

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 5

Heft 6

Dezember 1976

Inhalt

Berufsbildung In Wissenschaft und Praxis vormals Zeitschrift für Berufsbildungsforschung (bibliographische Abkürzung: BWP)	
einschließlich	
Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung lt. Paragraph 17 seiner Satzung	
Herausgeber	
Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31	
Redaktion	
verantwortlicher Redakteur: Gisa Petersen, BBF Berlin, Telefon (030) 86 83-2 87 od. 3 56	
beratendes Redaktionsgremium: Tibor Adler, Doris Elbers, Rolf Kleinschmidt	
Die mit Namen oder Buchstaben gekennzeichneten Beiträge geben die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt die des Herausgebers oder der Redaktion wieder.	
Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher Bestätigung der Redaktion als angenommen; unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgeschickt werden.	
Verlag	
Hermann Schroedel Verlag KG 3000 Hannover 81, Zeißstraße 10 Postfach 81 06 20, Telefon (05 11) 83 40 74	
Verantwortlich für Vertrieb und Anzeigen: Alfried Fehling.	
Erscheinungsweise	
zweimonatlich (beginnend Ende Februar) im Umfang von 32 Seiten.	
Bezugspreise	
Einzelheft DM 7,-, Jahresabonnement DM 28,-, Studentenabonnement DM 15,- einschließlich Mehrwertsteuer und Versandkosten, im Ausland DM 36,- zuzüglich Versandkosten	
Copyright	
Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, bleiben vorbehalten.	
Druck	
Druckerei Josef Grütter, 3003 Ronnenberg (Empelede)	
Inhalt	
Barbara Bergmann-Krauss	
Aus- und Weiterbildung im öffentlichen Dienst — eine erste Bestandsaufnahme	1
Erika Fink	
Informationsbeschaffung und -verarbeitung im Bereich beruflicher Weiterbildung — Stand und Probleme	5
Peter Gerds und Bernd Schwierdzik	
Lernprozesse im dualen System — ein Beitrag zur Frage ihrer Integrierbarkeit	14
Brigitte Schröder	
Aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs 'Salzgitter'	21
AUS DER ARBEIT DES BBF	
Konrad Kutt und Uta McDonald-Schlichting	
Teilnehmende Beobachtung im betrieblichen Ausbildungswesen	25
DISKUSSION	
Gesamtverband der metallindustriellen Arbeitgeberverbände e. V.	
„Die Entwicklung der Ausbildungsintensität“	
Stellungnahme zum Beitrag von Rudolf Werner in BWP Nr. 5/76	27
UMSCHAU	28
REZENSIONEN	31
MITTEILUNGEN DES BBF	32
Anschriften der Autoren dieses Heftes	33

Barbara Bergmann-Krauss

Aus- und Weiterbildung im öffentlichen Dienst – eine erste Bestandsaufnahme

Für die Berufsbildungsforschung haben Fragen der Aus- und Weiterbildung im öffentlichen Dienst bisher nicht im Mittelpunkt gestanden. Daher gibt es nur wenige Veröffentlichungen, auf die als Grundlage zurückgegriffen werden kann [1]. Auch das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung hat sich erst in letzter Zeit mit diesem Bereich beschäftigen können. Erste Ergebnisse eines entsprechenden Forschungsprojektes werden im Rahmen dieses Beitrags vorgestellt [2].

1. Es gibt bestimmte Strukturmerkmale, die den öffentlichen Dienst als einen besonderen Bereich in Wirtschaft und Gesellschaft konstituieren.

Eine Problemanalyse der Aus- und Weiterbildungssituation im öffentlichen Dienst setzt voraus, daß die im Bereich vorhandenen Strukturen bekannt sind. Schon der Begriff „Öffentlicher Dienst“ ist nicht ganz klar und eindeutig. Häufig denkt man bei öffentlichem Dienst nur an Verwaltung. Ein solches Verständnis greift jedoch zu kurz, da zum öffentlichen Dienst z. B. auch alle Betriebe und Einrichtungen in öffentlicher Trägerschaft gehören (wie Schwimmbäder, Schulen, Friedhöfe, Kraftwerke, Krankenhäuser, Sportplätze). Eine allgemein anerkannte und eindeutige Definition des Begriffes öffentlicher Dienst ist in der Literatur nicht zu finden. Das hängt damit zusammen, daß das, was zu Aufgaben des öffentlichen Dienstes wird, von politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen abhängt und sich mit diesen ständig verändert. So läßt sich der öffentliche Dienst eindeutig nur formal von der Art des Arbeitgebers her bestimmen. Angehöriger des öffentlichen Dienstes ist demnach, wer „im Dienst des Bundes, eines Landes, einer Gemeinde, eines Gemeindeverbandes oder anderer Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts oder der Verbände von solchen steht“ [3].

Eine inhaltliche Bestimmung des öffentlichen Dienstes geht aus von der Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben. Aufgaben werden öffentlich, wenn bestimmte Bedürfnisse so allgemein auftreten, daß sie tendenziell jeden Bürger betreffen (z. B. innere Sicherheit, Bildung, Krankenversorgung, Stadtplanung). Aufgaben werden auch dann zu öffentlichen, wenn sie Investitionen verlangen, die sich nur langfristig auswirken (z. B. Bildungsinvestitionen) oder wenn das Funktionieren der Wirtschaft einer ganzen Region von bestimmten Vorleistungen abhängt, also bestimmte Infrastrukturleistungen erbracht und regionale Nachteile ausgeglichen werden müssen. Die Definition von Aufgaben als öffentliche führt dazu, daß die entsprechenden Leistungen zwar allen Bürgern, die Bedarf oder einen Anspruch haben, offenstehen, daß jedoch die Qualität dieser Leistungen zugleich mitdefiniert ist. Der öffentliche Dienst ist nur verpflichtet, die Erfüllung von Aufgaben auf einem Minimalniveau zu garantieren. Er ist zugleich Monopolist für diese Leistungen. Da er auf die Prinzipien der sparsamen Haushaltsführung und der Gleichbehandlung aller Bürger verpflichtet ist, sind außergewöhnliche Leistungen kaum zu erwarten und für einzelne Maßnahmen und Angebote auch nur schwer zu legitimieren und durchzusetzen.

Das formale Kriterium der öffentlich-rechtlichen Persönlichkeit des Dienstherrn ist entscheidend für bestimmte Strukturen, die für den öffentlichen Dienst insgesamt charakteristisch sind und ihn als einen besonderen Bereich innerhalb des Beschäftigungssystems ausweisen. Genannt seien hier nur: das besondere Personalrecht mit seiner Trennung der Beschäftigten in

Beamte einerseits und Angestellte und Arbeiter andererseits; die Transparenz der Einkommenserwartungen und sonstiger Leistungen des Arbeitgebers, so daß jeder weiß bzw. sich ausrechnen kann, was der andere verdient; die über verschiedene Ressorts, Zuständigkeitsbereiche und Regionen hinweg gleichartige hierarchische Arbeitsorganisation, die in den Regelungen des Laufbahngroupensystems sich widerspiegelt; die für weite Bereiche des öffentlichen Dienstes typischen Inhalte der Tätigkeit als Umgang mit Symbolen und Umgang mit Menschen; der öffentliche Charakter der Aufgaben und das öffentliche Interesse an und die öffentliche Kontrolle über die Wahrnehmung dieser Aufgaben. Diese Strukturmerkmale des öffentlichen Dienstes haben Auswirkungen auf die Aus- und Weiterbildungssituation, auf Rekrutierungsmuster für die Mitarbeiter sowie auf Qualifikationsanforderungen.

2. Der öffentliche Dienst erhält zunehmende Bedeutung: er übernimmt immer mehr Aufgaben und seine Beschäftigtenzahlen erhöhen sich kontinuierlich.

Die historische und gesellschaftliche Entwicklung des öffentlichen Dienstes ist gekennzeichnet durch ständige Aufgabenweitererzung und zunehmende Vielfalt und Komplexität dieser Aufgaben. Immer mehr Aufgaben werden als öffentliche definiert und in die Verantwortung des Staates bzw. öffentlicher Institutionen überwiesen. Neben die im 19. Jahrhundert überwiegende Kontroll-, Schutz- und Ordnungsfunktion treten Aufgaben der Lenkung, Planung und Leistung. Die staatlichen Institutionen von Polizei und Justiz, Militär und Finanzverwaltung werden ergänzt durch die Institutionen der Wirtschaftsplanung und -lenkung, der Energieversorgung, des Verkehrs, des Gesundheitswesens, der Sozialen Sicherung, des Bildungs- und Ausbildungswesens, der Stadtplanung, des Umweltschutzes etc. Damit hat sich die „umfassende staatliche Regulierung sämtlicher gesellschaftlicher Lebensprozesse“ durchgesetzt [4].

Mit dieser Entwicklung verändert sich auch die Qualifikationsstruktur im öffentlichen Dienst. Indem immer mehr Fachverwaltungen und öffentliche Dienstleistungsbetriebe eingerichtet werden, werden zunehmend höher qualifizierte Spezialisten wie Ingenieure und Techniker, Ärzte, Krankenschwestern, Sozialarbeiter, Erzieher, Lehrer oder Architekten gebraucht. Dem entspricht eine beträchtliche Zunahme der Angestellten bei Ländern und Gemeinden. Aber auch die Anforderungen an das Verwaltungshandeln werden anders: in der Leistungs- und Planungsverwaltung ist der Bürger nicht mehr bloßes Objekt von Verwaltungsakten, sondern anspruchsberechtigter Bürger, der sogar zur Mitarbeit an und Unterstützung von staatlichen Vorhaben und Programmen gewonnen werden muß – Programme wie allgemeine Gesundheitsvorsorge, Verbesserung des Umweltschutzes oder Erhöhung der Straßenverkehrssicherheit. Die Mitarbeiter in der Verwaltung müssen daher andere und neue Qualifikationen und Verhaltenskompetenzen erwerben wie Diskutier- und Argumentationsfähigkeit, Beherrschung von Techniken der Gesprächsführung oder Verhandlungsgeschick.

Die zunehmende Bedeutung des öffentlichen Dienstes zeigt sich auch, wenn man die vorhandenen statistischen Daten heranzieht. So haben die Beschäftigtenzahlen im öffentlichen Dienst kontinuierlich zugenommen — zwischen 1960 und 1975

um 30 %. Gegenwärtig (1975) sind über 4 Millionen Personen im mittelbaren und unmittelbaren öffentlichen Dienst beschäftigt (ohne Soldaten der Bundeswehr und Angehörige des Bundesgrenzschutzes) [5]. Das bedeutet, daß beinahe 1/3 der Erwerbstätigen in einem Beschäftigungsverhältnis des öffentlichen Dienstes stehen. Während die Beschäftigtenzahlen bei Bundespost und Bundesbahn stagnieren bzw. rückläufig sind, und auch beim Bund seit 1972 fast kein Personalzuwachs mehr zu verzeichnen ist, nehmen die Beschäftigtenzahlen bei Ländern und Gemeinden immer noch kontinuierlich zu.

Die Aufgliederung des Personals im unmittelbaren öffentlichen Dienst nach Aufgabenbereichen bestätigt, daß der öffentliche Dienst sich zur Leistungsverwaltung entwickelt hat. Die stärksten Zuwachsraten im Personal seit 1960 zeigen die Bereiche Schulen, Hochschulen und Gesundheit, also Bereiche der Leistungsverwaltung. Die weitere erhebliche Zunahme in den Beschäftigtenzahlen der Leistungsverwaltung wird erwartet [6]. Damit wird sich die Gesamtstruktur des öffentlichen Dienstes noch weiter in Richtung auf die Länder und Gemeinden als Anstellungsträger verschieben; der Anteil der Angestellten wird — so ist zu vermuten — weiter ansteigen und es werden noch mehr Beschäftigte mit speziellen Fachausbildungen eingestellt werden. „In Zukunft werden die planenden, leistenden, lehrenden, pflegenden und technischen Verwaltungszweige die Hauptwachstumsimpulse auf sich vereinigen; demgegenüber wird die überkommene, ordnende Verwaltungstätigkeit stagnieren. Die Auswirkungen werden sich in einem größeren Anteil von höher bezahlten Experten zeigen. Es ergibt sich also voraussichtlich eine Verschiebung innerhalb der Gliederung des einfachen, mittleren, gehobenen und höheren Dienstes. Die verhältnismäßig größten Ausweitungen werden im Rahmen des höheren und gehobenen Dienstes und dort mehr in den technischen und Sonderverwaltungssparten als in der allgemeinen inneren Verwaltung eintreten“ [7].

3. Die Ausbildungssituation im öffentlichen Dienst

3.1 Angestellte und Arbeiter erwerben ihre Ausbildung überwiegend außerhalb des öffentlichen Dienstes und werden für eine bestimmte Position eingestellt; Beamte erhalten ihre Ausbildung im öffentlichen Dienst und durchlaufen eine auf Lebenszeit angelegte Laufbahn.

Die Zweiteilung der Beschäftigten im öffentlichen Dienst in Angestellte und Arbeiter einerseits und Beamte andererseits bedeutet unterschiedliche Ausbildungswege und Zugänge zum öffentlichen Dienst. Obwohl die Trennung zwischen Beamten und Angestellten nach übereinstimmender Auffassung der Fachöffentlichkeit nicht mehr gerechtfertigt ist, sind Zugänge und Karrieremuster im öffentlichen Dienst immer noch nach diesen Statusgruppen getrennt.

Angestellte und Arbeiter im öffentlichen Dienst erwerben ihre beruflichen Qualifikationen meist durch eine Ausbildung außerhalb des öffentlichen Dienstes, d. h. an entsprechenden beruflichen Schulen, Fachschulen und Fachhochschulen oder in Ausbildungsverhältnissen in der Industrie und im Handwerk. Sie werden dann für eine konkrete Stelle bzw. Tätigkeit im öffentlichen Dienst eingestellt. Beamte werden dagegen für eine generelle, auf Lebenszeit ausgerichtete Berufskarriere im öffentlichen Dienst angeworben; ihre Ausbildung wird in Form des „Vorbereitungsdienstes“ vom öffentlichen Dienst selbst übernommen.

Die verschiedenen Rekrutierungsmuster von Beamten und Angestellten für den öffentlichen Dienst führen auch zu unterschiedlichen Formen und Häufigkeiten in der Mobilität. Während — wie eine empirische Untersuchung zeigt — Angestellte vor ihrem Eintritt in den öffentlichen Dienst überwiegend schon Berufserfahrungen in anderen Bereichen der Wirtschaft gemacht haben, waren Beamte in sehr viel geringerem Umfang vor ihrem Eintritt in den öffentlichen Dienst berufstätig. Innerhalb des öffentlichen Dienstes zeigten sich dann die Angestellten als wesentlich weniger mobil — d. h. weniger ver-

tikale als auch horizontale Mobilität — als Beamte. Erklärt wird dieses Ergebnis damit, daß „der öffentliche Dienst Berufstätige eher für bestimmte Positionen (rekrutiert), die sie dann nicht oder selten wieder verlassen, Nicht-Berufstätige dagegen eher als Beamte für noch offene Karrieren... Damit ist eindeutig belegt, daß sich ein gesamtberuflicher Karriereprozeß nicht ohne weiteres innerhalb des öffentlichen Dienstes fortsetzt. Die Eintretenden werden nicht aufgrund einer bereits mobilen Biographie zu weiterer Mobilität geführt, sondern intern in ihrer Eignung neu definiert und entsprechend weiterbehandelt. Und gerade die haben die größeren Mobilitätschancen, die nicht schon durch Berufs- und Arbeitgebermobilität in den öffentlichen Dienst geführt werden, sondern speziell für den öffentlichen Dienst oder in ihm ausgebildet sind“ [8].

3.2 Die Ausbildungsverhältnisse für Arbeiter und Angestellte im öffentlichen Dienst sind äußerst unübersichtlich und uneinheitlich.

Nicht alle Angestellten und Arbeiter des öffentlichen Dienstes werden jedoch von außen rekrutiert, der öffentliche Dienst bildet auch selbst aus. Dabei ist zu unterscheiden zwischen Ausbildungsverhältnissen im öffentlichen Dienst, für die Institutionen des öffentlichen Dienstes dann auch „zuständige Stelle“ sind und solchen Ausbildungsverhältnissen, bei denen ein öffentlicher Arbeitgeber in Ausbildungsberufen der Industrie oder des Handwerks ausbildet. Bei den letztgenannten Ausbildungsberufen ist der öffentliche Dienst weder zuständige Stelle noch erscheinen diese Ausbildungsverhältnisse in der Ausbildungsstatistik des öffentlichen Dienstes — zumindest ist dies nicht die Regel.

Statistische Daten über die Ausbildungssituation im öffentlichen Dienst sind nur wenige vorhanden und diese sind noch ziemlich ungenau. „Es gibt nicht viel veröffentlichtes statistisches Material über den öffentlichen Dienst in der Bundesrepublik Deutschland... Speziell um die Ausbildungsstatistik des öffentlichen Dienstes ist es, gelinde gesagt, nicht gut bestellt“ [9].

Erst seit 1970 wird die Zahl der Auszubildenden im öffentlichen Dienst gesondert ausgewiesen. Seitdem zeigt sich ein starkes Anwachsen in den Auszubildendenzahlen im öffentlichen Dienst, und zwar von 22 765 in 1970 auf 49 659 in 1973 [10].

Es scheint jedoch nicht ausgeschlossen, daß dieser starke Zuwachs in den Ausbildungsverhältnissen auch von einer exakteren statistischen Erfassung abhängt. Trotzdem läßt die starke Zunahme der Auszubildenden im öffentlichen Dienst wohl auch auf eine allgemein wachsende Bedeutung dieses Bereiches für die Berufsausbildung schließen

Gemessen an der Gesamtzahl der Auszubildenden (vgl. Tabelle 1) ist der Anteil des öffentlichen Dienstes mit etwas weniger als 4 % jedoch sehr gering, vor allem wenn man berücksichtigt, daß der öffentliche Dienst mit seinen 4 Millionen Beschäftigten (im unmittelbaren und mittelbaren öffentlichen Dienst) ein immer bedeutenderer Arbeitgeber wird (vgl. dazu im Handwerk 1973: 540 000 Auszubildende bei 4,3 Millionen Beschäftigten). Das Bild wurde anders, wenn man die Auszubildenden in den Heilhilfsberufen, die in der Statistik unter die Rubrik „Ubrige“ fallen, hinzurechnen würde, also z. B. Krankenschwestern und Krankenpfleger, die überwiegend und mit zunehmender Tendenz im öffentlichen Dienst oder diesen ähnlichen Organisationen ausgebildet werden. Außerdem sind zu den Angaben noch jene Auszubildenden hinzuzuzählen, die im öffentlichen Dienst in Ausbildungsberufen der Industrie oder des Handwerks ausgebildet werden. Die Zahl dieser Auszubildenden wird für 1970 mit 23 871 angegeben [11]. Damit kann auch die für 1975 angegebene — und nicht näher aufgeschlüsselte — Zahl von 97 379 Angestellten und Arbeitern, die im unmittelbaren öffentlichen Dienst in einer Ausbildung stehen, erklärt werden [12].

Die Regelungen und Zuständigkeiten in den Ausbildungsberufen für Angestellte und Arbeiter im öffentlichen Dienst sind

Tabelle 1: Auszubildende nach Ausbildungsbereichen 1973 [13]

Ausbildungsbereiche	Zahl der Auszubildenden insgesamt	mannlich	weiblich
Industrie u. Handel	694 000	409 000	285 000
Handwerk	465 000	384 000	81 000
öffentlicher Dienst	50 000	39 000	11 000
Landwirtschaft	26 000	21 000	5 000
Übrige	96 000	7 000	89 000
insgesamt	1 331 000	860 000	471 000

verwirrend. Nach der vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft herausgegebenen Übersicht über die anerkannten Ausbildungsbereiche gab es 1975 insgesamt 22 Ausbildungsbereiche für Arbeitnehmer im öffentlichen Dienst. Davon sind nur 5 bundeseinheitlich durch Verordnung gemäß § 25 Abs. 1 BBiG geregelt. Es handelt sich dabei um die Ausbildungsbereiche des Fernmeldehandwerkers, des Sozialversicherungsfachangestellten, des Schwimmeistiergehilfen, des Assistenten an Bibliotheken und des Kartographen (letzterer wird allerdings überwiegend in der Industrie ausgebildet). Die Regelungen für den Ausbildungsbereich des Straßenwärters, der schon vor Inkrafttreten des BBiG anerkannter Ausbildungsbereich war, gelten gemäß § 108 Abs. 1 BBiG weiterhin, und zwar auf Bundesebene.

Für alle anderen 16 Ausbildungsbereiche des öffentlichen Dienstes sind Regelungen nur auf Landes-, Bezirks- oder gar Stadtebene vorhanden. Zwar wurde die Unübersichtlichkeit schon dadurch etwas verringert, daß von 1971 bis 1975 die Zahl der „vergleichbar geregelten Ausbildungsbereiche“ (gemäß § 108 Abs. 1 BBiG) von 37 auf 16 reduziert wurde und 5 bundeseinheitlich geltende Ausbildungsbereiche erlassen wurden. Im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsbereiche ist 1976 jedoch auf einmal noch ein — bislang offensichtlich übersehener — Ausbildungsbereich aufgetaucht. Es handelt sich um den Ausbildungsbereich des „Angestellten in der Versorgungsverwaltung“ (1953 für Niedersachsen anerkannt). Demnach gibt es 1976 wieder 23 Ausbildungsbereiche im öffentlichen Dienst.

Die Uneinheitlichkeit in den Regelungen der Ausbildungsbereiche im öffentlichen Dienst zeigt sich z. B. darin, daß zum „Bautechniker in der Wasserwirtschaftsverwaltung“ nur in Nord-Württemberg ausgebildet werden kann, daß für Stenosekretärinnen bzw. Büroassistentinnen im öffentlichen Dienst Ausbildungsbereiche bzw. Richtlinien nur in den 4 Städten Hamburg, Frankfurt, Wiesbaden und Düsseldorf bestehen, oder daß zum Verwaltungsangestellten der Handwerksorganisation nur 27 der 43 Handwerkskammern Ausbildungsbereiche erlassen haben.

Einige Ausbildungsbereiche, für die gesonderte Ausbildungsbereiche auf Landesebene bestehen, werden — so ist zu vermuten — von der Tätigkeit und von den Ausbildungsinhalten her so viele Ähnlichkeiten aufweisen, daß sie bundeseinheitlich zu einem einzigen Ausbildungsbereich zusammengefaßt werden könnten. So z. B. wird in Schleswig-Holstein und in der Bundeswasser- und Schifffahrtsverwaltung zum Wasserbauwerker, in Nord-Württemberg zum Bautechniker in der Wasserwirtschaftsverwaltung und in Hessen zum Kulturbau-techniker (ebenfalls nur für Wasserwirtschaftsverwaltung) ausgebildet. Auch die verschiedenen Ausbildungsbereiche zum Verwaltungsangestellten (in Handwerksorganisationen und bei einer Industrie- und Handelskammer, im kirchlichen Dienst und in der Kommunalverwaltung und der staatlichen Innenverwaltung) ließen sich sicher vereinheitlichen. Für Verwaltungsangestellte wird eine solche bundeseinheitliche Ausbildungsbereiche für Bund-, Länder- und Gemeindeverwaltungen auch schon seit längerem gefordert [14], ist bislang aber noch nicht realisiert.

Tabelle 2, die die Zahl der Auszubildenden nach Ausbildungsbereichen enthält, zeigt diese insgesamt bestehende Vielfalt und Verworrenheit in den Ausbildungsbereichen für Arbeitnehmer im öffentlichen Dienst. Es muß jedoch bezweifelt werden, ob diese Tabelle verlässliche Angaben enthält, für 1972 lagen zumindest noch sehr wenige Daten vor. Zu den in der Tabelle aufgeführten 38 135 Auszubildenden im Jahr 1973 kommen noch zusätzlich 2074 Bundesbahnspiranten und 9419 Postjungboten [15]. Bei diesen beiden Ausbildungsbereichen handelt es sich um Ausbildungsgänge außerhalb des Geltungsbereiches des BBiG (§ 2 Abs. 2 Nr. 2). Die Zahlen zeigen, daß auf die Bundespost mit zusammen über 28 000 Auszubildenden bei weitem die meisten Ausbildungsbereiche im öffentlichen Dienst entfallen.

Tabelle 2: Zahl der Auszubildenden im öffentlichen Dienst nach Ausbildungsbereichen *

Ausbildungsbereich	1972	1973	1974	Besonderheiten **)
Fernmeldehandwerker	17 023	18 744	16 783	
Wasserbauwerker	125	147	226	Bundeswasser- und Schifffahrtsverwaltung + Schleswig-Holstein
Straßenbautechniker	41	16	18	nur Hessen
Kulturbauingenieur	7	7	9	nur Hessen
Bautechniker in der Wasserwirtschaftsverwaltung	+	17	58	nur Nord-Württemb.
Planungstechniker	+	4	3	nur Rheinl.-Pfalz
Vermessungstechniker	+	2 011	2.121	Länder ohne Bayern Bundesbahn u. Wasser- u. Schifffahrtsverwaltung
Landkartentechniker (Kartograph)	85	+	(157)	nur Hessen u. Baden-Württemb.
Flurbereinigungstechniker	+	20	—	nur Bayern
Zeichner in der Wasserwirtschaftsverwaltung	9	11	4	Rheinl.-Pfalz u. Schlesw.-Holstein
Sparkassenkaufmann	+	2 228	2 050	Niedersachsen
Straßenwärter	+	250	302	
Kassenangestellter in der Landeskassenverwaltung	42	40	39	Schlesw.-Holstein
Angestellter in der BfA	885	1 030	1 030	
Justizangestellter	482	2 674	2 784	Baden-Württemb. Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen
Sozialversicherungsfachangestellter	7 075	7 091	7 044	
Verwaltungsangestellter der Handwerksorganisation bei einer Industrie- und Handelskammer	+	121	85	27 Handwerkskammern
Verwaltungsangestellter im kirchlichen Dienst (ev.-luth. Kirche)	+	148	177	6 Landeskirchen
Verwaltungsangestellter in der Kommunalverwaltung / in der staatl. Innenvorwaltung	+	3 354	3 727	Bundesländer außer Hamburg und Bremen
Stenosekretärin / Büroassistentin	+	95	237	4 Städte
Büchereiangestellte / Büchereiangehilfe (Assistent an Bibliotheken)	35	54	59	1972 nur Bremen und Hamburg
Schwimmeistiergehilfe	2	75	134	

*) zusammengestellt nach „Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsbereiche“, hrsg vom BMBW, 1974, 1975 und 1976

**) Ausbildungsbereiche bestehen in vielen Fällen nur in einzelnen Städten, Landern oder Bezirken. In der Spalte Besonderheiten ist daher der Geltungsbereich der angegebenen Zahlen enthalten.

+ Statistische Angaben liegen nicht vor.

3.3 Beamte des öffentlichen Dienstes sollen im Vorbereitungsdienst zu Generalisten ausgebildet werden

Bei der Berufung in das Beamtenverhältnis werden zwei Arten von Bewerbern unterschieden: „Laufbahnbewerber“

und „andere Bewerber“. Die Regel sind Laufbahnbewerber. Sie müssen einen Vorbereitungsdienst für die jeweilige Laufbahn durchlaufen haben und müssen diesen — mit Ausnahme des einfachen Dienstes — mit einer Prüfung abgeschlossen haben. Fehlen Vorschriften für einen Vorbereitungsdienst, müssen Bewerber eine entsprechende Vorbildung nachweisen und in der Regel eine längere Probezeit durchlaufen. Die bildungsmäßigen Voraussetzungen für die jeweilige Laufbahn sind genau geregelt (vgl. §§ 13 und 14 BRRG und §§ 16–19 BBG). Für den einfachen und den mittleren Dienst wird „der erfolgreiche Besuch einer Volksschule oder ein entsprechender Bildungsstand“, für den gehobenen Dienst der erfolgreiche Besuch einer Mittelschule und für den höheren Dienst ein abgeschlossenes Hochschulstudium verlangt. Die Dauer des Vorbereitungsdienstes richtet sich nach den Erfordernissen der jeweiligen Laufbahn. Er beträgt im mittleren Dienst in der Regel mindestens 1 Jahr, im gehobenen Dienst 3 Jahre. Der Aufstieg in die nächsthöhere Laufbahn ist auch ohne entsprechende Erfüllung der Eingangsvoraussetzungen möglich, wird jedoch in der Regel von einer Prüfung abhängig gemacht. Neben und anstelle der Bestimmungen für den allgemeinen Vorbereitungsdienst können Bestimmungen für Beamte besonderer Fachrichtungen treten.

Der Vorbereitungsdienst besteht z. T. in Unterricht an Schulen bzw. Seminaren (in der Regel Verwaltungsschulen) und z. T. in der Tätigkeit in der ausbildenden Behörde.

Die inhaltliche Gestaltung des Vorbereitungsdienstes ist der Kompetenz des Dienstherren überlassen.

Der Vorbereitungsdienst für Beamte entspricht formal den Ausbildungsverhältnissen bei den Angestellten und Arbeitern. Im Vorbereitungsdienst befinden sich jedoch auch Referendare, Mediziner vor der Approbation sowie Anwärter für den gehobenen, mittleren und einfachen Dienst. 1975 standen 133 095 Beamte in der Ausbildung im öffentlichen Dienst. Damit haben die Zahlen der Beamten und Richter in Ausbildung stark zugenommen: 1968 waren es erst 77 836 [16]. Dies läßt sich u. a. mit der starken Ausweitung des Bildungswesens, d. h. mit der Einstellung von Lehrerreferendaren erklären. Die Beamtenanwärter machen den Hauptanteil am Personal in Ausbildung im öffentlichen Dienst aus — 65 % des Personals in Ausbildung bei Bund, Ländern und Gemeinden sind Beamtenanwärter [17].

Wird bei Angestellten und Arbeitern — auch aufgrund der besonderen Rekrutierungsmuster — unterstellt, daß ihre in einer Ausbildung erworbenen speziellen Qualifikationen den Anforderungen der konkreten Tätigkeit entsprechen, so ist eine solche unmittelbare Entsprechung von Ausbildungs- und Tätigkeitsanforderungen des Arbeitsplatzes bei Beamten gar nicht beabsichtigt. Beamte müssen so ausgebildet werden, daß sie den Anforderungen unterschiedlicher Arbeitsplätze innerhalb derselben Laufbahngruppe gerecht werden können; sie müssen flexibel einsetzbar sein. Nur so können die durch das Lebenszeitprinzip für Beamte im öffentlichen Dienst relativ starren personellen Strukturen einigermaßen den Bedürfnissen und Aufgaben des öffentlichen Dienstes angepaßt werden. Eine solche auf generelle Funktionen und Einsatzes vorbereitende Ausbildung trifft auf zunehmende Kritik. Sie berücksichtigt „unterschiedliche funktionelle Gegebenheiten und Bedingungen in verschiedenen Bereichen des öffentlichen Dienstes nicht in ausreichendem Maße“ [18]. Andererseits können in einer solchen generellen Ausbildung auch bestimmte Vorteile liegen; sie hat eine besondere Funktion. „Bei einem System, daß in hohem Maße für Karrieren und nicht positionsspezifisch rekrutiert wird andererseits ein hohes Maß an Abweichungen zwischen Ausbildung und Tätigkeitsanforderungen nicht überraschen ... Oft wird es so sein, daß die Ausbildung weniger Fähigkeiten als vielmehr Sicherheiten im Orientierungsvermögen und im Entscheiden vermittelt — Sicherheiten, die transferiert und nach und nach durch Erfahrung ersetzt werden können“ [19].

In der unterschiedlichen Beurteilung einer Ausbildung, die

für den Einsatz in unterschiedlichen Funktionen vorbereitet, zeigt sich ein Problem, das unter dem Stichwort: Generalisten versus Spezialisten in der Organisationssoziologie ausführlich, teils kontrovers, behandelt wird. Daß auf Generalisten, sei es von der Ausbildung, sei es von der Tätigkeit her, keineswegs verzichtet werden kann, scheint jedoch unzweifelhaft.

4. Die Situation der Weiterbildung im öffentlichen Dienst ist wegen fehlender systematischer Daten schwierig zu erfassen. Offensichtlich besteht jedoch ein großes Interesse an beruflicher Weiterbildung im öffentlichen Dienst.

Ist schon die Ausbildungssituation im öffentlichen Dienst verwirrend und unübersichtlich, so gilt dies noch viel mehr für die Weiterbildungssituation. „Ein Gesamtüberblick über alle Institutionen, die Weiterbildung für die öffentliche Verwaltung betreiben, ihr Lehrangebot, ihre Methoden, ihren Adressatenkreis, ihre Kapazität und ihren Lehrkörper besteht ... an keiner einzigen Stelle“ [20]. Was hier für den Bereich der Verwaltung festgestellt wird, gilt für den gesamten öffentlichen Dienst.

Es besteht der Eindruck, daß im öffentlichen Dienst, besonders in bestimmten Aufgabenbereichen und bei bestimmten Gruppen, sowohl die Nachfrage als auch das Angebot für Weiterbildung besonders hoch sind. Beleg für diese Einschätzung ist, daß in allen Übersichten und Statistiken zur Weiterbildungsteilnahme die Beamten — und vor allem die Beamten des höheren und gehobenen Dienstes — diejenige Gruppe sind, die am häufigsten Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch nehmen und den Weiterbildungsmaßnahmen am positivsten gegenüberstehen [21]. Das große Interesse und die hohe Nachfrage nach Weiterbildung bei Beamten — und auch bei entsprechend eingestuften Angestellten — weisen zum einen auf den auch für andere Bereiche geltenden Tatbestand hin, daß Personen in leitenden Funktionen und Personen mit höherem Bildungsabschluß die größte Zahl der Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen stellen. Dies wird sicherlich nicht zuletzt auch dadurch bedingt, daß hier das größte Angebot der Veranstalter liegt. Das große Interesse der Beamten und der entsprechend eingruppierten Angestellten erklärt sich zum anderen dadurch, daß von ihnen — und heute in verstärktem Maße — erwartet wird, daß sie sich weiterbilden. Die Teilnahme an Weiterbildung ist in einigen Bereichen des öffentlichen Dienstes schon für alle Bediensteten verbindlich vorgeschrieben; und sie ist in vielen Fällen auch heute schon Bedingung für eine Beförderung oder Höhergruppierung. Vor allem in leitende Stellen soll keiner ohne den Nachweis erfolgreicher Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen mehr aufsteigen können [22]. Insgesamt besteht eine wachsende Tendenz, die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten verpflichtend zu regeln. Dies ist auch eine Forderung der Kommission für die Reform des öffentlichen Dienstrechts: „Alle Bediensteten sind zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen verpflichtet, die die zur Wahrnehmung des Dienstpostens erforderliche Qualifikation erhalten und verbessern (Anpassungsfortbildung). Geeignete Bedienstete haben einen Anspruch auf Teilnahme an Fortbildungsgängen, die Voraussetzungen für die Übernahme höherwertiger Dienstposten sind (Förderungsfortbildung)“ [23]. So wichtig die vermehrte Weiterbildung der Beschäftigten des öffentlichen Dienstes auch ist, ist eine Verpflichtung zur Weiterbildung und eine Koppelung zwischen Weiterbildung und beruflichem Aufstieg doch problematisch. Damit würde beruflicher Aufstieg bzw. eine Höhergruppierung — beides ist nicht identisch — noch mehr als schon bisher an formalen Kriterien orientiert; die Lernmotivation und damit der Lernerfolg würden erheblich reduziert.

Da die Weiterbildungssituation im öffentlichen Dienst insgesamt zu heterogen und unübersichtlich ist, um hier kurz dargestellt zu werden, und da sie durch das hier beschriebene Forschungsprojekt bis jetzt auch noch nicht ausreichend er-

faßt werden konnte, sollen zum Schluß nur noch einige Probleme beispielhaft benannt werden

- Wenn von der Annahme ausgegangen wird, daß Weiterbildung vorrangig der Qualifizierung der Arbeitskräfte dient — eine Annahme, die ja nicht unbestritten ist — lassen sich dann Aufgabenbereiche, Organisationseinheiten, Funktions- oder Berufsgruppen angeben, die in besonderem Maße Weiterbildung brauchen, z.B. weil sie von Rationalisierungs- oder Ökonomisierungsmaßnahmen betroffen sind, weil sie als Professionelle ihre Fähigkeiten und ihr Wissen als ständig aktuell gegenüber einem Laienpublikum legitimieren müssen, weil sie neue Funktionen übernommen haben, für die es keine Ausbildungsgänge gibt?
- Verlangt die Tätigkeit im öffentlichen Dienst besondere Qualifikationen, Verhaltenskompetenzen und Kenntnisse, gibt es typische Qualifikationen und lassen sich fachübergreifende extrafunktionale oder Schlüsselqualifikationen angeben, die für den öffentlichen Dienst besonders wichtig und dort evtl. auch besonders häufig sind; und wie können diese besonderen Qualifikationen in Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt werden?
- Sind im öffentlichen Dienst, weil er weniger vom Markt abhängt, so daß technologische Änderungen nicht so unmittelbar in Änderungen der Verfahrensweisen und der Arbeitsorganisation durchschlagen wie in der Industrie, die Spielräume für Veränderungen der Arbeitsorganisation evtl. größer und können dann Qualifikationsanforderungen flexibler geplant, variiert und verändert werden?

Diese und eine Reihe anderer Fragen bedürfen weiterer Klärung.

Schlußbemerkung

In dem Forschungsprojekt, von dem hier einige erste Ergebnisse dargestellt wurden, ist für die weitere Arbeit eine Schwerpunktsetzung in einem exemplarischen Bereich des öffentlichen Dienstes vorgesehen. In ausgewählten Funktions- und Aufgabenbereichen sollen die Weiterbildungssituation, die Qualifikationsanforderungen und die bestehende Ordnungssituation erfaßt, beschrieben und bewertet werden.

Eine Schwerpunktsetzung ist notwendig und sinnvoll, da nicht die Weiterbildungssituation im gesamten öffentlichen Dienst gleichzeitig untersucht und beschrieben werden kann. Für diese Schwerpunktsetzung sind die Aufgabenbereiche Gesundheitswesen und Sozialarbeit vorgesehen, da in diesen beiden Bereichen typische und für die weitere Entwicklung

des öffentlichen Dienstes immer wichtiger werdende Qualifikationen verlangt werden.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Dammann, K./Faltin, G./Hopf, Ch.: Weiterbildung für den öffentlichen Dienst, Verlag Otto Schwarz & Co., Göttingen 1976.
Dieckmann, B.: Weiterbildung in der Verwaltung, Beltz, Weinheim und Basel 1975
- [2] Ergebnisse aus diesem Projekt sollen auch zum Ende des Jahres als Manuskriptdruck des BBF vorgelegt werden.
- [3] Vgl. Siedentopf, H.: Funktion und allgemeine Rechtsstellung — Analyse und Funktionen des öffentlichen Dienstes, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 1973, S. 29.
- [4] Offe, C.: Politische Herrschaft und Klassenstrukturen, in: Kress u. Senghaas (Hrsg.): Politikwissenschaft, EVA, Frankfurt 1969, S. 155—189, hier S. 159.
- [5] Vgl. Wirtschaft und Statistik 3/1976, S. 164—167, und Statistisches Bundesamt Wiesbaden: Fachserie L. Finanzen und Steuern, Reihe 4: Personal von Bund, Ländern und Gemeinden, 2 Oktober 1973, W. Kohlhammer, Stuttgart und Mainz 1973.
- [6] Vgl. Ellwein, Th./Zoll, R.: Zur Entwicklung der öffentlichen Aufgaben in der Bundesrepublik Deutschland, Nomos-Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 1973, S. 318 f.
- [7] Vgl. Wagener, F.: Zur Zukunft der inneren Struktur der Verwaltung, in: Verwaltungsbuch 1970, S. 126—140, hier S. 135
- [8] Vgl. Luhmann, N./Mayntz, R.: Personal im öffentlichen Dienst — Eintritt und Karrieren — Nomos-Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 1973, S. 193
- [9] Vgl. Czyborra, E.: Berufsausbildung im öffentlichen Dienst, in: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 43, Klett, Stuttgart 1976, S. 53—74, hier S. 53 f.
- [10] Vgl. „Die anerkannten Ausbildungsberufe“, hrsg. vom BMBW, Ausgabe 1975, S. 125.
- [11] Vgl. Czyborra, a. a. O., S. 58.
- [12] Vgl. Wirtschaft und Statistik 4/1976, S. 239.
- [13] Auszug aus dem Statistischen Jahrbuch für 1975, S. 104; alle Zahlen aufgerundet auf 1000.
- [14] Vgl. Entwurf einer Ausbildungsordnung für Verwaltungsangestellte, vorgelegt von der ÖTV im Juli 1972.
- [15] Vgl. Czyborra, a. a. O., S. 64.
- [16] Vgl. Czyborra, a. a. O., S. 67.
- [17] Vgl. Wirtschaft und Statistik 4/1976, S. 240
- [18] Vgl. von Behr, M./Schultz-Wild, R.: Arbeitsplatzstruktur und Laufbahnreform im öffentlichen Dienst, Nomos-Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 1973, S. 21.
- [19] Luhmann/Mayntz, a. a. O., S. 203.
- [20] Vgl. Brinkmann, G.: Aufgaben und Qualifikation der öffentlichen Verwaltung, Verlag Otto Schwarz & Co., Göttingen 1976, S. 95.
- [21] Vgl. Dammann u. a., a. a. O., S. 37 ff.
- [22] Vgl. Mattern, K.-H.: Grundlinien zu einem System der dienstlichen Fortbildung, in: Verwaltung und Fortbildung 1/1974, S. 3—15, hier S. 9
- [23] Studienkommission für die Reform des öffentlichen Dienstrechts Bericht der Kommission, Nomos-Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 1973, S. 382

Erika Fink

Informationsbeschaffung und -verarbeitung im Bereich beruflicher Weiterbildung – Stand und Probleme

Im vorliegenden Beitrag wird ein Überblick über die wichtigsten Erhebungen und Dokumentationen im Weiterbildungsbereich gegeben. Die vorhandenen Informationen sind äußerst lückenhaft und zu wenig differenziert bzw. treffsicher, um zur Lösung der aktuellen bildungs- und beschäftigungs-politischen Probleme beizutragen. Deshalb werden die wichtigsten Aspekte der Informationsgewinnung und -verarbeitung erörtert, die bei der Erfassung und Analyse des Bereichs berufliche Weiterbildung zu berücksichtigen sind.

Es besteht ein großer Bedarf an zuverlässigen und hinreichend differenzierten Informationen über den Weiterbildungsbereich bei allen beteiligten Personen und Institutionen. Die Teilnehmer brauchen Orientierungsdaten über das Angebot an Weiterbildung und deren Verwertungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Außerdem wird eine Übersicht über qualitative und quantitative Strukturen und Entwicklungen sowohl von den Trägern und Weiterbildungseinrichtungen für

die Programmplanung benötigt, wie auch von den Institutionen, die Weiterbildung fördern und finanzieren.

Die Bildungspolitiker haben die defizitäre Datensituation besonders intensiv beklagt, denn der Ausbau des Weiterbildungssystems wird als dringende Aufgabe gesehen, für die aber entsprechende Planungsunterlagen [1] fehlen.

Dies hat auf Landesebene in den Bestimmungen über eine Weiterbildungsstatistik z. B. in den Erwachsenenbildungsgesetzen von Bayern und Rheinland-Pfalz seinen Niederschlag gefunden. Weiterbildungsstatistik war auch Gegenstand des inzwischen gescheiterten Regierungsentwurfs zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes in den §§ 78 und 79, die Erhebungen über die Anerkennung von Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung und über die Weiterbildungsstätten sowie über Prüfungen in der beruflichen Bildung vorsehen. Als weitere Initiative ist in diesem Zusammenhang die Modelleherbung von Baden-Württemberg zu erwähnen, die 1973/74 als statistische Erfassung des Gesamtbereichs Weiterbildung durchgeführt wurde und Voraussetzungen für eine Weiterbildungsstatistik auf Bundesebene schaffen sollte. Diese Erhebung erfolgte in Zusammenarbeit des Statistischen Landesamtes und des Kultusministeriums von Baden-Württemberg, der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, sowie der Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung in Heidelberg (vgl. dazu Übersicht I, S 8/9).

Die Tatsache, daß die Weiterbildung in dem am 7. 9. 76 verabschiedeten Gesetz zur Förderung des Angebots an Ausbildungsplätzen in der Berufsausbildung (Ausbildungsförderungsgesetz) nicht berücksichtigt ist, sagt mehr über die schwierige politische Lage im Ausbildungsbereich als über den Stellenwert der Weiterbildung aus. Ganz im Gegenteil signalisiert der derzeitige Mangel an Ausbildungsplätzen den Verantwortlichen im Bildungsbereich, daß verstärkt Aufgaben auf den Weiterbildungsbereich zukommen. Wenn man derzeit bemüht ist, möglichst alle Ausbildungsplatzreserven zu mobilisieren und dabei — legitimierweise — der Quantität den Vorrang vor der Qualität zu geben bereit ist, so bringt dies doch eine zunehmende Gefahr des Auseinanderklaffens von Ausbildung und ausgeübtem Beruf mit sich. Denn die Berufsstruktur unterliegt in ihren Veränderungen ganz anderen Gesetzmäßigkeiten als das duale System [2]. Die starke Konzentration auf einzelne Ausbildungsberufe, die unterschiedliche Ausbildungsintensität der einzelnen Bereiche und die Bewegungen auf dem Arbeitsmarkt führen dazu, daß in erheblichem Umfang Ausbildungsinvestitionen nicht oder nicht in vollem Umfang genutzt werden. Das ist sowohl aus der Sicht des Arbeitsmarktes wie auch für den einzelnen nicht zweckmäßig. Hierbei kommt der Weiterbildung die Funktion zu, aufbauend auf den erworbenen Qualifikationen derartige Entwertungsprozesse zu verhindern oder zu mindern.

So hatten z. B. von den bis 1964 ausgebildeten Fachkräften 35 % der Männer und 25 % der Frauen den Berufsbereich gewechselt [3]; besonders betroffen waren davon Berufe wie z. B. Melker, Bergmann, Former, Stellmacher, Sattler etc. (vgl. dazu Tabelle 1).

Damit kommt dem Weiterbildungssystem in Zukunft verstärkt die Aufgabe zu, denen

— die keine Ausbildung

— bzw. nur eine unzureichende Ausbildung

— oder die eine Ausbildung erhalten haben, deren Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt z. Z. oder auch in Zukunft nicht oder nur z. T. verwertbar sind,

die Möglichkeit zu geben, sich den Erfordernissen des Arbeitsmarktes entsprechend weiterzuqualifizieren.

Dabei muß hier angemerkt werden, daß auch berufliche Weiterbildungsprozesse nicht nur unter arbeitsmarktpolitischen Aspekten gesehen werden können; es sind darüber hinaus

Tabelle 1: Ausgewählte Ausbildungsberufe, bei denen unter den männlichen Erwerbspersonen hohe/niedrige Anteile von Berufswechslern zwischen 1955 und 1970 zu verzeichnen waren

Ausbildungsberuf 1	Ausge- bildete insgesamt 2	Berufswechsler		
		% von Spalte 2 3	darunter wenig, nichts ver- wertbar % von Spalte 2 4	% Spalte 4 v. Spalte 3 5
Hohe Anteile:				
Melker	21 400	57,0	47,7	84
Bergmann	134 200	69,3	46,2	67
Former	41 200	46,6	29,6	64
Stellmacher	53 400	52,8	30,3	57
Weber	37 000	45,9	31,4	68
Schneider	122 000	43,1	30,0	70
Polsterer, Dekorateur	53 200	48,9	33,8	69
Sattler	46 400	40,9	33,6	82
Schuhmacher	116 800	44,0	32,9	75
Müller	26 000	50,0	34,6	69
Backer	231 200	47,0	35,1	75
Backer und Konditor	27 000	50,4	33,3	66
Brauer und Malzer	21 800	43,1	30,3	70
Tank- und Garagenwart	26 400	62,1	28,0	45
Niedrige Anteile:				
Fliesenleger	24 200	15,7	10,7	68
Kabelmonteur	364 400	25,1	9,6	38
Fernmeldemoniteur	41 000	11,7	4,9	42
Elektromechaniker	37 600	25,0	8,5	34
Rundf.- u. F.-Mechaniker	20 600	22,3	7,8	35
Schriftsetzer	59 800	25,4	7,0	28
Buchdrucker	37 000	20,0	7,0	35
Koch	35 000	22,9	14,3	62
Bankfachmann	122 000	11,8	3,0	25
Versicherungskaufmann	41 000	15,1	5,4	36
Speditionskaufmann	44 200	19,5	6,8	35
Postverteiler	30 800	21,4	13,6	64
Industriekaufmann	527 000	17,8	5,8	33

Quelle: Zum Berufswechsel männlicher deutscher Erwerbspersonen. In: MatAB 10/1975, S. 3

auch wirtschafts- und gesellschaftspolitische Effekte zu berücksichtigen, z. B. Kreislauf- und Verteilungseffekte, die im Zusammenhang mit Einkommens- und Statuszuweisungen entstehen.

Der Abbau von Benachteiligungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem ist erklärt bildungspolitisches Ziel. Weiterbildung soll dazu beitragen, die Entfaltungs- und Partizipationsmöglichkeiten jedes einzelnen sowohl in politischer wie auch in sozialer und kultureller Hinsicht zu entwickeln und zu erweitern; sie soll außerdem zum Abbau des Bildungsgefälles zwischen sozialen Gruppen, Generationen und Regionen führen und einen Beitrag leisten zum Ausbau des sozialen Rechtsstaats [4].

Dementsprechend muß auch die Abgrenzung von Weiterbildung berücksichtigen, daß

— jeder Teilnehmer in jede Weiterbildungsveranstaltung seine unterschiedlichen Rollenbezüge einbringt. Selbst dort, wo nur die Berufssphäre angesprochen wird, ist zu berücksichtigen, daß der Beruf — als zweckgerichtete Tätigkeit, die der einzelne im Rahmen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung durchführt — über die Höhe der Entlohnung die gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen bestimmt und darüber hinaus die soziale Position, Selbst- und Fremdeinschätzung, politisches Verhalten, Einfluß- und Partizipationschancen, Freizeitverhalten, Bewußtsein etc. beeinflußt [5].

— Auch jede Weiterbildungsveranstaltung ist multifunktional; selbst dort, wo nur berufliche Fertigkeiten vermittelt werden sollen, werden implizit Normen unterstellt und ein bestimmtes Verhalten eingeübt [6].

Somit trägt die bildungspolitische Forderung nach Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Weiterbildung der Praxis der Weiterbildung in stärkerem

Maße Rechnung als die gangige Differenzierung der Weiterbildungsarten in beruflich, allgemein und politisch.

- Weiterbildungsinhalte, die aus der Sicht einer bestimmten Berufstätigkeit als allgemein angesehen werden, können in einem anderen Beruf als berufliche gekennzeichnet werden
- Das Verhältnis von allgemeinen, beruflichen und politischen Inhalten bei der Berufsausübung ändert sich im Lauf des Erwerbslebens [7].
- Die einzelnen Weiterbildungsinstitutionen führen berufliche Weiterbildung mit unterschiedlichen Lernzielen, Konzepten und Zielgruppen durch, so daß es nicht eine Art von beruflicher Weiterbildung gibt, sondern diese in unterschiedlicher Ausformung stattfindet.

II

Umfassende Vorarbeiten für die Analyse des Weiterbildungsbereichs fehlen auch heute noch, so daß die Feststellung des Deutschen Bildungsrates von 1970 noch weitgehend zutrifft: „Ein vollständiger Überblick über die Weiterbildung läßt sich nach dem derzeitigen Informationsstand nicht gewinnen. Über die gesamte Weiterbildung geben die vorhandenen Statistiken und Untersuchungen nur unzureichend Aufschluß. Insgesamt fehlen Informationen über Anzahl, Vorbildung, soziale Zusammensetzung und Motivation der Weiterbildungsteilnehmer, über Kapazität, Kosten und Ausstattung der Einrichtungen, über Organisation und Finanzierung der Träger, Zahl der Qualifikation der Lehrkräfte, sowie über Lernziele, Schwerpunkte, Durchführung der Programme und Veranstaltungen. Die Unübersichtlichkeit läßt Lücken und Überschneidungen in der Weiterbildungsarbeit entstehen und führt zu einem unökonomischen Einsatz der Mittel“ [8].

Andererseits steht diesem konstatierten Mangel an aktuellen Daten eine Fülle von nicht unmittelbar verwendbaren Informationen gegenüber. Dieser scheinbare Widerspruch erklärt sich daraus, daß die verfügbaren Daten nicht auf die vorhandenen Problemstellungen zugeschnitten sind. Insbesondere die mangelnde ‚Treffsicherheit‘ der Informationen und der langsame Datentransport sind wichtige Ursachen für die schwierige Lage in der gesamten Bildungsstatistik [9].

Als hauptsächliche Gründe für die Unzulänglichkeiten der Statistiken werden angeführt:

- die Kompetenzzersplitterung für Erhebungen und Veröffentlichungen,
- die Unverbundenheit und Unabgestimmtheit von vorhandenen Teilstatistiken,
- die Unvollständigkeit der Angaben, die unzureichenden Datenmengen und Datentiefen,
- die langsame und lückenhafte Datenveröffentlichung und
- der mangelnde Bezug der verschiedenen Erhebungen und Veröffentlichungsprogramme zur Bildungstheorie und Bildungsforschung [10],
- unterschiedliche Aggregationsebenen und unterschiedliche regionale Bezugseinheiten

Um diese Aussagen für den Weiterbildungsbereich zu spezifizieren und zu differenzieren, werden im folgenden Übersichten gegeben zu den vorhandenen Statistiken und Dokumentationen und zur Lage im Forschungsbereich

Statistiken im Weiterbildungsbereich

In der Übersicht I (s. S. 8/9) werden relevante Informationen über wichtige Erhebungen im Weiterbildungsbereich zusammenge stellt [11]. Bei der Darstellung wurde der Übersichtlichkeit der Vorzug gegeben gegenüber der Differenziertheit der Informationen. Die Übersicht hat zwar die wichtigsten

Daten erfaßt, erhebt hingegen keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Denn für die einzelnen Bundesländer befinden sich z. B. weitere Daten zur Weiterbildung in den dortigen Statistischen Jahrbüchern oder in Veröffentlichungen der Kultusministerien [12]; ebenso geben einzelne Städte und auch einzelne Trägerverbände auf regionaler Ebene [13] gelegentlich Statistiken heraus. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang darauf, daß im Anschluß an die Modellerhebung in Baden-Württemberg eine ähnliche Erfassung des Weiterbildungsbereichs in Niedersachsen in Vorbereitung ist.

Dokumentation im Weiterbildungsbereich

In den letzten Jahren sind verstärkt Aktivitäten im Hinblick auf die Herausgabe von Übersichten über Veranstalter und Veranstaltungen zu verzeichnen. Daran sind unterschiedliche Institutionen beteiligt, so z. B. die Bundesanstalt für Arbeit, einzelne überregionale und auch regionale Trägerverbände, Bildungswerke einzelner Branchen etc. Außerdem geben einzelne Städte Veranstaltungsübersichten heraus. In der Übersicht II sind Dokumentationen zusammengestellt, die Auskunft geben über Weiterbildungseinrichtungen, -veranstalter und -veranstaltungen in der Bundesrepublik bzw. in einzelnen Bundesländern oder in einzelnen Städten. Neben den in der Übersicht II aufgeführten Dokumentationen (s. S. 10/11) gibt es regelmäßige Veranstaltungskündigungen der einzelnen Volkshochschulen, der Bildungswerke der Wirtschaft und der Gewerkschaften, des RKW, der Landesgewerbeämter etc. auf regionaler und lokaler Ebene.

Diese Dokumentationen stellen wichtige Materialien zur Erfassung von Struktur und Entwicklung der Angebotsseite dar.

Forschungsarbeiten

Eine erste Auswertung der einschlägigen Forschungsdokumentationen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und des Informationszentrums für Sozialwissenschaftliche Forschung nur in bezug auf das Forschungsprojekt „Dokumentation und Darstellung der beruflichen Erwachsenenbildung“ ergab, daß in über sechzig Projekten entweder an methodischen, sektoralen oder regionalen Teilproblemen gearbeitet wird. Bei einer Auszählung des IAB aller der Projekte, die an den verschiedenen Aspekten von Weiterbildung arbeiten, stellte sich heraus, daß dies z. Z. über 1000 sind. Dieser Umfang macht deutlich, daß ein verstärkter Austausch von Forschungsergebnissen und -erfahrungen notwendig ist, um die gewonnenen Erkenntnisse optimal zu nutzen.

III

Angesichts der aufgezeigten Multifunktionalität von beruflicher Weiterbildung und der bereits in Ansätzen realisierten Integration von beruflicher, allgemeiner und politischer Weiterbildung muß der Erfassung des Bereichs ein weit gefaßter Begriff von **berufsbezogener Weiterbildung** zugrundegelegt werden, der auch die traditionell als nicht beruflich angesehene Weiterbildung, soweit sie den Integrationsforderungen nachkommt, miteinbezieht [14].

Da der Ausbau des Weiterbildungsbereichs mit einer Integration in den gesamten Bildungsbereich gekoppelt sein soll, muß die **Strukturierung des Weiterbildungsbereichs** innerhalb eines Konzepts erfolgen, das die Einordnung des Verhältnisses von Dauer und Inhalt der Errstausbildung zu Struktur, Inhalt und Aufgabe der Weiterbildungsmaßnahmen ermöglicht [15]. Außerdem muß die Strukturierung des Weiterbildungsbereichs Zuordnungen zu einzelnen Berufsgruppen bzw. Berufsabschlüssen ermöglichen.

Da die Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt gekennzeichnet ist durch erhöhte Mobilität, müssen in der Weiterbildung besonders solche Qualifikationselemente Beachtung finden,

Übersicht I Weiterbildungsstatistiken in der Bundesrepublik Deutschland

Regionaler Geltungsbereich	Bundesebene			
Herausgeber der Statistiken bzw. durchführende Stelle	Statistisches Bundesamt Wiesbaden	Statistisches Bundesamt Wiesbaden	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung	Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg
Erhebungszeitpunkt bzw. -zeitraum	jährlich	1. 1965—1970 2. 1970—1976 ¹⁾	1973	monatlich jährlich
Datengewinnung	Schulen melden an Landesarbeitsämter, diese an Statistisches Bundesamt	Interviews, Zusatzbefragung zum Mikrozensus bei 1% der Bevölkerung	numerische und nicht-numerische schriftliche Befragung an Kultusministerien (Bestandsaufnahme vorhandener Daten)	Auswertung der Förderungsanträge und -unterlagen
betroffener Personenkreis	nicht mehr schulpflichtige Schüler (i. d. R. über 18 Jahre)	alle 20—55jährigen Erwerbstätigen		alle geforderten Teilnehmer an beruflichen Fortbildungsmaßnahmen (AFG)
verwendete Weiterbildungsdefinition	schulische Weiterbildung — allgemein und beruflich	nur berufliche Weiterbildung	allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung	berufliche Weiterbildung
Statistik ²⁾ — der Trägerorganisationen und Institutionen — der Veranstaltungen — der Teilnehmer — des Personals — der materiellen Ausstattung — der Finanzen	Träger des Sachbedarfs Verbund mit anderen Schulen, Schularbeiten Klassen, Belegung Teilnehmer nach Nationalität, Beschäftigungsverhältnis, schulische und berufliche Vorbildung, Alter, Absolventen Lehrpersonal — Dienstverhältnis, erteilte Unterrichtsstunden Verwaltungspersonal	durchführende Stelle Fortbildung/Umschulung Veranstaltungsart, -dauer bildung- und berufsstatische Informationen, Motivation, Abschluß, Verwertung Höhe der entstandenen Kosten für die Teilnahme	Trägergruppen, Kooperation und Koordination, Statistik Aufgabenbereiche, Angebot Personal — haupt-, nebenamtlich Professionalisierung des pädagogischen Personals Plätze — Unterrichtsräume/Bettenzahl, Nutzung Kosten der Weiterbildung nach Ressorts	Träger der Maßnahmen Ziel der Fortbildung Art der Maßnahme, des Unterrichts, Dauer bildung-, berufs- und motivationsstatistische Informationen Kostenträger der Maßnahme Finanzielle Aufwendungen der BA
Quellennachweis	Statistisches Bundesamt: III. Schulen der allgemeinen und beruflichen Fortbildung, 1971 Stuttgart und Mainz 1975 (= Fachserie A, Bevölkerung und Kultur, Reihe 10, Bildungswesen)	1. Statistisches Bundesamt: Ausbildung und berufliche Fortbildung, April 1970 (Ergebnisse des Mikrozensus) Sonderbeitrag Stuttgart, Mainz 1972 (= Fachserie A, Bevölkerung und Kultur, Reihe 6, Erwerbstätigkeit) 2 noch nicht erschienen	Interne Arbeitsunterlagen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung Daten werden demnächst veröffentlicht im „Stufenplan Weiterbildung“	Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.): Förderung der beruflichen Bildung — Ergebnisse einer Sonderauszahlung von Ende 1970, Nürnberg 1971 — Ergebnisse der Teilnehmerstatistik 1971, Nürnberg 1973 — Ergebnisse der Teilnehmerstatistik 1972 und 1973, Nürnberg 1973 — Ergebnisse der Teilnehmerstatistik über berufliche Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung im Jahre 1974, Nürnberg 1975 Deutscher Bundestag: Unterrichtung durch die Bundesregierung nach § 239 des Arbeitsförderungsgesetzes (Arbeitsförderungsbericht) Drucksache 7/403 vom 23. 3. 1973 sowie: — Arbeits- und sozialstatistische Mitteilungen, hrsg. vom Bundesminister für Arbeit- und Sozialordnung — Amtliche Nachrichten der Bundesanstalt für Arbeit, hrsg. von der Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg

Anmerkungen zur Tabelle:

¹⁾ Der Mikrozensus 1976 wurde mit reduzierter Fragestellung durchgeführt

²⁾ Hier handelt es sich um umfangreiche Analysen der Förderungstatistik der BA.

³⁾ Zugunsten der Übersichtlichkeit muß auf eingehende Differenzierung verzichtet werden

			Länderebene		
			Baden-Württemberg	Berlin	Saarland
Institut für Arbeitsmarkt- u Berufsforschung, Nürnberg ²⁾	Deutscher Industrie- und Handelstag, Bonn	Deutscher Volkshochschulverband, Pädagogische Arbeitsstelle, Frankfurt	Statistisches Landesamt Baden-Württemberg Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung Heidelb.	Statistisches Landesamt Berlin	Statistisches Landesamt des Saarlandes
1. 1964 2. 1973 3. 1965—1970	jährlich	jährlich	1. 1. 1973 Stichtag 1972, 1973 2. 1973 3 / 4. Winterhalbjahr 1973/74	1969	15. 11.—15. 12. 1973
1. schriftliche Befragung, Auswertung von Förderungsanträgen 2. schriftliche Befragung 3. Interviews	Meldung der einzelnen Industrie- und Handelskammern	Volkshochschulen melden an die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes	1 / 3. schriftliche Befragung von Institutionen und Teilnehmern 2 / 4. Interviews mit Lehrkräften und Erwerbstätigen	schriftliche Befragung von Weiterbildungeinrichtungen	schriftliche Befragung von Institutionen und Teilnehmern
1. Geförderte 1964 2. Absolventen 1973 3. männliche Erwerbspersonen, Auswahlsatz 0,5 %	Prüfungsteilnehmer	Teilnehmer an Veranstaltungen der Volkshochschulen (Jugendliche und Erwachsene)	1. Institutionen 2. 0,1 % Stichprobe der Bevölkerung über 14 J. 3 / 4. Teilnehmer und Lehrkräfte (Stichproben) im Winterhalbjahr 1973/74	Teilnehmer über 18 Jahre	Teilnehmer
berufliche Weiterbildung	berufliche Weiterbildung	allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung	Alle organisierten Lernprozesse im Weiterbildungsbereich (entsprechend der Definition des Deutschen Bildungsrates)	weite Definition von Weiterbildung unter Einbeziehung aller natur- und geisteswissenschaftlichen Gebiete, Technik, Sport, Freizeit	allgemeine, politische und berufliche Weiterbildung
Lehrgangsträger	Anzahl der prüfenden Kammern	Mitgliedseinrichtungen, Außenstellen, Rechtsform	Trägergruppen und Einrichtungen, nach Tätigkeitsbereichen	Art der Bildungs-träger	
Ziel der Fortbildung Lehrgangsarten, -dauer	Zahl der Prüfungen, Ergebnisse	Veranstaltungsarten, Stoffgebiete, Zertifikate	Veranstaltungsarten, Themenbereiche	Veranstaltungsarten, -dauer, -anzahl	Veranstaltungsarten, -dauer, -ziel
bildungs-, berufs- und motivationsstatistische Informationen Verwertung/Erfolg	Ziel der Prüfung	Teilnehmerzahlen Geschlecht, Altersgruppe	bildungs-, berufs- und motivationsstatistische Informationen, Bewertung der Veranstaltungen	Wissensgebiete	Zertifikate
	Prüfungsteilnehmer — Geschlecht (teilweise)	Padagogisches Personal Verwaltungspersonal haupt-, nebenamtlich	Beschäftigte — Vollzeit-, Teilzeit, Beschäftigungsverhältnis bildungs-, berufs- und motivationsstatistische Informationen Ausstattung von Veranstaltungs- und Verwaltungsräumen	Teilnehmerzahlen	Teilnehmerzahlen bildungs-, berufs- und motivationsstatistische Informationen
Finanzierung der Maßnahme		Ausgaben, Einnahmen (Zuschüsse und Gebühren)	Ausgaben — Personal, Sachausgaben u. a Zuschüsse und Gebühren		Lehrpersonal — haupt-, nebenamtlich
					Gebühren
1. Bolte, Karl-Martin: Untersuchung über Ergebnisse der beruflichen Fortbildung im Rahmen des „Individualen Förderungsprogramms“. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der BA (Hrsg.) Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 1,2; Veröffentlichungen des IAB 1969 (Nachdruck aus den Mitteilungen des IAB) Brinkmann, Ch.; Dadzio, W.; Konig, P.; Kraft, H.; Richter, H.-J.: Ergebnisse der beruflichen Fortbildung im Rahmen des „Individualen Förderungsprogramms“ (Aufstiegsförderung) Erlangen 1969 (= Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 2, Hrsg. IAB der BA, Erlangen) 2. Erfolg der beruflichen Aufstiegsförderung In: Mat AB 2/1976 3. Brinkmann Ch.; Gottwald, K.; Schuster, L.: Die berufl. Fortbildung männlicher Erwerbspersonen Teil 1 in Mitt AB, Jg. 5 (1972), Heft 1, Teil 2 in Mitt AB, Jg. 5 (1972), Heft 2 und Mat AB 13/1974	Deutscher Industrie- und Handelstag: Berufsausbildung — Die Berufsbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern, Bonn (seit 1973/74 unter dem Titel: Berufsbildung)	Statistische Mitteilungen des Deutschen Volkshochschulverbandes, zusammengestellt von der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV, Frankfurt, erscheinen seit 1963	1. Loretz, H.; Schmalfuß-Soth, S.: Weiterbildung — ein neues Aufgabengebiet der Statistik. In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, Jg. 22 (1974), Heft 1 Loretz, Hans. Umfang und Inhalt der Weiterbildungssarbeit. In: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, Jg. 23 (1975), Heft 11 Weiterbildungsaktivitäten. In: Statistische Berichte, hrsg. vom Statistischen Landesamt Baden-Württemberg vom 10. 7. 75, 27. 11. 75, 16. 3. 76 2. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.); eildienst Nr. 89/74, Stuttgart, 31. 5. 1974 Weiterbildungsaktivitäten. In: Statistische Berichte, hrsg. vom Statistischen Landesamt Baden-Württemberg vom 24. 6. 76 3 / 4 Müller, K.; Schradin, W.. Personenstatistik im Weiterbildungsbereich. Text- und Tabellenband, Heidelberg 1975 (vervielfältigtes Manuskript)	Bollert, Gerd: Veranstaltungen für Erwachsenenbildung in Berlin (West) im Jahre 1969. In: Berliner Statistik, Jg. 24 (1970), Heft 12 Berliner Statistik, Sonderheft 178: Veranstaltungen für Erwachsenenbildung in Berlin (West) 1969, von 1971	noch nicht erschienen

Übersicht II: Dokumentationen zur beruflichen Weiterbildung

Geltungs- bereich	Titel	Herausgeber	Erscheinungsart	Art der Dokumentation	Anmerkungen
BRD	Einrichtungen zur beruflichen Bildung	BA, Nürnberg	Jährlich (1. Aufl. 1973/74)	Verzeichnis der Einrichtungen/Veranstaltungen nach Sachgebieten anhand von 6 Hauptmerkmalen	
	Bildungskursbuch Bildungsverbund in Wirtschaft und Technik. Veranstaltungen zur beruflichen Weiterbildung	RKW, Frankfurt/M	3mal jährlich (erscheint seit 1972)	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten	Verteiler: Betriebe (über 50 Beschäftigte)
	Fernunterricht Informationen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung	BBF, Berlin	Lose-Blatt-Sammlung seit 1975; wird laufend ergänzt; Änderungen werden auch mitgeteilt	Kurzbeschreibungen der vom BBF mit positivem Ergebnis überprüften Fachlehrgängen nach mehreren Merkmalen; Verzeichnis der Fernlehrinrichtungen	
	Außerbetriebliche Fortbildungseinrichtungen für die Wirtschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick über 100 Veranstalter von Kursen für Fach- und Führungskräfte	Friedhelm Schwenk	einmalige Erhebung, Köln 1973	Beschreibung von Veranstaltern nach 21 Merkmalen	
	Management-Weiterbildung in Deutschland. Ein Handbuch des Wuppertaler Kreises (= Führungskräfte fördern)	Wuppertaler Kreis, Köln	Lose-Blatt-Sammlung seit 1975; wird jährlich ergänzt	Veranstalterverzeichnis und deren Veranstaltungen; außerdem Selbstdarstellung des Wuppertaler Kreises	
	Berufliche Fortbildung in der Versorgungswirtschaft. Lehrgänge und Seminare	AG Energie Frankfurt/M	jährlich	Veranstaltungsverzeichnis in zeitlicher Reihenfolge und nach Sachgebieten	
	Berufsförderungswerk Heidelberg Rehabilitationszentrum in der BRD	BFW, Heidelberg Träger, Stiftung Rehabilitation, Heidelberg	Lose-Blatt-Sammlung seit 1972, wird laufend ergänzt	Informationsblätter nach Berufen, Rehabilitationsprogramme, Lernprogramme, Kosten u. a.	
Baden-Württemberg	Berufliche Fortbildung für die gewerbliche Wirtschaft in Baden-Württemberg	Landesgewerbeamt Baden-Württemberg, Stuttgart	in zweimonatlichem Turnus	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten; Verzeichnis der Träger; Verzeichnis der Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung	AGs für berufliche Fortbildung bestehen in fast allen Stadt- und Landkreisen. Sie geben einzeln in Zusammenarbeit mit den Trägern Veranstaltungsprogramme heraus
	Gesamtprogramm. Ein- und mehrtägige Lehrgänge für Fach- und Führungskräfte aus Lehre, Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung	Technische Akademie, Esslingen; Universität Stuttgart	trimesterweise	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten	
Bayern	Fortbildung im Beruf. Veranstaltungsverzeichnis. Band I Oberbayern, Schwaben Band II Niederbayern, Oberpfalz, Ober-, Mittel- und Unterfranken	Bayerisches Staatsministerium für Wirtschaft u. Verkehr, München	halbjährlich	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten, Verzeichnis der Veranstalter	
Niedersachsen, Hannover	Weiterbildungsmöglichkeiten in Hannover	Hannover, Presseamt in Verbindung mit der Volkshochschule	1. Aufl. Juli 1975; weitere Auflagen vorgesehen	Beschreibung der Träger nach 16 Merkmalen	
Nordrhein-Westfalen	Berufliche Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. Veranstaltungsubersicht	Landesverband NW für Weiterbildung in Technik u. Wirtschaft	3mal jährlich	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten; Verzeichnis der Veranstalter	Der Landesverb. NW für Weiterbildung in Technik u. Wirtschaft e V setzt sich aus 16 Verbänden/Verbänden u. a. zusammen
Düsseldorf	Studienprogramm	Verein für Berufsfachbildung der Versicherungswirtschaft (VBV), Düsseldorf	2mal jährlich	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten und Studienart (Abend-/Kontaktstudium)	

Geltungs- bereich	Titel	Herausgeber	Erscheinungsart	Art der Dokumentation	Anmerkungen
Duisburg	Fortbildung. Fortbildungslehrgänge der Wirtschaftsvereinigung Eisen- und Stahlindustrie für Technische Bereiche, Jahresprogramm	Wirtschaftsvereinigung Eisen- u. Stahlindustrie, Fortbildungsstätte Duisburg	jährlich	Veranstaltungsverzeichnis nach Lehrgangarten	
Köln	Wege zur allgemeinen und berufsbezogenen Weiterbildung Bildungseinrichtungen für Jugendliche und Erwachsene in Köln	Zentralstelle für Bildungsberatung und Bildungswerbung der Stadt Köln	jährlich	Beschreibung der Bildungseinrichtungen nach mehreren Merkmalen	
Wuppertal	Weiterbildung in Wuppertal	Volkshochschule Wuppertal	1. Auflage Dezember 1972	Beschreibung von Weiterbildungseinrichtungen nach Zielen und Programmen	
Berlin	Bildungswerk der Berliner Wirtschaft. Informationen, Programm	Bildungswerk der Berliner Wirtschaft (BBW)	jährlich seit 1972	Veranstaltungsverzeichnis nach Seminararten	
	Seminarübersicht	Berliner Institut für Weiterbildung von Führungskräften der Wirtschaft (BIF)	halbjährlich	Übersicht über Seminare; Einzeldarstellungen von Seminaren	
	Veranstaltungen	Berliner Verband Technisch-wissenschaftlicher Vereine (BVT)	monatlich	Veranstaltungsverzeichnis in zeitlicher Reihenfolge	Zusammenschluß von 23 Vereinen
	Berufliche Weiterbildung im RKW. Veranstaltungsprogramm	RKW, Berlin	monatlich	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten	
	Berufliche Fortbildung in Berlin	Der Senator für Arbeit und Soziales	einmalig, Nachdruck März 1975	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten und Veranstaltern	
Bremen	Wegweiser zur Weiterbildung. Was Erwachsene in Bremen alles noch lernen können Ein Leitfaden für Leute, die weiterlernen wollen ...	Der Senator für Wissenschaft und Kunst/Kooperationsstelle für Weiterbildung	Dezember 1975 (1. Ausgabe)	Verzeichnis der Weiterbildungsangebote nach Sachgebieten und Veranstaltern; Beschreibung von Weiterbildungseinrichtungen	Modellversuch (Projekt. Kommunale Kooperation in der Weiterbildung in Bremen/Bremerhaven); Informationen zum Bildungsurlaub
	BU-Info, Bildungsurlaub. Themen, Veranstalter, Termine	Landesamt für Weiterbildung Bremen	halbjährlich	Verzeichnis der Veranstaltungen und Veranstalter	
	Programm	Bildungswerk der Bremerischen Evangelischen Kirche	halbjährlich	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten	
Hamburg	1001mal Lernen. Kurse, Seminare, Arbeitskreise zur Weiterbildung	Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend u. Berufsbildung	jährlich	Veranstaltungsverzeichnis nach Sachgebieten; Verzeichnis der Veranstalter/ Einrichtungen	

die die berufliche Flexibilität des einzelnen erhöhen. Deshalb sind **Qualifizierungsinhalte** von Weiterbildung wie auch deren **Rahmen- und Erfolgsbedingungen** zu erfassen.

Dabei müssen die Ergebnisse der Qualifikations-, Berufs- und Arbeitsmarktforschung ebenso berücksichtigt werden wie die bildungs- und gesellschaftspolitische Diskussion.

Zur Analyse des Weiterbildungssystems und zur Untersuchung, ob berufliche Weiterbildung die oben genannten Funktionen und Aufgaben erfüllt oder erfüllen kann, muß der Gesamtbereich unter verschiedenen systematischen und organisatorischen Aspekten betrachtet werden, nämlich dem Angebots-, dem Nachfrage- und dem Verwertungsaspekt der Weiterbildung.

Zum Angebotsaspekt:

Eine Ermittlung des **Weiterbildungsangebots** ist aufgrund des vorhandenen statistischen Materials nicht ohne weiteres mög-

lich, denn dieses berichtet nur ex post über durchgeföhrte Veranstaltungen. Auch Dokumentationen geben nur Auskunft über geplante Weiterbildungsveranstaltungen.

Dagegen sind Veranstaltungen, die zwar angeboten, aber nicht durchgeführt wurden oder solche, die hätten angeboten werden können, aus dem Datenmaterial nicht ersichtlich.

Deshalb müssen zur Feststellung der ex ante angebotenen Veranstaltungen nicht nur Veranstaltungsprogramme und entsprechende Dokumentationen der Träger ausgewertet werden, sondern zur Klärung weiterer Angebotsmöglichkeiten müssen auch **Zieldiskussionen und Absichtserklärungen der Veranstalter** von Weiterbildung in die Analyse einbezogen und auf ihre Durchsetzbarkeit hin überprüft werden. Die Erfassung der Angebotsseite muß sich zunächst konzentrieren auf **Lernziele, Lerninhalte und Intensität von Weiterbildungsmaßnahmen, Zielgruppen** von Weiterbildungsmaßnah-

men und -trägern und die qualitativen und quantitativen **Durchführungsbedingungen**.

Zum Nachfrageaspekt:

Bei der statistischen Erfassung der Nachfrage nach Weiterbildung gelten ähnliche Probleme wie auf der Angebotsseite. Die vorhandenen Statistiken machen nicht deutlich, für welche Veranstaltungen eine starke Nachfrage bestand, bzw. welche Veranstaltungen aufgrund mangelnder Nachfrage ausfielen oder aus welchen Gründen (Motivationen) die Teilnahme erfolgte, bzw. welche Gründe für die Nichtteilnahme verantwortlich waren.

Eine Analyse der Nachfrage nach Weiterbildung muß deshalb auch Motivation und Zielsetzung einzelner Teilnehmergruppen auf dem Hintergrund ihrer **Bildungs- und Ausbildungsbiographie**, des ausgeübten **Berufs**, bzw. der ausgeübten **Tätigkeit** sowie ihrer **Funktion und Stellung im Betrieb** berücksichtigen.

Wegen des dazu notwendigen umfangreichen Erhebungsaufwandes können solche Untersuchungen allerdings nur exemplarisch durchgeführt werden.

Zum Verwertungsaspekt:

Die Verwertung von Weiterbildung muß einerseits auf dem Hintergrund der **Zielvorstellungen der Förderer, Träger, Veranstalter und Teilnehmer** analysiert werden, um festzustellen, ob die gesetzten Ziele auch erreicht worden sind. Zum anderen müssen diese Ziele problematisiert werden im Hinblick auf die Erfordernisse der Qualifikationsentwicklung und der gesellschaftspolitischen Ziele. Es muß unterschieden werden zwischen einer Verwertung unter einzelwirtschaftlichen, betriebswirtschaftlichen, gesamtwirtschaftlichen und gesellschaftlichen Interessen, so daß Widersprüche (gegenläufige Interessen) und Entsprachungen (gleichlaufende Interessen) verdeutlicht werden können.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, für die Erfassung der Verwertungsaspekte **Indikatoren** zu entwickeln, mit denen sich diese Zusammenhänge aufzeigen lassen. Solche Indikatoren könnten z. B. sein:

- Erreichter Aufstieg im Beruf als Ergebnis einer Aufstiegsfortbildung (Einkommensverbesserung)
- Verhinderung von Erwerbslosigkeit [16] oder
- Verbesserung von Kooperationsstrukturen im Betrieb.

Außerdem ist eine **trägerspezifische Erfassung** notwendig, denn der Weiterbildungsbereich ist durch Pluralität der Träger gekennzeichnet, die ein breites Spektrum an Zielvorstellungen, Zielgewichtungen und Zielvorschreibungen zur Folge hat, die wiederum aus unterschiedlichen Traditionen, Aufgabenstellungen und Konzepten resultieren. Die Weiterbildungsinstitutionen und ihre Träger haben insofern eine Schlüsselfunktion im Weiterbildungssystem, als sie Ansatzpunkte für Förderungs- und Ordnungspolitik und für Kooperationsvorhaben darstellen und auch unter erhebungstechnischen Gesichtspunkten — als Informationslieferanten — von Bedeutung sind.

Alle bisherigen Versuche, den gesamten Weiterbildungsbereich zu erfassen, sind unvollständig geblieben — u. a. aufgrund der Vielfalt der Anbieter und der schnellen Änderungsprozesse in diesem Bereich — man denke z. B. an die rasche Expansion und den ebenso raschen Rückgang der Zahl von Weiterbildungseinrichtungen im Datenverarbeitungsbereich.

Deshalb kann Transparenz im Weiterbildungsbereich langfristig nur durch den Aufbau eines Weiterbildungsinformationssystems [17] gesichert werden, das den Austausch und die Verarbeitung der wichtigen Informationen in diesem Bereich mit den beteiligten Institutionen ermöglicht.

Um sicherzustellen, daß in einem solchen Weiterbildungsinformationssystem auch die theoretisch und praktisch relevanten Informationen gesammelt und verarbeitet werden, muß dieses den Prinzipien der Theoriebezogenheit und der Offenheit folgen. Die Theoriebezogenheit soll sicherstellen, daß vor allem solche Probleme aufgegriffen werden, die in der theoretischen Diskussion über Weiterbildung zentrale Bedeutung haben und verhindern, daß irrelevante Informationen zwischen den Beteiligten kommuniziert werden, oder daß die Leistung des Kommunikationsprozesses von Zufälligkeiten abhängig wird. Das bedeutet, daß die Erkenntnisse im Weiterbildungsbereich hinterfragt und in ihrem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang interpretiert werden müssen. Durch die Offenheit eines Weiterbildungsinformationssystems soll die systematische Revision von Theorien institutionell abgesichert werden. Damit soll verhindert werden, daß Einzelinteressen bei der Setzung theoretischer Ausgangspunkte dominieren können. Das bedeutet auch, daß eine angemessene Beteiligung und Repräsentation der jeweilig Betroffenen im Weiterbildungsinformationssystem herzustellen ist [18].

Zur Illustration der benötigten Informationsströme und der möglichen Informationsaustauschwege ist in Tabellen 2 und 3 eine Übersicht wiedergegeben, die von der Arbeitsgruppe Weiterbildungsinformationssystem des deutschen Bildungsrates erarbeitet worden ist.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Größere Anstrengungen für die Weiterbildung. Bundesminister Rohde lud zu einem Spitzengespräch in Bonn ein. In: Informationen — Bildung und Wissenschaft, hrsg vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Nr. 4/1975, S. 48 ff
- [2] und Jochimsen, Reimut: Weiterbildung im Gesamtsystem. In: Neue Sammlung. 7. Sonderheft, Weiterbildung. Göttingen 1975, S. 23.
- [3] Vgl. Strukturen betrieblicher Ausbildung im Wandel.
 - Teil 1: Die Auszubildenden nach Ausbildungsberufen in den Jahren 1955, 1964 und 1970. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, hrsg vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, (MatAB) 7/1973.
 - Teil 2: Zusammenhänge zwischen der Verteilung der Ausgebildeten und der Auszubildenden. In: MatAB 8/1973.
 - Teil 3: Die Auszubildenden nach Wirtschaftsgruppen und nach Regionen. In: MatAB 9/1973.
 - Teil 4: Die Auszubildenden nach Wirtschaftsorganisationen / nach Kammerzugehörigkeit. In: MatAB 10/1973.
 - Teil 5: Strukturen betrieblicher Ausbildung — Übersichten und Schaubilder zu den Teilen 1—4. In: MatAB 1/1974.
- [4] Vgl. Strukturen betrieblicher Ausbildung im Wandel. Teil 2 a. a O., S. 3.
- [5] Vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) Weiterbildung — Chance für Arbeitnehmer Bonn 1975, S. 21 f
- [6] Zur Berufsdiskussion vgl. Chaberny, Annelore; Schober-Gottwald, Karen: Risiko und Chancen bei der Ausbildungs- und Berufswahl. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, (MittAB) Jg. 9 (1976), Heft 1, S. 19—41
- [7] Vgl. dazu die Diskussion um den „heimlichen Lehrplan“.
- [8] So ist aufgrund einer vergleichenden Inhaltsanalyse von Ausbildungsordnungen festgestellt worden, daß die Qualifikationen zugenommen haben, die auch für die Partizipation im außerberuflichen modernen Leben Voraussetzung sind, vgl. Schmiel, M.: Deckungsanalysen der Ausbildungsordnungen von Ausbildungsberufen. In: MittAB, Jg. 4 (1971), Heft 3, S. 252—331.
- [9] Vgl. auch Mertens, Dieter: Thesen zur Kategorisierung von Maßnahmen der Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat: Bildungsausbau als Teil der Weiterbildung. Stuttgart 1973 (= Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 28) und ders: Schlüsselqualifikationen. In: MittAB, Jg. 7 (1974), Heft 1.
- [10] Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970 (= Empfehlungen der Bildungskommission), S. 198
- [11] Vgl. Baumann, Gerhard; Meindl, Ulrich, Reissert, Reiner unter Mitarbeit von Willi Albert: Aktualisierung bildungsstatistischer Daten 2 Zwischenbericht. Hannover 1976, (HS)
- [12] Vgl. Fenger, H.; Karr, W.; Kühl, J.; Stooß, F.: Problemalyse zur Entwicklung eines Instrumentariums der Berufsbildungsstatistik als Grundlage eines Informationssystems. Teil II: Die Funktion einer verbesserten Bildungsstatistik in einem umfassenden Informationssystem der Berufsbildung. Erlangen 1972
- [13] Eine ausführliche Darstellung der Statistiken (Ziele, Methoden, Merkmale, Ergebnisse) befindet sich in: Fink, Erika: Zur Datenlage im Weiterbildungsbereich — Ein Zwischenbericht —, Berlin 1976, BBF-Manuskript

Fortsetzung s. S. 14

Übersicht III: Informationsströme im Weiterbildungs-Informationssystem

(Zeichenerklärung: + = der Informationsgeber gibt Informationen ab; O = der Informationsnehmer nimmt Informationen auf)

Tabelle 2: Informationstyp Statistik (Massenerscheinungen) gegliedert nach Inhalten

Informationsgeber und/oder -empfänger	Statistik d. Trägerorganisationen	Statistik d. Institutionen	Statistik d. Veranstaltungen (Themen, Dauer, Ziel, Gruppe, Zugang)	Statistik d. Teilnehmer und Interessenten	Statistik d. pd Pers	Statistik d. math. Ausstattung (Räume, Medien)	Statistik Finanzen
aktuelle Teilnehmer an WB-Maßnahmen				+			
potentielle Teilnehmer an WB-Maßnahmen							
Träger, Trägerorganisationen und Institutionen der Weiterbildung (einschl. Kirche)	⊕	⊕	⊕	+	⊕	+	⊕
Pad Personal im WB-Bereich			O	+	⊕		O
Regierungen	O	O	O	O	O	O	O
Verwaltungen	⊖	⊖	⊕	⊕	O	O	+
Parlamente	O	O	O	O	O	O	O
Produktions- und Beschäftigungssystem, insbes. Arbeitgeber, Kammern, Innungen, Wirtschaftsverbände	+	+	⊕	⊕	⊕	O	⊕
Weiterbildungsforschung	O	O	O	O	O	O	O
Andere Bildungsbereiche (Schulen — Hochschulen)	O	O	O	O	O	O	⊕
Politische Parteien	+	+	⊕	⊕	⊕	O	⊕
Gewerkschaften und Berufsverbände	+	+	⊕	⊕	⊕	O	⊕
Presse und Funk	⊖	⊕	+	⊕	O	O	⊕
Medienproduzenten	⊕	⊕	⊕	O	O	O	⊕
Informationssysteme aus anderen Bereichen	O	O	O	O	O	O	O

Tabelle 3: Informationstyp: Nichtnumerische Dokumentation (Einzelfall- und Strukturinformation) gegliedert nach Inhalten

Informationsgeber und/oder -empfänger	WB-Angebot Verzeichnisse, Analyse-Kritiken	WB-Bedürfnisse a) Individuen nach biograf. Stationen, Rollenbereichen u. Situationen	b) Gruppen, nach Interesse organisierte	c) Organisationsziele auf verschied. Ebenen der Hierarchie, Daten der Personalplanung	Kooperations- u. Entscheidungsstrukturen	Päd. Modelle/ Lernprozesse	Inf.-Möglichkeiten (Verweisystem)
aktuelle Teilnehmer an WB-Maßnahmen	O	⊕	O	⊕	O	O	O
potentielle Teilnehmer an WB-Maßnahmen	O	⊕	O				
Träger, Trägerorganisationen und Institutionen der Weiterbildung (einschl. Kirche)	⊖	O	O	⊕	O	⊕	O
Pad Personal im WB-Bereich	O	⊕	O	⊕	O	⊕	O
Regierungen		O	O	⊕	O		O
Verwaltungen	+	O	O	⊕	O	O	O
Parlamente		O	O	O	O		O
Produktions- und Beschäftigungssystem, insbes. Arbeitgeber, Kammern, Innungen, Wirtschaftsverbände	⊕	⊕	⊕	⊕	O		O
Weiterbildungsforschung	⊖	⊕	O	⊕	⊕	⊕	O
Andere Bildungsbereiche (Schulen — Hochschulen)	⊕	⊕	O	⊕	O	O	O
Politische Parteien	⊕	⊕	⊕	⊕	O		O
Gewerkschaften und Berufsverbände	⊖	⊖	⊖	⊖	O		O
Presse und Funk	⊕	O	O	O	O	⊕	O
Medienproduzenten	⊕	O	O	O	O	⊕	O
Informationssysteme aus anderen Bereichen	O	O	O	O	O		⊕

Anmerkungen: (Fortsetzung)

- [12] Vgl. z. B. Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Das Bildungswesen 1973 Stuttgart 1973 (= Statistik von Baden-Württemberg, Bd. 199); vgl. auch Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Statistik des Bildungswesens 1950—1975. Düsseldorf 1968, Heft 6 (= Schriftenreihe des Kultusministers) und Der Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Berufliche Weiterbildung. Die allgemeine Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung in NW Düsseldorf 1971 (= 1 Arbeit und Beruf)
- [13] So veröffentlicht z. B. die Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in ihrem Nachrichtendienst „deae“ gelegentlich Daten über die Weiterbildungsarbeit einzelner Landeskirchen
- [14] So werden z. B. im Lande Bremen in Entsprechung des „Gesetzes über Weiterbildung im Lande Bremen“ vom 26. 3. 1974, § 1, nur solche Bildungsurlaubsveranstaltungen gefördert, die integrative Konzepte verfolgen. Vgl. Verordnung über die Anerkennung von Bildungsurlaubsveranstaltungen nach dem Bremischen Bildungsurlaubsgesetz vom 25. 3. 1975, § 3.
- [15] Vgl. Rohde, Helmut: Probleme und Perspektiven in der Bildungspolitik. In: Bulletin des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung Nr 40, vom 8. 4. 1976, S. 378—384.
- [16] Vgl. dazu auch die neuesten Ergebnisse über den Erfolg der beruflichen Aufstiegsförderung. In: MatAB 2/1976.
- [17] Vgl. Dieckmann, Bernhard; Kuhl, Jürgen; Kunze, Jürgen, Meister, Johannes-Jürgen, Schmalfuß-Soth, Silke; Schwerdtfeger, Johannes; Simon, Monika Modellentwurf eines Weiterbildungsinformationsystems (WIS). In: Deutscher Bildungsrat: Weiterbildungsinformationssystem — Modellentwurf und Rechtsfragen. Stuttgart 1974 (= Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 33), S. 19; vgl. auch Fenger, Herbert; Karr, Werner; Kuhl, Jürgen; Stoob, Friedemann Problemanalyse . . ., a. a. O., S. 4 ff.
- [18] Vgl. Dieckmann, Bernhard u. a.: Modellentwurf . . ., a. a. O., S. 19 ff

Peter Gerds und Bernd Schwierdzik

Lernprozesse im dualen System – ein Beitrag zur Frage ihrer Integrierbarkeit

Sachlich zureichende und gleichermaßen praktikable Kriterien für die optimale Verteilung von Ausbildungsabschnitten auf die Lernorte — besser: Lerninstitutionen — Betrieb und Berufsschule fehlen bislang. Die Nutzung ihrer jeweiligen besonderen Vorzüge bleibt weitgehend der subjektiven Einschätzung der an der dualen Berufsausbildung Beteiligten überlassen. Die Autoren schlagen vor, — etwa im Rahmen von Modellversuchen — die Beschaffenheit der Lehr- und Lernprozesse zu untersuchen, da gerade ihre Kenntnis am ehesten Erfolgsaussichten bietet bei dem Versuch, die im dualen System enthaltenen Möglichkeiten eines einleuchtenden Wechselbezugs zwischen betrieblicher und schulischer Ausbildung zu nutzen.

1. Der Stellenwert des didaktisch-methodischen Aspekts bei der Zielbestimmung von Modellversuchen

Das vom Deutschen Bildungsrat so genannte Konzept der „Pluralität der Lernorte“, das den folgenden Ausführungen zugrundegelegt wird, zielt darauf ab, die Eigenständigkeit der Lernorte „Schule“, „Betrieb“, „Lehrwerkstatt“ und „Studio“ zu begründen mit dem Ziel, zur Steigerung der Effizienz des Lernens beizutragen [1].

Maßnahmen zur Verbesserung der Zusammenarbeit dieser ihre Eigenständigkeit bewahrenden Lernorte können auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sein. Wenn im folgenden eine Möglichkeit für die Verteilung eines Ausbildungsganges auf die Lernorte unter didaktisch-methodischem Aspekt umrissen wird, dann unter dem Vorbehalt, daß nur bruchstückhafte Kenntnisse der an den verschiedenen Lernorten stattfindenden Lehr- und Lernprozesse vorliegen.

Für alle Lernprozesse gilt, daß sich Lernen in Stufen und auf Ebenen von unterschiedlicher Qualität vollzieht. Die Einflußgrößen, die über die Qualität eines **beruflichen** Ausbildungsganges entscheiden, lassen sich grob klassifizieren in

- (1) Umfang, Inhalt und Konkretisierungsgrad der den Ausbildungsgang steuernden **Ordnungsmittel** und gesetzlichen Vorschriften,
- (2) Ziele, Organisationsstruktur, wirtschaftliche Strukturmerkmale, personelle und sachliche **Ausstattung** der „Lernorte“, an denen berufliche Bildung stattfindet,
- (3) Grad der Intentionalität (**Planung**) und Systematik des **Ausbildungsganges** an den jeweiligen Lernorten,
- (4) **Planung**, Initiierung, Steuerung und Kontrolle der konkreten Lehr- und Lernprozesse.

Die Einflußgrößen (1) und (2) hängen maßgeblich von der institutionellen und rechtlichen Zuordnung des jeweiligen Lernortes, d. h. von der privaten oder öffentlichen Trägerschaft (vgl. 10, S. 172) ab und müssen infolgedessen kurz- und mittelfristig als weitgehend unveränderlich angesehen werden (11, S. 590—591). Dagegen erscheinen die didaktisch-curricularen und die didaktisch-methodischen Einflußgrößen (3) und (4) in weitaus geringerem Ausmaß fixiert: Deshalb sind nach Kell „konstitutive Bausteine zu einer Theorie der Lernorte . . . von theoretischen Konstrukten und empirischen Versuchen unter **didaktisch-methodischen** Aspekten . . . zu erwarten“ (11, S. 589).*)

Maßnahmen zur Überwindung der Desintegration dualer beruflicher Bildungsgänge erfordern — je nachdem, auf welcher Ebene man ansetzt — unterschiedliche Konsequenzen (und haben unterschiedlich große Erfolgsaussichten):

- Auf der organisatorisch-rechtlichen Ebene stellt sich vor allem die Frage der Kompetenzverteilung im dualen System (private vs. öffentliche Trägerschaft).
- Auf der didaktisch-curricularen Ebene geht es um die Erarbeitung eines „zentralen Steuerungsinstruments“ mit globalen Inhalten für alle Lernorte, die auf einheitliche Lernziele bezogen sind und das als Grundlage für die Entwicklungen von „Schwerpunktprofil-Plänen“ fungieren kann (11, S. 588).
- Auf der didaktisch-methodischen Ebene steht die Frage im Vordergrund, welche Qualität Lernprozesse an den verschiedenen Lernorten bei unterschiedlichen Feinzielen, Lernbedingungen, Lehr- und Lernmethoden annehmen können [2].

Folgt man der Einschätzung Kells, „daß unter organisatorisch-rechtlichem Aspekt die Lernorte global fixiert sind und unter didaktisch-curricularem Aspekt sich die Reform der Bildungsgänge zunächst noch in engeren Grenzen bewegen wird“ (11, S. 589), so läßt sich daraus für die Zielbestimmung von Modellversuchen mit praxisverändernder Intention folgern, daß bei einer Akzentuierung der didaktisch-methodischen Ebene die besten Realisierungs- und Durchsetzungsmöglichkeiten gegeben sind

Auf dieser Ebene bedeutet „Zusammenarbeit der Lernorte“ die Realisierung einer Didaktik und Methodik, durch die die an verschiedenen Lernorten stattfindenden Lernprozesse, die

*) Die Angaben in runden Klammern beziehen sich auf die am Ende des Aufsatzes angegebene Literatur zur Lernortdiskussion.

auf die gleichen Ziel-/Inhaltskomplexe bezogen sind, zu einer für den Schüler/Auszubildenden erkennbaren Einheit zusammengeführt werden.

Nach den Standards einer puristischen Curriculumtheorie wären dazu die folgenden Schritte erforderlich:

- (1) Zuerst wären die „praxisbezogenen“ bzw. „theorieorientierten“ Lehr- und Lernprozesse, die zwar zu ein und demselben Ziel-/Inhaltskomplex gehören, jedoch an unterschiedlichen Lernorten ablaufen, zu identifizieren.
- (2) Sodann wären die Lernorte hinsichtlich der Qualität der dort stattfindenden Lehr- und Lernprozesse zu analysieren.
- (3) Schließlich wären die anfangs identifizierten Ziel-/Inhaltskomplexe zu „Lernpaketen“ zusammenzuschnüren und entsprechend den Möglichkeiten der Lernorte wie der Lernenden so zu verteilen, daß — wo diese Bedingung bis dahin nicht erfüllt war — ihrem Aufbau entsprechender Lernprozeß stattfinden kann.

Daß diese Schritte in Anbetracht der bei praktischen Curriculumprojekten knappen personellen, materiellen und zeitlichen Ressourcen nicht realisierbar sind, hat sich vielfach erwiesen. Diese ernüchternden Erfahrungen sollten jedoch nicht dazu führen, daß nun zugunsten eines kurzatmigen Pragmatismus auf wissenschaftlich halbwegs vertretbare Verfahren und Resultate verzichtet wird (vgl. z. B. 6).

2. Identifikation eines einheitlichen Lehr-/Lernzielsystems für einen an verschiedenen Lernorten durchgeführten Bildungsgang

2.1 Praktische Erfahrungen

Die praktische Bedeutung einer abgesicherten Lernorttheorie besteht in der Verfügung über Kriterien, mit denen die Vermittlung bestimmter Qualifikationskomponenten bestimmten, besonders „geeigneten“ Lernorten zugewiesen werden kann [3].

Die theoretischen Defizite und das Fehlen konkreter forschungstechnischer Hinweise in der Konzeption des Deutschen Bildungsrates treten zutage, wenn — wie etwa von Dauenhauer und Mitarbeitern bei der Erstellung des „Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk“ — (6) der grundsätzlich begrüßenswerte Versuch unternommen wird, unter den gegenwärtigen Bedingungen und innerhalb eines gegebenen zeitlichen Rahmens ein „Gesamtkurriculum“ für einen mehrere Lernorte umfassenden Bildungsgang zu entwickeln.

Das dort angewandte Verfahren der Lernortzuweisung ist in doppelter Weise problematisch: Einmal werden die für die Zuordnung von Inhalten auf Lernorte entscheidenden Kriterien nicht objektiviert und offengelegt, sondern die Zuordnung bleibt der jeweiligen subjektiven Einschätzung der „Experten“ überlassen. Vor allem aber reicht die kurzschriflüssige Formel „praktische Unterweisung im Betrieb — theoretischer Unterricht in der Schule“ als Kriterium der Lernortzuweisung nicht (mehr) aus, denn „praktische Erkenntnisgewinnung ist ... genauso wenig an die Ausbildungsstätte Betrieb gebunden wie theoretische an die Schule (10, S. 173).“

Vielmehr liegen zwischen den Extremen „praktische Erkenntnisgewinnung“ (erlernbar über Nachvollzug realer Handlungssabläufe) und „theoretische Erkenntnisgewinnung“ (erlernbar über die Aussagen eines theoretischen Modells) „vielfältige Möglichkeiten der Kombination, die sich zum Teil niederschlagen in der Art, wie Lernprozesse in den Sonderstätten der Berufsausbildung organisiert werden“ (10, S. 173) [4].

2.2 Bestimmung der Lehr- und Lernprozesse eines Bildungsganges unter Berücksichtigung der erreichten Verhaltensebenen, der zugrundeliegenden Tätigkeitsfelder und der angewandten Unterrichtsmethoden

Die Aussage, daß „die Ausbildungsarbeit in den überbetrieblichen Lehrwerkstätten in der Vermittlung fachpraktischer

Kenntnisse und Fertigkeiten ihren Schwerpunkt hat“ (6, S. 85), ist also nicht das Ergebnis einer Analyse der didaktischen Funktionen und Möglichkeiten der Lernorte, sondern spiegelt lediglich den institutionalisierten Dualismus Schule: Betrieb mit den üblichen Zuordnungen von „Fachtheorie“ und „Fachpraxis“ wider.

Dagegen wird in einigen neueren Untersuchungen [5] der Zusammenhang zwischen Unterrichtsmethoden und den damit korrespondierenden Verhaltensebenen herausgearbeitet. Als relevante Variablen, die die Qualität der Lehr- und Lernprozesse bestimmten, sollen im folgenden herausgestellt und begründet werden:

- Verhaltensebenen
- Handlungsebenen/Objektbereiche beruflicher Tätigkeiten und
- Unterrichts-/Unterweisungsmethoden.

2.2.1 Verhaltensebenen

H. Roth unterscheidet vier auf der Dimension „Kreativität“ voneinander abhebbare Verhaltensebenen, die der folgenden Übersicht zugrundegelegt wurden:

A. Erinnern („Reproduktion“)

An allen Lernorten werden dem Lernenden Grundelemente des Verhaltens im affektiven, psychomotorischen und kognitiven Bereich vermittelt. Dazu gehören **Kenntnisse** (z. B. von Fakten, Begriffen, Prinzipien, Regeln, Strukturen, Modellen, Theorien) sowie **Fertigkeiten** (Einübung von Bewegungsabläufen, Techniken und Methoden des Beobachtens und Arbeitsens, Anwendung von Ordnungsschemata). Auf dieser Ebene genügt in der Regel eine Informationsübertragung, z. B. durch Vortrag, Frontalunterricht, Demonstration oder Instruktion.

Eine Lernerfolgskontrolle ist oft relativ einfach, da das vermittelte Wissen (meist Faktenwissen) „so geprüft werden kann, daß schon die bloße Reproduktion des mechanisch Gelernten den Prüfungsanforderungen genügt, oder so, daß gleichzeitig das Verständnis des Gelernten mitgeprüft wird“ (Strukturplan, S. 79).

B. Anwenden („Reorganisation“)

Eine höhere Ebene von Verhalten ist erreicht, wenn ein Lernender befähigt ist, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in neuen Zusammenhängen anzuwenden (Reorganisation). Auf dieser Stufe wird die selbständige Verwendung von Fakten vorausgesetzt, wie es z. B. die Bearbeitung eines Stoffes unter besonderen Fragestellungen erfordert. „Reorganisation“ heißt z. B.: Wiedergabe mit eigenen Worten oder unter neuen Gesichtspunkten, herausstellen des Wesentlichen, logische Gliederung, Anfertigung von Übersichten, Rekonstruktion eines Gedankenganges oder einer mathematischen Ableitung, modifizierte Anwendung von Techniken und Methoden.

C. Übertragen („Transfer“)

Über Reproduktion und Reorganisation hinausgehende Lernleistungen liegen vor, wenn ein Lernender in der Lage ist, z. B. an exemplarischen Beispielen erkannte Strukturen, Regeln oder Prinzipien in anderen Gegenständen oder Abstraktionen zu entdecken und nachzuweisen. „Wer auf Transfer hin unterrichtet wurde und gelernt hat, das Gelernte auf Aufgaben zu übertragen, verfügt in anderer Weise über seine Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten als derjenige, der nur nachahmende gleiche Aufgaben in gleicher Weise lösen kann“ (Strukturplan, S. 80).

D. Problemlösen und -entdecken („Innovation“)

Auf dieser (höchsten) Ebene von Lernleistungen werden Lernziele angestrebt wie: In einem abgehandelten Sachverhalt zusätzlich und neue Fragen stellen, neue Aspekte zu seiner Beurteilung finden, konstruktive Kritik üben; Alternativen ent-

decken, Hypothesen finden und aufstellen, selbst ein Experiment entwerfen können.

2.2.2 Objektbereiche beruflicher Tätigkeiten

Als zweite Dimension zur Kennzeichnung beruflicher Lernprozesse soll der Abstraktionsgrad der Handlungsebene gelten. Nach einer groben Klassifizierung lassen sich die „Ding-manipulierte Handlungsebene“, die „verbal-anschauliche Ebene“ und die „gedanklich-abstrakte Ebene“ unterscheiden [6]. Damit wird die „Objektebene“ benannt, auf die sich berufliches Lernen jeweils richtet.

Unter Zugrundelegung der beiden Dimensionen „Kreativität“ (2.2.1) und „Abstraktion“ (2.2.2) ergibt sich eine zweidimensionale Matrix beruflicher Lernprozesse.

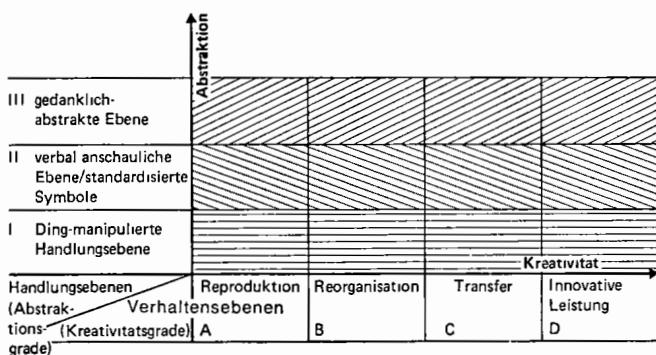
Eine empirische Bestimmung der „didaktischen Funktionen“ der Lernorte könnte erfolgen

- durch Operationalisierung der durch die Dimensionen „Abstraktion“ und „Kreativität“ gebildeten „Handlungsfelder“;
- Analyse (beruflicher) Lehr- und Lernprozesse „vor Ort“ mit Hilfe des operationalisierten Rasters;
- Zuordnung von adäquaten Unterrichtsmethoden zu den Feldern des Rasters (als 3. Dimension beruflicher Lernprozesse).

2.2.3 Zweidimensionale Matrix zur Identifikation beruflicher Lernprozesse an verschiedenen Lernorten und Entwicklung von Hypothesen

Mit den in den Kapiteln 3.2.1 und 3.2.2 dargestellten Dimensionen „Kreativität“ und „Abstraktionsgrad/Theoriegehalt“ erscheint es möglich, berufliche Lernprozesse qualitativ zu unterscheiden. Bei einer Operationalisierung der von diesen Dimensionen auf einer Matrix gebildeten Felder kann ein Instrument entwickelt werden, mit dessen Hilfe berufliche Lernprozesse an verschiedenen Lernorten identifiziert und unterschieden werden können. Auf diese Weise können begründete Aussagen zur Unterscheidung der didaktischen Funktionen der Lernorte gewonnen werden.

Übersicht 1: Zweidimensionale Matrix zur Identifikation beruflicher Lernprozesse



Die auf der Dimension „Kreativität“ angeordneten Verhaltensebenen bauen aufeinander auf: z. B. ist die Verhaltensebene „Transfer“ Voraussetzung für die Stufe „Innovative Leistung“. Dagegen ist bei beruflichen Handlungsvollzügen (Dimension: „Abstraktionsgrad/Theoriegehalt“) i. d. R. eine institutionalisierte Trennung der Handlungsebenen/Objektbereiche festzustellen. Der gesellschaftlich vermittelte Zusammenhang zwischen den Dimensionen „Handlungsebene/Objektbereich“ und dem jeweils „zulässigen“ Grad von „Kreativität“ soll in Übersicht 2 angedeutet werden.

In dem dargestellten Zusammenhang von Objektbereichen beruflicher Handlungsvollzüge und „zulässigen“ Kreativitätsgraden kommt zum Ausdruck, daß mit zunehmender An-

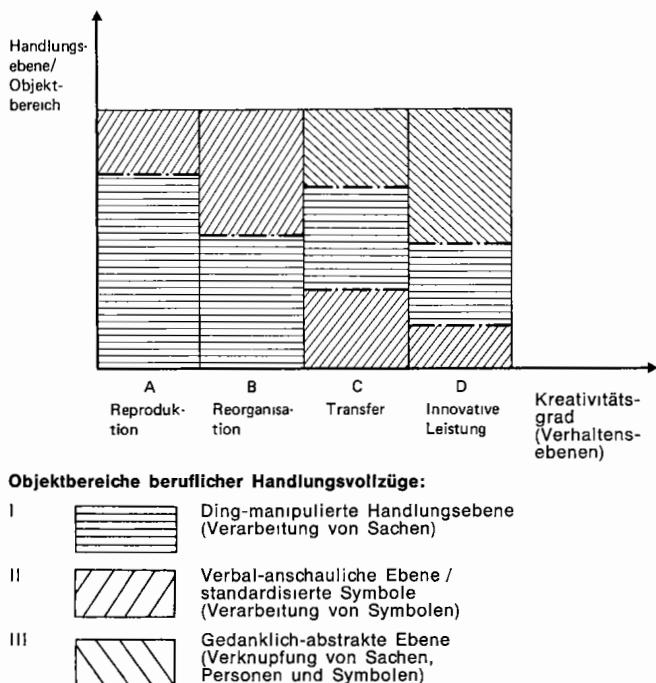
näherung der Inhalte eines Ausbildungsganges an die „Ding-manipulierte“ Handlungsebene eine niedrigere Verhaltensebene, mit zunehmender Annäherung an die „gedanklich-abstrakte“ Ebene eine höhere Verhaltensebene induziert wird.

Für die Lernortzuweisung folgt daraus **erstens** die scheinbar triviale „Erkenntnis“, daß Bildungs-/Ausbildungsgänge, die auf berufliche Tätigkeiten auf einer „höheren“ Handlungsebene vorbereiten, an Lernorten durchgeführt werden müßten, die das Erreichen höherer Verhaltensebenen ermöglichen.

Diese Forderung hat jedoch weitreichende Konsequenzen, wenn man sich der von W. Lempert umrisstenen Voraussetzungen für die Entwicklung beruflicher Autonomie erinnert. Lernorte, die derartige Lernprozesse ermöglichen, zeichnen sich beispielsweise durch eine verhältnismäßig geringe Rigidität des Anpassungsdrucks und ein größeres Angebot zur Entwicklung sprachlicher und sozialer Kompetenz aus (13, S. 194—218).

Zweitens folgt daraus, daß auch Bildungs- bzw. Ausbildungsgänge, die auf berufliche Tätigkeiten auf einer gesellschaftlich „niedriger“ bewerteten Handlungsebene vorbereiten, nicht ohne Lernprozeß auf einer höheren Lernstufe auskommen, sofern auch für solche Ausbildungsgänge „allgemeine“ Lernziele (d. h. soziale, politische und sprachliche Kompetenz) vermittelt werden sollen.

Übersicht 2: Qualitative Darstellung zum gesellschaftlich vermittelten Zusammenhang von Handlungsebenen/Objektbereichen beruflicher Handlungsvollzüge und dem damit induzierten Kreativitätsgrad



3. Dimensionen beruflicher Lernprozesse

3.1 Zum Verhältnis von Lernprozessen und Unterrichts-/Unterweisungsmethoden

Nach vorherrschender Meinung kann die Frage nach den „optimalen“ Methoden des Lehrens und Lernens erst diskutiert werden, wenn deren didaktisch-inhaltliche Voraussetzungen geklärt sind.

Zu den didaktischen Voraussetzungen gehören vor allem

- die Qualität der zu realisierenden Lehr- und Lernprozesse (z. B. klassifiziert an den Dimensionen „Kreativität“ und „Abstraktion“) und die zu vermittelnden Lerninhalte;
- die Lernvoraussetzungen der Lernenden („anthropogene“ und „sozio-kulturelle“ Faktoren);

- die materiellen und personellen Bedingungen am jeweiligen „Lernort“.

Entscheidungen über Methoden können nicht losgelöst werden von den zu treffenden didaktischen Vorentscheidungen; der „Implikations-Zusammenhang“ von inhaltlich und methodischen Entscheidungen verbietet es, den Bereich der Didaktik von dem der Methodik zu isolieren [7].

Aus dem Zusammenhang von Zielen/Inhalten und Unterrichtsmethoden folgt für die spezifische Eignung der Lernorte dreierlei:

- Wenn es zutrifft, daß an den unterschiedlichen Lernorten aufgrund ihrer personellen, materiellen und strukturellen Bedingungen bestimmte Unterrichts-/Unterweisungsmethoden bevorzugt werden, dann „eignen“ sich diese Lernorte besonders/weniger gut für die Vermittlung bestimmter Lernziele/Inhalte.
- Zur empirischen Untersuchung der an den Lernorten angewandten Unterrichts-/Unterweisungsmethoden ist eine **Typologie zu entwickeln**.
- Auf der Grundlage plausibler Hypothesen und empirischer Untersuchungen zum Zusammenhang der an den Lernorten praktizierten Unterrichts-/Unterweisungsmethoden und den damit vermittelten Lernzielen/-inhalten kann auf die „Eignung“ der Lernorte für die Vermittlung bestimmter Lernziele/-inhalte geschlossen werden. Die Formulierung zwingender Kausalbeziehungen zwischen Inhalt und Methode erscheint jedoch nicht möglich.

3.2 Versuch einer exemplarischen Zuordnung von Verhaltensebenen, Unterrichtsmethoden und angestrebtem Lernverhalten

Bei einer hypothetischen Zuordnung von Verhaltensebenen, Unterrichtsmethoden und dem angestrebten Lernverhalten können die in Übersicht 3 dargestellten globalen Zusammenhänge vermutet werden:

Übersicht 3: Beispiele zum Zusammenhang von Verhaltensebenen, Unterrichtsmethoden und angestrebtem Lernverhalten

Verhaltensebenen	Beispiele: übliche Unterweisungs-/Unterrichtsmethoden	angestrebtes Lernverhalten	
		qualitativ	Ergebnis
A Reproduktion	Vortrag, Frontalunterricht	rezeptiv	Repetition, Rezeption
B Reorganisation	fragend-entwickelnd	konstruktiv	Anwendung
C Transfer	Problemlösung in Gruppenarbeit	entdeckend	Problemlösung
D Innovation	Projekt	kreativ, reflexiv	Problem-entdeckung Innovation

Zur Überprüfung der hier vermuteten und an einigen Beispielen konkretisierten Zusammenhänge können empirische Untersuchungen und/oder Modellversuche im „Mikro-Bereich“ der konkreten Lehr- und Lernprozesse an verschiedenen Lernorten beitragen.

Für die Zielplanung wissenschaftlich begleiteter Modellversuche könnten hierzu die folgenden allgemeinen Hypothesen formuliert werden:

- Verschiedene Unterrichts-/Unterweisungsmethoden fördern/verhindern das Erreichen bestimmter Lernziele;

- an verschiedenen Lernorten werden unterschiedliche/gleiche Unterrichts-/Unterweisungsmethoden realisiert;
- zwischen der zu erreichenden Verhaltensebene und bestimmten Unterrichts-/Unterweisungsmethoden gibt es signifikante/keine Zusammenhänge [8].

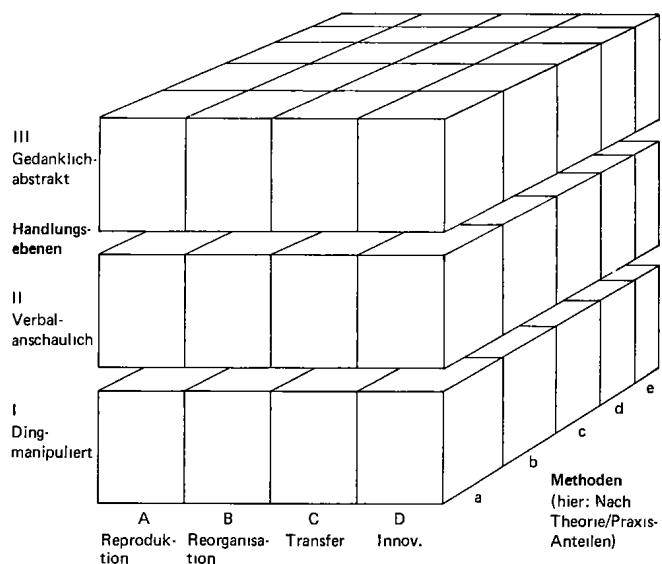
3.3 Entwurf einer dreidimensionalen Matrix zur Veranschaulichung von Dimensionen beruflicher Lernprozesse:

Lernstufen, Handlungsebenen und Unterrichts-/Unterweisungsmethoden

Der Matrix werden die folgenden nach Theorie-Praxis-Anteilen [9] klassifizierten Methoden zugrunde gelegt (vgl. Übersicht 4):

- a) Vormachen, nachmachen, üben, vertiefen, anwenden
- b) Pädagogisch-systematische Organisation von Lernprozessen entsprechend realen Arbeitssituationen
- c) Simulation von Prozessen
- d) Erprobung theoretischer Konstrukte und Befragung der Praxis im Experiment
- e) Entwicklung theoretischer Konstrukte ohne Bindung an konkrete Praxis.

Übersicht 4: Dreidimensionale Matrix zur Veranschaulichung von Dimensionen beruflicher Lernprozesse: Verhaltensebenen, Handlungsebenen, Methoden



4. Befunde empirischer Untersuchungen zur Qualität der Lehr- und Lernprozesse an den Lernorten

4.1 Entwicklung einer Binnendifferenzierung der Institutionen „Schule“ und „Betrieb“ als Voraussetzung empirischer Untersuchungen

Die Vielfalt und Bandbreite der an den jeweiligen Institutionen vorfindlichen Bildungs-/Ausbildungseinrichtungen erlaubt nur bedingt eine Schematisierung. Nach Münch/Kath können die Schwierigkeiten einer eindeutigen Typisierung der Lernorte in Folgendem begründet werden:

- „jene klare Trennung von praktischer Ausbildung im Betrieb und theoretischer Ausbildung in der Schule gibt es nicht“
- in den Betrieben sind neben dem Arbeitsplatz noch andere Lernorte vorhanden
- in den Berufsschulen sind neben dem Lernort Unterrichtsraum noch andere Lernorte anzutreffen

— in den Betrieben und Berufsschulen befinden sich zum Teil identische Lernorte" (15, Seite 21).

Eine Abgrenzung der Lernorte kann demzufolge nur ideal-typischen Charakter haben [10]. Da in den vorliegenden

empirischen Untersuchungen zur Qualität der Lehr- und Lernprozesse auch nur grob unterschieden wird zwischen Ausbildung am Arbeitsplatz / in der Produktion, Lehrwerkstatt und Berufsschule, zeigen die Ergebnisse allenfalls Tendenzen.

4.2 Untersuchungsergebnisse

4.2.1 Lernortkomplex Arbeitsplatz

Quelle Indikator	WEMA-Studie (1)	Abk. Indikator	Binkelmann, Böhle, Schneller (2, S. 116–117, S. 144–147)	Abk. Indikator	„Hamburger Lehrlingsstudie“ (3, S. 101–105)	Abk. Indikator
1. Verhaltensebenen A = Reproduktion B = Reorganisation C = Transfer D = Innovation	KA *)	%	Anwendung und Vertiefung der in der Lehrwerkstatt erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse, und zwar in unterschiedlichen Situationen und bei verschiedenen Aufgaben (S. 144)	A B	Es wird erhoben, ob eine „Anleitung und Beratung in der praktischen Ausbildung stattfindet“: . . . „etwas mehr als ein Drittel erhält in der überwiegenden Zeit eine Beratung und Anleitung seitens der Betriebe“. (S. 62) 73 % aller Lehrlinge arbeiten im normalen Produktionsprogramm (S. 101).	%
2. Handlungsebenen („Objektbereiche“)	KA	%	gewerblich-technische Ausbildung in der Produktion	I	gewerbliche Berufe, kaufmännisch-verwaltende Berufe, Gesundheitsberufe	I, II, III.
3. Unterrichts-/Unterweisungsmethoden	KA	%	Zuschauen; Vormachen; unmittelbare Wahrnehmung; (S. 145–146)	a **)	KA	%

*) keine Angaben

**) Erläuterungen s. S. 18

4.2.2 Lernortkomplex Lehrwerkstatt

Quelle Indikator	WEMA-Studie (1)	Abk. Indikator	Binkelmann, Bohle, Schneller (2, S. 134–143)	Abk. Indikator	„Hamburger Lehrlingsstudie“ (5)	Abk. Indikator
1. Verhaltensebenen A = Reproduktion B = Reorganisation C = Transfer D = Innovation	KA *)	%	Systematisches Einüben praktischer Fertigkeiten; Verknüpfung von Präzision (Qualität) und Schnelligkeit (Intensität) als „Leistung“, „Ausführung vorgegebener Arbeitsziele und die Anwendung standardisierter „Lösungstechniken“ (wenn x, dann j)“ (S. 135)	A B	Die didaktische Funktion der Lehrwerkstatt wird darin gesehen, daß die Lehrlinge dort „gerade jene Arbeitsabläufe praktisch kennenlernen und üben . . . , die über unproblematische Handgriffe hinausgehen“ (S. 69)	A B
2. Handlungsebenen („Objektbereiche“)	KA	%	gewerblich-technische Ausbildung	I	gewerblich-technische Ausbildung	I
3. Unterrichts-/Unterweisungsmethoden	KA	%	Einübung technischer Verfahrensweisen, Beschränkung bei modellhaften Demonstrationen auf das sinnlich Wahrnehmbare; keine systematische Vermittlung technischer Konstruktionsprinzipien und der Organisation der Produktions- und Arbeitsprozesse (S. 136–137); Unterweisung nach dem Prinzip der Demonstration und Nachahmung ; Erläuterung unmittelbar sinnlich wahrnehmbarer Vorgänge (S. 139).	a **) b **)	KA	%

*) Es wird ermittelt, daß „etwa jeder Dritte während der Lehrzeit eine gesonderte praktische Unterweisung in einer besonderen Einrichtung, z. B. in einer Lehrwerkstatt, in einer Lehrecke oder in einem Lehrlabor“ erhält (1, S. 97).

**) Erläuterungen s. S. 18

4.2.3 Lernortkomplex Berufsschule

Quelle Indikator	WEMA-Studie (1)	Abk. Indikator	Binkelmann, Böhle, Schneller (2, S. 148 f.)	Abk. Indikator	„Hamburger Lehrlings- studie“ (3, S. 106–157)	Abk. Indikator
1. Verhaltensebenen A = Reproduktion B = Reorganisation C = Transfer D = Innovation	Ermittelt wird die Einschätzung der Lernvoraussetzungen der Berufsschüler durch die Berufsschullehrer (S. 171–173). Dabei wird zwar eine relativ hohe Lernbereitschaft festgestellt, gleichzeitig bestehen aber erhebliche Defizite in der Sprachbeherrschung, was die Möglichkeiten des Erreichens höherer Lernstufen stark einschränkt . . . „das Prinzip des „Zuschauens und Nachmachen“ in der Berufsausbildung (wird) immer mehr durch (verbale) Vermittlung theoretischen Wissens ergänzt . . .“ (S. 173).	A B	Der Berufsschulunterricht „beschränkt sich vorwiegend auf die Vermittlung instrumenteller Kenntnisse (auch Faktenwissen) und zielt weniger auf eine theoretische Durchdringung der Praxis ab“ (S. 148); „. . . Vermittlung eines Minimums an unmittelbar notwendigen Kenntnissen zur Ergänzung des praktischen Unterrichts . . .“ (S. 149).	I, II,	Die Mehrheit der Berufsschüler nimmt keinen Einfluß auf Form und Inhalt des Fachunterrichts (S. 124). Gelten die „Möglichkeiten zur Einflußnahme im Ausbildungsgeschehen“ als eine „primäre motivationale Größe“, so kann vermutet werden, daß in der Berufsschule häufig die für das Erreichen höherer Lernstufen erforderliche „intrinsische“ Motivation fehlt.	(A) (B)
2. Handlungsebenen („Objektivbereiche“)		I, II, III,		I		I, II, III.
3. Unterrichts-/Unterweisungsmethoden	Es erscheint notwendig, „die besonderen Fähigkeiten und Schwächen der Schüler bei der Aneignung neuen Wissens sowohl in den Methoden der Lehrstoffdarbeitung (Entwicklung einer neuen Didaktik) wie im Lehrplan zu berücksichtigen“ (S. 173).	%	Die zu erlernenden Kenntnisse werden „weder mit den Schülern gemeinsam und problembbezogen erarbeitet, noch (werden) die Schüler zu selbstständigem Arbeiten mit entsprechenden Hilfsmitteln angeleitet . . .“ (S. 149). „Der Berufsschulunterricht entspricht in seiner Struktur dem traditionellen „Kathederteaching“, die Wissensinhalte werden vorgegeben und erläutert . . .“ (S. 149).	a *) b *)	Eine Untersuchung der Methodik des Fachunterrichts fehlt. „Die Gestaltung des Politik-Unterrichts ist überwiegend von Passivität der Schüler, Frontalunterricht und/oder autoritarem Unterrichtsstil der Lehrer geprägt“. (S. 154).	a *) b *)

*) Erläuterungen s. S. 18

4.3 Zusammenfassung

Insgesamt kann festgestellt werden, daß empirisch abgesicherte Aussagen zur Frage der didaktisch-methodischen Qualität der Lehr- und Lernprozesse an den verschiedenen Lernorten nur unter Vorbehalten möglich sind. In den vorliegenden empirischen Untersuchungen wird dieser für die inhaltliche Verklammerung der Lehr- und Lernprozesse unerlässliche Aspekt nur beiläufig berücksichtigt (1, 3, 4). Lediglich in der vom BMBW in Auftrag gegebenen Studie (2) finden sich differenziertere Aussagen zu diesem Themenbereich. Außerdem gehen die Studien entweder von einer zu groben Lernorttypologie aus (2, 3, 4), oder die entwickelte Typologie ist zugeschnitten auf die Untersuchung institutio-nell-organisatorischer Aspekte (1). Keiner der Untersuchungen liegt eine differenzierte, **nur** für die Untersuchung des didaktisch-methodischen Aspektes entwickelte Lernort-Typologie zugrunde (vgl. etwa die von Kell nach dem Kriterium „Erkenntnisgewinn“ oder von Münch nach dem Kriterium „Pädagogisierung“ entwickelten Typologien). Eine differenzierte Untersuchung der angewendeten Unterrichts-/Unterweisungsmethoden fehlt völlig. Trotz dieser Vorbehalte sollen die folgenden in den Tabellen enthaltenen tendenziellen Aussagen gewagt werden:

- Berufliche Lernprozesse verlaufen in der Regel auf den niedrigen Verhaltensebenen „Reproduktion“ und „Reorganisation“;
- Lehr- und Lernprozesse in Betrieben und Berufsschulen unterscheiden sich qualitativ kaum; theoretische Durchdringung erlebter Praxis findet meist nicht statt.

— soll zwischen den Institutionen „Betrieb“ und „Berufsschule“ eine Aufgabendifferenzierung mit dem Ziel einer didaktisch-methodischen Abstimmung und gegenseitigen Durchdringung und Reflexion von Theorie und Praxis erfolgen, so kann das nicht ohne tiefgreifende Konsequenzen an den Lernorten erfolgen:

Abgesehen von den Betrieben, die schon heute eine qualitativ hochwertige Ausbildung vermitteln, stellt sich immer noch für viele **Betriebe** die Aufgabe,

- a) bezüglich der Inhalte über die unmittelbar sinnlich wahrnehmbare Dingwelt hinauszugehen,
- b) bezüglich der Methoden flexibler zu verfahren.

Für viele **Schulen** scheint es erforderlich,

- a) durch exemplarische Auswahl, Vertiefung und Reflexion der praktischen Erfahrungen auch höhere Lernstufen anzustreben,
- b) unter Berücksichtigung des Implikationszusammenhangs zwischen Inhalt und Methode in stärkerem Maße transfer- und innovationsfördernde Methoden anzuwenden.

5. Vorschlag für die Verteilung eines Ausbildungsganges auf die Lernorte

Auf relativ niedriger Verhaltensebene (z. B. Reproduktion) können bei durchschnittlichen individuellen Lernvoraussetzungen Lernergebnisse mit geringerem methodischen Aufwand erreicht werden. Hier scheint sich das „klassische“

Muster betrieblicher Unterweisung mit Vormachen, Nachmachen, Üben, Vertiefen, Anwenden bewährt zu haben.

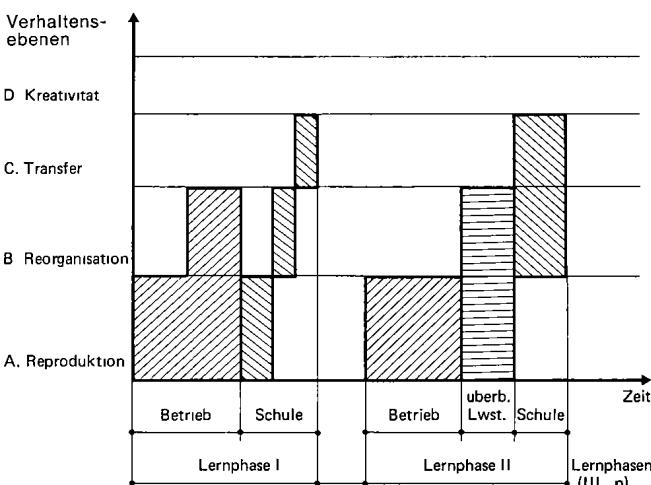
Dagegen erfordern Lernprozesse, die auf höhere Verhaltensebenen zielen, im allgemeinen ein größeres Maß an „pädagogischer Intentionalität“, d. h. an Planung und Steuerung der Lehr- und Lernprozesse [11]. Zur Beurteilung der didaktisch-methodischen Eignung von Lernorten für das Ingangsetzen von Lernprozessen höherer Ordnung ist daher von Bedeutung, welches Ausmaß an Planung und Systematik an den verschiedenen Lernorten praktiziert wird.

Damit soll nicht etwa Lernorten mit einer geringen pädagogischen Intentionalität die Eignung für Ausbildung abgeprochen werden. Für viele aktuelle berufliche Handlungsvollzüge ist eine Ausbildung auf der Stufe der „Reproduktion“ zunächst ausreichend.

Fraglich ist allerdings, ob eine solche Qualifikation die für die Anpassung an technisch-ökonomische Veränderungen erforderliche Flexibilität beinhaltet und darüber hinaus bildungspolitischen Postulaten entspricht. Sofern an einem bestimmten Lernort Lernen lediglich auf einer niedrigen Verhaltensebene möglich ist, wäre, soweit das nach den Lernvoraussetzungen der Lerngruppen möglich ist, eine aufbauende Ergänzung an einem anderen Lernort erforderlich. Übersicht 5 zeigt das Prinzip: Für ein abgegrenztes inhaltliches Element eines Bildungsganges (z. B. eine Lerneinheit) wird entsprechend den örtlichen Möglichkeiten und Bedingungen eine zusammenhängende Lernphase gebildet. Dabei baut der Lernort, an dem die höheren Verhaltensebenen erreichbar sind, auf der bereits am anderen Lernort erreichten Ebene auf. Soll das Modell seinen Zweck erfüllen und zur Optimierung der Lehr- und Lernprozesse an verschiedenen Lernorten beitragen, müssen die folgenden Voraussetzungen gegeben sein:

- Die Vermittlung eines inhaltlich zusammenhängenden Lernpaketes an einem Lernort ist für den Lernenden als eine geschlossene Lernphase erkennbar; dieser Aspekt ist insbesondere für die Lernmotivation von Bedeutung [12].
- Die Leistungsfähigkeit der einzelnen Lernorte hinsichtlich der erreichbaren Verhaltensebene ist bekannt. Die Ermittlung der Einflußgrößen — Planmäßigkeit, Systematik, Inhalte, Methoden personelle/sächliche Ausstattung — ist deshalb Grundlage der „örtlichen Feinabstimmung“, d. h. der Planung und Verteilung der nach Verhaltensebenen gegliederten Lernphasen auf die verschiedenen Lernorte. Dabei werden im lernpsychologischen Sinne „ideale“ Lösungen allerdings nur selten möglich sein, da eine Vielzahl von organisatorischen, rechtlichen und institutionellen Zwängen zu berücksichtigen ist.

Übersicht 5: Idealtypische Darstellung der Verteilung eines an verschiedenen Lernorten durchgeföhrten Ausbildungsganges nach den erreichbaren Verhaltensebenen



Anmerkungen

- [1] Dabei wird unter Lernort „eine im Rahmen des öffentlichen Bildungswesens anerkannte Einrichtung“ verstanden, „die Lernangebote organisiert“ (7, S. 69) — eine Begriffsbestimmung, deren Unzulänglichkeit von J. Munch (14, S 247) herausgearbeitet wird. Vgl. auch Munch/Kath (16) zur Bedeutung des Lernorts „Arbeitsplatz“ für die Berufsausbildung und seinen didaktischen Funktionen.
- [2] Qualität der Lernprozesse meint hier ihren Ort in einer hierarchischen, lernpsychologisch begründeten Stufung. Diese in der „Lernordiskussion“ bisher wenig beachtete Frage gewinnt zusätzlich an Bedeutung, wenn z. B. bei der Entwicklung und Erprobung doppelprofilierter oder -qualifizierender Bildungsgänge gleichzeitig oder nacheinander Lernziele bzw. (Teil-)Qualifikationen von unterschiedlicher Qualität vermittelt werden sollen.
- [3] Eine besondere Schwierigkeit bei der Entwicklung und Anwendung einer Lernorttheorie im Sinne des Deutschen Bildungsrates ergibt sich aus der Möglichkeit, daß bei einer möglichen Aufspaltung und Verteilung von Lernzielkomplexen auf verschiedene Lernorte ohne hinreichende Kenntnis der Lernmöglichkeiten und -prozesse ein vom Bildungsrat verfolgtes Ziel, nämlich die „Lernprozesse zu einer Einheit zusammenzuführen“ (8, S. 49), gefährdet werden kann.
- „Aufspaltung“ und „Verteilung“ sind also nur in dem Maße zulässig, wie es gelingt, die Integration der „aufgespaltenen“ und „verteilten“ Elemente im Lernprozeß und -ergebnis nachzuweisen
- [4] Zum gleichen Ergebnis kommen Kell und Lipsmeier, wenn sie feststellen: „die alte Vorstellung in der Aufgabenverteilung von „Betrieb = Praxis“ und „Berufsschule = Theorie“ war zwar klar, ist jedoch mehr und mehr unbrauchbar geworden, da sich theoretische und praktische Lerninhalte durchdringen.“ (12, S. 86).
- [5] Vgl. bes.:
 - Deutscher Bildungsrat: Begabung und Lernen. Stuttgart 1971
 - Deutscher Bildungsrat: Strukturplan
 - Gagné, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens Hannover 1969
 - Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. München 1970
 - Tausch, R. und A. M.: Erziehungsprychologie. Göttingen 1971
- [6] Vgl. 13, S. 208: Lempert unterscheidet berufliche Tätigkeiten nach einer Klassifikation von Pearlman und Krohn. Danach wird u. a. unterschieden zwischen der Verarbeitung von Sachen, der Verarbeitung von Symbolen und dem Umgang mit Menschen. Eine ähnliche Dimension mit den Klassen „Dinge, Daten, Personen“ ist in der dreidimensionalen Taxonomie zur Klassifikation von Lernzielen in der betrieblichen Ausbildung von Yagi verwendet worden. s. Winteler, A.: Die Taxonomisierung von Lernzielen in der beruflichen Bildung. Unveröffentlichtes Manuskript, BBF 1974, S. 7
- [7] Vgl. Klafki, W.: Allgemeine Probleme der Unterrichtsmethodik. In: Klafki, W., u. a.: Erziehungswissenschaft 2 (= Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft). Frankfurt 1971. S. 136
- [8] G. Wiemann vermutet hinsichtlich der Methodenwahl in der beruflichen Grundbildung, daß „mit zunehmendem Lernfortschritt der Lernenden eine stärkere Betonung problemloser Operationen — sowohl im funktionalen wie auch im extrafunktionalen Lernbereich — und eine allmähliche Zurückdrängung algorithmischer Operationen“ möglich ist.
- Vgl. Wiemann, G.: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall) Hannover 1974. S. 64.
- [9] Nach der von Kell nach dem Kriterium „Erkenntnisgewinnung“ entwickelten „Binnendifferenzierung der Institution Schule und Betrieb“ (11, S. 589).
- [10] Münchs Typologie von Lernorten für die praktische Ausbildung für gewerblich-technische Facharbeiterberufe:
 - Produktionsstätte (Arbeitsplatz)
 - berufspädagogische „gestaltete“ Produktionsstätte (Arbeitsplatz)
 - ökonomisch „aufbereitete“ Lehrwerkstatt (mit Produktivarbeiten)
 - betriebliche Lehrwerkstatt (ohne Produktivarbeiten)
 - überbetriebliche Lehrwerkstatt (ohne Produktivarbeiten)
 - Schulwerkstatt (16, S. 22)
- ist nur bedingt geeignet, qualitativ unterschiedliche Lernprozesse an den Lernorten zu identifizieren; sie wird von Münch auch lediglich dazu benutzt, unterschiedliche Kompetenzen herauszuarbeiten.
- Für den „Lernort Arbeitsplatz“ wurden von Münch/Kath theoretische Voraussetzungen geleistet, die differenziertere Aussagen empirischer Untersuchungen zur Frage seiner didaktischen Funktionen ermöglichen (16, S. 23–30). Eine Ausnahme bildet die WEMA-Studie, in der eine differenziertere Typologie vorgestellt wird (1, S. 105), didaktisch-methodische Fragen werden in dieser Studie jedoch nur am Rande untersucht.
- [11] Vgl. Tausch, R. u. A.-M.: Erziehungsprychologie. Göttingen 1971, S. 407–444. Es werden eine Reihe empirischer Untersuchungen dargestellt, mit denen belegt wird, daß „zwischen der Art des unterrichtlichen Vorgehens von Lehrern und Art und Ausmaß des Lernens von Schülern ... mit großer Wahrscheinlichkeit engere Zusammenhänge“ bestehen.
- [12] Vgl. insbesondere: 7, S. 41–47 und Heckhausen, H.: Die Forderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1971, S. 215 (= Gutachten und Studien der Bildungskommission).

Literatur zur Lernordiskussion (soweit zitiert)

- [1] Alex, L.; Heuser, H.; Reinhardt, H.: Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis. Eine Repräsentativbefragung von Auszubildenden, Bonn 1973 (= WEMA-Studie).

- [2] Binkelmann, P.; Böhle, F.; Schneller, I.: Industrielle Ausbildung und Berufsbildungsrecht, Frankfurt 1975.
- [3] Crusius, R.: Der Lehrling in der Berufsschule, München 1973. (= „Hamburger Lehrlingsstudie“, Band 2).
- [4] Dannemann, Chr.: Probleme der überbetrieblichen Lehrwerkstatt aus der Sicht freier Träger. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 72 Jg. (1976), H. 4, S. 274—279
- [5] Daviter, J.: Der Lehrling im Betrieb, München 1973 (= Forschungsbericht der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg).
- [6] Dauenhauer, E.: Curriculum Elektroinstallateur im Handwerk, Mainz 1975
- [7] Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, 38: Die Bedeutung verschiedener Lernorte in der beruflichen Bildung, Stuttgart 1974
- [8] Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission — zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Stuttgart 1974
- [9] Heinen, Welbers, Windszus: Lehrlingsausbildung. Erwartung und Wirklichkeit Eine empirische Studie zur Situation der beruflichen Bildung in Schule und Betrieb, Mainz 1972
- [10] Kell, A.: Kriterien zur Analyse des dualen Ausbildungssystems. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 67. Jg. (1971, S. 170—180).
- [11] Kell, A.: Planung und Koordination der Curriculum im Verbund von mehreren Lernorten. In: Frey, K. (Hrsg.): Curriculumhandbuch (Bd. I), München 1975, S. 582—592.
- [12] Kell, A. und Lipsmeyer, A.: Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Analyse und Kritik (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 38). Hannover 1976 (s. darin bes. S. 74—126)
- [13] Lempert, W.: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt 1971.
- [14] Münch, J. u. a.: Bildungsarbeit im Betrieb, Planung und Gestaltung, Bd. 17 der Schriftenreihe der Georg-Michael-Pfaff-Gedächtnisstiftung, Kaiserslautern 1975.
- [15] Münch, J.: Betrieb und Berufsschule als kooperative Lernorte — Gestalt, Kritik und Reform des dualen Systems. In: Dannemann, Chr. (Hrsg.): Bildung und Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland, Neuwied, Berlin, 1973.
- [16] Munch, J. und Kath, F. M.: Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, H 1, 1973, S. 19—30.

Brigitte Schröder

Aus der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs 'Salzgitter' - Ein Situationsbericht

Die Gewerbliche Berufsschule Salzgitter [1] und die Stahlwerke Peine-Salzgitter AG (P+S), Werk Salzgitter, führen in gegenseitiger Abstimmung und unter wissenschaftlicher Begleitung durch das BBF einen Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld „Metall“ durch; der im Frühjahr 1974 begonnene Hauptversuch ist als Vergleichsuntersuchung — zwischen Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr und im herkömmlichen 1. Ausbildungsjahr — und zugleich als Verlaufsuntersuchung — über die Dauer der gesamten Ausbildung der Versuchsgruppen — angelegt. Seit Frühjahr 1976 befinden sich die Versuchsgruppen im dritten Ausbildungsjahr.

Der vorliegende Situationsbericht aus dem 2. Ausbildungsjahr der Versuchsgruppen gibt im wesentlichen die Eindrücke und Erfahrungen der Beteiligten und Verantwortlichen auf Seiten des Ausbildungsbetriebes wie auf Seiten der Berufsschule wieder, und zwar zu einem Zeitpunkt, als die ehemaligen Berufsgrundschüler bereits ungefähr ein halbes Jahr betrieblicher Fachbildung in der Lehrwerkstatt des aufnehmenden Ausbildungsbetriebes durchlaufen hatten. Mit diesem Zeitraum ist zwar die kritische Phase des unmittelbaren Übergangs von der schulischen Berufsgrundbildung in die betriebliche Fachbildung erfaßt worden, ein abschließendes Urteil — auch über diese Phase des Modellversuchs — sollte jedoch nicht ohne Berücksichtigung auch späterer Urteile sowie vor allem der verschiedenen Daten und Meßreihen, die gegenwärtig zur Veröffentlichung vorbereitet werden, gefällt werden.

Obwohl der Zeitpunkt des gemeinsamen Erfahrungsaustausches unter den Versuchsbeteiligten — Ende 1975 — sowie der Zeitraum, über den damals diskutiert werden konnte, nunmehr schon einige Zeit zurückliegen, erschien es gerechtfertigt, gerade über diesen, eher punktuellen Ausschnitt aus dem Versuchsverlauf auch getrennt von der umfassenden Ergebnisdarstellung des 1. und 2. Ausbildungsjahres zu berichten, da einerseits die unmittelbaren Erfahrungen des aufnehmenden Ausbildungsbetriebes nach dem 1. Halbjahr betrieblicher Fachbildung für eine Gesamtbeurteilung der Probleme des Übergangs in die Fachbildung nicht unwichtig sind und andererseits bereits erste Schlußfolgerungen und

Empfehlungen für die zukünftige Abstimmung vor Ort — zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule — erkennbar werden.

Zur Form der Darstellung ist anzumerken, daß auch sie den Charakter eines Situationsberichtes noch erkennen läßt. Stellungnahmen, Beobachtungen, Wertungen und Meinungen aus dem damaligen, von der wissenschaftlichen Begleitung veranstalteten Colloquium werden in protokollarähnlicher Form dargestellt; sie werden z. T. als solche von betrieblicher oder von schulischer Seite gekennzeichnet. Für etwaige Fehler oder mißverständliche Wiedergabe ist jedoch allein der Berichterstatter verantwortlich [2].

1. Zwischenbilanz der Gewerblichen Berufsschule Salzgitter

Die Projektkonzeption (die Begriffe ‚Projektkonzeption‘ und ‚projektorientierte Unterrichtsform‘ werden hier als Synonyme verwendet) für das schulische Berufsgrundbildungsjahr entspricht nicht dem, was üblicherweise, d. h. im Kontext der allgemeinbildenden Schulen oder der Universitätsausbildung, darunter verstanden wird; eine durchgängige und umfassende Orientierung aller Fächer auf die fachpraktischen Unterrichtsprojekte wird nicht angestrebt; ebensowenig ist eine weitgehende Selbstständigkeit und Selbstbestimmung der Schüler bei Wahl und Durchführung der Projekte realisierbar. Vor allem im ersten Schulhalbjahr sind detaillierte Vorgaben erforderlich.

Wesentliches Kriterium der projektorientierten Unterrichtsform im Berufsgrundbildungsjahr ist die Selbständigkeit der Schüler bei Planung und Organisation von Arbeitsschritten innerhalb ansonsten vorgegebener Aufgabenstellungen. Die eigens zur ergänzenden und vertieften Behandlung von konkreten Fragen der Arbeitsplanung eingerichtete Projektplanungsstunde hat sich als außerordentlich zweckmäßig erwiesen.

Die Forderung der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG als dem aufnehmenden Betrieb, die Schule müsse das Erreichen eines einheitlichen Mindestniveaus fachlicher Qualifikationen garantieren, wird grundsätzlich akzeptiert. Im fachpraktischen wie fachtheoretischen Unterricht werde man noch gezielter

auf Grundlagenvermittlung Wert zu legen haben; dabei sollten im fachtheoretischen Bereich die Möglichkeiten des Experimentalunterrichts stärker genutzt werden. Es besteht daher von Seiten der Schule Interesse an dem von der Forschungshauptabteilung „Medienforschung“ im BBF erarbeiteten Mehrmediensystem „Metall“ (MMM); eine Beteiligung der Gewerblichen Berufsschule Salzgitter an den geplanten Modellversuchen wird erwogen.

Gerade im Hinblick auf einen einheitlichen Leistungsstand hat sich in der Vergangenheit gezeigt, daß Fehlzeiten der Jugendlichen, z. B. wegen Krankheit, in dem gegebenen Stundenrahmen schwer oder gar nicht zu kompensieren sind. Besonders im fachpraktischen Unterricht kann das Versäumte kaum nachgeholt werden. In diesen Fällen müßte ein zusätzlicher fachpraktischer Unterricht möglich sein. Auch für leistungsschwache Schüler wäre ein solches Zusatzangebot erforderlich.

Im laufenden Schuljahr wird zum erstenmal das Berufsgrundbildungsjahr in erheblich größerem Umfang — acht Klassen gegenüber lediglich zwei im Vorjahr — durchgeführt. Diese Ausweitung macht eine intensivere, d. h. gleichmäßige Auslastung der Werkstattkapazität erforderlich. Ein Teil der Schüler mußte die fachpraktische Ausbildung mit Maschinenarbeiten beginnen. Es zeigte sich, daß dann eine zeitliche Ausdehnung dieser Phase nötig ist, weil zugleich erste Grundkenntnisse des Anreißen, Messens und Zeichnungslesens vermittelt werden müssen. Während bisher im Fach „Technisches Zeichnen“ das Lesen von Zeichnungen über das Anfertigen von Zeichnungen vermittelt wird, was insgesamt einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt, sollte die vorgezogene Maschinenausbildung durch einen ebenfalls vorgezogenen Kurs in „Zeichnungslesen“ erleichtert werden.

Die bisherigen Erfahrungen mit der vorgezogenen Maschinenausbildung werden von der schulischen Seite als überwiegend gut beurteilt; bei den Jugendlichen stoßen diese Arbeiten auf ein größeres Interesse als „Bankarbeiten“, mit denen üblicherweise die praktische Ausbildung beginnt. Eine Erhöhung der Unfallquote wurde bisher nicht beobachtet.

Von betrieblicher Seite werden Vorbehalte gegen diese Umstellung in der Ausbildungsabfolge, vor allem die Gefahr einer psychischen Überforderung, geltend gemacht. Es wird dabei darauf verwiesen, daß das didaktische Modell nicht auf diese veränderte Abfolge abgestimmt ist, so daß ein Verlust an Systematik und Unterschiede in der „Tiefe“ der Ausbildung befürchtet werden.

Durch Einstellung neuer Lehrkräfte sind jetzt die personellen Voraussetzungen für den Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres an der Gewerblichen Berufsschule Salzgitter gegeben, und zwar auch im Werkstattbereich. Die neuen Lehrkräfte sind jedoch noch nicht so mit der besonderen Projektkonzeption der Schule vertraut, um sie ohne Einschränkungen für ihren eigenen Unterricht übernehmen zu können.

2. Konsequenzen für die betriebliche Fachbildung

Die Prämissen, unter der sich die Stahlwerke Peine-Salzgitter AG an dem Modellversuch beteiligt hat, lautet: Das Berufsgrundbildungsjahr ist von seiner Intention her kein erstes Ausbildungsjahr in der herkömmlichen Form.

Um den besonderen Zielsetzungen eines Berufsgrundbildungsjahrs Rechnung zu tragen, muß daher der Ausbildungsbetrieb bereit sein, die anschließende Phase der Fachbildung in Anpassung an die didaktischen Strukturen des Berufsgrundbildungsjahrs umzustellen. Die erforderlichen Umstellungen müssen sich jedoch in einem Rahmen halten, daß dem Ausbildungsbetrieb die mit dem Ausbildungsvertrag eingegangenen Verpflichtungen einzuhalten möglich bleibt. Eine Senkung des Ausbildungsniveaus als Folge des Berufsgrundbildungsjahrs wäre für die Stahlwerke Peine-Salzgitter AG nicht akzeptabel.

Aus dem im Modellversuch erfaßten ersten Durchlauf nach der neuen Kombination von Berufsgrundbildung und beruflicher Fachbildung liegen nunmehr zum erstenmal vergleichbare Ergebnisse über den im Berufsgrundbildungsjahr erreichten fachlichen Leistungsstand vor. Sie machen eine Umstellung und Umorganisation der betrieblichen Ausbildung erforderlich, wenn das bisherige Ausbildungsniveau gehalten werden soll.

Bei der Ausbildung in der bisherigen Form sah sich der Ausbildungsbetrieb genötigt, die vorhandenen starken Unterschiede in der Allgemeinbildung der Jugendlichen durch zusätzliche Ausbildungsmaßnahmen auszugleichen; hinsichtlich des fachlichen Leistungsstands waren alle Jugendlichen gleichermaßen nicht vorgebildet. Durch das Vorschalten des Berufsbildungsjahres vor den Eintritt in die betriebliche Ausbildung ergeben sich jetzt auch deutliche Unterschiede im fachlichen Leistungsniveau. Die Uneinheitlichkeit des fachlichen Eingangsniveaus stellt sich nicht zuletzt als ein Problem der Ausbilder dar; sie empfinden sich als diejenigen, die Mängel ausgleichen sollen, die von ihnen nicht zu verantworten sind.

Die erforderlichen Umstellungen im Ausbildungsablauf sind auch deswegen erheblich, weil damit Eingriffe in eine bereits bestehende, leistungsfähige Ausbildungsorganisation, wie sie für Großbetriebe die Regel ist, verbunden sind; für Ausbildungsbetriebe mit nur wenigen Auszubildenden je Jahr in einem dem Berufsfeld zugeordneten Ausbildungsberuf dürften organisatorische Umstellungen ein weniger komplexes Problem darstellen.

Die didaktisch-methodische Konzeption der Schule, vor allem die Verwendung von Projekten im fachpraktischen und fachtheoretischen Unterricht, wird von der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG (P+S) — gleichsam als zweite Prämissen — grundsätzlich positiv beurteilt. Eine partielle Übernahme und Einbeziehung von Projekten in die lehrgangsmäßige Ausbildung in der Lehrwerkstatt wird seit längerer Zeit angestrebt.

Vom Berufsgrundbildungsjahr in dieser Konzeption wird vor allem erwartet, daß bei den Jugendlichen die Fähigkeit zum problemlösenden Denken entwickelt wird; ein verringelter Umfang an vermittelten Fertigkeiten könnte dagegen in der anschließenden betrieblichen Ausbildung korrigiert werden. Die Grundlagenvermittlung andererseits dürfte nicht eingeschränkt werden.

Bei der Bewertung der vorläufigen Ergebnisse des Modellversuchs muß generell berücksichtigt werden, daß in diesem Fall die Leistungen der Berufsschule im Berufsgrundbildungsjahr gemessen wird an einer betrieblichen Ausbildungsstätte mit einem hohen fachlichen Ausbildungsstandard; auch dort wird z. B. problemlösendes Verhalten systematisch gefördert.

3. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der beruflichen Grundbildung

Vor dem Hintergrund eines höheren Anteils an fachtheoretischem Unterricht gegenüber dem herkömmlichen ersten Ausbildungsjahr in Verbindung mit dem schulischen Prinzip der Fächergliederung wurde in der Diskussion mehrfach die Frage angeschnitten, wie der angemessene Beitrag theoretischer Lerninhalte zu einer beruflichen Grundbildung zu definieren sei.

Nach dem Eindruck des Berichterstatters gab offenbar das bisher im Modellversuch bei der anschließenden Stufe der Fachbildung registrierte theoretische Wissen der Berufsgrundschulabsolventen Anlaß zu einer gewissen Kontroverse über das angemessene Verständnis von Funktion, Umfang und Niveau fachtheoretischer Ausbildungsinhalte in der Anfangsphase einer Ausbildung.

Unstrittig war jedoch, daß die Vermittlung theoretischer Kenntnisse an praktische Erfahrungen anknüpfen müsse, um den spezifischen Lernvoraussetzungen dieser Jugendlichen,

die sich vor allem durch das Prinzip der Anschaulichkeit auszeichnen, gerecht zu werden. Dabei wurde jedoch von Seiten des Betriebes bestritten, daß der Unterricht im Berufsgrundbildungsjahr geeignet war, um auch bei den leistungsschwächeren Jugendlichen in den Versuchsgruppen eine derartige Verbindung der praktischen Ausbildung mit dem fachtheoretischen Unterricht herzustellen.

In der Frage einer Beibehaltung, Modifizierung oder auch Aussetzung der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung wird unter anderem zwischen Bund und Ländern eine Erhöhung des vorgeschriebenen fachpraktischen Unterrichtsanteils in fertigkeitsbetonten Berufsfeldern (z.B. „Metall“, „Bau und Holz“ sowie „Gesundheits- und Körperpflege“) von gegenwärtig in der Regel mindestens 12 auf 16 bis 18 Unterrichtsstunden erwogen.

Eine solche Regelung würde den im Versuch sichtbar gewordenen Erfordernissen entsprechen. Sie wird insbesondere auch deswegen für notwendig gehalten, weil die besondere Berücksichtigung und Übung angemessener Arbeitsplanung bei den fachpraktischen Arbeiten in gewissem Umfang die unmittelbar praktischen Übungszeiten im Werkstattunterricht vermindert. Zusätzliche Unterrichtszeiten sollten daher nach Auffassung der schulischen Seite zu einer Vertiefung des Übungseffektes, nicht jedoch für eine beginnende Spezialisierung genutzt werden.

Der Maxime einer Beschränkung und Vertiefung im fachpraktischen Lernbereich wurde von betrieblicher Seite zugesagt, allerdings explizit nicht unter der Leitvorstellung spezieller Perfektion, sondern unter Betonung einer fundierten fachtheoretischen Absicherung der praktischen Fertigkeiten.

4. Beobachtung und Messung der Versuchsvariable „Problemlösungsverhalten“

Die übereinstimmend angestrebte Qualität beruflicher Grundbildung, nämlich unter Verzicht auf fachliche Breite und handwerkliche Perfektion im Fertigungsbereich auch schon in der ersten Phase einer Berufsausbildung eine verständnisbetonte Aneignung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten zu gestatten, läßt sich gegenwärtig noch nicht mit ausreichender Exaktheit durch Verhaltensmessungen erfassen. So ist es im Modellversuch bisher nicht gelungen, das Problemlösungsverhalten der Jugendlichen, ihre Fähigkeiten zum problemlösenden Denken beim Herangehen an konstruktive Fertigungsaufgaben, zufriedenstellend zu operationalisieren und exakt meßbar zu machen. Prüfungen traditioneller Art, insbesondere Kammerprüfungen, messen diesen Verhaltensaspekt kaum.

Gerade weil jedoch ein allgemeines Verständnis von den spezifischen Zielen beruflicher Grundbildung vorhanden ist, kann auch beobachtet werden, ob das fachliche Verhalten der Jugendlichen diesen Zielen mehr oder weniger entspricht; d.h. der Ausbilder kann aufgrund seiner Erfahrung beurteilen, ob ein Auszubildender mit einsichtigem Verständnis an eine fachliche Aufgabenstellung herangeht oder ob er dabei eher routinemäßig oder mechanisch vorgeht.

Die mangelnde Meßbarkeit dieser Lernqualität bleibt unbefriedigend, da damit ein erklärtes Ziel der schulischen Konzeption einer definitiven Aussage weitgehend entzogen wird. Mangelnde Meßbarkeit sollte jedoch nicht der Anlaß sein, ein allgemein als richtig anerkanntes Ziel aufzugeben. Dazu besteht vor allen Dingen dann kein Anlaß, wenn das bisherige Niveau der Ausbildung in den Dimensionen, die meßbar sind, gehalten wird. Eine Veränderung des Lernverhaltens in der angestrebten Weise — Entwicklung des problemlösenden Denkens — ist darüber hinaus kein zu einem bestimmten Zeitpunkt, etwa zum Ende des Berufsgrundbildungsjahres, abgeschlossener Prozeß, auch der weitere Verlauf der Ausbildung, d.h. Art und Umfang von Lernfortschritten kann Aufschluß geben, ob eine qualitative Veränderung im Lernverhalten erreicht wurde. Der Modellversuch ist unter ande-

rem auch deswegen über einen Zeitraum, der mindestens den vollen Ausbildungsdurchlauf, möglichst auch noch die erste Zeit der eigentlichen Berufsausübung umfaßt, angelegt worden.

5. Schlußfolgerungen

Nachdem bei der Weiterführung des Modellversuchs deutlich geworden ist, daß die Anpassung für den aufnehmenden Ausbildungsbetrieb um so schwieriger ist, je uneinheitlicher Umfang und Niveau der fachpraktischen Fertigkeiten aus dem Berufsgrundbildungsjahr sind, wird der arbeitsteilige Bau von Getriebebaukästen nicht länger als das optimale fachpraktische Unterrichtsprojekt bewertet. Unter der Bedingung knapp bemessener fachpraktischer Unterrichtszeiten ergibt es sich fast zwangsläufig, daß schwierige Arbeiten von den leistungsstärkeren, einfache Arbeiten von den leistungsschwächeren Jugendlichen der Gruppe ausgeführt werden. Mit aus diesem Grund kam es im Modellversuch zu größeren Unterschieden in den effektiven Übungszeiten der Jugendlichen an den Werkzeugmaschinen.

In Zukunft wird daher anstelle des arbeitsteiligen Getriebebaukästens von jedem Jugendlichen als fachpraktisches Unterrichtsprojekt ein Blocklocher gefertigt werden. Da der Locher zudem in den Besitz der Jugendlichen übergeht, was erfahrungsgemäß die Attraktivität der Arbeiten erhöht, kann mit dieser Veränderung ein doppelter Effekt erreicht werden. Für die Motivation der Jugendlichen ist es ferner wichtig, daß die Fertigung eines Projektes in einem Zuge bis zur Fertigstellung erfolgt, sich also nicht von anderen Arbeiten unterbrochen über einen längeren Zeitraum hinzieht; hierzu lagen aus Betrieb und Schule gleichlautende Erfahrungen vor.

Ein Faktor, der ebenfalls zu den starken Unterschieden in Leistungsbreite und Leistungshöhe der Berufsgrundschüler beigetragen hat, war — wie bereits erwähnt — die Schwierigkeit, bei der beschränkten fachpraktischen Unterrichtszeit Lücken, die durch Fehlzeiten der Jugendlichen entstanden waren, wieder zu schließen. Um dieses Problem zu lösen, ist zweierlei erforderlich: Die Fehltage eines Schülers müssen nicht nur, wie es bisher geschieht, festgehalten, sondern sie müssen zusätzlich nach Fächern und inhaltlichen Lerneinheiten aufgeschlüsselt werden. Um Lücken im fachpraktischen Unterricht noch im Berufsgrundbildungsjahr auszugleichen, muß in der gesamten fachpraktischen Unterrichtszeit eine „Pufferzone“ reserviert werden — zweckmäßigerweise gegen Ende des Schuljahres — in der einzelne Schüler ihre Defizite aufholen können. In der betrieblichen Ausbildungsplanung wird bereits mit einem derartigen zeitlichen Flexibilitätspolster gearbeitet.

Wenn die betriebliche Ausbildung in Zukunft mit dem zweiten Ausbildungsjahr beginnt, wird es erforderlich, auch das System der „sozialen Betreuung“ durch den sog. „Stammeister“ zu modifizieren. Bisher war derjenige Ausbildungsmeister für den Jugendlichen während seiner ganzen Ausbildungszeit verantwortlich und zuständig, der den Jugendlichen im Grundlehrgang Metall, also im ersten halben Jahr der Ausbildung, unterrichtete. Alle nachfolgenden Lehrgänge sind kürzer und geben daher dem einzelnen Ausbildungsmeister weniger Gelegenheit, den Jugendlichen kennenzulernen. Diesem Problem wird auf betrieblicher Seite große Bedeutung beigemessen, da bisherige Erfahrungen den großen Wert einer festen Bezugsperson gerade für Jugendliche mit besonderen Leistungsschwierigkeiten oder persönlichen Problemen gezeigt haben.

Von schulischer Seite wurde die Notwendigkeit einer vergleichbaren Regelung für das Berufsgrundbildungsjahr anerkannt. Der Klassenlehrer, der im Prinzip Funktionen eines „Stammeisters“ hat, hat jedoch verglichen mit der viertägigen Arbeitswoche im Betrieb weit weniger wöchentlichen Unterricht in seiner Klasse. Es wird daher angestrebt, die

Anzahl der verschiedenen Fachlehrer einer Berufsgrundschulklasse auf höchstens drei zu beschränken. Für den Werkstattunterricht soll das Prinzip des „Stammeisters“ übernommen werden; diese Funktion soll der Lehrwerkmeister übernehmen, der im ersten Viertel des Schuljahres den Werkstattunterricht erteilt.

Obwohl die bei einzelnen Jugendlichen aus dem Modellversuch in diesem Jahr aufgetretenen sozialen Konflikte nicht typisch sein dürften, muß doch davon ausgegangen werden, daß mit dem größeren Umfang dieses Vollzeitschuljahres — jedenfalls verglichen mit den einzelnen Berufsfachschulklassen — auch regelmäßig ein gewisser Prozentsatz sozial auffälliger Jugendlicher vorhanden sein wird; der Betrieb war organisatorisch auf derartige Probleme bereits eingestellt. Gerade bei einer größeren Einzugspopulation als bisher benötigt die Schule, dies wurde sehr nachdrücklich bekräftigt, ähnlich wie der Betrieb einen Sozialarbeiter, und möglichst auch einen Schulpsychologen, die eine Betreuung sozial schwieriger Jugendlicher übernehmen könnten.

Im Modellversuch wurden mehrere Wege zur Abstimmung von beruflicher Grund- und Fachbildung beschritten. Bereits in der Planungsphase des Modellversuchs verständigten sich Schule und Betrieb über die grundsätzlich anzustrebenden Ausbildungsinhalte im fachpraktischen Lernbereich. Kurz vor dem Wechsel der Berufsgrundschüler in die betriebliche Ausbildung wurden die Ausbilder, die diese Jugendlichen übernehmen würden, anlässlich eines Informationsbesuchs mit der schulischen Projektkonzeption — die inzwischen fertiggestellten Projekte dienten gleichsam als Konkretisierung der von der Schule angezielten fachlichen Lerninhalte — bekannt gemacht.

Als sich in der zweiten Hälfte des Berufsgrundbildungsjahres die starke Uneinheitlichkeit im Niveau der fachpraktischen Leistungen abzuzeichnen begann, wurde von einem dafür freigestellten Mitarbeiter von P + S anhand der schulischen Auftragskarten eine detaillierte Erfassung und Aufschließung der individuellen Übungszeiten an den Werkzeugmaschinen vorgenommen, die zur Planung der anschließenden betrieblichen Lehrgänge herangezogen wurde. Maßnahmen zur genauen Erfassung des „mitgebrachten“ Leistungsstandes der Jugendlichen setzen sich in der zweiten Ausbildung斯phase fort, und zwar wird zu Beginn jedes neuen Lehrgangs eine schriftliche Prüfung der relevanten Fachkenntnisse durchgeführt.

Auf eine Strukturierung der Abstimmung in umgekehrter Richtung, d. h. durch genauere Forderungen von Seiten des Betriebes hinsichtlich des bei den einzelnen Fertigkeiten anzustrebenden Leistungsniveaus oder auch durch Information über das Anforderungsniveau, auf dem der jeweilige betriebliche Anschlußlehrgang beginnen würde, wurde gleichsam im Sinne eines experimentellen Vorgehens verzichtet.

Für eine bessere inhaltliche Abstimmung der beiden Ausbildungsphasen sind, in Ergänzung zu dem bereits genannten, weitere Maßnahmen erforderlich bzw. wünschenswert. So wird von beiden Seiten angestrebt, gemeinsam einen Minimalkatalog an fachpraktischen Lerninhalten bzw. fachpraktischen Anforderungen festzulegen, der im fachpraktischen Unterricht der Schule erfüllt werden muß.

Da eine Leistungsbeurteilung durch Noten von dem ursprünglich vorhandenen Bezug zu konkreten fachlichen Leistungen getrennt ist, gestattet sie keine inhaltliche Abstimmung der nachfolgenden Ausbildung. Es wäre daher wünschenswert, wenn zu den Gesamtnoten mitgeteilt werden könnte, auf welche Einzelleistungen in dem jeweiligen Fach bzw. insbesondere in den einzelnen fachpraktischen Ausbildungsbereichen sie sich gründet.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß eine befriedigende Abstimmung auf die vorangegangene Ausbildung斯phase voraussetzt, daß die verschiedenen relevanten Aspekte

der ersten Ausbildungsphase so detailliert wie möglich erfaßt und dem Betrieb zugänglich gemacht werden.

Exkurs: Zur Weiterentwicklung des Projektmodells

Eine Vermittlung erster beruflicher Grundqualifikationen anhand der Projektmethode macht eine differenzierte Anpassung dieser didaktisch-methodischen Konzeption auf die sich erst allmählich entwickelnde fachbezogene Kompetenz der Jugendlichen erforderlich. Um zu vermeiden, daß der methodische Ansatz auf das Fertigen brauchbarer Gegenstände reduziert wird, dem die didaktischen Kriterien der Projektkonzeption, insb. das Prinzip weitgehender Selbständigkeit, Beteiligung und Einflußnahme der Schüler auf alle Phasen der Projektdurchführung, unvermittelt als bloße Postulate gegenübergestellt bleiben, sollte ein geordneter Kriterienkatalog für die pädagogische Durchführung von Projekten erstellt werden. Er sollte erkennen lassen, welche der verschiedenen Kriterien der Projektmethode in einer bestimmten Phase der Ausbildung schon erreichbar erscheinen. Eine derartige Präzisierung und Differenzierung der pädagogischen Intentionen kann möglicherweise auch den neu in das Kollegium eingetretenen Lehrkräften Möglichkeiten und Grenzen der Projektkonzeption in der beruflichen Grundbildung besser verdeutlichen.

Um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen, die z. T. erst im Verlauf der beruflichen Grundbildung erkennbar werden, gerecht zu werden, müßten die Projekt-aufgaben erweiterungsfähig sein; sie müßten für leistungsstärkere wie für schwächere Schüler unterschiedliche Ergänzungsmöglichkeiten bieten. Dabei muß nach den bisherigen Erfahrungen der differenzierten Förderung leistungsschwächerer Jugendlicher die größere Aufmerksamkeit gewidmet werden; „gute“ Schüler scheinen dagegen von vornherein mehr von der Projektkonzeption zu profitieren.

Eine von den Erfordernissen der Kapazitätsausnutzung im Werkstattbereich bestimmte Reihenfolge der Projekte wie der fachpraktischen Ausbildungsinhalte überhaupt, birgt im Prinzip die gleichen Gefahren wie eine unmittelbar produktionsabhängig durchgeführte Ausbildung, nämlich Aufgabe oder Reduzierung einer pädagogisch begründeten Systematik. Wenn für einen Teil der Schüler die fachpraktische Ausbildung mit Maschinenarbeiten beginnen muß, ist eine bloße Veränderung in der Abfolge der Projekte unzureichend; vielmehr müßten dann Projekte mit entsprechend einfachen, am Einführungszweck nicht an den spezifischen Möglichkeiten von Maschinenarbeiten orientierten, Anforderungen konzipiert werden.

Es wurden Überlegungen angestellt, ob zu den einzelnen Projekten, und zwar aus ihnen abgeleitet, Zwischenprüfungs-aufgaben entwickelt werden sollten, die aufgrund ihres geringen Umfangs und einer engen zeitlichen Begrenzung — in der Regel auf einen Tag — eine vergleichende Kontrolle des Lernerfolgs ermöglichen würden. Mit einer derartigen Ergänzung könnte die Projektkonzeption leichter in die lehrgangsmäßig organisierte betriebliche Ausbildung einbezogen werden.

Anmerkungen

[1] Seit August 1976 „Berufsbildende Schule Fredenberg-Salzgitter“.

[2] Fragen einer regional verbindlichen Einführung des Berufsgrundbildungsjahres — zum damaligen Zeitpunkt noch im Vorbereitungsstadium, seit dem 1. 8. 1976 in Salzgitter für das Berufsfeld „Metall“ durchgeführt — waren der zweite Themen-Schwerpunkt der Veranstaltung. Über diesen Problemkomplex wurde in BWP Heft 2, 1976 berichtet (Schroeder, B.: Regionale und sektorale Einführung des Berufsgrundbildungsjahres — Voraussetzungen und Konsequenzen eines obligatorischen Berufsgrundschuljahres, S. 8—11).

Die vielfältigen Erfahrungsberichte und Diskussionsbeiträge auf dieser Colloquiumsveranstaltung waren für die weitere Arbeit der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ außerordentlich wertvoll und anregend, dafür sei an dieser Stelle allen Teilnehmern, vor allem aber Herrn Ob.-Ing. Ernst Neumann, Herrn StD Johannes Schmitz, Herrn MDgt Prof. Günter Wiemann und ihren Mitarbeitern herzlich gedankt.

AUS DER ARBEIT DES BBF

Konrad Kutt und Uta McDonald-Schlichting

Teilnehmende Beobachtung im betrieblichen Ausbildungswesen

Ausgangspunkt und konkreter Ansatz der teilnehmenden Beobachtung, über die hier in methodischer Hinsicht berichtet werden soll, war die Vorbereitung eines Modellversuchs zur pädagogischen Weiterbildung von Ausbildern, den das BBF gemeinsam mit der Firma Siemens (Zentralbereich Personal, Hauptbereich Bildungspolitik) plant. Die teilnehmende Beobachtung wurde eine Woche lang von zwei Mitarbeitern des Instituts im Verlauf einer umfangreich angelegten Situationsanalyse zum Kennenlernen der Ausbildungswirklichkeit der Firma als eine Möglichkeit der Praxiserkundung aufgenommen. Betriebsbesichtigungen, Befragungen, Interviews und Expertengespräche waren vorausgegangen.

1. Teilnehmende Beobachtung als Instrument der empirischen Sozialforschung

Unter den geläufigen Techniken empirischer Datensammlung, wie Interview, Befragung, Experiment und Beobachtung (Besichtigung) erhält die teilnehmende Beobachtung ihre Bedeutung und Berechtigung vor allem daraus, daß sie sich in die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Praxis begibt.

Die teilnehmende Beobachtung als ein Instrument zur Erfassung sozialer Wirklichkeit hat ihren Ursprung im Bereich völkerkundlicher Untersuchungen in den dreißiger Jahren. Sie schien zunächst besonders geeignet, Erfahrungen in fremden Kulturen zu sammeln. Erst seit Anfang der fünfziger Jahre wird sie zunehmend auch im eigenen Kulturräum der Sozialforscher eingesetzt, um soziale Gruppierungen in Gemeinden, Wohnvierteln, Betrieben, Jugendfreizeitheimen zu untersuchen oder auch in Organisationen wie z. B. Krankenhäusern, Psychiatrischen Anstalten (vgl. [1]).

Im pädagogischen Bereich hat sich Beobachtung zum Zwecke der Ausbildung als Unterrichtsbeobachtung, Hospitation oder in der Erwachsenenbildung als „Beobachtung von Weiterbildungsprozessen“ durchgesetzt (vgl. [2], [3]).

Teilnehmende Beobachtung jedoch wurde bislang selten praktiziert, da es im Rahmen der Unterrichtsorganisation meist schwierig ist, eine passende Rolle für den teilnehmenden Beobachter zu finden. Dies trifft auch im Ausbildungswesen eines Betriebes zu.

Vergleicht man die teilnehmende Beobachtung mit anderen Methoden der Sozialforschung, so hat sie insbesondere Vorteile durch die Nähe zum zu untersuchenden Bereich. Mit teilnehmender Beobachtung werden nicht verbale Bekundungen von Verhaltenstendenzen erfaßt wie bei Interview und Befragung, sondern tatsächliches Verhalten beobachtet. Der Beobachter ist damit auch wesentlich unabhängiger von den verbalen Fähigkeiten der Untersuchten als der Interviewer und Befrager. Andererseits sind die geringe Objektivität und begrenzte Gültigkeit der teilnehmenden Beobachtung durchaus nachteilig, wenn an Verallgemeinerung und Übertragbarkeit der Ergebnisse gedacht wird. Der Einsatz dieser Untersuchungsmethode erscheint deshalb in Verbindung mit anderen Methoden besonders geeignet, weil so die Vor- und Nachteile der einzelnen Methoden ausgeglichen werden können.

2. Zielsetzung und Ablauf der teilnehmenden Beobachtung in einer Ausbildungswerkstatt der Firma Siemens

Das Interesse der teilnehmenden Beobachtung war im Rahmen der Modellversuchsvorbereitung auf das Unterrichts-

bzw. Unterweisungsverhalten von Ausbildern sowie auf die Interaktionsformen im Tagesablauf gerichtet. Als mögliche Kommunikationspartner des Ausbilders kamen dabei in erster Linie Vorgesetzte (Ausbildungsmeister und höhere Vorgesetzte), Auszubildende und Ausbilder-Kollegen in Betracht. Weiterbildungsbedürfnisse bzw. -erfordernisse der Ausbilder sollten in folgenden Zusammenhängen untersucht werden:

- Arbeitsbelastung und -verteilung
- Benutzungsart zentral erstellter Ausbildungsmittel
- Funktionsteilung zwischen Ausbildern und Ausbildungsmistern.

Indem sich die beteiligten Mitarbeiter des BBF selbst in den Prozeß der Ausbildung „hineinstellten“ [3], hatte die teilnehmende Beobachtung für sie neben dem situationsanalytischen Zweck auch noch den Effekt der eigenen „projektbezogenen Weiterbildung“. Die Übernahme der Rolle eines Auszubildenden mit deutlichem Engagement für das Erlernen einer Fertigkeit war eine wichtige Voraussetzung zur Verringerung der Distanz zu den Beteiligten des Ausbildungsgeschehens.

Beobachtet wurden Gruppen der Auszubildenden des ersten Ausbildungsjahrganges in Elektro- und Metallberufen mit verschiedenen Ausbildern und Meistern. Das aktive Moment der Beteiligung bestand darin, daß beide Beobachter manuell mitarbeiteten, d. h. einfache Übungsstücke anfertigten.

Neben der manuellen Tätigkeit richtete sich das Hauptinteresse der Beobachter auf die zahlreichen Einzelgespräche und Kontakte mit Ausbildern und Ausbildungsmistern. Diese Gespräche ergaben sich während der Unterweisungen, von denen die Beobachter selbst betroffen waren, im Anschluß an die Vorführung betriebsintern erstellter Unterweisungsfilme oder einfach „zwischendurch“. Obwohl nicht ausdrücklich geplant, wurden auch eine Reihe informeller Gespräche mit Auszubildenden geführt.

Im Anschluß an die teilnehmende Beobachtung wurde über Eindrücke und Erfahrungen sowohl mit der zuständigen Ausbildungsleitung als auch mit den an der Planung des Modellversuchs beteiligten Personen gesprochen. Eine derartige Nachbereitung kann zur Relativierung einiger Eindrücke führen. Die Grenzen der Generalisierbarkeit punktueller Eindrücke sind leicht zu erkennen. Betrachtet man allein die Tätigkeit der ca. 700 hauptberuflichen Ausbilder der Firma Siemens während eines Jahres, dann verhält sich der beobachtete Ausschnitt zum gesamten Spektrum der Ausbildung etwa wie 1:10 000.

3. Zur Rolle der teilnehmenden Beobachter

Mit dem beschriebenen Ablauf der teilnehmenden Beobachtung wurden bereits Rollenprobleme der Beobachter indirekt angesprochen. Da die eigenen Rollendefinitionen der teilnehmenden Beobachter und die daraus resultierenden Erwartungen der Ausbilder und Ausbildungsmistern für den Erfolg der teilnehmenden Beobachtung von zentraler Bedeutung sind, soll im folgenden näher darauf eingegangen werden.

Prinzipiell übernimmt der teilnehmende Beobachter eine doppeldeutige Rolle

- er ist einerseits Neuling, Lernender, aktiv Beteiligter und
- er ist außerdem Vertreter von Wissenschaft und wissenschaftlichen Normen (vgl. Tietgens, 1974, S. 46 ff.).

Aus diesen beiden Rollen werden die beiden Aufgaben definiert, „teilzunehmen“ und „zu beobachten“, zwei Tätigkeiten, die sich zu widersprechen scheinen und einen latenten Konflikt enthalten

Die erste Rolle kann einerseits benutzt werden als Mittel zum Zweck, nämlich um ein offenes Klima der Beobachtung überhaupt erst zu ermöglichen, andererseits als Mittel der eigenen Weiterbildung. Auch die zweite Rolle, die des beobachtenden Wissenschaftlers, ist ambivalent, denn er könnte als „Kontrolleur“ und „Besitzer von Wissen“ oder als Partner und Berater angesehen werden. Wie der Beobachter seine Rolle definiert, bestimmt weitgehend, welche Interaktionen in der Feldphase möglich, erwartet oder aber unangemessen sind. Insofern bestimmt also das zu untersuchende Feld selbst, wie die Rollen verteilt werden müssen, mit welchem Anspruch die teilnehmenden Beobachter in das Feld eingeführt werden müssen, mit welcher Offenheit die Beobachtungsabsichten dargelegt werden können. Da schon bei völliger Passivität des Beobachters eine Beeinflussung des Interaktionsprozesses stattfindet, muß um so mehr gefragt werden, bei welchem Grad der Offenlegung der Beobachtungsabsichten das Beobachtungsfeld selbst verändert wird. Es dürfte daher ein Kompromiß zwischen offener Darlegung der Absichten und teilweisem Verdecken dieser Absichten fast immer notwendig sein [4].

Für die teilnehmende Beobachtung der betrieblichen Ausbildungspraxis war die Rollenfindung durch vorhergehende Betriebsbesichtigungen insofern erleichtert, als Ort, Personal-, Ziel- und Aufgabenstruktur des Beobachtungsfeldes in groben Umrissen bekannt waren. Zur Ausbildungsleitung bestand völlige Offenheit hinsichtlich des Untersuchungsziels. Den Teilgruppen des Untersuchungsfeldes wurden hingegen nur ganz allgemeine Erklärungen über den Zusammenhang gegeben. Den Auszubildenden wurden keine näheren Angaben gemacht. Für sie war das Auftreten von „Praktikanten“ verschiedenster Herkunft keine ungewöhnliche Situation.

Die Ausbilder und Ausbildungsmeister, in deren Tätigkeitsfeld die teilnehmende Beobachtung stattfand, wurden jedoch genauer informiert. Dabei ergab sich, wie im Nachhinein festzustellen war, eine deutliche Fehleinschätzung über die günstigste Rollendefinition. Ausbildungsleiter und Beobachter waren übereingekommen, daß bei den Ausbildern und Ausbildungsmeistern die institutionelle Herkunft der Beobachter (wissenschaftliche Mitarbeiter im BBF) nicht erwähnt werden sollte, um eine zu große Distanz und den Eindruck „fremder Eindringlinge“ zu vermeiden. Betont wurde hingegen die Zusammenarbeit der Beobachter mit dem Zentralbereich des Hauses Siemens, um damit eine gewisse Vertrautheit der Beobachter mit der Firma Siemens zu signalisieren.

Die Unklarheit der Rollendefinition erwies sich als problematisch, so daß eine Präzisierung im Verlauf der Beobachtung erfolgen mußte. Die Information, daß die Beobachter aus einer völlig fremden Institution stammen, schaffte bei den Ausbildern eine „neutrale“ Einstellung, während vorher eine gewisse „Befangenheit“ vorhanden war. Entscheidend für die insgesamt jedoch problemlose Eingliederung der Beobachter in das Tätigkeitsfeld der betrieblichen Ausbildung war die volle Identifizierung mit den Arbeitsaufgaben und ein deutlicher Einsatz für das Erlernen einer bestimmten Tätigkeit, was jedoch andererseits die Beobachtungsmöglichkeiten einschränkte. Ein nur halbherziges Mitmachen hätten die Ausbilder kaum akzeptiert, zumal sie gewohnt waren, daß auch Praktikanten vorzeigbare Werkstücke anfertigten. Die Einstellung der Ausbilder orientiert sich am präzise gefertigten Werkstück als Ziel ihrer Bemühungen.

4. Planung und Einsatz von Instrumenten der Datenerfassung bei der teilnehmenden Beobachtung

Um die teilnehmende Beobachtung in bestimmten Bereichen zu standardisieren, war der Einsatz einheitlicher Instrumente von beiden Beobachtern geplant, um damit die Vergleichbarkeit der Beobachtungen zu erhöhen. Besonders bei der Beobachtung von Unterricht/Unterweisung in Gruppen war der Übergang von teilnehmender zu nicht teilnehmender Beobachtung mit Einsatz von vorstrukturierten Instrumenten geplant.

Im einzelnen waren folgende Instrumente vorgesehen:

- Zur Erfassung des Interaktionsverhaltens der am Ausbildungsgeschehen beteiligten Personen wurde ein 16 Kategorien umfassendes Beobachtungssystem mit Kurzsymbolen entworfen.
- Für eine Befragung über die Unterrichtsvorbereitung und die Benutzung von Unterrichts- und Unterweisungsmaterialien wurden Fragebogen vorbereitet.
- Für die Beobachtung von Unterricht/Unterweisung war ein Beobachtungsbogen aus der Literatur vorgesehen.

Als nicht standardisiertes Verfahren war außerdem die regelmäßige tägliche Tagebuchaufzeichnung durch beide Beobachter eingeplant.

Die Instrumente, die sich auf Vorbereitung und Durchführung von Unterricht/Unterweisung bezogen, konnten mangels Gelegenheit nicht verwendet werden.

Lediglich der Beobachtungsbogen konnte bei einer Gruppenunterweisung eingesetzt werden. Er erwies sich dabei, so weit feststellbar (Übereinstimmung der beiden Beobachter), als zuverlässig. Die Verwendung im Modellversuch wird erwogen.

Zu differenziert und innerhalb des kurzen Zeitraumes der teilnehmenden Beobachtung nicht einsetzbar war das Beobachtungssystem für das Interaktionsverhalten. Der Einsatz dieses Instrumentes wäre bei dem vorliegenden Zeitrahmen nur unter Vernachlässigung der zugewiesenen Arbeitsaufgaben möglich gewesen und hätte damit die Integration der Beobachter in das Beobachtungsfeld sehr behindert und damit auf andere Weise die Beobachtung selbst verfälscht.

Die Befragung über den Einsatz von Unterrichts- und Unterweisungsmitteln konnte nicht systematisch durchgeführt werden; vielmehr wurde versucht, die einzelnen Fragen jeweils in einen Gesprächszusammenhang zu stellen. Der Fragebogen war jedoch als Gedächtnissstütze sehr nützlich, so daß sich die Beobachter an noch nicht gestellte Fragen immer wieder erinnern konnten.

Anstelle des Interaktionsbeobachtungsschemas wurde noch während der teilnehmenden Beobachtung eine Check- und Einschätzliste entwickelt, die täglich nach der Arbeit zusammen mit Tagebuchaufzeichnungen ausgefüllt wurde, um einen Gesamtüberblick zu erhalten (vgl. Übersicht S. 27).

5. Hinweise und Ergebnisse zur Anwendung der teilnehmenden Beobachtung in der betrieblichen Ausbildung

Als allgemeinstes Ergebnis ist die Erfahrung festzuhalten, daß der Einsatz von standardisierten Beobachtungsinstrumenten bei gleichzeitiger „echter“ Beteiligung am Ausbildungsprozeß kaum möglich erscheint.

Als unentbehrliche Gedächtnissstütze für die nachträgliche Auswertung der Erfahrungen erwiesen sich hingegen die jeweils unmittelbar nach Beendigung der Arbeit aufgezeichneten Tagebucheintragungen.

Eine günstige Ergänzung dazu bietet eine Checkliste über die wichtigsten Verhaltensweisen, die im Untersuchungsinteresse liegen und die sich beobachten lassen, um zu einer groben Einschätzung der Häufigkeit des Auftretens dieser Verhaltensweisen zu kommen.

Übersicht

	nicht beobachtet	1-3mal	häufig	
Ausbilder ergreift erzieherische Maßnahme	1.2. . n Tg	1 2	1.2. . 11 Tg	
	nicht beobachtet	1mal	2mal und mehr	
A.) gibt fachl. Rat				
A macht einzelnen Azubis Tätigkeit vor				
A wird von Azubi um fachliche Hilfe gebeten				
A. wird von Azubi nach bestimmten Geraten gefragt				
A. schickt Azubi mit Auftrag aus der Lehrwerkstatt hinaus				
A spricht mit Kollegen				
A. wird von unmittelbarem Vorgesetzten angesprochen				
A spricht unmittelbaren Vorgesetzten an				
A. telefoniert				
A. beurteilt das Arbeitsstück eines Azubis				
	nicht beobachtet	kurzzeitig	1/2 Std.	mehr als 1/2 Std.
A wird von hoherem Vorgesetzten angesprochen	1 2	Tg.	1 2	n Tg 1 2 11.Tg.
A. ruft Gruppe zur kurzen Demonstration zusammen				
A veranstaltet Gruppenunterricht in speziellem Raum				
A. ist abwesend	1.2.	Tg.	1 2	Tg.
A. bereitet Arbeitsstücke für Azubis vor				

1) A. = Ausbilder

Eine solche Checkliste bietet die Garantie, daß der Beobachter mindestens täglich einmal systematisch die Liste durchgeht, ob und mit welcher Häufigkeit er entsprechende Beobachtungen gemacht hat. Außerdem lassen sich die Beobachtungen mehrerer Beobachter anhand der ausgefüllten Checklisten zusammenfassen und vergleichen.

Die hier entwickelte Liste scheint speziell für die Ausbildertätigkeit in einer Ausbildungswerkstatt geeignet zu sein. In modifizierter Form könnte sie jedoch auch für Beobachtungen von Ausbildungstätigkeit in anderen Bereichen gewerblicher Ausbildung benutzt werden.

Was die inhaltlichen Ergebnisse betrifft, so war die teilnehmende Beobachtung insbesondere in Hinsicht auf die Fragestellungen:

„Arbeitsbelastung und -verteilung bei den Ausbildern“ und „Funktionsverteilung zwischen Ausbildern und Ausbildungsmäistern“ ergebnisreich.

Diese Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung haben jedoch nur im Kontext der übrigen eingesetzten Methoden Gültigkeit. Sie werden in diesem Zusammenhang ausgewertet. Hier wurde in erster Linie auf die Erfahrungen mit der Methode „teilnehmende Beobachtung“ eingegangen.

Anmerkungen

- [1] Friederichs, J., Lüdtke, Herbert: Teilnehmende Beobachtung, Weinheim, Berlin, Basel 1973
- [2] Schulz, Wolfgang; Teschner, Wolfgang P.; Voigt, Jutta: Verhalten im Unterricht — seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren in Beobachtung und Analyse von Unterricht, Hrsg. Karl-Heinz Ingenkamp, Weinheim und Basel 1973, Beltz
- [3] Tietgens, Hans: Zur Beobachtung von Weiterbildungsprozessen, Braunschweig; 1. Auflage 1974 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung), Westermann Taschenbuch.
- [4] Grümer, K.-W.: Beobachtung, Techniken der Datensammlung, Stuttgart 1974

DISKUSSION

Gesamtverband der metallindustriellen Arbeitgeberverbände e. V. *)

„Die Entwicklung der Ausbildungsintensität“**Stellungnahme zum Beitrag von Rudolf Werner in BWP Nr. 5/76**

Zu Recht weist der Verfasser einführend darauf hin, daß die Ausbildungsintensität, definiert als das Verhältnis von Auszubildenden zu allen Beschäftigten, als Kennzahl zur Bestimmung der Ausbildungsbereitschaft problematisch sei, da die eigentliche Bestimmungsgröße für die Rekrutierung des Facharbeiternachwuchses der Facharbeiterstamm ist. Wir bedauern deshalb, daß der Verfasser dies in seinen weiteren Überlegungen vernachlässigt hat, obwohl z. B. die Erhebung „Arbeitnehmerverdienste in Industrie und Handel“, Fachserie M des Statistischen Bundesamtes, Informationen über den Facharbeiteranteil in den einzelnen Wirtschaftsbereichen enthält, die nach unserer Auffassung für eine sachgerechte Analyse der Ausbildungsintensität ausreichen.

Ein Vergleich der Ausbildungsintensität verschiedener Unternehmen oder Wirtschaftszweige kann u. E. in bezug auf die Ausbildungsbereitschaft nur dann zu sinnvollen Ergebnissen führen, wenn der Ausbildungsbedarf, gemessen am Facharbeiterbestand, zugrunde gelegt wird. Nur dann lassen sich auch sachgerechte Aussagen im Hinblick auf das neue „Ausbildungsplatzförderungsgesetz“ machen, dessen wesentlicher Inhalt nach den Ausführungen von Bundesminister Rohde vor dem Deutschen Bundestag am 9. April 1976 darin bestehen soll, jene Betriebe der Wirtschaft, die man als „Trittbrettfahrer“ des beruflichen Bildungssystems bezeichnen kann, in Zukunft finanziell zur Finanzierung der Berufsausbildung heranzuziehen. Als „Trittbrettfahrer“ der Berufsausbil-

dung können wohl nur diejenigen Betriebe bezeichnet werden, die die Ausbildungsleistungen anderer Unternehmen für sich nutzen, d. h. weniger Facharbeiter ausbilden als sie selbst benötigen.

Ein Vergleich der „Ausbildungsintensitäten“ verschiedener Wirtschafts- und Industriezweige ohne entsprechende Berücksichtigung der unterschiedlichen Beschäftigtenstrukturen (Facharbeiter/Angelernte/Hilfsarbeiter) ist nach unserer Auffassung nicht nur sachlich unhaltbar, sondern muß als Richtschnur für bildungspolitisches Handeln in die Irre führen. Denn es gibt Industriezweige, die trotz „unterdurchschnittlicher Ausbildungsintensität“ — immer gemessen an den Gesamtbeschäftigten — weit über ihren Facharbeiterbedarf hinaus ausbilden, während andere Bereiche mit „höherer Ausbildungsintensität“ ihren eigenen Facharbeiterbedarf nicht ausbilden und von den Ausbildungsleistungen anderer profitieren.

Unter diesem Gesichtspunkt halten wir Ihre auf der Entwicklung der Ausbildungsintensität in der Investitionsgüterindustrie, insbesondere im Maschinenbau, aufbauenden Schlußfolgerungen für äußerst problematisch. Dies gilt vor allem für die sinngemäße Aussage, daß in diesen Bereichen das Ausbildungsangebot „tendenziell gefährdet“ sei, zumal eine solche Aussage allzuleicht in die Schlußfolgerung einer „mangelnden Ausbildungsbereitschaft“ umgedünnt werden könnte.

Untersuchungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufs-

*) Volksgartenstraße 54 A, 5000 Köln 1

forschung *) für das Jahr 1970 haben ergeben, daß der Bereich „Stahl-, Maschinen- und Fahrzeugbau“ nahezu doppelt so viel junge Menschen ausbildete als zur Aufrechterhaltung des Facharbeiterbestandes notwendig wäre. Die tatsächliche Ausbildungintensität war 1970 in diesem Bereich also außergewöhnlich hoch. Ausbildungsüberschüsse wies auch der Bereich „Elektrotechnik“, Feinmechanik und Optik, Herstellung von EBM-Waren“ auf, so daß die gesamte Investitionsgüterindustrie 1970 eine außergewöhnlich hohe Ausbildungsbereitschaft aufwies und für viele andere Wirtschaftsbereiche die Lehrlingsausbildung zumindest partiell mittrug.

Unbestreitbar ist ein Rückgang der Auszubildenden in diesem Bereich von 1961 bis 1970 gegeben. Wir glauben jedoch nicht, daß es sich hierbei um eine Folge höherer Kapitalintensität, von Rationalisierungsmaßnahmen oder kostenwirtschaftlicher Überlegungen handelt. Ausschlaggebend hierfür waren nach unserer Auffassung die verminderte Nachfrage nach Lehrstellen und die damit verbundenen Schwierigkeiten, überhaupt genügend geeignete Bewerber zu bekommen. Das hat die Unternehmen der Metallindustrie vielfach bewogen, die Ausbildung für andere Bereiche zu vermindern.

Daß sich der Bedarf an Facharbeitern in der untersuchten Periode nicht gravierend verändert hat, läßt sich anhand der bereits genannten Statistik des Statistischen Bundesamtes nachweisen. Danach waren z. B. im Maschinenbau im Jahre 1961 rund 55 % der gewerblichen Arbeitnehmer als Facharbeiter tätig, 1970 betrug ihr Anteil 53 %, 1975 sogar wieder 59 %. Es kann also keine Rede davon sein, daß technische Veränderungen in diesem Industriezweig zu einer gravierenden Veränderung der Beschäftigtenstruktur mit entsprechenden Rückwirkungen auf Ausbildungsbedarf und Ausbildungsbereitschaft geführt haben.

Bemerkenswert scheint uns dagegen die Entwicklung von 1970 bis 1975 zu sein, als die betriebliche Berufsausbildung zeitweise ideologisch diffamiert wurde, unrealistische und unpraktikable Verordnungen die Ausbildung lähmten und starke Kostensteigerungen bei den Ausbildungskosten hingenommen werden mußten. So erhöhten sich die Ausbildungsvergütungen in der Metallindustrie seit 1970 um rund 135 %, für das erste Jahr sogar um 170 %. In diesem Jahr erreichen die Personalkosten (Ausbildungsvergütung, Arbeitgeberbeiträge zur sozialen Sicherung, Urlaubs- und Weihnachtsgeld, Vermögenswirksame Leistungen) je Lehrling in der Metallindustrie im Schnitt 7300 DM.

Trotz dieser Belastungen gehört die Metallindustrie (Investitionsgüterindustrie) zu den Bereichen mit der stabilsten Lehrlingszahl, was die hohe Ausbildungsmoral dieses Industriezweiges unterstreicht.

Angesichts dieser Ergebnisse können wir nur unsere Auffassung wiederholen, daß die „Ausbildungsintensität“ — als Quotient aus Auszubildenden und Beschäftigten — praktisch keine politisch relevante Aussage über die Ausbildungsbereitschaft oder die Ausbildungsdefizite einzelner Wirtschaftszweige zuläßt.

Zu prüfen wäre, ob diese „Ausbildungsintensität“ herangezogen werden kann, wenn es nicht um die Entdeckung von Trittbrettfahrern“ der Berufsbildung geht, sondern wenn generell von der Wirtschaft Ausbildungsleistungen über den Bedarf hinaus erforderlich werden, wie es in den nächsten

*) Vgl. Hans Hofbauer, Friedemann Stooß, Defizite und Überschüsse an betrieblichen Ausbildungsplätzen nach Wirtschafts- und Berufsgruppen, Mitteilungen 2/75, Seite 103

Auszubildende 1970—1975 (in 1000)

Wirtschaftsbereich	1970	1975	Veränderung
Land- und Forstwirtschaft	38	32	— 16 %
Bergbau	10	10	± 0 %
Energiewirtschaft	6	6	± 0 %
Grundstoff und Produktionsgüterindustrie	56	50	— 11 %
Investitionsgüterindustrie	198	188	— 5 %
Verbrauchsgüterindustrie	69	55	— 20 %
Nahrung- und Genußmittelindustrie	9	8	— 11 %
Handwerk und sonstiges			
Kleingewerbe	182	169	— 7 %
Baugewerbe	113	100	— 12 %
Handel	328	302	— 8 %
Verkehr	40	50	+ 25 %
Dienstleistungsgewerbe	277	278	+ 0,4 %
Insgesamt	1326	1248	— 6 %

Quelle: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung, Berlin

Jahren der Fall sein wird. Aber auch dann wäre es unsinnig, die „durchschnittliche gesamtwirtschaftliche Ausbildungintensität“ von 4 % zur Richtschnur für (finanzielle) Anreize oder Umlagen zu nehmen und diejenigen Bereiche und Betriebe, die unter 4 % liegen, zu belasten und die über 4 % zu begünstigen. Sinnvoller Bezugspunkt wäre dann u. E. die branchenspezifische „Ausbildungsintensität“. Förderungsmaßnahmen und Belastungen wären von der Überschreitung oder Unterschreitung der branchenspezifischen Ausbildungintensität abhängig zu machen. Konkret: Wäre eine Anhebung der Ausbildungsbereitschaft um z. B. 10 % erforderlich, so müßte die jeweilige branchenspezifische Ausbildungintensität, erhöht um 10 %, zum Ausgangspunkt weiterer Überlegungen und Maßnahmen genommen werden. In diesem Fall wären Anreize und Lasten auf jeden Fall gerechter verteilt. Allerdings erscheint uns auch in diesem Fall die branchenspezifische Ausbildungintensität, gemessen am Facharbeiterbestand, im Grundsatz die bessere Kennzahl zu sein.

Sie betonen in Ihrem Artikel, daß Bereiche wie der Maschinenbau bei der Planung von Förderungsmaßnahmen eine besondere Rolle spielen sollte. Tatsache ist, daß das sog. Ausbildungplatzförderungsgesetz für die Investitionsgüterindustrie auf der Basis der aktuellen Lohn- und Gehaltssumme eine Belastung durch die Ausbildungsabgabe von etwa 250 Mio DM bringen würde, während die zu erwartenden Bestandsprämien zwischen 55 und 70 Mio. DM liegen durften! Eine Förderung vermögen wir darin nicht zu erkennen. Wir möchten in diesem Zusammenhang nicht verschweigen, daß uns finanzielle Förderungsmaßnahmen auf der Basis des Ausbildungsförderungsgesetzes, bei dem die Ausbildungsbetriebe selbst 85 % der Mittel aufbringen, schlichtweg unsinnig erscheinen, weil die Förderung eines Ausbildungsbetriebes hier zu einer zusätzlichen Kostenbelastung in einem anderen Ausbildungsbetrieb führt. Sinnvolle Förderungsmaßnahmen wären nach unserer Auffassung bedarfsgerechte und situationsbezogene Ausbildungsordnungen und Ausbildungsmittel, mit denen die betriebliche Ausbildung optimiert werden kann.

UMSCHAU

Fernunterricht gewinnt wieder an Bedeutung

Mit dem Inkrafttreten des Fernunterrichtsschutzgesetzes am 1. Januar 1977 wird der Schutz für Fernlehrgangsteilnehmer drastisch verbessert. Das Gesetz

- macht dem Vertreterunwesen ein Ende
- schützt vor nachteiligen Vertragsbedingungen
- gibt rechtlichen Rücktritts- und Kündigungsschutz
- bietet bei Lehrgängen, die zu Schul- und Berufsbildungsabschlüssen führen, Gewähr für pädagogisch einwandfreies Unterrichtsmaterial.

Weiterbildung durch Fernunterricht ist ökonomischer als durch Vollzeitmaßnahmen. Dies zeigen z. B. Modellrechnungen staatlicher Ferneinrichtungen, die in der Regel Kostenersparnisse bei Fernstudierenden um zwei Drittel der Kosten gegenüber Vollzeitstudierenden angeben

Für die Bundesanstalt für Arbeit kann der Aspekt interessant werden, daß bei Weiterbildung durch Fernunterricht der Arbeitsprozeß nicht unterbrochen wird und kostspielige Unterhaltszahlungen entfallen. Vermutlich wird dies zu einer verstärkten Förderung von Fernunterrichtsteilnehmern im Rahmen der beruflichen Weiterbildung durch die Bundesanstalt

führen. Es wird erwartet, daß dadurch der seit Jahren rückläufigen Tendenz der Teilnehmerzahlen um mehr als die Hälfte (von 300 000 im Jahre 1968 auf heute ca. 120 000) voraussichtlich bald Einhalt geboten werden kann.

Gestützt wird diese Annahme auch durch parallele Entwicklungen in anderen Ländern wie Frankreich und Norwegen, wo das Fernunterrichtswesen auf der Grundlage strenger gesetzlicher Regelungen hohes Ansehen erlangt hat.

Eine ausführliche Darstellung verschiedener Gesichtspunkte zum Fernunterricht gibt die Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“, Heft 4/1976.

Darin werden unter anderem die allgemeine Situation des Fernunterrichts, pädagogische Aspekte und die Einbeziehung des Fernunterrichts in das Erziehungssystem der DDR ausführlich behandelt. Über das Fernunterrichtsgesetz unterrichtet eine Broschüre des Pressereferats im BMBW, Postfach 12 01 24, 5300 Bonn 12.

Neue Weiterbildungsregelungen

Für das Handwerk wurden im Oktober 1976 zwei neue Meisterprüfungsordnungen verkündet, und zwar für die Berufe

- Elektromechaniker und
- Fernmeldemechaniker.

Die Verordnungen treten am 1. Januar 1977 in Kraft. Damit sind nach der durch das Berufsbildungsgesetz geänderten Handwerksordnung seit 1969 insgesamt 36 Fortbildungsregelungen des Bundes für das Handwerk erlassen worden. Für rund 30 Prozent der 125 Handwerke und für rund 60 Prozent der Teilnehmer an Handwerksmeisterprüfungen gelten damit neue bundeseinheitliche Anforderungen im fachpraktischen und im fachtheoretischen Teil der Meisterprüfung. Für den arbeits- und berufspädagogischen Teil sowie den wirtschaftlichen und rechtlichen Teil der handwerklichen Meisterprüfung sind am 12. Dezember 1972 durch Rechtsverordnung für alle 125 Handwerke gemeinsame Anforderungen erlassen worden.

Befragung von Unternehmen der Privatwirtschaft und Einrichtungen der öffentlichen Hand zur Lehrkräfte-Qualifizierung in Berlin (West)

In der Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung des BIBB wird ein Forschungsprojekt bearbeitet, das zum Ziel hat, vorhandene Aus- und Weiterbildungsformen für Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung zu erfassen, zu analysieren und zu bewerten sowie praxisnahe, trägerübergreifende Konzepte für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung zu entwickeln und zu erproben.

Als erster Schritt zu der o. g. Befragung fand am 3. November 1976 im Bundesinstitut ein Informationsgespräch mit kompetenten Vertretern von Unternehmen der Privatwirtschaft und Einrichtungen der öffentlichen Hand statt, mit dem erste Kontakte aufgenommen, Informationen über das Projekt und die vorgesehene Befragung gegeben sowie Meinungen und Erfahrungen zur Frage der Lehrkräfte-Qualifizierung eingeholt werden sollten.

Folgende Themenbereiche wurden zur Diskussion gestellt:

- Notwendigkeit andragogischer Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung
- Qualifizierungsmaßnahmen der vertretenen Einrichtungen/Unternehmen
- Einsatz von Ausbildern der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher auch in der beruflichen Weiterbildung Erwachsener
- Bereitschaft der Lehrkräfte zur Teilnahme an pädagogischen Qualifizierungsmaßnahmen
- Mitarbeit und/oder Teilnahme der vertretenen Einrichtungen/Unternehmen an der geplanten Befragung und an einem Modellversuch zur Qualifizierung von Lehrkräften.

Positiv hervorzuheben sind das große Interesse an den mit der Lehrkräfte-Qualifizierung zusammenhängenden Problemen sowie der Bereitschaft zur weiteren Mitarbeit.

Über den weiteren Ablauf der Befragung und anfallende Ergebnisse wird in einem der nächsten Hefte der Zeitschrift unter der Rubrik „Aus der Arbeit des BIBB“ berichtet.

Bilanz über ein Reformprojekt in der beruflichen Bildung

Zum Thema Modellversuch Mehrmediensystem Elektrotechnik/Elektronik (MME) kamen kurzlich die Projektleiter der berufsbildenden Schulen zur Abschlußtagung in Berlin zusammen, um Bilanz über die gemeinsam geleistete Forschungsarbeit der vergangenen 5 Jahre zu ziehen.

Der Modellversuch wurde an 56 berufsbildenden Schulen im gesamten Bundesgebiet durchgeführt. Sein Ziel war die Verbesserung und Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse in der beruflichen Bildung auf breiter Ebene.

Dies geschah durch

- Entwicklung und Produktion neuer Labor- und Experimentiereinrichtungen, die dem Schüler ein praxisnahes Üben bzw. Anwenden des Gelernten ermöglichen;
- Entwicklung und Erprobung neuer Lehr- und Lernmittel, die flexibel einsetzbar sind;
- Ausbau bestehender Unterrichtsmedien und Erprobung neuer Formen der Vermittlung von Theorie und Praxis in der Berufsbildung, was insbesondere die Zusammenarbeit von Schule und Betrieb verbessern soll.

Die Bilanz zeigt deutlich:

1. Die entwickelten Lehrsysteme und Experimentiereinrichtungen haben die berufliche Bildungspraxis positiv beeinflußt und zu einer qualitativen Verbesserung beigetragen. Die Zusammenarbeit zwischen der Projektgruppe vom Bundesinstitut für Berufsbildung und den Lehrern an den Schulen hat sich bei diesem Entwicklungsvorhaben bewährt.
2. Die enge Kooperation zwischen Bildungsforschung, Bildungspraxis und Bildungsverwaltung im Laufe dieses Modellversuchs hat zu einem realistischen Vorgehen bei der Verbesserung der beruflichen Bildung geführt. Die Integration aller beteiligten Gruppen in den Modellversuch hat die Voraussetzungen geschaffen, die Ziele und Maßnahmen des Modellversuchs verhältnismäßig reibungslos in die Bildungspraxis umzusetzen.
3. Nach Beendigung des 5jährigen Modellversuchs mit Ablauf des Jahres 1977 wird die eingeleitete Reformtätigkeit durch die „MME-Landesarbeitskreise“ über den Modellversuch hinaus fortgeführt. Diese Landesarbeitskreise — die auch als Ausdruck des Engagements der Länder in diesen Modellversuch zu werten sind — übernehmen u. a. die Aufgabe, die Kultusminister in Fragen der Bildungsplanung, Curriculumentwicklung und Ausstattung von Schulen mit Unterrichtsmedien zu beraten. Darüber hinaus wird regionale Lehreraus- und -fortbildung betrieben.

Die Tagungsteilnehmer waren einhellig der Überzeugung, daß die gemeinsam geleistete Arbeit im Rahmen des MME-Modellversuchs ein erfolgreiches Stück Reformtätigkeit darstellt.

Angesichts der Bedeutung des MME-Projekts für die berufliche Bildung sollte diese wirkungsvolle Forschungsstrategie auch auf andere Modellversuche übertragen werden.

So wird seit 1974 ein paralleler Modellversuch mit 19 Ausbildungsbetrieben der elektrotechnischen, chemischen und metallverarbeitenden Industrie durchgeführt. Bei diesen Maßnahmen geht es um die gemeinsame praxisnahe Entwicklung von Verfahren und Medien für die moderne Elektronikausbildung im Betrieb. Auch hier ist die bewährte Integration aller Beteiligten (Ausbilder, Auszubildende, Projektmitarbeiter im Bundesinstitut) in den Modellversuch die Voraussetzung für ein erfolgreiches und praxisorientiertes Vorgehen.

Entwicklung und Erprobung von Lernangeboten für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag

Vom 22. bis 24. November 1976 veranstaltete das Bundesinstitut für Berufsbildung in Berlin eine Fachtagung zum Thema „Entwicklung und Erprobung von Lernangeboten für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag“. Die Teilnehmer kamen aus der Bildungsforschung und Bildungsverwaltung und hatten überwiegend praktische Erfahrung im Bereich der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag bzw. mit Jungarbeitern.

Anlaß zu dieser Veranstaltung, an der Experten aus der Bundesrepublik, der Schweiz und den Niederlanden teilnahmen, war der geplante Modellversuch des Bundesinstituts

zur beruflichen Qualifizierung von potentiellen Jungarbeitern. In diesem Modellversuch sollen Jugendliche unterrichtet werden, die die Hauptschule ohne Abschluß verlassen haben und arbeitslos sind. Der einjährige Lehrgang soll so angelegt werden, daß die Jugendlichen nach Abschluß des Lehrgangs in der Lage sind, eine normale Berufsausbildung aufzunehmen (duales System, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule) und diese zu Ende zu führen.

Die Ausbildungskrise, die bedingt ist durch konjunkturelle und strukturelle Ursachen und durch die hohe Zahl von Jugendlichen in den geburtenstarken Jahrgängen, bewirkt, daß gerade für die unteren sozialen Schichten ein Anspruch auf Bildung und Ausbildung nicht eingelöst wird und die Zahl der Jungarbeiter rapide steigt. Ziel des Modellversuchs ist es, bildungspolitische Lösungsansätze für diese Probleme zu finden.

Als Beispiel eines ähnlichen Lehrgangs für Jugendliche, die aus dem Bildungssystem herausgefallen sind, wurde die „Grüne Schule“ in Amsterdam — Modellversuch des Bildungsministeriums der Niederlande — eingehend erörtert.

Zielsetzung der „Grünen Schule“ ist ebenfalls die Zurückführung dieser Jugendlichen in die beruflichen Ausbildungsgänge. Dies geschieht durch einen teils schulisch organisierten, teils in Betriebspрактиka durchgeführten Unterricht. Sowohl die Mitarbeiter der „Grünen Schule“ als auch die anderen Teilnehmer bewerteten den vom Bundesinstitut für Berufsbildung geplanten Modellversuch positiv.

Programm zur Minderung von Beschäftigungsrisiken Jugendlicher

Auf ihrer 26. Sitzung verabschiedete die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) am 15. November 1976 ein Programm zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen zur Minderung der Beschäftigungsrisiken Jugendlicher. Das Programm dokumentiert den politischen Willen aller Beteiligten, die notwendige Infrastruktur für die Versorgung der geburtenstarken Jahrgänge im Bereich der beruflichen Ausbildung zu schaffen, wobei es sich entsprechend der Aufgabenstellung der BLK auf bildungspolitische Maßnahmen beschränkt.

Das Programm enthält auf der Grundlage des Bildungsgesamtplanes und unter Berücksichtigung des Kosten- und Finanzierungsplans sowie des Stufenplans zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung einen Ausbauplan für die einzelnen schulischen Bereiche der beruflichen Bildung und weist auf die notwendige Erhöhung der betrieblichen Ausbildungsplätze hin. Im einzelnen enthält das Programm für den Zeitraum bis 1982 Aussagen zum Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres und der berufsbefähigenden Bildungsgänge, zum Ausbau des dualen Systems (betriebliche Ausbildungsplätze, überbetriebliche Ausbildungsstätten, Berufsschule), zum Ausbau der Berufsfachschulen, zu Möglichkeiten des Nachholens des Hauptschulabschlusses sowie zur Bildungs- und Berufsberatung. Das Programm geht auf den erforderlichen Investitions- und Sachmittelbedarf einschließlich der Möglichkeiten einer Umrüstung freiwerdender Kapazitäten ein und weist einen Mehrbedarf von insgesamt 20 000 Lehrern 1982 gegenüber 1975 im berufsbildenden Schulbereich aus.

Das Programm muß in der nächsten Zeit weiter entwickelt und konkretisiert werden. Dies gilt nicht nur für eine genauere Unterscheidung zwischen kurzfristig erforderlichen Maßnahmen zur Sicherstellung eines ausreichenden Angebots zur Versorgung der geburtenstarken Jahrgänge und langfristigen Perspektiven. Es gilt auch und vor allem — und hier folgte die BLK einem Vorschlag des Bundes — für die weitere Verfeinerung und Konkretisierung des eigentlichen Programms.

Der Ausschuß Bildungsplanung der BLK wurde beauftragt, den Ministern zur nächsten Sitzung im März 1977 Vorschläge für die weitere Arbeit zu unterbreiten.

Berufsbildungszentrum in Berlin eröffnet

Berlin — Ein Berufsbildungszentrum, das allen vor der Berufswahl stehenden Jugendlichen Auskunft geben will, ist am 12. November in Berlin in Beisein von Bundesbildungsminister Helmut Rohde und dem Präsidenten der Bundesanstalt

für Arbeit, Josef Stingl, eröffnet worden. In dem für 600 000 Mark umgebauten Gebäude — die Einrichtung ist bisher einmalig in Deutschland und Europa — befinden sich Schriften, Filme, Diapositive und Tonbildschauen zum Thema Berufswahl, so wird informiert, welche physischen und psychischen Belastungen ein Beruf mit sich bringt und welche Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten es gibt. Sowohl Rohde als auch Stingl betonten die Freiwilligkeit und Eigenständigkeit der Berufswahl. Sie dürfte „kein abgeleiteter Faktor des Beschäftigungssystems sein“ (Rohde) und nur „eine Hilfe zur Selbsthilfe“ (Stingl).

15. didacta vom 7. bis 11. März 1977 in Hannover

Nach fünf Jahren findet vom 7. bis 11. März 1977 wieder eine didacta auf dem Messegelände in Hannover statt. Diese 15. didacta — Europäische Lehrmittelmesse wird vom Deutschen Lehrmittelverband e. V. (DLV) in Verbindung mit dem Verband Europäischer Lehrmittelfirmen (EURODIDAC) veranstaltet. Sie vereinigt alle auf die Bildungspläne abgestimmten Lehrmittel und bietet den Besuchern sachverständige Beratungen in wirtschaftlichen, pädagogischen und didaktischen Fragen. Damit ist die didacta Plattform für einen fruchtbaren Gedankenaustausch zwischen Herstellern und Anwendern.

Ende September lagen bei der Deutschen Messe- und Ausstellungs-AG als Durchführungsgesellschaft die Anmeldungen von 525 Ausstellern und 60 zusätzlich vertretenen Firmen aus 20 Ländern vor, darunter 427 Aussteller aus der Bundesrepublik. Unter den rund 100 Ausstellern aus anderen Staaten steht Großbritannien an der Spitze.

Als Fachtagungen bzw. Vortragsveranstaltungen sind vorgesehen der 6. Werkpädagogische Kongreß, das 15. Symposium der Gesellschaft für Programmierte Instruktion und Mediendidaktik e. V., die Fachtagung des Verbandes Deutscher Sonderschulen e. V., eine Veranstaltung der UNESCO und Vorträge von Referenten aus der UdSSR zu Fragen des sowjetischen Bildungswesens. Mit dem Komplex der Berufsbildung und der Erwachsenenbildung befassen sich das Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft e. V., der Niedersächsische Bund für freie Erwachsenenbildung e. V. und die Aluminium-Zentrale e. V.

Taschenrechnereinsatz auch in der Schule?

BWP erreichte ein Schreiben von Dr. Peter Bardy vom Fachbereich 6 der Gesamthochschule Siegen, der im Zusammenhang mit dem Einsatz von Taschenrechnern in der Schule auftauchende Probleme Fragen für den Bereich der berufsbildenden Schulen innerhalb einer Arbeitsgruppe gesondert untersuchen will. Alle, die an einer Mitarbeit oder an einem Informationsaustausch über diese Fragen interessiert sind, mögen sich bitte an folgende Anschrift wenden: Dr. Peter Bardy, GH Siegen, FB 6 — Mathematik, Adolf-Reichwein-Straße 2, 5900 Siegen 21.

Grund- und Strukturdaten 1976

Einen umfassenden Überblick über die Daten des Bildungsbereichs gibt die Broschüre „Grund- und Strukturdaten 1976“. Die jetzt vorgelegte dritte Ausgabe der „Grund- und Strukturdaten“ berücksichtigt Anregungen und Verbesserungsvorschläge und ist inhaltlich ausgeweitet worden:

- Im Schulbereich findet sich erstmals ein Nachweis auch nach Bildungsstufen,
- die Zahlen über Auszubildende sind um regionale Angaben nach Kammerbezirken ergänzt worden,
- der Bereich „Bevölkerung, Gesamtwirtschaft und Finanzen“ wurde erheblich erweitert.

Das Datenheft soll Informationen über die wesentlichen Quantitäten des Bildungswesens vermitteln und damit zur sachbezogenen bildungsplanerischen und bildungspolitischen Arbeit beitragen.

Im einzelnen enthält die Broschüre Angaben über: Kindergarten, Schulen, Berufliche Bildung, Hochschulen, Ausbildungsförderung, Weiterbildung, Bildungsbudget, Bevölkerung, Gesamtwirtschaft, Finanzen, Internationaler Vergleich, Regionale Daten.

Die Broschüre kann beim Pressereferat des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft schriftlich angefordert werden.

REZENSIONEN

Günter Cremer (Hrsg.) Jugend ohne Arbeit. Analysen, Stellungnahmen, Programme, München 1976: Kösel-Verlag, 144 Seiten, Paperback, DM 14,80.

Die Absicht des Herausgebers bei der Materialiensammlung unter oben genanntem Titel ist es, all jenen, die mit jugendlichen Arbeitslosen zu tun haben, Informationen über die Gründe der heutigen Jugendarbeitslosigkeit, Stellungnahmen verschiedener Verbände, aber auch konkrete Handlungshilfen an die Hand zu geben. Der Band ist also nicht nur auf Analytiker, die sich bereits theoretisch mit dem Problem beschäftigt haben, zugeschnitten, sondern auch auf die Praktiker, denen hier eine Materialzusammenstellung angeboten wird, die es gestattet, sich schnell und doch einigermaßen umfassend zu unterrichten.

Das Buch ist in zwei Teile gegliedert:

1. Analysen und Stellungnahmen und
2. Maßnahmen und Programme

Der erste Teil beginnt mit einem Artikel über die Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Bereich und wird fortgesetzt mit statistischen Bestandsaufnahmen und analytischen Beiträgen über die Ursachen der Jugendarbeitslosigkeit in der Bundesrepublik Deutschland.

Der zweite Teil besteht aus einer Fülle von Stellungnahmen unterschiedlichster Interessengruppen — von einer Erklärung der Bundesregierung über Aussagen des Arbeitgeberverbandes und der Gewerkschaften bis zu Beiträgen der evangelischen Jugend Deutschlands. Der überwiegende Teil der Stellungnahmen mündet ein in Vorschläge für Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit. Besonders die letzten Beiträge bieten Erfahrungsberichte und Hilfen für die Praxis. Hier ist zum Aufbau anzumerken, daß man vielleicht eine noch klarere Gliederung hätte erreichen können, wenn man die kurzen programmatischen Stellungnahmen einiger Verbände von den Beiträgen abgetrennt hätte, die sich ausführlicher mit eingeleiteten bzw. einzuleitenden Maßnahmen befassen und konkrete Hilfen bieten sollen.

Die in diesem Buch zusammengestellten Beiträge — ob analytischer, programmatischer oder praktischer Art — lassen auf jeden Fall einige Schlußfolgerungen zu, die sich für den Leser als nützlich erweisen dürften:

- es gibt zu viele zersplitterte Ansätze, um jugendlichen Arbeitslosen zu helfen; eine bessere Koordination unter Beibehaltung unterschiedlicher Träger von Maßnahmen wäre dringend nötig,
- es ist wichtig, sich ständig vor Augen zu halten, daß die jetzige Situation nicht dazu mißbraucht werden darf, gesetzlich festgelegte Qualitätsnormen der beruflichen Bildung zu senken oder gar Anlernberufe wieder einzuführen
- kurzfristige Maßnahmen sind im Interesse der betroffenen Jugendlichen sehr wichtig; auch sie müssen aber auf längerfristige Ziele ausgerichtet

sein wie z. B. der Heranführung an eine qualifizierte Ausbildung,

- im Interesse der schnelleren Wirksamkeit der Maßnahmen würde es liegen, wenn — wie am Beispiel einer Stadt gezeigt — verschiedene Institutionen wie Arbeitsamt, Berufsschule, Betriebe, Jugendhilfe etc. in unbürokratischer Weise zusammenarbeiten könnten.

Zusammenfassend ist zu sagen, daß „Jugend ohne Arbeit“ den erklärten Anspruch, möglichst viele am Problem Interessierte möglichst kurz und umfassend zugleich zu informieren, einlösen kann. Besonders wertvoll ist es für denjenigen, der nicht die Zeit und Gelegenheit hat, die entweder verstreut publizierten oder schwer zugänglichen Beiträge selbst zusammenzustellen.

Dorothea Grieger, Berlin

Frank Braun/Alois Weidacher

Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher (mit Bibliographie), Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 1976, 130 Seiten, DM 10,—

Die DJI-Dokumentation besteht aus 2 Teilen. Teil I gliedert sich in 3 Hauptpunkte:

1. Jugendarbeitslosigkeit und ihre Darstellung in den Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit (Weidacher)
2. Bildungsmaßnahmen „gegen“ Jugendarbeitslosigkeit (Braun)
3. Sozialpädagogische Beiträge im Rahmen der Programme zur Bewältigung von Problemen der Jugendarbeitslosigkeit (Weidacher)

Teil II ist die umfangreichste bisher erschienene Bibliographie zum Thema Jugendarbeitslosigkeit. Durch die Gliederung nach einzelnen Problemkreisen ist sie sehr gut verwendbar für Leser, die sich mit Teilaufgaben der Jugendarbeitslosigkeit intensiver beschäftigen wollen.

Im vorangestellten Textteil wird eine Auswertung dieser Materialien vorgenommen, die über deren schlichte Wiedergabe weit hinausgeht. Teil I liefert nicht nur eine Fülle von Material zu Einzelaspekten des Themas, das ihn schon allein deswegen lesenswert macht; es wird auch eine in sich schlüssige Argumentationskette gegen zur Zeit gängige Erklärungsmuster zu Ursachen der Jugendarbeitslosigkeit und zu den Problemen der Betroffenen entwickelt. Ein Ziel der Autoren ist es dabei, Theorien zu widerlegen, die die individuellen Defizite der Betroffenen zum Ausgangspunkt der Erklärung der Ursachen ihrer Arbeitslosigkeit machen:

„Die Strukturanalysen erwecken den Eindruck, als ob niedriges Bildungsniveau — zumindest als entscheidender Auslesefaktor — bereits Arbeitslosigkeit bedingen würde... Deshalb sind aber der fehlende Hauptschulabschluß etc. nicht etwa die Ursache der Arbeitslosigkeit. Betrachtet man, aus welchen schulischen, ausbildungs- und beschäftigungsspezifischen Zusammenhängen sich arbeitslose Jugendliche rekrutieren, dann zeigt sich, daß die genannten Merkmale als **Ansatzstellen** (Hervorhebung von mir HG) für die Ausgliede-

itung dienen, diese aber unter übergeordneten Zusammenhängen funktionieren (Seiten 10—11).“

Zu Punkt 1: Kernpunkt der Kritik Weidachers an den Statistiken und ihrer Interpretation durch die BA ist, daß diese, obwohl sie eigentlich als „Geschäftsstatistiken“ der BA geführt werden und nicht im Hinblick auf eine Analyse der Ursachen von Arbeitslosigkeit strukturiert sind, umgekehrt gerade zu einer Ursacheninterpretation benutzt werden, zu der sie nicht aussagekräftig genug sind (Seite 8). Auch die Benennung von Problemgruppen des Arbeitsmarktes muß unvollständig bleiben, da die Registrierung als Arbeitsloser an spezifische Bedingungen geknüpft ist; z. B. werden Jugendliche, die einen Ausbildungsplatz suchen, aber nicht bereit sind ersetztweise auch eine Arbeitsstelle anzunehmen, gar nicht erst als arbeitslos registriert. Zudem bleiben gewonnene Daten oftmals ohne Aussagekraft, da die entsprechenden Basisgrößen nicht zur Verfügung stehen. Weidacher weist am Beispiel der viel diskutierten Behauptung, daß die Mehrzahl der arbeitslosen Jugendlichen gar nicht an einer Ausbildung interessiert seien, nach, daß dieser Schluß nach der Art der Datenerhebung durch die BA gar nicht zulässig ist, zweitens betont er, daß eine derartige Interpretation von Angaben, die Jugendliche über ihre Berufswünsche machen, gerade die gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren, die in den Berufswunsch der Jugendlichen eingehen, ausblendet (Seite 11 ff).

Zu Punkt 2: Braun behandelt in Teil 2. das gesamte Spektrum der Bildungsmaßnahmen „gegen“ Jugendarbeitslosigkeit von den Förder-, Eingliederungs- und Grundausbildungslehrgängen der BA, über die Möglichkeiten zum nachträglichen Erwerb des Hauptschulabschlusses an Volkshochschulen bis hin zu der Diskussion über die Einführung des 10. Pflichtschuljahres. Schon die Anführungsstriche in der Überschrift zeigen, daß er Bildungsdefizite der arbeitslosen Jugendlichen nicht als die Ursache von deren Arbeitslosigkeit ansieht, vielmehr geht er davon aus, daß durch die Jugendarbeitslosigkeit strukturelle Mängel des gesamten Bildungssystems, speziell der beruflichen Bildung, aufgedeckt und manifest geworden sind (Seite 16 ff). Braun weist nach, daß schon seit Jahren der Mangel an Ausbildungsstellen zu wesentlich verschlechterten Berufschancen der Schulabgänger geführt hat, wie unter anderem das Ansteigen der Zahl der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag schon seit 1970 zeigt (Seite 19). Seine grundsätzliche Kritik an den bisher ergriffenen Maßnahmen zur Ausweitung des Angebots an Ausbildungsstellen ist, daß sie, soweit sie am Prinzip der einzelbetrieblichen Finanzierung festhalten, strukturelle Disparitäten im Angebot und auch qualitative Verschlechterungen nicht aufhalten konnten. Damit sei in der Einschränkung der Berufsnot der 15- und 16jährigen aber schon die Arbeitslosigkeit der 18- und 19jährigen mit angelegt (Seite 35).

Die BA bietet, entsprechend ihrer Probleminterpretation, nach der Jugend-

arbeitslosigkeit im wesentlichen ein vorübergehendes konjunkturelles Problem sei das sich auf Jugendliche mit besonderen Bildungsdefiziten konzentrierte, vorwiegend spezielle Bildungsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche an. Demgegenüber kommt Braun zu dem Schluß, daß spezielle Bildungsangebote zu kurz greifen solange sie nicht in ein Netz von qualitativ und quantitativ ausreichenden Ausbildungangeboten eingebettet sind (Seite 37 ff). Dabei trifft seine Kritik die einzelnen Maßnahmen und Lehrgangstypen in unterschiedlichem Maße. So sieht er die Förderlehrgänge der BA durchaus als positive Maßnahme an. Sinkende Vermittlungsquoten von Jugendlichen aus diesen Lehrgängen in eine berufliche Ausbildung gehen nicht zu Lasten der Konzeption oder der Maßnahmeträger, sondern sind durch den Ausbildungsmangel begründet (Seite 40).

Demgegenüber äußert er jedoch scharfe und berechtigte Kritik an den Lehrgangstypen, die allein auf die Vermöglichkeit auf einen Arbeitsplatz ausgerichtet sind.

Diese zielen nicht auf eine weitestmögliche Förderung, sondern umgekehrt

auf eine Reduzierung des Anspruchsniveaus der Jugendlichen an eine berufliche Ausbildung ab und bewirken damit eine Erhöhung der Zahl der Jugendlichen ohne Berufsausbildung (Seite 45).

Zu Punkt 3: Weidacher entwickelt hier zunächst keinen eigenen Begriff von den Aufgaben der Sozialpädagogik im Rahmen der „Programme zur Bewältigung von Problemen der Jugendarbeitslosigkeit“, sondern behandelt die Beiträge, die sich als solche verstehen. Er berücksichtigt dabei sowohl die Lehrgänge der BA, die neben den qualifikatorischen auch vorwiegend sozialpädagogische Zielsetzungen angeben, als auch spezielle Maßnahmen der Jugendhilfe und der Jugendbildungsarbeit. Als Grundproblem dieser Maßnahmen analysiert Weidacher, daß sie Gefahr laufen, die durch die Arbeitsmarktsituation definierten Zuschreibungen gegenüber den Jugendlichen als Grundlage für die Interpretation der Probleme der Jugendlichen zu übernehmen und in deren Kompensation die sozial-pädagogische Zielsetzung zu bestimmen (Seite 54 ff). Dabei wird auf „vorhandene Deutungsmuster aus der Behandlung anderer so-

zialer Probleme“ zurückgegriffen und vorwiegend auf das Beeinflussen individueller Eigenschaften abgezielt wie: Motivierung zu Arbeit und Lernen, Persönlichkeitsstabilisierung usw. (S. 77 ff).

Dies führt zum Teil zur Übernahme falscher Probleminterpretationen, z. B. daß die Jugendlichen lernschwach seien und andererseits zur Formulierung von Aufgaben für die Sozialpädagogik, die diese gar nicht bewältigen kann, z. B. Jugendliche soweit persönlich zu stabilisieren, daß sie zur Aufnahme einer Berufsausbildung in der Lage sind, wenn gar kein ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen zur Verfügung steht (Seite 58).

Das Spektrum der dargestellten Maßnahmen ist so vielfältig, daß hier auf die einzelnen Punkte nicht näher eingegangen werden kann.

Weidachers Beitrag macht deutlich, daß der „sozialpädagogische Aspekt“ nicht abgelöst von Ursachen und Verlaufform der Jugendarbeitslosigkeit begriffen werden kann. Problemanalyse und Konzipierung von Maßnahmen stellen sich daher gerade auch als Aufgaben einer sich so verstehenden Sozialpädagogik.

Helga Gafga, Berlin

MITTEILUNGEN DES BBF

Ergebnisse der Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge

Es wird den im folgenden genannten Fernlehrinstituten die Berechtigung erteilt, die Eignung der Lehrgänge durch das Gütezeichen des Bundesinstituts (Abb.) kenntlich zu machen.

Vom BBF erteiltes Gütezeichen für Fernlehrgänge



Kurzbeschreibung Nr. 151

Der Fernlehrgang

Buchführung I

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehrinrichtung:

Akademiker gesellschaft für Erwachsenenfortbildung mbH, Am Hohengeren 9, 7000 Stuttgart 1.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von buchhalterischen Grundbegriffen und von Grundfertigkeiten der Buchführungstechnik.

Zielgruppe / Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen mit gutem Hauptabschluß oder mit Realschulabschluß.

Lehrgangsinhalte:

Allgemeine Grundlagen: Zweck und Entwicklung der Buchführung — Inventar und Bilanz — das Konto — Journal und Hauptbuch — Veränderung der Bilanz — Erfolgsrechnung.

Buchführungspraxis: Buchungen auf den Bestandskonten — Buchung des Warenverkehrs — Kontokorrentkonten — Bewegliches Anlagevermögen und Abschreibungen — Konten des Ge-

schaftsinhabers — Aufwendungen und Erträge — Abschlußprobleme.

Spezielle Probleme der Buchführungs-praxis: Grundstucksrechnung — Wertpapierverkehr — Wechselbuchungen — Forderungsverlust und Wertberichtigungen auf Forderungen — Rückstellungen und Rücklagen — Gewinn- und Verlustverteilung bei Personengesell-schaften — Kalkulatorische Kosten — Gewinn- und Verlustverteilung bei Kapitalgesellschaften — Abschlußprobleme bei Kapitalgesellschaften.

Organisation der Buchführung in Industrie und Handel: Kontenrahmen des Einzelhandels — Eigenheiten der Buch-führung und Auswertung der Erfolgs-rechnung im Einzelhandel — Kontenrahmen des Großhandels — Eigenheiten der Buchführung des Großhandels — Durchschreibebuchführung — Nebenbücher — Gemeinschaftskontenrahmen der Industrie — Kostenarten, -stellen, -träger und Kostenverteilung in Indus-triebetrieben — Eigenheiten der Indus-triebuchführung.

Auswertung der Bilanz: Aktiv-, Passivseite — Grafische Darstellung der Bilanz.

Lehrgangsdauer:

(bei maximal einer Stunde täglicher Studienzeit) 12 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 570 Seiten — DIN A 4, 1 Anleitung für das Fernstudium.

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung oder bei monatli-cher Zahlungsweise (12 x 24,— DM) DM 288,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Aufla-gen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 30. Juni 1977 bzw. bei Neuauflage des Anmeldevordruckes sowie nach Abschluß einer Untersu-chung nachzuweisen.

Kurzbeschreibung Nr. 152

Der Fernlehrgang

Buchführung II

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehrinrichtung:

Akademiker gesellschaft für Erwachsenenfortbildung mbH, Am Hohengeren 9, 7000 Stuttgart 1.

Lehrgangsziel:

Aufbauend auf den Kurs „Buchfüh-rung I“ Vermittlung erweiterter buchhal-terischer Kenntnisse — etwa bis zum Niveau des Wirtschaftsabiturs.

Zielgruppe / Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen mit gutem Hauptschulabschluß oder mit Realschulabschluß und einer kaufmännischen Grundausbildung, zu-mindest aber mit Grundkenntnissen in Buchführung.

Lehrgangsinhalte:

Finanzbuchhaltung

Buchung der Mehrwertsteuer — Forde-rungen und Verbindlichkeiten in fremden Währungen — Kommissionsgeschäft — Partizipations- und Konsortial-geschäfte — Filialführung.

Der Jahresabschluß: Rechtsvorschriften zum Jahresabschluß — allgemeine Buchungen beim Jahresabschluß — der Jahresabschluß der Einzelfirma und der Stillen Gesellschaft — der Jahresabschluß der OHG — der Jahresabschluß der KG — der Jahresabschluß der GmbH — der Jahresabschluß der AG — der Jahresabschluß des Konzerns — der Jahresabschluß der Genossenschaft.

Buchung und Bilanzierung von Finanzierungsvorgängen: Gründung, Eigenkapitalerhöhung und Fremdkapitalbeschaffung — Sanierung — Auseinandersetzung — Liquidation — Konkurs — Fusion — Umwandlungen.

Bilanztheorien: statische und totale Bilanztheorie — dynamische und pagatorische Bilanztheorie — organische Bilanztheorie.

Betriebsbuchhaltung

Aufgaben und Rechtsgrundlagen — Kostenartenrechnung — Kostenstellenrechnung — Kostenträgerrechnung — Periodenleistungsrechnung — Betriebsergebnisrechnung — Normalkostenrechnung — Plankostenrechnung — Dekunktionsbeitragsrechnung.

Lehrgangsdauer:

(bei maximal einer Stunde täglicher Studienzeit) 12 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 680 Seiten — DIN A 4, 1 Anleitung für das Fernstudium.

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung oder bei monatlicher Zahlungsweise (12 x 24,— DM):

DM 288,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 30. Juli 1977 bzw. bei Neuauflage des Anmeldevordrückes sowie nach Abschluß einer Untersuchung nachzuweisen.

Kurzbeschreibung Nr. 153

Der Fernlehrgang

Buchführung III

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung mbH, Am Hohengeren 9, 7000 Stuttgart 1

Lehrgangsziel:

Aufbauend auf die Kurse „Buchführung I“ und „Buchführung II“ Vermittlung vertiefter buchhalterischer Kenntnisse in den Bereichen Betriebsstatistik, Bilanzanalyse und -kritik, Grenzkostenrechnung.

Zielgruppe / Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen mit Realschulabschluß und einer kaufmännischen Grundausbildung sowie erweiterten Vorkenntnissen in Buchführung (3—5 Jahre Tätigkeit in der Buchhaltung / Betriebsabrechnung)

Lehrgangsinhalte:

Statistik

Begriff und Zweck der Statistik — Ablauf einer statistischen Untersuchung — Anwendungsgebiete der Statistik und ihre organisatorische Stellung innerhalb

des Betriebes — absolute Zahlen, Mittelwerte, Verhältniszahlen, Darstellung der statistischen Ergebnisse — Korrelation und Trend.

Bilanzanalysen und Bilanzkritik

Bilanzarten — allgemeine Bilanzierungs- und Bewertungsgrundsätze — Bilanztheorien — Bilanzgliederung — Analyse der Bilanzstruktur — Bewertung in der Bilanz — Bewertung der Aufwendungen und Erträge — das Nominalwertprinzip bei der handelsrechtlichen Gewinnermittlung — Analyse der Gewinn- und Verlustrechnung — Investition und ihre Finanzierung — Liquidität und Finanzplanung — Analyse des Konzernabschlusses — Zwecke und Anwendungsmöglichkeiten der Bilanzanalyse: Meßzahlen als Spiegel der Konjunktur und Unternehmenspolitik — Betriebs- und Branchenvergleiche — Zwecke von Bilanzanalysen und Auswahl der Meßzahlen — graphische Darstellungsmöglichkeiten.

Grenzkostenrechnung

Begriff und Ermittlung der Grenzkosten — Grenzkostenrechnung und Kostenrechnungssysteme — Praxis der Grenzkostenrechnung: Direct Costing, Grenzplankostenrechnung, stufenweise Fixkostendeckungsrechnung — Deckungsbeitragsrechnung nach Riebel — Auswertungsmöglichkeiten der Grenzkostenrechnung.

Lehrgangsdauer:

(bei mindestens einer Stunde täglicher Studienzeit) 12 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

11 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 600 Seiten — DIN A 4, 1 Anleitung für das Fernstudium

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung oder bei monatlicher Zahlungsweise (12 x 24,— DM)

DM 288,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 30. Juli 1977 bzw. bei Neuauflage des Anmeldevordrückes sowie nach Abschluß einer Untersuchung nachzuweisen.

Kurzbeschreibung Nr. 154

Der Fernlehrgang

Statistik

Datenerhebung und Datenaufbereitung in der öffentlichen Verwaltung

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Verwaltungssakademie Berlin, Kurfürstendamm 206—209, 1000 Berlin 15.

Lehrgangsziel:

Einführung in die Statistik für Angehörige der öffentlichen Verwaltung.

Zielgruppe / Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen, die in der öffentlichen Verwaltung tätig sind.

Lehrgangsinhalte:

Sinn der Statistik — Amtliche Statistik — Daten und Datenerstellung — Tabellen — Graphische Darstellung qualitativer und quantitativer Daten — Mittel-

werte — Streuungsmaße — Regressionsrechnung — Korrelationsrechnung — Wahrscheinlichkeitsberechnungen — Analyse von Zeitreihen — Analyse von Zusammenhängen — Indizes und Warenkörbe — Stichprobenlehre

Lehrgangsdauer:

7 Monate bei 1 Std täglicher Studienzeit, ergänzender Nahunterricht: 2 Std. wöchentlich.

Umfang des Lehrmaterials:

23 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 600 Seiten — DIN A 4.

Lehrgangskosten:

Der Lehrgang ist kostenlos, wird jedoch nur Personen, die in der öffentlichen Verwaltung tätig sind, angeboten.

Für diesen Lehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung dem BBF bis zum 1. April 1977 nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 155

Der Fernlehrgang

Das Recht des Arbeitsvertrages

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

DGB — Die Briefschule GmbH Hans-Bockler-Str. 39, 4000 Düsseldorf.

Lehrgangsziel:

Einführung in das Recht des Arbeitsvertrages.

Zielgruppe / Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen möglichst mit mehrjähriger praktischer betrieblicher Tätigkeit oder abgeschlossener Berufsausbildung

Lehrgangsinhalte:

Das Arbeitsrecht und seine Grundlagen — Die Begründung des Arbeitsvertrages — Hauptpflichten des Arbeitnehmers — Hauptpflichten des Arbeitgebers — Beschäftigungspflicht und Fürsorgepflicht — Beendigung des Arbeitsverhältnisses — Berufsausbildungsverhältnis

Lehrgangsdauer:

Erfahrungsgemäß braucht ein Teilnehmer nach Angaben des Instituts 16 bis 18 Monate (100—120 Gesamtstunden).

Bei einer täglichen Arbeitszeit von 2 Stunden oder einer wöchentlichen Arbeitszeit von 14 Stunden wäre der Lehrgang — bezogen auf die angegebene Gesamtstundenzahl — demnach auch in 8 Wochen zu bearbeiten.

Umfang des Lehrmaterials:

10 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 330 Seiten — DIN A 4 (dicht bedruckt).

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung oder bei Teilzahlungen bis zu maximal 10 Teillieferungen (10 x DM 12,—): DM 120,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung bis zum 31. 12. 1976 bzw. bis zum 31. 05. 1977 bzw. bei Neuauflage nachzuweisen ist

Anschriften der Autoren dieses Heftes

Alle Autoren dieses Heftes sind Mitarbeiter des BBF im BIBB

Drei profilierte und bekannte Fachautoren präsentieren einen hochinteressanten Zeichenlehrgang für die ganze Fachstufe, also für 2 – 2 1/2 Ausbildungsjahre.

In 20 Hauptkapiteln werden die Themen exemplarisch dargestellt und mit den notwendigen Texterläuterungen versehen. Sie können von der Auswahl gut in den Fachkundeunterricht einbezogen werden. Für das Zeichnungslesen enthält das Werk besondere Übungen.

Die Bilder sind zum großen Teil in der Original-Zeichengröße für die Schüler wiedergegeben.

**Meyer,
Hohmann,
Heisig**

Technisches Zeichnen Fachstufe Metall

Bestell-Nr. 91020, 112 Seiten, DIN A4, DM 15,60
Lösungsheft, Best.-Nr. 91021, i. Vorb.

Die Gliederung der Kapitel:

Formen technischer Gegenstände; Schräge Zylinderschnitte; Schnitte am Prisma am Beispiel eines gefrästen Werkstücks mit Fertigungsstufen und Bemaßungsproblemen; Getriebeplan; Lagetoleranzen und Kennzeichnung von Oberflächen; Durchdringungen; Justiervorrichtung; Kegelschnitte; Durchdringung Kegel – Zylinder; Schnittwerkzeug; Kniehebelspanner; Lösbare Verbindungen; Feder und Federdiagramm; Abwicklungen; Nietverbindungen; Schweißteile – Gußteile; Passungen; Stirnradgetriebe; Schleifspindellagerung mit Gleitlagern; Gerad- und Rundführungen; Perspektive; Zusammenbauzeichnung.

**Gleichzeitig ist
lieferbar:**

Foliensatz zum Technischen Zeichnen Fachstufe Metall

20 Folien für den Overhead-Projektor in Plastik-Ringmappe, Bestell-Nr. 91022, DM 78,-.

Hermann Schroedel Verlag KG
Hannover · Dortmund
Darmstadt · Berlin · München

Schroedel
Partner der Schule