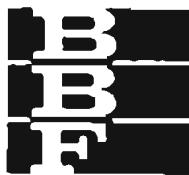


Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

3
Juni 75



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 4

Heft 3

Juni 1975

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,
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 (0511) 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 Grüter,
3003 Ronnenberg (Empelde)

Saskia Hülsmann	
Die berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher — eine öffentliche Aufgabe	1
Gustav Grüner	
Die Situation im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen — Das Ergebnis einer Umfrage im Winter-Semester 1974/75	7
Bernd Schwiedrzik	
Blockunterricht oder Blocksystem? Ein Beitrag zur Begriffs- und Problemklärung	12
Brigitte Schröder	
Modellversuch zum Berufsbildungsjahr im Berufsfeld „Metall“ in Salzgitter — Ergebnis einer Voruntersuchung im Berufsbildungsjahr	15
Modellversuche des BBF zur „Ausbildung der Ausbilder“	19
Sabine Kaiser	
Informationsquellen und Verfahren zur Bestimmung von beruflichem Grundwissen in der DDR	22
Brigitte Gravalas-Distler	
Auswahlbibliographie zur beruflichen Erwachsenenbildung in der Sowjetunion — Teil II	27
Mitteilungen des BBF	30
Anschriften der Autoren	33
Bellagenhinweis	
Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Beamtenheimstättenwerkes, 3250 Hameln, bei.	

Saskia Hülsmann

Die berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher – eine öffentliche Aufgabe

Behinderung ist keineswegs automatisch gleichzusetzen mit Minderleistungsfähigkeit. Alle Bemühungen müssen sich daher zunächst grundsätzlich auf eine Berufsausbildung als Grundlage für eine dauerhafte Eingliederung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erstrecken. Erst wenn alle Förderungsmaßnahmen der allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen wie z.B. die der Sonder- schulen und Berufsbildungswerke berücksichtigt worden sind, ist in Ausnahmefällen die Vermittlung in Werkstätten für Behinderte zu befürworten. Die Gesamtheit der medizinischen, beruflichen und sozialen Maßnahmen der Rehabilitation muß darauf gerichtet sein, die Fähigkeiten und Möglichkeiten des einzelnen so zu fördern, daß er einen ihm angemessenen Platz in Beruf und Gesellschaft erlangt.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, S. 1

Gustav Grüner

Die Situation im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen – Ergebnis einer Umfrage im WS 1974/75 –

Der Verfasser wertet eigene Umfragen an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und bei den Kultusministerien der Länder aus.

Die wichtigsten Ergebnisse sind:

- die Zahl der Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen hat sich seit den fünfziger Jahren mindestens vervierfacht. Sie beträgt heute im Vergleich zur Zahl der Lehrer an beruflichen Schulen etwa ein Drittel.
- Das Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen hat sich immer mehr zu einem Aufbaustudium für Fachhochschulabsolventen entwickelt.
- Künftig muß mit jährlich ca. 5000 Studienabsolventen für das Lehramt an beruflichen Schulen gerechnet werden; bei 4100 Seminarplätzen/Jahr sind Wartezeiten für Referendare zwischen Studienabschluß und Vorbereitungsdienst nicht ausgeschlossen.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, S. 7

Bernd Schwiedrzik

Blockunterricht oder Blocksystem? Ein Beitrag zur Begriffs- und Problemklärung

In der Diskussion um den Blockunterricht tritt neben das Ziel der Verbesserung des Berufsschulunterrichts zunehmend das der Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb, insbesondere bei der curricularen Gestaltung der beruflichen Bildung. Dabei gilt es verstärkt auch die Konsequenzen des Blocksystems für die betriebliche Ausbildung zu bedenken.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, S. 12

Sabine Kaiser

Informationsquellen und Verfahren zur Bestimmung von beruflichem Grundwissen in der DDR

Im Zuge von Reformmaßnahmen zur beruflichen Bildung werden in der DDR theoretische und praktische Probleme der Bestimmung von langfristigem beruflichen Grundwissen erarbeitet. Dabei stellt sich die grundsätzliche Frage, welche Informationsquellen angemessen sind, wie sie ausgewertet und gewichtet werden können. Trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Bedingungen in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland kann die Darstellung der in der DDR eingeschlagenen Lösungswege Hinweise für die Reform der beruflichen Inhalte in der Bundesrepublik Deutschland erbringen.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, S. 22

Saskia Hülsmann

The Vocational Rehabilitation of Handicapped Young People – a Public Duty

A handicap does not automatically mean less capacity of work. Therefore in the first instance all efforts should principally concentrate on a vocational education as the basis for a continuous integration on the general labour market. Having considered all encouragement measures of the general and vocational institutions for education as p. e. those of special schools and vocational trainings works, only then the placement in workshops for handicapped is recommended. The whole of medical, vocational and social measures for rehabilitation should be focussed on the encouragement of the individual abilities and possibilities in order to get an adequate professional and social rank.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, p. 1

Gustav Grüner

The Study Situation for Mastership at Vocational Schools – Results of an Inquiry of the Winter Term 1974/75

The author evaluates own inquiries at the universities of the Federal Republic of Germany and the Ministries of Education of the 'Länder'.

The most important results are:

- the number of students for mastership at vocational schools has at least quadrupled since the fifties. Compared with the number of masters at vocational schools it comes to a third,
- studies for mastership at vocational schools have increasingly developed to continuation studies of technical school graduates,
- for the future one should calculate annually with about 5.000 graduates for mastership at vocational schools, and disposing of 4.100 seminar places/year only, delays between the final examinations and the term of probation for teacher trainees can not be excluded.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, p. 7

Bernd Schwiedrzik

Block-lessons or a Block-system? A Contribution for Clearing up the Definition and the Problem

In the discussion about block-lessons for the vocational education the aim of improving it is increasingly completed by the cooperation between school and workshop particularly as to the realization of the vocational training curricula. One should bear more in mind the consequences of the block-system for the vocational training in plant.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, p. 12

Sabine Kaiser

Sources of Information and Procedures for the Determination of Vocational Basic Knowledge

The German Democratic Republic achieves within reformatory measures for vocational education theoretical and practical problems for the determination of vocational long term basic knowledge. That raises the principal question, which are the adequate information sources and their means of evaluation and weighting. Even though there are different social conditions in the German Democratic Republic and the Federal Republic of Germany the representation of the solutions chosen by the German Democratic Republic could produce indications for the reform of vocational contents in the Federal Republic of Germany.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, p. 22

Saskia Hülsmann

La réhabilitation professionnelle des jeunes handicapés physiques — une tâche publique

Un handicap n'est pas automatiquement à mettre au même rang qu'une capacité réduite. En principe tout les efforts doivent recourir d'abord à une formation professionnelle en tant que base d'une incorporation continue sur le marché de travail général. Après avoir considérer des mesures d'encouragement des institutions d'éducation générale et professionnelle p. e. celles des écoles spéciales et des œuvres de formation professionnelle, on peut recommander des cas exceptionnels d'entre-mise pour les ateliers protégés. L'ensemble des mesures de réhabilitation médicaux, professionnelles et sociales doivent être concentrer au fait d'encourager les moyens et possibilités de l'individu afin d'obtenir une place adéquate au secteur professionnel et social.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/75, p. 1

Gustav Grüner

La situation pour les études du professorat aux écoles professionnelles — Résultats d'une enquête faite pendant le semestre d'hiver 1974/75

L'auteur évalue ses propres enquêtes réalisées auprès des universités de la République Fédérale d'Allemagne et les ministères des cultes des 'Länder'.

Les résultats les plus importants sont les suivants:

- Le nombre des étudiants pour le professorat aux écoles professionnelles a quadruplé depuis des années de cinquante. En comparaison le nombre des professeurs aux écoles professionnelles aujourd'hui il s'élève à un tiers.
- Les études pour le professorat aux écoles professionnelles se sont développées d'une façon croissante comme études secondaires pour les étudiants qui ont réussi aux écoles secondaires techniques.
- Il faut s'attendre dans l'avenir à 5.000 étudiants par an pour le professorat aux écoles professionnelles ayant réussi à l'examen. Disposant en tout de 4.100 places au séminaire/an il est bien possible qu'il y aura du temps d'attente pour les titulaires du premier examen d'Etat entre leur fin d'études et leur service de préparation.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/75, p. 7

Bernd Schwiedrzik

Un enseignement ou un système en cours périodiques à plein temps dans les écoles professionnelles? Une contribution pour la définition et l'éclaircissement du problème

En discutant le 'Blockunterricht' l'objectif de l'amélioration de l'enseignement à l'école professionnelle est remplacé de plus en plus par la coopération entre l'école et l'entreprise particulièrement par la réalisation des curricula de la formation professionnelle. De façon croissante il faut également peser les conséquences du système en bloc (Blocksystem) pour la formation dans l'entreprise.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/75, p. 12

Sabine Kaiser

Les ressources d'information et les procédures pour la détermination d'une éducation professionnelle de base dans la République Démocratique d'Allemagne

Par des mesures réformatrices de la formation professionnelle on acquiert par son travail des problèmes théoriques et pratiques pour la détermination de l'éducation professionnelle de base à longue terme en République Démocratique d'Allemagne. Reste à savoir la question principale si les ressources d'information sont adéquates et de quelle manière elles peuvent être évaluer et pondérer. Malgré des conditions sociales différentes en République Démocratique d'Allemagne et la République Fédérale d'Allemagne la présentation des solutions choisir en République Démocratique d'Allemagne pourrait apporter des indications pour la réforme des contenus professionnels en République Fédérale d'Allemagne.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, p. 22

Saskia Hülsmann

La rehabilitación profesional de los jóvenes retrasados o con defectos físicos — una tarea pública.

De ningún modo se puede igualar automáticamente el retraso con la disminución de la capacidad. Todos los esfuerzos deben extenderse esencialmente primero a una formación profesional como base para una integración duradera en el mercado de trabajo general. Sólo cuando todas las medidas de promoción de las instituciones de enseñanza comunes y profesionales, como por ejemplo las de las escuelas especiales y talleres de formación profesional, hayan sido tenidas en cuenta ha de propiciarse en casos excepcionales la enseñanza en talleres para retrasados. La totalidad de las medidas médicas, profesionales y sociales de la rehabilitación debe orientarse hacia la promoción de las capacidades y posibilidades de cada uno para que consiga un puesto adecuado en el campo profesional y social.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/75, p. 1

Gustav Grüner

La situación en los estudios de profesorado de escuelas profesionales — resultados de una encuesta durante el semestre de invierno 1974/75 —

El autor evalúa una encuesta en las universidades de la República Federal Alemana y en los Ministerios de Educación („Kultusministerien“) de los Länder.

Los resultados más importantes son:

- El número de estudiantes para profesorado de escuelas profesionales se ha cuadruplicado por lo menos desde los años cincuenta. Representa hoy en comparación con el número de los profesores en las escuelas profesionales más o menos un tercio.
- Los estudios para el profesorado de escuelas profesionales se desarrollaron más y más como estudios progresivos para titulados de escuelas técnicas.
- En el futuro hay que calcular más o menos 5.000 estudiantes por año para el profesorado de escuelas profesionales; con 4.100 puestos en seminarios al año no se excluyen tiempos de espera entre la terminación de los estudios y la iniciación del ciclo preparatorio para los referendarios („Referendare“).

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/75, p. 7

Bernd Schwiedrzik

La enseñanza en bloque o el sistema-bloque (Blockunterricht oder Blocksystem)? Una contribución a la aclaración de conceptos y problemas.

Al discutir sobre la enseñanza en bloque surge al lado de la meta del mejoramiento de la enseñanza profesional la de la colaboración entre escuelas y empresas, sobre todo en el proyecto de plan de estudios de la formación profesional. Al mismo tiempo hay que pensar también más profundamente en las consecuencias del sistema-bloque en la formación empresarial.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 3/75, p. 12

Sabine Kaiser

Las fuentes de la información y los procedimientos para la determinación de los conocimientos básicos de formación en la República Democrática Alemana (RDA).

Dentro de las medidas de reforma de la formación profesional se profundiza en la RDA en los problemas teóricos y prácticos de la determinación de los conocimientos básicos profesionales a largo plazo. Así se plantea la pregunta fundamental: qué fuentes de información son las adecuadas, cómo se podría evaluar y medir.

A pesar de diferentes condiciones sociales en la RDA y en la República Federal Alemana puede procurar la presentación de las soluciones adoptadas en la RDA indicaciones para la reforma de los contenidos de la formación profesional en la RFA.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3/75, p. 22

Saskia Hülsmann

Die berufliche Rehabilitation behinderter Jugendlicher – eine öffentliche Aufgabe

Das Behindertenproblem geht uns alle an. Niemand ist bei jährlich mindestens 100 000 Unfallopfern davor gefeit, irgendwann selbst auf die Hilfe der Rehabilitation angewiesen zu sein, und niemand kann sicher sein, daß bei über 100 000 Kindern, die jährlich mit Behinderungen geboren oder durch Erkrankung im Kindesalter zu Behinderten werden, gerade sein Kind von körperlicher oder geistiger Behinderung verschont bleibt. Aber was ist eigentlich eine Behinderung? Wodurch unterscheiden sich die vier bis fünf Millionen in der Bundesrepublik lebenden Behinderten von den Nichtbehinderten?

Behinderung ist ein relativer Begriff, der auf dem Hintergrund voneinander abweichender Kulturreiche unterschiedlich ausgelegt werden kann. Da es sich um ein vielschichtiges soziales Problem handelt, kann es allgemeinverständlich nur grob skizziert werden:

- Behinderung bedeutet „eine Abweichung von — durch verschiedene Bezugssysteme definierten Normen“ [1].
- Behinderte sind Menschen, die durch ererbte, angeborene oder erworbene Mängel körperlicher, seelischer oder geistiger Art daran gehindert werden, sich auf normalem Wege eine Stellung in der Gesellschaft zu erwerben und sich darin zu behaupten [2].
- Behinderte sind in der gesellschaftlichen Teilhabe beschränkte Menschen. Ihr gemeinsames Merkmal ist die „gesellschaftliche Ausgliederung“ [3].

Erst eine Klassifikation der verschiedenen Behinderungsarten identifiziert die Rehabilitierenden und ist erste Voraussetzung für die Ableitung konkreter Rehabilitationsmaßnahmen.

Die von der Bundesanstalt für Arbeit herausgegebenen Schriften „Mehr Wissen über die Berufswahl“ fixieren z. B. folgende Behinderungsarten bei Jugendlichen:

1. körperbehinderte Jugendliche (Hand- u. Armbehinderung),
2. körperbehinderte Jugendliche (Fuß- u. Beinbehinderung),
3. körperbehinderte Jugendliche (Rückgrat- u. Hüftschäden),
4. körperbehinderte Jugendliche (Querschnittgelähmte),
5. körperbehinderte Jugendliche (Cerebralparese),
6. anfallkranke Jugendliche,
7. hirnverletzte Jugendliche,
8. sehbehinderte Jugendliche,
9. gehörlose Jugendliche,
10. schwerhörige Jugendliche,
11. herz- und kreislaufkranke Jugendliche,
12. lungen- und asthmakranke Jugendliche,
13. lernbehinderte Jugendliche.

Allgemein kann gesagt werden, daß Behinderungen ihren Ausgang nehmen von Beeinträchtigungen

- der Stutz- und Bewegungsfunktionen,
- des Sehens,
- des Hörens,
- der Sprache,
- der Intelligenz,
- der Emotionalität und
- von bestimmten chronischen Krankheiten [4]

Es liegt im Hinblick auf Rehabilitationsmaßnahmen allerdings eine Gefahr darin, den Begriff der „Behinderung“ an ausschließlich medizinischen Daten zu bestimmen, da dann die Bedeutung der physiologischen und psychischen Abweichungen häufig zu wenig vor dem Hintergrund des sozialen Beziehungsfeldes gesehen wird. Erst dieser Zusammenhang läßt die Art und den Grad der Rehabilitationsbedürftigkeit erkennen.

Voraussetzung einer echten beruflichen und sozialen Eingliederung ist über die medizinische Betreuung, eine lückenlose Früherfassung und Frühbehandlung geburtsbehinderter und früherkranker Kinder hinaus

- ein Rehabilitationsgesetz, das sicherstellt, daß eingliederungshemmende Hindernisse beseitigt werden;
- ein bundesweites Konzept zur Gestaltung von Rehabilitationseinrichtungen wie:
 - Sonderschuleinrichtungen,
 - Berufsbildungswerke,
 - Werkstätten für Behinderte,
 - zeitgerecht ausgebildete Fachkräfte der Rehabilitation,
 - fachgerechte Berufsberatung und
 - Abbau von Vorurteilen durch gezielte Aufklärungsarbeit [5].

I. Früherkennung/Frühförderung

Die oft nicht ausreichend genutzte Chance der Rehabilitation liegt in der frühen Kindheit. Dies liegt an der großen Adaptationsfähigkeit des kindlichen Körpers und des Gehirns. Die Chance der behinderten Kinder liegt in einer Früherfassung und einer mehrdimensionalen Frühdiagnostik. Aus der Diagnose wird dann jeweils eine Entwicklungstherapie aufgebaut, die der Behinderung und der augenblicklichen Leistungsfähigkeit des Kindes angepaßt werden muß. Eine Behinderung kann nicht als absolut angesehen werden; eine Behinderung ist immer nur ein relativer Zustand. So sind zum Beispiel im orthopädischen Bereich zahlreiche Behinderungen sofort bei der Geburt ohne weiteres augenfällig. In diesen Fällen kann eine entsprechende Frühtherapie sofort einsetzen. Durch rechtzeitige Behandlung könnten viele Erkrankungen völlig ausgeheilt werden. Behinderungen, die nicht exakt erfaßt werden können, bedürfen einer jahrelangen, vielleicht sogar Jahrzehntelangen weiteren Beobachtung und Therapie. Als ein ganz wichtiger Punkt erweist sich in der Praxis hierbei die Zusammenarbeit zwischen den stark spezialisierten Disziplinen in einem diagnostisch-therapeutischen Team [6].

Früherkennung und Frühförderung bilden das Fundament im Gebäude eines Heil- und Behandlungsplans für den einzelnen Behinderten. Darauf aufbauend muß eine begleitende pädagogische, psychologische, soziale und jugendpflegerische Förderung einsetzen, wenn eine Habilitation oder Rehabilitation langfristig erfolgversprechend sein soll. Dabei ist davon auszugehen, daß bei den begrenzten, finanziellen und personellen Mitteln der ansteigende Bedarf an Anstaltsbetten nicht gedeckt werden kann. Die stationären Möglichkeiten müssen daher mit Bedacht genutzt und die Anstaltsunterbringung darf nicht als einzige Möglichkeit in Betracht gezogen werden. Eine wirksame Unterstützung der Familie ist besonders bei Kleinkindern auch unter dem Aspekt der Gefahr einer zu frühen Trennung von der Mutter die bessere

Lösung. Einerseits könnten verstärkt Tageseinrichtungen geschaffen werden, andererseits sollten möglichst früh Elternschulungen in allen für sie bedeutsamen Punkten der Rehabilitation erfolgen. Dies gilt insbesondere für diejenigen Eltern, welche weit entfernt von geeigneten Einrichtungen und Rehabilitationszentren auf dem Lande wohnen.

II. Berufliche Eingliederung

Soweit irgend möglich, soll die Ausbildung auch bei behinderten Jugendlichen in anerkannten Ausbildungsberufen erfolgen. Dabei werden manchmal formale Abweichungen nötig werden, ohne daß dabei inhaltliche Abstriche vorgenommen werden müßten. Formale Abweichungen sind z. B.: Die Verlängerung der Ausbildung, eine veränderte Zusammensetzung des Prüfungsausschusses, behindertenspezifische Prüfungsmethoden etc. . . . Erst wenn formale Abweichungen die Situation des Behinderten nicht in ausreichender Weise berücksichtigen, müssen inhaltliche Abstriche von bestehenden Berufsbildern gemacht werden.

Inhaltliche Abweichungen bestehen z. B. bei Teilausbildungsverträgen (Prüfungen nur im praktischen Teil eines Ausbildungsberufs) [7]. Dabei wird man bei jedem Ausbildungsgang von einem Funktionsbild ausgehen, das sowohl die Mindestanforderung darstellt, als auch den Schwerpunktbereich, der wiederum in den ausgestellten Zertifikaten deutlich erkennbar sein sollte.

1. Beteiligte Stellen:

Mit dem Arbeitsförderungsgesetz (AFG) wurde der Bundesanstalt für Arbeit auf dem Gebiet der beruflichen Rehabilitation eine zentrale Stellung eingeräumt.

Es gehört nach § 2 AFG zu den wesentlichen bildungspolitischen Anliegen dieses Gesetzes, die berufliche Eingliederung Behindeter zu fördern.

Ein Hauptgedanke des AFG ist es, durch finanzielle Hilfen im einzelnen die berufliche Eingliederung und Wiedereingliederung zu ermöglichen und erleichtern.

Diese individuelle Bildungshilfe ist nur eine Seite, die ergänzt wird durch institutionelle Förderungsmaßnahmen. So konnte im Zuge dieser Maßnahmen die Zahl der Planstellen der Arbeitsamtsärzte von 86 im Jahre 1968 auf 135 im Jahre 1973, die der Arbeitsamtspychologen im gleichen Zeitraum von 130 auf 280, die Zahl der Planstellen für Berufsberater für behinderte Jugendliche von 65 auf ca. 140 erhöht werden [8]. Eine wesentliche Aufgabe bei der Eingliederung behinderter Jugendlicher hat die Berufsberatung. Zu ihren Aufgaben gehören u. a.: Beratungsaufgaben bei der Berufsorientierung, d. h. zeitgemäße umfassende Information über Berufe und Berufsmöglichkeiten und die Vorbereitung der Schüler und ihrer Eltern auf die individuellen Erwägungen zur Berufswahl, praktische Hilfen bei der Vermittlung in ein Ausbildungsverhältnis, wie z. B. die Vermittlung von betrieblichen Ausbildungsplätzen, die Anbahnung schulischer Ausbildungsgänge oder die Vermittlung in Rehabilitationseinrichtungen für behinderte Jugendliche, also in Berufsbildungswerke oder überbetriebliche Werkstätten.

Arbeitsformen sind, abgesehen von der individuellen Beratung, z. B. Schulbesprechungen, Elternversammlungen, berufskundliche Vortragsreihen, berufskundliche Ausstellungen, Schriften verschiedenster Art wie die Dokumentation „Berufe für behinderte Jugendliche“, Lese- und Arbeitshefte „Auf dem Weg zum Beruf“ und die nach behinderten Gruppen gegliederte 13teilige Schriftenreihe „Mehr Wissen über die Berufswahl“. 1972 haben nahezu 175 000 Behinderte die Dienste der Arbeitsämter zum Zwecke der beruflichen Rehabilitation in Anspruch genommen.

Seit 1965 steigt die Zahl der behinderten Ratsuchenden permanent an. Sie stieg 1970 gegenüber dem Vorjahr um 17%, 1971 gegenüber dem Vorjahr um 28% und 1972 um ca. 17%.

In 73% der 1972 abschließend bearbeiteten 107 000 Rehabilitationsfälle waren die Dienststellen der Bundesanstalt für Arbeit einleitende Stellen für die berufliche Rehabilitation. Es handelte sich dabei um 82 000 Männer und 25 000 Frauen [9]. Die richtige Beratung des einzelnen unter Berücksichtigung sowohl der persönlichen Voraussetzungen und Berufswünsche als auch der Realisierungsmöglichkeit in Wirtschaft und Verwaltung erfordert ein umfangreiches Fachwissen, Erfahrung und die enge Zusammenarbeit verschiedener rehabilitationserfahrener Fachspezialisten. Eine optimale Beratungstätigkeit ist am besten dann gewährleistet, wenn der Berufsberater für Behinderte, der Arzt, der Psychologe und der technische Berater über längere Zeit zusammenarbeiten.

Darüber hinaus hat die Bundesanstalt für Arbeit im Jahre 1973 für Berufsbildungswerke und Berufsförderungswerke über 50 Mio DM an Darlehen und Zuschüssen und 12,5 Mio DM an Verpflichtungsermächtigungen bewilligt. Für Werkstätten für Behinderte wurden im gleichen Zeitraum weitere 31 Mio DM an Darlehen, Zuschüssen und Verpflichtungsermächtigungen zugesagt. Damit ist im Jahre 1973 ein Gesamtbetrag von 93 Mio DM aus Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit für die institutionelle Förderung bereitgestellt worden [10].

Erstmals eröffnete der § 61 des Arbeitsförderungsgesetzes die Möglichkeit, Darlehen und Zuschüsse für den Aufbau, die Erweiterung und Ausstattung von Werkstätten für Behinderte zu gewähren. Die Bundesanstalt übertrug die Aufgabe der Koordinierung den Landesarbeitsämtern, da eine zentrale Vergabe der Mittel zweckmäßig erschien. Dieses Verfahren scheint sich in allen Bundesländern bewährt zu haben, da eine gute Zusammenarbeit zwischen dem Bundesministerium, den Landesministerien, den überörtlichen Trägern der Sozialhilfe und den Landesarbeitsämtern praktiziert wird.

2. Träger der Rehabilitation:

Unser System der sozialen Sicherheit wird repräsentiert von der Sozialversicherung, Krankenversicherung, Unfallversicherung, Rentenversicherung, Altershilfe für Landwirte und der Arbeitslosenversicherung. In diesem System waren von Anfang an sowohl die Verhütung als auch die Vergütung gesundheitlicher Schäden in einer Hand. Sowohl die Unfallversicherung als auch die Rentenversicherung waren darauf angelegt, für den Versicherten auch eine Heilbehandlung durchführen zu können, wenn damit eine völlige oder teilweise Erwerbsunfähigkeit behoben, gemindert oder verhütet werden konnte. Das gleiche trifft für die Kriegsopfersorgung und die Sozialhilfe zu. Darauf aufbauend hat der Gesetzgeber heute jeder dieser Gruppen die gesetzliche Möglichkeit zur Rehabilitation Behindeter mittels medizinischer, berufsfördernder und sozialer Leistungen gegeben. Die Rehabilitation wird in eigener Verantwortung und auf eigene Kosten der jeweiligen Gruppen durchgeführt. Die Aufgabe der Arbeitsverwaltung besteht, abgesehen von Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation, in der Mitwirkung bei Rehabilitationsmaßnahmen, die von anderen Trägergruppen durchgeführt werden. Zwischen den einzelnen Trägergruppen gibt es eine klare Aufgabenteilung: Die Rentenversicherung tritt mit ihren Rehabilitationsleistungen vorwiegend für Behinderte mit inneren Leiden aller Art ein, die sich meist erst im vorgewickelten Alter aus Krankheiten zu entwickeln pflegen. Die Unfallversicherung gewährt in Verbindung mit der Krankenversicherung für solche Risiken Leistungen, die sich aus Unfall- oder Berufskrankheiten ergeben.

Die Sozialhilfe tritt vorwiegend in Verbindung mit karitativen Verbänden und den Verbänden der freien Wohlfahrtspflege für angeborene Leiden ein und solche, die im frühen Kindesalter entstanden sind. Ferner tritt sie für jene Personen ein, für die ein anderer Rehabilitationsträger nicht zuständig ist. Die Kriegsopfersorgung ist naturgemäß vor allem für Behindergesetz zuständig, die durch Kriegsereignisse entstanden sind.

Die Zusammenarbeit der einzelnen Träger findet in Arbeitsgemeinschaften statt oder durch Vereinbarungen. Wenn z. B. einer Trägergruppe erforderliche Einrichtungen nicht zur Verfügung stehen, kann sie einen anderen Träger hinzuziehen, der über diese Einrichtungen verfügt. Die Arbeitsverwaltung kann mit ihren Fachdiensten von allen Trägergruppen eingeschaltet werden, um einen Rehabilitanten auf seine Eignung für einen bestimmten Beruf zu begutachten oder aber, um ihm einen Beruf zu vermitteln. Darüber hinaus besteht unter den Trägergruppen ein Meldesystem. So sind die Krankenkassen, die Unfallversicherung, die Bundesanstalt für Arbeitsvermittlung und Arbeitslosenversicherung verpflichtet, den Trägern der Rentenversicherung die Fälle zu melden, bei denen sie eine Rehabilitation für erforderlich halten und in die sie selbst nicht eingreifen können. Das Wort „Rehabilitation“ bezeichnet dabei sowohl das Verfahren als auch die Methode, mit denen das Ziel der medizinischen, beruflichen und sozialen Eingliederung erreicht werden kann [11].

3. Gesetzliche Grundlagen

Nach § 42b Handwerksordnung (HwO) bzw. § 48 Berufsbildungsgesetz (BBiG) kann eine Sonderregelung für die Berufsausbildung körperlich, geistig oder seelisch Behinderte erfolgen, soweit es Art und Schwere der Behinderung erfordern. Gemäß § 42b Abs. 1 HwO bzw. § 48 Abs. 1 BBiG gilt für diesen Personenkreis § 27 HwO bzw. § 28 BBiG nicht, wonach für einen anerkannten Ausbildungsberuf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden darf. Zur Abschlußprüfung ist der Behinderte auch zugelassen, wenn die Voraussetzungen des § 39 Abs. 1 HwO nicht vorliegen, wonach zur Abschlußprüfung nur der zugelassen ist, der die Ausbildungszeit erfüllt hat oder dessen Ausbildungszeit nicht später als zwei Monate nach dem Prüfungstermin endet. Für die Handwerkskammer bzw. zuständige Stelle ist nach § 41 HwO bzw. § 44 BBiG eine Regelungsbefugnis gegeben. Diese besonderen Vorschriften lassen eine Modifizierung in den Voraussetzungen der Berufsausbildung Behindter unter individueller Berücksichtigung des gegebenen Behinderungsfalls zu, was insbesondere den Betrieben der Wirtschaft, aber auch den Berufsbildungswerken eine individuelle Anpassung der Ausbildungen nach Art und Schwere der Behinderung ermöglicht. Allerdings hinterläßt der jetzige Text noch viel Unsicherheit. Da § 48 BBiG nur im Zusammenhang mit § 44 BBiG zu gebrauchen ist, ist eine sinnvolle Anwendung des § 48 nur dort möglich, wo die zuständigen Referenten der Kammern, zusammen mit den juristischen Beratern, der Arbeit mit Behinderten wohlwollend gegenüberstehen. Darüber hinaus bringen Unklarheiten im arbeitsrechtlichen Teil, wie z. B. Kostenfreiheit der Ausbildung, Sozialversicherung, Vergütung und dgl. große Schwierigkeiten. Auch die regional unterschiedliche Handhabung des § 48 ergibt zum Teil eine verwirrende Situation. Daher ist es notwendig, daß in einer Neufassung des Berufsbildungsgesetzes § 48 wesentlich ausgeweitet und präzisiert wird. Ein neues Berufsbildungsgesetz muß im allgemeinen Teil auch für Behinderte voll anwendbar sein, um eine weitgehende Gleichstellung Behindter mit Nichtbehinderten zu erreichen. § 3 BBiG darf in dieser Form nicht stehenbleiben, da in arbeitsrechtlicher Hinsicht erhebliche Nachteile gegenüber der übrigen Ausbildung bestehen. Vor allem muß eine umfassende Koordinierung mit dem Arbeitsförderungsgesetz erreicht werden [12].

Das Arbeitsförderungsgesetz und die ergänzend dazu organisierte Anordnung des Verwaltungsrates der Bundesanstalt für Arbeit bieten den Behinderten finanzielle Leistungen mit der Absicht, sie vollständig und dauerhaft in Arbeit und Beruf einzugliedern. Voraussetzung ist, daß die Behinderung nicht nur vorübergehender Natur ist, und daß eine berufliche Eingliederung im Bereich des möglichen liegt. Auch die Tätigkeit in einer Werkstatt für Behinderte ist eine berufliche Eingliederung im Sinne des AFG, wenn zu erwarten ist, daß

der Behinderte dort ein Einkommen erzielt, das nicht unter dem Regelsatz eines Haushaltvorstandes nach § 22 BSHG des Bundeslandes liegt, in dem der Behinderte seinen Wohnsitz hat.

Soweit nicht die Zuständigkeit eines anderen Trägers vorliegt, haben alle Behinderten einen Rechtsanspruch auf finanzielle Leistungen der Bundesanstalt.

4. Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung: Sonderschulwesen

„Als behindert im schulischen Sinne gelten Kinder und Jugendliche, die infolge einer Sinnesschädigung, einer motorischen Schädigung, einer intellektuellen Schwäche, einer emotionalen Störung oder einer chronischen Erkrankung in ihrem Lernvermögen, in ihrem sozialen Verhalten oder in der sprachlichen Kommunikation so beeinträchtigt sind, daß die allgemeine Schule sie nicht ausreichend fördern kann“ [13].

Der prozentuale Anteil behinderter Kinder und Jugendlicher ist bei

— Lernbehinderten	2,5	%
— geistig Behinderten	0,6	%
— Verhaltengestörten	0,9	%
— Blinden	0,012	%
— Sehbehinderten	0,3	%
— Gehörlosen	0,05	%
— Schwerhörigen	0,3	%
— Sprachgestörten	0,7	%
— Körperbehinderten	0,3	%
— langfristig Kranken	0,2	%

Es handelt sich hierbei jedoch meist nur um die Primärbehinderung, und es ist davon auszugehen, daß sich ein großer Teil der Schülerschaft aus mehrfachbehinderten Kindern zusammensetzt [14].

Im Hinblick auf die Einschätzung einer „intellektuellen Schwäche im schulischen Sinne“ sollte grundsätzlich der Besuch einer Sonderschule nur dann in Betracht kommen, wenn es nach sorgfältiger fachkundlicher Prüfung keine andere Möglichkeit gibt und dann auch nur solange, wie es unbedingt erforderlich ist [15].

Die Bezeichnung „Sonderschule“ ist hierbei nur bei solchen Einrichtungen gerechtfertigt, die Kinder und Jugendliche mit einer eingegrenzten Bildungsfähigkeit aufnimmt. „Der Behinderte aller Behinderungarten und aller Behinderungsauswirkungen, der zwar wegen der schweren Auswirkungen seiner Behinderung eine eigene Schulorganisation mit einem erheblich abweichenden Rhythmus notwendig hat, aber zum gleichen Endergebnis wie der Nichtbehinderte kommt, sollte eine Grundschule, Hauptschule, Realschule und ein Gymnasium für Behinderte besuchen können. Oft, aber nicht immer, wird es eine Heimsonderschule sein müssen, allein schon deshalb, weil schulbegleitende Leistungen der Diagnostik, Therapie usw. häufig notwendige Voraussetzungen sind“ [16]. In der Regel werden danach Berufsbildungswerke die Ausbildung übernehmen.

Für einen Teil der Sonderschulabgänger werden keine besonderen Maßnahmen zur Berufsausbildung erforderlich sein, da bei diesen Jugendlichen alle wesentlichen Voraussetzungen für die erfolgreiche Teilnahme an einer Berufsausbildung vorliegen. Ein weiterer Teil wird mit Hilfe berufsvorbereitender bzw. berufsbegleitender Maßnahmen bestehen können. Der Rest muß in besonderen — zum Teil überregionalen — Einrichtungen gefördert werden, da eine Berufsausbildung dieser lernbehinderten Jugendlichen nur in einem engen räumlichen, zeitlichen oder organisatorischen Verbund möglich ist.

Jedenfalls sollte, wie auch immer die Förderungsmaßnahmen aussehen, durch die Stufung der beruflichen Bildungsangebote von berufsbefähigenden Maßnahmen bis zur beruflichen Fachbildung allen Sonderschulabgängern ein Höchstmaß an Unterstützung zuteil werden [17].

Die Wichtigkeit dieser Forderung zeigt sich überdeutlich darin, daß in der Bundesrepublik etwa 200 000 bis 250 000 Jugendliche im Alter von 15 bis 18 Jahren ohne Ausbildung bleiben. Daher werden im Rahmen der allgemeinen Berufsschulen und Berufsfachschulen derzeit folgende Förderungsmaßnahmen angeboten:

- Teilnahme am Unterricht ohne besondere Förderungsmaßnahmen,
- Teilnahme am Unterricht unter Einbeziehung von Förderungsmaßnahmen innerhalb der Klasse,
- Stütz- und Förderkurse im Rahmen der Schule,
- individuelle Hilfen,
- Einrichtung von besonderen Klassen für lernbehinderte Schüler an der allgemeinen Berufsschule [18].

Darüber hinaus wurden auch mit berufsbefähigenden Maßnahmen sehr gute Erfahrungen gemacht. So wurden z. B. 1968/69 20 Förderungslehrgänge und 9 Lehrgänge zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten mit insges. 1400 Teilnehmern durchgeführt. 1972/73 waren es bereits 157 Förderungslehrgänge mit 6120 Teilnehmern und 103 Lehrgänge zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten mit 2580 Teilnehmern [19].

Der Jugendliche wird dabei nach und nach an seine neuen Aufgaben herangeführt. Phasen der Arbeitsgewöhnung stehen in der Regel am Anfang und werden durch weitere Phasen abgelöst, bei denen Eignung, Neigung und Fähigkeitsstruktur etc. festgestellt werden sollen. Die Endphase ist in der Regel die Erprobung der Fähigkeiten in einer vorläufig getroffenen Berufswahl. Alle Phasen können ineinander übergehen oder teilweise parallel verlaufen. Verbunden mit der Berufshinführung ist immer auch die Steigerung der Belastbarkeit, das Durchhaltevermögen, die Konzentrationsfähigkeit und dgl. zu trainieren. Auch die Steigerung des Selbstvertrauens und der sozialen Eigenständigkeit muß rechtzeitig Beachtung finden.

Da die Situation des einzelnen Jugendlichen nach Berufswünschen, Leistungsfähigkeit, Intelligenzstruktur, nach Vorbildung, Sozialverhalten und dgl. meist recht unterschiedlich ist, sind kleine Gruppen unerlässlich.

Am Ende dieser Maßnahmen können dann Vorschläge gemacht werden, die Aussagen darüber erlauben, in welchem Berufsberich die günstigsten Möglichkeiten für den Jugendlichen liegen, worauf im sozialen und emotionalen Bereich zu achten ist und zu welcher Qualifikationsstufe der behinderte Jugendliche gebracht werden kann [20].

Erst aufgrund dieser Informationen ist es dann möglich, wirkliche Entscheidungshilfen bezüglich des zukünftigen Ausbildungsweges zu geben.

Berufsbildungswerke

Für behinderte Jugendliche, die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung nicht in Betrieben oder Verwaltungen zusammen mit Nichtbehinderten oder auch in Berufsfachschulen ausgebildet werden können, sondern denen nur mit besonderen ausbildungsbegleitenden Hilfen zu einer ihrer Leistungsfähigkeit angemessenen Berufsausbildung verholfen werden kann, sind Berufsbildungswerke unentbehrlich. Ihre Größenordnung liegt bei mindestens 250 bis 300 Ausbildungs- und Internatsplätzen pro Berufsbildungswerk. Ausnahmen gibt es bei Spezialeinrichtungen für Schwerbehinderte.

In Berufsbildungswerke werden jugendliche Behinderte nach der Entlassung aus den allgemeinbildenden Schulen bzw.

Sonderschulen aufgenommen. Die Berufsbildungsmaßnahmen umfassen die Erstausbildung nach §1 Absatz 2 des BBiG und außerdem Maßnahmen im Sinne des § 48 BBiG, darüber hinaus **berufsvorbereitende Maßnahmen** wie

- Berufsberatung,
- Berufsfindung,
- Eignungsuntersuchungen,
- Förderungslehrgänge.

Berufsbildungswerke sind grundsätzlich getrennt von Berufsförderungswerken (für erwachsene Behinderte), ebenso besteht eine organisatorische Trennung zwischen Berufsbildungszentren, Pflegeanstalten und Kliniken. Zu **berufsbegleitenden Maßnahmen** gehören

- psychologische, heilpädagogische und soziale Betreuung
- Krankengymnastik, Bewegungstherapie und Sport
- Maßnahmen zur gesellschaftlichen Integration, z. B. durch Kontaktförderung mit Jugendlichen außerhalb des Berufsbildungswerkes.

Die **Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungswerken und Arbeitsamt** ist durch

- Mitwirkung des Arbeitsamtes bei der Berufswahl durch Inanspruchnahme der Berufsberatung vor Aufnahme in das Berufsbildungswerk,
- Befürwortung der Aufnahme in ein Berufsbildungswerk durch das Arbeitsamt, wenn eine Ausbildung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt nicht in Betracht kommt,
- Arbeitsvermittlung,
- Zusammenarbeit bei der nachgehenden Hilfe für den Behinderten nach Aufnahme der Arbeit

gewährleistet. Die **Zusammenarbeit zwischen Berufsbildungswerken und Kammern** betrifft

- Ausbildungsinhalte,
- Abschlußprüfungen,
- Überwachung der Ausbildung [21].

Wie groß das öffentliche Interesse an der Erweiterung und an der Neuerrichtung von Berufsbildungswerken und sonstigen Rehabilitationseinrichtungen ist, kann daran ermessen werden, daß im Bundeshaushalt 1970 für die institutionelle Förderung von Berufsbildungswerken, Berufsförderungswerken und Werkstätten für Behinderte 20 Mio DM als Darlehen und Zuschüsse zur Verfügung standen, 1972 bereits 50 Mio DM und 1973 — 93 Mio DM [22].

Werkstätten für Behinderte

Das Institut für Sozialrecht an der Ruhr-Universität Bochum hat im Rahmen seines Forschungsprojektes „Werkstätten für Behinderte“ eine Erhebung durchgeführt, die eine Auswertung der Angaben von 129 Werkstätten (bei einer Gesamtzahl von rund 240 Werkstätten) ermöglichte [23].

In diesen 129 Werkstätten arbeiteten am 1. 5. 1971 ca. 7760 Behinderte, von denen 60 % unter 30 Jahren alt waren und 19 % davon sogar unter 18.

Der absolut überwiegende Teil der Behinderten, nämlich 70,5 % der Beschäftigten, weisen als Prämienbehinderung eine geistige Behinderung auf; mit weitem Abstand folgen die Sprachbehinderten mit 10 %, die Körperbehinderten mit 9 %, psychisch Kranke mit 5,5 %, Blinde und Taube mit jeweils 1 % und sonstige Behinderungen mit 3 %.

Aus den Zusammensetzungen ging hervor, daß insbesondere die Behinderten in den Werkstätten mit primären körperlichen Defekten relativ häufig eine weitere Behinderung — geistiger oder seelischer Art — aufweisen.

Trotz dieser meist eingeschränkten Bildungsfähigkeit erscheint es zweifelhaft, ob der behinderte Jugendliche in den Werkstätten seinen Fähigkeiten entsprechend gefördert wird; in neun von zehn Werkstätten steht kein einziger behinderter Jugendlicher in einem geregelten Ausbildungsverhältnis. Dementsprechend gering ist auch seine Aussicht, früher oder später einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden.

Nur sehr wenige Werkstätten und da vor allen Dingen die großen, können ein so breites Spektrum an Tätigkeiten vorweisen, daß sie es ermöglichen können, jedem Beschäftigten einen seinem Behinderungsgrad adäquaten Arbeitsplatz anzubieten und ggf. den Behinderten zu einer individuellen Leistungssteigerung zu bringen. Ein ganz wesentlicher Punkt bezüglich der **Arbeitsproduktivität** ist aber auch der Umstand, daß nur sehr wenige Behinderte an technisierten Arbeitsplätzen eingesetzt werden, obgleich sehr viel mehr Beschäftigte, ohne Schaden zu nehmen, technisierte Arbeitsplätze ausfüllen könnten. Darin liegt im wesentlichen auch der Grund, daß die Werkstätten in der Regel nur relativ bescheidene Erträge abwerfen. In 60 % der Werkstätten erwirtschaftet ein Beschäftigter pro Jahr nur maximal 1000,— DM. Daher sind nahezu alle Einrichtungen zur Abdeckung ihrer Betriebskosten auf lfd. Subventionen angewiesen.

Der Mangel an Rationalität ist nur ein Punkt. Hinzu kommt, daß die Werkstätten je nach Konjunkturlage häufig eine sehr unsichere Auftragssituation haben und dann nicht einmal ihre bescheidene Kapazität voll nutzen können.

Dazu kommt noch das Problem der **Wohnsituation**. Für nur ungefähr 1/11 der Beschäftigten stehen Wohnheimplätze zur Verfügung, so daß häufig Bewerber von außerhalb, die nicht privat, in Anstalten oder Heimen untergebracht werden können, abgewiesen werden müssen, weil keine Unterbringungsmöglichkeit am Ort besteht.

Mittlerweile hat sich die Lage auf dem Werkstattsektor jedoch verbessert. Sowohl im Bundeshaushalt selbst als auch im Etat der Bundesanstalt für Arbeit stehen inzwischen erhebliche Mittel zum Ausbau von Werkstätten für Behinderte bereit. Nicht nur, daß gemeinsam mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung die Bundesanstalt darangeht, ein weitgestreutes Netz von Werkstätten aufzubauen; sie sollen auch nach modernen Erkenntnissen organisiert werden und einem wesentlich größeren Kreis von Behinderten als bisher Arbeitsplätze bieten.

III. Notwendige Maßnahmen

Die berufliche und gesellschaftliche Eingliederung behinderter Jugendlicher ist eine vorrangige Aufgabe fortschrittlicher Sozial- und Arbeitsmarktpolitik. Ungefähr 6 % aller schulpflichtigen Kinder sind behindert [24]. Von den fast 60 000 behinderten Jugendlichen, die jährlich aus den Schulen entlassen werden, kommen allein 36 000 aus Sonderschulen für Lernbehinderte. Die Gesamtheit der medizinischen, beruflichen und sozialen Maßnahmen der Rehabilitation muß deshalb darauf gerichtet sein, die Fähigkeiten und Möglichkeiten des Einzelnen so zu fördern, daß er einen ihm angemessenen Platz in Beruf und Gesellschaft erlangt. Dazu gehört seine Wettbewerbsfähigkeit in Arbeit und Beruf, die seine wirtschaftliche Existenz sichert. Die berufliche Eingliederung ist deshalb der Angelpunkt für die Integration des Behinderten in die Gesellschaft.

Die Bemühungen der Berufsberatung müssen sich daher zunächst grundsätzlich auf eine Berufsausbildung als Grundlage für eine dauerhafte Eingliederung in den allgemeinen Arbeitsmarkt erstrecken und nur in Ausnahmefällen ist die Vermittlung in Werkstätten für Behinderte zu befürworten. Gerade der Behinderte sollte eine möglichst gründliche Ausbildung erhalten, da der behinderte Arbeitnehmer um so anpassungsfähiger und krisenfester bleibt, je besser seine Ausbildung war.

Dabei sollten Ausbildungsgänge für Berufe bzw. Tätigkeitsbereiche bevorzugt werden, die Aussicht auf dauerhafte Beschäftigung bieten und denen der behinderte Jugendliche auch auf Dauer gewachsen sein wird. Insbesondere im Hinblick auf die Berufstätigkeit Behindter muß die absehbare Entwicklung des für den Behinderten zugänglichen Arbeitsmarktes, nämlich der technische und wirtschaftliche Wandel, die Krisenfestigkeit des Wirtschaftszweiges und des Betriebes, also insgesamt die Erkenntnisse der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung berücksichtigt werden.

In der Phase des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt, kommen für alle Beteiligten neue, wichtige Aufgaben hinzu. Meist ist der behinderte Jugendliche nicht in der Lage, die Möglichkeiten des Arbeitsmarktes und seine eigene Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen. In der Regel werden unklare Vorstellungen über die Arbeitswelt und ihre Anforderungen bestehen.

Der Arbeitgeber wiederum muß voraussetzen können, daß der behinderte Jugendliche durch entsprechende Vorbereitungsmaßnahmen zu einer Berufswahl gelangt ist, die seinen Fähigkeiten entspricht.

Leider gibt die Schule häufig keine ausreichende Hilfestellung für diese wichtige Entscheidung. Der Grund liegt in einer mangelnden Kooperation zwischen Arbeitsverwaltung und Schule, so daß eine jahrelange schulische Betreuung oft ohne angemessene Fortsetzung endet.

Das Vorfeld beruflicher Vorbereitung und Information sollte daher bereits in der Schule verankert sein. Notwendiger Bestandteil dieser Aufgaben wäre u. a.:

- Die Feststellung der beruflichen Neigung, Leistungsfähigkeit, Intelligenzstruktur, Behinderungsart und -umfang, Sozialverhalten und dgl. des behinderten Jugendlichen durch Lehrerbeurteilung.
- Intensiver Elternkontakt.
- Ärztliche und psychologische Eignungsgutachten usw.

Darauf aufbauend kann eine vorläufige Entscheidung über mutmaßliche berufliche Möglichkeiten erfolgen. Die auf diese Empfehlung fußende Berufsberatung und Berufserprobung stützt sich dann bereits auf konkretes Informationsmaterial. Kriterium der Berufserprobung und Berufsortientierung sollte — insbesondere bei Lernbehinderten — eine deutliche Praxisbetonung sein.

- Die Zusammenarbeit der Berufsberatung mit den Schulen muß forciert, neue Formen der Zusammenarbeit von Berufsberatung, Schule, Arzt und Psychologe erprobt und gemeinsame Erfahrungen ausgetauscht werden. Darüber hinaus sollte
- der Beratungsdienst für behinderte Jugendliche durch den Einsatz von mehr und spezifisch dafür aus- und fortgebildeten Rehabilitationsberatern ausgebaut und
- die Zahl und die Kapazität berufsvorbereitender Maßnahmen ausgeweitet werden.

Zur Zeit gibt es ca. 3600 Internatsplätze in **Berufsbildungswerken**. Der ungedeckte akute Bedarf wird auf mindestens 6000 zusätzliche Plätze geschätzt. Nach den Planungen des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, der Bundesanstalt für Arbeit und der beteiligten Länder sollen zunächst rd. 4000 Ausbildungs- und Internatsplätze durch Erweiterung und Modernisierung bestehender Einrichtungen und die Neueröffnung von Berufsbildungswerken geschaffen werden.

In Berufsbildungswerken muß die Ausbildung behinderter Jugendlicher aufgrund einer häufig verminderten Mobilität der Arbeitskraft und insbesondere aus Gründen der Konkurrenzfähigkeit durch eine deutliche Praxisorientierung gekennzeichnet sein. Wesentliche Voraussetzung ist die sorgfältige Auswahl der Qualifikationen, die langfristig an bestimmten

Arbeitsplatztypen verwertbar sind. Berufsuntersuchungen müssen zu diesem Zweck die Gesamtheit der Leistungsanforderungen eines Berufs, entsprechend den sich wandelnden Arbeitsplatz- und Funktionsbedürfnissen der Praxis ermitteln, wobei in diesem Zusammenhang jedoch auf die Schwierigkeit der Erstellung langfristiger Prognosen verwiesen sei. Es wird daher zusätzlich, insbesondere bei der Ausbildung behinderter Jugendlicher in Berufsbildungswerken, durch Gespräche und Besichtigungen in Betrieben zu prüfen sein, welche Arbeitsplätze in Frage kommen und welche Bedingungen dort herrschen, damit nach Beendigung der Ausbildung ein der vorhandenen Qualifikationen angemessener Arbeitsplatz und dessen Absicherung gewährleistet ist.

In den Werkstätten für Behinderte reicht das vorhandene Angebot von schätzungsweise 20 000 **Werkstattplätzen** im gesamten Bundesgebiet bei weitem nicht aus, um all jenen behinderten Jugendlichen eine Beschäftigungsmöglichkeit zu bieten, die beim besten Willen nicht zu vermitteln sind [25]. Viele Behinderte müssen aber nicht nur wegen Platzmangel abgewiesen werden, sondern auch deshalb, weil die Werkstatt nicht über die erforderlichen Einrichtungen und das Personal verfügt, um sich auf eine spezielle Behinderungsart einzustellen zu können. Dazu kommt, daß die meisten Werkstätten zu klein sind, um ein ausgewogenes Programm und einen fachlich qualifizierten Mitarbeiterstab halten zu können. In der Untersuchung „Die Werkstatt für Behinderte“ des Instituts für Sozialrecht der Ruhr-Universität Bochum lag die durchschnittliche Arbeitsplatzkapazität von 128 Untersuchten Werkstätten bei 68,5 Plätzen pro Werkstatt [26].

Nur 40 % aller Werkstätten können auf einen fest angestellten Sozialarbeiter zurückgreifen, geschweige denn auf Fachleute wie Heilpädagogen, Krankengymnastinnen oder Fachlehrer, die nebenberuflich mit der produktionsbegleitenden Förderung der Jugendlichen betraut werden könnten. Ebenso problematisch sieht im allgemeinen die ärztliche Versorgung aus.

Die Werkstatt der Zukunft verlangt daher aus Gründen der Rationalität

- eine Mindestgröße von 120 Plätzen, besser aber eine Größenordnung von 200 bis 300 Plätzen.
- Die Einrichtungen sollten weitgehender technisiert und maschinisiert sein, höhere Erträge abwerfen, im Regelfall ohne laufende Subventionen arbeiten und den Verhältnissen in Betrieben der freien Wirtschaft näherkommen.
- Nur fachlich qualifiziertes Personal und eine am jüngsten Stand der technologischen Entwicklung orientierte Ausstattung kann den Behinderten ein differenziertes Angebot an Arbeitsplätzen bieten.
- Insgesamt muß die Arbeit in der Werkstatt für Behinderte mit Hilfe von gezielten Betreuungsprogrammen und unter neuen finanziellen und arbeitsrechtlichen Gesichtspunkten wesentlich attraktiver werden und eine echte Alternative zu normalen Arbeits- und Ausbildungsplätzen darstellen [27].

Folgende Mißstände und Ungerechtigkeiten, denen der Behinderte in den Werkstätten ausgesetzt ist, müssen vordringlich beseitigt werden:

Arbeitsverträge (lediglich in 3 % der Werkstätten werden Arbeitsverträge abgeschlossen);

Arbeitsvergütung (Der durchschnittliche Monatslohn liegt zur Zeit bei DM 64,—).

(Eine Untersuchung der Ruhr-Universität bringt Zahlen, nach denen für 59 % der Behinderten eine Arbeitsleistung unter 30 %, für 19 % der Behinderten eine Arbeitsleistung zwischen 30 % und 50 % und für 22 % der Behinderten eine Arbeitsleistung über 50 % richtunggebend ist.)

Urlaub (in 42 % der Werkstätten wird kein bezahlter Urlaub gewährt);

Krankheit (41 % der Werkstätten gewähren keine Lohnfortzahlung im Krankheitsfall).

Abschließend sei darauf verwiesen, daß Behinderung keineswegs automatisch gleichzusetzen ist mit Minderleistungsfähigkeit.

Ein Grund ist, daß der Behinderte häufig wesentlich stärker arbeitsmotiviert ist, da er in einer befriedigenden Berufstätigkeit eine Möglichkeit sieht, Defizite im privaten Bereich zu kompensieren.

Ein weiterer Grund ist, daß heute die Anzahl körperlich leichter Arbeiten gegenüber früher zugenommen hat. Allerdings braucht man, da nur noch ein Teil der Arbeitsfähigkeit des Menschen in Anspruch genommen wird, bei der Auswahl eines Arbeitsplatzes für einen behinderten Arbeitnehmer Entscheidungskriterien, um denjenigen Platz zu finden, an dem der Behinderte mit seinen Fähigkeiten ein Optimum an Leistung erbringen kann.

Dazu bedarf es langfristig der Entwicklung einer Methode zur Quantifizierung der spezifischen Fähigkeiten eines Behinderten und der Entwicklung einer Arbeitsbewertungs-Methode, so daß vornehmlich diejenigen Arbeiten angeboten werden können, die für einen bestimmten behinderten Arbeitnehmer bestmöglich geeignet sind.

Heute sind die Chancen einer beruflichen und sozialen Eingliederung unserer behinderten Mitmenschen bedeutend größer geworden. Doch manche Anstrengung, die gesellschaftliche Eingliederung zu verstärken, stößt auf mangelndes Umweltverständnis. Es ist bis heute nur sehr unzureichend gelungen, der breiten Öffentlichkeit die Probleme der Behinderten nahezubringen. Nach einem Umfrageergebnis des rheinland-pfälzischen Sozialministers wissen 90 Prozent der Bevölkerung nicht, wie sie sich gegenüber Behinderten verhalten sollen. 70 Prozent hielten sogar die Isolierung von Behinderten in geschlossenen Heimen für richtig [28]. Diese Zahlen bedeuten, daß die Mehrheit der Bevölkerung mit den Behinderten nichts zu tun haben will. Bei einem Teil der Öffentlichkeit ist deutlich eine mehr oder weniger unbewußte Ablehnung erkennbar. Da „man selbst nicht betroffen ist“, geht man dem Problem lieber aus dem Weg, schon um nicht an die Gefahren einer möglichen eigenen Erkrankung oder Verletzung mit Behinderungsfolge erinnert zu werden. Aber nicht zuletzt auch deshalb, weil jeder morgen unmittelbar betroffen sein kann, muß eine gezielte und freimütige Aufklärungsarbeit die Aufwärtsentwicklung der vergangenen Jahre im Rehabilitationsbereich untermauern und die behinderten Mitbürger aus ihrer ungewollten Isolierung befreien [29].

Anmerkungen:

- [1] Thimm, W. (Hrsg.): Soziologie der Behinderten, Neuburgweier/Karlsruhe 1974, S. 56.
- [2] Hengstenberg, zitiert nach Fehlhaber, C.: Die Stellung des Behinderten in der Gesellschaft, in: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.): Behinderte Kinder, o. J., S. 11.
- [3] Ferber, Ch. von: Der behinderte Mensch und die Gesellschaft, in: Der behinderte Mensch in unserer Zeit, S. 29 ff.
- [4] Deutscher Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Bonn 1973, S. 32.
- [5] Stiftung Rehabilitation (Hrsg.): Auf dem Weg zur umfassenden Rehabilitation, in: Heidelberger Schriftenreihe zur Rehabilitation, Band 3, Heidelberg 1974, S. 9 f.
- [6] Manecke, M.: Sozialpädiatrische Modelle für die Behindertenberatung im öffentlichen Gesundheitsdienst, in: Das öffentliche Gesundheitswesen, Jg. 36 (1974), Heft 8, S. 567.
- [7] siehe. Protokoll der Arbeitssitzung des Ausschusses „Berufsbildungsgesetz“ der Arbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke am 15. Jan. 1975 in Frankfurt.
- [8] Kost, W.: Berufsorientierung und Berufsberatung behinderter Jugendlicher und ihrer Eltern, in: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten. Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation, Heidelberg 1974, S. 103.

[¹] Meisele, H.: Die Bedeutung von Beruf und Berufstätigkeit für den Behinderten, in: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, Heidelberg 1974, S. 148.

[¹⁰] ders., a. a. O., S. 151.

[¹¹] Liebing, H. E.: Die Träger der Rehabilitation, in: Zehn Jahre Rehabilitation als Schlüssel zum Dauerarbeitsplatz, Rehabilitationskongreß, Heidelberg 1968, S. 144 ff.

[¹²] Protokoll der Arbeitssitzung des Ausschusses „Berufsbildungsgesetz“ der Arbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke am 15. Jan. 1975 in Frankfurt.

[¹³] Senatsbericht zum Thema: Lage des Sonderschulwesens im Lande Bremen, 1973.

[¹⁴] Muth, J. (Hrsg.): Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 25, Stuttgart 1973, S. 98.

[¹⁵] Stiftung Rehabilitation (Hrsg.): Auf dem Weg zur umfassenden Rehabilitation, in: Heidelberger Schriftenreihe zur Rehabilitation, Band 3, Heidelberg 1974, S. 16.

[¹⁶] ders., a. a. O.

[¹⁷] Schulentwicklungsplan II 1973–1977, Senatsbeschuß Nr. 1807/73 vom 19. 6. 1973.

[¹⁸] Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens, beschlossen von der Standigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972, S. 24.

[¹⁹] Kost, W.: Berufsorientierung und Berufberatung behinderter Jugendlicher und ihrer Eltern, in: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten. Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Vereinigung für Rehabilitation Behindeter e. V. in Bad Wiessee, Heidelberg 1974, S. 109.

[²⁰] Artmann, W.: Probleme behinderter Kinder und Jugendlicher im Vorfeld der Berufsbildung, in: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, Heidelberg 1974, S. 101.

[²¹] Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung: Grundzüge einer Konzeption für Berufsbildungswerke für behinderte Jugendliche, Bonn 1971, S. 3.

[²²] Kost, W.: Berufsorientierung und Berufsberatung behinderter Jugendlicher und ihrer Eltern, in: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, Heidelberg 1974, S. 107.

[²³] Institut für Sozialrecht an der Ruhr-Universität Bochum: Die Werkstatt für Behinderte – Ein interdisziplinärer Beitrag zur Rehabilitation der Behinderten – Bochum 1972, S. 665 ff.

[²⁴] Muth, J. (Hrsg.): Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 25, Stuttgart 1973, S. 98.

[²⁵] Haaser, A.: Die Werkstatt für Behinderte – Fakten, Probleme und Erwartungen, in: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, Heidelberg 1974, S. 202.

[²⁶] Institut für Sozialrecht an der Ruhr-Universität Bochum: Die Werkstatt für Behinderte – Ein interdisziplinärer Beitrag zur Rehabilitation der Behinderten – Bochum 1972, S. 669.

[²⁷] Haaser, A.: Die Werkstatt für Behinderte – Fakten, Probleme und Erwartungen, in: Wege zur Chancengleichheit der Behinderten, Heidelberg 1974, S. 204.

[²⁸] Bulletin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Nr. 41, Bonn 1975, S. 393.

[²⁹] siehe: Stiftung Rehabilitation (Hrsg.): Auf dem Weg zur umfassenden Rehabilitation, in: Heidelberger Schriftenreihe zur Rehabilitation, Band 3, Heidelberg 1974, S. 7 f.

Gustav Grüner

Die Situation im Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen – Das Ergebnis einer Umfrage im Winter-Semester 1974/75 –

Eine im Dezember 1974 vom Verfasser durchgeführte Umfrage hat ergeben, daß zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland an 38 Hochschulen ein Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen möglich ist. Die traditionellen Studiengänge des Gewerbelehrers, Handelslehrers und Landwirtschaftslehrers wachsen offensichtlich immer mehr zu einem einheitlichen Studiengang zusammen; die Hochschulen in Nordrhein-Westfalen sind auf diesem Wege am weitesten fortgeschritten. An den 38 Hochschulen gab es im Winter-Semester 1974/75 rund 20 000 Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen. Diese Zahl, die vermutlich weiter steigen wird, übertrifft die Zahl dieser Studenten in den fünfziger Jahren mindestens um das Vierfache. Auch die Zahl der hauptamtlichen Lehrer an den beruflichen Schulen hat sich in der Zeit nach 1945 fast vervierfacht, sie liegt zur Zeit bei etwa 60 000. Somit ergibt sich, daß die Zahl der Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen im Vergleich zu jener der hauptamtlichen Lehrer an beruflichen Schulen ungefähr ein Drittel beträgt. Die Umfrage ergab weiterhin, daß sich das Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen in hohem Maße zu einem Aufbaustudium für Fachhochschulabsolventen entwickelt hat. Der Anteil der Fachhochschulabsolventen an der Studentenschaft für das Lehramt an beruflichen Schulen übersteigt zum Teil wesentlich die Marke von 50 %. An einigen Hochschulen nähert sich diese Quote der Marke von 100 % oder hat sie schon erreicht. Aus einer im März 1975 anschließend durchgeföhrten Umfrage bei den Kultusministerien der 11 Bundesländer ergab sich, daß pro Jahr rund 4100 Seminarplätze für Referendare des beruflichen Schulwesens zur Verfügung stehen. Bei der Annahme von rund 5000 Absolventen des Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen scheinen Wartezeiten für Referendare nicht mehr auszuschließen zu sein.

In den derzeitigen Auseinandersetzungen um die Lehrlingsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland wird dem Staat als Partner der Betriebe im sogenannten „dualen System“ häufig vorgeworfen, insofern versagt zu haben, als

1. die Versorgung der beruflichen Schulen mit Lehrern extrem schlecht sei, so daß Unterricht in erheblichem Umfang ausfalle. Beispiel: „Der Mangel an Berufsschullehrern ist, wenn auch je nach Bundesland unterschiedlich, insgesamt katastrophal; es fehlen gegenwärtig mindestens 15 000 Berufsschullehrer...“ [1];
2. das Studium für das Lehramt und die darauf aufbauenden Laufbahnen an beruflichen Schulen vom Staat wenig attraktiv gestaltet würden, so daß die Zahl der Studenten für dieses Lehramt sogar rückläufig sei. Beispiel: „... die Zahl der Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen (ohne Handelslehrer) betrug in der BRD 1965/66 noch 1610, in den folgenden Jahren hat sie kontinuierlich abgenommen“ [2].

Zum ersten Vorwurf ist zu sagen, daß die Zahl der benötigten Lehrer an beruflichen Schulen bekanntlich von verschiedenen Variablen abhängt: Zahl der Schüler, Klassenstärke, wöchentliche Stundenzahl der Schüler, Pflichtstundenzahl der Lehrer, Stundenermäßigung für Lehrer u. ä. Darunter ist vor allem die wöchentliche Stundenzahl der Schüler der Berufsschule eine sehr wichtige Bestimmungsgröße für den Lehrerbedarf. In den Bundesländern, deren Territorium bis 1945 zu Preußen gehörte, wurde oft bis in die 50er Jahre nach den „Bestimmungen über Einrichtung und Lehrpläne gewerblicher Fortbildungsschulen aus dem Jahre 1911“ [3] verfahren, in denen es unter III heißt:

„Die jährliche Unterrichtszeit beträgt in der Regel 240 Stunden, die im allgemeinen auf 40 Wochen zu verteilen

sind. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden beträgt demnach in der Regel 6."

In den süd- und südwestdeutschen Gewerbeschulen lag dagegen die Zahl der Wochenstunden schon in den 20er Jahren um einiges höher. Gemessen an der heute als Richtmaß empfohlenen Zahl von 12 Wochenstunden für Berufsschüler war jedoch die Unterrichtszeit der Berufsschule des Deutschen Reiches knapp bemessen; folglich war auch der Lehrerbedarf gering, was z. B. in den 30er Jahren zur vorübergehenden Schließung einiger Berufspädagogischer Institute führte, weil die Absolventen nicht mehr unterzubringen waren.

Die letzte statistische Erhebung über die berufsbildenden Schulen des Deutschen Reiches erfolgte im Frühling 1938 und ergab folgende Zahlen für hauptamtliche Lehrer [4]:

18 357 Lehrer an Berufsschulen
5 173 Lehrer an Berufsfachschulen
2 759 Lehrer an Fachschulen.

Bei einem Vergleich mit den heutigen Verhältnissen können die Lehrer an Fachschulen ausscheiden, weil die Fachschulen von 1938 heute meist Fachhochschulen sind. Somit waren 1938 im Deutschen Reich nur 23 530 hauptamtliche Lehrer im beruflichen Schulwesen beschäftigt; bezogen auf das Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland waren es sogar nur 14 425.

Nach 1945 erfolgte von dieser durch den Krieg sicher noch geschwächten Basis aus eine stetige Zunahme der Zahlen der hauptamtlichen Lehrer an beruflichen Schulen [5]:

1950	19 667	1965	44 208
1955	27 481	1970	47 837
1960	31 175	1971	50 782
1961	39 803	1972	54 233

Ende 1974 wurde von der Ständigen Konferenz der Kultusminister bekanntgegeben [6], die Zahl der Lehrer an beruflichen Schulen habe inzwischen fast die Marke von 60 000 erreicht. Damit kann gesagt werden, daß sich in der Nachkriegszeit die Zahl der hauptamtlichen Lehrer an beruflichen Schulen rund vervierfacht hat. Insbesondere die in dieser Zeit erfolgte Ausweitung der beruflichen Vollzeitschulen (Berufsfachschulen, Fachoberschulen/Berufsaufbauschulen, Berufliche Gymnasien, Fachschulen) hat den Lehrerbedarf sehr erhöht; so konnte trotz dieser beachtlichen Expansion der Lehrerzahlen der Unterricht der Berufsschulen offensichtlich nur auf rund 9 Wochenstunden ausgeweitet werden, was allerdings gegenüber den 30er Jahren eine Erhöhung um etwa 50 % bedeutet.

Zum zweiten oben angeführten Vorwurf der Stagnation, ja des Ruckganges der Zahlen der Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen ist zunächst festzustellen, daß hier die statistischen Daten recht mangelhaft sind. Der Oberbegriff „Lehramt an beruflichen Schulen“ ist ja relativ jungen Datums, also können Gesamtzahlen in den Statistiken nicht erwartet werden. Für die 50er Jahre ergeben sich für das Lehramt an beruflichen Schulen ohne Diplomhandelslehrer, also im wesentlichen für das Gewerbelehramt, folgende Werte [7]:

1950/51	1 870	1960/61	1 901
1955/56	2 533	1961/62	2 077

Die Zahlen der Studenten für das Handelslehramt sind deshalb schwer zu erheben, weil diese Studenten häufig als Studenten der Wirtschaftswissenschaften, der Betriebswirtschaftslehre o. ä. geführt werden. Nach Angaben von P. Schwartau stieg die Zahl der Studierenden des Handelslehramtes von 1957 bis 1963 von 2670 auf 3060 [8], so daß für die 50er Jahre eine Gesamtzahl von allenfalls 4000 bis 5000 Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen angenommen werden kann.

Die Zeit um 1960 bedeutete einen Einschnitt in der Entwicklung des Studiums für ein Lehramt an beruflichen Schulen, weil in diesem Abschnitt die Verlagerung der Ausbildung der Gewerbe (Haushaltungs-, Landwirtschafts- und Gartenbaulehrer von selbständigen Berufs- oder Landwirtschaftspädagogischen Instituten bzw. Hochschulen in wissenschaftliche Hochschulen (TH, Universität) erfolgte, wo die Handelslehrerausbildung schon immer lokalisiert war [9]. Diese Verlagerung bedingte eine Verlängerung des Studiums von 6 Semestern auf 8 Semester, der Abiturzwang bei der Zulassung wurde strenger gehandhabt, das Studium nahm mehr fachwissenschaftlichen Charakter an. Diese Umstände haben zu Prognosen geführt, nach denen diese Akademisierung der Berufsschullehrerausbildung weder zur Deckung des Bedarfs noch zur Verbesserung der Qualifikation der Berufsschullehrer beitragen werde [10].

In der Tat sank in der Zeit unmittelbar nach 1961 die Zahl der Studenten für das Gewerbelehramt geringfügig [11]; das dürfte vor allem auf ungeschickte administrative Maßnahmen beim Auslaufen der Berufspädagogischen Institute zurückzuführen sein, wodurch u. U. ein bis zwei Jahre lang überhaupt keine Absolventen zur Verfügung standen. An den einzelnen Hochschulen kam es aber relativ rasch zu einem stetigen Anstieg der Zahlen der „Gewerbelehrerstudenten“, was anhand der Verhältnisse an der TH Darmstadt aufgezeigt werden soll [12]:

WS 63/64	80	SS 67	186
SS 64	90	WS 67/68	227
WS 64/65	140	SS 68	256
SS 65	116	WS 68/69	258
WS 65/66	142	SS 69	261
SS 66	136	WS 69/70	290
WS 66/67	156		

Um 1970 gingen die meisten Bundesländer aufgrund der KMK-Empfehlung vom 12./13. 3. 1970 dazu über, den Absolventen der Ingenieur- und ähnlichen höheren Fachschulen (Fachhochschulen) ein Hochschulstudium unabhängig von der bisher dafür maßgebenden Note der Abschlußprüfung zu ermöglichen. Diese Maßnahme sowie die zur gleichen Zeit eingeleiteten starken Verkürzungen des Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen für Absolventen der Ingenieur- und ähnlichen Fachschulen [13] führten dazu, daß aus dem stetigen Anstieg, wie ihn etwa die obige Tabelle von der TH Darmstadt veranschaulicht, schließlich ein starker Aufwärtstrend wurde.

Für das Winter-Semester 1970/71 ermittelte der Verfasser durch eine Umfrage in der Bundesrepublik Deutschland bereits eine Zahl von 2 654 Studenten für das gewerbliche und hauswirtschaftliche Lehramt [14], im Sommer-Semester 1971 betrug die Zahl dieser „Gewerbelehrer“-Studenten 3 590 und die der Handelslehrerstudenten 2 325, und im Winter-Semester 1971/72 wurden 2 666 Handelslehrerstudenten und 5 017 Gewerbelehrerstudenten registriert [15]. Im Winter-Semester 1972/73 wuchs die Zahl der Handelslehrer-Studenten auf 3 250 [16] und die der Gewerbelehrerstudenten auf 7 606 an [17], womit die Grenze von 10 000 erstmalig überschritten war.

Um vor Bekanntgabe der exakten Daten der statistischen Landesämter und des Statistischen Bundesamtes Informationen über die weitere Entwicklung zu erhalten, hat der Verfasser im Dezember 1974 erneut eine Umfrage bei den Kultusministerien, Hochschulen, Lehrstühlen und Statistischen Landesämtern u. ä. Institutionen durchgeführt. Ziel dieser Umfrage war es, möglichst umfassend und genau die Zahlen aller Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen im Winter-Semester 1974/75 zu ermitteln.

Die Ergebnisse dieser Umfrage werden im folgenden — gegliedert nach Ländern — mitgeteilt, wobei darauf hinzuweisen ist, daß es sich meist um vorläufige Zahlen handelt. Die

endgültigen Zahlenangaben der Statistischen Ämter können von den hier mitgeteilten Ergebnissen durchaus noch abweichen.

Da offensichtlich an einigen Hochschulen, welche Lehrer für berufliche Schulen ausbilden, der Trend besteht, die „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für das Lehramt mit Schwerpunkt Sekundarstufe II — Lehrbefähigung für Fachrichtungen des beruflichen Schulwesens“ der KMK vom 5. 10. 1973 mit den 13 Fachrichtungen zu realisieren, wird es immer schwieriger, die traditionellen Studienrichtungen (Gewerbelehrer o. ä.) für Statistiken zu verwenden. Deshalb wurde der folgende grobe Raster angewandt:

- gewerblich-technische Richtung (KMK-Fachrichtungen: Metalltechnik, Elektrotechnik, Bautechnik, Gestaltungstechnik, graphische Technik, Textil- und Bekleidungstechnik, Biotechnik, Chemietechnik);
- wirtschaftswissenschaftliche Richtung (KMK-Fachrichtung: Wirtschaftswissenschaft, Verwaltungswissenschaft);
- Diplom-Handelslehrer (KMK-Fachrichtung: Wirtschaftswissenschaft, jedoch mit dem Abschluß des Diploms als Handelslehrer, das in allen Bundesländern dem Staatsexamen gleichgestellt ist);
- hauswirtschaftliche Richtung (KMK-Fachrichtung: Ernährungs- und Haushaltswissenschaft);
- Diplom-Haushalts- und Ernährungswissenschaftler (KMK-Fachrichtung: Ernährungs- und Haushaltswissenschaft, jedoch mit dem Abschluß des Diploms, das in einigen Ländern dem Staatsexamen gleichgestellt ist);
- landwirtschaftliche Richtung (KMK-Fachrichtung: Land- und Gartenbauwissenschaft);
- sozialwissenschaftliche Richtung (KMK-Fachrichtung: Sozialwissenschaft). In Nordrhein-Westfalen wurden z. T. Studenten, die Politikwissenschaft als 1. Fach gewählt haben, bei dieser Fachrichtung mitgezählt;
- allgemeine Richtung (keine Entsprechung zu einer KMK-Fachrichtung, im wesentlichen handelt es sich um die Ausbildung von Lehrern beruflicher Schulen für allgemeinbildende Fächer). Bei den nordrhein-westfälischen Hochschulen wird statt „allgemeine Richtung“ die Bezeichnung „übrige Fächer“ verwendet.

Zahlen der Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen im Wintersemester 1974/75

1. Baden-Württemberg:

1.1. Universität Hohenheim

— Diplom-Haushalts- u. Ernährungswissenschaftler	294
— allgemeine Richtung	6
	300

1.2. Universität Karlsruhe

— gewerblich-technische Richtung	25	(14) [18]
----------------------------------	----	-----------

1.3. Universität Mannheim

— Diplom-Handelslehrer	410
------------------------	-----

1.4. Berufspädagogische Hochschule Stuttgart

— gewerblich-technische Richtung	209	(180)
— hauswirtschaftliche Richtung	382	(10)
— allgemeine Richtung	37	(0)
— wirtschaftswissenschaftliche Richtung	456	(51)
	1084	

1.5. Universität Stuttgart

— gewerblich-technische Richtung	220	(70) [19]
----------------------------------	-----	-----------

1.6. Universität Tübingen

— wirtschaftswissenschaftliche Richtung	435	(17)
Gesamtzahl Baden-Württemberg: <u>2474</u>		

2. Bayern:

2.1. Universität Augsburg

— Diplom-Ökonomen für Wirtschaftspädagogik	80	(16)
Gesamtzahl Bayern: <u>725</u>		
— gewerblich-technische Richtung	104	(84)

2.2. Universität Erlangen-Nürnberg

— Diplom-Handelslehrer	621	(176)
Gesamtzahl Bayern: <u>725</u>		

2.3. Technische Universität München

— gewerblich-technische Richtung	634	(204)
— hauswirtschaftliche Richtung	19	(0)
— landwirtschaftliche Richtung	21	(20)
— Diplom-Haushalts- und Ernährungswissenschaftler	187	
	861	

2.4. Universität München

— Diplom-Handelslehrer	284
	Gesamtzahl Bayern: <u>1950</u>

3. Berlin:

3.1. Freie Universität Berlin

— Diplom-Handelslehrer	794	(295)
------------------------	-----	-------

3.2. Technische Universität Berlin

— gewerblich-technische Richtung	1136	(990)
Gesamtzahl Berlin: <u>1930</u>		

4. Bremen:

4.1. Universität Bremen

— gewerblich-technische Richtung	25	[20]
— sozialwissenschaftliche Richtung	45	
— wirtschaftswissenschaftliche Richtung	36	
	106	

5. Hamburg:

5.1. Universität Hamburg [21]

— gewerblich-technische u. hauswirtschaftliche Richtung	827	(400)
— Diplom-Handelslehrer	442	(58)
Gesamtzahl Hamburg: <u>1269</u>		

6. Hessen:

6.1. Technische Hochschule Darmstadt

— gewerblich-technische Richtung	829	(526)
— Diplom-Handelslehrer	15	[22]

	844
--	-----

— Diplom-Handelslehrer	585	(194)
------------------------	-----	-------

6.2. Universität Frankfurt

— Diplom-Handelslehrer	585	(194)
------------------------	-----	-------

6.3. Universität Gießen

— Diplom-Haushalts- und Ernährungswissenschaftler	635
---	-----

6.4. Gesamthochschule Kassel

— gewerblich-technische Richtung	158	(158)
Gesamtzahl Hessen: <u>2222</u>		

Die tatsächliche Zahl von Studenten, die sich für ein Lehramt an beruflichen Schulen interessieren, dürfte noch wesentlich höher sein, da Berufs- und Wirtschaftspolitik oft als Nebenfach gewählt wird [24], um die Möglichkeit zu erhalten, evtl. mit einer Diplom-Prüfung als Ingenieur oder Wirtschaftswissenschaftler in das Referendariat für das Lehramt an beruflichen Schulen aufgenommen zu werden, was z. Z. in den meisten Ländern noch möglich ist. Das gilt auch für Diplomlandwirte und Diplomgärtner (Diplomagraringenieure). An der TU München befinden sich z. Z. 50 Diplomingenieure, die in der obigen Tabelle nicht mit aufgeführt wurden, in einem 2semestrigen Ergänzungsstudium mit dem Ziel des 1. Staats-examens für das Lehramt an beruflichen Schulen.

Deshalb kann mit Sicherheit gesagt werden, daß zur Zeit rund 20 000 Studenten in der Bundesrepublik Deutschland das Lehramt an beruflichen Schulen anstreben. Bei einem Stand von rund 60 000 im Amt befindlichen Lehrern an beruflichen Schulen läßt sich also feststellen, daß die Zahl der Studenten mehr als ein Drittel der Zahl der im Amt befindlichen Lehrer ausmacht. Geht man davon aus, daß in den 50er Jahren allenfalls rund 4000 bis 5000 Studenten ein Lehramt an beruflichen Schulen anstreben, so ergibt sich bei den Studentenzahlen mindestens eine Vervierfachung. Vermutlich werden die Studentenzahlen noch weiter steigen, weil z. B. die nordrhein-westfälischen Gesamthochschulen z. T. erst im Wintersemester 1974/75 mit der Ausbildung von Lehrern an beruflichen Schulen begonnen haben, so daß noch mit einem erheblichen Ausbau gerechnet werden muß.

Der Anteil der Fachhochschulabsolventen an der Studentenschaft für das Lehramt an beruflichen Schulen ist sehr hoch. In Nordrhein-Westfalen beträgt er z. B. rund 64 % der Gesamtzahl der Studenten für das Lehramt an beruflichen Schulen ohne die Studenten, die ein Diplom als Handelslehrer oder als Haushalts- und Ernährungswissenschaftler anstreben. An einigen Hochschulen (Kassel, Bremen, Erlangen) nähert sich die Quote der Fachhochschulabsolventen der Marke von 100 % oder hat sie schon erreicht. Das Studium für das Lehramt an beruflichen Schulen hat sich offensichtlich in hohem Maße zu einem Aufbaustudium für Fachhochschulabsolventen entwickelt.

Die sehr schwierige Frage, ob durch diese Steigerung der Studentenzahlen der Lehrermangel an beruflichen Schulen beseitigt werden kann oder ob etwa schon zu viele Lehrer für berufliche Schulen ausgebildet werden, kann hier nicht behandelt werden. Wie schon ausgeführt, bestimmen mehrere Variablen den Bedarf an Lehrern für die beruflichen Schulen. Ein Beispiel mag zur Verdeutlichung genügen: Das von allen Parteien und gesellschaftlichen Organisationen geforderte Berufsgrundbildungsjahr soll angeblich die Bereitstellung von rund 10 000 Lehrern erfordern. Diese Rechnung geht offensichtlich von der Annahme aus, daß das Berufsgrundbildungsjahr als Vollzeitschuljahr gestaltet wird. Wird es dagegen — wie z. Z. oft gefordert — in „kooperativer Form“ realisiert, verringert sich der Lehrerbedarf sehr erheblich. Außerdem muß mitbedacht werden, daß im Berufsgrundbildungsjahr in großem Umfang berufspraktischer Unterricht erteilt werden muß, für den Lehrer zuständig sind, die nicht an Hochschulen, sondern in Kursen oder nichtuniversitären Instituten ausgebildet werden.

Da es in der Bundesrepublik Deutschland fast keine „einphasige“ Ausbildung von Lehrern für berufliche Schulen gibt, sondern nur eine „zweiphasige“, müssen die Absolventen der hier aufgeführten 38 Hochschulen noch eine Ausbildung im Vorbereitungsdienst (Studienseminar und Ausbildungsschule) von meist 1,5jähriger Dauer absolvieren, um die volle Anstellungsfähigkeit (2. Staatsexamen) zu erhalten. Werden nicht genügend Ausbildungsplätze in diesem Vorbereitungsdienst zur Verfügung gestellt, so können sich wegen der oben genannten großen Zahlen für die Absolventen der Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen erhebliche Wartezeiten ergeben. Um über diese Verhäl-

nisse nähere Auskünfte zu erhalten, wandte sich der Verfasser im März 1975 an die Kultusminister der 11 Bundesländer mit der Bitte um Angabe der in den Jahren 1975 und 1976 zur Verfügung stehenden Plätze für Studienreferendare des beruflichen Schulwesens. Die noch nicht ganz abgeschlossene Umfrage ergibt folgendes Bild:

	Aufnahme von Referendaren für das Lehramt an beruflichen Schulen	
	1975	1976
Baden-Württemberg	940 [25]	1030 [26]
Bayern	360 [27]	480 [28]
Berlin	75 [29]	90
Bremen	150 [30]	170 [31]
Hamburg	173 [32]	173
Hessen	433 [33]	433
Niedersachsen	598 [34]	593 [35]
Nordrhein-Westfalen	950 [36]	— [37]
Rheinland-Pfalz	250 [38]	250
Saarland	93 [39]	93
Schleswig-Holstein	80 [40]	80
Summe:	4102	3392

Somit läßt sich feststellen, daß 1975 4102 Referendare und 1976 3392 Referendare (ohne Nordrhein-Westfalen) für das Lehramt an beruflichen Schulen eingestellt werden können. Da in den meisten Bundesländern Diplomingenieure und Inhaber ähnlicher Diplomgrade auch ohne Lehramtsprüfung in das Referendariat aufgenommen werden können, kommen für diese Plätze nicht nur Absolventen der oben dargestellten Studiengänge für das Lehramt an beruflichen Schulen an den 38 Hochschulen in Frage. Besonders in Baden-Württemberg werden traditionsgemäß mehr Diplominhaber als Absolventen der Lehrstudiengänge eingestellt.

Geht man davon aus, daß rund die Hälfte der 20 000 Studenten für das Lehreramt an beruflichen Schulen Fachhochschulabsolventen sind (was eher zu niedrig gegriffen sein wird), dann dürften sich bei gleichmäßiger Verteilung auf die Studiensemester folgende Absolventenzahlen ergeben:

Von den 10 000 Fachhochschulabsolventen, die in der Regel nur ein auf 4—6 Semester verkürztes Studium durchlaufen, dürften jährlich rund 3000 das Studium absolvieren.

Von den 10 000 Studenten mit Abitur, die 8 Semester studieren, dürften jährlich 2000 den Studienabschluß erreichen.

Folglich muß mit jährlich rund 5000 Absolventen gerechnet werden, zu denen noch die oben erwähnten Diplominhaber (geschätzt etwa 500 im Jahr) hinzugezählt werden müssen. Bei den offensichtlich nur rund 4100 vorhandenen Seminarplätzen pro Jahr können somit für eine größere Zahl von Referendaren zwischen Studienabschluß und Vorbereitungsdienst Wartezeiten nicht mehr als ausgeschlossen angesehen werden.

[1] DIHT: Die Basis der Reform-Grundsätze zur Berufsbildungspolitik Deutscher Industrie- und Handelstag, September 1974, S. 17.

[2] Winterhager, W. D.: Lehrlinge — die vergessene Majorität. Weinheim/Berlin/Basel 1970. S. 22.

[3] Ministerial-Blatt der Handels- und Gewerbeverwaltung, Berlin 1911, S. 269 ff.

[4] Wegweiser durch das gewerbliche Berufs- und Fachschulwesen des Deutschen Reiches — Schuljahr 1938, Langensalza/Berlin/Leipzig 1941

[5] Handbuch für die Kultusministerkonferenz 1974, Bonn 1974, S. 326 (Zahlen bis 1960); Schuler — Klassen — Lehrer 1961—1972, II Berufsbildende Schulen, Dokumentation Nr. 40 — April 1974, KMK, S. IV (Zahlen von 1961—1972)

[6] November-Ausgabe der Mitteilungen und Informationen der KMK, Bonn 1974

[7] Lempert, W.: Gewerbelehrerbildung und Schulreform, Heidelberg 1965, S. 56.

[8] Schwartzau, P.: Gedanken zum Gewerbelehrerbedarf, in: Studienführer für das Gewerbelehramt, Bad Homburg v.d.H. 1966, S. 36.

[9] Vgl.: Pleiss, U.: Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik, Göttingen 1973

[¹⁰] z. B. Lempert, W., a. a. O., S. 44

[¹¹] Schwarzau, P.: a. a. O., S. 34.

[¹²] Das Gewerbelehrerstudium an der TH Darmstadt in Zahlen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1970, S. 373 ff.

[¹³] z. B. Erl. d. Hess. Kultus-Min. v. 17. 12. 1970, nach dem von Ingenieurschulabsolventen keinerlei fachwissenschaftliche Studien an der TH mehr verlangt werden. Dadurch verringerte sich die Studienzeit auf 4 Semester. Inzwischen haben Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen ähnliche weitgehende Regelungen eingeführt

[¹⁴] Die Zahl der Studenten für das Gewerbelehrerstudium, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1971, S. 365 ff.

[¹⁵] Grüner, G: Der Mangel an Lehrern für berufliche Schulen, in: Die berufsbildende Schule, 1972, S. 577 ff.

[¹⁶] Langenbach, U., u. a.: Die Ausbildungssituation im Fach Erziehungswissenschaft, Zeitschr. f. Padagogik, 12. Beiheft, S. 33.

[¹⁷] ebenda, S. 31.

[¹⁸] Die hier und im folgenden hinter den Studentenzahlen in Klammern genannten Zahlen geben den leider nicht bei allen Hochschulen ermittelbar gewesenen Anteil an Fachhochschulabsolventen an

[¹⁹] Schätzung durch den Lehrstuhl f. Berufspädagogik der Universität Stuttgart.

[²⁰] In allen Richtungen handelt es sich fast ausschließlich um Fachhochschulabsolventen.

[²¹] Die Zahlen stammen aus dem Sommersemester 1974, nach Angaben der Universität haben sie sich jedoch wegen des Numerus Clausus im Wintersemester 1974/75 nur unwesentlich geändert

[²²] Das Studium ist nur bis zum Vorexamen möglich.

[²³] Bei den Studentenzahlen der nordrhein-westfälischen Hochschulen handelt es sich bereits um die endgültigen Ergebnisse des „Landesamtes für Datenverarbeitung und Statistik NW“. Die in den Aufsätzen des Verfassers „Interesse für Lehramt an beruflichen Schulen wächst“ (Deutsche Universitätszeitung, 7/1975, S. 250 f.) und „Die Zahlen der Studenten, die sich auf ein Lehramt an beruflichen Schulen vorbereiten...“ (Die berufsbildende Schule, 3/1975, S. 139 ff.) angegebenen Zahlen beruhen auf den vorläufigen Ergebnissen des Landesamtes. Die in diesen Aufsätzen genannte Universität Bielefeld bildet nach den endgültigen Ergebnissen überhaupt nicht für das Lehramt an beruflichen Schulen aus. — Da die Zuordnung zu den einzelnen Fachrichtungen des Lehramts an beruflichen Schulen in NRW nicht verschlüsselt wird, erfolgte die Zuordnung über die „Fächer“. Die hohen Studentenzahlen in der Spalte „übrige Fächer“ und die dazugehörigen hohen Quoten der Fachhochschulabsolventen lassen vermuten, daß es sich um Fachhochschulabsol-

venten handelt, denen bekanntlich auf Antrag die Prüfung im 1. Fach erlassen wird. Deshalb ist es wahrscheinlich, daß besonders die Fachrichtung „gewerblich-technische Richtung“ noch wesentlich stärker besetzt ist, als es die Angaben andeuten.

[²⁴] An der Universität München streben z. B. 76 Studenten eine Ergänzungsprüfung in Wirtschaftspädagogik an, an der FU Berlin haben 113 Studenten Wirtschaftspädagogik als 2. Fach angegeben.

[²⁵] Gewerblich-technische Richtung 520, haus- u. landwirtschaftliche Richtung 60, kaufmännische Richtung 360

[²⁶] Gewerblich-technische Richtung 550, haus- u. landwirtschaftliche Richtung 80, kaufmännische Richtung 400.

[²⁷] Gewerblich-technische, hauswirtschaftliche und landwirtschaftliche Richtung 200, kaufmännische Richtung 160 (davon schon besetzt 80).

[²⁸] Gewerblich-technische, hauswirtschaftliche und landwirtschaftliche Richtung 300, kaufmännische Richtung 180

[²⁹] Gewerblich-technische Richtung ca. 20, hauswirtschaftliche Richtung ca. 15, kaufmännische Richtung ca. 50.

[³⁰] Gewerblich-technische Richtung 100, kaufmännische Richtung 50.

[³¹] Gewerblich-technische Richtung 120, kaufmännische Richtung 50.

[³²] Für alle Richtungen stehen 260 Seminarplätze zur Verfügung; als jährlicher Zugang wurden $\frac{2}{3}$ dieser Zahl = 173 angenommen.

[³³] Beim Regierungspräsidenten Darmstadt stehen rund 500 Stellen für Referendare des beruflichen Schulwesens zur Verfügung, beim Regierungspräsidenten Kassel 150. Als jährlicher Zugang wurden $\frac{2}{3}$ von 650 = 433 angenommen.

[³⁴] Gewerblich-technische und hauswirtschaftliche Richtung 394; kaufmännische Richtung 187; landwirtschaftliche Richtung 17.

[³⁵] Gewerblich-technische und hauswirtschaftliche Richtung 360; kaufmännische Richtung 215; landwirtschaftliche Richtung 18.

[³⁶] Alle Richtungen

[³⁷] Für 1976 können aus haushaltrechtlichen Gründen keine Angaben gemacht werden.

[³⁸] Alle Richtungen.

[³⁹] Es stehen insgesamt 140 Referendarstellen zur Verfügung, als jährlicher Zugang wurden $\frac{2}{3}$ dieser Zahl genommen = 93. Diese Referendarstellen gliedern sich etwa folgendermaßen auf: 46 % gewerblich-technischer Bereich, 12,5 % hauswirtschaftlich-sozialpfeilerischer Bereich, 37,5 % kaufmännischer Bereich, 4 % sonstiger Bereich.

[⁴⁰] Diese 80 Referendare verteilen sich folgendermaßen auf die einzelnen Fachgebiete: 30 Diplom-Handelslehrer, 5 Lehrerinnen für Hauswirtschaft, 45 Lehrer für gewerblich-technischen Unterricht

Bernd Schwiedrzik

Blockunterricht oder Blocksystem? Ein Beitrag zur Begriffs- und Problemklärung

1. Zum Begriff „Blockunterricht“

Nicht immer sind die Begriffe, die sich in der bildungspolitischen und pädagogischen Diskussion durchsetzen, glücklich gewählt. Das gilt auch für den Begriff „Blockunterricht“.

— Das Wort „Blockunterricht“ ist wenig geeignet, deutlich zu machen, daß die Einführung ein- oder mehrwöchiger Unterrichtsblöcke kein „revolutionärer Akt“ ist, sondern — formal betrachtet — nur eine Zusammenfassung kleiner „Blöcke“ von sechs, acht oder zwölf Stunden Berufsschulunterricht zu umfangreicherem zusammenhängenden Lernzeiten.

— Der zweite Teil des Wortes — „-unterricht“ — zielt aufgrund des vorherrschenden Begriffsverständnisses primär auf die Ausbildung in der Berufsschule ab, während man die bei Einführung des Blockunterrichts entstehenden Ausbildungsabschnitte im Betrieb mit gutem Grund ebenfalls als „Blöcke“ bezeichnen kann. Zu bevorzugen wäre ein Begriff, der beide Lernorte umfaßt und ihre

wechselseitige Bezogenheit klarer zum Ausdruck bringt — z. B. der Begriff „Blocksystem“. Die Frage der Einbeziehung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten kann hier nicht erörtert werden, obwohl die Antwort auf sie wahrscheinlich ein zusätzliches Argument für den Begriff „Blocksystem“ lieferte.

Trotz dieser Vorbehalte soll der einmal eingeführte Begriff hier noch verwendet, zugleich aber auch eingegrenzt werden.

Bei der Erörterung des Für und Wider des Blockunterrichts ist grundsätzlich an die Einführung ein- oder mehrwöchiger Unterrichtsblöcke als Alternative zu ein bis zwei Berufsschultagen pro Woche gedacht, die im dualen System die Ausbildung im Betrieb „begleiten“. Sonderregelungen für Auszubildende in sogenannten Saison- und Streu- oder Splitterberufen, in denen Teilzeitunterricht aus organisatorischen Gründen schwer durchführbar ist bzw. wegen curricularer Erfordernisse Fachklassen eingerichtet werden, bleiben hier unberücksichtigt.

Schließlich ist noch eine Abgrenzung gegen die Begriffe

- Intervallunterricht,
- periodischer Vollzeitunterricht und
- Phasenunterricht bzw. Betriebsbezogener Phasenunterricht

erforderlich, die zum Teil synonym verwendet werden.

Der Begriff „Intervallunterricht“ kann als die schweizerische Variante des Begriffs „Blockunterricht“ bezeichnet werden [1].

Von „periodischem Vollzeitunterricht“ spricht der Deutsche Bildungsrat [2] im Zusammenhang mit seiner Forderung, nach „mindestens 12 Wochenstunden“ Berufsschulunterricht, der „als kontinuierlicher Teilzeitunterricht bzw. ... als periodischer Vollzeitunterricht (Blockunterricht)“ erteilt werden soll. Der Begriff hat sich jedoch nicht durchgesetzt.

Den „Phasenunterricht“ definiert HEIMERER [3] als „eine nach didaktischen Gesichtspunkten gestaltete Form des Blockunterrichts“. Wenn FREYER und HEIMERER [4] von „Block- und Phasenunterricht“ sprechen, so bringen sie damit noch deutlicher den doppelten Aspekt des bayerischen Modells des Berufsschulunterrichts als Organisationsform und als Teil des dualen Systems zum Ausdruck, innerhalb dessen betriebliche Ausbildung und Berufsschulunterricht gemäß den Ausbildungsordnungen aufeinander abgestimmt sein sollen.

Der Klärung bedarf noch die Bedeutung des „Betriebsbezogenen Phasenunterrichts“ [5]. Es hat den Anschein, daß er mit seiner Orientierung der Ausbildung von Industriekaufleuten am Ablauf der betrieblichen Grundfunktionen didaktisch nicht offen genug ist, um in größerem Umfang auf andere Ausbildungsberufe übertragen zu werden.

Es erscheint sinnvoll, zwischen den konkurrierenden Begriffen in der Weise zu vermitteln, daß man in Zukunft vom „Blocksystem“ spricht, das sowohl schulische als auch betriebliche Lernphasen umfaßt, die der Blockkonstruktion zugrundegelegt werden.

2. Motive für die Einführung des Blockunterrichts

Die Einführung des Blockunterrichts gehört zu den Reformbemühungen, bei denen man davon ausgeht, „daß vieles verbessert werden muß, wenn die betriebsgebundene Ausbildung ihre Möglichkeiten voll ausschöpfen soll“ [6].

Die Einführung von Blockunterricht wird u. a. damit begründet, daß nur so die dringend erforderliche Koordination der Ausbildung an den verschiedenen Lernorten optimal gehandhabt werden könne.

Dieser zentralen Erwartung steht die Behauptung gegenüber, daß das Erreichen dieses wie auch aller anderen mit dem Blockunterricht angestrebten Ziele auch ohne die Blockierung des bisherigen Teilzeitunterrichts denkbar sei.

Mit der Einführung des Blockunterrichts sollen unterschiedliche Verbesserungen erreicht werden:

Daten über die Entstehungsgeschichte des Blockunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland [7] lassen erkennen, daß in der Anfangsphase häufig allgemeine Effizienzkriterien im Vordergrund standen, wobei man vor allem auf die Steigerung des Lernerfolgs abstieß. Auch im Aktionsprogramm Berufliche Bildung des Bundesministers für Arbeit und Soziales heißt es: „Die Bundesregierung wird ... alle Vorhaben der Länder unterstützen, den Berufsschulunterricht effektiver zu gestalten ... Der Zusammenfassung des Berufsschulunterrichts zu größeren, mit der betrieblichen Ausbildung abwechselnden Zeitabschnitten (Blockunterricht) kommt dabei besondere Bedeutung zu“ (Bonn 1970, S. 15).

Das gilt zunächst für die Berufsschulen; es gilt aber auch für diejenigen Betriebe, die ein ausgebautes, durchorganisiertes

Ausbildungswesen haben und zum Zwecke optimaler Auslastung der vorhandenen Kapazitäten und Planung der Ausbildung größere Organisationseinheiten wünschen, als die Organisationsform des wöchentlichen Berufsschultages sie zuläßt. Schwierigkeiten, vor allem organisatorischer Mehraufwand in der Einführungsphase, werden in Kauf genommen, wenn die Betriebe und die Schulen an der Planung des Blockunterrichts beteiligt waren und ihre Erfahrungen haben einbringen können. Nicht alle freilich werden FASSNACHT und HOLAUS zustimmen, wenn sie zu dem Schluß kommen: „Blockunterricht hat sich dem Teilzeitunterricht als so sehr überlegen erwiesen, daß er in allen Berufsschulen als Regelform dienen soll, auch wenn damit nur eine formale Umstellung des gegebenen Lernfeldes erreicht wird“ [8].

Es ist eine Konkretisierung des Strebens nach größerer Effizienz in Richtung auf die individuell wie gesellschaftspolitisch bedeutsame Frage nach einer Neubestimmung und -Verteilung der Lehrinhalte auf die Lernorte zu verzeichnen. Curriculare und pädagogische Fragen gewinnen gegenüber organisatorischen zunehmend an Gewicht.

Ob die Einführung des Blockunterrichts als bloßes Zusammenlegen von Berufsschultagen allein hinreicht, das Problem der curricularen Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule endlich zu bewältigen, muß bezweifelt werden. FASSNACHT und HOLAUS stellen in ihrem Beitrag über den Schulversuch Blockunterricht in Rheinland-Pfalz fest, daß „eine grundsätzliche Neugestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (...) durch den Blockunterricht nicht erreicht werden“ sei [9].

§ 6 des Berufsbildungsgesetzes bestimmt u. a., der Ausbildende habe „die Berufsausbildung in einer durch ihren Zweck gebotenen Form planmäßig, zeitlich und sachlich gegliedert so durchzuführen, daß das Ausbildungsziel in der vorgesehenen Ausbildungszeit erreicht werden kann“. Diese Aufforderung ist, streng juristisch genommen, nur an die Ausbildungsbetriebe gerichtet. Für den Blockunterricht hingegen sind bekanntlich die Kultusminister der Länder zuständig. Zwar können sie den Betrieben nicht die Verantwortung für die betriebliche Ausbildung abnehmen, indirekt aber haben sie, etwa durch die Mitwirkung von Lehrern an den Prüfungen, doch an ihr teil. Sozusagen automatisch stellt sich die inhaltliche Abstimmung zwischen den Lernorten dennoch nicht ein, und das liegt, wie noch zu zeigen sein wird, keineswegs allein an den geteilten Zuständigkeiten.

Ein weiteres Ziel, dem man mit dem Blockunterricht näherkommen möchte, ist die Schaffung der organisatorischen Voraussetzungen für die Einrichtung eines Kurssystems im Sekundarbereich II, das sowohl der Individualisierung des Lernens als auch der Verzahnung von allgemeiner und beruflicher Bildung dienen soll.

Bekannt geworden sind die diesbezüglichen Planungen zur Einführung der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen. In deren Konsequenz liegt die Bevorzugung längerer Blöcke von bis zu 13 Wochen Dauer. Die aber könnten im Widerspruch zum Ziel der Abstimmung stehen, falls es sich aus curricularen bzw. berufsspezifischen und aus lernpsychologischen Gründen als notwendig erweist, bei der Blocklänge stärker zu differenzieren.

Von gewerkschaftlicher Seite wird verschiedentlich bemängelt, daß damit die Ansprüche der Mehrheit der Jugendlichen im Sekundarbereich II den Interessen relativ weniger Berufsschüler, denen der Zugang zur Hochschule ermöglicht werden soll, untergeordnet würden.

Man wird jedoch nicht übersehen dürfen, daß es hier nicht nur um die Chance geht, sich für ein Studium zu qualifizieren, sondern auch um eine sozialintegrale Maßnahme, die auf bestmögliche Förderung des Individuums mittels Differenzierungsmaßnahmen abstellt. Die Einführung des Kursystems hat auch losgelöst vom Kollegstufenmodell eine wichtige Funktion.

3. Einige wichtige Voraussetzungen für eine erfolgversprechende Einführung des Blockunterrichts

Die konkreten Zielvorstellungen und Einwirkungsmöglichkeiten der an der Reform der beruflichen Bildung Beteiligten divergieren; die Zuständigkeiten sind geteilt. Der Bund hat insbesondere beim Erlass von Ausbildungsordnungen die unterschiedliche Struktur und Leistungsfähigkeit der Ausbildungsbetriebe zu berücksichtigen. Die Länder werden in bezug auf Ausmaß und Tempo von Innovationen jeweils zu prüfen haben, was sie von den Berufsschulen erwarten und welchen finanziellen Mehraufwand sie gegebenenfalls leisten können und wollen.

Bund und Länder werden in dem Bemühen, ihre gemeinsame öffentliche Verantwortung in die Tat umzusetzen, für sachliche und zeitliche Abstimmung der von ihnen geplanten Maßnahmen sorgen müssen.

Nachdem eine bundesweite bildungspolitische Willensbildung erreicht ist, müssen die rechtlichen Voraussetzungen für deren Umsetzung in politisches Handeln von jedem Land gesondert geprüft, unter Umständen erst geschaffen werden [10].

In ihren konkreten Entscheidungen sind die Parlamente bzw. die Regierungen im Grundsatz frei. Unbestreitbar ist es im Interesse der notwendigen Koordinierung der betrieblichen und der schulischen Ausbildung erforderlich, daß sich die Träger der beruflichen Ausbildung gegenseitig informieren und verständigen. Information, Verständigung und kontinuierliche Zusammenarbeit sind unabdingbare Voraussetzungen für das Gelingen einer Reformmaßnahme wie des Blockunterrichts, der über engere Abstimmung zwischen Schule und Betrieb zu einer Verbesserung der beruflichen Bildung insgesamt beitragen soll.

Das gilt um so mehr, als die von DAUENHAUER [11] geforderte Entwicklung neuer, empirisch abgesicherter Curricula noch in den Anfängen steckt. „Abstimmung“ bedeutet auf Jahre hinaus Abstimmung von betrieblichen Ausbildungsplänen und schulischen Lehrplänen im Hinblick auf die Zuordnung der Lerninhalte zu den betrieblichen und schulischen Ausbildungsblöcken durch die unmittelbar Betroffenen. Sie steht und fällt, voraussichtlich noch für lange Zeit, mit der Bereitschaft und Fähigkeit der Ausbilder und Ausbildenden zur Zusammenarbeit mit den Lehrern und umgekehrt.

Anmerkungen:

[¹] Die Beiträge über „Intervallunterricht“ in den Schweizerischen Blättern für Gewerblichen Unterricht (Heft 1/1974 und 5/1974) und in der Schweizerischen Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen (Heft 4/1974) verdienen eine gesonderte Betrachtung, insbesondere weil die unterschiedliche Größe und Struktur der Betriebe starker berücksichtigt werden, als das in der Bundesrepublik Deutschland bisher der Fall ist.

[²] Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung; Bonn 1969, S. 28.

[³] Heimerer, L.: Curriculare Lehrpläne für den Phasenunterricht. In: Die berufsbildende Schule 10/1973, S. 649. Vgl. Voigt, W.: Bildungspolitische und curriculare Implikationen des Blockunterrichts. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 6/1974, S. 407 ff.

[⁴] Freyer, W. und Heimerer, L.: Das bayerische Modell des Block- und Phasenunterrichts. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 6/1974, S. 428 ff.

[⁵] Vgl. Krafft, W.: Blockunterricht als „betriebsbezogener Phasenunterricht“ (BPU). In: Personal 4/1974, S. 184 ff. Ders.: Kooperation

4. Ansätze zur Realisierung des „Blocksystems“

Die mit der Einführung des Blockunterrichts bewirkten Veränderungen im betrieblichen Ausbildungsbereich sind in der Vergangenheit nicht genügend beachtet worden. Der drohenden Vernachlässigung des Lernorts Betrieb in der berufspädagogischen Diskussion im Zusammenhang mit der „Reformmaßnahme Blockunterricht“ hat das BBF in seinem Forschungsprogramm Rechnung getragen.

In ihrem Forschungsprojekt 2.010.02 „Modelle zu berufsqualifizierenden und studienbezogenen Bildungsgängen im Sekundarbereich II“ befassen sich Mitarbeiter des BBF mit Problemen der „Abstimmung zwischen den Lernorten im Rahmen der Blockung von schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen Lernzeiten (Blocksystem)“.

Angesichts der weitreichenden Konsequenzen des Blockunterrichts für die Berufsausbildung im Betrieb sollen in einem Modellversuch in verschiedenen Ausbildungsbetrieben der Wirtschaft Verfahren zur Verbesserung institutioneller Kooperation und didaktischer Koordination mit Berufsschulen, die Blockunterricht eingeführt haben, entwickelt und erprobt werden.

Es ist geplant, in den Modellversuch mehrere Ausbildungsbetriebe im Bereich der Berufsfelder „Wirtschaft und Verwaltung“ und „Metall“ einzubeziehen.

Als eine wesentliche Grundlage für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung des Modellversuchs dient eine Befragung ausgewählter Betriebe zu ihren Erfahrungen mit der Ausbildung im Blocksystem, die im Herbst 1975 im Bereich von voraussichtlich sieben Industrie- und Handelskammern und sechs Handwerkskammern in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz durchgeführt werden soll (in den Ländern also, in denen die Einführung des Blockunterrichts am weitesten fortgeschritten ist).

Es ist damit zu rechnen, daß schon diese Betriebsbefragung Aufschluß geben wird über charakteristische Erfahrungen unterschiedlicher Betriebe mit dem Blocksystem. Von den sich daraus ergebenden Konsequenzen wird es wesentlich mit abhängen, wie und in welchem Umfang die Erwartungen bestätigt werden können, die sich mit dem Blocksystem als einem Beitrag zur Verbesserung der beruflichen Erstausbildung verbinden.

von Schule und Betrieb. In: Personal 1/1975, S. 16 ff. Vgl. auch Nolte, W.: Erfahrungen mit dem Blockunterricht an der Kaufmannsschule der IHK zu Krefeld. In: Wirtschaft und Erziehung 10/1973, S. 280 ff.

[⁶] Gutachten über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen. In: Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, Empfehlungen und Gutachten, Folge 7/8, Stuttgart 1965, S. 61.

[⁷] Vgl. den im Auftrag des BBF angefertigten Zwischenbericht über eine Untersuchung des Blockunterrichts und seiner Konsequenzen durch K. J. Fintelmann und Mitarbeiter, auszugsweise abgedruckt in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1/1973, S. 11 ff.

[⁸] Fabnacht, E. und Hollaus, P.: Der Schulversuch Blockunterricht in Rheinland-Pfalz. In: Wirtschaft und Erziehung 2/1974, S. 51

[⁹] ebenda S. 50.

[¹⁰] Zu Einzelheiten siehe die Beiträge von W. Bröcker und W. Jungel in: Neuordnung des beruflichen Schulwesens NW, Ratingen 1973, S. 229 ff.

[¹¹] Dauenhauer, E.: Curriculumentwicklung im Rahmen des Blockunterrichts. In: Deutsche Berufs- und Fachschule 6/1974, S. 420 ff.

Brigitte Schröder

Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld „Metall“ in Salzgitter - Ergebnisse einer Voruntersuchung im Berufsgrundbildungsjahr

An der Gewerblichen Berufsschule Salzgitter ist im Rahmen eines mehrjährigen Modellversuchs zum Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Metall im Schuljahr 1973/74 ein Vorversuch durchgeführt worden. Bevor Ergebnisse dieses Vorversuchs dargestellt werden, soll das Gesamtkonzept, in das sich die Voruntersuchung einordnet, skizziert werden.

Zielsetzung und Anlage des Gesamtversuchs

Der Modellversuch umfaßt das Berufsgrundbildungsjahr und die anschließende Stufe der Fachbildung bis zum Abschluß der Facharbeiterprüfung, und zwar in der Form, daß an ein und derselben Gruppe Jugendlicher der vollständige Ausbildungsblauf verfolgt wird. Träger des Modellversuchs sind die Gewerbliche Berufsschule Salzgitter für die schulische Phase der Berufsgrundbildung und die Stahlwerke Peine-Salzgitter AG (P + S), in deren Werk Salzgitter die betriebliche Fachbildung durchgeführt wird. Da der erfolgreiche Abschluß einer Ausbildung nur ein Kriterium für den Erfolg einer Ausbildung ist und die Bewährung im späteren Beruf das eigentliche Ziel der Ausbildung bildet, beabsichtigt P + S, die Untersuchung noch auf einen beschränkten Zeitraum der anschließenden Berufsausübung auszudehnen [1].

Der Modellversuch wird im Rahmen des Forschungsprojekts „Modelle zur Berufsgrundbildung“ der Hauptabteilung Curriculumforschung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (BBF) wissenschaftlich begleitet, wobei ein Teil der an Ort und Stelle erforderlichen Untersuchungen und Beobachtungen im Auftrag des BBF von einem Wissenschaftlerteam in Salzgitter durchgeführt wird.

Mit dem Modellversuch wird ein zweifaches Ziel verfolgt. Es wird erstens ein schulisches Berufsgrundbildungsjahr in einer projektorientierten didaktischen Konzeption erprobt; es wird zweitens das Problem der inhaltlichen und organisatorischen Anpassung von Berufsgrundbildung und beruflicher Fachbildung untersucht. Das „projektorientierte Handlungsmodell beruflicher Grundbildung“ als didaktische Konzeption für ein schulisches Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Metall wurde von Lehrern und Lehrwerkmeistern der Gewerblichen Berufsschule Salzgitter unter dem damaligen Schulleiter Prof. Günter WIEMANN entwickelt, wobei insbesondere auf Erfahrungen mit der ein- und zweijährigen Berufsfachschule aufgebaut werden konnte [2].

Als fachpraktisches Gesamtprojekt wurde für diesen Modellversuch ein Baukasten „Getriebetechnik“ entwickelt, der in Gruppenarbeit bei vielfältiger Variation der jeweils dargestellten Getriebeart angefertigt wird. Diese Baukästen sind zugleich als Unterrichtsmodelle für Fächer wie Technologie oder Arbeitslehre konzipiert. An diesem sowie weiteren Arbeitsprojekten [3] werden die Grundarten der Metallbearbeitung vermittelt, und zwar von Projekt zu Projekt auf einem fachlich höheren Niveau.

Die curriculare Konzeption der Gewerblichen Berufsschule Salzgitter enthält ferner Vorschläge für eine integrative Gestaltung der verschiedenen fachbezogenen und allgemeinbildenden Fächer nach den Lernbereichen „Sozioökonomie“, „Informatik/Kommunikation“ und „Methodik“ [4]. Diese Un-

terrichtskonzeption hat, nach den Erfahrungen mit Berufsfachschulklassen zu urteilen, eine günstige Wirkung auf das Leistungsverhalten der Jugendlichen. Insbesondere scheint eine Förderung sachbezogener Lern- und Leistungsmotivationen sowie der Fähigkeit zum problemlösenden Denken erreicht zu werden. Beide Dimensionen des individuellen Leistungsverhaltens sind als subjektive Voraussetzungen für berufliche Mobilität und soziale Mündigkeit von Bedeutung. Mit dem Modellversuch soll untersucht werden, inwieweit die gleichen Erfolge auch im Rahmen eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres erreicht werden können, dessen Schülerpotential, vor allem bei einer späteren obligatorischen Einführung, nicht wie bei den Berufsfachschulen schon eine gewisse Auslese darstellt.

Die Beteiligung der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG ermöglichte es, die Erprobung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres in der Form eines Vergleichs durchzuführen. Dabei wird die projektorientierte Form des schulischen Berufsgrundbildungsjahres mit einer lehrgangsmäßigen Ausbildung im 1. Ausbildungsjahr, wie sie für Großbetriebe der Metallindustrie nicht untypisch sein dürfte, verglichen.

Im Schuljahr 1974/75 wurde die 1. Phase der Vergleichsuntersuchung zwischen der projektorientierten Ausbildung der Schule und dem in Lehrgangsform organisierten 1. Ausbildungsjahr bei P + S durchgeführt. An dem Versuch sind an jedem Lernort zwei Klassen bzw. zwei Gruppen zu je 24 Jugendlichen beteiligt, die alle eine Ausbildung im Berufsfeld Metall erhalten. Diese Phase wurde mit der Zwischenprüfung vor der Industrie- und Handelskammer abgeschlossen.

Mit der Übernahme der ehemaligen Berufsgrundschüler in die berufliche Fachbildung durch P + S hat inzwischen die 2. Phase des Modellversuchs begonnen, in der alle Gruppen ihre weitere Ausbildung bis zum Ausbildungsschluß bei P + S erhalten. In dieser Phase steht die zweite Zielsetzung des Modellversuchs, Verbesserung der Anpassung von beruflicher Grundbildung und Fachbildung, im Vordergrund. Es wird, schwerpunktmäßig in den ersten Abschnitten des zweiten Ausbildungsjahres, untersucht, sowohl wie die nach der schulischen Konzeption ausgebildeten Jugendlichen den Übergang in die betriebliche Fachbildung bewältigen, als auch wie von Seiten der betrieblichen Ausbildungsorganisation curriculare und organisatorische Lösungsmöglichkeiten für eine Integration ehemaliger Berufsgrundschüler vorbereitet und gestaltet werden können.

Diese Phase des Modellversuchs wird bei einem insgesamt dreijährigen Ausbildungsgang bis zum Frühjahr 1977 bzw. bei Berücksichtigung von Prüfungswiederholung bis zum Herbst 1977 dauern. Mit der nach Ausbildungsschluß noch vorgesehenen Weiterbeobachtung der ursprünglichen Versuchsgruppen schließt der Modellversuch ab.

Erst durch die Einbeziehung der Fachstufe in den Modellversuch wird eine vertiefte Behandlung der Berufsgrundbildungssproblematik möglich. Denn nicht nur die Wirkung der Projektmethode auf das individuelle Leistungsverhalten, speziell auf Lernmotivation und auf die Fähigkeit zum problem-

lösenden Denken, sondern vor allem auch der Grad der fachlichen Qualifikation in einem schulischen Berufsgrundbildungsjahr, das sich in Zielsetzung, curricularen Inhalten und zeitlichen Dimensionen vom herkömmlichen ersten Ausbildungsjahr unterscheidet, können in angemessener Weise untersucht werden. Aufgrund der unterschiedlichen zeitlichen Anteile von theoretischer und praktischer Ausbildung wird mit Leistungsunterschieden zwischen Absolventen des schulischen Berufsgrundbildungsjahres und 'regulären' Auszubildenden nach dem 1. Ausbildungsjahr gerechnet. Eine Erfassung von Leistungsunterschieden ist zwar bereits am Ende des Berufsgrundbildungsjahres durch einen Vergleich mit Auszubildenden aus dem 1. Ausbildungsjahr möglich. Das bloße Ausmaß von Leistungsunterschieden ist jedoch weniger bedeutsam als die Frage nach der praktischen Auswirkung solcher Unterschiede für die Integration von Absolventen eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres in die anschließende Stufe der Fachbildung. Speziell in diesem Modellversuch ergibt sich dabei die Frage, inwieweit die Jugendlichen aufgrund der vom Projektmodell erwarteten besonderen Förderung in wichtigen Aspekten des Leistungsverhaltens imstande sind, Defizite an praktischer Routine und Vertiefung einzelner Fertigkeiten zu kompensieren.

Rahmenbedingungen

Dieser Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr wird unter den spezifischen Bedingungen einer modern eingerichteten Berufsschule sowie eines industriellen Großbetriebes mit eigener Lehrwerkstatt und einer großen Ausbildungskapazität durchgeführt. Bei der Auswertung der Ergebnisse hinsichtlich der von Seiten des Betriebes gefundenen curricularen und organisatorischen Regelungen für die Integration der Berufsgrundschulabsolventen in die Fachbildung, wird dies zu berücksichtigen sein.

Es war für das Zustandekommen des Modellversuches und seine großzügige zeitliche und inhaltliche Dimensionierung nicht ohne Bedeutung, daß beide Versuchsträger eine dominierende Stellung im Ausbildungsangebot der stark monosstrukturellen Industrieregion Salzgitter einnehmen, wodurch sich schon seit längerem eine enge Zusammenarbeit entwickelt hatte.

Im Verlauf des Modellversuchs erfuhr das Problem der Anpassung von Berufsgrundbildung und Fachbildung eine deutliche Erhöhung der Dringlichkeit, da mit dem neuen Niedersächsischen Schulgesetz vom Juni 1973 die gesetzlichen Voraussetzungen geschaffen wurden, um in Niedersachsen oder einzelnen Gebieten das Berufsgrundbildungsjahr mit Vollzeitunterricht für einzelne Berufsfelder obligatorisch einzuführen, wenn dies die persönlichen, sächlichen und schulorganisatorischen Verhältnisse gestatten [5]. Die im Gesetz enthaltene Ermächtigung des Kultusministers, die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres (Zeitpunkt, Gebiete und Berufsfelder) auf dem Verordnungswege zu regeln (§ 25 a, (3)) soll jedoch auf Grund von Koalitionsverhandlungen zwischen den Fraktionen der SPD und der FDP nach den Landtagswahlen so geändert werden, daß seine obligatorische Einführung durch Gesetz zu erfolgen hat [6]. Daher dürfte kurzfristig nicht mit einer grundsätzlichen Änderung der gegenwärtigen Situation zu rechnen sein, in der das schulische Berufsgrundbildungsjahr ein freiwilliges und im Umfang begrenztes Ausbildungsgeschehen darstellt. Allerdings wird in letzter Zeit unter dem Druck eines quantitativ unzureichenden Angebots an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen für Jugendliche von der Landesregierung die Einrichtung von Berufsgrundbildungsklassen erheblich forciert [7], so daß sich in den nächsten Jahren auch das Problem der Integration von Berufsgrundschulabsolventen in betriebliche Ausbildungsgänge in zahlenmäßig größeren Dimensionen stellen wird.

Der Vorversuch

Die Voruntersuchung zum Modellversuch wurde im Schuljahr 1973/74 mit einer Klasse Berufsgrundschüler durchgeführt.

Die mit dem Vorversuch beabsichtigte Vorbereitung der Hauptuntersuchung gestaltete sich vielschichtig, da es sich dabei sowohl um eine erste Durchführung und Erprobung der projektorientierten Modellkonzeption mit Berufsgrundschülern handelte, als auch um die Entwicklung des untersuchungsmethodischen Konzepts und einzelner Untersuchungsinstrumente. Das Erprobungsstadium, in dem sich insofern auch die wissenschaftliche Begleituntersuchung befand, bringt es mit sich, daß auch ihre ersten Ergebnisse zu Durchführung und Erfolg des Berufsgrundbildungsjahres in projektorientierter Form mehr hypothetischer Natur als eindeutige Aussagen sein können.

Dabei fällt besonders ins Gewicht, daß bei dem Hauptteil der systematischen Untersuchungen, die von den in Salzgitter tätigen Psychologen übernommen wurden [8], nicht beabsichtigt war, bereits Aussagen über Durchführung und Erfolg der schulischen Modellkonzeption zu machen, sondern Auswahl bzw. Entwicklung praktikabler Beobachtungsverfahren und deren Erprobung im Hinblick auf die Vergleichsuntersuchung im Hauptversuch im Vordergrund standen. Die trotzdem hier vorgenommene ansatzweise Verwendung dieser Untersuchungen zur Beschreibung der Vorlaufphase wird insofern ihrer im wesentlichen untersuchungsmethodischen Fragestellung nicht gerecht. Da eine eigenständige Behandlung dieser Problematik den Rahmen dieser Darstellung zu sehr erweitern würde, wird über Aufgaben und Vorgehensweise der wissenschaftlichen Begleitung im Vorversuch lediglich in deskriptiver Form berichtet.

Der praktisch-empirische Teil der Vorarbeiten wurde ergänzt von einer theoretisch akzentuierten Explikation der Zusammenhänge zwischen didaktischer Form und curricularen Inhalten der schulischen Modellkonzeption einerseits und ihren besonderen pädagogischen Zielen, Förderung der Lern- und Leistungsmotivation und Entwicklung der Fähigkeit zum problemlösenden Denken, andererseits. Das Ergebnis dieser Arbeit enthält der Bericht „Untersuchungsprobleme im Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr 'Metall' in Salzgitter“ [9].

Soweit die wissenschaftliche Begleitung bereits erste, vorläufige Aussagen über die schulische Modellkonzeption, den Grad der Projektorientierung im Unterricht sowie über das Ausmaß der erreichten Förderung der Schüler, anstrebt, verstand sie ihre Funktion in dieser Phase des Modellversuchs als Beobachtung und Deskription. In zahlreichen Gesprächen mit allen am Versuch beteiligten Lehrern, Lehrwerkmeistern und Schülern sowie durch eigene Beobachtungen bei Hospitationen in der Versuchsklasse wurde versucht, ein möglichst konkretes Bild von der praktischen Durchführung der Modellkonzeption zu gewinnen. Dabei galt das Interesse auch eher alltäglichen Details im Unterrichtsablauf, unvorhergesehenen Schwierigkeiten und Zwischenfällen, ersten Eindrücken und Erwartungen der Beteiligten, Auffälligkeiten in der Versuchsklasse, Fragen der Arbeitsbelastung und Personalkapazität und dergleichen. Abgesehen von dieser mehr generellen Orientierung wurde in den Kontakten mit Lehrern, Lehrwerkmeistern und Schülern keine differenzierte Beobachtungs- und Befragungsstrategie verfolgt, sondern davon ausgegangen, daß das aus der Sicht der Beteiligten Mitteilenswerte auch für das Informationsinteresse der Beobachter erst einmal als wesentlich zu werten sei. Durch diese Haltung eines unvoreingenommenen Zuhörers wurde

versucht dazu beizutragen, den Eindruck, einer externen Kontrolle ausgesetzt zu sein, zu vermeiden.

Von den systematischen Untersuchungen ist in erster Linie eine mehrstündige Testbatterie zu nennen, die zu Beginn und Ende des Schuljahres eingesetzt wurde. Es handelt sich dabei um einen Eignungstest, der von der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG schon seit mehreren Jahren mit Erfolg zur Bewerberauslese im Ausbildungsbereich benutzt wird. Zu den einzelnen Subtests der Testbatterie liegen betriebsbezogene Testnormen vor, die an Bewerbern früherer Jahrgänge gewonnen wurden. Für den Ausbildungsberuf des Betriebsschlossers ist ein Anforderungsprofil vorhanden, mit dem das individuelle Merkmalsprofil eines Bewerbers jeweils verglichen wird. Der Grad der Eignung wird in einer fünfstufigen Skala gemessen.

Im einzelnen gestattet die Testbatterie Aussagen über verschiedene Komponenten intellektueller Leistungsfähigkeit: Erfassen und Verstehen technischer Zusammenhänge, praktisch-rechnerisches Denken, theoretisch-rechnerisches Denken, sprachliche Gewandheit, logisches Denken und Kombinieren sowie Form- und Raumvorstellung. Darüber hinaus erfaßt der Test Konzentrationsvermögen und Ausdauer sowie Finger- und Handgeschicklichkeit [10].

Obwohl es dahingestellt bleiben muß, inwieweit die Anforderungen an den Betriebsschlosser für die Gesamtheit der Berufe im Berufsfeld 'Metall' repräsentativ sind, erschien die Verwendung des vorliegenden Anforderungsprofils erstellenswert, da auf diese Weise langjährige betriebliche Erfahrungen für eine berufsbezogene Eignungsaussage herangezogen werden konnten.

Im Rahmen der Begleituntersuchung wurden mehrere schriftliche Schülerbefragungen durchgeführt. Gegenstand der Befragungen waren neben den sozialstatistischen Daten überwiegend einzelne Aspekte der persönlichen Situation der Schüler wie Berufswünsche, Interessen, schulische Erfahrungen und ähnliches.

Zur Erfassung der beiden Variablen 'Lern- und Leistungsmotivation' sowie 'problemloses Denken' wurde als vorläufige Lösung eine Rangreihenbeurteilung der Schüler durch die Lehrkräfte vorgenommen. Die Ergebnisse erwiesen sich als schwer interpretierbar. Daraufhin wurde für den Hauptversuch ein „Fragebogen zur Erfassung der allgemeinen habituellen Leistungsmotiviertheit“ von EHLERS und MERZ herangezogen, mit dem jedoch in Kauf genommen werden muß, daß das Meßinstrument nicht auf die spezifischen Bedingungen von Lernsituationen ausgerichtet ist [11].

Mit zwei praktischen Fertigungsaufgaben wurde der Versuch gemacht, problemloses Verhalten beim Arbeitsvorgang zu erfassen, ohne daß Probleme der Aufgabenformulierung wie der Kategorisierung von Arbeitsschritten bereits befriedigend gelöst wurden. Als ein Ergebnis zeigte sich dabei, daß weniger der kreative Aspekt problemlosen Verhaltens als vielmehr Planmäßigkeit und Systematik des Vorgehens im praktischen wie theoretischen Unterricht betont werden [12].

Die Zusammensetzung der Vorversuchsklasse

Die Berufsgrundschulklassen des Schuljahres 1973/74 umfaßte anfangs 24 Schüler. Im Verlauf des ersten Halbjahres wurde ein weiterer Schüler aufgenommen; sechs Schüler schieden vorzeitig aus, so daß die Klasse am Ende des Schuljahres aus 19 Schülern bestand [13]. Die Klasse teilte sich zu etwa gleichen Teilen auf die Altersgruppen 15 und 16 Jahre auf.

Angaben der Schüler über die berufliche Stellung der Eltern ergeben folgendes Bild von der sozialen Herkunft der Schüler.

Berufl. Stellung des Vaters	Anzahl der Schüler abs.	Anzahl der Schüler in %
Arbeiter	12	50,0
Angestellter	4	16,7
Selbständiger	3	12,5
Rentner, Nicht Erwerbstätiger	4	16,7
ohne Angabe	1	4,2
insgesamt	24	100 (Rundungsfehler)

Zur Interpretation dieser Zahlen wurden korrespondierende Angaben über die Gruppe der 10- bis 15jährigen Schüler von Grund-, Haupt- und Sonderschulen in der Bundesrepublik insgesamt herangezogen.

10- bis unter 15jährige Schüler der Grund-, Haupt- und Sonderschulen 1972 nach Beruf des Familienvorstands

Beruf des Familienvorstands	Anteil der Schüler in %
Arbeiter	59,5
Angestellter	14,7
Selbständiger	14,2
Beamter, Rentner, Nicht Erwerbstätiger	5,2
ohne Angabe	6,5
insgesamt	100 (Rundungsfehler)

Quelle: Strukturdaten, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Ausgabe 1974, Tab. 1.1.5, S. 14 (Ausschnitt)

Ein Vergleich der Prozentwerte zeigt, daß die Versuchsklasse in ihrer sozialen Zusammensetzung ungefähr der Schülerschaft vorhergehender Jahrgänge in den Schulzweigen entspricht, deren Absolventen das hauptsächliche Rekrutierungspotential für ein Berufsgrundbildungsjahr bilden. Insofern dürfte die Vorlaufklasse auch die zukünftige Schülerschaft im Berufsgrundbildungsjahr nicht untypisch repräsentieren.

Die Motive der Jugendlichen für den Besuch des Berufsgrundbildungsjahres sind unterschiedlich. Mehrere Jugendliche wollten ursprünglich in die zweijährige Berufsfachschule für Metalltechnik eintreten und waren wegen nicht ganz befriedigender Leistungen nicht aufgenommen worden; ein Drittel der Klasse hatte wegen unzureichender Leistungen keinen Ausbildungsplatz gefunden oder war aus demselben Grund direkt von der Berufsberatung des Arbeitsamts auf das Berufsgrundbildungsjahr hingewiesen worden. Eine weitere Gruppe hatte sich bereits für einen bestimmten Ausbildungsbetrieb entschieden und besuchte das Berufsgrundbildungsjahr im Hinblick auf die Ausbildung im angestrebten Beruf.

Eingangsvoraussetzungen und Erfolg im Berufsgrundbildungsjahr

Von den 24 Schülern dieser Berufsgrundschulklassen hatten 13, also über die Hälfte, die Hauptschule ohne Abschluß verlassen; 7 Schüler kamen sogar aus Klasse 8 der Hauptschule. Die damit bezeichneten Leistungsschwächen sind offenbar auch für einen erfolgreichen Abschluß des Berufsgrundbildungsjahres von Einfluß gewesen.

Hauptschulabschluß und Abschluß des BGJ

Schüler	n	im Berufsgrundbildungsjahr		
		Abschl.	Abgang	ausgesch.
mit Hauptschulabschluß	10 (100)	9 (90,0)	—	1 (10,0)
ohne Hauptschulabschluß	13 (100)	4 (30,8)	5 (38,5)	4 (30,8)
ohne Angabe	1	1	—	—

(in Klammern Anteile in Prozent)

Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluß ist ein Teil bereits im Verlauf des Schuljahres ausgeschieden, was im großen und ganzen auch als ein Indiz für leistungsmäßige Überforderung gewertet werden kann (Angaben liegen nur für einige Schüler vor); 5 Schüler haben nur ein Abgangszeugnis erhalten. Dadurch ist der Anteil der von der ursprünglichen Gruppe Erfolgreichen mit etwa 30 % deutlich geringer als der entsprechende Anteil von der Gruppe mit Hauptschulabschluß.

In der praktischen Durchführung des Unterrichts spiegelte sich diese Problematik. In der ersten Hälfte des Schuljahres berichteten die Lehrkräfte von erheblichen Schwierigkeiten im Unterricht, die weniger unmittelbar aus den Leistungsschwächen als aus der starken Inhomogenität der Klasse erwuchsen. Mit dem Ausscheiden einzelner schwacher Schüler gingen diese Schwierigkeiten erkennbar zurück.

Die deutlichen Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen in der Vorversuchsklasse deuten vermutlich auf ein generelles Problem hin, das sich bei einer sukzessiven Einführung des Berufsgrundbildungsjahres in schulischer Form unter der gegenwärtigen Regelung der Aufnahmeveraussetzungen stellt [14]. Erst wenn die Schulen mehrere Berufsgrundschulklassen in einem Berufsfeld anbieten können, ist eine Homogenisierung der einzelnen Klassen besser zu erreichen.

Die Ergebnisse der Eignungstestuntersuchung zeigen die Leistungsvoraussetzungen dieser Berufsgrundschulklasse unter einem etwas anderen Akzent. Da in den einzelnen Subtests zum Teil Aufgaben gestellt werden, die keine bestimmten Schulkenntnisse und -fertigkeiten erfordern, erfaßt der Test ggfs. ein Leistungspotential, das in der schulischen Situation nicht immer voll realisiert wird. Von 22 Schülern liegen Eignungsgrade (EG) vor [15].

Eignungsgrade und Erfolg im BGJ

EG	Schüler	davon:			
		insges.	Abschl. BGJ	Abg. BGJ	Ausgesch.
I	—	—	—	—	—
II	4	3	1	—	—
III	13	7	3	3	—
IV	3	2	—	—	1
V	2	—	1	—	1
insges.	22	12	5	—	5

I = bes. gut geeignet
II = geeignet
III = noch geeignet

IV = bedenklich
V = ungeeignet

Auch nach dem Maßstab der betrieblichen Eignungsanforderungen handelt es sich um eine eher unterdurchschnittlich geeignete Gruppe. Der Eignungsgrad I wird überhaupt nicht erreicht; nur 4 Jugendliche sind uneingeschränkt geeignet.

Im Hinblick auf den erfolgreichen Abschluß in Berufsgrundbildungsjahr ist bemerkenswert, daß aus der am dichtesten besetzten mittleren Eignungsstufe (III) immerhin fast die Hälfte der Jugendlichen keinen Abschluß erreicht hat. Ob

hier eine gewisse prognostische Unschärfe des Testinstruments oder andere Gründe vorliegen, wird sich bei dem erheblich größeren Sample des Hauptversuchs sinnvoller untersuchen lassen.

Ein zuverlässiger Vergleich der Ergebnisse der ersten und zweiten Testdurchführung ist gegenwärtig nicht möglich, da Angaben über die Retestreliabilität*) fehlen. Als Beschreibung einer sich abzeichnenden Tendenz mag gewertet werden, daß die Gruppenmittelwerte bei der 2. Testdurchführung generell höher sind. Dies gilt mit Ausnahme der 'Drahtbiegeprobe' für alle 15 Subtests [16].

Das Berufsgrundbildungsjahr im Urteil der Schüler

Da der Erfolg einer Unterrichtskonzeption (nicht zuletzt) auch eine Frage der subjektiven Erfahrungen der einzelnen Schüler ist, soll abschließend dargestellt werden, unter welchen Aspekten die Jugendlichen den Unterricht des Berufsgrundbildungsjahrs sehen. Als Gesamteindruck wurde hervorgehoben, daß das Lernen „Spaß“ gemacht habe, und zwar vor allem, weil der Kontakt zu den Lehrern und Lehrwerkmeistern sehr gut gewesen sei. Sehr viel Interesse, auch bei den in Fachtheorie schwächeren Schülern, hat die in das Curriculum auch inhaltlich integrierte Arbeitsgemeinschaft Informatik gefunden. Der Getriebekasten wurde einhellig als das interessanteste Projekt bewertet. Allerdings sahen die Schüler den besonderen Reiz dieses Projekts weniger in der Art und Komplexität der Aufgabe oder in dem Verwendungszweck als Lehrbaukasten als vielmehr in den Maschinenarbeiten (Drehen, Fräsen).

Die positiven Urteile der Schüler spiegeln zwar nicht direkt die Projektorientierung des Unterrichts als didaktische Konzeption, sie sind jedoch von Faktoren bestimmt, die indirekt mit ihr verbunden sind, wie der relativ frühe Einsatz von Maschinenarbeiten und das große Engagement der Lehrkräfte an den von ihnen selbst konzipierten Unterrichtsprojekten.

*) drückt aus, ob durch den Test ein Übungseffekt erreicht wird, der bei wiederholter Anwendung zu besseren Leistungen führt.

Anmerkungen:

[1] In der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG wurden bereits in der Vergangenheit ähnliche Bewährungsuntersuchungen durchgeführt. Der Modellversuch stellt daher auch eine Weiterführung dieser Arbeiten unter Berücksichtigung der durch das Berufsgrundbildungsjahr veränderten Bedingungen und Ziele dar
Veröffentlichungen: Burkhardt, F. und Engelhardt, A.: Korrelative Untersuchungen zwischen Volksschulnoten und Noten der Berufsausbildung bei Lehrlingen. In: Arbeitswissenschaft, 1965, Heft 4, S. 109–111.
Paff, G.: Schulleistungen, Berufseignung und Bewährung. Bern und Stuttgart, Verlag Hans Huber 1966 (= Schriften zur Arbeitspsychologie, Band 8).

[2] Veröffentlicht als Band 22 der Reihe Schriften zur Berufsbildungsforschung hrsg. vom BBF. Wemann, G. und Mitarbeiter. Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall). Hannover, Schroedel 1974

[3] Dies sind u.a.: Teewärmer, Werkzeugkasten, Blocklocher, Zahnschloß.

[4] Die curriculare Konzeption wird ausführlicher dargestellt in: Schröder, B.: Untersuchungsprobleme im Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr „Metall“ in Salzgitter. In: Holz, H.; Ladewig, E.; Lörke, I.; Müller-Heck, M.; Pampus, K.; Schröder, B.; Weissker, D.: Berufsgrundbildung, Daten – Aspekte – Modellversuche. Hannover, Schroedel 1974 (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 27).

[5] Gesetz zur Änderung schulrechtlicher Vorschriften vom 14. Juni 1973, Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt herausgegeben in Hannover am 19. Juni 1973, Nr. 21. Hier Art. II, 18. (Einfügung des § 25 a)

[6] Lt. Frankfurter Rundschau vom 2. 10. 1974.

[7] Allein an der Gewerblichen Berufsschule Salzgitter sind im Schuljahr 1975/76 12 Berufsgrundschulklassen gegenüber lediglich 3 Klassen im Vorjahr, eingerichtet worden.

[8] Die Untersuchungen werden durchgeführt von Dipl.-Psychologen Gross, H. und Kröber, M.

[9] In Bd. 22 der Reihe Schriften zur Berufsbildungsforschung, siehe Anm. 2

[10] Gross, H. und Kröber, M.: Bericht zur ersten Untersuchungsphase. Salzgitter 1973. Unveröffentlichtes Manuskript.

[¹] Gross, H. und Kröber, M.: Abschlußbericht. Salzgitter 1974
Unveröffentlichtes Manuskript.

[²] vgl. Gross, H. und Kröber, M.: Abschlußbericht.

[³] Soweit nichts anderes angegeben, beruhen alle folgenden Angaben auf eigenen Ermittlungen.

[⁴] vgl. Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr – Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 6.9.1973. Vgl. auch Weiss-

ker, D.: Berufsgrundbildungsjahr – differenziert angeboten und differenziert angerechnet? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 4 (1975), Heft 2, S. 14–15.

[⁵] Gross, H. und Kröber, M.: Bericht zur ersten Untersuchungsphase.

[⁶] Gross, H. und Kröber, M.: Abschlußbericht.

Modellversuche des BBF zur „Ausbildung der Ausbilder“

Planungsprozesse der Versuchslehrgänge in Berlin und Hausen*)

von Winfried Schulz und Herbert Tilch

1. Planungsaspekte

Die bisherigen rechtlichen und bildungspolitischen Grundlagen der Ausbilderqualifizierung sind hinsichtlich der Zielsetzung und organisatorischen Maßnahmen im Prinzip offen; deshalb ist die Planung einzelner Qualifizierungsmaßnahmen, vor allem das **Planungsverfahren**, besonders wichtig.

Um den curriculumtheoretischen Ansprüchen an eine systematische Ausbildung auch nur annäherungsweise zu entsprechen, ist bei einer derartigen Planung etwa folgendes zu leisten:

- Entwicklung eines didaktischen Beziehungssystems, das Kriterien für eine eindeutige Abgrenzung und Strukturierung der Qualifizierungsinhalte enthält und die Entscheidungen über den organisatorisch-zeitlichen Rahmen mit einbezieht (Zielplanung);
- didaktisch-methodische Planung und Bestimmung des inhaltlich-zeitlichen Ablaufs der Qualifizierungsmaßnahme (Maßnahmenplanung);
- Vorbereitungen für die Sammlung von Erfahrungen bei der Realisierung für die Revision der Planungsprodukte und evtl. -verfahren.

Die Qualität der Planung bzw. des Planungsproduktes (Lehrgangsstoff) wird u. a. von dem jeweiligen Planungsverfahren bestimmt.

Das BBF beabsichtigte mit den Versuchslehrgängen¹⁾ in unmittelbarer Zusammenarbeit mit Trägern dezentraler Maßnahmen im Bereich der Ausbilderqualifizierung die organisatorischen, personellen und didaktisch-methodischen Bedingungen zur „Umsetzung“ der AEVO und des RSTPL zu untersuchen. Um die Lehrgänge vergleichbar zu halten, erfolgten die ersten Planungsaktivitäten (die Bestimmung der Bedingungen für Planung und Durchführung der Versuchslehrgänge) durch das BBF. Man kann diese Planungsaktivitäten im Zusammenhang mit der gesamten Lehrgangsstoffplanung als „organisatorisch-zeitliche Rahmenplanung“²⁾ bezeichnen.

Bei den Versuchslehrgängen der IHK und IGM sollte der Lehrgangsstoff durch eine vom jeweiligen Durchführungsträger einzurichtende Projektgruppe entwickelt werden, der die Kerndozenten für die Sachgebiete 1–4³⁾ angehören. Bei den Versuchslehrgängen des CJD sollte die Lehrgangsstoffplanung insbesondere für das Sachgebiet 2 durch einen vom Versuchsträger bestimmten „Experten“ organisiert und koordiniert werden.

Durch Analyse und Vergleich der Planungsverfahren, insbesondere das der Entwicklung eines Lehrgangsstoffes, sollen Hinweise für die Planung von Lehrgängen bzw. von Modellversuchen⁴⁾ zur Ausbilderqualifizierung gewonnen werden.

Dabei werden

- die Pluralität, Beziehungen und Aufgabenabgrenzung der Planungsgremien
- die Planungsphasen und Planungsebenen
- der Planungszeitraum
- die Informationsgewinnung zur Revision der Lehrgangsstoffplanung

besonders beachtet.

2. Analyse der Planungsverfahren

a) Versuchslehrgänge der IHK und IGM in Berlin.

Die didaktische Zielplanung, die inhaltlich-zeitliche Ablaufplanung und die konkrete Unterrichtsplanung wurden den Durchführungsträgern überlassen. An der trägerbezogenen Lehrgangsstoffplanung beteiligten sich die Lehrgangsteilnehmer und alle Kerndozenten (d. h. Dozenten, die zugleich in größerem Umfang an der Lehrgangsdurchführung teilnahmen). Sie bildeten zusammen die Dozentenprojektgruppe. Im Zeitraum von etwa 5 bis 6 Wochen vor Lehrgangsbeginn führte die Gruppe 2 Sitzungen durch. In den Zwischenzeiten wurden in Arbeitsteilung Planungsunterlagen erstellt (vgl. Übersicht 1).

Versucht man, die Planungsarbeit inhaltlich zu akzentuieren, so lassen sich drei Planungsphasen hervorheben:

Im Mittelpunkt der ersten Phase stand die Erstellung von Basistexten. Mit den Basistexten sollte eine inhaltliche Abgrenzung und didaktische Strukturierung der jeweiligen Sachgebiete des RSTPL bzw. sachgebietsübergreifender Inhalte vorgenommen werden (1. Sitzung).

*) Teil 4 der in Heft 2/75 BWP begonnenen Serie; der 3. Teil behandelt die Versuchslehrgänge des CJD in Hausen.

¹⁾ Durchführungsträger der Versuchslehrgänge in Berlin waren die Industrie- und Handelskammer (IHK) und die Industriegewerkschaft Metall (IGM) in Verbindung mit dem Berufsbildungswerk des Deutschen Gewerkschaftsbundes. Durchführungsträger der Versuchslehrgänge in Hausen war das Christliche Jugenddorfwerk Deutschlands (CJD).

²⁾ Eine Legitimierung dafür, die organisatorisch-zeitlichen Rahmenbedingungen festzulegen, ergibt sich für das BBF aufgrund seiner Forschungsaufgabe nach dem Berufsbildungsgesetz sowie aufgrund von haushaltsmäßigen Ermächtigungen der Bundesregierung für die Durchführung von Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Bildung.

³⁾ Die berufs- und arbeitspädagogischen Kenntnisse sind in der Ausbildungsvorordnung (AEVO) vom 20. April 1972 und in der vom Bundesausschuß für Berufsbildung am 28. und 29. März 1972 beschlossenen Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbildern in vier Sachgebiete gegliedert:
Sachgebiet 1: Grundfragen der Berufsbildung
Sachgebiet 2: Planung und Durchführung der Ausbildung
Sachgebiet 3: Der Jugendliche in der Ausbildung
Sachgebiet 4: Rechtsgrundlagen.

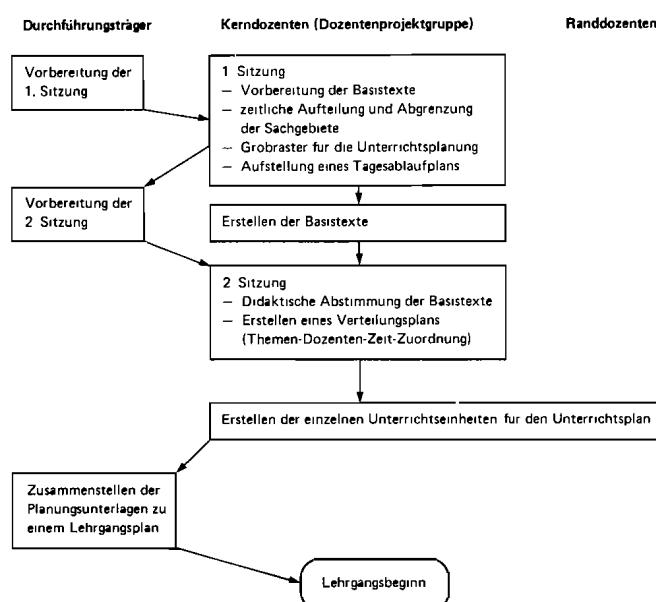
⁴⁾ Modellversuche zeichnen sich gegenüber „normalen“ Lehrgängen zur Ausbilderqualifizierung unter anderem dadurch aus, daß sie im allgemeinen weitäufig intensiver geplant werden, ihre organisatorischen Bedingungen häufig günstiger sind und die Lehrgänge (einschließlich ihrer Planung) wissenschaftlich begleitet werden. Aufgrund der direkten Lehrgangsstoffdaten, z. B. dem Lehrgangsstoffplan, den Protokollen von Planungssitzungen, den Erfahrungsberichten der Dozenten und den Daten der wissenschaftlichen Begleitung ist eine Analyse der curricularen Planungsprozesse möglich.

Den Schwerpunkt der zweiten Planungsphase stellte die Entwicklung eines Verteilungsplans dar. In diesem Plan wurden personelle (Dozenten-) und thematisch-zeitliche Aspekte in die Lehrgangsplanung eingebbracht. Die Groblernziele bzw. Themenvorschläge der Basistexte gaben hierzu den inhaltlichen Bezugspunkt ab (2. Sitzung).

Die dritte Phase fiel in die Zeit zwischen zweiter Sitzung und Lehrgangsbeginn. In dieser Zeit wurden unter Beteiligung der Randdozenten¹⁾ die konkreten Unterrichtsentwürfe weitgehend in Einzelarbeit durch die Dozenten erstellt.

Die einzelnen Unterrichtsentwürfe wurden als Teile des Unterrichtsplans zusammengefaßt, so daß zum Beginn der Lehrgangsdurchführung ein vollständiger Lehrgangsplan vorlag.

Übersicht 1: Verlauf der Lehrgangsplanung der Durchführungsträger IHK und IGM



b) Versuchshehrgänge der CJD in Hausen

Für den vorgegebenen zeitlichen Rahmen von 80 Lehrgangsstunden sollte der eingesetzte „Experte“¹⁾ das Sachgebiet 2 des Rahmenstoffplans didaktisch-methodisch aufbereiten. Hierzu wurden im einzelnen erarbeitet:

- Basistext, inhaltliche Dispositionen und Lernziele
- Literaturangaben und Kurzrezensionen für die inhaltliche Disposition
- methodische Hinweise zur Lernzielerreichung
- Aufgaben zur Lernerfolgskontrolle.

Hinsichtlich des Planungsverfahrens mußten vor allem drei Punkte beachtet werden:

- Der Planungsprozeß mußte transparent bleiben.
- Da der „Experte“ nicht zugleich an der Lehrgangsdurchführung beteiligt werden konnte, mußte eine enge Zusammenarbeit zwischen ihm, den Dozenten und den Lehrgangsleitern angestrebt werden.

¹⁾ Unter „Randdozent“ (häufig auch als Fachdozent bezeichnet) werden alle Dozenten zusammengefaßt, die nicht Mitglieder der Dozentenprojektgruppe waren und nur im geringen Umfang (bis 7 Unterrichtsstunden) bei der Lehrgangsdurchführung eingesetzt wurden.

²⁾ Dieser „Experte“ entspricht nicht dem primären Verständnis von Experten in der Curriculumforschung (vgl. Hesse, H. A.; Manz, W.: Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart 1972, S. 30). Angesichts der Offenheit des didaktisch-methodischen Planungsfeldes mußte vor allem die Aufgabe der didaktischen Planungsorganisation und -koordination bewältigt werden. Deshalb war der beauftragte Experte (Dr. Klaus Richar) weniger als Fachwissenschaftler, Didaktiker und/oder Sozialwissenschaftler, sondern vielmehr als erfahrener Planer, Organisator und Dozent unterschiedlicher Ausbildungsseminare eingesetzt. Der Versuch, den „Experten“ auch mit der inhaltlichen Durchführung des Sachgebietes 2 zu betrauen, scheiterte an der Intention des Durchführungsträgers, nur „trägereigene“ Dozenten einzusetzen.

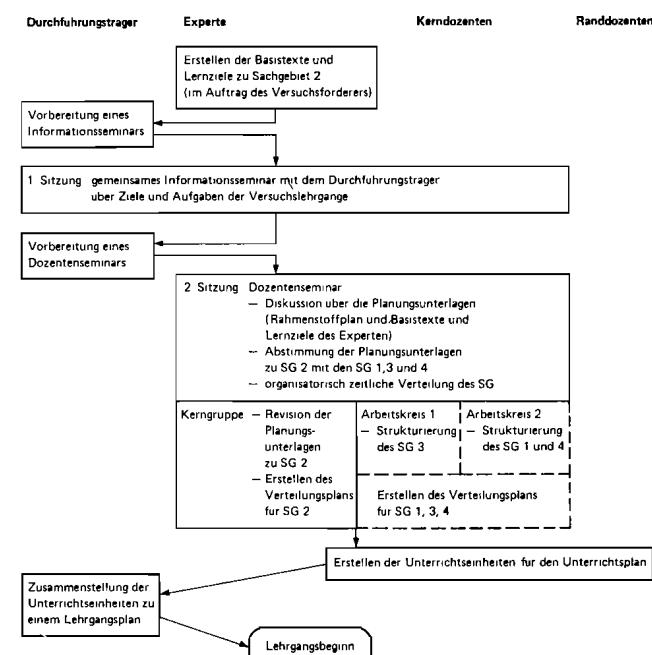
— Das Planungskonzept für das Sachgebiet 2 mußte inhaltlich mit den Planungsunterlagen der übrigen Sachgebiete abgestimmt werden.

Der Lehrgangsplanungsprozeß enthielt drei Ebenen der Zusammenarbeit bzw. Abstimmung zwischen Experte, Lehrgangsleitung und Dozenten (s. Übersicht 2).

In einem gemeinsamen Seminar, an dem Durchführungsträger, Versuchsförderer, Versuchsbegleitung, Lehrgangsleitung, der Experte und nahezu alle Dozenten des Dozentenseminars teilnahmen, fand eine Information über die Ziele und Aufgaben der Versuchshehrgänge durch den Versuchsförderer und eine entsprechende Planungskoordination¹⁾ statt.

Im Dozentenseminar wurde in erster Linie über das Planungskonzept des Experten und dessen Abstimmung mit den Sachgebieten 1, 3 und 4 des RSTPL diskutiert. Die eigentliche Zusammenarbeit zwischen dem Experten und den Dozenten erfolgte in der „Kerngruppe“; dort waren Dozenten des Sachgebietes 2 zusammengefaßt. Die Planungsunterlagen des Experten wurden überarbeitet und ein Verteilungsplan (Dozenten-Themen-Zeit-Zuordnung) erstellt. Die konkrete Einzelplanung der Unterrichtseinheiten erfolgte anschließend durch die einzelnen Dozenten.

Übersicht 2: Verlauf der Lehrgangsplanung (CJD)



Die revidierten Planungsunterlagen, die Verteilungspläne und die Ergebnisse der didaktisch-methodischen Feinplanung zusammen stellten den Lehrgangsplan als Produkt des Planungsprozesses dar. Bildet man den Planungsprozeß auf einer Zeitachse ab, so ergeben sich die folgenden Planungszeiträume:

Planungszeitraum für den Experten: 4 Monate

Informations- und Dozentenseminar: 4 Tage

didaktisch-methodische Feinplanung

(für die Dozenten des Sachgebietes 2): 1,3 Monate.

Der Lehrgangsplan wurde im Lehrgang erprobt. Unterlagen und Hinweise für eine Revision des Lehrgangsplans wurden in gemeinsamen Hearings zwischen Versuchsförderer und Lehrgangsteilnehmern einerseits und Versuchsförderer, Lehrgangsleitung und Durchführungsträger andererseits erarbeitet.

¹⁾ Im Vordergrund standen Probleme des Dozenteneinsatzes, der Teilnehmerauswahl und der Verbindlichkeit von Planungsunterlagen des Experten. Der Versuchsträger versuchte jeweils „eigenes“ Personal bzw. Planungsunterlagen in die Lehrgänge einzubringen.

3. Vergleich der Planungsverfahren

Die Pluralität der Planungsgremien ist ein Kennzeichen der beschriebenen Versuchslehrgänge zur Ausbildungsqualifizierung. Diese Gremienvielfalt ergibt sich daraus, daß einerseits die Lehrgangsplanung stets im engen Zusammenhang mit der Lehrgangsdurchführung gesehen wurde, so daß die Dozenten an der Planung zu beteiligen waren, und daß andererseits aufgrund der „Offenheit“ der bisherigen Regelungen Planungsentscheidungen zu fällen sind, über die im Rahmen unterrichtlicher Erfahrungen bzw. Experimente nicht entschieden werden kann.

Die analysierten Planungsprozesse lassen sich in drei Planungsphasen gliedern:

- organisatorisch-zeitliche Rahmenplanung | (Zielplanung)
- didaktische Zielplanung
- konkrete Unterrichtsplanung (Maßnahmenplanung)

Die beiden Phasen der Zielplanung heben sich auch dadurch voneinander ab, daß sie zugleich bestimmten Entscheidungsebenen zugeordnet werden können.

Im Hinblick auf die didaktische Zielplanung sind zwei unterschiedliche Tendenzen festzustellen. Die didaktische Zielplanung wird in einem Fall dem Aufgabenbereich des Durchführungsträgers zugeschrieben, der zugleich die Maßnahmenplanung und die Leitungs- und Dozentenaufgaben der Lehrgangsdurchführung zu organisieren hat; im zweiten Fall stellt sich die didaktische Zielplanung innerhalb des Aufgabenbereiches eines „Experten“, der zugleich die Maßnahmenplanung koordiniert, der aber selbst nicht an der Lehrgangsdurchführung beteiligt ist.

Ein Vergleich der Planungszeiträume läßt eine Abhängigkeit zwischen Planungszeitraum und Planungsverfahren vermuten; einer expertenbezogenen Lehrgangsplanung wird ein größerer Planungszeitraum beizumessen sein. Die bei den Versuchslehrgängen angesetzten effektiven Planungszeiträume von 4 bis 6 Monaten erwiesen sich für Modellversuche dieser Art als sehr knapp.

Die Revision der Lehrgangsplanung unterscheidet sich bei den Versuchslehrgängen in Berlin und in Hausen dadurch, daß in Hausen neben den Informationsquellen der Lehrgangsleitung und Versuchsbegleitung die Erfahrungen der Dozenten und Teilnehmer miteinbezogen werden. Dabei zeichnet sich eine klare Tendenz ab, möglichst viele Informationsquellen für die Revision des Lehrgangsplans zu nutzen.

4. Ergebnisse und Empfehlungen

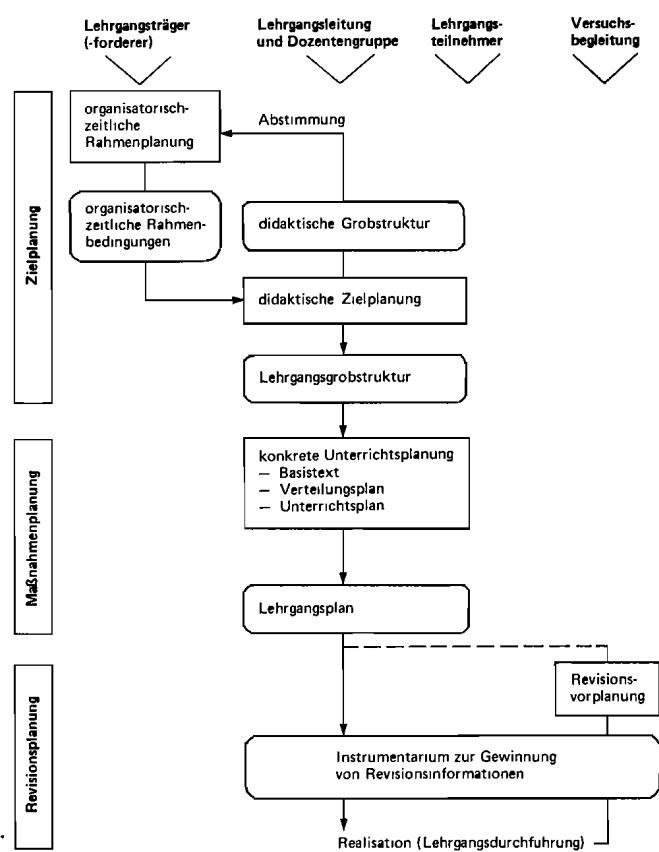
Aufgrund der „Offenheit“ bisheriger Regelungen sind bei der Vorbereitung von Ausbilderlehrgängen eine Zielplanung und eine Maßnahmenplanung erforderlich (s. Übersicht 3).

Bei der Planung dieser Versuchslehrgänge hat man dem Umstand dieser „Doppelplanung“ dadurch Rechnung zu tragen versucht, daß man Planungsverfahren entwickelte, die eine gestufte Planung vorsahen.

Die Versuchsmaßnahmen haben dazu geführt, daß die Zielplanung in eine organisatorisch-zeitliche Rahmenplanung und eine didaktische Zielplanung aufgeteilt wurde. Diese Trennung ist nicht nur methodisch bedeutsam, sie hat auch organisatorische Konsequenzen, die pädagogisch zum Teil allerdings bedenklich sind.

Es besteht nämlich die Gefahr, daß den organisatorisch-zeitlichen Rahmenentscheidungen eine durchsetzende Wirkung zukommt und somit organisatorisch-zeitliche Rahmendaten „festgeschrieben“ werden, bevor die didaktische Zielplanung auch nur hinlänglich geklärt ist.

Übersicht 3: Empfehlung für die Stufung eines Planungsverfahrens



Deshalb wird empfohlen, im Rahmen der Zielplanung die organisatorisch-zeitlichen Rahmenbedingungen mit der didaktischen Grobstruktur (didaktische Zielplanung) abzustimmen. Das Ergebnis der Zielplanung könnte eine Lehrgangsgrobstruktur sein, die einen organisatorisch-zeitlichen und didaktischen Rahmen setzt.

Für den Zusammenhang von Planung und Durchführung ist festzuhalten, daß im allgemeinen die didaktische Zielplanung und Maßnahmenplanung der Lehrgangsleitung und der Dozentengruppe zugeschrieben wird. Für eine teilnehmergerechte Lehrgangsgestaltung wäre es günstig, wenn künftig in stärkerem Maße Teilnehmerdaten (wesentliche Merkmale, Interessen und Bedürfnisse) in die Planung eingehen. Verschiedene Formen einer „Beteiligung“ der Teilnehmer an der Planung sind hierzu denkbar¹⁾:

- unmittelbare Beteiligung am Planungsprozeß; die Teilnehmer übernehmen in diesem Fall zugleich Funktionen als Curriculumentplaner
- mittelbare Beteiligung am Planungsprozeß; die Teilnehmerdaten werden in diesem Fall durch andere „verarbeitet“.

(Im 5. Teil dieser Artikelserie, der als letzter Beitrag in Heft 5 dieser Zeitschrift vorgesehen ist, werden Erfahrungen und Probleme der inhaltlichen Strukturierung des Sachgebiets 2 „Planung und Durchführung der Ausbildung“ aus den Versuchslehrgängen des CJD in Hausen behandelt.)

¹⁾ Im Hinblick auf die organisatorischen Konsequenzen dieser Aussage vgl. den Vorschlag von U. McDonald: Teilnehmermerkmale und teilnehmerbezogene Lehrgangsplanung. In: BWP 2/1975, S. 18 ff.

Sabine Kaiser

Informationsquellen und Verfahren zur Bestimmung von beruflichem Grundwissen in der DDR

Im Zuge von Reformmaßnahmen zur beruflichen Bildung werden in der DDR theoretische und praktische Probleme der Bestimmung von langfristigem beruflichem Grundwissen erarbeitet. Dabei stellt sich die grundsätzliche Frage, welche Informationsquellen angemessen sind, wie sie ausgewertet und gewichtet werden können. Trotz unterschiedlicher gesellschaftlicher Bedingungen in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland kann die Darstellung der in der DDR eingeschlagenen Lösungswege Hinweise für die Reform der beruflichen Inhalte in der Bundesrepublik Deutschland erbringen.

1. Einleitung

Mit der industriellen Entwicklung sind in der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren die Anforderungen an eine den sozio-ökonomischen Verhältnissen angemessene, dem Recht des einzelnen auf Entfaltung seiner Fähigkeiten Raum gebende Planung der beruflichen Bildung sichtbar gewachsen. Dieser objektive Problemausdruck schlägt sich in der bildungspolitischen Forderung nach strukturellen und inhaltlichen Reformen nieder, die sich wechselseitig bedingen. Erste praktische Veränderungen sind inzwischen eingeleitet worden: So wurde z. B. die Zahl der Ausbildungsberufe verringert, Stufenausbildungsgänge wurden entwickelt, Berufsfelder gegeneinander abgegrenzt; schließlich ist ein Berufsgrundbildungsjahr konzipiert worden. Aus derartigen Reformmaßnahmen erwuchs das Folgeproblem einer sinnvollen Abstimmung und Koordination von beruflicher Grund- und Fachstufe. Die damit verbundene, bisher ungelöste Frage des Verhältnisses von betrieblichem und schulischem Lernort rückte in der Diskussion in den Blickpunkt. Aber über die Veränderung der Organisationsformen und Kompetenzen hinaus zielen die Reformen auf den Inhalt beruflicher Bildungsprozesse. Hier stehen die curricularen Probleme der Sammlung, Auswahl und Begründung von Lernzielen und Lerninhalten im Vordergrund.

Angesichts dieser Situation erscheint es zweckmäßig, in vergleichender Perspektive jene Reformansätze der beruflichen Bildung näher zu betrachten, die in anderen Ländern und unter veränderten gesellschaftlichen Randbedingungen entwickelt wurden. Aus dem Umkreis derartiger Versuche können sich die Ergebnisse der Berufsbildungsforschung in der DDR als besonders aufschlußreich für die Diskussion in der Bundesrepublik erweisen. Dies in dreifacher Hinsicht: Zum einen stellt sich in der DDR, wie in allen fortgeschrittenen Industriegesellschaften, die allgemeine Aufgabe, zunehmend 'disponible' und 'flexible' Facharbeiter auszubilden. Zum anderen vollzieht sich die berufliche Ausbildung auch in der DDR in einem 'dualen System', dessen Charakter das bekannte Problem der Abstimmung zwischen den Ausbildungsfunktionen der beiden Lernorte einschließt. Eine weitere Strukturähnlichkeit — bei prinzipieller Unterschiedlichkeit der grundlegenden Wirtschafts- und Sozialordnungen — ist darin zu sehen, daß in der DDR wie in der Bundesrepublik Deutschland eine historisch gewachsene Vielfalt von Ausbildungsberufen bestand. So existierten in der DDR im Jahre 1957 noch 972 Ausbildungsberufe; ihre Zahl ist bis 1970 auf 305 verringert worden, worin 26 Grundberufe eingeschlos-

sen sind; für 1975 ist eine weitere Einschränkung auf 273 Ausbildungsberufe geplant (HEGELHEIMER 1972, S. 17). In der Bundesrepublik Deutschland gab es 1949 noch 719 Ausbildungsberufe, bis heute hat sich die Zahl auf knapp 500 Berufe verringert. Vor dem Hintergrund eines derartigen gemeinsamen historischen Ausgangspunktes, der an weiteren Beispielen illustriert werden könnte, mag die Beschäftigung mit den gesellschaftlichen Planungsprozessen im Bereich der beruflichen Bildung der DDR den Blick für die besonderen Probleme der Bundesrepublik schärfen: allerdings nur unter der Bedingung, daß man die gesellschaftlich bedingten Grenzen der Vergleichbarkeit nicht aus den Augen verliert.

Im folgenden sollen als begrenzter Ausschnitt aus der oben skizzierten Problemstellung einige curriculare Lösungsansätze zur Reform der beruflichen Bildung im dualen System dargestellt werden, die in der DDR diskutiert und erarbeitet wurden. Den Ausgangspunkt bildet eine Aufgliederung beruflicher Bildungsgänge in Grundbildung und Fachbildung, wobei der Schwerpunkt der Betrachtung auf dem beruflichen Grundwissen liegen wird. Im Rahmen dieser Arbeit muß allerdings der noch weitgehend ungeklärte Zusammenhang von Grundwissen, grundlegenden Fertigkeiten und grundlegenden Fähigkeiten ausgeklammert werden. Als vorrangiges Problem ergibt sich die Frage nach den notwendigen Informationsquellen und entsprechenden Verfahren für die Bestimmung von beruflichem Grundwissen. Sie kennzeichnet gleichzeitig Überlegungen für ein Gesamtcriculum der beiden Lernorte: Schule und Betrieb.

Die Grundlage dieser Arbeit bilden Veröffentlichungen aus der DDR; somit lassen sich, wie bei jeder Literaturanalyse, keine empirisch gesicherten Aussagen machen. Jeder Versuch, anwendungsbezogene DDR-Literatur aufzuarbeiten, birgt erhebliche begriffliche Probleme, da teilweise in der DDR und in der Bundesrepublik Deutschland gleiche Ausdrücke für unterschiedliche Inhalte benutzt werden. Diese unterschiedlichen Begriffsinhalte müssen letztlich auch vor dem Hintergrund qualitativer anderer Gesellschaftsstrukturen verstanden werden.

2. Einige Begriffserläuterungen

Jenseits der begrifflichen Schwierigkeiten in systemvergleichender Sicht wird auch in der Berufsbildungsdiskussion der DDR selbst von den entwickelten Begriffen kein ganz einheitlicher Gebrauch gemacht.

Im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR (§ 33) werden die Begriffe *grundlegendes und spezielles berufliches Wissen und Können* benutzt (§ 33, (1)).*)

Die gesamte Berufsausbildung „erfolgt im allgemeinen in zwei Abschnitten, der beruflichen Grundausbildung und der speziellen Facharbeiterausbildung“. Die berufliche Grundausbildung umfaßt nach § 33 (2) „grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für technologisch verwandte Berufe typisch sind“.

*) Hervorhebungen vom Verf.

In der berufspädagogischen Literatur der DDR tauchen ferner Begriffe wie „berufliches Grundwissen“ und „Grundlagenwissen“ auf. Der Begriff „Grundlagenwissen“ wird beispielsweise in einer Untersuchung von E. WENZEL (1967, S. 82) für das aus einer Wissenschaftsanalyse gewonnene Wissen benutzt. Der Begriff „berufliches Grundwissen“ wird in einer umfangreichen Untersuchung zur Bestimmung des Grundwissens in den Lehrplänen für den berufstheoretischen Unterricht verwandt (EBERT, GLATZEL, WENZEL 1968, S. 16), auf deren Ergebnisse in der vom Staatlichen Amt für Berufsausbildung herausgegebenen „Richtlinie zur Inhaltsbestimmung von Ausbildungsberufen der sozialistischen Berufsausbildung der DDR“ (1968, S. 77) eigens hingewiesen wird.

In derselben Arbeit wird zusätzlich der Begriff „Grundlagenbildung“ gebraucht (ebenda, 1968, S. 12), die durch eine „wissenschaftlich fundierte(n) breite(n) Berufstheorie“ charakterisiert ist. Aus dem unheilichen Gebrauch einer Vielzahl von Begriffen läßt sich auf eine noch andauernde Grundsatzdiskussion über die curriculare Umsetzung bildungspolitischer Planungsentscheidungen in der DDR schließen.

Die Verfasserin geht im folgenden von einer annähernden Identität der Begriffe „berufliches Grundwissen“ und „grundlegendes Wissen“ aus, das im Rahmen der Ausbildung nicht nur in den berufstheoretischen, sondern auch in den berufspraktischen Unterricht einfließt. Welchen Anforderungen dieses Grundwissen in der DDR dem gesetzten Anspruch nach genügen soll, ist an einem in der DDR entwickelten Verfahrensvorschlag zur Bestimmung des beruflichen Grundwissens für den berufstheoretischen Unterricht aufzuzeigen.

3. Analyse eines Verfahrensvorschlages zur Bestimmung von beruflichem Grundwissen in der DDR

Der hier vorgestellte Verfahrensvorschlag wurde im Rahmen der Forschungsgruppe Lehrplantheorie der sozialistischen Berufsausbildung am Deutschen Institut für Berufsbildung in der DDR erarbeitet (EBERT, GLATZEL, WENZEL 1968). Als Forschungsergebnis floß er in die „Richtlinie zur Inhaltsbestimmung von Ausbildungsberufen der sozialistischen Berufsausbildung der DDR“ ein, die vom Staatlichen Amt für Berufsausbildung in der DDR herausgegeben wurde. Kennzeichnend für das Verfahren ist der Versuch, grundlegendes berufliches Wissen durch eine bestimmte Abfolge von Informationsquellen und Bearbeitungsschritten systematisch zu gewinnen. Den Ausgangspunkt bilden zwei allgemein verbindliche Forderungen, denen das berufliche Grundwissen in der DDR genügen muß:

1. Es soll einen Einblick in zugrundeliegende **fachliche Disziplinen** vermitteln.
2. Es soll **gesellschaftlichen und ökonomischen** Erfordernissen des Produktionsprozesses genügen.

Im einzelnen ergeben sich für die genannte Forschungsgruppe vier grobe Qualitätskriterien, die allgemeingültige Eigenschaften des Grundwissens in der Berufsbildung der DDR umreißen: „Das berufliche Grundwissen muß

- wesentlich,
- notwendig,
- anwendbar und
- relativ zeitbeständig sein“ (EBERT, GLATZEL, WENZEL 1968, S. 20).

Das Merkmal „wesentlich“ weist nach Meinung der DDR-Autoren auf die erforderliche Orientierung des jeweiligen Ausbildungsberufes auf die zugrundeliegenden Fachdisziplinen hin. Das Kriterium „notwendig“ verlangt eine sinnvolle Abgrenzung des Grundwissens zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen. Mit dem Merkmal „anwendbar“ sind die Realisierungsmöglichkeiten des beruflichen Grundwissens in der praktischen Berufsausübung angesprochen; schließlich

zielt das Merkmal „relativ zeitbeständig“ auf die geforderte Übereinstimmung mit den Vorgaben der ökonomisch gesellschaftlichen Planungen des entsprechenden Prognose- und Perspektivzeitraums.

Diese groben Merkmale versuchen die Autoren der vorliegenden Studie durch eine Folge von Planungsschritten zu berücksichtigen. Die Systematik der einzelnen Schritte soll zu einer begründeten und praktikablen Auswahl von beruflichem Grundwissen führen:

- Auswertung der Berufsanalyse(n);
- Untersuchung der praxisrelevanten Wissenschaftsgebiete (Wissenschaftsgebiete) durch Wissenschaftsanalysen;
- Bestimmung der fachspezifischen Erziehungsziele und Inhalte auf der Grundlage der in der Berufsanalyse geforderten Persönlichkeitswerte;
- Gegenüberstellung der durch die Wissenschaftsanalyse(n) als wesentlich erkannten Problemfelder, Kategorien, Gesetze usw. mit den in der Berufsanalyse (den Berufsanalysen) angegebenen Arbeitsfunktionen und Tätigkeiten (Vergleichen, Begrenzen);
- Feststellen der Vorleistungen der Oberschule (Lehrplananalyse) und Bestimmen der unter berufsspezifischem Aspekt noch zu vermittelnden Allgemeinbildung;
- Komplexes Aufstellen der Grundwissensanteile;
- Zuordnung der Grundwissensanteile zu Lehrgängen und Fächern;
- Differenzierung des Grundwissens nach Wissensqualitäten;
- Darstellung des Grundwissens im Lehrplan“ (EBERT, GLATZEL, WENZEL 1968, S. 27 f.).

Bei näherer Betrachtung des Verfahrens zeigt sich, daß die ersten Verfahrensschritte sich auf die beiden wichtigsten Informationsquellen zur Bestimmung beruflichen Grundwissens beziehen, die Berufsanalyse und die Wissenschaftsanalyse. Die Berufsanalyse liefert Daten zum Entwicklungsstand der Arbeitsgegenstände und Arbeitsmittel, den Technologien, den differenzierten Arbeitsfunktionen und -tätigkeiten. Durch diese Informationen lassen sich einzelne Wissenschaftsgebiete oder gesamte fachliche Disziplinen für einen bestimmten Beruf als notwendig festlegen.

Die daran anschließende Wissenschaftsanalyse hat die Funktion, die Struktur dieser vorgängig bestimmten Wissensbereiche aufzudecken. Als untergeordnete dritte Informationsquelle, die Daten für die Bestimmung des Grundwissens liefert, werden die Vorleistungen der vorangehenden schulischen Bildungsgänge herangezogen; um das erreichte Ausgangsniveau der Allgemeinbildung konkret und detailliert festzuhalten, erfolgt eine Lehrplananalyse.

An dieser Stelle zeigt sich ein qualitativer Einschnitt im Charakter der Verfahrensschritte. Ging es bisher im weiteren Sinne um die Auswertung der Informationsquellen für die Konzipierung von beruflichem Grundwissen, so schließen sich im weiteren Ablauf Schritte zur Aufbereitung bzw. Darstellung der ausgewählten Inhalte an. Wenn diese Linie auch nicht trennscharf zu ziehen ist, so ist doch ganz deutlich, daß die ersten beiden Schritte zur Bestimmung von beruflichem Grundwissen die größeren theoretischen und praktischen Schwierigkeiten in sich bergen. Diese Schwierigkeiten machen sich vor allem in der Gewichtung der beiden wichtigsten Informationsquellen Berufsanalyse und Wissenschaftsanalyse geltend. Die Daten aus beiden Informationsquellen müssen gegeneinander abgewogen werden, wobei jede gleichzeitig als ein Korrektiv der anderen fungiert.

Bei der Gewichtung der Informationsquellen können sich durchaus Konflikte ergeben: Beispielsweise mag eine bestimmte berufliche Tätigkeit nicht das gesamte Wissen des zugrundeliegenden Wissensbereiches erfordern, Abstriche an der aus der Wissenschaftsanalyse resultierenden Informa-

tionsbreite könnten jedoch den notwendigen Einblick in die dem Beruf zugrundeliegende fachliche Disziplin verhindern. Auch der umgekehrte Fall ist denkbar: zwar mag der fundierte Einblick in die fachliche Disziplin gewährleistet sein, aber die Anforderungen, die sich aus der Informationsquelle Berufsanalyse ergeben, können dabei zu kurz kommen. Um das Verhältnis der beiden Informationsquellen näher zu bestimmen, soll ihre Rolle unter verfahrensmäßigen, sowie inhaltlichen und methodischen Aspekten näher betrachtet werden.

4. Die Berufsanalyse in der DDR als Verfahren und Informationsquelle zur Bestimmung von beruflichem Grundwissen.

Die Berufsanalyse dient in erster Linie dazu, die gesellschaftlichen und ökonomischen Anforderungen an den „sozialistischen Facharbeiter“ festzulegen. Im Begriff des „sozialistischen Facharbeiters“ sind nicht nur angemessene fachliche Qualifikationsanforderungen, sondern auch bestimmte gesellschafts- und bildungspolitische Zielsetzungen mit eingeschlossen. Letztere charakterisieren vorwiegend die hier nur zu erwähnende „sozialistische Persönlichkeit“.

a) Verfahrensaspekte der Berufsanalyse

Die gesellschafts- und bildungspolitischen Einflüsse auf die Bestimmung von beruflichem Grundwissen werden bereits am äußeren Entscheidungsablauf der Erstellung der Berufsanalyse deutlich. Maßgebend wirkt die Zusammensetzung der verantwortlichen Berufs fachkommission, die durch verschiedene gesellschaftliche Interessenträger bestimmt wird. Die Erarbeitung der Berufsanalyse durch die Berufs fachkommission wird zumeist unter der Verantwortung eines größeren Betriebes durchgeführt, durch dessen Kompetenz der Praxisbezug der zu vermittelnden beruflichen Inhalte gewährleistet werden soll. Eine Anpassung an die spezifischen Gegebenheiten anderer Betriebe wird durch die Konzipierung der Inhalte und Ziele als Rahmenlehrplan ermöglicht. (Pädagogische Studentexte 1972, S. 119). Neben den Betrieben sind ferner Repräsentanten der „staats- und wirtschaftsleitenden Organe“ sowie der „Territorialorgane“ an der Arbeit der Berufs fachkommission beteiligt. Weiterhin werden von Anfang an die Fachbuchverlage in den Konstruktionsprozeß der Lehrpläne einbezogen. Für besonders umfangreiche Berufsanalysen kann die Berufs fachkommission zusätzlich eine „Arbeitsgruppe Berufsanalyse“ einsetzen, in der beispielsweise Produzenten entsprechender zukünftiger Produktionsmittel, Repräsentanten des FDGB und der FDJ, sowie Arbeitspsychologen und Arbeitsmediziner arbeiten. Weiteren Aufschluß über den Einfluß der gesellschaftlichen Interessenträger geben Empfehlungen für die Zusammensetzung der Berufs fachkommission und der „Arbeitsgruppe Berufsanalyse“ (Richtlinie zur Inhaltsbestimmung von Ausbildungsberufen der sozialistischen Berufsausbildung der DDR 1968, S. 28 u. S. 49). Letztlich ist die Berufs fachkommission für die Erstellung der gesamten Rahmenausbildungsunterlage (Berufsbild, Stunden tafel, Lehrplan) und außerdem für die Entwicklung verbindlicher Fachliteratur zuständig. Ihre Arbeitsergebnisse werden in sogenannten Bestätigungs- und Verbindlichkeitsverfahren überprüft: Insbesondere müssen die Daten der Berufsanalyse vor einem weiteren „sachkundigen“ Gremium „verteidigt“ werden.

b) Methodische und inhaltliche Aspekte der Berufsanalyse als Informationsquelle

Der Arbeitsgruppe Berufsanalyse wird empfohlen, bei ihrer Planungstätigkeit die Berufsanalyse in drei Arbeitsphasen*) inhaltlich aufzugliedern. In jeder Phase wird auf die Erfassung technisch-technologischer Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten von Produktionsverfahren und sich daraus ergebenden Überschneidungen von beruflichen Inhalten besonderes Gewicht gelegt (KNAUER 1969, S. 352 u. S. 354).

1. Arbeitsphase

Tabellarisches Erfassen des durch Wissenschafts- und Produktionsanalysen bestimmten Inhalts der Berufsanalysen in Aufbereitungstabellen.

2. Arbeitsphase

Grundvergleich des Inhalts der hypothetisch zur Schaffung des Grundberufs ausgewählten Hauptbereiche der Industrie- oder Wirtschaftszweige, damit Entscheidung über die Breite des Grundberufes und Vorentscheidung über mögliche und auf den Grundberuf aufbauende berufliche Spezialisierungen.

3. Arbeitsphase

Feinvergleich des tabellarisch erfaßten Inhaltes in Auswertungstabellen (Vergleichstabellen zur Entscheidung über den endgültigen Inhalt des Grundberufs und der aufbauenden beruflichen Spezialisierungen). (Richtlinie zur Inhaltsbestimmung von Ausbildungsberufen der sozialistischen Berufsausbildung der DDR 1968, S. 53).

Methodisch schließt besonders die erste Arbeitsphase**) Dokumentanalysen verschiedener Planungsebenen ein. Außer den Dokumentanalysen kann die „Arbeitsgruppe Berufsanalyse“ auch eigenständige empirische Untersuchungen durchführen, die zumeist den Mikrobereich, daß heißt Qualifikationsanforderungen einzelner repräsentativer Betriebe und typischer Arbeitsplätze erfassen.

Unter inhaltlichen Aspekten werden die berufsanalytischen Daten schon in den drei Arbeitsphasen nach dem Raster von Kategorien tabellarisch erfaßt, die auch für die spätere Bestimmung des beruflichen Grundwissens wesentliche Bedeutung haben. Das Kategorienschema nimmt die folgenden objektiven und subjektiven Dimensionen der beruflichen Qualifikations- und Tätigkeitsstruktur auf:

- Angaben über den Ausbildungsberuf, Arbeitsgegenstände, Arbeitsverfahren und technologische Prozesse,
- Tätigkeiten bzw. Arbeitsfunktionen der Berufsträger, Haupttätigkeiten, Nebentätigkeiten und Hilftätigkeiten,
- Kenntnisse aus den verschiedenen fachwissenschaftlichen Teildisziplinen
Allgemeine Kenntnisse, Technologie, Werkstoffe (und so weiter).
- Anforderungen an die Persönlichkeit.

Die Berufsanalysen weisen hierzu allgemeine Eigenschaften und Fähigkeiten aus, auf deren Grundlage spezielle auf die berufliche Arbeit gerichtete Eigenschaften zu entwickeln sind und angegeben werden.“ (EBERT, GLATZEL, WENZEL 1968, S. 28 ff. Vgl. auch Richtlinie zur Inhaltsbestimmung von Ausbildungsberufen der sozialistischen Berufsausbildung der DDR, 1968, Beispiel Berufsanalyse Elektromonteur). Damit legen die Daten aus der Informationsquelle Berufsanalyse in letzter Instanz die ganz konkreten beruflichen Anforderungen unter Berücksichtigung aller maßgeblichen prognostischen Materialien fest. Nun unterscheiden sich naturgemäß die beruflichen Tätigkeitsanforderungen für jeden einzelnen Beruf erheblich; ein einheitlicher Block an beruflichem Grundwissen kann dem nicht angemessen sein. Der frühere Versuch, das berufliche Grundwissen für alle Berufe zu nivellieren, wurde in der DDR zugunsten einer differenzierten Betrachtung der konkreten Qualifikationserfordernisse abgebrochen. Die Erfahrungen bei der Bestandsaufnahme und

*) Alle drei Arbeitsphasen gelten nur für die Grundberufe, für andere Ausbildungsberufe entfallen Phase 2 und 3, vgl. HOHM 1967, S. 498.

**) Die im Rahmen der ersten Arbeitsphase auffallenden Wissenschaftsanalysen unterscheiden sich von der noch zu diskutierenden „selbstständigen“ Informationsquelle Wissenschaftsanalyse zur Lehrplankonstruktion dadurch, daß sie innerhalb der Berufsanalysen stärker im Sinne von Trenduntersuchungen über technologische Entwicklungen verstanden werden.

näheren Analyse berufstheoretischer und berufspraktischer Anforderungen bestärkten nicht nur die Auffassung, daß „berufliches Grundwissen als Ganzes auf eine bestimmte Niveaustufe bezogen sein müsse, so beispielsweise auf Facharbeiter, Meister, Techniker, Ingenieure usw. . . .“, sie wirkten sich auch im Sinne einer stärkeren horizontalen Differenzierung aus: „Dieses Grundwissen wird sowohl von Niveaustufe zu Niveaustufe innerhalb eines Fachgebietes unterschiedlich sein, als auch innerhalb einer Niveaustufe von Fachgebiet zu Fachgebiet . . .“ (EBERT, GLATZEL, WENZEL 1968, S. 17).

Eine wesentliche Voraussetzung für diese differenzierte, an der tatsächlich zu erwartenden Entwicklung orientierten Ausarbeitung des beruflichen Grundwissens, bildet in der DDR die Einbeziehung verschiedenster Prognosen. Die prognostischen Daten werden von der Informationsquelle Berufsanalyse miterfaßt, ihres besonders hoch einzuschätzenden Stellenwertes wegen sollen sie eigens erläutert werden.

5. Prognose als Ausgangspunkt für die Bestimmung von beruflichem Grundwissen in der DDR

Die den Berufsanalysen zugrundeliegenden Untersuchungen prognostischen Charakters stammen großenteils aus der Vorbereitung der volkswirtschaftlichen Perspektivplanung.* Sie haben demgemäß einen auf die Bedingungen der Planwirtschaft abgestellten, normativ — verbindlichen Charakter: eine Differenz, die bei einem Vergleich bildungspolitischer Maßnahmen, curricularer Verfahren und Methoden der beruflichen Bildung zwischen der DDR und der Bundesrepublik Deutschland zu berücksichtigen ist.

Diese Prognosen, die als wesentlicher Regelprozeß für die Entwicklung der gesamten gesellschaftlichen Reproduktion fungieren, unterscheiden sich inhaltlich von den in westlichen Industriegesellschaften und deren privatwirtschaftlicher Ordnung möglichen Prognosen. In der DDR besitzen Prognosen nicht nur den Charakter einer formalen Projektion oder Trendfortschreitung der Gegenwart in die Zukunft, sie sollen vielmehr aktive Planungstätigkeiten auf allen Ebenen in ihren zukünftigen Auswirkungen mit einschließen (Planung der Volkswirtschaft in der DDR 1970, S. 173 ff). Dieser handlungsanleitende Anspruch gilt sicher auch für Ausbildungsprednosen in der DDR: Sie sollen nicht nur die Erfordernisse des gegenwärtigen und zukünftigen des Produktionsprozesses widerspiegeln, sondern ihrerseits im Bereich der beruflichen Bildung eine planmäßige Entwicklung nach gesetzten gesellschaftlichen Zielvorgaben formen. Nicht alle Prognosen dienen schon einer konkreten allgemeinen verbindlichen Planung der ökonomisch-sozialen Entwicklung: Man unterscheidet deshalb die Orientierungs- von den eigentlichen Planungsprognosen. Orientierungsprognosen beziehen sich auf Prozesse, die durch das gegenwärtige Planungssystem in der DDR nicht zu beeinflussen sind. Die sogenannten Planungsprognosen werden u. a. nach ihrem Komplexitätsgrad und ihrer zeitlichen Reichweite aufgegliedert (HAUSTEIN 1969, S. 33).

Für die hier interessierende berufsanalytische Arbeit zur Bestimmung von beruflichem Grundwissen werden außer den Materialien der Perspektivplanung, die einen Zeitraum von fünf bis sieben Jahren betreffen, auch „Orientierungs- und Teilsystemprognosen, die im Rahmen volkswirtschaftlicher Prognosen angefertigt werden“, verwandt (HOHM 1967, S. 413). Diese Prognosen können sich auf Zeiträume bis zu 40 Jahren beziehen. Ihre Bedeutung für die berufsanalytische Arbeit liegt zum einen darin, daß zukünftige Entwicklungen und beabsichtigte Neuerungen antizipiert bzw. vorbereitet werden können. Daraus erklärt sich, daß in der DDR besonderer Wert auf die Ausarbeitung von beruflichem Grundwissen in ausgewählten, sogenannten strukturbestimmenden Bereichen gelegt wird. Zum zweiten ist der hohe

Stellenwert der Prognosen für die Erarbeitung der beruflichen Inhalte und insbesondere des beruflichen Grundwissens darin zu sehen, daß von vornherein die Bedingungen für die Realisierung der langfristigen Strukturplanungen in den Bestimmungsprozeß beruflicher Curricula einbezogen werden können: Ein großer Teil der eingeflossenen Zielvorstellungen kommt erst nach Jahrzehnten zum Tragen und muß dennoch in der Gegenwart schon geplant werden.

Angesichts dieses besonderen Charakters der Prognosen in der DDR und ihres starken inhaltlichen Einflusses auf das berufliche Grundwissen ist es nicht sinnvoll, abgetrennte Ergebnisse dieses Verfahrensinstrumentariums auf berufliche Curricula in der Bundesrepublik Deutschland zu übertragen.

6. Die Wissenschaftsanalyse als Informationsquelle zur Bestimmung von beruflichem Grundwissen in der DDR

Neben der Berufsanalyse und den darin eingeschlossenen Prognosen wird die Wissenschaftsanalyse**) in der DDR als Informationsquelle für die Lehrplankonstruktion benutzt. Ihren hohen Stellenwert erhält sie durch die langfristige Prognose zunehmender „Verwissenschaftlichung“ der Produktion, (HERING, NEUMERKEL 1968, S. 26). Die Kenntnis wissenschaftlicher Gesetzmäßigkeiten aus dem Bereich der Produktion wird in der DDR als unerlässliche Qualifikationen des Facharbeiters zur Bewältigung ökonomischer und gesellschaftlicher Anforderungen hervorgehoben. Es muß deshalb der Frage nachgegangen werden, auf welche Weise die Informationsquelle Wissenschaftsanalyse grundlegende Daten für die Konstruktion von beruflichem Grundwissen vermitteln kann.

In seiner umfassenden Forschungsarbeit versucht WENZEL u. a. am konkreten Beispiel der Härtereitechnik aufzuzeigen, daß jedem fachlichen Wissensbereich eine logische Struktur zugrunde liegt, deren vertiefte Kenntnis eine wesentliche Bedingung für die Einordnung von Einzeldaten sei.***)

Für das Beispiel der Härtereitechnik ergab eine Untersuchung folgende allgemeine Begriffe als gemeinsame Elemente aller Probleme der Härtereitechnik:

Werkstoffaufbau	(Gefügestruktur, Korngröße, Kornform, Kristallaufbau, Spannungszustand)
Erwärmen	(Erwärmungsgeschwindigkeit, Erwärmungsart, Vorwärmstufen)
Halten	(Temperatur des Haltens, Haltezeit)
Abkühlen	(Abkühlungsgeschwindigkeit, Abkühlungsart, Endtemperatur der schnellen Abkühlung)
Werkstoffzusammensetzung	(chemische Zusammensetzung, Verunreinigung, Einschmelzungsart)
Konstruktion	(Querschnittgröße, Form, geforderte Härteverteilung)

(WENZEL 1967, S. 18)

Diese allgemeinen Begriffe werden als fachspezifische Kategorien bezeichnet. Um die Systematik dieser fachspezifischen Kategorien der Härtereitechnik sichtbar zu machen, bestimmt WENZEL ihre Haupteinflußgrößen, indem er von der konkreten Planung des Härtereiprozesses in seiner Dreistufung: Erwärmen — Halten — Abkühlen ausgeht. Haupteinflußgrößen sind für ihn die Werkstoffzusammensetzung und die Konstruktion.

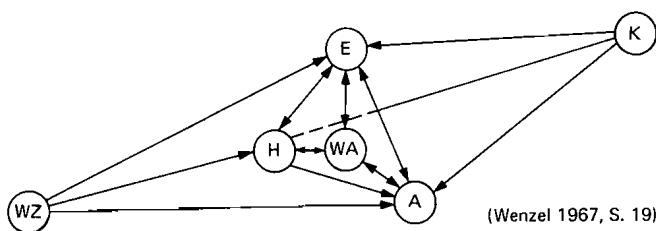
*) Der volkswirtschaftliche Perspektivplan gilt als Hauptsteuerungsinstrument für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß und schließt in der DDR eine Arbeitskräfteprognose ein

**) Diese Form der Wissenschaftsanalyse, die hier beleuchtet werden soll, ist allerdings in der DDR selbst noch nicht einheitlich entwickelt worden.

***) Vorausgesetzt wird eine Differenzierung zwischen Wissenschaft und untergliederten Wissensbereichen, wobei ein Wissensbereich als Teil einer Wissenschaft auch eine eigene Substruktur besitzen kann.

Eine geometrische Darstellung der allgemeinen Begriffe der Härtereitechnik ergibt schließlich folgendes Strukturbild:

Strukturbild der Härtereitechnik:



(Wenzel 1967, S. 19)

Erklärungen der Abkürzungen

WZ — Werkstoffzusammensetzung
K — Konstruktion
H — Halten

WA — Werkstoffangaben
E — Erwärmen
A — Abkuhlen

In dem Strukturbild treten wechselseitige und einseitige, mittelbare und unmittelbare Wirkungszusammenhänge zutage: Z. B. stehen die Haupteinflußgrößen nicht in direktem Zusammenhang. Von der erfolgreichen Darstellung der vollständigen Struktur der Härtereitechnik spricht WENZEL konsequenterweise erst, wenn die Wirkungsprinzipien im einzelnen beschrieben und begründet sind. Im Anschluß an die genaue Darlegung der Strukturzusammenhänge der Härtereitechnik konstruiert WENZEL entsprechende Erkenntnisstufen, die in dem Spektrum: konkrete Vorstellungen — Erkenntnisse von Strukturzusammenhängen liegen.

Er unterscheidet:
Faktenwissen (1. Stufe)
Einzelerkenntnisse (2. Stufe)
Ordnungserkenntnisse (3. Stufe)
Systemerkenntnisse (4. Stufe)

(ebenda S. 29)

Das Grundlagenwissen z. B. ist nach diesen Überlegungen auf der 4. und eventuell 3. Stufe anzusiedeln, wo es um Ordnungs- und Systemerkenntnisse geht. Seinem Anspruch folgend versucht WENZEL schließlich „stichprobenhaft“ zu zeigen, daß die entwickelten vier Wissensqualitäten nicht nur für das Wissensgebiet der Härtereitechnik, sondern prinzipiell für jede Wissensanrechnung gelten. Unterstellt man einen zwingenden Zusammenhang zwischen Struktur der Wissenschaft oder des Wissensbereiches und den Erkenntnisstufen, so erweisen sich diese jetzt als rein formal bestimmt. Ausgangspunkt des dargestellten Ansatzes war die Existenz einer speziellen inneren Struktur eines bestimmten Wissensbereiches; gerade das Verständnis der inneren Logik sollte die Qualität von „Grundlagenwissen“ ausmachen. Die Brauchbarkeit der Erkenntnisstufen bleibt unklar.

An WENZELS Beispiel wird deutlich, daß in der DDR die als notwendig erkannte Erarbeitung von Wissenschaftsanalysen als systematische Informationsquelle für die Konstruktion beruflicher Curricula noch weiterer Forschungs- und Entwicklungsarbeit bedarf.

Die besondere Problematik dieser Forschungs- und Entwicklungsarbeit liegt gerade darin, praxisrelevante Wissenschaftsgebiete einzugrenzen, deren Breite und Tiefe den zeitlich gegebenen Rahmen der beruflichen Ausbildung nicht sprengt. Einen praktikablen Maßstab liefert in der DDR dazu die Informationsquelle Berufsanalyse, auch wenn das vorgeschlagene Verfahren in einzelnen Fällen zu Widersprüchen führen kann.

7. Schlußbemerkung

Die theoretischen Vorüberlegungen zur Reform der beruflichen Bildung in der DDR und die daraus folgenden Verfahren zeigen, daß man von einem komplexen Modell zur Bestimmung von beruflichem Grundwissen ausgeht, das jedoch verschiedene noch ungelöste Probleme aufwirft.

Generell soll das Modell eine breite Informationsbasis enthalten, die den fortgeschrittenen Stand der Produktion einbezieht. Als Informationsquellen, die nicht immer klar von einander abgrenzen sind, dienen die Berufsanalyse einschließlich Prognose und die Wissenschaftsanalyse. Sie lie-

fern die Daten für die Erarbeitung des Berufsbildes, der Stundentafel, der Lehrpläne für den berufstheoretischen und berufspraktischen Unterricht sowie der berufsbildenden Literatur. Die genannten Informationsquellen beruhen auf der übergreifenden Zielsetzung des beruflichen Grundwissens, einerseits Einblick in zugrundeliegende fachwissenschaftliche Disziplinen zu gewinnen und andererseits den praktischen Erfordernissen des Produktionsprozesses gerecht zu werden. Allerdings führt ein solcher Ansatz nicht unmittelbar zu begründeten Bildungsinhalten, vielmehr müssen die einzelnen Informationsquellen gewichtet und interpretiert werden. Es zeigt sich deutlich, daß auch bei gleichen Informationsquellen sehr unterschiedliche Inhalte bestimmt werden können. Das in der DDR entwickelte Verfahren ist sachlich und personell sehr aufwendig, führt aber schließlich zu umfassenden Ausbildungsunterlagen, die einer planmäßigen Koordinierung von betrieblichem und schulischem Unterricht vorausgehen.

Für die Entwicklung von abgestimmten Verfahren zur Konstruktion von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in der Bundesrepublik Deutschland lassen sich verschiedene Hinweise gewinnen. Zunächst erscheint es sinnvoll, die Informationsquellen, auf die Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne zurückgehen, systematisch zu überprüfen und eventuell zu ergänzen. Ziel sollte eine einheitliche Festlegung der Datenbasis für die genannten Unterlagen sein, um damit die Voraussetzungen für eine Abstimmung von betrieblicher und schulischer Bildung zu verbessern. Zur Lösung dieser Aufgabe trägt der Aufbau spezieller Dokumentationen bei. Neben praktischen Schritten muß gleichzeitig der konkrete Zusammenhang von einzelnen Informationsquellen und daraus abzuleitenden Begründungen weiter erforscht und empirisch überprüft werden. Die Benutzung einer bestimmten Informationsquelle an sich liefert noch keine hinreichende Begründung für die Auswahl beruflicher Inhalte. Vielmehr sollte geklärt sein, welche Informationsquellen in welcher Gewichtung bei der Konstruktion von beruflichen Curricula heranzuziehen sind. Diese Entscheidungen müssen transparent und nachprüfbar gefällt werden. Von der Einlösung dieser Forderungen hängt es ab, ob in der Bundesrepublik Deutschland lediglich neue Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne entstehen, weil sie durch strukturelle Bildungsreformen notwendig wurden, oder ob durch diese Maßnahmen qualitative Veränderungen der beruflichen Bildungsinhalte möglich werden.

Im Text ausgewiesene Literatur:

Ebert, D.; Glatzel, N.; Wenzel, E.: Zur Bestimmung des Grundwissens in den Lehrplänen für den berufstheoretischen Unterricht. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung. Wissenschaftliche Nachrichten hrsg. vom Deutschen Institut für Berufsbildung 2. Jg. 1968, H. 4, S. 1–109.

Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965. In: Loseblattsammlung Bildung und Erziehung, B 1/2, Bl. 1–25.

Hausestein, H.-D.: Wirtschaftsprägnose Grundlagen. Elemente Modelle. Berlin (Verlag die Wirtschaft) 1969.

Hegelheimer, A.: Berufsausbildung in Deutschland. Ein Struktur-, System- und Reformvergleich der Berufsausbildung in der Bundesrepublik und der DDR. Frankfurt/M. (Europäische Verlagsanstalt) 1972.

Hering, D.; Neuendorf, H.: Verflechtungen. Forschung — Produktion — Bildung zugleich als ein Erfahrungsbericht über Aufbau und Arbeitsweise von Theoretischen Zentren in Produktionsabteilungen sozialistischer Industriebetriebe. Berlin (Volk und Wissen) 1968.

Hohm, W.: Die Weiterentwicklung des Ausbildungsinhaltes erfordert die Erarbeitung exakter, komplexer Berufsanalysen. In: Berufsbildung 21. Jg. 1967, H. 9, S. 413–416, H. 10, S. 498–502, H. 11, S. 545–546.

Knauer, A.: Die Dynamik des Inhalts der Ausbildungsbereiche der sozialistischen Berufsausbildung. In: Berufsbildung 23. Jg. 1969, H. 7/8, S. 350–354, H. 9, S. 421–422, H. 10, S. 474–477, H. 11, S. 529–530.

Padagogische Studentexte zur Berufsbildung hrsg. von Herbert Hanke Berlin (Volk und Wissen) 1972.

Planung der Volkswirtschaft in der DDR. Autorenkollektiv: Berlin 1970 (Verlag die Wirtschaft).

Richtlinie zur Inhaltsbestimmung von Ausbildungsberufen der sozialistischen Berufsausbildung der DDR. Staatliches Amt für Berufsausbildung Sozialistische Berufsausbildung — moderne Ausbildungsberufe — Autorenkollektiv Berlin (Volk und Wissen) 1968.

Wenzel, E.: Geordneter Bildungsstoff — Projektiertes Wissen. Ein Beitrag zur stofflichen Planung des Unterrichts. Berlin (Volk und Wissen) 1967.

Weitere verwendete Literatur:

Adler, T.; Fink, E.; Kleinschmidt, R. Rüger, S.: Die Erarbeitung beruflicher Curricula als gesellschaftspolitische Aufgabe. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, 2. Jg. 1973, H. 3, S. 1-5.

Anweiler, O.: Curriculumforschung im Lichte der vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. 1971, S. 524-531.

Beschluß des Staatsrates der DDR über die weiteren Aufgaben bei der Verwirklichung der „Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems im entwickelten gesellschaftlichen System des Sozialismus“ vom 19. Juni 1970. In: Berufsbildung, 24. Jg. 1970, H. 7/8, S. 378-381.

Beschluß der Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik über die Grundsätze für die Aus- und Weiterbildung der Werkträger bei der Gestaltung des entwickelten gesellschaftlichen Systems des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik vom 16. September 1970. In: GBI. I Nr. 21, S. 291.

Hartmann, A., u. a.: BRD - DDR. Vergleich der Gesellschaftssysteme. Köln (Pahl - Rügenstein) 1971.

Eisner, K.: Die Bestimmung des Wesentlichen im Bildungsinhalt zur Intensivierung des beruflichen Unterrichts. In: Berufsbildung, 21. Jg. 1974, H. 4, S. 250-264.

Fritze, W.; Pauligk, N.; Schleiff, H.: Die Wirkung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts auf den sozialistischen Charakter der Arbeit. In: Sozialistische Arbeitswissenschaft, 18. Jg. 1974, H. 4, S. 250-264.

Glowka, D.: Konvergenztheorie und vergleichende Bildungsforschung. In: Bildung und Erziehung, 24. Jg. 1971, S. 531-540.

Grundsätze für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung als Bestandteil des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems. In: GBI I 1968 Nr. 12, S. 262.

Hegelheimer, A.: Entwicklungstendenzen im dualen Berufsausbildungssystem: Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, 3. Jg. 1974, H. 3, S. 1-9.

Hohm, W.: Aus der Prognose der gesellschaftlichen und technisch-ökonomischen Entwicklung die Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung der Werkträger ableiten. In: Berufsbildung, 24. Jg. 1970, H. 12, S. 588-591.

Hofeld, H.: Untersuchungen zur Verteilung der theoretischen und praktischen Anteile des Ausbildungsinhaltes von Grundberufen. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung. Wissenschaftliche Nachrichten, hrsg. vom Deutschen Institut für Berufsbildung, 4. Jg. 1970, Nr. 3, S. 5-111.

Klein, H.: Bildung in der DDR. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme, Hamburg (Rowohlt) 1974.

Koch, H.-R.: Strategien und Probleme der Curriculumentwicklung in der DDR. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 24. Jg. 1972, H. 10, S. 546-558.

Kuhn, H.: Gesellschaftliche Aspekte der Dynamik der Ausbildungsbereiche in der DDR. In: Forschung der sozialistischen Berufsausbildung, 3. Jg. 1969, H. 5.

Pflanz, G.: Prognostische Erfordernisse bestimmen die Weiterentwicklung der Berufsausbildung. In: Berufsbildung, 22. Jg. 1968, H. 6, S. 284-285.

Robinson, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum (Luchterhand) Berlin 1969.

Schlotthauer, E.: Das Lehren grundlegenden Wissens und Konnens zum Thema „Schleifen“. In: Berufsbildung, 21. Jg. 1967, H. 3, S. 145-148.

Vogt, H.: Berufliche Grundlagenfächer und Grundberufe in der DDR. Eine curricular-analytisch vergleichende Studie. Berlin 1972 (Hannover, Jänecke) 1972.

Weidemann, B.: Die Berufsausbildung auf die Anforderungen der sozialistischen und der wissenschaftlich-technischen Revolution orientieren. In: Berufsbildung, 24. Jg. 1970, H. 7/8, S. 347-353.

Wenzel, E.: Zur Bestimmung des Grundwissens in der Berufsausbildung. In: Berufsbildung, 20. Jg. 1966, H. 9, S. 429-432.

Brigitte Gravalas-Distler

Auswahlbibliographie zur beruflichen Erwachsenenbildung in der Sowjetunion (II. Teil)

Teil II der Bibliographie gibt einen Überblick über das System der betrieblichen Weiterbildung in der Sowjetunion, das von der Weiterqualifizierung der Arbeiter und Techniker der untersten Qualifikationsgruppe über die berufliche Höherqualifizierung ihrer Ausbilder, der ingenieur-technischen Kader und Spezialisten der mittleren Qualifikation, bis zur periodischen Umschulung der hochqualifizierten Spitzenkräfte der sowjetischen Industrie reicht. Während die sowjetischen Führungskräfte meist außerhalb der Betriebe in modernen Managementmethoden fortgebildet werden und für die sozial-psychologische und betriebspädagogische Schulung der fachlich einseitig vorgebildeten Ingenieure und Techniker zuständig sind, ist das Angebot an berufsqualifizierenden Schulungen und Kursen für die Arbeiter unmittelbar am Arbeitsplatz groß und vielfältig. Es umfaßt Lehrgänge in zweiten und verwandten Berufen, fachliche Weiterbildungskurse und ökonomische Schulungen, es institutionalisiert sich in besonderen Abteilungen der Betriebe für den beruflich-technischen Abendschulunterricht oder in den Schulen für Meister und schließt in jüngster Zeit im Rahmen der „Sozialplanung“ der Betriebe auch neue gestufte Ausbildungsgänge mit ein.

Trotz oder gerade wegen ihrer Vielfalt ergibt die wissenschaftliche Literatur zur betrieblichen Weiterbildung im Vergleich zu der der schulischen Erwachsenenbildung (vgl. Teil I der Bibliographie) kein überschaubares und geschlossenes Bild. Das kommt auch in der vorliegenden Bibliographie zum Ausdruck, die auf einer Auswahl fachwissenschaftlicher Buch-

literatur der einzelnen Wirtschaftszweige und auf ausgewählter Zeitschriftenliteratur der letzten fünf Jahre beruht. Der Auswahl der Zeitschriftenaufsätze liegen im wesentlichen die beiden Zeitschriften „Beruflich-technische Bildung“ (Professional'no-technicheskoe obrazovanie) und „Sozialistische Arbeit“ (Socialisticheskij trud) zu Grunde, von denen die „Berufliche Bildung“ (hrsg. vom Staatskomitee des Ministerrates der UdSSR für beruflich-technische Bildung) neben Fragen der beruflichen Erstausbildung auch die betriebliche Weiterbildung von Arbeitern mit dem Akzent auf ihrer methodischen Praxis behandelt, während die „Sozialistische Arbeit“ (hrsg. vom Staatskomitee des Ministerrates der UdSSR für Fragen der Arbeit und des Arbeitslohnes) unter anderem ihr Schwerpunkt auf arbeitspsychologische und betriebssoziologische Grundlagen legt, die für die leitenden und ingenieur-technischen Kader bei ihrer betrieblichen Leistungstätigkeit und der Sozialplanung im Betrieb erforderlich sind.

II Das System der beruflichen Weiterbildung in der Produktion

Allgemeine Literatur

46. Birg, L.; Osipov, V. Opty i puti soveršenstvovaniya vnutripromyšlennoj podgotovki rabočich kadrov (Erfahrung und Wege der innerbetrieblichen Weiterbildung von Arbeiterkadern), in: Socialisticheskij trud, 17 (1972) 2, S. 86-91.

47. Bubnov, G. Ulučšat' kačestvo podgotovki i povyšenija kvalifikacii rabočich neposredstvenno na proizvodstve (Die Verbeserung der Qualität der Ausbildung und Höherqualifizierung von Arbeitern unmittelbar in der Produktion), in: *Socialističeskij trud*, 19 (1974) 5, S. 83—85.

48. Golubkov, E. Aktual'nye voprosy sistemnogo analiza i ich otrazhenie v podgotovke kadrov rukovoditelej (Aktuelle Fragen der Systemanalyse und ihre Widerspiegelung in der Ausbildung leitender Kader), in: *Ekonomičeskie nauki*, 1974/1, S. 96—101.

49. Gusev, J. Soedinenie obuchenija s proizvoditel'nym trudom na predpriatii (Die Verbindung von Ausbildung und produktiver Arbeit im Betrieb), in: *Professional'no-techničeskoe obrazovanie*, 30 (1973) 3, S. 62.

50. Kovalenko, I. G. Professional'no-techničeskoe obrazovanie SSSR (Beruflich-technische Bildung der UdSSR), hrsg. vom Staatskomitee des Ministerrates der UdSSR für beruflich-technische Bildung, Moskva 1974.

51. Mal'kova, E. I.; Zaimskich, N. V. Ekonomičeskaja effektivnost' povyšenija kvalifikacii rabočich kadrov (Die ökonomische Effektivität der Höherqualifizierung von Arbeiterkadern), in: *Techničeskij progress i naučnaja organizacija truda v narodnom chozajstve SSSR*, Sverdlovsk 1969, S. 110—126.

52. Obuchenie rabočich na proizvodstve. Doklady (Die Ausbildung von Arbeitern in der Produktion. Referate), hrsg. vom Staatskomitee des Ministerrates der RSFSR für beruflich-technische Bildung, Moskva 1971.

53. Podgotovka i povyšenie kvalifikacii rukovodjaščich kadrov (Ausbildung und Höherqualifizierung von leitenden Kadern), in: *Socialističeskij trud*, 17 (1972) 10, S. 80—92.

54. Sačko, N. Nužnaja produmannaja sistema podgotovki i povyšenija kvalifikacii rukovoditelej proizvodstva (Die Notwendigkeit eines durchdachten Systems der Ausbildung und Höherqualifizierung von leitenden Kadern der Produktion), in: *Socialističeskij trud*, 15 (1970) 5, S. 93—98.

55. Voprosy metodologii planirovaniya podgotovki, racional'no-go raspredelenija i ispol'zovaniya kvalificirovannyh rabočich (Methodologische Fragen der Planung von Ausbildung, rationeller Verteilung und Nutzung qualifizierter Arbeiter), hrsg. vom Wissenschaftlichen Forschungsinstitut für beruflich-technische Bildung der UdSSR, Leningrad 1970.

58. Ottenberg, N. V razreze ostrasli. Obščestvennyj smotr sostojanij podgotovki i povyšenija kvalifikacii molodych rabočich na predpriatijach Ministerstva stroitel'nogo, dorožnogo i komunal'nogo mašinostroenija SSSR (Ein Branchen-Querschnitt. Ein Blick in der Öffentlichkeit auf die Situation der Ausbildung und Höherqualifizierung junger Arbeiter in den Betrieben des Ministeriums für Maschinenbau der UdSSR in der Bauwirtschaft, im Straßenbau und in der Kommunalwirtschaft), in: *Professional'no-techničeskoe obrazovanie*, 27 (1970) 1, S. 22—23.

59. Proizvodstvennoe obuchenie portnyh na predpriatii. Metodičeskie rekomendacii (Produktionsausbildung der Konfektionsschneider im Betrieb. Methodische Empfehlungen), hrsg. vom Staatskomitee des Ministerrates der UdSSR für beruflich-technische Bildung, Moskva 1974.

60. Puryševa, T. Povyšenie kvalifikacii kadrov v sel'skom chozajstve (Die Höherqualifizierung von Kadern in der Landwirtschaft), in: *Ekonomičeskie nauki*, 1973/7, S. 73—78.

61. Solov'ev, V. V. Podgotovka kvalificirovannyh rabočich chimičeskoj promyšlennosti na proizvodstve. Metodičeskie posobie (Die Ausbildung qualifizierter Arbeiter in der Produktion der chemischen Industrie. Methodische Hilfe), Moskva 1973.

62. Voevodskij, I. K. Professional'no-techničeskaja podgotovka kadrov dlja tjaželoj industrii SSSR 1917—1972. Učebnoe posobie (Beruflich-technische Ausbildung von Kadern für die Schwerindustrie der UdSSR 1917—1972. Lehrhilfe), hrsg. vom Ministerium für Volksbildung der UdSSR, Kursk 1973.

— Organisationsformen

Betriebliche Weiterqualifizierung der Arbeiter

— Produktionszweige

56. Antonova, A. A.; Konyševa, Z. R.; Trostina, G. E. Organizacija raboty po podgotovke rabočich kadrov dlja predpriatij-novostroek [sistemy Ministerstva legkoj promyšlennosti] (Organisation der Arbeit bei der Ausbildung von Arbeiterkadern für die neuen Betriebe im System des Ministeriums für Leichtindustrie), hrsg. vom Ministerium für Leichtindustrie, Moskva 1972.

57. Artuchov, V. K.; Beznos, M. P. Obuchenie vtorym (sovmeščaemym) professijam na predpriatijam metallurgičeskoj promyšlennosti (Ausbildung in zweiten — verwandten — Berufen in den Betrieben der metallurgischen Industrie), Moskva 1973.

63. Birg, L. Mežavodskij učebnyj centr (Zwischenbetriebliches Lehrzentrum), in: *Professional'no-techničeskoe obrazovanie*, 26 (1969) 4, S. 26—27.

64. Kaljužnyj, A. Iz opyta obuchenija rabočich ekonomičeskim znanijam (Aus der Erfahrung der ökonomischen Ausbildung von Arbeitern), in: *Professional'no-techničeskoe abrozovanie*, 31 (1974) 6, S. 58—59.

65. Larcin, P. Kursovoe obuchenie rabočich na predpriatii (Kursunterricht für Arbeiter im Betrieb), in: *Professional'no-techničeskoe obrazovanie*, 30 (1974) 11, S. 59.

66. Nazarov; Azamat. Formy povyšenija kvalifikacii rabočich (Formen der Höherqualifizierung von Arbeitern), in: *Socialističeskij trud*, 17 (1972) 9, S. 60—66.

67. Sereda, P. Obuchenie rebočich vtorym i sovmeščaemym professijam (Die Ausbildung von Arbeitern in zweiten und verwandten Berufen), in: *Professional'no-techničeskoe obrazovanie*, 30 (1973) 11, S. 61.

68. Sereda, P. Školy peredovych metodov truda (Schulen für fortschrittliche Arbeitsmethoden), in: *Socialističeskij trud*, 19 (1974) 9, S. 62—64.

69. Učebnjaja i vospitatel'naja rabota v školach masterov (Ausbildungs- und Erziehungsarbeit in den Schulen für Meister), Čeljabinsk 1970.

70. Voprosy podgotovki rabočich v večernich (smennych) proftechučiliščach i na proizvodstve. [Sbornik statej] (Ausbildungsfragen von Arbeitern im Abend- und Schichtunterricht der beruflich-technischen Schulen und in der Produktion. Sammelband), hrsg. vom Staatskomitee des Ministerrates der RSFSR für beruflich-technische Bildung, Moskva 1974

— Ausbildung

— Methodik

71. Al'bertin, V. V. Metodičeskaja rabota pri obučenii rabočich na predpriyatiach (Methodische Arbeit bei der Ausbildung von Arbeitern in Betrieben), Moskva 1971.

72. Frajman, D. Metodika ustnogo oprosa (Methodik der mündlichen Befragung), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 28 (1971) 1, S. 26.

73. Grečanik, G. Metodičeskoe rukovodstvo obučeniem kadrov (Methodische Leitung in der Ausbildung von Kadern), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 28 (1971) 10, S. 27.

74. Gutauskas, Ė. O metodike professional'nogo otbora (Über die Methodik der Berufswahl), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 29 (1972) 7, S. 56.

— Lehrmittel

75. Barbarov, F. P. Kabinet techničeskich sredstv i programmirovannogo obučenija kadrov na proizvodstve (Kabinett für technische Lehrmittel und programmierten Unterricht der Kadern in der Produktion), Moskva 1974.

76. Krechova, Z. Kak sozdavals' učebno-material'naja baza na fabrike (Wie eine Lehrmaterial-Basis in der Fabrik geschaffen wird), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 29 (1972) 8, S. 60.

77. Starikov, I. Učebnye fil'my i rational'nyj trud (Lehrfilme und rationnelle Arbeit), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 29 (1972) 9, S. 56.

78. Zotkin, F. Razrabotka i primenenie unificirovannyh programm (Die Ausarbeitung und Anwendung einheitlicher Programme), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 31 (1974) 9, S. 56—57.

— Prüfungen

79. Generalov, A. Kvalifikacionnaja komissija prینимает экзамен (Eine qualifizierte Kommission hält das Examen ab), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 28 (1971) 6, S. 28.

80. Kaspranov, R. Važnejšie kvalifikacionnye faktory (Die wichtigsten Qualifikationsfaktoren), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 31 (1974) 5, S. 61—62.

81. Povedenie kvalifikacionnyh ekzamenov na proizvodstve. Metodičeskoe posobie (Die Durchführung von qualifizierten Examen in der Produktion. Methodische Hilfe), hrsg. vom Staatskomitee des Ministerrates der UdSSR für beruflich-technische Bildung, Moskva 1968.

82. Tjurina, P.; Čurilov, N. Začetnaja sistema pri obučenii rabočich (Das Prüfungssystem bei der Ausbildung von Arbeitern), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 29 (1972) 7, S. 60.

Berufliche Höherqualifizierung der leitenden und ingenieur-technischen Kader

— Ausbilder — Personenkreis

83. Beresnev, B. Izobretateli i rationalizatory — proizvodstvu (Erfinder und Rationalisatoren — für die Produktion), Moskva 1974

84. Golenduchin, N. Rezervy povyšenija kačestva podgotovki masterov (Reserven für die Erhöhung der Ausbildungsqualität von Meistern), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 31 (1974) 7, S. 43.

85. Izučenie vo processe proizvodstvennogo obučenija opyta peredovikov i novatorov proizvodstva. Metodičeskie materialy (Lernen von den Erfahrungen der Spitzenarbeiter und Neuerer der Produktion, die sie im Prozeß der Produktionsausbildung gewonnen haben. Methodische Materialien), Moskva 1970.

86. Jakubov, K. Garaev Sistema povyšenija effektivnosti truda inžnerno-techničeskich robotnikov (Das System der Erhöhung der Arbeitseffektivität bei den ingenieur-technischen Kadern), in: Socialističeskij trud, 19 (1974) 11, S. 68—75.

87. Manevič, V.; Menšutin, A. Naučnyj podbor kadrov rukovoditel'ej nizovogo zvena (Wissenschaftliche Auswahl von leitenden Kadern der unteren Gruppe), in: Socialističeskij trud, 16 (1971) 1, S. 89—93.

88. Petrikova, Z. Iz opyta lučšego instruktora (Aus der Erfahrung eines sehr guten Ausbilders), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 27 (1970) 7, S. 22—23.

89. Smolin, N. Mežotraslevye formy povyšenija kvalifikacii specialistov (Formen der Höherqualifizierung von Spezialisten verschiedener Branchen), in: Socialističeskij trud, 18 (1973) 3, S. 77—79.

90. Smolkin, A. Progressivnyj metod provyšenija kvalifikacii rukovodjaščich kadrov (Eine progressive Methode der Höherqualifizierung von leitenden Kadern), in: Socialističeskij trud, 14 (1969) 11, S. 65—72.

91. Tarakanov, V. Učat'sja prepodavateli (Ausbildung der Ausbilder), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 28 (1971) 10, S. 29.

— Betriebspädagogik

92. Aron, I. Obučenie rabočich peredovym metodam truda (Die Ausbildung der Arbeiter in fortschrittlichen Arbeitsmethoden), Moskva 1974.

93. Batyšev, S. J. Osnovy proizvodstvennoj pedagogiki. Dlja robotnikov otdel'no zanimajučichsja podgotovkoj i povyšeniem kvalifikacii rabočich na proizvodstve (Grundlagen der Produktionspädagogik. — Für Arbeitende, die sich speziell mit der Ausbildung und Höherqualifizierung von Arbeitern in der Produktion befassen), Moskva 1971.

94. Kovec, V.

Povyšenie kvalifikacii robotnikov učebno-metodičeskich centrov (Die Erhöhung der Qualifikation der Arbeitenden in den lehrmethodischen Zentren), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 31 (1974) 9, S. 59.

95. Metodičeskaja rabota s prepodavateljami i instruktorami proizvodstvennogo obučenija. Metodičeskie posobie (Methodische Arbeit mit den Ausbildern und Instruktoren der Produktionsausbildung. Methodische Hilfe), hrsg. vom Zentralen Lehrmethodischen Kabinett für beruflich-technische Bildung, Moskva 1969

96. Organizacija i soderžanie raboty staršego mastera (inženera) proizvodstvennogo obučenija učebnogo (učebno-kursogo) kombinata. Metodičeskie rekomendacci (Organisation und Inhalt der Arbeit des erfahrenen Meisters — Ingenieurs — für die Produktionsausbildung an einem Lehrkombinat mit Kursunterricht. Methodische Empfehlungen), hrsg. vom Staatskomitee des Ministerrates der UdSSR für beruflich-technische Bildung, Moskva 1974.

— Arbeitspsychologie

97. Gil'buch, J.

O psichologičeskikh osnovach proforientacii i profotbora (Über die psychologischen Grundlagen der Berufsorientierung und Berufswahl), in: Socialističeskij trud, 14 (1969) 12, S. 88—96.

98. Gil'buch, J.

Osnovy formirovaniya trudovych umenij i sposobnosti (Die Grundlagen der Bildung von Arbeitsfertigkeiten und -fähigkeiten), in: Socialističeskij trud, 15 (1970) 9, S. 91—100.

99. Gončar, J.; Loos, V.; Šarov, E.

Psichologičeskie obučenie rukovodjaščich kadrov (Psychologischer Unterricht für leitende Kader), in: Socialističeskij trud, 19 (1974) 11, S. 76—81.

100. Kremney, I.; Michajlov, G.

Svjaz' nauki s proizvodstvom — central'naja zadača. (Zametki s soveščanija po fiziologii i psichologii truda) (Die Verbindung von Wissenschaft und Produktion ist eine zentrale Aufgabe. — Anmerkungen zu einer Produktionsberatung über Physiologie und Psychologie der Arbeit), in: Socialističeskij trud, 16 (1971) 4, S. 45—59.

101. Zaočnyj seminar po psichologii. Psichologija dejatel'nosti (Psychologisches Seminar im Fernunterricht. Psychologie der Arbeit), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 29 (1972) 8, S. 50; 29 (1972) 9, S. 54; 29 (1972) 10, S. 52; 29 (1972) 11, S. 52; 29 (1972) 12, S. 52

— Betriebssoziologie

102. Bajdjuk, I.

Metodika ocenki sostojanija podgotovki kadrov (Methodik zur Beurteilung der Ausbildungssituation von Kadern), in: Professional'no-techničeskoe obrazovanie, 27 (1970) 1, S. 24.

103. Dmitriev, J. A.; Pukšanskij, B. M.

Opredelenie čislenosti ITR po funkcijam upravlenija promyšlennym predprijatiem (Festlegung der Zahl von ingenieur-technischen Kadern nach Leitungsfunktionen im Industrieunternehmen), in: Čelovek i obščestvo, Leningrad 1973, Bd. 11, S. 132—141.

104. Počtarec, I.

Vlijanie uslovij truda na stabil'nos't kadrov (Der Einfluß der Arbeitsbedingungen auf die Stabilisierung der Kadern), in: Socialističeskij trud, 14 (1969) 6, S. 90—93.

105. Savosin, G.

Sociologičeskie issledovaniya kak instrument bor'by s tekućestju (Soziologische Untersuchungen als Instrument im Kampf gegen die Fluktuation), in: Socialističeskij trud 14 (1969) 6, S. 80—87.

106. Social'no-psichologičeskie problemy upravlenija (Sozialpsychologische Probleme bei der Leistungstätigkeit), in: Socialističeskij trud, 17 (1972) 10, S. 103—120.

— Sozialplanung

107. Godunov, A. A.; Emšin, P. S.

Problema upravlenčeskikh kadrov v plane social'nogo razvitiija kollektiva predprijatiya (Das Problem der leitenden Kader bei der Planung der sozialen Entwicklung des Betriebskollektivs), in: Čelovek i obščestvo, Leningrad 1971, Bd. 8, S. 85—88.

108. Kogan, L. N.

Soziale Planung: Arbeit, Bildung, Lebensweise. Über die Planung der sozialen Entwicklung des Betriebskollektivs, Berlin 1971.

109. Planung sozialer Prozesse, in: Forschung der sozialistischen Berufsbildung, 6 (1972) 4, S. 42—52.

110. Schkaratan, O.

Sozialpläne in allen sowjetischen Betrieben, in: Neues Deutschland, 10. 11. 1972, S. 5.

Mitteilungen des BBF

Begutachtung berufl. Erwachsenenbildungsmaßnahmen — Ausarbeitung für die Bundesanstalt für Arbeit —

Das BBF hat in Zusammenarbeit mit der Bundesanstalt für Arbeit ein Instrumentarium zur Begutachtung beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen erarbeitet, das aus einem Fragenkatalog und dazugehörigen Erläuterungen besteht. Das Begutachtungsinstrumentarium erlaubt den zuständigen Sachbearbeitern der Arbeitsämter anhand eines einheitlichen Systems und gestu-

ter Maßstäbe festzustellen, inwieweit die in § 34 Arbeitsförderungsgesetz (AFG) gestellten Anforderungen an eine berufliche Bildungsmaßnahme erfüllt sind. Die Entscheidung darüber, ob die Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme nach Maßgabe der Vorschriften des AFG gefördert werden kann, wird dadurch erheblich erleichtert.

In Anlehnung an die gesetzliche Vorschrift sind in das Instrumentarium folgende Begutachtungsbereiche aufgenommen worden: Dauer, Lehrplangestaltung, Unterrichtsmethoden, Erfolgs-

kontrollen, Ausbildung und Berufserfahrung des Leiters und der Lehrkräfte, Anzahl der Teilnehmer, Zugangsvoraussetzungen und Informationen für die Teilnehmer.

Zu diesen Begutachtungsbereichen sind in einem Fragenkatalog jeweils gestufte Anforderungen formuliert worden. Die Anforderungen sind in die drei Verbindlichkeitsstufen „unabdingbar“, „erforderlich“ und „erwünscht“ eingeteilt. Diese Einteilung wurde gewählt, um die Vielfalt der Bildungsmaßnahmen im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung erhalten zu können.

Bei der Bewertung der Erfüllung der gestellten Anforderungen ist das BBF davon ausgegangen, daß nur die Erfüllung aller als unabdingbar angese-

henen Anforderungen die in § 34 AFG geforderte erfolgreiche Bildung erwartet lässt.

Die Anforderungen, deren Erfüllung ebenfalls als wichtig für den Erfolg der beruflichen Bildung angesehen wird, sind in den Verbindlichkeitsgrad „erforderlich“ eingestuft. Sind mehr als 5 dieser so eingestuften Anforderungen nicht erfüllt, wird den Arbeitsämtern vom BBF vorgeschlagen, den Trägern gegenüber die Auflage zu machen, den wesentlichsten der nicht erfüllten Anforderungen bis zum Beginn der Bildungsmaßnahme nachzukommen.

Bei den 12 Anforderungen, deren Erfüllung als „erwünscht“ angegeben ist, handelt es sich um solche an die Planung und Durchführung einer Bildungsmaßnahme, die zwar von der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Praxis gestellt werden, in der Mehrzahl der Bildungsmaßnahmen jedoch derzeit noch nicht durchgeführt werden bzw. durchgeführt werden können. Die Aufstellung dieser Anforderungen und die dazugehörenden Erläuterungen sind z. Z. auch unter dem Gesichtspunkt der Anregung für die Träger von Bildungsmaßnahmen gedacht.

Die Entwicklung des Begutachtungsinstrumentariums unterlag im wesent-

lichen den folgenden einschränkenden Bedingungen:

- Notwendigkeit der Einsetzbarkeit des Begutachtungsinstrumentariums für alle Arten beruflicher Erwachsenenbildungsmaßnahmen unabhängig von ihren Inhalten, ihrer Dauer und dem angestrebten Qualifikationsniveau
- weitgehendes Fehlen gesicherter und allgemein anwendbarer Erkenntnisse über erwachsenenengemäße Lehr- und Lernverfahren
- Notwendigkeit der Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse in ein praktikables Verwaltungsinstrumentarium und
- fehlende Möglichkeit auch andere z. B. von der Curriculumforschung als notwendig erachtete aber im Arbeitsförderungsgesetz nicht aufgeführte Anforderungen als Beurteilungsgrößen zu berücksichtigen.

Als Folge davon konnten für bestimmte Bereiche einer Bildungsmaßnahme keine bindenden Vorgaben gemacht werden. Das trifft vor allem für die Dauer und die Inhalte einer Bildungsmaßnahme zu, für die lediglich Vergleichswerte

zur Begutachtung herangezogen werden können.

Das Begutachtungsinstrumentarium wurde in 7 Arbeitsämtern in der Bundesrepublik Deutschland ein halbes Jahr lang erprobt und hat sich dabei bewährt. Die in der Erprobung gewonnenen Erkenntnisse sind in die jetzt vorliegende Fassung eingearbeitet worden.

Insgesamt ist das Begutachtungsinstrumentarium und vor allem die dazugehörenden Erläuterungen für die zuständigen Sachbearbeiter der Arbeitsämter gedacht. Mit den Erläuterungen sollen darüber hinaus z. B. neuen Trägern Anregungen und Orientierungshilfen für die Gestaltung von beruflichen Erwachsenenbildungsmaßnahmen gegeben werden. Das Begutachtungsinstrumentarium wurde so offen wie möglich konzipiert, um die Vielfalt der Bildungsmaßnahmen, wie sie im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung gegeben ist, nicht unnötig einzuschränken.

Abdruck des Fragenkatalogs und der Erläuterungen erscheint in überarbeiteter Form als Manuskriptdruck des BBF Ende des Jahres. Eine ausführliche Vorinformation erfolgt in einem der nächsten Hefte.

Sabine Adler

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

Vom BBF erteiltes Gütezeichen für Fernlehrgänge



1 Anleitung für das Fernstudium; 1 Hörbild in sechs Folgen (als zusätzliches Angebot).

Lehrgangskosten

Bei Vorauszahlung oder bei monatlicher Zahlungsweise (1 x DM 44,—; 4 x DM 40,—): DM 204,—

Zusätzliche Kosten entstehen durch die Seminarbesuche, die Akademie für Fernstudium erteilt darüber Auskunft.

Kurzbeschreibung Nr. 102

Der Fernlehrgang

Fernkursus für die Forstwirtschaft „Menschenführung und Organisation“ Ausbildungsgang A/F

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden

Fernlehreinrichtung

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

Lehrgangsziel

Vermittlung von Kenntnissen über das „Führen im Mitarbeiterverhältnis“/Harzburger Modell und Anleitung zur Anwendung dieses Führungsmodells im Bereich der Forstwirtschaft

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen

Personen möglichst mit Mittlerer Reife/Realschulabschluß sowie mit zweijähriger Tätigkeit in einer Vorgesetztenposition auf mittlerer oder unterer Ebene.

Lehrgangsinhalte

Das Harzburger Modell: Geistesgeschichtliche Grundlagen der Menschenführung — Die Delegation von Verantwortung als Führungs- und Organisationsprinzip — Das Gespräch als Führungsmittel — Kritik und Anerkennung als Führungsmittel — Die Beschwerde — Die informellen Beziehungen — Die Stellvertretung — Der Einzelauftrag — Die Führung mit Stäben — Das Beratungsgespräch — Das Team — Das Rundgespräch — Die Information bei einer Führung im Mitarbeiterverhältnis — Die Kontrolle als Führungsmittel — Die Stellenbeschreibung — Die allgemeine Führungsanweisung

Lehrgangs dauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 12 Monate Nahunterricht (nicht obligatorisch): 3 Tage Einführungsseminar, 3 Tage Abschlußseminar.

Umfang des Lehrmaterials

12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 600 maschinengeschriebenen Seiten — DIN A 5;

Kurzbeschreibung Nr. 103

Der Fernlehrgang

Privatflugzeugführer (PPL)

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden

Fernlehreinrichtung

Fernschule für Aeronautik Ernst Gröger
433 Mülheim (Ruhr) 1,
Flughafen Essen-Mülheim

Lehrgangsziel

Vorbereitung auf die theoretische Prüfung für Privatflugzeugführer vor dem Prüfungsamt des Verkehrsministeriums eines Bundeslandes

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen

Personen mit Hauptschulabschluß, mit befriedigenden Leistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und in Englisch

Zulassungsbedingungen für die PPL-Prüfung: u. a. Mindestalter 18 Jahre, körperliche Tauglichkeit, Führungszeugnis, Flugausbildung

Lehrgangsinhalte

Grundlegende Kenntnisse auf folgenden Gebieten (gemäß den Richtlinien des Bundesministers für Verkehr für die Ausbildung und Prüfung des Luftpersonals): Luftrecht — Luftverkehrs- und Flugsicherungsvorschriften — Navigation — Meteorologie — Technik — Geographie — Verhalten in besonderen Fällen

Lehrgangsdauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) ca. 6 Monate

Umfang des Lehrmaterials

25 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 730 Seiten — DIN A 4

Lehrgangskosten

Bei Vorauszahlung: DM 155,—
bei monatlicher Zahlungsweise (6 x DM 29,—): DM 174,—

Kurzbeschreibung Nr. 104

Der Fernlehrgang

Berufsflugzeugführer 2. Klasse (CPL 2)

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden

Fernlehreinrichtung

Fernschule für Aeronautik Ernst Gröger
433 Mülheim (Ruhr) 1,
Flughafen Essen-Mülheim

Lehrgangsziel

Vorbereitung auf die theoretische Prüfung für Berufsflugzeugführer 2. Klasse vor dem Prüfungsrat des Verkehrsministeriums eines Bundeslandes

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen

Personen mit Fachoberschulreife (bzw. Mittlerer Reife) mit befriedigenden Leistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und befriedigenden Englischkenntnissen

Zulassungsbedingungen für die CPL 2-Prüfung vor dem Prüfungsausschuß der Verkehrsministerien der Länder: u. a. Mindestalter 21 Jahre, körperliche Tauglichkeit, Führungszeugnis, Erlaubnis für Privatflugzeugführer, praktische Tätigkeit als Privatflugzeugführer

Lehrgangsinhalte

Luftrecht, Luftverkehrs- und Flugsicherungsvorschriften: Organisation der Luftfahrt — Luftverkehrsgesetze — Luftfahrtbuch (AIP-GEN Teil) — Funknavigationseinrichtungen

Navigationsgrundlagen: Standortfestlegung auf der Erde — Loxodrome — Luftfahrtkosten — ICAO-Kartensymbole
Flugnavigation: Koppelnavigation — Flugplanung — Funknavigation

Meteorologie: Grundlagen der Meteorologie — Beobachtungen und Messungen — Flugmeteorologie — Klimatologie — Flugwetterdienst

Technik: Bordinstrumente — Fluglehre und Aerodynamik — Flugleistung und -planung — Beladung und Schwerpunkt — Triebwerkunde — Allgemeine Flugzeugkunde — Elektrotechnik

Lehrgangsdauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 9 Monate und ein Abschlußseminar von 4 Wochen an der Fachschule für Verkehrsflugfahrt

Umfang des Lehrmaterials

46 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1700 Seiten — DIN A 4

Lehrgangskosten

Bei Vorauszahlung:	DM 866,—
bei monatlicher Zahlungsweise (9 x DM 103,—):	DM 927,—
Seminargebühren:	DM 1800,—
Prüfungsgebühren:	DM 160,—

Funknavigation: Grundlagen der Funktechnik — Fremdpeilung — NDB-Funkfeuer — ADF-Empfangsanlage — Eigenpeilung — VOR-Verfahren — ILS-Anflug — Radar

Luftfahrtbuch: NOTAM — Flugberatungsdienst

Meteorologie: Grundlagen — ICAO-Standardatmosphäre — Thermodynamik der Atmosphäre — Luftströmungen

Flugmeteorologie: Fronten — Gewitter — Nebel — Vereisung — Wetterberatung — Wetterschlüssel

Technik: Grundlagen für Elektrotechnik — Bordinstrumente

Lehrgangsdauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 7 Monate und ein Abschlußseminar von 3 Wochen an der Fachschule für Verkehrsflugfahrt

Umfang des Lehrmaterials

35 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1200 Seiten — DIN A 4

Lehrgangskosten

	nach Absolvierung des Gröger-Fernlehrgangs — CPL 2
Bei Vorauszahlung: DM 659,—	DM 299,—
bei monatlicher Zahlungsweise DM 700,— (7 x DM 100,—)	DM 318,— (3 x DM 106,—)
Seminargebühren: Prüfungsgebühren:	DM 1 300,— DM 120,—

Kurzbeschreibung Nr. 105

Der Fernlehrgang

Berufsflugzeugführer 1. Klasse (CPL 1)

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden

Fernlehreinrichtung

Fernschule für Aeronautik Ernst Gröger
433 Mülheim (Ruhr) 1,
Flughafen Essen-Mülheim

Lehrgangsziel

Vorbereitung auf die theoretische Prüfung für Berufsflugzeugführer 1. Klasse vor dem Prüfungsrat des Luftfahrtbundesamtes

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen

Personen mit Fachoberschulreife (bzw. Mittlerer Reife), mit befriedigenden Leistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und befriedigenden Englischkenntnissen

Zulassungsbedingungen für die CPL 1-Prüfung vor dem Prüfungsausschuß des Luftfahrtbundesamtes: u. a. Erlaubnis für Berufsflugzeugführer 2. Klasse (CPL 2), Instrumentenflugberechtigung (IFR), Musterberechtigung, praktische Tätigkeit als Flugzeugführer, gute Englischkenntnisse

Lehrgangsinhalte

Luftrecht, Luftverkehrs- und Flugsicherungsvorschriften: Bestimmungen über Instrumentenflugberechtigung — Flughafenbefeuерung — Flugsicherung — Lesen von Instrumentenanflug-Karten

Navigation: Loxodrome — Konvergenz — Luftfahrtkarten

Flugnavigation: Koppelnavigation — Winddreieck — Navigationsrechner — Ermittlung der Windgeschwindigkeit — Kursverbesserungen — Landezzeitberechnung — Erdmagnetismus — Verfahrenskurven — Warteverfahren

Flugplanung: Kartenvorbereitung — Flugleistung — Kraftstoffbedarf

Kurzbeschreibung Nr. 106

Der Fernlehrgang

Instrumentenflugberechtigung (IFR)

ist vom BBF als geeignet beurteilt worden

Fernlehreinrichtung

Fernschule für Aeronautik Ernst Gröger
433 Mülheim (Ruhr) 1
Flughafen Essen-Mülheim

Lehrgangsziel

Vorbereitung auf die theoretische Prüfung zum Erwerb der Instrumentenflugberechtigung vor dem Prüfungsrat des Luftfahrtbundesamtes

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen

Personen mit Fachoberschulreife (bzw. Mittlerer Reife), mit befriedigenden Leistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und befriedigenden Englischkenntnissen

Zulassungsbedingungen für die Prüfung: u. a. Berechtigung zur Ausübung des Flugfunkverkehrs, Flugpraxis, Musterberechtigung, PPL oder CPL

Lehrgangsinhalte

Luftrecht, Luftverkehrs- und Flugsicherungsvorschriften: u. a. internationale Organisation der Luftfahrt — Flugplätze

— Vorschriften nach ICAO — Flugsicherung — Luftfahrthandbuch — Lesen von Instrumentenanflug-Karten

Navigationsgrundlagen: Standort auf der Erde — Loxodrome — Orthodrome — Luftfahrtkarten

Flugnavigation auf mittleren Flugstrecken: Koppelnavigation — Flugplanung — Barometrische Navigation — Funknavigation — ILS — Radar

Meteorologie/Flugmeteorologie: Turbulenzen — Wolkenbildung — Niederschlagsformen — Vereisung — Gewitter — Klimatologie — Meteorologische Flugvorbereitung

Technik: Bordinstrumente (Kompaß, Kreiselgeräte, Fahrtmesser, Variometer, Höhenmesser, Überwachungsinstrumente) — Fluglehre — Technische Flugplanung — Triebwerkunde (Kolben- und Turbinentriebwerke)

Lehrgangsdauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 11 Monate und ein Abschlußseminar von 4 Wochen an der Fachschule für Verkehrsluftfahrt

Umfang des Lehrmaterials

52 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1900 Seiten — DIN A 4

Lehrgangskosten

		nach Absolvierung der Groger-Fernlehrgänge		
		CPL 2 o. IFR	IFR o. CPL 2	CPL 2 u. IFR
Bei Vorauszahlung:	in DM 1 033,—	in DM 308,—	in DM 476,—	in DM 244,—
bei monatlicher Zahlungsweise:	1 100,— (11 x 100,—)	327,— (3 x 109,—)	510,— (5 x 102,—)	261,— (3 x 87,—)

Seminargebühren: 2 000,—
Prüfungsgebühren: 210,—

Fragnière, Sellin

Der Ingenieur in der Europäischen Gemeinschaft

Soziales Selbstbild, Beruf und Ausbildung

Auswahl Reihe B, Band 67/68
Best.-Nr. 36424, 291 Seiten, 18,20 DM

Schroedel

Auswahl Reihe B

1. Kann es sich die Europäische Gemeinschaft erlauben, Mindeststandards an Studienzeiten und -inhalten vorzuschreiben? In diesem Band wird anhand der Ingenieurausbildung die Problematik eines solchen Vorgehens dargelegt.
2. Entspricht die Qualität der Ausbildung den Aufgaben, die die Zukunft den Ingenieuren stellen wird? Die Autoren zeigen Perspektiven einer Weiterentwicklung der Ingenieurbildung in Europa auf und machen Vorschläge für didaktische Konzeptionen und inhaltliche Korrekturen.

Fachverlag für Pädagogik
Hannover · Dortmund · Darmstadt · Berlin

Adressen der Autoren dieses Heftes

Adler, Sabine, 1 Berlin 30,
Heilbronner Straße 21 (BBF, Berlin)
Gravalas-Distler, Brigitte, 1 Berlin 30,
Mackensenstraße 22 (BBF, Berlin)
Grüner, Gustav, Prof. Dr., 6101 Seeheim,
Wingertsweg 20 (TH Darmstadt)
Hülsmann, Saskia, 1 Berlin 37,
Schmargestraße 2 (BBF, Berlin)
Kaiser, Sabine, 1 Berlin 12,
Goethestraße 71 (BBF, Berlin)
Konrad, Karin, 1 Berlin 47,
Eugen-Bolz-Kehre 4 (BBF, Berlin)
Reisse, Wilfried, 1 Berlin 33,
Charlottenbrunner Straße 18 (BBF, Berlin)
Schröder, Brigitte, 1 Berlin 42,
Rathausstraße 8–9 (BBF, Berlin)
Schulz, Winfried, 1 Berlin 38,
Marinesteig 37 (BBF, Berlin)
Schwiedrzik, Bernd, 1 Berlin 38,
Eiderstedter Weg 29 (BBF, Berlin)
Tilch, Herbert, Dr., 1 Berlin 38,
Marinesteig 7 (BBF, Berlin)

Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung vergibt folgenden

Forschungsauftrag

Basisdaten zur Strukturierung des Berufsfeldes „Wirtschaft und Verwaltung“ für die Stufe der beruflichen Grundbildung

Empirische Untersuchungen (Fallstudien, Expertenbefragungen) zur Ermittlung grundlegender Funktionen und Anforderungsstrukturen von Tätigkeiten im kaufmännisch-verwaltenden Bereich.

Sozialwissenschaftliche Forschungsinstitute, die einschlägige Erfahrungen sowie Möglichkeiten der Erstellung von Auswertungsprogrammen (EDV) besitzen, werden gebeten, umgehend die detaillierten Ausschreibungsunterlagen anzufordern. Die Bearbeitung des Projektes sollte am 1. 9. 1975 beginnen.

Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung
— Hauptabteilung F 2 —
1 Berlin 31
Fehrbelliner Platz 3

Das Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung

hat ein umfangreiches offenes Mehrmediensystem „Elektrotechnik/Elektronik“ für den Einsatz in berufsbildenden Schulen und betrieblichen Ausbildungsstätten entwickelt.

Bestandteile des Mehrmediensystems auf den Gebieten Gleichstromtechnik, Wechselstromtechnik, Elektronik sowie Schutzmaßnahmen sind:

Lehrprogramme in Buchform
je Band DM 18,—

Kurzfilmstreifen
je Min. DM 18,—

Programmierte Tonbildschauen
je Tonbildschau DM 150,—

Elektronik-Lehrbaukasten
DM 970,—

Arbeitshefte für Auszubildende und Schuler
je Band DM 5,—

Reihe I: Gleichstromtechnik
5 Lehrprogrammbücher

Begleithefte für Ausbilder und Lehrer
je Band DM 10,—

Reihe II: Wechselstromtechnik
6 Lehrprogrammbücher (bis Ende 1975)

Programmierte Übungen
je Band DM 10,—

Reihe III: Elektronik
8 Lehrprogrammbücher (bis Ende 1975)

Begleitmaterial zu den programmierten Übungen

Reihe IV: Elektrische Maschinen
(in Vorbereitung)

Arbeitshefte
je Band DM 5,—

Reihe V: Schutzmaßnahmen
3 Lehrprogrammbücher mit Begleitmaterial
(bis Ende 1975)

Die Vielfalt dieses Mehrmediensystems soll den Ausbildern die Möglichkeit eröffnen, die Umsetzung der Inhalte des Ausbildungsplanes mit Hilfe zeitgemäßer Medien den Erfordernissen der jeweiligen Ausbildungssituation anzupassen. Um das zu erreichen, wurde das Mehrmediensystem so angelegt, daß die für die Kenntnisvermittlung entwickelten Mediensysteme mit den für die Fertigkeitsvermittlung entwickelten Teilen des Systems korrespondieren.

Ein **Mehrmediensystem für metallverarbeitende Berufe** befindet sich in der Entwicklung.

Nahere Informationen über das Mehrmediensystem erhalten Sie durch die Broschüre „Komplexes Lehrsystem Elektrotechnik“, die Sie kostenlos von uns oder vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, 1 Berlin 31, Fehrbelliner Platz 3, beziehen können.

Schroedel

Hermann Schroedel Verlag, 3 Hannover 81, Telefon 0511 / 834074, Postfach 810620
