

# **Zeitschrift für Berufsbildungsforschung**

**Offizielles Organ des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung**

**2** Juni 73

**Zeitschrift für Berufsbildungsforschung**

Offizielles Organ des  
Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

**Herausgeber:**

Der Präsident des Bundesinstituts  
für Berufsbildungsforschung

**Redaktion:**

Hans Göring (verantwortlich),  
Herbert Arndt, Wolf-Dieter Gewande,  
Marie-Luise Hartmann (Graphik)  
Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung,  
1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3,  
Telefon (03 11) 86 83-2 19.

Die mit Namen oder Buchstaben gekenn-  
zeichneten Beiträge geben die Meinung  
des Verfassers und nicht unbedingt die des  
Herausgebers oder der Redaktion wieder

Für unverlangt eingesandte Manuskripte  
und Rezensionsexemplare übernimmt die  
Redaktion keine Verantwortung, sie gelten  
erst bei ausdrücklicher Bestätigung als  
angenommen.

**Verlag**

Gebrüder Jänecke Verlag, 3 Hannover 1,  
Postfach 3103, Podbielskistr. 295,  
Telefon (05 11) 64 47 94

Verantwortlich für Vertrieb und Anzeigen-  
teil: Alfred Fehling.  
Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 2

**Erscheinungsweise**

Vierteljährlich — am 15. der Monate März,  
Juni, September, Dezember.  
Bezugspreis für Einzelheft DM 7,—,  
für Jahresabonnement DM 22,—  
einschließlich Mehrwertsteuer und  
Versandkosten,  
im Ausland DM 28,—  
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**

Druck- und Verlagshaus Gebrüder Jänecke,  
3 Hannover

**Inhalt**

Klaus Hofmann und Dieter Lufft

**Lehrerbedarf und -angebot für die Berufsschulen (Teilzeit)  
in der Bundesrepublik Deutschland**

1

Bent Paulsen

**Zielsetzungen und Aufgaben der Berufsbildungsforschung  
im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung —  
einige Anmerkungen zur Diskussion über eine  
Forschungskonzeption des BBF**

7

Klaus von Dohnanyi

**Tendenzen in der Reform der Berufsbildung**

12

Willi Karow und Ursula Westphal-Georgi

**Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf?**

18

Karl-Ernst Bungenstab

**Bund und Länder — Partner oder Gegner bei der Weiterbildung?**

30

Hermann Benner

**Genese einer Ausbildungsordnung**

34

Doris Elbers

**Beiträge der allgemeinen Curriculumtheorie  
für die Entwicklung beruflicher Curricula**

39

Ignacy Szaniawski

**Beruf und Arbeit zwischen Diagnose und Prognose**

45

Mitteilungen des BBF

51

Umschau

56



Claus Hofmann und Dieter Lufft

### **Lehrerbedarf und -angebot für die Berufsschulen (Teilzeit) in der Bundesrepublik Deutschland**

Die Frage des Berufsschullehrerbedarfs und des Berufsschullehrerangebots in den Teilzeitberufsschulen mit ca. 1,6 Millionen schulpflichtigen Jugendlichen ist ein wichtiger Teilaspekt der Bildungsplanung. Verallgemeinert gesehen, ist zur Zeit keine ausreichende Versorgung der Berufsschulen mit Lehrern gewährleistet. Genauere Untersuchungen hierüber liegen bisher jedoch nicht vor. Es wird versucht, anhand der verfügbaren Plandaten und Statistiken eine Berechnung des Bedarfs und des Angebots bis 1985, dem derzeitigen Enddatum der Bildungsplanung, auf Bundesebene vorzunehmen.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, S. 1

Bent Paulsen

### **Zielsetzungen und Aufgaben der Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung**

Es wird versucht, einige Ursachen zu analysieren, die bislang die Formulierung einer konsistenten Forschungskonzeption für das BBF erschwert haben. Die Formulierung und verbindliche Anwendung einer solchen Konzeption ist jedoch von einer vorgängigen Funktionsbestimmung abhängig. Denn einerseits bestehen bildungspolitische Ansprüche gegenüber der Berufsbildungsforschung, andererseits kann das BBF auf keine entwickelten theoretischen und methodischen Ansätze zur angemessenen Erforschung des beruflichen Bildungswesens zurückgreifen. Das Dilemma kann gegenwärtig nur dadurch gelöst werden, daß den forschungsimmanenten Problemen größere Bedeutung zuerkannt wird.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, S. 7

Karow/Westphal

### **Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf?**

In diesem Beitrag werden die Mittel zur Ordnung der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland mit schwedischen Ausbildungsordnungsmitteln verglichen. Dabei wird von einer kurzen Bewertung des Berufsbildungsgesetzes ausgegangen; Erwartungen an das BBiG und seine bisherigen Konsequenzen sind Anlaß, gesetzliche Voraussetzungen und Instrumente der beruflichen Bildung in Schweden darzustellen und zu bewerten. Am Beispiel der Ordnungsmittel für einen metallgewerblichen Ausbildungsberuf soll aufgezeigt werden, wie Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf in Schweden verwirklicht wird.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, S. 18

Karl-Ernst Bungenstab

### **Bund und Länder — Partner oder Gegner bei der Weiterbildung?**

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung wirft die Frage der Neugestaltung ihrer rechtlichen Ordnung auf. Der Autor zeigt die Insuffizienz der bisherigen Erwachsenenbildungsgesetze und weist die Notwendigkeit einer bundesgesetzlichen Regelung für diesen Bildungsbereich nach. Er entwirft das Modell einer Bundesrahmenkompetenz für die Weiterbildung, das eine brauchbare gesetzliche Basis für den Gesamtbereich Weiterbildung darstellen könnte.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, S. 30

Hermann Benner:

### **Genese einer Ausbildungsordnung**

Am Beispiel eines Ausbildungsordnungsentwurfes für das Friseurhandwerk wird die Entstehungsgeschichte einer Ausbildungsordnung in Form einer Synthese praxisorientierter Erfahrungen und wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse beschrieben. Obwohl eine auf dieser Basis erstellte Ausbildungsordnung eine relative Verbesserung der Berufsausbildung mit sich bringt, bleibt immer noch eine Fülle von Problemen der beruflichen Bildung offen. Eine tabellarische Darstellung der Ausbildungsinhalte informiert über die sachliche und zeitliche Gliederung des Entwurfes.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, S. 34

Doris Elbers

### **Beiträge der allgemeinen Curriculumtheorie für die Entwicklung beruflicher Curricula**

Der Aufsatz behandelt anhand unterschiedlicher Curriculumbegriffe zwei — gegenwärtig vorherrschende — Forschungsschwerpunkte der Curriculumtheorie und stellt verschiedene Ansätze zur Lernzielbestimmung vor. Es wird diskutiert, wie die Forderung nach inhaltlich und formal veränderten Curricula zu materialgebundenen Curriculumreformen im betrieblichen Bereich und zu einer Höherqualifizierung der Lehrer im schulischen Bereich führen könnte. Da die Entscheidungen über geeignete Konstruktionsverfahren durch die Vieldeutigkeit des Curriculumbegriffs erschwert werden, werden schließlich einige konkrete Fragen skizziert, die hierzu gelöst werden sollten.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, S. 39



Claus Hofmann, Dieter Lufft

### **Demanda y oferta de profesores en las escuelas profesionales (part-time) en la RFA**

En la planificación del sistema educacional un aspecto de gran importancia es la demanda y oferta de profesores en las escuelas de formación profesional (part-time) con aproximadamente 1,6 millones de escolares. En general faltan profesores en este sector escolar. No se encuentran investigaciones detalladas sobre esto. En base a los datos de planificación y estadísticas y a elaboradas, trataremos de calcular a nivel federal la demanda y oferta de profesores hasta el año 1985, año hasta el cual se planifica actualmente.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 1

Bent Paulsen

### **Metas y tareas de la investigación en la formación profesional en el Instituto Federal para la Formación Profesional (BBF) — Notas a la discusión sobre una concepción de investigación del BBF**

Se intenta analizar algunas de las causas que han dificultado la formulación de una concepción consistente en la investigación del BBF. La formulación y la aplicación consecuente de una tal concepción se puede realizar sólo después de una previa determinación de su función. Por un lado existen exigencias político-educacionales en relación con la formación profesional, por otro lado el BBF no ha desarrollado un concepto teórico y metodológico para investigar adecuadamente el sistema de formación profesional. El dilema actualmente sólo se puede resolver dándole mayor importancia a los problemas iminentes de la investigación.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 7

Karow/Westphal

### **Egalidad de las oportunidades por la misma profesión?**

En este artículo se comparan los medios de regulación de la formación profesional en la RFA con los de Suecia. Se comienza con la evaluación de la ley sobre formación profesional; expectativas con respecto a esta ley y sus resultados concretos nos llevan a presentar y evaluar las condiciones legales y los medios de formación profesional en Suecia. Tomando como ejemplo la regulación legal en la formación de una profesión en la industria metalúrgica mostraremos como se realiza la igualdad de chance en esta profesión en Suecia.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 18

Karl-Ernst Bungenstab

### **Bund y Länder — partidarios u oponentes de la educación permanente?**

El desarrollo de la educación de adultos hacia la educación permanente nos pone ante el dilema de una reestructuración de su orden legal. El autor muestra la insuficiencia de las leyes actuales para este sector educacional y señala la necesidad de una regulación estatal. El autor desarrolla un modelo legal competente a nivel estatal para la educación permanente que podría servir como base legal útil para la totalidad del complejo educacional permanente.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 30

Hermann Benner

### **Formación de una ley educacional — una contribución a la historia de la formación de un proyecto de ley educacional para el oficio de peluquero.**

Tomando como ejemplo un proyecto de ley educacional para el oficio de peluquero se describe la historia de la formación de un orden educacional en forma de una síntesis entre experiencia orientada en la praxis y conocimiento fundado científicamente. A pesar de que un orden educacional elaborado sobre esta base implica un mejoramiento para la educación profesional, muchos problemas quedan aún sin solución para este sector educacional. Una descripción de los contenidos educacionales informan sobre el contenido y tiempo de desarrollo del proyecto.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 34

Doris Elbers

### **Contribuciones de la teoría general de curriculum al desarrollo del curriculum professional**

Partiendo de diferentes conceptos de curriculum, este artículo se concentra en dos puntos cruciales — actualmente predominantes — de la investigación de la teoría del curriculum y presenta diferentes modos de llegar a determinar los objetivos de estudio. Se discute como la petición de cambiar el contenido y la forma del curriculum podría implicar una cualificación mayor de los profesores en el sector escolar. Visto la dificultad de una construcción apropiada del curriculum debido a la ambigüedad de sus conceptos se expondrán algunas preguntas concretas que deberían encontrar solución para este propósito.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 39



Claus Hofmann and Dieter Luft

### **Demand and offer of teachers for vocational part-time schools**

The question of the demand and offer of teachers for the vocational part-time schools, with ca. 1.6 million youngsters in school-age, is an important aspect of the educational planning. In general there is a lack of teachers for these schools. We don't have exact examinations on this matter until now. Based on available planning dates and statistics, we try to calculate the demand and offer until 1985, final year of the educational planning.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 1

Bent Paulsen

### **Aims and tasks of the research on vocational training in the Federal Vocational Training Research Institution (BBF)—Notes to a discussion of a research conception of the BBF**

We try to analyse some of the reasons why the formulation of a consistent research conception for the BBF has been rendered more difficult. The formulation and consequent application of such a conception can only be realized after a previous determination of the function. Because on one hand there are political-educational demands in regard to the research of vocational training, on the other the BBF cannot refer to a developed theoretical or methodological concept for the proper research in the system of vocational training. This dilemma can only be solved if we give more importance to the immanent problems of research.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 7

Karow/Westphal

### **Equality of opportunity for the same professional training?**

In this article the means of regulation of the vocational training of the German Federal Republic are compared with these of Sweden. We start with a short evaluation of the law on vocational training; what is expected from this law and the results until now lead us to expose and evaluate the legal preconditions and instruments of the vocational training in Sweden. Taking as example the legal regulations of one trained profession in a metallurgical industry, we demonstrate how the equality of chances in this profession is realized.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 18

Karl-Ernst Bungenstab

### **Bund and Länder—partners or opponents of recurrent education?**

The development of adult education to recurrent education poses the question of a reorganisation of its legal order. The author points out the deficiency of actual laws on adult education and demonstrates the need for a regulation of this educational sector on federal basis. He develops a model of federal legal competence for the recurrent education, which could be a useful legal basis for the whole complex of recurrent education.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 30

Hermann Benner

### **Formation of a law disposition on vocational training—a contribution to the formation of a law on vocational training for the hairdresser profession.**

On the example of a law project on education for the hairdresser profession the history of a law on vocational training is described in form of a synthesis of praxis-orientated experiences and scientifically based knowledge. Although a law disposition on vocational training elaborated on this basis means a relative improvement of the vocational training, many problems still remain unsolved. A tabulated description of the educational contents informs about the development in content and time of the project.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 34

Doris Elbers

### **Contribution of the general theory of curriculum to the development of a professional curricula**

Based on different curriculum concepts this article presents two actually predominant crucial points in the research of the theory of curriculum and develops various ways determining the aims of the study. It discusses how the demand of a change in content and form of the curricula could lead to a curriculum-reform in the management sector and to a better qualification of the teachers in the educational sector. Because a practicable construction of a curriculum presents difficulties due to the ambiguity of its concepts, we will delineate some concrete questions that should be solved for this purpose.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 39



Claus Hofmann et Dieter Lufft

### **L'offre et la demande pour les professeurs d'écoles professionnelles (temps partiel) en RFA**

Le problème de l'offre et la demande en professeurs d'enseignement professionnel dans les écoles fonctionnant à temps partiel est un aspect important de la politique d'éducation et concerne environ 1,6 million de jeunes en âge scolaire. On peut dire d'une manière générale qu'il n'y a pas encore suffisamment de professeurs d'enseignement professionnel. Cependant, on ne dispose jusqu'à présent d'aucune étude précise sur ce sujet. Les auteurs essayent, à l'aide des données projetées et des statistiques dont on dispose, de calculer au niveau fédéral l'offre et la demande en postes jusqu'en 1985, date actuellement fixée pour la réalisation du plan d'éducation.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 1

Bent Paulsen

### **Buts et mission de la recherche sur la formation professionnelle à l'Institut Fédéral pour la Recherche de la Formation Professionnelle (BBF) — Quelques réflexions pour une discussion de la conception de la recherche au BBF**

L'auteur essaye d'analyser quelques unes des causes qui jusqu'ici ont rendu difficile pour le BBF, la formulation d'une conception solide de la recherche. — La formulation d'une telle conception dont l'application serait obligatoire dépend toutefois d'une définition préalable de ses fonctions. — Car, d'une part, on est en présence des exigences de la politique éducative à l'égard de la recherche sur la formation professionnelle. — D'autre part pour l'examen approprié de la formation professionnelle le BBF ne peut faire appel à aucune approche développée, théorique et méthodique. On ne peut actuellement sortir de ce dilemme, qu'en accordant plus d'importance aux problèmes immanents à la recherche.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 7

Karow/Westphal

### **Egalité de chance pour la même formation professionnelle?**

Dans cet article on compare les règlements de la formation professionnelle en RFA à ceux de l'enseignement suédois. Pour ce faire, on part d'une courte appréciation de la loi sur la formation professionnelle; ce que l'on attend de cette loi et les conséquences qu'elle a eu jusqu'à là, donnent lieu à une description et à une estimation du statut et des instruments de la formation professionnelle en Suède. A partir des règlements d'un métier du métal relevant d'un apprentissage, on veut montrer comment on réalise en Suède l'égalité des chances dans le même métier.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 18

Karl-Ernst Bungenstab

### **Le Bund et les Länder — Partenaires ou adversaires dans la formation permanente?**

Le développement de la formation des adultes en formation permanente fait se poser le problème du remaniement de son statut. L'auteur montre l'insuffisance des lois promulguées jusqu'ici sur la formation des adultes et démontre la nécessité d'une réglementation juridique au niveau fédéral pour ce secteur de l'éducation. Il développe le modèle d'une compétence-cadre au niveau fédéral pour la formation continue, modèle qui pourrait représenter une base juridique utilisable pour l'ensemble de la formation continue.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 30

Hermann Benner

### **Genèse d'un règlement de formation professionnelle — A titre d'exemple: le projet de règlement de la formation professionnelle des coiffeurs**

A partir du projet de règlement de la formation professionnelle des coiffeurs, l'auteur décrit la genèse d'un règlement de formation professionnelle, fait en forme de synthèse d'expériences pratiques et de connaissances fondées scientifiquement. Bien qu'un règlement ainsi élaboré apporte une relative amélioration de la formation professionnelle, il n'en reste pas moins que beaucoup de problèmes sont encore irrésolus dans ce domaine. Une description des contenus d'enseignement sous forme de tableau, donne des informations sur la structure chronologique et de fond de ce projet.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 34

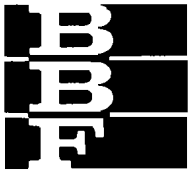
Doris Elbers

### **Apports de la théorie générale du curriculum, pour le développement de curricula de l'enseignement professionnel**

A l'aide de différentes conceptions du curriculum, l'auteur traite dans cet exposé de deux centres d'intérêt de la théorie du curriculum, actuellement primordiaux, et présente différentes approches des buts d'apprentissage. L'auteur examine dans quelle mesure l'exigence d'une transformation des curricula, tant dans leur fond que dans leur forme, pourrait amener des réformes matérielles du curriculum dans le domaine de l'entreprise et à une plus haute qualification des enseignants dans le domaine scolaire. Finalement, comme les décisions concernant les modalités de développement appropriées, sont rendues difficiles par l'ambiguïté de la notion de curriculum, l'auteur esquisse quelques problèmes concrets qui devraient être en outre résolus.

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73, p. 39





Claus Hofmann und Dieter Lufft

## Lehrerbedarf und -angebot für die Berufsschulen (Teilzeit) in der Bundesrepublik Deutschland

**Die Frage des Berufsschullehrerbedarfs und des Berufsschullehrerangebots in den Teilzeitberufsschulen mit ca. 1,6 Millionen schulpflichtigen Jugendlichen ist ein wichtiger Teilaspekt der Bildungsplanung. Verallgemeinert gesehen, ist zur Zeit keine ausreichende Versorgung der Berufsschulen mit Lehrern gewährleistet. Genauere Untersuchungen hierüber liegen bisher jedoch nicht vor. Es wird versucht, anhand der verfügbaren Plandaten und Statistiken eine Berechnung des Bedarfs und des Angebots bis 1985, dem derzeitigen Enddatum der Bildungsplanung, auf Bundesebene vorzunehmen.**

### I. Vorbemerkung

Die Fragen des Berufsschullehrerbedarfs und des Berufsschullehrerangebots sind wichtige Teilaspekte der Bildungsplanung. Zunächst geht es darum, welche bildungspolitischen Ziele mit den vorhandenen und den zu erwartenden Berufsschullehrern verwirklicht werden können und ob evtl. zusätzliche Maßnahmen zur Gewinnung von Berufsschullehrernachwuchs notwendig sind. Verallgemeinert gesehen, ist zur Zeit keine ausreichende Versorgung der Berufsschulen mit Lehrern gewährleistet. In der öffentlichen Diskussion wird angenommen, daß 1970 15 000 Berufsschullehrer fehlten [1]. Zum anderen wird bereits angenommen, daß vielleicht, zumindest in Teilbereichen des Bildungswesens, bald mit einem Lehrerüberschuß zu rechnen ist. Genauere Untersuchungen über den Lehrerbedarf und das Lehrerangebot bei den Teilzeitberufsschulen liegen nicht vor.

Bei z. Z. ca. 1,3 Mio. Auszubildenden im sog. dualen System und über 200 000 berufsschulpflichtigen Jugendlichen, die sich nicht in einem Ausbildungsverhältnis befinden, ist die Frage des Berufsschullehrerbedarfs von besonderer Bedeutung. Im folgenden soll versucht werden, anhand der verfügbaren Plandaten und Statistiken eine Berechnung dieses Bedarfs bis 1985, dem derzeitigen Enddatum der Bildungsplanung, auf Bundesebene vorzunehmen.

### II. Probleme einer Vorausschätzung von Lehrerbedarf und -angebot

In der Bildungsplanung sind Bestimmungsfaktoren für den Lehrerbedarf „Schüler-Lehrer-Relation“, „Wochenstunden pro Klasse“ und „Klassenfrequenz“. Für diese Dichte- oder Versorgungszahlen gibt es kein verbindliches Maß.

Die Aussagekraft von solchen Dichtezahlen für die gesamte Bundesrepublik ist zudem sehr beschränkt, da eine Rückverteilung aus spezifischen und geographischen Gründen kaum möglich ist. Es können nur Durchschnittswerte angegeben werden, die sowohl gute als auch schlechte Schulverhältnisse verschleiern. So wurden im Bundesdurchschnitt 1969 7 Wochenstunden pro Klasse in den Berufsschulen unterrichtet. In Nordrhein-Westfalen hatten dagegen 60 % aller Berufsschulklassen weniger als 7 Stunden Unterricht pro Woche [2]. Ferner sind Besiedlungsdichte, wirtschaftliche und topographische Strukturen sowie die Verkehrsverhältnisse wichtige Einflußfaktoren bei der Bestimmung des Lehrerbedarfs. Auch die 1971 durchgeführte sog. Lehrerindividualerhebung [3] weist nur Länderzahlen aus.

Bei dem Aussagegehalt einer Prognose ist auch zu berücksichtigen, daß sich der zugrundegelegte Datenkranz im Zeitablauf erheblich verändern kann. Dies gilt besonders bei veränderten bildungspolitischen Zielsetzungen. In der Diskussion über den Berufsschulunterricht stehen z. Z. u. a. Einführung eines Berufsgrundbildungsjahres, Einführung von Blockunterricht und Verkürzung der Ausbildungszeiten im dualen System. Daneben können noch andere Faktoren treten wie Arbeitszeitverkürzungen oder die Vorziehung der Ruhestandsgrenze, von denen sich erhebliche Auswirkungen auf die Grunddaten ergeben würden.

Der bildungspolitisch wünschenswerte Lehrerbedarf kann auch nicht mit der Nachfrage gleichgesetzt werden. In der Praxis wird die Nachfrage vielmehr in erheblichem Maße vom Finanzspielraum der Länder bestimmt. Eine Übersicht über die vorhandenen Planstellen für die Berufsschullehrer aller Länder in der Bundesrepublik ist nicht vorhanden. Dem Haushaltsplan des Landes Niedersachsen für 1972 [4] ist z. B. die

Planstellen-Situation zu entnehmen, aber im Haushaltsplan des Landes Schleswig-Holstein für 1972 [5] sind nur die Planstellen für alle berufsbildenden Schulen zusammen ausgewiesen. Und der Haushaltsplan von Berlin [6] weist nur die Planstellen für das Schulwesen insgesamt aus.

Das Angebot an Berufsschullehrern wird sich hauptsächlich aus Absolventen der Studienfachrichtungen für das Handelslehramt und das Gewerbelehramt ergeben. Zusätzlich kommen auch Absolventen artverwandter Studienrichtungen und die reaktivierten Berufsschullehrer in Betracht. Durch Änderungen der Ausbildungsformen und -methoden, die in Zukunft zu erwarten sind, ist es möglich, daß das Lehrerangebot auf mehrere Schularten zu verteilen ist. Bei dem Prognoseansatz ist ferner zu berücksichtigen, daß ein aus der Vergangenheit abgeleiteter Trend zu fehlerhaften Ergebnissen führen kann.

Die folgenden Aussagen können also nach alledem lediglich eine Rahmeninformation für Planungszwecke darstellen. Nur mit einer Erhebung der fächerspezifischen Lehr-Nachfrage und des fächerspezifischen Lehr-Angebots könnte man sich einen besseren Überblick über die konkrete Situation verschaffen. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hat 1972 beschlossen, im Rahmen der Lehrerindividualerhebung 1973 ein derartiges Datenmaterial erheben zu lassen [7]. Die Durchführung steht noch aus. Mit diesem Material könnte u. a. festgestellt werden, in welchen speziellen Unterrichtsfächern ein Lehrermangel besteht.

### III. Prognose des Berufsschullehrerangebots bis 1985

Ansatzpunkt der Prognose sind hier die Studentenzahlen. Im Wintersemester 1971/72 bereiteten sich 2 666 Studenten auf die Dipl.-Handelslehrerprüfung und 5 017 auf die Prüfung für das Gewerbelehramt vor [8]. Geht man von einer durchschnittlichen Erfolgsquote von 90 v. H. bei einer Studienzeit von 4 Jahren aus, so kann man pro Jahr mit ca. 1 750 Absolventen rechnen. Erfahrungen zeigen, daß etwa 75 v. H. dieser Absolventen, das wären etwa 1 300, in den Berufsschuldienst gehen [9]. Außerdem soll angenommen werden, daß ca. 100 andere Akademiker pro Jahr für den Berufsschuldienst gewonnen werden können. Um das Prognosesystem konsistent zu halten, soll wegen des etwa 30%igen Anteils von Teilzeitlehrern an der Gesamtzahl der Berufsschullehrer (vgl. Tab. 2) angenommen werden, daß pro Jahr etwa 600 Teilzeitlehrer in den Berufsschuldienst eintreten.

Auf diese Weise kommt man zu einem Berufsschullehrerangebot von jährlich 2 000 Lehrern. Wegen des Andranges der starken Nachkriegsjahrgänge zum Studium, der Zunahme der Möglichkeit, von den Fachhochschulen zum Gewerbelehrerstudium zu wechseln und der möglichen Ausschöpfung von Lehrkraftreserven bei weiblichen Lehrkräften, die wieder ins Berufsleben eintreten wollen und von Pensionären, die noch nicht ganz aus dem Berufsleben ausscheiden wollen, erscheint diese Annahme auch realistisch. Somit ergibt sich von 1972 bis 1985 ein Angebot von 28 000 Berufsschullehrern (Vollzeit- und Teilzeitkräfte).

### IV. Prognose des Ersatzbedarfs und des Bestandes an Berufsschullehrern in der BRD bis 1985

Das Fehlen verlässlicher Unterlagen über die Berufsaustritte von Berufsschullehrern zwingt zu einem pauschalen Verfahren. Bestimmungsgründe für Berufsaustritte sind vor allem

Pensionierungen aus Alters- und Gesundheitsgründen sowie häufig frühzeitiges Ausscheiden von weiblichen Lehrkräften aus familiären Gründen.

Für Nordrhein-Westfalen wird ab 1975 für männliche Grund- und Hauptschullehrer eine Berufsaustrittsquote von 7 v. H. und für weibliche Grund- und Hauptschullehrer von 10 v. H. angenommen [10]. Von diesen Richtgrößen kann hier zum einen wegen der relativ günstigen Altersstruktur der Berufsschullehrer (vgl. Abb. 1) und zum anderen wegen des vergleichsweise niedrigen Frauenanteils an den Berufsschullehrern abgewichen werden.

Der Anteil der weiblichen Lehrpersonen beträgt bei Vollzeitlehrern 27,1 v. H. und bei Teilzeitlehrern 22,2 v. H. [11]. Es soll daher angenommen werden, daß die jährliche Berufsaustrittsquote 5 v. H. beträgt. Somit ergibt sich bei einem Lehrbestand in 1971 von rund 32 500 (Vollzeit- und Teilzeitkräfte) (vgl. Tab. 2) ein jährlicher Ersatzbedarf von 1 625 Berufsschullehrern und bis 1985 insgesamt ein Ersatzbedarf von 22 750 Berufsschullehrern.

Setzt man nun Berufsschul-Lehrerangebot und Berufsschul-Ersatzbedarf miteinander in Beziehung, so ergibt sich jährlich eine Nettozunahme von 375 Berufsschullehrern. Der Lehrbestand (Vollzeit- und Teilzeitkräfte) in den Teilzeitberufsschulen wird sich demnach wie folgt entwickeln:

Berufsschullehrer	1975	1980	1985
	34 000	35 875	37 750

(vgl. Abb. 2)

### V. Prognose der Berufsschülerzahlen in der BRD bis 1985

Die Bevölkerungsstatistik enthält Angaben über die zahlenmäßige Besetzung der Altersjahrgänge, die in dem entsprechenden Zeitraum für einen Berufsschulbesuch in Frage kommen. Mit Hilfe von Strukturquoten läßt sich dann ermitteln, mit welcher Zahl von Berufsschülern zum jeweiligen Zeitpunkt zu rechnen ist. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung prognostiziert folgende Berufsschülerzahlen [12]: (vgl. Tab. 1)

Diese Zahlen sollen hier verwendet werden.

### VI. Prognose des Berufsschullehrerbedarfs bis 1985

#### a) Aufgrund der Schüler-Lehrer-Relation:

Die Ist-Situation (Februar 1971) stellt sich wie folgt dar [13]: Nach den Daten der Lehrerindividualerhebung (vgl. Tab. 2) ist 1971 an den Berufsschulen eine Schüler-Lehrer-Relation von 50 gegeben.

Die Bund-Länder-Kommission ermittelt für das Jahr 1970 eine Schüler-Lehrer-Relation von 57 [14]. Die Teilzeitlehrer wurden in der Weise berücksichtigt, daß der Zahl der Vollzeitlehrer 10 % zugeschlagen wurden. Auf diese Weise erklären sich die unterschiedlichen Schüler-Lehrer-Relationen. So soll auch bei der folgenden Berechnung des Berufsschullehrerbedarfs auf Grund der Schüler-Lehrer-Relation verfahren werden.

Für die Bedarfsermittlung wird, wie oben unter V. angenommen, von folgenden Berufsschülerzahlen ausgegangen:

Berufsschüler	1975	1980	1985
in Mio.	1,69	1,51	1,11



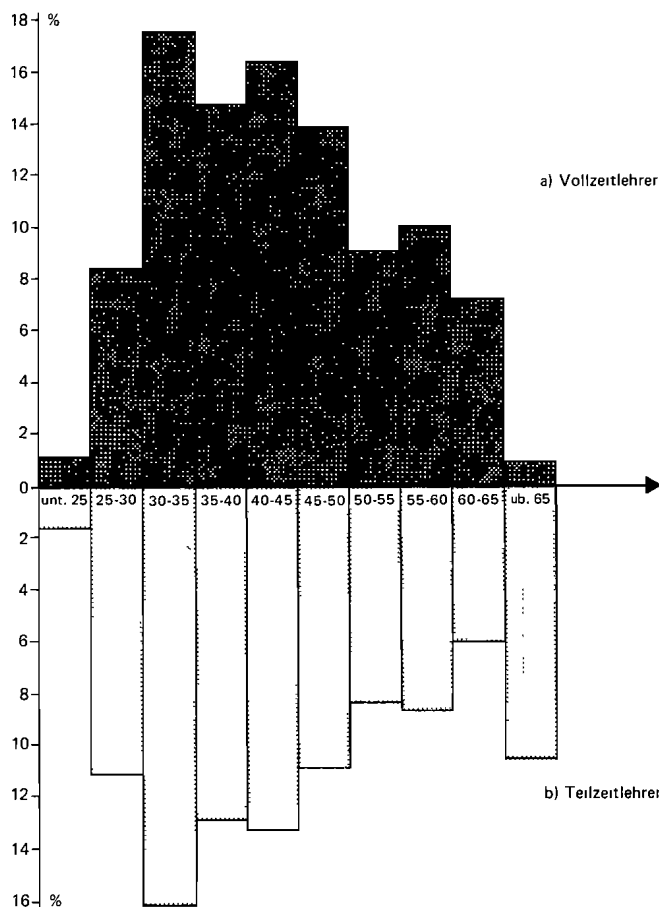


Abb. 1: Altersstruktur der Berufsschullehrer 1971

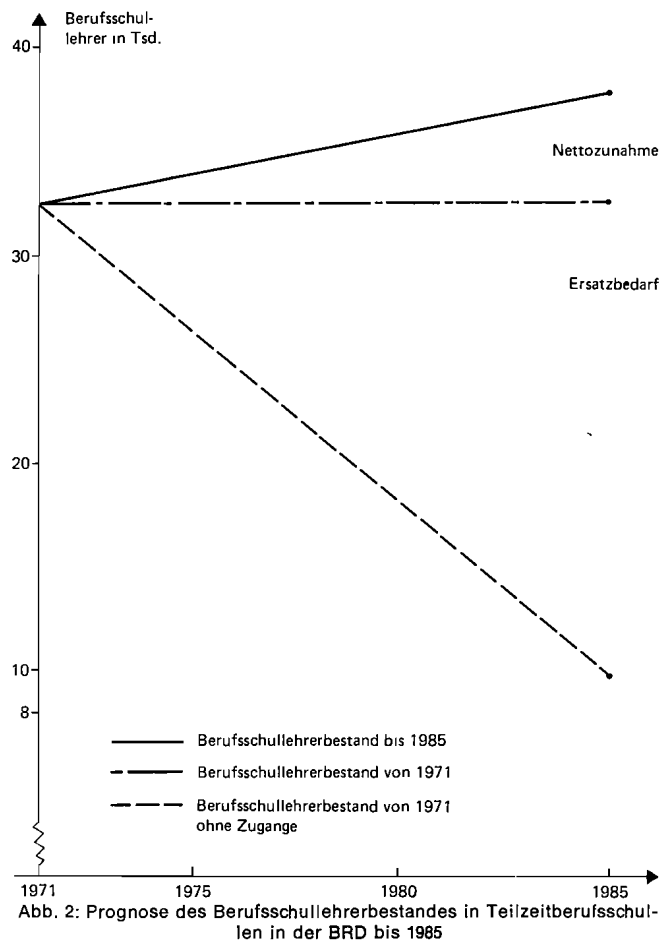


Abb. 2: Prognose des Berufsschullehrerbestandes in Teilzeitberufsschulen in der BRD bis 1985

Tab. 1: Berufsschülerzahlen in Mio. bis 1985

Quelle	1970	1975	1980	1985
BLK-Drucks. K 18/73	1,60	1,69	1,51	1,11

Tab. 2: Berufsschullehrer und -schüler in der BRD 1971

Land	Lehrer insges.	davon Teilzeit	in %	Schüler	Schüler pro Lehrer
Schleswig-Holstein	1 382	388	28,1	71 750	51,9
Hamburg	873	77	8,8	44 671	51,2
Niedersachsen	3 896	1 421	36,5	198 214	50,9
Bremen	534	98	18,4	26 695	50,0
Nordrhein-Westfalen	8 911	2 696	30,3	485 255	54,5
Hessen	2 935	904	30,8	154 992	52,6
Baden-Württemberg	4 765	1 148	24,1	231 244	48,6
Rheinland-Pfalz	2 320	812	35,0	114 429	49,3
Bayern	5 332	1 477	27,7	231 980	43,5
Saarland	688	75	10,9	36 642	53,3
West-Berlin	916	74	8,1	36 048	39,4
	32 543	9 170	28,2	1 631 920	50,1

Daraus ergibt sich folgender Lehrerbedarf:

Berufsschullehrer- bedarf	1975	1980	1985
	32 500	34 318	27 750

Die Bund-Länder-Kommission strebt folgende Schüler-Lehrer-Relation an [15]:

Berufsschüler pro Lehrer	1975	1980	1985
	52	44	40



Verglichen mit dem jeweiligen prognostizierten Berufsschullehrerbestand

Berufsschullehrerbestand

(fiktiv nach BLK-Rechenmethode)

1975	1980	1985
26 770	28 095	29 420

ergibt sich ein Berufsschullehrermangel (–), bzw. Überschuß (+) von

1975	1980	1985
– 5 730	– 6 223	+ 1 670

b) Aufgrund der „Wochenstundenzahl pro Klasse“:

Die Situation im Jahre 1971 an den Berufsschulen ist durch folgende Daten gekennzeichnet [16]: (vgl. Tab. 3).

Die durchschnittliche Wochenstundenzahl pro Berufsschulklasse von 9 soll nach inzwischen unbestrittener Auffassung auf 12 erhöht werden. Hält man die derzeitige Klassenfrequenz von 23,6 Schülern pro Klasse konstant, so wird es bei

Berufsschülern	1975	1980	1985
in Mio.	1,69	1,51	1,11

die folgende Anzahl an Berufsschulklassen geben:

Berufsschulklassen	1975	1980	1985
	71 610	63 983	47 034

Werden 12 Wochenstunden pro Klasse unterrichtet, so ergibt sich ein wöchentlicher Unterrichtsstundenbedarf von:

Wochenstundenbedarf	1975	1980	1985
	859 320	767 796	564 406

Mit den Angaben aus Tab. 3 und Tab. 2 kann man errechnen, daß die Berufsschullehrer unter Berücksichtigung der Teilzeitlehrer durchschnittlich 20 Std. in der Woche unterrichten. Somit ergibt sich ein Berufsschullehrerbedarf aufgrund der angestrebten 12 Wochenstunden pro Klasse von:

Berufsschullehrerbedarf (Vollzeit- u. Teilzeitkräfte)	1975	1980	1985
	42 966	38 390	28 220

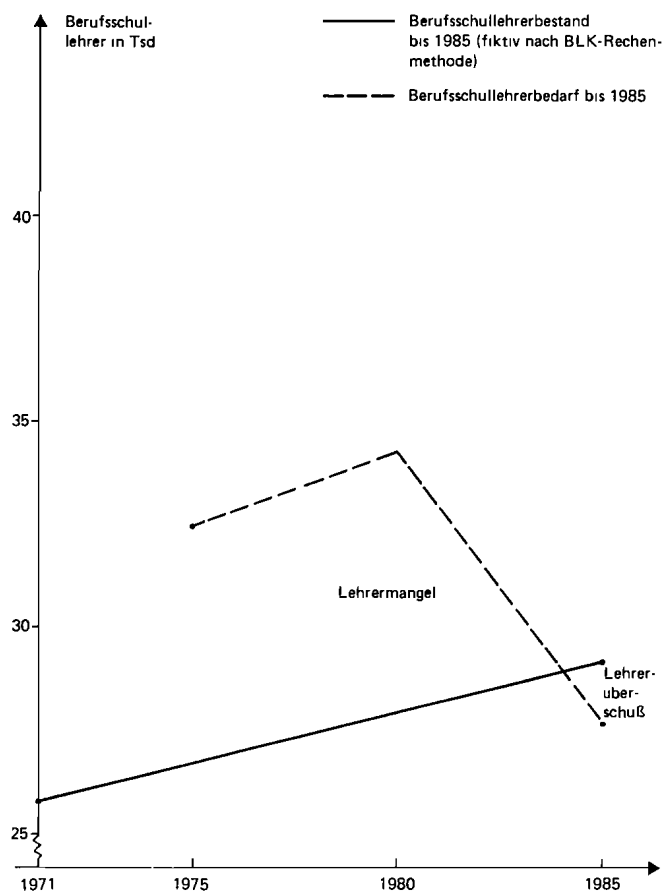


Abb. 3: Prognose des Berufsschullehrerbedarfes aufgrund der angestrebten Schüler-Lehrer-Relationen bis 1985

Tab. 3: Erteilte Wochenstunden, Wochenstundenzahl pro Klasse, Schulklassen, Klassenfrequenz an den Berufsschulen						
Bundesländer	Wochenstunden					
	alle Lehrer	davon Vollzeit-Lehrer	Ø Std. je Vollzeitlehrer	Schulklassen	Std./Klasse	Schüler/Klasse
Schleswig-Holstein	27 709	25 497		3 485	8,0	20,6
Hamburg	20 688	19 884		1 967	10,5	22,7
Niedersachsen	72 199	63 047		9 223	7,8	21,5
Bremen	10 439	9 751		1 224	8,5	21,8
Nordrhein-Westfalen	176 780	156 971		21 055	8,4	23,0
Hessen	56 801	51 079		6 447	8,8	24,0
Rheinland-Pfalz	43 360	37 788		5 061	8,6	22,6
Baden-Württemberg	97 568	88 415		9 928	9,8	23,3
Bayern	101 780	92 328		9 397	10,8	24,7
Saarland	15 907	15 331		1 508	10,5	24,3
Bundesgebiet ohne West-Berlin	623 231	560 191	24,8	69 295	9,0	23,6



Im Vergleich zum prognostizierten Berufsschullehrerbestand:

Berufsschullehrer- bestand (Vollzeit- und Teilzeitkräfte)	1975	1980	1985
	34 000	35 875	37 750

ergibt sich 1975 ein Berufsschullehrermangel an Vollzeit- und Teilzeitkräften von ca. 9 000 Lehrern und 1980 von ca. 2 500. 1985 ist ein Lehrerüberschuß von ca. 9 500 Lehrern zu verzeichnen.

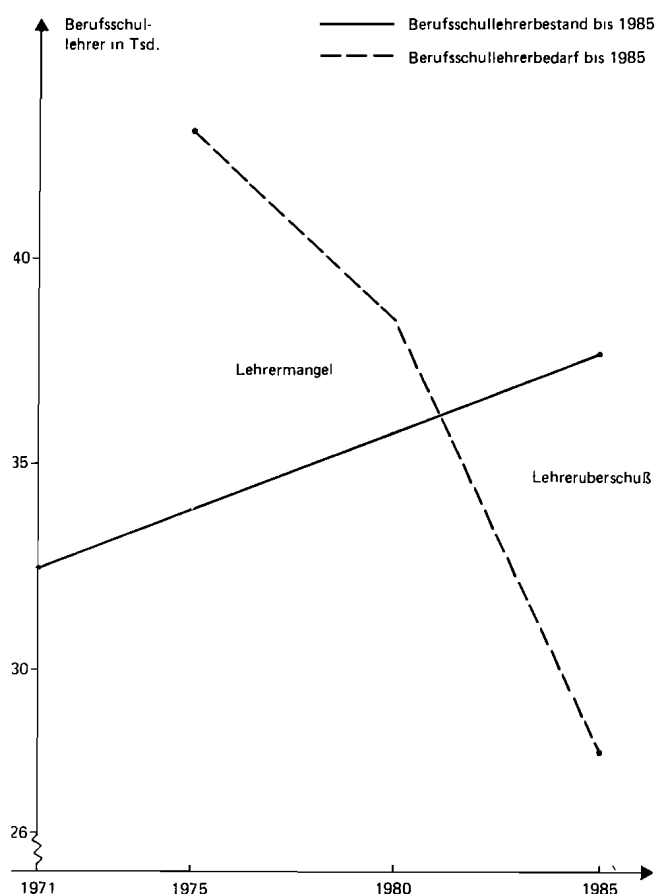


Abb. 4: Prognose des Berufsschullehrerbedarfes bei 12 Wochenstunden pro Klasse bis 1985

Hier ergibt sich im Vergleich mit dem prognostizierten Lehrerbestand:

Berufsschullehrer- bestand (Vollzeit- und Teilzeitkräfte)	1975	1980	1985
	34 000	35 875	37 750

für 1975 und 1980 ein Berufsschullehrermangel von 16 700 bzw. 9 425 Lehrern und für 1985 einen Berufsschullehrerüberschuß von 4 450 Lehrern.

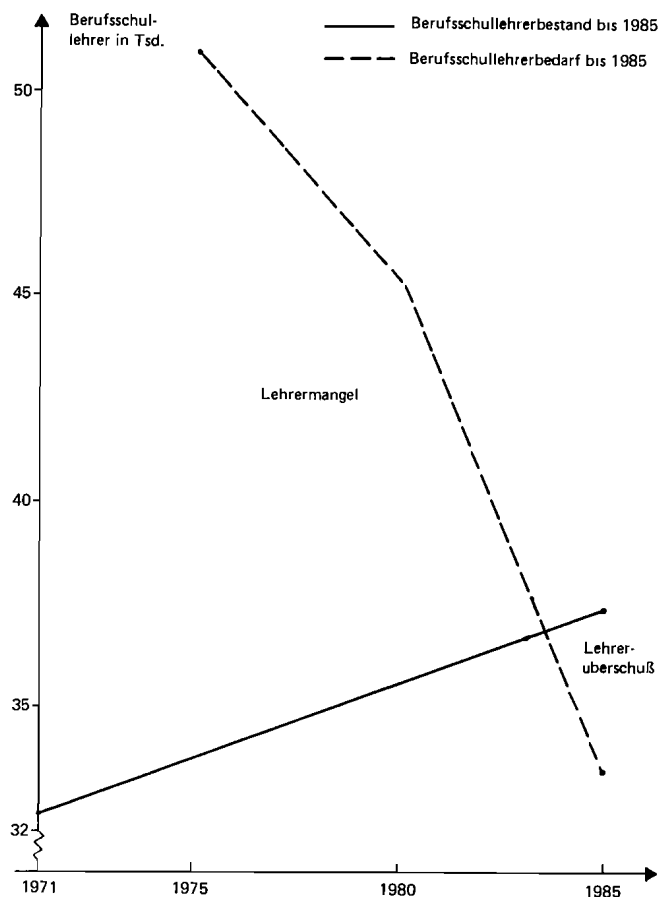


Abb. 5: Prognose des Berufsschullehrerbedarfes bei 12 Wochenstunden pro Klasse und einer Klassenfrequenz von 20 Schülern bis 1985

#### c) Aufgrund der „Klassenfrequenz“:

Zu wirkungsvollerem Berufsschulunterricht gehört auch ein Mehr an Fachklassen und damit eine in praxi geringere Klassenfrequenz. Bei einer Senkung der Klassenfrequenz von 23,6 auf nur 20 Schüler pro Klasse ergibt sich folgende Anzahl von Berufsschulklassen:

Berufsschüler in Mio.	1975	1980	1985
	1,69	1,51	1,11
Berufsschulklassen	84 500	75 500	55 500

Bei 12 Wochenstunden pro Klasse beläuft sich der wöchentliche Unterrichtsbedarf auf:

Wochenstunden- bedarf	1975	1980	1985
	1 014 000	906 000	666 000

Daraus läßt sich bei einer durchschnittlichen Leistung von 20 Wochenstunden pro Berufsschullehrer ein Lehrerbedarf errechnen von:

Berufsschullehrer- bedarf (Vollzeit- und Teilzeitkräfte)	1975	1980	1985
	50 700	45 300	33 300

#### VII. Berufsschullehrerbedarf bis 1985 unter Berücksichtigung einer Einführung des Berufsgrundbildungsjahres

Die berufliche Grundbildung im dualen System soll in kooperativer Form (Block- oder Teilzeitunterricht in Berufsschulen und systematischen Lehrgängen in betrieblichen oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten) durchgeführt werden [17]. Eine präzise Quantifizierung der Auswirkungen eines Berufsgrundbildungsjahres auf den Lehrerbedarf ist z. Z. nicht möglich, da die Modalitäten der Durchführung im einzelnen noch nicht festliegen. Man kann aber folgende grobe Schätzung vornehmen: Das Verhältnis der Schüler in der Berufsgrundbildung zu denen in der Fachbildung wird ungefähr 1 : 2 betragen. Außerdem soll angenommen werden, daß die Schüler in der Berufsgrundbildung statt 12 Wochenstunden pro Klasse 24 Stunden Unterricht erteilt bekommen. Daher kann man mit einem Aufschlag von  $\frac{1}{3}$  auf den unter VI c) benannten Lehrerbedarf rechnen, wenn weiterhin 12 Wochenstunden pro Klasse Unterricht für die Schüler in der Fachbildung und eine Klassenfrequenz von 20 Schülern angenommen wird. Dies wäre ein Reformmodell der beruflichen Bildung, das



zwar noch nicht die Verflechtungsbemühungen von beruflicher und allgemeiner Bildung berücksichtigt, aber gegenüber dem derzeitigen Zustand bereits einen bedeutenden Fortschritt an schulischer Berufsbildung darstellen würde. Es enthält jedoch bereits Lehrerzahlen, die darüber hinausgehende Strukturreformen zuließen.

Der Berufsschullehrerbedarf würde dann folgende Größenordnung annehmen:

Berufsschullehrerbedarf (Vollzeit- und Teilzeitkräfte)	1975	1980	1985
	67 600	60 400	44 400

Bei einem prognostizierten Lehrerbstand von

Berufsschullehrerbestand (Vollzeit- und Teilzeitlehrer)	1975	1980	1985
	34 000	35 875	37 750

ergibt sich ein erheblicher Lehrermangel (1975: 33 600; 1980: 24 525; 1985: 6 650).

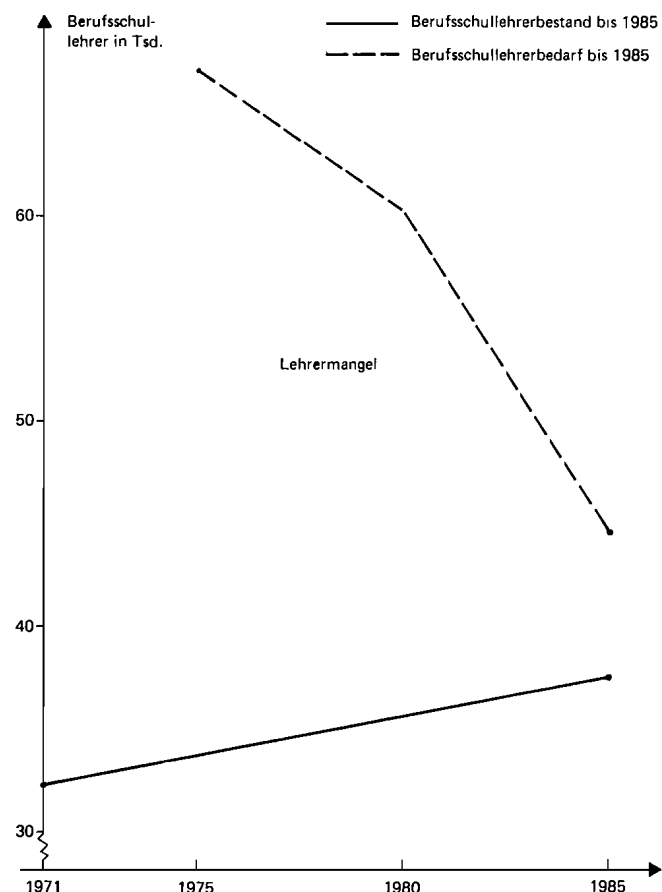


Abb. 6: Prognose des Berufsschullehrerbedarfes bei Einführung eines Berufsgrundbildungsjahres

### VIII. Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse

Verlässliche Prognosen über den Lehrbedarf an Teilzeitberufsschulen auf Bundesebene gibt es z. Z. nicht (s. u. II). Die folgenden Ergebnisse der Untersuchung haben deshalb nur eingeschränkte Aussagekraft:

- Der Lehrbestand (Vollzeit- und Teilzeitkräfte) in den Teilzeitberufsschulen wird sich wie folgt entwickeln (s. u. IV):

	1975	1980	1985
	34 000	35 875	37 750

- Bei einer Schüler-Lehrer-Relation (BLK-Zahlen) von

1975	1980	1985
52	44	40

ergibt sich bei Beibehaltung der derzeitigen Berufsschulstruktur ein Lehrerfehlbedarf (–), bzw. Lehrerüberschuß (+) (wobei es sich um „fiktive“ Zahlen handelt, d. h. die Teilzeitkräfte sind in der Weise berücksichtigt, daß die Zahl der Vollzeitkräfte um 10 v. H. erhöht wurde) von (s. u. VIa):

1975	1980	1985
– 5 730	– 6 223	+ 1 670

- Wenn der Berufsschulunterricht von jetzt durchschnittlich 9 Stunden auf 12 Stunden erhöht wird, ergibt sich ein Berufsschullehrermangel (–), [(Vollzeit- und Teilzeitkräfte, also nicht fiktive Zahlen)] bzw. ein Lehrerüberschuß (+) [ ] von (s. u. VIb):

1975	1980	1985
– 9 000	– 2 500	+ 9 500

- Wenn für die Auszubildenden im ersten Lehrjahr ein schulisches Berufsgrundbildungsjahr eingerichtet und im zweiten und dritten Lehrjahr 12 Wochenstunden Unterricht gegeben würden, ergibt sich ein Berufsschullehrermangel (–) (Voll- und Teilzeitkräfte, also nicht fiktive Zahlen) von (s. u. VII):

1975	1980	1985
– 34 000	– 24 500	– 6 600

### Literatur

- [1] Aktionsprogramm Berufliche Bildung, Hrsg.: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung – Referat Öffentlichkeitsarbeit, Bonn, 1970, S. 7.
- [2] Fachschul-, Berufsschul-, Werklehrer, Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 14/1972, Hrsg.: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Erlangen, 1972, S. 8.
- [3] Lehrerindividualerhebung, in: Bevölkerung und Kultur, Reihe 10, Bildungswesen, Strukturdaten über Lehrer; Hrsg.: Statistisches Bundesamt, 1971.
- [4] Haushaltsplan des Landes Niedersachsen 1972, Band I, S. 134 ff.
- [5] Landeshaushaltsplan Schleswig-Holstein, für das Haushaltsjahr 1972, Teil O 7, S. 38 ff.
- [6] Haushaltsplan von Berlin für das Rechnungsjahr 1972, S. 1220 ff.
- [7] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Drucksache K 28 – 29/72, S. 40 ff.
- [8] Der Mangel an Lehrern für berufliche Schulen . . . ., in: Die berufsbildende Schule, 24. Jahrgang, Sept. 72, Heft 9, S. 577/578.
- [9] Fachschul-, Berufsschul-, Werklehrer, Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, a. a. O., S. 23.
- [10] Lehrbedarf und Lehrerbstand 1960–1990, Schriftenreihe: Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 19, Hrsg.: Der Kultusminister von Nordrhein-Westfalen, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf, 1972, S. 24.
- [11] Lehrerindividualerhebung, a. a. O., S. 14.
- [12] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung; Drucksache: – K 18/73 –, Fortschreibung des Zwischenberichts, Teil I und II, vom 16. 3. 1973, S. II A 31–31 a.
- [13] Lehrerindividualerhebung, a. a. O., S. 44 ff.; Schülerzahlen Stand 1969, Quelle: Stat. Bundesamt VII B.
- [14] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, – K 28–29/72 – Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen vom 10. Juli 1972, S. 140 ff.
- [15] K 18/73, a. a. O., S. II A 32.
- [16] Lehrerindividualerhebung, a. a. O.; und Krug, Walter, Auswertung der Lehrerindividualerhebung 1971, unveröffentlichtes Manuskript.
- [17] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, – K 28–29/72 –, a. a. O., S. 25.



Bent Paulsen

## Zielsetzungen und Aufgaben der Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung – einige Anmerkungen zur Diskussion über eine Forschungskonzeption des BBF

**Es wird versucht, einige Ursachen zu analysieren, die bislang die Formulierung einer konsistenten Forschungskonzeption für das BBF erschwert haben. Die Formulierung und verbindliche Anwendung einer solchen Konzeption ist jedoch von einer vorgängigen Funktionsbestimmung anhängig. Denn einerseits bestehen bildungspolitische Ansprüche gegenüber der Berufsbildungsforschung, andererseits kann das BBF auf keine entwickelten theoretischen und methodischen Ansätze zur angemessenen Erforschung des beruflichen Bildungswesens zurückgreifen. Das Dilemma kann gegenwärtig nur dadurch gelöst werden, daß den forschungsimmanenten Problemen größere Bedeutung zuerkannt wird.**

Bereits seit einem guten halben Jahr wird am Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) eine Diskussion geführt, die vor allem um zwei Begriffe kreist: „Forschungspolitische Grundsätze“ und „Forschungskonzeption“.

Zurückzuführen ist diese Diskussion auf Beratungen im Unterausschuß Forschung (FoA) des Hauptausschusses, die in einen Auftrag an den Präsidenten des BBF mündeten, in einer Vorlage „auf Ziele, Randbedingungen und technischen Ablauf (Grundsätze und Kriterien)“ mit dem Ziel einzugehen, „eine Basis für künftige Forschungsprogramme zu erarbeiten“[1]. Dieser Auftrag wurde im BBF als mit zwei Zielrichtungen versehen verstanden.

Zum einen nämlich müßte sich das BBF bei der Erarbeitung einer entsprechenden Vorlage in einer Art Selbstverständigungsprozeß Klarheit verschaffen über Prioritäten für die Planung und Durchführung weiterer Forschungsvorhaben. Auf diese Weise könnte zugleich verhindert werden, daß der evidente Mangel an Konsistenz sich wiederholen würde, der die beiden ersten Forschungsprogramme belastet hatte [2].

Zum anderen sollte dem Forschungsausschuß ein Instrument an die Hand gegeben werden, mit dessen Hilfe die Begründungen für die Notwendigkeit einzelner Forschungsprojekte aus der Sicht des BBF transparent gemacht werden könnten. Der Auftrag konnte also auch als ein Angebot des FoA an das BBF verstanden werden: als Ausdruck der Bereitschaft, bei Entscheidungen über künftige Forschungsprogramme die Sichtweise „der“ Berufsbildungsforschung stärker berücksichtigen zu wollen.

Beide Beratungsgremien des BBF, Leitungskonferenz und Forschungskonferenz, haben seither im Auftrag des Präsidenten eine Reihe von Ansätzen zur Lösung dieser Aufgabe entwickelt; ebenso viele Ansätze wurden schließlich wieder verworfen. Es tauchte schließlich die überspitzte Frage auf, ob die offensichtliche Unfähigkeit, einen längerfristig ver-

bindlichen Katalog von Forschungsprioritäten zu formulieren, Ausdruck eines anderen Unvermögens sei: nämlich Einigkeit darüber zu erzielen, was Berufsbildungsforschung eigentlich sei. In der Tat muß festgestellt werden, daß eine befriedigende Lösung der anstehenden Aufgabe zur Zeit nicht vorliegt.

Die folgenden Überlegungen sind daher als ein Versuch zu werten, die Ursachen des entstandenen Dilemmas aufzuspüren. Damit verbunden ist der weitere Versuch, anhand einer Reihe von Fragen dem Problem nachzugehen, was Aufgabe von Berufsbildungsforschung am BBF sein könnte. Es wird unvermeidlich sein, in diesem Zusammenhang einige Punkte zu erwähnen, die allen Diskussionsteilnehmern mehr als hinlänglich bekannt sind; das Problem kann indes nur angemessen erfaßt werden, wenn möglichst alle wichtigen Aspekte zusammenfassend betrachtet werden. Es muß auch offen bleiben, ob mit diesem Versuch bereits ein weiterführender Beitrag zur Formulierung einer Forschungskonzeption des BBF geleistet ist.

Beginnen wir mit der Frage, die die Diskussion durchgängig erschwerte: Was bedeuten „Forschungspolitische Grundsätze“ und „Forschungskonzeption“?

Zu keinem Zeitpunkt gab es im Verlauf der Debatte ein einheitliches Verständnis dieser zentralen Begriffe. Unter „Forschungspolitischen Grundsätzen“ wurden abwechselnd der formal-organisatorische Rahmen, unter dessen Vorzeichen das BBF arbeitet (vgl. Schaubild: Einflüsse auf die Gestaltung des BBF-Forschungsprogramms), oder die Vielfältigkeit bildungspolitischer Konzeptionen zur Reform des beruflichen Bildungswesens in der BRD, zu der das BBF einen eigenständigen Beitrag zu liefern hätte, verstanden, oder es wurde darunter die Summe forschungsorganisatorischer und forschungsökonomischer Probleme verstanden, die bei der Erforschung eines komplexen Gegenstandsbereichs auftauchen.

Ein „Forschungskonzept“ wurde dagegen mehr wissenschaftsbezogen gesehen, etwa als Formulierung eines Aufgabenkatalogs für Forschungsarbeiten, die sich am gegenwärtigen Erkenntnisstand der relevanten Forschungsdisziplinen orientieren müßten mit dem Ziel, Ansätze zu einer Theorie der Berufsbildungsforschung zu entwickeln.

Eine vorübergehende Klärung konnte dadurch erreicht werden, daß mit dem Begriff „Forschungspolitische Grundsätze“ ein planungsbezogener Ansatz identifiziert wurde, mit „Forschungskonzeption“ dagegen ein mehr an Forschungsproblemen orientierter Ansatz. Auf die in dieser Unterscheidung angelegte Doppelgleisigkeit wird in den weiteren Ausführungen noch einzugehen sein.

Unumstritten war es jedoch während des gesamten Diskussionsverlaufs, daß die Formulierung und schließlich die verbindliche Anwendung einer in sich geschlossenen Forschungskonzeption einen wichtigen Punkt in der Entwicklung des BBF markieren würde. Dadurch müßte erreicht werden, gegenüber der Öffentlichkeit und für das BBF selbst zu verdeutlichen, welche Ziele Berufsbildungsforschung im BBF verfolgt und verfolgen wird. Es handelt sich mit anderen Worten um das Selbstverständnis des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung.

Angesichts der mittlerweile häufig gehörten scharfen, teils polemischen Kritik an der Arbeit und der Leistungsfähigkeit des BBF<sup>1)</sup> mag es gewagt erscheinen, einen derartig hohen Anspruch zu formulieren. Doch geschieht dies nicht ohne Grund: Erst in der Zuspitzung wird erfahrungsgemäß die Tragweite eines Problems besonders deutlich.

Denn die angesprochene Kritik konzentrierte sich weitgehend darauf, Enttäuschungen über die bildungspolitische Effizienz des BBF zu formulieren. Dagegen wurde jedoch weitgehend nur am Rande darauf eingegangen, daß das Institut bei seiner Gründung vor eine Unzahl wissenschaftsimmanenter Probleme gestellt war. Daraus folgt ganz deutlich: Die Erarbeitung einer geschlossenen Forschungskonzeption eines Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung ist selbst langwierige Forschungsaufgabe [3]. Aus dieser Aussage ergeben sich einige Fragen, die im folgenden behandelt werden sollen.

#### **Was bedeutet in dem hier diskutierten Zusammenhang „berufliche Bildung“?**

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14. 8. 1969 zählt in § 1 drei Bereiche auf, die gemeinsam das berufliche Bildungswesen ergeben: erstens die Berufsausbildung, zweitens die berufliche Fortbildung und drittens die berufliche Umschulung.

Damit ist zunächst eine Grenze nach unten markiert: nicht unmittelbar zur beruflichen Bildung gehört die traditionell so genannte Allgemeinbildung. Nach oben wird dagegen keine Abgrenzung deutlich: universitäre Ausbildung als berufliche Bildung zu verstehen, bleibt einstweilen dem Standpunkt des Interpreten überlassen.

Mit dieser definitorischen Festlegung ist indes nicht viel erreicht. Wissen wir doch, daß im Zentrum der Auseinandersetzungen über die Reform der beruflichen Bildung nicht die universitären Bildungsgänge stehen, sondern vielmehr jene Qualifizierungsprozesse, die auf die Mehrzahl aller Berufstätigkeiten in Industrie, Handel und Handwerk vorbereiten [4]. Wir wissen ebenfalls, daß seit der Diskussion über die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung mit dem Bereich der vorberuflichen Bildung eine Spitze in den Bereich der Allgemeinbildung hineinragt [5]. Und wenn wir weiterhin wissen, daß Berufsbildung ein System von vielfältigen und unterschiedlichst organisierten und unorganisierten Lernprozessen ist, deren gemeinsames oder jeweiliges Ziel darin besteht, dem einzelnen Teilnehmer bestimmte Wissensinhalte, soziale Verhaltensweisen und körperliche Fertigkeiten zu vermitteln, die ihn in die Lage versetzen sollen, einer von ihm gewünschten Berufstätigkeit nachzugehen, dann schimmert zwar schon etwas von der sozialpolitischen Bedeutung der

Forschung durch, die sich mit diesem Bereich befaßt. Aber für ein Selbstverständnis dieser Wissenschaft, das konkrete Forschungsstrategien erkennbar werden ließe, reicht auch das noch nicht.

Wir sind im Gegenteil gezwungen, zur Kenntnis zu nehmen, daß es immer noch an einem zur wissenschaftlichen Erkenntnis befähigenden Begriffsrahmen fehlt. Das sei hier beispielhaft an einem der zentralen Begriffe, dem Berufsbegriff, verdeutlicht:

„Nach dem Berufskriterium bestimmte Erwerbspositionen umfassen sowohl unterschiedliche Qualifikations- als Funktionsgruppen; umgekehrt erscheinen gleiche Funktions- und Qualifikationsgruppen an verschiedenen Stellen der jeweiligen Systematik der „Berufe“. Dadurch hat das Berufskriterium nur einen begrenzten Wert für die Feststellung der Verteilung von Arbeitskräftekategorien auf die volkswirtschaftlichen Bereiche, für Analysen des Wandels des „Berufssystems“ und für Prognosen des Arbeitskräftebedarfs. Vor allem ermöglicht es nicht, objektiv die Beschäftigungschancen bestimmt qualifizierter Arbeitskräfte auf dem Gesamtarbeitsmarkt über den engen Rahmen hinaus zu bestimmen, der durch ihre Zuordnung zu „Ausbildungsberufen“ und „Erwerbsberufen“ gezogen wird“ [6].

Vieles spricht dafür, daß sich seit dieser Feststellung kein wesentlicher Erkenntnisfortschritt vollzogen hat [6 a].

Ebenfalls ungesichert sind alle bisher angestellten Überlegungen über optimale Lerninhalte und Lernziele von beruflichen Bildungsgängen, über ihre optimale Organisation etc. Es scheint fast so, als sei nach wie vor die gesellschaftliche Notwendigkeit, Berufsbildungsforschung zur Verbesserung des beruflichen Bildungswesens zu betreiben, der einzig gesicherte Wissensbestand.

„Berufsausbildung (muß) nicht nur anders sein ... als bisher, sondern mehr noch, ... ihre Probleme (müssen) mit ganz anderen als den bisher zur Verfügung stehenden Mitteln gelöst werden ... Berufsbildung wird in Zukunft eine Daueraufgabe der Wissenschaft sein“ [7].

Das Gutachten von BLANKERTZ/CLAESSENS/EDDING betonte bereits 1966 nicht nur mit allem Nachdruck, daß es unbedingt notwendig sei, spezielle Berufsbildungsforschung zu betreiben, hier wird gleichzeitig auf die Unzahl von Problemen hingewiesen, die der Einrichtung einer solchen Forschungsdisziplin entgegenstehen [8]. Diese Gedanken sind später wiederholt aufgegriffen worden; nahezu jedesmal waren gleichzeitig eine größere Zahl von konkreten Forschungsvorhaben zur Untersuchung vorgeschlagen worden – aber auch nahezu jedesmal handelte es sich lediglich um Kataloge von offenen Forschungsfragen, deren bildungspolitische Relevanz sich erst an den Forschungsergebnissen selbst erwiesen hätte [9].

Neben diesen – wenn man so will, unverbindlichen – Vorschlägen für die Aufgaben der Berufsbildungsforschung gibt es jedoch einen verbindlichen gesetzlichen Auftrag an das BBF. Dieser ist in § 60 BBiG festgehalten.

Demnach soll die Berufsbildung durch Forschung gefördert werden, insbesondere sollen die Grundlagen der Berufsbildung geklärt, Inhalte und Ziele der Berufsbildung ermittelt sowie die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorbereitet werden. Zu diesem Zweck hat das BBF die Gegebenheiten und Erfordernisse der Berufsbildung ständig zu beobachten, zu untersuchen und auszuwerten. Überdies soll der berufsbildende Fernunterricht untersucht und Vorschläge für seine Weiterentwicklung und Ausgestaltung gemacht werden. Zur Verwirklichung dieser Aufgaben soll das BBF schließlich mit anderen Einrichtungen und Stellen, die Forschung auf dem Gebiet der Berufsbildung betreiben, mit den Einrichtungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, der allgemeinen Bildungsforschung sowie der wirtschaftswissenschaftlichen, technischen und sozialwissenschaftlichen Forschung zusammenarbeiten.

<sup>1)</sup> Merten, D.: Viel Geld für leere Worte, in: Die Zeit vom 16. 3. 1973

DIHT-Schriftenreihe, Heft 130, Berufsausbildung 1971/72, S. 17 f.

Bretzel, H.: Ein Jahr BBF, in: Wirtschaft und Berufserziehung 10, 1972, S. 300 f.



Diese Aufgabenstellung ist weiter konkretisiert worden im „Aktionsprogramm Berufliche Bildung“ [10] sowie im „Bildungsgesamtplan“ und im sogenannten „Prioritätenkatalog“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung [11].

Aus dieser Vielzahl von Anforderungen des Gesetzgebers an die Berufsbildungsforschung im BBF [12] ergeben sich die folgenden sechs anerkannten Schwerpunkte:

- Aufgabe des BBF ist erstens: Berufsbildungsforschung mit dem Ziel der Verbesserung des beruflichen Bildungswesens zu betreiben.
- Aufgabe des BBF ist zweitens: die Erforschung der nicht-universitären Berufsbildung in den Mittelpunkt aller Arbeiten zu stellen [12 a].
- Aufgabe des BBF ist drittens: an erster Stelle die Bedingungen der beruflichen Erstausbildung als zentralem Bereich des beruflichen Bildungswesens zu erforschen.
- Aufgabe des BBF ist viertens: den Bereich der vorberuflichen Bildung zu untersuchen.
- Aufgabe des BBF ist funftens: die Bedingungen der beruflichen Weiterbildung einschließlich des Fernunterrichts sowie der beruflichen Umschulung zu untersuchen.
- Aufgabe des BBF ist sechstens: die Erforschung und Erprobung geeigneter Bildungstechnologien zur beruflichen und vorberuflichen Bildung.

Dieser Aufgabenkatalog wird durch die Tatsache, daß gegenwärtig die Entwicklung zeitgemäßer Ausbildungsordnungen im Mittelpunkt aller Aktivitäten zu stehen hat, weiter konkretisiert.

Ist nun die Formulierung dieses Sechs-Punkte-Katalogs schon identisch mit der hier zur Diskussion stehenden Forschungskonzeption des BBF? Offensichtlich ist dies nicht der Fall. Wenn es so wäre, dann erschiene der anfangs erwähnte Auftrag des Forschungsausschusses an den Präsidenten absurd; alle hier genannten Punkte sind hinlänglich bekannt.

Allein aus dieser Tatsache kann freilich ein entscheidender Schluß gezogen werden. Eine Forschungskonzeption des BBF stünde dann nämlich überhaupt nicht zur Debatte, wenn die einzige Aufgabe dieses Instituts darin bestünde, termingebundene wissenschaftliche Hilfsdienste für bildungspolitisch jeweils aktuelle Vorhaben zu leisten. Daß ein derartiges instrumentelles Verständnis über die Funktion des BBF jedoch allenthalben noch besteht, erweist sich vermutlich auch in der Kritik, der das BBF zur Zeit ausgesetzt ist.

Das BBF hat sich freilich nicht nur gegenüber dem Gesetzgeber zu verantworten; bekanntlich sind im Hauptausschuß des BBF gemäß § 64 BBiG neben dem Bund – vertreten durch die zuständigen Ministerien – Gewerkschaften und Wirtschaftsverbände paritätisch vertreten. Auch von diesen Mitgliedern des Hauptausschusses werden Erwartungen an die Arbeit des BBF herangetragen. Es ist einleuchtend, daß es hierbei kontroverse Auffassungen über die Organisation, die Zuständigkeiten sowie die Mittel und Wege zur Reform des beruflichen Bildungswesens gibt. Dies ergibt sich schon aus dem Sachverhalt, daß mit dem Berufsbildungsgesetz 1969 zum ersten Mal eine allgemein gültige gesetzliche Regelung in Kraft getreten ist, in deren Geltungsbereich etwa 80 % jedes Altersjahrgangs der Jugendlichen fallen, ganz abgesehen von der Zahl der Teilnehmer an Maßnahmen zur Weiterbildung, Umschulung und am Fernunterricht.

Es ist schließlich auch nicht zu übersehen, daß der Verabschiedung des BBiG eine jahrzehntelange sozialpolitische

Auseinandersetzung vorangegangen ist [13], die keineswegs abgeschlossen ist [14]. Unter diesen Voraussetzungen überrascht es nicht, wenn sich Staat, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften darum bemühen, nicht nur auf der bildungspolitischen Ebene die anstehenden Entscheidungen zu beeinflussen, sondern daß sie darüber hinaus auch diejenigen Aktivitäten sehr genau beobachten und prüfen wollen, die entsprechend dem gesetzlichen Auftrag zur Vorbereitung dieser Entscheidungen beitragen sollen.

Gerade dieser Punkt ist jedoch kontrovers: die Entscheidungsbefugnis des Hauptausschusses über das Forschungsprogramm des BBF.

Die bereits erwähnten Gutachten zur Frage der Errichtung eines Forschungsinstituts für Berufsbildung hatten dieses Institut als Stiftung privaten Rechts sehen wollen [15], um damit die dort betriebene Forschung von unmittelbar politisch motivierten Legitimationszwängen freizuhalten [16]. Schärfer noch formuliert Hans-Albrecht HESSE seine Kritik an der durch das BBiG geschaffenen Regelung:

„Außerdem wird sich der Gesetzgeber, wenn er von der Berufsbildungsforschung Innovationen – und nicht nur die Vermittlung von Interessengegensätzen und eine möglichst effektive Legitimierung von Kompromissen – erwartet, dazu entschließen müssen, die Berufsbildungsforschung aus einigen Sicherungen zu entlassen, mit denen sie jetzt versehen ist und die ihre Spitze darin haben, daß das Forschungsprogramm zu beschließen ist von einem Ausschuß, der aus je fünf Vertretern der Unternehmerverbände und der Gewerkschaften sowie zwei Vertretern des Bundes besteht ...“ [17].

Es erscheint an dieser Stelle angebracht, noch einmal auf die eingangs angesprochene Doppelgleisigkeit einzugehen, die die Situation des BBF kennzeichnet. Es geht also um die Frage, ob das BBF eine Institution sein soll, die in erster Linie bildungspolitischen Entscheidungen wissenschaftliche Vorbereitungs- und Entscheidungshilfen zu liefern hat, oder ob das BBF ein Forschungsinstitut sein soll, das in erster Linie grundlegende Forschung auf allen Gebieten zu betreiben hat, die für das berufliche Bildungswesen relevant sind.

Der ersten Auffassung geben beispielsweise Heinz HOLZ und Norbert WOLLSCHLÄGER den Vorzug, wenn sie den gesetzlichen Auftrag dahingehend interpretieren, daß die „... von allen Parteien proklamierte Förderung der Berufsbildungsforschung ... die Förderung der beruflichen Bildung (meint), nicht die einer Forschungsaktivität“ [18]. Die Autoren sehen Berufsbildungsforschung in der Gefahr, „... letztlich nur als engagierte Philosophie degradiert zu werden“ [19], wenn sie nicht in erster Linie Orientierungsfunktion für die Praxis erfüllt.

Der zweiten Auffassung wird besonders von BLANKERTZ u. a. [20], HESSE [21] und LEMPERT der Vorzug gegeben:

„Zur Koordinierung der laufenden Arbeiten und zur gezielten Auswahl künftiger Aktivitäten wurden am Institut mehrere Anläufe zu einer konsistenten Forschungsstrategie unternommen. Der Rahmen der gegenwärtigen forschungsstrategischen Überlegungen wurde 1970 durch eine „Diskussionsanleitung“ ... abgesteckt, ... Danach werden wir nach wie vor auf verschiedenen Gebieten forschen ... Die Grundlage der Kommunikation zwischen den einzelnen Projekten und der Entscheidungen über neue Forschungen wird nicht primär in einem Konsensus über zu analysierende bzw. zu vernachlässigende Gegenstandsbereiche gesucht, sondern in einer Orientierung an zwei miteinander zu verknüpfenden „Basis-theorien“: erstens einer Theorie gesamtgesellschaftlicher Entwicklungstendenzen, zweitens einer Theorie der Bildungsprozesse ... Im Fall der ersten Theorie sind wir weitgehend auf Arbeiten anderer Forschungseinrichtungen angewiesen, zur zweiten hoffen wir selbst durch unsere Projekte entscheidend beizutragen. In dem Maße, in dem uns das gelingt, vermag diese Theorie rückwirkend unsere konkrete Forschung zu strukturieren und zu kanalisieren – eine Art Münchhauseniade, aber welche Sozialwissenschaft verfährt nicht (auch) reflexiv?“ [22].

Die angeführten Argumente zwingen dazu, die vorher formulierte Alternative noch einmal zu überdenken. Offenkundig betreten wir eine Sackgasse, wenn „Wissenschaft“ und „Praxis“ als unvereinbare Bereiche gegenübergestellt werden. Darum kann es nicht gehen, wenn überlegt wird, wie das BBF zu einem arbeitsfähigen Forschungsinstitut unter den gegebenen Voraussetzungen gemacht werden kann.

Es wird uns eher weiterführen, wenn wir Bildungspolitik und Bildungsforschung einander gegenüberstellen. Die Ebene, auf der der Hauptausschuß in erster Linie handelt, ist die der Bildungspolitik. Das schließt zugleich die Notwendigkeit ein, Kompromisse zu finden mit Rücksicht auf die jeweiligen kurz-, mittel- und langfristigen Ziele. Falls erforderlich, müssen im Hauptausschuß schnelle Entscheidungen und Prioritätenwechsel möglich sein. Das Tempo, mit dem dort Entscheidungen gefällt werden, ist allerdings geradezu rasant, vergleicht man es mit dem Zeitaufwand, den sozialwissenschaftliche Forschung gemeinhin benötigt, um zunächst ein Forschungsproblem zu formulieren, es als Projekt methodisch vorzubereiten, durchzuführen und schließlich Ergebnisse vorzulegen, für deren „Brauchbarkeit“ zu Beginn dieses Prozesses niemand ernsthaft eine Garantie übernehmen würde. Noch viel mehr muß dieses Argument akzeptiert werden, wenn eingestanden wird, daß die Gründung eines Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung nicht identisch ist mit der Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin „Berufsbildungsforschung“ und schon gar nicht mit der Gewähr, praktisch verwertbare Ergebnisse vorgelegt zu bekommen.

Der Gegenstandsbereich der Berufsbildungsforschung fordert zu interdisziplinärer Forschung heraus [23]. Hierfür gibt es jedoch bisher weder genügend positive Erfahrung, noch sind seit der Gründung des BBF wesentliche erkennbare Fortschritte in dieser Richtung zu verzeichnen. Das mag bedauerlich erscheinen, dürfte aber niemanden überraschen. In diesem Zusammenhang kann die Problematik interdisziplinärer Forschung nur angedeutet werden. Es geht, verkürzt formuliert, um folgendes: Das Unvermögen getrennt arbeitender Einzeldisziplinen ist besonders bei solchen Versuchen deutlich geworden, komplexe gesellschaftliche Probleme durch angemessene Fragestellungen und Forschungsmethoden anzugehen und zu lösen. Einen Ausweg aus diesem Dilemma verspricht man sich wissenschaftsorganisatorisch durch Kooperation und Integration der an einem bestimmten Forschungsbereich arbeitenden Disziplinen. Hierdurch sollen die spezifischen Beschränkungen der Erkenntnisfähigkeit der Einzeldisziplinen tendenziell aufgehoben werden. Soweit erkennbar, ist diese aus vielfachen Gründen nahezu unlösbare Aufgabe bisher nur auf einer formal-organisatorischen Ebene angegangen worden. Das trifft auch für das BBF zu. Hier soll Kooperation dadurch ermöglicht werden, daß es fünf durch Geschäftsordnung zur Zusammenarbeit verpflichtete Forschungshauptabteilungen gibt, in deren Projekten Wissenschaftler verschiedener Disziplinen zu kooperieren versuchen. Wie fragil diese Konstruktion allerdings ist, zeigt sich unter anderem in der neuerdings verstärkt hervorgetretenen Tendenz innerhalb der Hauptabteilungen, der fachlichen Kompetenz anderer Hauptabteilungen in bezug auf das jeweils eigene Gebiet zu mißtrauen.

Das zentrale Problem dürfte nun deutlicher geworden sein: das BBF steht durch seine juristische Konstruktion als bundesunmittelbare Körperschaft des öffentlichen Rechts, also durch die Weisungsbefugnis des Bundes und durch die Beschlußbefugnis des Hauptausschusses gleichsam mit einem Bein in der aktuellen Politik und mit dem anderen Bein in der

Wissenschaft [24]. Das Dilemma ist nur, daß es in der Politik als Lieferant von Argumenten zu Wort kommen soll, die es mit nicht vorhandenen wissenschaftlichen Methoden erarbeiten muß.

Diese Schwierigkeit scheint auch die entscheidende Ursache dafür zu sein, daß bisher keine konsistente Forschungskonzeption formuliert worden ist.

Allerdings ist dieser Mangel nicht zu verwechseln mit einem anderen Mangel, der dem BBF in jüngster Zeit wiederholt vorgeworfen wurde, daß es nämlich auch nicht in der Lage gewesen sei, die hohen Kosten, die es bisher verursacht habe, durch quantitativ und qualitativ überzeugende Forschungsergebnisse zu kompensieren.

Uns geht es hier darum, die Menge der bisher vorliegenden Forschungsergebnisse zu qualifizieren. Ergebnisse konnten vor allen Dingen in denjenigen Projekten erzielt werden, in denen unter relativem Verzicht auf langwierige Grundlagenforschung gearbeitet wurde [25]. In diesen Arbeiten kommt ein erhebliches Maß an Pragmatismus zum Vorschein; anders wäre z. B. der Auftrag, neue Ausbildungsordnungen zu entwickeln, überhaupt nicht anzugehen gewesen. Jedoch darf dabei auch nicht übersehen werden, daß eben diese Arbeiten bei den mit ihnen befaßten Wissenschaftlern einiges Unbehagen ausgelöst haben.

Es hat sich also herausgestellt, daß das BBF in der Mehrzahl aller in Angriff genommenen und bereits abgeschlossenen Arbeiten durchgängig zweigleisig gefahren ist, allerdings in dem vorher polemisch bezeichneten Sinne: es hat sich einerseits an den konkreten Aufgaben orientiert, die durchzuführen es verpflichtet ist und es hat sich andererseits pragmatisch an wissenschaftliche Probleme herangearbeitet (oder auch an ihnen vorbeibewegt), wozu es gezwungen war. Mit der gewünschten Zweigleisigkeit, nämlich einerseits Innovationen in die bildungspolitische Debatte einzubringen, die andererseits durch gründliche wissenschaftliche Arbeit entwickelt worden sind, hat dies leider nichts gemein.

Aus dieser Not eine Tugend zu machen, also weiterhin pragmatisch Berufsbildungsforschung zu betreiben, ohne einen Begriff von ihr zu haben, wäre indes eine gefährliche Neigung.

Nicht nur das Institut, auch der Hauptausschuß dürfte an einer solchen Entwicklung kein Interesse haben. Wenn nämlich die Absicht, das berufliche Bildungswesen optimal zu reformieren, wirklich ernst gemeint ist und wenn dies auch für die Auffassung gilt, daß Fortschritte in dieser Reform wesentlich auch mit Hilfe einer gründlichen Erforschung der gegenwärtigen Situation des beruflichen Bildungswesens, einer gründlichen Erforschung aller relevanten vorhersehbaren Veränderungen in diesem Bereich und schließlich einer gründlichen Vorbereitung und Erprobung neuer oder anders gestalteter Bildungsgänge eingeleitet werden können – wenn mit anderen Worten die Berufsbildungsforschung im BBF eine innovierende Funktion haben soll, dann muß jedem klar sein, daß diese Aufgabe nicht erfüllt werden kann durch kurzatmig zusammengetragene, wissenschaftlich bemäntelte Argumente.

#### Was ist also zu tun?

##### Erstens:

Das BBF ist ein Forschungsinstitut und kein politischer Entscheidungsträger.



Daraus folgt eine unbescheidene Forderung: Das BBF kann seinen gesetzlichen Auftrag nur erfüllen, wenn es alles daran setzt, ein theoretisch orientiertes, erkenntnisfähiges und begriffsscharfes Spektrum wissenschaftlicher Methoden zu entwickeln.

Daraus folgt aber auch eine bescheidene Forderung: Das BBF darf nicht permanent im Vorfeld der aktuellen Politik stehen, das heißt, daß Anforderungen an das Institut auch daran gemessen werden müssen, ob es die Voraussetzungen dazu hat oder sie zu entwickeln in der Lage ist.

#### Zweitens:

Das BBF wird es anstreben müssen, ein ausgewogenes Verhältnis von kurzfristig und langfristig orientierter Forschungsarbeit herzustellen.

Der Anteil kurzfristig termingebundener Arbeiten sollte künftig zugunsten mittel- und längerfristig orientierter Arbeiten etwas ins Ungleichgewicht kommen.

#### Drittens:

Das BBF muß sich bemühen, den Durchgang durch die Ausbildungsordnungen, durch die Prüfungen der Ausbildungsberufe etc. zu beschleunigen, um ihn möglichst bald abschließen zu können. Erst im Anschluß daran wird es möglich sein, eine weitere, wissenschaftlich fundiertere Überprüfung neu beginnen zu können. — Es wird hier davon ausgegangen, daß bis dahin die nötigen wissenschaftlichen Voraussetzungen entwickelt sein werden.

#### Viertens:

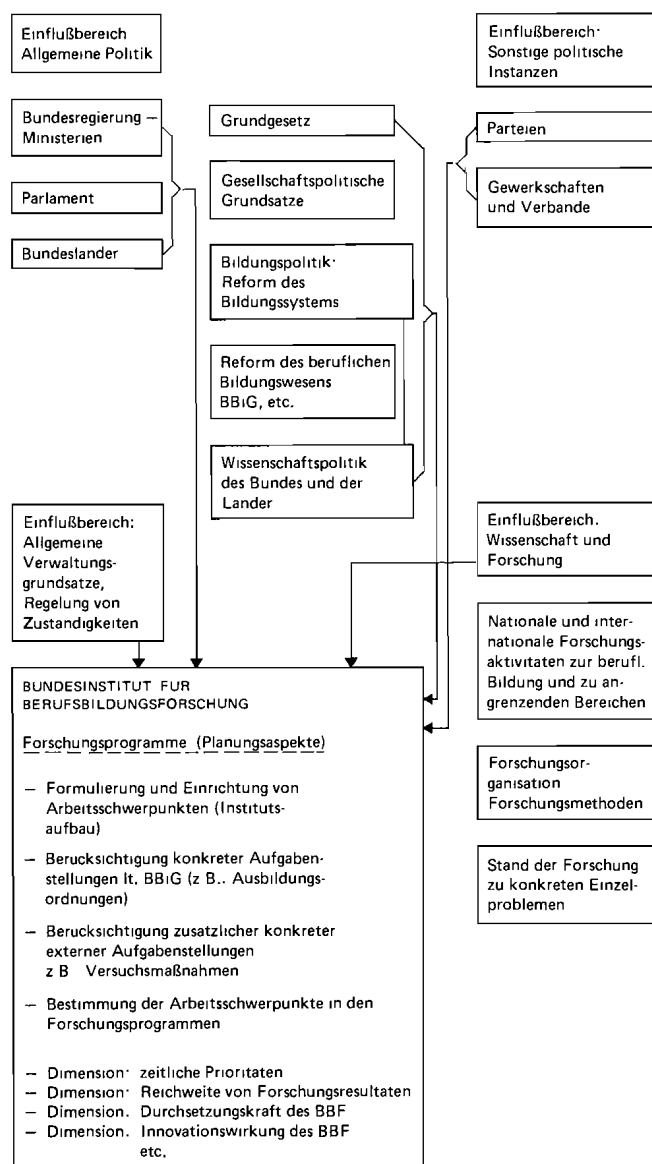
Das BBF kann sich für die nächsten zwei oder drei Jahre nicht in Klausur begeben, um jenseits des Tageslärms die **Disziplin, die Methode und die Theorie** der Berufsbildungsforschung zu entwickeln. Das würde nicht nur mit Recht keiner zulassen, es wäre auch unsinnig — eine nicht vorhandene Wissenschaft kann nicht auf einem nicht vorhandenen Erkenntnisstand aufgebaut werden. Dies geschieht vielmehr im Verlauf der Arbeit an realen Problemen. Insofern ist die Formulierung, die Entwicklung eines adäquaten Selbstverständnisses dieser Wissenschaft sei selbst eine Forschungsaufgabe, nicht wörtlich zu nehmen. Wohl aber ist dies eine wissenschaftliche Leistung, die freilich auch eines gewissen sanktionsfreien Spielraums bedarf. Die hierzu nötige Zeit sollte schon deswegen gewährt werden, weil zu erwarten ist, daß in dem Maße, in dem hier Fortschritte erreicht werden, sich auch der Umschlagsprozeß von der Problemformulierung zur Problemlösungsstrategie in anderen Projekten beschleunigen wird. Das BBF muß daher den Anspruch erheben, auch solche Fragestellungen in seinen Forschungsprojekten verfolgen zu können, die sich nicht dem Kriterium unmittelbarer bildungspolitischer Evidenz fügen.

#### Fünftens:

Bei der Entwicklung neuartiger Modelle für die Organisation des beruflichen Bildungswesens sollte das BBF die Freiheit haben, nicht nur bereits positiv sanktionierte Möglichkeiten zu betrachten; es muß daneben auch undiskutierte, alternative Modelle entwickeln können, selbst wenn die Chancen der politischen Realisierung gering eingeschätzt werden. Es ist zu vermuten, daß sich erst hieran die Leistungsfähigkeit eines wissenschaftlichen Forschungsinstituts erweisen kann. Daß es bei dieser Arbeit ständiger Diskussion mit anderen Forschungseinrichtungen einerseits und mit den in der Praxis der beruflichen Bildung Stehenden andererseits bedarf, ist selbstverständlich.

Bei der Konkretisierung dieser forschungsstrategischen Grundsätze in Aufgaben der Forschungshauptabteilungen des

BBF wird es auch nötig sein, die Bedeutung von Auftragsforschung für das BBF neu zu überdenken und die gegenwärtige Handhabung dieses Bereichs möglicherweise neu zu strukturieren. Vorrangige Aufgabe aller an der Diskussion über eine Forschungskonzeption des BBF Beteiligten bleibt jedoch, aus der Analyse der gegenwärtigen Situation heraus die längerfristigen Ziele der Berufsbildungsforschung am BBF zu bestimmen und sie in Forschungsvorhaben umzusetzen. Sinnlos wird diese Diskussion erst dann, wenn sich nicht die Einsicht durchsetzt, daß das BBF seine bildungspolitisch bestimmte Funktion nur dann erfüllen kann, wenn es den offensichtlich nötigen Mut aufbringt, auch „engagierte Philosophie“ betreiben zu wollen.



Die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Einflussbereichen werden als selbstverständlich vorausgesetzt und der Übersichtlichkeit halber hier nicht gesondert gekennzeichnet.

Einflüsse auf die Gestaltung des BBF-Forschungsprogramms

#### Anmerkungen

- [1] Vgl. Ergebnisniederschrift der FoA-Sitzung 5/72.
- [2] Vgl. Forschungsprogramm 1971/72, in: Mitteilungen des BBF, 2/71; Forschungsprogramm 1972/73, in: Mitteilungen des BBF, 2/72; siehe auch die kritischen Anmerkungen hierzu bei Hesse, H.-A.: Berufe im Wandel, Stuttgart 1972 (2. überarb. Aufl.), S. 118, Anm. 131 sowie Holz, H. / Wollschläger, N.: Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, in: Deutsche Berufs- und Fachschule 2/73, S. 89 f.

- [3] Vgl. u. a. Schmiel, M.: Die Bestimmung der Prioritäten für die Berufsbildungsforschung, in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, Heft 1, S. 10 ff.
- [4] Die zeitweilige Vernachlässigung der universitären Ausbildung muß nicht notwendig so prekär sein, wie es Lempert darstellt. Die Konzentration auf die „normale“ berufliche Bildung entspringt doch eher dem Bewußtsein, daß dieser Bereich viel zu lange von der Wissenschaft vernachlässigt worden ist. Vgl. Lempert, W.: Berufsbildungsforschung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, in: DtFBSch, 2/73, S. 110.
- [5] Vgl. u. a. Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Aktionsprogramm Berufliche Bildung, Bonn 1970; sowie Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Zwischenbericht über den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget, Bonn 1971.
- [6] Fenger, H.: Arbeitsmarktforschung – Berufsforschung – Bildungsforschung. Versuch zur Bestimmung von Schwerpunkten, Abgrenzungen und Überschneidungsbereichen, in: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Band 1,1, S. 330.
- [6a] Vgl. zur Problematik des Berufsbegriffs auch die Ausführungen von Hesse, H.-A., a. a. O., sowie Blankertz, H., Claessens, D., Edding, F.: Ein zentrales Forschungsinstitut für Berufsbildung? Berlin 1966, bes. S. 1 ff.
- [7] Blankertz/Claessens/Edding, a. a. O., S. 11 f.
- [8] Vgl. a. a. O., bes. S. 82 ff.
- [9] Vgl. a. a. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969, S. 25 sowie Lempert, W.: Grundfragen und Aufgaben der empirischen Forschung im Bildungswesen, in: ders.: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt 1971, S. 294 ff.
- [10] Vgl. Aktionsprogramm Berufliche Bildung.
- [11] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung; a. a. O., sowie dies.: Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen, Bonn 1972.
- [12] Vgl. die zusammenfassende Übersicht über diese Aufgaben bei Holz/Wollschläger, a. a. O., S. 87.
- [12a] Auch schon das Fehlen einer Bezeichnung für diesen Bildungsbereich, die nicht negativ verfehrt oder mit Hilfsbegriffen („normal“) operiert, bringt die traditionelle Vernachlässigung dieses Bereichs der Berufsbildung zum Ausdruck.
- [13] Vgl. Michelsen, U.: Das Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 und seine Vorläufer, Kaiserslautern 1972.
- [14] Einen Eindruck hiervon vermittelt die Tatsache, daß noch im Verlauf der parlamentarischen Behandlung des Gesetzes erste Änderungsvorschläge gemacht wurden, und daß es seither eine Vielzahl von Novellierungsvorschlägen für das BBiG gegeben hat.
- [15] Vgl. Blankertz/Claessens/Edding, a. a. O., S. 94; sowie Deutscher Bildungsrat, a. a. O., S. 25.
- [16] Vgl. Blankertz/Claessens/Edding, a. a. O., S. 89 ff.
- [17] Vgl. Hesse, a. a. O., S. 118.
- [18] Holz/Wollschläger, a. a. O., S. 93.
- [19] a. a. O., S. 95.
- [20] Vgl. Blankertz/Claessens/Edding, a. a. O., bes. S. 84.
- [21] Hesse, a. a. O., bes. S. 118.
- [22] Lempert, W.: Berufsbildungsforschung ..., a. a. O., S. 112.
- [23] Vgl. u. a. Blankertz/Claessens/Edding, a. a. O., bes. S. 89.
- [24] Holz und Wollschläger haben diese Situation zutreffend geschildert: „Berufsbildungsforschung ist dem Gegenstandsbereich nach eine politische Aktivität, der Methode nach eine wissenschaftliche.“ a. a. O., S. 95.
- [25] Vgl. hierzu die verschiedenen Veröffentlichungen des BBF, aber auch eine Reihe unveröffentlichter Arbeiten.

Klaus von Dohnanyi

## Tendenzen in der Reform der Berufsbildung<sup>1)</sup>

Wenn wir Tendenzen in der Reform der Berufsbildung beschreiben und Ziele umschreiben, ist es nützlich, zunächst noch einmal die Gründe für diese Reform festzustellen.

Unser Bildungswesen heute entspricht nicht dem Anspruch der **Chancengleichheit**, den alle politischen Parteien anerkennen. Weder in der dreigliedrigen Schule, noch im Bereich der Berufsbildung. Wenn also Bildung mehr als alles andere die Lebenschancen bestimmt, dann sind nach Vaters Beruf und Portemonnaie ungleich verteilte Chancen unerträglich.

Bei der Reform der Berufsbildung geht es deswegen im Kern darum, für drei Viertel unserer jungen Menschen, für 1,3 Millionen Auszubildende in Berufsschulen und Betrieben, für über 200 000 Jungarbeiter ohne Ausbildungsverhältnis den im Grundgesetz verankerten Anspruch auf eine gleichwertige, zukunftsorientierte Bildung durchzusetzen. Eine Bildung, nicht nur als Ausbildung der Fertigkeiten, sondern auch als eine die Person entfaltende Bildung für das Leben mit einem Beruf. Die Aufgabe, vor der wir stehen, enthält daher sehr viel mehr als die ohnehin schwierige Frage: wie vermittele ich den Jugendlichen Kenntnisse und Befähigungen für den Beruf. Denn für die Jugendlichen in der Berufsbildung geht es – wie für die Schüler in den Gymnasien im elften, zwölften und dreizehnten Bildungsjahr – um Bildung.

Die Bundesregierung hat ihre Auffassung von der **Gleichrangigkeit der Berufsbildung** mit der sogenannten „Allgemeinbildung“ und dem Hochschulwesen durch die Konzentration der Zuständigkeiten bei dem für die Bildung verantwortlichen Bundesminister unter Beweis gestellt. Das war ein Schritt, den der Bundeskanzler beinahe revolutionär für die deutsche Kulturpolitik genannt hat. Er ist für uns eine wichtige Voraussetzung, um in der Berufsbildung eine grundlegende Erneuerung herbeiführen zu können. Aber dieser Schritt des Bundes stellt heute noch keine Tendenz in den Ländern der Bundesrepublik dar. Eine vergleichbare Zuständigkeitsregelung gibt es meines Wissens nur in Hamburg. Und nicht überall ist die Konzentration der Zuständigkeiten in der Bundesregierung beim Bildungsminister des Bundes positiv aufgenommen worden. Ich entnehme zum Beispiel aus der Stellungnahme des DIHT die Befürchtung, mit diesem organisatorischen Schritt solle „die Berufsbildung der Wirtschaft ausschließlich unter bildungspolitischen Gesichtspunkten reformiert werden“, und wir wurden eventuell arbeitsmarktpolitische und gesamtwirtschaftliche Aspekte bei der Neugestaltung nicht berücksichtigen wollen.

Ich kann Ihnen versichern, daß diese Befürchtungen unzutreffend sind. Wir wollen nur sicherstellen, daß die Ausbildung vorrangig im Interesse der Jugendlichen und ihrer Zukunft geplant und durchgeführt wird, und nicht durch das besondere wirtschaftliche Interesse eines Betriebes beeinträchtigt werden kann. So die Regierungserklärung.

Wenn wir für die berufliche Bildung Gleichwertigkeit mit den anderen Bildungsbereichen erreichen wollen, müssen wir in

<sup>1)</sup> Rede des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Dr. Klaus von Dohnanyi, beim Kongreß „Schule und Wirtschaft“ während der 25. Handwerksmesse in München am 10. April 1973



erster Linie die öffentliche Verantwortung für die Berufsbildung stärken.

Was ich meine, ist ganz einfach dies: Bei aller Hochachtung, die wir für Qualität und Engagement einer Vielzahl von Betrieben in der Berufsbildung haben, läßt sich nicht bestreiten, daß in der Berufsbildung wohl auch wie in keinem anderen Bildungsbereich eine Lücke klafft zwischen gesetzlichen Vorschriften und der Realität. Das gilt übrigens für den staatlichen Teil Schule oft nicht minder als für die betriebliche Seite im dualen System. Ich möchte an dieser Stelle auch dem Handwerk ausdrücklich für seine großen Bemühungen um eine zeitgemäße Berufsbildung danken: Aber Leistungen anerkennen heißt ja nicht, die Augen vor bestehenden, offenkundigen Mängeln zu verschließen.

Es darf doch nicht so bleiben, daß zwei Drittel der Auszubildenden in wesentlichen Anteilen ihrer Bildungsjahre ausbildungsfremd beschäftigt werden. Ebenso ist es unerträglich, daß für nur etwa ein Drittel der Auszubildenden – wie eine Umfrage zeigt – die vorgeschriebenen Ausbildungspläne den Betroffenen bekannt gemacht werden – oder vielleicht nur bestehen. Das **Berufsbildungsgesetz 1969** hat hier Qualitätsansprüche gesetzt, die eine Reihe von Betrieben nicht ausreichend erfüllen; diese Betriebe bilden aber trotzdem weiter aus. Ähnliches gilt für die Eignung mancher Ausbilder. Offensichtlich greifen eben die Kontrollen noch nicht in dem Maße, wie es zur Sicherung einer guten Ausbildung erforderlich wäre.

Wie können Verstöße gegen das Jugendarbeitsschutzgesetz abgestellt werden? Wie kann der Auszubildende einen Termin beim Ausbildungsberater der Kammer bekommen, wenn dieser 6 000 Auszubildende und mehrere tausend Ausbildungsbetriebe zu betreuen hat? Wie können die Ausbildungsberater so weitergebildet werden, daß sie die Ausbilder in den Betrieben auch berufspädagogisch beraten können? Wie kann die Zahl der Ausbildungsberater erhöht werden und wem gegenüber sollen sie berichtspflichtig sein? Das sind wichtige Fragen, die gestellt werden.

Für die Ausbildungsberater wünschen SPD und die Gewerkschaften mehr Unabhängigkeit von Arbeitgeberinteressen der Kammern. Und hier müssen wir uns einer **Kernfrage der Reform** stellen: Viele Kritiker der Berufsbildung heute meinen, die gegenwärtige Struktur lasse eine grundsätzliche Verbesserung gar nicht zu, weil im bestehenden System die zu Kontrollierenden – die Betriebe – sich über die Selbstverwaltung der Kammern selbst kontrollieren. Mit dieser Frage wird der Rahmen nur organisatorischer Änderungen verlassen. Ich meine, auch eine Änderung des Kammer-Systems mit seinen Interessenverflechtungen müssen wir nüchtern prüfen. Aber gerade in der Frage der Kontrolle wollen wir vor endgültigen Entscheidungen die Ergebnisse der intensiven Gespräche mit allen an der Berufsbildung beteiligten Gruppen, die wir gegenwärtig führen, abwarten.

Eine weitere Frage im Mittelpunkt der Reformüberlegungen befaßt sich mit dem sogenannten **Integrationsproblem**.

Von allen im Bundestag vertretenen Parteien liegen Lösungsvorschläge vor, wie eine Gleichwertigkeit der beruflichen und allgemeinen Bildung tatsächlich zu erreichen sei. Meine Partei hat vor wenigen Tagen ein umfassendes Berufsbildungskonzept durch ihren Vorstand verabschiedet, in dem die Integration beider Bereiche in einem Bildungssystem als langfristiges Ziel gefordert wird. Das liegt in der Richtung auch der Vorstellungen des Zwischenberichts zum Bildungsgesamtplan. Auch das SPD-Konzept heißt eben nicht **Verschulung der Berufsbildung**, sondern bildungspolitische und bildungs-

inhaltliche Verflechtung der beiden Lernorte Schule und Betrieb.

Die Stuttgarter Leitlinien der FDP vom März 1972 fordern ebenfalls, daß jeder Schüler in der Oberstufe (Sekundarbereich II) seine Berufsausbildung ganz oder teilweise abschließen kann. Die Integration der Berufsbildung in die „Offene Schule“ solle dem Schüler ermöglichen, seinen Ausbildungsgang jederzeit zu erweitern oder zu revidieren.

Von der Bonner CDU/CSU-Opposition liegt ein umfassendes Berufsbildungskonzept bisher nicht vor. Es ist für dieses Jahr angekündigt. Aus den bisherigen Äußerungen der CDU – vor allem dem Schwerpunktprogramm zur beruflichen Bildung vom September 1972, dem Schul- und Hochschulprogramm von 1972 und dem Programm der hessischen Sozialausschüsse – ergibt sich aber auch die Anerkennung des Gleichwertigkeitsprinzips. Um es durchzusetzen, will auch die CDU/CSU eine enge Abstimmung der Bildungsgänge und der Berufsbildung mit der Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens. Nähere Äußerungen, wie diese „enge Abstimmung“ erfolgen soll, gibt es nicht. Durchlässigkeit, die ein Überwechseln von einem Ausbildungsgang in den anderen ermöglicht, soll aber auch – so vor allem die Sozialausschüsse – das Ziel von Kooperation zwischen beiden Bildungsbereichen sein. Die weiteren Vorschläge beschränken sich bisher noch auf Veränderungen innerhalb des beruflichen Bildungswesens. In einem wichtigen Punkt stimmen sie aber mit den SPD-Forderungen überein: „Ein regional ausgewogenes Angebot von beruflichen **Vollzeitschulen** muß geschaffen werden. Ihre Abschlüsse sind **berufsqualifizierend** und können auch die Studienberechtigung eröffnen.“ Den „ideologisch begründeten Integrationsabsichten“ wird eine Absage erteilt, ohne daß ich erkennen kann, wo die Grenze gezogen werden soll.

Der DGB erklärt in seinen Forderungen zur beruflichen Bildung klar und deutlich: „Die bisher getrennten Bereiche und Inhalte der allgemeinen und beruflichen Bildung sind innerhalb der Sekundarstufe II der Gesamtschule zu integrieren ... Praktika und Unterweisungen in Betrieben, Verwaltungen oder außerschulischen Einrichtungen in der Sekundarstufe II sind Teile des Unterrichts der Gesamtschule. Die vorhandenen Schulen sind in **integrierte Gesamtschulen** umzugestalten. Sie müssen dabei sowohl die Oberstufen der Gymnasien wie die verschiedenen Formen der beruflichen Schulen umfassen.“

Von den Äußerungen der Wirtschaft möchte ich hier nur an die wiederholte Aussage des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft erinnern, daß das **duale System** zwar verbessert werden könne, aber nicht substituierbar sei. Und der im Februar vorgelegte DIHT-Bericht beklagt, daß die Ordnung und Weiterentwicklung der betrieblichen Ausbildung innerhalb der bisher als „Duales System“ verstandenen Berufsbildung dem Bund angeblich zu entgleiten drohe. Anzeichen dafür sei zum Beispiel die „in den Ländern angestrebte Integration der qualifizierten Berufsbildungswege und -abschlüsse in die Oberstufe des allgemeinen Schulwesens“.

Die eingehende Darstellung der Äußerungen politischer Parteien und der Spitzenorganisationen schien mir bei der Integrationsfrage besonders wichtig, weil sich hier die Ansichten offenbar noch nicht auf einen Nenner bringen lassen. Um die Diskussion zu versachlichen und den Boden für eine Verständigung zu ebnen, lassen Sie mich den Terminus „Integration“ aus der Sicht der Bundesregierung noch einmal erläutern. Denn dieser Begriff muß seiner Reizwirkung entkleidet und in seiner konkreten Bedeutung für die Neugestaltung unseres Berufsbildungssystems stärker verdeutlicht werden.

Integration heißt nicht und darf nicht heißen: Untergang der praxisbezogenen Berufsausbildung. Integration heißt, ich sagte es schon, nicht einfach Verschulung der betrieblichen Ausbildung, also gewissermaßen Unterricht für alle in einem Klassenzimmer. Und Integration heißt auch nicht Verzicht auf die großen Erfahrungen und anerkannten Leistungen der berufsbildenden Schulen zugunsten einer gymnasial ausgerichteten neuen Oberstufe. Wer Integration so hinstellt, verwirrt die Debatte um die Berufsbildungsreform und verunsichert – ob er es will oder nicht – die Öffentlichkeit. Die Bundesregierung – ich zitiere die Regierungserklärung – „kennt die Bedeutung der Betriebe als Ausbildungsstätten“. Bei der Neugestaltung der beruflichen Bildung wollen wir auf ihre wichtige praxisbezogene Ausbildungsfunktion unter gar keinen Umständen verzichten.

Am besten läßt sich das Integrationsproblem verstehen, wenn man sich die Fragen klarmacht, die sich die Betroffenen stellen:

Aus der Sicht mancher **Lehrlinge** lauten die Fragen zum Beispiel: Wie könnte ich meinen beruflichen Abschluß in einen studienbezogenen Bildungsgang einbringen? Wie kann ich allgemeine Abschlüsse der Schule im Laufe meiner beruflichen Ausbildung, evtl. auch über eine berufliche Ausbildung nachholen, ohne über viele Jahre Abendkurse zu absolvieren? Wo kann ich während meiner Ausbildungszeit meine sprachlichen, sportlichen, künstlerischen, naturwissenschaftlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verbessern? Alles in allem: Warum bietet die Berufsschule diese Möglichkeiten nicht?

Aus der Sicht des **Oberschülers** lauten die Fragen ganz anders. Etwa: Warum kann ich nicht auch berufsqualifizierende Kurse in Elektronik oder Informatik, im Rechnungswesen, in der Wirtschaftsmathematik oder in den Grundlagen der Metallverarbeitung neben meiner „Schulbildung“ besuchen? Warum können Oberschüler nicht in Lehrwerkstätten berufliche Grundfunktionen lernen? Warum können Oberschüler nicht mit gleichaltrigen in der Berufsbildung zum Beispiel gemeinsam politischen Unterricht haben und von den Erfahrungen der Lehrlinge in der betrieblichen Arbeit lernen? Warum können Oberschüler nicht auch mit dem Abitur eine berufliche Qualifikation erwerben, die – wenn man nicht studieren kann oder will – den Eintritt in einen Beruf ermöglicht, der dennoch gute Aufstiegschancen eröffnet?

Für die Institutionen „**berufliche Schule**“ und „**allgemein bildende Schule**“ schließlich stehen wohl folgende Aspekte im Vordergrund: Warum werden in manchen modernen Berufsschulen die naturwissenschaftlichen Räume und viele neue Unterrichtshilfen technologischer Art nicht voll genutzt, während ein benachbartes Gymnasium nur unvollkommen ausgestattet ist? Warum steht wiederum in vielen Gymnasien das Sprachlabor am Nachmittag leer, während in der benachbarten Berufsschule der fremdsprachliche Unterricht ausfällt? Auf welche Weise kann man also personelle und räumliche Engpässe durch Lehreraustausch und gemeinsame Nutzung von Räumen beheben? Das Problem wäre organisatorisch zu bewältigen, wenn bildungs- und besoldungspolitisch die Voraussetzungen geschaffen sind.

Das sind ganz konkrete „Integrationsfragen“, die Schülern, Auszubildenden, Lehrern, Schulträgern usw. auf den Nägeln brennen. Man kann sie beantworten, wie wir es bisher getan haben: Nämlich, ohne den großen Zusammenhang im Bildungssystem zu sehen, durch bildungspolitische Flickschusterei. Man kann aber auch eine umfassende Strategie entwickeln – und das heißt eben **Integration der Berufsbildung in das Gesamtbildungssystem**.

Mit der Zustimmung aller an der Berufsbildung Beteiligten – also auch des Bundesausschusses für Berufsbildung – haben wir deswegen in den Zwischenbericht zum Bildungsgesamtplan sinngemäß etwa folgende, für die Integration wichtigen Ziele und Maßnahmen aufgenommen:

- Abstimmung und Verzahnung von Lehr- und Lernplänen im derzeitigen allgemeinen und beruflichen Bildungswesen.
- Gleichstellung von gleichwertigen Bildungsinhalten, die gegenwärtig im allgemeinen und beruflichen Bildungswesen getrennt bewertet werden und zu unterschiedlichen Berechtigungen führen.
- Abstimmung der Ausbildungsinhalte zwischen den Lernorten Betrieb, Teilzeit-Berufsschule, überbetriebliche Ausbildungsstätte, Vollzeitberufsschule und studienbezogene Oberstufe in der Weise, daß sich die verschiedenen Ausbildungsphasen sinnvoll ergänzen.
- Bei der Errichtung überbetrieblicher Ausbildungsstätten eine enge Kooperation mit der Berufsschule bereits in der Planung vorgesehen und so ein – wenn Sie so wollen – „trales System“ der Berufsausbildung verhindert werden.
- Bei der Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne sollen nicht nur die fachspezifischen Ausbildungsinhalte berücksichtigt, sondern die fachlichen Lernziele an den allgemeinen Lernzielen und dem Erziehungsauftrag der Berufsschulen orientiert werden.

Wenn wir diese Vereinbarungen in allen Bundesländern – und alle haben zugestimmt – in die Wirklichkeit umsetzen, dann werden wir einerseits nicht die Praxis vernachlässigen, aber zugleich auf dem Weg zur Integration ein beträchtliches Stück weitergekommen sein.

Bei einer umfassenden Beurteilung des Integrationsproblems müssen wir auch die jüngste Entwicklung des gegenwärtigen Schulsystems und besonders die Entwicklung des Gymnasiums berücksichtigen. Dabei zeigt sich, daß die Integration nicht allein auf dem Weg einer Reform der Berufsbildung gelöst werden kann. In untrennbarem Zusammenhang steht damit die **Neugestaltung unseres gesamten Schulsystems**. Denn solange die Struktur unserer Schulen nach dem alten Schema Hauptschule, Realschule, Gymnasium dreigegliedert bleibt, müssen die Eltern, wenn sie für ihre Kinder die Entwicklungschancen wahren wollen – praktisch die Zehnjährigen auf das Gymnasium schicken. Gleichgültig, wie sich die Talente der Jugendlichen zwischen zehn und zwanzig entwickeln: Mit zehn Jahren fällt weitgehend die Entscheidung für Studium oder für die Hauptschule mit ihrer vorgegebenen Berufsfolge. Verständliches, ja richtiges Verhalten der Eltern muß beim Festhalten an der Dreigliederung des Schulsystems zu der explosionsartigen Entwicklung der Gymnasien führen.

Gerade die Haltung derjenigen, die einerseits die Integration im Schulsystem ablehnen, andererseits aber vor einer „Akademisierung“ der Bildungswege warnen, muß mit innerer Logik den Strom auf die Hochschulen weiter verstärken: Denn wer die Chancen für die weiterführenden Bildungswege so eng ans Gymnasium bindet – in welcher Stufe auch immer –, der sollte sich nicht wundern, wenn andere Bildungsbereiche eben nicht für gleichrangig erachtet werden. Wir haben zwar begonnen, für breitere Schichten eine weiterführende Bildung zu eröffnen und die Chancen auszugleichen. Aber wir verfehlen eine sinnvolle Berufsstruktur, wenn wir die gegenwärtigen Bildungsgänge in der Mittel- und Oberstufe der Schule nicht in der Gesamtschule und einer gemeinsamen Oberstufe zusammenfassen.



Ich habe vor kurzem darauf hingewiesen, daß die Verflechtung von Berufsbildung und allgemeiner Schulbildung in einer **Oberstufenreform**, die die Berufsbildung einschließt, nicht allein aus Gründen des Chancenausgleichs, sondern immer drängender auch aus Zweckmäßigkeitsgründen notwendig wird. Denn eine sinnvolle Verteilung durch ein breites, durchlässig organisiertes Angebot ist im alten System nicht mehr möglich. Das Gymnasium platzt aus den Nähten und die Hauptschule droht zum Restfaktor zu werden. Auch internationale Erfahrungen belegen, daß die Integration der Bildungsgänge die Situation entspannt. Lassen Sie mich nur das Beispiel **Schweden** darstellen: 1950 machten in Schweden 7 % aller 19jährigen Abitur; zu Beginn der 60er Jahre gingen 30 % aller 16jährigen auf das Gymnasium bzw. auf weiterführende Berufsschulen; Ende der 60er Jahre waren es dann 50 % eines Jahrganges, die nach dem 9. Schuljahr gymnasiale Bildungsgänge besuchten. Die Motive waren auch hier Sozialprestige, Förderung durch Eltern etc.

Seit Sommer 1972 beginnt offenbar in Schweden die Reform der Oberstufe zu greifen. Die bisherigen Gymnasien, Fach- und Berufsschulen wurden organisatorisch vereinigt. Lehrlinge und Gymnasiasten, künftige Akademiker und künftige Kfz-Mechaniker sind nicht mehr unüberwindbar getrennt. Dies führte nicht nur zum Abbau der ungleichen Prestige einschätzungen und zu rationelleren Investitionen, sondern auch zu einer neuen Verteilung der Schüler auf die Bildungswege. Denn 1972 besuchten zwar 87 % aller Schüler weiterführende Bildungswege. Aber sie verteilen sich nur noch zu 24 % auf die dreijährige allgemeine Gymnasiallinie; 56 % besuchen eine der 17 Berufsschul- und Fachschullinien und 6 % besuchen die vierjährige technisch-gymnasiale Linie. Diese auch arbeitsmarktpolitisch günstigere Verteilung der Schüler auf die verschiedenen Bildungswege wurde eben nicht zuletzt dadurch möglich, daß die Unterschiede zwischen den einzelnen Linien jetzt wesentlich weniger ausgeprägt sind als dies bisher zwischen herkömmlichen Berufsschulen und Gymnasien der Fall war.

Es kann in Zukunft **keine isolierte Berufsbildungspolitik** mehr geben. In fast allen Bundesländern werden Modelle zur Integration beruflicher und der sogenannten allgemeinen Bildung ausgearbeitet und in Versuchen auf ihre generelle Einführbarkeit hin erprobt. Auch Hochschulpolitik ist Berufsbildungspolitik – Berufe der Anwendung wissenschaftlicher Vorbildung und Forschungsberufe – und Hochschulpolitik wird erst dann erfolgreich, wenn sie mit der Berufsbildungspolitik in Einklang gebracht werden kann.

Ich möchte nun ein Problem der inhaltlichen Verbesserung der Ausbildung herausgreifen und Gemeinsamkeiten und Kontroversen beschreiben.

Verbesserte inhaltliche Ausbildung heißt unter anderem: Wie kann man die bestehende Ausbildungsstruktur, die noch vom Bild des staatlich anerkannten Einzelberufs ausgeht, neu ordnen und dabei während der Übergangszeit die notwendige Aktualisierung der heute praktizierten Ausbildung gewährleisten? Aus der Sicht des Auszubildenden zeigt sich die Frage etwa so: Der Auszubildende hat im allgemeinen Interesse daran, sich möglichst spät auf eine spezialisierte Tätigkeit festzulegen. Er sichert sich dadurch größere Wahlmöglichkeiten im Bereich der Fachbildung und später eine größere Sicherheit seiner Beschäftigung. Aktualisierte Ausbildungsordnungen erleichtern übrigens auch die Kontrolle der betrieblichen Ausbildung, weil sie die Ausbildungsziele präziser beschreiben und die sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung verfeinern.

Aus der Sicht der Betriebe ist es aber ein Problem, daß eine breite berufliche Grundbildung kurzfristig die Ausbildung betriebswirtschaftlich verteuert, denn es müssen Ausbildungsinhalte vermittelt werden, die im Produktionsablauf des Betriebes so noch nicht vorhanden sind. Der Betrieb muß also selbst ergänzende Lehrgänge einplanen. Viele Betriebe fragen deshalb: Wie kann man eine sinnvolle Abgrenzung der Berufsfelder erreichen, die eine berufliche Grundbildung sichert und nicht so viele unterschiedliche Tätigkeitsbereiche umfaßt wie etwa das jetzige Berufsfeld „Metall“? Wie kann die Berufsbildungsforschung in absehbarer Zeit wissenschaftlich abgesicherte Angaben über die **Berufsfeldabgrenzung** an die Stelle der heutigen empirisch entstandenen Berufsfelder setzen? Wie wird sichergestellt, daß die Absolventen des Berufsgrundbildungsjahres die fachlichen Qualifikationen erwerben, die als Voraussetzung für das zweite Ausbildungsjahr angesehen werden müssen?

Die Frage der Berufsfeldabgrenzung stellt sich in gleichem Maße wie in den Betrieben auch den Berufsschulen. Darüber hinaus sind die Schulen jedoch besonders hart getroffen vom Lehrer- und Raummangel, wenn die Einführung eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres für einen größeren Kreis von Schülern in Kürze bevorstehen sollte. So wichtig die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres in vielen Bereichen sein mag, der Berufsschullehrer fragt mit Recht: Geht die Ausweitung dieses Vollzeitunterrichts zu Lasten meiner Teilzeitschüler?

In den Aussagen der politischen Parteien wird übereinstimmend zur Lösung des angesprochenen Fragenkomplexes die Neuordnung der Ausbildungsinhalte in berufliche Grund- und Fachbildung vorgeschlagen. Im Berufsbildungskonzept des Parteivorstandes der SPD heißt es, daß die Ausbildungsordnungen durch die allgemeine Einführung des Berufsgrundbildungsjahres als Vollzeit-Schuljahr zu vereinheitlichen seien.

Die Forderung nach einem **Berufsgrundbildungsjahr** auf Berufsfeldbreite wird in allen Programmen einstimmig erhoben. Dieses Jahr wird von der SPD, den Sozialausschüssen, den Gewerkschaften als Vollzeitschuljahr gefordert. Man ist sich über den Zeitpunkt – 10. oder 11. Jahr – nicht einig. Die CDU will das Berufsgrundbildungsjahr schrittweise in der Regel als 10. Schuljahr einführen. Es soll in Vollzeitform oder auch im dualen System in kooperativer Form entwickelt werden.

Sicherlich ist wegen des Lehrermangels die Forderung nach der sofortigen Einführung des Berufsgrundschuljahres für alle wenig realistisch. In welcher Weise sie überhaupt für alle Berufsfelder sinnvoll ist, muß noch festgestellt werden. Die erste Regierung Brandt/Scheel hatte deshalb gesagt:

„Das Berufsgrundbildungsjahr dient einer Grundbildung in einem Berufsfeld, die aus der unmittelbaren Bindung an spezielle Tätigkeiten in Produktion, Handel oder Verwaltung gelöst ist. Die Grundbildung soll auch politische, sportliche und musische Bildung umfassen. Sie kann in beruflichen Schulen oder in entsprechenden betrieblichen und überbetrieblichen Einrichtungen, z. B. Lehrwerkstätten erfolgen, wobei jedoch für beide Alternativen die gleichen Curricula gelten müssen!“

Ich sehe keinen Grund, von diesen grundsätzlichen Feststellungen heute abzuweichen. Sie behalten für die Neugestaltung der beruflichen Bildung auch in dieser Legislaturperiode ihre Bedeutung. Ich hoffe, daß über gezielt eingesetzte Modellversuche hinaus wichtige Entscheidungshilfen zu erhalten sein werden. In diesem Zusammenhang begrüße ich, daß die Kultusministerkonferenz eine **Rahmenvereinbarung** über das Berufsgrundbildungsjahr in der Berufsschule vorbereitet. In

ihr wird zugesichert, entsprechend der bereits 1972 mit der Bundesregierung getroffenen Vereinbarung, daß die Inhalte des Berufsgrundbildungsjahres mit den Ausbildungsordnungen für die betriebliche Berufsbildung abgestimmt werden. Dies Beispiel scheint mir doch ein Beweis dafür, daß unterschiedliche Zuständigkeiten kein Hindernis auf dem Wege zu einer koordinierten Berufsbildung sein müssen. Viele Berufsschullehrer und Ausbilder haben das ja seit langem so gefordert und können sich eigentlich mit diesem vor uns liegenden Schritt bestätigen.

Allerdings gibt es bei dem Versuch, neue Ausbildungsstrukturen zu erarbeiten und gleichzeitig die Berufsausbildung im Betrieb zu aktualisieren, auch Anpassungsschwierigkeiten, von denen wir ja schon gehört haben. Das hat die Anrechnungsverordnung für Berufsfachschulen und das hat das Berufsgrundschuljahr, die Anrechnung für das Berufsgrundbildungsjahr im vorigen Jahr gezeigt.

So ergeben sich in manchen Branchen Schwierigkeiten bei der Anerkennung der schulischen Abschlüsse im Ausbildungsvertrag. Ein Beispiel: Die neue Ausbildungsordnung für elektrotechnische Berufe war in einer intensiven Arbeit von über vier Jahren erarbeitet worden und konnte erlassen werden, als dann 1972 die Anrechnungsverordnung kam. Da die Berufsbezeichnungen in der neuen Ausbildungsordnung sich geändert hatten, wurde in vielen Kammerbezirken das Berufsgrundschuljahr nicht auf die Ausbildung angerechnet.

Inzwischen ist auf Grund eines Vorschlags der Bundesregierung ein Kompromiß in Sicht: Die neuen Berufsbezeichnungen werden in die Anrechnungsverordnung aufgenommen und das Berufsgrundschuljahr würde damit voll angerechnet. Die Absolventen der Berufsfachschulen und des Berufsgrundschuljahres könnten dann im Sommer dieses Jahres in das zweite Ausbildungsjahr der alten Berufe aufgenommen werden. Sie beenden ihre Ausbildung 1975 zusammen mit ihren Altersgenossen, die bereits 1972 eine Ausbildung nach der alten Ordnung im Betrieb begonnen haben. Ich hoffe, daß der Bundesausschuß für Berufsbildung in der kommenden Woche diesem Verfahren endgültig zustimmt.

Bei den zahlreichen neuen Ausbildungsordnungen, die in diesem Jahr für über eine halbe Million Auszubildender neue Ausbildungsinhalte bringen sollen, gab es eine ähnliche Entwicklung. Viele sind in mehr als vier Jahren vorbereitet worden und gehen auf die verdienstvolle Vorarbeit der Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung zurück, deren ehemaliger Leiter, Herr Prof. Krause, einer unserer heutigen Gastgeber ist. Eine Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen der Berufsschulen konnte aber noch nicht erfolgen. Insbesondere fehlt noch die Abstimmung der Inhalte für eine berufsfeldbezogene Grundausbildung. Mit der KMK ist jetzt eine Notabstimmung vorgesehen. Das vereinbarte Abstimmungsverfahren „von Anfang an“ werden wir an 4 Modellen – für Optiker, grobschlosserische Berufe, kaufmännische Stufenausbildung und Arzthelferberufe – mit der KMK in den Fachausschüssen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung erproben. Die Erfahrungen mit diesen ersten gemeinsam erarbeiteten beruflichen Lehr- und Lerninhalten sollen dann in Zukunft als Vorbild dienen.

Bei allen Überlegungen für eine **Neustrukturierung der Ausbildung** im Sinne einer gestuften Grund- und Fachbildung beobachten wir mit besonderem Interesse auch die Entwicklung in anderen Staaten, auch in der DDR. In der BRD hat

man innerhalb von 5 Jahren, von 1966 bis 1971, die Zahl der Ausbildungsberufe von 655 auf 305 reduziert. Interessant ist vor allem die Entwicklung der „Grundberufe“, von denen es zur Zeit 28 gibt. Diese breit profilierten Querschnittsberufe vermitteln die mathematisch-naturwissenschaftlichen, technischen, produktionsorganisatorischen und ökonomischen Grundlagen verwandter Produktions- und Arbeitsprozesse. Aber diese im Grundberuf Ausgebildeten sind eher funktions- als branchenbezogen, z. B. für Automatisierung, Datenverarbeitung, Chemie, und daher mit den Berufsabschlüssen für Stufenausbildungen, die man bei uns „Grundberufe“ nennt, nicht zu vergleichen. Wir werden uns jedoch Erfahrungen der DDR auf diesem Sektor als Vorarbeiten für unsere eigene Arbeit zunutze machen, wenn wir die Berufsfelder neu abgrenzen und die berufliche Grundbildung stärker als bisher funktionsbezogen definieren.

Man kann die Neuordnung der Ausbildungsinhalte nicht umfassend behandeln, ohne das Problem der Jugendlichen anzusprechen, die kein Ausbildungsverhältnis haben. In der Regierungserklärung haben wir ihnen unsere besondere Aufmerksamkeit zugesichert, denn gerade diesen mehr als 200 000 Jugendlichen muß vorrangig geholfen werden. Hierbei muß die Berufsbildungsforschung der Berufsschule für berufsbefähigende Bildungsgänge Hilfen an die Hand geben. Das BBF hat im Forschungsprogramm 73/74 dieses Problem als Schwerpunkt aufgenommen. Seit zwei Jahren fördert das BMBW Modellversuche mit Jungarbeiterklassen, um auf empirischem Wege wichtige Erkenntnisse für die Lösung dieses Problems zu gewinnen. Gerade Jungarbeiter sind darauf angewiesen, in den Berufsschulen noch eine zusätzliche Ausbildung zu erhalten. Als kurzfristige Maßnahme sollte der **Blockunterricht** auch für Jungarbeiter eingeführt werden.

Und nun zu einem dritten Bereich. Bei der Neugestaltung der Strukturen unseres Berufsbildungssystems spielt die Frage der Finanzierung eine entscheidende Rolle. Mit Sicherheit wird die Berufsbildung bei qualitativer Verbesserung, zwingenderen Auflagen und verstärkter Kontrolle für manche Betriebe auch höhere Kosten verursachen als bisher. Der Zwischenbericht der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“, der sogenannten **Edding-Kommission**, liegt seit Februar dieses Jahres vor. Für Ende des Jahres erwarten wir nach Auswertung des umfangreichen Datenmaterials der Kommission den Schlußbericht.

Was die Frage der **Finanzierung** für die Betriebe bedeutet, läßt sich ermessen, wenn wir von der Kommission hören, daß die Spannweite von 3 000 DM Netto-Ertrag bis zu 15 000 DM Nettokosten pro Auszubildenden schwankt. Wie können wir eine Wettbewerbsverzerrung vermeiden, wenn wenige Betriebe hohe Ausbildungskosten übernehmen, andere dagegen nicht ausbilden und wegen des Kostenvorteils in der Lage sind, gut ausgebildete Mitarbeiter mit höheren Gehaltsangeboten abzuwerben?

Berufsbildung ist öffentliche Aufgabe. Die Gesellschaft hat ein Interesse daran, daß die Eignung der Ausbildungsstätten sichergestellt wird. Muß durch die Übernahme der Ausbildungskosten die Existenz mancher auszubildenden Betriebe in Frage gestellt werden? Wird die Berufsausbildung zwangsläufig eine Aufgabe der Großbetriebe? Wie kann man erreichen, daß auch in Zukunft mittelständische Betriebe mit ihrem unbestreitbaren Vorteil der Überschaubarkeit des Betriebsgeschehens ausbilden?

Zur Finanzierung der beruflichen Bildung haben die großen Parteien bisher in Erwartung des Gutachtens der Sachverständigenkommission wenig ausgesagt. Das Konzept des SPD-



ParteiVorstandes verlangt von einem neuen Finanzierungssystem,

- daß die erstrebte Einheitlichkeit des Bildungswesens nicht gefährdet wird,
- daß die Berufsbildungsangebote konjunkturunabhängig gemacht werden,
- und daß bestimmte Kriterien für die Mittelvergabe gelten sollen, wie z. B. die Einhaltung von hohen Qualitätsnormen oder die Verstärkung von Ausbildungsangeboten in ländlichen und strukturschwachen Regionen.

Die CDU erwähnt in ihrem Schwerpunktprogramm lediglich die Finanzierung überbetrieblicher Ausbildungsstätten. Sie sollen bei angemessener Eigenleistung der Träger aus dem Bundeshaushalt Zuschüsse zu Investitionen erhalten. Die CDU-Sozialausschüsse ergänzen: „Zur Finanzierung der Berufsbildung wird **ein Fonds aller Unternehmen** bei der Bundesanstalt für Arbeit eingerichtet, unabhängig, ob die Unternehmen Berufsbildung betreiben oder nicht. Wenn jedoch Berufsbildung eine öffentliche Aufgabe ist, so hat **die öffentliche Hand** ebenfalls Beiträge zu diesem Finanzierungsfonds zu zahlen.“

Deutlich sind auch die Gewerkschaften in ihren Aussagen: „Solange und soweit die Finanzierung der Bildungsinstitutionen nicht durch öffentliche Mittel erfolgt, ist die berufliche Bildung durch einen ‚Bundesfonds für Berufsbildung‘ institutionell zu fördern. Die Mittel sind durch Beitragsleistungen aller Betriebe und Verwaltungen aufzubringen. Der Bundesfonds ist als öffentlich-rechtliche Körperschaft mit Selbstverwaltung einzurichten. Die Arbeitnehmer sind an dieser Selbstverwaltung paritätisch zu beteiligen.“

Das **Fonds-System** scheint nach dem derzeitigen Stand der Debatte das bevorzugte Modell. Man sollte allerdings zur Beurteilung auch die umstrittenen Erfahrungen aus England heranziehen, wo ein ähnliches System bereits seit Jahren praktiziert wird. Wir werden bei der Beurteilung der Alternativen selbstverständlich auf alle Daten und Erfahrungen zurückgreifen. Unabhängig davon, wie diese Entscheidung ausfallen wird, sehe ich es als Ziel einer Neuordnung,

- für eine langfristig abgesicherte Finanzierung der wachsenden Kosten der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildung zu sorgen,
- die Kostenverzerrungen zu beseitigen und für alle Betriebe gerechte Kostenbelastungen zu schaffen und
- die Finanzierung der beruflichen Bildung und der Weiterbildung aufeinander abzustimmen.

Die Neuregelung der Finanzierung der Berufsbildung muß auch das Instrumentarium bereitstellen, mit dem wir die Qualitätssteigerung der Ausbildung, die verbesserte Beratung der Auszubildenden und der ausbildenden Betriebe sowie eine intensivere Kontrolle sicherstellen können. In ihrem Zwischenbericht schlägt die Edding-Kommission hierfür unter anderem eine **Akkreditierung der Ausbildungsbetriebe** vor, eine Anerkennung der Ausbildungsstätten also, wie sie im Bereich der Ersatzschulen – und als solche gelten ja auch viele Werkberufsschulen – bereits heute üblich ist. Es gibt wichtige Stimmen, die das für einen erwägenswerten Vorschlag halten.

Sicher scheint mir heute nur, daß wir in der Finanzierung der Berufsbildung auch neue Wege gehen müssen. Das verlangt schon die vorhandene Einsicht in die unbefriedigende Situation der Finanzierung betrieblicher Berufsausbildung. Die Entscheidung bedarf jedoch noch sorgfältiger Vorbereitung und Beratung mit allen Beteiligten, damit das zweckmäßigste, und kostengünstigste Verfahren gewählt wird.

Lassen Sie mich zum Schluß **einen programmatischen Hinweis** geben. Wir stehen wie in allen Fragen der Bildungsreform auch in der Berufsbildung vor der Aufgabe, zwei Dinge gleichzeitig zu tun: Einmal müssen Maßnahmen eingeleitet, fortgeführt und ergänzt werden, welche die Situation kurzfristig verbessern können. Zum anderen müssen wir das langfristige Konzept präzisieren und Sorge dafür tragen, daß Maßnahmen, die auf kurzfristige Verbesserung abzielen, nicht im Widerspruch zu langfristigen Zielen stehen. Die öffentliche Debatte über die langfristige Zielsetzung hat erst jetzt begonnen.

Zu den kurzfristigen Zielen aber gehört zum Beispiel, bis Ende 1973 für etwa die Hälfte der 1,4 Mio. Auszubildenden neu gefaßte und zeitgemäß formulierte Ausbildungsordnungen zu haben. Mit den Kultusministern haben wir schon in der letzten Legislaturperiode ein Verfahren zur Abstimmung zwischen den Lehrplänen der Berufsschulen und den Ausbildungsordnungen vereinbart. Dies muß jetzt im Berufsbildungsalltag zu **einer engeren Verzahnung der Ausbildung** an den beiden Lernorten Betrieb und Schule führen. Ich teile die Auffassung, daß dies eine vordringliche Aufgabe ist.

Oder: Für die Ausbilder, die nach der Ausbildungsverordnung in zwei Jahren alle eine pädagogische Qualifikation nachweisen müssen, fördern wir einen Ausbildungslehrgang in Fernsehkursen. Leider ist diese Chance bisher nur von einem sehr geringen Teil der betroffenen Ausbilder genutzt worden. Weiter haben wir zur Errichtung überbetrieblicher Ausbildungsstätten die haushaltsmäßigen Voraussetzungen dafür geschaffen, daß nach Abschluß der Vorarbeiten das vorgesehene Programm bald anlaufen kann. Standortkriterien werden erarbeitet. Trägerschaft muß so sein, daß sie eine sinnvolle Zuordnung erlauben.

Die schwierige Aufgabe der **Reform der Berufsbildung** können wir erfolgreich nur angehen in Zusammenarbeit mit den jungen Menschen, den Auszubildenden, mit Ausbildern und Eltern, mit Wissenschaftlern und Berufsschullehrern, mit den Gewerkschaften und den Verbänden der Wirtschaft, mit den Ländern und zuständigen Stellen. Deshalb führen wir zur Zeit umfassende Informationsgespräche mit den Beteiligten. Ich wollte mit diesem Beitrag versuchen, Übereinstimmungen und Meinungsverschiedenheiten in der Diskussion zu einigen wichtigen Feldern der Berufsbildung zusammenzufassen und Tendenzen notwendiger Entscheidungen abzustecken.

Die Hauptthemen unserer Orientierungsgespräche waren die **Novellierung des Berufsbildungsgesetzes**, die Abstimmung zwischen schulischer und betrieblicher Ausbildung, die Situation bei den Lehrern und Ausbildern, der Mangel an geeigneten Ausbildungsplätzen in den Betrieben, das Berufsgrundbildungsjahr und die Probleme der Jungarbeiter. Für die erheblichen Mängel, die zur Sprache kamen, wurden vor allem die Überschneidung von persönlichen und wirtschaftlichen Interessen, die verstreuten Zuständigkeiten, mangelnde Abstimmung zwischen den an der beruflichen Bildung beteiligten Instanzen, Personalknappheit und die sich aus diesen Mängeln ergebende allgemeine Diskriminierung der beruflichen Bildung verantwortlich gemacht.

Die Gespräche sind noch nicht abgeschlossen. Ich wollte und konnte den erforderlichen Grundsatz-Entscheidungen der Bundesregierung für die künftige Organisation und Finanzierung des beruflichen Bildungswesens hier nicht vorgreifen. Ich habe aber versucht, die Richtung, die unsere Arbeit in der Berufsbildung nehmen muß, etwas einzugrenzen. Wir haben jedoch unsere Position noch nicht festgesteckt und ich denke, es ist auch in Ihrem Sinne, wenn wir zunächst die Gespräche ohne Hast zu Ende führen, um die wichtigen Erfahrungen und

Informationen aller betroffenen Gruppen für die Reform bewerten zu können.

Im Herbst dieses Jahres werden wir dann Markierungspunkte für die Neufassung des Berufsbildungsgesetzes verabschieden. Die Vorbereitung hierzu wird bis dahin auch im Bundesausschuß für Berufsbildung abgeschlossen sein. Dann werden sich auch die Konturen des Finanzierungssystems für die Berufsbildung abzeichnen. Mit einem Referentenentwurf für die Neufassung des Berufsbildungsgesetzes ist im Frühjahr des

kommenden Jahres zu rechnen. Den Gesetzesentwurf wollen wir im Verlauf des Jahres 1974 dem Parlament vorlegen.

Zum Schluß eine Bitte: Die Offenheit, die wir für das Zusammenwirken bei allen Fragen der Bildungsreform gezeigt haben, möchten wir auch bei der Neugestaltung der Berufsbildung beibehalten. Meine Bitte geht auch an alle Organisationen, die diesen Kongreß tragen, uns mit gleicher Offenheit und Unvoreingenommenheit bei dieser Aufgabe zu unterstützen.

Willi Karow und Ursula Westphal-Georgi

## Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf?

**In diesem Beitrag werden die Mittel zur Ordnung der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland mit schwedischen Ausbildungsordnungsmitteln verglichen. Dabei wird von einer kurzen Bewertung des Berufsbildungsgesetzes ausgegangen; Erwartungen an das BBiG und seine bisherigen Konsequenzen sind Anlaß, gesetzliche Voraussetzungen und Instrumente der beruflichen Bildung in Schweden darzustellen und zu bewerten. Am Beispiel der Ordnungsmittel für einen metallgewerblichen Ausbildungsberuf soll aufgezeigt werden, wie Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf in Schweden verwirklicht wird.**

### Vorbemerkung

Dieser Beitrag befaßt sich – dreieinhalb Jahre nach der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes – mit bestimmten Erwartungen, die an dieses Gesetz von verschiedenen Gruppen – besonders von gewerkschaftlicher Seite – gerichtet waren. Den Erwartungen werden die bisherigen – unzureichenden – Folgen gegenüber gestellt, vor allem das Problem, daß ein Gesetz, welches eine bundeseinheitliche Regelung und Verbesserung der beruflichen Bildung zum Ziele hatte, bisher diese Einheitlichkeit nicht durchsetzen konnte. Selbst in gleichen Ausbildungsberufen ist weder eine Startchancengleichheit, die sich in gleichen Eingangsvoraussetzungen für alle zeigen müßte, erreicht und noch viel weniger eine Gleichheit der Erfolgchancen, die eine individuelle Förderung notwendig machte.

Wie Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf verwirklicht werden kann, soll durch eine Darstellung der Ordnung der Berufsbildung in Schweden gezeigt werden. In der Gegenüberstellung deutscher und schwedischer Verhältnisse werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Berufsbildungssysteme herausgearbeitet, wobei auch die Mikrostruktur schwedischer Berufsausbildung am Beispiel eines metallgewerblichen Ausbildungsberufs beschrieben wird.

### Aspekte der Ordnung der beruflichen Bildung in der BRD

#### Berufsbildungsplanung

Die Unzulänglichkeit des westdeutschen Bildungssystems, insbesondere im Sektor berufliche Ausbildung, ist heute ein beliebtes bildungspolitisches und publizistisches Thema [1]. Charakteristisches Merkmal der gewerblichen beruflichen Erstausbildung in der Bundesrepublik ist ihre Organisation im dualen System, wobei der betriebliche und der schulische Anteil gewöhnlich unverbunden nebeneinander stehen. Hinsichtlich der zeitlichen Beanspruchung der Auszubildenden und der Entscheidung über Ausbildungsanforderungen sowie der Bewertung von Prüfungsleistungen hat die betriebliche Ausbildung überproportionales Gewicht. Diese Einseitigkeit ist wohl auch darauf zurückzuführen, daß es bis Ende der sechziger Jahre keine direkte staatliche Bildungsplanung gab: „Die Organisation, Steuerung und Kontrolle lagen vielmehr bei den Kammern, die diese Funktionen als Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft wahrnahmen“ [2].

Aufgrund dieses Mangels an staatlicher Berufsbildungsplanung wies der Sektor der beruflichen Erstausbildung gravierende Mängel auf, von denen jedoch einige in den letzten drei Jahren behoben wurden [3]. So waren z. B. die Ausbildungsordnungsmittel für viele Berufe veraltet. Inzwischen sind zwar u. a. im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung eine Reihe neuer Ausbildungsordnungen entwickelt und vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung genehmigt worden [4], an einer wirksamen öffentlichen Kontrolle der Einhaltung der Ordnungsmittel fehlt es jedoch noch immer. Die Folge sind wesentliche Unterschiede in den Ausbildungsbedingungen selbst im gleichen Ausbildungsberuf. So ist noch immer die Heranziehung zu ausbildungsfremden Arbeiten unterschiedlich intensiv, aber weit verbreitet [5]. Weitere Folgen der fehlenden staatlichen Bildungsplanung sind der Mangel an Instrumenten, mit denen die Ausbildung in nicht zukunftssträchtigen Berufen verhindert werden kann [6].

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Ausbildungsbetrieben ist meist mangelhaft, weil hierfür die institutionellen Regelungen fehlen; das gilt auch dort, wo solche Zusammenarbeit stattfindet, z. B. bei der Erprobung des Blockunterrichts.



Aufgrund der skizzierten Situation waren die Lehrlinge gegenüber anderen in der Ausbildung befindlichen Gruppen, z. B. den Gymnasiasten, bisher benachteiligt. Außerdem wurden dadurch innerhalb der Gruppen, die das berufliche Ausbildungswesen durchlaufen, soziale Unterschiede nicht abgebaut, sondern eher verfestigt.

#### Reformbestrebungen

Seit Mitte der sechziger Jahre sind nun vielfache Reformbestrebungen zur Veränderung der beruflichen Ausbildung zu verzeichnen. Sie zielen überwiegend darauf hin, die Ausbildung an die veränderten Anforderungen des sozio-ökonomischen Systems anzupassen und das Demokratiepostulat auch im Bildungssektor durch die Realisierung der Chancengleichheit bei der Erlangung beruflicher, sozialer und politischer Kompetenz einzulösen [7]. Diese beiden Zielsetzungen, die sich darauf beziehen, den Modernitätsrückstand im Ausbildungswesen in der BRD auszugleichen, werden nicht immer gemeinsam vertreten. Besonders die Arbeitgeberverbände vertreten die Auffassung, daß eine Modernisierung des Ausbildungssektors ohne Eingriffe in die Kompetenz der Selbstverwaltung der Wirtschaft geschehen muß, da die Interessen der Ausbildungsbetriebe, das gesamtgesellschaftliche Interesse und das der Auszubildenden gleichartig seien [8].

Dem stehen jedoch verschiedene Untersuchungsergebnisse gegenüber – z. B. auch die des Zwischenberichtes der „Kommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ – nach denen diese Auffassung weitgehend nicht zutrifft und ihre Vertretung andere Motive hat [9].

Die wissenschaftlich begründete Erkenntnis über die Interessenunterschiede zwischen den Beteiligten an der Berufsausbildung läßt die Forderung berechtigt erscheinen, daß berufliche, soziale und politische Kompetenz im Ausbildungssektor nur in einem integrierten Curriculum erworben werden sollte. Der jeweilige Lernort und die Bestimmung der Inhalte muß sich dabei primär am gesamtgesellschaftlichen Interesse, an einer dauerhaften Qualifizierung der Arbeitnehmer und am Interesse der Auszubildenden an optimaler Förderung orientieren.

#### Berufsbildungsgesetz – Erwartungen

Im folgenden sollen Reformmaßnahmen des Gesetzgebers, insbesondere das Berufsbildungsgesetz, daraufhin untersucht werden, inwieweit sie organisatorische und curriculare Bedingungen schaffen bzw. vorschlagen, um eine zeitgemäße und demokratische Ausbildung zu ermöglichen. Zur Behebung der Mängel in der beruflichen Bildung kann ein Gesetz insoweit beitragen als es z. B. Zuständigkeiten eindeutig regelt, Kontrollinstanzen bestimmt, Qualitätsanforderungen stellt und Sanktionsmaßnahmen definiert. In der Beurteilung des Berufsbildungsgesetzes wird ein „mittelfristiger Ansatz“ versucht, d. h. das Gesetz wird unter der Fragestellung analysiert, „was in einem Gesetz auch bei äußerstem Reformwillen hier und heute möglich gewesen wäre“ [10].

Hinsichtlich des Machbaren besteht durchgehend Konsens, daß das duale System der Berufsausbildung aus den unterschiedlichsten Gründen in absehbarer Zeit nicht abzuschaffen ist, sondern auch in Zukunft eine wichtige, wenn auch veränderte Funktion im Bildungswesen haben wird. Trifft diese Annahme als Grundvoraussetzung für ein in der BRD realisierbares Berufsbildungsgesetz zu, so ist um so genauer nachzufragen, wie der Gesetzgeber die Zuständigkeiten für das duale System zu regeln gedenkt und wie er sich die Förderung und Entwicklung anderer Formen der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung vorstellt.

Ohne eine Neuregelung der Finanzierung, ist eine durchgreifende Reform der beruflichen Ausbildung nicht möglich. Denn die Quantität der Mittel und die Verfügungsgewalt über sie bestimmen wesentlich die Qualität der Ausbildung. In der Bundesrepublik ist die Finanzierung der beruflichen Ausbildung bis auf die Ausgaben im öffentlichen Schulwesen nach den Prinzipien der freien Marktwirtschaft geregelt. „Jeder Betrieb entscheidet nach Gutdünken, ob er überhaupt ausbildet, und wenn ja, mit welcher Qualität und damit Kostenbelastung er ausbildet“ [11].

Mit dieser Finanzierungsform, die Ausbildungskosten mit einem Investitionsgut der üblichen Art gleichsetzt, tendiert das System der betrieblichen Ausbildung dazu, wesentlich weniger Mittel für die Berufsausbildung des Nachwuchses aufzuwenden als ökonomisch erforderlich wären [12]. Es entstehen also gesamtgesellschaftlich nicht zu vertretende Qualifikationslücken [13]. Es wäre Aufgabe des Gesetzgebers, diese unzureichende Finanzierungsform neu zu regeln. Weiter hätte gesetzlich geregelt werden müssen, daß unabhängig von der geographischen Lage des Betriebes, unabhängig von der Betriebsgröße und dem Spezialisierungsgrad, die Lernmöglichkeiten für jeden Auszubildenden von gleich guter Qualität wären.

Nur so ist eine optimale Qualifizierung und Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf zu gewährleisten. Dies bedingt eine detaillierte Fixierung der Ordnungsmittel (nicht nur eine wenig operationale Festlegung von Mindeststandards), die so weit gehen müßte, daß z. B. der Ausbildungsplan und die Ausstattung des Arbeitsplatzes für den Auszubildenden und die Qualifikation der Ausbilder, aber auch der Betreuungsschlüssel bundesweit detailliert festgelegt und von unabhängigen Stellen kontrolliert und revidiert werden.

Um den zu geringen Lernmöglichkeiten in kleinen und stark spezialisierten Betrieben wirkungsvoll begegnen zu können, wäre die Möglichkeit und Notwendigkeit überbetrieblicher Ausbildung und eines Betriebswechsels innerhalb der Lehre straffer als in den §§ 22 (2) und 27 BBiG zu regeln.

Chancengleichheit verlangt aber auch gesetzliche Regelungen zur individuellen Förderung von retardierenden und hochbegabten Jugendlichen in der beruflichen Ausbildung. Weiter wäre eine Regelung für die etwa 15 % jedes Geburtsjahrganges gesetzlich zu fixieren, die heute noch ohne irgendeine berufliche Ausbildung in das Erwerbsleben eintreten. Dieses Problem wird auch im Strukturplan für das Bildungswesen aufgegriffen, der eine zehnjährige Schulpflicht und eine elfjährige Lernpflicht nennt.

Damit die Auszubildenden eine den Grundrechten adäquate soziale und politische Kompetenz erwerben, wäre auch die Demokratisierung des Ausbildungssektors gesetzlich zu fixieren. Sie müßte darauf abzielen, dem Jugendlichen Mitspracherecht in Ausbildungsfragen und sanktionsfreie Beschwerdemöglichkeiten einzuräumen.

#### Berufsbildungsgesetz – Wirklichkeit

Wenn man das Berufsbildungsgesetz im Hinblick auf die aufgestellten Kriterien betrachtet, ist festzustellen, daß das Gesetz kaum eine der grundlegenden Forderungen erfüllt [14].

So ist darin nicht die institutionelle Integration der an der beruflichen Bildung beteiligten Gruppen und Lernorte (Schule und Betrieb) geregelt, denn dieses Gesetz gilt nur für die Berufsbildung, „soweit sie nicht in den berufsbildenden Schulen durchgeführt wird, die den Schulgesetzen der Länder unterstehen“ (§ 2).

Wichtige Umstände, die die Qualität der Ausbildung wesentlich bestimmen, werden nicht in hinreichend detaillierter Form

behandelt. Zwar wird dem Auszubildenden in § 6 auferlegt, für eine planmäßige und zweckorientierte Ausbildung zu sorgen und dem Auszubildenden nur Einrichtungen zu übertragen, „die dem Ausbildungszweck dienen“. In den §§ 20 und 21 wird die persönliche und fachliche Eignung der Ausbilder behandelt und in § 22 die Eignung der Ausbildungsstätte. Diese Regelungen sind jedoch ungenau, mangelhaft operationalisierbar und enthalten keine zeitliche Fixierung für die Einführung von Rechtsverordnungen. Dabei ist die Eignungsfeststellung in § 23 so geregelt, daß die Kontrolle den zuständigen Stellen, also den Kammern übertragen ist. Die Industrie- und Handelskammern werden aber eher der freien Wirtschaft zugerechnet, denn als unabhängige Aufsichtsinstanzen für diese betrachtet, so daß die hier ausgeübte Kontrolle durchaus ineffektiv bleiben kann.

Vorschriften über die notwendige und hinreichende Ausstattung der Ausbildungsbetriebe und die Anzahl der Ausbilder sind im Gesetz nicht enthalten. Die Ausbildungsordnung selbst als Grundlage der Berufsausbildung ist vom Gesetz nicht zwingend vorgeschrieben (§ 25), sondern sie **kann** vom Gesetzgeber erlassen werden.

Eine besondere Förderung retardierender oder hochbegabter Jugendlicher in der Berufsausbildung ist an keiner Stelle vorgesehen. Vorzeitige Abschlußprüfungsmöglichkeiten können nicht ernsthaft als Maßnahmen der Individualisierung gewertet werden. Genauso wenig wird eine verstärkte Mitsprache und Mitbestimmung der Lehrlinge an ihrer Ausbildung institutionalisiert.

Das Betriebsverfassungsgesetz in der Fassung vom 13. 1. 72 hat diese Problematik jetzt allerdings aufgegriffen und im § 70 das Mitspracherecht in Ausbildungsfragen institutionalisiert. Inwiefern kontroverse Fragen mit den Ausbildungsstätten bzw. den Betrieben allerdings sanktionsfrei ausgetragen werden können, erscheint angesichts jüngster Erfahrungen noch recht problematisch.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß das BBiG zwar „eine wesentliche Zusammenfassung der bisherigen vertrauten Vorschriften“ darstellt, „bedeutsame Änderungen der bisherigen rechtlichen Situation sind jedoch kaum vorgenommen worden. Selbst der Versuch des Gesetzgebers, „ein wirklich umfassendes Gesetz zu schaffen“ (so das Vorwort der Textausgabe des Gesetzes) ist allenfalls formal gelungen“ [15]. Die Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf wird durch das Berufsbildungsgesetz nicht verbessert. Denn zum einen ist die Finanzierung und die Kompetenzverteilung in der beruflichen Bildung nicht neu geregelt, zum anderen sind die reformbedürftigen Sachverhalte zwar angesprochen, aber so allgemein geregelt, daß daraus keine operationalisierbaren Handlungsanweisungen für die Praxis abgeleitet werden können.

#### Berufsbildungsgesetz – Durchführung

Es soll nun untersucht werden, was seit 1969 in der Berufsbildungspolitik geschehen ist. In einer Vielzahl offizieller Äußerungen haben Bundesregierung und Parlament immer wieder ihre Absicht bekräftigt, allgemeinbildende und berufliche Bildungsgänge in der Sekundarstufe II zu integrieren, um eine chancengerechtere und qualitativ verbesserte Erstausbildung zu gewährleisten. Diese Bemühungen haben in der Praxis bereits einige Konsequenzen gehabt. So ist 1972 die Auszubildereignungsverordnung [16] erlassen worden, nach der alle Ausbilder in der gewerblichen Wirtschaft ihre pädagogischen Kenntnisse und Fähigkeiten durch eine Prüfung nachweisen müssen. Hierzu hat der Bundesausschuß für Berufsbildung einen Rahmenstoffplan [17] als Empfehlung ver-

öffentlicht, durch den eine relative Einheitlichkeit der Ausbildung gewährleistet ist. In verschiedenen Stellungnahmen wird aber angedeutet, daß aufgrund dieser Verordnung kleinere Betriebe keine Möglichkeiten mehr zur Ausbildung haben werden [18], weil sie eine Freistellung von Ausbildern nicht tragen können. Auch seitens der Kammern stößt die Verordnung z. T. auf Widerstand, denn die zuständigen Stellen haben die dafür notwendigen Prüfungsordnungen zu erlassen und die Prüfungen abzunehmen, wodurch sich ihr finanzieller Aufwand und die Arbeitsbelastung erhöhen. So ist denn auch vorgeschlagen worden, das Gesetz auf die Weise zu umgehen, daß die Ausnahmeregelungen großzügig ausgelegt werden. Allerdings gewinnt die Verordnung dadurch Verbindlichkeit, daß bei Zuwiderhandeln, Sanktionen nach § 99 Abs. 1, Ziff. 6 und Betriebsverfassungsgesetz Abs. 2 drohen. Hinsichtlich der Organisation und Ausstattung der Ausbildungsstätten hat der Bundesausschuß für Berufsbildung 1972 eine „Empfehlung für die Eignung von Ausbildungsstätten“ herausgegeben [19]. Die Übernahme dieser Kriterien zur Beurteilung der Eignung von Ausbildungsstätten durch die Kammern ist nicht zwingend vorgesehen; auch die Kontrolle der Einhaltung dieser Vorschriften liegt bei den „zuständigen Stellen“, also den Kammern. Der effektive Nutzen dieser Empfehlung für eine chancengerechtere und qualifiziertere Ausbildung ist demnach wegen des nicht verbindlichen Charakters dieser Eignungsempfehlung begrenzt.

Positiv ist aber zu bemerken, daß im Punkt 2.5 dieser Empfehlung das Zahlenverhältnis zwischen Fachkräften und Auszubildenden festgelegt wird. Wenn man die Forderungen an eine effiziente und demokratische Berufsbildungspolitik mit dem tatsächlich Erreichten vergleicht, so sind zwar Fortschritte zu konstatieren; aber mit Hilfe der eingeleiteten Maßnahmen können allenfalls Symptome kuriert werden. Diese zurückhaltenden Reformaktivitäten haben ihren Grund zum Teil darin, daß oftmals eine fundierte empirisch abgesicherte Abstützung der Argumente der Reformer fehlte, da die Berufsbildungsforschung noch wenig entwickelt ist.

Um diesem Mangel abzuweichen, hat die Bundesregierung im April 1972 eine Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Ausbildung“ berufen, die im Januar 1973 ihren Zwischenbericht vorgelegt hat. Die Voruntersuchungen der Kommission haben bestätigt, daß das gegenwärtige Finanzierungssystem zu einer Unterinvestition der beruflichen Bildung tendiert und daß die Qualität der Ausbildung beträchtlich streut. Um Chancengleichheit und eine qualitativ hochwertige Ausbildung zu garantieren, schlägt die Kommission eine Modifizierung der Mittelaufbringung vor. Nicht mehr das jeweils ausbildende Unternehmen hat die Mittel aufzubringen, sondern es wird eine kollektive Finanzierung vorgeschlagen in Form einer Fondfinanzierung außerhalb der öffentlichen Haushalte, wobei die federführende Zuständigkeit für den Fond im Bereich des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft liegen sollte.

An die Mittelvergabe wird eine Akkreditierungspflicht geknüpft, d. h. die Unternehmen, die ausbilden wollen, müssen bestimmte Voraussetzungen nachweisen, die als Bedingung gelten für die Befugnis zur Ausbildung und zugleich Grundlage für eine darauf aufbauende Finanzierung sind, für die zusätzliche Regelungen gelten. Von Seiten des Fonds stellten dabei die Akkreditierung gewissermaßen die „Grobsteuerung“, die Finanzierungsrichtlinien die „Feinststeuerung“ dar [20]. Es erscheint der Kommission nicht sinnvoll, daß die Überprüfung, die der Akkreditierung vorausgeht und die laufende Kontrolle der Ausbildungsbetriebe von den „zuständigen Stellen“ wahrgenommen wird.

Mit diesem Vorschlag der Fondfinanzierung verbindet die Kommission die Auffassung, daß die berufliche Erstausbildung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist, die unter der Aufsichtspflicht des Staates durchgeführt werden muß [21]. Es scheint der Kommission von daher angemessen, daß Ausbildungseinrichtungen der privaten Wirtschaft den Status von Ersatzschulen bekommen, was eine wesentliche Einschränkung des Autonomierechtes der „zuständigen Stellen“ impliziert. Die Verteilung der Aufgaben zwischen Staat und freier Wirtschaft ist demnach nicht traditionell zu bestimmen, sondern hat sich danach zu richten, an welchem Lernort bestimmte Lernprozesse am besten gelingen können. Eine solche stets modifizierbare Aufgabenverteilung nach didaktischen und bildungsökonomischen Erwägungen verlangt eine Institutionalisierung der Zusammenarbeit, soll die Kooperation zwischen den Schulen und den Ausbildungsbetrieben fruchtbar sein.

### Aspekte der Ordnung der beruflichen Bildung in Schweden

#### Berufsbildungsorganisation

Das berufliche Bildungswesen in Schweden erscheint zunächst sehr heterogen und zersplittert. Gesetzlich fixierte Ordnungsmittel fehlen, die Voraussetzungen für eine größere Chancengerechtigkeit für die Auszubildenden sind auf den ersten Blick nicht günstiger als in der BRD. Trotz einer umfassenden Reform für alle Ausbildungswege, die an die neunjährige obligatorische Gesamtschule anschließen und die Schweden seit Juli 1971 eine integrierte Sekundarstufe II in Form der sog. „Gymnasieskolan“ beschert hat, kommt berufliche Bildung selbst für gleiche Ausbildungsberufe in folgenden Formen vor [22]:

- Übergang aus der obligatorischen Gesamtschule in das Erwerbsleben mit völlig unorganisierter Einarbeitung in einen Beruf; Berufsschulpflicht besteht nicht.
  - Lehrlingsausbildung; diese beruht auf einem Privatvertrag zwischen einem Betrieb und dem Lehrling. Die Ausbildung folgt nur mitunter Ausbildungsplänen, die von den Handwerksverbänden mit den Gewerkschaften vereinbart wurden. Nur wenn der Ausbilder für Ausbildungskosten öffentliche Mittel in Anspruch nehmen will, liegt ein Zwang zur Einhaltung eines Ausbildungsplanes vor. Außerdem muß dem Lehrling Gelegenheit zum Besuch einer Berufsschule gegeben werden.
  - Wechselausbildung; darunter wird eine teilweise organisierte Ausbildung in einem Beruf verstanden, während der längere Abschnitte ohne ausbildungsbegleitenden Unterricht in der Wirtschaft durchgeführt werden. Obwohl die öffentliche Berufsschule insgesamt Träger dieser Ausbildungsform ist, verlaufen die Praxisperioden überwiegend ungeordnet, d. h. nicht in Ausbildungswerkstätten und ohne Betreuung durch qualifiziertes Personal.
  - Betriebsberufsschulen; hier wird die gesamte Ausbildung vom Betrieb getragen, folgt jedoch dem Lehrplan der Obersten Schulbehörde. Zur Zeit gibt es etwa 100 Betriebsberufsschulen in Schweden.
  - „Eingebaute Ausbildung“ (inbyggda skola); diese Ausbildungsform ist der Form der dualen Ausbildung in der BRD sehr ähnlich, da die theoretische Ausbildung in der öffentlichen Berufsschule erfolgt, während die praktische Ausbildung in Betrieben durchgeführt wird. Hervorzuheben ist jedoch, daß den beteiligten Betrieben vertraglich Auflagen für die Eignung und Ausstattung der Ausbildungswerkstätten und der Ausbilder gemacht werden. Die Ausbildung muß einem Lehrplan folgen, der von der Obersten Schulbehörde festgelegt ist.
  - Schulische berufliche Bildung; die gesamte Ausbildung, praktisch wie theoretisch, erfolgt in öffentlichen Berufsschulen, die Bestandteil der schwedischen Sekundarstufe II und in diese voll integriert sind.
- Diese letztgenannte Form der beruflichen Bildung herrscht in Schweden vor. „Die Gymnasieskola hat bereits jetzt die Möglichkeit, etwas über 90 % aller Jugendlichen eine weiterführende schulische Ausbildung anzubieten und sie erweitert ihre Kapazität noch während der siebziger Jahre“ [23]. Dieser Hinweis zeigt, daß die übrigen Formen beruflicher Bildung in Schweden an Bedeutung verloren haben. Ein wichtiges Steuerungsinstrument ist in diesem Zusammenhang die unmittelbare Finanzierung der beruflichen Bildung in Form von Zuschüssen an die Ausbildungsträger. Öffentlich finanzierte berufliche Bildung muß, da sie den Ordnungsmitteln der Obersten Schulbehörde zu folgen hat, ein hohes Maß an Wahlfreiheit, ein vorgeschriebenes Minimum an allgemeinen Fächern und Möglichkeiten einer freien Zuwahl von Fächern bieten, die zum Gesamtcurriculum der Gymnasieskola gehören. Es liegt auf der Hand, daß die Möglichkeiten der Betriebe und anderer ausbildender Einrichtungen der Wirtschaft, eine dem öffentlichen Bildungswesen entsprechende Lehr- und Lernorganisation zu unterhalten, begrenzt sind.

#### Kein Berufsbildungsgesetz

Diese strukturellen Voraussetzungen für die berufliche Bildung in Schweden haben nunmehr eine Diskussion über ihre gesetzliche Regelung ad absurdum geführt. Zwar hat es auch in Schweden zahlreiche Versuche gegeben, ein Berufsbildungsgesetz zu erlassen, jedoch sind diese Versuche stets am Widerstand der Sozialpartner gescheitert. Während den Arbeitgebern vorgeworfen wurde, daß sie einem Gesetz deshalb ablehnend gegenüberstanden, weil sie als dessen Folge einen Eingriff in ihre Ausbildungsinteressen befürchteten, wie z. B. die Anpassung der Ausbildung an die Bedürfnisse des einzelnen Betriebes, wünschten die Gewerkschaften deshalb kein Berufsbildungsgesetz, weil sie aufgrund ihrer sehr starken Stellung gegenüber den Arbeitgebern bessere und flexiblere Ausbildungsbedingungen im Rahmen gegenseitiger Abkommen durchsetzen zu können glaubten. Gesetzliche Regelungen wurden a priori als ungeeignet betrachtet, eine flexible Anpassung der beruflichen Bildung an die Veränderungen des sozioökonomischen Systems zu gewährleisten.

Statt dessen einigten sich die Sozialpartner schon 1944 auf Grund eines früheren Abkommens (Saltsjöbadavtalet, 1938) [24], einen ständigen paritätischen Ausschuß einzurichten, der sich mit einem ständigen Büro und hauptamtlichen Mitarbeitern folgenden Aufgaben widmete:

- Feststellung des Ausbildungsbedarfs im gemeinsamen Zuständigkeitsfeld,
- Einleitung und Durchführung von Maßnahmen zur Ausweitung und Intensivierung der Berufsausbildung in diesem Feld,
- Überwachung und Koordinierung regionaler Ausschüsse für Berufsbildung,



- Beschäftigung mit Fragen von allgemeiner und prinzipieller Bedeutung für die berufliche Bildung,
- Kontakthaltung zu den öffentlichen Stellen und anderen Organisationen.

Die im Januar dieses Jahres erfolgte Auflösung dieses wichtigsten nicht-staatlichen Organs für die Berufsbildung in Schweden hat ihre Ursache nicht nur in einer rapiden Abkühlung des Klimas zwischen den Sozialpartnern, sondern eben auch in der veränderten Rolle der Wirtschaft innerhalb der Berufsbildung und der zunehmenden Bedeutung der Obersten Schulbehörde. Konsequenterweise richten die Abnehmer und sozusagen Konsumenten der öffentlich getragenen schulischen Berufsausbildung ihre Aufmerksamkeit jetzt verstärkt den Gremien zu, durch die sie eine Mitwirkungsmöglichkeit haben, nämlich auf die Vorstände der Obersten Schulbehörden und ähnlicher öffentlicher Institutionen, in denen sie repräsentiert sind.

Ein Gesetz zur Regelung der beruflichen Erstausbildung erscheint mehr als vorher unnötig, da die Ordnungsmittel der Obersten Schulbehörde auch für die aus öffentlichen Mitteln teilfinanzierte Ausbildung in der Wirtschaft befolgt werden müssen.

#### Durchsetzung der Ordnungsmittel

Zur Durchsetzung der Ordnungsmittel für die berufliche Bildung hat die Oberste Schulbehörde in Schweden grundsätzlich drei Instrumente zur Verfügung.

- Erstes Instrument ist das des konkurrierenden Angebots von Ausbildungsmöglichkeiten im freiwilligen öffentlichen Schulwesen.

Unabhängig von Standortbedingungen, wie dem Vorhandensein spezifischer Wirtschaftszweige, bietet der schwedische Staat den Absolventen der obligatorischen Gesamtschule innerhalb der integrierten Sekundarstufe II insgesamt 21 zweibis vierjährige Linien mit 67 differenzierenden Verzweigungen an [25]:

1. zweijährige Linie für Bekleidungstechnik	– 2 Zweige
2. zweijährige Linie für Bau- und Anlagentechnik	– 9 Zweige
3. zweijährige Linie für Handel und Büro	– 2 Zweige
4. zweijährige Linie für Wirtschaft	– 4 Zweige
5. zweijährige Linie für Elektrotechnik	– 5 Zweige
6. zweijährige Linie für Fahrzeugbau	– 4 Zweige
7. zweijährige Linie für Landwirtschaft	– 1 Zweig
8. zweijährige Linie für Konsum	– 4 Zweige
9. zweijährige Linie für Lebensmitteltechnik	– 5 Zweige
10. zweijährige Linie für Prozeßtechnik	– 5 Zweige
11. zweijährige Linie für Forstwirtschaft	– 1 Zweig
12. zweijährige Linie für Sozialwesen	– 4 Zweige
13. zweijährige Linie für Technik	– 4 Zweige
14. zweijährige Linie für Holzbau	– 3 Zweige
15. zweijährige Linie für Werkstatttechnik	– 3 Zweige
16. zweijährige Linie für Pflegeberufe	– 3 Zweige
17. dreijährige Linie für Wirtschaftswissenschaften	– 4 Zweige
18. dreijährige Linie für Geisteswissenschaften	– 1 Zweig
19. dreijährige Linie für Naturwissenschaften	– 1 Zweig
20. dreijährige Linie für Gesellschaftswissenschaften	– 1 Zweig
21. vierjährige Linie für Technikwissenschaften	– 6 Zweige

Seit der Integration aller freiwilligen Ausbildungsformen zur Gymnasieskolan, die eine begrenzte Durchlässigkeit zwischen allen Linien, Wahlmöglichkeiten aus dem Gesamtcurriculum für die im engeren Sinne berufsbildenden Linien im Umfang von maximal 12 Wochenstunden zu Lasten der praktischen

Ausbildung und einen hohen Stundenanteil an allgemeinen Fächern aufweist, hat sich eine signifikante Verschiebung der Studienplatzbewerber zugunsten der berufsbildenden Linien ergeben. Mußten vor der Reform noch bis zu 30 % der Bewerber für die traditionelle gymnasiale Ausbildung zurückgewiesen werden, während berufliche Vollzeitschulen in ihrer Kapazität nicht ausgelastet waren, so haben die unmittelbar studienvorbereitenden Linien der integrierten Gymnasieskolan jetzt weniger Bewerber als Plätze; dagegen mußten jetzt 18 % der Bewerber um Ausbildungsplätze in den beruflichen Linien abgewiesen werden [26]. Damit haben die schwedischen Schulreformer zum ersten Mal einen wesentlichen Erfolg ihrer Bemühungen zu verzeichnen, durch Reformen des Bildungswesens auch zu indirekten Sozialreformen zu kommen und praktisch-berufliche Bildung in der sozialen Bewertung theoretisch-studienvorbereitender Bildung anzunähern.

- Zweites Instrument zur Durchsetzung der Ordnungsmittel ist die verantwortliche Einbeziehung aller an der beruflichen Bildung beteiligten Gruppen an ihrer Planung.

Die Einbeziehung der Betroffenen an der Planung der beruflichen Bildung vollzieht sich auf mehreren Ebenen. Die politisch wichtigste Form ist die verfassungsgemäße Beteiligung der verschiedenen Gruppen der Sozialpartner an der Leitung der Obersten Schulbehörde. Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Beamtenorganisationen sind Mitglieder eines Leitungsorgans (lekmanastyrrelse) dieser Behörde und entscheiden u. a. mit

- in wichtigen Fragen der Schulgesetzgebung,
- in Fragen der Planung und Organisation des Ausbildungswesens,
- in Fragen der Dienstvorschriften,
- in Fragen von ökonomischer Bedeutung, wie Haushaltsentwürfen.

Gruppen, die in so umfassender Form am Zustandekommen von Entscheidungen beteiligt sind, können sich nur schlecht den daraus resultierenden Konsequenzen entziehen.

Auf der Ebene praktischer Umsetzung liegt die Tätigkeit der Konsulenten der Obersten Schulbehörde. Sie stellen den unmittelbaren Kontakt zwischen Schulbehörden und Betroffenen her und stehen allen Arten von Ausbildungsträgern zur Verfügung. Häufig vertreten Konsulenten auch den Standpunkt der Betroffenen gegenüber der Schulbehörde, wenn sie nämlich etwa von den Arbeitgeberverbänden benannt werden und jeweils teilzeitlich in den mit Ausbildungsfragen beschäftigten Gremien der Verbände und bei der Schulbehörde Dienst tun. Den Konsulenten kommt ebenfalls Bedeutung bei der Entwicklung beruflicher Curricula zu. Sie können z. B. an der Durchführung von Berufsanalysen beteiligt sein, die Grundlagen dieser Entwicklungsarbeit sind.

Eine weitere Form praktischer Beteiligung der Abnehmer der Absolventen der Gymnasieskolan manifestiert sich in der gemeinsamen Entwicklung von Ausbildungsmitteln. Audiovisuelle Medien, Lehrbücher, Kompendien, Arbeitsblätter, Lehrwerkstücke, Simulationsgeräte u. a. werden in gemeinsamen Arbeitsgruppen von Schulbehörden und Branchenorganisationen entwickelt. Die Konstruktion umfassender Lehrsysteme soll auch dazu beitragen, Ausbildungsformen, die nicht vollschulisch verlaufen, wie in Betriebsberufsschulen, in der Lehrlingsausbildung und auch in der „eingebauten Ausbildung“, weitgehend zu standardisieren und organisatorisch wie inhalt-

lich zu vereinheitlichen. Dabei kommt Lehrsystemen eine besondere Bedeutung zu, die eine „integrierte berufstechnische Ausbildung“ in weitgehend individualisierter Form intendieren, d. h. durch die Berufspraxis und -theorie als Einheit vermittelt werden, wobei die Lehrfunktionen überwiegend nichtpersonalen Medien übertragen sind.

- Drittes Instrument zur Durchsetzung der Ordnungsmittel ist die Finanzierung der beruflichen Bildung.

Betriebsberufsschulen, Kleinbetrieben mit Lehrlingsausbildung und anderen nichtöffentlichen Ausbildungsträgern werden erhebliche Zuschüsse zu den Ausbildungskosten gezahlt, sofern sie die Ausbildungsorganisation so einrichten, daß die Ausbildung der im öffentlichen Bildungswesen voll vergleichbar ist. Die Zuschüsse gelten in erster Linie den Kosten für die Ausbilder und Lehrer, die unter bestimmten Bedingungen bis zur vollen Höhe von der öffentlichen Hand übernommen werden können. Außerdem können feste Beträge für besondere Kosten gewährt werden. Berechnungsgrundlage ist aber im allgemeinen die Anzahl der Auszubildenden [27]. Der teilweisen Finanzierung der nicht öffentlich getragenen Ausbildung durch die öffentliche Hand steht im Bereich des öffentlichen Schulwesens eine staatliche Ausbildungsunterstützung für Vollzeitschüler gegenüber. Die Ausbildungsunterstützung für die Erstausbildung setzt sich aus einem Grundbetrag, zwei einkommensabhängigen Zulagen, Wohngeld und einem Reisekostenzuschuß zusammen. Darüber hinaus kann zu günstigen Bedingungen ein Ausbildungsdarlehen in Anspruch genommen werden. Diese Ausbildungsunterstützung stellt ein wichtiges Gegengewicht gegen die Entlohnung dar, die private Ausbildungsträger bei ihnen angestellten Auszubildenden während der Erstausbildung zahlen.

#### Arten der Ordnungsmittel [28]

Die berufliche Bildung wird in Schweden als zweijährige Stufenausbildung durchgeführt, mit einer einjährigen breiten Grundausbildung und geringer Spezialisierung im zweiten Ausbildungsjahr. Eine weitergehende Spezialisierung erfolgt danach entweder in Speziallehrgängen im öffentlichen Schulwesen oder im Betrieb und kann noch einmal bis zu drei Semestern dauern.

Es sollen nun die Ordnungsmittel einer näheren Betrachtung unterzogen werden, die die Einheitlichkeit der Berufsausbildung in Schweden nicht nur auf einer abstrakten Ebene, sondern bis hinein in den Einzelberuf unabhängig von sozio-graphischen und sozioökonomischen Bedingungen ermöglichen. Zur Konkretisierung der Darstellung dienen die Ordnungsmittel für die zweijährige Grundausbildung in schlosserischen Berufen, die unter der Berufsbezeichnung „Werkstattmechaniker“ zusammengefaßt sind. Diese Berufsgruppe entspricht inhaltlich weitgehend den im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung [29] unter den Berufsordnungen 19 und 22 bis 29 genannten Berufen.

Die Grundausbildung für eine Reihe schlosserischer Berufe ist nach folgendem Schema aufgebaut [30] (vgl. Graphik):

#### Ausbildungsrahmenplan [31]

Dem Ausbildungsberufsbild und dem Ausbildungsrahmenplan für Ausbildungsberufe in der BRD entspricht der „Läroplan för gymnasiskolan – 2årig verkstadsteknisk linje“. Er ist Bestandteil des umfassenden Curriculumwerkes für die inte-

#### Semester

4	Zweig für Werkstattmechaniker	Zweig für Blech- und Schweißmechaniker	Variante für Grobblechner	Zweig für Hüttenberufe
3				
2	gemeinsame Ausbildung			
1				

grierte Sekundarstufe II und enthält, wie alle beruflichen Teilcurricula, folgende Angaben:

- Stundentafel mit differenzierter Angabe der Wochenstundenzahl für
  - allgemeine Pflichtfächer,
  - Wahlfächer,
  - fachtheoretische Unterweisung,
  - fachpraktische Unterweisung.
- Differenzierung (Spezialisierung) der Ausbildung im 2. Ausbildungsjahr.
- Ausbildungsziel und Ausbildungsinhalte.
- Anweisungen und Kommentare.

Die Stundentafel für die Grundausbildung in den schlosserischen Berufen (Linie für Werkstatttechnik) gibt folgende Übersicht [32]:

Fach	Anzahl der Wochenstunden pro Ausbildungsjahr		
	1.	2.	
		Zweig V und P-S	Zweig J
Muttersprache	4		
Orientierung über die Wirtschafts- und Arbeitswelt	1	1	1
Berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten <sup>1)</sup>	30-27	35-32	35-32
Sport	2	2	2
Verfügungsstunde	1		
Englisch andere Fremdsprache Religionskunde Psychologie Gesellschaftskunde Konsumkunde Mathematik Musik und Zeichnen	3	3	3
Summe	38	38	38

<sup>1)</sup> Berufliche Kenntnisse und Fertigkeiten umfassen Arbeitstechnik und Fachtheorie (die Zeitangaben für Fachtheorie sind Richtwerte je nachdem, ob Fachtheorie gemäß den Anweisungen des Reichsamtes vollständig oder teilweise in die Arbeitstechnik integriert ist).

<sup>2)</sup> Im Rahmen der drei Wochenstunden pro Ausbildungsjahr sollen die Schüler mindestens eines dieser Fächer gemäß der Stundentafel und den Lehrplänen für das Fach derselben Jahrgangsstufe der Wirtschaft-, Sozial- oder Technischen Linie wählen.

V = Werkstattmechaniker

J = Eisenhüttenberufe

P-S = Blech- und Schweißmechaniker

Die Lehr- und Lernprozesse für die Vermittlung der beruflichen Kenntnisse und Fertigkeiten werden so weitgehend wie möglich als „integrierte berufstechnische Ausbildung“ organisiert. Einzeln ausgewiesen zeigen sie eine Wochenstunden-Verteilung von:

	1.	2.
Arbeitstechnik (Praxis)	25–22	31–28
Fachtheorie	5	4

die sich auf die Ausbildungsinhalte mit folgenden Gesamtstundenzahlen verteilen:

1. Ausbildungsjahr (gemeinsame Grundausbildung)			2. Ausbildungsjahr (Zweig für Werkstattmechaniker)	
Ausbildungsteilnahme	Richtzeiten		Richtzeiten	
	praktische Unterweisung	theoret. Unterweisung	praktische Unterweisung	theoret. Unterweisung
gemeinsame Einführung		40		80
Werkbankarbeiten	80	20	240	20
Messen	40	15	80	15
Schleifen	80	20	160	15
Drehen	160	30	360	15
Fräsen	120	15	280	15
Löten, Brennschneiden, Warmbiegen, Wärmebehandlung	120	15	—	—
Lichtbogenschweißen	90	15	—	—
Blechbearbeitung	190	25	—	—

### Ausbildungsberufsbild

Die Ausbildungsziele und -inhalte sowie die Anweisungen und Kommentare beschreiben die Fertigkeiten und Kenntnisse detailliert unter Angabe der jeweiligen Richtzeiten. Jedem Abschnitt geht eine Beschreibung der Grobziele voraus.

### Beispiel:

„Arbeiten an der Werkbank:

Der Auszubildende soll durch seine Lernfähigkeit

- Kenntnisse über Werkzeuge, Schnittdaten und Qualitätsanforderungen erwerben,
- grundlegende Fertigkeiten für Werkbankarbeiten und zugehörige Maschinenarbeiten entwickeln sowie
- Kenntnisse über Unfallverhütungsvorschriften und ihre Anwendung erwerben.“

Unter den Tätigkeiten (Arbeitsoperationen) werden genannt:

„Feilen von Flächen, von Winkeln, entgraten.“

Der zugehörige Kommentar präzisiert:

„Die Feilübungen sollen nicht zu umfangreich sein, sondern sich auf grundlegende Fertigkeiten wie Feilen einer Fläche, eines Winkels, eines Radius' nach Anriß sowie auf das Entgraten scharfer Kanten beschränken. Die Auszubildenden sollen das selbständige Auswählen von Feilen im Hinblick auf die dem Werkstück/Werkstoff entsprechende Eigenschaften üben.“ [33]

Zur Beschreibung der Grob- und Feinziele werden bereits im Ausbildungsrahmenplan alle notwendigen Arbeitsmittel, Werkzeuge und Maschinen genannt, die zur Realisierung der Feinziele erforderlich sind. In ergänzenden Ordnungsmitteln

wird auch die Anzahl dieser Arbeitsmittel bezogen auf bestimmte Gruppengrößen vorgeschrieben.

### Entwicklung eines beruflichen Curriculums

Die Ausbildungsinhalte sind das Ergebnis von systematischen Tätigkeitsanalysen und unterliegen periodischen Revisionen. Für die Entwicklung der beruflichen Curricula hat die Oberste Schulbehörde ein Verfahren festgelegt, das gleichzeitig die Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Schulbehörde und Wirtschaft regelt [34]:

„1. Welche Aufgaben (Tätigkeiten) und Beurteilungen muß ein Facharbeiter in einem bestimmten Beruf durchführen und leisten können?

Verantwortlich:

Betroffene Branchen. Befragungen in repräsentativen Betrieben. Initiierung:

In der Regel die Oberste Schulbehörde. Die Ergebnisse werden bei der Obersten Schulbehörde zusammengefaßt, aufgelistet und mit folgenden Zusatzfragen für jede einzelne Tätigkeit bzw. Beurteilung an die Betriebe zurückgegeben.

a) Wie oft kommen diese Tätigkeiten vor

- kommt nicht vor (0)
- mehrmals im Jahr (1)
- mehrmals im Monat (2)
- wöchentlich oder täglich (3)

b) Ist dafür eine Ausbildung erforderlich

- keine Ausbildung erforderlich (0)
- nur Information erforderlich (1)
- (die Oberste Schulbehörde braucht keine Ausbildungsmittel zu beschaffen, allenfalls Literatur oder Bildmaterial)
- Ausbildung ist erforderlich

c) falls Ausbildung erforderlich ist, wird geklärt, welche Ausbildungsmittel notwendig sind; Ausbildungsbedarf und erforderliche Ausbildungszeit werden im Hinblick auf die Investitionskosten untersucht.

Alle Antworten werden in Zusammenarbeit mit den betroffenen Branchen behandelt, danach wird ein Rahmenplanentwurf erarbeitet, zur Diskussion gestellt und für verbindlich erklärt.

2. Wie sind die einzelnen Aufgaben und Beurteilungen durchzuführen (Fachmethodik)?

Verantwortlich:

Betroffene Branchen.

Initiierung:

Oberste Schulbehörde oder Branche.

3. Wie sollen die Auszubildenden die dazu notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben? (Lehr- und Lernmethodik).

Verantwortlich:

Oberste Schulbehörde.

Initiierung:

Oberste Schulbehörde oder Branche.

Die Punkte 2–3 führen zur Erarbeitung von Ausbildungsmitteln, Arbeitsanweisungen, Experimentiermaterial, Literatur, audiovisuellen Medien usw., die ein mehrmediales Lehrsystem darstellen.

4. Erprobung des Lehrsystems. Es wird angestrebt, daß die Lehrfunktionen so weitgehend wie möglich objektiviert, d. h. die Ausbildung durch selbstlehrende Materialien individualisiert wird.

Verantwortlich:

Oberste Schulbehörde. Mitwirkung beruflicher Schulen.

5. Umsetzung des Curriculums in die praktische Ausbildung, Produktion der Lehrsystemelemente, Einführung der Lehrer und Ausbilder in die Arbeit mit dem Lehrsystem, Information der Schulleiter und Schulbehörden.

6. Beobachtung der Ausbildung (setzt breite Feldanwendung des Lehrsystems voraus)

a) Die Beobachtung der Ausbildung durch die Wirtschaft soll zur Eliminierung veralteter Tätigkeiten und Methoden sowie zur Einführung notwendiger neuer Kenntnisse und Fertigkeiten beitragen. Dabei gelten im Prinzip die Fragestellungen 1–4.

b) Die Beobachtung der Ausbildung durch die Oberste Schulbehörde hat zum Ziel, die Effektivität des Lehrsystems zu beurteilen und Kosten-Nutzen-Analysen durchzuführen.“



### Ausbildungsmittel

Da die Ausbildungsziele differenziert dargestellt und in der Art von Lernzielbeschreibungen präzisiert werden, ist eine weitgehende Programmierung des Ausbildungsablaufes möglich.

Für die metallgewerbliche Ausbildung gibt es ein Ausbildungsprogramm (Lehrsystem), das die einzelnen Ausbildungsschritte (Feinlernziele) objektiviert. Dieses Ausbildungsprogramm hat drei wesentliche Komponenten:

- Beschreibung der notwendigen Werkzeuge, Maschinen und Geräte.
- Individualisierende Ausbildungsmittel.
- Audio-visuelle Medien.

### Anzahl der Werkzeuge, Maschinen und Geräte

Der Bedarf an Geräten und Maschinen wird auf der Grundlage der im Ausbildungsrahmenplan definierten Einzelaktivitäten und durch Festlegung einer bestimmten Gruppengröße von Auszubildenden errechnet.

Die Oberste Schulbehörde hat Ausstattungsverzeichnisse aufgestellt, in denen die Grundausrüstung von Ausbildungswerkstätten bezogen auf 1 Ausbildungsjahr und 16 Auszubildende pro Gruppe aufgeführt werden. Sie enthalten alle Werkzeuge, Geräte und Maschinen, die für die Realisierung der Ausbildungsinhalte notwendig sind.

### Individualisierende Ausbildungsmittel und audio-visuelle Medien

Die individualisierenden Ausbildungsmittel sowie die audio-visuellen Medien beziehen sich auf die Vermittlung von Fertigkeiten und fertigungsbezogenen Kenntnissen. Sie sind nicht für die Hand des Ausbilders, sondern für den Auszubildenden – also selbstinstruierend – konzipiert. Dadurch haben sie einen entscheidenden Einfluß auf die Ausbildungsorganisation und auf die Ausbildungsplätze. Sie verwirklichen das Prinzip der ausbildungsintegrierten fachtheoretischen Unterweisung, d. h. der synchronen Behandlung von Fertigkeiten und fertigungsbezogenen Kenntnissen in individueller, gruppenunabhängiger Form. Die verschiedenen Informationsträger (Medien) werden von dem Auszubildenden im Zusammenhang mit dem Kennenlernen oder Üben bestimmter Fertigkeiten benutzt. Dazu müssen die Ausbildungsmittel in der Werkstatt oder in einem der Werkstatt zugeordneten Raum frei zugänglich sein.



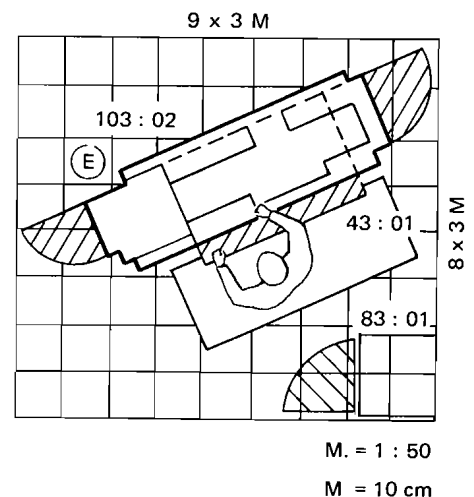
Frei zugängliche selbstinstruierende Ausbildungsmittel in schwedischen Ausbildungswerkstätten (Photo: Dörken/Karow)

In der Werkstatt muß an den Arbeitsplätzen selbst oder in der Nähe der Arbeitsplätze oder in besonderen Räumen nahe den Arbeitsplätzen die Möglichkeit zu individueller Arbeit oder zur Arbeit in kleinen Gruppen geschaffen werden.

### Ausbildungsplätze

Die genaue Festlegung aller Ausbildungsmittel einschließlich der notwendigen Werkzeuge und Maschinen läßt eine Planung der Ausbildungsplätze zu. Da im Ausstattungsverzeichnis ganz bestimmte Maschinen bzw. Geräte oder Werkbänke genannt werden, deren Abmessungen bekannt sind, kann der jeweilige Flächenbedarf unter Berücksichtigung von Bewegungsvorgängen an den Maschinen, notwendigen Nebenflächen für Zusatzausstattungen und Ablageflächen sowie dem Bewegungsraum des Auszubildenden explizit angegeben werden.

Beispiel für einen Ausbildungsplatz zum Ausbildungsinhalt „Drehen“



### Einrichtung und Ausstattung

- 43 : 01 Fußbodenrost
- 83 : 01 einfacher Werkzeugschrank
- 84 : 01\* Arbeitspult mit Ablagefläche für Arbeitsinstruktionsmaterial.  
Das Pult soll leicht beweglich sein, siehe Skizze.
- 103 : 01\*) Platz für einen AV-Tisch
- 103 : 02 Drehen:  
nach Ausstattungsliste  
technische Daten  
Nettogewicht ca. 975 kg  
Anschlußwert 3,3/3 kW

\*) Der Bedarf an diesen Ausstattungseinheiten wird z. Z. untersucht.

### Installation

#### EL

Verstellbare Arbeitsplatzbeleuchtung, 1 Ausgang, 3 Phasen, 380 V für die Drehmaschine.

#### Kommentar

Spritzer von Öl oder Spänen während der Arbeit können teilweise durch Verschieben der Drehmaschine oder Schrägstellen in bezug auf andere Ausbildungsplätze vermieden werden. Alle Ausbildungsplätze für das Drehen in einem bestimmten Ausbildungsjahr sollten gesammelt aufgestellt werden, damit die Benutzung gemeinsamen Ausbildungsmaterials erleichtert wird. Der Werkzeugschrank kann ganz oder teilweise durch eine Werkzeughafel ersetzt werden. Die Maschinen sind in den Ausstattungslisten enthalten, ein besonderes Fundament ist nicht erforderlich. Normalerweise werden alle Maschinen ohne Befestigung am Fußboden aufgestellt.

### Anzahl der Ausbildungsplätze

Die Anzahl der Ausbildungsplätze wird in gleicher Weise bestimmt wie die Anzahl der Ausbildungsmittel und grundsätzlich auf 16 Auszubildende bezogen. Wächst die Gruppengröße, so hängt die Steigerung der Ausbildungsplätze vom Nutzungsgrad ab. Nur bei 100prozentiger Auslastung wächst die Zahl der Ausbildungsplätze kontinuierlich.

Schließlich schlägt die Oberste Schulbehörde als Ergebnis der zusammenfassenden Bewertung aller Mikro-Planungsdaten als weiteres Ausbildungsordnungsmittel eine Standardausbildungswerkstatt vor.

### Organisation der Ausbildung

Die hier in den schwedischen Ausbildungsordnungen nachgewiesenen Standards, die im wesentlichen aus

- ☐ dem Ausbildungsrahmenplan
  - Stundentafel
  - Richtzeiten
  - Ausbildungsinhalte
- ☐ dem Ausstattungsverzeichnis
  - Ausbildungsmittel
  - Ausbildungsplätze und
- ☐ der Festlegung der Gruppengrößen

bestehen, erfordern eine bestimmte Organisation der Ausbildung. Die errechneten Ausbildungsplätze stellen ein Minimum dar und erlauben beispielsweise nicht, daß alle Auszubildenden gleichzeitig einen bestimmten Grundlehrgang an der Werkbank bearbeiten.

Die Minimierung der Ausbildungsplätze macht eine genaue Durchlaufplanung erforderlich, aus der hervorgeht, wann und wie lange welcher Auszubildende an welchem Ausbildungsplatz sein muß. Eine entsprechende Durchlaufplanung, die eine zeitliche Zuordnung von Auszubildenden an Ausbildungsplätzen und Ausbildungsinhalte – die zeitliche und sachliche Gliederung der Ausbildung also – zeigt, liegt in einem weiteren Ordnungsmittel vor, das von der Ausbildungsabteilung des Schwedischen Arbeitgeberverbandes der Metallindustrie in Zusammenarbeit mit der Obersten Schulbehörde entwickelt wurde [35].

### Ausbilderausbildung

Den Fragen der Ausbilderausbildung hat eine „Kommission für die Reform der beruflichen Bildung“ (Yrkesutbildningsberedningen) ein besonderes Gutachten gewidmet [36]. Darin wird die bisher praktizierte Ausbilderausbildung als unzureichend bezeichnet, insbesondere vor dem Hintergrund der Integration der beruflichen Bildung in die Gymnasieskolan. Die praktische Unterweisung der Auszubildenden wurde in der vollzeitlichen Berufsschule in Schweden bisher von einer Lehrergruppe (Werkstattlehrer) getragen, deren Ausbildung bzw. Qualifikation folgende Merkmale hatte:

- ☐ Volks- oder Gesamtschulabschluß,
- ☐ siebenjährige Praxis in dem Beruf, in dem unterwiesen werden soll,
- ☐ 33wöchige Ausbildung an einem Berufspädagogischen Institut mit
  - 315 Std. Pädagogik und allgemeine Methodik,
  - 75 Std. Fachdidaktik,
  - 625 Std. Praktische Lehrtätigkeit unter Anleitung.

Der theoretische Unterricht wurde dagegen von Studienräten durchgeführt.

Die Reform hat für die Werkstattlehrer neue Anforderungen gebracht. So sind sie in der integrierten Gymnasieskolan in stärkerem Maße als früher mit den wissenschaftlich ausgebildeten Studienräten in Kontakt. In ihrem Fachbereich sind die Anforderungen durch die integrierte berufstechnische Ausbildung gestiegen. War beispielsweise vorher allein die fachpraktische Unterweisung Aufgabe dieser Lehrergruppe, so gehört zum Unterrichtsbereich für die schlosserischen Berufe jetzt auch Werkzeug- und Werkzeugmaschinenlehre, Technisches Zeichnen, Maschinenelemente, Arbeitsvorbereitung, Meßtechnik, Werkstoffkunde und Produktionstechnik [37].

Die Reform der Ausbilderausbildung zielt nun darauf hin, die Werkstattlehrer zu gleichen Kompetenzen zu führen wie die übrigen Lehrer in der Gymnasieskolan. Die Organisation der Lehrerausbildung soll verlaufen nach einer

- ☐ Vorausbildung, die allen zukünftigen Lehrern für Berufstechnik einen gemeinsamen Rahmen an gymnasialer Allgemeinbildung vermitteln soll;
- ☐ Fachausbildung, die eine vertiefte Ausbildung in dem Berufsfeld umfaßt, in dem der zukünftige Lehrer unterrichten will;
- ☐ Grundlegenden Lehrerausbildung, die in vier Ausbildungsperioden von insgesamt 40 Wochen folgendem Plan folgt:

Fach	Stunden
Administration	80
Allg. Didaktik*)	
Arbeits- und Wirtschaftsorientierung	43
Arbeitsplanung	39
Bibliothekskunde	22
Betriebsgesundheitspflege	9
Verfassungskunde	16
Medienkunde*)	
Lehrmethodik	37
Pädagogik	202
Sprachschulung	12
Fachspezifische Arbeit	68
Fachdidaktik	179
Unterrichtsplanung	45
Unterrichtstraining	40
Unterrichtsübungen	433

\*) Stundenzahl der Pädagogik zugeordnet

- ☐ Fortbildung (Anpassung, die parallel zur Lehrtätigkeit verläuft und Studientage, besondere Lehrgänge, Vorstellung neuer Medien und Praktikperioden umfassen kann);
- ☐ Fortbildung (Aufstieg, z. B. zum Studienrat).

Die Umstellung der Ausbilderausbildung zur Lehrerausbildung ist noch nicht abgeschlossen. Es ist beabsichtigt, auch die Ausbilder in der Wirtschaft in diese Ausbildung aufzunehmen. Dadurch sollen die Lehrer der berufsbezogenen Linie der Gymnasieskolan und die Ausbilder in der Wirtschaft austauschbar werden.

### Schlußfolgerung

Das schwedische Beispiel zeigt, daß eine Vereinheitlichung der beruflichen Bildung durch die Schaffung einheitlicher Vor-

aussetzungen möglich ist. Die weite Streuung von Ausbildungsvoraussetzungen im gleichen Beruf und die damit verbundene Benachteiligung vieler Auszubildender in Kleinbetrieben, wie sie in der Bundesrepublik noch immer zu verzeichnen ist, ist in Schweden mindestens für die Dauer der geordneten zweijährigen Grundausbildung nicht mehr möglich.

Für die Vereinheitlichung waren allerdings die Analyse und eine Entscheidung über die engeren Voraussetzungen der beruflichen Bildung notwendig.

### Vergleich und Bewertung

Im abschließenden Teil dieses Beitrages sollen die Berufsbildungssysteme in Schweden und der BRD nach folgenden Gesichtspunkten verglichen werden:

**Makrostruktur, Frage der gesetzlichen Regelung, Finanzierung, Ausbildungsmittel und Ausbildung der Ausbilder.** Außerdem erfolgt eine vorsichtige Bewertung hinsichtlich der Ausgangsfrage: Chancengleichheit im gleichen Ausbildungsberuf?

### Makrostruktur

Während in der BRD die berufliche Erstausbildung vorwiegend im dualen System stattfindet, wird in Schweden hauptsächlich in Vollzeitschulen ausgebildet, die Bestandteil einer integrierten Sekundarstufe II sind. Eine vergleichende Bewertung dieser beiden Systeme ist schwierig, da die Unterschiede in der Struktur des beruflichen Bildungswesen grundsätzlicher Natur sind. Die Forderung nach Vollzeitberufsschulen wird in der BRD von den Gewerkschaften vertreten. Aber in den aktuellen Bildungsvorstellungen der Regierung und der Regierungspartei SPD [38] wird ein „sowohl als auch“ anvisiert, wobei dem dualen System Priorität eingeräumt wird. Diese Präferenz beruht zum einen auf bildungsökonomischen Gründen, wie sie die Kommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ darlegt, zum anderen auf politisch-praktischen, die dem politischen Einfluß der Wirtschaft Rechnung tragen. Zum dritten beruht sie auf didaktischen Überlegungen, die darauf hinweisen, daß die didaktische Qualität des Lernortes Betrieb noch zu wenig erforscht sei, um die betriebliche Ausbildung mit guten Gründen abzulehnen [39]. Die beschriebenen Reformabsichten zielen darauf, die betriebliche Ausbildung der öffentlichen Kontrolle zu unterstellen und die Zusammenarbeit zwischen Betrieb und Berufsschule zu institutionalisieren. Die Ausbildungsform, die durch diese Maßnahmen geschaffen werden soll, entspricht in etwa der oben beschriebenen Ausbildungsform in Schweden, bei der eine zweijährige Grundausbildung als öffentliche Aufgabe durchgeführt wird, während die spezialisierende Fachausbildung sowie weite Bereiche der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung als Aufgabe der Wirtschaft betrachtet werden.

Das besondere Problem, der auch in der BRD geforderten Integration allgemeiner und beruflicher Bildung, wird in Schweden als gelöst betrachtet, obwohl eine echte räumliche Integration in gleichen Schulgebäuden noch nicht überall vollzogen ist und ihre Durchführung noch hohe Kosten verursacht wird. Die ebenfalls angestrebte soziale Integration von Schülern unterschiedlichster Ausbildungsrichtungen erfährt ebenfalls noch große Einschränkungen. Das liegt erstens an der ziemlich rigiden Trennung der verschiedenen Linien der Gymnasieskolan und an der nur begrenzten Durchlässigkeit. Der hohe Anteil an praktischer Unterweisung in den beruflichen Linien isoliert deren Schüler weitgehend in den

Ausbildungswerkstätten. Die große Chance, im zweiten Ausbildungsjahr bis zu 12 Wochenstunden praktische Unterweisung abwählen zu können und statt dessen Fächer aus dem Gesamtcurriculum der Gymnasieskolan zu wählen, wird von den Schülern der beruflichen Linien nur zögernd wahrgenommen. Allerdings steht die Gymnasieskolan noch am Beginn ihre Arbeit, eine endgültige Beurteilung käme zu früh. Gemessen an den Zielvorstellungen, die vielen Reformüberlegungen in der BRD zugrunde liegen, ist das schwedische Modell der integrierten Sekundarstufe allerdings eher als konservativ zu bezeichnen, gemessen am Machbaren und Erreichten läßt es die Entwicklung in der BRD jedoch weit hinter sich!

### Frage der gesetzlichen Regelung

Die Frage der gesetzlichen Regelung der beruflichen Bildung stellt sich in beiden Ländern ganz unterschiedlich.

In einem beruflichen Bildungswesen wie dem schwedischen, das die berufliche Bildung weitgehend in die Sekundarstufe II integriert hat, ist nur die Mitbestimmung der Abnehmer (Wirtschaft) und der Konsumenten (Arbeitnehmer) an der Entwicklung berufsbildender Curricula zu regeln. Die Probleme des Bildungsrechts, die hier auftreten, unterscheiden sich nicht wesentlich von Problemen des allgemeinen Schulsystems.

In der Bundesrepublik lag und liegt die Entscheidungskompetenz über die berufliche Bildung dagegen sowohl beim Staat wie in der Hand der Wirtschaft. An einer freiwilligen institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmern in der Berufsbildung hat es bis zur Einrichtung der Ausschüsse für berufliche Bildung durch den Gesetzgeber gefehlt. Unter diesen Umständen, die veränderungsbedürftig waren, und Effektivität und Demokratie in der Berufsausbildung eher eingeschränkt haben, bedurfte es in der BRD einer Regelung durch den Gesetzgeber. Das BBiG brachte die gesetzliche Regelung; wenn es zur zweiten Novellierung des BBiG kommt, sollten folgende wichtige Forderungen berücksichtigt werden:

- Das Ausbildungsverhältnis darf nicht länger als Arbeitsverhältnis gewertet werden. Diese Änderung würde u. a. bedingen, daß die Auszubildenden nicht eine „Vergütung“ (§§ 10–12 BBiG), sondern eine Ausbildungsbeihilfe erhalten wie die Schüler in Vollzeitschulen auch.
- Eine effektive und gleichberechtigte Zusammenarbeit von Schule und Betrieb muß institutionalisiert werden; erst dadurch wird ein integriertes Curriculum ermöglicht. Dabei sollten auch die Prüfungskompetenzen für die Berufsausbildung neu geordnet werden.
- Die Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung (z. B. über die Eignung der Betriebe) müßten verbindlichen Charakter erhalten.

### Finanzierung

Die Frage der Finanzierung der beruflichen Bildung stellt sich in beiden Ländern insoweit unterschiedlich dar, als in Schweden die Normalform die Vollzeitschule ist und diese wie alle anderen Einrichtungen des Bildungswesens aus dem regulären Steueraufkommen finanziert wird. Diese Finanzierungsform gilt auch für die Zuschüsse, die der schwedische Staat für die betriebliche Erstausbildung zahlt. Die Kommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ schlägt vor, die Mittelaufbringung durch die jeweils ausbildenden Betriebe zugunsten einer staatlich gesteuerten Fondsfinanzierung



rung nach festgelegten Gütekriterien für die Ausbildungsbetriebe abzulösen.

Mit der Pädagogisierung der beruflichen Ausbildung sind finanzielle Aufwendungen für die Auszubildenden verbunden wie auch für die Ausbilder, wenn mit der angestrebten Professionalisierung dieser Gruppe ernstgemacht wird. Die Diskussion, nach welchen Grundsätzen diese Gruppen finanziert werden, ist in der BRD noch offen, während Schweden hier auf langjährige Erfahrungen zurückblicken kann, die möglicherweise die Diskussion in der BRD beeinflussen können.

#### Ausbildungsordnungsmittel

Hier liegen neben den strukturellen Bedingungen wohl die wichtigsten Voraussetzungen für eine chancengleiche berufliche Bildung im gleichen Ausbildungsberuf in Schweden. Der konsequenten Programmierung der zweijährigen Grundausbildung in den Ausbildungsberufen, zu deren Merkmalen in Schweden

- ein didaktischen Ansprüchen genügender Ausbildungsrahmenplan mit Grob- und Feinzielbeschreibungen, minutiösen zeitlichen Vorschriften, Vorschriften für Ausbildungsmittel, Geräte und Maschinen, Kommentaren und Anweisungen für die Durchführung der Lehr- und Lernaktivitäten;
- detaillierte Ausstattungslisten für Werkstätten mit Nutzungsgradangaben für die einzelnen Elemente bezogen auf unterschiedliche Gruppengrößen (Standardgruppe = 16 Auszubildende);
- standardisierte Lehrsysteme für eine individualisierende integrierte berufstechnische Ausbildung und
- Flächenstandards

gehören, stehen in der BRD die Ausbildungsordnungen des Bundesministers für Wirtschaft gegenüber. Die konsequente Anwendung der Ordnungsmittel in Schweden kann nur mit einer unterschiedlichen und kaum kontrollierten Befolgung der Ausbildungsordnungen in der BRD verglichen werden. Das Prinzip der Startchancengleichheit (gleiche Rahmenbedingungen) und der Erfolgchancengleichheit (Individualisierung der Ausbildung) ist in Schweden verwirklicht, in der BRD noch in weiter Ferne – sogar im gleichen Ausbildungsberuf.

#### Ausbilderausbildung

Ein Vergleich der Ausbilderausbildung in Schweden und in der BRD verläuft noch am ehesten zugunsten der BRD, wenn man nur den Bereich der betrieblichen Ausbildung beachtet. Hierfür gibt es in Schweden keine Verordnungen, die die Qualifizierung der Ausbilder (Instruktoren) ähnlich regeln wie die „Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft“, die ihre Ergebnisse in der BRD allerdings auch erst noch zeitigen muß. Zwar werden auch in Schweden Qualifizierungslehrgänge für betriebliche Ausbilder durchgeführt, die sowohl von der Obersten Schulbehörde, vom Paritätischen Berufsausschuß oder Branchenorganisationen getragen sein können. Eine Teilnahme ist jedoch nur dann notwendig, wenn der ausbildende Betrieb öffentliche Zuschüsse für seine Ausbildungsmaßnahmen beansprucht. Ist dies der Fall, dann beschränkt sich die Notwendigkeit der Qualifizierung in den Bereichen Pädagogik, Fachdidaktik und Methodik allerdings nicht nur auf den Bereich der gewerblichen Berufsbildung, sondern auf alle Ausbildungsträger.

Da berufliche Erstausbildung außerhalb der Schule in Schweden jedoch eine untergeordnete Rolle spielt, muß die Aus-

bildung der Lehrergruppen zum Maßstab gemacht werden, die die fachpraktische und fachtheoretische Unterweisung in der vollschulischen Ausbildung leistet. Wie der Reformentwurf zeigt (s. oben) wird der schwedische Werkstattlehrer zum Fachlehrer, der in einer gestuften Ausbildung bis zur Kompetenz (und natürlich auch Besoldung) eines Studienrats aufsteigen kann.

Im schwedischen Modell berücksichtigt die Vorausbildung die enge Zusammenarbeit von Fachlehrern und anderen Lehrergruppen mit unterschiedlicher Ausbildung in der integrierten Sekundarstufe II. Sie schafft den gemeinsamen Kommunikationsrahmen. Fachausbildung und grundlegende Lehrerausbildung sind inhaltlich sehr stark an den unmittelbaren fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten orientiert. Im ersten Vergleich erscheint zumindest der Bereich Jugendkunde nicht gleichartig zielgerichtet behandelt wie etwa nach dem Rahmenstoffplan des Bundesausschusses für Berufsbildung oder im entsprechenden Teil des Fernsehkurses im Medienverbund für die Ausbildung der Ausbilder in der BRD.

Den genannten Ausbildungsstufen folgen zwei systematisierte Fortbildungsstufen, von denen eine in Form periodischer Veranstaltungen der Anpassung an die Entwicklung im Ausbildungsbereich dient, während die andere als Aufstiegsfortbildung die Gleichstellung des Fachlehrers mit den Studienräten ermöglicht. Zwei Vorteile zeigt dieses Modell gegenüber der Praxis in der BRD

- erstens eine Durchlässigkeit für den Ausbilderberuf, die eine Gleichstellung der Ausbilder mit den anderen Lehrergruppen ermöglicht, und
- zweitens die intendierte Anwendung dieser Ausbildungsordnung auch für betriebliche Ausbilder, wodurch die Austauschbarkeit von Ausbildern in Schule und Wirtschaft erreicht wird.

Die Stellung des schwedischen Fachlehrers kann also zwischen dem im Sinne der Ausbildereignungsverordnung ausgebildeten Ausbilder und den Studienräten auf technisch-wissenschaftlichem Fach (Gewerbelehrer) in der BRD bestimmt werden. Ein aussagefähiger Vergleich müßte sehr viel umfassender angelegt werden. Hier können nur Ansätze dafür aufgezeigt werden.

#### Schlußbemerkung

Unter dem Aspekt der Chancengleichheit ist das schwedische Modell zu bevorzugen, da es sowohl Startchancengleichheit durch verbindliche Eignungs- und Ausstattungsverordnungen gewährleistet als auch Erfolgchancengleichheit durch Anwendung weitgehend individualisierter Curricula versucht. Die Gleichwertigkeit von beruflichen und allgemeinen Bildungsgängen ist durch die Integration der beruflichen Bildung in Vollzeitschulen in hohem Maße gewährleistet, wie der ansteigende Besuch der praktisch orientierten Bildungswege in der schwedischen Sekundarstufe II zeigt.

Aus dieser positiven Kritik am schwedischen Bildungssystem ist eine negative Bewertung der beruflichen Bildung in der BRD nicht unbedingt abzuleiten, da die Reformen in der BRD mit einer zeitlichen Verschiebung gegenüber Schweden behaftet sind und die vorgeschlagenen Maßnahmen erst in den nächsten Jahren wirksam und damit auch beurteilungsfähig werden. Die Tendenz der Reformen geht dahin – soviel kann heute schon gesagt werden –, mehr Chancengleichheit in der beruflichen Bildung zu gewährleisten.

## Anmerkungen:

- [1] dazu: „Stern-Lehrlingsreport“, Stern Nr. 3 vom 9. Januar 1972.  
Winterhager, W. D.: Lehrlinge — die vergessene Majorität. Beltz Verlag, Weinheim-Berlin-Basel 1972.  
Haug, H.-J. und Maessen, H.: Was wollen die Lehrlinge, Fischerbücherei, Frankfurt a. M. und Hamburg 1971.  
Bericht zur Bildungspolitik der Bundesregierung 1970, Bundestagsdrucksache VI/1925, S. 25 ff., Regierungserklärung, Januar 1973.  
Forderungen des DGB zur Beruflichen Bildung, hrsg. von der Abt. berufliche Bildung im Bundesvorstand, Düsseldorf 1972.  
Zukunftsorientierte Berufsbildung, Hrsg.: Kuratorium der deutschen Wirtschaft, Bonn 1972.
- [2] Hegelheimer, A.: Reformtendenzen des beruflichen Bildungswesens in der Bundesrepublik und der DDR, in: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1971), S. 60–80.
- [3] Vgl.: Zwei Jahre Aktionsprogramm berufliche Bildung, in: Sozialpolitische Informationen vom 13. Oktober 1972, Hrsg.: BM für Arbeit und Sozialordnung.
- [4] ebda. S. 122.
- [5] Vgl. Crusius, R.: Der Lehrling in der Berufsschule — Deutsches Jugendinstitut, München 1973.  
Heinen, J. u. a. Lehrlingsausbildung, Erwartung und Wirklichkeit, v. Hase und Koehler Verlag, Mainz 1972.
- [6] Vgl. Zwei Jahre Aktionsprogramm, a. a. O.  
Der BM für Arbeit und Sozialordnung hat inzwischen etwa 100 Ausbildungsberufe aufgehoben.  
Als Kriterium für Streichung geht das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung dabei ausschließlich von der niedrigen Besetzung einzelner Ausbildungsberufe auf regionaler (Kammern- und Länder-) Ebene aus. „Vgl. Adler, T. u. a.: Zur Reduzierung der Anzahl von industriellen Ausbildungsberufen“, Schriften zur Berufsbildungsforschung, Gebr. Jänecke Verlag Hannover 1972, S. 3.
- [7] Vgl.: Bericht zur Bildungspolitik der Bundesregierung, a. a. O.
- [8] Wild, J.: Handwerkliche Berufsausbildung und sozialer Aufstieg, S. 50–57, in: Berufsbildung auf dem Weg in die Zukunft, Kongreßbericht, Hrsg.: Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, Bonn 1972.
- [9] Zwischenbericht der Sachverständigenkommission, Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Bonn, Januar 1973.
- [10] Crusius, R.: Kritik des Berufsbildungsgesetzes, DGB, Düsseldorf 1970, S. 24.
- [11] ebda. S. 17.
- [12] Winterhager a. a. O., S. 51.
- [13] Winterhager a. a. O., S. 53.
- [14] Vgl. hierzu an grundlegender Kritik  
Crusius a. a. O., 1970.  
Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen e. V.: Berufsbildungsgesetz muß geändert werden (Flugblatt Mai 1970).  
Lipsmeier, A. und Greinert, W.-D.: Berufspädagogik und Ausbildungsrecht. Kritische Anmerkungen zum BBiG, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 18 (70) 2, S. 42 ff.
- [15] Winterhager a. a. O., S. 32.
- [16] Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft (Ausbildereignungsverordnung) vom 28. April 1972, BGBl., Jahrgang 72, Teil I, Nr. 37.
- [17] Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern, Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung, veröffentlicht in: Berufliche Bildung, Heft 8, 1972, S. 168–175.
- [18] Vgl. Ausbilderprüfung auf dem Prüfstand, in: Mitteilungen der Handwerkskammer Hamburg, Juni 1972.
- [19] Empfehlung über die Eignung von Ausbildungsstätten, Bundesausschuß für Berufsbildung, Bonn, 1972.
- [20] Zwischenbericht der Kommission a. a. O., S. 55.
- [21] ebda, S. 28.
- [22] Für ausführlichere Darstellungen des beruflichen Bildungssystems in Schweden vgl.: Karow, W.: Die Reform des höheren Sekundarschulwesens in Schweden, in: Evers, C.-H. und Rau (Hrsg.). Oberstufenreform und Gesamthochschule, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1970, S. 146–175.  
Karow, W. und Westphal-Georgi, U.: Berufliche Bildung in Schweden, in: Berufliche Bildung, Heft 9, 1971, S. 217–229.
- [23] Yrkesutbildning och arbetsliv, Statens offentliga utredningar, 1970:58, YB III, Stockholm 1970, S. 89.
- [24] Yrke och utbildning, Meddelanden från arbetsmarknadens yrkesråd, Nr. 4, Stockholm 1972, S. 4 ff. und S. 7 ff.
- [25] aktuellt från skolöverstyrelsen, årg. 23, Nr. 36, Stockholm 1969/70, S. 1.
- [26] Ohman, B.: Kanske en vändning, in: Yrke och utbildning, Nr. 2, Stockholm 1972, S. 2.
- [27] siehe 23, S. 83 ff — hier werden genaue Angaben über Zuschußhöhen und -bedingungen gemacht.
- [28] Die folgende Darstellung lehnt sich an die Ergebnisse einer Analyse von Bestimmungsgrößen für Flächenstandards von Ausbildungswerkstätten an, die von der Architektengruppe AAT, Berlin, im Auftrag des BBF durchgeführt wurde. An der Auswertung der Bestandsaufnahme von Ausbildungswerkstätten in Schweden war der Mitverfasser dieses Beitrags in seiner Eigenschaft als pädagogischer Berater der Architektengruppe beteiligt. Die Ergebnisse der Auftragsforschung erscheinen demnächst unter dem Titel: Zur Planung beruflicher Bildungsstätten — Flächen und Ausstattung von Ausbildungswerkstätten am Beispiel der Metallberufe, in der Reihe: Schriften zur Berufsbildungsforschung, Gebrüder Jänecke Verlag, Hannover.
- [29] Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe, Hrsg.: Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Abt. Berufl. Bildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 1971, S. 67–71.
- [30] Laroplan för Gymnasieskolan, Lgy 70.  
2-årig verkstadsteknisk linje.  
Skolöverstyrelsen, Utbildningsförlaget, Lund 1971.
- [31] ebda, S. 5.
- [32] ebda, S. 4.
- [33] ebda, S. 15.
- [34] Lundeberg, Ch.: Mall för konstruktion och uppföljning av yrkesutbildning, Skolöverstyrelsen, Stockholm 1969.
- [35] Undervisningsplanering, förslag.  
Verkstadsteknisk linje åk 1.  
Gymnasieskolan Verkstadernas förlag, Stockholm 1971.  
Die vollständige Übersetzung dieses Ausbildungsplanungsentwurfs erscheint als Anhang zu 28).
- [36] Reformerad lararutbildning, YB V, Statens offentliga utredningar 1970:4, Stockholm 1970.
- [37] ebda, S. 83.
- [38] Vgl.: Berufsbildung, Ziele und Maßnahmen, neuestes Konzept der SPD vom 2. 4. 73.
- [39] Münch, J. und Kath, M.: Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort, in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, 1/73, S. 19 ff.

Karl-Ernst Bungenstab

## Bund und Länder – Partner oder Gegner bei der Weiterbildung?

**Die Entwicklung der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung wirft die Frage der Neugestaltung ihrer rechtlichen Ordnung auf. Der Autor zeigt die Insuffizienz der bisherigen Erwachsenenbildungsgesetze und weist die Notwendigkeit einer bundesgesetzlichen Regelung für diesen Bildungsbereich nach. Er entwirft das Modell einer Bundesrahmenkompetenz für die Weiterbildung, das eine brauchbare gesetzliche Basis für den Gesamtbereich Weiterbildung darstellen könnte.**

### 1. Von der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung

Nach der Lektüre des Abschnittes über Weiterbildung im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates könnte man überspitzt formulieren: Die Erwachsenenbildung ist tot – es lebe die Weiterbildung! Tatsächlich ist Weiterbildung nach den Vorstellungen des Strukturplanes eine neue Qualität. An dieser neuen Qualität, an den heute weitgehend akzeptierten Planungsvorstellungen des Strukturplanes muß die gegenwärtige reale Situation gemessen, müssen ihre positiven Erscheinungsformen und ihre Mängel analysiert werden. Aufgrund dieser Analyse muß man dann versuchen, zur Entwicklung einer neuen Ordnung zu kommen. (Vgl. BUNGENSTAB, S. 30 ff)

Um die provozierende Eingangsformulierung zu modifizieren: Erwachsenenbildung in ihrer traditionellen Form hat sich als selbständige und selbständig zu regelnde Einheit überlebt. Erwachsenenbildung ist von einem Oberbegriff zu einem Unterbegriff geworden. Erwachsenenbildung geht auf in den Gesamtbereich der Weiterbildung. Unter diesem Aspekt muß ernsthaft die Frage gestellt und diskutiert werden, ob Erwachsenenbildungsgesetze in der bisher verabschiedeten oder in einigen Bundesländern zur Verabschiedung anstehenden Form nicht bereits heute Anachronismen darstellen, die die weitere Entwicklung zum Gesamtbereich eher behindern als fördern.

### 2. Das Recht der Erwachsenenbildung

Auf die kulturhistorische Tradition der Erwachsenenbildung ist in der bildungspolitischen Diskussion vielfach hingewiesen worden. Im Zusammenhang mit der gesetzlichen Sicherung der Erwachsenenbildung ist nur der Aspekt ihrer Abstinenz gegenüber dem Staat von Interesse. Während Schule und Hochschule bereits im 19. Jh. zu Einrichtungen mit staatlicher Trägerschaft mit entsprechenden Rechtsgrundlagen wurden, ist Erwachsenenbildung eigentlich bis in die jüngste Zeit in exklusiver Privatheit verblieben. Zu Recht hat deshalb Alfred BECKEL 1965 festgestellt, daß das Recht der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik und in der deutschen Rechtstradition in sehr geringem Maße ausgebildet ist. (BECKEL, S. 62)

Es gilt jedoch:

- solange Bildung und Ausbildung, Bildung und Beruf getrennt gesehen wurden,
- solange Erwachsenenbildung im großen und ganzen ein privater Zeitvertreib war;
- solange tradierte Sozialstrukturen die Verwirklichung von Chancengleichheit von vornherein ausschlossen, mag dieser Zustand akzeptabel gewesen sein.

Erwachsenenbildung in der bürgerlichen Gesellschaft des vor-technischen und vor-wissenschaftlichen Zeitalters gehörte zu denjenigen Veranstaltungen – nämlich den kulturellen –, die nicht, wie etwa die Landesverteidigung oder die elementare Bildung, lebensnotwendig für die Erhaltung von Staat und Gesellschaft waren. Der Staat kam den Wünschen der Erwachsenenbildung nach, indem er ihr die Privatheit beließ. Da keine Notwendigkeit zur gesetzlichen Regelung der Erwachsenenbildung bestand oder zumindest nicht gesehen wurde, stellte sich auch nicht die Frage nach Kompetenzen oder nach Formen und Inhalten solcher Regelungen.

Die Situation hat sich in den letzten Jahren radikal geändert. Die wirtschaftliche, technologische und wissenschaftliche Entwicklung erforderte in zunehmendem Maße eine ständige Anpassung an und eine Umstellung auf neue berufliche Anforderungen. Dies ist nur durch permanentes Lernen, life-long learning von Erwachsenen zu bewerkstelligen.

Damit sind zwei Dinge deutlich:

- a) Erwachsenenbildung wandelte sich zur Weiterbildung, d. h. von einer vorwiegend kulturpolitischen in eine vorwiegend gesellschafts-, arbeitsmarkt-, sozialpolitische Größe.
- b) Erwachsenenbildung bedarf öffentlicher Ordnung, d. h. gesetzlicher Grundlagen, um die ihr gestellten neuen Aufgaben erfüllen zu können.

Gerade die Frage des Wandels von einer kulturpolitischen zu einer sozialpolitischen Größe ist bisher in der Gesetzesdiskussion noch nicht ausreichend berücksichtigt worden.

### 3. Die Situation des Weiterbildungsrechts

Aus dem aus Art. 2 GG folgenden, heute allgemein anerkannten ungeschriebenen Grundrecht auf Bildung und aus der Sozialstaatsklausel des Art. 12 GG, wie aus einigen anderen Bestimmungen des Grundgesetzes, etwa dem Berufswahlrecht des Art. 12 GG, ergibt sich zwingend die Notwendigkeit nach einem die Weiterbildung einbeziehenden Bildungsrecht. Zu Recht stellt der Staatsrechtler Hans Ulrich EVERS für die Schule fest:

„Auch besondere Gewaltverhältnisse, die einzugehen dem Bürger freigestellt ist, bedürfen der gesetzlichen Ordnung, wenn der Bürger auf die Leistungen angewiesen ist, um an Errungenschaften des allgemeinen sozialen Standards teilzuhaben, und für die Nutzung der Anstalt Bedingungen aufge-



stellt werden, die die allgemeine Handlungsfreiheit nicht nur ganz unerheblich beschränken.“ (EVERS, S. 160)

Aus der Bedeutung von Berechtigungsnachweisen für sozialen Status und berufliches Fortkommen folgert EVERS für die Schule:

„Der Bürger hat einen Anspruch auf Zuerkennung der Berechtigung, wenn er die hierfür verlangte Vorbildung und Leistung nachzuweisen vermag ... Wenn ein solcher Anspruch gegeben ist, dann müssen auch die Tatbestandsvoraussetzungen dieses Anspruchs durch Rechtssatz festgelegt sein.“ (EVERS, S. 162)

Was für die Schule gilt, sollte auch für die neue Qualifikationsebene Weiterbildung gelten. Das heißt: Der Bereich Weiterbildung muß gesetzlich geordnet werden. An dieser Stelle aber setzt die Problematik der Kompetenzen ein, der Streit um die Frage nämlich, wer das Recht der Weiterbildung setzen darf.

Nach der groben Aufteilung von allgemeiner und beruflicher Bildung auf Länder und Bund gehörte die traditionelle Erwachsenenbildung in die Kulturhoheit der Länder, die berufliche Weiterbildung zu dem vom Bund zu regelnden Bereich des Wirtschafts- und Arbeitsrechts. Daß diese Verteilung weder nach der Terminologie noch nach der Sache so eindeutig ist, wie sie auf den ersten Blick aussieht, zeigt folgende Zusammenstellung von Gesetzen:

Die berufliche Weiterbildung und ihre Förderung wird geregelt z. B.

im Berufsbildungsgesetz,  
im Arbeitsförderungsgesetz,  
im Betriebsverfassungsgesetz,  
in Versorgungsgesetzen zur Rehabilitation,  
in Gesetzen, die die Bundeswehr und andere Bundesbehörden betreffen  
und z. T. auch im Ausbildungsförderungsgesetz.

In einigen Bundesländern sind für die allgemeine und die politische Erwachsenenbildung Landesgesetze vorhanden, in anderen Ländern sind solche in Vorbereitung. Auf den ersten Blick mag es so aussehen, als ob die Kompetenzen hier klar verteilt sind. Abgesehen davon, daß für den postulierten Gesamtbereich der Weiterbildung eine solche Aufteilung in Frage zu stellen ist, sind auch bereits eine Reihe von Normen vorhanden, in denen die Abgrenzung zwischen Bund und Ländern nicht mehr ganz klar ist. Über das AFG, d. h. über die vorläufige Durchführungsverordnung zur Anordnung „Fortbildung und Umschulung“ gibt es Ansätze, allgemeine und politische Bildung in die berufliche Bildung mit aufzunehmen. Die Länder ihrerseits sind in einer Reihe von Fällen in Fragen der Regelung und Förderung der beruflichen Fortbildung aktiv geworden. Hierzu einige Beispiele:

- In Baden-Württemberg existieren ein Erlass zur Einrichtung von regionalen Arbeitsgemeinschaften für berufliche Fortbildung und Richtlinien zu ihrer finanziellen Förderung.
- Bayern hat aufgrund des bayerischen Landwirtschaftsgesetzes zwei recht weitreichende Richtlinien für die Förderung der beruflichen Erwachsenenbildung im ländlichen Bereich erlassen.

#### 4. Kulturhoheit und Kulturföderalismus

Es ist kein Geheimnis, daß die gegenwärtige Situation zu einem erheblichen Maße ihre Begründung im föderalistischen Aufbau der Bundesrepublik und der damit verbundenen Kul-

turhoheit der Länder hat. Historisch ist diese Entwicklung verständlich. Erwachsenenbildung war eben kulturelle Tätigkeit ohne wesentliche und unmittelbar wirksame gesamtgesellschaftliche und gesamtstaatliche Auswirkungen. Sie konnte daher ohne weiteres der Kulturhoheit der Länder zugeordnet werden. Unter dem Aspekt der Entwicklung der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung unter den bereits kurz ange deuteten geänderten Verhältnissen und Anforderungen in einer technisch-wissenschaftlich orientierten Wirtschaft und einer demokratischen Gesellschaft, unter dem Aspekt des Rechtes auf Bildung und Weiterbildung muß diese Kompetenzverteilung neu überdacht werden. Die Erkenntnis, daß es im Bildungsbereich Materien gibt, die nicht der Regelung einzelner Länder allein überlassen bleiben dürfen, hat sich z. T. auch in den Ländern durchgesetzt. Bevor man jedoch die Bundeskompetenz fordert, ist durchaus zu diskutieren, ob nicht auf andere Weise das gleiche Ziel erreicht werden kann. Die KMK und ihre vielen Beschlüsse zeigen, daß auch dort die Notwendigkeit einer gesamtstaatlichen Bildungspolitik deutlich gesehen wird. Inwieweit das auch für die Beschlüsse der KMK zur Erwachsenenbildung gilt und inwieweit diese vereinheitlichend wirkten, müßte genau geprüft werden. Bedenklich ist, daß für die KMK die Erwachsenenbildung noch in den Bereich „Allgemeine Kulturpflege“ gehört, d. h. hier die Entwicklung zur Weiterbildung noch nicht berücksichtigt wird. (Ständige Konferenz Bd. 2 Gr. V, 2000 ff)

Wenn es allein um Erwachsenenbildung ginge, wäre gegen das Verfahren, über die KMK zu einer bundeseinheitlichen Regelung zu kommen, nichts einzuwenden, d. h. man könnte es eventuell bei dem bisherigen Zustand belassen. Es geht aber nicht um Erwachsenenbildung, sondern um den Gesamtbereich Weiterbildung, in dem, laut Strukturplan, Erwachsenenbildung nur ein Teil ist, der mit den beiden anderen Bereichen Fortbildung und Umschulung organisatorisch und curricular integriert werden soll, einen Bereich, dessen inhaltliche Bestimmung und finanzielle Förderung ein Mindestmaß an allgemeingültigen Rechtsgrundlagen für das gesamte Bundesgebiet bedarf. Zu Recht ist daher angeregt worden, sich 25 Jahre nach der Konzipierung des Grundgesetzes erneut Gedanken über den Föderalismus zu machen, dessen Kernstück laut Bundesverfassungsgerichtsentscheidung die Kulturhoheit der Länder ist.

In der Föderalismusdebatte der sechziger Jahre – entzündet an der Finanzverfassungsreform – sind viele wichtige Feststellungen auch zur Kulturhoheit und zur Bildungsreform getroffen worden. Es ist nützlich, sich einige davon, unter den besonderen Aspekten der Weiterbildung, erneut ins Gedächtnis zu rufen. So sagte der frühere Beamte im Finanzministerium und Mitglied der Träger-Kommission, FISCHER-MENZ-HAUSEN, in dem damaligen Zusammenhang:

„Kompetenzen und Hoheitsrechte haben keinen Eigenwert; sie sind nur ein Mittel zur sachgerechten Wahrnehmung öffentlicher Aufgaben ... Die freiheitliche Verfassungsordnung unseres Staates wird diskreditiert, wenn in der Öffentlichkeit der Eindruck entsteht, der Föderalismus erschöpfe sich in der Verteidigung überkommener Positionen und in kollektiven Machtkämpfen der Länder gegen den Bund, und andererseits kann auch der Bund die gegenwärtige Kompetenzverteilung nicht als bequeme Ausrede benutzen, um sich seiner gesamtstaatlichen Verantwortung zu entziehen.“ (zit. nach KUBEL)

Parallel zur öffentlichen Diskussion nahmen sich die Staatsrechtler erneut der Frage des Föderalismus an. Auch hier stand die Bildungspolitik im Mittelpunkt. Dazu ULRICH SCHEUNER:

„Der Bund ist gemäß Art. 74 Ziff. 11, 12, 17, 19 verantwortlich für die Gesetzgebung in Wirtschaft und Gewerbe, Arbeitsvermittlung und Sozialversicherung, Förderung der landwirtschaftlichen Erzeugung und die Zulassung zu ärztlichen und Heilberufen. In der heutigen industriellen Welt wäre es eine fundamentale Verkennung der Aufgaben, wenn daraus nicht auch eine Sorge um den nötigen qualifizierten Nachwuchs auf allen diesen Gebieten entstünde, wenn daher der Bund, um das Sozialprodukt zu sichern, aus dem einmal alle sozialen und sonstigen Leistungen des Staates erwachsen sollen, sich nicht um die Heranbildung der nötigen menschlichen Kräfte bemühte.“ (SCHEUNER, S. 544)

Unter den von Scheuner vorgetragenen Aspekten ist die heutige Situation im Bereich Weiterbildung zu sehen. Er sagt zur Lösung des Problems eines Mit- oder Gegeneinander von Bund und Ländern:

„Vielleicht ist die Zeit überhaupt schon im Abklingen, in der Zuständigkeiten im Mittelpunkt föderaler Gedankengänge standen.“ (SCHEUNER, S. 544)

### 5. Alte Ordnung oder neue Kompetenzen?

Im Anschluß hieran soll die Frage nach der rechtlichen Ordnung der Weiterbildung gestellt werden, die die im Strukturplan vorgesehene Entwicklung zum Gesamtbereich Weiterbildung herbeiführen könnte.

Prinzipiell sind zwei Modelle denkbar. Das erste Modell würde sich im wesentlichen an den bisherigen Zuständigkeiten orientieren. Die Kompetenzen blieben wie bisher auf Bund und Länder verteilt, d. h. die Länder erlassen Erwachsenenbildungsgesetze ohne wesentliche Berücksichtigung der beruflichen Weiterbildung, während der Bund sich um die rechtliche Ausgestaltung und finanzielle Förderung der beruflichen, d. h. qualifizierenden Weiterbildung ohne Berücksichtigung der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung kümmert.

Koordination und Integration beider Bereiche würden durch Absprachen in gemeinsamen Bund-Länder-Gremien vonstattengehen. Dieses Modell entspricht der gegenwärtigen Verfassungslage. Es bietet die Chance, wenn nicht die gegenwärtige Rechtszersplitterung, so doch die Rechtsunsicherheit zu verringern. In diesem Zusammenhang sind allerdings zwei Gefahren zu sehen: Einmal die Gefahr einer nur oberflächlichen Koordination und mangelhaften Integration, die nicht den Intentionen des Strukturplanes hinsichtlich des Gesamtbereichs der Weiterbildung entsprache. Zum anderen besteht die viel stärkere Gefahr, daß keine Einigung zustandekommt.

Das zweite Modell geht von den Überlegungen aus, die Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern in diesem Bereich neu zu überdenken und neu zu definieren. In diesem Zusammenhang fällt dann meist der Begriff der Rahmenkompetenz und zwar zum Teil nur für die Weiterbildung allein, zum Teil für den gesamten Bildungsbereich. Es sind bereits entsprechende Forderungen im politischen Raum erhoben worden.

Der DGB hat sich am deutlichsten zu diesen Fragen geäußert. In den bildungspolitischen Vorstellungen vom 7. März 1972 steht:

„Die Bildungspolitik der Länder und des Bundes muß im Bereich der Weiterbildung koordiniert werden, damit nicht unterschiedliche gesetzliche Regelungen ein Bildungs- und Chancengefälle fördern oder hervorrufen. Dazu ist eine Rahmenkompetenz des Bundes unerläßlich.“ (DGB, bildungspolitische Vorstellungen, S. 12)

Die zweifellos wichtigste Frage war und ist die nach der Verfassungsmäßigkeit einer solchen Rahmengesetzgebung. Sie wurde bisher von Verfassungsjuristen negativ entschieden. Für die traditionelle Erwachsenenbildung geschah das sicherlich zu Recht. Die juristische Argumentation wurde für den Bildungsbereich von BIEDENKOPF wie folgt zusammengefaßt:

„Die Begründung der Bundesrahmenkompetenz im Bildungsbereich ist nur durch Verfassungsänderung möglich. Rechtlich ist dabei bedeutsam, daß die Kulturhoheit der Länder nach Ansicht des Bundesverfassungsgerichtes das Kernstück der Eigenstaatlichkeit der Länder ausmacht, also zu den konstitutiven Elementen eines förderativen Systems gehört. Die Gliederung des Bundes in Länder, also die föderalistische Struktur der Bundesrepublik, ist jedoch durch Art. 79, Abs. 3 GG selbst der Änderung durch eine verfassungsändernde Mehrheit entzogen. Eine Bundesrahmenkompetenz kann somit nur in den Grenzen begründet werden, die durch die Notwendigkeit einer prinzipiellen Erhaltung der Kulturhoheit der Länder gezogen sind.“ (BIEDENKOPF in FAZ)

### 6. Die Rahmenkompetenz des Bundes

Bei der Debatte über eine Bundesrahmenkompetenz für die Weiterbildung haben die Verfassungstheoretiker — ebenso wie die meisten Landespolitiker, die sich mit dieser Frage befaßt haben, — sich auf den traditionellen Begriff „Bildung“ fixiert und daraus die Zuständigkeit des Bundes verneint. Weiterbildung ist aber weniger eine kultur- und bildungspolitische Materie als vielmehr eine Materie der Sozial-, Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik. Von daher wird eine alleinige Zuständigkeit der Länder für die Weiterbildungsgesetzgebung recht fragwürdig. Andererseits kann aber der Bund wegen der Zugehörigkeit des Teilbereichs Erwachsenenbildung zum Gesamtbereich Weiterbildung ebensowenig die alleinige Gesetzgebungskompetenz für sich beanspruchen.

Als Ausweg bleibt die Schaffung einer Rahmenkompetenz des Bundes nach Art. 75 GG in Verbindung mit Art. 72 GG. Für die Weiterbildung, in der vom Strukturplan vorgesehenen neuen Qualität, als Ordnungsgegenstand muß zunächst nach Art. 72 GG geprüft werden:

a) ob ein Bedürfnis nach bundesgesetzlicher Regelung vorliegt, weil durch die Ländergesetzgebung keine wirksame Regelung möglich ist;

b) ob die Wahrung der Rechts- und Wirtschaftseinheit, insbesondere die Wahrung der Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse über das Gebiet eines Landes hinaus, dies erfordert.

Diese zwei zentralen Fragen müssen vor dem Hintergrund der im Grundgesetz enthaltenen Grundrechte der Freizügigkeit, Freiheit der Wahl von Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte, der Sozialstaatsklausel und des Gleichheitsgrundsatzes geprüft werden. Dabei erscheint es durchaus möglich, daß man zu einem Schluß kommt, der dem in der Begründung zum Entwurf des Hochschulrahmengesetzes ähnlich ist:

„Die neue Zuständigkeit des Bundes wurde aus der Sorge geschaffen, daß die Hochschulgesetzgebung in den einzelnen Ländern zu einem Verlust der notwendigen Rechtseinheit und damit zu einer Beeinträchtigung der Einheit der Lebensverhältnisse, die in Art. 72 GG gefordert ist, führen werden.“ (Deutscher Bundestag, S. 14)

Diese Begründung einer Rahmenkompetenz kann in gleicher Weise für die Weiterbildung herangezogen werden, denn bei der Weiterbildung haben die Länder — zum Teil Länder mit

entsprechendem Verfassungsauftrag für die Erwachsenenbildung – bisher bewiesen, daß sie zu einer gesetzlichen Regelung und einer ausreichenden Förderung dieses Bildungsreiches nicht in der Lage sind.

Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse würde für die Adressaten der Weiterbildung u. a. heißen:

- ☐ prinzipiell gleiches Grundangebot an Weiterbildung,
- ☐ prinzipiell gleiche Grundausstattung für Weiterbildung überall in der Bundesrepublik,
- ☐ Verwendungsmöglichkeiten d. h. Anerkennung der vollzogenen Weiterbildung, d. h. Zertifikate, Baukastensystem u. ä. ungeachtet des Herkunftsortes und des Ortes, wo sie dann letztlich verwandt werden sollen.

Von der Sozialstaatsklausel her ist dies insbesondere zu fordern, denn die sozialen Bedingungen und Folgen der Weiterbildung und ihrer Förderung müssen im Grundsätzlichen übereinstimmen, weil andernfalls der Gebrauch der Freizügigkeit soziale Nachteile im Gefolge hätte. Dann aber wäre sowohl das Grundrecht der Freizügigkeit als auch der sozialstaatliche Charakter der Bundesrepublik in Frage gestellt. Der Grundsatz der Gleichbehandlung gebietet eine inhaltlich und sozial gleiche Regelung der Weiterbildung und ihrer Förderung. Neu zu schaffendes Recht ist so zu gestalten, daß es Gleichbehandlung zuläßt. Das aber dürfte durch eine Rahmengesetzgebung am besten möglich sein. Eine weitere Begründung für die Rahmenkompetenz leitet sich aus dem ungeschriebenen Verfassungsgrundsatz der Bundestreue ab. Hier kann man mit den Worten der Bundesverfassungsgerichtsentscheidung vom 1. 12. 54 argumentieren:

„Bleiben die Auswirkungen einer gesetzlichen Regelung nicht auf den Raum des Landes begrenzt, so muß der Landesgesetzgeber Rücksicht auf die Interessen des Bundes und der übrigen Länder nehmen.“ (BVerfGE 4, 115 Nr. 4b)

Da die Auswirkungen von Weiterbildung keinesfalls auf ein Land begrenzt bleiben, bedeutet das, daß es zu einer übergreifenden Regelung kommen muß.

## 7. Kulturhoheit und Rahmenkompetenz

Als konstitutives Element der grundgesetzlichen Ordnung nach Art. 79 Abs. 3 darf und soll die Kulturhoheit nicht angetastet werden. Kurt BIEDENKOPF hat darauf hingewiesen, daß die Begründung einer Rahmenkompetenz im Bildungsbereich bei prinzipieller Erhaltung der Kulturhoheit der Länder zulässig ist. Hieran ist die Frage anzuschließen, ob eine in den zulässigen Grenzen gehaltene Rahmenkompetenz nicht sogar zur Sicherung der immer wieder bedrohten Kulturhoheit der Länder beitragen könnte. Art. 75 GG setzt innerhalb des Rahmens eine entsprechende gesetzgeberische Tätigkeit des Landesgesetzgebers voraus. Der Bund darf nur einen Rahmen setzen. Rahmen aber bedeutet, daß das Bundesgesetz nicht für sich allein bestehen kann, sondern darauf angelegt sein muß, durch Landesgesetze ausgefüllt zu werden. Wo der Bund nur die Rahmenkompetenz hat, bleibt die grundsätzlich bestehende Landeskompetenz zur Gesetzgebung erhalten; im Interesse des Gesamtwohls werden ihr aber von Seiten des Bundes Grenzen gesetzt, ohne daß der Gesetzgebungsgegenstand vom Bund voll ausgeschöpft wird und bis in alle Einzelheiten geordnet werden darf. Der Bund muß den Ländern wesentliche Teile zur eigenen Regelung übriglassen. Das, was den Ländern zu regeln bleibt, muß von substantiellem Gewicht sein (BVerfG). Es muß zudem darauf hingewiesen werden, daß

Kulturhoheit kein grundsätzlicher Rechtsbegriff ist. Das Mißverständnis, das mit ihm verbunden ist, resultiert aus der Tatsache, daß der Begriff zumeist primär formal und nicht als Sachbegriff gesehen wird. Im föderalistischen Staatsaufbau ist der Ordnungsanspruch der Länder ein konstitutives Prinzip. In der Rahmengesetzgebung würde dies auch nicht angetastet. Vielmehr würde an die Stelle autonomer Länderregelungen – oder im Fall der Weiterbildung: des weitgehenden Mangels an Regelungen überhaupt – eine vom Bund gesicherte und geschützte, auch den Bund selbst bindende Gesetzgebungskompetenz treten. Je freier die Länder wirken sollen, um so deutlicher sollten die Ordnungsziele und Rahmenbedingungen herausgestellt werden. Freilich müßte man sich über diese Rahmenbedingungen sehr genau unterhalten.

Abschließend läßt sich sagen: Um die organische Einheit der Weiterbildung in den Bundesländern zu gewährleisten, und um die unerläßliche Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse im Bereich der Weiterbildung und ihrer Auswirkung für das Individuum in Beruf und Gesellschaft zu erreichen, ist zu erwägen, ob der Bund Rahmenvorschriften setzt, die den Ländern ein weites Maß an Ausgestaltungsmöglichkeiten und die alleinige Kompetenz für die traditionelle Erwachsenenbildung im Sinne der allgemeinen Kulturpflege belassen würden. Es wäre denkbar, daß der Art. 75 Abs. 1 Ziff. 1 a ergänzt wird durch die Worte „... und der Weiterbildung“. Art. 75, Abs. 1, Ziff. 1 a bekäme dann folgenden Wortlaut: „Der Bund hat das Recht, unter den Voraussetzungen des Art. 72 Rahmenvorschriften zu erlassen über: ... 1 a. die allgemeinen Grundsätze des Hochschulwesens und der Weiterbildung ...“.

Kommt man nach diesen Überlegungen zu der Schlußfolgerung, daß Rahmenregelungen nach Art. 75 GG in Verbindung mit Art. 72 GG sinnvoll und möglich sind, sollte zusätzlich noch geprüft werden, ob Weiterbildung nicht dann auch zu einer Gemeinschaftsaufgabe im Sinne des Art. 91 a Abs. 1 Ziff. 1 erklärt werden sollte.

Die Bestimmung, die Ausbau und Neubau von Hochschulen zu Gemeinschaftsaufgaben erklärt, sollte aufgrund des für den Ausbau der Weiterbildung zu erwartenden Finanzbedarfs durch den Begriff „zentrale Einrichtungen der Weiterbildung“ ergänzt werden.

Die eingangs gestellte Frage hieß: „Sind Erwachsenenbildungsgesetze Anachronismen?“ Es gibt darauf keine eindeutige Antwort. Die bisherigen Erwachsenenbildungsgesetze haben sich als unbefriedigend erwiesen. Die Versuchsphase sollte vorüber sein. Die hier gemachten Erfahrungen müssen berücksichtigt und zur Grundlage besserer Gesetze in möglichst allen Bundesländern mit möglichst gleichen Bedingungen gemacht werden. Die Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung zur Weiterbildung ist als neuer Ausgangspunkt zu nehmen. Die sozial-, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Qualität der Weiterbildung und die hieraus resultierenden Konsequenzen für den einzelnen Menschen wie für die Wirtschaft und Gesellschaft sind dabei besonders zu berücksichtigen.

Unter diesen Aspekten kommt der Entwicklung überregionaler, länderübergreifender Entwicklungen und Einrichtungen besondere Bedeutung zu.

## Literatur

Beckel, A.: Die Erwachsenenbildung im System des deutschen öffentlichen Rechts, in: Th. Ballauff, A. Beckel, F. Pöggeler: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965.

Biedenkopf, K. H.: Die Kulturpolitik der Länder wieder flott machen. Ein Vorschlag zur Bundesrahmenkompetenz in Bildungsfragen, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 275 vom 26. November 1968.

Bungenstab, K.-E.: Gesetzliche Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung — ein Beitrag zur bildungspolitischen Diskussion — in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, Jg. 1, H. 2, 1972.

BVerfGE, Bd. 4.

Deutscher Gewerkschaftsbund; Bildungspolitische Vorstellungen, Düsseldorf 1972.

Evers, H. U.: Verwaltung und Schule, in: Veröffentlichungen der Vereinigung der Deutschen Staatsrechtler, H. 23, Berlin 1966.

Deutscher Bundestag, 6. Wahlperiode, Drucksache IV/1873.

Kubel, A.: Kein separativer Föderalismus, in: DIE ZEIT, Nr. 28 vom 12. Juli 1968.

Scheuner, U.: Bildungsplan und ihre Rechtsgrundlagen, in: DOV, Jg. 18, H. 16, August 1965.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (Hrsg.): Sammlung der Beschlüsse der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2. Auflage 1972, Neuwied 1972.

Hermann Benner

## Genese einer Ausbildungsordnung

### Ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte eines Ausbildungsordnungsentwurfes für das Friseurhandwerk

**Am Beispiel eines Ausbildungsordnungsentwurfes für das Friseurhandwerk wird die Entstehungsgeschichte einer Ausbildungsordnung in Form einer Synthese praxisorientierter Erfahrungen und wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse beschrieben. Obwohl eine auf dieser Basis erstellte Ausbildungsordnung eine relative Verbesserung der Berufsausbildung mit sich bringt, bleibt immer noch eine Fülle von Problemen der beruflichen Bildung offen. Eine tabellarische Darstellung der Ausbildungsinhalte informiert über die sachliche und zeitliche Gliederung des Entwurfes.**

#### 1. Notwendigkeit der Neuordnung

Bereits vor der Existenz der vom Hauptausschuß beschlossenen Grundsätze über das „Verfahren des BBF zur Erstellung beruflicher Curricula“ versuchte das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung seinem gesetzlichen Auftrag, die Grundlagen der Berufsbildung zu klären, Inhalte und Ziele der Berufsausbildung zu ermitteln und die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten, auch im Bereich der Ausbildungsordnungsforschung gerecht zu werden. Das besondere Problem dieses Arbeitsgebietes besteht darin, daß einerseits die Öffentlichkeit eine rasche und umfassende Reform der Ausbildungsordnungen erwartet und andererseits der Möglichkeit, berufliche Curricula auf wissenschaftlicher Grundlage erarbeiten zu können, zunächst noch enge Grenzen gesetzt sind, und zwar in personeller und wissenschaftlicher Hinsicht. Das angestrebte Ziel, berufliche Curricula ausschließlich auf wissenschaftlicher Basis zu erstellen, setzt vielfache Forschungsaktivitäten voraus und läßt sich deshalb nur schrittweise realisieren. Um den Umfang dieser Aktivitäten in etwa zu charakterisieren, sollen hier einige schlagwortartig genannt werden: Inhaltliche Feldbestimmung, Ermittlung und Operationalisierung von Lernzielen, Kodifizierung

von Lernsequenzen, Ermittlung von Lernzeiten, Eignungsanforderungen der Auszubildenden und der Ausbildungsstätten, Ermitteln des optimalen Lernortes u. a. m. Allein diese unvollständige Aufzählung der zu erforschenden Komplexe, die darüber hinaus noch auf die jeweiligen Fachbereiche bezogen werden müßten, läßt erkennen, daß kurz- und mittelfristig dem Wunsch nach neuen beruflichen Curricula nur mit Ausbildungsordnungen in Form von Synthesen praxisorientierter Erfahrungen und wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen entsprochen werden kann, wobei allerdings zu hoffen bleibt, daß die letztere Komponente als Funktion der Zeit in zunehmendem Maße an Bedeutung gewinnt. Diese Ausführungen sollen verdeutlichen, daß es sich bei der Genese der Ausbildungsordnung für das Friseurhandwerk nicht um die Darstellung der Entstehung eines wissenschaftlich abgesicherten beruflichen Curriculums handelt, sondern um die Schilderung der Entstehungsgeschichte dieser Ausbildungsordnung, die allgemein gebräuchliche Begriffe als Arbeitshypothese übernimmt, ohne sie zu hinterfragen, und in allen jenen Bereichen, wo keine wissenschaftliche Antwort auf die anstehenden Probleme vorhanden war, auf pragmatische Art und Weise eine Lösung herbeigeführt wurde. Eine Lösung, die den Konsens der Sozialpartner gefunden hat und die gemessen an den zuvor geltenden Ordnungsunterlagen eine Verbesserung der betrieblichen Berufsausbildung zu gewährleisten verspricht.

Zunächst wäre die Frage nach dem Begründungszusammenhang der Priorität und den Auswahlkriterien für die Erarbeitung dieser Ausbildungsordnung zu beantworten. Wie die Statistik im Jahre 1970 aufwies, hatte der Ausbildungsberuf Friseur 51 331 Auszubildende. Der Zahl nach steht somit dieser Ausbildungsberuf an 6. Stelle der zur Zeit rund 500 existenten Ausbildungsberufe. Die für die Berufsausbildung gültigen „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens und der Gesellenprüfung im Friseurhandwerk“ datieren aus dem Jahre 1957. Allein das Alter dieser Ausbildungs-



ordnung und die damit notwendige Aktualisierung der Ausbildungsinhalte in Verbindung mit der großen Zahl der betroffenen Auszubildenden erforderten die Revision dieser Ausbildungsordnung, ganz abgesehen von der durch das Berufsbildungsgesetz notwendig gewordenen formalen Überarbeitung der Ausbildungsordnungen schlechthin.

## 2. Prozedere der Neuordnung

Die Personalsituation und -struktur in der Aufbauphase der Hauptabteilung F3 erlaubten es nicht, den Ausbildungsordnungsentwurf für das Friseurhandwerk hausintern, d. h. im Wege der Eigenforschung zu erstellen. Deshalb wurde dieses Arbeitsvorhaben als Fremdauftrag dem „Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln“ übertragen. Der Forschungsplan des Kölner Instituts sah wie folgt aus:

- a) Studium der deutschsprachigen Literatur einschließlich der einschlägigen Lehrbücher, der Ordnungsunterlagen für die Berufsausbildung im Friseurhandwerk sowie der berufsanalytischen Literatur.
- b) Durchführung von Tätigkeitsanalysen zur vollständigen Erfassung der Berufsinhalte des Friseurhandwerks einschließlich der Entwicklungstendenzen in diesem Handwerksberuf, soweit sie durch die Untersuchungen sogenannter „fortschrittlicher Betriebe“ zu ermitteln sind. Erfassung der beruflichen Tätigkeiten durch mehrmethodisches Vorgehen: Beobachtung und Interview am Arbeitsplatz sowie Expertenbefragung und -beratung zum Erhebungsergebnis.
- c) Erstellung eines standardisierten Fragebogens aufgrund der gewonnenen Fakten zur Ermittlung der Ausbildungsinhalte sowie von Angaben über den Ausbildungsort, die Ausbildungsabschnitte und die notwendigen Ausbildungszeiten. Nach Pretest Durchführung einer Erhebung bei 160 Ausbildungsbetrieben, ausgewählt durch Zufallsstichprobe und gestreut über die Bundesrepublik Deutschland.
- d) Diskussion und Beratung folgender Problemkreise mit Experten zur Gewinnung einer Ausbildungskonzeption: – Erhebungsergebnisse – Möglichkeit der Einführung einer Stufenausbildung – Ausbildungsdauer – Gewichtung bestimmter Ausbildungsinhalte (z. B. kosmetischer Bereich) – Führen von Berichtsheften – Prüfungsanforderungen.
- e) Erarbeitung eines Ausbildungsordnungsentwurfes aufgrund der Erhebungsbefunde und der Expertenberatung.

Der nach diesem Forschungsplan erstellte Ausbildungsordnungsentwurf wurde im BBF in bezug auf seine formale und inhaltliche Gestaltung überprüft und überarbeitet. Dies erwies sich einerseits als notwendig wegen der seit der Auftragsvergabe im Wirtschaftsministerium geänderten Auffassung über die Form und Justiziabilität der Ausbildungsordnungen, andererseits zeigte es sich als erforderlich, daß sowohl inhaltliche Fragen als auch die Formulierungsproblematik nochmals mit Fachexperten und den betroffenen Organisationen beraten und abgestimmt werden mußten, insbesondere ging es dabei um die „Eindeutigkeit, Einheitlichkeit, Abstraktions-ebene und Gewichtung“ der Ausbildungsinhalte und/oder der sie bezeichnenden Termini.

Expertengutachten und Beratungsergebnisse der Sitzungen mit den an der Frisurausbildung interessierten Institutionen und beteiligten Ministerien waren jeweils die Grundlage für die Erstellung neuer Ausbildungsordnungsentwürfe. Diese Fachinformations-, Beratungs- und Abstimmungsgespräche

erwiesen sich insofern als langwierig, als Terminabsprachen für Stellungnahmen und Sitzungen mit einer großen Gruppe von Beteiligten (BMA, BMWi, DGB, DHKT, DLV, GEW, ÖTV, ZDF) getroffen werden mußten und diese Vereinbarungen sich nicht immer wegen fremdbestimmter Unwägbarkeiten realisieren ließen. Als Ergebnis dieses Entwicklungsprozesses wurde am 20. Februar 1973 den zuständigen Ministerien ein Ausbildungsordnungsentwurf für das Friseurhandwerk zum Erlaß einer Rechtsverordnung eingereicht.

## 3. Offene Probleme der Neuordnung

Unabhängig von den relativen Verbesserungen, die diese Ausbildungsordnung für die Berufsausbildung im Friseurhandwerk mit sich bringen wird, sei nicht verkannt, daß dennoch eine Fülle von Problemen im Zusammenhang mit der beruflichen Bildung in diesem Handwerk offen bleibt. Lediglich zur Verdeutlichung des Problembewußtseins seien hier einige davon aufgegriffen. Dabei sollen die in § 25 BBiG angegebenen formalen Mindestanforderungen an eine Ausbildungsordnung Ausgangspunkt der Überlegungen sein:

### a) Bezeichnung des Ausbildungsberufes

Wie bereits oben gesagt, wurden bei der Erarbeitung des Ausbildungsordnungsentwurfes allgemein gebräuchliche, aber nicht eindeutig definierte Begriffe als Arbeitshypothesen übernommen, so auch der des Ausbildungsberufes. Ungeachtet der Tatsache, daß der Friseur in der Anlage A der Handwerksordnung aufgeführt und damit als Handwerksberuf gleichzeitig Ausbildungsberuf ist, müßte eine wissenschaftliche Untersuchung dieses Faktum der Identität von Handwerksberuf und Ausbildungsberuf in Frage stellen. Jeder Beruf, der als Ausbildungsberuf anerkannt werden soll, müßte anhand der gleichen Kriterien gemessen werden, so daß aufgrund eindeutiger und allgemein verbindlicher Unterscheidungsmerkmale eine Entscheidung, ob es sich um einen Ausbildungsberuf handelt oder nicht, gefällt werden kann. Selbst wenn dieser Gedanke lediglich als rhetorischer Einwand gewertet werden könnte, weil ein derartiger Kriterienkatalog für Ausbildungsberufe (noch) nicht vorliegt, so sei – und das losgelöst vom Beispiel Friseur – wenigstens der Hinweis erlaubt, daß allein die große Zahl von Auszubildenden noch nicht ausschlaggebend dafür sein kann, ob es sich bei der einen oder anderen Berufstätigkeit um einen Ausbildungsberuf handelt, oder ob Handwerksberufe lediglich, weil sie in der Anlage A der Handwerksordnung aufgenommen wurden, unkritisch als Ausbildungsberufe angesehen werden müssen.

Da der Berufsbildungsprozeß – und auf diese Feststellung hat das Handwerk schon immer besonderen Wert gelegt – nicht mit dem Abschluß der Gesellenprüfung beendet ist, kann das Zahlenverhältnis der Beschäftigten in einem Ausbildungsberuf zum Verhältnis der Auszubildenden nicht einerlei sein. Die Frage des § 22 BBiG nach der Eignung der Ausbildungsstätte und insbesondere nach der Zahl der Auszubildenden im angemessenen Verhältnis zur Zahl der beschäftigten Fachkräfte hat zweifellos nicht nur einen berufspädagogischen Aspekt, sondern auch einen arbeitsmarktpolitischen, der im Interesse der Jugendlichen auch bei der Erstellung einer Ausbildungsordnung berücksichtigt werden müßte.

### b) Ausbildungsdauer

Hierzu hat der Gesetzgeber das Limit gesetzt, nicht mehr als drei und nicht weniger als zwei Jahre. Zweifellos hätte sich eine wissenschaftlich fundierte Festsetzung der Ausbildungszeit an den Ausbildungszielen zu orientieren und dabei die

Ausbildungsberufsbild	Ausbildungsrahmenplan	1. Ausbildungshalbjahr	2. Ausbildungshalbjahr
1. Beurteilen des Haares, der Kopfhaut, der Haut und der Nagel		Kenntnisse über Aufbau, Eigenschaften und Funktionen von Haar und Kopfhaut sowie Wachstum des Haares, Erkennen und Beurteilen von Strukturunterschieden und Strukturveränderungen des Haares	Prüfen und Beurteilen von Struktur und Pflegezustand des Haares, Kenntnisse über biologische Zusammenhänge sowie Schäden und Erkrankungen von Haar und Kopfhaut, Haut und Nägeln
2. Kenntnisse mögl. Schaden bei Haar-, Haut- u. Nagelbehandlungen u. deren Verhütung		a) Chemische Schädigungen	
3. Kenntnisse der Wirkung und Anwenden von Reinigungs- und Pflegepräparaten sowie von Chemikalien bei Haar-, Haut- und Nagelbehandlungen		Grundsätze des Umgehens mit Chemikalien, Mischen und Verdünnen von Chemikalien und Präparaten	Kenntnisse der Wirkung und Anwendung von anorganischen Chemikalien, die bei Haar-, Haut- und Nagelbehandlungen und bei hygienischen Maßnahmen Verwendung finden, insbesondere Wasser, Wasserstoffsuperoxyd, Säuren, Laugen, Salze
4. Auswählen der für die Behandlungen geeigneten Präparate sowie Kenntnisse über deren Anwendung und Wirkung		a) Spezielle Wirkung der Bestandteile und der in den verschiedenen Präparaten getroffenen Kombinationen	
5. Umgang mit Kunden, Kundenberatung und Verkaufstechnik		a) Kenntnis der Kundentypen	b) Umgangsformen gegenüber Kunden
6. Reinigen des Haares und der Kopfhaut		Naßreinigen des Haares und der Kopfhaut mit schäumenden und nichtschäumenden Präparaten	Trockenreinigen des Haares und der Kopfhaut
7. Massieren der Kopfhaut und Anwenden von Kopfwässern, Haarkuren und -packungen		Auftragen von Kopfwässern, Haarkuren und -packungen mit und ohne Scheiteltechnik sowie Weiterbehandeln, insbesondere Abspülen und Emulgieren nach Maßgabe der verwendeten Präparate	Manuelles Massieren der Kopfhaut. Lockerungsmassage, Durchblutungsmassage
8. Haarschneiden		Abteilen und Bestimmen der Haarlangen sowie Vorschneiden mit der Haarschneidemaschine	Vorformen der geplanten Frisur unter Berücksichtigung von Haaransatz, Wuchsrichtung und Fall des Haares; Schneiden mit verschiedenen Haarschneidegeräten, insbesondere Konturschneiden, Stumpfschneiden, Effilieren mit der Effilierschere
9. Rasieren und Bartformen			Rasieren mit Messern, Klingen und anderen Rasiergeräten einschließlich Vor- und Nachbehandlung
10. Frisieren		Vorformen der geplanten Frisur unter Berücksichtigung von Haaransatz, Wuchsrichtung und Fall	Frisurenformung durch Wickeln, Wellen und einfachere Papillotiertechniken, Ausfrisieren einfacher Frisuren
11. Dauerwellen		Schützen von Kopf- und Gesichtshaut, insbesondere durch Cremes und Abdecken zur Vorbereitung der Dauerwelle	Abteilen des Haares, Bestimmen der Wicklerstärke und Wickeln des Haares, Ansetzen der gewählten Dauerwellpräparate nach Anweisung
12. Farbverändernde Haarbehandlungen: Haarfarben, -tonen, -blondieren und -entfarben			Farbansprache Feststellen der Ausgangsfarbe des Haares
13. Kosmetische Pflege der Haut nach gegebenem Behandlungsplan und dekorative Kosmetik			
14. Nagelpflege			Schneiden und Feilen der Nagel, Polieren und Lacken der Nagel
15. Kenntnisse über Haarteile und Perücken			Kenntnisse der Art, Herkunft und Verwendung der Haarsorten und der als Haarsatz verwendeten Fasern, Kenntnisse der speziellen Eigenschaften der für Haarteile und Perücken verwendeten Haare und Fasern
16. Anfertigen von Haarteilen sowie Instandsetzen, Reinigen und Pflegen von Haarteilen und Perücken		Aufspannen von Haarteilen und Perücken sowie Ordnen des Haares, Naß- und Trockenreinigen von Haarteilen und Perücken unter Beachtung der Schutzvorschriften	Zeichnen und Montieren von Haarteilen und Perücken, Anwenden von speziellen Pflegepräparaten für Haarteile und Perücken
17. Farben- und Formenlehre sowie deren Anwendung einschließlich Stilkunde			Kenntnisse und Anwendung der Formelemente Linien, Flächen, Körper
18. Kenntnisse der im Friseurhandwerk verwendeten Werkzeuge, Geräte und Maschinen sowie deren Pflege		a) Werkzeuge und Geräte zur manuellen Verwendung, insbesondere Kamme, Bürsten, Messer, Scheren, Feilen, Wickelgeräte, Werkzeuge für Haararbeiten	
19. Kenntnisse und Anwendung der gesetzlichen Hygienebestimmungen für das Friseurhandwerk sowie Ordnung und Sauberkeit am Arbeitsplatz		Kenntnisse und Anwendung der gesetzlichen Hygienebestimmungen für das Friseurhandwerk sowie Ordnung und Sauberkeit am Arbeitsplatz	
20. Kenntnisse des Arbeitsschutzes und der Unfallverhütung		a) Arbeitsschutzvorschriften in Gesetzen und Verordnungen b) Unfallverhütungsvorschriften	

3. Ausbildungshalbjahr	4. Ausbildungshalbjahr	5. Ausbildungshalbjahr	6. Ausbildungshalbjahr
Prüfen und Beurteilen von Zustand und Funktion der Kopfhaut, Prüfen und Beurteilen der Gestaltmerkmale der Haut: Färbung, Poren, Falten, Relief sowie Prüfen und Beurteilen der Tätigkeitsmerkmale der Haut: Talgabschüttelung, Schweißabschüttelung, Durchblutung; Kenntnisse über Aufbau, Wachstum, Eigenschaften und Funktionen der Haut	Beurteilen des Haares und der Kopfhaut im Hinblick auf das Anwenden von Haarkuren und -packungen sowie auf Dauerwelle, Unterscheiden der ärztlich-behandlungsbedürftigen von kosmetisch zu behandelnden Hautveränderungen, Kenntnisse über Schaden und Erkrankungen der Haut	Beurteilen des Haares im Hinblick auf farbverändernde Haarbehandlungen, Erkennen des Hauttyps; Aufbau, Wachstum, Eigenschaften und Funktion der Nagel	Kenntnisse über Schaden und Erkrankungen der Nagel
b) Thermische Schädigungen		c) Mechanische Schädigungen	
Kenntnisse der Wirkung und Anwendung von organischen Chemikalien, die bei Haar-, Haut- und Nagelbehandlungen und bei hygienischen Maßnahmen Verwendung finden, insbesondere Alkohole, organische Lösungsmittel, Fette, organische Säuren und deren Salze		Kenntnisse der chemischen Reaktionen an Haar, Haut und Nägeln bei der Anwendung von Chemikalien	
b) Mögliche Nebenwirkungen und besondere Fälle, die die Anwendung bestimmter Präparate ausschließen		c) Allgemeine und spezielle Anwendungsverfahren, insbesondere Reinigungspräparate für Haar, Haut und Nagel, Haarpflege und -kurpräparate, Frisiermittel, strukturverändernde Haarbehandlungsmittel, farbverändernde Haarbehandlungsmittel, Haarpflegepräparate, Nagelpflegepräparate und spezielle Pflegepräparate für Haarteile und Perücken	
c) Behandlungsberatung,	d) Kenntnis der Verkaufswaren und Verkaufsberatung,	e) Verkaufstechnik,	f) Lagerungsvorschriften,
Dosieren und Ansetzen von Haarpflegepräparaten nach gegebenem Behandlungsplan	Manuelles Massieren der Kopfhaut im Bindegewebe	Massieren der Kopfhaut mit Massageapparaten	Erstellen von Behandlungsplänen für das Anwenden von Kopfwässern, Haarkuren und -packungen
Übergangsschneiden mit Kamm und Schere und mit der Haarschneidemaschine, Effilieren mit Haarschneidescheren und Effiliergegeräten		Erstellen von Frisurenvorschlägen als Grundlage für den Haarschnitt unter Berücksichtigung der Kopf- und Gesichtsform, der Gesamterscheinung, der Haarqualität und der Modetendenz	Selbständiges Haarschneiden gemäß Frisurenvorschlag
Vorschneiden des Bartes mit der Haarschneidemaschine	Formen des Bartes mit Kamm und Schere		
	Frisurenformen durch Fönen und durch schwierigere Papillotiertechniken	Erstellen von Frisurenvorschlägen als Grundlage für das Frisieren unter Berücksichtigung der Kopf- und Gesichtsform, der Gesamterscheinung, der Haarqualität und der Modetendenz	Ausfrisieren schwieriger Frisuren
Auftragen des Dauerwellmittels; Überwachen des Dauerwellvorganges und der Einwirkzeit; Fixieren und Weiterbehandeln der Dauerwelle nach Maßgabe der verwendeten Präparate		Bestimmen des Dauerwellverfahrens unter Berücksichtigung der Haarqualität und der Modetendenz; Selbständiges Ansetzen der gewählten Dauerwellpräparate	Erstellen von Dauerwellen nach verschiedenen Verfahren
Abteilen des Haares und Auftragen von farbverändernden Mitteln; Überwachen der Farbveränderung und der Einwirkzeit bei farbverändernden Haarbehandlungen sowie Weiterbehandeln, insbesondere durch Emulgieren, Abspülen, Neutralisieren	Dosieren und Ansetzen farbverändernder Mittel nach gegebenem Behandlungsplan		Farbansprache: Auswählen der Zielfarbe unter Berücksichtigung der Gesamterscheinung und der Modetendenz; Feststellung der Verträglichkeit der Haut gegenüber den verwendeten Präparaten bei farbverändernden Haarbehandlungen
Reinigen der Haut sowie Legen von Kompressen nach gegebenem Behandlungsplan, Formen von Augenbrauen und Wimpern	Manuelles Massieren in einfachen Massagetechniken nach gegebenem Behandlungsplan, Anwenden von Packungen, Masken und Dampfbädern bei der kosmetischen Pflege der Haut nach gegebenem Behandlungsplan, Anbringen von künstlichen Augenbrauen, Wimpern und Bärten	Manuelles Massieren bei der kosmetischen Pflege der Haut in schwierigen Massagetechniken sowie Massieren mit Massageapparaten nach gegebenem Behandlungsplan; Farben von Augenbrauen, Wimpern und Bärten	Anwenden von Bestrahlungen bei der kosmetischen Pflege der Haut nach gegebenem Behandlungsplan; Auftragen von Make-up-Präparaten; Enthaaren bei der kosmetischen Pflege der Haut
Entfernen der Nagelhaut		Beurteilen von Form, Beschaffenheit und Veränderungen der Nagel aus kosmetischer Sicht	
Kenntnisse der Arten und Eigenschaften von Werk- und Hilfsstoffen für Haarteile und Perücken	Verfahren der Haarprparation	Kenntnisse über Arten und Formen der Haarteile und Perücken	
Tressieren und Kordeln, Erkennen von Art und Qualität der in Haarteilen und Perücken verarbeiteten Werkstoffe	Knupfen von Haarteilen und Perücken, Frisurenformen und Ausfrisieren von Haarteilen und Perücken	Anfertigen einfacher Haarteile; Farbauffrischen und Farbverändern bei Haarteilen und Perücken nach gegebenem Behandlungsplan	Instandsetzen von Haarteilen und Perücken
Kenntnisse der Systeme der Farbenlehre, Farbkreise, Gegenfarben, Farbmischung, Kenntnisse der Proportionslehre des menschlichen Körpers und der Frisur	Anwenden der Farbenlehre bei farbverändernden Haarbehandlungen, Kenntnisse der Stilkunde, insbesondere Frisurengeschichte sowie deren Anwendung	Anwenden der Formenlehre bei der Frisurengestaltung	Anwenden der Farbenlehre bei der dekorativen Kosmetik, Anwenden der Formenlehre bei der dekorativen Kosmetik
b) Geräte und Maschinen, insbesondere Haartrockengeräte, Massageapparate, Bestrahlungsgeräte			
Kenntnisse und Anwendung der gesetzlichen Hygienebestimmungen für das Friseurhandwerk sowie Ordnung und Sauberkeit am Arbeitsplatz			
c) Verhalten bei Unfällen, Erste Hilfe;		d) Notwendigkeit und Bedeutung der Arbeitshygiene, wie allgemeine Sauberkeit und geeignete Arbeitskleidung	

gesetzlich gegebenen Eckdaten zu berücksichtigen. Dieser Bestimmung der Ausbildungsdauer müßten dann aber vergleichende Untersuchungen über Ausbildungszeiten bei der Vermittlung der in Frage kommenden Ausbildungseinheiten vorausgegangen sein, damit nicht die Festsetzung der angemessenen Ausbildungsdauer durch traditionsbedingte, standespolitische oder tarifrechtliche Vorstellungen belastet wird.

**c) Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild)**

Unabhängig von der Tatsache, daß die Berufsinhalte der einzelnen Handwerke auch in ihrer gegenseitigen Abgrenzung zu anderen Handwerksberufen in dem sogenannten Berufsbild nach § 45 HwO festgelegt sind, stellt sich die Frage nach der Bestimmung der Ausbildungsinhalte. Sicherlich genügt die Ableitung des Ausbildungsberufsbildes vom Berufsbild nach § 45 HwO nicht. Die Ausbildungsinhalte dürfen nicht allein auf die Verrichtung einzelner Tätigkeiten und deren vollständige Beherrschung abgestimmt, sondern müßten vielmehr auch auf die Transferierbarkeit beruflicher Fertigkeiten und Kenntnisse bezogen sein. Darüber hinaus müssen sie die zukünftige berufliche Entwicklung schon allein wegen der relativen Langlebigkeit einer Ausbildungsordnung vorwegnehmen. Inwieweit Erhebungen in sogenannten „fortschrittlichen Betrieben“ diesen Problemen gerecht werden können, muß in Frage gestellt werden.

**d) Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung (Ausbildungsrahmenplan)**

Die im Ausbildungsberufsbild festgelegten Ausbildungsinhalte sind in der sachlichen Gliederung unter sachlogischen Gesichtspunkten geordnet und differenziert angegeben. Eine den Forderungen der Curriculumforschung gerecht werdende Darstellung begnügte sich nicht mit der Auflistung der Ausbildungsinhalte, sondern forderte auch die eindeutige Aussage darüber, welche Verhalten der Auszubildende als Ergebnis des Ausbildungsprozesses zeigen soll, etwa in Form von Lernzielangaben.

Die zeitliche Gliederung des Ausbildungsrahmenplanes ist nach didaktisch-methodischen Gesichtspunkten geordnet. Diese Aspekte setzen aber auch voraus, wenn man die „duale Berufsausbildung“ nicht nur als Begriff, sondern auch in praxi akzeptiert, daß man die Koordination der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung realisiert, und gleichzeitig mit

dem Erlass einer Ausbildungsordnung ein verbindlicher Rahmenlehrplan in Kraft gesetzt wird. Hierfür müßte das bislang nicht erforschte Problem des Gleichlaufes, des Vorlaufes oder Nachlaufes theoretischen Wissens und praktischer Fertigkeiten untersucht werden. Schließlich fehlen auch Untersuchungsergebnisse darüber, wie inhaltlich voneinander unabhängige Ausbildungseinheiten zeitlich anzuordnen sind, um die Effizienz der Berufsbildung zu optimieren.

**e) Prüfungsanforderungen**

Gerade das Problem der objektivierten Leistungskontrolle auch in bezug zu den (doppelt) qualifizierenden Bildungsabschlüssen und dem Berechtigungswesen ist mehr der Bereich, in dem erfahrene Praktiker ihre Kenntnisse der Berufsbildung zur Verfügung stellen als Wissenschaftler ihre Forschungsergebnisse praktisch nutzbar machen können.

Wenn anhand der Forderungen des § 25 Abs. 2 BBiG einige Probleme der Ausbildungsordnungsforschung skizziert und auf Fragen aufmerksam gemacht wurde, die bei der Neuordnung der Ausbildung im Friseurhandwerk noch offen blieben, ist doch davon auszugehen, daß die Ausbildungsordnung in der vorliegenden Form mit als Beitrag für eine bessere Berufsausbildung im Friseurhandwerk anzusehen ist.

**4. Tabellarische Darstellung der Ausbildungsinhalte**

Das Berufsbildungsgesetz verlangt von dem Auszubildenden, daß er für den Auszubildenden einen individuellen Ausbildungsplan zu erstellen hat. Die Erfahrung zeigte jedoch, daß die Form, in der Ausbildungsordnungen bisher als Rechtsverordnung im Bundesgesetzblatt erschienen, den am Ausbildungsprozeß unmittelbar Beteiligten gelegentlich Schwierigkeiten bereitete. Als Hilfe für den individuell zu erstellenden Ausbildungsplan sei hier der Inhalt des Ausbildungsberufsbildes und des Ausbildungsrahmenplanes in Form einer Tabelle wiedergegeben. Wenn auch diese tabellarische Darstellung das Studium der Ausbildungsordnung nicht ersetzt – zumal es sich hier lediglich um die inhaltliche Wiedergabe des vom BBF eingereichten Ausbildungsordnungsentwurfes handelt, mit dessen Modifizierung gerechnet werden kann –, so vermittelt sie doch zunächst einen raschen Überblick über die Ausbildungsinhalte sowie deren zeitliche Anordnung und ermöglicht danach eine leichtere Auseinandersetzung mit der Rechtsverordnung.



Doris Elbers

## Beiträge der allgemeinen Curriculumtheorie für die Entwicklung beruflicher Curricula

**Der Aufsatz behandelt anhand unterschiedlicher Curriculumbegriffe zwei – gegenwärtig vorherrschende – Forschungsschwerpunkte der Curriculumtheorie und stellt verschiedene Ansätze zur Lernzielbestimmung vor. Es wird diskutiert, wie die Forderung nach inhaltlich und formal veränderten Curricula zu materialgebundenen Curriculumreformen im betrieblichen Bereich und zu einer Höherqualifizierung der Lehrer im schulischen Bereich führen könnte. Da die Entscheidungen über geeignete Konstruktionsverfahren durch die Vieldeutigkeit des Curriculumbegriffs erschwert werden, werden schließlich einige konkrete Fragen skizziert, die hierzu gelöst werden sollten.**

Die bildungspolitische Öffentlichkeit ist spätestens seit dem Erscheinen von S. B. ROBINSOHNs Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ (1967) von der Notwendigkeit curricularer Reformen überzeugt. In den letzten Jahren erschienen zahlreiche Abhandlungen zur Curriculumtheorie und zur Theorie der Curriculumentwicklung; relativ unabhängig davon beschäftigen sich mehr als hundert Arbeitsgruppen in der BRD (UNESCO-Institut, o. J.) mit der Konstruktion neuer Curricula. Trotz dieser Beiträge und Ansätze läßt sich allgemein eine gewisse Ratlosigkeit hinsichtlich der Behandlung curricularer Probleme feststellen. Die Theoretiker diskutieren abstrakt und über häufig sehr spezielle Fragestellungen. Die Praktiker entwickeln Curricula, die sie angesichts der hohen theoretischen Postulate für ungenügend halten und die notwendigerweise ungenügend sind, da die Theorie bisher zu wenige konkrete Handlungsanweisungen an die Praxis zu geben vermochte und die Praxis zudem politisch oder organisatorisch begründete einengende Bedingungen in Kauf nehmen muß.

Im folgenden soll versucht werden, die hier behauptete Praxisferne der Curriculumtheorie – die nicht allein auf esoterische Abkapselung zurückzuführen ist, obgleich dies zweifellos auch eine Rolle spielt – mit der Komplexität ihres Gegenstandes und der Zunahme von curriculumtheoretischen Forschungsfragen zu begründen. Nach einer Darstellung unterschiedlicher Schwerpunkte soll dann ein möglicher Ansatz skizziert werden, mit dessen Hilfe sich zwar die Probleme, vor denen die Praxis steht, nicht lösen lassen, der aber eventuell einige – auch für die Konstruktion beruflicher Curricula bedeutsame – Zusammenhänge aufdecken kann.

### 1. Die Zielsetzung der Curriculumsdiskussion

Die vor einigen Jahren neu erwachte Curriculumsdiskussion, die sich fast ausschließlich auf den schulischen Bereich bezog und bezieht, ist mit mehreren politisch relevanten Zielsetzungen aufgetreten, und zwar wollte man

- erstens die Ziele und Inhalte der vorliegenden Lehrpläne revidieren,
- zweitens sollte die Kodifikationsform der bisherigen Lehrpläne geändert werden, und die bewußte Wahl des Begriffs Curriculum verdeutlicht diese Absicht. Schließlich strebte man in einer

- dritten Zielsetzung danach, die bisher üblichen Verfahren der Lehrplanentwicklung durch neue zu ersetzen.

Zunächst wurden diese Forderungen willig aufgegriffen, doch bald zeigten sich bei der Umsetzung Schwierigkeiten oder auch unerwünschte Nebeneffekte. Als Beispiel sei auf die Rolle des Lehrers verwiesen, der durch die Forderung, Curricula zu entwickeln statt Lehrpläne auszufüllen, überfordert war, oder der seinen Anspruch aufgeben sollte, selbständig Unterricht zu planen. Die Argumente blieben kontrovers, die Forschungsfragen nahmen zu, und heute sieht sich die Curriculumtheorie einem umfangreichen Problemfeld gegenüber, da es nicht mehr allein darum geht, jede der drei oben genannten Zielsetzungen einzulösen, sondern auch die Beziehungen aufzudecken, die zwischen diesen Zielsetzungen bestehen.

### 2. Curriculumbegriffe und theoretische Fragestellungen

Die hier aufgeworfenen Fragen setzen eine Klärung des Begriffs Curriculum voraus, der im Laufe der Zeit immer vieldeutiger und auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen diskutiert wurde. Die Klärung dieses Begriffes ist notwendig, weil das Verständnis von Curriculum zugleich die Richtung für Reformen bestimmt. Hier wird zunächst zwischen zwei Curriculumbegriffen – einem stärker lernzielorientierten und einem stärker unterrichtsorientierten – unterschieden, die zugleich Schwerpunkte curriculumtheoretischer Fragestellungen kennzeichnen.

#### 2.1 Der lernzielorientierte Curriculumbegriff

Das Curriculum wird von Autoren, die man diesem Ansatz zu rechnen könnte, als „eine strukturierte Reihe intendierter Lernergebnisse“ (JOHNSON, 1971, S. 34 u. S. 43) verstanden. Das bedeutet, daß sich die Curriculumtheorie, teilweise in einer bewußten Abhebung von einer Theorie des Unterrichts, mit den Lernzielen zu beschäftigen habe. Sie analysiert also die möglichen Informationsquellen für die Festlegung von Lernzielen und setzt sich mit der Frage auseinander, welche Gremien oder Personengruppen welche Entscheidungen treffen sollten. Strittig ist in diesem Zusammenhang, ob Curriculumtheoretiker selbst bei der Festlegung von Lernzielen beteiligt sein sollen oder ob deren Funktion die kritischer Beobachter ist (HESSE und MANZ, 1972, S. 80). Ziel der Fragestellung ist es, durch direktes Eingreifen oder durch die Schaffung von Kontrollmöglichkeiten dazu beizutragen, daß „richtige“ Lernziele angestrebt werden. Es ist, zumindest nach JOHNSON, der sich am klarsten zu dieser Frage äußert, nicht das Ziel der so verstandenen Curriculumtheorie, Lehrprogramme für den Unterricht zu entwickeln. Das Curriculum, so argumentiert er, „präskribiert die Resultate von Unterricht (oder antizipiert sie zumindest), nicht dagegen die Mittel, d. h. die Tätigkeiten, Materialien oder Unterrichtsinhalte, die zur Erzielung der Resultate angewendet werden“ (1972, S. 34).

#### 2.2 Der unterrichtsorientierte Curriculumbegriff

Zu Vertretern dieser Richtung werden hier alle Autoren gezählt,

die das Curriculum – bei leichten terminologischen Unterschieden – als ein System definieren, das aus Lernzielen, Lehrmitteln, Lehrverfahren, der Organisation der Lernerfahrungen und den Verfahren zur Erfolgskontrolle, also der Evaluation, besteht. Der Unterschied dieses Ansatzes zum vorherigen läßt sich anhand der Evaluationsproblematik verdeutlichen. Während die Vertreter des lernzielorientierten Ansatzes überprüfen, ob die Lernziele bestimmten, extern festgelegten Kriterien genügen oder revidiert werden müssen, stellen die Vertreter des unterrichtsbezogenen Curriculumbegriffs fest, ob die richtigen Mittel oder Methoden gewählt wurden, um die angestrebten Ziele einzulösen. Versagen diese, so müssen neue Mittel und Methoden eingeführt, nicht aber unbedingt die Ziele revidiert werden. Theoretisch schließt dieser unterrichtsbezogene Ansatz eine kritische Analyse der Lernziele nicht aus, faktisch haben jedoch jene Fragen im Vordergrund gestanden, die sich mit der Übersetzung von Grob- in Feinziele, der internen Organisationen von Curricula, der Wahl geeigneter Lernstimuli oder der geeigneter Evaluationsverfahren beschäftigen.

Die Vertreter des unterrichtsorientierten Ansatzes argumentieren konkreter als jene des lernzielorientierten Curriculumbegriffes. Dadurch werden Unterschiede deutlich, die für die Frage nach der Praxisrelevanz der Curriculumtheorie bedeutsam sind. BEAUCHAMP (1971, S. 405) beispielsweise geht davon aus, daß ein Curriculum immer als ein schriftliches Dokument vorzuliegen habe, „das Lehrern als Ausgangspunkt für ihre eigene Unterrichtsplanung dienen soll“. Diese Definition legt es nahe, Curricula mit Lehrplänen zu vergleichen. Da entsprechend der oben genannten Zielsetzung die bisher üblichen Rahmenlehrpläne durch Curricula ersetzt werden sollen, läßt sich aus dieser Definition die Forderung ableiten, ausführlichere, detaillierte und in ihren Zusammenhängen begründete schriftliche Materialien zur Steuerung des Unterrichts vorzulegen. Die Definition von Curriculum als schriftliches Dokument kann auch auf die im Unterricht verwendeten Lehrbücher zielen. Soweit diese Lehrbücher verbindlich vorgeschrieben sind, stellen sie eine Erweiterung von Lehrplänen dar. In der BRD ist dies nicht der Fall; es gibt dennoch Lehrmittel, die den Lehrern „als Ausgangspunkt für ihre eigene Unterrichtsplanung dienen“. Da die Lehrmittel in der Realität oft den Unterricht bestimmen, umfaßt dieser Curriculumbegriff Lehrpläne und – bei differenzierender Argumentation – auch Lehrbücher.

REISSE (1972, S. 14 G.) kommt nach einer Aufarbeitung unterschiedlicher Curriculumbegriffe dagegen zu der Ansicht, daß neben den oben genannten Merkmalen auch Lehrer und Schüler bzw. Ausbilder und Auszubildende Teile des Curriculum seien. Diese Definition berücksichtigt, zumindest was die Rolle des Lehrers anbetrifft, die Beziehung zwischen Plänen und Personen. Lehrer müssen ihre Eignung nachweisen. Man kann, auch mit Blick auf zukünftige Curriculumentwicklungen, annehmen, daß die Pläne vage sind, wenn die Personen, die danach unterrichten sollen, hoch qualifiziert sind, und umgekehrt, daß bei ungenügend ausgebildeten Lehrkräften die Tendenz besteht, detaillierte Pläne und Materialien vorzugeben.

Neben dem Curriculumbegriff, der von schriftlichen Dokumenten ausgeht, und dem Curriculumbegriff, der auch den Lehrer oder Ausbilder einbezieht, gibt es noch das Verständnis von Curriculum als „hypothetisches Konstrukt“ (MACDONALD 1967). Dieser Definition liegt die Überlegung zugrunde, daß jeder Plan, der von staatlichen Stellen erlassen wird, verändert und den speziellen institutionellen Bedingungen einer Schule oder einer Schulklasse angepaßt wird. Das Curriculum ist

nach dieser Definition das, was tatsächlich unterrichtet wird, und dies läßt sich erst nach dem Unterricht, und auch dann nur teilweise, feststellen. Mit dieser Definition wird daher der Unterschied zwischen dem geplanten und dem tatsächlichen Lehren erfaßt. Die Informationen, die diese Fragestellung liefern kann, sind wiederum nützlich für die Konstruktion von Curricula.

### 2.3 Das Verhältnis des lernzielorientierten zum unterrichtsorientierten Curriculumbegriff

Zusammenfassend lassen sich daher bei der Verwendung des Curriculumbegriffs folgende Abstufungen aufzeigen: der lernzielorientierte Ansatz überprüft, ob das „Richtige“ gelehrt werden soll, der unterrichtsorientierte Ansatz prüft generell, ob für das, was vermittelt werden soll, auch die richtigen curricularen Vorschriften erarbeitet wurden; durch die Auffassung von Curriculum als „hypothetisches Konstrukt“ wird schließlich die in der Praxis selbstverständliche Tatsache berücksichtigt, daß das, was geplant wird, nicht notwendig mit dem übereinstimmt, was tatsächlich gelehrt wird. Grundsätzlich dürfte zwischen dem lernziel- und dem unterrichtsorientierten Curriculumbegriff keine unüberbrückbare Kluft bestehen. Es ist nicht sinnvoll, aufwendig nach Verfahren zur Legitimation von Lernzielen zu suchen, wenn nicht sichergestellt ist, daß die festgestellten Lernziele auch vermittelt werden können. Es ist ebenso sinnlos, detaillierte und instrumentell erfolgreiche Lehrprogramme zu entwickeln für Ziele, die nicht reflektiert oder begründet wurden. Dennoch haben sich nicht allein aus prinzipiellen Gesichtspunkten, sondern besonders aufgrund der Komplexität des Gegenstandes beide Fragestellungen in den letzten Jahren auseinanderentwickelt und verfeinert. Die Frage nach der Begründung von Lernzielen hat sich dabei als ein ausgesprochenes Langzeitprogramm herausgestellt.

Beim unterrichtsorientierten Ansatz zeigte sich – neben der ohnehin bekannten unzureichenden Begründung der Lernziele – das Problem, daß instrumentell zuverlässige Programme zwar entwickelt werden konnten, daß dies aber umso eher möglich war, je kürzer die angestrebten Lerneinheiten waren. Etwas vereinfacht kann man daher sagen, daß der lernzielorientierte Ansatz den gesamten Bereich notwendiger Qualifikationen im Auge behielt, aber keine konkreten Lernziele vorzulegen vermochte. Die unterrichtsorientierte Richtung hat zwar einzelne Lehrprogramme entwickelt, jedoch den Gesamtbereich der Qualifikationen aus dem Blickfeld verloren.

Bei der Rezeption curriculumtheoretischer Aussagen ist nicht immer hinreichend berücksichtigt worden, daß die Curriculumdiskussion in zumindest diese beiden Schwerpunkte zerfällt. Es besteht vielmehr die Tendenz, den bisher nur für kurze Lernperioden einlösbaren unterrichtsorientierten Curriculumbegriff auf das gesamte Curriculum anzuwenden und zugleich das gesamte Curriculum so revidieren zu wollen, daß die Lernziele, die vermittelt werden sollen, auch hinreichend begründet wurden. Die Theorie der Curriculumentwicklung kann Hoffnungen, die in dieser Beziehung geweckt wurden, bisher noch nicht einlösen. Bei Versuchen, diese beiden unterschiedlichen Ansätze im Hinblick auf die Bedürfnisse der Praxis zu integrieren, sah man sich vielmehr herausgefordert, Verfahrensprobleme zu diskutieren. Dies entspricht der dritten Zielsetzung, die oben genannt wurde. Entscheidungsverfahren, die möglich sind oder zur Diskussion stehen, sollen hier nach einer Behandlung der inhaltlichen Lernzielfestlegung im Zusammenhang mit möglichen Kodifikationsformen neuer Curricula besprochen werden.

### 3. Die Festlegung von Lernzielen

Unter Lernziel wird hier alles verstanden, was in einer Lernsituation aufgrund eines Curriculum vermittelt werden soll. Die hier gemeinte Bedeutung von Lernziel umfaßt daher Begriffe wie Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen, Verhaltensdispositionen oder Qualifikationen. Es wird nicht zwischen Zielen und Inhalten unterschieden, da dies in vielen Fällen lediglich ein Problem der Formulierung ist. Es wird ebenfalls nicht unterschieden, ob der Lernende später ein bestimmtes Verhalten – aufgrund der erworbenen Fähigkeiten – äußern kann oder ob er dieses Verhalten – aufgrund von erworbenen Verhaltensdispositionen – wahrscheinlich auch äußern wird. Berücksichtigt wird allerdings die Tatsache, ob das Lernziel eine abstrakt formulierte Verhaltensform kennzeichnet (zum Beispiel Kritikfähigkeit) oder ob es inhaltlich konkret formuliert wurde (zum Beispiel die Fähigkeit, § 2 des Grundgesetzes zu lesen und zu interpretieren).

Zur Festlegung von Lernzielen haben sich in der curriculumtheoretischen Diskussion vor allem drei Ansätze herauskristallisiert, und zwar ein psychologischer, ein fachwissenschaftlicher und ein gesellschaftsorientierter.

#### 3.1 Der psychologische Ansatz

Bei psychologisch begründeten Qualifikationen handelt es sich im allgemeinen um abstrakt formulierte Fähigkeiten, die dem gleichen, was früher in der Pädagogik als formale Bildung diskutiert wurde. Während die formale Bildung jedoch auf die „Entfaltung und Entwicklung der im menschlichen Subjekt angelegten Kräfte und Fähigkeiten“ (DICKOPP, 1970, S. 480) zielte, geht man jetzt von erwerbbarer Fähigkeiten aus. Beispiele für solche Fähigkeiten finden sich in Taxonomien, also Lernzielkatalogen, in denen die Lernziele nach psychologischen Erkenntnissen hierarchisch oder kumulativ geordnet wurden. Die Taxonomie von BLOOM und anderen (1972, S. 71 ff.) weist beispielsweise für den kognitiven Bereich die Lernziele Wissen, Verstehen, Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung aus.

In dieser und in weiteren psychologischen Taxonomien werden grundlegende Fähigkeiten geordnet, die den Menschen in die Lage versetzen sollen, sich in möglichst vielen Situationen seines Lebens sinnvoll und zweckmäßig zu verhalten. Da die Taxonomien sehr allgemein formuliert wurden, stellt sich jedoch das Problem, wie diese einzelnen Fähigkeiten zu vermitteln sind und vom Lernenden später angewendet werden können. Die Vermittlung der in diesen Taxonomien ausgewiesenen Fähigkeiten ist nur anhand bestimmter Inhalte, Stoffe, Themen oder Aufgaben möglich. Da diese Inhalte mitgelernt werden, ist es nach den Postulaten der lernzielorientierten Curriculumtheorie notwendig, sie auch zu begründen. Im einzelnen könnte dies durch den Nachweis geschehen, daß sie aus didaktischen Gründen günstig oder aus individuellen oder sozialen Gründen relevant sind. Da die psychologisch entwickelten Taxonomien die zur Vermittlung notwendigen Inhalte nicht ausweisen, stellen sie nur unvollständige Lernziele für die Konstruktion von Curricula dar.

Problematischer ist die Frage nach der späteren Anwendbarkeit der ausgewiesenen Fähigkeiten, da diese zu allgemein formuliert sein könnten. Dies soll anhand der Fähigkeit „Problemlösen“ aus der Taxonomie von GAGNÉ (GAGNÉ 1969, S. 129 ff.) dargestellt werden. Es ist offensichtlich, daß der Mensch in vielen Situationen seines Lebens mit Problemen konfrontiert wird, zu deren Lösung er Strategien benötigt. Nicht selbstverständlich ist es, daß alle diese Strategien iden-

tisch sind, so daß der Unterricht nur die „ideale“ Problemlösungsstrategie zu vermitteln hätte. Es ist angemessener, von einer Vielzahl unterschiedlicher Probleme und ihnen entsprechenden Strategien auszugehen, also beispielsweise von sozialen oder technischen, mathematischen oder naturwissenschaftlichen, individuellen und kollektiven Problemen, die jeweils spezifische Lösungsversuche nahelegen. Inwieweit nicht dennoch identische Elemente in diesen Strategien enthalten sind, kann erst entschieden werden, nachdem konkrete Probleme und die entsprechenden Lösungsverfahren analysiert worden sind.

Zusammenfassend kann man sagen, daß psychologische Taxonomien nützliche, aber nicht hinreichende Informationen für die Konstruktion von Curricula liefern. Im Hinblick auf die Vermittlung und die spätere Verwendbarkeit müssen die so festgelegten unvollständigen Lernziele durch weitere Verfahren ergänzt werden. Diese hier aufgrund allgemeiner curriculumtheoretischer Überlegungen getroffenen Aussagen gelten auch für Probleme der beruflichen Bildung. Die vorliegenden Taxonomien sind zu abstrakt zur Erfassung jener Tätigkeiten oder Qualifikationen, die für die Bewältigung beruflicher Situationen notwendig sind.

#### 3.2 Der fachwissenschaftliche Ansatz

Der fachwissenschaftliche Ansatz stand in der Curriculumtheorie der sechziger Jahre im Vordergrund. Er war und ist außerdem bei der praktischen Entwicklung neuer Curricula bedeutsam, allerdings wurde er bisher hauptsächlich für schulische Curricula der Sekundarstufe II angewendet.

Dieser Ansatz, der im angelsächsischen Sprachgebrauch als „structure of the disciplines“ diskutiert wurde, geht von den wissenschaftlichen Disziplinen aus, und zwar hauptsächlich von jenen Disziplinen, die mit einem Schulfach korrespondieren. Für diese Fächer werden neue Curricula hergestellt, indem Fachwissenschaftler, eventuell unter Beteiligung von Fachdidaktikern und Lehrern, den Plan für ein bestimmtes Fach überarbeiten. Hierbei wird versucht, die für die jeweilige Wissenschaft grundlegenden Methoden und Inhalte herauszuarbeiten und diese in ein Curriculum zu übersetzen. Die theoretische Begründung für diesen Ansatz verläuft in etwa so: Die Gesellschaft hat als erfolgreichstes Mittel zur Lösung auftauchender Fragen die Wissenschaften herausgebildet. Was für die Gesellschaft insgesamt gilt, sollte auch auf den einzelnen zutreffen. Der einzelne Mensch ist daher optimal auf die Bewältigung von Lebensproblemen vorbereitet, wenn er in die Wissenschaften eingeführt wird. Da die Erkenntnisse der Wissenschaften ständig zunehmen, müssen nicht nur ihre Grundbegriffe und -erkenntnisse, sondern auch ihre Methoden vermittelt werden. Die spezifische Fragestellung des wissenschaftsorientierten Ansatzes läßt sich am Beispiel des Wirtschaftsunterrichts verdeutlichen. Dieser ist traditionell als Wirtschaftskunde unterrichtet worden, nach neueren Vorschlägen soll er als Wirtschaftstheorie, aufbereitet auf das Verständnis von Schülern, gelehrt werden mit dem Ziel, die grundlegenden Begriffe und Methoden dieser wissenschaftlichen Disziplin zu vermitteln.

Überträgt man diesen Ansatz auf den Bereich der Berufsbildung, dann wäre zunächst zu prüfen, für welchen Beruf es eine korrespondierende wissenschaftliche Disziplin gibt. Bei allen Berufen des elektrotechnischen Bereichs gibt es beispielsweise den an den Technischen Universitäten gelehnten Fachbereich Elektrotechnik. So wie Wirtschaftswissenschaftler und Fachdidaktiker Pläne für den Wirtschaftsunterricht entwickelten, müßten – um die Parallele zu wahren – die an

Universitäten Elektrotechnik lehrenden Wissenschaftler oder die Fachdidaktiker derjenigen Institutionen, die Berufsschullehrer ausbilden, die Pläne für die Ausbildung im elektrotechnischen Bereich herstellen.

Eine solche Wissenschaftsorientierung der Bildung entspricht beispielsweise der Forderung des Deutschen Bildungsrates (1970, S. 33), der sich ausdrücklich auf das „Verhältnis des beruflichen Unterrichts und der beruflichen Lehre zu den Wissenschaften“ bezieht. Dennoch läßt sich der fachwissenschaftliche Ansatz nicht ohne weiteres auf die Konstruktion beruflicher Curricula übertragen. Der Ansatz geht von der propädeutischen Funktion der Schule aus, das heißt, er setzt bestimmte Fächer (Chemie, Mathematik, Physik) voraus und zielt darauf hin, den Schülern eine allgemeine Einführung in die den Fächern entsprechenden Wissenschaften zu vermitteln. Bei beruflichen Curricula ist die Zuordnung von Fächern und Wissenschaften nicht immer gegeben. Es muß vielmehr unter dem Gesichtspunkt des jeweiligen Berufes geprüft werden, welche Wissenschaften überhaupt relevant sind und welche Erkenntnisse oder Verfahren dieser Wissenschaften für die Konstruktion des beruflichen Curriculum herangezogen werden sollten. Im Gegensatz zum schulischen Bereich, wo man bisher eine einzige Informationsquelle, nämlich die jeweilige Wissenschaft, benötigte, setzt die Konstruktion beruflicher Curricula daher mehrere Informationsquellen voraus. Allerdings deutet sich auch bei der Konstruktion schulischer Curricula eine Ablehnung des fachwissenschaftlichen Ansatzes an. Ausschlaggebend hierfür sind ein verändertes Verständnis von Wissenschaft und der Gedanke, daß es nicht mehr genügt, wissenschaftsimmanent die Lerninhalte von Fächern zu bestimmen. Da die Erziehung zur Lösung individueller und sozialer Probleme beizutragen hat, sollte, bevor einzelne Erkenntnisse oder Verfahren der Wissenschaften in das Curriculum aufgenommen werden, nachgewiesen sein, daß sie für die Lösung dieser Probleme relevant sind (FO-SHAY, 1970; BRUNER, 1971). Es ist daher nach dem gegenwärtigen Stand der Curriculumsdiskussion überholt, die Wissenschaften als alleinige Informationsquelle oder ausschließlich Wissenschaftler als Informanten heranzuziehen.

### 3.3 Der gesellschaftsorientierte Ansatz

Als gesellschaftsorientierter Ansatz werden hier alle Verfahren bezeichnet, die auf eine Analyse gegenwärtiger oder zukünftiger gesellschaftlicher Bedingungen hinzielen und die als Arbeitsplatz- und Berufsanalyse, „Activity Analysis“ und Situationsanalyse diskutiert oder als „Follow-up-Studies“ durchgeführt werden. In Ansätzen dieser Art bemüht man sich, eine Verbindung zwischen den Anforderungen einer Institution oder Situation und den Lernzielen der Schule herzustellen. Das Verfahren wurde bisher vor allem für Arbeitsplatzanalysen benutzt, wobei die technischen Vollzüge der Arbeitstätigkeit im Mittelpunkt standen. In der „Activity Analysis“ wurde versucht, möglichst alle Lebensbereiche in den Griff zu bekommen. Die Situationsanalyse bezieht sich ebenfalls auf alle Lebensbereiche, sie unterscheidet sich jedoch durch die Fragestellung, denn die Situationen sind nicht mehr starr vorgegeben (Arbeit, Freizeit, Beruf), sondern zu konstruieren. Außerdem führt die Analyse auch nicht mehr unmittelbar zu Lernzielen, sondern zu Ausgangsdaten für Lernziele. Die „Follow-up-Studies“ überschneiden sich teilweise mit den übrigen analytischen Ansätzen. Hier wird weniger aufwendig als bei der Activity Analysis oder der Situationsanalyse, aber weitergehend, als bei der Arbeitsplatzanalyse gefragt, was Lernende nach Abschluß der Schule oder Ausbildung tun und welchen Anforderungen sie dann ausgesetzt sind.

Bei den hier genannten Verfahren tauchen teilweise überwindbare, teilweise prinzipielle Schwierigkeiten auf. Die Situation, auf die hin erzogen wird, ist nach der Logik des Ansatzes für den Schüler oder Auszubildenden immer eine zukünftige Situation, die jetzt analysiert werden muß, um die auch jetzt zu vermittelnden Qualifikationen zu identifizieren. Da sich die Merkmale zukünftiger Situationen nur begrenzt vorhersagen lassen, müssen hier prinzipiell Unklarheit oder Unsicherheit in Kauf genommen werden. Die mit Hilfe prognostischer Verfahren vorhergesagten zukünftigen Situationsmerkmale sind jedoch nicht immer wünschenswert. Die Entscheidung darüber liegt bei den einzelnen gesellschaftlichen Interessengruppen. Wird eine prognostizierte Situation nicht für wünschenswert gehalten, dann kann man es unterlassen, dieser Situation entsprechende Curricula zu entwickeln. Man kann auch Qualifikationen festlegen, die das Auftreten der prognostizierten gesellschaftlichen Situation verhindern sollen. Allerdings setzt dies eine Vorstellung über eine andere wünschenswerte Zukunft voraus, die jetzt den Bezugspunkt bildet. Die Qualifikationsbestimmung kann auch mit der Setzung einer wünschenswerten Zukunft beginnen, und in einer dann anschließenden Analyse gegenwärtiger oder zukünftiger Situationsmerkmale werden die Bedingungen erforscht, unter denen sich diese erwünschte Zukunft über schulische Curricula realisieren läßt. Es ist bekannt, daß Zielvorstellungen deshalb unerreichbar werden können, weil sie offengelegt wurden. Zielvorstellungen, die in ein Curriculum einfließen, sind auf jeden Fall offenkundig oder erkennbar. Weichen diese Zielvorstellungen zu sehr von der herrschenden Meinung ab, dann wird das entsprechende Curriculum kaum akzeptiert werden. Es ist daher nicht sinnvoll, mit wissenschaftlichem Instrumentarium eine Situationsanalyse durchzuführen und ein dementsprechendes Curriculum zu entwickeln, wenn die für wünschenswert erachtete Situation sehr von der abweicht, die als wahrscheinlich prognostiziert wurde.

Eine weitere Schwierigkeit dieses gesellschaftsorientierten Ansatzes liegt im Verständnis von Situationen, Beruf, Arbeitsplatz, Aktivität. Es gibt bisher keine zufriedenstellenden Klassifikationen sozialer Bereiche oder beruflicher Tätigkeiten, und die theoretischen Ansätze, eine solche zu entwickeln, sind bisher sehr disparat. Die Rollentheorie beispielsweise liefert analytische Gesichtspunkte für bekannte Rollen, aber kein Instrument, um gegenwärtige oder zukünftige Rollen festzustellen. Der Untersuchungsgegenstand für die Situationsanalyse und ähnliche Ansätze muß daher immer erst konstituiert werden. Untersuchen kann man beispielsweise den Arbeiter an der Maschine, im Betrieb (Branche, Größe, etc.), seine soziale Stellung im Betrieb, seine Stellung innerhalb der Gesellschaft. Die jeweilige Fragerichtung wird vom Untersuchungsinteresse bestimmt. Dieses wirkt sich daher schon bei der Konstituierung einer Situation aus.

Wenn festgelegt ist, was unter einer Situation verstanden wird, sind die weiteren Untersuchungsfragen zu klären. Zu entscheiden ist beispielsweise, ob man allein unter dem Aspekt der beruflichen Leistung nach Qualifikationen sucht, oder ob man die Berufszufriedenheit in den Vordergrund stellt. Man kann Menschen an Situationen anpassen und eventuell versuchen, ihre Belastbarkeit zu erhöhen. Man kann das individuelle Aufstiegsstreben fördern, so daß einzelne ihre soziale Lage verändern können, oder darauf hinzuwirken versuchen, daß alle Menschen, die sich in einer Situation befinden, diese so zu verändern trachten, daß sie für jeden von ihnen erträglich wird. Bei beidem – bei der Festlegung der Situation und der zu analysierenden Aspekte – fallen



bildungspolitische Vorentscheidungen. Sie sind zunächst allgemein, müssen dann jedoch spezifiziert werden. Das heißt, eine Situationsanalyse zur Ermittlung von Qualifikationen ist nicht möglich ohne die Antizipation von Qualifikationen. Benötigt wird ein – bisher noch nicht vorhandenes – Suchschema; und es ist zu überprüfen, inwieweit die Taxonomien hierzu Basismaterial liefern können.

### 3.4 Zusammenfassung

Zwar ist bisher der optimale Ansatz für die Konstruktion von Curricula noch nicht gefunden worden, doch bieten die bisher vorliegenden Vorschläge viele Ansatzpunkte. Da alle drei Verfahren nur begrenzte Informationen liefern, ist eine Kombination dieser Ansätze zu prüfen. Den Ausgangspunkt für ein derartiges kombiniertes Verfahren sollte die Situationsanalyse bilden, wobei die einzelnen Situationen unter anderem unter bildungspolitischen Gesichtspunkten festgelegt werden müssen. Bei der dann anschließenden Analyse der Situation sollten Experten hinzugezogen werden, das heißt, Personen, die die jeweilige Situation aufgrund praktischer oder theoretischer Arbeit gut kennen. In der Analyse und deren Auswertung muß die Verbindung zwischen dem gesellschaftsorientierten und dem fachwissenschaftlichen Ansatz geleistet werden. Einen Einstieg in die Situationsanalyse sollten die Taxonomien liefern, die im Laufe der Situationsanalyse eventuell modifiziert werden müßten und schließlich inhaltlich zu konkretisieren sind.

## 4. Die Kodifikationsformen neuer Curricula

Eine der Zielsetzungen der gegenwärtigen Reformbewegung bezieht sich auf die Änderung der curricularen Kodifikationsformen. Wünschenswert ist nach dieser Zielsetzung ein Curriculum, das begründete Lernziele ausweist. Diese Lernziele sollten so formuliert sein, daß sie das Verhalten angeben, das der Lernende nach Abschluß einer Lerneinheit zeigen können soll. Damit diese Lernziele tatsächlich erreicht werden können, muß ein solches Curriculum ferner die Lehrmittel, -verfahren und die Organisation der Lernerfahrungen angeben. Ohne die Annahme im einzelnen zu begründen, wird hier davon ausgegangen, daß die Lehrer gegenwärtig mit der Aufgabe überfordert wären, selbständig solche Curricula zu entwickeln. Sie werden nicht einmal hinreichend ausgebildet, die global vorgegebenen Lernziele in Feinziele zu übersetzen.

Wenn man die – inzwischen durchaus kontroverse – Forderung aufrechterhält, daß eine solche Änderung der curricularen Kodifikationsformen wünschenswert ist, und die Aussage akzeptiert, daß die Lehrer allein diese Arbeit nicht leisten können, dann wirkt sich diese Forderung auf die bisherigen Verfahren zur Konstruktion und Verbreitung von Curricula aus. Hiermit ist die dritte der oben genannten Zielsetzungen, nämlich eine Änderung der curricularen Konstruktionsverfahren, und der dritte Schwerpunkt der gegenwärtigen curriculumtheoretischen Diskussion, der auf den Versuch einer Integration des lernziel- und des unterrichtsorientierten Ansatzes zugunsten von Verfahrensfragen verzichtete, aufgegriffen.

Die Änderung der Verfahren zur Konstruktion von Curricula kann auf die Vorgabe verbesserter und verbindlicher Pläne und Lehrmaterialien oder auf eine Höherqualifizierung der Lehrkräfte zielen. Verbesserte Lehrmaterialien könnten durch unterschiedliche Gremien oder Personengruppen hergestellt werden, beispielsweise durch – anders als bisher zusammengesetzte – Lehrplankommissionen oder sonstige staatlich einberufene Personengruppen, durch Wissenschaftlergruppen

oder durch die Lehrmittelindustrie. Als Ergebnis müßten diese Stellen „Materialpakete“ vorlegen, wie sie beispielsweise als „teacher-proof curricula“ in den letzten zwanzig Jahren in den USA entwickelt wurden, also Pläne, die den Unterricht detailliert durch die Vorgabe von Lehrmitteln und Anweisungen an das Lehrerverhalten steuern. Die Herstellung von „teacher-proof curricula“ schließt ein, daß die Lehrkräfte über Weiterbildungsveranstaltungen befähigt werden, den Unterricht entsprechend den vorgegebenen Materialien durchzuführen. Um sicherzustellen, daß alle Schulen und sonstigen Ausbildungsstätten nach solchen Plänen unterrichten, müßten diese schließlich für verbindlich erklärt und ihre Einhaltung kontrolliert werden. Die Erfahrungen mit „teacher-proof curricula“, die man in den USA sammeln konnte, wo diese Curricula allerdings nicht verbindlich waren, zeigen insbesondere die Nachteile, daß Curricula dieses Typs inflexibel sind. Sie werden außerdem häufig von den Lehrern abgelehnt, weil diese eine Schwächung ihrer professionellen Rolle befürchten. Unter anderem auf dem Hintergrund dieser Erfahrungen besteht in der BRD die Tendenz, sich stärker auf die Lehrerweiterbildung zu konzentrieren. Beispielsweise wurde die Gründung von sogenannten Regionalen Pädagogischen Zentren vorgeschlagen. Die Idee hierzu geht auf die in England eingerichteten „Teachers' Centers“ zurück, in denen Lehrer sich zu Diskussionen über curriculare Fragen treffen, sowie auf die in den USA bestehenden „Regional Educational Laboratories“, in denen Wissenschaftler im Hinblick auf die Bedürfnisse einer bestimmten Region curriculare Forschung und Entwicklung betreiben. Der Plan zur Gründung der Regionalen Pädagogischen Zentren sieht insgesamt 66 solcher Einrichtungen vor, in denen Lehrer und Wissenschaftler gemeinsam arbeiten. Jedes Zentrum erfaßt ungefähr 5 000 Lehrer, wobei sich die einzelnen Lehrer periodisch an der Arbeit beteiligen, während die Wissenschaftler dort fortlaufend beschäftigt sind.

Aufgaben der Zentren sollen die Curriculumentwicklung, die projektbezogene Lehrerfortbildung und die Beratung einschließlich der Begutachtung neuer Curricula sein. In den Bereich der Curriculumentwicklung sollen unter anderem die Entwicklung von allgemeinen Konzeptionen, Lernzieltaxonomien, Schulbüchern, Unterrichtsmodellen, Konzepten für Film- und Tonbandproduktionen und Evaluationsverfahren sowie die Durchführung von Schulversuchen gehören (GERBAULET et al. 1972, S. 104). Der Plan, der sich an allgemeinbildenden Schulen orientiert, bezieht explizit die berufliche Bildung mit ein. Behandelt werden sollen der Arbeitslehreunterricht auf der Sekundarstufe I, das Berufsgrundbildungsjahr, die allgemeinbildenden Fächer im Unterricht der Teilzeit-Berufsschule, der berufsbezogene und allgemeinbildende Unterricht an Berufsfachschulen und Fachoberschulen sowie „die Curricula einer beruflichen Bildung und Allgemeinbildung integrierenden Unterrichts in der Sekundarstufe II, so wie er im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates konzipiert worden ist“. (GERBAULET et al., 1972, S. 107)

Der hier kurz skizzierte Vorschlag ist die erste konkrete Alternative zum „teacher-proof curriculum“, die sich allerdings ausschließlich auf den schulischen Unterricht bezieht. Mit diesem Plan sieht man davon ab, Lehrer auf detaillierte Materialien zu verpflichten; statt dessen will man sie an der Konstruktion von Curricula beteiligen und mit Hilfe ständig wiederkehrender Weiterbildungsmaßnahmen befähigen, selbst Curricula zu entwickeln. Will man dieses Verfahren zur Entwicklung von Curricula auf die betriebliche Ausbildung übertragen, dann muß man beachten, daß Berufsausbilder weitaus geringer als Lehrer oder gar nicht auf didaktische Probleme vorbereitet worden sind. Wenn man für Schulen und Betriebe die gleiche

curriculare Kodifikationsform anstrebt, dann müßte man jetzt zunächst durch Maßnahmen, die auch tatsächlich wirksam sind, das Qualifikationsniveau der Ausbilder dem der Lehrer angleichen und nicht den Lehrern einen weiteren Vorsprung verschaffen. Hält man dies für undurchführbar und will man dennoch die betriebliche Ausbildung aller Jugendlichen verbessern, dann müßten die Ausbildungsordnungen als „teacher-proof curricula“ vorgegeben werden. Hierdurch würde sich die Kluft, die zwischen der schulischen und der betrieblichen Ausbildung besteht, noch verstärken. Die neu zu entwickelnden Curricula würden sich dann aufteilen in vage Richtlinien und Maßnahmen zur Lehrerweiterbildung für den schulischen Bereich und detaillierte Pläne für die Ausbildung, die in den Betrieben durchgeführt wird. Hinter diesen möglichen unterschiedlichen Kodifikationsformen für Curricula stehen bildungspolitische Forderungen mit gegenläufiger Tendenz. Hinsichtlich der staatlichen Schulen besteht gegenwärtig die Tendenz, eine „Autonomisierung“ der Schulen zu fordern, also den Abbau bürokratischer Kontrollen der Schulen. Bei der betrieblichen Ausbildung sind die Verhältnisse genau umgekehrt. Die Wirtschaft bestimmte bisher sehr autonom die Ausbildung der Jugendlichen. Die Vermutung, daß dies häufig mehr den Betrieben als den Jugendlichen nützt, hat zu der Forderung nach verstärkter staatlicher Kontrolle geführt.

##### 5. Einige zukünftige Fragen im Hinblick auf die Entwicklung beruflicher Curricula

Weiter oben wurde die bisherige Curriculumdiskussion als sehr abstrakt bezeichnet, und es ließ sich auch keine einheitliche Definition für Curriculum nachweisen. Es ist jedoch notwendig, den Begriff Curriculum klar zu definieren, denn mit der Aussage darüber, was ein Curriculum ist, wird gleichzeitig die Richtung angegeben, in die die gegenwärtigen Reformbemühungen zu verlaufen haben. Für weitere und vielleicht konkretere Definitionsansätze wird hier vorgeschlagen, den unterrichtsbezogenen Curriculumbegriff heranzuziehen. Man kann die oben wiedergegebenen Definitionen eventuell bereits dahingehend modifizieren, daß ein Curriculum aus Lernzielen besteht, aus der Organisation des Lernens, den Lehrmaterialien und den Anforderungen an die Lehrkräfte sowie den Verfahren zur Erfolgskontrolle. Zweifellos gibt es dieses Curriculum bereits jetzt, es besteht jedoch aus einer Fülle einzelner, kaum aufeinander bezogener curricularer Vorschriften. Es wird die Aufgabe sein, diese Teile des Curriculum nachzuweisen, da vielleicht die Änderung des einen Faktors, etwa des Rahmenlehrplans oder der Ausbildungsordnung, eine Änderung weiterer Teile notwendig macht.

Aus der Vielzahl möglicher Fragen könnten etwa die folgenden, die sich auf Rahmenlehrpläne und die Ausbildungsordnungen für die berufliche Erstausbildung beziehen, zur weiteren Bearbeitung ausgewählt werden:

Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen legen die Lernziele fest, wobei Ausbildungsordnungen im Gegensatz zu Rahmenlehrplänen auch noch die Prüfungsanforderungen ausweisen. An wen sind diese Pläne und Ordnungen gerichtet? Wie verbindlich sind diese Vorschriften, die sich in ihrem Rechtsstatus unterscheiden, in der Realität? Durch welche Interessen kommen sie zustande, welche Funktionen haben sie? Bei der Frage nach der Organisation des Lernens spielen beispielsweise der Lernort, Vorschriften über die Fächerteilung, die Berufsbildung, der Blockunterricht, die Stufenausbildung oder die Stundenpläne eine Rolle.

Die Lehrmaterialien sind häufig ein ausschlaggebender Faktor für die Gestaltung des Lernens. Unter Lehrmaterialien werden hier alle materialien Hilfen verstanden wie beispielsweise schu-

liche Lehrmittel und betriebliche Ausbildungsmittel sowie jene Betriebsmittel, die zur Vermittlung der in Ausbildungsordnungen ausgewiesenen Lernziele vorgesehen sind und deren Vorhandensein nachgewiesen werden soll, damit ein Betrieb als Ausbildungsbetrieb anerkannt wird. Wie werden diese Lehrmittel ausgewählt, zugelassen, hergestellt, angewendet?

Die Anforderungen an Lehrer und Ausbilder sind gegenwärtig sehr verschieden. Sie reichen von beamtenrechtlichen Bestimmungen, dem Nachweis eines wissenschaftlichen Studiums und politisch relevanten Anforderungen bis zu vagen Vorschriften, die sich an der Jugendschutzgesetzgebung und an der Ausbilder-Eignungsverordnung orientieren. Inwieweit beziehen sich diese Vorschriften auf jene Personen, die tatsächlich ausbilden?

Die Verfahren zur Erfolgskontrolle sollen theoretisch die vorgegebenen Lernziele prüfen. Besteht eine Beziehung zwischen den Lernzielen und Prüfungsfragen? Inwieweit bestimmen die Prüfungsfragen den Lerninhalt? Wie verhalten sich staatliche Prüfungen, in denen Lehrer die von ihnen selbst ausgewählten Lernziele kontrollieren, zu Prüfungen der Kammern, in denen durch Vertreter der Interessenverbände die Ausführung staatlicher Vorschriften kontrolliert wird?

Die Definition des unterrichtsbezogenen Curriculumbegriffs, der bisher – wie oben schon festgestellt wurde – nur für zeitlich kleine Lerneinheiten eingelöst werden konnte, wurde hier entsprechend den an die Curriculumtheorie herangetragenen Erwartungen versuchsweise auf die gesamte Schul- und Ausbildungszeit ausgedehnt. Dadurch wird der gesamte Bereich möglicher Curriculumreformen abgedeckt. Man kann davon ausgehen, daß theoretisch abgesicherte, umfassende Revisionen bisheriger Curricula nicht möglich und Teil-Revisionen nur begrenzt sinnvoll sind, solange die konkreten Fragen, die hier gestellt wurden und die sich ohne weiteres noch vermehren lassen, nicht hinreichend geklärt sind.

##### Literatur

- Beauchamp, G. A.: Theoretische Dimensionen der Curriculumkonstruktion. *Bildung und Erziehung*, H. 5, Jg. 24, S. 401–406.
- Bloom, B. S. et al.: Taxonomien von Lernzielen im kognitiven Bereich. 1972. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bruner, J. S.: The Process of Education Revisited. *Phi Delta Kappan*, H. 1, Jg. 53, S. 18–21.
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Dickopp, K.-H.: Formale Bildung, materiale Bildung. In: *Lexikon der Pädagogik*, Bd. 1, 1972. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 480–481.
- Foshay, A. W.: How Fare the Disciplines? *Phi Delta Kappan*, H. 7, Jg. 51, S. 349–352.
- Gagné, R. M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, 1969. Hannover: Schroedel.
- Gerbaulet, S. et al.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Stuttgart 1972.
- Hesse, H. A. und Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung. 1972. Stuttgart: Kohlhammer.
- Johnson, M. jr.: Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie. In: *Curriculumrevisionen. Möglichkeiten und Grenzen*, hrsg. von F. Achtenhagen und H. L. Meyer, 2. Aufl., 1971. München: Kösel, S. 30–46.
- Macdonald, J. B.: An Example of Disciplined Curriculum Thinking. *Theory into Practice*, H. 4, Jg. 6, S. 166–171.
- Reisse, W.: Vorschläge für die Verwendung der Termini „Curriculum“ und „Curriculumforschung“. *Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung*, H. 1, 1972, S. 7–25.
- Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. 1967. Neuwied und Berlin: Züchterhand.
- Unesco Institut für Pädagogik: Aufstellung der bei der Bestandsaufnahme zur Curriculumentwicklung in der BRD erfaßten Projektgruppen. Hamburg o. J. (1972), (unveröffentlicht).

Ignacy Szaniawski

## Beruf und Arbeit zwischen Diagnose und Prognose

**Von der Erkenntnis ausgehend, daß die heranreifenden Probleme der Berufsbildung rechtzeitig wissenschaftlich erkannt werden müssen, untersucht der Autor die Notwendigkeit von Prognosen. Über die Rolle der Extrapolation beim Prognostizieren und die zweifache Bedeutung der Vergangenheit in der Planung der Zukunft sowie das Verhältnis von Antizipation und Prognose angesichts von Tatsachen gelangt der Autor zu einem Dreieck der Abhängigkeiten: Modell – Prognose – Katalog der Handlungen.**

### 1. Von der Notwendigkeit der Prognose

Im Grunde bildet jegliche theoretische Arbeit, soll sie der Wissenschaft dienen und sie fördern, soll sie die Praxis vervollkommen oder schlechthin umgestalten, eine prognostische und zugleich diagnostische Tätigkeit und weder allein die Interpretation der Ideen von gestern noch das nachträgliche Hinzufügen von Argumenten zu veralteten Bestimmungen, die ihre Aktualität längst eingebüßt haben. Was mehr? Grundlage jeglicher wissenschaftlicher **Prognose**, mithin Grundlage wissenschaftlichen **Voraussehens**, eines Voraussehens mit Merkmalen von Wahrscheinlichkeit optimalen Grades und logischer Notwendigkeit, muß stets die Diagnose sein. Denn das **Erkennen** dessen, was faktisch ist – die diesem Erkennen dienende wissenschaftliche Analyse ist in letzter Instanz die Bedingung, das vorauszusehen, was **möglich** und **wahrscheinlich** ist – bildet somit die Grundlage jeglichen wissenschaftlichen **Voraussehens**. Manche verbinden mit der Prognose ironische Assoziationen mit Phantasieren und Prophezeien. Die Prognose hat für sie den gleichen pejorativen Beigeschmack wie ... Illusionen und Visionen. Doch dieses ironische Verhältnis zur wissenschaftlichen Prognose zeugt von Mangel an Einbildungskraft und von Unkenntnis der Methodologie. Aber auch von Mangel an ... Geduld, die doch den Forscher auszeichnet. Es liegt keineswegs in meiner Absicht, das Phantasieren zu verteidigen noch für die Weissager eine Lanze zu brechen. Aber letztlich verhält es sich doch so, daß die authentische Phantasie und die klassische Prophezeiung ebenfalls beim Erkennen der konkreten Wirklichkeit und der Kritik der Ausgangspositionen, der Analyse zeitgenössischer Zustände und Beurteilung aktueller Prozesse ihren Anfang nehmen. Und erst die Berufsarbeit und Berufsbildung? Die heranreifenden und anschwellenden Probleme des Berufs und der Berufsbildung **müssen** schlechthin rechtzeitig wissenschaftlich erkannt werden. Ohne dieses Erkennen und die daraus zu folgernde Prognose kann von sinnvoller Planung, von einer zielstrebigem Tätigkeit der Verwaltung und einem Wirken der beteiligten Organisationen und Institutionen keine Rede sein. Ohne Diagnose und Prognose verlieren jegliche Entscheidungen den Charakter der Notwendigkeit. Binnen fünf oder sieben Jahren ist zumindest die Hälfte des technischen Wissens eines Berufsschulabgängers unwiederbringlich überholt. Kommt es doch in einem Zeitraum, in dem neue Berufe Gestalt annehmen, neue Fachgebiete und neue Produktions-

methoden entstehen, zugleich zum Niedergang einiger Berufe, zum Schwund anderer Fachgebiete und zum allmählichen oder abrupten Zerfall veralteter Herstellungsweisen. Der Theoretiker der Berufsbildung, der es nicht versteht, diesen Tatsachen in die Augen zu blicken, oder sie nicht wahrhaben will, verurteilt sich selbst von vornherein zur Erfolglosigkeit. Falls er annimmt, die Problematik der Berufsbildung ließe sich im Zeitraum der wissenschaftlich-technischen Umwälzung auf „Lehrmittel“ reduzieren, auf den „Problemunterricht“, auf die tradierten Formen des Visitierens von Berufsschulen, darauf, die Schüler nach Methoden zu unterrichten, die aus der Grundschule in die Berufsschule verpflanzt wurden, indem dies alles in einem traditionellen, technisch und moralisch verbrauchten Gefüge untergebracht wird, verurteilt er sich selbst unwiderruflich dazu, auf eine Sandbank zu geraten, von der es ihm nicht gelingen wird, wieder flott zu werden, um mit dem Strom weiterzuschwimmen; er nimmt sich selbst den Wind aus seinen wissenschaftlichen Segeln.

Die Berufsschule und die Bildung der Arbeiter kann nicht mehr ausschließlich unter den Auspizien des „Schulens“, der Unterweisung, Anlernung und Ausbildung zu bekannten, traditionellen Berufen und Teilfachgebieten segeln, geweiht durch eine traditionelle Nomenklatur und eine überholte Klassifizierung der Berufe. Es hat sich die Notwendigkeit ergeben, in die Organisation des didaktischen Prozesses neue Berufe, neue Unterrichtsfächer, eine neue Technologie einzugliedern, welche die Schüler zur Teilnahme am technischen Fortschritt, als Mitschöpfer der wissenschaftlich-technischen Revolution, wappnen.

### 2. Der Fehltritt des Futurologen THALES oder um den sogenannten festen Boden unter den Füßen der Prognostik

Die **Diagnose** oder die **Erkenntnis** dessen, was im Moment im Fach- und Berufsschulwesen vor sich geht, welche Fakten und Prozesse in der Berufsbildung angesichts des Niedergangs einiger Berufe und des Aufkommens anderer ihre Aktualität einbüßen und welche Tatsachen, die dem Schüler der Berufsschule und der Verwaltung des Berufsschulwesens weder fremd sind noch fremd sein können, ja langsam absterben in der Weltwirtschaft, diese Art von Diagnose wird vom wissenschaftlichen und praktischen, vom didaktischen und ökonomischen, vom volksbildenden und soziologischen Gesichtspunkt zu einer absolut notwendigen Sache.

Unterweisung, Schulung und Anlernung vermochten bei extensiven Wirtschaftsformen letzten Endes auszureichen. Anders gestaltet sich die Lage in der intensiven Wirtschaft und in den Bedingungen des Übergangs zum intensiven Wirtschaften, vielleicht – konkreter gesagt – in den Bedingungen des Übergangs von der technischen zur wissenschaftlich-technischen Revolution. Hier stellt sich heraus, daß ohne eine **Berücksichtigung der Fach- und Berufsschule, der Berufsbildung**, der Berufslehre jegliche Anstrengungen zur Festlegung regelrechter Richtungen einer gesellschaftlich-wirtschaftlichen Entwicklung zum Scheitern verurteilt sind. Dem Denken und der organi-

satorisch-administrativen Tätigkeit ubrigens verschiedener Milieus lag die engstirnige und sich engstirnig wiederholende Überzeugung zugrunde, daß die Steigerung des Aufwands für produktive Investitionen in derart grundlegenden Gebieten wie Beruf und Arbeit sowie die Vermehrung der lebendigen Arbeitskraft durch „Unterweisung“, „Anlernung“, „Schulung“ im Bereich tradierter und moralisch verbrauchter Erzeugungsformen und -mittel – als grundsätzliche Faktoren des Wachstums der Erzeugungsformen und -mittel, als grundsätzliche Faktoren des Wachstums der Arbeitsproduktivität – Ausdruck ist von Klugheit und besonnenem Voraussehen. Diese Überzeugung und ihre Widerspiegelung im Denken und Handeln kam u. a. gleichfalls darin zum Ausdruck, daß ein so bedeutender Faktor wie die Umwandlungen in der Struktur der lebendigen Arbeitskraft und die entscheidende Konsequenz dieser Umwandlungen – die Umwandlungen in der Struktur der Arbeit und des Berufs und damit in der Struktur und im Inhalt der Berufsbildung – aus ihrem Gesichtskreis überhaupt verschwunden ist. Es muß schlechthin betont werden, daß das Prognostizieren, den Haltungen mancher Wissenschaftler entgegen, alle Merkmale **logischer Notwendigkeit** enthält, und zögern wir nicht hinzuzufügen, u. a. ebenfalls politischer Notwendigkeit! Es gab so einen Philosophen, erzählen uns jene die Prognose ironisierenden, ja sogar über die Prognose spottenden Leute, es gab so einen Philosophen, der, anstatt auf die Erde zu schauen, auf der er schreitet, und ab und zu geradeaus zu blicken, wie es sich Menschen ziemt, die real denken und sogenannten gesunden Menschenverstand besitzen, am helllichten Tage zum Himmel aufschaute und dort Sterne suchte. Es liegt auf der Hand, daß jener Philosoph stolpern mußte. In der Tat, er fiel in einen Brunnen hinein, wo es kalt, dunkel und naß war. Die Moral liegt klar zutage. Doch jene, die uns diesen Philosophen auf diese höhnische Weise präsentieren und an ihn erinnern, sind sich sichtlich der Tatsache nicht bewußt, daß sie von einem bedeutenden Astronomen sprechen, der die Natur als eine in pausenloser Bewegung befindliche Materie behandelte, daß sie von dem Mitschöpfer der klassischen Geometrie sprechen, dem berühmten Schöpfer der elementar-materialistischen Philosophie, einem nicht beliebigen Ökonomen, vor allem aber, von dem Vater der wissenschaftlichen Prognose – von THALES aus Milet. Gerade ihm, THALES, einem der Sieben Weisen der ionischen Naturphilosophie, den PLATON in seinem „Protagoras“ erwähnt, sollte der Vorfall mit dem Brunnen und den Sternen am hellen Tage zugestoßen sein. Doch der Ratschlag, auf die Erde zu schauen und nicht zu den Sternen hinauf, rührt nicht von ihm her, dem kühn und selbständig denkenden Astronomen und Geschäftsmann, dem Mathematiker und Weltreisenden, dem experimentierenden Ingenieur und Physiker, dem sich durch Klugheit und großen Wirklichkeitssinn auszeichnenden Ökonomen, sondern von seinem Sklaven.

Gerade aus diesem Grunde enthält das Postulat der Intellektualisierung der Arbeit gleichzeitig Diagnose und Prognose der Berufsbildung. Zugleich ist dieses in den Bedingungen des Übergangs zur intensiven Wirtschaft entstandene Postulat gleichfalls eine Herausforderung des Schulwesens: Das **Erkennen** des aktuellen Sachverhalts, das ist die Feststellung, mit welchen neuen Tatsachen wir es zu tun haben, die Beschreibung der Erscheinungen und deren Verknüpfung mit früheren und neuen Tatsachen, die Charakteristik der Ausgangsvoraussetzungen – ohne das alles kann man bei einer derartigen Diagnose nicht auskommen. Natürlich ist die Rede von **wesentlichen** Dingen. Wir haben es sonach hier mit der Diagnose in elementarster und grundlegendster Bedeutung dieses Wortes zu tun. Das System der vieljährigen Planung,

die korrekte Ausarbeitung von Voraussetzungen für die zutreffendsten Richtungen wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung, darunter gleichfalls der technischen Kultur der Gesellschaft, kann nicht mehr ohne eine Diagnose und Prognose auf dem Gebiet der Berufslehre und der Berufsbildung erfolgen. Ohne Fach- und Berufsschule gibt es keine Antizipation und keine korrekte Perspektive der intensiven Wirtschaft. Die Berufsschule läßt sich folglich nicht übergehen. Auch läßt sich nicht von der „Notwendigkeit“ einer Modernisierung des Inhalts und der Methoden der Berufsbildung reden und schreiben, sondern von der **Unerläßlichkeit von Veränderungen** in der Struktur und im Inhalt der Berufsschule. Man kann nicht mehr reden und schreiben über „... durch die Volksbildungsbehörden – aus Anlaß der Schulreformen – vollzogene Änderungen der Lehrpläne und Lehrbücher...“, sondern von der Notwendigkeit struktureller Änderungen der bisherigen Lehrpläne und Lehrbücher als unumgängliche Voraussetzung, prognostische Arbeiten korrekt zu führen und im Bereich der Industrie, Landwirtschaft und Dienstleistungen korrekt zu planen.

### 3. Die Rolle der Extrapolation im Prognostizieren

Es geht uns um die Verlängerung der Funktion auf Argumente, die außerhalb der Menge der Argumente der fraglichen Funktion liegen, nicht allein in der mathematischen Bedeutung dieses Wortes, sondern ebenso in ihrer soziologisch-pädagogischen Bedeutung. In der bisherigen methodologischen Ausführung fiel der Akzent nicht ohne Zufall auf den dialektischen Zusammenhang zwischen Diagnose und Prognose. Wenn sich demzufolge ohne Berücksichtigung einer Rekonstruktion der Wege der Berufsbildung, ohne die nähere Analyse der Angriffsrichtungen der Volksbildungspolitik und der Schulverwaltung im Bereich der Arbeit, des Berufs und der Berufsbildung weder über Diagnose noch Prognose ernsthaft sprechen läßt, so ist die Extrapolation sowohl in ihrer mathematischen – sooft der mathematisch-statistische Aspekt des Problems in Betracht kommt – als auch in ihrer soziologisch-pädagogischen Bedeutung unentbehrlich. Man kann noch weiter gehen und – ohne zu scheuen, die Problematik zu simplifizieren – sagen, daß eine derartige Auffassung der Prognose im Bereich der Arbeit, des Berufs und der Berufsbildung nichts anderes ist als eben die Anwendung vor allem der Extrapolationsmethode. Hier müssen wir wiederum den allgewaltigen Faktor der **Wahrscheinlichkeit** beachten sowie die große Anzahl **unbekannter** Argumente der Menge, die Gegenstand der Prognose ist. Doch darf das Element der Unsicherheit, das die Prognose naturgemäß begleitet, auch nicht für einen Augenblick den Rang und die Anwendbarkeit der Extrapolation auslöschen. Im Gegenteil: die Extrapolation ist um so mehr erforderlich, je mehr das Element der Unsicherheit in der gegebenen Situation und in der gegebenen Menge nicht zu übergehen ist.

An dieser Stelle wird sich wieder unser Skeptiker zu Worte melden. Skeptizismus wird in ihm den Vorschlag wecken, zwei Arten von Extrapolation in Rechnung zu stellen: sowohl in der mathematischen als auch soziologisch-pädagogischen Bedeutung dieses Wortes. Gegen diese Art von Skeptizismus gibt es einen bewährten Rat: sich wiederum auf THALES zu berufen.

Dieser THALES muß nicht unbedingt Einwohner von Milet sein. Es kann ebenso ein uns **zeitgenössischer** THALES sein. So z. B. ist Dr. Heinz H. TRAUBOTH, Abteilungsleiter in der NASA (National Aeronautics and Space Administration), auch ein THALES. Als Absolvent der Technischen Hochschule, Dok-

tor der technischen Wissenschaften und Computer-Kenner nimmt er vor der Prognose durchaus nicht Reißaus und stellt der Extrapolation in ihrer mathematischen Bedeutung keineswegs die Extrapolation in ihrer psychologisch-soziologischen Bedeutung entgegen. „... Im Zuge einer derartigen Extrapolation müssen wir es verstehen, weitreichende Konzeptionen unserer Vorstellungskraft anzunehmen, und selbst davor nicht zurückzuschrecken, die heute uns bekannten Grenzen der Physik in Frage zu stellen. Als EINSTEIN vor 60 Jahren seine Relativitätstheorie verkündete, wirkte dies auf die Physiker, die an die unwiderruflichen Gesetze von NEWTONs Mechanik glaubten, wie ein Erdstoß. Als der Grundstock der Kernphysik gelegt wurde, begann in der Wissenschaft der Prozeß der Überprüfung der Grundlagen des Denkens. Damals wußten wir nicht und wissen es ebenso heute nicht, wo den Möglichkeiten der Natur Grenzen gesetzt sind... Im Jahre 1945 behauptete mein Mathematiklehrer in der Mittelschule, daß kein Flugzeug mit eigenem Antrieb jemals die Schallgeschwindigkeit überschreiten werde, und 1952 eröffnete mir mein ehrenwerter Professor für Mechanik an der Universität, daß der Mensch niemals imstande sein werde, eine derartige Schubkraft zu entwickeln, die ein Fahrzeug außerhalb der Schwerkraft der Erde hinaustragen würde. Während meiner Berufslaufbahn, im Bereich der Computer, mußte ich ebenfalls meine eigenen Voraussetzungen in bezug auf die mögliche Geschwindigkeit des Rechnens und den Gedächtnisumfang der Computer mehrmals ändern... Indem wir die Möglichkeiten der neuen Technik veranschlagen, sollten wir die früheren Erfolge an eventuellen künftigen Leistungen extrapolieren, darum bemüht zu sein, sich vorzustellen, welchen Einfluß die neue Technik auf das Leben der Menschen auszuüben vermag...“<sup>1)</sup>

Es erhebt sich die Frage: Wie ist in diesem Fall das Verhältnis der Diagnose zur Vergangenheit und wie das Verhältnis der Prognose zur Vergangenheit? Wird sich die Extrapolation, sowohl in ihrer mathematischen als auch in ihrer soziologisch-didaktischen Bedeutung, ohne Bestimmung der Angriffsrichtungen der Prognose, nicht als blind erweisen?

#### 4. Die zweifache Rolle der Vergangenheit in der Planung der Zukunft

Die Diagnose dessen, was im Berufsschulwesen aktuell ist, setzt die Notwendigkeit voraus, die **Genealogie** der Gegenwart zu suchen. Damit drängt sich – zwangsläufig – die methodologische Notwendigkeit auf, zurückzublicken, demzufolge in der Geschichte, in der Vergangenheit all das zu finden, was auch heute noch funktioniert. Dies ist eine in jedem konkreten Fall komplizierte Aufgabe. Jedoch methodologisch genommen – betonen wir es erneut – läßt sich diese Aufgabe nicht umgehen. Dies hat mit Historizismustreiben nichts gemein. Nicht nur die Entwicklung, auch die **Unterentwicklung** des Berufsschulwesens muß durch eine wissenschaftliche Analyse bearbeitet werden. Nicht allein die Entwicklung und der Fortschritt im Inhalt der Fach- und Berufsbildung, auch der anachronistische und überlebte Inhalt muß einer Untersuchung unterworfen werden. Andernfalls könnten uns beim Prognostizieren viele grundsätzliche Fehler unterlaufen. Diese wiederum führen zum fehlerhaften Planen und Verwalten. Haben wir es doch heute noch oft mit der Koexistenz verschiedener Formen der produktiven Arbeit zu tun – in ein und demselben Betrieb, unter ein und demselben Dach der gemeinsamen Fabrikhalle. Struktur und Inhalt der Berufsschule müssen, falls sie keine Utopie sein sollen, die Tatsache in Rechnung stellen, daß im Zeitraum des Übergangs von extensiven For-

men produktiver Arbeit zu intensiven die heutige Technik an die gestrige angrenzt, die Produktion von morgen mit der von heute und von vorgestern koexistiert und die Unterentwicklung einiger Gebiete die Entwicklung anderer aufhält. Um Illusionen, Visionen und Utopien im Bereich der Berufsbildung aus dem Wege zu gehen, um ferner die Abhängigkeit des technischen Fortschritts von der Struktur und dem Inhalt des Berufsschulwesens nicht zu übersehen, muß man sich über folgendes im klaren sein – um es mit den Worten von MARX zu sagen –: „Neben den modernen Notständen drückt uns eine ganze Reihe vererbter Notstände, entspringend aus der Fortvegetation altertümlicher, überlebter Produktionsweisen mit ihrem Gefolg von **zeitwidrigen** gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen. Wir leiden nicht nur von den Lebenden, sondern auch von den Toten. Le mort saisit le vif! (Der Tote packt den Lebenden!)“<sup>2)</sup>. Diese klassische **Diagnose** von MARX bezieht sich nicht allein auf die Übergangsperioden und -situationen vom Feudalismus zum Kapitalismus und nicht nur auf die Übergangszustände von der Manufaktur zum Fabrikbetrieb, sondern ebenfalls auf die Koexistenz verschiedener Arbeitsformen sowie den Übergang von beispielsweise extensiven Formen der produktiven Arbeit zu intensiven in den Bedingungen **ein und derselben gesellschaftlichen Formation**<sup>3)</sup>. Im allgemeinen ist lediglich die positive, **fruchtbare** Rolle der Vergangenheit methodologisch bekannt und wird betrieben. In Wirklichkeit ist sie nicht einheitlich, sondern zweifach: zum einem wirkt sie auf die Diagnose der Gegenwart ein, zum anderen auf die Prognose. Dieser zweifachen Rolle der Vergangenheit kommt sowohl positive als auch negative Bedeutung im Prognostizieren und Planen zu. Denn die zweifache Rolle der Vergangenheit ist auch noch so zu verstehen, daß die Vergangenheit, im Sinne von Anachronismen und Relikten, die Gegenwart belastet, ihre korrekte Diagnose mit sämtlichen daraus folgenden Konsequenzen erschwert sowie zum anderen die Zukunft belastet, indem sie korrektes Prognostizieren und Planen erschwert.

#### 5. Die Futurologen interpretieren die Zukunft nur verschieden; es kommt aber darauf an, sie zu verändern

Die Prognose ist kein ausdrucksloses und unnützes Vergnügen von Snobs. Oft und gern zitieren wir die 11. These von Karl MARX über Ludwig FEUERBACH: „Die Philosophen haben die Welt nur verschieden interpretiert; es kommt aber darauf an, sie zu verändern.“ Doch Philosophen, Soziologen, Ökonomen, Pädagogen und Politiker, häufig diese These zitierend, sich auf MARX' bekannte Worte aus dem Vorwort „Zur Kritik der Politischen Ökonomie“<sup>4)</sup> berufend, waren aber vorwiegend nicht darum bemüht, um das zu Ende auszusagen, was implizite in dieser These steckt, was ihr logischer Zusammenhang ist, nicht nur mit dem ersten Teil des Vorworts „Zur Kritik“, sondern gleichfalls mit dem weiteren Teil, den wir alsbald anführen werden.

Die These von MARX<sup>5)</sup>, lakonisch und vielsagend, setzt zumindest eine aus vier Ergänzungssätzen bestehende Folge voraus: 1. Wer die Welt verändern will, muß bereits heute ihre Zukunft umwandeln. 2. Die Umwandlung der Zukunft setzt eine genaue Untersuchung der Strategie und Taktik jener grundlegenden Handlungen und wesentlichen Aufgaben für die nächste Zukunft voraus, die sich **erkennen** und **überprüfen** lassen. 3. Eine derartige Reihe von Aufgaben und Handlungen, die heute wahrnehmbar und überprüfbar ist, somit der Verifikation unterliegt, und deren Konsequenzen für morgen und übermorgen sich beurteilen, abmessen und wiegen lassen, enthält die Produktion, die **menschliche Arbeit**, mithin



auch – den **Unterricht** in Arbeit. 4. Niveau, Formen, Produktivität, Organisation der Arbeit von morgen – Faktoren, welche die Gesellschaft allumfassen und umwandeln – entstehen und gestalten sich im Schoße der **Schule der Gegenwart**, insbesondere der zeitgenössischen **Fach- und Berufsschule**, sie reifen heran und werden zur entscheidenden Kraft durch den Unterricht in produktiver Arbeit und durch die Berufsbildung.

Bekanntlich befaßte sich MARX systematisch mit Prognostizieren. Die wissenschaftliche Prognose machte den wesentlichen Teil seiner Forschungstätigkeit und seines politischen Wirkens aus. Die sich auf die **Arbeit**, den **Beruf** und die Berufsbildung – und **das** interessiert uns doch in diesem Falle besonders – beziehenden Prognosen von MARX stellten sich als präzise und weitreichend heraus und werden heute, in der Epoche der Elektronik und Automatisierung, zur Wirklichkeit. Hinzuzufügen gilt, daß sie in der Epoche der wissenschaftlich-technischen Revolution – deren Symbol und Determinante der integrierte Schaltkreis ist – vollends zur Wirklichkeit werden.

In der allgemeinbildenden Schule und in der Allgemeinbildung wie auch in der Berufsschule und in der Berufsbildung (sowohl der allgemeintechnischen als auch der spezialistischen Fächer) erscheinen Seite an Seite Gegenwart und Zukunft der menschlichen **Arbeit**, Gegenwart und Zukunft des menschlichen **Produkts** (Erzeugnisses), Gegenwart und Zukunft der Kontinuation und – im Zusammenhang damit – des in der Dialektik notwendigen Sprunges des Unterrichtsprozesses in **Arbeit** und **Technologie**. Sonach treten hier grundlegende Elemente der Strategie und Taktik gesellschaftlicher Umwandlungen zutage, die sich von verschiedenen Gesichtspunkten, u. a. von soziologischen, pädagogischen, ökonomischen, politischen, aus messen, wiegen und beurteilen lassen. Somit ist die Diagnose dessen, was das Wesen der zeitgenössischen Berufsschule ausmacht, nicht nur etwas Reales, sondern etwas Notwendiges. Diese Notwendigkeit kommt darin zum Ausdruck, daß man selbst und andere die Tatsache in ihrer vollen Bedeutung erkennen muß, daß ohne Vorbereitung des Systems des Berufsschulwesens und ohne vorbereitende Arbeit und Effektivität des Funktionierens der heutigen Berufsschule die wirtschaftlich-politische Zukunft einer konkreten Gesellschaft nicht wie Manna vom Himmel fallen wird. Deswegen unterscheidet sich die sich auf die Berufsschule und die Berufsbildung beziehende Prognose dadurch von Prognosen anderen Typs und anderer Art, daß sie stets das grundsätzliche und unveränderliche Element der Umwandlung der Gesellschaft enthält – nämlich **Werkzeug, Rohstoff**, produktive **Arbeit**, **mathematisch-naturwissenschaftliches** und allgemeintechnisches **Wissen**, **Arbeitsorganisation** und schließlich das **Produkt**.

Die gute Fach- und Berufsschule, die **moderne Schule**, die ihren Schülern allgemeintechnische Grundlagen ihrer Bildung samt der modernen Arbeitsorganisation – jener vierten Produktivkraft<sup>6</sup>) – vermittelt, zeigt den Kombinat- und Fabrikbetrieben der Ära der wissenschaftlich-technischen Revolution das Modell und den Aktionsplan ihrer eigenen, nicht allzu entfernten **Zukunft**. In diesem Sinne ist eine derartige Prognose ebenso real wie überprüfbar und ebenso überprüfbar wie notwendig. Dieser letzten Behauptung beabsichtigen wir keinen universalen Charakter zu verleihen, falls es überhaupt um das Prognostizieren geht. Doch wenn es um die Berufsschule, um die Berufsbildung geht, d. h., wenn es gleichfalls um die Theorie der Berufsbildung geht, dann nimmt diese Behauptung den Charakter einer irreversiblen Notwendigkeit und Überprüfbarkeit an. Auch Soziologen und Ökonomen, Arbeitspsychologen und Demographen, Techniker und Organisatoren

des Wirtschaftslebens finden in dieser Ausführung ihre Begründung, und, mag sein, diese entsprechend ergänzend, werden sie es fertigbringen, ihr auch universalen Charakter zu verleihen. Denn der stets aktuelle gemeinsame Nenner, der sich erst heute verwirklicht, ist hier die Lehre von der Arbeit, der polytechnischen Bildung, der Berufsbildung von Karl MARX.

## 6. Antizipation und Prognose angesichts Ihrer Majestät – der Tatsache

Die **Antizipation** – der Blick in die Zukunft und die Suche nach dem, was erfolgen soll – ist in der Prognose die grundlegende Frage. Im Berufsschulwesen und in der Berufsbildung ist es eine besonders verantwortliche und bedeutungsvolle Angelegenheit. Wir können doch nicht Jungen und Mädchen, die künftig Schöpfer unserer technischen Zivilisation sein sollen, somit unserer wirtschaftlichen Expansion und Dynamik und mit ihr einer politischen und kulturellen, nach dem Bild organisatorischer Modelle der Vergangenheit ausbilden, für **moralisch verbrauchte Arbeitsplätze** und gemäß den „Bedürfnissen“ überholter wirtschaftlicher Vorstellungen. Die Untersuchung der Angriffsrichtungen der zeitgenössischen technischen Zivilisation sowie der sowohl unmittelbaren als auch mittelbaren Abhängigkeiten zwischen der Berufsschule und dem Fabrikbetrieb in Industriestaaten erster Größe setzt die methodologische Notwendigkeit voraus, Chancen vorauszusehen, Gefahrenpunkten vorzubeugen und damit zwischen Tatsache und Antizipation zu oszillieren. Wir werden dies an einem gewissen konkreten und beredten Beispiel nachweisen, bei dem auf authentische und realistische Weise die Angriffsrichtungen, z. B. die Vorbeugung von Gefahrenpunkten sowie die Abhängigkeit zwischen Tatsache und Prognose, zwischen Antizipation und Tatsachen zutage treten.

Die Gegner des Prognostizierens – in diesem Falle des Prognostizierens auf dem Gebiet der Berufsbildung – werden uns die lächerliche, belehrende und selbstverständlich anekdotische Episode aus dem Leben des THALES von Milet nicht entgegenstellen können. Denn wir werden ihnen auf der Stelle erwidern, indem wir uns gerade auf die Untersuchung der Angriffsrichtungen der Berufsbildung konzentrieren, daß der Vater der wissenschaftlichen Prognose der Gegenwart, THALES von Milet, zum Siege auf einem bestimmten Schlachtfeld im Jahre 585 v. u. Z. beigetragen hat, nachdem er dem KYROS und dessen Befehlshabern eine genaue astronomisch und mathematisch fundierte Prognose einer Sonnenfinsternis übergeben hatte. Seitdem unterließen es Sieger und Besiegte, das Prognostizieren zu bagatellisieren sowie den praktischen Sinn von Prognosen zu ignorieren.

Aber was für Tatsachen – werden „verständige“ oder skeptische Menschen fragen – lassen die Art manuell-motorischer Fertigkeiten des Arbeiters der Zukunft exakt voraussehen? Was für Daten ermöglichen es, Art und Bereich des Wissens des künftigen Technikers und Arbeiters zu bestimmen? Wer wird uns – in optimaler Quantität und Qualität – verbindliche Daten für eine Prognose liefern, die sich auf solche Merkmale der Persönlichkeit des Produzierenden von morgen beziehen, wie allgemeine Kenntnisse, Vorstellungskraft, Leistungsfähigkeit, Arbeitskultur, operatives Handeln, Kultur des Alltagslebens, operatives Denken?

Um diese Fragen zu beantworten, müssen wir die Aufmerksamkeit des Bildungstheoretikers, des Logikers, Praxeologen und Arbeitssoziologen auf die experimentellen Basen richten, auf experimentale Abteilungen und Stationen, auf die Werkstätten von **Konstrukteuren** und **Erfindern**. Damit gehen wir zu

einem Moment über, das für die Methodologie des Prognostizierens auf dem Gebiet der Berufsbildung wohl am bedeutungsvollsten ist: es geht hier nämlich um die Einbeziehung, gerade aus methodologischen, praxeologischen und organisatorischen Gründen, der Arbeiten von Projektanten, von Einrichtungen, der Forschungsergebnisse von Projekt- und Konstruktionsbüros. Denn die **Erfinder von Maschinen, die Schöpfer** grundlegender Prinzipien, der Normalisierung, die Konstrukteure neuer Geräte, die Verifikatoren neuer Konstruktionen, die Schöpfer neuer Arbeitsplätze, ihre Erfahrungen und Überzeugungen sowie Vorstellungen darüber, wie Techniker und Arbeiter gebildet werden sollen und was für eine manuell-motorische Fertigkeit sie nötig brauchen (und diese experimentellen Forschungen in der Hauptetappe des Konstruierens bieten dafür besonders reiche und konkrete Möglichkeiten) haben für die Theorie der Berufsbildung und des Prognostizierens auf diesem Gebiet eine schlechthin kapitale Bedeutung<sup>7)</sup>. Denn sie, die Konstrukteure, Entdecker, Erfinder, kopeln, indem sie pausenlos schaffen und konstruieren durch die technische Zeichnung, die neue Maschine, das erfundene Aggregat, die Vision des Mechanismus, der Einrichtung oder des Arbeitsplatzes mit der Vision (d. i. dem konkreten Bild) des Arbeiters, der doch diese Mechanismen, Maschinen und Einrichtungen in Betrieb setzen, bedienen, montieren und instandsetzen wird. Die Materialisation neuer Projekte und die Kristallisierung neuer Ideen in den Projekt- und Konstruktionsbüros ist die Antizipation der Produktion von morgen. Die Ausbildung von Arbeitern oder Technikern von **morgen** oder noch besser von **übermorgen** muß mithin in einer modernen Schule auf wissenschaftlichen Grundlagen stattfinden, die die Theoretiker der Berufsbildung formulieren, und zwar in Anlehnung an die Diagnosen und Prognosen der in den Laboratorien wissenschaftlicher Institute oder auch in den Fabrik-labors beschäftigten Konstrukteure und Erfinder. Unmittelbar nach ihnen schreiten die Logiker, Praxeologen und Kybernetiker.

Denn grundlegende Voraussetzung der Fach- und Berufsbildung ist ja gerade die Intellektualisierung und nicht die Extensifizierung der Arbeit in den Bedingungen des technischen Fortschritts. Bereits in der Perspektive der nächsten Jahre muß es demzufolge zur engen Zusammenarbeit zwischen den Theoretikern der Berufsbildung, den Logikern, Praxeologen und Soziologen und den **Projektanten und Erfindern** neuer Maschinen und Einrichtungen kommen<sup>8)</sup>. Denn, indem der **Projektant** von Prototypen, der **Erfinder**, der **Konstrukteur** und der **Neuerer** das Funktionieren der Maschine und des Mechanismus, des Aggregats und Geräts antizipieren, sehen sie in ihrer Vorstellung u. a. gleichfalls den Menschen, die Funktionen, die Art der manuell-motorischen Fertigkeit des Arbeiters, den Bereich von Wissen und Ausbildung des Technikers bei der Bedienung und Exploitation eines neuen Aggregats oder einer neuen Maschine. Auf diese Weise wird das Gebiet der **einleitenden** Zusammenarbeit des Projektanten und des Theoretikers der Berufsbildung, des Erfinders und des Praxeologen, des Konstrukteurs und des Soziologen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen des Entwurfs der Erfindung angekündigt. Damit wird die Möglichkeit von Lehrplanabänderungen in der Fach- und Berufsbildung angezeigt. Sie können sich ebenso fruchtbar wie auch mit den Angriffsrichtungen des technischen Fortschritts übereinstimmend erweisen. Unter diesen Bedingungen haben die Worte und Formulierungen: „Bildung für **morgen**“, „Bildung für **übermorgen**“, „Das Fabrikssystem – Keim der Erziehung der Zukunft“, nichts mit Phantasieren und Willkür gemein, sie zeugen dagegen von großem Wirklichkeitsgefühl, das sowohl

den Entdecker wie auch den Theoretiker der Berufsbildung kennzeichnet. Diese und nur diese **interdisziplinäre Zusammenarbeit** (wir denken dabei an eine Beteiligung ebenfalls des Arbeitspsychologen, des Arbeitssoziologen, des Wirtschaftswissenschaftlers und des Kybernetikers) vermag Früchte zu tragen – nicht allein auf einem Gebiet, wie es die Theorie der Berufsbildung ist, sondern sie vermag sich auf dem Gebiet der wissenschaftlichen **Planung** der Gesamtheit der Struktur und des Inhalts der Berufsschule als fruchtbar zu erweisen. Auf diesem Hintergrund wird es klar, daß die Einweihung von Werkmeistern und Meistern in das Wissen der Technik von gestern und vorgestern für die berufliche Vorbereitung des Arbeiters in der zeitgenössischen Berufsschule bereits nicht mehr ausreicht oder schlechthin unbrauchbar wird. An diesem Berührungspunkt zwischen Theorie der Berufsbildung, Arbeitssoziologie, politischer Ökonomie, formaler Logik, Erfindertum und technischer Konstruktion können Probleme der Arbeitsteilung und Arbeitsausweitung, der beruflichen Integration und der Spezialisierung, der Mechanisierung und Automatisierung, körperlicher und geistiger Arbeit, des Grades der Verringerung und Einengung des extensiven Faktors und der entsprechenden Steigerung und Ausbreitung des intensiven Faktors jeglicher Arbeit und Produktion entschieden werden.

## 7. Sowohl Fakten als auch Möglichkeiten

Die Gesamtheit der Vorwürfe zusammenfassend, die gegen die wissenschaftliche Diagnose von verschiedenen Wissenschaftlern verschiedener Gebiete, verschiedenen Alters und verschiedener Milieus erhoben werden, läßt sich ein sich wiederholendes, übrigens durchaus nicht explizite und in gleicher Weise klar formuliertes Motiv festlegen. Dieser Vorwurf lautet: „Im Prognostizieren erblickt ihr eher **Möglichkeiten**, dagegen nehmt ihr Tatsachen nicht wahr. Ihr befaßt euch folglich nicht mit Tatsachen, sondern bestenfalls – mit dem Vor-aussehen von Möglichkeiten.“

Dies ist selbstverständlich ein äußerst schwerer Vorwurf, doch nur scheinbar. Das Beispiel mit den Konstrukteuren und Erfindern, der Berührungspunkt des Theoretikers der Berufsbildung mit dem Projektanten neuer Geräte weist darauf hin, daß das Prognostizieren und die darauf gründende Planung der Zukunft nicht über die **Tatsachen** zur Tagesordnung übergeht, wie wir das übrigens bereits vordem an einem anderen, konkreten Beispiel nachgewiesen haben, nämlich – der Intellektualisierung des produktiven Arbeiters und Technikers<sup>9)</sup>. Indem die Gegner der Diagnose ihre Vorbehalte formulieren, sind sie nicht nur in der Auffassung der Tatsachen ungenügend präzise, sondern sind gleichfalls nicht ausreichend präzise, wenn sie von den Möglichkeiten sprechen. Wenden wir uns nochmals den Tatsachen zu. Dann wird die Frage der Möglichkeiten klarer zutage treten.

Bekanntlich wird der technologische Prozeß determiniert durch bestimmte Ausmaße und Formen des Gebrauchsgegenstands einerseits sowie durch physikalisch-chemisch-biologisch-ästhetische Eigenschaften andererseits. Indem die Techniker und Technologen von morgen den Gegenstand der Produktion im Hinblick auf seine funktionelle Leistung beziehungsweise Ästhetik verbessern, vervollkommen, modernisieren und umgestalten, beantworten sie pausenlos die Frage: „Was tun?“ Ihre technologische Dokumentation aber, ihre Zeichnungen, Konstruktionsschemen, die Antizipation neuer Geräte und neuer Arbeitsplätze von morgen enthält die Antwort auf die Frage: „Wie es tun?“ Nun sind diese beiden grundsätzlichen Fragen – der Technologie und der Konstruk-

tion – zugleich Fragen der Theorie und Praxis der Berufsbildung sowie der einzelnen Unterrichtsmethodiken konkreter schulischer Disziplinen. Die Fragen: „Was tun?“ und „Wie es tun?“ sind seit eh und je Grund- und Ausgangsfragen der traditionellen Didaktik, für die der Inhalt der Allgemeinbildung Forschungsgegenstand war und ist, wie auch der zeitgenössischen Didaktik, für die u. a. der Inhalt der **polytechnischen** und **beruflichen** Bildung Forschungsgegenstand ist. Ähnlich wie die tradierten Unterrichtsmethodiken allgemeinbildender Fächer, so beantworten ebenfalls die Unterrichtsmethodiken berufsbildender Fächer, gleichgültig, ob wir es mit alten Berufen oder auch mit neuen und neueren zu tun haben, die Fragen: „Was tun?“ und „Wie es tun?“ Der Theoretiker der Berufsbildung fügt noch eine dritte Frage hinzu: „Warum?“ Sicherlich wird sie, und das vorbehaltlos, vom Techniker, Konstrukteur und Technologen akzeptiert werden. Es sind demnach Fragen, die die Theorie der Berufsbildung – indem sie das Modell der Berufsschule von **morgen** konkretisiert, den Inhalt und die Methoden der Berufsbildung des Arbeiters und des Technikers von **morgen** antizipiert – eindeutig beantworten muß. Eindeutig und konkret. Und das heißt: Auf Tatsachen fußend, Möglichkeiten sehen. Auf diese Weise führt eine der grundlegenden Methoden des Prognostizierens auf dem Gebiet der Berufsbildung den Forscher des Berufsschulwesens sowie den Politiker-Organisator und den Volksbildungsfunktionär: a) zu den **Konstruktionsbüros des Fabrikssystems**, b) zur Arbeitsstätte der **Erfinder und Rationalisatorenkollektive**, c) zu den methodisch-wissenschaftlichen Zentren, die **Kataloge der beruflichen Tätigkeiten der Arbeiter und Techniker von morgen** formulieren und abfassen – in Anlehnung an die Leistungen der Konstruktionsbüros, der technologischen Dokumentation, die in präzisierten technischen Bedingungen, in Beschreibungen, in Normen, in den Modellen von Maschinen und Einrichtungen, in Konstruktionszeichnungen vergegenständlicht sind. „... Es verbreitet sich das technologische Wissen, das über die Problematik der Erzeugung hinausgewachsen ist und Fragen technologischen **Konstruierens** umfaßt hat. Das heißt eines Konstruierens, das sich auf die Kenntnis neuer Stoffe und die Kenntnis der **Zusammenhänge** stützt, die zwischen den technologischen Methoden und den Gebrauchsmerkmalen der Erzeugnisse (Lebensfähigkeit, Haltbarkeit, Zuverlässigkeit, ökonomische Zugänglichkeit) bestehen. Modernes technologisches Wissen bezieht sich mithin auf Materialien und technologisch-ökonomische Fragen während des Projektierens des Produktionsgegenstandes (sog. technologische Qualität) sowie auch auf die Methoden und Mittel der Produktion (Qualität der Produktion und ökonomische Effekte)“<sup>10</sup>). Somit: sowohl Tatsachen als auch Möglichkeiten.

## 8. Im Dreieck der Abhängigkeiten:

### Modell – Prognose – Katalog der Handlungen

Die Formulierung von Grundsätzen ist bei der Schaffung von **Tätigkeitskatalogen** der nächste Schritt auf diesem Gebiet<sup>11</sup>). Die Tätigkeitskataloge und die Kataloge der Handlungen samt den Katalogen der Mittel und Methoden sind eine neue Tatsache in der Problematik der Arbeitslehre und in der Didaktik der Fach- und Berufsschulen. Ihre Eignung ist nicht allein mit neuen Gebieten der Bildungstheorie, wie Modellieren und Prognostizieren, verbunden, sondern sogar mit derart traditionellen wie dem Examinieren. Denn präzise Kataloge von Tätigkeiten und Handlungen (intellektuellen oder manuell-motorischen) sind ein wirksames Werkzeug der Erkenntnis, sonach auch der Bewertung des aktuellen Schülerwissens, seiner geistigen Leistungsfähigkeit sowie der manuellen, produktiven

und wirtschaftlichen Fertigkeit. Ein präzise abgefaßter Tätigkeitskatalog, der sich auf den aktuellen Stand des Wissens und der intellektuellen Leistungsfähigkeit sowie die manuell-motorische Fertigkeit eines Schülers der Berufsschule im konkreten Beruf, im konkreten Fachgebiet bezieht, wird zum unfehlbaren Werkzeug des Examinierens, somit zur Grundlage der Bewertung der **letzten** Etappe der Vorbereitung des Kadets für die nationale Wirtschaft.

Die Fähigkeit der Fach- und Berufsschüler, eine konkrete Tätigkeit auszuführen, von der einfachsten bis zur kompliziertesten, ist offenkundiges Zeugnis ihrer technischen Kultur und damit der technischen Kultur der Gesellschaft, – d. i. der Leistungen auf dem Gebiet der Technik von gestern und von morgen, die ebenfalls dem Gestern angehört. Um so wesentlicher und um so mehr wichtig ist das Konstruieren von Katalogen der Tätigkeiten und Katalogen der Handlungen im Zusammenhang mit dem **beruflichen Prognostizieren**, somit mit der Technik von morgen. Derartige Kataloge der Tätigkeiten und Kataloge der Handlungen, für konkrete Berufe und konkrete Fachgebiete abgefaßt, schützen uns sowohl in der organisatorischen, praktisch-wirtschaftlichen wie auch in der wissenschaftlichen Forschungstätigkeit vor Pragmatismus, Konservatismus und Willkürlichkeit. Die Präzision des Aufbaus der Kataloge, die im meritorischen Gefüge der Tätigkeiten zum Ausdruck kommt, von den einfachsten bis zu den kompliziertesten – und dies bezieht sich ebenfalls auf die Mittel – erlaubt nicht nur, aktuelle berufliche Charakteristika für die Technik von morgen zu schaffen, ermöglicht es somit, in das Wesen des jeweiligen Berufs und des jeweiligen Faches Einblick zu erhalten, das in 5, 10 oder 15 Jahren aktuell sein wird, sondern erlaubt es, das **Absterben, Schwinden, somit den Niedergang einiger Berufe und Fachberufe und das Aufkommen und den stetig zunehmenden Bereich neuer Berufe** mit ihren spezifisch neuen Fähigkeiten und spezifischen Mitteln wahrzunehmen. Denn der Projektant-Konstrukteur und der Erfinder-Techniker modernisieren nicht nur – generell genommen – den Gedanken, die Technik und die Technologie, indem sie **neue** Maschinen bauen, eine neue Technologie oder ein neues Aggregat, sondern gestalten durch technische Zeichnungen und experimentale Muster von Maschinen neue Fähigkeiten und Fertigkeiten neuer, vorläufig spärlicher Wirtschaftskader, somit jener Menschen der Technik, die bereits heute neue Mechanismen und neue Aggregate in experimentaler und halbindustrieller Skala bedienen und bereits morgen massenhaft bedienen werden und mit Hilfe derer, als Techniker und Arbeiter, als Meister und Berufslehrer, sie die nationale Wirtschaft modernisieren werden. Indem die Theoretiker der Berufsbildung prognostizieren (und nicht willkürlich vorhersagen), müssen sie gemeinschaftlich mit den Ökonomen, die Ökonomen gemeinschaftlich mit den Arbeitspsychologen, die Arbeitssoziologen gemeinschaftlich mit den Bildungstheoretikern Kataloge neuer Tätigkeiten und Kataloge neuer Handlungen konstruieren (neuer **Fähigkeiten** und neuer **Fertigkeiten**), die zwar bisher der Allgemeinheit nicht bekannt sind, doch heute bereits bekannt den experimentellen Abteilungen, Patentbüros, Projekt- und Konstruktionsbüros, den Arbeitsstätten der Erfinder und Technologen, den Rationalisatorengruppen, dem Ingenieurdienst sowie den wissenschaftlichen Forschungsinstituten, wo das Funktionieren von Maschinen, Geräten und Aggregaten in halbindustrieller Skala untersucht wird. Und die Konsequenz von diesem allen ist das Begreifen der bedeutungsvollen Rolle der Tätigkeitskataloge in konkreten Unterrichtsmethoden, eines beliebigen Gegenstands des humanistischen, mathematisch-naturwissenschaftlichen oder auch polytechnisch-beruflichen Zyklus.

In jedoch jedem Falle ist das das Prinzip der Schwierigkeitssteigerung der Handlungen in Rechnung stellende Gefüge, somit das Gefüge der Tätigkeiten von den einfachsten bis zu den kompliziertesten, die eiserne Regel, Kataloge der Tätigkeiten oder Mittel zu schaffen. Dieses Prinzip betrifft gleichfalls Mittel, derer wir uns während dieser Tätigkeiten bedienen. Natürlich sind Grenzen und Möglichkeiten der Realisierung des Prinzips an und für sich, seiner Konkretisierung, davon abhängig, ob wir auf der Stufe des Prognostizierens, Planens oder auch schließlich des Programmierens stehen. Indem wir dieses Prinzip in den Lehrplan eingliedern, stehen wir verschiedenen Tätigkeiten, verschiedenen Fähigkeiten, Komplikationen verschiedener Art von Mitteln sowie des Grades der Kompliziertheit einzelner Tätigkeiten gegenüber. Auf diese Weise gelangen wir zur empirischen Bestätigung der Voraussetzung, daß, indem wir modellieren, also wissenschaftliche Modelle (m) in der Didaktik schaffen, zwangsläufig die Theorie und Praxis des Prognostizierens (p) sowie die Theorie der Tätigkeit, insbesondere aber die praktische Verwendbarkeit der Tätigkeitskataloge (t) streifen müssen. Diese Dinge lassen sich formalisieren. Indem wir sie zu einem Dreieck mit den Seiten m, p, t (Modell, Prognose, Tätigkeit) reduzieren, erhalten wir ein Schema, das etwas mehr ist als die Veranschaulichung des gegenseitigen Zusammenhanges zwischen Modellieren, Prognostizieren und dem Katalogisieren von Tätigkeiten oder auch umgekehrt zwischen dem Katalogisieren von Tätigkeiten und dem Modellieren und Prognostizieren.

#### Anmerkungen

- 1) Trauboth, H. H.: Space exploration — wisdom or folly? IEEE Spectrum, Oktober 1969.
- 2) Siehe Marx, K.: Das Kapital. Band I. S. 7, Verlag JHW Dietz Nachf. Berlin 1947.

- 3) Die Morphologie dieser unleugbaren, wenngleich keineswegs unerwarteten Tatsache findet der Leser in dem Artikel von Ignacy Szaniawski: Die technische Kultur der Gesellschaft angesichts der Koexistenz verschiedener Formen der produktiven Arbeit. Vierteljahresschrift der Polnischen Akademie der Wissenschaften „Kultur und Gesellschaft“ 1970, Nr. 4 / Kultura techniczna społeczeństwa wobec koegzystencji różnych form pracy produkcyjnej. Kwartalnik PAN Kultura i społeczeństwo 1970, Nr. 4.
- 4) die mit der Diagnose beginnen: „... In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen“ / siehe Karl Marx „Zur Kritik der Politischen Ökonomie“ / Karl Marx und Friedrich Engels, Ausgewählte Schriften, Band I, S. 337, DIETZ Verlag Berlin 1961.
- 5) Siehe Marx, K.: Zur Kritik der Politischen Ökonomie / Karl Marx und Friedrich Engels, Ausgewählte Schriften, Bd. I, S. 338. DIETZ Verlag Berlin 1961.
- 6) ... wie es Prof. E. Lipinski, der polnische große Ökonom, bezeichnen würde.
- 7) Vergleiche Tymowski, J.: Die Automatisierung technologischer Prozesse in der Maschinenindustrie / Automatyzacja procesów technologicznych w przemyśle maszynowym. / Den Arbeitssoziologen und Theoretiker der Berufsbildung wird im gegebenen Falle besonders Teil 1 der einleitende Teil des Buches sowie Kap. 13 interessieren.
- 8) In Polen haben wir bereits konkrete Beispiele dafür. Vgl. z. B. Prof. Prof. Dietrich, I., Kocanda, S., Korewa, W.: Grundlagen der Maschinenkonstruktion / Podstawy Konstrukcji maszyn. / T. I. Wissenschaftlich-Technischer Verlag, Warschau 1969. In Rede steht die dritte, völlig abgeänderte Auflage. Bezeichnend ist, daß einer der Gutachter des Werkes der Logiker und Praxeologe Doz. Dr. T. Wojcik, ist. Es geht uns in diesem Falle um Kap. I unter dem Titel „Konstruieren“. Im gegebenen Fall ist für uns auch das wichtige Referat von Professor J. Dietrich interessant „Projektieren und Konstruieren — als wesentliche Art technischer Handlungen“, das während des V. Symposiums — Grundlagen der Maschinenkonstruktion, in Czesochowa gehalten und später dann — 1971 — in Gliwice veröffentlicht wurde.
- 9) Siehe Szaniawski, I.: Die Intellektualisierung der produktiven Arbeit — das zentrale Problem der zeitgenössischen Berufsbildung / Intelktualizacja pracy produkcyjnej — centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego / Studia Socjologiczne. Quartalheft der Polnischen Akademie der Wissenschaften, Nr. 1, 1970.
- 10) Prof. Kosiewicz, T., Leiter des Lehrstuhls der Technologie der Fahrzeuge und Maschinen der Warschauer Technischen Hochschule, in dem Art.: „Technologisches Aschenbrödel“. / Wochenschrift „Polityka“ Nr. 44, vom 31. 10. 1970.
- 11) Siehe Szaniawski, I.: Modell und Methode / Model i metoda / Polnischer Verlag der Wissenschaften, Warschau 1965.

## 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



matischen Grundwissen. Vorkenntnisse in der Datenverarbeitungstechnik und in der Programmierung sind notwendig.

#### Lehrgangsdauer:

ca. 2 Semester

#### Umfang des Lehrmaterials:

22 Lehrbriefe

#### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 919,— DM  
Bei Ratenzahlung 962,— DM  
(11 Monatsraten à 74,— DM,  
die 12. Rate 148,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 33

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Programmiersprachen Assembler,  
RPG (275 C)

##### Lehrgangsziel:

Theoretische Vermittlung (keine  
Übungen an DV-Anlagen) von

Kenntnissen in den Programmiersprachen Assembler und RPG (Report Program Generator).

##### Lehrgangsinhalt:

Begriffe und Grundlagen der Programmierung, Bedeutung des RPG (Report Program Generator). Definition von Datenfeldern, Codierblätter, Erläuterung der Codierung.

##### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener kaufmännischer Lehre und gutem mathe-

#### Kurzbeschreibung Nr. 34

##### Fernlehrinstitut:

ITT Schaub-Lorenz  
Vertriebsgesellschaft mbH,  
Abteilung Fachlehrgänge,  
7530 Pforzheim,  
Östliche Karl-Friedrich-Straße 36

##### Lehrgangsbezeichnung:

Halbleiter-Elektronik

##### Lehrgangsziel:

Anpassung und Erweiterung beruflicher Kenntnisse an die technische Entwick-

lung auf dem Gebiet der Halbleiter-Elektronik. Verstehen von Schaltungen mit Halbleiter-Bauelementen und die Fähigkeit, Schaltungen mit vorgeschriebenen Eigenschaften zu entwerfen.

#### Lehrgangsinhalt:

Halbleiter-Physik und -Technologie, Dioden und ihre Anwendung, der Transistor als Verstärker, der Transistor als Schalter, integrierte Halbleiterschaltungen (Technologie und Schaltungstechnik), Aufbau und Eigenschaften der integrierten Schaltelemente, Vierschichtzellen, Feldeffekt-Transistoren.

#### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener Berufsausbildung in einem dem Lehrgangsziel förderlichen Beruf. Kenntnisse in Mathematik (Algebra, Analysis, Geometrie), Chemie (Ionenbildung, chemische Reaktionen) und Elektrotechnik (Meßtechnik, Wechselstromlehre).

#### Lehrgangsdauer:

ca. 18 Monate  
Für alle Teilnehmer ist der Besuch von 2 je einwöchigen Laborübungswochen (Anwesenheitsunterricht am Sitz des Fernschulinstituts) möglich. Die Laborübungen sind für Teilnehmer, die nach dem AFG\* gefördert werden, obligatorisch.

#### Umfang des Lehrmaterials:

14 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 900 Seiten, Experimentierbausätze für ca. 93 Versuchsaufbauten.

#### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 797,06 DM  
Bei Ratenzahlung 882,— DM  
(18 Monatsraten à 49,— DM)  
(Bank-Abrufverfahren)  
Seminargebühren für Laborübungen je Woche 177,60 DM  
insgesamt 355,20 DM  
Abschlußprüfung 65,— DM  
Kosten für zusätzliches Lernmaterial ca. 100,— DM (Lötkolben, Werkzeuge und ein Vielfachmeßgerät)  
\*) Zur Teilnahme an dem Lehrgang „Halbleiter-Elektronik“ gewähren die Arbeitsämter — wenn die dafür bestimmten Voraussetzungen erfüllt sind — Leistungen im Rahmen der individuellen Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung.

#### Kurzbeschreibung Nr. 35

##### Fernlehrinstitut

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Datenverarbeitungskaufmann (272 C)

#### Lehrgangsziel:

Vermittlung der fachtheoretischen Kenntnisse zur Vorbereitung auf die IHK-Prüfung im Ausbildungsberuf „Datenverarbeitungskaufmann“.

#### Lehrgangsinhalt:

Betriebswirtschaftliche Grundlagen, Aufgaben und Gliederungen des Betriebes, Arbeitsmittel im Büro und ihre Anwendung, betriebliches Rechnungswesen, berufsbezogene Mathematik, Aufbau und Arbeitsweise der Datenverarbeitungsanlagen/Datenträger.

#### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Realschulabschluß oder Abschluß der Zweijährigen Handelsschule oder Fachschulreife kaufmännisch oder vergleichbarem Bildungsstand.  
Zulassungsvoraussetzung für IHK-Prüfung, wenn keine Ausbildungszeit bestanden hat:  
Nachweis einer 6jährigen einschlägigen beruflichen Tätigkeit.

#### Lehrgangsdauer:

ca. 18 Monate

#### Umfang des Lehrmaterials:

64 Lehrbriefe

#### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 1 500,— DM  
Bei Ratenzahlung 1 596,— DM  
(17 Monatsraten à 84,— DM, die 18. Rate 168,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 36

##### Fernlehrinstitut:

Akademie für Fernstudium e. V.,  
3388 Bad Harzburg 1,  
An den Weiden 15

##### Lehrgangsbezeichnung:

Fernkurs Arbeitsbewertung

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung von Grundwissen neuester Arbeitsbewertungsmethoden.

##### Lehrgangsinhalt:

Voraussetzungen zur Arbeitsbewertung. Arbeitsrechtliche Fragen, Umgebungseinflüsse, die Organisation des Unternehmens, Voraussetzungen und Durchführungen einer Arbeitsanalyse, Grundfragen der Arbeitsbewertung, Bewertung von Führungstätigkeiten, Auswirkungen der analytischen Arbeitsbewertung.

##### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener Berufsausbildung in mittlerer Führungsposition.

##### Lehrgangsdauer:

ca. 6 bis 9 Monate

#### Umfang des Lehrmaterials:

9 Lehrbriefeinheiten in Loseblattform mit insgesamt ca. 340 Seiten.

#### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 125,— DM  
Bei Ratenzahlung 125,— DM  
(5 Monatsraten zu je 25,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 37

##### Fernlehrinstitut:

Fernstudien-Institut der Deutschen Angestellten-Akademie e. V.,  
2000 Hamburg 36, Karl-Muck-Platz 1

##### Lehrgangsbezeichnung:

Vorbereitung auf die Bilanzbuchhalterprüfung IHK (Kombilehrgang)

##### Lehrgangsziel:

Erhaltung, Erweiterung und Anpassung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Gebiet des betrieblichen Rechnungswesens, insbesondere der Bilanzierung. Auch Vorbereitung auf die IHK-Prüfung zum Bilanzbuchhalter.

##### Lehrgangsinhalt:

Betriebliches Rechnungswesen, Bilanzanalyse und Bilanzkritik, Steuerrecht, Wirtschaftsrecht.

##### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener kaufmännischer Berufsausbildung und 5jähriger kaufmännischer Praxis nach der Kaufmannsgehilfenprüfung, davon mindestens 2 Jahre im betrieblichen Rechnungswesen, oder  
8jähriger kaufmännischer Praxis, davon mindestens 2 Jahre im betrieblichen Rechnungswesen.  
Mindestalter 23 Jahre.  
Zugangsvoraussetzungen für die IHK-Prüfung:  
1. Vollendung des 24. Lebensjahres  
2. Abgeschlossene kaufmännische Berufsausbildung und weitere 6 Jahre kaufmännische praktische Tätigkeit, davon mindestens 3 Jahre im betrieblichen Rechnungswesen oder  
9 Jahre praktische kaufmännische Tätigkeit, davon mindestens 3 Jahre im betrieblichen Rechnungswesen.

##### Lehrgangsdauer:

1 Jahr einschließlich Nahunterricht an jedem 2. Samstag, beginnend ca. zwei Wochen nach Erhalt der ersten Lehrbriefsendung.  
(20 × 5 Stunden, 4 × 4 Stunden)

##### Umfang des Lehrmaterials:

74 Lehrbriefe

##### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 960,— DM  
Bei Ratenzahlung 960,— DM  
(Gebühren für die Abschlußprüfung 100,— DM, Lernmittel ca. 120,— DM)



Für Teilnehmer an diesem Lehrgang gewähren die Arbeitsämter — wenn die dafür bestimmten Voraussetzungen erfüllt sind — Leistungen im Rahmen der individuellen Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung.

#### Kurzbeschreibung Nr. 38

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Betriebswirtschaftslehre, 492 C

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung grundlegender Kenntnisse der Techniken und Systeme in den wichtigsten betrieblichen Funktionen (Beschaffung, Lagerung, Produktion, Absatz, Finanzierung und Organisation).

##### Lehrgangsinhalt:

Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Beschaffung, Lagerung, Absatz, Finanzierung, betriebliches Rechnungswesen, Planung und Organisation, Steuerlehre.

##### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener kaufmännischer Berufsausbildung oder Abschluß der Zweijährigen Handelsschule oder der Fach(hoch)schulreife kaufmännisch.

##### Lehrgangsdauer:

1 Jahr (bei einer täglichen Arbeitszeit von 1 bis 1½ Stunden).

##### Umfang des Lehrmaterials:

25 Lehrbriefe

##### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 919,— DM  
Bei Ratenzahlung 962,— DM  
(11 Raten à 74,— DM,  
die 12. Rate 148,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 39

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Programmierer, 274 C

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung des fachtheoretischen Wissens des Programmierberufs im kaufmännischen Bereich in den Programmiersprachen Assembler, Cobol und RPG. Keine Übungen an DV-Anlagen.

##### Lehrgangsinhalt:

Technik und Organisation der maschinellen Datenverarbeitung, Aufbau und Arbeitsweise von EDV-Anlagen, Begriffe und Grundlagen der Programmierung.

##### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit kaufmännischer Vorbildung und gutem mathematischen Grundwissen.

##### Lehrgangsdauer:

3 Semester

##### Umfang des Lehrmaterials:

70 Lehrbriefe

##### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 1 500,— DM  
Bei Ratenzahlung 1 596,— DM  
(17 Raten à 84,— DM,  
die 18. Rate 168,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 40

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Buchhalter (27 C)

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung von Buchführungskenntnissen bis zur Bilanzierung; Einführung in das Rechts- und Steuerwesen.

##### Lehrgangsinhalt:

Buchführung und Bilanz, Betriebsbuchhaltung, Betriebswirtschaftslehre, maschinelle Datenverarbeitung, kaufmännisches Rechnen, Rechts- und Steuerwesen.

##### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit abgeschlossener kaufmännischer Ausbildung oder mehrjähriger kaufmännischer Praxis.

##### Lehrgangsdauer:

2 Semester

##### Umfang des Lehrmaterials:

36 Lehrbriefe

##### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 1 043,— DM  
Bei Ratenzahlung 1 092,— DM  
(11 Raten à 84,— DM,  
die 12. Rate 168,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 41

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Gas-, Wasser-, Heizungs- und Lüftungstechnik (713 C).

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung von theoretischem Grundwissen über die Gas-, Wasser-, Heizungs- und Lüftungstechnik.

##### Lehrgangsinhalt:

Heizungstechnik: Wärmeübertragung, Wärmedurchgang — Wärmebedarfsberechnung — Heizungssysteme, Heizkörper — Heizwert, Wirkungsgrad, feste Brennstoffe, Ofenheizung, Kessel für Zentralheizungsanlagen — Regelung von Heizungsanlagen — Rohre, Pumpen, Wärmeschutz — Rohrquerschnittsberechnungen — Heizräume, Lagerräume —  
Lüftungstechnik: Lüftungs-, Klima- und Kälteanlagen — Luftleitungen — Berechnung der Luftmengen für Lüftungs- und Klimaanlage.  
Gastechnik: Bedeutung des Gases, Begriffe, Kennzahlen — Lenkung, Verdichtung, Speicherung, Regelung, Messung — Rohrleitungen, Verbindungen —  
Wassertechnik: Grundlagen der Wasserversorgung — Wasseraufbereitung — Speicherung, Verteilung —

##### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Realschulabschluß (Mittlere Reife) oder Fachschulreife (technisch) sowie einer Grundausbildung in einem der genannten Fachgebiete.

##### Lehrgangsdauer:

2 Semester

##### Umfang des Lehrmaterials:

29 Lehrbriefe mit durchschnittlich 40 Seiten.

##### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 919,— DM  
Bei Ratenzahlung 962,— DM  
(11 Monatsraten à 74,— DM,  
die 12. Rate 148,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 42

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Hochbautechnik (714 C)

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung von Grundkenntnissen der Hochbautechnik mit Randgebieten und der Haustechnik.

##### Lehrgangsinhalt:

Grundlagen der Baukonstruktion — Schornsteine, Fundamente, Grün-

dungen – Sicherung der Gründungen – Betonfertigbau im Hochbau – Stahlhochbau – Holzbau – Fachwerkbau – Putzarbeiten, Schall- und Erschütterungsschutz – Dachkonstruktion – Dacheindeckungen – Deckenkonstruktion.  
Entwurf eines Einfamilienhauses – Innenausbau – Wasserversorgung des Hauses – Wärmeversorgung – Gasversorgung – Entwässerungsanlagen – Klempner, Gesimse, Treppenbau – Schlosserarbeiten – Unfallverhütung im Baubetrieb.

#### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Realschulabschluß (Mittlere Reife) oder Fachschulreife (technisch) sowie praktischer Erfahrung in einem Bauberuf.

#### Lehrgangsdauer:

2 Semester

#### Umfang des Lehrmaterials:

27 Lehrbriefe mit durchschnittlich 40 Seiten.

#### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 919,— DM  
Bei Ratenzahlung 962,— DM  
(11 Monatsraten à 74,— DM, die 12. Rate 148,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 43

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Kraftfahrzeug-Elektrik mit elektrischen und elektronischen Grundlagen (830 C).

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung von theoretischen Kenntnissen über Kfz.-Elektrik und Grundlagenwissen der Elektrotechnik und Elektronik.

##### Lehrgangsinhalt:

Elektrotechnik: Magnetismus – Elektrizitätslehre, Elektrisches Feld, Kondensatoren, Kirchhoffsche Gesetze – Spannungsquellen – Elektr. Arbeit und Leistung – Wechselstromkreis – Widerstände, Spulen, Gleichstrommaschinen.  
Elektronik: Bauelemente – Schaltungstechnik – Impulstechnik – Thermistoren – Technisches Zeichnen: Kennlinien, Bauelemente, Schaltungen.  
Kfz.-Elektrik: Elektrische Ausrüstung – Bauteile von Lichtmaschinen, Anlassern, Zündanlagen und übrigen Verbrauchern – Elektronische Bauelemente, Betriebsschäden, Störungssuche –

#### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Realschulabschluß (Mittlere Reife) und fachbezogene etwa zweijährige praktische Tätigkeit.

#### Lehrgangsdauer:

2 Semester

#### Umfang des Lehrmaterials:

22 Lehrbriefe mit durchschnittlich 50 Seiten.

#### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 919,— DM  
Bei Ratenzahlung 962,— DM  
(11 Monatsraten à 74,— DM, die 12. Rate 148,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 44

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Tiefbautechnik – Straßenbau (712 C).

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung theoretischer Kenntnisse über Tiefbautechnik und Straßenbau.

##### Lehrgangsinhalt:

Bodenkunde – Bodenarten – Erdbau, Massenermittlung, Straßenbau – Geländeaufnahme – Absteckarbeiten, Vermessungsgeräte – Abstecken von Verkehrswegen – Straßenbau: Geologische Vorarbeiten, Trassierung, flexible Straßendecken, Nebenanlagen, Förderung des Bodens, Pflaster- und Betonbau – Gründungen – Sicherung der Gründungen – Die Baugrube – Eisenbahnbau, Bahnkörper – Stahlbeton, Fertigteile im Tiefbau – Brückenbau – Stadtentwässerungsanlagen – Wasserbau: Hydromechanik, Wasserwirtschaft, Flußbau, Verkehrswasserbau – Tal-sperrungen, Staumauern, Wasserkraftanlagen, Kraftwerke – Wasserversorgung, Abwasserbeseitigung, landwirtschaftliche Wasserversorgung – Unfallverhütung im Tiefbau.

#### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Realschulabschluß und mindestens zweijähriger praktischer Tätigkeit auf dem Gebiet des Tief- und Straßenbaues.

#### Lehrgangsdauer:

2 Semester

#### Umfang des Lehrmaterials:

26 Lehrbriefe mit durchschnittlich 40 Seiten.

#### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 919,— DM  
Bei Ratenzahlung 962,— DM  
(17 Monatsraten à 74,— DM, die 18. Rate 148,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 45

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Kostenrechner und Kalkulator (52 B)

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung von Kenntnissen der Buchführung, der Betriebsbuchführung, der Kostenrechnung und der Kalkulation im industriellen Rechnungswesen.

##### Lehrgangsinhalt:

Kostenrechnung und Kalkulation, Buchführung, Betriebsabrechnung, Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsrecht, betriebswirtschaftliche Statistik.

#### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Hauptschulabschluß (kaufmännische Grundkenntnisse wünschenswert)

#### Lehrgangsdauer:

ca. 3 Semester

#### Umfang des Lehrmaterials:

37 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1520 Seiten

#### Lehrgangskosten:

Bei Barzahlung 1 322,— DM  
Bei Ratenzahlung 1 406,— DM  
(17 Monatsraten à 74,— DM, die 18. Rate 148,— DM)

#### Kurzbeschreibung Nr. 46

##### Fernlehrinstitut:

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

##### Lehrgangsbezeichnung:

Kostenrechner und Kalkulator (52 C)

##### Lehrgangsziel:

Vermittlung von Kenntnissen der Buchführung, der Betriebsbuchführung, der Kostenrechnung und der Kalkulation im industriellen Rechnungswesen.

##### Lehrgangsinhalt:

Kostenrechnung und Kalkulation, Buchführung, Betriebsabrechnung, Betriebswirtschaftslehre und Wirtschaftsrecht, betriebswirtschaftliche Statistik.

#### Adressatengruppe:

Teilnehmer mit Kaufmannsgehilfenprüfung oder vergleichbaren kaufmännischen Bildungsabschlüssen

#### Lehrgangsdauer:

ca. 2 Semester

**Umfang des Lehrmaterials:**

20 Lehrbriefe mit insgesamt ca.  
900 Seiten

**Lehrgangskosten:**

Bei Barzahlung 919,— DM  
Bei Ratenzahlung 962,— DM  
(11 Monatsraten à 74,— DM,  
die 12. Rate 148,— DM)

**Kurzbeschreibung Nr. 47****Fernlehrinstitut:**

Hamburger Fern-Lehrinstitut  
Walter Schultz KG,  
2000 Hamburg 73, Rahlstedter Str. 163 b

**Lehrgangsbezeichnung:**

Betriebswirtschaftliche Organisation  
und Statistik (121 B)

**Lehrgangsziel:**

Vermittlung von speziellem Fachwissen  
aus Organisation und Statistik.

**Lehrgangsinhalt:**

Industriebetriebslehre, Betriebsorgani-  
sation, Statistik, Einführung in die  
maschinelle Datenverarbeitung, interne  
Revision.

**Adressatengruppe:**

Teilnehmer mit überdurchschnittlich  
gutem Hauptschulabschluß oder Real-  
schulabschluß und betriebswirtschaft-  
lichen Grundkenntnissen.

**Lehrgangsdauer:**

ca. 2 Semester

**Umfang des Lehrmaterials:**

38 Lehrbriefe mit insgesamt ca.  
1600 Seiten

**Lehrgangskosten:**

Bei Barzahlung 919,— DM  
Bei Ratenzahlung 962,— DM  
(11 Monatsraten à 74,— DM,  
die 12. Rate 148,— DM)

**Kurzbeschreibung Nr. 48****Fernlehrinstitut:**

EURATELE — Radio-Fernlehr-  
institut GmbH,  
5000 Köln 1, Luxemburger Str. 12

**Lehrgangsbezeichnung:**

Industrie-Elektronik

**Lehrgangsziel:**

Vermittlung von Grundkenntnissen der  
Elektronik (Bauelemente und Digital-  
technik) und Einführung in ihre Anwen-  
dung in der Industrie (elektronisches  
Messen, Steuern und Regeln sowie  
elektronische Datenverarbeitung bei  
industriellen Prozessen).

**Lehrgangsinhalte:**

Theorie-Teil: Elektrizitätslehre —  
Gleich- u. Wechselstrom — Zwei- und  
Dreiphasensysteme — Induktivität —  
Verstärker — Elektronische Bauele-  
mente — Röhren-Transistoren — Halb-  
leiter — Leistungsverstärkerstufen —  
Kettenschaltungen von Vierpolen —  
Multivibratoren — Schwingungsfor-  
mung — Analoge u. digitale Informa-  
tion — Integrierte Schaltungen —  
Informationsspeicherung — Steuerung  
u. Regelung — Fernübertragung von  
Informationen — Einrichtungen der  
Industrieelektronik — Datenverarbei-  
tung bei industriellen Prozessen  
Praxis-Teil: Germaniumdiode —  
Transistor/Basischaltung — Emitter-  
schaltung — Fototransistor — Multi-  
vibratoren — Frequenzteiler — Binär-  
zähler — Dezimalzähler — UND- u.  
NAND-Gatter, ODER- u. NOR-Gatter —  
Motorumsteuerung — Relaischaltung —  
Elektronisches Alarmgerät — Gleich-  
richterschaltungen — Generator —  
Verstärker — Darlington-Schaltung —  
Schmitt-Trigger — Thyristoren —  
Elektronische Rechner — Spannungs-  
regler — Elektromotor.

**Adressatengruppe:**

Teilnehmer mit Hauptschulabschluß  
sowie durch berufliche Tätigkeit  
erworbene Grundkenntnisse der  
Elektrizitätslehre/Elektrotechnik oder  
Realschulabschluß.

**Lehrgangsdauer:**

ca. 3 Jahre

**Umfang des Lehrmaterials:**

40 Theorie-Lehrbriefe  
40 Praxis-Lehrbriefe  
20 Spezielle Lehrbriefe: Röhren und  
Halbleiter  
12 teilprogrammierte Arbeitshefte  
ca. 1000 Bauelemente  
1 Fachwörterbuch

**Lehrgangskosten:**

Bei Barzahlung 1 457,— DM incl. Porto  
Bei Ratenzahlung  
1 500,— DM bis 1 582,— DM  
zusätzlich Porto  
(bis zu 40 Raten)

**Kurzbeschreibung Nr. 49****Fernlehrinstitut:**

Betriebswirtschaftlicher Verlag  
Dr. Th. Gabler KG,  
6200 Wiesbaden, Taunusstraße 54

**Lehrgangsbezeichnung:**

Seminar für Kreditsachbearbeiter

**Lehrgangsziel:**

Fortbildung zum Finanz- und Kredit-  
fachmann

**Lehrgangsinhalt:**

Betriebswirtschaftliche Kreditlehre,  
Kreditgewährung und -prüfung,  
Kreditkontrolle und -revision, Kredit-  
recht mit Einführung in das BGB und  
HGB, Volkswirtschaftslehre.

**Adressatengruppe:**

Teilnehmer mit mindestens Haupt-  
schulabschluß, besser Realschul-  
abschluß bzw. Wirtschaftsschulabschluß,  
abgeschlossener Banklehre und Nach-  
weis praktischer Tätigkeit im Kredit-  
gewerbe.

**Lehrgangsdauer:**

ca. 4 Semester  
Für alle Teilnehmer ist der Besuch des  
Nahunterricht (zweimal monatlich)  
möglich. Der Nahunterricht ist für  
Teilnehmer, die nach dem AFG\*)  
gefördert werden, obligatorisch.

**Umfang des Lehrmaterials:**

20 Lehrbriefe mit je ca. 115 Seiten

**Lehrgangskosten:**

Bei Barzahlung 720,— DM  
Bei Ratenzahlung 756,— DM  
(pro Semester 189,— DM)  
Nahunterricht 580,— DM

\*) Zur Teilnahme an dem Lehrgang  
„Seminar für Kreditsachbearbeiter“  
gewähren die Arbeitsämter — wenn die  
dafür bestimmten Voraussetzungen  
erfüllt sind — Leistungen im Rahmen  
der individuellen Förderung der beruf-  
lichen Fortbildung und Umschulung.

## Umschau

### **Erstes Seminar für Führungskräfte der Ausbildung von Erwachsenen ausbildern vom 12.–16. Februar 1973 in Turin**

Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften veranstaltete in Zusammenarbeit mit dem internationalen Zentrum für berufliche Fortbildung in Turin ein erstes Seminar für Führungskräfte von Erwachsenen ausbildern. Das Seminar fand in der Woche vom 12. bis 16. Februar 1973 statt.

Der Teilnehmerkreis (51 Personen) rekrutierte sich aus den neun Mitgliedsstaaten der EG, die auf dem Gebiet der Ausbildung von Erwachsenen ausbildern in öffentlichen oder privaten Ausbildungs- oder Forschungsstätten oder in Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden bzw. in der öffentlichen Verwaltung oder Unternehmensverwaltung an verantwortlicher Stelle tätig sind. Seitens des BBF nahmen Tomas Kemp (während der ersten beiden Tage) und der Berichterstatter an der Veranstaltung teil.

Das Seminar hatte als Ziel, zur besseren Kenntnis der gegenwärtigen Lage – der Probleme und Bedürfnisse von Ausbildern – beizutragen sowie Initiativen zur Förderung einer den heutigen und künftigen Erfordernissen besser angepaßten beruflichen Aus- und Weiterbildung der verschiedenen Kategorien von Erwachsenen ausbildern zu entwickeln.

Entsprechend dieser doppelten Intention war das Arbeitsprogramm dieser Tage ausgerichtet. Es bestand einmal

- in der Aufgabe der Information und Bestandsaufnahme bezüglich des Bedarfs, der Situation, der erprobten Mittel und Wege und der Probleme der Ausbildung von Erwachsenen ausbildern in den Ländern der EG
- zum anderen im Bestreben, Überlegungen anzustellen, Orientierungsdaten und Vorschläge auszuarbeiten, die insbesondere darauf abzielen, ein für die Praxis brauchbares Rahmenkonzept mit ersten Ansatzpunkten für die Ausbildungsmaßnahmen zu definieren, die im Hinblick auf die neuen Finanzierungsmöglichkeiten durch den Europäischen Sozialfonds durchgeführt werden sollen.

Im Mittelpunkt der Diskussion stand die Frage nach dem Berufsprofil des Ausbilders höherer Qualifikation („2. Grades“), der für die Ausbildung von Ausbildern in Frage käme. Bei den Überlegungen stellte sich heraus, daß in den einzelnen Ländern der EG aufgrund unterschiedlicher traditionell bedingter

Entwicklungen in der beruflichen Erwachsenenbildung Divergenzen über das Berufsbild eines Erwachsenenpädagogen vorhanden sind. So lag ein hauptsächliches Interesse des Seminars darin, eine Annäherung der unterschiedlichen Auffassungen zu erzielen, um letztlich zu einem gemeinschaftlich akzeptierten Globalrahmen für die Ausbildung von Ausbildern höherer Qualifikation mit einer gewissen Verbindlichkeit für den Bereich der EG zu gelangen.

Die ersten Ergebnisse dieses gemeinsamen Bemühens lassen sich auf folgenden Generalnennen bringen:

Unter Berücksichtigung moderner pädagogischer und psychologischer Aspekte der Erwachsenenbildung muß der „Ausbilder der Ausbilder“ in die Lage versetzt werden, dementsprechende Ausbildungsmaßnahmen für Ausbilder vorzubereiten und durchzuführen. Ausgangspunkt seiner Überlegungen sollen

- die gesamtgesellschaftliche Situation und die Rolle des Adressaten,
- die beruflichen und betrieblichen Anforderungen an ihn und
- seine Bedürfnisse und Interessen sein.

Zur Erreichung der gesteckten Ausbildungsziele sind aktivierende Methoden anzuwenden, die im wesentlichen auf dem Prinzip der Eigentätigkeit der Ausbildungsteilnehmer beruhen sollen. Diese komplexe Ausbildungsaufgabe kann nach allgemeiner Auffassung diese Kategorie des Ausbilders nur in Zusammenarbeit mit einem interdisziplinären Team leisten.

Ohne Zweifel waren von der ersten Veranstaltung des Seminars für die Ausbildung von Erwachsenen ausbildern keine endgültigen und umfassenden Ergebnisse zu erwarten. Aus diesem Grunde sind nach Vorlage des Arbeitsberichts, der noch von einem gesondert einzuberufenden Redaktionsstab überarbeitet werden soll, weitere Veranstaltungen im gleichen Rahmen geplant.

Gunter Kuhn, Berlin

### **Pädagogische Besonderheiten einer beruflichen Erwachsenenbildung**

Zum Versuch einer umfassenden Bestandsaufnahme und Analyse

1. Die außerordentliche Bedeutung der Erwachsenenbildung – insbesondere der beruflichen – in einem Gesamtbil-

dungssystem der BRD wird ohne wesentliche Unterschiede von allen relevanten gesellschaftspolitischen Kräften anerkannt; sie steht außer jeder Diskussion.

Allerdings bestehen zwischen der ihr beigemessenen Bedeutung und der eigentlichen Realität erhebliche Diskrepanzen. So wird die gegenwärtige Situation der beruflichen Erwachsenenbildung durch eine Unübersichtlichkeit im Hinblick auf Zahl und Art der Träger und ihre Programme, durch mangelnde Koordination und Kooperation sowie durch ungelöste Finanzierungsprobleme gekennzeichnet. Divergierende bildungspolitische Auffassungen und unterschiedliche Konzepte bilden weitere Barrieren für eine schnelle Änderung der gegenwärtigen Situation in der beruflichen Erwachsenenbildung. Hinzu kommt, daß bisher in der bildungspolitischen Diskussion Fragen nach dem Stellenwert der beruflichen Erwachsenenbildung im Rahmen einer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung und nach der Organisationsform und der Strukturplanung im Vordergrund standen, die Klärung aktueller didaktisch-methodischer Probleme – wie sie sich etwa in den politischen und pädagogischen Forderungen nach „erwachsenengerechten Methoden und Prüfungen“ artikulieren – dagegen ziemlich unberücksichtigt blieben.

Als ein Beitrag zur Beseitigung dieses Nachholbedarfs ist die im Auftrag des BBF vom WEMA-Institut, Köln, durchgeführte Studie „Systematische Feststellung und Analyse der wissenschaftlichen Ansätze zur Untersuchung der pädagogischen Besonderheiten beruflicher Erwachsenenbildung“ zu werten.

In diesem Zusammenhang standen folgende Kernfragen zur Beantwortung an:

- Ob und wenn ja, wie sich Erwachsenenbildung (Andragogik) von der Bildung und Erziehung Jugendlicher (Pädagogik) unterscheidet;
- ob und wenn ja, wie sich berufliche Erwachsenenbildung von der allgemeinen bzw. politischen Erwachsenenbildung unterscheidet.

2. Die vorliegende Studie ist als Problemanalyse konzipiert worden und basiert auf

- einer Literaturanalyse,
- Expertengesprächen,
- Analysen laufender Untersuchungen,

mit einer zusammenfassenden Auswertung des Materials aller drei Untersuchungskategorien.

Eine übersichtliche Zusammenstellung und Analyse der wichtigsten relevanten Literatur zum vorliegenden Problemkreis diente der Schaffung einer Informationsgrundlage, die das Ziel hatte,

zur Entwicklung einer typologischen Übersicht beizutragen, in der die unterschiedlich strukturierten Ansätze einander gegenübergestellt werden.

Mit der Expertenbefragung wurde die Absicht verfolgt, alle bisher entwickelten theoretischen und experimentellen Ansätze einer beruflichen Andragogik zu erfassen und zu systematisieren sowie auf Kriterien hin zu untersuchen, die für die Steuerung und Begründung von Lernprozessen bei Erwachsenen relevant sind.

Bei der Analyse z. Z. laufender Forschungsarbeiten und Experimente zur beruflichen Andragogik wurde einerseits auf die Information verschiedener Forschungsdokumentationen zurückgegriffen, andererseits die Hinweise der Experten auf bisher nicht veröffentlichte Untersuchungen und Experimente berücksichtigt.

**3. Zum Inhalt und zum Ergebnisstand der vorliegenden Studie** ist festzustellen, daß eine systematische Gesamtheorie der Erwachsenenbildung zum gegenwärtigen Zeitpunkt völlig fehlt. Zudem liegen nicht einmal geschlossene wissenschaftliche Ansätze über die pädagogischen Besonderheiten der allgemeinen wie beruflichen Erwachsenenbildung in wünschenswertem Umfang vor.

Es ist weiterhin festzuhalten, daß die Diskussion in der beruflichen Erwachsenenbildung durch das Fehlen einer einheitlichen Terminologie erschwert wird, da in der theoretischen Auseinandersetzung z. Z. weitgehend von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen sowie unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen, ideologischen und/oder interessen gebundenen Positionen aus argumentiert wird, was als Hinderungsgrund für eine einheitlichere und verbindlichere Terminologiebildung zu nennen ist.

So gibt es für den Terminus „Erwachsenenbildung“ keine weitere, in Theorie und Praxis allgemein akzeptierte Begriffsbestimmung.

Die Erfassung und Analyse pädagogischer Besonderheiten der beruflichen Erwachsenenbildung steht daher ganz unter der prinzipiellen Schwierigkeit der Begriffsklärung und -abgrenzung.

Die Studie zeigt sehr deutlich, welche erheblichen Auffassungsdifferenzen über die Anwendung der drei weiteren Termini

- Andragogik
- Erwachsenenpädagogik
- außerschulische Pädagogik

vorhanden sind.

Daß die Andragogik im Vergleich zur Jugendpädagogik eine Reihe gewichtiger Modifikationen aufweist, zeigen die vorliegenden Resultate der Studie.

Die Erwachsenenbildung unterscheidet sich demnach von der Jugendlichenbildung im Hinblick auf

- die Lernfähigkeit,
- die Lernbereitschaft und die Motivation,
- die Lernwiderstände,
- die Verschiedenheit der Ausprägung e. g. Merkmale und ihre Auswirkung auf den Bildungsprozeß.

Diese Unterscheidungsmerkmale, speziell auf dem entwicklungs- und lernpsychologischen Sektor, werden in Zukunft vor allem in ihren didaktisch-methodischen Auswirkungen genauer und umfassender empirisch zu untersuchen sein.

Im ganzen bleibt zu bemerken, daß zwar in der Erwachsenenbildung wissenschaftlich nachweisbar Unterschiede zur Jugendlichenbildung vorhanden sind, diese jedoch (noch) nicht zu einer geschlossenen Theorienbildung geführt haben.

An allgemeinen Konsequenzen aus der Unterscheidung von Erwachsenen- und Jugendbildung wäre zu ziehen,

- prinzipiell im Bildungsbereich: die Institutionalisierung einer permanenten Weiterbildung;
- in curricularer Hinsicht und im Hinblick auf die Organisation von Lernprozessen für Erwachsene: die Durchführung einer Adressaten- und Teilnehmeranalyse, die Offenheit der Lehr- und Lernplanung, insbesondere für die Erwartungen und Bedürfnisse der Teilnehmer, die Individualisierung des Lernprozesses, die Anwendung und Vermittlung geeigneter Lerntechniken;
- ganz allgemein: die Verbesserung des gesamtgesellschaftlichen „Lernklimas“.

Im übrigen ist man der Meinung, daß für die Erwachsenenbildung die gleichen, den Lernerfolg steigernden lernpsychologischen Regeln gelten, wie sie für die Jugendbildung relevant sind.

In Beantwortung der Frage nach den Unterschieden zwischen allgemeiner bzw. politischer und beruflicher Erwachsenenbildung wird eine strikte Trennung aus folgenden Gründen für nicht sinnvoll angesehen:

- Die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung ist de facto nur schwer durchführbar (die Motivationen des Teilnehmers entscheiden, ob es sich um berufliche oder allgemeine Erwachsenenbildung handelt).
- Die Trennung ist bei abstrakten Bildungsprozessen nicht wünschenswert. (Der Umgang mit Menschen verlangt z. B. die Initiierung von Bil-

dungsprozessen, die weit über eine rein berufsspezifische Bildung hinausgehen).

- Bildungspolitische Maximen fordern die Einheit allgemeiner und beruflicher Bildung. (Die Trennung zwischen privater, öffentlicher und beruflicher Umwelt wird als unrealistisch bezeichnet).
- Die prinzipiellen didaktischen und methodischen Elemente stimmen in beiden Bereichen überein.

Im Hinblick auf die Zielplanung muß lt. Studie unterschieden werden zwischen

- der Definition der Zielsetzung aus einem allgemeinen Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung heraus (Definition der Richtziele) und
- der Planung der Grobziele (Formalplanung).

Der eigentliche Schwerpunkt der Diskussion in der Erwachsenenbildung liegt bei der Frage nach dem Aufgabenverständnis. Da allgemein von der Mündigkeit der Bildungsteilnehmer ausgegangen wird, sollte der Lernende das Bildungsziel eigenverantwortlich bestimmen können.

Generelle Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es nun, bei diesem Bildungsbemühen geeignete Lern- und Entscheidungshilfen anzubieten, die jedoch so geartet sein müssen, daß sie nicht den Selbstbestimmungsspielraum des Teilnehmers einengen, sondern den Selbstbestimmungsprozeß unterstützen. Dies soll wesentlicher, wenn auch schwierig zu leistender Beitrag der Erwachsenenbildung sein; er wird allgemein als das oberste Richtziel der Erwachsenenbildung angesehen.

Die Ableitung von Grobzielen erfolgt sowohl in formaler wie inhaltlicher Hinsicht. In Ermangelung konzeptionell andragogischer Vorstellungen sind dabei die gegebenen pädagogischen Konzepte die Grundlage. Allerdings wäre bei der Ableitung permanent zu fragen, inwieweit die traditionellen pädagogischen Konzepte der besonderen Situation der (beruflichen) Erwachsenenbildung gerecht werden.

Mit der inhaltlichen Ableitung der Grobziele und Differenzierung zu weiteren Feinzielen wird letztlich die wichtige Frage nach den Konsequenzen tangiert, die aus der Feststellung der besonderen Merkmale Erwachsener für den Bildungsinhalt zu ziehen wären. In diesem Zusammenhang erhält sowohl die Auswahl der Bildungsinhalte bzw. Themen als auch deren Aufbereitung für den Unterrichtsverlauf außerordentliche Bedeutung.

In der Erwachsenenbildung wird im Gegensatz zur Jugendbildung von der „didaktischen Selbstwahl“ ausgegangen. Die ausschließliche Orientierung an den



Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer wird jedoch teilweise kritisiert. Vielmehr sollten bei der Definition von Bildungsziel und -inhalt auch Denkansätze der Curriculumforschung berücksichtigt werden. Bisher ist jedoch die theoretische Reflexion über dieses Problem weder in der Pädagogik noch in der Andragogik abgeschlossen.

In Theorie wie Praxis herrscht dagegen Übereinstimmung über die zu vollziehenden Konsequenzen für die Methodendurchführung. In erster Linie soll in der Erwachsenenbildung aktivierendes Lernen praktiziert werden. Darüber hinaus sollte ferner besonders beachtet werden, daß

- ein positiver Transfer gegeben ist,
- schichtspezifische Sprachschwierigkeiten berücksichtigt werden,
- eine teilnehmeradäquate Methode gewählt wird.

Folgende Fakten mit einschränkendem Charakter sind schließlich bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung/Auswertung von Bildungsmaßnahmen für Erwachsene zu beachten:

- In der Erwachsenenbildung ist die empirische Überprüfung erwachsenenadäquater Methoden noch nicht ausreichend erfolgt.
- Für die Auswahl der adäquaten Methoden ist nicht nur der Teilnehmerkreis, sondern auch das Lernziel entscheidend.
- In der Praxis der Erwachsenenbildung sind bei der Methodenauswahl bestimmte Restriktionen zu beachten (z. B. Zeitvorgabe).
- Die Methodenauswahl in der Praxis wird noch überwiegend von Erfahrungswerten bestimmt.

Im Gegensatz zur Theorie haben in der pädagogischen Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung die Fragen nach den pädagogischen Besonderheiten der (beruflichen) Erwachsenenbildung nicht den gleichen Schwerpunkt. Prioritäten besitzen hier in erster Linie die sich aus dem Praxisbezug ergebenden Probleme. So erfolgt die Methodenauswahl zu meist nicht unter ausgesprochenen erwachsenenspezifischen Gesichtspunkten, sondern unter dem Aspekt der betreffenden Zielgruppe – wie etwa die des Abteilungsleiters, Meisters, Facharbeiters.

Als problematisch wird im Praxisbereich höchstens das teilweise Fehlen pädagogischer Kenntnisse bei den Ausbildern und Dozenten empfunden.

Zusammenfassend bleibt festzustellen, daß

- in der Erwachsenenbildung die gleichen Forderungen wie in der Pädagogik erhoben werden, wobei in der Pädagogik diese Forderungen oft schon Selbstverständlichkeit ge-

worden sind, wie etwa der Einsatz aktivierender Methoden;

- Faktoren in der Literatur und den Aussagen von Experten angeführt werden, die sich nur graduell von der Pädagogik unterscheiden, z. B. Lernwiderstände, Offenheit der Planung von Lernprozessen (Mitwirkung der Schüler bei der Lehrplanung wird auch in der Schule zunehmend praktiziert);
- in der Tat eine Reihe von erwachsenenspezifischen Fakten beim Bildungsvorgang eines Erwachsenen zu berücksichtigen sind.

Schließlich ist noch mit Blick auf den gegenwärtigen Forschungsstand auf die erhebliche Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und aktueller empirischer Forschung zur wissenschaftlichen Analyse der pädagogischen Besonderheiten der beruflichen Erwachsenenbildung hinzuweisen, die sich darin äußert, daß im Theoriebereich zwar lebhaft über die Thematik reflektiert wird, mit Ausnahme des Sektors Fernunterricht und Medienverbund, der übrige Themen- und Problemkomplex in der Empirie bisher wenig Berücksichtigung fand; denn soweit überhaupt zum Thema empirische Untersuchungen angestellt wurden, beziehen sie sich überwiegend auf die Erstausbildung.

Günter Kühn, Berlin

### Schulentwicklungsplan der Stadt Kiel

Dem kürzlich von der Stadt Kiel den Schulen, Kammern und Gewerkschaften zur Stellungnahme vorgelegten Schulentwicklungsplan für die Sekundarstufe II sind folgende interessante Einzelheiten zu entnehmen:

1. Aufgrund der steigenden Übergangsquote aus dem 4. Schuljahr in das Gymnasium (von 1970 bis 1972 um 38 %) sowie der Errichtung der Fachoberschule und ihrer Umwandlung in das Fachgymnasium wird für 1978 in Kiel eine Übergangsquote von über 40 % (im Landesdurchschnitt Schleswig-Holstein von 30 %) eines Altersjahrganges in diese Schulform erwartet. Während im Schuljahr 1966/67 auf 10 Gymnasiasten des 11. bis 13. Schuljahres nur 1 Fachgymnasiast kam, ist innerhalb von 5 Jahren trotz des Prozentanstiegs der Oberstufengymnasiasten um 33,4 % das Verhältnis von Fachgymnasiasten zu Oberstufengymnasiasten auf 2 : 1 angewachsen. Dieser starke Anstieg des Fachgymnasiums ist dadurch begründet, daß die ehemalige höhere Fachschule zur Fachhochschule aufgestiegen ist und sich als deren Zugangsvoraussetzung der 12jährigen Vollzeitschulbesuch durchsetzen konnte.

2. Der enormen Zunahme der hochschulbezogenen Studiengänge steht eine Isolierung der dualen Berufsausbildung gegenüber. Der zweite, berufsbezogene Bildungsweg ist mit dem Aufstieg der höheren Fachschule zur Fachhochschule faktisch nicht mehr existent. Das Fachgymnasium, das für Hauptschüler und Realschüler der Hauptweg zum Erwerb der Fachhochschul- oder Hochschulreife geworden ist, setzt sich nur noch zu 6 % aus Hauptschülern, dagegen zu 92 % aus Realschülern zusammen.

3. Durch diese Entwicklung wird die duale Berufsausbildung zunehmend den Charakter einer Restausbildung annehmen. Daher wird eine intensive schulische Ausbildung für diese Jugendlichen als immer dringlicher angesehen, um das Ausbildungsgefälle zwischen Gymnasiasten und Fachgymnasiasten einerseits und der dualen Berufsausbildung andererseits zu verringern. Deshalb wird eine intensive Berufsausbildung mit stark theoretischer Grundlegung für notwendig angesehen, um den schulischen, aber auch den beruflichen Aufstieg dieser Schüler künftig zu erleichtern, denn der schulische Aufstieg von der Hauptschule über die Berufsausbildung zum Hochschulstudium ist gegenwärtig mit der Anhebung der höheren Fachschulen zu Fachhochschulen zur Seltenheit geworden. Der Weg führt jetzt nach abgeschlossener Lehre und Berufsaufbauschule über das 3jährige Fachgymnasium, aber nur 4,1 % aller neu aufgenommenen Fachgymnasiasten im Schuljahr 1972/73 kamen von der Berufsaufbauschule, dagegen haben 92 % Realschulabschluß und der Rest Obersekundareife.

4. Aus dieser Situation zieht der Plan die Konsequenz, daß die Trennung zwischen berufsbezogenen und hochschulvorbereitenden Studiengängen innerhalb der Sekundarstufe II langfristig aufzuheben ist, denn die Isolierung berufsbezogener Studiengänge führt zu unmittelbarer Orientierung an Abnehmerinteressen, zur Zersplitterung der Ausbildung, zu unzureichender Reflexion über die Bereiche Gesellschaft, Politik und Berufs- und Arbeitswelt sowie zu geringerwertigen Berechtigungen gegenüber hochschulbezogenen Studiengängen. Andererseits führt diese Isolation auch zu einer unzureichenden Reorganisation der gymnasialen Oberstufe: Ihr Fächerkanon bleibt auch bei Einführung der Studienstufe auf die Fächer der philosophischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät beschränkt. Es fehlen Volks- und Betriebswirtschaft, Arbeitswissenschaft, Recht, technische Disziplinen, aber auch pädagogische und medizinische Fächer und insgesamt genügender

Praxisbezug. Daher wissen Abiturienten, die kein Studium aufnehmen, mit ihrer Schulbildung im Beruf wenig anzufangen, obwohl sie sich aufgrund ihrer vorangegangenen Schulbildung von Kollegen am Arbeitsplatz distanzieren.

5. Der Schulentwicklungsplan schlägt daher die Zusammenfassung sowohl von Schulen gleicher Fachrichtung mit unterschiedlichem Studienmaß (Vollzeitschulen/Teilzeitschulen) und unterschiedlichem Anteil von Fachtheorie und Fachpraxis sowie unterschiedlichen Abschlüssen vor allem zur Erleichterung des Schulwechsels als auch die Zusammenfassung von Schulen unterschiedlicher Schwerpunkte innerhalb der Sekundarstufe II vor. Ferner soll eine enge Kooperation zwischen Erstausbildung und Fortbildung herbeigeführt werden. Daher sollen Aus- und Fortbildungszentren geschaffen werden, in denen folgende Ausbildungsgänge zusammenzufassen sind:

- a) das Berufsgrundbildungsjahr,
- b) die Fachstufe in Vollzeit- und Teilzeitform,
- c) die Berufsfachschule,
- d) die Fachschule,
- e) das Fachgymnasium,
- f) Aus- und Fortbildungszentren als Stätten zentraler Erwachsenenbildung.
- g) Die Angliederung der gymnasialen Oberstufe muß bei der Bauplanung berücksichtigt werden.
- h) Aus- und Fortbildungseinrichtungen anderer Träger, betriebliche und überbetriebliche Lehrwerkstätten sind — so weit möglich — räumlich anzugliedern.

Diese Zentren sollen zunächst folgende Schwerpunkte umfassen

- Technik,
- Wirtschaft und
- Soziales.

Im Rahmen eines Schwerpunktes sollen zusammengefaßt werden

- a) Die entsprechenden Berufsfelder des Berufsgrundbildungsjahres,
- b) die Fachklassen der Fachstufe in Teilzeit- und Vollzeitform nach den in den Berufsfeldern zusammengefaßten Ausbildungsberufen,
- c) die bisher bestehenden Berufsfachschulen mit den entsprechenden Schwerpunkten,
- d) die Fachgymnasien nach ihren Fachrichtungen,
- e) zu einem späteren Zeitpunkt auch die entsprechenden Fächerkombinationen bzw. Studienrichtungen der gymnasialen Oberstufe (Studienstufe).

Diese Ausbildungsgänge sollen räumlich, organisatorisch und personell zusammengefaßt werden. Didaktisch ist eine möglichst weitgehende Koopera-

tion angestrebt. Ferner sollen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, innerhalb der Fachstufe in Teilzeitform die Schulausbildung in Form von periodischem Vollzeitunterricht (Blockunterricht) durchzuführen.

6. Darüber hinaus ist eine vollschulische Ausbildung in einer neukonzipierten Fachstufe mit qualifizierendem Berufs- und Schulabschluß vorgesehen, wofür Berufe mit hohem Anteil von Fachtheorie oder der Notwendigkeit systematischer Fertigkeitsschulung angesehen werden, dafür werden im Plan

- im Schwerpunkt Technik: technischer Zeichner, technischer Bauzeichner, technischer Assistent, Techniker,
- im Schwerpunkt Wirtschaft: Bürotechnik, Informatik/Datenverarbeitung, Betriebswirtschaft, Sprachen und Recht,
- im Schwerpunkt Soziales: die Berufslinie Pädagogik, die Berufslinie Medizin und die Berufslinie Gestaltung genannt.

7. Für das Berufsgrundschuljahr stellt der Plan folgende 13 Berufsfelder vor:

- Berufsfeld 1: Metall,
- Berufsfeld 2: Elektro,
- Berufsfeld 3: Holz/Bau,
- Berufsfeld 4: Farbe und Raumgestaltung,
- Berufsfeld 5: Textil,
- Berufsfeld 6: Druck und Papier,
- Berufsfeld 7: Chemie,
- Berufsfeld 8: Nahrungsmittel und Hauswirtschaft,
- Berufsfeld 9: Gesundheitspflege,
- Berufsfeld 10: Einzelhandelsberufe,
- Berufsfeld 11: Büro- und Verwaltungsberufe,
- Berufsfeld 12: landwirtschaftliche, forstwirtschaftliche und gartenbauliche Berufe,
- Berufsfeld 13: Körperpflege.

Hans Göring, Berlin

# KOSMOS

## Bild unserer Welt

ist die große Zeitschrift für alle, die an Natur und Wissenschaft interessiert sind. — KOSMOS gibt Ihnen einen umfassenden Überblick über die letzten Forschungsergebnisse. — KOSMOS bringt Ihnen für nur DM 36,— Jahresbeitrag 12 Monatshefte — mit mehr als 1000 Seiten und 600 meist farbigen Bildern — eine Fülle von Informationen und Anregungen ins Haus. Dazu erhalten Sie — ganz ohne zusätzliche Kosten — zu Beginn jedes Quartals den neuesten Band der KOSMOS-Bibliothek. — KOSMOS ist unentbehrlich als zuverlässige Informationsquelle. Er sorgt dafür, daß Sie über das Bild unserer Welt richtig informiert sind. — Übrigens, ein KOSMOS-Geschenkabonnement ist das ideale Geschenk. Ihre Freunde und Bekannten werden es Ihnen ein ganzes Jahr lang danken.

Fordern Sie bitte ein kostenloses Probeheft an.

KOSMOS VERLAG 7 STUTTGART 1 POSTF. 640

# Schriften zur Berufsbildungsforschung

Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung

## **Band 1: Zur Reduzierung der Anzahl von industriellen Ausbildungsberufen. Materialien und Vorschläge**

von Adler, Braeuer, Holz, Kleinschmidt, Pampus, Regel, Wollschläger. 1972. 165 Seiten, 18,— DM

Nachdem die Bundesregierung 98 industrielle Ausbildungsberufe aufgehoben hat, schlägt das BBF mit dieser Veröffentlichung weitere 128 industrielle Ausbildungsberufe zur Streichung vor. Hierbei wurde, erstmalig in dieser Form und Detaillierung, umfangreiches und neuestes statistisches Material ausgewertet

## **Band 2: Berufliche Grundlagenfächer und Grundberufe in der DDR**

Eine curricular-analytisch-vergleichende Studie  
von Hartmut Vogt. 1972. 273 Seiten, 24,— DM

Die hier vorgelegte Studie vermittelt die Ergebnisse einer sich auf wesentliche Probleme und Fragen konzentrierenden Analyse der Lehrpläne für die neuen beruflichen Grundlagenfächer und der Rahmenausbildungsunterlagen für einige ausgewählte Grundberufe der DDR.

## **Band 3: Arbeitswissenschaftliche Studien zur Berufsbildungsforschung**

Ansätze zu einer interdisziplinären Forschungsstrategie von Kirchner, Rohmert, Volpert, Porschlegel, Schrick. 1973. 125 Seiten, 16,— DM

Mit diesem Band legt das BBF die Ergebnisse zweier Problemanalysen vor, die von J.-H. Kirchner/W. Rohmert, Darmstadt, und W. Volpert, Köln, zu verschiedenen Aspekten dieser Frage geliefert wurden. Zugleich wurden diese Beiträge ergänzt durch eine Zusammenfassung von G. Schrick mit den Ergebnissen eines Kolloquiums sowie durch erste Überlegungen von H. Porschlegel zu einer Forschungsstrategie.

## **Band 4: Die Analysentopologie**

Eine Arbeitsmethode zur Festlegung von Ausbildungselementen und deren Verknüpfungen zu Ausbildungseinheiten  
von Walter Ferner (in Vorbereitung)

## **Band 5: Vorstellungen und Konzeptionen über die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse der Ausbilder in kaufmännischen Betrieben**

von Joachim Peege. 1973. 222 Seiten, 22,— DM

Professor Peege, Mainz, bringt eine vergleichende Bestandsaufnahme zahlreicher Konzeptionen über die „Ausbildung der Ausbilder“ und weist auf wesentliche Problempunkte der Qualifizierung kaufmännischer Ausbilder hin. Aus einer umfangreichen Materialsammlung resultieren Thesen und weiterführende Fragestellungen.

## **Band 6: Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze der Curriculumforschung für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung**

von Zabeck, Dörr und Stiehl. 111 Seiten, 16,— DM

## **Band 7: Lernpsychologische Kriterien als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Curricula—Literaturbericht**

von Brigitte Jacobi. 62 Seiten, 9,— DM

## **Band 8: Problemanalyse zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Arbeitslehre**

von Gerd Neumann. 1973. 64 Seiten, 9,— DM

**GEBRÜDER JÄNECKE VERLAG · HANNOVER**