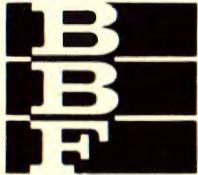


Berufsbildung

in Wissenschaft und Praxis



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 3

Heft 5

Dezember 1974

Inhalt

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

vormals

Zeitschrift für Berufsbildungsforschung

Laut Paragraph 17 seiner Satzung

zugleich Mitteilungsblatt des

Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Herausgeber:

Der Präsident des Bundesinstituts
für Berufsbildungsforschung

Redaktion:

Herbert Arndt (verantwortlich),
Gisa Petersen,
Marie-Luise Hartmann (Graphik)
Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung,
1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3,
Telefon (030) 86 83-224

Die mit Namen oder Buchstaben gekennzeichneten 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

Hermann Schroedel Verlag KG
Redaktionsgruppe Berufliche Bildung
vormals Gebrüder Jänecke Verlag,
3 Hannover 1, Postfach 5520
Podbielskistraße 295,
Telefon (05 11) 64 47 94

Verantwortlich für Vertrieb und Anzeigenteil: Alfred Fehling.
Zur Zeit gilt Anzeigenpreisliste Nr. 2

Erscheinungsweise

in den Monaten Februar, April, Juni, August, Oktober, Dezember.
Bezugspreis für Einzelheft DM 7,-,
für Jahresabonnement DM 28,-
einschließlich Mehrwertsteuer und Versandkosten,
im Ausland DM 36,-
zuzüglich Versandkosten

Copyright

Die in dieser Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, auch die des Nachdruckes, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, bleiben vorbehalten.

Druck

Druckerei Josef Grütter,
3003 Ronnenberg (Empelde)

Helmut Rohde

Priorität für die berufliche Bildung

1

Rolf Kleinschmidt

Betriebliche und überbetriebliche Ausbildungswerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland – Wesentliche Ergebnisse einer Bestandsaufnahme des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

4

Christel Kreigenfeld, Ute Laur, Felix Rauner und Eberhard Wenzel

Modellversuche als inhaltlicher und methodischer Schwerpunkt der Berufsbildungsforschung

10

Wolfgang Mönikes

Zur Bedeutung von Tätigkeitsanalysen für die Berufsbildung Überlegungen vor einem Versuch

14

Gisela Axt

Ausbildungsberufe der Textil- und Bekleidungsindustrie im Wandel – Schritte zur Neuordnung

19

Beschlüsse des Bundesausschusses für Berufsbildung

27

Neufassung der Richtlinien des BBF für die Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge

31

Betriebliche und überbetriebliche Ausbildungs- werkstätten in der Bundesrepublik Deutschland – Wesentliche Ergebnisse einer Bestandsaufnahme des BBF

Mit dem vorliegenden Beitrag werden die wesentlichen Ergebnisse einer Bestandsaufnahme betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildungswerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland wiedergegeben, die das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung in der Zeit von Mai 1971 bis Februar 1974 durchgeführt hat. Dabei wurden alle diejenigen Ausbildungswerkstätten in den einzelnen Ausbildungsbereichen erfaßt, die der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher dienen und von mindestens einem hauptberuflichen Ausbilder betreut werden. Durch diese Erhebung sollten neben einer Bestandsaufnahme vor allem Planungsdaten für die Durchführung bildungspolitischer und bildungsplanerischer Maßnahmen erhoben sowie Ansatzpunkte für gezielte Folgeuntersuchung in ausgewählten Teilbereichen ermittelt werden.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, S. 4

Christel Kreigenfeld, Ute Laur, Felix Rauner
und Eberhard Wenzel

Modellversuche als inhaltlicher und methodischer Schwerpunkt der Berufsbildungsforschung

In dem Beitrag wird versucht, einen groben konzeptionellen Rahmen zu entwickeln, innerhalb dessen Modellversuche als leitendes Forschungsparadigma der Berufsbildungsforschung anzusiedeln wären. Unter Modellversuch wird verstanden, daß die **Bedingungen und Strukturen**, unter denen das Modell im Laufe des Versuchs erstellt wird, **als wesentlicher Forschungsgegenstand** gelten. Dies schließt auch die noch kontrovers diskutierten Probleme einer angemessenen Innovationsstrategie ein. Die Ausführungen der Autoren stellen in gekürzter Form die Überlegungen zum Problembereich zusammen, wie sie im Modellversuch „Mehrmehrsystem Elektrotechnik/Elektronik (MME)“ theoretisch wie praktisch zur Anwendung gekommen sind.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, S. 10

Wolfgang Mönikes

Zur Bedeutung von Tätigkeitsanalysen für die Berufsbildung Überlegungen vor einem Versuch

Der Analyse der Arbeitssituation des Menschen wird in jüngerer Vergangenheit zunehmende Aufmerksamkeit gewidmet. Der Entwicklungsstand entsprechender Instrumente deckt nicht alle derzeit bestehenden Interessen. In Abhängigkeit von eindeutiger Zieldefinition scheinen Bedürfnisse an einem Analyseinstrument zu bestehen, das den üblichen Testgütekriterien entspricht und in einem Mindestmaß von Kompatibilität interdisziplinär verwendbar ist. Ein entsprechender Versuch für den Bereich der Berufsbildungsforschung wird unter theoretischen und methodischen Gesichtspunkten erstmals skizzenhaft vorgestellt.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, S. 14

Gisela Axt

Ausbildungsberufe der Textil- und Bekleidungs- industrie im Wandel (Schritte zur Neuordnung)

Die fünf Schritte zur Neuordnung der Ausbildung in der Textil- und Bekleidungsindustrie werden begründet: Erarbeitung der Konzeption aufgrund von Tätigkeits- und Maschinenplatzanalysen, staatliche Anerkennung der Stufenbildungsordnungen, Materialsammlungen als Basis für Rahmenlehrgänge der Berufsschule, Erarbeitung von Ausbildungsmitteln zur Steigerung der Lernleistung, Gleichstellung der beruflichen und allgemeinen Bildungsgänge durch politische Entscheidung aufgrund des gesellschaftlichen Wandels. Die Neuordnung stellt ein erweiterungsfähiges System dar, in dem Jugendliche unterschiedlicher Lernfähigkeit sich optimal entfalten können.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, S. 19

In-plant and Industrial Training Workshops in the Federal Republic of Germany – Main results of an inventory-taking executed by the BBF

The present article states the main results of an inventory-taking of in-plant and industrial training workshops in the Federal Republic of Germany, realized from May 1971 to February 1974 by the BBF. All training workshops have been included in the different training fields, serving the primary vocational education of young people and being supervised by at least one full-time training officer. This inquiry intended not only to investigate into planning data for the realization of educational policy and its planning measures but to find out starting points for directed sequent inquiries for selected partial fields.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 4

Christel Kreigenfeld, Ute Laur, Felix Rauner and
Eberhard Wenzel

Modell Tests with Regard to a Concentration of Contents and Methods in Vocational Training Research

This article tries to develop a rough conceptional draft setting model tests as a leading research paradigm of the vocational training research. The following explanation stands for a model test: Conditions and structures for the realization of such a model are accepted as an essential research object. This includes the still controversial problems of an adequate innovation strategy. The statement of the authors summarizes in a concised form the reflections with regard to these problems being applied in theory and practice for the model test "multi-media system for electrical engineering/electronics".

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 10

Wolfgang Mönikes

The Importance of Job Analysis for Vocational Education – Reflexions Prior to a Test

Lately an increasing attention is paid to the job-situation analysis of employed people. The stage of development for appropriate instruments does not meet all interests existing at present. Depending on a clear objective definition there are obviously needs for an analysis instrument corresponding to the usual test quality criteria and available for all disciplines with a minimum of compatibility. For the first time in the field of vocational education research such a test is roughly presented from the theoretical and methodological aspect.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 14

Gisela Axt

Changes within Professions of the Textile and Clothing Industry. – Steps for a Reorientation

Reasons for the five steps of the reorientation of the vocational training in the textile and clothing industry: The elaboration of a concept with regard to the analysis of jobs and machine places, the legitimation of the rules for vocational training by degrees, the collection of material for a framework of curricula of vocational schools, the elaboration of means for vocational training for an increase of the learning efficiency, the equalization of vocational and general education realized by political decision with view to the social change. This reorientation represents a capable system with optimal possibilities for enlargement for all young people of different learning capacities.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 19

Les ateliers de formation professionnelle dans l'entreprise et des centres interentreprises en République Fédérale d'Allemagne. — Des résultats essentiels d'un inventaire du BBF

Cet article représente les résultats essentiels d'un inventaire des ateliers de formation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne, réalisé de Mai 1971 au Février 1974. Tous les ateliers de formation professionnelle des différents secteurs y sont retenues, servant à la formation professionnelle primaire des jeunes qui sont instruits par un inspecteur d'apprentissage professionnel au moins. Au delà d'une enquête on intendait à relever avant tout des dates de planification pour la réalisation des mesures politiques au secteur d'éducation et son planisme et de trouver d'autres points de départ pour des enquêtes de suite directes dans des secteurs sélectionnés.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 4

Christel Kreigenfeld, Ute Laur, Felix Rauner et Eberhard Wenzel

Des essais modèles en qualité de point central de la recherche en formation professionnelle vu sous l'aspect du contenu et de la méthode

Cet article essaie de développer un gros cadre conceptuel, dans lequel on pourrait établir des essais modèles en tant que paradigme de recherche dirigeant. On comprend par un essai modèle que les conditions et les structures appliquées au cours de la réalisation de l'essai modèle, sont considérées comme sujet de recherche essentiel. Cela comprend également les problèmes toujours controversés d'une stratégie innovatrice adéquate. L'exposé des auteurs réunis en bref les réflexions relatifs au problème étant appliquées théoriquement et pratiquement dans l'essai modèle du système multimédial des sciences d'électricité/d'électronique (MME).

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 10

Wolfgang Mönikes

L'importance des analyses du travail pour la formation professionnelle — Réflexions précédents un essai

Ces derniers temps on consacre une attention croissante à l'analyse de la situation de travail de l'homme. Il est vrai que le niveau du développement des instruments analogues ne correspondent pas tout à fait aux intérêts existants à présent. Il paraît qu'il existe des besoins pour un instrument d'analyse dépendant d'une définition de but claire, qui correspond aux critères qualificatifs d'essai usuelles et applicables pour tout les disciplines avec un minimum de compatibilité. Un tel essai est esquissé pour la première fois dans le secteur de la recherche en formation professionnelle sous des aspects théoriques et méthodologiques.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 14

Gisela Axt

Des Professions de Formation Professionnelle dans l'Industrie Textile et de la Confection en Voie de Transition. — Etapes pour une Orientation Nouvelle

Voici les raisons pour les cinq étapes de l'orientation nouvelle: L'élaboration d'une conception à la base des analyses pour la qualification du travail et des places de machines, la légitimation des règlements de formation professionnelle par degré, un recueil de la littérature et du matériel en qualité de base pour des curricula de cadre de l'école professionnelle, l'élaboration des moyens de formation professionnelle pour l'intensification des résultats, l'égalité de l'enseignement professionnel et général par une décision politique à cause du changement social. L'orientation nouvelle représente un système de qualité d'accroissement permettant aux jeunes de différente capacité d'apprendre de se développer d'une façon optimale.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 19

Los talleres de aprendizaje empresariales y supraempresariales en la RFA — Resultados esenciales de un inventario hecho por el Instituto Federal para la Investigación sobre la Formación Profesional (BBF)

En esa contribución se presentan los resultados más importantes de un inventario de los talleres de aprendizaje empresariales y supraempresariales en la RFA, realizado por el BBF desde el mes de mayo 1971 hasta el febrero 1974. Se han registrado todos estos talleres en los sectores particulares de la formación que sirven para la primera formación profesional de los jóvenes y que son supervisados por lo menos por un instructor profesional. Por medio de esta encuesta, a parte de una formación del inventario, debían sobre todo ser elaborados datos de planificación para la realización de las medidas de política y planificación educativas así como esbozos para investigaciones sucesivas directamente a sectores parciales seleccionados.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 4

Christel Kreigenfeld, Ute Laur, Felix Rauner y Eberhard Wenzel

Experimentos de modelos como punto esencial del contenido y del método de la investigación sobre la formación profesional

Se intenta en este artículo desarrollar un marco esbozado y conceptual en el cual se podrían poner los experimentos de modelos como el paradigma de investigación directivo de la investigación sobre la formación profesional. Se entiende como experimento de modelo que las condiciones y estructuras, bajo las cuales se construye el modelo durante el experimento, son válidas como objeto esencial de la investigación. Eso incluye también los problemas aún convertidamente discutidos de una estrategia de la innovación adecuada. Las explicaciones de los autores resumen las ideas sobre el ámbito del problema, igual que se ha hecho en el experimento de modelo "Sistema pluriseccional electrotécnica/electrónica" ("Mehrmediensystem Elektrotechnik/Elektronik MME") teórica y prácticamente.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 10

Wolfgang Mönikes

Sobre la importancia de los análisis de actividades para la formación profesional — Reflexiones previas a un ensayo —

Se dedica en el pasado reciente una atención creciente al análisis de la situación del hombre en el trabajo. El estado del desarrollo de los instrumentos adecuados es insuficiente para los intereses existentes. Dependiente de una definición precisa de los objetivos parece existir la necesidad de un instrumento del análisis que corresponda a los criterios usuales de la calidad de las pruebas y que se pueda utilizar con un grado mínimo de compatibilidad interdisciplinariamente. Se presenta en esbozo un intento correspondiente para el sector de la investigación de la formación profesional bajo nuevos aspectos teóricos y metodológicos.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 14

Gisela Axt

Profesiones en la industria textil y de la confección en transformación — Pasos para una reorganización —

Los cinco pasos para la reorganización de la formación en la industria textil y de la confección se fundan: en la elaboración de la idea de la reorganización a base del análisis de las actividades y de los puestos en las máquinas; en el reconocimiento oficial de los reglamentos de la formación por etapas; en la consecución de datos como base de planes de estudios tipo de la escuela de formación profesional; en la elaboración de medios de formación para aumentar el rendimiento del aprendizaje; en la igualación de los estudios profesionales y de otro tipo por una decisión política basada en el cambio social. La reorganización representa un sistema ampliable en el cual los jóvenes de distinta capacidad de aprendizaje puedan desarrollarse de modo óptimo.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5/74, p. 19

Helmut Rohde

Priorität für die berufliche Bildung

Der beruflichen Bildung kommt in der nächsten Phase der Bildungspolitik besonderes Gewicht zu. Das heißt nicht, anderes zu vernachlässigen, aber es bedeutet, Ungleichgewichte abzubauen, die sich zu Lasten der beruflichen Bildung entwickelt haben. Die Strukturprobleme des gesamten Bildungssystems wirken bis in das Beschäftigungssystem hinein. Das verlangt nach einem Reformprozeß, der sich auf vielen Feldern zu vollziehen hat. Dazu muß auch eine wesentliche Verstärkung der Investitionen im beruflichen Schulwesen gehören.

Ich bemühe mich darum, diesen Reformprozeß in der Bildungspolitik deutlich zu machen. Auf einige Sachverhalte darf ich dabei hinweisen:

- In den Vorberatungen der Bund-Länder-Kommission wurde erreicht, daß die berufliche Bildung im Stufen- und Finanzierungsplan, der mittelfristigen Planung bis 1978, in den Prioritätenkatalog der vordringlich zu lösenden Aufgaben aufgenommen wird. Dazu gehört der Ausbau des beruflichen Schulwesens, ein Sonderprogramm zum Abbau des Lehrermangels an beruflichen Schulen und der Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsstätten.
- In den Haushaltsverhandlungen für das Jahr 1975 wurde eine Steigerung der Mittel für das Bildungswesen um mehr als 16 v. H. vorgenommen; der Haushaltsansatz für berufliche Bildung konnte von 72 Mio DM 1974 auf 140 Mio DM 1975 verdoppelt werden; das ist Ausdruck einer Politik der schrittweisen Veränderung.

Ich bin dankbar, daß die an der beruflichen Bildung Beteiligten die Änderung der Ausbilder-Eignungsverordnung in der Sache unterstützt haben, verbunden mit verstärkten Anstrengungen für die Ausbildung der Ausbilder und der Werbung für die Wiederholung des Fernsehlehrgangs Ausbildung der Ausbilder in den dritten Programmen der ARD. Der Bildungsreformprozeß ist keine „Einbahnstraße“.

Zur gesetzlichen Regelung

In der Regierungserklärung vom 17. 5. 1974 sind erneute Gespräche mit den an der beruflichen Bildung beteiligten Gruppen angekündigt worden, deren erste Runde vor der Sommerpause stattfand und die auch in dieser Sitzung fortgeführt werden.

Meine Gespräche mit den an der beruflichen Bildung Beteiligten sind nicht als Courtoisie aufzufassen, sondern dienen dazu, in einem offenen Meinungsbildungsprozeß die Probleme aufzuarbeiten, die aus der Sicht der Praxis noch gelöst werden müssen. Dabei kann ich mich auch auf Vorarbeiten stützen, die ich bei meinem Amtsantritt vorgefunden habe, und die in die Gespräche mit den Beteiligten in der Zwischenzeit einbezogen worden sind. Jetzt erarbeiten wir, unter Einbeziehung der Gesprächsergebnisse, ein Konzept für die Reform der beruflichen Bildung, das so rechtzeitig vorgelegt werden soll, daß es im Mittelpunkt der Entscheidungen des Parlaments im Jahre 1975 stehen kann. Mir kommt es darauf an, die Beziehungslosigkeit des heutigen Systems und die Zufälligkeiten der Entwicklung zu verringern – oder positiv ausgedrückt – ein logisches und in seinen Abhängigkeiten und Verflechtungen aufeinander bezogenes System zu finden,

Kurzfassung der Rede des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Helmut Rohde, vor dem Bundesausschuß für Berufsbildung am 25. Oktober 1974 in Bonn.

- das Qualität in Betrieb und Schule sichert;
- das eine sinnvolle Beziehung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung herstellt;
- das Wirtschaft und Gewerkschaften in die Verantwortung einbezieht und ein quantitativ und qualitativ befriedigendes Angebot an Ausbildungsplätzen sichert;
- das die Länder in ihrer Verantwortung für das Schulwesen zu Partnern macht;
- das Kontrolle in dem Maße ermöglicht, wie sie zur Sicherung der Qualität notwendig ist und
- das allgemeine Planung mit schöpferischer Praxis sinnvoll verbindet.

Auch Fragen der Finanzierung der beruflichen Bildung können bei gesetzlichen Schritten nicht mehr ausgeklammert werden. Dabei denke ich nicht an globale Umverteilungsprozesse mit neuen Bürokratien, sondern an Finanzierungsregelungen mit Augenmaß, orientiert an konkreten Bedarfskriterien und in der Mitverantwortung der an der beruflichen Bildung Beteiligten.

Berufliche Bildung wird den schwierigsten Teil der Bildungsreform darstellen. Das liegt nicht zuletzt an den unterschiedlichen Zuständigkeiten und Lernorten in diesem System. Eine stärkere Kooperation, eine verbesserte Planung und eine Vorausschau auf künftige Entwicklungen sind gerade in diesem Bereich notwendig. Ich möchte deshalb schon jetzt an Sie appellieren, mich bei diesem Vorhaben tatkräftig zu unterstützen, damit die berufliche Bildung den Rang erhalten kann, der ihr zukommt. Das kann nur gelingen, wenn die Beteiligten und Betroffenen bereit sind, darauf zu verzichten, ihre Interessen voll und einseitig „auszureizen“. Ich habe nicht die Illusion, daß die Reform der beruflichen Bildung durch ein Spalier mit Beifall von allen Seiten führt. Es muß aber erwartet werden können, daß die gemeinsame Verantwortung nicht aus den Augen verloren wird.

Lassen Sie mich nur auf wenige Punkte hinweisen, die meines Erachtens dringend einer Lösung bedürfen:

- Die Sicherung eines qualitativ und quantitativ ausreichenden Angebots an Ausbildungsplätzen muß vorrangiges Ziel der Berufsausbildungspolitik sein.
- Die Ausgangssituation wird dadurch gekennzeichnet, daß die Ausbildung in der Hauptsache von kleineren und mittleren Betrieben vorgenommen wird (400 000 Auszubildende befinden sich in Betrieben mit 1 bis 9 Beschäftigten, 700 000 Auszubildende in Betrieben mit 1 bis 49 Beschäftigten).
- Daraus hat sich die Frage ergeben, ob bei erweiterten Qualitätsanforderungen (breitere Grundbildung, Niveauanhebung) nicht immer mehr kleine und mittlere Betriebe als Ausbildungsbetriebe ausscheiden, wenn nicht durch ergänzende überbetriebliche Ausbildungsstätten Lücken der betrieblichen Eignung ausgefüllt werden. Ihre Funktion wird es sein müssen, die betriebliche Praxis zu ergänzen.
- Es hat bereits seit langem – verstärkt seit Ende der 60er Jahre – eine Reduktion der Ausbildungsbetriebe gegeben. Dabei ist bemerkenswert, daß zu Zeiten des stärksten Rückganges weder eine ernsthafte Diskussion noch ein Handeln der Beteiligten zu verzeichnen war. Wenn nicht die Handwerksbetriebe in den letzten Jahren

mehr Auszubildende aufgenommen hätten, wäre wegen des Rückganges der Ausbildungsplätze im Bereich der Industrie- und Handelskammern bereits ein Engpaß eingetreten. In Industrie und Handel hat sich die Zahl der Ausbildungsbetriebe von 1970 bis 1972 um etwa 25 000 verringert.

Kleine und mittlere Betriebe sind im Interesse der Regeneration auf eigene Ausbildung angewiesen, weil

- viele Ausbildungsberufe in Großbetrieben nicht erlernt werden können;
- die Großbetriebe nur in geringem Umfang über den eigenen Bedarf ausbilden — besonders in Zeiten rückläufiger Konjunktur — und der Anteil der produktiven Kräfte rückläufig ist;
- die Erhaltung der Berufsausbildung in kleinen und mittleren Betrieben besonders im Dienstleistungsbereich notwendig erscheint;
- gerade in kleinen und mittleren Betrieben — besonders im Dienstleistungssektor — neue Berufe und Funktionen entstanden sind, die einer Ausbildung bedürfen, für die aber noch keine geregelte Ausbildung angeboten wird.

Konkret muß in der nächsten Zeit erreicht werden, daß

- die Lernorte Betrieb und Schule aus Beziehungslosigkeiten herausgeführt werden. Das gegenwärtig — nach dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll aus 1972 — geübte Verfahren der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen ist zwar schon ein Fortschritt gegenüber einer Zeit, in der es gar keine Abstimmung gegeben hat; es kann insgesamt aber noch nicht befriedigen, bedeutet auch schwierige Abstimmungsprozesse mit der Kultusministerkonferenz, deren Ergebnisse dann jeweils mit den Beteiligten rückgekoppelt werden müssen.
- Nicht abgestimmte Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne sind auch ein Grund dafür, daß die **Einführung des von allen Beteiligten befürworteten Berufsgrundbildungsjahres** mit großen Problemen verbunden ist; für die betroffenen Jugendlichen führt es zu einer gebrochenen Lebenssituation, weil sie entweder ihre Vorbildung verleugnen müssen oder Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu finden; für die Schulen bedeutet es eine Überforderung, weil sie nicht auf beruflichen Inhalten aufbauen können, die sie nach einem ersten Ausbildungsjahr voraussetzen müßten.

Hier helfen Rechtsstandpunkte allein nicht weiter — wie meine Erfahrungen der letzten Wochen zeigen —, sondern nur eine konsequente Abstimmung der Inhalte zwischen beruflicher Grundbildung und beruflicher Fachbildung sowie eine abgestimmte Einführung in Betrieb und Schule. Ich begrüße es, daß der Bundesausschuß für Berufsbildung unter Punkt 7 der heutigen Tagesordnung diese Frage nochmals ins Auge faßt. Hier hilft nur eine enge Zusammenarbeit der Beteiligten weiter, Rahmenvoraussetzungen zu schaffen, die in Zukunft Bruchstellen vermeiden.

- Im Zusammenhang mit der Erörterung des Ausbildungsplatzangebots ist uns allen nochmals deutlich vor Augen geführt worden, wie unzulänglich das Datenmaterial über die berufliche Bildung ist. Es fehlen die notwendigen **Statistiken und Planungsunterlagen** als Voraussetzung für eine operative Berufsbildungspolitik. Es erhebt sich unter diesen Voraussetzungen die Frage, ob von einer **koordinierten Planung** der regionalen Wirtschaftspolitik, der Arbeitsmarktpolitik und der Standort- für schulische, überbetriebliche und betriebliche Ausbildungsstätten gesprochen werden kann.

Zufälligkeiten der Entwicklung sind auffälliger als Ansätze für eine koordinierte Planung. Das aber ist keine Basis für eine sinnvolle Berufsbildungspolitik. Auch hier gilt es,

Beziehungslosigkeiten abzubauen und aus der Isolierung der Bildungspolitik herausführende institutionelle Regelungen zu finden, die eine aufeinander bezogene Rahmenplanung der verschiedenen Politiken möglich machen, ohne die freie Entscheidung der Betriebe in Frage zu stellen.

- Auf die Notwendigkeit, Fragen der Finanzierung der beruflichen Bildung mit Augenmaß und nach konkreten Bedarfskriterien anzugehen, habe ich bereits hingewiesen. Niemand kann ernsthaft in Abrede stellen, daß es Ungleichgewichte des regionalen, sektoralen und betriebsgrößenbezogenen Ausbildungsplatzangebots gibt. Hier können betriebsergänzende überbetriebliche Ausbildungsstätten Ausgleich ermöglichen. Das gilt besonders für Ländgebiete. Die Probleme, die bei der Durchführung des Förderungsprogrammes für überbetriebliche Ausbildungsstätten entstanden sind, zeigen bereits heute, daß für die Entwicklung einer Infrastruktur überbetrieblicher Ausbildungsstätten Investitionszuschüsse allein nicht ausreichen. Zum schwerwiegenden Problem sind die Folgekosten geworden, die in weiten Bereichen aus eigener Kraft von den Trägern nicht mehr aufgebracht werden können.

Überbetriebliche Ausbildungsstätten wurden in den Gesprächen der letzten Wochen als wirksame Hilfe bezeichnet, die dazu beitragen könne, das Ausbildungsplatzangebot zu stabilisieren. Die Bundesregierung hat dies bereits vor Jahren erkannt und Mittel für Investitionen zur Verfügung gestellt. Der Haushaltsausschuß des Bundestages hat zugestimmt, daß vom Haushaltsjahr 1975 ab neuerrichtete überbetriebliche Ausbildungsstätten eine Unterstützung zu den laufenden Kosten erhalten können. Er hat allerdings konkrete Auflagen gemacht, daß nämlich

- die Mittel überwiegend für Investitionen und nur begrenzt für Folgekosten eingesetzt werden sollen;
- dies nur in einer Übergangszeit, bezogen auf das einzelne Projekt bis zu vier Jahren, geschehen soll;
- bei der Neuordnung der beruflichen Bildung für die Zukunft eine konstant wirkende Regelung gefunden werden muß.

Gerade in den strukturschwachen Gebieten ist manche notwendige Ausbildungsstätte deshalb nicht errichtet worden, weil die Träger dafür nicht die Mittel zur Verfügung stellen konnten. Hier muß schon im nächsten Jahr geholfen werden. Eine Infrastruktur überbetrieblicher Ausbildungsstätten ist erforderlich, um

- den Wettbewerbsnachteil der kleinen und mittleren Betriebe abzubauen;
- ein ausreichendes Ausbildungsplatzangebot — auch in strukturschwachen Gebieten — zu erhalten oder zu verstärken;
- allen betrieblichen Bereichen auch in Zukunft die Möglichkeiten zu erhalten, die in den Ausbildungsordnungen niedergelegten Ansprüche erfüllen zu können.

Das Programm der Bundesregierung zur Förderung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten hat die Unterstützung aller Fraktionen im Bundestag gefunden. Ich hoffe, daß auch wir uns darüber einig sind, daß dieses Programm mit der Unterstützung und Mitwirkung aller Beteiligten durchgeführt werden muß. Ich weiß, daß die Förderungsrichtlinien zunächst nicht überall zustimmend aufgenommen worden sind:

Ich hoffe und bitte dringend, die Diskussion vertieft fortzuführen, damit keine Schwierigkeiten in der Praxis entstehen.

Der BMW steht zur Zeit mit rund 60 Trägern überbetrieblicher Ausbildungsstätten in Förderungsverhandlungen. Sie gehen von der Einsicht aus, berufsfördernde Maßnahmen möglich zu machen. Dabei ist mancher über seinen Schatten gesprungen. Ich appelliere deshalb auch an Sie, dazu bei-

zutragen, die Diskussion über die Richtlinien zu versachlichen. Auch Länderminister haben mich darum gebeten, den Bundesausschuß für Berufsbildung mit diesen Fragen zu befassen.

Zurück zum Finanzierungsproblem. Kleine und mittlere Betriebe und auch Kammern können – selbst bei Steigerung der Förderung von Investitionskosten – einen weiteren Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsstätten nicht mehr allein tragen (vgl. geringer Abfluß der BMBW-Mittel):

- Die Folgekosten überbetrieblicher Ausbildungsstätten steigen.
- Die Ausbildungsvergütungen während längerer Phasen überbetrieblicher Ausbildung (z. B. Ausbildungsordnung für das Baugewerbe: 9 Monate) werden für kleinere und mittlere Betriebe belastender.
- Das Erfordernis einer Ausweitung überbetrieblicher Ausbildungsphasen nimmt zu.

Nach meiner Meinung müssen deshalb Finanzierungsregelungen und Planungen auf den Weg gebracht werden, die insbesondere ein Zusammenwirken von Rahmenplanung und autonomen Entscheidungen ermöglichen.

Ein finanzieller Anreiz könnte in zwei Richtungen gehen:

- Die Ausbildungsbetriebe kostenmäßig zu entlasten;
- Überbetriebliche Angebote zu fördern, die eine betriebliche Ausbildung in kleinen und mittleren Betrieben ergänzen, um dadurch betriebliche Ausbildungsplätze zu erhalten.

Es bestehen Wettbewerbsunterschiede in dreierlei Hinsicht:

- Nur etwa 16 bis 20% der Betriebe bilden aus; 80 bis 84% der Betriebe profitieren von den Ausbildungsleistungen der ausbildenden Betriebe; damit bin ich in den letzten Monaten in zunehmendem Maße konfrontiert worden.
- Großbetriebe können eher als andere betrieblichen Bereiche ihre Kosten über den Markt und steuerliche Abschreibungen decken.
- Großbetriebe sind für Jugendliche attraktiv und können deshalb unter den Bewerbern für einen Ausbildungsplatz auswählen; für kleine und mittlere Betriebe wird die Lage im Ausbildungsbereich schwieriger, wenn ihnen nicht die Möglichkeit gegeben wird, das betriebliche Angebot mit überbetrieblichen Ausbildungsstätten zu koppeln.

Da alle Betriebe von den Ausbildungsleistungen der Ausbildungsbetriebe profitieren, hat von der Sache her in der öffentlichen Diskussion die Frage der Finanzierung an Gewicht gewonnen. Für die berufliche Weiterbildung werden bereits heute Investitions- und Folgekosten weitgehend von der Bundesanstalt für Arbeit getragen, ohne daß dagegen ernsthafte Bedenken erhoben worden wären; das hat zu einer Ausweitung und Konsolidierung des Angebots geführt. In der Praxis beobachten wir jetzt, daß überbetriebliche Ausbildungsstätten zunehmend für Fortbildungs- und Umschulungsmaßnahmen genutzt werden. Von der Sache her ist eine solche Kombination von überbetrieblicher Ausbildung und Fortbildung durchaus sinnvoll.

Die kritische Schwelle wird aber überschritten, wenn dies auf Kosten beruflicher Grundausbildung in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten geschieht. Auf jeden Fall zeigen Erfahrungen der letzten Jahre, daß das Finanzierungssystem unmittelbaren Einfluß auf das Geschehen in der beruflichen Bildung hat. Den Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsplatzangebot und der Finanzierung hat der Gesetzgeber bereits 1969 bei der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Blick gehabt, durch eine einstimmig angenommene Entschließung zum Ausdruck gebracht und damit den Willen ausgewiesen, auf diesem Gebiet neue Wege zu gehen. Dabei handelt es sich um einen vom ganzen Parlament erteilten Auftrag.

Neue Betriebe und neue Branchen beteiligen sich weniger an der Berufsausbildung als bereits bestehende. Deshalb sollte auch bei der Errichtung neuer Betriebe ein Anreiz dafür geschaffen werden, Ausbildungsplätze von vornherein mit einzuplanen. Im Rahmen der bestehenden Förderungsprogramme (regionale Wirtschaftsförderung, Zonenrandförderung, Investitionszulagengesetz) sollten dafür zusätzliche Zuschüsse, in dadurch nicht förderbaren Bereichen neue Möglichkeiten geschaffen werden.

Zum Schlußbericht der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung

1. Eine Reform der beruflichen Bildung ohne zusätzliche Möglichkeiten der Finanzierung zu schaffen, würde schwerwiegende Fragen aufwerfen. Ein Grundproblem des Berufsbildungsgesetzes von 1969 besteht gerade darin, höhere Qualitätsanforderungen zu stellen, ohne ein qualitativ und quantitativ ausreichendes Angebot abstützen zu können.

Heute kommt hinzu, daß von der Nachfrageseite her neue Anforderungen gestellt werden; die Motivation für einen beruflichen Bildungsweg verstärkt sich; Anforderungen und Berufswünsche werden differenzierter; der Dienstleistungssektor braucht neue Ausbildungswege.

Das gilt auch für den öffentlichen Dienst. Doch möchte ich auch hier vor jeder Überspitzung warnen. Eine Abschottung zwischen öffentlichem Dienst und gewerblicher Wirtschaft wäre schwerwiegend; Übergänge sind unverzichtbar. Meine Absicht ist es, im Wissenschaftskabinett die quantitativen und qualitativen Beiträge des öffentlichen Dienstes zur Entwicklung der Berufsbildung zu behandeln.

2. Eine umfassende Lösung im Sinne des Edding-Berichts zu schaffen (mit einem Umverteilungsvolumen von 11 bis 15 Mrd. DM) würde angesichts der wirtschaftlichen Lage und den bisherigen Erfahrungen mit Umverteilungssystemen viele Probleme aufwerfen.

Was wir brauchen, ist eine Finanzierungsregelung mit Augenmaß, abgegrenzten Bedarfskriterien und ohne neue große Verwaltungsapparatur, um ein quantitativ und qualitativ ausgewogenes regionales und sektorales Angebot an Ausbildungsplätzen zu sichern. Meine einleitenden Bemerkungen haben einige Anhaltspunkte dafür gegeben, auf welchen Gebieten dies geschehen könnte.

Dies ist keine Kritik an der Edding-Kommission, die ihren Auftrag, die gesamten Kosten der beruflichen Bildung zu ermitteln, mit großer Umsicht erfüllt hat, und der ich auch an dieser Stelle meinen Dank für die geleistete Arbeit aussprechen möchte. Dies ist vielmehr eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten und Notwendigkeiten, bestehende Förderungsmöglichkeiten (z. B. nach dem Arbeitsförderungsgesetz und aus Haushaltsmitteln) zu ergänzen und für die Bedürfnisse der beruflichen Grundausbildung fortzuentwickeln.

Die Bundesregierung wird zu dem sogenannten Edding-Bericht gegenüber dem Deutschen Bundestag Stellung nehmen müssen. Dazu haben Sie in Ihrem Unterausschuß Vorarbeiten geleistet, für die ich mich ebenfalls bedanke – ich weiß, daß dabei Meinungsverschiedenheiten zwischen den Gruppen bestehen geblieben sind. Ich möchte heute nicht den Versuch unternehmen, auf die unterschiedlichen Standpunkte einzugehen. Ich habe nämlich nicht vor, dem Bundestag eine abstrakte Stellungnahme vorzulegen. Eine Stellungnahme soll vielmehr mit der gesetzlichen Neuregelung der beruflichen Bildung verbunden werden. Ich werde diese Vorschläge diesem Ausschuß vorlegen und mit Ihnen diskutieren.

Was die eigentlichen inhaltlich-sachlichen Regelungen des Berufsbildungsgesetzes angeht, kann ich auf Vorarbeiten und die Ergebnisse der vielfältigen Gespräche der letzten Monate zurückgreifen. Es kommt darauf an, Lücken und

Mängel des 69er Gesetzes zu beseitigen. Für mich stehen dabei im Vordergrund: Eine deutlichere Einordnung der beruflichen Bildung in das Bildungssystem, die Beseitigung der Einseitigkeiten der Stufenausbildung und eine Ausformung der beruflichen Weiterbildung. Bei den Einzelregelungen von inhaltlichen Fragen der beruflichen Bildung habe ich den Eindruck gewonnen, daß vieles allgemeine Zustimmung gefunden hat.

Lassen Sie mich einmal ganz offen sagen, daß nach meiner Meinung die aktuellen Probleme nur gelöst werden können, wenn die Verantwortlichkeiten, die für die berufliche Bildung in der Gesellschaft bestehen, auch wirklich zur Geltung kommen können. Ich bin in dieser Beziehung kein Anhänger von „Ämterlösungen“, sondern strebe im institutionellen

Bereich ein **kooperatives** System an, das Arbeitgeber, Gewerkschaften und Staat gleichermaßen in die Verantwortung einbezieht, wobei ich unter Staat Bund und Länder verstehe:

Wer die tatsächlichen Zuständigkeiten und Verantwortung hat, soll sie auch in den Institutionen einbringen können, die insbesondere auf Bundes- und Landesebene geschaffen werden.

Wie Sie wissen, wird über diese Frage zur Zeit in der Koalition unter Auswertung der Gespräche mit den Beteiligten beraten. Die Erörterungen finden auf der Grundlage der von mir vorgetragenen Skizze statt, sind aber noch nicht abgeschlossen. Wir werden deshalb die Erörterungen im Bundesausschuß für Berufsbildung weiter zu vertiefen haben.

Rolf Kleinschmidt

Betriebliche und überbetriebliche Ausbildungswerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland – Wesentliche Ergebnisse einer Bestandsaufnahme des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

1. Vorbemerkung

In diesem Beitrag werden die wesentlichen Ergebnisse [1] einer Erhebung betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildungswerkstätten wiedergegeben, die der Verfasser zusammen mit anderen Mitarbeitern des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) in der Zeit von Mai 1971 bis Februar 1974 durchgeführt hat [2].

Wenn bei dieser Bestandsaufnahme der rein quantitative Aspekt im Vordergrund steht, dann soll damit nicht der Eindruck hervorgerufen werden, als würde die inhaltliche Seite der beruflichen Bildung nicht gesehen oder genügend gewürdigt. Es sei daher eingangs unmißverständlich herausgestellt, daß der Verfasser inhaltlichen Fragen, also denen der Entwicklung moderner und praxisorientierter beruflicher Curricula, wesentliche Bedeutung beimißt. Das schließt aber nicht aus – oder schließt es sogar ein? –, daß zunächst und überhaupt quantitativen Aspekten nachgegangen wird, denn berufliche Curricula sind nicht ohne genaue Kenntnisse der Ausbildungssituation zu entwickeln.

2. Notwendigkeit einer Bestandsaufnahme

Die Erfahrungen in den letzten Jahren, insbesondere die der letzten Monate, haben mit großer Deutlichkeit gezeigt, daß es in der Bundesrepublik Deutschland ungeheuer schwer ist,

auf dem Gebiet der Bildung – und hier besonders auf dem der beruflichen Bildung – umfassend und abgesichert zu planen. Das wird zum Beispiel deutlich durch sich widersprechende Angaben über das Absinken der Anzahl der Ausbildungsplätze, die Ausbildungswilligkeit der Betriebe oder die Meldung von Ausbildungsplätzen an die Arbeitsämter, einschließlich der unterschiedlichen und sich teilweise widersprechenden Deutung dieser Angaben.

Wir stehen also immer noch vor dem Problem, nicht über die statistischen Daten zu verfügen, die Grundlage sein müßten für jegliche Reform. Und daß Reformen notwendig und auch gewollt sind, darüber dürfte heute wohl kein Zweifel mehr bestehen, zumal einschlägige Untersuchungen die Notwendigkeit von Reformen deutlich gemacht haben [3]. Zweifel gibt es dabei höchstens über die Art und den Umfang solcher Reformen [4].

Sinnvolle und zweckmäßige Reformmaßnahmen auf dem Gebiet der beruflichen Bildung lassen sich jedoch erst dann durchführen und planen, wenn die neuralgischen Punkte unseres Bildungssystems eindeutig erkannt und erfaßt sind. Es „zeigt sich immer deutlicher, daß die in den vergangenen Jahren verfolgten Statistiken nur einen kleinen Ausschnitt der ganzen Breite der Problematik des beruflichen Bildungswesens bezeichnen und wie wenig Daten überhaupt mit Nutzen verwendet werden können, um rechtzeitig orientierende Planungsentscheidungen zu treffen. Statistik und Planung beruflicher Bildung stehen sich gegenwärtig weitgehend entfremdet gegenüber“ [5].

Sowohl die Konzipierung geeigneter Maßnahmen zur Verbesserung der beruflichen Bildung als auch die Vorbereitung

bildungspolitischer Entscheidungen scheitern oder leiden am Mangel empirisch abgesicherter Daten. Dieser Tatbestand wird zum Beispiel deutlich an der Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten durch die Bundesregierung. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat Richtlinien zur Förderung von überbetrieblichen Ausbildungsstätten erarbeitet [6], ist bei deren Anwendung jedoch ohne gesicherte Planungsdaten. So verweist er unter anderem darauf, daß

- das BBF „die, mit dem Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsstätten verbundenen Fragen der Organisation und Finanzierung“ untersucht und erst Ende 1974 einen Zwischenbericht vorlegen wird,
- im Rahmen eines Forschungsauftrags erst „die Voraussetzungen für die Festlegung eines Standortplanes“ geschaffen werden sollen [7].

Von einer gezielten Planung auf gesicherter Grundlage für eine rationale Berufsbildungspolitik kann demnach keine Rede sein.

Das Fehlen ausreichender und gesicherter Planungsdaten liegt neben Unterlassungen in Vergangenheit und Gegenwart auch an der Komplexität des Problems selbst. So ist für die derzeitige Situation nicht auszuschließen, daß gesellschaftspolitische Wunschvorstellungen oder subjektive Meinungen ein Gewicht erhalten, das ihnen eigentlich nicht zukommen dürfte und auch nicht zusteht.

Als Folgerung aus diesem kurzen Abriss kann festgehalten werden: „Eine Reform der beruflichen Bildung umschließt auch ein Reformprogramm zur Verbesserung der Ausbildungsstatistiken; vieles ist hier noch zu tun“ [8].

Die dargestellte Problematik wurde vom BBF zu Beginn seiner Tätigkeit erkannt und führte zu dem Vorhaben, langfristig eine umfassende Analyse des Systems der beruflichen Bildung im Hinblick auf wissenschaftliche Analyse einzelner Problembereiche sowie Herausarbeiten von Entscheidungstrends und prognostischen Aussagen durchzuführen. Erste Überlegungen haben unter anderem dazu geführt, die hier darzustellende Bestandsaufnahme zu planen, um zunächst auf einem begrenzten, aber wichtigen Teilbereich solche Daten zu erfassen.

3. Zielsetzung der Bestandsaufnahme

Mit der Erhebung sollten im wesentlichen folgende Ziele erreicht werden:

- Erfassung der betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland, gegliedert nach den einzelnen Ausbildungsbereichen.
- Erhebung von Planungsdaten für die Durchführung bildungspolitischer und bildungsplanerischer Maßnahmen, das heißt, Schaffung von Orientierungs- und Entscheidungshilfen.
- Ermittlung von Ansätzen für gezielte Folgeuntersuchungen in ausgewählten Teilbereichen.

4. Adressatenkreis [9]

Bei der Festlegung des Adressatenkreises galt es, die Gegebenheiten und gesetzlichen Regelungen in der Bundesrepublik Deutschland zu berücksichtigen. Von daher war es nicht möglich, Maßnahmen der beruflichen Bildung in öffentlichen Schulen mit in die Untersuchung einzubeziehen.

Es „wurde beschlossen, diejenigen betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten in den Ausbildungsbereichen von

- Industrie- und Handelskammern,
- Handwerkskammern,
- Bundesbahn,
- Bundespost,

- Bundeswehr,
- Bergbau,
- Landwirtschaft und
- sonstigen Trägern

in die Erhebung einzubeziehen, die

- der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher dienen und
- von mindestens einem hauptberuflichen Ausbilder betreut werden.

Durch eine derartige Definition konnte sichergestellt werden, daß der größte Teil der praktischen Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland und weitgehend vergleichbare Daten erfaßt wurden“ [10].

5. Erfaßte Ausbildungswerkstätten

Zu Beginn der Erhebung wurden die Träger betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildungswerkstätten angeschrieben und um Angabe der Anschriften derjenigen Ausbildungswerkstätten gebeten, die in ihrem Bereich vorhanden waren. Aus Tabelle 1 sind diese von den Trägern benannten Ausbildungswerkstätten, insgesamt 3986, zu ersehen.

Tabelle 1

Ausbildungsbereich	Ausbildungswerkstätten, die					
	in die Erhebung aufgrund einer Benennung einbezogen worden sind.		den Fragebogen weitgehend vollständig ausgefüllt zurückgeschickt haben		bei der Auswertung berücksichtigt werden konnten	
	Anzahl	in v. H.	Anzahl	in v. H.	Anzahl	in v. H.
IHK-betrieblich	2 876	100,0	1 772	61,6	1 720	59,8
IHK-überbetrieblich	64	100,0	47	73,5	34	53,1
HWK-betrieblich	136	100,0	33	24,3	17	12,5
HWK-überbetriebl.	273	100,0	96	35,2	94	34,4
Bundesbahn	127	100,0	96	75,6	90	70,8
Bundespost	94	100,0	83	88,3	79	84,1
Bundeswehr	24	100,0	22	91,6	22	91,6
Bergbau	76	100,0	68	89,5	57	75,0
Landwirtschaft-überbetrieblich	66	100,0	9	13,7	8	12,1
Sonstige	250	100,0	22	8,8	22	8,8
sämtl. Ausbildungsbereiche	3 986	100,0	2 248	56,4	2 143	53,7

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabellen 1 und 3

Nur 56,4 % der Ausbildungswerkstätten, an die Fragebogen verschickt worden waren, schickten dieselben weitgehend ausgefüllt zurück. Die Differenz setzt sich zusammen aus solchen Ausbildungswerkstätten, die

- die Fragebogen unvollständig ausgefüllt zurückgeschickt haben (2,1 %),
- nach eigenen Angaben nicht unter die Erhebung fallen (14,0 %),
- um die Terminverlängerung bitten, den Fragebogen aber später nicht zurückschickten (4,2 %) sowie
- trotz Erinnerung überhaupt nicht reagierten (23,3 %).

Für die Auswertung der Erhebung kamen schließlich noch 2143 Ausbildungswerkstätten in Frage. Auf diese Gruppe beziehen sich sämtliche weiteren Aussagen und Angaben.

6. Verteilung von Ausbildungswerkstätten, Ausbildungsplätzen und Auszubildenden

Als eine wesentliche Grundlage für die Planung betrieblicher und überbetrieblicher Ausbildungswerkstätten wird die derzeitige Verteilung von Ausbildungswerkstätten, Ausbildungs-

plätzen und Auszubildenden angesehen. Sie ist in Tabelle 2 wiedergegeben.

Tabelle 2

Ausbildungsbereich	Anzahl der		
	Ausbildungs- werkstätten	Ausbildungs- plätze	Auszubil- denden
IHK-betrieblich	1 720	114 428	110 158
IHK-überbetrieblich	34	3 181	3 614
HWK-betrieblich	17	286	647
HWK-überbetriebl.	94	10 175	79 148
Bundesbahn	90	6 539	5 307
Bundespost	79	15 247	13 731
Bundeswehr	22	1 437	1 679
Bergbau	57	8 800	6 996
Landwirtschaft- überbetrieblich	8	234	2 077
Sonstige	22	1 836	3 451
sämtl. Ausbildungs- bereiche	2 143	162 163	226 808

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabellen 7 und 11

Es fällt besonders auf, daß bei den betrieblichen Ausbildungswerkstätten in der Regel die Zahl der Ausbildungsplätze höher ist als die der Auszubildenden. Diese Tatsache erstaunt deshalb, weil man davon ausgehen kann, daß ein Auszubildender nicht die volle Ausbildungszeit über in der Ausbildungswerkstätte verbleibt. Aus dieser Tatsache könnte geschlossen werden, daß bei gleicher Anzahl von Ausbildungsplätzen wesentlich mehr Auszubildende ausgebildet werden könnten. Für die derzeitige Diskussion um das Ausbildungsplatzangebot immerhin eine interessante Feststellung. Im Gegensatz dazu ergibt sich für die überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten ein gegensätzliches Bild. Hier ist die Anzahl der Auszubildenden zum Teil erheblich größer als die

der Ausbildungsplätze, weil die Verweildauer der Auszubildenden in der Ausbildungswerkstätte geringer ist.

In der Bestandsaufnahme selbst sind die in Tabelle 2 wiedergegebenen Daten noch aufgeschlüsselt nach Trägern und Bundesländern. Gut zwei Drittel der Ausbildungswerkstätten befinden sich in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern. Die wenigsten in den drei Stadtstaaten Berlin (West), Bremen und Hamburg. Einen genauen Überblick über die regionale Verteilung gibt die Abbildung 1.

Für den weitaus größten Ausbildungsbereich, den der Industrie- und Handelskammern, ist es aufgrund der größeren absoluten Zahlen möglich, die Daten weiter aufzuschlüsseln. Die Tabellen 3 und 4 verdeutlichen die Verteilung der 1720 betrieblichen Ausbildungswerkstätten in diesem Bereich auf Fachbereiche/Branchen sowie Betriebsgrößenklassen nach Beschäftigtenzahlen.

Die Ausbildungswerkstätten konzentrieren sich eindeutig auf den Fachbereich/die Branche Metall und dabei wiederum auf die Bundesländer Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern. Die Verteilung der Ausbildungswerkstätten auf Betriebsgrößenklassen zeigt eine regionale Streuung von Groß- und Mittelbetrieben, wobei eine Konzentration auf solche mit 1000 bis 4999 Beschäftigten festzustellen ist.

7. Größe und Nutzung von Ausbildungswerkstätten

Die durchschnittliche Fläche je Ausbildungsplatz (einschließlich Nebenflächen) – sie liegt bei 10,1 m² – stellt ebenfalls eine wichtige Planungsgröße dar, spiegeln sich in ihr doch Erfahrungswerte im Mittel wieder. Tabelle 5 gibt diese Werte für die einzelnen Ausbildungsbereiche wieder.

Im Bereich der Landwirtschaft fällt die sehr hohe Fläche je Ausbildungsplatz auf. Sie ist in der besonderen Struktur dieses Bereichs begründet, denn hier zählen zum Beispiel landwirtschaftliche Übungsfelder als Ausbildungsflächen. Aber auch Ausbildungswerkstätten in den Bereichen IHK-überbe-

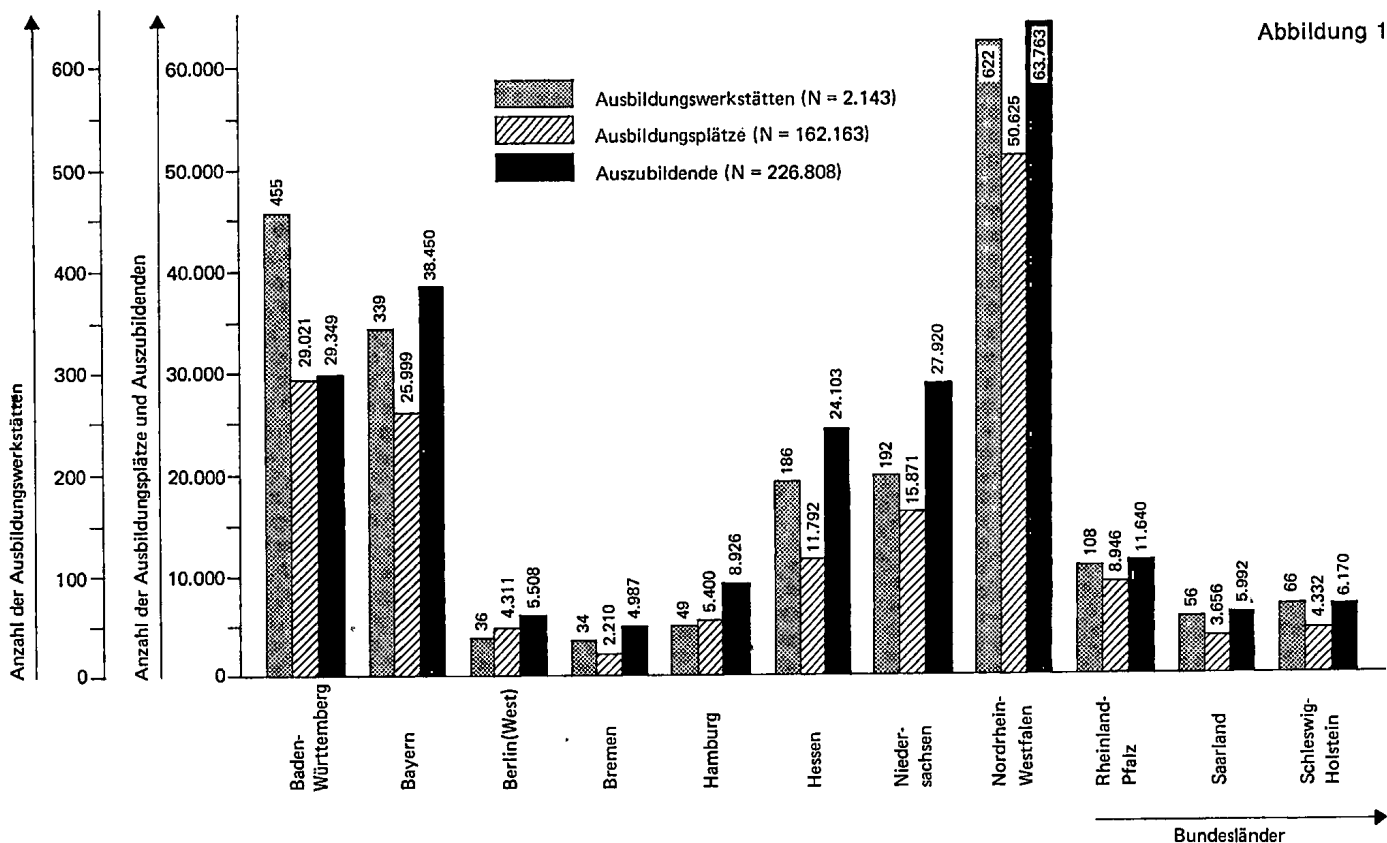


Abbildung 1

Tabelle 3

Fachbereich/ Branche	Anzahl der		
	Ausbildungs- werkstätten	Ausbildungs- plätze	Auszubil- denden
Bau, Steinbearbei- tung, Glas, Keramik	19	452	480
Metall	1 151	75 809	70 557
Elektro	277	22 933	23 240
Chemie, Kunststoff	81	8 442	9 649
Holz	5	77	62
Druck, Papier	19	462	547
Textil, Bekleidung, Leder	96	2 933	2 425
Nahrungs- und Genußmittel	2	32	26
Verkehrs- und Ver- sorgungsunternehm.	69	3 273	3 152
Sonstige	1	15	20
sämtl. Fachbereiche/ Branchen	1 720	114 428	110 158

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabellen 8 und 12

Tabelle 4

Betriebsgrößen- klasse nach Beschäftigtenzahlen	Anzahl der		
	Ausbildungs- werkstätten	Ausbildungs- plätze	Auszubil- denden
kleiner als 20	5	118	97
20— 49	18	266	256
50— 99	83	1 474	1 453
100— 199	213	4 913	4 695
200— 499	417	12 684	13 417
500— 999	368	16 027	17 537
1000—4999	500	44 922	44 266
5000 und größer	89	32 112	26 827
keine Angaben	27	1 912	1 610
sämtliche Betriebs- größenklassen	1 720	114 428	110 158

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabellen 9 und 13

Tabelle 6

Ausbildungsberuf		Anzahl der Auszubildenden									
Berufs- klasse	Berufsbezeichnung	insgesamt	davon in den Ausbildungsbereichen								
			IHK- betriebl.	IHK- überbetr.	HWK- betriebl.	HWK- überbetr.	Bundes- bahn	Bundes- post	Bundes- wehr	Bergbau	Sonstige
2730	Maschinenschlosser	23 714	20 363	338			2 611		91		311
2811	Kfz.-Mechaniker	22 640			508	21 838	9	7	235		43
3112	Starkstromelektriker	17 889	12 234	216		1 921			26	3 223	269
3120	Fernmeldehandw.	13 227						13 227			
2910	Werkzeugmacher	13 020	12 640	347							33
3110	Elektroinstallateur	11 086	25			11 035					26
3141	Elektromechaniker	10 793	9 313	56			570	115	558	86	95
3151	Radio- und Fernseh- techniker	10 104	105			9 999					
2740	Betriebsschlosser	7 562	4 992	331						2 202	37
2210	Dreher (Eisen und Metall)	6 920	6 584	120			43		1	131	41
sämtliche erfaßten Ausbildungsberufe		226 808	110 158	3 614	647	79 148	5 307	13 731	1 679	6 996	3 451

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabelle 20

trieblich, Bundespost und Bundeswehr weisen recht hohe Flächen je Ausbildungsplatz aus.

Recht unterschiedlich stellt sich das Bild dar, schließt man diese Flächen auf einzelne Tätigkeitsbereiche auf. So liegt die durchschnittliche Fläche je Ausbildungsplatz für manuelle Tätigkeiten (zum Beispiel an Werkbänken) bei 5,1 m², für Maschinentätigkeiten (zum Beispiel Bohren, Drehen, Fräsen, Hobeln) bei 1,8 m² und für Spezialtätigkeiten (zum Beispiel Schweißen, Elektronik, Labor) bei 2,4 m² [11].

8. Auszubildende nach Ausbildungsberufen

Durch diese Erhebung wurden insgesamt 226 808 Auszubildende in 217 Ausbildungsberufen erfaßt [12]. Aus Tabelle 6 ist die Verteilung der 10 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe auf die einzelnen Ausbildungsbereiche in betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten ersichtlich.

Dabei ist anzumerken, daß die Zahlen nicht ohne weiteres mit der offiziellen Auszubildendenstatistik vergleichbar sind, da nur bei betrieblichen Ausbildungswerkstätten zum glei-

Tabelle 5

Ausbildungsbereich	Anzahl der		
	Ausbildungs- plätze	Gesamt- nutzfläche in m ²	durchschnittl. Fläche je Ausbildungs- platz in m ²
IHK-betrieblich	114 428	1 082 263	9,5
IHK-überbetrieblich	3 181	48 846	15,4
HWK-betrieblich	286	3 418	12,0
HWK-überbetriebl.	10 175	85 428	8,4
Bundesbahn	6 539	50 972	7,8
Bundespost	15 247	226 907	14,9
Bundeswehr	1 437	23 433	16,3
Bergbau	8 800	88 329	10,0
Landwirtschaft- überbetrieblich	234	5 054	21,6
Sonstige	1 836	22 721	12,4
sämtl. Ausbildungs- bereiche	162 163	1 637 371	10,1

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabelle 15

chen Stichtag 31. 12. 71 gefragt worden war, während sich die Zahlen der Auszubildenden bei überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten wegen der unterschiedlichen Verweildauer auf das gesamte Jahr 1971 beziehen.

9. Vorbildung der Auszubildenden

Da überbetriebliche Ausbildungswerkstätten in der Regel keinerlei Angaben zur Vorbildung der Auszubildenden machen konnten, beziehen sich die Angaben in Tabelle 7 ausschließlich auf betriebliche Ausbildungswerkstätten.

Tabelle 7

Vorbildung der Auszubildenden durch	Anteil der Auszubildenden in v. H.
Sonderschulbesuch	0,7
Haupt-(Volks-)Schulbesuch ohne Abschluß	4,9
Haupt-(Volks-)Schulbesuch mit Abschluß	71,8
Real- und/oder Oberschulbesuch ohne mittleren Bildungsabschluß	2,7
Real- und/oder Oberschulbesuch mit mittlerem Bildungsabschluß	13,5
Oberschulbesuch ohne Abschluß	0,7
Oberschulbesuch mit Abschluß	1,1
Berufsfachschulbesuch — einjährig — ohne Abschluß	0,4
Berufsfachschulbesuch — einjährig — mit Abschluß	1,2
Berufsfachschulbesuch — zweijährig — ohne Abschluß	0,6
Berufsfachschulbesuch — zweijährig — mit Abschluß	2,4
sämtliche Bildungsgänge	100,0

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabelle 23

Während der größte Teil der Auszubildenden die Haupt-(Volks-)Schule abgeschlossen hat, fällt besonders auf:

- Bei den ehemaligen zweijährigen Anlernberufen wie Teilerzieher und Fräser sowie im Bekleidungsbereich ist die Zahl der Abgänger von Sonderschulen und Haupt-(Volks-)Schulen ohne Abschluß besonders groß,
- Bei Elektro- und Laborantenberufen liegt der Anteil von Abgängern mit mittlerem Bildungsabschluß über dem Durchschnitt.
- Beim Ausbildungsberuf Mathematisch-Technischer Assistent, für den das Abitur Eingangsvoraussetzung ist, werden über 18% der Auszubildenden ohne diese Voraussetzung angetroffen.

10. „Beschulung“ von Auszubildenden

Im Rahmen der Erhebung war es auch von Interesse, die Einschätzung der Betriebe zur „Beschulung“ der Auszubildenden zu erfragen. Dazu wurden Ausbildungsberufe aus den Bereichen Metall (Dreher, Maschinenschlosser, Werkzeugmacher), Elektro (Meß- und Regelmechaniker, Starkstromelektriker), Chemie (Chemielaborant, Chemielaborjunker), Holz (Modelltischler), Bekleidung (Bekleidungsfertiger) und zeichnerische Ausbildungsberufe (Technischer Zeichner, Teilzeichnerin) ausgewählt, die im Ausbildungsbereich der Industrie- und Handelskammern mit je mehr als 500 Auszubildenden besetzt waren. Erfaßt wurden dabei Angaben zu

- „Beschulung“ in Ein- oder Mehrberufsklassen
- getrennter Unterricht für jedes Ausbildungsjahr oder gemeinsamer Unterricht für einzelne oder alle Ausbildungsjahre

- „Beschulung“ an einem Tag oder an zwei Tagen
- Anteile von allgemeinem und fachbezogenem Unterricht
- vom Betrieb erteilter allgemeiner und fachbezogener Zusatzunterricht

11. Hauptberufliche Ausbilder

Die mit dieser Erhebung erfaßten 226 808 Auszubildenden werden von insgesamt 11 754 hauptberuflichen Ausbildern betreut. Ein Verhältnis kann aus diesen Angaben nicht errechnet werden, da die Verweildauer der Auszubildenden in betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten zu unterschiedlich ist.

Da aber das Verhältnis von Ausbildern zu Auszubildenden im allgemeinen als ein Indiz für die Qualität und die Intensität der Ausbildung gilt, wurde es für den Ausbildungsbereich der Industrie- und Handelskammern ermittelt. Es beträgt hier bei 110 158 Auszubildenden und 6768 Ausbildern 1:16,3 [13].

Der Tabelle 8 ist die Vorbildung der hauptberuflichen Ausbilder zu entnehmen.

Tabelle 8

Hauptberufliche Ausbilder		
mit Vorbildung als	Anzahl	in v. H.
Akademiker/Lehrer	79	0,7
Ingenieur (grad.)	451	3,8
Techniker	1 072	9,1
Meister	4 293	36,5
Kaufmann	82	0,7
Facharbeiter/Geselle	4 818	41,0
Übrige	959	8,2
sämtliche hauptberuflichen Ausbilder	11 754	100,0

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabelle 55

12. Ausbildungskosten

In den letzten Jahren sind insbesondere die Ausbildungskosten in den Blickpunkt der Öffentlichkeit gerückt worden [14], da auch sie ein Merkmal für die Qualität der Ausbildung darstellen. Die wichtigsten Angaben dazu sind in Tabelle 9 zusammengestellt.

Die Brutto-Ausbildungskosten pro Jahr und Auszubildenden wurden für betriebliche und überbetriebliche Ausbildungswerkstätten im Durchschnitt mit DM 5460,— ermittelt. Dabei wurden die Kosten für Personal (haupt- und nebenberufliche Ausbilder, sonstiges Personal und Auszubildende), Verwaltung und Material — ohne Kosten für Gebäude — berücksichtigt. Die Höhe der produktiven Leistungen, die von einem Auszubildenden jährlich erbracht wird, kann nur für betriebliche Ausbildungswerkstätten ermittelt werden. Sie liegt bei DM 722,— im Durchschnitt. Für die eigentlich nur vergleichbaren betrieblichen Ausbildungswerkstätten ergeben sich Nettoausbildungskosten in Höhe von DM 6981,— pro Jahr und Auszubildenden [15].

13. Die wichtigsten Daten auf einen Blick

In Tabelle 10 sind die wichtigsten Daten der Erhebung getrennt nach betrieblichen und überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten zusammengestellt.

14. Ein Vergleich mit früheren Erhebungen

Die Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) hatte in den Jahren 1952, 1958 und 1963 im betrieblichen Bereich der Industrie- und Handelskammern ebenfalls Erhe-

bungen durchgeführt. In Abbildung 2 sind die vergleichbaren Ergebnisse der ABB-Erhebungen mit denen der BBF-Erhebung einander gegenübergestellt.

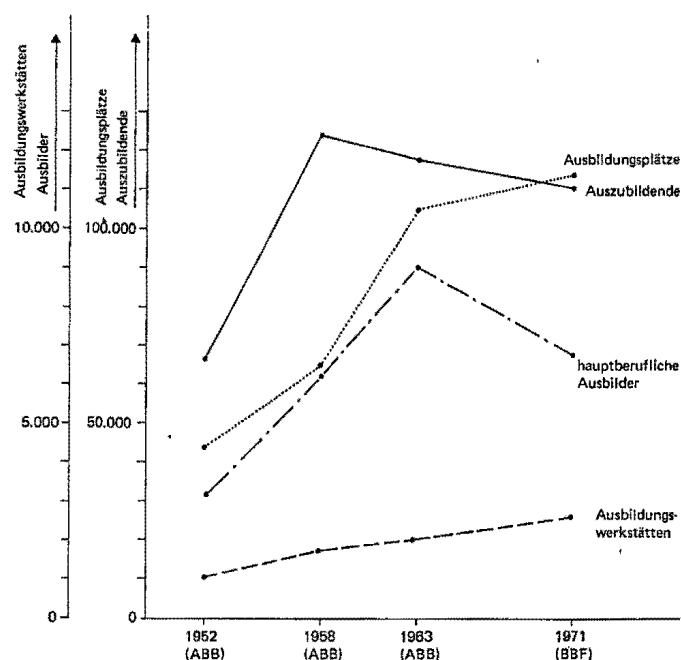
Besonders auffallend ist, daß trotz — insgesamt in den letzten Jahren — sinkender Auszubildendenzahl die Zahl der Ausbildungsplätze gestiegen ist. Da mit der Erhebung nach den zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätzen und nicht nach den derzeit besetzten gefragt war, liegt die Vermutung nahe, daß die vorhandenen Ausbildungskapazitäten nicht in jedem Fall voll genutzt werden. Noch auffallender ist das starke Absinken der Zahl der hauptberuflichen Ausbilder, auch im Verhältnis zu der Zahl der Auszubildenden gesehen. Daß hier Auswirkungen der Ausbilder-Eignungsverordnung [16] vorliegen, kann nur vermutet werden.

15. Schlußbetrachtung

In der Bundesrepublik Deutschland ist — das hat sich auch bei der Durchführung dieser Erhebung herausgestellt — eine zunehmende Abneigung gegen die steigende Zahl von Erhebungen festzustellen. Der Öffentlichkeit und im Bereich der beruflichen Bildung der Wirtschaft ist nur schwer zu erklären, daß gerade auf diesem Gebiet ein erheblicher Nachholbedarf besteht, damit Bildungspolitikern und Bildungsplanern rechtzeitig Orientierungs- und Entscheidungshilfen für eine rationale Politik an die Hand gegeben werden. Ein Blick in die Bevölkerungsstatistik zeigt zum Beispiel, daß die Zahl der 15- bis 17-jährigen bis über 1980 hinaus noch stetig ansteigt. Damit wächst die Zahl der Schulabgänger, die Ausbildungsplätze nachfragen. Gleichzeitig kann aber die Zahl der Studienplätze nicht mehr im (von vielen) gewünschten Umfang gesteigert werden.

Schlußfolgerung: Die Zahl der nachgefragten Ausbildungsplätze steigt. Obwohl diese Entwicklung seit Jahren abseh-

Abbildung 2



Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Abbildung 10

bar ist, wird eine rechtzeitige Einstellung darauf bei allen Beteiligten vermisst.

Diese Erhebung hat gezeigt, daß die Zahl der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze nicht geringer geworden, sondern gestiegen ist. Dies ist sicher auch als ein Merkmal für die Bereitschaft der Wirtschaft zur Verbesserung der Aus-

Tabelle 9

Ausbildungsbereich	Höhe der Brutto-Ausbildungskosten in DM pro Jahr		Höhe der produktiven Leistungen in DM pro Jahr		Höhe der durchschnittlichen Netto-Ausbildungskosten in DM pro Jahr für 1 Auszubildenden
	insgesamt in 1000	durchschnittlich für 1 Auszubildenden	insgesamt in 1000	durchschnittlich für 1 Auszubildenden	
IHK — betrieblich	797 955	7 354	92 020	848	6 506
IHK — überbetrieblich	18 975	5 443	—	—	—
HWK — betrieblich	2 767	4 277	512	791	3 486
HWK — überbetrieblich	138 892	1 761	—	—	—
Bundesbahn	46 069	8 681	2 128	401	8 280
Bundespost	99 910	8 126	3 688	300	7 826
Bundeswehr	12 765	7 603	811	483	7 120
Bergbau	83 773	11 974	791	113	11 861
Landwirtschaft — überbetrieblich	5 666	●	—	—	—
Sonstige	8 563	3 175	—	—	—

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabellen 58 und 59

Tabelle 10

Angaben zur	Betriebliche Ausbildungswerkstätten			Überbetriebliche Ausbildungswerkstätten		
	Ausbildungsbereich der Industrie- und Handelskammern	Ausbildungsbereich der Handwerkskammern	übrige Ausbildungsbereiche	Ausbildungsbereich der Industrie- und Handelskammern	Ausbildungsbereich der Handwerkskammern	übrige Ausbildungsbereiche
Anzahl der Ausbildungswerkstätten	1 720	17	248	34	94	30
Anzahl der Ausbildungsplätze	114 428	286	32 023	3 181	10 175	2 070
Anzahl der Auszubildenden	110 158	647	27 413	3 614	79 148	5 528
Anzahl der hauptberuflichen Ausbilder	6 768	11	4 435	143	263	134
Höhe der Brutto-Ausbildungskosten pro Jahr und Auszubildenden in DM	7 354	4 277	●	5 443	1 761	●

Quelle: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabellen 7, 11, 55 und 58

bildungssituation zu werten. Eine der Öffentlichkeit wenig verständliche Bildungspolitik hat aber zu einer gewissen Ausbildungsmüdigkeit geführt — so konnte und kann man jedenfalls der Presse entnehmen. Eine gängige Schlagzeile ist: Die Zahl der angebotenen oder zur Verfügung gestellten Ausbildungsplätze sinkt. Es erstaunt dann umso mehr, daß die absolute Zahl der Ausbildungsverhältnisse in diesem Zeitraum nicht gefallen, sondern leicht gestiegen ist. Dabei sollen selbstverständlich strukturelle Verschiebungen, konjunkturbedingte Einbrüche und die Problematik in den einzelnen Ausbildungsberufen selbst nicht verkannt werden.

Ergebnis: Der Gesamtbereich der beruflichen Bildung ist nicht transparent genug. Es sollte im Interesse aller Beteiligten liegen, hier Abhilfe zu schaffen. Und dazu gehört es natürlich auch, derartige Erhebungen im notwendigen Umfang in regelmäßigen Abständen durchzuführen, was nur mit voller Unterstützung aller betroffenen Stellen möglich sein kann.

Anmerkungen

- [1] Die vollständigen Ergebnisse dieser Erhebung sind veröffentlicht in:
Kleinschmidt, R. unter Mitarbeit von Adler, T.; Fink, E.; Regel, H. und Rüger, S.: Betriebliche und überbetriebliche Ausbildungswerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland. Eine Bestandsaufnahme, in: Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 24, Hannover 1974; Schroedel. Im Folgenden zitiert als „Bestandsaufnahme“.
- [2] Für betriebliche Ausbildungswerkstätten galt als Stichtag der 31. Dezember 1971. Bei überbetrieblichen Ausbildungswerkstätten sollten sich die Angaben auf das gesamte Jahr 1971 beziehen.
- [3] Hier sei im wesentlichen verwiesen auf die Erhebungen von
— Heinen/Welbers/Windszus: Lehrlingsausbildung. Erwartungen und Wirklichkeit, Mainz 1972
- Crusius/Daviter: Hamburger Lehrlingsstudie, Bd. I und II, München 1973
- Alex/Hauser/Reinhardt: Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis, Bonn 1973
- [4] An dieser Stelle kann nicht auf die zahlreichen Veröffentlichungen zur Reform der beruflichen Bildung eingegangen werden, die z. B. von Politikern, Wissenschaftlern und Vertretern von Interessenverbänden vorliegen.
- [5] Wollschläger, N.: Berufsbildungsstatistik und Berufsbildungsreform, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68 (72), 3, 221
- [6] Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Richtlinien zur Förderung von überbetrieblichen Ausbildungsstätten, o. O., o. J., S. 7 ff
- [7] ebenda, S. 6
- [8] Dams, T.: Berufliche Bildung — Reform in der Sackgasse, Herderbücherei, Bd. 473, Freiburg i. B. 1973, S. 5
- [9] Angaben zu Erhebungsmethode, Durchführung und Schwierigkeiten werden im Rahmen dieses Beitrags nicht gemacht. Vgl. hierzu: Bestandsaufnahme, a. a. O., Kapitel 1.3, 2. und 3.
- [10] Bestandsaufnahme, a. a. O., S. 8
- [11] Vgl.: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabelle 16
- [12] Zum gleichen Stichtag gab es in der Bundesrepublik Deutschland 525 Ausbildungsberufe. Zieht man noch die bereits gestrichenen Ausbildungsberufe ab, in denen nur noch auslaufende Verträge bestehen, so verringert sich die Zahl der Ausbildungsberufe auf 450.
- [13] Vgl.: Bestandsaufnahme, a. a. O., Tabelle 56
- [14] Vgl. hierzu auch: Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung; Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht), Bonn 1974
- [15] Vgl.: Bestandsaufnahme, a. a. O., S. 149
- [16] Vgl.: Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft (Ausbilder-Eignungsverordnung) vom 20. April 1972, in: Bundesgesetzblatt, Teil I, Jg. 1972, S. 707

Christel Kreigenfeld, Ute Laur, Felix Rauner und Eberhard Wenzel

Modellversuche als inhaltlicher und methodischer Schwerpunkt der Berufsbildungsforschung

Im Zuge des Bedeutungszuwachses der Bildungsreform in der politischen Diskussion [1] — mit einer gewissen zeitlichen Phasenverschiebung wurde die berufliche Bildung in diese Diskussion einbezogen und zunehmend geschätzter Gegenstand programmatischer Forderungen [2] — wurde auch die **Berufsbildungsforschung** (per Gesetz [3]) etabliert. Ein Bundesinstitut wurde gegründet, das den gesetzlichen Auftrag hat, Berufsbildungsforschung zu betreiben — mit dem Ziel, mit den Möglichkeiten der Forschung einen Beitrag zur **Neuordnung der beruflichen Bildung** zu leisten [4]. Seitdem ist vermehrt der Versuch einer Exegese der Wortschöpfung „Berufsbildungsforschung“ unternommen worden, um Gegenstand und Methoden dieser „neuen“ Disziplin zu bestimmen [5].

Eine Diskussion, die einer formalen Explikation oder gar einer etymologischen Erörterung verhaftet bleibt, führt zwar

dazu, daß die Terminologie vielfältiger und differenzierter wird, die Problemlösungsrelevanz der zu entwickelnden Disziplin wird dadurch jedoch keineswegs erhöht.

Wir wollen daher diese Diskussion nicht bereichern, sondern hier kurz unser Verständnis von Berufsbildungsforschung als **soziale Tatsache** auf dem Hintergrund der politischen Diskussion über Berufsbildungsreform skizzieren, um dann auf die Möglichkeiten und Maßnahmen der Forschung für die Berufsbildungsreform einzugehen. Dabei steht im Vordergrund das Problem der „**Modellversuche**“ im berufsbildenden Bereich. Aufgrund unserer Sichtweise wird eine kritische Bewertung der überwiegend praktizierten Modellversuche in der beruflichen Bildung erfolgen. Zugleich soll ein konzeptioneller Entwurf für Modellversuche als inhaltlicher und methodischer Schwerpunkt der Berufsbildungsforschung vorgelegt werden.

Die Autoren gehören der Projektgruppe „Mehrmediensystem Elektrotechnik/Elektronik (MME)“ an.

Bevor wir uns diesem Thema ausdrücklich zuwenden, noch

folgendes: **Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse** der Berufsbildungsforschung müssen sich daran messen lassen, ob sie einen Beitrag zur „Verbesserung“ der beruflichen Bildung leisten [6]. Hier müßte die Erörterung abgebrochen werden, wenn man nicht eine gewisse inhaltliche Übereinstimmung hinsichtlich der „Verbesserungen“ feststellen kann. Wider Erwarten ist die Einigkeit bei allen Beteiligten darüber, was „Verbesserung“ ist, groß, wenn man für einen Vergleich hinreichend abstrakt formulierte übergeordnete Zielvorstellungen heranzieht. Allerdings gewährleistet diese hohe Ebene der Ansprüche keineswegs, daß alle Beteiligten ebenso engagiert und übereinstimmend an den konkreten Realisierungsversuchen ihrer Zielvorstellungen interessiert sind bzw. solche Versuche tatkräftig unterstützen. Abgesehen davon: Berufsbildungsforschung wird stets danach bewertet werden, was sie zur Berufsreform beiträgt und inwieweit es ihr gelingt, die Widersprüche zwischen Programmatik und Realisierungschancen tatsächlich stattfindender „Reform“ aufzuzeigen.

Die **Ergebnisse** der Berufsbildungsforschung sind in dieser Hinsicht bereits häufig gewogen – und als zu leicht befunden worden. Eine Bewertung dieser möglicherweise nicht ganz falschen Grobeinschätzungen kann jedoch nur erfolgen auf dem Hintergrund der gewählten Fragestellungen und Forschungsinhalte, da die **Fragestellung** bereits den Bereich der potentiellen Ergebnisse absteckt bzw. festlegt. Die Relevanz der Ergebnisse hängt also maßgeblich von den Fragestellungen ab, denen man durch Forschung nachgehen will. Dies ist eine zwar plausible, aber häufig nicht hinreichend beachtete Tatsache. Die Wahl der Fragestellungen beziehungsweise die Festlegung des Forschungsprogramms ist – soweit es zum Beispiel das BBF betrifft – das Resultat eines Interessenausgleiches, an dem neben den Sozialpartnern und dem BMBW auch das Institut selbst beteiligt ist [7]. Die Antwort auf die Frage, inwieweit das BBF in der Lage ist, über den politischen Nahkampf hinaus (der sich im Rhythmus von Legislaturperioden abspielt) langfristig relevante Forschungsprojekte im Sinne der oben angedeuteten Verbesserungen durchzusetzen, ist ein sehr gewichtiges Indiz für die Kompetenz und Leistungsfähigkeit des Instituts und damit eines wesentlichen Teiles der Berufsbildungsforschung. – Wir wollen hier nicht die Diskussion zum Problem der Auswahl von Forschungsinhalten und -zielen vertiefen (dies sei künftigen Beiträgen vorbehalten), sondern uns an dieser Stelle mit Methoden-Fragen in der Berufsbildungsforschung auseinandersetzen.

II.

Es soll aufgezeigt werden, in welchem Maße bereits Entscheidungen auf der methodologischen Ebene die Inhalte und Ergebnisse der Berufsbildungsforschung determinieren; das heißt, in welchem Maße methodologische Entscheidungen letzten Endes als politische Entscheidungen über den Sinn und das Ziel von Berufsbildungsforschung relevant werden.

Die Neuordnung der beruflichen Bildung vollzieht sich auf zwei Ebenen:

1. Die **eine Ebene** umfaßt die Festlegung der Berufe, die Bestimmung beruflichen Qualifikationen in der Form offener Ausbildungsordnungen [8] sowie **der organisatorischen und rechtlichen Abwicklung** der beruflichen Bildung (zum Beispiel in überbetrieblichen Ausbildungsstätten oder in einer integrierten Oberstufe/Sekundarstufe II).
2. Die **zweite Ebene** umfaßt die Maßnahmen, die auf eine Reform/Neuordnung der Bildungsprozesse unmittelbar gerichtet sind – Maßnahmen also, die den konkreten Lehr-Lern-Prozeß in der beruflichen Ausbildung (Schule/Betrieb) zum Gegenstand haben.

Auf der zweiten Ebene wird sich schließlich die Wirksamkeit jeder Reformmaßnahme beweisen müssen.

Für die **erste Ebene** ergeben sich durch die Inhalte und Fragestellungen typische Forschungsmethoden. Die Erfassung und Analyse der Arbeitsplatzstrukturen, Berufs- und Qualifikationsstrukturen sowie der wirksamen Abhängigkeiten zwischen diesen und dem wirtschaftlichen Wachstum erfolgen insbesondere über die Ansätze der Industriesoziologie, politischen Ökonomie und der Methoden empirischer Sozialforschung.

Die Ergebnisse dieser Forschung schlagen sich nieder in offenen Ausbildungsordnungen. Die Entwicklung solcher Ausbildungsordnungen vollzieht sich konsequenterweise **in der Nähe** der zuständigen politischen Entscheidungsträger. Die Mitwirkung der Bildungspraxis ist hier **keine** Frage der Methode, sondern **eine Frage demokratischer Entscheidungsprozesse und Planung**. Die dieser Ebene der Berufsreform angemessenen Forschungsmethoden stellen dar oder münden ein in wissenschaftliche Politikberatung. Wissenschaft kann hier überwiegend an den sonst mit Recht geschmähten grünen Tischen stattfinden. Praxisbezug bedeutet in diesem Zusammenhang lediglich: Einbeziehung der Praxis als Träger statistisch relevanter Daten und als Adressat wissenschaftlich vorzubereitender und zu begründender politischer Entscheidungen und Handlungen.

Die **Neuordnung** der beruflichen Bildung **auf der zweiten Ebene der Bildungsprozesse** [9] unterscheidet sich hinsichtlich der Forschungsmethoden grundsätzlich vom oben skizzierten Aufgabenbereich der ersten Ebene durch die methodisch notwendige Einbeziehung der Bildungspraxis in den Forschungs- und Entwicklungsprozeß.

Auf der zweiten Ebene unterscheiden wir vier wesentliche Problembereiche, zu deren Lösung die Forschung als integrativer Bestandteil aller notwendigen Maßnahmen benötigt wird:

1. Von der Wissenschaft begründete, bildungspolitisch gewollte und von der Bildungsplanung präzipierte Maßnahmen sind in Bildungspraxis umzusetzen.
2. Die Machbarkeit von gewollten und begründeten Maßnahmen wird untersucht.
3. Forschung als integrativer Bestandteil komplexer Lernprozesse in der Bildungspraxis, die sich an einer übergeordneten Zielvorstellung orientieren (zum Beispiel: Entwicklung und Implementation komplexer Lehrsysteme als Mittel der Curriculumentwicklung).
4. Vergleichbare Maßnahmen, Verfahren und Methoden werden im Rahmen (quasi-) experimenteller Forschung hinsichtlich ihrer Wirkungen untersucht.

Im folgenden wird versucht, unter Präzisierung des Begriffs „Modellversuch“ Lösungsvorschläge für die auf der zweiten Ebene formulierten Fragestellungen aufzuzeigen.

III.

Um über den programmatischen Charakter der im Rahmen der Berufsbildung aufgestellten Ziele hinauszukommen, werden nicht selten „Modellversuche“ als das „Mittel der Wahl“ angesehen. Dabei werden sie häufig als „Allheilmittel“ mißverstanden: Weder sind Modellversuche geeignet, bildungspolitische Entscheidungen zu ersetzen oder unmittelbar zu rechtfertigen, noch kann mit ihrer Hilfe ein Mangel an Bildungsplanung und übergeordneten bildungspolitischen Konzeptionen ausgeglichen werden. Im Sinne der Rückkoppelung dagegen haben sie selbstverständlich auch in diesem Zusammenhang ihre Funktion. Im Hinblick darauf, ob die Neuordnung der Bildungsprozesse in der intendierten Weise möglich bzw. sinnvoll ist, müssen sie sich auf die erste Ebene auswirken.

Der finanzielle und personelle Aufwand sowie die Erwartungen, die mit Modellversuchen verbunden sind, drängen auf die Weitergabe von Erkenntnissen und Erfahrungen, um

das Gelingen solcher Vorhaben zu sichern. Sie scheitern jedoch nicht selten, selbst wenn sie inhaltlich relevant sind, weil Ansätze und praktizierte Vorgehensweise den Anwendern und der Sache nicht angemessen sind. Dies kann dazu führen, daß Modellversuche generell in Mißkredit geraten. Eine solche Entwicklung wäre verhängnisvoll, denn der Stellenwert solcher Vorhaben für die Forschung ist unumstritten – qualitatives und quantitatives Ausmaß an Fragestellungen, aber auch ein Selbstverständnis von Forschung als Mittel zur Veränderung sind nur im Rahmen derart umfassender Maßnahmen zu realisieren. Die Chance zur Durchführung von Modellversuchen muß deshalb mindestens erhalten bleiben, wenn nicht sogar wesentlich erweitert werden.

Erfahrungen zeigen, daß angesichts von in Modellversuchen bestehenden Intentionen (wie Einführung von Innovationen beziehungsweise Durchführung von Veränderungen) Forschung im Sinne der klassischen empirischen Sozialforschung, bei der Versuchspersonen allenfalls die „Rolle eines Helfers im Forschungsprozeß“ (FUCHS 1970/71, S. 10) haben, als alleiniger Ansatz ungeeignet ist. Schließlich geht es nicht darum zu kontrollieren, ob der Versuch wie im vorab aufgestellten Modell abläuft, sondern **die Bedingungen und Strukturen, unter denen das Modell im Laufe des Versuchs erstellt wird, sind Forschungsgegenstand**, das heißt zum Beispiel: Zu erforschen ist nicht primär der Unterricht im Hinblick auf den Medieneinsatz, sondern der Integrationsprozeß von Medien in den Unterricht.

In diesen Prozeß ist Forschung selbst integriert und hat die Funktion, ihn zu fördern; das bedeutet, überlieferte Vorstellungen von Objektivität der Forschung, wie sie sich hinter der Frage verbergen, „ob man nicht umso mehr erfahre, je weniger das Objekt der Forschung über seine Rolle in der Forschungssituation im Unklaren gelassen wird“ (FUCHS 1970/71, S. 7) müssen aufgegeben werden. Soll der angesichts dieser Überlegungen angemessene Forschungsansatz mit einem Terminus belegt werden, mangelt es nicht an Begriffen. Es finden sich Handlungsforschungsansatz, handlungsorientierte Forschung, feldtheoretischer Ansatz, kommunikativer Ansatz, aktivierende Sozialforschung, Aktionsforschung [10]. Sieht man von hier zu vernachlässigenden Differenzierungen ab, ist entscheidend die hinter diesen Ansätzen stehende Absicht: „Es geht generell um den Versuch, theoretische Kenntnisse dadurch in Praxis einmünden zu lassen, daß die potentiellen Abnehmer von Forschungsergebnissen in den Prozeß der Planung, Durchführung und Analyse einbezogen werden und die Verwendung von Ergebnissen Teil des Forschungsprozesses selbst wird“ (THOMAS 1973, S. 101). Damit impliziert dieser Ansatz nicht lediglich die Darstellung von Ergebnissen, sondern die Möglichkeit der Revision „gegebener (vorgefundener) Orientierungen“ (MOLLENHAUER 1972, S. 15) oder Strukturen. Übersehen wird dabei freilich nicht, daß Praxisveränderung, soll sie gelingen, auf dem Willen der Praktiker beruhen muß und ihnen nicht einfach von oben verordnet werden darf.

Liegt Modellversuchen ein handlungstheoretisch orientierter Ansatz zugrunde, dann bestimmt das mit ihm einhergehende spezifische Verhältnis von Theorie/Forschung und Praxis den Charakter und Anspruch dieser Vorhaben. Sozialwissenschaft versteht sich hier als „Veränderungswissenschaft“ (FUCHS). Forschungspraxis wird in den Dienst der direkten Praxis gestellt und empirische Wissenschaft nur als sinnvoll erachtet, wenn „sie mit ihrer bedingungskontrolliert-exemplarischen Praxis ... direkte Ernstfall-Praxis tatsächlich zu unterstützen, wirkungsvoller zu machen imstande ist“ (HOLZKAMP 1972, S. 131).

IV.

Nicht zu übersehen sind jedoch die Probleme, die bei der Realisierung dieses Ansatzes auftreten, wobei das Ausmaß der Probleme keineswegs allein vom Umfang finanzieller Zuwendungen für derartige Maßnahmen abhängt.

Eine grundlegende Problematik ergibt sich aus dem Anspruch, die bisherige „kommunikative Einseitigkeit“ (FUCHS) zwischen Forschern und Versuchspersonen aufzuheben. Solen Formulierungen wie

- „... die Distanz zwischen der Rolle ‚Forscher‘ und ‚Versuchsperson‘ ist reduziert, sie kann partiell aufgehoben, sogar umgekehrt werden, gestaltet sich insgesamt variabel je nach Erfordernis des Forschungszusammenhanges“ (THOMAS 1973, S. 100).

oder

- „Der Objektcharakter der Versuchspersonen ist teilweise aufgehoben“ (FUCHS 1970/71, S. 10)

nicht lediglich Parolen sein, dann sind deren Konsequenzen zum Beispiel auch im Hinblick auf die Projektgruppe, die einen Modellversuch betreut, zu überdenken. Die Intensität der hier angesprochenen Beziehung setzt eine Projektgruppengröße voraus, die – meist wegen begrenzter Finanzierungsmöglichkeiten – nicht zu erreichen ist, und die vermutlich ihre Grenze in der auch diesen Gruppen eigenen Dynamik findet [11]. Das heißt, Versuchsmaßnahmen mit den skizzierten Zielen sind im allgemeinen vom Umfang her begrenzt, womit die Basis für Veränderungen letztlich schmal bleibt.

Besonders bei Modellversuchen, die mit erheblichen Mittelzuwendungen für die Beteiligten verbunden sind, wie beispielsweise beim Projekt „Mehrmediensystem Elektrotechnik/Elektronik (MME)“, beinhaltet die Bestimmung des Umfangs der Versuchsmaßnahme eine wesentliche bildungspolitische Entscheidung. Da hier die Intention bestand, möglichst viele Institutionen in den Versuch einzubeziehen, wurde die Sicherung des „kommunikativen Bezugs zu den im Feld handelnden Individuen“ (STICKELMANN 1972, S. 29) (hier: Lehrer und Schüler) neben der Projektgruppe durch „Multiplikatoren“, d. h. Lehrer, die als „Projektleiter“ fungieren, geleistet.

Bisher ebenfalls noch ungelöst – im Sinne einer an Kriterien der traditionellen empirischen Sozialforschung orientierten Vorstellung – ist die im Zusammenhang mit dem Handlungsforschungsansatz sich stellende Frage nach der „Gültigkeit“ im Sinne der generellen Überprüfbarkeit der entwickelten konkreten Verfahren und gewonnenen Ergebnisse. Noch ist fraglich, „wieweit die traditionelle Wissenschaftssprache und das klassische Gebäude empirischer Sozialforschung angesichts solcher neuen Fragestellungen sich nicht als inadäquat erweisen“ (THOMAS 1973, S. 101). THOMAS schlägt vor, neue Gültigkeitskriterien zu erstellen: „... so könnte Gültigkeit der Ergebnisse hier allerdings die Möglichkeit der Generalisierung von selbst gewonnenen Erkenntnissen im Hinblick auf die eigene künftige Praxis in ähnlichen Situationen bedeuten. Gültigkeit könnte in einem mehr formellen Sinn verstanden werden, bezogen auf Anlagen und Schritte des gesamten Forschungsprozesses, nicht auf einzelne Verfahren und mögliche Ursachen, sondern auf das Arrangement von Handlungsumständen“ (THOMAS 1973, S. 101).

Angesichts des methodologischen Entwicklungsstandes handlungsorientierter Forschung warnt MOLLENHAUER davor, diese „als gleichsam höhere Form wissenschaftlicher Tätigkeit (anzusehen). Das ... muß so lange ein leeres Versprechen bleiben, wie eine handlungsorientierte Forschung noch keine Resultate vorlegen kann, die methodologisch analysierbar sind“ (MOLLENHAUER 1972, S. 12). Doch darf andererseits nicht übersehen werden, daß dieser Forschungsansatz – unter anderem bedingt durch das veränderte Verhältnis von Theorie und Praxis – bessere Chancen hat, den Anspruch einzulösen, im Hinblick auf soziale Fragen relevant zu sein; die Relevanz wird bisher häufig zugunsten statistischer Gültigkeit zurückgestellt, und damit wird inhaltliche Gültigkeit vernachlässigt.

Im MME-Projekt ist aufgrund dieser methodologischen Überlegungen versucht worden, in den Modellversuch einen Feldtest zu integrieren. An diesem konkreten Beispiel orientieren sich die folgenden Ausführungen zur Verbindung von handlungstheoretischem und quasi-experimentellem Forschungsansatz [12].

V.

Die sozialwissenschaftliche Untersuchung im Modellversuch zum MME folgt dem von CAMPBELL & STANLEY (1970) als „quasi-experimentell“ bezeichneten Ansatz. Dies besagt zusammengefaßt: Forschung vollzieht sich in der Realität (hier: Unterrichtswirklichkeit); sie bemüht sich dabei um die Einhaltung methodologischer Standards der klassischen empirischen Sozialforschung und ist darauf gerichtet, möglichst Ergebnisse zu erhalten, die sowohl interne als auch externe Gültigkeit [13] beanspruchen können.

Wie verträgt sich dieser Forschungsansatz mit dem in Richtung auf Handlungsforschung angelegten Modellversuch? Kann einerseits auf aktive Lernprozesse aller Beteiligten und Veränderung hin in diesem Projekt gearbeitet und andererseits eine empirische Studie eingefügt werden, die der Konzeption nach an der klassischen empirischen Sozialforschung orientiert ist? Daß ein solches Vorgehen möglich ist, wird sicher nicht erst durch dieses Vorhaben nachgewiesen. Jedoch resultiert aus einer derartigen Kombination von divergenten Forschungsansätzen eine Reihe von Problemen, die methodologischer Natur sind im Hinblick auf die quasi-experimentelle Untersuchung, und von sozial-interaktiver und politisch-gesellschaftlicher Qualität, wenn man das Gesamtprojekt mit seinen bildungspolitischen Prämissen und Intentionen ins Gesichtsfeld rückt.

Für die praktische Forschungsarbeit im Modellversuch waren aus dieser Konfliktsituation Konsequenzen zu ziehen, die folgendermaßen lauten:

1. Die Beteiligten der Bildungspraxis (insbesondere die Lehrer, aber auch die Schüler der Versuchsklassen) wurden über die Intentionen und Fragestellungen des Feldversuchs informiert. Die anfallenden Ergebnisse werden ihnen laufend zur Verfügung gestellt; also nicht erst – wie sonst üblich – nach Abschluß der Versuchsmaßnahme. Dieses Vorgehen steht im Gegensatz zur Auffassung traditioneller Sozialforschung, von der gesagt wird: „Die Unwissenheit der Untersuchten gehört zu den Basismaßnahmen empirischer Sozialforschung, von deren Sicherstellung das Gelingen der Forschungsstrategie abhängt: Die herrschende Methodologie zeigt nicht zufällig Merkmale einer ‚Geheimlehre‘ (FUCHS).“ (MÜLLER, STICKELMANN UND ZINNECKER 1972, S. 2).
2. Der Lernprozeß im Versuchsfeld vollzieht sich nicht nur auf seiten der „Forscherguppe“ (i. e. S.). Die in der Schulwirklichkeit mit den Lehrsystemen im Rahmen des Feldversuchs arbeitenden pädagogischen Praktiker haben die Möglichkeit zu unmittelbaren Erfahrungen, zu direkten Lernprozessen hinsichtlich der Anwendbarkeit objektiver Lehrsysteme. Diese Erfahrungen wurden und werden ausgetauscht; sie hatten eine Umorientierung im Zuge des Feldversuchs (früher als erwartet) zur Folge. Demgemäß trifft der Vorwurf: „Das Recht auf Lernprozesse im Verlauf der Untersuchung liegt einseitig auf seiten der Forscher“ (MÜLLER, STICKELMANN UND ZINNECKER, 1972, S. 2)) auf den Feldversuch nicht zu.
3. In der Anfangsphase war nicht zuletzt aus organisatorischen und terminlichen Gründen eine Einbeziehung der Lehrer in die Planung des Feldversuchs nicht möglich – sicher ein Manko. Im späteren Verlauf wurden sie jedoch im Hinblick auf die Versuchsdurchführung hinzugezogen. Daß diese Notwendigkeit bestand, zeichnete sich schon relativ früh ab und stand im Einklang mit der sonst im Rahmen des Modellversuchs angestrebten Kooperation zwischen „Forschung“ und „Praxis“.

Auch wenn den Vorstellungen einer Handlungsforschung in diesem Feldversuch bei weitem nicht konsequent entsprochen wurde, kann man jedoch sagen: Ein rigides Festhalten am Prinzip des „Subjekt-Objekt-Verhältnisses“, das eine orthodoxe empirische Sozialforschung charakterisiert, wurde und wird bei der Realisierung des Feldtests nicht praktiziert, so daß er sich in das Gesamtprojekt auch unter diesem Aspekt einfügt.

Es besteht kein Zweifel, daß der Feldversuch nicht als Handlungsforschung konzipiert wurde, sondern im Sinne einer objektiven Empirie, wobei – wie gesagt – hinsichtlich ihrer Standards einige Abstriche gemacht wurden. Nach Auffassung von KLAFFI (1973) ist eine Kombination klassischer Sozialforschungsverfahren mit Handlungsforschung möglich und sogar notwendig. In Handlungsforschung werden Untersuchungsphasen eingebaut werden müssen, die den Prinzipien der Sozialforschung entsprechen.

VI.

Als ebenso wichtig wie der Forschungsansatz erweist sich für das Gelingen von Modellversuchen deren Innovationsstrategie, wobei zwischen beiden Aspekten eine enge Beziehung besteht: der Forschungsansatz ist als Teil der Innovationsstrategie zu verstehen, beziehungsweise er wirkt sich notwendig auf diese aus.

Erfahrungen im Rahmen der Bemühungen um die Curriculumreform haben gezeigt, daß die Durchsetzung der damit verbundenen Ziele eine geeignete Strategie erfordert. Eine Vorgehensweise, bei der die einzelnen, eine Innovation umfassenden Ebenen jeweils institutionell getrennt und zeitlich nachgeordnet sind, hat sich als unzweckmäßig erwiesen (vgl. GERBAULET u. a. 1972). Überdies impliziert die vielfach praktizierte Konfrontation der Anwender mit einem – wie auch immer wissenschaftlich begründeten – fertigen Produkt (dem Curriculum) die Erklärung ihrer Unmündigkeit im Hinblick auf Forschung und Entwicklung und ist außerdem widersprüchlich angesichts der anspruchsvollen Zielsetzungen wie zum Beispiel Mündigkeit für Lehrer und Schüler etc.

Die verschiedenen Phasen der Innovation (Forschung, Entwicklung, Verbreitung, Implementation [14] sind nach den Erfahrungen des MME-Projekts miteinander zeitlich als auch institutionell zu verschränken. An allen Phasen sind die Anwender (von in diesem Fall Curricula) direkt zu beteiligen. Ihre fachliche Kompetenz muß gesichert in den Innovationsprozeß einfließen können.

VII.

Es kann sich bei den vorangegangenen Ausführungen nicht um Rezepte handeln, deren Anwendung das Gelingen von Modellversuchen garantiert. Es sollte ein erster konzeptioneller Rahmen entworfen werden, innerhalb dessen Modellversuche in der beruflichen Bildung anzusiedeln wären. Erste Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem MME-Projekt lassen den Schluß zu, daß das hier skizzierte Konzept eine tragfähige Basis für die praxisnahe Reform der beruflichen Bildungsprozesse darstellt.

Anmerkungen

- [1] Vgl. hierzu die verschiedenen Programme der politischen Parteien in den vergangenen Jahren; die Regierungserklärungen der Bundesländer sowie der Bundesregierungen; die Arbeiten des Deutschen Bildungsrates usw.
- [2] Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Markierungspunkte für die Neuordnung des beruflichen Bildungswesens.
- [3] Vgl. Berufsbildungsgesetz § 66.
- [4] Es soll hier nicht unterschlagen werden, daß dem Institut von vielen Seiten wohl auch wahlweise eine mehr oder weniger große Alibifunktion für das Nicht-Stattfinden der Berufsbildungsreform zugedacht war und ist.
- [5] Vgl. PAULSEN (1973).
- [6] Forschung wird in diesem Zusammenhang noch häufig eingeeignet auf „Analyse des Bestehenden“ und „Lieferant von Argumenten für Reformen“ gesehen (vgl. CRUSIUS, LEMPERT u. WILKE 1974).

- [7] Der Präsident legt das Forschungsprogramm vor und berät den Hauptausschuß bei der Festlegung des Programms.
- [8] Hierunter wären Ausbildungsordnungen zu verstehen, die ihrer Struktur und ihrem Praxisbezug nach an Entwicklungsprodukten orientiert wären, wie sie die offene Curriculumentwicklung im Auge hat (vgl. BRÜGELMANN 1972, HILLER 1973 u. a.). Wir müssen freilich zugestehen, daß in dieser Hinsicht kaum Vorarbeiten vorliegen, so daß die von uns ins Auge gefaßten Reformmaßnahmen ihrer Realisierung noch harren werden.
- [9] Durch die Numerierung der Ebenen soll weder ein „Rang“ noch eine logische oder zeitliche Reihenfolge angedeutet werden.
- [10] Vgl. die stetig wachsende Literatur hierzu, beispielsweise THOMAS (1973), LEWIN (1963), FESTER (1970), HAAG u. a. (1972), MÜLLER, STICKELMANN u. ZINNECKER (1972) u. a. m.
- [11] Es wäre jedoch eine Organisationsform denkbar, in der mehrere weitgehend autonome Projektgruppen u. U. mit unterschiedlichen Fragestellungen ein solches Vorhaben betreuen.
- [12] Vgl. hierzu ausführlicher LAUR (1974) sowie GUTSCHMIDT, KREIGENFELD, LAUR, RAUNER u. WENZEL (1974).
- [13] Die „interne Validität“ (Gültigkeit) bezieht sich auf die Frage, inwieweit man tatsächlich die experimentellen Bedingungen als verursachende Faktoren für beobachtete unterschiedliche Effekte ansehen kann bzw. inwieweit Störvariablen diese Unterschiede provozieren. Die „externe Validität“ dagegen betrifft die Generalisierbarkeit (Verallgemeinerungsfähigkeit und Übertragbarkeit) der Untersuchungsergebnisse — im statistischen, nicht aber im sozial-normativen Sinn.
- [14] Im einzelnen, und am Beispiel des MME-Projekts erläutert, werden diese Kategorien und das damit verbundene Konzept für eine Innovationsstrategie dargestellt in GUTSCHMIDT, KREIGENFELD, LAUR, RAUNER u. WENZEL (1974), Kap. 2.

Literatur

- BRÜGELMANN, H. (1972), Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Zeitschrift für Pädagogik 1972, S. 95 ff.
- CAMPELL, D. T. u. STANLEY, J. C. (1970), Experimental and quasi-experimental design for research on teaching. Deutsche Bearbeitung von E. SCHWARZ. In: INGENKAMP, K. u. PAREY, E. (Hrsg.), Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil I. Weinheim/Berlin/Basel 1970, Beltz-Verlag.
- CRUSIUS, R., LEMPERT, W. u. WILKE, M. (Hrsg.) (1974), Berufsaus-

- bildung — Reformpolitik in der Sackgasse? Reinbek bei Hamburg 1974, Rowohlt-Verlag.
- FESTER, M. (1970), Vorstudien zu einer Theorie der kommunikativen Planung. In: ARCH + 1970, Heft 4, S. 42 ff.
- FUCHS, W. (1970/71), Empirische Sozialforschung als politische Aktion. In: Soziale Welt 1970/71, Heft 1, S. 1 ff.
- GERBAULET, S. u. a. (1972), Schulnahe Curriculum-Entwicklung. Stuttgart 1972, Klett-Verlag.
- GUTSCHMIDT, F., KREIGENFELD, C., LAUR, U., RAUNER, F. u. WENZEL, E. (1974), Bildungstechnologie und Curriculum. Die schulnahe Entwicklung komplexer Lehrsysteme. Hannover 1974, Schroedel-Verlag.
- HAAG, F. u. a. (1972), Aktionsforschung. München 1972, Juventa-Verlag.
- HILLER, G. G. (1973), Konstruktive Didaktik. Beiträge zur Definition von Unterrichtszielen durch Lehrformen und Unterrichtsmodelle. Umriss einer empirischen Unterrichtsforschung. Düsseldorf 1973, Schwann-Verlag.
- HOLZKAMP, K. (1972), Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten. Frankfurt/M. 1972, Fischer-Verlag.
- KLAFKI, W. (1973), Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 1973, Heft 4, S. 487 ff.
- LAUR, U. (1974), Forschung im Modellversuch MME. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1974, Heft 4, S. 17 ff.
- LEWIN, K. (1963), Die Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1963, Huber-Verlag.
- MOLLENHAUER, K. (1972), Diskussionsbeitrag zur Frage pädagogischer „Handlungsforschung“. In: Beiträge zur Bildungstechnologie 1972, Heft 3, S. 12 ff.
- MÜLLER, E., STICKELMANN, B. u. ZINNECKER, J. (1972), Aktivierende Schul- und Sozialforschung. Wiesbaden 1972 (verv. Manusk.).
- PAULSEN, B. (1973), Zielsetzungen und Aufgaben der Berufsbildungsforschung im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung — einige Anmerkungen zur Diskussion über eine Forschungskonzeption des BBF. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1973, Heft 2, S. 7 ff.
- STICKELMANN, B. (1972), Analyse des schulischen Lernfeldes: Theoretische Überlegungen und methodischer Ansatz. In: Beiträge zur Bildungstechnologie 1972, Heft 3, S. 17 ff.
- THOMAS, H. (1973), Probleme der Validität pädagogischer Begleituntersuchungen im Rahmen eines Handlungsforschungsansatzes. In: Zeitschrift für Pädagogik 1973, Heft 1, S. 99 ff.

Wolfgang Mönikes

Zur Bedeutung von Tätigkeitsanalysen für die Berufsbildung Überlegungen vor einem Versuch

Der Analyse der Arbeitssituation des Menschen wird in jüngerer Vergangenheit zunehmende Aufmerksamkeit gewidmet. Der Entwicklungsstand entsprechender Instrumente deckt nicht alle derzeit bestehenden Interessen. In Abhängigkeit von eindeutiger Zieldefinition scheinen Bedürfnisse an einem Analyseinstrument zu bestehen, das den üblichen Testgütekriterien entspricht und in einem Mindestmaß von Kompatibilität interdisziplinär verwendbar ist. Ein entsprechender Versuch für den Bereich der Berufsbildungsforschung wird unter theoretischen und methodischen Gesichtspunkten erstmals skizzenhaft vorgestellt.

1. Zur Erfassung der Arbeitssituation

Die Erfassung der Arbeitssituation des Menschen ist Gegenstand sehr unterschiedlicher Interessen. Im Vordergrund der verschiedenen Interessen stehen teilweise einander di-

rekt entgegengesetzte Ursachen: Im Verlauf beruflicher Sozialisation ist beispielsweise von Bedeutung, unter welchen sozialen Gegebenheiten welche individuellen Voraussetzungen welchen beruflichen Anforderungen anzupassen sind. Unter berufspädagogischen Gesichtspunkten muß festgestellt werden, für welche Funktionen nach welchen didaktischen Konzepten festgelegte Lernziele optimal erreicht werden können. Im Rahmen des technischen Wandels verlangt akzentuierte Aufmerksamkeit die Frage, wie auf Grund vorgegebener Qualifikationen eine Modernisierung der Arbeitsmittel rationell durchführbar ist, und welche Maßnahmen der Fortbildung und/oder Umschulung ökonomisch vertretbar erscheinen. Im Rahmen der Berufsbildung muß der Erstellung von Lernzielkatalogen besondere Bedeutung zukommen, aus denen sich das Was und Wie beruflicher Qualifikationsprozesse ergibt.

Die Heterogenität von Interessenlagen bei der Erfassung der beruflichen Situation kann beispielhaft dargestellt werden an den Bemühungen des Deutschen Normenausschusses, der in seinem Fachnormenausschuß Ergonomie einen eigenen Arbeitsausschuß zur Arbeitsanalyse eingesetzt hat. In diesem Arbeitsausschuß wurden Zielkategorien definiert, welche die verschiedenen Akzente verdeutlichen, die gesetzt werden können, und welche — das sei betont — auch nur eine Aus-

Wolfgang Mönikes, Jahrgang 1939, hat Hochschulexamen in Philosophie, Theologie und Psychologie, promoviert zum Dr. phil. Nach mehrjähriger Tätigkeit im kirchlichen Dienst war er Assistent von Prof. THOMAE an der Universität Bonn und ist derzeit Referent in der Forschungshauptabteilung F 1 des BBF. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Persönlichkeits- und Diagnostische Psychologie unter besonderer Berücksichtigung beruflicher Sozialisation.

wahl aus denkbaren anderen sind: Menschengerechte Arbeitsplatzgestaltung, Personalplanung und -einsatz, Arbeitsschutzvorschriften, Berufsbildung und Grundlohndifferenzierung.

In zunehmendem Maße finden sich Publikationen, in denen wie unter anderem bei HEGELHEIMER die Forderung aufgestellt wird, der „Analyse und Klassifikation der Arbeitsfunktionen“ besondere Beachtung zu schenken (1971, S. 124). Es scheint außer Frage zu stehen, daß innovativen Bemühungen im besonderen Maße durch das Fehlen von derartigen Analysen eine Grenze gesetzt ist. Die traditionellen Ansätze der klassischen Arbeitswissenschaft sind in diesem Zusammenhang hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und der Verwertbarkeit ihrer Analyseergebnisse verschiedentlich problematisiert worden (PORN-SCHLEGEL, 1973; SCHRICK, 1973).

In dieser relativ offenen Situation bietet sich folgende Vorgehensweise an:

- die jeweils konkreten Erkenntnisinteressen werden definiert,
- die theoretischen Vorstellungen werden formuliert,
- die methodischen Ansprüche werden festgelegt.

2. Notwendigkeit von Zieldefinitionen für Tätigkeitsanalysen

Aus dem bislang Gesagten ergibt sich mit Notwendigkeit, daß angesichts der Vielfalt möglicher Interessenlagen bezüglich beruflicher Gegebenheiten die jeweils konkrete Interessenlage eindeutig definiert wird. Nur unter dieser Bedingung ist es möglich, ein Analyseinstrument zu entwickeln, dessen Ergebnisse den selbstgesetzten Ansprüchen genügen können. Nach dem derzeitigen Erkenntnisstand scheint es ausgeschlossen, ein globales Analyseinstrument zu entwickeln, das allen denkbaren Interessen voll zu genügen vermag. Der Nachteil nur begrenzter Einsatzfähigkeit spezifischer Analyseinstrumente wiegt gering im Vergleich mit jener Art von Ergebnissen, die sich aus globalen Instrumenten ergeben müssen, weil im Nachhinein nie zu erfassen ist, ob die wesentlichen Informationen im Sinne des spezifischen Erkenntnisinteresses erreicht worden sind.

2.1 Verwertung der Ergebnisse aus Tätigkeitsanalysen im Bereich der Berufsbildungsforschung

Wenn man den gesetzlichen Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung mit seinen derzeitigen Strukturen als Grundlage für die eigene Zieldefinition nimmt (vgl. insbesondere § 60, 2 BBiG), ergeben sich vorrangig Interessen an bildungsrelevanten Informationen über Berufstätigkeiten. Nach dem derzeitigen Diskussionsstand (vgl. Zeitschrift für Berufsbildungsforschung Jg. 2 (Heft 1, 2, 3) 1973 und Jg. 3 (Heft 1, 3) 1974) deutet sich in diesem Bereich eine mehrfache Schwerpunktsetzung an. Es werden Lösungen erwartet bezüglich

- der Ermittlung von Inhalten und Zielen der Berufsbildung,
- der Klassifikation und Systematik der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe,
- der qualitativen und quantitativen Erfassung entscheidender Dimensionen einzelner Ausbildungsberufe.

Inwieweit dabei bereits jetzt der Forderung entsprochen werden kann, daß Arbeitsplätze gefunden werden, „die für den mittelfristig zu erwartenden Stand der Technologie, der Arbeitstechnik und -organisation in den zugehörigen Berufen oder Berufsbereichen exemplarisch oder typisch“ sind (PORN-SCHLEGEL, 1974, S. 21), muß offen bleiben, solange eine qualitative Differenzierung und quantitative Beschreibung mangels geeigneter Instrumente nicht gelungen ist.

Es scheint sich zudem als notwendig zu erweisen, daß beim gegenwärtigen Diskussions- und Forschungsstand in einer

gewissen Nähe zu den Vorschlägen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung vor der Durchführung vorrangiger Maßnahmen folgende Forschungsschwerpunkte gesetzt werden:

- „Möglichkeiten für eine curriculare Abstimmung zur Verzahnung allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge zu prüfen;
- die curricularen Voraussetzungen einer Stufengliederung von berufsfeldorientierter Grundbildung und darauf aufbauender Fachbildung schaffen;
- eine Abgrenzung geeigneter Berufsfelder vornehmen und die fachbezogenen Lernziele und -inhalte feststellen;
- klären, welche nicht berufsspezifischen Curricula in das Berufsgrundbildungsjahr aufgenommen werden müssen;
- Möglichkeiten der Einführung des Kursunterrichts und des Blockunterrichts im dualen System prüfen“ (BLK, 1972, S. 29 ff.).

Im einzelnen ist jüngst hervorgehoben worden, daß

- „das Problem der Analysen und Systematik von Tätigkeiten in Arbeitsprozessen unter fortgeschrittenen technologischen Bedingungen ... unbehandelt geblieben ist“ (BOEHM, 1973, S. 121);
- es „bisher keine zufriedenstellenden Klassifikationen sozialer Bereiche oder beruflicher Tätigkeiten“ gibt (ELBERS, 1973, S. 42);
- Kenntnisse „über sich neu herausbildende Berufsverwandtschaften“ fehlen (RÜGER, 1974, S. 16);
- „ein bisher noch nicht vorhandenes Suchschema“ für die Entwicklung beruflicher Curricula benötigt wird (ELBERS, 1973, S. 43);
- es ein „curricular orientiertes, theoretisch einwandfreies und erprobtes Tätigkeitsanalyseverfahren noch nicht gibt“ (RÜDIGER, 1974, S. 15);
- „eine Strategie, die auf Zielanalysen verzichtet“, dem entscheidenden Anspruch der Curriculumrevision nicht genügt (MENDE und REISSE, 1973, S. 5);
- die „Ermittlung und Operationalisierung von Lernzielen“ im Zuge der Erstellung von Ausbildungsordnungen auf Grund des Fehlens geeigneter Instrumente sehr erschwert ist (BENNER, 1973, S. 34);
- „Entwürfe zu Ausbildungsordnungen ... einstweilen kurzfristig im Wege der ‚Reparatur‘ entwickelt werden“ müssen, weil geeignete Analyseinstrumente fehlen (PORN-SCHLEGEL, 1974, S. 21).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß in der Berufsbildungsforschung der Analyse beruflicher Tätigkeiten grundlegende Bedeutung zukommt, weil im Bereich der Curriculumforschung, der Ausbildungsordnungserstellung, der Erwachsenenbildung und der Medienforschung die Ergebnisse solcher Analysen maßgebende Bedeutung haben.

Es handelt sich bei der Entwicklung eines entsprechenden Instrumentariums also um grundlegende Arbeit, die wegen ihrer Bedeutung für verschiedene Arbeitsbereiche umgehend in Angriff genommen werden sollte.

2.2 Theoretische Fundierung von Tätigkeitsanalysen

Es steht beim derzeitigen Stand wissenschaftlicher Entwicklung außer Frage, daß ein Instrument zur Analyse beruflicher Tätigkeiten im Rahmen einer formulierten Theorie entwickelt werden sollte.

Unter Theorie wird dabei verstanden „ein Gesamt von Begriffen und aus Prinzipien abgeleiteten Aussagen“, „die auf Beobachtung beruhen und so lange wahr bleiben, als sie nicht durch neue Gegebenheiten entkräftet werden, und die somit von einem bestimmten Erkenntnisstand abhängen. Das Ziel einer Theorie ist nicht allein die Erklärung des Bekannten, sondern auch die Vorhersage des Unbekannten“ (BOREL, 1972, S. 549).

Im Rahmen derartiger Ansätze „versuchte die Arbeitspsychologie — jedenfalls in der Bundesrepublik Deutschland — kaum kompliziertere, vor allem geistige beziehungsweise intellektuelle Tätigkeiten zu erfassen“ (BOEHM u. a., 1973, S. 129). Dieses auch dem sogenannten GENFER SCHEMA anhaftende Defizit müßte grundsätzlich bewältigt werden.

Im Rahmen derartiger Ansätze sollte von vornherein auch berücksichtigt werden, inwieweit „Schlüsselqualifikationen“ (MERTENS, 1973) gegebenenfalls im Sinne von „prüfungsunabhängigen Qualifikationen“ (KERN und SCHUMANN, 1973) erfaßbar sind.

Wenn man davon ausgeht, daß in einer solchen Theorie „der Beschreibung von Arbeit ein handlungstheoretisches Erklärungsmodell zugrundegelegt“ werden sollte (RÜGER, 1974, S. 19), dann ist man auf Autoren wie HACKER, VOLPERT und andere verwiesen, die um jenen theoretischen Rahmen bemüht zu sein scheinen, der den unter 2.1 formulierten Erkenntnisinteressen der Berufsbildungsforschung weitgehend entgegenkommt. Einzelheiten sind in anderem Zusammenhang darzustellen.

2.3 Methodische Ansprüche an Tätigkeitsanalysen

Die methodischen Ansprüche, denen ein Instrument zur Tätigkeitsanalyse genügen müßte, sind vergleichbar jenen Ansprüchen, die derzeit im diagnostischen Bereich gegenüber annehmbaren psychodiagnostischen Meßmitteln allgemein erhoben werden. Demgemäß müßte ein Instrument zur Tätigkeitsanalyse folgenden Forderungen genügen:

- Es muß objektiv sein in seiner Durchführung, Auswertung und Interpretation.
- Es muß ökonomisch durchführbar sein, das heißt, es darf hinsichtlich seines Zeitaufwandes nicht zu anspruchsvoll sein (ein Arbeitstag Durchführungszeit wird als obere Zeitgrenze betrachtet); es darf für seine Durchführung nicht spezifische Qualifikationen voraussetzen (wenn auch ein gewisses Training als annehmbare Voraussetzung erscheint); es sollte als paper-and-pencil-Verfahren durchführbar sein.
- Es darf nicht nur qualitative Informationen über Arbeitsprozesse erbringen, sondern muß diese in quantifizierbarer Form abbilden.
- Es muß hinsichtlich seiner Zuverlässigkeit und Gültigkeit den üblichen Standards genügen, das heißt, es müssen exakte zuverlässige Messungen ausgeführt werden, und es muß das gemessen werden, was das Verfahren zu messen beansprucht.
- Es darf hinsichtlich der Methodik der Durchführung nicht zu anspruchsvoll sein.
- Es muß neben den sonstigen denkbaren Methoden in jedem Fall die unmittelbare Befragung des Arbeitenden vorsehen, um über innere Prozesse des Individuums unmittelbare Information zu erheben.
- Es sollte offen sein für die Registrierung der objektiven Arbeitssituation (Gestaltung des Arbeitsplatzes, Ausstattung mit technischen Arbeitsmitteln, Arbeitsumweltbedingungen).
- Es sollte im Verlauf der Entwicklung die Standardisierung der erhobenen Daten grundsätzlich zulassen, um Anforderungsprofile u. ä. darstellbar zu machen.

Die Auflistung dieser Postulate zeigt, daß offenbar eine Vielfalt von Gründen dafür besteht, daß derzeit ein im Sinne dieser Darstellung ausreichendes Instrument für Tätigkeitsanalysen nicht auf dem Markt ist. „Es gibt weder geeignete Methoden, die (neuen) Arbeitsbedingungen und Anforderungen detailliert zu erfassen, noch ist es bisher gelungen, eindeutige Eignungs- bzw. Qualifikationsmerkmale daraus abzuleiten, diese meßbar zu machen sowie in Lernziele und Lerninhalte zu transformieren und hierfür adäquate Lehrverfahren zu entwickeln“ (VOLPERT, 1973, S. 239 f.).

3. Kritik vorhandener Analyseinstrumente

Hinsichtlich der notwendigen Kritik an den derzeit vorliegenden Instrumenten zu Tätigkeitsanalysen kann auf Publikationen aus jüngster Zeit (FRIELING, 1974; RÜGER, 1974) einerseits und den Kanon theoretischer und methodischer Forderungen andererseits als einer Art von Checkliste zurückgegriffen werden; der in den voraufgehenden Kapiteln dargestellt worden ist. Insgesamt kann der sehr absoluten Feststellung von TOMASZEWSKI gefolgt werden, der feststellt: „Trotz der Verschiedenartigkeit der Formen und einer langandauernden Tradition weckt der gegenwärtige Stand der Arbeitsanalyse viele Zweifel und kann nicht als zufriedenstellend erachtet werden“ (1968, S. 140). Diese Feststellung gilt für administrative, technologische, ergonomische und psychologische Analysen mit unterschiedlicher Gewichtung gleichermaßen.

Zusätzlich muß gesehen werden, daß die in zitierfähiger Form vorliegenden deutschsprachigen Analyseverfahren sehr gering sind.

Unseres Wissens liegen derzeit folgende Verfahren vor, die im folgenden nach Autor und Erscheinungsjahr aufgelistet werden:

- SCHMIDTKE und SCHMALE, 1961
- NUTZHORN, 1964
- TOMASZEWSKI, 1968
- KERN und SCHUMANN, 1974
- OPPELT, SCHRICK und BREMMER, 1972
- FERNER, 1973
- FRIELING, 1974

Nicht berücksichtigt werden die üblichen arbeitswissenschaftlichen Ansätze, zu denen auch KIRCHNER und ROHMERT gerechnet werden, und allgemeine Leitpläne für Analysen von DIRKS, MANN, MOLLE, RIEDEL und TREBECK, die nicht direkt am Arbeitsplatz angewandt werden können.

Angesichts der so begrenzten Zahl vorliegender Instrumente und unter Berücksichtigung der Tatsache, daß ihre empirische Erprobung begrenzt durchgeführt ist, empfiehlt es sich, bei der kritischen Analyse sich auf die wichtigsten Dimensionen zu beschränken. Zu den wichtigsten, das heißt unverzichtbaren, gehören nach unserer Meinung folgende Aspekte:

- Vorliegen eines theoretischen Konzepts oder Modells = A.
- Möglichkeit der objektiven Durchführbarkeit = B.
- Darstellung qualitativer und quantitativer Ergebnisse = C.
- Generelle Einsetzbarkeit = D.
- Ausgewiesene Testgütekriterien = E.

Nimmt man diese Dimensionen als die entscheidenden und unverzichtbaren, dann läßt sich in einer Matrix darstellen und auf einen Blick erfaßbar machen, wie die aktuelle Situation im Bereich der Instrumente für Tätigkeitsanalysen tatsächlich ist; Minuszeichen bedeuten Fehlanzeige, Pluszeichen Minimalnachweis:

	A	B	C	D	E
SCHMIDTKE u. SCHMALE	—	+	—	—	—
NUTZHORN	+	—	—	—	—
TOMASZEWSKI	+	+	—	+	—
KERN u. SCHUMANN	+	—	—	—	—
OPPELT, SCHRICK u. BREMMER	—	—	—	—	—
FERNER	—	+	+	—	—
FRIELING	+	+	+	+	+

Diese Matrix macht erkennbar, daß beim gegenwärtigen Stand dieses Forschungsbereichs nach den vorliegenden Unterlagen ausschließlich der „Position Analysis Question-

naire" nach FRIELING (PAQ B/F) als Gegenstand weiterer Arbeit in Frage kommen kann. Da erfahrungsgemäß üblicherweise ein erheblicher Unterschied besteht zwischen den von den jeweiligen Autoren behaupteten Qualitäten der von ihnen vertretenen Verfahren und den tatsächlichen Einsatzmöglichkeiten, liegt es nahe, in einer empirischen Untersuchung zu überprüfen, in welchem Maße der Position Analysis Questionnaire den Bedürfnissen des BBF zu genügen vermag und welcher Ergänzungen er gegebenenfalls bedarf.

4. Skizze eines Versuchs

Im folgenden soll daher der Position Analysis Questionnaire (PAQ) in seinen entscheidenden Dimensionen kurz dargestellt werden, die Stichprobe beschrieben werden, an der der PAQ in seiner Anwendbarkeit überprüft werden soll und skizziert werden, welche Ergebnisse aus diesem Versuch erwartet werden.

4.1 Grundsätzliches zum PAQ

Der PAQ ist auf der Grundlage der sogenannten „Checklist of Worker Activities“ nach PALMER und Mc CORMICK entwickelt worden, die auf Grund faktorenanalytischer Untersuchungen dafür sprach, „daß Arbeitsaktivitäten identifizierbar und meßbar sind und daß die Verschiedenartigkeit der menschlichen Arbeitsaktivitäten mit Hilfe einer kleinen Anzahl von unabhängigen Dimensionen in größerer Einfachheit und Ökonomie einander zugeordnet werden kann“ (PALMER und Mc CORMICK, 1961, S. 294). Über das „Worker Activity Profile“ von Mc CORMICK, CUNNINGHAM und GORDON entstand Ende der sechziger Jahre der PAQ, der 1969 in den Formen A und B von Mc CORMICK, JEANNERET und MECHAM vorgelegt wurde. FRIELING hat im Rahmen einer Dissertation 1974 den Versuch einer deutschen Adaptation als PAQ B/F vorgelegt.

Mc CORMICK geht von der Annahme aus, daß in einem Mensch-Maschine-System auf der Grundlage des SOR (Stimulus-Organism-Response)-Paradigmas aus einer empirisch entwickelten und zahlenmäßig begrenzten Anzahl von verhaltenszentrierten Elementen unter Einschuß von situativen Aspekten von Arbeitstätigkeiten nach Wichtigkeit und Häufigkeit über eine gleiche Menge von Eignungsvoraussetzungen Arbeitsplätze durch den Grad der spezifischen Ausprägung dieser Eignungsvoraussetzungen unterschieden werden können. — Die entsprechenden Analysen können in relativ objektiver Form durch für ihre Aufgabe vorbereitete Beurteiler durchgeführt werden und erbringen qualitative und quantitative Ergebnisse. — Der PAQ erhebt den Anspruch, alle denkbaren Tätigkeiten analysieren zu können. — Die von FRIELING im Rahmen seiner Arbeit berichteten Gütekriterien entsprechen im wesentlichen den von Mc CORMICK berichteten. Sie können hinsichtlich Beurteilerzuverlässigkeit ($r=.79$ und Itemzuverlässigkeit ($r=.78$) sowie der berichteten Faktorenstruktur (22 Faktoren in vier Faktorengruppen, die Informationsaufnahme und -verarbeitung, Arbeitsausführung, arbeitsrelevante Beziehungen zu anderen Personen und Umgebungseinflüsse und zusätzliche Arbeitsbedingungen betreffen) zufriedenstellen.

Dies spricht dafür, daß eine empirische Überprüfung des PAQ B/F für die Bedürfnisse der Berufsbildungsforschung als gut vertretbar erscheint.

4.2 Beschreibung der zu untersuchenden Stichprobe und Methodik

Zu diesem Zweck schien es sinnvoll, im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten des BBF eine Stichprobe von Ausbildungsberufen zusammenzustellen, in denen grundsätzlich jeweils mindestens ca. 5000 Auszubildende in den Jahren 1970 bis 1972 statistisch erfaßt wurden.

Die Gesamtstichprobe umfaßt 48 Ausbildungsberufe, in denen über eine Million der insgesamt 1 302 751 Auszubildenden in 1972 erfaßt werden.

Jeweils fünf Doppeluntersuchungen werden in entsprechenden Positionen (Arbeitsplätzen) durchgeführt an Facharbeitern, die mindestens seit einem Jahr nach erfolgreicher Abschlußprüfung in ihrem erlernten Beruf tätig sind, wenn für den Ausbildungsberuf weniger als 40 000 Auszubildende statistisch erfaßt sind. Sind mehr als 40 000 Auszubildende statistisch erfaßt, werden zehn Doppeluntersuchungen durchgeführt.

Die Untersuchungen werden nach entsprechendem Beurteilertraining von Diplom-Psychologen beziehungsweise Studenten im Abschlußsemester (Fachrichtung Psychologie) in ausgewählten Industrie- und Handwerksbetrieben in der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt. Dabei handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe, was zum gegenwärtigen Zeitpunkt im Rahmen einer Voruntersuchung aus finanziellen Gründen nicht als vertretbar erschien.

In der folgenden Tabelle (s. S. 18) wird diese Stichprobe dargestellt.

- mit Angabe der Berufsklasse,
- mit Angabe des Ausbildungsberufs,
- mit Ausbildungsbereich,
- mit den Zahlen der statistisch ausgewiesenen Auszubildenden in den Jahren 1970 bis 1972,
- mit Berufsfeldzuordnung.

Die Zahl der Untersuchungen wird aus der letzten Spalte der Tabelle deutlich. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, daß es sich jeweils um Doppeluntersuchungen handelt: Je zwei Beurteiler sehen denselben Arbeitsplatz. Dieses Vorgehen ist wegen der intendierten Ergebnisse notwendig.

Methodisch arbeitet der PAQ über Verhaltensbeobachtung und Exploration, auf die im bereits erwähnten Beurteiler-Training eigens vorbereitet wird.

4.3 Zielrichtung des Versuchs

Grundsätzlich geht es bei dieser Untersuchung um die Überprüfung der Möglichkeiten, den PAQ im Rahmen der Grundlagenforschung des BBF einzusetzen.

Bei der jetzt begonnenen Pilot-Study werden folgende Ergebnisse erwartet:

- Angaben über die Beurteilerreliabilität; diese Ergebnisse sind von großer Bedeutung hinsichtlich der Frage, ob Verhaltensbeobachtung und Exploration in diesem Forschungsbereich hinreichend angemessene Methoden der Erhebung sind, und welche Qualifikationen von den Personen gefordert werden müssen, die mit diesem Instrument arbeiten;
- Angaben über die Itemreliabilität; der PAQ B/F wird von FRIELING laufend unter Berücksichtigung anfallender Forschungsergebnisse verbessert; auch in dieser Untersuchung kommt eine leicht modifizierte Form zur Anwendung; es ist zu prüfen, wie diese in der gewählten Berufsstichprobe arbeitet;
- Aussagen über die spezifischen Anforderungen in den untersuchten Ausbildungsberufen;
- Ansätze zur Berufsklassifikation unter besonderer Berücksichtigung der in der „Verordnung über die Anrechnung auf die Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen der gewerblichen Wirtschaft und der wirtschafts- und steuerberatenden Berufe“ (Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung) eingeführten Einteilung der Ausbildungsberufe in Berufsfelder.

5. Skizze für Folgeversuche

Sollten sich die relativ optimistischen Erwartungen von FRIELING hinsichtlich der Anwendbarkeit des PAQ B/F unter Zugrundelegung der besonderen Interessenlage des BBF bestätigen, wären Folgeuntersuchungen notwendig, in denen

Berufs- klasse	Ausbildungsberuf	-bereich	1970	1971	1972	Berufs- feld	Unter- suchungszahl
0110	Landwirt	Lw	22 401	17 242	15 522	XI	fünf
0510	Gärtner	Lw	5 236	4 864	4 656	XI	fünf
1711	Schriftsetzer	I	5 272	5 286	4 997	VII	fünf
1730	Buchdrucker	I	3 782	3 700	3 419	VII	fünf
2210	Dreher (Eisen und Metall)	I	9 613	10 138	9 689	II	fünf
2621	Gas- und Wasserinstallateur	Hw	16 149	15 470	17 892	II	fünf
2622	Zentralheizungs- und Lüftungsbauer	Hw	7 875	8 656	11 052	II	fünf
2710	Schlosser (Blitzableiterbau)	Hw	10 353	9 522	10 343	II	fünf
2730	Maschinenschlosser	I	40 511	42 448	41 688	II	zehn
2740	Betriebsschlosser	I	12 066	12 484	12 436	II	fünf
2811	Kraftfahrzeugmechaniker	Hw	82 455	84 645	90 366	II	zehn
2821	Landmaschinenmechaniker	Hw	11 091	10 348	9 691	II	fünf
2840	Feinmechaniker	I	6 090	6 085	5 865	II	fünf
2850	Mechaniker	I	12 327	12 375	12 105	II	fünf
2910	Werkzeugmacher	I	24 401	26 050	26 074	II	fünf
3031	Zahntechniker	Hw	4 758	5 252	5 896	nzB	fünf
3110	Elektroinstallateur	Hw	46 381	47 872	52 858	III	zehn
3114	Kraftfahrzeugelektriker	Hw	5 256	5 815	6 345	III	fünf
3120	Fernmeldehandwerker	ÖD	12 954	13 928	17 023	III	fünf
3151	Radio- und Fernsehtechniker	Hw	11 512	12 178	13 026	III	fünf
3512	Damenschneider(in)	Hw	7 779	6 363	6 064	V	fünf
3911	Bäcker	Hw	11 805	9 890	9 739	X	fünf
4010	Fleischer	Hw	13 071	11 314	11 682	X	fünf
4110	Koch (Köchin)	I	13 871	13 616	13 995	X	fünf
4410	Maurer	Hw	14 449	13 415	15 650	IV	fünf
5010	Tischler	Hw	14 835	13 093	14 144	IV	fünf
5110	Maler und Lackierer	Hw	22 622	20 239	21 168	VIII	fünf
6330	Chemielaborant(in)	I	8 818	8 868	8 326	VI	fünf
6350	Technischer Zeichner	I	18 788	21 374	21 988	II	fünf
6352	Bauzeichner	I	11 485	13 704	16 730	IV	fünf
6811	Kaufmann im Groß- und Außenhandel	I	61 725	57 072	56 215	I	zehn
6812	Einzelhandelskaufmann	I		40 447	36 261	I	fünf
6820	Verkäufer(in)	I	67 542	75 807	79 542	I	zehn
6841	Drogist	I	10 270	9 192	8 648	I	fünf
6851	Apothekenhelfer	Apoth. H.	8 432	8 627	9 548	IX	fünf
6910	Bankkaufmann	I	49 705	54 753	52 713	I	zehn
6940	Versicherungskaufmann	I	10 617	10 771	10 762	I	fünf
7011	Speditionskaufmann	I	8 993	9 050	9 013	I	fünf
7810	Bürokaufmann	I	36 754	39 660	42 173	I	zehn
7810	Bürogehilfin	I	18 661	18 706	18 006	I	fünf
7812	Industriekaufmann	I	81 967	78 800	74 682	I	zehn
7813	Rechtsanwaltsgehilfe	RAGeh.		14 737	16 815	I	fünf
8362	Schaufenstergestalter	I	8 895	9 200	8 913	VIII	fünf
8370	Fotograf	Hw	2 159	2 146	2 048	VI	fünf
8561	Arzthelferin	Arzth.	19 273	21 316	23 506	IX	fünf
8562	Zahnarzthelferin	Zahnarzth.	13 657	14 171	16 400	IX	fünf
9011	Friseur	Hw	51 331	46 880	46 696	IX	zehn
9231	Hauswirtschaftsgehilfin	Hausw.	7 191	6 804	6 436	X	fünf

- in einer alle Ausbildungsberufe betreffenden Erhebung mit möglichst repräsentativem Charakter „Qualifikationsseckwerte“ ermittelt werden, die unter anderem der Curriculum- und Ausbildungsordnungsforschung wichtige Grundlage sein könnten;
- die Validität des Verfahrens an verlässlichen äußeren Kriterien überprüft würde;
- neben den personbezogenen Erhebungen auch der Registrierung der objektiven Arbeitsvoraussetzungen wie Arbeitsmittel etc. die notwendige Aufmerksamkeit zuzuwenden wäre — gegebenenfalls unter besonderer Berücksichtigung der Analysentopologie von FERNER;
- Fragen der Berufsklassifikation und der Berufsfeldabgrenzung auf Grund der erhobenen Daten faktoren- und clusteranalytisch weiterer Klärung zuzuführen wären;
- eine qualitative Variante eines zu entwickelnden und den Bedürfnissen des BBF entsprechenden Prognosemodells auf der Grundlage der „Qualifikationsseckwerte“ zu überprüfen wäre.

Sollten sich die relativ optimistischen Erwartungen nicht erfüllen, wäre zu entscheiden, ob in einer modifizierten Form des PAQ neue Ansätze für ein Analyseinstrument zu entwickeln sind, das den dringenden Bedürfnissen der Berufsbildungsforschung genügen könnte.

Literatur

- Benner, H.: Genese einer Ausbildungsordnung. In: ZfB 2, 1973, S. 34–38.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen, K 28–29/72, S. 29 f.
- Boehm, U.; Mende, M.; Riecker, P. und Schuchardt, W.: Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula. Schriften zur Berufsbildungsforschung Band 20. Hannover 1974, Schroedel.
- Borel, W.: Theorie. In: Lexikon für Psychologie. Band 3. Freiburg 1972.
- Dörks, H.: Die Arbeitsanalyse. In: Psychologische Rundschau 4, 1955, S. 286.
- Elbers, D.: Beiträge der allgemeinen Curriculumtheorie für die Entwicklung beruflicher Curricula. In: ZfB 2, 1973, S. 39–44.
- Ferner, W.: Die Analysentopologie. Schriften zur Berufsbildungsforschung Band 4. Hannover 1973, Schroedel.
- Frieling, E.: Psychologische Probleme der Arbeitsanalyse — dargestellt an Untersuchungen zum Position Analysis Questionnaire (PAQ). Phil. Diss. Augsburg 1974.
- Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Berlin 1973.
- Hegelheimer, A. und Weissbühn, G.: Wachstumsorientierte Projektionen des Bildungs- und Beschäftigungssystems. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (Hrsg.): Beiträge zur Strukturforschung Heft 16. Berlin 1971.
- Kern, H. u. Schumann, M.: Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. I und II. Frankfurt/Main, Köln 1974.
- Kirchner, J. H. u. Rohmert, W.: Problemanalyse zur Erarbeitung eines arbeitswissenschaftlichen Instrumentariums für Tätigkeitsanalysen. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung Band 3. Hannover 1973, S. 9 ff.
- Mann, W. u. Mölle, F.: Der Funktionswandel kaufmännischer Angestellter. Köln, Opladen 1964.
- Mc Cormick u. a.: Job dimensions based on factorial analysis of worker-oriented job variables. Pers. Psychol. 20, 1967, S. 431–440.
- Mc Cormick, E. J. u. a.: Job dimensions based on factorial analysis of worker-oriented job variables. Pers. Psychol. 20, 1967, S. 431–440.

Mc Cormick, E. J. et al.: A study of job characteristics and job dimensions as based on the Position Analysis Questionnaire (PAQ). In: J. Appl. Psychol. 56, 1972, S. 347-368.

Mende, K. D. u. Reisse, W.: Gegenstand und Problembereich der Curriculumforschung für die berufliche Bildung. In: ZfB 2, 1973, S. 1-6.

Mertens, D.: Schlüsselqualifikationen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 6, 1973, S. 36-43.

Möller, F.: Leitfaden der Berufsanalyse. Köln, Opladen 1965.

Nutzhorn, H.: Leitfaden der Arbeitsanalyse. Bad Harzburg 1964.

Oppelt, C.; Schrick, G. u. Bremmer, A.: Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Berlin 1972.

Palmer, G. J. u. Mc Cormick, E. J.: A factor-analysis of job activities. In: J. Appl. Psychol. 45, 1961, S. 389-394.

Pornschlegel, H.: Einige Überlegungen zu arbeitswissenschaftlichen Ansätzen in der Berufsbildungsforschung. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung Band 3. Hannover 1973, S. 124 ff.

Pornschlegel, H.: Zur Aussagefähigkeit arbeitswissenschaftlicher Analysen zur Konstruktion beruflicher Curricula. In: ZfB 3, 1974, S. 20-24.

Riedel, J.: Arbeits- und Berufsanalyse In berufspädagogischer Sicht. Braunschweig 1957.

Rüger, S.: Tätigkeitsanalysen zur Erhebung beruflicher Bildungsinhalte. In: ZfB 3, 1974, S. 15-19.

Schmidtke, H. u. Schmale, H.: Arbeitsanforderung und Berufseignung. Bern, Stuttgart 1961.

Schrick, G.: Ergebnisse einer ersten Diskussion der Beiträge von J. H. Kirchner, W. Rohmert und W. Volpert. In: Schriften zur Berufsbildungsforschung Band 3. Hannover 1973, S. 113 ff.

Tomaszewski, T.: Schema einer psychologischen Analyse der Berufe. In: Hacker, W.; Skell, W. u. Straub, W.: Arbeitspsychologie und wissenschaftlich-technische Revolution. Berlin 1968, S. 139-149.

Trebeck, R.: Die Arbeitsanalyse als Grundlage der Arbeitsgestaltung, der Auswahl und Ausbildung von Mitarbeitern und der Arbeitsbewertung. In: Handbuch der Psychologie, Band 9. Göttingen 1970, S. 211 ff.

Volpert, W.: Möglichkeiten und Probleme einer Handlungsstrukturanalyse industrieller Tätigkeiten - Projektbericht. Berlin 1973.

Gisela Axt

Ausbildungsberufe der Textil- und Bekleidungsindustrie im Wandel - Schritte zur Neuordnung -

1. Schritt: Tätigkeits- und Maschinenplatzanalysen als Grundlage der Neuordnung

1967 wurde in der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) in Bonn auf Antrag des Arbeitgeberkreises Gesamttextil und des Bundesverbandes Bekleidungsindustrie die Arbeit an der Neuordnung von Ausbildungsberufen in der Textil- und Bekleidungsindustrie unter Berücksichtigung des inzwischen eingetretenen und absehbaren Wandels in Technik und Gesellschaft aufgenommen. Die Zahl der Beschäftigten in der Textilindustrie ging im Zeitraum von 1955-1965 um 13 % zurück, die Zahl der Auszubildenden aber um 70 bis 94 %. Demgegenüber stieg im gleichen Zeitraum die Zahl der Beschäftigten in der Bekleidungsindustrie um 46 %, und dort die Zahl der Auszubildenden bei dreijährigen Ausbildungsberufen um 60 %, während sie bei den ein- bis eineinhalbjährigen Ausbildungsberufen um 35 Prozent zurückgingen.

Das erklärte Ziel - dem auch die Gewerkschaft Textil-Bekleidung zustimmte - war, möglichst viele Ausbildungsberufe zusammenzufassen, soweit das sachlich und strukturell zu vertreten war, und die Ausbildungsberufe zu stufen, das heißt anstelle des bisherigen Systems der Anlern- und Lehrberufe ein durchlässiges System aufeinander aufbauender Ausbildungsberufe zu schaffen und gleichzeitig die Ausbildungsinhalte zu modernisieren und sie in eine breite berufliche Grundbildung und eine darauf aufbauende berufliche Fachbildung zu gliedern.

Breit gestreute empirische Untersuchungen in Form von Analysen mit unterschiedlichen Problemstellungen [1] lieferten Grundlagen, mit deren Hilfe die Diskussionspapiere für die beabsichtigten Konzeptionen sowohl für die Ausbildungsordnungen als auch für Rahmenlehrpläne erarbeitet werden konnten und Hinweise für erforderliche Ausbildungsmittel gegeben wurden. Die Befragungen richteten sich an Fachleute aus der Textil- und Bekleidungsindustrie und dem deutsch-

sprachigen in- und ausländischen Textilmaschinenbau. Die Damen wurden in der ABB ausgewertet und zusammengestellt.

2. Schritt: Staatliche Anerkennung der Stufenkonzeption

An der Berufsausbildung von Jugendlichen sind bis heute zu vier Fünfteln die Ausbildungsbetriebe und zu einem Fünftel die Berufsschulen beteiligt. Die Ausbildungsordnungen regeln die Qualifizierung der Jugendlichen in den Ausbildungsbetrieben bundeseinheitlich, während infolge der Kulturhoheit der Länder die Rahmenlehrpläne für die Berufsschulen jeweils von den elf Kultusministern der Länder im Verwaltungsverfahren erlassen werden. Deshalb mußten zunächst die Ausbildungsordnungen zwischen den Sachverständigen der Sozialpartner, den Fachverbänden der Textil- und Bekleidungsindustrie und den die Ausbildung überwachenden Industrie- und Handelskammern (heute: Zuständige Stellen) diskutiert, abgestimmt und durch den Bundesminister für Wirtschaft im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung erlassen werden, ehe die Ableitung von Vorschlägen für entsprechende Rahmenlehrpläne an den Berufsschulen in Angriff genommen werden konnte.

Auf dieses Vorgehen einigten sich bereits 1969 engagierte Vertreter der Ausbildungspraxis und der einschlägigen Ressorts von Bund und Ländern anläßlich eines Informationsaustausches in der ABB. Ebenso wurde von Anfang an enger Kontakt zwischen Berufsschullehrern, Sachverständigen der Sozialpartner und der ABB gepflegt.

Bei der Festlegung der Ausbildungsinhalte in den Ausbildungsordnungen wurde, darum im Hinblick auf die anschließende Erarbeitung von Rahmenlehrplanvorschlägen eine Gliederung gewählt, die sichere Anhaltspunkte für die anschließenden Arbeiten gewährleistete: Die Ausbildungsabschnitte (Sequenzen) wurden nach Fachtheorie und Fachpraxis getrennt ausgewiesen.

Die Abstimmungsphase zwischen den Sachverständigen der Sozialpartner, den Fachverbänden, den Industrie- und Handelskammern und der ABB verlief aufgrund der vorangegangenen empirischen Arbeiten sachlich und zügig, so daß die ABB noch vor Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes die

Ing. (grad.) Gisela Axt leitete 1967 als Referentin in der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) in Bonn die Arbeiten an der Neuordnung ein und koordiniert seit 1971 in gleicher Funktion im Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung die Textil- und Bekleidungsberufe in Industrie und Handwerk.

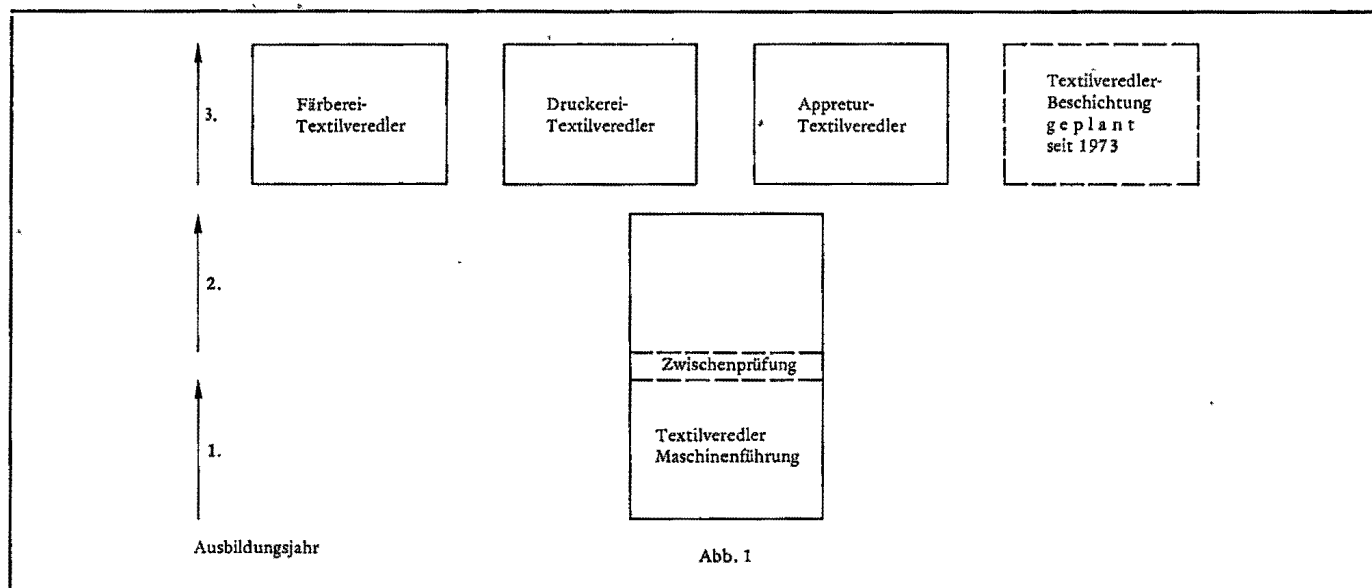


Abb. 1

staatliche Anerkennung der ersten Ausbildungsordnung in Form einer Stufenkonzeption, die Stufenausbildung Textilveredler [2], in der Bundesrepublik Deutschland am 21. Juli 1969 durch Erlass im Verwaltungsverfahren erreichen konnte.

Die zweijährige Grundstufe führt – entsprechend den gewandelten Funktionen der Fachkräfte im Produktionsbereich – zum flexiblen Maschinenbediener innerhalb der Gesamtbranche, dem sogenannten „Springer“, die einjährigen weiterführenden Stufen zum Einrichter von Verfahren beziehungsweise Maschinen in Teilbranchen. Diese Stufenkonzeption wurde für die nachfolgenden Textil- und Bekleidungs-Ausbildungsordnungen entsprechend angewandt.

Am 1. 9. 1969 trat das Berufsbildungsgesetz in Kraft. Die weiteren, zum Teil bereits abgestimmten Konzeptionen mußten in die Form einer Rechtsverordnung gebracht werden. Hatte man schon mit der Stufenkonzeption Neuland betreten, so mußte jetzt auch noch eine neue Form der Ausbildungsordnung gefunden werden. Die Diskussion der zwischen den Sachverständigen der Sozialpartner, der Fachverbände, den Industrie- und Handelskammern und der ABB abgestimmten Entwürfe für neue Ausbildungsordnungen mußte auf höherer Ebene zwischen den Vertretern der Bundesminister für Wirtschaft, Arbeit und Sozialordnung, Justiz und den Spitzenverbänden der Arbeitgeber und Arbeitnehmer fortgesetzt werden. Da die „Pilot“-Funktion für eine dem technischen und gesellschaftlichen Wandel entsprechenden Regelung der Berufsbildung ungewollt vom Metall- auf Textil- und Bekleidungsbranche übergegangen war, erwachsen den um die Durchsetzung der Stufenkonzeption Bemühten zusätzliche, zeitraubende Aufgaben und verzögerten die weiteren Anschlußarbeiten. Auch konnte manche informative Aussage der alten Ordnungsmittel in die neue Rechtsform der Ausbildungsordnung nicht mehr aufgenommen werden. So fielen zum Beispiel die bisherigen Hinweise an die Ausbilder, die Beschreibungen des Arbeitsgebietes und des Berufes der neuen, nach dem Berufsbildungsgesetz vorgesehenen Form des Inkraftsetzens zum Opfer. Übrig blieben Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsanforderungen. An die Kompromißbereitschaft der die Stufenkonzeption im Bereich Textil-Bekleidung Vertretenden wurden hohe Anforderungen gestellt.

Als erste Rechtsverordnungen des Bundes wurden am 25. Mai und 30. Juli 1971 folgende vier Stufen-Ausbildungsordnungen nach Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes vom Bundesminister für Wirtschaft im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung erlassen:

Stufenausbildung Bekleidungsindustrie [3] Abb. 2

Aus sozialen Gründen entsprach die ABB dem Wunsche des Bundeswirtschaftsministeriums und akzeptierte den ersten generellen Abschluß nach dem ersten Ausbildungsjahr als „Bekleidungsnäher“. Ursprünglich sollte er erst nach dem zweiten Ausbildungsjahr erreicht werden. Der Abschluß nach dem ersten Ausbildungsjahr war dagegen als „Notausstieg“ für aus verschiedenen Gründen behinderte Jugendliche konzipiert worden.

Stufenausbildung Maschinenindustrie [4] Abb. 3

Stufenausbildung Spinnerei-Industrie [5] Abb. 4

Stufenausbildung Weberei-Industrie [6] Abb. 5

Etwa ein Jahr später, am 23. August 1972, wurde mit der Stufenausbildung „Pelzwerker/Kürschner [7] die erste, für Handwerk und Industrie gemeinsam geltende Stufenausbildungsordnung erlassen. Abb. 6.

Damit waren im Zeitraum von 1967 bis 1972 im Berufsfeld „Textil-Bekleidung“ 39 Einzelberufe in sechs Stufenausbildungsordnungen zusammengefaßt und so die Grundlagen für ein System zur Ausbildung von Jugendlichen geschaffen worden, das nachfolgende Übersicht näher erläutert. Dieses System ist noch erweiterungsfähig, wie die Planungen in den Abb. 1 und 5 zeigen.

Anzahl betroffener Ausbildungsverhält- nisse 1970/71 [8]

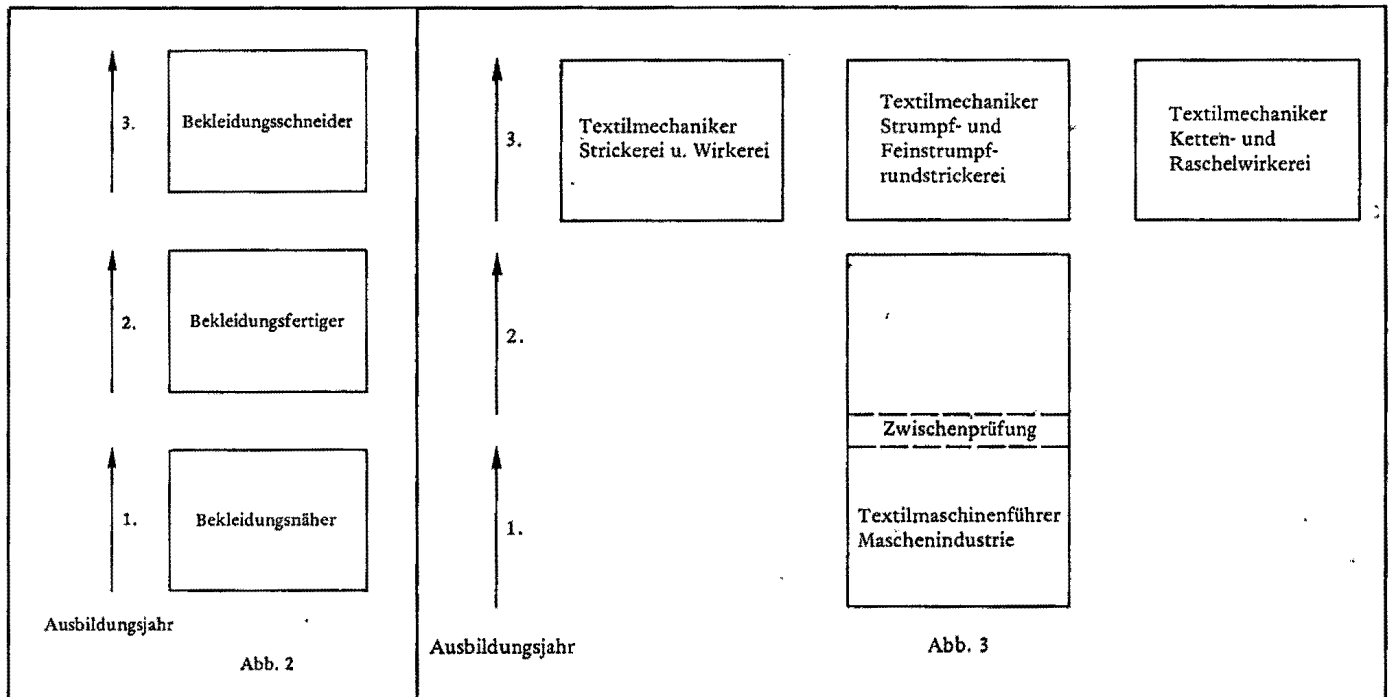
Textilindustrie

4 Stufenausbildungsordnungen 1 119 Industrie
anstelle von
22 alten Ausbildungsberufen

Bekleidungsindustrie

1 Stufenausbildungsordnung 15 974 Industrie
Bekleidungsindustrie
anstelle von
15 alten Ausbildungsberufen
und
1 Stufenausbildungsordnung 87 Industrie
Pelzwerker/Kürschner 1 313 Handwerk [9]
anstelle von
4 alten Ausbildungsberufen

Der durch die erfolgreich abgeschlossenen Ordnungsarbeiten entwickelte „Reform-Optimismus“ engagierte die Berufsbildungsausschüsse der Sozialpartner, die Prüfungsausschüsse der Industrie- und Handelskammern und vor allem die Ausbilder selbst. So konnte die Anlaufphase in der Ausbildungspraxis verhältnismäßig reibungslos überwunden wer-



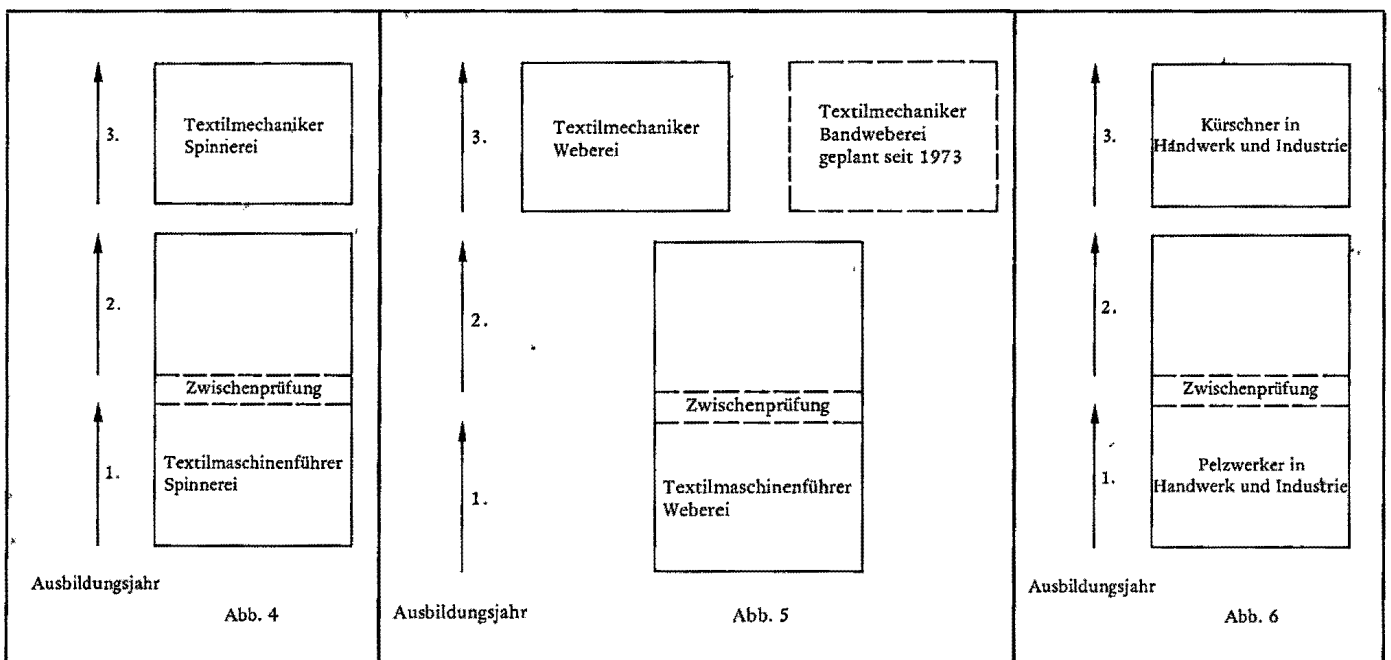
den. Inzwischen arbeiten die ersten Absolventen dieser Stufenausbildungsgänge mit Erfolg in der Praxis. Als Beispiel diene der Verlauf der Umstellung von 15 alten zu der dreigestuften zusammengefaßten Ausbildungsordnung in der Bekleidungsindustrie [10]:

Jahr	1971	1972	1973
Stufe – Bezeichnung	ins- ges.	ins- ges. davon männl.	ins- ges. davon männl.
1. Bekleidungsnäher	2 052	2 575 18	2 508 71
2. Bekleidungsfertiger	2 883	8 052 324	8 273 64
3. Bekleidungsschneider	846	1 822 93	2 250 147
	5 781	12 449	13 031

Vor Inkrafttreten der neuen Ordnung wurden mit Stand vom 31. Dezember 1970 in der DIHT-Statistik für die insgesamt 15 Ausbildungsberufe 15 947 Auszubildende gezählt. Davon waren dreijährige Ausbildungsberufe

Damenschneider	5531
Herrenschneider	446
Wäschenäherin	273
Wäschezusneider	53
insgesamt Ausbil- dungsverhältnisse	6303

Die Inhalte dieser Ausbildungsgänge waren überwiegend in der ersten und zweiten Stufe der neuen Ordnung zusammengefaßt worden. Die dritte Stufe „Bekleidungsschneider“ stellt einen neuen Beruf dar, der zu vier Fünfteln neue Inhalte enthält. Die deutsche Bekleidungsindustrie hat demnach ihre Ausbildungsleistung verstärkt und – trotz der seit 1972/73 anhaltenden wirtschaftlichen Schwierigkeiten – aufgrund der Neuordnung mehr Jugendliche ausgebildet als vorher und zugleich das Niveau der Ausbildung wesentlich erhöht. Einige der ersten Absolventen der dritten Stufe arbeiten bereits mit Erfolg als Führungskräfte in Zweigbetrieben ihrer deutschen Mutterfirmen im europäischen Ausland.



Neben der Anpassung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung und der qualitativen und quantitativen Erhöhung der Ausbildung liegt ein weiterer Anpassungsaspekt der Stufenkonstruktion darin, daß sich jetzt innerhalb komplexer Systeme sowohl aus verschiedenen Gründen behinderte (retardierte) als auch besonders intelligente und leistungswillige Jugendliche entsprechend ihrer Veranlagung entfalten können. Die Stufenkonzeption ist bereits heute eine mit Erfolg praktizierte Form der Überleitung zu einem Baukastensystem im Bildungsbereich, wie es von Fachleuten und Politikern schon seit Jahren gefordert wird.

Bei der Entwicklung der Stufenausbildungsordnungen in der Textil- und Bekleidungsindustrie wurde der kybernetische Grundsatz, daß „nur Varietät im Regelsystem die Varietät des zu regelnden Systems erfolgreich bändigen kann [11]“ vorab zugrunde gelegt und durch die Analysetechnik von Hirt [12] untermauert. Damit gelang die Umsetzung kybernetischer Prämissen in Anwendungstechnik bei der Neuordnung eines Teils unseres Bildungsbereichs.

3. Schritt: Materialsammlungen als Basis für Rahmenlehrpläne

Im Frühjahr 1971 übernahm das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) als Rechtsnachfolger die Aufgaben der ABB. Nachdem die staatliche Anerkennung der Stufenkonzeption – wenn auch mit Abstrichen – geglückt war, mußten jetzt die Arbeiten an den Rahmenlehrplänen vorangetrieben werden, um sowohl die Berufsschulen zu informieren als auch die Ausbilder bei der Umstellung zu entlasten.

Entsprechende Rahmenlehrpläne zu neuen Ausbildungsordnungen wurden auch deshalb erforderlich, weil bei den Prüfungen neben dem praktischen Können auch das theoretische Wissen geprüft wird und – um einen möglichst gleichen Leistungsstand zu erreichen – die Prüfungsaufgaben bundeseinheitlich erstellt werden sollten. Ohne eine Abstimmung der zu vermittelnden Ausbildungsinhalte zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule sind alle Bemühungen um bundeseinheitliche Prüfungsaufgaben allerdings illusorisch. Die bisherigen Ergebnisse der Abschlußprüfungen in den verschiedenen Bundesländern bestätigen diese Feststellung.

Von den verschiedenen Rahmenlehrplankonstruktionen einzelner Bundesländer erschien diejenige des Landes Nordrhein-Westfalens als besonders zweckmäßig und entsprach dem Stand der berufspädagogischen Diskussion im Jahre 1971: „Fachkunde ist das Primärfach, da aller Unterricht von der konkreten Berufs- und Lebenssituation des Jugendlichen ausgehen muß, Fachrechnen, Fachzeichnen und Naturkundliche Grundlagen sind Sekundärfächer. Sie sind nach Inhalt und unterrichtlicher Behandlung der Fachkunde zuzuordnen [13].“ Die Inhalte des Primär- und der Sekundärfächer sind nach Unterrichtseinheiten unterteilt, die nach Auffassung des Kultusministers von Nordrhein-Westfalen didaktische beziehungsweise methodische Einheiten sind. Ihre Behandlung bedarf der Entscheidung des Lehrers und kann eine oder mehrere Wochen in Anspruch nehmen.

An dieser Stelle war es nun zweckmäßig, die Unterrichtseinheiten zeitlich zu bewerten; denn bei der Auswahl von Inhalten muß von der zur Verfügung stehenden Gesamtzeit an Unterrichtsstunden ausgegangen werden, um realisierbare Rahmenrichtlinien zu entwickeln. Darum erschien es sowohl aus didaktischen als auch aus methodischen Gründen sinnvoll, dem Rahmenlehrplan einen Zeitraster zu unterlegen, der sowohl einen Anhaltspunkt für den festzulegenden Stoffumfang als auch einen Hinweis für den jeweiligen Grad der Intensität gab, mit dem die einzelnen „Stoffe“ an die Auszubildenden herangetragen werden sollten.

Nach Auskunft des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister in Bonn konnten als Durchschnittswerte für 1971

4 Fachstunden pro Woche bei 36 Berufsschulwochen pro Jahr

= 144 Fachstunden

als zur Verfügung stehende Zeit für den Fachunterricht der Ausarbeitung zugrunde gelegt werden.

Entsprechend der Verschiedenartigkeit technischer Fakten von der Spinnerei bis zur Bekleidungstechnik einschließlich modischer Aspekte und der laufenden Kostensteigerung für Maschinen und Material wurden folgende Fächerbezeichnungen gewählt:

Primärfach: Fachkunde (Technologie)

Sekundärfächer: Grundlagenwissen (naturwissenschaftliches, künstlerisches, maschinentechnisches usw.)
Fachrechnen (Technische Mathematik)
Übungen oder Demonstrationen (exemplarisch, prinzipiell).

Jedes Berufsschuljahr wurde in

36 Unterrichtseinheiten mal 4 Fächer gleich 144 Fachstunden untergliedert. Entsprechend der geübten Praxis wurden die Schuljahre unterteilt nach

Unterstufe = 1. Berufsschuljahr = 1. Jahr der Berufsausbildung;

Mittelstufe = 2. Berufsschuljahr = 2. Jahr der Berufsausbildung; = Abschluß der 2jährigen Grundausbildung;

Oberstufe = 3. Berufsschuljahr = weiterführende einjährige Fachstunden;

um wenigstens einen jährlichen Gleichlauf zwischen der Ausbildung im Betrieb und dem Unterricht in Berufsschulen herzustellen.

Jedes Blatt der Materialsammlung hat 9 mal 4 Unterrichtseinheiten und entspricht einem Vierteljahr Berufsschulunterricht. Vier Blätter beinhalten den Stoff eines Berufsschuljahres, 4 mal 3 Blätter weisen jeweils den gesamten Unterrichtsstoff einer dreijährigen Stufenausbildungsordnung aus. Jede Stufenausbildung erhält einen entsprechenden Rahmenlehrplan. Alle Rahmenlehrpläne aber haben den gleichen Aufbau. Der so entwickelte Grundraster ist gleich gut verwendbar für den üblichen Teilzeitunterricht (ein bis zwei Berufsschultage pro Woche) oder den angestrebten Blockunterricht (mehrere geschlossene Unterrichtswochen pro Berufsschuljahr).

Der Stoff wurde aus den Ausbildungsrahmenplänen der Stufen-Ausbildungsordnungen abgeleitet, ergänzt und seine Abfolge so angeordnet, daß die in den theoretischen Prüfungsanforderungen festgelegten Stoffgebiete vorher in der Berufsschule vermittelt werden können. Besondere Mühe wurde darauf verwandt, die Inhalte der Sekundärfächer zeitlich den Inhalten des Primärfaches Technologie ergänzend zuzuordnen. Überwiegend ist dieses Vorhaben erglückt. Auszubildend war die Absicht, das erkenntnisleitende Interesse der Schüler für abstraktere Sachverhalte zu wecken und den Unterrichtsstoff anwendungstechnisch-orientiert aufzubereiten.

Bereits im Herbst 1971 wurde im Berufsbildungsausschuß Bekleidungsindustrie von den Sachverständigen ein entsprechendes Arbeitspapier des BBF diskutiert und mit Zustimmung der Gewerkschaft Textil-Bekleidung intern verabschiedet. Die Rahmenlehrpläne für die Textilindustrie wurden als nächste entwickelt und den Sachverständigen der Sozialpartner zur Diskussion zugeschickt.

Die vom BBF und den Sozialpartnern der Textil- und Bekleidungsindustrie als erste „flankierende Maßnahme“ gewertete Arbeit, Rahmenlehrpläne zu erstellen, fand 1971 keine Gegenliebe im Koordinierungsausschuß von Bund und Ländern. Was als rasche Hilfe für die Berufsschullehrer und Entlastung der Ausbilder vor Ort gedacht und in mühevoller sachlicher Arbeit zusammengetragen worden war, wurde nun auf Verfassungskonformität abgeklopft. Die Länder sahen ihre Kulturhoheit, die Lehrer ihre fachliche Kompetenz und ihre pädagogische Freiheit bedroht. Die Arbeit an den Rahmenlehrplänen im BBF mußte eingestellt werden.

Materialsammlung als Basis für Rahmenlehrpläne		Stufenausbildungsordnung	Spinnerei-Industrie	Unterstufe	Nov. 1973 Seite 1
UE	Fachkunde (Technologie)	→ Grundlagen	Fachrechnen (techn. Mathematik)	oder Übungen Demonstrationen	
1	1. Herstellen von Garnen	Drehungen geben Drehungsrichtungen S/Z	Wiederholen der Grundrechnungsarten und der Bruchrechnung		
2	Konstruktion von Garnen	Garngleichmäßigkeit, -reinheit, -elastizität, -festigkeit, -dehnung			
3	Garneigenschaften	Nm, Tex, Td	Formel $Nm = \frac{L}{G}$	Prüfen von Garnnummern	
4	Garneinheit	Maschinen zum Aufbereiten der Fasern für den Spinnprozess bis zum Vorgarn		Fertigungsablauf in der Spinnerei	
5	Arbeitsgänge bei der Garnerzeugung Auflockern, Mischen, Schmelzen, Öffnen, Auflösen, Reinigen, Parallelisieren, Doublieren, Verziehen, Drehen	Arbeitsweise von Aufbereitungsmaschinen Karden/Krempeln Strecken Flyern			
6	Einfluß der Arbeitsgänge auf die Garnqualität	Ursachen und Auswirkungen von Fehlern		typische Fehler in der Spinnereivorbereitung	
7	Vermeiden und Beheben von Fehlern	Maschinen zum Feinspinnen Ringspinnmaschine			
8					
9	2. Herkunft Gewinnung u. Eigenschaften von Pflanzenfasern s. S. 2, UE 10 - 15	s. S. 2, UE 10 - 15	s. S. 2, UE 10 - 15	s. S. 2, UE 10 - 15	

Abbildung 7

UE = Unterrichtseinheit

Materialsammlung als Basis für Rahmenlehrpläne		Stufenausbildungsordnung	Weberei-Industrie	Unterstufe	Nov. 1973 Seite 4
UE	Fachkunde (Technologie)	→ Grundlagen	Fachrechnen (techn. Mathematik)	oder Übungen Demonstrationen	
28	Schußspulen	Arbeitsweise von Schußspulmaschinen	s. S. 3, UE 26 - 27	Knotenarten, Lage der Knoten	
29	Vermeiden und Beheben von Fehlern	Ursachen und Auswirkungen von Fehlern			
30	7. Aufgaben der Textilveredlg. Veredeln von Rohtextilien	Aufgabe und Zweck des Entschlichtens -Waschens Färbens / Druckens	eingekleidete Aufgaben aus der %-Rechnung an Beispielen aus Weberei und Veredlung	Durchführen von veredlerischen Arbeitsgängen im Laborversuch	
31					
32	Aufbringen von zusätzlichen Eigenschaften	Appretierens Pflegeleicht-Ausrüstens			
33	Auswirkung von Webfehlern beim Veredeln (Kanten)				
34	8. Wasseraufnahmefähigkeit von textilen Rohstoffen	Beziehung zwischen relativer und absoluter Luftfeuchtigkeit		Messen der Hygroskopizität relativen Luftfeuchtigkeit	
35	Bedeutung der Feuchtaufnahmefähigkeit von textilen Rohstoffen in der Weberei	Begriff Normalklima Einfluß der Luftfeuchtigkeit bei der Produktion von Geweben			
36					

Abbildung 8

UE = Unterrichtseinheit

Materialsammlung als Basis für Rahmenlehrpläne		Stufenausbildungsordnung	Maschenindustrie	Mittelstufe	Nov. 1973 Seite 5	
UE	Fachkunde (Technologie)	→ Grundlagen	Fachrechnen (techn. Mathematik)	oder Übungen Demonstrationen		
1	1. Maschenbindungen und Maschenmaschinen	Beziehungen zwischen Teilung und Feinheit	Rechnen mit Be- und Umrechnen von Teilungen und Feinheiten unter Benutzung von Tabellen nach DIN 60917	Zeichnen von technischen Patronen		
2	Rechts/Links-Bindungen von Kuliergewirken und Gestriken nach DIN 62051	Maschenmaschinen für R/L-Bindungen Fadenspannung Fadenführung maschenbildende Organe		R/L-Muster ausnehmen		
3	Aufbau und Teile der Fertigungsvorschrift für Meterware					
4						
5	hauptsächliche Anwendungsgebiete der Bindungsart				Erkennen und Beheben von Maschinenfehlern	
6	Rechts/Rechts-Bindungen von Kuliergewirken und Gestriken nach DIN 62052	Maschenmaschinen für R/R-Bindungen Fadenspannung Fadenführung maschenbildende Organe		Zeichnen von technischen Patronen		
7	Teile der Fertigungsvorschrift für Schlauchwaren	Erkennen und Beheben von Maschinenfehlern		R/R-Muster ausnehmen, Bestimmen von Reihen/cm Stäbchen/cm Nm		
8	hauptsächliche Anwendungsgebiete der Bindungsart	Einfluß der Fadenspannung auf das Verhalten von Maschenwaren während des Veredlungsvorganges im Hinblick auf Schrumpfung/Dehnung				
9						

Abbildung 9

UE = Unterrichtseinheit

Materialsammlung als Basis für Rahmenlehrpläne		Stufenausbildungsordnung	Textilveredlung	Mittelstufe	Nov. 1973 Seite 8
UE	Fachkunde (Technologie)	→ Grundlagen	Fachrechnen (techn. Mathematik)	oder Übungen Demonstrationen	
28	3. Zweck und Ablauf von Vorbehandlungen	Erläutern der Begriffe, Erscheinungen, Bedeutungen und Vorgänge Ablösen von Fremdst. Subst. Titrieren Neutralisieren ph-Wert-Meßmöglichkeiten Migration Substantivität Affinität Sublimation Adhäsion und Kohäsion Oxydation und Reduktion	Berechnen von Ansätzen und Flotten	Laborversuche Schichtennachweis	
29	Sengen, Scheren				
30	Abkochen (Beuchen)				
31	Bleichen				
32					
33	Mercerisieren				
34	4. Elektrischer Strom im Betrieb Gleich-, Wechsel- und Drehstrom	Erläutern der Begriffe Stromstärke, -spannung, Widerstand, Leistung	Rechnen mit dem Ohm'schen Gesetz $I = \frac{U}{R}$		
35	5. Prinzip einer Regelung Funktionen von Schaltern Sicherungen Schutzmaßnahmen	Niveauregelung Temperaturregelung Druckmessung		Messen Unterschied zwischen Steuern und Regeln	

Abbildung 10

UE = Unterrichtseinheit

Materialsammlung als Basis für Rahmenlehrpläne		Stufenausbildungsordnung	Bekleidungsindustrie	Oberstufe	Nov. 1973 Seite 9
UE	Fachkunde (Technologie)	→ Grundlagen	Fachrechnen (techn. Mathematik)	oder Übungen Demonstrationen	
1	1. Bekleidungsartikel Gebrauchsanforderungen	Proportionen des menschlichen Körpers	der goldene Schnitt	Skizzieren normaler menschlicher Körperformen und deren hauptsächlichsten Abweichungen	
2	Aussehen der Schnittteile für Damenober- und Kinderbekleidung	Haltungsfehler			
3	Herren- und Knabenoberbekleidung	Meßstellen Meßtabelle Körpermaße Fertigmaße	Verhältnisberechnungen	Messen der wichtigen Körpermaße	
4					
5	Sport- und Freizeitkleidung	Größensysteme		Auswählen von Stoffen und Zutatensorten unter dem Gesichtspunkt der Gebrauchsanforderungen der einzelnen Artikelgruppen	
6	Damen- und Herrenunterwäsche Nachtwäsche	Maßstäbe zur Beurteilung der Paßform			
7					
8	Miederwaren und Badebekleidung				
9					

Abbildung 11

UE = Unterrichtseinheit

In einer gemeinsamen Aktion erreichten die Sozialpartner der Textil- und Bekleidungsindustrie 1973 die Wiederaufnahme der Arbeiten an den inzwischen in einschlägigen Gremien intern diskutierten Vorlagen des BBF. Am 26. 8. 1973 konstituierte sich der Fachausschuß FA 3–5 „Berufe der Textil- und Bekleidungsindustrie“ in Berlin. Diskussionschwerpunkt waren die in „Materialsammlungen als Basis für Rahmenlehrpläne“ umbenannten Rahmenlehrplanentwürfe. Diese wurden getrennt nach Sachgebieten von den Mitgliedern des Fachausschusses, zu denen auch Vertreter der Lehrer an beruflichen Schulen gehörten, und unter Hinzuziehung weiterer Sachverständiger – fast ausschließlich Lehrer – am 12./13. November 1973 nahezu einstimmig verabschiedet.

Das BBF sandte im November 1973 die „Materialversammlungen“ an die Vorsitzende des Rahmenlehrplanausschusses im Berufsfeld Textil-Bekleidung mit der Bitte um Kenntnisnahme und Weiterleitung an die 11 Kulturminister. Bedauerlicherweise versagte es sich das BBF, die Materialversammlungen selbst herauszugeben. Die Veröffentlichung besorgte dafür der Arbeitgeberkreis Gesamttextil, Frankfurt/Main in eigener Verantwortung [14].

In knapp einem Jahr wurden bei Gesamttextil über 2000 Exemplare der Materialsammlung angefordert. Der Interessentenkreis setzte sich aus Berufsschulen mit Textil- und Bekleidungsklassen, Industrie- und Handelskammern, Lehrerverbänden und Kultusministerien zusammen. Auch aus dem Ausland, vornehmlich von den Wirtschaftsverbänden der Textil- und Bekleidungsindustrie in den Niederlanden, Österreich und der Schweiz kamen entsprechende Anfragen. Der iranischen Berufsausbildungsbehörde Sandough in Teheran dienten sie als Anhaltspunkte für die Ausarbeitung von Unterlagen zur Verbesserung der Facharbeiterqualifikationen. An der Technischen Universität Hannover werden sie bei der Ausbildung von Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen der Fachrichtung Textil- und Bekleidungsgewerbe

benutzt, an der Universität Hamburg den Studenten der gleichen Fachrichtung zum Selbststudium empfohlen.

Das über Jahre mit großer Zähigkeit verfolgte Projekt hat durch diese Veröffentlichung ein breites, positives Echo in der interessierten Öffentlichkeit gefunden und einen vom BBF von Anfang an erkannten Informationsbedürfnis der Berufsschulen Rechnung getragen. Die Vereinbarung aus dem Jahre 1969 zwischen engagierten Vertretern der Berufsschule und der betrieblichen Ausbildungspraxis wurde vom BBF eingehalten und damit eine kontinuierliche, dem Wandel folgende Anpassung der Berufsbildung erreicht. Es bleibt zu hoffen, daß damit ein Zeichen für eine aufgeschlossene, der Sache der Berufsbildung von Jugendlichen dienende Zusammenarbeit zwischen BBF, sachverständigen Sozialpartnern der betrieblichen Ausbildungspraxis, Berufsschullehrern und beauftragten Vertretern der Berufsschulverwaltungen gesetzt worden ist: denn der Wandel der Anwendungstechnik vollzieht sich in der betrieblichen Praxis und kann daher nur dort erfaßt werden.

4. Schritt: Medien zur Steigerung der Ausbildungseffizienz vor Ort

Dienen Neuordnungen von Rahmenrichtlinien, wie sie jetzt in Form von Ausbildungsordnungen und Materialsammlungen vorliegen, hauptsächlich der Anpassung an den technischen und nur zu einem gewissen Grad auch gesellschaftlichen Wandel, so kann die Wirksamkeit der Ausbildung – also die Steigerung der Lernleistung – erst durch geeignete Ausbildungsmittel erreicht werden. Bis heute scheiterten leider alle Bemühungen an der Bereitstellung der erforderlichen Mittel. Die Erarbeitung entsprechender Ausbildungsmittel ist – gemessen an den Kosten für die Erstellung neuer Rahmenrichtlinien – sehr aufwendig. Aufgrund eines Vorschlages des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für

Berufsbildung versucht das BBF nun, ein Projekt hierzu in das Forschungsprogramm 1975/77 einzubringen.

Bereits 1971 wurde ein Katalog an erforderlichen Ausbildungsmitteln für die Stufenausbildungen Spinnerei-, Weberei-, Maschen-, Textilveredelungs- und Bekleidungsindustrie erarbeitet, mit Sachverständigen diskutiert und nach entsprechend leistungsfähigen Auftragnehmern gesucht. Gerade weil die Erarbeitung von Ausbildungsmitteln so teuer und ihr Informationswert relativ schneller als der von Rahmenrichtlinien verfällt, da ja hier immer auf die einschlägigen Details, die sich besonders schnell wandeln, eingegangen werden muß, wird eine Konstruktion angestrebt, die folgende Bedingungen einhält:

Ausbildungsmittel müssen

- nach dem jeweils neuesten Stand arbeitswissenschaftlicher Methoden zur Unterweisung von Facharbeitern erarbeitet werden,
- sowohl für die Ausbildung Jugendlicher als auch für die Einarbeitung/Umschulung Erwachsener geeignet sein,
- in in- und ausländischen Produktionsstätten angewendet werden können,
- die Ausbilder befähigen, betriebsindividuelle Besonderheiten selbständig in die Unterlagen einzuarbeiten und sie dem Wandel der Technik entsprechend auf dem neuesten Stand zu halten. Das erfordert im Zusammenhang mit der Erarbeitung der Ausbildungsmittel auch Ausbilderschulungen, die ihrerseits mit § 2, Abs. 2 der Ausbilder-Eignungsverordnung [15] konform gehen.
- zur Ableitung konkreter Prüfungsaufgaben brauchbar sein und so angelegt werden, daß die Einzelunterweisungen schnell auffindbar und ohne Umstände auswechselbar sind.

Nur so können die hohen Aufwendungen für Ausbildungsmittel gerechtfertigt und die Absicht, die Lernleistung unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung des beruflichen Könnens zu steigern, verwirklicht werden.

5. Schritt: Gleicher Stellenwert für die Berufsbildung innerhalb des Sekundarbereichs II

Nach Abschluß der Einführung der erforderlichen Ausbildungsmittel und entsprechender Ausbilderschulungen muß die hauptsächlich dem gesellschaftlichen Wandel dienende Anpassung der Berufsbildung im Hinblick auf die „Wiederöffnung“ des Zugangs zum Studium an Fachhochschulen vollzogen werden. Die sachliche Begründung hierzu ist in den Stufenausbildungsordnungen bereits gelegt: **Der Grad der Abstraktion und Komplexität der Inhalte steigt von Stufe zu Stufe.**

Hierin liegt die sachliche Lösung des gesellschaftlichen Problems im Sekundarbereich II, das mehr aus gefühlsmäßiger Verunsicherung als aus sachlicher Notwendigkeit durch den Wandel vom Ständestaat zur Industriegesellschaft entstanden ist. 1899 erreichte die Technische Hochschule Berlin-Charlottenburg als erste Technische Hochschule die Gleichstellung mit den preußischen Universitäten durch Verleihung des Promotionsrechtes. Wann endlich wird auch die Gleichstellung zwischen „Allgemeinbildung“ und „Berufsbildung im dualen System“ innerhalb des Sekundarbereichs II vollzogen werden? Wann wird der erfolgreiche Abschluß der höchsten Stufe der Berufsbildung zum Studium einer entsprechenden Fachrichtung berechtigen?

Neben die überlieferte gymnasiale Bildung, die die „Einführung in die Wissenschaften“ verfolgt, muß die Berufsbildung als „Einführung in die Anwendungstechnik“ in unserer heutigen Gesellschaft treten. Wissenschaft und Anwendungstechnik müssen sich als Partner begreifen lernen.

Das heute diskutierte „Berufsgrundschuljahr“ allerdings wird die Lösung des gesellschaftlichen Problems sicherlich nicht beschleunigen sondern höchstens weiter verzögern. Die bis heute nur zu einem Fünftel an der Berufsausbildung Jugendlicher beteiligte Berufsschule kann nicht in einem Schritt auf ein Fünf-Fünftel-System umgestellt werden, um durch „Verschulung der Berufsausbildung“ die Gleichrangigkeit zur rein schulischen gymnasialen Bildung anzustreben. Die Berufsschule muß in Wirklichkeit auf „Konvertierbarkeit“ abstellen, wenn sie das „Gesetz der Grenzrate didaktischer Substitution“ [16] erfüllen will. Die steigende Arbeitsteiligkeit in der Industriegesellschaft, die bereits zu immer größeren Differenzierungen in den Hochschulen geführt hat, erfordert darüberhinaus innerhalb des Sekundarbereichs II Aufwendungen, denen sowohl organisatorisch als auch finanziell Grenzen gesetzt sind [17]. Aufgrund der steigenden finanziellen Belastungen durch die weltweite Verteuerung von Energie und Rohstoffen und den sich daraus ergebenden Kostensteigerungen und Zahlungsschwierigkeiten muß die Lösung des Problems anders angegangen werden.

Dabei ist der steigende Trend an „Entwicklungsverhinderung von seiten der Umwelt“ (Deprivation) von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen [18], der uns generell veranlassen muß, die Art und Weise der Heranbildung unserer Nachkommen in nächster Zeit prinzipiell neu zu überdenken: Erziehung und Ausbildung müssen grundsätzlich nicht weiter verschult, sondern wieder primär auf die Entwicklung des Menschen ausgerichtet werden. Entsprechend dem Wandel von Existenz und sozialer Umwelt müssen verschiedenartige Bildungsgänge geregelt werden, damit die vielfältig unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen die gleiche Chance erhalten, um die Verhaltensweisen zu erlernen, die bei Förderung ihres individuellen Potentials an Vitalität, Sensibilität und Kreativität sie zu autonomen und leistungsfähigen Erwachsenen in der Industriegesellschaft heranreifen lassen.

Anmerkungen:

- [1] Eine Veröffentlichung von seiten des BBF ist für 1975 geplant.
- [2] W. Bertelsmann Verlag KG, Bielefeld.
- [3] Bundesgesetzblatt 1971, Teil I, S. 703.
- [4] Bundesgesetzblatt 1971, Teil I, S. 710.
- [5] Bundesgesetzblatt 1971, Teil I, S. 1226.
- [6] Bundesgesetzblatt 1971, Teil I, S. 1220.
- [7] Bundesgesetzblatt 1972, Teil I, S. 1526.
- [8] Deutscher Industrie- und Handelstag, Schriftenreihe Nr. 120.
- [9] nach Auskunft des Deutschen Handwerkskammertages, Bonn.
- [10] nach Auskunft des Deutschen Industrie- und Handelstages, Bonn.
- [11] zitiert nach: Stafford Beer „Kybernetik und Management“, S. 68, S. Fischer-Verlag, Frankfurt/Main, 1959.
- [12] Institut für optimale Arbeits- und Lebensgestaltung, Josef Hirt, Zürich, Schweiz.
- [13] „Die Schule in Nordrhein-Westfalen“ — eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 16, Lehrpläne für gewerblich-technische Berufsschulen, Seiten V–XIX, A. Henn Verlag, Ratingen, 1967.
- [14] Materialsammlungen — Basis für die Berufsschulrahmenpläne — zu den Ausbildungsordnungen: Stufenausbildung Spinnerei-Industrie-Weberei-Industrie, Maschen-Industrie, Textilveredelung, Bekleidungsindustrie, Herausgeber Arbeitskreis Gesamttextil im Gesamtverband der Textilindustrie in der Bundesrepublik Deutschland e. V., Frankfurt/Main.
- [15] Bundesgesetzblatt 1972, Teil I, S. 707.
- [16] Den Hinweis verdankt die Verfasserin Prof. Dr. H.-J. Rosenthal, der seinerseits mit der Ausarbeitung des mit diesem Begriff zusammenhängenden Problems persönlich beschäftigt ist.
- [17] Hofmann, C. u. Lufft, D.: Lehrbedarf und -angebot für die Berufsschulen (Teilzeit) in der Bundesrepublik Deutschland in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 2/73.
Axt, G. u. Baumgarten, W.: Projektierung und Schätzung der Einrichtungs- und Betriebskosten einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte für DamenkleidernäherInnen, in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 3/73.
- [18] Klieber, Ed. W.: „Abriß der Entwicklungspsychologie“, S. 166, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 1974.

Beschlüsse des Bundesausschusses für Berufsbildung

vom 25. Oktober 1974

Der Bundesausschuß für Berufsbildung, der gemäß § 51 Berufsbildungsgesetz die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung berät, hat in der 14. Sitzung seiner zweiten Amtsperiode am 25. Oktober 1974 folgende Beschlüsse gefaßt:

Stellungnahme zum Abschlußbericht der Kommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“

Der Bundesausschuß für Berufsbildung hat am 24. 8. 73 eine Stellungnahme zum Zwischenbericht der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ abgegeben. In dieser Äußerung sind bereits einige grundsätzliche Aussagen zur Frage der Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung enthalten. Die endgültige Meinungsbildung hat er aber von den Ergebnissen des Abschlußberichts abhängig gemacht. Dieser liegt inzwischen vor.

Der Bundesausschuß für Berufsbildung begrüßt die Vorlage des Abschlußberichts der Kommission. Die Vielzahl von Erhebungen, Gutachten und Analysen hat eine Fülle von Aussagen zur Situation der Berufsbildung gebracht. Der Bundesausschuß für Berufsbildung hält es für notwendig, sich mit den Ergebnissen des Berichtes auseinanderzusetzen. Der Bundesausschuß ist mit der Kommission der Auffassung, daß die außerschulische berufliche Bildung auch in Zukunft wesentliche Aufgaben innerhalb des Bildungssystems zu erfüllen hat.

Die Kommission ist zu der Auffassung gelangt, daß die Neuregelung der Finanzierung durch ein Fondssystem wesentliche Funktionen zur Sicherung und weiteren Qualifizierung der beruflichen Bildung wahrnehmen sollte. Besonders hebt sie hervor:

- ein quantitativ ausreichendes Angebot an Bildungsplätzen von hoher Qualität;
- ein gleichwertiges Angebot an Bildungsmöglichkeiten auch für Jugendliche in wirtschaftlich schwachen Regionen;
- ein weitgehend konjunkturunabhängiges Bildungsangebot;
- eine gerechtere Verteilung der Aus- und Weiterbildungskosten.

Der Bundesausschuß ist der Auffassung, daß diese Aufgaben durch einen bundeseinheitlichen Fonds gelöst werden können, der alle Branchen und Regionen umfaßt, jedoch in Mittelaufbringung und -vergabe Differenzierungen zuläßt. Er folgt damit im Grundsatz der Meinung der Kommission.

Unabhängig davon muß sich der Staat des Bereiches der beruflichen Bildung verstärkt annehmen. Dies gilt insbesondere für berufliche Schulen, aber auch für sonstige schulische Einrichtungen, die berufsqualifizierende Inhalte vermitteln. Desgleichen sind überbetriebliche Einrichtungen im Rahmen der Gesamtausbildung weiterhin besonders zu fördern.

Im Rahmen eines Fondssystems hält der Bundesausschuß eine Umlage, die sich an der Bruttolohn- und -gehaltssumme orientiert und von allen Unternehmen, öffentlichen Verwaltungen, Körperschaften und Stiftungen des öffentlichen Rechts, freien Berufen usw. erhoben wird, für die geeignetste Form der Mittelaufbringung.

Dabei könnten auch Zu- bzw. Abschläge nach festzusetzenden Kriterien vorgenommen werden, um einseitige Belastungen zu vermeiden, die sich aus der unterschiedlichen Kostenstruktur von lohn- und kapitalintensiven Unternehmen ergeben.

Der Bundesausschuß geht davon aus, daß ein Anrecht auf Mittelvergabe besteht, sofern eine Einrichtung zur Ausbildung berechtigt ist.

Es sollte eine verwaltungstechnisch möglichst einfache Standardkostenerstattung, nach Berufen differenziert und nach Ausbildungsjahren abgestuft, erfolgen. Die Sätze könnten für gleichartige Bereiche in Gruppen zusammengefaßt werden.

Für Maßnahmen der außerschulischen beruflichen Bildung, die einen besonderen Aufwand erfordern, weil sie überregional durchgeführt werden müssen oder weil sie für die Weiterentwicklung von Methoden und Inhalten bedeutsam sind, können Zuschläge gewährt werden. Dabei sollte sichergestellt werden, daß das Vergabeverfahren nicht unnötig kompliziert wird.

Für überbetriebliche Einrichtungen wäre nach demselben Prinzip zu verfahren, sofern ein Bedarf vorhanden und die Abstimmung und Kooperation mit dem betrieblichen und schulischen Teil der Berufsbildung sichergestellt ist.

Zur Vermeidung struktureller Fehlentwicklungen ist auf den weiteren Ausbau eines geeigneten Prognoseinstrumentariums Wert zu legen. In Verbindung hiermit könnte für bestimmte berufliche Zielbereiche ein System differenzierter Erstattungsätze entwickelt werden.

In Übereinstimmung mit der Kommission wäre schließlich zu prüfen, inwieweit gezielte Maßnahmen für einen Ausgleich regionaler Unterschiede, konjunktureller Schwankungen und unterschiedlicher individueller Ausgangslagen vorgesehen werden können.

Das Fondssystem sollte für eine spätere Einbeziehung der Weiterbildung offengehalten werden.

Der Bundesausschuß legt nach wie vor Wert darauf, daß der Fonds als Selbstverwaltungseinrichtung organisiert wird. Seinen Organen sollen Vertreter der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer in gleicher Zahl angehören; Vertreter der öffentlichen Hand sind vorzusehen.

Die Frage der institutionellen Lösung, die für die Fondsaufgaben zu finden ist, sowie Art und Gliederung der Organisationsstruktur sind von der Sache her zu entscheiden. Für möglichst schnelle Entscheidungen vor Ort – auch über Finanzierungsanträge – muß die Organisation entsprechend gegliedert sein. Hierbei ist zu prüfen, inwieweit auf geeignete den angeführten Grundsätzen entsprechende Institutionen zurückgegriffen werden kann.

Eine Kooperation mit den entsprechenden Gremien auf Bundes-, Landes- und Regionalebene in Fragen der beruflichen Bildung soll sichergestellt werden.

Sollte eine Selbstverwaltungseinrichtung in o.g. Form für den Gesamtbereich der außerschulischen beruflichen Bildung zustandekommen, so sollte ihr auch die Fondsverwaltung übertragen werden.

Zur Absicherung des Fonds ist eine staatliche Ausfallbürgschaft vorzusehen.

Der Bundesausschuß empfiehlt der Bundesregierung, unter Beachtung der aufgezeigten Gesichtspunkte die Frage der Finanzierung der beruflichen Bildung aufzugreifen und die notwendigen Entscheidungen zu treffen.

Votum der Arbeitgebergruppe im Bundesausschuß zum Abschlußbericht der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“

Die Arbeitgebergruppe stellt fest, daß durch den Abschlußbericht der Kommission erstmalig in einer empirischen Untersuchung der wissenschaftliche Nachweis erbracht wurde, daß die Wirtschaft an der Ausbildung nicht verdient, sondern daß sie erhebliche Mittel für die berufliche Aus- und Weiter-

bildung aufwendet. Sie nimmt zu dem Vorschlag der Kommission zur Einrichtung eines zentralen Fondssystems wie folgt Stellung:

- I. Die Arbeitgebergruppe folgt nicht der Auffassung der Kommission, daß durch eine Neuregelung der Finanzierung über ein Fondssystem wesentliche Verbesserungen der beruflichen Bildung erreicht werden können. Sie nimmt Bezug auf ihr Votum zum Zwischenbericht der Kommission, in dem sie mögliche Qualitätsverbesserungen ohne Änderung des geltenden Finanzierungssystems aufgezeigt hat.

Vordringlich ist insbesondere die Leistungsverbesserung der beruflichen Schulen durch eine alsbaldige bessere personelle und sächliche Ausstattung. Die Arbeitgebergruppe verweist in diesem Zusammenhang nachdrücklich auf die Stellungnahme des Bundesausschusses vom 1. März 1974 zum Bildungsgesamtplan, in der die Beseitigung der Unterfinanzierung vor allem der Teilzeitschulen gefordert worden ist. Diese Forderung muß nach wie vor mit aller Dringlichkeit gestellt werden.

- II. Die von der Kommission als Argument für die Einführung eines zentralen Fondssystems angeführten Mängel lassen sich aus der empirischen Untersuchung nicht zwingend herleiten. Eine Beseitigung dieser vermeintlichen Mängel ist nach Auffassung der Arbeitgebergruppe durch ein Abgehen von der einzelbetrieblichen Finanzierung nicht zu erwarten.

Die enge Korrelation zwischen den Anforderungen des Beschäftigungssystems und dem Ausbildungssystem hat sich sowohl arbeitsmarktpolitisch als auch für den einzelnen Jugendlichen als sinnvoll erwiesen. Durch die Orientierung des betrieblichen Ausbildungsstellenangebots am zukünftigen Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften ist sichergestellt, daß die Ausgebildeten auch eine adäquate Beschäftigungsmöglichkeit finden.

Wir bestreiten die Annahme der Kommission, daß durch eine Kostenerstattung eine höhere Qualität der beruflichen Bildung bewirkt werden kann. Dort, wo betriebliche Investitionen die Qualität der Ausbildung bestimmen können, sind sie bereits heute so bemessen, daß sie eine moderne Ausbildung gewährleisten. Eine Kostenerstattung würde sicher nicht zu höheren Investitionen führen. Auch die Tatsache, daß zwischen 70 und 80 % der festgestellten Kosten im personalen Bereich entstehen, läßt Zweifel an der Wirksamkeit der Empfehlung der Kommission aufkommen und macht deutlich, daß die Kommission an ihren Finanzierungsvorschlag falsche Erwartungen knüpft.

Ein zentrales Fondssystem wird auch keinen Anreiz für die Betriebe schaffen, in vermehrtem Maße Ausbildungsplätze bereitzustellen. Die Betriebe werden eher geneigt sein, die auferlegte Abgabe zu zahlen, als ein Engagement in der Berufsausbildung einzugehen, wie entsprechende Erfahrungen in Großbritannien zeigen.

Die Arbeitgebergruppe befürchtet ferner, daß mit der Finanzierung der beruflichen Bildung über ein zentrales Fondssystem ein Schattenhaushalt geschaffen wird, der aus allgemeinen finanzpolitischen Gründen abgelehnt werden muß. Insoweit befindet sich die Arbeitgebergruppe in Übereinstimmung mit der Bundesregierung, die sich auch gegen Schattenhaushalte ausgesprochen hat.

- III. Werden die für die Weiterbildung anfallenden Kosten aus dem zentralen Fonds nicht finanziert, so belaufen sich nach den Berechnungen der Kommission die Kosten der beruflichen Bildung 1985 auf 2 bis 4 Milliarden D-Mark. Eine teilweise Finanzierung eines derartigen Ausgabenvolumens aus Haushaltsmitteln darf nicht von vornherein ausgeschlossen werden, wenn die von der Bundesregierung immer wieder betonte Priorität für die Verbesserung der Berufsausbildung ernst gemeint sein soll.

Die Arbeitgebergruppe begrüßt es, wenn für überbetriebliche Ausbildungsstätten mehr öffentliche Mittel zur Verfügung gestellt werden, die die finanziellen Aufwendungen der Wirtschaft ergänzen. Zu ihrer Finanzierung (Investitions- und laufende Kosten) bedarf es jedoch nicht der Schaffung eines neuen personaufwendigen, büro-

kratisierten Fondssystems. Die Bereitstellung der erforderlichen Mittel aus dem Steueraufkommen ist hierfür eine sachlich und finanzpolitisch angemessene Lösung. Dabei muß in jedem Fall davon ausgegangen werden, daß öffentliche Mittel für die Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten ausschließlich zur Verbesserung der beruflichen Ausbildung bereitgestellt werden.

Empfehlung zur Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Abiturienten außerhalb der Hochschule

Der Bundesausschuß für Berufsbildung hat sich eingehend mit neuen beruflichen Ausbildungsgängen für Abiturienten außerhalb der Hochschule befaßt, hat Sachverständige angehört und Modelle geprüft. Auf dieser Grundlage gibt er aus berufsbildungspolitischer Sicht diese Empfehlung.

Im Laufe der letzten Jahre hat sich die Zahl der Abiturienten beträchtlich erhöht; sie wird voraussichtlich noch weiter ansteigen. Bereits heute stehen nicht für alle Abiturienten Studienplätze zur Verfügung. Deshalb wird in zunehmendem Maße ein Teil der Abiturienten Ausbildungsplätze außerhalb der Hochschulen suchen müssen.

Bereits 1973 befanden sich von den rund 106 000 Abiturienten*) ca. 5 % in außer-universitären Ausbildungsgängen, überwiegend in der gehobenen Laufbahn der öffentlichen Verwaltung, zum geringeren Teil in unterschiedlich angelegten Ausbildungsgängen der Wirtschaft, die vorwiegend auf kaufmännisch-organisatorische Tätigkeiten der gehobenen Ebene vorbereiten.

Eine Reihe von Modellen und Versuchen zu neuen Ausbildungsgängen in der Wirtschaft hat in letzter Zeit besonderes Interesse gefunden. Diese befinden sich sämtlich noch im Erprobungsstadium. Sie beruhen im wesentlichen auf pragmatischen Ansätzen; Bedarfsanalysen liegen nicht vor. Auch bezweifelt die Wirtschaft, daß diese auf Abiturienten zugeschnittenen Ausbildungsplätze erheblich vermehrt werden können.

Aus diesen Gründen wird deutlich, daß derartige Ausbildungsgänge nicht geeignet sind, eine größere Anzahl von Abiturienten aufzunehmen. Eine solche Wirkung kann auch deshalb nicht erwartet werden, weil aus der Sicht der Mehrzahl der Abiturienten diese Ausbildungsgänge — ebenso wie die adäquat angebotene gehobene Laufbahn des öffentlichen Dienstes — keine gleichwertigen Alternativen zum Hochschulstudium darstellen.

Die Lösung dieses Problems ist nach Auffassung des Bundesausschusses nur durch Reformen im Sekundarbereich II, im Hochschulzugang und im Hochschulbereich zu erwarten.

Eine abschließende Bewertung der in der Wirtschaft vorhandenen Modelle und Ansätze ist gegenwärtig noch nicht möglich. Sie müssen im Einklang mit dem geltenden Berufsbildungsrecht stehen. Die Prüfung und Bewertung muß unter Beteiligung der im Bundesausschuß vertretenen Gruppen und noch in allen Bundesländern einheitlichen folgenden Kriterien erfolgen:

1. Die Ausbildungsinhalte sind so zu gestalten, daß die Ausbildung generell — auch außerhalb der Ausbildungsunternehmen — in einer Branche oder einem größeren Wirtschaftsbereich verwertbar ist.
2. Die Ausbildungsgänge sollten ein breites Feld unmittelbarer beruflicher Einsatz- sowie späterer beruflicher Weiterbildungsmöglichkeiten eröffnen.
3. Die Ausbildungsgänge müssen sowohl an praktischen Erfordernissen als auch an wissenschaftlichem Niveau orientiert sein.
4. Die Ausbildungsgänge sollten zu anerkannten bundeseinheitlichen Abschlüssen führen und herkömmliche Berufsausbildungsabschlüsse einschließen.
5. Der Zugang zu den Ausbildungsgängen soll auch für Nicht-Abiturienten unter bestimmten Voraussetzungen, die noch festgelegt werden müßten, geöffnet sein.
6. Die in diesen Ausbildungsgängen erworbenen Kenntnisse sollten bei einem eventuellen Studium Berücksichtigung finden.

*) darin sind die ca. 40 000 Absolventen der Fachoberschulen nicht berücksichtigt.

7. Sofern für die Durchführung der Ausbildung mehrere Lernorte erforderlich sind, ist eine Kooperation der Träger sicherzustellen.

Die Bundesregierung wird aufgefordert, diese Entwicklung zu prüfen und zu gegebener Zeit Ausbildungsordnungen auf der Grundlage des Berufsbildungsgesetzes für diese Ausbildungsgänge zu schaffen und bei der Reform des Laufbahnrechtes im öffentlichen Dienst den Belangen der beruflichen Bildung von Abiturienten Rechnung zu tragen.

Empfehlung über die Einführung eines Berufsbildungspasses

I. Einleitung

Wirtschaftlicher und technischer Fortschritt erfordern ein erhöhtes Maß an beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten sowie Bereitschaft zu ständiger Aktualisierung des erworbenen beruflichen Wissens. Der Wandel in der Beschäftigungsstruktur und sich ändernde berufliche Anforderungen am Arbeitsplatz bewirken, daß die Aneignung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten nicht auf eine Bildungsphase zu Anfang des Berufslebens beschränkt bleiben kann. Vielmehr muß die traditionelle Vorstellung der „einmaligen Berufsausbildung“ als Sicherung einer lebenslangen beruflichen Existenz, durch den Willen und die Bereitschaft ständig dazuzulernen, ersetzt werden. Die berufliche Weiterbildung muß es daher ermöglichen, die einmal erworbenen beruflichen Kenntnisse zu erhalten, zu ergänzen, zu erweitern und zu verbessern sowie durch Umschulung den Übergang in andere Berufe zu ermöglichen. Es soll damit auch erreicht werden, daß die Wandlungen der Wirtschaftsstruktur und der Berufsanforderungen nicht nur als Gefährdung der wirtschaftlichen Existenz, sondern als Chance zur beruflichen Veränderung und auch zur Verbesserung des sozialen Status angesehen werden. Die Forderung des „life-long-learning“ entspricht aber auch der volkswirtschaftlichen Notwendigkeit eines qualifizierten Arbeitskräfteangebots, das für die Leistungsfähigkeit einer hochentwickelten Volkswirtschaft im internationalen Wettbewerb für die Zukunft von entscheidender Bedeutung ist.

Um diese Anpassung und fortlaufende Qualifizierung des Faktors Arbeit zu fördern, werden von einer Vielzahl von Bildungsträgern Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung angeboten. Dabei muß festgestellt werden, daß die Qualität der angebotenen Bildungsmaßnahmen z. T. sehr unterschiedlich ist mit der Folge, daß Qualität und Niveau der angebotenen Fortbildungsgänge und Qualifikationen nur schwer beurteilt und eingeordnet werden können. Deshalb erkennt der Bundesausschuß die Bemühungen des Handwerks an, durch die Schaffung eines Berufsbildungspasses die Qualität seiner Maßnahmen sicherzustellen und auf ein einheitliches Niveau zu bringen.

Eine Übernahme dieses Modells auf die Gesamtwirtschaft muß jedoch an den Schwierigkeiten scheitern, die durch die Pluralität der Trägerschaft und die Vielfalt der Fortbildungsaktivitäten gekennzeichnet sind. Außerdem erfordert der rasche technische und wirtschaftliche Wandel schnelle und flexible Anpassung in den Maßnahmen. Der Bundesausschuß für Berufsbildung empfiehlt deshalb kein aufwendiges Verfahren als Voraussetzung für die Aufnahme in einen Berufsbildungspass.

Es erscheint sinnvoll, daß die Träger von Fortbildungsmaßnahmen in einem Berufsbildungspass im Sinne eines Dokumentationsnachweises für ihre Fortbildungsmaßnahmen einheitliche Teilnahme- und Prüfungsbescheinigungen erteilen. Die Ordnungsfunktion einer derartigen standardisierten Bescheinigung wird die weitergehende Regelung des Handwerks nicht ganz erreichen. Es ist jedoch zu erwarten, daß die Existenz eines derartigen Passes und die damit verbundene standardisierte Beschreibung der Maßnahmen ein höheres Maß an Transparenz und Einheitlichkeit bewirken werden.

Der Bundesausschuß empfiehlt daher die Einführung eines Berufsbildungspasses als Dokumentationsnachweis. Der Berufsbildungspass besteht aus Hülle, Stammbild und Maßnahmeblätter. Im Stammbild können die für die Weiterbildung interessanten beruflichen Ausgangspunkte dargestellt werden, also z. B. Lehrabschluß oder Abschluß einer Berufsfachschule.

II. Kriterienkatalog

In den Paß können absolvierte Fortbildungsmaßnahmen aufgenommen werden, die in den Maßnahmeblättern nach folgenden Kriterien beschrieben werden sollten:

1. Bezeichnung und Ziel der Maßnahme sowie Zugangsvoraussetzungen
(Was wird mit der Maßnahme angeboten?: z. B. Meister-vorbereitungslehrgang, Sekretärinnenkurs, Einführung in die EDV usw.; Angabe des Teilnehmerkreises).
2. Inhalt der Maßnahme
(Bezeichnung des Stoffes, den die Maßnahme unter Angabe von Art und Dauer der einzelnen Fächer bietet)
3. Unterrichtsart der Maßnahme
(Vollzeit-, Teilzeit-, Fernunterricht)
4. Dauer der Maßnahme
(Angabe der Unterrichtsstunden)
5. Beschreibung des Abschlusses der Maßnahme
(z. B. Teilnahmebescheinigung, Prüfungszeugnis usw.)
6. Träger oder Trägerverband und ggf. durchführende Stelle der Maßnahme
7. Anerkennung und Förderung der Maßnahme
(z. B. Förderung der Teilnahme an der Aufnahme nach dem Arbeitsförderungs- oder Soldatenversorgungsgesetz, Prüfung nach dem Berufsbildungsgesetz, Gütesiegel des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung oder der Zentralstelle für Fernunterricht der Länder)

III. Verfahrensfragen

1. Der Bundesausschuß für Berufsbildung empfiehlt zur Einführung des Berufsbildungspasses insbesondere folgende Verteilungsformen:
 - a) Die nach dem Berufsbildungsgesetz zuständigen Stellen können den Berufsbildungspass an die Teilnehmer von Abschlußprüfungen aushändigen, um dadurch einen besonderen Anreiz zur Weiterbildung zu schaffen.
 - b) Die Träger von anerkannten Weiterbildungsmaßnahmen sollten den Teilnehmern den Berufsbildungspass mit dem Lehrgangsmaterial aushändigen.
 - c) Unabhängig davon haben Interessenten die Möglichkeit, den Berufsbildungspass durch Einzelbestellung beim Verlag Wirtschaft und Bildung KG, 5107 Simmerath 1, zu erwerben.
2. Die Eintragungen im Maßnahmeblatt nimmt die durchführende Stelle vor; sie hat sich dabei nach dem Kriterienkatalog zu richten.
3. Eintragungsfähig sollen organisierte Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung sein. Nicht ausgeschlossen soll dabei die Eintragung anderer Bildungsmaßnahmen und -abschlüsse sein, die der Berufstätige im Zusammenhang mit seiner beruflichen Tätigkeit absolviert. Voraussetzung für die Eintragung sollte sein, daß die Maßnahme insgesamt mindestens fünfzehn Unterrichtsstunden umfaßt, die bei Vollzeitunterricht an mindestens drei Tagen erteilt werden sollen. Bescheinigt wird die Teilnahme an einer solchen Maßnahme; falls diese mit einer Prüfung endet, wird auch die Prüfung bescheinigt. Darüber hinaus kann auch die Teilnahme an einer anerkannten Fortbildungsprüfung in solchen Fällen bescheinigt werden, in denen der vorherige Besuch einer Fortbildungsmaßnahme nicht stattgefunden hat.
4. Bei Fernunterrichtslehrgängen sollte ein staatliches Gütesiegel Voraussetzung für die Eintragung sein.

Kriterien zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit

1. Abkürzung der Ausbildungszeit

1.1 Die in der Ausbildungsordnung nach § 25 BBiG/§ 25 HwO bzw. in den nach § 108 BBiG fortgeltenden Regelungen festgelegte allgemeine Ausbildungsdauer soll es einem durchschnittlich begabten Auszubildenden ermöglichen, das Ausbildungsziel zu erreichen.

In einer „Empfehlung eines Schemas für Ausbildungsordnungen der Monoberufe“ vom 28. März 1972 hat sich der Bundesausschuß für Berufsbildung dafür ausgesprochen, daß in

der Ausbildungsordnung für Auszubildende, die bestimmte Voraussetzungen bezüglich allgemeiner Schulbildung, vorausgegangener Berufsausbildung, Alter usw. erfüllen, verkürzte Ausbildungszeiten festgelegt werden können. Einige Ausbildungsordnungen enthalten bereits entsprechend differenziert festgelegte Ausbildungszeiten.

1.2 Unabhängig davon ist die Ausbildungszeit auf Antrag zu kürzen, wenn zu erwarten ist, daß der Auszubildende das Ausbildungsziel in der gekürzten Zeit erreicht (vgl. § 29 Abs. 2 BBiG/§ 27a Abs. 2 HwO).

Für die individuelle Verkürzung der Ausbildungszeit wird die Anwendung der folgenden Kriterien empfohlen:

1.2.1 Bei Auszubildenden mit Fachhochschulreife oder Hochschulreife soll eine Kürzung um mindestens 12 Monate erfolgen.

1.2.2 Bei Auszubildenden mit Fachhochschulreife in der entsprechenden Fachrichtung oder mit gleichwertigem Bildungsabschluß kann eine Kürzung bis zu 24 Monaten erfolgen.

1.2.3 Bei Fachoberschülern ohne Abschluß sollen die fachpraktischen Ausbildungszeiten in vollem Umfang berücksichtigt werden, wenn sich die fachpraktische Ausbildung im wesentlichen mit den Anforderungen in der Ausbildungsordnung des betreffenden Ausbildungsberufs deckt.

1.2.4 Bei Auszubildenden mit Realschul- oder gleichwertigem Abschluß kann eine Kürzung um 6 Monate erfolgen.

1.2.5 Betriebliche Ausbildungszeiten, die dem gleichen Ausbildungsziel dienen, rechtfertigen eine Kürzung in vollem Umfang.

1.2.6 Dem Ausbildungsziel dienende Kenntnisse und Fertigkeiten, die im Rahmen einer sonstigen Berufsausbildung von Arbeitstätigkeiten oder auf ähnliche Weise erworben wurden, können bei einer Kürzung der Ausbildungszeit in angemessenem Umfang berücksichtigt werden.

1.2.7 Bei Auszubildenden über 21 Jahre kann die Ausbildung um 12 Monate gekürzt werden.

Die Möglichkeit zur individuellen Verkürzung unter besonderer Berücksichtigung der Umstände des Einzelfalles (z. B. hervorragende Leistungen während der Ausbildungszeit) wird hierdurch nicht berührt.

2. Zusammentreffen mehrerer Abkürzungsgründe

2.1 Mehrere Abkürzungsmöglichkeiten können nebeneinander berücksichtigt werden.

2.2 Eine vorzeitige Zulassung zur Abschlußprüfung gemäß § 40 Abs. 1 BBiG/§ 37 Abs. 1 HwO ist zusätzlich möglich.

2.3 Es sollen folgende Mindestzeiten einer betrieblichen Ausbildung nicht unterschritten werden:

bei Ausbildungsberufen mit Regelausbildungszeit	Mindestzeit der Ausbildung
3½ Jahre	24 Monate
3 Jahre	18 Monate
2 Jahre	12 Monate

3. Verlängerung der Ausbildungszeit

3.1 Besteht der Auszubildende die Abschluß- bzw. Gesellenprüfung nicht, so verlängert sich das Berufsausbildungsverhältnis auf sein Verlangen bis zur nächstmöglichen Wiederholungsprüfung, höchstens um ein Jahr (§ 14 Abs. 3 BBiG).

3.2 In Ausnahmefällen kann die zuständige Stelle auf Antrag des Auszubildenden die Ausbildungszeit verlängern, wenn die Verlängerung erforderlich ist, um das Ausbildungsziel zu erreichen (§ 29 Abs. 3 BBiG/§ 27a Abs. 3 HwO).

Als Ausnahmegründe sind z. B. anzusehen: erkennbare schwere Mängel in der Ausbildung, längere, vom Auszubildenden nicht zu vertretende Ausfallzeiten sowie körperliche, geistige oder seelische Behinderungen des Auszubildenden.

4. Verfahren

4.1 Die Abkürzung der Ausbildungszeit soll möglichst bei

Vertragsschluß, spätestens jedoch so rechtzeitig beantragt werden, daß mindestens ein Jahr Ausbildungszeit verbleibt.

4.2 Vor einer Entscheidung über die Abkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeit sind die Beteiligten zu hören. Als Beteiligte gelten der Auszubildende, sein gesetzlicher Vertreter, der Ausbildende und die Berufsschule.

Empfehlung betr. Übernahme der Kosten bei Blockbeschulung *) durch die Berufsschule

„Der Bundesausschuß für Berufsbildung schlägt im Interesse einer gleichen Behandlung aller Pflichtschulbesucher und unter Berücksichtigung der Schulgeldfreiheit vor, daß die tatsächlich anfallenden zusätzlichen Kosten für eine Blockbeschulung durch die Berufsschule aus öffentlichen Mitteln übernommen werden.“

Empfehlung für die Regelung der mündlichen Prüfungen in Ausbildungsordnungen

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß es notwendig ist, Empfehlungen zur Regelung der mündlichen Prüfungen in Ausbildungsordnungen zu geben. Der Bundesausschuß für Berufsbildung wendet sich daher mit den nachfolgenden Grundsätzen an den Ordnungsgeber.

1. Der Ordnungsgeber hat in den Ausbildungsordnungen zu regeln,

- ob eine mündliche Prüfung stattfinden soll
- was Gegenstand der mündlichen Prüfung ist
- wie die mündliche Prüfung zeitlich zu bemessen und zu gewichten ist.

2. In den Ausbildungsordnungen soll der Ordnungsgeber die mündliche Prüfung vorsehen, wenn sie zur Feststellung bestimmter berufstypischer Kenntnisse und Fertigkeiten notwendig ist, die durch eine schriftliche (konventionelle bzw. programmierte) oder praktische Prüfung nicht sachgerecht beurteilt werden können (z. B. Kundenberatung, Verkaufsgespräch);

Kenntnisse und Fertigkeiten, die durch andere Prüfungsverfahren objektiver, zuverlässiger und gültiger festzustellen und zu beurteilen sind, sollen nicht Gegenstand der mündlichen Prüfung sein.

Sonderregelungen gemäß § 13 (3) b und (4) der Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschlußprüfungen sind jedoch zu berücksichtigen.

3. Falls in der Ausbildungsordnung gemäß Nr. 3 Satz 1 eine mündliche Prüfung vorgesehen wird, muß im einzelnen geregelt werden

3.1 in welchen Prüfungsfächern eine mündliche Prüfung durchzuführen ist; dabei müssen die zu prüfenden Inhalte und Lernziele eindeutig festgelegt sein;

3.2 wie die mündliche Prüfung bei der Ermittlung von Teilergebnissen (mündliche Prüfung als Ergänzung der schriftlichen Prüfung) und Gesamtergebnissen (mündliche Prüfung als eigenständige Prüfung) zu gewichten ist, insbesondere das Ergebnis einer mündlichen Prüfung zum entsprechenden Ergebnis der schriftlichen Prüfung in einem Prüfungsfach;

3.3 Die Mindest- und Höchstdauer für eine mündliche Prüfung pro Prüfungsfach und Prüfungsteilnehmer; sie sollten in der Regel nicht weniger als 15 Minuten und nicht mehr als 30 Minuten betragen.

4. Beim Festlegen der Gewichtung der mündlichen Prüfung muß die Relation zu den anderen Prüfungsleistungen nach Inhalt, Bedeutung und Prüfungsdauer berücksichtigt werden.

5. Auch bereits bestehende Ausbildungsordnungen sind an die vorstehenden Grundsätze anzupassen.

6. Die vorstehenden Grundsätze sind auch im Bereich der Fortbildung und Umschulung sinngemäß anzuwenden.

*) Gemeint ist „periodischer Vollzeitunterricht“ im Gegensatz zum klassischen „kontinuierlichen Teilzeitunterricht“, s. auch: Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommission „Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung“, verabschiedet auf der 19. Sitzung der Bildungskommission am 30./31. Januar 1969, Bonn, 1969, S. 28. (Anmerkung d. Red.)

Neufassung der Richtlinien des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung für die Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung hat in seiner Sitzung am 3. Dezember 1974 die Neufassung der Richtlinien des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung für die Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge gemäß § 60 Abs. 4 des Berufsbildungsgesetzes vom 14. 8. 1969 (BGBl. I, S. 1112) erlassen:

1. Fernunterrichtslehrgänge und ihre Überprüfung

- 1.1 Berufsbildende Fernunterrichtslehrgänge im Sinne dieser Richtlinien sind Lehrgänge, die ausschließlich oder überwiegend über eine räumliche Distanz hinweg mit Hilfe nichtpersonaler Medien (z. B. Schrift-, Bild- oder Tonmaterial) die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten planmäßig vermitteln, erhalten oder erweitern (Fernlehrgänge). Berufsbildende Fernlehrgänge können auch solche Lehrgänge sein, die nach Umfang und Ziel Kenntnisse vermitteln, die der Ausübung einer beruflichen Tätigkeit förderlich sind.
- 1.2 Berufsbildende Fernlehrgänge, die von einer nicht den Schulgesetzen der Länder unterstehenden Einrichtung durchgeführt werden, werden auf Antrag ihres Trägers oder Veranstalters (Fernlehrinstitute) durch das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Bundesinstitut) überprüft.
- 1.3 Fernlehrgänge werden nach § 60 Abs. 4 des Berufsbildungsgesetzes darauf überprüft, ob sie nach Inhalt, Umfang und Ziel sowie nach pädagogischer und fachlicher Betreuung der Lehrgangsteilnehmer, nach den Vertragsbedingungen und nach der für den Fernlehrgang betriebenen Werbung mit den Zielen der beruflichen Bildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes übereinstimmen und für das Erreichen des Lehrgangsabschlusses geeignet sind.
- 1.4 Der einzelne Fernlehrgang wird auf schriftlichen Antrag des Fernlehrinstituts nach Beibringung aller erforderlichen Unterlagen überprüft. Die Überprüfung ist kostenlos.
- 1.41 Voraussetzung für die Einleitung eines Überprüfungsverfahrens ist, daß die Ziffern 7. und 8. dieser Richtlinien zum Zeitpunkt der Antragstellung bereits erfüllt sind.
- 1.42 Für den Antrag auf Überprüfung eines Fernlehrgangs sind die vom Bundesinstitut herausgegebenen Formblätter zu benutzen.
- 1.43 Die Rücknahme des Antrags ist nur bis zur Bekanntgabe der Überprüfungsentscheidung zulässig.
- 1.5 Der Antragsteller muß sich verpflichten:
- 1.51 Änderungen der zum Überprüfungsverfahren gemachten Angaben unverzüglich dem Bundesinstitut mitzuteilen,

- 1.52 dem Bundesinstitut auf Anfrage weitere Auskünfte über den überprüften Fernlehrgang vollständig und in angemessener Zeit zu erteilen,
- 1.53 jährlich zum 1. März die vom Bundesinstitut gewünschten Angaben für die Verlaufsstatistik zu machen, den Beauftragten des Bundesinstituts entsprechend § 72 BBiG Besichtigungen der Einrichtungen des Antragstellers und die Teilnahme an dem mit dem Fernlehrgang verbundenen Nahunterricht sowie an den Prüfungen zu gestatten,
- 1.54 die Einsicht in die sich auf den Fernlehrgang beziehenden Unterlagen zu gewähren,
- 1.55 Art und Umfang des Einsatzes aller im Außendienst tätigen Personen überprüfen zu lassen.
- 1.6 Zur Überprüfung der einzelnen Fernlehrgänge kann das Bundesinstitut vor seiner Entscheidung Gutachten einholen. Als Gutachter ist ausgeschlossen, wer unmittelbar oder mittelbar einem Fernlehrinstitut oder einem Zusammenschluß von Fernlehrinstituten verpflichtet ist.
2. Anforderungen an das Lehrmaterial
- 2.1 Fernlehrgänge werden insbesondere darauf überprüft, ob
- 2.1 Lehrgangsziele und Lehrgangsinhalte mit den Zielen der beruflichen Bildung im Sinne des Berufsbildungsgesetzes übereinstimmen,
- 2.2 das vorliegende Lehrmaterial (z. B. gedrucktes Material, Bild-, Ton- und Ton-Bild-Material, Experimentalsätze) so vollständig ist, daß die Durchführung des Fernlehrgangs gewährleistet und das angegebene Lehrgangsziel erreichbar ist,
- 2.3 sowohl der Lehrgangsinhalt am Stand der Wissenschaft und Lehre orientiert ist, die geltenden Normenvorschriften und fachlichen Terminologien verwendet und erläutert werden, als auch der Praxisbezug beachtet wird,
- 2.4 das Lehrmaterial sprachlich einwandfrei und adressaten-angemessen gestaltet ist,
- 2.5 bewährte oder neue erfolgversprechende Methoden berücksichtigt werden, insbesondere
- 2.51 der Lehrstoff lernzielorientiert dargeboten wird, systematisch und übersichtlich gegliedert und leicht faßbar dargestellt ist,
- 2.52 dem Lehrgangsteilnehmer regelmäßige Zusammenfassungen des Lehrstoffs und umfassende Wiederholungen geboten werden,
- 2.53 eine angemessene Zahl lernzielbezogener Kontrollfragen oder Übungsaufgaben zur ständigen Selbstkontrolle des Lehrgangsteilnehmers mit Angabe von Lösungsanleitungen und/oder Lösungen gegeben wird,
- 2.54 eine hinreichende Anzahl von lernzielbezogenen Korrekturaufgaben vorhanden ist, deren Lösungen regelmäßig zurückzusenden sind,

- 2.55 in dem Lehrmaterial hinreichende Lernhilfen (z. B. Experimentiersätze, Veranschaulichungsmittel, Anmerkungen und Hinweise auf notwendige und empfehlenswerte Literatur) vorgesehen sind, die den Inhalten entsprechen und zum Erreichen des Fernlehrgangszieles geeignet sind,
- 2.56 Motivationshilfen gegeben werden, die die Lernsituation eines Fernunterrichtsteilnehmers berücksichtigen.

3. Anforderungen an den Nahunterricht

Wird ein Fernlehrgang durch Nahunterricht ergänzt, so wird dieser überprüft. Die Überprüfung erstreckt sich insbesondere auf

- 3.1 Art und Dauer des Nahunterrichts,
- 3.2 Qualifikation der Lehrkräfte,
- 3.3 Eignung der Räumlichkeiten sowie der verwendeten Medien und Unterrichtsmittel,
- 3.4 Planung und Abstimmung mit dem Fernunterricht.

4. Anforderungen an das Lehrpersonal

Diejenigen Personen, die Lösungen und Ausarbeitungen der Lehrgangsteilnehmer prüfen, verbessern, begutachten oder die Teilnehmer fachlich beraten, sowie diejenigen Personen, denen die pädagogische Führung und Hilfeleistung (Studienleiter) obliegt, werden auf ihre Eignung und sachgerechte Ausbildung überprüft. Die Überprüfung erstreckt sich insbesondere auf

- 4.1 Ausbildungsgang,
- 4.2 staatliche, akademische Abschlüsse und/oder besondere berufliche Qualifikationen,
- 4.3 bisher ausgeübte Tätigkeiten,
- 4.4 pädagogische Qualifikationen oder Befähigung,
- 4.5 berufliche Fortbildung.

5. Anforderungen an die pädagogische Betreuung der Lehrgangsteilnehmer

Art und Umfang der pädagogischen Betreuung werden überprüft. Insbesondere müssen

- 5.1 die pädagogische Führung mit Hilfe allgemeiner und lehrgangsbezogener Studienanleitungen und individueller Hilfeleistungen durch den Studienleiter gewährleistet sein,
- 5.2 eine ständige und individuelle Betreuung des Lehrgangsteilnehmers während des Fernlehrgangs durch die Fachkorrektoren gewährleistet sein, und zwar mittels ausreichender und verständlicher Korrekturen und Kommentare, die dem Lehrgangsteilnehmer inhaltlich und arbeitstechnisch weiterhelfen,
- 5.3 geeignete Einzel- und Gruppenkonsultationen angeboten werden, die Fernlehrinstitute sich bei der Verwendung schematisierter Lösungshilfen auf die Fälle beschränken, in denen Lehrstoffe und Lernverständnis dies zulassen,
- 5.5 die Korrekturen so abgewickelt werden, daß Lehrgangsteilnehmer eingesandte Hausarbeiten möglichst bald, spätestens nach 3 Wochen, korrigiert zurückerhalten,
- 5.6 fernschulinterne Zwischenprüfungen und Endprüfungen stattfinden

- den, durch die der Teilnehmer seinen Kenntnisstand erfährt, soweit sie nicht ausnahmsweise nach Art und Dauer des Fernlehrgangs entfallen können,
- 5.7 Prüfungsanforderungen im Lehrtext, in Zusatzlehrbriefen oder in anderen Medien kenntlich gemacht und die Teilnehmer auf Prüfungssituationen in geeigneter Weise vorbereitet werden.
6. **Anforderungen an die Leistungsbewertung**
Hinsichtlich der Prüfungen und Leistungsbeurteilungen müssen folgende Kriterien erfüllt werden:
- 6.1. Das Fernlehrinstitut muß aufgrund der durchgeführten Prüfungen Zertifikate ausstellen, die auf einer sachgerechten Zusammenfassung der vorliegenden Korrektur- und Prüfungsbewertungen sowie ggf. der Ergebnisse des Nahunterrichts beruhen.
- 6.2 Leistungsbewertungen sind – soweit möglich – nach objektivierten Verfahren (z. B. Punktsystem) vorzunehmen. Soweit Noten erteilt werden, ist das im Bereich öffentlich-rechtlicher Bildungseinrichtungen geltende Notensystem anzuwenden. Gefälligkeitsnoten sind unzulässig.
- 6.3 Bewertungen müssen für jeden Lehrgangsteilnehmer von dem Fernlehrinstitut und den Fachkolektoren gesondert registriert werden, wobei sicherzustellen ist, daß dem jeweiligen Fachkolektor die vorhergehenden Bewertungen bekannt sind.
7. **Anforderungen an Information und Werbung**
Das schriftliche Informationsmaterial über den Fernlehrgang wird darauf überprüft, ob es dem Interessenten erschöpfende und zuverlässige Informationen liefert, so daß er sich ein klares Bild über den Fernlehrgang und die vollständigen Vertragsbedingungen machen kann.
Insbesondere muß/müssen
- 7.1 das Lehrgangsziel und die Art des Abschlusses angegeben und klar erkennbar sein, ob es sich um einen Abschluß des Fernlehrinstituts handelt oder ob der Fernlehrgang geeignet ist, den Teilnehmer auf eine öffentlich-rechtliche oder auf eine sonstige Prüfung vorzubereiten,
- 7.2 die Vorbildungsvoraussetzungen für den Fernlehrgang sowie die Zulassungsbedingungen für nach Lehrgangsabschluß mögliche Prüfungen schriftlich mitgeteilt werden,
- 7.3 die Gesamtkosten bei Vorauszahlung und Zahlung in regelmäßigen Abständen, klar ersichtlich sein sowie die Kosten für eventuelle zusätzliche Arbeitsmittel genannt werden,
- 7.4 auf eine Verbindung mit Nahunterricht unter Angabe von Dauer und Kosten ausdrücklich hingewiesen werden,
- 7.5 die Lehrgangsdauer und zeitliche Belastung des Teilnehmers (Arbeitsstunden/Woche) in Durchschnittswerten genannt werden,
- 7.6 auf übertriebene oder irreführende Aussagen verzichtet werden.
Ferner darf/dürfen
- 7.7 angefordertes Informationsmaterial (einschließlich Vertragsvordruck/Anmeldeformular) nur ohne Vertreterbesuch übermittelt werden,
- 7.8 vor Vertragsabschluß ein Vertreter, Berater, Angestellter oder Beauftragter eines Fernlehrinstituts den Interessenten nur dann aufsuchen oder in einer anderen Form Kontakt zu einem Interessenten aufnehmen, wenn dieser
- zunächst das in der Werbung des Fernlehrinstituts (Erstansprache) beschriebene und den Kriterien der Richtlinien entsprechende schriftliche Informationsmaterial erhalten hat und
 - erst nach Erhalt des Informationsmaterials (Zweitansprache) eine schriftliche Vertreteranforderung an das Fernlehrinstitut gerichtet hat.
- 7.9 Das Bundesinstitut ist berechtigt, Art und Umfang des Einsatzes der im Außendienst tätigen Personen zu überprüfen.
- 7.91 Als Vertreter, Berater, Angestellte oder Beauftragte eines Fernlehrinstituts im Außendienst tätige Personen, die über Fernlehrgänge mit dem Gütezeichen des Bundesinstituts informieren, müssen
- mindestens den Realschulabschluß (Mittlere Reife) oder einen gleichwertigen Schulabschluß oder eine abgeschlossene Berufsausbildung nachweisen können,
 - regelmäßig durch das jeweilige Fernlehrinstitut geschult werden,
 - informativ und sachgerecht Auskunft erteilen, insbesondere
 - das von ihnen vertretene Fernunterrichtsangebot genau kennen und über mögliche Prüfungen genau Auskunft geben können,
 - den Interessenten auf die Möglichkeit der Beratung durch das zuständige Arbeitsamt und andere in Frage kommende öffentliche Bildungsberatungsstellen aufmerksam machen,
 - den Interessenten auf das Bundesinstitut als überprüfende Stelle ausdrücklich hinweisen,
 - den Interessenten auf das Rücktrittsrecht gemäß Ziffer 8.1 der Richtlinien ausdrücklich hinweisen;
- 7.92 Sie dürfen nicht
- Fernlehrgänge an Interessenten verkaufen, bei denen die notwendigen Vorbildungsvoraussetzungen erkennbar nicht vorhanden sind,
 - bei Anfragen nach Lehrgängen mit dem Gütezeichen des Bundesinstituts unüberprüfte Lehrgänge anbieten, ohne zuvor auf diese Tatsache hinzuweisen und sich die Kenntnisnahme schriftlich bestätigen zu lassen.
8. **Anforderungen an die Vertragsbedingungen**
Die Vertragsbedingungen müssen
- folgenden Mindestanforderungen entsprechen:
- 8.1 Es muß ein Rücktrittsrecht vom Vertrag innerhalb von 14 Tagen, nach Zugang der ersten nach schriftlichem Vertragsabschluß erfolgten Lieferung gegeben sein.
- 8.2 Der Vertrag muß mit einer Frist von höchstens sechs Wochen erstmals zum Ablauf des ersten Halbjahres, gerechnet vom Tage des Vertragsabschlusses, sodann jeweils zum Ende des nächsten Vierteljahres ohne Angabe von Gründen vom dem Lehrgangsteilnehmer kündbar sein, ohne daß Abstands- zahlungen, Abschlußgebühren oder ähnliche finanzielle Auflagen die Kündigung erschweren.
- 8.21 Bei Fernlehrgängen mit feststehenden Anfangsterminen wird die Kündigungsfrist vom genannten Anfangstermin an gerechnet.
- 8.3 Die Summe der bis zur Kündigung anfallenden Kosten im Verhältnis zu den Gesamtkosten des Fernlehrgangs darf nicht unangemessen hoch sein.
- 8.4 Die Gesamtkosten und die Zahlungsbedingungen müssen angemessen sein, insbesondere darf keine Sicherung oder Erfüllung der Zahlungsansprüche durch Aufnahme eines Bankdarlehns, Abschluß eines Versicherungsvertrages oder ähnliche Koppelungsverträge gefordert werden.
- 8.5 Mündliche Nebenabsprachen müssen ausgeschlossen sein.
9. **Entscheidungsverfahren**
- 9.1 Nach Abschluß der Überprüfung entscheidet das Bundesinstitut, ob der Fernlehrgang den Anforderungen der Richtlinien entspricht und damit dem § 60 Abs. 4 BBIG genügt. Das Ergebnis wird dem Antragsteller schriftlich mitgeteilt und begründet.
- 9.2 Das Bundesinstitut veröffentlicht Entscheidungen, durch die die Eignung eines Fernlehrgangs festgestellt worden ist, in der Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis und weiteren geeigneten Publikationsmitteln.
- 9.3 Fernlehrgänge, die die Anforderungen dieser Richtlinien erfüllen, werden als „geeignet“ bezeichnet.
- 9.4 Die Beurteilung „geeignet“ wird unter dem Vorbehalt des Widerrufs erteilt; sie kann auch befristet und unter Auflagen erteilt werden.
- 9.41 Ist die Beurteilung „geeignet“ befristet, so prüft das Bundesinstitut auf Antrag, ob die Befristung aufgehoben oder die Frist verlängert werden kann. Der Antrag auf Fristverlängerung muß frühestens sechs Monate und spätestens drei Monate vor Ablauf der Frist gestellt werden.
- 9.42 Entscheidungen können insbesondere dann widerrufen werden, wenn
- die Lehrziele, Lehrgangsinhalte und Lehrmethoden nicht mehr den Erfordernissen der fortentwickelten beruflichen Bildung entsprechen,
 - für die öffentlich anerkannten oder sonstigen Prüfungen neue Regelungen getroffen werden und der überprüfte Fernlehr-

- gang diesen nicht mehr entspricht,
- der überprüfte Fernlehrgang infolge von Änderungen des Inhalts oder der Durchführung nicht mehr den in diesen Richtlinien enthaltenen Anforderungen entspricht,
 - die überprüften Vertragsbedingungen, die Kündigungsvorschriften und die Vorschriften über den Einsatz von Vertretern nicht eingehalten werden oder ohne Zustimmung des Bundesinstituts geändert werden,
 - die Lehrgangsangebote oder die Art der Werbung nicht mehr den Grundsätzen der Richtlinien entsprechen,
 - das Bundesinstitut nicht in der Lage ist, die fortdauernde Übereinstimmung des Fernlehrgangs mit den „Richtlinien für die Überprüfung von Fernlehrgängen“ zu prüfen, weil das Fernlehrinstitut den unter 1.5 aufgeführten Verpflichtungen nicht hinreichend nachkommt,
 - Vertreter, Berater, Angestellte oder Beauftragte eines Fernlehrinstituts gegen Ziffer 7.92 dieser Richtlinien verstoßen.
- 9.5 Vor einem Widerruf werden die betroffenen Fernlehrinstitute gehört. Bei Widerrufentscheidungen aus Gründen, die nicht dem Fernlehrinstitut anzulasten sind (z. B. Änderung von Prüfungsordnungen), wird eine Änderungsfrist eingeräumt.
- 9.6 Der Widerruf wird vom Bundesinstitut in der Zeitschrift für Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis und in weiteren geeigneten Publikationsmitteln veröffentlicht. In gleicher Weise wird bei der Zurücknahme des Widerrufs verfahren.
- 9.7 Für Fernlehrgänge, die aufgrund der Entscheidung des Bundesinstituts den Eignungsanforderungen dieser Richtlinien nicht oder nicht mehr entsprechen, kann nach Behebung der Mängel das Prüfungsverfahren auf Antrag erneut eingeleitet werden.
10. **Werbung mit dem Ergebnis der Überprüfung**
- 10.1 Das Fernlehrinstitut darf die einem Fernlehrgang zuerkannte Eignungsbestätigung und das Gütezeichen des Bundesinstituts bei der Werbung und in Auskünften an Interessenten verwenden, jedoch nur in unmittelbarem Zusammenhang mit dem überprüften Fernlehrgang.
- 10.2 Die werbliche Verwendung der Eignungsbestätigung darf ausschließlich in der Form des Zusatzes erfolgen:
„Dieser Fernunterrichtslehrgang ist vom Bundesinstitut für Bildungsforschung als geeignet beurteilt worden.“
Dazu darf ausschließlich der so beurteilte Fernlehrgang mit dem Gütezeichen gekennzeichnet werden.
- 10.3 Teile eines mit positivem Ergebnis überprüften Fernlehrgangs dürfen weder für sich noch in Verbindung mit anderen Lehrgängen oder Lehrgangsteilen unter neuer Zielsetzung als „geeignet“ bezeichnet und durch das Gütezeichen kenntlich gemacht werden.
- 10.4 Erfüllt der Lehrgang auch die Anforderungen des § 34 Satz 2 AFG, dann gelten die entsprechenden Vorschriften der Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Bundesinstitut und der Bundesanstalt für Arbeit.
11. **Auskunftserteilung**
Das Bundesinstitut erteilt auf Anfrage in geeigneter Weise Auskünfte über Fernlehrgänge.
12. **Übergangsbestimmung**
- 12.1 Diese Richtlinien treten am 1. 1. 1975 in Kraft. Gleichzeitig werden die Richtlinien vom 21. Juni 1971 ungültig.
- 12.2 Den Fernlehrinstituten wird eine Anpassungsfrist von 6 Monaten nach Inkrafttreten eingeräumt. Die Anpassungsfrist gilt auch für Fernlehrgänge, die dem Bundesinstitut zur Überprüfung vorliegen.
- 12.3 Positive Entscheidungen auf der Grundlage der Richtlinien vom 21. Juni 1971 werden nach Ablauf der Anpassungsfrist überprüft und bei nicht erfolgter Anpassung widerrufen.

Berufsbild und Studienplan

Empirische Beiträge zur Entwicklung von Hochschulcurricula

Best.-Nr. 36 720, 283 Seiten, DM 28,60

von Prof. Dr. Hans Albrecht Hesse,
Prof. Dr. Dieter Jungk, Prof. Dr. Antonius Lipsmeier,
Wolfgang Manz

Das Buch behandelt auf der Basis von empirischen Untersuchungen den Beruf des Lehrers an beruflichen Schulen und seine akademische Ausbildung. Es konzentriert sich u. a. auf die Ermittlung beruflicher Probleme und auf die Darstellung und Bewertung unterschiedlicher Ausbildungskonzepte. Zum erstenmal wird hier ein ausführlicher Versuch unternommen, die hochschulpolitischen und -didaktischen Entscheidungen bei der Einrichtung eines neuen Studienganges nachzuzeichnen und anhand eines Entscheidungsmodells zu kritisieren.

HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG
Hannover · Dortmund · Darmstadt · Berlin
3000 Hannover-Döhren, Zeißstraße 10

BHW-Bausparer kennen den Unterschied zwischen Bausparen und BHW-Bausparen.

Und Sie sollten ihn auch kennen, wenn Sie Beamter, Angestellter oder Arbeiter im öffentlichen Dienst sind. Denn nur Mitarbeiter des öffentlichen Dienstes dürfen BHW-Bausparer werden. Ihnen aber können wir ein paar ganz entscheidende Extras bieten. So geben wir zum Beispiel unseren Kunden das Bauspardarlehen, ohne eine Mindestansparsumme zu verlangen. Denn bei uns kommt es allein auf die Bewertungsziffer an. Und auch das gibt's nur beim BHW: Den besonderen Tarif für alle, die mit geringen Spar- und Tilgungsraten Eigentum schaffen oder erhalten wollen.

Verbinden Sie die BHW-Vorzugsleistungen mit den Vergünstigungen, die der Staat Bausparern gewährt. Am besten wenden Sie sich — möglichst sofort — an die nächste BHW-Beratungsstelle, Ihren BHW-Vertrauensmann oder direkt an die BHW-Hauptverwaltung in Hameln.

BHW

Die Bausparkasse
für alle im öffentlichen Dienst
325 Hameln

SCHRIFTEN ZUR BERUFSBILDUNGSFORSCHUNG

Band 4

Die Analysentopologie. Eine Arbeitsmethode zur Festlegung von Ausbildungselementen und deren Verknüpfungen zu Ausbildungseinheiten

von Walter Ferner. 1973. 106 Seiten, DM 16,—

Band 5

Vorstellungen und Konzeptionen über die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse der Ausbilder in kaufmännischen Betrieben

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

Band 6

Ziele, Fragestellungen und methodische Ansätze der Curriculumforschung für den Bereich der kaufmännischen Berufsausbildung

von Jürgen Zabeck, Friedhelm Dörr und Hans Stiehl. 1973. 111 Seiten, DM 16,—

Band 7

Lernpsychologische Kriterien als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Curricula — Literaturbericht

von Brigitte Jacobi. 1973. 62 Seiten, DM 9,—

Band 8

Problemanalyse zur Entwicklung einer didaktischen Konzeption der Arbeitslehre

von Gerd Neumann, unter Mitwirkung von Norbert H. Weber. 1973. 64 Seiten, DM 9,—

Band 9

Bürosimulation im Rahmen der kaufmännischen Grundbildung

von Barbara Hopf. 1974. 223 Seiten, DM 22,—

Band 10

Facharbeiter und berufliche Weiterbildung. Überlegungen zu einer explorativen Studie

von Friedrich Weltz, Gert Schmidt und Inge Krings. 1973. 111 Seiten, DM 16,—

Band 11

Bibliographie zur berufs- und arbeitspädagogischen Qualifizierung der Berufsausbilder

von Winfried Schulz. 1973. 57 Seiten, DM 9,—

Band 12

Zur Planung beruflicher Bildungsstätten. Flächen und Ausstattung von Ausbildungswerkstätten am Beispiel der Metallberufe

von Karl-Heinz Cox, Frank Dörken, Michael Wehmeyer und Bernd Wendland. 1974. 248 Seiten, DM 24,—

Band 13

Unterrichtstechnologie und Didaktik

von Wolfgang-P. Teschner, mit einigen Anmerkungen zum definitorischen Ansatz der Studie von Felix Rauner. 1973. 125 Seiten, DM 16,—

Band 14

Produktion und Qualifikation. Eine Vorstudie zur Untersuchung von Planungsprozessen im System der beruflichen Bildung

von Martin Baethge, Friedrich Gerstenberger, Horst Kern, Michael Schumann, Hans Wolfram Stein und Elisabeth Wienemann, Soziologisches Forschungsinstitut (SO-FI), Göttingen. 1974. 140 Seiten, DM 16,—

Band 15

Pädagogische Besonderheiten beruflicher Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zu einer Bestandsaufnahme und Analyse

von Manfred Herrmann und Helga Laaf, WEMA — Institut für empirische Sozialforschung, Informatik und angewandte Kybernetik. 1974. 204 Seiten, DM 20,—

Band 16

Konstruktion von Teilcurricula der Berufsgrundbildung im kaufmännisch-verwaltenden Sektor

von Gerd Neumann. 1973. 79 Seiten, DM 12,—

Band 17

Auswahlbibliographie zur Berufspädagogik 1967 — 1972

von Antonius Lipsmeier, unter Mitwirkung von Wolf-Dieter Gewande. 1974. 316 Seiten, DM 26,—

Band 18

Die Fachoberschule in Hamburg — Ein Beitrag zur Diskussion um die Einbeziehung berufspraktischer Erfahrungen in Bildungsgänge der Sekundarstufe II

von Ellen Schulz, unter Mitwirkung von Manfred Affeldt, Erk Andresen, Erika Krebsbach, Dirk Paul und Hans-Hermann Schumann. 1974. 278 Seiten, DM 24,—

Band 19

Erfolgsbedingungen und Lernprobleme im Rahmen von Fernlehrgängen

von Akademie für Fernstudium, Bad Harzburg. In Vorbereitung

Band 20

Qualifikationsstruktur und berufliche Curricula

von Ullrich Boehm, Michael Mende, Peter Riecker und Wilgart Schuchardt. 1974. 208 Seiten, DM 20,—

Band 21

Arbeitslehre und Berufsgrundbildung — Analyse der Lernziele und Themenschwerpunkte des vorberuflichen Unterrichts im Hinblick auf die curriculare Gestaltung der Berufsgrundbildung

von Norbert H. Weber. 1974. 402 Seiten, DM 36,—

Band 22

Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (Im Berufsfeld Metall)

von Günter Wiemann, unter Mitwirkung von Lothar Demuth, Peter Eckardt, Doris Fliegner, Lothar Karczewski, Udo Klinger, Klaus Krüger, Franz Lindel, Edmund Schiag und Christa Titze. 1974. 168 Seiten, DM 18,—

Band 23

Untersuchungen in Lerngruppen. Auswertung gruppenspezifischer Seminare in der Lehrerfortbildung für Fragen in der beruflichen Bildung

von Bodo Braeuer. 1974. 108 Seiten, DM 16,—

Band 24

Betriebliche und überbetriebliche Ausbildungswerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland — Eine Bestandsaufnahme

von Rolf Kleinschmidt, unter Mitwirkung von Tibor Adler, Erika Fink, Helga Regel und Sigrid Rüger. 1974. 168 Seiten, DM 18,—

Band 25

Funktionelle Analyse überbetrieblicher Ausbildungswerkstätten

von Gisela Dybowski und Hedwig Rudolph, mit einem Anhang von Herta Däubler-Gmelin, in Vorbereitung

Band 26

Tendenzen zur Partizipation, Erweiterung der Arbeitsinhalte und ihre Beziehung zu Prozessen beruflicher Bildung

von John Rendel de Jong. 1974. 152 Seiten, DM 18,—

Band 27

Berufsgrundbildung. Daten — Aspekte — Modellversuche

von Heinz Holz, Eva Ladewig, Ingrid Lorke, Michael Müller-Heck, Klaus Pampus, Brigitte Schröder und Dietrich Weissker. In Vorbereitung



HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG HANNOVER

Fachbereich Berufliche Bildung — vormals Gebrüder Jänecke Verlag

3 Hannover 1, Postfach 5520