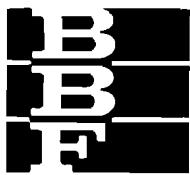




**Berufsbildung
in Wissenschaft und Praxis**



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 4

Heft 4

August 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) 88 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 Anzeigen-
teil: Alfried Fehling.

Erschelungswweise

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)

Wilfried Matanovic

**Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung —
Konsequenzen für Ausbildungspraxis und Berufsplanung**

1

Günther Marwitz

**Realisierungsprobleme der Berufsbildungsreform —
dargestellt am Beispiel der Berufsgrundbildungsjahr-
Anrechnungsverordnung**

4

Bodo Braeuer und Günter Olbrich

**Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen
mit Hilfe des Projekt-Abstimmungsrasters**

8

Willi Karow

Fernunterricht in der beruflichen Bildung

10

Claus Jaurich und Ingrid Müller

**Zukunftsperspektiven und Bildungsmotivation von
Berufsoberschülern in Bayern**

15

Ingeborg Stern und Heinz-Dietrich Trapp

**Modellversuch zur Neuordnung der Berufsausbildung
im naturwissenschaftlich-technischen Bereich**

19

Modellversuche des BBF zur „Ausbildung der Ausbilder“

22

Zur Diskussion

**Schlüsselqualifikationen — ein Schlüssel für die
Berufsbildungsforschung?**

26

Karin Konrad und Wilfried Reisse

**Ausgewählte Literatur zur Durchführung mündlicher
Prüfungen in der beruflichen Bildung**

30

Mitteilungen des BBF

31

Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung — Konsequenzen für Ausbildungspraxis und Bildungsplanung

Im „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung werden die Ziele des Bildungsgesamtplans für die Bereiche „Berufsgrundbildungsjahr“, „Überbetriebliche Ausbildungsstätten“ und „Berufsqualifizierende Bildungsgänge im Tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen“ für einen kürzeren Zeitraum — bis 1978 — konkretisiert.

Er sieht damit Verbesserungen an besonders neuralgischen Punkten des Bildungssystems vor. Um die inhaltlichen, organisatorischen, rechtlichen und finanziellen Probleme zu lösen, müssen Bund und Länder gemeinsam für eine Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen — die der vorliegende Beitrag erläutert — sorgen.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, S. 1

Günther Marwitz

Realisierungsprobleme der Berufsbildungsreform — dargestellt am Beispiel der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung

Die Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung schreibt zwingend vor, daß der Besuch eines vollzeitschulischen Berufsgrundbildungsjahrs (BGBJ) mit einem Jahr auf die in den Ausbildungsdurchführungen festgelegte Ausbildungsdauer anzurechnen ist. Verträge, die das nicht berücksichtigen, dürfen nicht in das Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse eingetragen werden. Seitdem das BGBJ in nennenswertem Umfang eingeführt ist, weigern sich Ausbildungsbetriebe in zunehmendem Maße, mit BGBJ-Absolventen einen Ausbildungsvortrag abzuschließen. Im vorliegenden Aufsatz werden die Meinungen und Lösungsvorschläge der an der beruflichen Bildung Beteiligten zu diesem Problem diskutiert.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, S. 4

Bodo Braeuer und Günter Olbrich

Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen mit Hilfe des Projekt-Abstimmungsrasters

Es wird ein Raster vorgestellt, mit dessen Hilfe Lehrpläne über Bestimmungsgrößen von Lernzielen aufeinander abgestimmt werden können. Dieses Instrument wurde im Hinblick auf die Abstimmung im Bereich der beruflichen Erstausbildung in der Bundesrepublik Deutschland entwickelt.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, S. 8

Willi Karow

Fernunterricht in der beruflichen Bildung

Fernunterricht kann sowohl in der beruflichen Weiterbildung als auch in der Ausbildung einen wichtigen Platz einnehmen. Voraussetzungen dafür sind allerdings die inhaltliche Abstimmung mit den Zielen der beruflichen Bildung, die Einbeziehung des Fernunterrichts in den Kontext betrieblicher Aus- und Weiterbildung sowie die Berücksichtigung der wesentlichen Ergebnisse der Unterrichtsforschung bei der Fernlehrgangskonstruktion. Zur besseren Durchsetzung und Akzeptierbarkeit des Fernunterrichtsgedankens müssen darüber hinaus auch die in der Teilnehmerstruktur liegenden Probleme berücksichtigt werden. Die unvollständige Erfüllung der genannten Voraussetzungen steht bisher einem breiteren Einsatz des Fernunterrichts in der beruflichen Bildung entgegen.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, S. 10

Claus Jaurich und Ingrid Müller

Zukunftsperspektiven und Bildungsmotivation von Berufsoberschülern in Bayern

Die Berufsoberschule (BOS) ist eine staatliche Bildungseinrichtung in Bayern, die jungen Menschen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung die Möglichkeit gibt, die fachgebundene Hochschulreife zu erlangen. Der Schultyp befindet sich in Bayern noch im Versuchsstadium; das Staatsinstitut für Schulpädagogik führt die wissenschaftliche Begleitung dieses Schulversuchs durch. Die ersten Ergebnisse werden hier vorgetragen.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, S. 15

'Plan of Steps' for the Crucial Points of Vocational Education — Consequences for the Training Practice and the Educational Planning

The 'Plan of Steps for the Crucial Points of Vocational Education' of the 'Bund-Länder-Kommission' for educational planning explains for a short period — until 1978 — the aims of the overall plan of education for the fields of the "basic vocational training year", "inter-plant training centers" and "professional qualifying courses of instruction in the tertiary field beyond the universities".

This plan intends improvements to particular neuralgic points of the education system. In order to solve the problems referring to content, organisation, legal procedures and financing, the Bund and Länder should care together for the transposition of the decided measures, explained in detail by the present article.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 1

Günther Marwitz

Realization Problems of the Vocational Education Reform — Illustrated by the Example of the Basic Vocational Training Year — Credit Regulation

The basic vocational training year — credit regulation has the compulsory prescription that the attendance of a fulltime school for the basic vocational training year (BGBJ) should be credited with one year on the period of training stipulated by the vocational training regulations. All contracts neglecting this prescription cannot be registered in the index of vocational training contracts. Since the considerable introduction of the BGBJ an increasing number of enterprises refuses the conclusion of vocational training contracts with participants of these basic vocational training year courses. The opinions and proposals for a solution of this problem is discussed in this article by those being concerned in vocational training.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 4

Bodo Braeuer, Günter Olbrich

Coordination of Vocational Training Rules and Compass Curricula Under Assistance of a Project Coordination Screen

Here we have the representation of a screen allowing the coordination of curricula by determination sizes of learning aims. This instrument has been developed with view to the coordination in the field of initial training in the Federal Republic of Germany.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 8

Willi Karow

Distance Teaching in the Vocational Education

Distance teaching can hold an important position both in the vocational further education and in the vocational training. Prior conditions are, however, the substantial coordination with the aims of vocational education, the integration of the distance teaching in relation to the vocational training and the vocational further education, as well as the consideration of essential results of the teaching research for the construction of distance teaching courses. Beyond this the problems of the participants structure should be considered for an effective realization and acceptability of the distance teaching idea. Hitherto the incomplete performance of the conditions mentioned stands opposite to a larger use of the distance teaching in the vocational training.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 10

Claus Jaurich, Ingrid Müller

Chances for the Future and Educational Motivation of Pupils from Vocational Secondary Schools in Bavaria

The 'Vocational Secondary School' (Berufsoberschule = BOS) is a public education institution in Bavaria which gives to young people with a complete vocational education the possibility to obtain the leaving-certificate for discipline related studies at the university. This type of school is still in an experimental stage in Bavaria, the 'Staatsinstitut für Schulpädagogik' (State Institute of School Pedagogy) realizes the scientific conduct of this school test.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 15

Un plan d'étapes pour des points centraux de la formation professionnelle — Des conséquences pour la pratique de la formation professionnelle et la planification de l'éducation.

Dans le plan d'étapes pour des points centraux de la formation professionnelle de la 'Bund-Länder-Kommission' pour la planification de l'éducation les buts du plan général de l'éducation pour les secteurs de l'année de base de la formation professionnelle, et des 'cours de l'éducation avec qualification professionnelle au secteur tertiaire hors des universités' sont précisés pour une courte période — Jusqu'à 1978.

Par cela il prévoit des améliorations pour des points particulièrement neuralsiques du système de l'éducation. Afin de solver les problèmes substantiels, organisateurs, judiciaires et financiers, le Bund et les Länder doivent veiller ensemble à la réalisation des décisions prises qui sont expliquées en détail dans cet article.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 1

Günther Marwitz

Des problèmes de réalisation de la réforme de la formation professionnelle — présentés à l'exemple de l'année de base de formation professionnelle — le décret-loi de compensation.

Le décret-loi de compensation pour l'année de base de formation professionnelle prescrit obligatoirement, que la fréquence scolaire à plein temps d'une année de base de formation professionnelle (Berufsgrundbildungsjahr = BGBJ) doit être mis en ligne de compte d'une année civile pour la durée de formation stipulée par les règlements de formation professionnelle. Des contrats ignorant cette prescription ne peuvent pas être inscrits dans le registre des contrats de formation professionnelle. Après l'introduction notable de la BGBJ il y a un nombre croissant des entreprises refusant la conclusion d'un contrat de formation professionnelle avec des participants des cours de l'année de base de la formation professionnelle. Cet article présente les opinions et les propositions pour une solution discutés par tous ceux concernés du problème de la formation professionnelle.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 4

Bodo Braeuer, Günter Olbrich

La coordination des règlements de formation professionnelle et des programmes d'études de cadre à l'aide de la trame de coordination du projet.

Voici la présentation d'une trame à l'aide de laquelle des programmes d'études peuvent être coordonnées par des données de détermination des buts d'apprentissage. Cet instrument fut développé eu égard à la coordination au secteur de l'éducation professionnelle en République Fédérale d'Allemagne.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 8

Willi Karow

L'enseignement par correspondance dans la formation professionnelle

L'enseignement par correspondance peut tenir un rang important non seulement dans l'éducation professionnelle continue mais aussi dans la formation professionnelle. Cependant pour cela une coordination substantielle avec des buts de la formation professionnelle, l'intégration de l'enseignement par correspondance au contexte de la formation professionnelle et de l'éducation continue aussi que la considération des résultats essentiels de la recherche de l'enseignement pour la construction des cours de l'enseignement par correspondance sont des conditions préalables. Mais il est vrai que pour une meilleure réalisation et acceptation de l'idée de l'enseignement par correspondance il faut également respecter les problèmes résultant de la structure des participants. Jusqu'à présent l'accomplissement incomplet des conditions mentionnées s'oppose à une plus vaste mise en œuvre de l'enseignement par correspondance dans la formation professionnelle.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 10

Claus Jaurich, Ingrid Müller

Des perspectives d'avenir et la motivation pour une éducation de formation des élèves des écoles professionnelles secondaires en Bavière

L'école secondaire professionnelle (BOS) est une institution d'éducation publique en Bavière, permettant aux jeunes gens avec un certificat d'éducation professionnelle d'obtenir le diplôme de l'enseignement supérieur pour les études d'une faculté déterminée. Ce type d'école se trouve encore en état de preuve en Bavière, l'Institut d'Etat pour les Sciences de l'Education à l'école réalise l'assistance scientifique de cette preuve. Les premiers résultats sont présentés dans cet article.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 15

El plan progresivo sobre los puntos esenciales de la formación profesional — las consecuencias para la práctica de la formación y la planificación educativa.

En el "Plan progresivo sobre los puntos esenciales de la formación profesional" de la Comisión Federación-Länder para la planificación educativa se concretizan para un período corto — hasta 1978 — las metas del plan unitario de educación para los sectores: "Año de formación profesional básica" ("Berufsgrundbildungsjahr"), "los talleres de aprendizaje supraempresariales" ("Überbetriebliche Ausbildungsstätten") y "cursos de formación profesional cualificaciones en el sector terciario fuera de las escuelas superiores."

Con eso se preven mejoras en puntos especialmente neurálgicos del sistema educativo. Para resolver los problemas sustanciales organizativos, jurídicos y financieros, la Federación y los Länder tienen que preocuparse juntos por conseguir un cambio de las medidas adoptadas, que aclara el presente trabajo.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 1

Günther Marwitz

Problemas de realización de la reforma de la formación profesional — presentados como ejemplo en el reglamento de convalidación de un año de formación profesional básica.

Ese reglamento establece que la asistencia durante un año a un curso de formación profesional (Berufsgrundbildungsjahr, BGBJ) de plena dedicación se convalida por un año en la duración de la formación profesional determinada en los reglamentos de educación. Los contratos que no consideran ello, no pueden ser inscritos en el registro de las relaciones laborales de formación profesional. Desde que el BGBJ esta introducido a gran escala, las empresas de formación se niegan más y más a contratar a los salidos del BGBJ. En la contribución presente se discuten las opiniones y las propuestas de solución para este problema de los participantes en la formación profesional.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 4

Bodo Braeuer y Günther Olbrich

El concierto de los reglamentos de educación y de los planes de estudios-tipo con la ayuda de cuadriculas para concertar proyectos.

Se presenta una cuadricula con cuya ayuda pueden ser concertados planes de estudios sobre unidades de determinación de metas de aprendizaje. Este instrumento fue desarrollado con vistas al concierto en el sector de la formación profesional básica en la República Federal de Alemania.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 8

Willi Karow

La enseñanza a distancia en la formación profesional.

La enseñanza a distancia puede tener un puesto importante tanto en la formación progresiva profesional como en la formación profesional. Requisitos para ello son en efecto la concertación sustancial con las metas de la formación profesional, la imbricación de la enseñanza a distancia en el contexto de la formación profesional y formación profesional progresiva, así como la consideración de los resultados esenciales de la investigación de la enseñanza en el sistema de los cursos de la enseñanza a distancia. Para una mejor impresión y aceptabilidad de la idea de la enseñanza a distancia hay que considerar además los problemas yacentes en la distinta caracterización de los participantes. El cumplimiento sólo parcial de las condiciones mencionadas se opone hasta hoy día a una aplicación más amplia de la enseñanza a distancia en la formación profesional.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 10

Claus Jaurich y Ingrid Müller

Perspectivas futuras y motivación en los estudios de los estudiantes de ciclo superior de enseñanza profesional en Baviera.

La escuela del ciclo superior de enseñanza profesional (Berufsoberschule, BOS) es una institución de enseñanza estatal en Baviera, que da la posibilidad, a jóvenes con la formación profesional y concluida, de alcanzar un bachillerato técnico especializado. La escuela-tipo se encuentra en Baviera aún en período de prueba; el Instituto estatal para pedagogía escolar lleva a cabo la enseñanza científica adicional de este proyecto escolar. Se exponen aquí los primeros resultados.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/75, p. 15

Wilfried Matanovic

Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung - Konsequenzen für Ausbildungspraxis und Bildungsplanung

1. Zur Stellung des Stufenplans

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung hat am 2. Juni 1975 einen „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ beschlossen. Damit hat sie nach

- dem „Bildungsgesamtplan“ (verabschiedet am 15. Juni 1973),
- den „Vorschlägen für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen“ (beschlossen am 6. Juli 1972)
- und dem „Mittelfristigen Stufenplan für das Bildungswesen bis zum Jahre 1978“ („Kosten- und Finanzierungsplan“) (verabschiedet am 9. Dezember 1974)

ein weiteres Instrument der von Bund und Ländern nach Artikel 91 b des Grundgesetzes gemeinsam durchzuführenden Bildungsplanung entwickelt.

Dieser Stufenplan umfaßt — ähnlich wie der Bildungsgesamtplan — einen Katalog von Grundsätzen und Maßnahmen einschließlich eines entsprechenden Budgetansatzes. Aufgabe dieses Stufenplans nach Artikel 2 des Verwaltungsabkommens¹⁾ ist es, die im Bildungsgesamtplan beschlossenen Ziele für einen bestimmten Bereich — Schwerpunkte der beruflichen Bildung — und für einen kürzeren Zeitraum — bis 1978 — zu konkretisieren. Da auch die „Vordringlichen Maßnahmen“ und der „Kosten- und Finanzierungsplan“ Beschlüsse zur Verbesserung der Berufsbildung enthalten, ist Bund und Ländern in diesen zentralen Fragen des Bildungswesens in der nächsten Zeit vor allem die Aufgabe des Plausionsvollzugs und seiner Kontrolle gestellt.

2. Das vorgesehene Ausbauprogramm

Bund und Länder befassen sich im „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ mit den Bereichen „Berufsgrundbildungsjahr“, „Überbetriebliche Ausbildungsstätten“ und „Berufsqualifizierende Bildungsgänge im Tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen“²⁾. Sie sehen dafür im einzelnen folgende Ausbaumaßnahmen vor:

- Ausbau der Plätze des Berufsgrundbildungsjahrs für mindestens 80 000 Jugendliche im Jahre 1978, bei einem Bestand von 15 000 Plätzen im Jahre 1973.
- Ausweitung des Berufsschulunterrichts im ersten Ausbildungsjahr des dualen Systems. In der Regel werden dabei bis zu 12 Wochenstunden angestrebt, während 1973 durchschnittlich 8,4 Wochenstunden Unterricht erteilt wurden.
- Ausbau schulischer Angebote berufsbefähigender Bildungsgänge auf 20 000 Plätze. Vorrangig sollen damit Jugendliche ohne hinreichenden schulischen Abschluß und ohne Ausbildungsvertrag versorgt werden.

¹⁾ Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Landern über die Errichtung einer gemeinsamen Kommission für Bildungsplanung vom 1. Juli 1970

²⁾ „Berufsqualifizierende Bildungsgänge im Tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen“ sind Bildungsgänge für Absolventen des Sekundarbereichs II (u. a. auch Abiturienten), die ihnen den Weg zu einem beruflichen Aufstieg auch ohne Hochschulstudium eröffnen. In diesen Bereich gehören u. a. Fachschulen, Fachakademien, modellhafte Bildungsgänge für Wirtschaft und Verwaltung, Berufsakademien und Bildungsgänge des öffentlichen Dienstes.

- Bereitstellung von Fördermitteln für die Errichtung von etwa 27 000 neuen überbetrieblichen Ausbildungsplätzen bis 1978.
- Schaffung von zusätzlich 5000 Plätzen in überbetrieblichen Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation bis 1978.
- Erprobung von berufsqualifizierenden Bildungsgängen im tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen durch Modellversuche.

Die vorgesehenen Ausbauzahlen zum *Berufsgrundbildungsjahr* gehen auf eine Umfrage bei den einzelnen Ländern zurück. Es wird deutlich, daß sich der Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres nicht so zügig vollziehen wird, wie das vor einigen Jahren vielfach noch erwartet wurde. Im Jahre 1978 soll nach den Planzahlen das Berufsgrundbildungsjahr von etwa 15 % der Jugendlichen, für die eine berufliche Grundbildung in Betracht kommt, besucht werden, während es 1973 3 % waren. Das bedeutet, daß für eine noch lange Zeit das erste Ausbildungsjahr in der bisherigen Form des dualen Systems für eine große Zahl von Jugendlichen bestehen wird, mit allen Konsequenzen, die sich dabei aus dem Nebeneinander verschiedener Ausbildungsformen im ersten Ausbildungsjahr ergeben.

Die Ausweitung des *Berufsschulunterrichts* im ersten Ausbildungsjahr soll — gewissermaßen auf einem zweiten Entwicklungsweg — die Einführung der beruflichen Grundbildung fördern. Der Vorteil für die Jugendlichen besteht darin, daß die Verbesserungen in der beruflichen Grundbildung auf diese Weise allen gleichzeitig zugute kommen.

Die Planung für den Ausbau *überbetrieblicher Ausbildungsplätze* kann sich nur auf die Bereitstellung der notwendigen finanziellen Fördermittel beziehen, da der tatsächliche Ausbau von der Bereitschaft und Entscheidung der jeweiligen Träger überbetrieblicher Einrichtungen in der Wirtschaft und in den Kommunen abhängig ist. Deshalb läßt sich auch noch nicht absehen, ob die von Bund und Ländern bereitgestellten Mittel tatsächlich in Anspruch genommen werden. Allerdings deutet die bisher dem Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gemeldete Nachfrage nach Fördermitteln auf ein sehr großes Interesse potentieller Träger von überbetrieblichen Ausbildungsstätten hin. Da das Problem der Folgekosten bei den Überlegungen zur Errichtung überbetrieblicher Ausbildungsstätten für die Träger häufig eine entscheidende Rolle spielt, beteiligt sich der Bund vorübergehend auch hier. Wichtig ist, daß auch die Länder weiterhin diese Zuschüsse gewähren.

Der Bereich der *berufsqualifizierenden Bildungsgänge im tertiären Bereich außerhalb der Hochschulen* stellt sich — auch in der Frage des Bedarfs im Beschäftigungssystem — als noch sehr ungesichert dar. Bund und Länder sehen deshalb vor, neben einer Auswertung von Erfahrungen mit bereits vorhandenen Bildungsgängen vor allem Leitlinien zu entwickeln, den Bedarf zu ermitteln und Modellversuche durchzuführen.

3. Die bildungspolitischen Ziele

Die für das *Berufsgrundbildungsjahr* vorgegebenen Zielsetzungen entsprechen weitgehend den bisher bereits entwickelten bildungspolitischen Vorstellungen. So soll das Berufs-

grundbildungsjahr durch eine berufsfeldorientierte Grundbildung ein breites Fundament für die anschließende Fachbildung schaffen und dabei die Berufsentscheidung bzw. die Korrektur der Berufswahl erleichtern, eine Gelenkfunktion zwischen der allgemeinen Schule und der beruflichen Fachbildung erfüllen, den Übergang von der Schule in das Erwerbsleben schrittweise vollziehen und die Voraussetzungen zur Erlangung weiterführender Abschlüsse verbessern. Hierzu stellt sich insbesondere die Frage, ob das Berufsgrundbildungsjahr auch außerhalb der Berufsausbildung bei gleichwertigen Inhalten auf nachfolgende Bildungsgänge angerechnet werden kann.

Aufgrund der vorgesehenen Ausweitung des Berufsschulunterrichts im ersten Ausbildungsjahr ist davon auszugehen, daß insoweit auch das gesetzlich vorgeschriebene Unterrichtssoll erfüllt werden kann. Es muß jedoch darauf geachtet werden, daß dieser Ausbau auch tatsächlich einen Unterrichtszuwachs bedeutet und nicht etwa zu Lasten des Unterrichts in den weiteren Ausbildungsjahren geht.

Durch den Ausbau schulischer Angebote berufsbefähigender Bildungsgänge sollen vor allem Jugendliche ohne hinreichenden schulischen Abschluß und/oder ohne Ausbildungsvertrag pädagogisch gefördert werden. Durch diese Sonderformen der beruflichen Grundbildung sollen die Jugendlichen eine breite berufliche Grundbildung erhalten, zum Erwerb zusätzlicher beruflicher Qualifikationen motiviert und zur Entscheidung für einen Beruf vorbereitet werden.

Bund und Länder sehen die Förderung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten unter der Zielsetzung einer Ergänzung der betrieblichen Ausbildung. Damit ist eine weitreichende Übereinstimmung in der Frage erreicht worden, wie die kleinen Betriebe bei erweiterten Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig und als Ausbildungsbetriebe erhalten bleiben können. Immerhin 400 000 Auszubildende befinden sich in Betrieben mit bis zu 9 Beschäftigten, 700 000 in Betrieben mit bis zu 49 Beschäftigten. Ein besonderer Schwerpunkt für den Ausbau überbetrieblicher Ausbildungsstätten ist in den fertigkeitsbetonten Berufen, vor allem im Handwerk und in der Klein- und Mittelindustrie vorgesehen. Außerdem sollen in strukturschwachen Gebieten und in Regionen, die einen vorübergehenden Mangel an voll geeigneten betrieblichen Ausbildungsplätzen aufweisen, überbetriebliche Ausbildungsstätten zur langfristigen Sicherung und Erhöhung des Angebots betrieblicher Ausbildung verstärkt gefördert werden.

4. Organisatorische Fragen

Von den 15 000 Jugendlichen, die im Jahre 1973 das Berufsgrundbildungsjahr besuchten, nahm der weitaus größte Teil an der vollzeitschulischen Form teil. Nur etwa 4% dieser Jugendlichen befanden sich in der kooperativen Form (duales System) des Berufsgrundbildungsjahrs. Hier handelt es sich um Modellversuche, an denen bisher nur größere Betriebe mit Lehrwerkstätten oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten beteiligt sind.

Für den weiteren Ausbau des Berufsgrundbildungsjahrs sehen Bund und Länder in Übereinstimmung mit der Grundaussage des Bildungsgesamtplans sowohl die vollzeitschulische als auch die kooperative Form vor. Die Länder konnten allerdings das für 1978 vorgesehene Ausbauvolumen von über 80 000 Plätzen noch nicht hinsichtlich der Anteile beider Organisationsformen konkretisieren³⁾. Deshalb bleiben Fragen, die aus der Wirtschaft nach dem von ihr (beim ko-

operativen System) erwarteten Investitionsvolumen gestellt werden, vorläufig unbeantwortet. Auch zur Ermittlung des Personal- und Finanzbedarfs der öffentlichen Hand enthält der Stufenplan bei den Organisationsformen des Berufsgrundbildungsjahrs nur Modellrechnungen. Die Ausbauplanung zum Berufsgrundbildungsjahr weist so zwar für die Länder eine größere Flexibilität auf; es fragt sich aber, ob die Länder nicht bereits bei der Ermittlung des vorgesehenen Ausbauvolumens bestimmte Annahmen über Ausbildungskapazitäten, Lehrerbedarf und rechtzeitige Lehrerausbildung — d. h. auch Entscheidungen über den Anteil der einzelnen Organisationsformen — treffen mußten. Eine Planungskompetenz der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zur Strukturierung des Berufsgrundbildungsjahrs kann sich nicht nur auf globale Ziele erstrecken. Sie muß vielmehr auch so entscheidenden Planungsdaten wie denjenigen über die an der Durchführung des Berufsgrundbildungsjahrs beteiligten Lernorten Rechnung tragen. Außerdem haben Bund und Länder bereits Strukturquoten für berufsqualifizierende, studienbezogene und andere Bildungsgänge festgelegt und auch im vorliegenden Stufenplan einzelne Bereiche aufgezeigt, in denen berufsqualifizierende Bildungsgänge im tertiären Bereich außerhalb der Hochschule in Betracht kommen.

Eine Empfehlung, welche Berufsfelder sich für die Einführung des Berufsgrundbildungsjahrs in kooperativer Form besonders eignen, ist im Stufenplan nicht enthalten. Es soll jedoch geprüft werden, inwieweit bestehende Schwierigkeiten beim Übergang von der beruflichen Grundbildung in die Fachbildung mit der Einführung auch kooperativer Formen des Berufsgrundbildungsjahrs verringert werden können. Der Bund ist der Auffassung, daß für das kooperative Berufsgrundbildungsjahr insbesondere die fertigkeitsbetonten Berufsfelder in Betracht kommen.

Um das quantitative Angebot des Berufsgrundbildungsjahrs mit dem verfügbaren Angebot der beruflichen Fachbildung abstimmen zu können, sollen von den Ländern besondere Verfahren entwickelt werden. Hier sind Kooperationsformen von Schule und Wirtschaft auf der lokalen und regionalen Ebene gemeint. Sofern örtlich beide Formen des Berufsgrundbildungsjahrs gleichzeitig bestehen, wird befürchtet, daß — bei der Erlangung von Ausbildungsplätzen für die Fachbildung — Absolventen des schulischen Berufsgrundbildungsjahrs gegenüber den Jugendlichen im kooperativen Berufsgrundbildungsjahr benachteiligt werden könnten. Deshalb soll verhindert werden, daß sich aus der Konkurrenz verschiedener Formen der beruflichen Grundbildung Nachteile ergeben. Die Frage wird noch zu klären sein, wie das erreicht werden kann, da eine Strategie — etwa zur vollständigen regionalen oder sektoralen Einführung des Berufsgrundbildungsjahrs in einer bestimmten Form — nicht vorgesehen ist. Hier verborgen sich jedoch auch beachtliche Steuerungsprobleme für die Zugänge zu bestimmten Berufen.

In bezug auf bestimmte Berufsfelder läßt die Ausbauplanung des Stufenplans zum Berufsgrundbildungsjahr ebenfalls keine abgestimmte Schwerpunktsetzung erkennen. Hierfür dürften die unterschiedlichen Vorstellungen der einzelnen Länder und ihr Wunsch nach größerer Flexibilität in der Planung maßgeblich gewesen sein.

Die noch ausstehenden Entscheidungen der Länder über die Organisationsform des Berufsgrundbildungsjahres sind außerdem eine wesentliche Grundlage für die Planung des Ausbaus entsprechender Plätze in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Nach dem Stufenplan sollen die Träger eine Auslastung der überbetrieblichen Ausbildungsstätten gewährleisten und eine Abstimmung mit den beruflichen Schulen herbeiführen. Durch Kooperationsverträge zwischen den jeweiligen Trägern sollen soweit wie möglich Ausbildungsplätze in schulischen, betrieblichen und überbetrieblichen Einrichtungen wechselseitig genutzt werden können.

³⁾ Gesetzliche Regelungen zur Organisationsform des Berufsgrundbildungsjahrs gibt es zur Zeit nur in Bayern und Niedersachsen, die ausschließlich die vollzeitschulische Form vorsehen, und in Rheinland-Pfalz, das eine gleichwertige Entwicklung der vollzeitschulischen und der kooperativen Form anstrebt.

5. Inhaltliche Probleme

Die derzeitigen Schwierigkeiten bei einer Vermittlung von betrieblichen Ausbildungsplätzen an Absolventen des Berufsgrundbildungsjahres sind ein quantitatives Problem — zu dem bereits einiges gesagt wurde — und ein Problem der inhaltlichen Abstimmung von schulischer Grundbildung und betrieblicher Fachbildung. Bund und Länder erklären, nachdem sie mit dieser Arbeit bereits begonnen haben, im Stufenplan noch einmal ausdrücklich ihre Bereitschaft, die erforderliche inhaltliche Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen vorzunehmen. Sie wollen dabei — in jedem Berufsfeld — die unterschiedlichen Anteile an Fachpraxis und Fachtheorie in den verschiedenen Organisationsformen der beruflichen Grundbildung einander annähern. Damit sollen gleiche fachliche Voraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Fachbildung geschaffen werden. Da sich das schulische und das kooperative Berufsgrundbildungsjahr sowohl bei den zeitlichen Anteilen für die einzelnen Lernbereiche als auch hinsichtlich der Ausbildungsgesamtzeit erheblich unterscheiden, werden sich hier schwierige Aufgaben ergeben. So stehen für den berufsfeldbezogenen Unterricht in der vollzeitschulischen Form etwa 960 Stunden zur Verfügung, in der kooperativen Form dagegen 1600 Stunden. Neben dieser quantitativen Frage muß auch die jeweils vermittelte Qualifikation beachtet werden.

Außerdem wird von Bund und Ländern betont, daß bis 1976 die bestehenden Berufsfelder überprüft und gegebenenfalls neu strukturiert werden sollen. Wenn diese Aufgaben erfolgreich bewältigt werden könnten, ergäbe sich eine Alternative zu der bereits häufiger diskutierten Lösungsmöglichkeit einer Einschränkung der Anrechnung des Berufsgrundbildungsjahrs auf die Berufsausbildung.

Einen weiteren Schritt wollen Bund und Länder durch eine stärkere Systematisierung des bisherigen schulischen und betrieblichen Ausbildungsangebots und seine Ausrichtung auf die berufliche Grundbildung tun. Dabei soll das schulische Bildungsangebot durch Vereinbarungen der Länder einheitlich geregelt, das betriebliche Angebot gegebenenfalls überbetrieblich ergänzt werden. Wenn die in den Bundesländern maßgeblichen Rahmenlehrpläne für Berufsschulen vereinheitlicht werden, ist im schulischen Bereich auch eine entscheidende Voraussetzung für die Abstimmung mit dem betrieblichen Teil der Ausbildung geschaffen. Bei der Festlegung der Inhalte für das erste Ausbildungsjahr soll in den Ausbildungsordnungen soweit wie möglich die berufliche Grundbildung berücksichtigt werden. Damit wird auch deutlich, daß beim gegenwärtigen Entwicklungsstand des Berufsgrundbildungsjahrs dieses nicht einfach in die Ausbildungsordnungen übernommen werden kann, da sonst im ersten Ausbildungsjahr die auch weiterhin für den weitaus größten Teil der Auszubildenden notwendige betriebliche Ausbildung nicht mehr aufrechtzuerhalten wäre.

Um das Berufsgrundbildungsjahr weiterzuentwickeln, wollen die Länder ferner entscheiden, inwieweit die Lerninhalte der einjährigen Berufsfachschule in ein Berufsgrundbildungsjahr umgewandelt werden können. Dabei wird außerdem die Angleichung der fachbezogenen Inhalte der zweijährigen Berufsfachschulen an das Berufsgrundbildungsjahr geprüft. Zwei Bundesländer gehen bereits für den Ausbau des Berufsgrundbildungsjahrs bis 1978 davon aus, daß sie einen Teil der Platze aufgrund einer Umwandlung ihrer einjährigen Berufsfachschulen erhalten.

Eine ebenfalls sehr bedeutsame und umfangreiche Aufgabe haben sich Bund und Länder im Bereich der *berufsbefähigenden Bildungsgänge* gestellt. Hier wird es neben dem quantitativen Ausbau dieser Bildungsgänge vor allem darauf ankommen, daß besondere Ausbildungsinhalte für die Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag entwickelt werden, die ihren unterschiedlichen Lernfähigkeiten und Bedürfnissen entsprechen und ihnen den Zugang zur beruflichen Fachbildung eröffnen.

Auch die weitere Entwicklung der *überbetrieblichen Ausbildung* hängt außer vom quantitativen Ausbau entscheidend von ihrer inhaltlichen Gestaltung ab. Bund und Länder wollen deshalb unverzüglich auf der Grundlage der Ausbildungsordnungen die Ausbildungsinhalte ermitteln, die sich für eine lehrgangsmäßige Vermittlung eignen.

6. Personal und Finanzierung

Durch den im Stufenplan für 1978 vorgesehenen Ausbau des Berufsgrundbildungsjahrs, des Berufsschulunterrichts und der berufsbefähigenden Bildungsgänge ergibt sich ein nicht unbeträchtlicher Lehrerbedarf. Allein für die zusätzlichen Ausbildungsplätze im Berufsgrundbildungsjahr und in den berufsbefähigenden Bildungsgängen sind 6300 bis 6900 Lehrer erforderlich.

Da bereits der „Kosten- und Finanzierungsplan“ vom Dezember 1974 einen Abbau des Lehrermangels an Berufsschulen mit einem entsprechenden Personal- und Finanzansatz vorsieht, ergibt sich für die beabsichtigte Ausdehnung des Berufsschulunterrichts durch diesen neuen Stufenplan kein zusätzlicher Lehrerbedarf. Hier ist noch — bei dem Bestreben, den Unterricht im ersten Ausbildungsjahr in der Regel auf bis zu 12 Wochenstunden zu verstärken — auf die rechnerische Annahme einer durchschnittlichen Ausweitung auf 11 Wochenstunden hinzuweisen.

Für den Ausbau des schulischen Berufsgrundbildungsjahres ergibt sich gegenüber dem Ansatz im „Kosten- und Finanzierungsplan“ insofern ein Mehrbedarf an Lehrern, als eine günstige Schüler-Lehrer-Relation (14,5 im Jahre 1978 gegenüber 17,9 im Jahre 1973) veranschlagt wird, um die inhaltliche Gestaltung des Berufsgrundbildungsjahres (einschl. fachpraktischer Unterweisung) zu verbessern. Hier wird jedoch davon ausgegangen, daß dieser Mehrbedarf an Personal im „Kosten- und Finanzierungsplan“ durch eine Umschichtung zu Lasten anderer Teilbereiche des Sekundarbereichs II (Vollzeit) ausgeglichen wird. Somit wird eine Kurskorrektur zugunsten der beruflichen Bildung angestrebt.

Der zusätzliche Lehrerbedarf im Berufsgrundbildungsjahr hängt ferner stark davon ab, inwieweit auch die kooperative Form eingeführt wird, bei der betriebliche und überbetriebliche Ausbildungsstätten mit ihrem Ausbildungspersonal beteiligt sind. Aufgrund der fehlenden Angaben über den Anteil der vollzeitschulischen und der kooperativen Form am geplanten Ausbau des Berufsgrundbildungsjahrs kann der Stufenplan hierzu jedoch — abgesehen von Modellrechnungen — keine Aussagen machen. Wenn jedoch das Berufsgrundbildungsjahr ausschließlich vollzeitschulisch, anstatt z. B. in den Berufsfeldern Metall, Elektrotechnik, Bau und Holz, Chemie, Physik, Biologie sowie Druck und Papier je zur Hälfte in vollzeitschulischer und in kooperativer Form entwickelt würde, so entstünde allein dadurch bis 1978 ein zusätzlicher Bedarf von rd. 570 Lehrern. Da damit aber erst 15 % der in Frage kommenden Jugendlichen versorgt wären, würden allein bei dieser Gegenüberstellung für eine Versorgung aller Jugendlichen über 3800 zusätzliche Lehrer benötigt. Das ist ein weiteres Argument — neben den bekannten pädagogischen und organisatorischen Begründungen — für eine verstärkte Entwicklung der kooperativen Form des Berufsgrundbildungsjahrs.

Da der Stufenplan für 1978 keine Daten zur Differenzierung der Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr nach Berufsfeldern enthält, kann auch der Lehrerbedarf nicht nach den einzelnen Fächern aufgegliedert werden. Es ist jedoch deutlich erkennbar, daß ein relativ hoher Bedarf an Lehrern für die Fachpraxis besteht.

Der vorgesehene Ausbau der berufsbefähigenden Bildungsgänge bringt gegenüber der gegenwärtigen Situation und gegenüber dem „Kosten- und Finanzierungsplan“ einen zusätzlichen Bedarf an Lehrern mit sich, sofern die Teilnahme

obligatorisch ist und die Jugendlichen anschließend nicht vom Besuch der Berufsschule befreit werden. Eine Entscheidung über diese Fragen ist jedoch noch offen; die Länder werden hier im Stufenplan zur unverzüglichen Klärung der beabsichtigten Schulpflichtregelungen aufgefordert.

Auch beim Ausbau der überbetrieblichen Ausbildungsstätten ergibt sich ein nicht unerheblicher Bedarf an Ausbildungspersonal. Da die Bund-Länder-Kommission jedoch nur das Bildungsbudget der öffentlichen Hand ermittelt, bleibt insofern auch dieser Personalbedarf außer Ansatz. Der Bund und die Wirtschaft müssen jedoch in der nächsten Zeit dieser Personalfrage ihre besondere Aufmerksamkeit widmen. Hier dürfte ein attraktiver Tätigkeitsbereich für zukünftige Ausbildungskräfte entstehen.

Die in dem „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ vorgesehenen Maßnahmen bedingen Gesamtkosten für die öffentliche Hand in Höhe von 1 152,5 Mio. DM für das Jahr 1978. Der weitaus größte Teil dieses Finanzvolumens ist bereits im „Kosten- und Finanzierungsplan“ erfaßt. Mehrkosten werden zu einem Teilbetrag aus Mitteln der öffentlichen Hand finanziert, die nicht im Bildungsbudget enthalten sind (z. B. für überbetriebliche Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation). Die restlichen Mehrkosten in Höhe von 88,7 bzw. 46,9 Mio. DM (im Vergleich zum Ausbau- bzw. Prioritätenprogramm) sollen durch Einsparungen innerhalb des „Kosten- und Finanzierungsplans“ bei dessen Vollzug aufgefangen werden.

Damit dürfte das gegenwärtig Erreichbare getan sein, um den „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ finanziell abzusichern. Da dieser Stufenplan jedoch auf dem Finanzrahmen des „Kosten- und Finanzierungsplans“ basiert, darf der Beschuß der Regierungschefs von Bund und Ländern vom 25. April 1975 nicht unerwähnt bleiben. Danach wird zum „Kosten- und Finanzierungsplan“ ausgeführt, daß angesichts der veränderten gesamt- und finanzwirtschaftlichen Entwicklung die Finanzierbarkeit bis 1978 gegenwärtig nicht in vollem Umfang gesichert erscheint. Grundsätzlich heißt es jedoch, daß die angestrebten Verbesserungen im Bereich der beruflichen Bildung Vorrang haben sollen.

7. Ausblick: Zur Umsetzung des Stufenplans

Der „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ sieht Verbesserungen an besonders neuralgischen Punkten des Bildungssystems vor. Es ist Aufgabe aller Beteiligten,

für eine Umsetzung der beschlossenen Maßnahmen zu sorgen, damit es nicht bei der Erarbeitung von Plänen bleibt. Gegenüber dem Bildungsgesamtplan weist dieser Stufenplan einen wesentlich höheren Konkretisierungsgrad auf; sein Vorteil im Vergleich zu den „Vorschlägen für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen“ besteht insbesondere darin, daß er für die berufliche Bildung neben Aufträgen zur Prüfung und Feststellung verschiedener Tatbestände vor allem auch konkrete Ausbaumaßnahmen und dafür Finanzierungsmöglichkeiten vorsieht. Im schulischen Bereich ist die Aufgabe der finanziellen Umsetzung den Ländern gestellt; für die vorgesehene Förderung überbetrieblicher Ausbildungsstätten hat der Bund bereits in diesem Jahr durch die Bereitstellung erheblicher finanzieller Mittel im Haushalt und Konjunktursonderprogramm einen wichtigen Impuls gegeben.

Aber auch die übrigen Aufgaben, die sich nach Verabschiebung des Stufenplans ergeben, dürfen nicht unterschätzt werden. Wenn der Plan nicht den Charakter unverbindlicher Absichtserklärungen erhalten und die zahlreichen — zum Teil sogar bis 1976 befristeten — Entscheidungen über inhaltliche, organisatorische und rechtliche Fragen auch gefällt werden sollen, so müssen schon in nächster Zeit die notwendigen Vorkehrungen getroffen werden. Dazu gehört, daß die zur Durchführung der einzelnen Maßnahmen notwendigen Arbeitsschritte und die jeweils zu beauftragenden Stellen ermittelt werden. Da der Stufenplan hier nur allgemein Bund und Länder als Adressaten anspricht, ist eine Festlegung der zuständigen und verantwortlichen Gremien und Stellen besonders dringlich. Zur Durchführung verschiedener Beschlüsse ist auch erheblicher „Vorlauf“ nötig, wie z. B. für die Erarbeitung der Ausbildungsinhalte des kooperativen Berufsgrundbildungsjahres, der berufsbefähigenden Bildungsgänge und der überbetrieblichen Lehrgänge. Hier wird es darauf ankommen, vorhandene Erfahrungen auszuwerten, vorliegende Ergebnisse aus Modellversuchen einzubeziehen und die notwendigen Forschungsarbeiten rechtzeitig in Gang zu setzen. Eine wirksame Arbeitsteilung und Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern ist dabei von großer Bedeutung. Ferner ist es notwendig, daß das vorliegende Datenmaterial zum Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres hinsichtlich der Berufsfelder und Organisationsformen ergänzt und aktualisiert wird. Um den Stand der durchzuführenden Maßnahmen überprüfen und gegebenenfalls rechtzeitig beeinflussen zu können, muß außerdem in bestimmten Zeitabständen der jeweils erreichte Umsetzungsgrad des Stufenplans ermittelt werden.

Günther Marwitz

Realisierungsprobleme der Berufsbildungsreform - dargestellt am Beispiel der Berufsgrundbildungsjahr- Anrechnungsverordnung

Grundlagen für eine Reform der beruflichen Bildung sind insbesondere in bundes- und landesgesetzlichen Regelungen sowie in Beschlüssen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung festgeschrieben worden. In diesem Zusammenhang sind vor allem das Berufsbildungsgesetz [1], der Bildungsgesamtplan [2], die Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen [3] und der im Juni 1975 beschlos-

sene Stufenplan für Schwerpunkte in der beruflichen Bildung [4] zu nennen. Diese Unterlagen enthalten für Bund und Länder verbindliche bildungspolitische Grundsätze und beschreiben die für eine Realisierung des Reformprogramms notwendigen Schritte. Dennoch stößt die Durchführung der geplanten Maßnahmen vielfach auf erhebliche Schwierigkeiten, durch die wichtige Ordnungsmaßnahmen nicht un-

wesentlich verzögert werden. Dieser Bericht will an einem konkreten Beispiel mögliche Ursachen für die auftretenden Reibungsverluste deutlich machen.

1. Genese der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung

Bund und Länder haben in den o. g. Beschlüssen nochmals ihre Absicht bestätigt, die berufliche Erstausbildung in eine berufsfeldorientierte Grundbildung und eine darauf aufbauende Fachbildung zu gliedern [5]. Im Rahmen der beruflichen Grundbildung sollen dabei Ausbildungsinhalte vermittelt und Lernziele erreicht werden, die für einen möglichst großen Bereich artverwandter beruflicher Tätigkeiten nützlich sind. Dieses Ziel läßt sich am ehesten in einem produktionsunabhängig und ausschließlich nach pädagogischen Erfordernissen gestalteten Bildungsgang erreichen. Nach Auffassung der Bildungsplaner ist deshalb in der Regel der Lernort Schule für die Vermittlung einer berufsfeldorientierten Grundbildung besonders geeignet.

Für die Einführung dieser neuen Schulform — die meist als schulisches Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) bezeichnet wird — sind nach der gegenwärtig praktizierten Verfassungslage die einzelnen Länder in der Bundesrepublik Deutschland zuständig. Sie waren daher insbesondere zu Beginn der siebziger Jahre in erster Linie die Adressaten von Stellungnahmen und Äußerungen der Gewerkschaften, Parteien und Verbände, der bildungsplanerischen Beratungsgremien sowie der Bundesregierung, die mit Nachdruck eine beschleunigte Einführung des Berufsgrundbildungsjahres forderten. Hierdurch gerieten die in den Ländern für die berufliche Bildung Verantwortlichen teilweise in Handlungszwang, der kurzfristige Regelungen erforderlich machte. Die voraussichtlich langwierigen Abstimmungsgespräche zwischen den einzelnen Ländern und zwischen Bund und Ländern beispielsweise über den Standort des BGJ im Bildungssystem, seine Organisationsformen und Zielsetzungen mußten zurückgestellt und gesicherte und umfassende Ergebnisse der Berufsbildungsforschung konnten nicht mehr abgewartet werden. Hierdurch kam es zu länderspezifischen BGJ-Konzeptionen, die ein Auseinanderlaufen der Entwicklung befürchten ließen.

Diese Tendenz war für die Bundesregierung nicht unbedenklich, weil sie im Rahmen der allgemeinen Bildungsplanung den Ländern zugesichert hatte, bei der Erarbeitung neuer Ausbildungsordnungen das BGJ zu berücksichtigen. Eine Beachtung verschiedener konzipierter BGJ bei der Gestaltung einer bundeseinheitlichen Ausbildungsordnung war jedoch voraussichtlich nur bei einem sehr geringen Detaillierungsgrad der Ausbildungsvorschriften möglich. Dem stand die Absicht der Bundesregierung entgegen, auch durch aktualisierte und konkretisierte Ausbildungsordnungen notwendige Voraussetzungen für eine Verbesserung der Berufsausbildung zu schaffen.

Sorge bereitete Bund und Länder auch die geringe Attraktivität des kaum mit Berechtigungen versehenen Bildungsganges, die mittelfristig den weiteren Ausbau des BGJ wesentlich behindern konnte. Es ist daher zu vermuten, daß der Wunsch nach einem bundeseinheitlichen BGJ und nach einer angemessenen Attraktivitätssteigerung der neuen Schulform die Bundesregierung veranlaßt hat, im Juli 1972 eine Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung [6] zu erlassen. In dieser Rechtsverordnung wird ein allgemeiner Bezugsrahmen für die Gestaltung des BGJ vorgegeben und bestimmt, daß der erfolgreiche Besuch eines nach diesen Grundsätzen durchgeföhrten BGJ mit einem Jahr auf die in den Ausbildungsordnungen festgelegte Ausbildungsdauer anzurechnen ist. Verträge, die das nicht berücksichtigen, dürfen nicht in das Verzeichnis der anerkannten Berufsausbildungsverhältnisse eingetragen werden.

2. Probleme der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung

Seitdem das BGJ in nennenswertem Umfang eingeföhrt ist, weigern sich Ausbildungsbetriebe in zunehmendem Maße, mit BGJ-Absolventen einen Ausbildungsvertrag abzuschließen. Jugendliche, die an bestimmten Ausbildungsplätzen interessiert sind, unterlaufen daher teilweise die Anrechnungsverordnung, indem sie sogar den erfolgreichen Besuch des BGJ verschweigen oder kurz vor der Abschlußprüfung die Schule verlassen.

Die Ursachen für diese Entwicklung können u. a. in einem Konkurrenzverhältnis zwischen Berufsgrundbildungsjahr und erstem Jahr der „traditionellen“ Berufsausbildung gesehen werden, bei dem die BGJ-Absolventen Wettbewerbsnachteile haben. So bevorzugen die Ausbildungsbetriebe gegenwärtig noch den „traditionellen“ Weg, weil nach ihrer Meinung Inhalt, Ziel und Ablaufplanung dieses Bildungsganges allen Mitarbeitern bekannt sind und die Ausbildung vom ersten Tage an einen unmittelbaren Bezug zu einem bestimmten Beruf hat. Demgegenüber haben Berufsgrundschüler aus der Sicht der Betriebe Ausbildungsdefizite, denen durch besondere betriebliche Versetzungs- und Ausbildungspläne Rechnung getragen werden muß. Es kommt hinzu, daß die meisten Ausbildungsplätze zu Beginn des ersten Ausbildungsjahrs vergeben werden. BGJ-Absolventen müssen demgegenüber direkt in das zweite Ausbildungsjahr aufgenommen werden. Dies führt insbesondere bei größeren Betrieben zu organisatorischen Schwierigkeiten. Nach Auffassung der Wirtschaft ist es daher in den meisten Fällen nicht zweckmäßig, mit Berufsgrundschülern ein Ausbildungsverhältnis einzugehen.

Die Situation wird durch Veränderungen im Ausbildungspotenzial und in der Ausbildungsnachfrage verschärft.

Darüber hinaus beginnt die zunehmende Zahl von Jugendlichen mit schwächerem schulischen Leistungsvermögen im Berufsgrundbildungsjahr sich im Hinblick auf die Anrechnungsproblematik nachteilig bemerkbar zu machen, obwohl die Versorgung gerade dieser Schüler von der bildungspolitischen Zielsetzung her wünschenswert ist.

Es soll auch nicht unerwähnt bleiben, daß noch ausstehende Grundsatzentscheidungen zum Berufsgrundbildungsjahr und vorhandene Anlaufschwierigkeiten in Diskussionen von Arbeitgeber- und Kammerorganisationen hervorgehoben werden, wodurch sich bestehende Vorbehalte der Ausbildungsbetriebe verstärken.

Durch den Erlaß der Anrechnungsverordnung ist auch die Frage bedeutsam geworden, wie das schulische und betriebliche Ausbildungspotenzial quantitativ abgestimmt werden kann. Bisher richtet sich das Angebot von schulischen Ausbildungsplätzen für das Berufsgrundbildungsjahr vornehmlich nach den personellen und sachlichen Kapazitäten bestimmter beruflicher Schulen und der Interessenlage der in Betracht kommenden Jugendlichen. Demgegenüber sind die regionalen und sektoralen Angebote betrieblicher Ausbildungsplätze für die Fachbildung am voraussichtlichen Arbeitskräftebedarf der Betriebe orientiert. Der Versuch, dieses Problem durch regionale Absprachen zwischen Schule und Wirtschaft oder durch Abschluß von „Vorverträgen“ zu lösen, die als Eingangsvoraussetzung für das BGJ verschiedentlich zwingend vorgeschrieben werden, hat bisher nicht den gewünschten Erfolg. Dies ist u. a. darauf zurückzuföhren, daß die Vereinbarungen spätestens eineinhalb Jahre vor Abschluß des eigentlichen Ausbildungsvorvertrages getroffen werden müssen und daher beispielsweise nicht gegen konjunkturelle Schwankungen sichern können. Im übrigen sind Vorverträge aus bildungspolitischen Gründen nicht unproblematisch, weil sie von den Auszubildenden eine vorzeitige Berufsentcheidung erfordern und damit den Zielsetzungen des BGJ nicht entsprechen.

3. Vorgaben für eine Lösung der Anrechnungsproblematik

Die dargestellten Gründe für die Probleme der BGJ-Anrechnungsverordnung sind erst im Verlauf längerfristiger Erfahrungen und intensiver Beratungen erkennbar geworden. Es ist daher verständlich, daß die Bundesregierung die Schwierigkeiten von BGJ-Absolventen, einen Ausbildungsplatz für die betriebliche Fachbildung zu finden, zunächst auf Anlauf- und Übergangsschwierigkeiten in bestimmten Ausbildungsbereichen zurückführte. Sie beschränkte sich aus diesem Grunde zunächst auf Gespräche mit den Spitzenorganisationen der Wirtschaft und den Gewerkschaften sowie auf geringfügige Ergänzungen der kurz zuvor erlassenen Ausbildungsordnung für Elektroberufe.

Die sich in der weiteren Entwicklung verstärkenden Vorbehalte gegenüber BGJ-Absolventen begründeten Sprecher der Wirtschaft vor allem mit dem Hinweis auf die erheblichen curricularen Unterschiede zwischen dem „traditionellen“ ersten Jahr der Berufsausbildung und dem neu eingerichteten Bildungsgang. Bund und Länder haben daher in dem nach dem gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30. Mai 1972 [7] eingerichteten Koordinierungsausschuß zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Mai 1973 die Entwicklung bundeseinheitlicher Lehrpläne für das Berufsgrundbildungsjahr vereinbart, die einen reibungslosen Übergang von der beruflichen Grundbildung in die Fachbildung ermöglichen sollten. Die Arbeiten an diesen Plänen sind jedoch nur zögernd angelaufen und gestalten sich sehr schwierig, weil einerseits noch keine hinreichenden Erfahrungen in der geplanten Zusammenarbeit von Bund, Ländern und Sozialpartnern in diesem Bereich vorliegen, andererseits der Führungsanspruch der Kultusseite von den übrigen beteiligten Gruppen nicht ohne weiteres hingenommen wird. Die Beratungen in den Lehrplanausschüssen zeigen, daß die in Vorbereitung befindlichen berufsfeldbezogenen Curricula die aufgetretenen Anrechnungsprobleme zwar verringern, aber nicht lösen können.

Die offenen Fragen der BGJ-Anrechnungsverordnung haben auch den Absolventen der Berufsfachschulen die Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz in zunehmendem Maße erschwert. Daher werden die Länder und die zuständigen Bundesministerien auch in diesem Falle von den verschiedensten Gruppen immer nachdrücklicher aufgefordert, Abhilfe zu schaffen.

Die einzelnen Länder versuchen deshalb, wie bereits oben gesagt, die Probleme durch regionale Absprachen zwischen Wirtschaft und Schule oder durch die Forderung nach einem „Vorvertrag“ als Eingangsvoraussetzung für das Berufsgrundbildungsjahr zu verringern. Außerdem machen die Länder von ihrem Vetorecht bei dem vorgesehenen Erlaß von Ausbildungsordnungen Gebrauch, die der weiteren Einführung des Berufsgrundbildungsjahres entgegenstehen.

Die Bundesregierung hat keine Kompetenz für mögliche flankierende Maßnahmen zur Verminderung der zuvor dargestellten Probleme, die zumindest einen begrenzten Erfolg haben könnten. Eine von der Bundesregierung in Aussicht genommene Änderung der Anrechnungsverordnung kann aus rechtsformlichen Gründen nur mit Zustimmung der Länder erfolgen. Hierzu sind die Länder bisher jedoch noch nicht bereit, weil sie durch die vorgesehenen Änderungen einen entscheidenden Attraktivitätsverlust des Berufsgrundbildungsjahrs befürchten. Es ist auch nicht auszuschließen, daß einzelne Länder ihren durch die Anrechnungsverordnungen gewonnenen Einfluß auf die betriebliche Berufsausbildung nicht wieder in Frage stellen lassen wollen. Manche Länder halten die generelle Einführung des Berufsgrundbildungsjahres für ihren Zuständigkeitsbereich bereits mittelfristig für möglich. Sollte zu diesem Zeitpunkt die volle Anrechnung nicht gesichert sein, müßten die betroffenen Jugendlichen eventuell erhebliche Zeiteinbußen hinnehmen.

In Anbetracht der dargelegten Situation hat die Bundesregierung die ihr bekannt gewordenen Lösungsvorschläge zur Anrechnungsproblematik im Mai 1974 dem als officielles Beratungsorgan der Bundesregierung eingerichteten Bundesausschuß für Berufsbildung mit der Bitte um Prüfung und Stellungnahme zugeleitet. Dieses drittelparitätisch aus Vertretern der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und der Länder zusammengesetzte Beratungsgremium hat bisher seine Beratungspflicht nicht erfüllen können. Die bisher bekannt gewordenen Zwischenergebnisse lassen jedoch erkennen, daß die Arbeitnehmerseite wie auch die Länder zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Änderung der Anrechnungsverordnung ablehnen, da sie durch den drohenden Attraktivitätsverlust die Einführung des BGJ entscheidend behindert sehen. Demgegenüber setzt sich die Seite der Arbeitgeber dafür ein, die zwingenden Anrechnungsvorschriften zu lockern bzw. die Rechtsverordnung zeitweilig auszusetzen. Nach Auffassung der Wirtschaft können durch diese Maßnahme die in der Übergangszeit auftretenden Probleme beseitigt werden.

Nach dem gegenwärtigen Diskussionsstand dieses Themas im Bundesausschuß für Berufsbildung ist die Vorlage einer abschließenden Stellungnahme vorerst nicht zu erwarten.

4. Lösungsmöglichkeiten der Anrechnungsproblematik

In der gegenwärtigen Situation kann eine von allen Beteiligten und interessierten Gruppen in vollem Umfang akzeptierte Lösung wohl kaum gefunden werden. Es ist daher Aufgabe von Bund und Ländern, einen allgemein annehmbaren und im Interesse der Jugendlichen liegenden Kompromiß zu entwickeln. Unter diesen Voraussetzungen in Betracht kommende und derzeit diskutierte Lösungsvorschläge sollen im folgenden mit den bisher bekannt gewordenen Argumenten dargestellt werden.

4.1 Halbjährige Anrechnung für eine Übergangszeit:

Für eine Übergangszeit von ca. vier Jahren soll die obligatorische Anrechnung auf ein halbes Jahr beschränkt werden.

Dieser Vorschlag geht von der Annahme aus, daß die Anrechnungsverordnung als flankierende Maßnahme die Einführung des BGJ erleichtern sollte. Da sie jedoch noch häufig das Gegenteil bewirkt, sollte sie zeitlich begrenzt eingeschränkt werden.

Dem wird entgegengehalten, daß die Verkürzung der obligatorischen Anrechnung einen Attraktivitätsverlust des BGJ verursachen würde, der die weitere Einführung dieses Bildungsganges entscheidend behindert. Als weiteres Gegenargument wird vorgetragen, daß das Ausbildungsplatzangebot durch diese Maßnahme weiter eingeschränkt wird, da die Berufsgrundschüler dann einen Ausbildungsplatz länger besetzen.

Die Befürworter des Vorschlages weisen demgegenüber darauf hin, daß die an den Besuch des BGJ geknüpften Erwartungen von Eltern und Jugendlichen sich nicht primär auf eine Verkürzung der betrieblichen Ausbildungszeit richten. Maßgebend für die Entscheidung der Betroffenen ist ihrer Ansicht nach vielmehr der Wunsch nach einer vertieften und erweiterten Allgemeinbildung, einer besseren Vorbereitung der Berufswahl und einer Verbesserung der Berufschancen. Sie begründen diese Annahme u. a. auch mit der relativ unproblematischen Einführung von Berufsfachschulen, obwohl hier anfangs keine Anrechnungsverordnungen bestanden haben.

Die Vertreter dieses Vorschlages sehen auch nicht die Gefahr einer weiteren Einschränkung des Ausbildungsplatzangebotes, da die Zahl der zur Verfügung stehenden Lehrstellen nicht von der gesamten Dauer der Berufsausbildung abhängig sei. Entscheidend sei vielmehr, daß die Betriebe nur für einen bestimmten Nachwuchsbedarf ausbilden.

Schließlich weisen die Verteidiger dieses Vorschlages darauf hin, daß für verbindlich vorgeschriebene Ausbildungsphasen besonders begrenzte sachliche und personelle Kapazitäten vorhanden sind. Durch diese Engpässe wird die Höchstzahl von Ausbildungsverhältnissen in einer Ausbildungssperiode begrenzt. Da auch Absolventen des BGJ diese Engpässe durchlaufen müssen, wird die Zahl der möglichen Ausbildungsverhältnisse nicht von der Ausbildungsdauer abhängig.

4.2 Für eine Übergangszeit Beschränkung der obligatorischen Anrechnung bei bestimmten Berufsfeldern oder Berufen:

Für eine Übergangszeit von ca. vier Jahren soll die Anrechnungsverordnung „liberalisiert“ werden. Die Erleichterungen sollen sich jedoch nur auf Berufsfelder oder Berufe beziehen, bei denen besondere Anrechnungsprobleme bestehen.

Dieser Lösungsansatz ist eine Variante des oben dargelegten Vorschlages. Er geht davon aus, daß Schwierigkeiten bisher nur in einzelnen Berufsfeldern und bei bestimmten Berufen aufgetreten sind. Dementsprechend sollten sich die Maßnahmen nur auf diese Bereiche auswirken, um die Einführung des BGJ nicht mehr als notwendig zu erschweren.

Diesem Lösungsvorschlag wird mit dem Hinweis widersprochen, daß die Anrechnungsprobleme nicht berufs- oder berufsfeldspezifischer Natur sind. Bestimmte Ausbildungsbereiche seien angeblich nur deshalb noch unproblematisch, weil hierfür noch keine Berufsgrundbildungsjahrklassen eingerichtet oder neue Ausbildungsordnungen erlassen worden sind. Vorbehalte gegen diesen Lösungsansatz werden auch mit dem Hinweis auf evtl. bildungspolitisch unerwünschte Auswirkungen angemeldet. So könnte beispielsweise künftig die Berufswahl vornehmlich im Hinblick auf die Anrechnungsdauer statt nach Neigungs- und Eignungskriterien erfolgen.

Gegen eine Einschränkung der obligatorischen Anrechnung auf bestimmte Berufsfelder oder Berufe spricht auch die für den Außenstehenden dann nicht mehr überschaubare Auffächerung der Anrechnungsvorschrift.

4.3 Qualitative Abstimmung der schulischen und betrieblichen Lehrpläne:

a) Die Lehrpläne für das BGJ und das erste Jahr im traditionellen System sollen *inhaltsgleich* gestaltet werden.

Die Befürworter dieses Vorschlages gehen von der Überlegung aus, daß die sachlich bedingte Konkurrenzsituation zwischen den Bildungsgängen durch eine inhaltlich gleiche Gestaltung der Curricula für das erste „traditionelle“ Ausbildungsjahr und das BGJ behoben werden kann.

Die Richtigkeit dieser Überlegung wird im allgemeinen nicht bestritten und als langfristig anzustrebendes Ziel bejaht. Die Kritiker meinen jedoch, daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine Ausrichtung des ersten Ausbildungsjahres im dualen System auf das Berufsgrundbildungsjahr zu einer unnötig verlängerten und qualitativ verschlechterten Berufsausbildung führen würde. Sie begründen ihre Vermutung mit dem Hinweis darauf, daß eine Vielzahl von Lerninhalten und Lernzielen des BGJ nur von der Schule vermittelt werden kann. Eine Festbeschreibung in Ausbildungsordnungen würde deshalb die Betriebe zwingen, ihre Ausbildung einzustellen. Würden sich jedoch andererseits die Ausbildungsordnungen nur auf die fachlichen Inhalte beschränken, die auch die Schule im BGJ vermitteln kann, so entstünde ein Leerraum, der durch ausbildungsfremde Tätigkeiten ausgefüllt werden müßte. Dieser Vorschlag steht auch im Widerspruch zu den bisherigen Bemühungen der Bundesregierung, durch konkrete Vorgaben in den Ausbildungsordnungen bei den Ausbildungsbetrieben eine zumindest annähernd systematische Ausbildung sicherzustellen.

b) Die Lehrpläne für das Berufsgrundbildungsjahr und das erste Jahr im traditionellen System sollen *inhaltlich angenähert* werden durch

- Neuschneidung der Berufsfelder mit dem Ziel einer Vermehrung,
- curriculare Schwerpunktbildung im BGJ,
- konkrete Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen,
- Erhöhung des fachbezogenen Unterrichts im BGJ.

Dieser Lösungsansatz modifiziert den Vorschlag a) dahingehend, daß nunmehr keine inhaltlich gleichen, sondern nur inhaltlich angenäherte Curricula angestrebt werden sollen. Sowohl die Begründung als auch die Einwände gegen diesen Vorschlag beschränken sich auf Glaubenssätze, die sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt einer rationalen Überprüfung entziehen.

Während eine Gruppe die Auffassung vertritt, daß mit Hilfe der genannten Maßnahmen eine hinreichende Annäherung der Bildungsgänge erreicht werden kann, verweist eine andere Gruppe auf bisher wenig ermutigende Erfahrungen beispielsweise bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen und gesteht den genannten Maßnahmen deshalb nur eine flankierende Wirkung zu.

4.4 Kooperatives Berufsgrundbildungsjahr:

Zunächst sollte in den mehr fertigkeitsbetonten Berufsfeldern (z. B. Metall, Elektrotechnik sowie Bau und Holz) die kooperative Form des Berufsgrundbildungsjahrs eingeführt werden.

In der kooperativen Form des Berufsgrundbildungsjahrs wird der Jugendliche sowohl im Lernort Schule als auch im Lernort Betrieb ausgebildet.

Der Vorschlag, diese Form des Berufsgrundbildungsjahrs verstärkt auszubauen, wird u. a. damit begründet, daß die Jugendlichen in diesem Fall auch den Rechtsstatus eines Auszubildenden erhalten. Sie besitzen damit bereits zu Beginn der Ausbildung einen Vertrag über die gesamte Ausbildungsdauer und haben einen Anspruch auf Ausbildungsvergütung, Sozialversicherung etc. Für diesen Bildungsgang spricht nach Auffassung der Befürworter auch, daß die kooperative Form des Berufsgrundbildungsjahrs in bestimmten Berufsfeldern kurzfristig generell eingeführt werden kann, da die Wirtschaft bereit und in der Lage ist, die notwendigen technischen und personellen Kapazitäten zur Verfügung zu stellen.

Es wird schließlich auf die hohen Investitionskosten bei stark fertigkeitsbetonten Berufsfeldern hingewiesen, die nicht zu vertreten sind, wenn bereits vorhandene Einrichtungen genutzt werden können.

Die ablehnende Haltung wird mit dem Hinweis auf gesetzliche Regelungen in einzelnen Ländern begründet, die dieser Lösung entgegenstehen. In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, daß mittel- und langfristige bildungspolitische Planungen der Länder dann nicht mehr ohne weiteres zu realisieren sind (z. B. Einbeziehung des BGJ in Gesamtschulen).

Schließlich bezweifeln die Gegner dieser Lösungsmöglichkeit, daß von der Wirtschaft ein regional und sektorale durchstrukturiertes ausreichendes Angebot an Ausbildungsplätzen bereitgestellt werden kann. Sie sehen hier Schwierigkeiten, insbesondere im Bereich der handwerklichen Berufe, für die vornehmlich in Klein- und Mittelbetrieben ausgebildet wird.

5. Prognose

Betrachtet man die vorgestellten Lösungsmodelle hinsichtlich ihrer Realisierungschancen, so muß man wohl davon ausgehen, daß hierbei weniger die Überzeugungskraft der einzelnen Argumente als vielmehr das Kräfteverhältnis der beteiligten Gruppen ausschlaggebend sein wird. Verlässliche Aussagen zu der weiteren Entwicklung können daher nicht

gemacht werden. Die gegenwärtige Diskussion vermittelt jedoch den Eindruck, daß die Länder einer Veränderung der Anrechnungszeit in der Rechtsverordnung keinesfalls zustimmen werden. Es ist bisher auch keine besondere Bereitschaft auf der Ländersseite festzustellen, in bestimmten Berufsfeldern zunächst nur die kooperative Form des Berufsgrundbildungsjahres einzuführen. Da sich andererseits die Bundesregierung zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht bereitfinden kann, die Ausbildungsordnungen für das erste Jahr im traditionellen System inhaltsgleich mit den Lehrplänen für das BGJ zu gestalten, werden sich Bund und Länder voraussichtlich in den weiteren Gesprächen darauf einigen, die Curricula der beiden Bildungsgänge einander anzunähern. Diese Arbeiten werden einige Jahre in Anspruch nehmen. Zumindest während dieser Zeit wird man mit den im Zusammenhang mit der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-

verordnung aufgetretenen Schwierigkeiten leben müssen.

- [1] Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14. August 1969 (Bundesgesetzblatt I, S. 1112).
- [2] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan Bd. I und Bd. II, Stuttgart 1973
- [3] dieselbe, Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen, Stuttgart 1972
- [4] dieselbe, Stufenplan für Schwerpunkte in der beruflichen Bildung, Stuttgart 1975
- [5] Bildungsgesamtplan a.a.O. S. 31.
- [6] Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung vom 4. Juli 1972 (Bundesgesetzbl. I, S. 1151), geändert am 22. Juni 1973 (Bundesgesetzbl. I, S. 665).
- [7] Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder. Vom 6. Nov. 1972, veröffentlicht im Bundesanzeiger Nr. 216 vom 16. Nov. 1972, S. 2.

Bodo Braeuer und Günter Olbrich

Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen mit Hilfe des Projekt-Abstimmungsrasters

Die bildungspolitische Forderung nach Abstimmung und Koordinierung im Bereich der beruflichen Bildung ist deshalb so schwer zu erfüllen, weil keine geeigneten Instrumentarien zur Verfügung stehen, die bei Beachtung der Vorgaben eine wirksame Abstimmung garantieren.

Die berufliche Erstausbildung vollzieht sich in der Bundesrepublik Deutschland überwiegend im dualen System, das durch die Lernorte Betrieb bzw. überbetriebliche Ausbildungsstätte und Teilzeitberufsschule gekennzeichnet ist. Damit verbunden ist auch eine unterschiedliche Zuständigkeit. Während für die betriebliche Seite die Ausbildungsordnungen vom Bund einheitlich für den gesamten Bereich der Bundesrepublik Deutschland erlassen werden, sind für die schulische Seite die Kultusminister (-senatoren) zuständig. Die Abstimmung ist daher nicht nur im zweiseitigen Verhältnis Bund—Länder zu sehen, sondern wird auch von dem Verhältnis der Länder untereinander beeinflußt. Die Rahmenlehrpläne lassen zum gegenwärtigen Zeitpunkt z. T. erhebliche Unterschiede erkennen. Ein Abstimmungsinstrument muß deshalb so flexibel gestaltet sein, daß eine Ergänzung zu einem abgestimmten Gesamtkurriculum herbeigeführt werden kann. Die Vorgaben dazu können mit folgenden Forderungen beschrieben werden:

1. Berücksichtigung der unterschiedlichen Aufgaben von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen
2. Zuständigkeit des Bundes bei der Erstellung von Ausbildungsordnungen
3. Zuständigkeit der Länder des Bundes bei der Erstellung von Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen
4. Ausreichender Konkretisierungsgrad bei der Abstimmung, d. h. nicht nur Abstimmung auf der Ebene der Richtlernziele
5. Vertretbarer Aufwand für die Vorbereitung und Durchführung der Abstimmung

6. Notwendige Anpassung an die Entwicklung in der Wirtschaft und im Bildungsbereich ohne Behinderung durch das Abstimmungsverfahren.

Die Bedingungen lassen erkennen, daß aufgrund der Kompetenzaufteilung für die berufliche Bildung eine Abstimmung auf der Ebene der Lernziele nicht realisierbar sein dürfte. Bei ausformulierten Lernzielen ist ein so hoher Grad an Konkretisierung gegeben, daß für eine Ergänzung zu einem beruflichen Gesamtkurriculum nur wenig Freiraum bleibt. Außerdem wird der Abstimmungsprozeß bei ausformulierten Lernzielen wesentlich erschwert, weil die Lernziele zunächst auf ihren „Inhalt“ hin untersucht werden müssen. Die Konstruktionsteile, die der formulierten Aussage zugrunde liegen, müssen analysiert und bewertet werden, damit eine Abstimmung möglich wird. Mit anderen Worten: es werden nicht die Lernziele verglichen, sondern die Größen, die die Lernziele bestimmen. Da jeder Ausformulierung von Lernzielen die Überlegung der Bestimmungsgrößen zumindest als Denkprozeß vorangehen muß, ergibt sich die Möglichkeit, durch Abstimmung dieser Bestimmungsgrößen jene gemeinsame Basis zu schaffen, die eine einheitliche, sich in den Lernorten ergänzende Vermittlung von beruflicher Ausbildung sicherstellen kann. Die Bestimmungsgrößen der Lernziele können sich dabei auf das zur Abstimmung notwendige Maß beschränken, damit den Kompetenzträgern Freiraum bleibt, die Besonderheiten ihrer Aufgaben einfließen zu lassen.

Auf der Grundlage dieser Überlegungen wurde nach einer Vorlage des BBF von der Curriculum-Arbeitsgruppe des Koordinierungsausschusses „Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“ ein Projekt-Abstimmungsraster entwickelt, den der Koordinierungsausschuß in seiner Sitzung am 12. Juni 1975 zur Erprobung beschlossen hat. Als für die Abstimmung besonders relevante Größen wurden Lerneinheiten (gebündelt in Lernbereiche), Lernstufen und zeitlicher Lernschwerpunkt angesehen.

Projekt — Abstimmungsraster

Lernbereiche	Lerneinheiten	Lernstufen								Lernschwerpunkte in der zeitlichen Gliederung Halbjahr					
		Beachtung 1	Handhabung 2	Ausführung 3	Beherrschung 4	Wissen a	Verständnis b	Anwendung c	Beurteilung d	1.	2.	3.	4.	5.	6.

In diesem Abstimmungsraster werden die Anforderungen des Berufs als Lerneinheiten ausgewiesen und unter fachdidaktischen Gesichtspunkten zu Lernbereichen gebündelt. Zur Kennzeichnung des Lernniveaus mußten Lernstufen entwickelt werden, die den Anforderungen im Bereich der Berufsbildung gerecht werden. Es wurden zwei Lernstufengruppen vorgesehen, die auf der Grundlage der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates¹⁾ in jeweils vier Lernstufen unterteilt sind und ihren Wertungen nach den dort vorgeschlagenen Lernstufen „Reproduktion“, „Reorganisation“, „Transfer“ und „Kreativität“ entsprechen. Den Lernstufengruppen können die Dimensionen „Tätigkeit“ (1–4) und „Einsicht“ (a–d) zugeordnet werden. Sie entstanden in Anlehnung an die Taconomien von BLOOM²⁾ und SIMPSON³⁾. Die Dimensionen „Tätigkeit“ und „Einsicht“ scheinen deshalb besonders relevant, weil deutlich wird, daß die Kennzeichnung des erforderlichen Lernniveaus im Bereich der beruflichen Bildung in der Regel erst durch Lernstufen beider Dimensionen möglich wird. Tätigkeit und Einsicht benötigen einander bei der Berufsausbildung, denn die Berufsausbildung ist gekennzeichnet durch das Umsetzen von „Einsicht“ in „Tätigkeit“. Es ist daher für jede Lerneinheit in jeder Lernstufengruppe eine Einstufung vorgesehen. Im zeitlichen Lernschwerpunkt wird das Halbjahr angegeben, in dem die Vermittlung der Lerneinheit schwerpunktmaßig erfolgt.

Neben seiner Bedeutung als Instrument für die Abstimmung dient der Abstimmungsraster der Lernzieloperationalisierung in vierfacher Weise.

1. Mit der Verwendung des Rasters wird die Zusammenstellung der Lerneinheiten und ihre Bündelung zu Lernbereichen systematisiert.
2. Mit Hilfe des Rasters erfolgt eine Bestimmung der Lernstufen, so daß das Anspruchsniveau der zu formulierenden Lernziele beschrieben wird.

3. Die im Raster enthaltenen Bestimmungsgrößen können ergänzt werden, so daß zusätzliche Intentionen — wie Berücksichtigung des affektiven Bereichs oder besondere methodische Anliegen — einbezogen werden können.
4. Durch das Vorliegen der Bestimmungsgrößen wird die Formulierung der Lernziele erleichtert und verbessert.

Mit Hilfe dieses Rasters wird eine mehrstufige Lernzieloperationalisierung vorgegeben, die eine Einflußnahme auf den verschiedenen Entwicklungsstufen der Lernziele zuläßt und die Abstimmung zwischen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen ermöglicht. Dadurch kommt dem Projekt-Abstimmungsraster eine besondere Bedeutung im Abstimmungsverfahren zu, das in einem Folgeartikel noch ausführlich beschrieben wird.

Daß eine mehrstufige Lernzieloperationalisierung bei der Erarbeitung von Lernzielen bereits üblich war, ohne daß dies zu einem System erhoben wurde, darf als zusätzliches Argument für die Realisierbarkeit der Abstimmung nach diesem Verfahren gewertet werden und wirft gleichzeitig die Frage auf, ob es nicht sinnvoll wäre, die Formulierung der Lernziele grundsätzlich durch systematische Erfassung der wichtigsten Bestimmungsgrößen der Lernziele nach dem Raster vorzubereiten.

Anmerkungen

- 1) Deutscher Bildungsrat/Empfehlung der Bildungskommission Strukturplan für das Bildungswesen 1970, S. 78–80
- 2) Bloom, B. S. u. a. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I Cognitive Domain, New York 1956.
- 3) Simpson, E. J. The classification of educational objectives, psychomotor domain, Illinois Teacher of Home Economics 1966

Willi Karow

Fernunterricht in der beruflichen Bildung

1. Umfang und Förderung von Fernunterricht

In einigen benachbarten Ländern, zum Beispiel in den Niederlanden, in Schweden, aber auch in der DDR, wird Fernunterricht viel effektiver genutzt als in der Bundesrepublik. Das zeigt sowohl die Anzahl der Teilnehmer als auch die allgemeine Akzeptanz des Fernunterrichts als Mittel der Weiterbildung: In Schweden, einem Land mit 8 Mio. Einwohnern, hatte ein einziges Fernlehrinstitut (von insgesamt drei wichtigen) noch vor kurzem fast so viele Teilnehmer wie alle privaten Fernlehrinstitute in der Bundesrepublik zusammen, nämlich ca. 180 000. In den Niederlanden nehmen von 12 Mio. Einwohnern etwa 230 000 jährlich an Fernlehrgängen teil, und man findet Stellenanzeigen in der Presse, in denen die Absolventen bestimmter Fernlehreinrichtungen bevorzugt angesprochen werden. In der DDR erreicht ungefähr ein Drittel aller Absolventen der Hoch- und Fachschulen ihr Ausbildungsziel im Fernstudium.

Aber auch in der Bundesrepublik setzt sich der Fernunterrichtsgedanke auf verschiedenen Ebenen immer mehr durch: Die postgraduale Weiterbildung durch Fernunterricht, die vom Deutschen Institut für Fernstudium an der Universität Tübingen organisiert wird, ist für viele Lehrer eine Selbstverständlichkeit geworden. So wird zur Zeit die erste Fernuniversität der Bundesrepublik in Hagen gegründet. Demnächst kann also auch ein Erststudium als Fernstudium durchgeführt werden.

Unterhalb des Universitätsniveaus gibt es seit einiger Zeit Fernunterricht durch Rundfunk- und Fernsehanstalten, zu denen private Verlage schriftliches Begleitmaterial entwickeln. Die Abschlußprüfungen werden durch die Beteiligung der Kultusbehörden — wie beim „Telekolleg“ (Fachhochschulreife) — oder der Industrie- und Handelskammern — wie bei dem Lehrgang „Ausbildung der Ausbilder“ — im Rahmen des Berechtigungswesens oft öffentlich anerkannt.

Dominierend sind in dem Bereich der Weiterbildung durch Fernunterricht in der Bundesrepublik allerdings die privaten Fernlehrinstitute, von denen im BBF 137 mit insgesamt ca. 1300 Fernlehrgängen bekannt sind, an denen wahrscheinlich etwas mehr als 200 000 Weiterbildungswillige teilnehmen [1]. Die bildungs- und arbeitsmarktpolitisch wichtigsten sind zweifellos solche Lehrgänge, mit denen entweder ein Bildungsabschluß nachgeholt werden kann, oder die der beruflichen Anpassungs- oder Aufstiegsfortbildung dienen.

Die Teilnahme kann deshalb unter bestimmten Bedingungen entweder nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz oder, weitaus häufiger, nach dem Arbeitsförderungsgesetz auch finanziell gefördert werden. In diesen Fällen ist außer bestimmten individuellen Voraussetzungen eine Überprüfung des belegten Lehrgangs durch das BBF mit positivem Ergebnis Bedingung. Sind diese Voraussetzungen erfüllt und ist der Lehrgang arbeitsmarktpolitisch zweckmäßig, werden Kosten für ergänzenden Nahunterricht übernommen, höchstens jedoch je Teilnehmer und Unterrichtsstunde DM 2,—; weitere Förderungsbeträge werden im Regelfall nach der für die Durcharbeitung der Lehrbriefe erforderlichen Stundenzahl bemessen und mit DM 1,— pro Stunde vergütet, wobei max. 15 Std./Woche anerkannt werden. In Ausnahmefällen werden die notwendigen Lehrgangsgebühren in voller Höhe von der Bundesanstalt für Arbeit getragen.

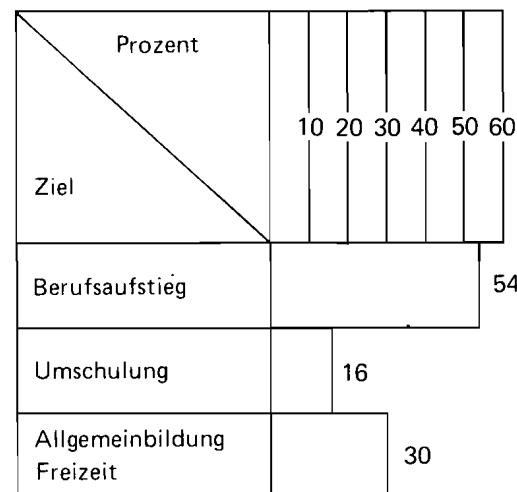
Die Zahl der geförderten Fernunterrichtsteilnehmer beträgt allerdings im Verhältnis zur Gesamtzahl der nach dem AFG

Geförderten nur ca. 2,5 Prozent, das sind in absoluten Zahlen etwa 7000 Teilnehmer [2].

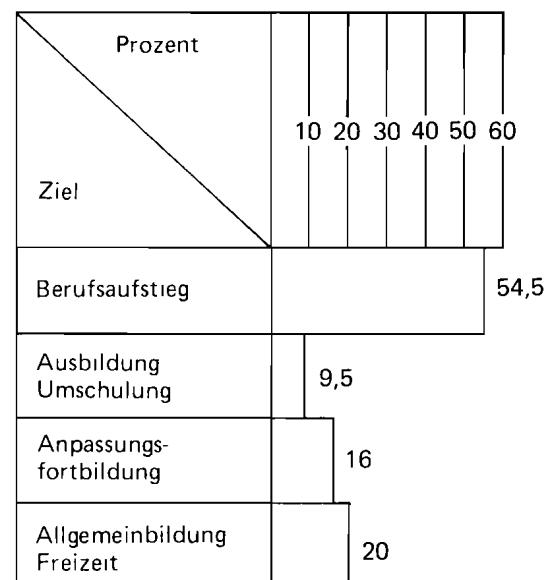
Im Vergleich hiermit erscheint eine Vorlage zur Förderung von Fernlehrgangsteilnehmern, die dem norwegischen Parlament zur Beschußfassung vorliegt, sehr viel günstiger.

- Danach sollen ab Juli 1975 alle Teilnehmer an Lehrgängen, die auf staatliche Prüfungen vorbereiten, zu 100 Prozent gefördert werden.
- Allen Teilnehmern an anderen Fernlehrgängen werden die Kosten zu 60 Prozent erstattet.

Für beide Fälle gilt allerdings die Einschränkung, daß die Kosten erst nach erfolgreicher Beendigung des Lehrgangs erstattet werden sollen [3].



Kustermann, 1970



Sommer, 1965

Tabelle 1: Zielvorstellungen von Fernunterrichtsteilnehmern

Der hier angesprochene Bereich der privaten Fernlehrinrichtungen in der Bundesrepublik ist Gegenstand des gesetzlichen Auftrages für das BBF. Das Bundesinstitut soll

- berufsbildenden Fernunterricht untersuchen (Forschung),
- Vorschläge für seine Weiterentwicklung und Ausgestaltung machen (Entwicklung) und
- berufsbildende Fernlehrgänge auf Antrag von Fernlehrinstituten überprüfen (Überprüfung) [4].

Viele Untersuchungen zur Erwachsenenbildung haben gezeigt, daß Weiterbildung überwiegend unter berufsbezogenem Aspekt gesehen wird: Bei einer Befragung von STRZELEWICZ, RAAPKE und SCHULENBERG gaben 60 Prozent der Befragten als erste Aufgabe der Erwachsenenbildung die Einrichtung berufsbildender Lehrgänge an [5]; 80 Prozent der Fernlehrgangsteilnehmer in der Bundesrepublik streben nach SOMMER eine höhere berufliche Qualifikation an [6]. Bei etwa 70 von 100 Fernunterrichtsteilnehmern steht laut einer Erhebung von KUSTERMANN Berufsbezogenheit, bei 30 von 100 der Wunsch nach Allgemeinbildung und Freizeitbeschäftigung im Vordergrund [7]. (Vgl. Tabelle 1).

Stellt man diesen Zahlen zur Nachfrage das vom BBF ermittelte Angebot an Fernlehrinrichtungen gegenüber, ergibt sich folgendes Bild der Angebotsstruktur (die Feststellungen des BBF erfaßten 103 Fernlehrinrichtungen mit insgesamt 1166 angebotenen Lehrgängen) [8]. (Vgl. Tabelle 2).

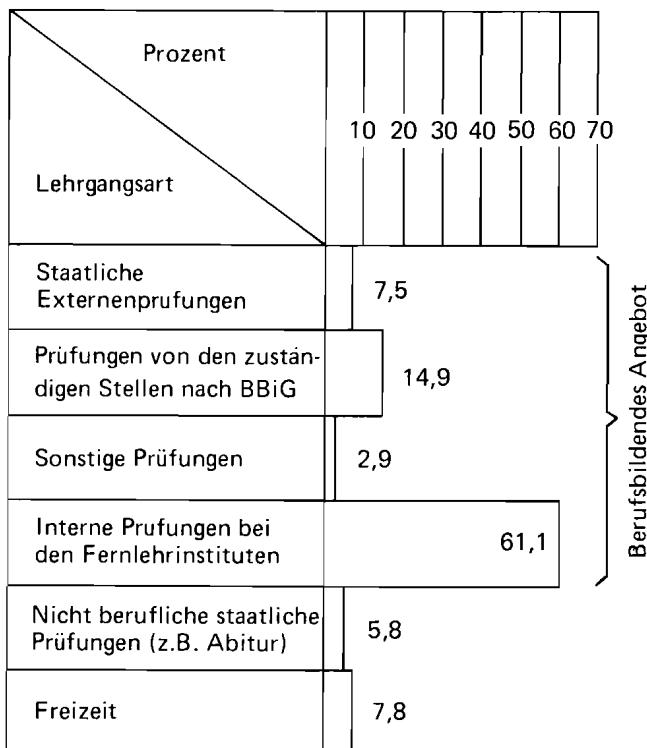
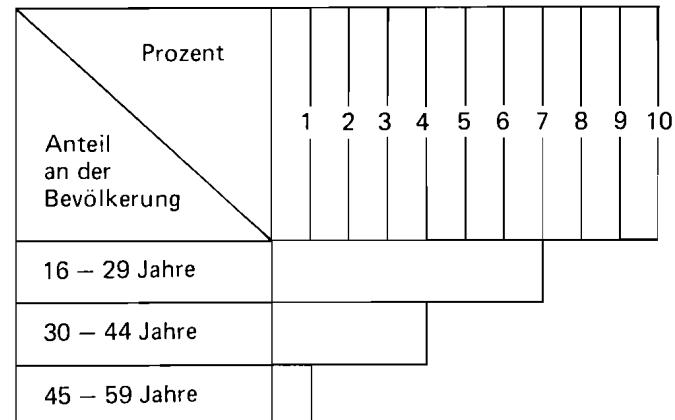


Tabelle 2: Lehrgangsangebote

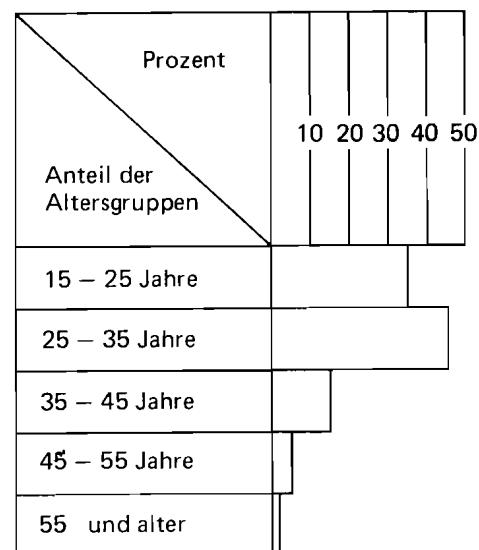
Diese Lehrgänge sind unterschiedlichen Stufen der beruflichen Bildung zuzuordnen. Das Arbeitsförderungsgesetz unterscheidet grundsätzlich zwischen beruflicher Ausbildung und beruflicher Fortbildung [9]; an dieser Unterscheidung orientieren sich die folgenden Ausführungen.

2. Fernunterricht in der beruflichen Ausbildung

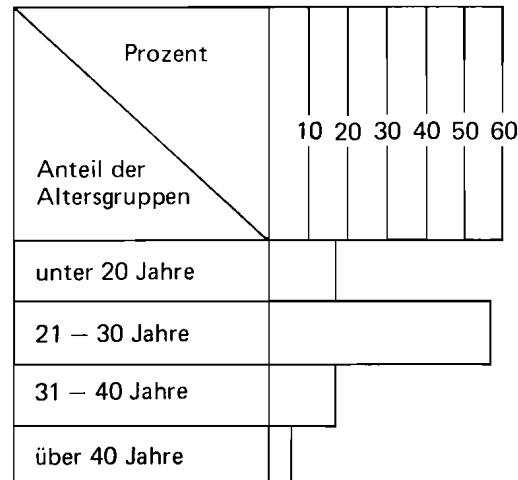
Die größte Zielgruppe des Fernunterrichts sind grundsätzlich „Erwachsene“ [10]. Fernunterrichtsmaßnahmen der beruflichen Ausbildung (Erstausbildung) haben dagegen auch jün-



Allensbach (1961)



Kustermann 1970



HFL (1964)

Tabelle 3: Altersangaben

gere Adressaten, die im Alter von Schülern der Sekundarstufe II sind. Daß es diese Zielgruppe tatsächlich gibt, weist eine der wenigen repräsentativen Umfragen zur Verteilung und Sozialstruktur von Fernunterrichtsteilnehmern in der deutschen Bevölkerung aus, die allerdings schon 1961 durchgeführt wurde [11]. Danach betrug der Anteil der Altersgruppe der 16- bis 29jährigen an der Bevölkerung, die inner-

halb der vorausgegangenen 5 Jahre an Fernunterricht teilgenommen hatte, 7 Prozent. Die Untersuchung von KÜSTER-MANN nennt den Anteil der 15- bis 25jährigen mit 34 Prozent; nach einer Statistik des Hamburger Fern-Lehrinstituts beträgt dort der Anteil der unter 20jährigen 17 Prozent [12]. (Vgl. Tabelle 3).

a) Verhältnismäßig unbekannt ist eine Form des Fernunterrichts als rechtlich begründeter und zwingend vorgeschriebener Bestandteil von Ausbildung. Dies ist z. B. der Fall im Rahmen der theoretischen (dienstbegleitenden) Ausbildung zum Sozialversicherungsfachangestellten, Fachrichtung Krankenversicherung, die vom Bundesverband der Betriebskrankenkassen getragen wird. Hier ist Fernunterricht in der entsprechenden Ausbildungsordnung (§ 12 Abs. 3, § 13 Nr. 2 AO-SozU) zwingend vorgeschrieben. Vergleichbare Regelungen gelten beim Bundesverband der Ortskrankenkassen und beim Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften, die jeweils für die Auszubildenden bei den einzelnen Versicherungen, Krankenkassen bzw. Berufsgenossenschaften den Fernunterricht zentral organisieren und als feste, ausbildungsbegleitende Maßnahme betrachten.

Einzelne Wirtschaftszweige haben also diese Unterrichtsform aus Rationalisierungsgründen frühzeitig eingeführt. Deshalb schlägt ANNE BEELITZ vor, daß dieser Fernunterricht wiederum aus Rationalisierungsgründen guten privaten Fernlehrinstituten als Spezialauftrag übertragen werden sollte, denn an dem hier erwähnten Fernunterricht sind die eigentlichen privaten Fernlehrinstitute (bisher) nicht beteiligt [13].

b) Eine Entsprechung zu dem ausbildungsbegleitenden Fernunterricht betrieblicher Ausbildungsträger bildet der Fernunterricht, den einige Berufsschulen für solche Berufsschüler durchführen, die ihre schulische berufliche Ausbildung in der Regel als Blockunterricht erhalten, das heißt in Phasen, die durch das Zusammenziehen des regelmäßigen Berufsschultages in der dualen gewerblichen Ausbildung zu Blöcken von einigen Wochen entstehen [14].

Diese Praxis wird — neben der Form der zunehmend breiter werdenden versuchsweisen Erprobung in den unterschiedlichsten Bereichen — bisher vor allem bei spezialisierten Berufsausbildungen mit wenigen Auszubildenden geübt, für die sich keine Fachklassen bilden lassen. Die Auszubildenden erhalten deshalb oft Blockunterricht in Internatsschulen. Während der dadurch entstehenden langen Phasen rein betrieblicher Ausbildung wird der Auszubildende im Fernunterricht betreut. Dieser von Schulen getragene Fernunterricht hat seine Vorbilder vor allem in den skandinavischen Ländern mit oft großen Entfernung zwischen Schulen und Schülern. Staatlichen schulbezogenen Fernunterricht in Konkurrenz zu dem privaten Fernlehrinstitute gibt es in größerem Umfang auch in Frankreich, wo das Centre National de l'Enseignement Fernunterricht für die meisten staatlich-schulischen Bildungsabschlüsse durchführt. Für manchen deutschen Lehrer mag es verlockend klingen, daß die Lehrbriefautoren hier oft aus dem Schuldienst kommen, dem sie auf diese Weise über längere Zeit den Rücken kehren können. Auf jeden Fall müssen die Autoren aber voll ausgebildete Lehrer sein [15].

Ausbildungsbegleitender oder unterrichtsbegleitender Fernunterricht könnte in der Bundesrepublik künftig erheblich zunehmen, denkt man an die Reform der beruflichen Bildung: Blockunterricht wird hierbei in größerem Umfang erprobt. Welche Rolle dabei die privaten Fernlehrinstitute spielen werden — oder inwieweit der Staat bzw. die öffentlichen Ausbildungsträger selbst tätig werden, hängt nicht zuletzt von den Instituten selbst ab.

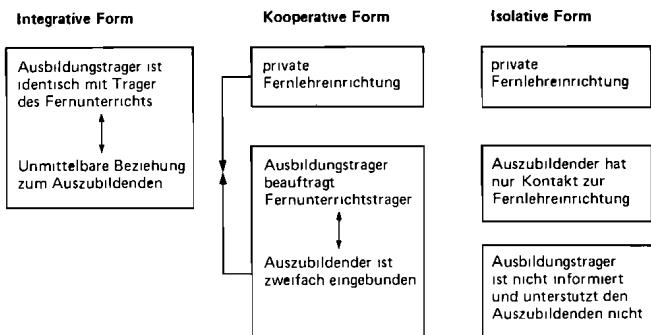
c) Es gibt auch einige Fernunterrichtsangebote privater Institute für die berufliche Erstausbildung, die zum Teil in Kooperation mit Betrieben genutzt werden. So kaufen zum Beispiel mittlere und kleine Ausbildungsbetriebe der gewerblichen Wirtschaft Fernlehrgänge für die ausbildungsbegleitende betriebliche Kenntnisvermittlung, etwa für Auszubildende

in Metallberufen, von privaten Fernlehrinstituten an. Die betrieblichen Ausbilder übernehmen dabei sogar hin und wieder die Funktion der Korrektoren, die im Normalfall vom Fernlehrinstitut zu stellen sind.

Zahlenmäßig fällt diese Kooperationsform von Ausbildungsbetrieben und privaten Fernlehrinstituten aber kaum ins Gewicht — ebensowenig übrigens, wie die weniger günstige — weil weder von der Schule noch vom Betrieb geförderte — Einsatzform des Fernunterrichts als ausbildungsunterstützende Maßnahme, die aus privater Initiative entsteht. Besorgte Eltern haben schon wiederholt beim BBF angefragt, welcher Fernlehrgang sich als Stützkurs zur Vorbereitung auf eine Facharbeiterprüfung eigne, da sie ohne solche Stützmaßnahmen gefährdet sei. Sofern positive Überprüfungsergebnisse der gefragten Fachrichtung vorliegen, gibt das BBF hierüber — wenn auch unter Bedenken — Auskunft. Wird eine derartige Maßnahme nämlich weder von der Schule noch durch den Betrieb gefördert und insbesondere im Rahmen der Ausbildung auch nicht berücksichtigt, so kann der Mißerfolg durch einen nicht ausbildungskoordinierten und isoliert zu bearbeitenden Lehrgang noch verstärkt werden, da der Fernlehrgang eigentlich nur noch als zusätzliche Belastung empfunden werden kann.

In der beruflichen Erstausbildung lassen sich also mindestens drei Formen des Fernunterrichts feststellen, deren typische Merkmale eine graphische Darstellung verdeutlichen soll. (Vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Formen des Fernunterrichts in der beruflichen Ausbildung



3. Fernunterricht in der beruflichen Fortbildung

Anders und im Sinne einer Höherqualifizierung ist das gleiche Fernlehrmaterial einzuschätzen, wenn es zum Nachholen einer beruflichen Abschlußprüfung verwendet wird.

Es kann wohl als Weiterbildung oder auch als berufliche Aufstiegsfortbildung bezeichnet werden, wenn Personen gemäß § 40 Abs. 2 BBiG zu Abschlußprüfungen vor IHK's zugelassen werden, die sich auf die Kenntnisprüfung mit Hilfe eines Fernlehrgangs vorbereitet haben.

Die Anzahl dieser Prüfungen hat sich 1972 gegenüber 1970 bei den Industrie- und Handelskammern verdoppelt, wie das Ergebnis einer Erhebung zur Lage in der Berufsausbildung von ALTHOFF und WOLLSCHLÄGER gezeigt hat. Ein weiteres Ansteigen dieser Tendenz ist zu vermuten [16].

Das Arbeitsförderungsgesetz nennt als weitere wesentliche Fortbildungsform die Anpassung der Kenntnisse und Fähigkeiten an die beruflichen Anforderungen. Hier scheint neben dem beruflichen Aufstieg durch Fortbildung die für den beruflichen Fernunterricht überhaupt wichtigste, weil adäquate Aufgabe zu liegen [17].

Der allgemeine Wissenszuwachs verläuft bekanntlich in einer Exponentialkurve; die Umschlagsgeschwindigkeit des investierten fixen Kapitals in der Wirtschaft beträgt durchschnittlich vier bis sechs Jahre, das heißt spätestens nach sechs Jahren folgen neue Maschinengenerationen, neue

Technologien und Arbeitsverfahren, auf die sich Arbeitskräfte kurzfristig einstellen müssen. Die Vorbereitung und Einstellung auf diese technologischen Sprünge kann durch Fernunterricht unterstützt werden, ohne daß der Arbeitsprozeß unterbrochen werden muß. Der Fernunterricht kann sogar mit Vorteil in den Arbeitsprozeß integriert werden. Hier ist das Feld beruflicher Fortbildung, das in Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Fernlehrinstituten durch die oft zitierten „tailor made-courses“ abgedeckt werden kann. Bei gut funktionierender Zusammenarbeit zeichnen sich eine Reihe von Vorteilen auch für den Lehrgangsteilnehmer ab, zum Beispiel:

- Die gewünschten Qualifikationen werden vom Betrieb vorgegeben und vom Fernlehrinstitut in Lernziele umgesetzt. Dadurch sind ihre Aktualität und ihre Verwertbarkeit gesichert.
- Die Lernorganisation kann durch Freistellung von Überstunden, Unterstützung von Arbeitsgruppen auch während der Arbeitszeit, Überlassung zusätzlicher Lernmittel u. a. lernförderlich gestaltet werden.
- Die Fortbildungskosten können teilweise oder ganz vom Betrieb getragen werden, dem sie das Arbeitsamt häufig genug ersetzt (während der Einzelteilnehmer hier keine finanzielle Förderung erwarten kann, da es sich um ausschließliche Maßnahmen handelt).

Allerdings wird **berufliche Anpassungsfortbildung**, wird sie vom Betrieb initiiert, sehr stark von dessen Bedürfnissen bestimmt. Prozeßunabhängige Qualifikationen, das heißt nicht fachlich-instrumentelle Kenntnisse haben dann wenig Raum [18]. Fernlehrinrichtungen, die an einer derart technokratisch verkürzten beruflichen Fortbildung mitarbeiten, stehen — da sie kommerzielle Unternehmen sind — leicht in der Gefahr, zu Erfüllungsgehilfen einer funktionsspezifischen, nur auf unabdingbare manuelle und kognitive Fähigkeiten gerichteten Weiterbildung zu werden. Es wäre aber ihre Aufgabe, hier als Korrektiv zu wirken und sei es nur in der Form, daß sie Lernziele begründen und Inhalte strukturell so aufarbeiten, daß mobilitätsfördernde Transferleistungen möglich werden.

Die berufliche Anpassungsfortbildung außerhalb der betrieblichen Weiterbildung überwiegt jedoch gegenüber der oben dargestellten Form, das heißt, Weiterbildungswillige wenden sich viel öfter aus Eigeninitiative an Fernlehrinrichtungen als auf Veranlassung ihrer Betriebe. Untersuchungen von Teilnehmergruppen zeigen sogar häufig nennenswerte Anteile von Lehrgangsteilnehmern, die ihrem Arbeitgeber bewußt verschweigen, daß sie an einer Fortbildungsmaßnahme teilnehmen. KÜSTERMANN nennt 43 Prozent, eine Untersuchung von KLÖFER zu einer Aufstiegsfortbildungsmaßnahme zum Betriebswirt immer noch 20 Prozent [19].

Damit entsteht auch hier wieder ein „isolativer Typ“ beruflicher Anpassungsfortbildung durch Fernunterricht; eine direkte Rückkopplung und Orientierung an berufliche Tätigkeiten entfällt, es ist keinerlei Unterstützung durch einen Betrieb gegeben und die Verwertbarkeit des mühsam Gelernten steht oft in Frage [20].

Zu den Nachteilen der isolativen Fortbildung durch Fernunterricht kommen weitere hinzu, die sich als Konsequenz aus der Nichtbeteiligung von Betrieben ergeben:

- Die gewünschten Qualifikationen werden nicht von kompetenter Seite vorgegeben, deshalb werden die Lernziele unspezifisch.
- Unspezifische Lernziele können Fernlehrinrichtungen dazu verführen, unangemessen große Adressatengruppen anzusprechen
- Die mangelhafte Rückkopplung zu den Abnehmern (Arbeitgebern — Wirtschaft) von durch Fernunterricht Fortgebildeten führt zu einer Überalterung der Lehrgangs-inhalte.

Alle drei genannten Faktoren wirken sich negativ auf die Verwertbarkeit des Erlernten aus.

Die **berufliche Aufstiegsfortbildung** bildet die wesentlichste Motivationsbasis für Fernlehrgangsteilnehmer. Hierzu zählen insbesondere Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung, Technikerprüfungen und sogar Fachhochschulprüfungen für Betriebswirte und Ingenieure. Es wird ein Zertifikat angestrebt, das eine öffentlich-rechtliche oder eine staatliche Berechtigung vermittelt. Damit kommt ein Dilemma zur Sprache, das — bisher jedenfalls — für diese Ausbildung kennzeichnend ist: Private Fernlehrinstitute können keine Berechtigungen der o. g. Art vergeben.

Zwar gibt es ausländische Vorbilder — vor allem wieder in Schweden — wo private Fernlehrinrichtungen zu den institutsinternen Prüfungen Vertreter der Schulbehörden hinzuziehen und dadurch eine staatliche Anerkennung erreichen können. In der gleichen Konstruktion konnte in Deutschland schon in den zwanziger Jahren im Fernlehrinstitut Rustin das Abitur erworben werden; heute jedoch muß sich der deutsche Fernschüler Externenprüfungen stellen, wenn er eine staatliche Berechtigung erwerben will.

Fernunterricht ist ein gelenkter und kontrollierter Lernprozeß, der — im Gegensatz zu den Bildungsgängen an öffentlichen Ausbildungsstätten und Schulen — in objektiver Form, das heißt als schriftlich gefaßter Fernlehrgang vorliegt. Er ist damit besser überprüfbar als jede Vorlesung, jeder Unterricht in Schulen oder Meisterausbildungskursen an Industrie- und Handelskammern. Dies müßte in den Externenprüfungen auch entsprechend berücksichtigt werden. Aber erst die von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht der Länder (ZFU) vorgeschlagenen „Besonderen Prüfungen“ für Fernunterrichtsabsolventen, mit deren Einführung sich die Länder noch immer Zeit lassen, werden diese Forderung erfüllen.

Erst dann wird gesichert sein, daß Vorbeurteilungen von Fernlehrinrichtungen, Ergebnisse von Zwischenprüfungen usw. angemessen gewürdigt werden. Umgekehrt ergeben sich daraus auch Anforderungen an die Fernlehrinstitute:

- Sie müssen ihre Lehrgänge der Qualitätskontrolle durch die staatlichen Stellen unterwerfen.
- Sie müssen Änderungshinweise in Form von Überprüfungsauflagen befolgen.
- Sie müssen verlässliche Prüfungen und Korrekturen durchführen und Gefälligkeitsnoten unterlassen (eine Gefahr, in der private Fernlehrinrichtungen stehen können!).
- Sogenannte Heimprüfungen, die nur auf Korrespondenzbasis beruhen, können in diesem System keinen Platz haben, jedenfalls dann nicht, wenn die staatliche Berechtigung erklärtes Lehrgangsziel ist.

Zertifikationslehrgänge werden zwar eindeutig am häufigsten belegt, doch ist die Zahl der Absolventen, die sich schließlich einer staatlichen oder öffentlich-rechtlichen Prüfung stellen, vergleichsweise gering. Sie sinkt bei langfristigen Lehrgängen oft unter die 5-Prozentgrenze — und dies nicht nur aufgrund der hohen drop-out Rate, sondern auch, weil sich viele Teilnehmer mit einer institutsinternen Prüfung begnügen, weil eine entsprechende Position auch ohne staatliche Prüfung erreicht wurde, weil ohnehin gar keine Prüfung beabsichtigt war u. a. m.

Hinsichtlich der inhaltlichen Qualität gelten für die Lehrgänge zur Aufstiegsfortbildung ähnliche Vorbehalte wie für die der Anpassungsfortbildung — allerdings sind es hier nicht die Betriebe, die gewünschte Qualifikationen vorgeben. Vielmehr müssen hier die Lernziele aus staatlichen Rahmenlehrplänen, Ausbildungsordnungen und anderen offiziellen curricularen Dokumenten abgeleitet werden — eine Aufgabe, die nicht selten mißlingt. Schuld daran haben nicht die Fernlehrinrichtungen allein: Angesichts der Problematik der

Vereinheitlichung von Rahmenlehrplänen der Länder, der Dauer der Entwicklung curricularer Dokumente und zahlreicher anderer Faktoren stehen die Fernlehreinrichtungen bei der Inventarisierung der Lernziele für Lehrgänge, die den unterschiedlichen Bedingungen aller im Bundesgebiet in Frage kommenden Prüfungsstellen für einen bestimmten Ausbildungsgang gerecht werden sollen, vor einer fast unlösbar Aufgabe.

Die Absolventen der Fernlehreinrichtungen konkurrieren bei Zertifikatslehrgängen unmittelbar mit den Absolventen von Fachschulen, Fachoberschulen oder Lehrveranstaltungen mit öffentlich-rechtlichem Charakter. Haben sie nicht das vergleichbare Zertifikat, so sind sie im Konkurrenzkampf um entsprechende Berufspositionen in einer sehr schwachen Position, weil die Bescheinigungen der Institute mit privatem Charakter dem staatlich anerkannten Zertifikat nicht standhalten. Um dem abzuhelfen, organisiert eine zunehmende Zahl von Berufsverbänden und Branchenorganisationen Aufstiegsfortbildung im Fernunterricht auch selbst. Zum Beispiel garantiert die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen wie die Klärmeisterausbildung der Deutschen Abwassertechnischen Vereinigung, die Ausbildung zum Rohrnetzmeister des Delwa-Vereins (Berufsverein für das Industrie- und Wasserfach) und die Teilnahme an Meisterlehrgängen des Fachverbands Deutscher Floristen dem jeweiligen Absolventen — auch ohne staatliches Zertifikat — die Anerkennung im Berufsbereich.

Eine wesentliche Durchsetzungsstrategie für die Anerkennung von Berufsabschlüssen, die durch Fernunterricht erreicht werden können, wäre für die privaten Fernlehreinrichtungen deshalb die enge Zusammenarbeit mit Berufsverbänden, Fachverbänden oder staatlichen Stellen, die an der entsprechenden Fortbildungsmaßnahme interessiert sind.

Als wesentliche Hilfe für Arbeitnehmer, ihre eigene Fortbildung übersichtlich und vollständig zu dokumentieren, bezeichnete Bildungsminister HEMUT ROHDE kürzlich die Einführung eines Berufsbildungspasses.

Dieser Paß wurde vom Bundesausschuß für Berufsbildung im Oktober 1974 verabschiedet. Hier eröffnet sich also die Möglichkeit, im Fernunterricht erworbene Qualifikationen auszuweisen und aufzuwerten, denn es können auch absolvierte Fernlehrgänge, sofern ein staatliches Gütezeichen dafür gegeben ist, eingetragen werden [21].

4. Bildungschance Fernunterricht?

Zu den Hauptargumenten in der Werbung der Fernlehrinstitute zählt der Begriff „Bildungschance“ durch Fernunterricht [22]. Auch Werbesprüche wie **Gehalt verdreifacht — Finanzielle Vorteile und Abteilungsleiter** sind nicht selten zu finden [23].

Die Tauschwertchancen für die erworbenen Qualifikationen sind jedoch fragwürdig, wenn

- sie nicht den Arbeitsplatzstrukturen im Beschäftigungssystem entsprechen, weil sie auf unzureichenden Berufsfeldanalysen beruhen;
- die Lernziele sich nicht mit den Prüfungszielen externer Prüfungsgremien decken;
- die Lehrgangsinhalte unter einem mehrjährigen Modernitätsrückstand leiden.

Andere Mängel kommen hinzu, die den Fernlehrinstituten zwar nicht angelastet werden können. Sie sollten aber Anlaß sein, in der Werbung Hinweise auf Gehaltserhöhungen etc. grundsätzlich zu unterlassen [24]. Aufstiegschancen hängen, wie OFFE und andere nachgewiesen haben, weit stärker von anderen Faktoren als von kognitiven Fähigkeiten ab [25]. Nur diese aber können meist im Fernunterricht vermittelt werden. Auf der Ebene der nicht durch Fernunterricht erzeugbaren Qualifikationen wird deshalb oft komplementärer

Nahunterricht eingeführt. Eine Untersuchung von BOLTE/BÖHME und SCHWIER, die vom BBF veranlaßt wurde, zeigt, daß Motivation und Lernerfolg von Fernlehrgangsteilnehmern durch Nahunterricht auffällig positiv beeinflußt werden [26]. Daraus aber den Schluß zu ziehen, daß Fernunterricht zwingend stets durch Nahunterricht ergänzt werden sollte, ginge an den Möglichkeiten und Bedingungen vieler potentieller Fernunterrichtsteilnehmer vorbei [27].

Außer örtlichen Entfernung, die hinderlich sind, spielt auch die Schwierigkeit, zum Beispiel für Schichtbeschäftigte, eine Rolle, die Erfordernisse der beruflichen Tätigkeit mit der zeitlichen Belastung durch Nahunterricht in Übereinstimmung zu bringen (zumal der Bildungsaurlaub noch nicht allgemein eingeführt ist). Oft sind sogar soziale Kontakte unerwünscht, weil die Gruppensituation des Nahunterrichts mit ihren Implikationen wie Vergleichszwang und Konkurrenzdruck soziale Angst auslöst.

Die Fernlehrinstitute stehen also im folgenden Dilemma:

- Wird Nahunterricht erweitert als Bestandteil in Fernlehrgänge einbezogen, so schließt dies viele potentielle Teilnehmer aus;
- wird der Nahunterricht eingeschränkt oder wird darauf verzichtet, so steht der Studienerfolg tendenziell in Frage.

Noch fraglicher wird der Begriff „Bildungschance durch Fernunterricht“ bei einem Blick auf die Teilnehmerstruktur. Es sind nicht gesellschaftliche Randgruppen, vom Bildungswesen Benachteiligte, wie ungelernte Arbeiter, Landarbeiter, Personen ohne Volksschul- oder Hauptschulabschluß, die Weiterbildung betreiben, sondern — das haben STRZELOWICZ, RAAPKE und SCHULENBERG gezeigt — vor allem Personen, die schon über einen mittleren Schulabschluß und meist auch eine berufliche Ausbildung verfügen.

Zwar bieten einige Fernlehreinrichtungen Lehrgangseintrittsmöglichkeiten auf verschiedenen Stufen an; in der Praxis wirkt sich das aber so aus, daß der Teilnehmer mit dem niedrigsten Bildungsstand die meisten Lehrbriefe bearbeiten muß. Das heißt aber, er soll mehr und länger Techniken anwenden, die ihm aufgrund seines niedrigen Bildungsstandes gerade fehlen.

Aus diesem Grunde können sowohl KUSTERMANN als auch BOLTE/BÖHME/SCHWIER und andere nachweisen, daß geringe Schulbildung und Lernschwierigkeiten, die bis zum Abbruch des Lehrgangs führen, besonders hoch korrelieren. Auch PETERS hat den Verdacht, daß die traditionelle Vorstellung vom Fernschüler, der unter Aufbietung aller Kräfte und nach Überwindung großer Schwierigkeiten von der Arbeiterschicht in höhere soziale Schichten aufsteigt, nur für einzelne, untypische Fälle zutrifft [28]. Er hält es deshalb für nicht gerechtfertigt, eine Egalisierung der Bildungschancen nur deshalb anzunehmen, weil es jedem Berufstätigen freistehe, qualifizierende Bildungsabschlüsse über den Fernunterricht zu erreichen.

Diese These wird durch LEMPERT nachdrücklich bestätigt. Er stellt fest, daß der Karriereeffekt der allgemeinbildenden Schule auf die Erfolgsschancen bei der Weiterbildung absolut durchschlägt und zwar positiv wie negativ. Durch Weiterbildung findet kein Ausgleich der Startchancen statt und auch die Fälle, die zunächst einen intergenerationalen Aufstieg vermuten lassen, entpuppen sich in der Regel als Personen, die sich nachträglich dem Status des Elternhauses und damit der sozialen Schicht, aus der sie eigentlich kommen, nur angepaßt haben [29].

Vorschläge zur Überwindung dieser Situation, wie Anwendung der Methodik eines Fernlehrgangs für Analphabeten (im Gegensatz zur Lehrbriefkumulation), Durchführung mindestens eines Fernlehrgangs in mindestens einem Fach für alle Sekundarschüler (WALSH), aufsuchende Beratung für bildungsmäßig Benachteiligte nach schwedischem Vorbild (FÖVUX), die Entwicklung von Fernlehrgängen, die den

Lernvorgang als eine Strategie der Ermutigung, als eine schrittweise Stärkung des Selbstvertrauens, als emanzipatorische, der Demokratisierung dienende Lehrstrategie realisieren (SCHULENBERG), eröffnen dem Fernunterricht unter Berücksichtigung der aufgezeigten Probleme neue Perspektiven.

Anmerkungen

- [1] Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung. Fernlehrinstitute in der Bundesrepublik Deutschland — Eine Erhebung des BBF, Sonderheft 2 der Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, Berlin 1972.
- [2] Bundesanstalt für Arbeit Forderung der beruflichen Bildung — Ergebnisse der Teilnehmerstatistik für Bildung und Wissenschaft, 11/74, S 155.
- [3] Entwurf des Kyrke — og undervisningsdepartementet Føresegner for brevskoler, Oslo 1974.
- [4] Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969, BGBl. Teil I, § 60 Abs. 4, S. 1112.
- [5] Strzelewicz, W., Raapke, H. D., Schulerberg, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, Enke Verlag.
- [6] Sommer, K. H.: Der Fernunterricht, Institut für Berufserziehung im Handwerk an der Universität Köln, Köln 1965, S. 50 ff.
- [7] Küstermann, H.: Der Fernschüler, Weinheim, Berlin, Basel 1970, Beltz Verlag, S. 66.
- [8] Seine Vermutung, das Lehrgangsangebot der großen kommerziellen Fernlehrinrichtungen entsprache wahrscheinlich den Bedürfnissen der Teilnehmer genauer als das der institutionalisierten und fest in das Bildungssystem integrierten Lehranstalten, weil jede Nachlässigkeit in dieser Richtung den Fernlehrinrichtungen finanzielle Verluste einbringen kann, relativiert Peters allerdings mit dem Hinweis, daß Nachfrage durch Werbung manipulierbar ist und warnt vor voreiligen Schlüssen. Mit diesem Vorbehalt und dem Zweifel an einer unmittelbar korrelativen Beziehung muß die Angebotsübersicht des BBF gesehen werden. Vgl. Peters, O.: Zur Sozialstruktur der Fernschüler und ihre Motivation, Vortrag vor der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bergneustadt, 1968
- [9] Arbeitsförderungsgesetz vom 25. Juni 1969, BGBl. Teil I, S. 582, §§ 33, 40, 41, 43, 44, 47.
- [10] Peters, O. a.a.O. beschreibt den typischen Fernschüler als einen Mann zwischen 24 und 31 Jahren, verheiratet, mit abgeschlossener Haupt- oder Realschulbildung sowie einer abgeschlossenen Berufsausbildung, der Angestellter oder Facharbeiter ist und in einer großen Stadt in NRW wohnt
- [11] Institut für Demoskopie, Allensbach 1961.
- [12] Zahlen und Fakten zum Begriff Fernschüler, in: Epistolodidaktika, Band I, Juni 1964, Heft 2, S. 109
- [13] Beelitz, A.: Fernunterricht in der betrieblichen Bildungsarbeit, Köln 1967, Deutsche Industrieverlags-GmbH
- [14] Vgl. u. a. Peters, O.: Der Fernunterricht, Weinheim 1965, Beltz Verlag, S. 226
- [15] Glatter, R., Wedeli, E. G.: Study by Correspondence, London 1971, Longman, S. 130.
- [16] Althoff, H. u. a., Wollschlager, N.: Erhebung zur Lage in der Berufsausbildung, als Manuskript vervielfältigt, Berlin 1974, Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung
- [17] Ein hervorragender Kenner des Fernlehrwesens auf europäischer Ebene, Wedeli, G., wies erst kurzlich vor einem Auditorium von Mitarbeitern und Leitern privater Fernlehrinrichtungen darauf hin, daß er Fernunterricht nur im Hinblick auf zwei Zielbereiche für zukunftssträchtig hielt erstens bei Zertifikatslehrgängen zum Nachholen von Bildungsabschlüssen und zweitens bei up-to-date-Lehrgängen (Anpassungsfortbildung); Wedeli, G.: Vortrag vor dem Plenum des Autumn Workshop 1974 des European Home Study Council, Aldermaston, England 1974.
- [18] So weist z. B. Eduard Meyer in einem von Arlt veröffentlichten Seminarbericht auf negative Konsequenzen einer betriebsbezogenen Überqualifizierung hin: „Dabei bitte ich zu beachten, daß wir in einem Betrieb auf dem Sektor der Ausbildung auch zuviel tun können. Dann schaffen Sie einen Stock von unzufriedenen Leuten, die entweder abwandern oder die soziale Integration erschweren ...“ Axmacher, D.: Erwachsenenbildung im Kapitalismus, Frankfurt am Main 1974, Fischer Taschenbuchverlag, S. 188
- [19] Klofer, F.: Fernschüler haben es nicht leicht, Die Welt, 19. 10. 1974.
- [20] Aus solchen Gründen arbeitet übrigens ein großes Fernlehrinstitut in den Niederlanden so, daß es den Arbeitgeber stets von der Aufnahme des Fernunterrichts durch dort Beschäftigte unterrichtet. Vgl. Peters, O.: Der Fernunterricht, Weinheim 1965, Beltz Verlag, S. 86
- [21] Neuer Berufsbildungspaß geschaffen, in: Informationen, Bildung und Wissenschaft, der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 11/74, S. 155
- [22] Diese Gedanken beziehen sich auf eine neuere Veröffentlichung von Haagmann, H. G.: Bildungschance Fernunterricht, Hamburg 1974, Rowohlt Taschenbuch Verlag
- [23] Vgl. auch Kreigenfeld, Chr. Aspekte der Werbung im Bereich des privaten Fernunterrichtswesens (I u. II), in Zeitschrift für Berufsbildungsforschung 1973/74
- [24] Vgl. auch Sloss, R. Ethics in Publicity by Institutes for Education by Correspondence, in: Proceedings of the Eighth International Conference of the International Council on Correspondence Education, Edited by Renée Erdos, Unesco House, Paris 1969, S. 237.
- [25] Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen Leistungsgesellschaft. Frankfurt/Main 1970, Europäische Verlagsanstalt
- [26] Bolte, K. M., Bohme, G., Schwier, K.-G.: Der Einfluß ergänzenden Nahunterrichts auf den Lernerfolg im Rahmen von Fernlehrgängen, Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 19, Hannover 1974, Schroedel Verlag.
- [27] Eine Erhebung über den Bedarf an Erwachsenenbildung und geeignete Formen für ihre Durchführung in der Schweiz, in der dem Fernunterricht besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde, zeigt, daß zwar 76 % der Befragten der Meinung sind, durch Nahunterricht ergänzter Fernunterricht sei reinem Fernunterricht überlegen, jedoch wäre für 41 % der Befragten ergänzender Nahunterricht gleichzeitig ein Hindernisgrund, an einem solchen kombinierten Fern-/Nahunterrichtslehrgang teilzunehmen. Vgl. Schwabbe, H.: Das Thema Fernunterricht in der Meinungsforschung, in: Epistolodidaktika, 1972/2, S. 68–82. Die Untersuchung ist zwar kaum repräsentativ, sie ergänzt in ihrer Tendenz aber Feststellungen von Berg und Küstermann.
- [28] Peters, O. Zur Sozialstruktur der Fernschüler und ihre Motivation, a. a. O.
- [29] Lempert, W.: Vom Facharbeiter zum technischen Angestellten — sozialer Aufstieg oder Illusion, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 70. Band, Heft 11, 1974, S. 807–828

Claus Jaurich und Ingrid Müller

Zukunftsperspektiven und Bildungsmotivation von Berufsoberschülern in Bayern

Die Berufsoberschule (BOS), eine staatliche Bildungseinrichtung in Bayern, ist eine noch junge Schule. Zum ersten Mal wurde im Schuljahr 1969/70 in München ein Schulversuch eingerichtet. Seitdem erfreut sich diese Schule ständiger Verbreitung. Schüler, die über eine abgeschlossene Berufsausbildung und einen mittleren Bildungsabschluß verfügen, haben hier die Möglichkeit, nach zweijährigem Besuch einer Vollzeitschule die fachgebundene Hochschulreife zu erwerben.

Da die berufliche Erstausbildung der Schüler in besonderer Weise Berücksichtigung finden soll, ist die Berufsoberschule nach Ausbildungsrichtungen gegliedert. Ursprünglich war sie in erster Linie für Schuler gedacht, die die Fachschulreife erworben hatten und nun ein Hochschulstudium anstreben. Daher baut die Gliederung der Berufsoberschule auf derjenigen der Berufsaufbauschule auf, übernimmt sie aber nicht stringent. Derzeit bestehen folgende Ausbildungsrichtungen: 1. Hauswirtschaft und Sozialpflege, 2. Technik und Gewerbe,

3. Wirtschaft, 4. (seit dem Schuljahr 1974/75) Landwirtschaft. Ob es bei dieser Einteilung bleiben wird, ist noch nicht endgültig entschieden. Entsprechend der beruflichen Erstausbildung haben die Schüler zu den einzelnen Ausbildungsrichtungen Zugang. Ein Wechsel der Ausbildungsrichtung (z. B. mit dem erlernten Beruf Elektromechaniker in den Bereich Wirtschaft) ist nicht möglich.

Die Berufsoberschule wurde insbesondere für jene jungen Menschen eingerichtet, die im Rahmen ihres einmal erlernten Berufes bleiben wollen, dabei aber ein Hochschulstudium anstreben (Die allgemeine Hochschulreife ist durch das Ablegen einer Zusatzprüfung in Französisch zu erreichen, Prüfungsanforderungen sind die im Lehrplan für Französisch als 2. Fremdsprache an den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasien bis einschließlich Klasse 12 festgelegten Lernziele). Da die Berufsoberschüler den Unterricht in Französisch nur als Wahlfach erhalten — und zudem selten über Vorkenntnisse verfügen — ist das Bestehen der Prüfung äußerst schwierig.

Somit wurde mit der Berufsoberschule der Versuch unternommen, eine Oberstufe des Beruflichen Schulwesens zu entwickeln, für die die vorausgegangene Berufserfahrung als Eingangsbedingung eine zentrale Rolle spielt. Neben den Abendgymnasien und Kollegs ist mit der Berufsoberschule also eine dritte Möglichkeit gegeben, zur — in den beiden erstgenannten Fällen: allgemeinen, im letztgenannten: fachgebundenen — Hochschulreife zu gelangen. Mit der Einrichtung von Berufsoberschulen wollte man nicht zuletzt der Forderung nach Chancengleichheit einen Schritt näher kommen.

Das Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) ist beauftragt worden, die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuches Berufsoberschule durchzuführen. Sie wurde seither durch Befragungen (mittels Fragebogen) der Betroffenen (Schüler, Lehrer) vorgenommen. Die ersten Ergebnisse liegen vor und sollen hier in zwei Teilbereichen referiert werden.

Der erste Bereich bezieht sich auf die Zukunftsplanung von BOS-Schülern, der zweite ist befaßt mit der Motivationsstruktur — zum einen in bezug auf die Entscheidung für eine weiterführende Schule **allgemein** und zum anderen auf die Entscheidung für die BOS **insbesondere**.

An der Untersuchung nahmen alle Schüler, die im Schuljahr 1972/73 die BOS besuchten, teil. Zur Auswertung kamen die Daten von 727 Schülern; 472 (= 65 %) besuchten die erste, der Rest (255 Schüler = 35 %) die zweite Klasse.

Die Zukunftsplanung von Berufsoberschülern

Für 253 (50,9 %) der männlichen BOS-Schüler ist die nahe Zukunft durch den Wehrdienst (Ersatzdienst) schon verplant. Die weitere Zukunft ist dann, was Studien- und Berufswünsche u. a. m. anbelangt, davon abhängig, ob die allgemeine Hochschulreife durch Ablegen der Zusatzprüfung im Fach Französisch erworben wurde, was nicht als der Regelfall anzusehen ist.

Auf die Frage, ob sie die allgemeine Hochschulreife anstreben, verteilen sich die Antworten der Berufsoberschüler wie folgt:

Tabelle 1: Anstreben der allgemeinen Hochschulreife

	alle Schüler		Klasse		Geschlecht	
	abs.	%	1 %	2 %	m %	w %
Ja	157	21,6	25,9	13,7	15,7	34,4
Nein	399	54,9	55,1	60,0	60,6	42,6
Noch nicht entschieden	171	23,5	22,0	26,3	23,7	23,0
Summe	727	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Nach Tabelle 1 liegt nur für die Hälfte aller Schüler fest, daß sie die allgemeine Hochschulreife nicht erwerben wollen. Um zu ermitteln, ob es sich bei den noch nicht Entschiedenen verstärkt um Schüler aus der 1. Klasse handelt, wurde eine entsprechende Aufgliederung vorgenommen. Das Ergebnis zeigt, daß nur halb so viele Schüler aus Klasse 2 die Frage beantworten, wie dies Schüler aus Klasse 1 tun. Nun könnte sein, daß hier die realitätsgerechte Einschätzung des Bestehens der Prüfung bereits eine Rolle spielt. Allerdings geben zum Befragungszeitpunkt immerhin noch 26,3 % Berufsoberschüler aus Klasse 2 an, noch nicht zu wissen, ob sie die allgemeine Hochschulreife anstreben. Wenn man andererseits das Ergebnis der Zusatzprüfung im Fach Französisch aus dem Schuljahr 1972/73 betrachtet — nur vier Schüler haben die Prüfung mit Erfolg abgelegt —, so wird man sich fragen müssen, ob diejenigen Schüler, die hier gescheitert sind, nicht zu denjenigen gehören werden, die die Universitäten übermäßig lange belegen, und zwar deshalb, weil sie nicht das Studienfach ergreifen können, das ihren Interessen (und evtl. Fähigkeiten) am meisten entspricht. Weiter wirft die relativ hohe Zahl der Schüler, die sich mit der fachgebundenen Hochschulreife nicht zufrieden geben wollen, die Frage auf, inwieweit diese Schüler über andere Möglichkeiten, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen, hinreichend informiert sind. Wie weiter unten genauer gezeigt wird, liegt hier offensichtlich ein eklatanter Informationsmangel vor.

Ein dritter Aspekt der Zukunftsplanung von BOS-Schülern ist der der Verwertung des BOS-Abschlusses (i. d. R. fachgebundene Hochschulreife).

Nur 4,1 % der Schüler wollen unmittelbar nach Ablegen der Reifeprüfung ins Berufsleben eintreten, 94,8 % wollen ein Studium ergreifen. Dieses Ergebnis entspricht durchaus den bekannten Zahlen, die man von den gymnasialen Oberstufen kennt

Von den 25 Berufsoberschülern, die unmittelbar ins Berufsleben eintreten wollen, werden folgende Berufswünsche geäußert:

Gehobener Beamtdienst (13);
Fluglotse (2);
Programmierer (3);
Bankkaufmann (2);
Pilot (1);
Computer-Servicetechniker (1);
Landmaschinenmechaniker (1);
Wirtschaftsassistent (1);
Industriekaufmann (1).

Tabelle 2 stellt die Gesamtverteilung der Studienwünsche — aufgeschlüsselt nach Ausbildungsrichtung und Geschlecht — dar. 80 Schüler gaben keine Antwort, 30 wollen nicht studieren; es bleiben N = 617 Schüler übrig (s. Tab. 2, dritte Spalte).

Die Studienschwerpunkte in den Ausbildungsrichtungen sind deutlich zu erkennen. In der Ausbildungsrichtung **Technik/Gewerbe** sind 75 % der Wünsche schon abgedeckt durch die beiden Studien „Höheres Lehramt an beruflichen Schulen“ (N = 72) und „Diplomingenieur“ (N = 107). Beide Studienrichtungen werden fast ausnahmslos von männlichen Schülern angegeben. 8,8 % der Schüler geben solche Studienfächer an, zu denen sie die allgemeine Hochschulreife benötigen.

In der Ausbildungsrichtung **Wirtschaft** werden 82 % sämtlicher möglichen Studien abgedeckt durch die drei Wünsche:

„Höheres Lehramt an kaufmännischen Berufsschulen“ (N = 47), „Diplomkaufmann“ (N = 103) und „Diplomvolkswirt“ (N = 26). Auch hier sind nur wenige Schülerinnen anzutreffen, die diese Studienwünsche äußern. Hier geben 14 % der Schüler solche Studienfächer an, die sie mit ihrer fachgebundenen Hochschulreife nicht studieren können.

Tabelle 2: Studienwünsche der Berufsoberschüler — aufgeschlüsselt nach Ausbildungsrichtungen und Geschlecht

Studienwunsch	Anzahl	Prozent (727)	Prozent (617)	Ausbildungsrichtung			Geschlecht	
				T. u. G.	Wirt- schaft	H. u. S.	weib- lich	männ- lich
Höheres Lehramt an beruflichen Schulen	78	10,7	12,6	72	—	6	9	69
Diplomingenieur	110	15,1	17,8	107	3	—	1	109
Diplommathematiker	15	2,1	8,4	14	1	—	1	14
Diplomphysiker	14	1,9	2,3	14	—	—	—	14
Diplomtechniker	3	0,7	0,8	3	—	2	2	3
Diplommeteorologe	6	0,8	1,0	3	—	—	—	3
Informatik	6	0,8	1,0	4	2	—	—	6
Höheres Lehramt an kaufmännischen Schulen	47	6,5	7,6	—	47	—	9	38
Diplomkaufmann	104	14,3	16,8	1	103	—	12	92
Diplomvolkswirt	26	3,6	4,2	—	26	—	4	22
Diplomsozialwirt	9	1,2	1,4	—	9	—	2	7
Höheres Lehramt an beruflichen Schulen (Ernährungswissenschaft)	7	1,0	1,1	—	—	7	7	—
Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft	10	1,4	1,6	—	—	10	9	1
Sozialpädagogik	22	3,0	3,6	1	—	21	19	3
Lehramt an Volksschulen	87	12,0	14,1	3	1	83	78	9
Pädagogik	25	3,4	4,0	3	2	20	21	4
Psychologie	4	0,6	0,7	2	1	1	2	2
Soziologie	8	1,1	1,3	2	4	2	5	3
Zeitungswissenschaften	3	0,4	0,5	1	1	1	1	2
Geschichte	1	0,1	0,2	—	—	1	1	—
Philosophie	1	0,1	0,2	—	1	—	—	1
Lehramt an Gymnasien	7	1,0	1,1	—	3	4	6	1
Medizin	3	0,4	0,5	1	—	2	2	1
Zahnmedizin	1	0,1	0,2	1	—	—	—	1
Tiermedizin	1	0,1	0,2	—	—	1	1	—
Pharmazie	1	0,1	0,2	1	—	—	1	—
Germanistik	1	0,1	0,2	1	—	—	—	1
Anglistik	4	0,6	0,7	1	2	1	2	2
Romanistik	1	0,1	0,2	—	1	—	1	—
Land- und Forstwissenschaft	3	0,4	0,5	1	2	—	—	3
Rechtswissenschaft	3	0,4	0,5	—	3	—	—	3
Kunst	2	0,3	0,3	2	—	—	—	2
Musik	1	0,1	0,2	—	1	—	1	—
Sport	2	0,3	0,3	—	1	1	2	—
Bibliothekar	1	0,1	0,2	—	1	—	1	—
Oecotrophologie	1	0,1	0,2	—	—	1	1	—
Keine Antwort	80	11,0	0,0	—	—	—	—	—
Trifft nicht zu	30	4,1	0,0	—	—	—	—	—
Summe	727	100,0	100,0	238	215	164	201	416

Derselbe Prozentsatz findet sich in der Fachrichtung **Hauswirtschaft und Sozialpflege**. Auch hier ist eine Konzentrierung aller möglichen Studienwünsche auf wenige Studienwünsche zu beobachten. Die Studien „Sozialpädagogik“ (N = 21), „Lehramt an Volksschulen“ (N = 83) und „Pädagogik“ (N = 20) machen 77 % der Gesamtnennungen aus. Hier zeigt sich im Gegensatz zu den beiden zuerst genannten Ausbildungsrichtungen ein sehr starkes Übergewicht weiblicher BOS-Schüler.

Zur Frage der allgemeinen Hochschulreife ist an dieser Stelle eine gewisse Diskrepanz in den Aussagen der Schüler festzuhalten. Wie in Tabelle 1 zu sehen ist, geben 21,6 % der Schüler an, die allgemeine Hochschulreife anzustreben. Durch Auszählung in Tabelle 2 wird jedoch schnell deutlich, daß über alle Fachrichtungen im Durchschnitt nur von 12,3 % der

Schüler solche Studienwünsche genannt werden, die sie mit ihrer fachgebundenen Hochschulreife nicht realisieren können. Man könnte aus dieser Diskrepanz schließen, daß sich die allermeisten Schüler (87,7 %) zunächst einmal durch eine solche Studienwahl absichern, die mit der fachgebundenen Hochschulreife möglich ist.

Darüber hinaus scheint für einige Schüler die Möglichkeit, die allgemeine Hochschulreife zu erlangen, einen großen Anreiz darzustellen.

Nach diesem Ergebnis werden die Schüler, die sich noch nicht entschieden haben, ob sie die allgemeine Hochschulreife durch Ablegen der dazu notwendigen Zusatzprüfung erwerben wollen oder nicht, eher zu den Schülern zu rechnen sein, denen die fachgebundene Hochschulreife reicht.

Gründe für den Eintritt in die Berufsoberschule

Die folgende Darstellung gibt einen ersten Einblick in die sicherlich komplizierte Motivationsstruktur der Schüler in Hinsicht auf den BOS-Besuch. Dabei wurden zwei Fragenbereiche berücksichtigt; zum einen derjenige, welcher die Motive für eine Weiterbildung bis zur fachgebundenen Hochschulreife **allgemein** und zum anderen der, der die Motive für die **spezielle Wahl der BOS** unter den gegebenen Möglichkeiten untersucht.

Die Frage zum zuerst genannten Bereich war offen gestellt. Die Schüler konnten sie frei beantworten. Es ergaben sich bei der Auswertung fünf Kategorien von Motiven (aus technischen Gründen konnte nur eine qualitative Auswertung vorgenommen werden).

Kategorie 1: Unzufriedenheit

Darunter wurden sowohl Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf (z. B. „Ich war mit meinem Lehrberuf unzufrieden“)* wie auch Unzufriedenheit mit spezifischen Arbeitsplatzbedingungen („Ich war mit den Arbeitsbedingungen unzufrieden“) verstanden.

Kategorie 2: Sozialer und beruflicher Aufstieg

Die Antworten, die in diese Kategorie fallen, sind alle stark zukunftsorientiert. Vom künftigen Beruf erhofft man sich nur Positives; zumindest sind mögliche Nachteile nicht formuliert („Ich möchte ein höheres soziales Ansehen erreichen“, „Ich erwarte mir langfristig bessere Zukunftschancen“).

Kategorie 3: Wohlfallen am Schülerleben

Diese Kategorie kann man unterteilen in:

- 3.1. **mehr freizeitorientierte Antworten** („Als Schüler habe ich mehr Zeit für nicht berufsbezogene Interessen“) und
- 3.2. **mehr schulbezogene Antworten** („Ich habe Freude an geistigen und theoretischen Arbeiten“)

Kategorie 4: Nachholen von versäumten Bildungschancen

Hierunter sind sowohl solche Antworten von Schülern zu finden, die früher schon eine weiterführende Schule besucht hatten und vorzeitig abgegangen sind („Ich bin vom Gymnasium abgegangen und will jetzt das Abitur nachholen“), wie auch solche von Schülern, die früher keine Möglichkeit (oder Lust) zum Besuch einer weiterführenden Schule hatten („Ich wollte früher nicht aufs Gymnasium gehen und hole jetzt das Abitur nach“).

Kategorie 5: Weiterbildung

Die Antworten, die hier gegeben worden sind, beziehen sich ausschließlich auf **allgemeine** Weiterbildungsbedürfnisse; berufliche werden nicht genannt. („Ich habe Wissensbedürfnisse und Freude am Lernen“), („Ich erhoffe mir dadurch eine bewußtere Lebensgestaltung“).

Neben der BOS bieten noch weitere Schulen (Kolleg, Abendschule) die Möglichkeit, über den sogenannten zweiten Bildungsweg die (fachgebundene) Hochschulreife zu erlangen. Von Interesse ist, weshalb die Schüler der BOS sich für diesen Schultyp und für keinen anderen entschieden haben. Dazu wurden zwei Fragen gestellt; eine offene am Anfang des Fragebogens und eine geschlossene am Ende.

Bei der geschlossenen vorgegebenen Frage hatten die Schüler den für sie wichtigsten Grund anzukreuzen. Tabelle 3 zeigt die Verteilung der Antworten.

Gründe	Anzahl	%
keine Antwort	1	0,1
Ich hatte über das Kolleg wesentlich weniger Information als über die BOS	240	33,0
Die BOS führt zielgerichtet auf mein späteres Studienfach hin	220	30,3
Der Fächerkatalog der BOS entspricht eher meinen Interessen	71	9,8
Ich wollte mich nicht durch eine zweite Fremdsprache belasten	97	13,3
Ich habe die Aufnahmeprüfung am Kolleg nicht bestanden	11	1,5
Ich habe das Kolleg abgebrochen	3	0,4
Andere Gründe	84	11,6
Summe	727	100,0

Tabelle 3: Gründe für den Besuch der BOS

Ein Drittel aller Berufsoberschüler geben an, über das Kolleg wesentlich weniger Informationen als über die BOS gehabt zu haben. Da hier Mehrfachnennungen nicht möglich waren, und dies als der wichtigste Grund beurteilt wurde, darf der Schluß zugelassen werden, daß die Schüler vor Eintritt in die BOS zu wenig über andere Möglichkeiten im Bilde waren. Da unzureichende Informationen über andere schulische Möglichkeiten Ursache dafür sein könnte, daß Schüler eine Schule besuchen, die ihren Erwartungen und Bedürfnissen nicht in vollem Maße entspricht, ist eine ausführliche, vergleichende Informierung von Interessenten von größter Bedeutung. Es muß jedoch darauf hingewiesen werden, daß das Ergebnis zu einem Zeitpunkt zustande kam, zu dem die BOS noch nicht allzu lange existierte. Es ist anzunehmen, daß der Grad an Informiertheit in der Zwischenzeit größer geworden ist. Aufschluß darüber werden nachfolgende Untersuchungen geben.

Die Auswertung der offenen Frage am Anfang des Fragebogens geschah aus demselben o. a. Grund rein qualitativ. Es ergaben sich sieben Kategorien, in die die Gründe für die Auswahl der BOS eingeordnet werden konnten.

Kategorie 1: Zufall

Häufig bestimmte der Zufall die Wahl. Daraus darf man schließen, daß die Schüler unzureichende Informationen über alle schulischen Möglichkeiten gehabt haben. Eng im Zusammenhang steht die Kategorie mit

Kategorie 2: Informiertheitsgrad

In diese Kategorie sind auch solche Antworten subsumiert, die sich nicht streng auf die Frage beziehen. Die Schüler sahen hier die Möglichkeit, ihren unzureichenden Informiertheitsgrad zu artikulieren („Ich hatte über die BOS irreführende Informationen“, „Ich wußte nicht, daß die Auswahl der Studienfächer an der BOS so eingeschränkt ist“). Diese Antworten kamen wesentlich häufiger als positiv formulierte („Ich hatte über die BOS bessere Informationen als über andere Schulen“).

Sicherlich ergeben sich aus diesem Verhältnis bei vielen Schülern Enttäuschungen über die Wahl der BOS, was sich auf die Lern- und Leistungsmotivation ungünstig auswirken muß.

* Im folgenden befinden sich in Klammern exemplarische Originalantworten von Schülern.

Kategorie 3: Äußere Bedingungen

Hierunter fallen

- 3.1. **örtliche Gegebenheiten** („Die BOS ist für mich leicht erreichbar“, „Es gibt keine passende andere Schule am Ort“)
- 3.2. **Schulbeginn und Schuldauer** („Der Schulbeginn der BOS liegt für mich günstiger als bei anderen Schulen“, „Die BOS ist im Gegensatz zu anderen Schulen eine Tageschule“, „Die Schulzeit an der BOS ist kürzer als an vergleichbaren Schulen“).

Kategorie 4: Ausweichmöglichkeit

Unter diese Kategorie fallen:

- 4.1. **schulische Möglichkeiten** („An einer anderen Schule wurde ich nicht aufgenommen“, „An einer anderen Schule habe ich es nicht geschafft“).
- 4.2. **sonstige Gründe** („Mein ursprüngliches Berufsziel kann ich aufgrund geänderter Anforderungen nicht mehr erreichen“, „Mein ursprüngliches Berufsziel kann ich aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr erreichen“).

Kategorie 5: Beschaffenheit der BOS selbst

In diese Kategorie fallen Antworten, die Bezug nehmen auf die besondere Beschaffenheit der BOS. („Die Fächerkombination entspricht meinen Zielen, Neigungen, Interessen“, „Die fachgebundene Hochschulreife genügt mir“, „Eine andere vergleichbare Schule (FOS) hätte bereits eine Entscheidung für den künftigen Beruf verlangt“, „Die Lernintensität auf der BOS ist größer“).

Kategorie 6: Ratschläge, Beratung

Hier wurden vor allem Ratschläge bzw. Beratung durch Eltern, Lehrer, Arbeitgeber, Berufsberatung, Freunde genannt.

Es wurde hingewiesen auf indirekte Einwirkung anderer, z. B. durch Vorbild. Zum dritten erfolgte durch Werbung der Hinweis auf die BOS.

Kategorie 7: Finanzierung

Auch finanzielle Gründe wurden als Kriterium für die Wahl der BOS genannt. („Das Stipendium ist für mich höher als auf anderen Schulen“, „Das Stipendium ist vom Einkommen der Eltern unabhängig“).

Es sei hier nochmals ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die Darstellung dieses Abschnitts nur einen ersten Einblick

in die Motivationsstruktur von BOS-Schülern bezüglich ihres Bedürfnisses nach Weiterbildung im weitesten Sinne geben kann. Erst weitere (z. T. schon durchgeföhrte) Untersuchungen werden präzisere, quantifizierbare Daten liefern können.

Zusammenfassung

Die Untersuchung über Zukunftsplanung und Motivationsstruktur bezüglich Bildungswilligkeit und Schulartwahl wurde im Schuljahr 1972/73 an allen Berufsoberschulen Bayerns durchgeföhr (N = 727).

Sie ist ein Teilbereich aus einer Totalerhebung mit umfangreicher Fragestellung. Die Untersuchung wurde durchgeföhr, um die Betroffenen dieses Schultyps unter anderem selbst einen Vergleich zwischen der Beschaffenheit der BOS und ihren Vorstellungen und Bedürfnissen anstellen zu lassen. Dieser Vergleich und weitere Daten sollen mithelfen, die BOS zu einem Schultyp wachsen zu lassen, der in erster Linie dem Schüler und auch der Gesamtgesellschaft dient.

Die wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchung waren:

1. Fast alle Schüler möchten nach dem erfolgreichen Absolvieren der BOS studieren. Nur 4,1 % der Schüler möchten direkt wieder ins Berufsleben zurückkehren.
2. 21,6 % der Schüler geben sich mit der fachgebundenen Hochschulreife nicht zufrieden; sie streben die allgemeine Hochschulreife an. 23,5 % hatten sich zum Befragungszeitpunkt in dieser Frage noch nicht entschieden. Es geben nur 12,3 % aller Schüler solche Studienwünsche an, die sie mit ihrer fachgebundenen Hochschulreife nicht realisieren können.
3. Im wesentlichen ist die Motivation der Schüler zur Weiterbildung auf die folgenden Bedingungsvariablen zurückzuführen:
 - Unzufriedenheit mit dem Beruf bzw. mit dem Arbeitsplatz
 - Streben nach sozialem und beruflichem Aufstieg
 - Wohlgefallen am Schülerleben (Freizeit — geistiges Arbeiten)
 - Nachholen von versäumten Bildungschancen
 - Bedürfnis nach Weiterbildung
4. Die Wahl der BOS als Stätte der Weiterbildung kam durch die folgenden Bedingungsvariablen zustande:
 - Zufall
 - Äußere Bedingungen (Erreichbarkeit, Schulbeginn, Schuldauer)
 - Ausweichmöglichkeit
 - Spezifische Beschaffenheit der BOS
 - Ratschläge, Beratung
 - Finanzierung (Stipendium)

Ingeborg Stern und Heinz-Dietrich Trapp

Modellversuch zur Neuordnung der Berufsausbildung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich

Im Rahmen eines ersten Kurzberichtes soll ein Modellversuch zur Neuordnung der Berufsausbildung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich vorgestellt und über seine Organisation und Zielsetzungen informiert werden. Der Versuch wird als Wirtschaftsversuch bei der Firma Schering AG unter der wissenschaftlichen Begleitung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung durchgeföhr.

Vorbereitung des Modellversuchs

Zur Vorbereitung des Modellversuchs wurde vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung der Fremdforschungsauftrag „Fachbezogene Untersuchung zum curricularen Aufbau und zur Austauschbarkeit von praxis- und theoriebetonten Ausbildungsblöcken als Vorstudie zur Feldbestimmung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich“¹⁾ vergeben.

¹⁾ Forschungsprojekt 3.027.01 des BBF, Fremdforschungsauftrag Nr. P 73.3/72 (73) an Dr. Jürgen Wendenburg, Berlin, unveröffentlicht

Ein Ergebnis dieser Arbeit war die Rahmenkonzeption für ein Ausbildungsmodell, das zunächst die Ausbildungsberufe Chemielaborant, Biologielaborant und Chemiefacharbeiter umfaßt. Um die Praktikabilität dieser Konzeption zu testen, wurden im Rahmen dieser Arbeit einzelne Ausbildungsblöcke wie z. B. die „Instrumentelle Analytik“ erprobt. Parallel dazu wurden Aufträge zur curricularen Gestaltung bestimmter Ausbildungsblöcke an externe Fachkräfte vergeben.

Für die wissenschaftliche Begleitung des Modells konnten für die unterschiedlichen Fachbereiche drei Experten gewonnen werden; drei Ausbilder wurden zusätzlich speziell für alle mit der Durchführung des Modellversuchs anfallenden Aufgaben beauftragt.

Zur Vorbereitung der Ausbilder auf die besonderen Aufgaben, die sich aus der Durchführung des Modellversuchs ergeben, wurden *fachdidaktische Seminare* abgehalten. Die Fachlehrer der Berufsschulen hatten Gelegenheit, an diesen Seminaren teilzunehmen.

Eine *Betriebsvereinbarung* regelt das Zusammenwirken von Unternehmensleitung und Betriebsrat während der Vorbereitung und Durchführung des Versuchs.

Der darüber hinaus eingesetzte *Fachbeirat*, der sich aus Ausbildungsbeauftragten der Bereiche Forschung, wissenschaftliche Dienstleistungen und Produktion zusammensetzt, hat die Aufgabe, die Leitung der Zentralen Ausbildung in Fragen der Abstimmung von theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalten zu beraten.

Kolloquien geben den Auszubildenden die Möglichkeit, zu Fragen der Organisation und Konzeption des Modellversuchs Stellung zu nehmen.

Nach Abschluß dieser Versuchsstudie ist beabsichtigt, das Ausbildungsmodell in weiteren Betrieben mit vergleichbarer Ausbildungskapazität zu überprüfen.

Zielsetzung des Modellversuchs

Die einem ständigen Wandel unterworfenen Berufs- und Beschäftigungsstrukturen erfordern eine Anpassung der Ausbildungsform und -inhalte an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist eine Kooperation zwischen Berufsbildungsforschung und Ausbildungspraxis notwendig.

Die Erprobung der Modellkonzeption zur Neuordnung der Berufsbildung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich setzt eine solche Zusammenarbeit voraus. Mit dem Modellversuch werden folgende Ziele angestrebt:

- Die Ausbildungsdauer soll drei Jahre betragen. (Zur Zeit ist die Berufsausbildung für Chemie- und Biologielabouranten auf dreieinhalb Jahre festgelegt.)
- Im Rahmen der gemeinsamen Grundausbildung soll ein fundiertes naturwissenschaftliches Grundwissen vermittelt werden.
- Die Fachausbildung soll nach einem Blocksystem erfolgen, das aus Fremdblöcken und gegeneinander austauschbaren Blöcken aufgebaut ist.
- Die in den einzelnen Ausbildungsabschnitten erworbenen Qualifikationen sollen zertifiziert werden.
- Teile der Grundausbildung und Blöcke der Fachbildung sollen in der Erwachsenenweiterbildung einsetzbar sein.
- Eine Verbesserung der Lerneffizienz soll durch den Einsatz audiovisueller Medien erreicht werden.
- Weitere Ausbildungsberufe (z. B. Physikalaborant und Stoffprüfer) sollen in das Modell einbezogen werden.

Die bildungspolitischen Postulate wie Mobilität und Flexibilität in der Ausbildung, Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie Kontinuität von der Jugendlichen-

Erstausbildung bis zur Erwachsenenfort- und -weiterbildung finden damit in den Zielvorstellungen dieses Modellversuchs ihren Niederschlag.

Zielgruppe des Modells

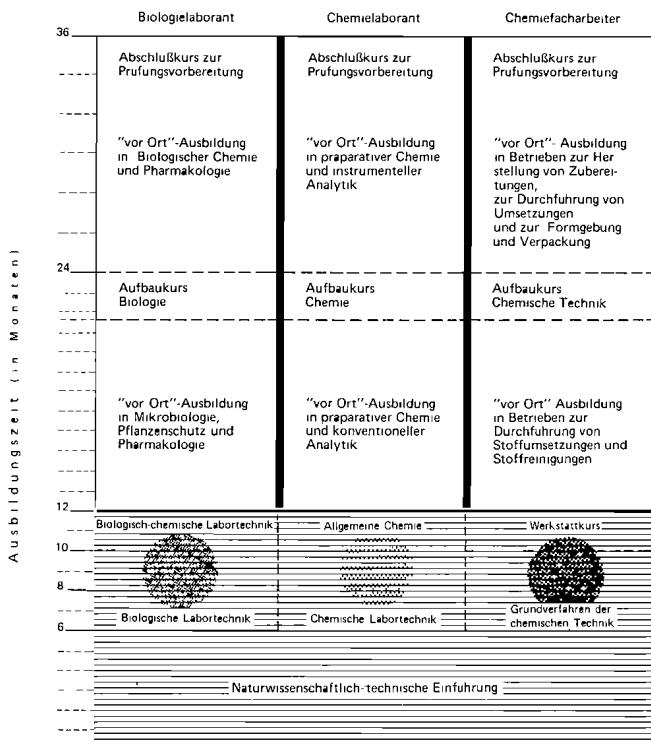
Für den Modellversuch werden jährlich ca. 50 bis 55 Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt. Entsprechend der Arbeitsmarktlage teilen sich die Ausbildungsplätze auf die drei Ausbildungsberufe Chemielaborant, Biologielaborant und Chemiefacharbeiter in 20 — 25 : 15 — 18 : 13 — 15 auf.

Für die Laborantenausbildung rekrutieren sich die Auszubildenden in der Hauptsache aus Jugendlichen mit Realschulabschluß, für die Chemiefacharbeiterausbildung aus Jugendlichen mit Haupt- oder Realschulabschluß. Die Zahl der Bewerber mit Abitur für eine Chemie- bzw. Biologielaborantenausbildung hat in den letzten Jahren stark zugenommen; aus Gründen der Gruppenhomogenität wurden sie in den Modellversuch nicht einbezogen.

Trotz des günstigen Verhältnisses von ca. 6 : 1 bei der Auswahl der Bewerber zeigen die Auszubildenden sehr unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen und sind überwiegend unzureichend über den von ihnen gewählten Beruf informiert. Diese speziellen Eingangsbedingungen werden durch Inhalt und Form des ersten Modellhalbjahres berücksichtigt.

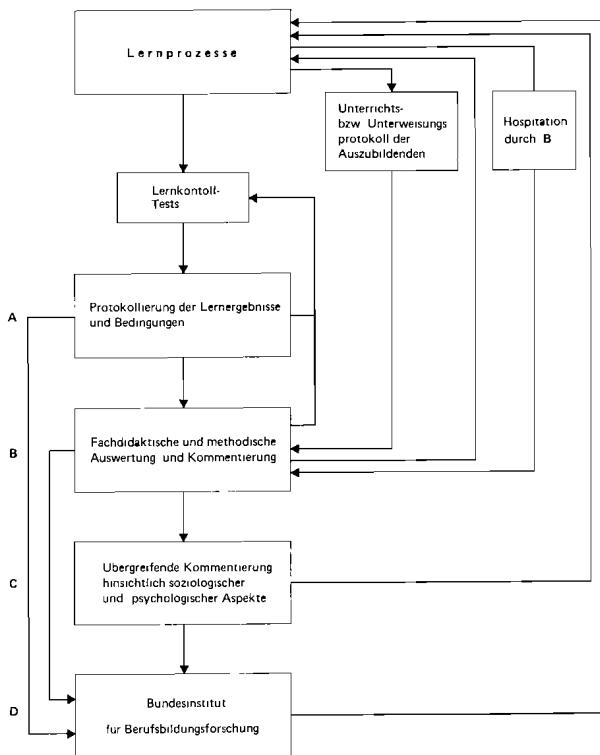
Für die Betreuung der insgesamt 160 Auszubildenden über drei Jahrgänge und drei Ausbildungsrichtungen stehen zwölf vollamtliche Ausbilder zur Verfügung, daraus ergibt sich die günstige²⁾ Relation der Ausbilder : Auszubildenden von 1 : 13.

Übersicht 1: Ausbildung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich



²⁾ Vgl Peter Gerds und Heinz Holz, Informationen über die Durchführung von Modellversuchen zum Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form in überbetrieblichen Ausbildungsstätten, in: BWP 2/1975, S. 12.

Übersicht 2: Konsultations- und Informationsplan



Inhaltliche — Organisatorische Ausgestaltung

In dem Schaubild sind die wichtigsten Phasen der Rahmenkonzeption des Modells dargestellt (Übersicht 1).

Von einer dreijährigen Berufsausbildung im dualen System (kooperative Form) ausgehend wird die Ausbildung in gegeneinander abgegrenzten Abschnitten durchgeführt. Unabhängig vom gewählten Ausbildungsabschluß ist eine gemeinsame Grundausbildung für das erste Ausbildungsjahr vorgesehen, die eine Schwerpunktbildung in der zweiten Hälfte des ersten Jahres einschließt. In diesem wesentlichen Teil der Ausbildung ist horizontale Durchlässigkeit gewährleistet, die ohne Zeitverlust einen Wechsel zwischen den drei im Modellversuch erfaßten Berufsrichtungen ermöglicht.

Vor-Ort-Ausbildung und Vollzeitunterricht im Ausbildungszentrum lösen einander in der Fachstufe ab. Dabei ist die Vor-Ort-Phase in ca. drei Monate lange Blöcke gegliedert, die die Forschungs- und Kontrollabteilungen sowie die Produktionsbetriebe umfassen. Im Vollzeitunterricht werden die Schwerpunktfächer in Blockform vermittelt.

Zum Abschluß der Ausbildung ist eine Phase im Vollzeitunterricht vorgesehen, die problemorientiert durchgeführt wird, d. h. die verschiedenen Ausbildungsdisziplinen werden inhaltlich miteinander verknüpft. Damit soll der Übergang in die berufliche Praxis erleichtert und ein Einstieg zum problemorientierten Denken gegeben werden.

Ein Konsultations- und Informationsplan regelt den systematischen Ablauf des Modellversuchs (Übersicht 2).

Lernkontrolltests sowie die Protokollierung der Lernergebnisse werden für den jeweiligen Ausbildungsblock vom dafür verantwortlichen Ausbilder vorgenommen (A-Ebene). Die Kontrolle des Lernerfolges, die Auswertung der Ergebnisse sowie die Hospitationen bei den betrieblichen Unterweisungen erfolgen durch die wissenschaftlichen Begleiter (B-Ebene).

Daran schließt sich eine Kommentierung der Ergebnisse unter soziologischen und psychologischen Aspekten an

(C-Ebene), die auch die Stellungnahme aus den Kolloquien der Auszubildenden mit einbezieht.

Die Auswertung auf den einzelnen Ebenen wird nach einem vorgegebenen Zeitplan vorgenommen; in der Regel sollen die Berichte jeweils sechs Wochen nach Abschluß eines Ausbildungsblocks vorliegen.

Die Arbeitsunterlagen sowie die Kommentare werden dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung zur Auswertung zur Verfügung gestellt.

Für die Durchführung und Auswertung der Teilergebnisse sind drei wissenschaftliche Begleiter aus unterschiedlichen Fachbereichen eingesetzt, die nicht Angestellte des Betriebes sind. Ihre Zuordnung und Funktion ist im nachstehenden Raster aufgeführt.

Wissenschaftliche Berater

Ebene C:

Prof. Dr. L. J. Issing

- Gestaltung und Kommentierung der Richtziele für den Gesamtbereich
- Beobachtung der Umsetzung dieser Richtziele in die Praxis
- Ständige Abstimmung mit den A- und B-Ebenen

Ebene B:

Prof. Dr. K. Beyermann

- Gestaltung und Beobachtung der Groblernziele für alle drei Ausbildungsberufe, jedoch mit Schwerpunkt bei den Biologielaboranten
- Vorschläge für Richtziele werden mit der C-Ebene und Vorschläge für die Feinlernziele mit der A-Ebene abgestimmt
- Berichterstattung.

Stud.-Dir. K. Hagenstein

- Gestaltung und Beobachtung der Groblernziele in der Physikal. Chemie, Physik und Mathematik
- Vorschläge für Richtziele werden mit der C-Ebene und Vorschläge für die Feinlernziele mit der A-Ebene unter Berücksichtigung fachübergreifender Inhalte abgestimmt
- Weiterbildung der Ausbilder
- Berichterstattung.

Darüber hinaus wurden von der Firma Schering als weitere Berater Herr Prof. Dr. Hinz als fachspezifischer Berater zur Formulierung von Grob- und Feinlernzielen für die Chemielaboranten- und Chemiefacharbeiterausbildung und Herr Dr. Wendenburg, der in der Anlaufphase des Modellversuchs eine Koordinierungsfunktion wahrgenommen hat, hinzugezogen.

Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule

Die Durchführung des Modellversuchs setzt eine enge Kooperation mit der Berufsschule voraus. Um diese Kooperation zu gewährleisten, wurden

- von der Berufsschule Kontaktlehrer für die einzelnen Fachbereiche benannt,
- regelmäßige Abstimmungsgespräche zwischen dem Kontaktlehrer, dem verantwortlichen Ausbilder, einem wissenschaftlichen Begleiter und einem Mitglied des Fachbeirates vereinbart,
- gemeinsame Kolloquien für Ausbilder, Berufsschullehrer und Dozenten des betrieblichen Unterrichts eingerichtet und
- regelmäßige gegenseitige Unterrichtshospitationen unter Beobachtung des für didaktische Fragen verantwortlichen Begleiters geplant,

- im Rahmen der betrieblichen Ausbildung werden Entwürfe zu begleitenden Rahmenlehrplänen erstellt und zwischen der Berufsschule und den wissenschaftlichen Begleitern abgestimmt.

Übergreifende Planungen nehmen die Ausbildungsleitung und die Schulleitung gemeinsam vor.

Mit der Durchführung des Modellversuchs wurde am 1. April 1974 begonnen.

In unregelmäßiger Folge wird während des Versuchszeitraumes über den Fortgang und die Ergebnisse des Modellversuchs berichtet werden.

Modellversuche des BBF zur „Ausbildung der Ausbilder“

Das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ als Schwerpunktbereich^[1]

von Konrad Kutt

Der vorliegende Aufsatz ist der letzte Beitrag im Rahmen einer Artikelserie über Ergebnisse und Erfahrungen aus bzw. mit Versuchslehrgängen zur Qualifizierung betrieblicher Ausbilder[2]. Hier wird versucht, einen besonderen Teil der Ausbildungsausbildung, nämlich das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ (§ 2 AEVO) [3], im Hinblick auf Lernziele, Lerninhalte und Lernorganisation zu analysieren. Zunächst wird die zentrale Bedeutung dieses Themenbereichs herausgestellt und belegt, dann werden Ansätze einer möglichen curricularen Gestaltung auf der Basis der vier vom BBF initiierten Versuchslehrgänge des CJD in Hausen diskutiert[4]. Abschließend wird zu fragen sein, ob die Schwerpunktbildung als didaktische Zentrierung der Ausbildungsausbildung durchführbar und ob die Projektmethode ein Mittel zur Realisierung sein können.

1. Zur Bedeutung des Sachgebiets „Planung und Durchführung der Ausbildung“ im Rahmen des Gesamtlehrgangs

In den vier Versuchslehrgängen des CJD in Hausen im ersten Halbjahr 1973 stand das Sachgebiet (2) „Planung und Durchführung der Ausbildung“ im Vordergrund [5], das als zweiter 14-Tage-Block abgehandelt wurde. Auf dieses Sachgebiet konzentrierte sich die curriculare Vorbereitung, wissenschaftliche Begleitung und Auswertung durch das BBF. Dabei mußte selbstverständlich der Kontext zu den drei übrigen Sachgebieten (1) Grundfragen der Berufsbildung, (3) Der Jugendliche in der Ausbildung und (4) Rechtsgrundlagen gewahrt bleiben. Aus einer Reihe von Besonderheiten hebt sich das Sachgebiet 2 zugleich von den anderen Themenbereichen ab, wodurch es insbesondere aus der Sicht der Lehrgangsteilnehmer als Schwerpunktbereich der Ausbildungsausbildung gelten kann:

- Es wird in der Rahmenempfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung mit 50 % der Gesamtstundenzahl angesetzt [6].
- Es knüpft unmittelbar an das Tätigkeitsfeld des Ausbilders an.

- Es verspricht am ehesten eine unmittelbare Umsetzung des Gelernten in die berufliche Praxis.
- Es bewirkt Verhaltenssicherheit des Ausbilders im Sinne einer pädagogisch angemessenen und ökonomisch effektiven Ausbildung.
- Es erhält durch die angewandte Methodik eine reflexive Wirkung auf den Lehrgang selbst. (Jemand, der über Planung spricht, sollte selbst erkennbar planvoll vorgehen.)

Diese Sonderstellung des Sachgebiets 2 wird dadurch bestätigt, daß es in Lehrgängen und Lehrgangsplänen sowie durch die Bekundungen der Teilnehmer selbst eine starke Gewichtung erhält. Das haben sowohl die Münchener Modellseminare [7] als auch die Berliner und Hausener Versuchslehrgänge gezeigt [8]. Mit dem Einbeziehen der Teilnehmerwünsche wird eine wesentliche Voraussetzung für die Verstärkung der Lernmotivation und zum Abbau von Lernbarrieren geschaffen, denn bei einer rein stofflichen Aneinanderreihung unterschiedlichster Fächer könnten Übersicht und Zielsetzung zu schnell verlorengehen. Der Versuch erscheint daher lohnend, den Rahmenstoffplan in mehrere übergreifende Schwerpunktbereiche oder Problemfelder zu gliedern, wobei hier „Planung und Durchführung der Ausbildung“ als ein möglicher Schwerpunktbereich aufzufassen ist.

Schwerpunktbildung impliziert eine fächerübergreifende Strukturierung und eine didaktische Zentrierung auf das wesentliche Ziel. Innerhalb des Sachgebiets 2 ist mit Sicherheit die Frage der Lernorganisation von betrieblichem Unterricht und betrieblicher Unterweisung ein wesentliches Ziel [9]. Allerdings weist eine Reduzierung des Sachgebiets 2 allein auf Unterrichts- und Unterweisungsproben auf eine Verkürzung der Problemstellung hin, wenn das komplexere Ziel gelten soll, beim Ausbilder Voraussetzungen für die Planung und Durchführung von Lernprozessen zu schaffen, d. h. ein didaktisch-methodisches Können, mit dessen Hilfe Ausbildungsinhalte ausgewählt, aufbereitet, abgestimmt und vermittelt werden sollen. Eine so verstandene Kompetenz kann sich nicht mit einer „Stoffvermittlung“ oder mit einem „Regellernen“ begnügen, sondern weist den Ausbilder als korrespondierenden Partner des Berufsschullehrers in einem auf Kooperation angelegten Berufsbildungssystem aus [10]. Eine zukunftsgerichtete Ausbildung wird deshalb auch als wesentliches Ziel die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen auf den unterschiedlichsten „Ebenen“ anstreben müssen.

2. Zur Strukturierung des Sachgebiets „Planung und Durchführung der Ausbildung“

Mit der curricularen Vorbereitung der Versuchslehrgänge des CJD in Hausen wurde ein „Experte“ beauftragt [11], der seinen Entwurf mit den Dozenten abzustimmen hatte. Die entwickelte Grobstruktur umfaßte elf „Curriculumsequenzen“ mit insgesamt 80 Unterrichtseinheiten (UE) zu 45 Minuten. Davon waren 30 Stunden als Unterrichts- und Unterweisungsproben geplant [12].

Die Curriculumsequenzen in den Versuchslehrgängen des CJD waren wie folgt gegliedert:

1. Wesen und Begriff des Lernens (2 UE),
2. Lerntheorien (4 UE),
3. Bedeutung der Motivation für das Lernen (2 UE),
4. Die Grobplanung der betrieblichen Berufsausbildung (6 UE),
5. Die Feinplanung der betrieblichen Berufsausbildung (6 UE),
6. Methoden des betrieblichen Unterrichts (8 UE),
7. Anwendung und Einsatz von Ausbildungsmitteln (4 UE),
8. Die Erfolgskontrolle (6 UE),
9. Das Beurteilungswesen (4 UE),
10. Erkennen und Beseitigen von Lernhemmungen und Lernstörungen (4 UE),
11. Erwachsenenbildung im Betrieb (2 UE).

Mit dieser Grobstruktur wurden die Themenbereiche des Sachgebiets 2 der AEVO abgedeckt und in eine gewisse sachlogische Reihenfolge gebracht, womit die BBF-Vorgabe der Orientierung an der AEVO und dem Rahmenstoffplan erfüllt wurde. Außerdem mußten sämtliche Versuchslehrgänge mit einer Prüfung nach AEVO abschließen. Eine Gliederungsstruktur mit übergreifenden Problemfeldern und Projekten, die z. T. über den Rahmenstoffplan hinausgehen und in künftigen Modellversuchen erprobt werden sollte, konnte seinerzeit noch nicht erwartet werden.

Die durch den „Experten“ vorgegebene äußere Strukturierung wurde in der Durchführungsphase im wesentlichen eingehalten, wenngleich die geplante Unterrichtszeit von 80 Stunden aus organisatorischen Gründen auf durchschnittlich 54 Stunden gekürzt werden mußte. Die von dem „Experten“ entwickelte innere Strukturierung jeder einzelnen Curriculumsequenz in die folgenden Elemente fand hingegen bei den Dozenten weniger Beachtung:

1. Inhaltliche Disposition,
2. Lernziele,
3. Methodische Hinweise,
4. Basistext,
5. Multiple-Choice-Aufgaben für die Abschlußprüfung,
6. Literaturangaben.

Aus den Versuchslehrgängen des CJD läßt sich nicht exakt erkennen, welche Maßstäbe bei der Auswahl und Anordnung von Zielen und Inhalten innerhalb der erwähnten Vorgaben angelegt wurden. Unverkennbar ist der Rückgriff auf vorstrukturierte Wissenschaftsdisziplinen, z. B. der Psychologie und Pädagogik. Aus den Versuchslehrgängen lassen sich verbindliche Kriterien zur Strukturierung künftiger Lehrgänge nicht ableiten. Es kann jedoch festgehalten werden, daß die Inhalte der Lehrgänge auf ihre Anwendung hin geprüft werden müssen und eine zu starke Orientierung nur an der wissenschaftlichen Systematik bestimmter Fächer vermieden werden muß. Da sich die Tätigkeit und Praxis des Ausbilders vielschichtig darstellt, sind Methoden angebracht, die das fächerübergreifende Prinzip z. B. in Rollenspielen, Planspielen und Falldiskussionen aufgreifen.

Als ein besonderes Problem muß die sinnvolle Eingliederung von Unterrichts- und Unterweisungsproben in den Gesamt-Lehrgang gelten. Sie sind Gegenstand des „praktischen“ Prüfungsteils in der Ausbilder-Eignungsprüfung und zielen zugleich auf eine Verbesserung der Unterrichts- und Unterweisungspraxis. In den Versuchslehrgängen des CJD fanden die Übungen für Unterricht und Unterweisung bereits zu einem Zeitpunkt statt, als die wesentlichen Voraussetzungen hierzu im Lehrgang noch nicht gegeben waren, wodurch die Übungen z. T. ihre eigentliche Wirkung verfehlten. Es empfiehlt sich daher eine stufenweise Anbindung an den Lehrgang, z. B. — wie in den Versuchslehrgängen vorgesehen — durch die drei Stufen 1. Demonstration von Unterricht und Unterweisung, 2. Simulation von Unterricht und Unterweisung und 3. Unterrichts- und Unterweisungsprobe in der Prüfungssituation. Weiter differenzierte Schritte zum zweckmäßigen Erlernen von Unterrichts- und Unterweisungsverhalten gibt GRÖNER an [13]:

- „1. Erleben von positiven Unterrichtssituationen als Lernender.
2. Beobachten und Trainieren herausgelöster Verhaltenselemente
3. Durchführung einer zusammenhängenden Unterweisungs- und Unterrichtssituation im Rollenspiel
4. Eigenständige Unterweisungsproben im Betrieb unter Betreuung eines Trainers (evtl. als Prüfungssituation auszuweisen, A. d. V.)
5. Selbständige Unterweisung im eigenen Betrieb.“

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß es in den Versuchslehrgängen des CJD eine äußere Struktur der Curriculumsequenzen gab, die sich an den Rahmenstoffplan anlehnte und im wesentlichen eingehalten wurde, und daß es eine innere Struktur jeder Curriculumsequenz gab, die die Ziele, Inhalte und Methoden näher festlegte, die aber infolge der subjektiven Ansätze der Dozenten z. T. erheblich modifiziert wurde.

3. Didaktische Überlegungen zum Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“

Die folgenden Überlegungen beziehen sich auf die Lernzielproblematik, die Inhalte und deren Aktualitätsbezug sowie auf die Methoden. Dabei werden lediglich Einzelaspekte von Erfahrungen der Versuchslehrgänge beleuchtet, deren vielseitige Interdependenz im Sachgebiet 2 besonders hervorsticht.

Aspekte der Lernzielfindung

Wenn Lernziele nicht nur eine „Alibifunktion“ haben und zur „Verschönerung“ von Lehrgangsplänen dienen sollen, müssen sie angeben, was jemand nachweisbar können muß, wenn das Ziel als erreicht gelten soll. Lernziele fordern außerdem eine Bestimmung jener Inhalte heraus, die geeignet erscheinen, die entwickelten Ziele zu erreichen. Die damit verbundene Schwierigkeit der Präzisierung allgemeiner Lernziele wurde auch im Sachgebiet 2 der CJD-Versuchslehrgänge deutlich. Die im „Experten-Entwurf“ dargelegten Lernziele und die von den Dozenten selbst formulierten Ziele hatten vornehmlich deklamatorischen Charakter. Ein Indiz dafür ist die Erfahrung aus den Versuchslehrgängen, daß Lernziele entweder in hohem Grade abstrakt oder — was überwiegend zutrifft — auf einer sehr einfachen Ebene des „abfragbaren Wissens“ formuliert werden, womit jedoch einer erweiterten Kompetenz des Ausbilders kaum entsprochen wird.

Die Schaffung eines begründeten Lernzielkataloges mit inhaltlichen und methodischen Alternativen würde die Ausbildungerausbildung möglicherweise von den Zufälligkeiten des

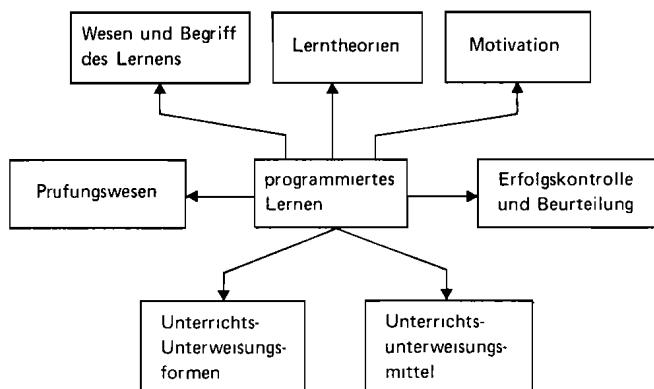
Dozenteneinsatzes lösen und stattdessen mehr das Eingehen auf situations- und adressatenabhängige Bedingungen fördern. Aus der Sicht der Lehrgangsteilnehmer ist zudem eine Offenlegung der impliziten Normen und Werte in einer für alle diskutierbaren und kritisierbaren Weise erforderlich [14]. Deshalb sollte versucht werden, operationalisierte Lernziele auch dort anzugeben, wo über reine Fertigkeiten hinaus die Einsicht und das Verständnis des Ausbilders angesprochen werden, denn im grundsätzlichen Verständnis und reflektierten Akzeptieren haben pädagogisches Können und Verhalten der Ausbilder ihren Ursprung [15]. Der Ausbilder soll erkennen können, ob er das Lernziel erreicht hat. Der Dozent sollte durch die Angabe von Kriterien für die Lernzielkontrolle erkennbar machen, ob sich seine Zielsetzung erfüllt hat. Damit kann zugleich die Chance zur mündigen Beteiligung der Ausbilder am Lehrgangsgeschehen wahrgenommen werden. In den Versuchslehrgängen des CJD wurde von dieser Möglichkeit kaum Gebrauch gemacht, zumal einige Dozenten ihre Aufgabe schon dann als erfüllt ansahen, wenn sie nur den „Stoff“ vermittelt hatten. Als ein gutes Beispiel kann die Unterrichtseinheit „Lernziele“ selbst herangezogen werden, in der der theoretische Erkenntnisstand zwar dargestellt wurde, die Dozenten aber in ihrem Verhalten daran nicht gemessen werden können.

Aspekte der Lerninhalte und deren Aktualitätsbezug

Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen sind im Sachgebiet 2 besonders stark verknüpft, da die Methode selbst oft zum Inhalt wird. Die inhaltliche Festlegung muß deshalb als schwierig gelten, weil die Teilnehmer aus sehr unterschiedlichen Branchen und Berufszweigen kommen. Die Thematikserfordern daher einen größeren Sinn- und Sachzusammenhang, also einen höheren Grad an Allgemeingültigkeit. In den Versuchslehrgängen hat sich gezeigt, daß die Auswahl von exemplarisch-fundamentalen Lerninhalten eine adäquate Antwort auf diese Problemstellung sein kann. Exemplarisches Lernen vergrößert zugleich die Chance zur Transferleistung in neuen, zukünftigen Ausbildungssituationen und erhöht damit die berufliche Mobilität der Ausbilder.

Als ein Beispiel, wie man Inhalte exemplarisch erschließen kann, sollte die Lektion „programmiertes Lernen“ in den vier Versuchslehrgängen gelten. Es hat sich gezeigt, daß lediglich in einem Lehrgang und dort auch nur ansatzweise der exemplarische Charakter tatsächlich zum Tragen kam. Idealtypisch läßt sich die Bedeutung des „programmierten Lernens“ mit dem folgenden Bild darstellen (Übersicht 1). Programmiertes Lernen hat als Schwerpunktbereich mehrere andere Curriculumsequenzen ganz oder teilweise mit aufzuarbeiten.

Übersicht 1: Erweiterung des „programmierten Lernens“ zu einer übergreifenden Themeneinheit



Aufgabe zukünftiger Modellversuche bzw. Lehrgangsplanungen sollte es sein, die volle Wirkungsweise dieses „idealen“ Beispiels zu erproben und gleichzeitig nach geeigneten weiteren Schwerpunkten zu suchen, mit denen eine exemplarische Darstellung ermöglicht wird.

Ein anderer Aspekt, der sich auf die Auswahl von Lerninhalten bezieht, ist der Aktualitätsbezug. Mit ihm soll die praktische Verwertbarkeit und Einsatzfähigkeit von Erfahrungen und Erkenntnissen sichergestellt werden. Die gegenwärtige und zukünftige Bedeutung von Lehrgangsinhalten speziell im Sachgebiet 2 sollte im Mittelpunkt des Interesses stehen. Wenn aber Praxisrelevanz nicht nur das meint, was vorgängigen, sozialisationsbedingten Einstellungen und Erfahrungen der Ausbilder entspricht, sondern auch die künftige technisch-ökonomische sowie gesellschaftlich-bildungspolitische Entwicklung mit einbezieht, dann wird es außerordentlich schwer sein, zu einem allgemeinen Konsens zu gelangen.

Die Versuchslehrgänge des CJD haben bestätigt, daß Lehrgangsinhalte zum Sachgebiet 2 um so konkreter und unmittelbarer am Ausbildungsgeschehen orientiert werden können und sollten, je homogener die Lehrgangsgruppen zusammengesetzt sind [16].

Wie beurteilen die heterogen zusammengesetzten Teilnehmergruppen den Aktualitätsbezug? Bei insgesamt ca. 2500 Bewertungen einzelner Lektionen auf einer Skala von -4 (für Ausbildertätigkeit nicht geeignet) bis +4 (für Ausbildertätigkeit gut geeignet) gaben sie zu 70 % positive und nur zu 7 % negative Werte an; 18 % der Nennungen blieben in der Mitte. Obwohl die Gruppen auch hinsichtlich der gewerblichen oder kaufmännischen Berufsrichtung gemischt zusammengesetzt waren und überproportional mehr Beispiele aus dem kaufmännischen Bereich verwendet wurden, bewerteten die gewerblichen Ausbilder die Lehrgangsinhalte tendenziell besser für die Praxis geeignet als kaufmännische Ausbilder. Jüngere Ausbilder neigen dazu, den Lehrgangsstoff als weniger geeignet zu bezeichnen als ältere Ausbilder. Die Stichhaltigkeit dieser Aussagen muß jedoch stark relativiert werden, weil sie nur im Kontext des Unterrichtsarrangements gesehen werden können und damit z.B. von den Eigenschaften einzelner Dozenten und von der jeweiligen Sachdiskussion mit bestimmt werden. Die Sachdiskussionen und ihre Auswirkungen werden unter dem Kriterium der Inhomogenität der Teilnehmergruppen von den kaufmännischen Ausbildern zu 52 % negativ und zu 34 % positiv, von den gewerblichen Ausbildern nur zu 19 % negativ und zu 73 % positiv eingeschätzt. Die Ursachen für diese uneinheitliche Bewertung dürften nur schwer zu benennen sein; nicht auszuschließen wäre eine unterschwellige Orientierung der gewerblichen Ausbilder an den vermeintlich „höheren Status“ der kaufmännischen Ausbilder und umgekehrt.

Aspekte des methodischen Vorgehens

Die Analyse der methodischen Bezüge in den vier Versuchslehrgängen konzentrierte sich auf die Relevanz deduktiver und induktiver Unterrichtskonzeptionen sowie auf die Interaktionsformen im Lehrgangsverlauf. Dabei erwies sich die Wirkung deduktiver oder induktiver Vorgehensweisen als nicht hinreichend bestimmbar, weil weder genau ermittelt werden konnte, welches Verfahren im Einzelfall praktiziert wurde, noch angebbar war, welche Hypothesen und Konsequenzen aus der Präferenz der einen oder anderen Methode ableiten sind. In der Schlüffbefragung gaben 39 % der Ausbilder an, daß für sie die deduktive Methode ergiebiger war (21 % waren für die induktive Methode). Allerdings muß man hinzufügen, daß aus einer anderen Fragestellung dieser Untersuchung hervorgeht, daß die Ausbilder nicht immer deduk-

tive von induktiven Methoden unterscheiden konnten (wie übrigens einige Dozenten auch). Insgesamt läßt sich vermuten, daß Regellernen und Theoriegläubigkeit bei Ausbildern dominieren und daß sie diejenige Methode bevorzugen, die sie in ihrer eigenen schulischen und beruflichen Ausbildung erlebt haben.

Das Interaktionsverhalten von Dozenten und Teilnehmern wurde in jeder einzelnen Unterrichtseinheit exakt festgehalten. Alle vier Lehrgänge haben insgesamt gezeigt, daß der Vortrag mit 33 % noch eindeutig dominant ist. Weiterhin wurden das Lehrgespräch mit 26 %, die Diskussion mit 19 %, die Gruppenarbeit mit 7 % und die Einzelarbeit mit 6 % als Unterrichtsmethoden eingesetzt. Die Teilnehmer sprechen sich für eine Reduzierung der Vortragsform um durchschnittlich 10 % aus, dadurch sollen gleichmäßig Diskussionen, Lehrgespräch und Gruppenarbeit ausgeweitet werden. Dieses Votum der Teilnehmer sollte gleichzeitig als Empfehlung für künftige Ausbilder-Lehrgänge aufgegriffen werden.

4. Zusammenfassung

Zusammenfassend sind folgende Ergebnisse und Schlußfolgerungen bezogen auf die grundsätzliche Anlage von Ausbilder-Lehrgängen und auf das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ zu nennen:

Nachdem bereits McDonald für eine bessere, teilnehmerbezogene Lehrgangsplanung die Einrichtung eines kurzdauernden Vorkursus vorgeschlagen hat [17] und auch Schulz und Tilch das Dozentenseminar zur Zielfindung und inhaltlichen und methodischen Abstimmung empfohlen haben [18], liegt es nahe, eine Verbindung von Vorkurs der Teilnehmer und „Dozentenseminar“ herzustellen und beide integrativ durchzuführen.

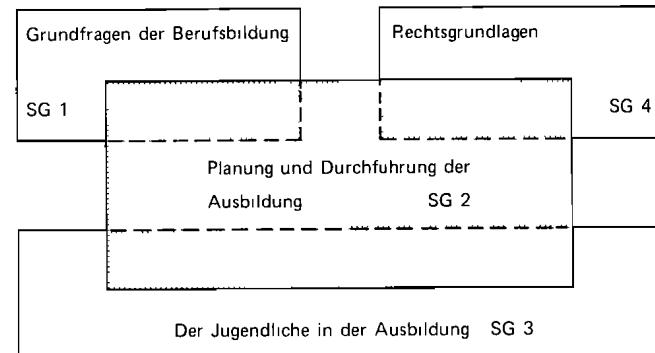
Damit könnte ein wechselseitiger Informationsaustausch von Interessen, Erwartungen und Einstellungen eingeleitet werden, was vor allem auch zum Sachgebiet 2 dringend erforderlich wäre. Folgende Vorschläge sollten bei künftigen Lehrgängen, insbesondere bei Modellversuchen, bedacht werden:

- Eine zielgerichtete und inhaltliche Lehrgangsplanung zum Sachgebiet 2 sollte nach Möglichkeit die Branchenzugehörigkeit, Funktion und Aufgaben der Teilnehmer einbeziehen.
- Zwischen Lehrgangsplanung, Dozentenseminar und Lehrgang sollte eine hinreichende personelle, sachliche und organisatorische Verknüpfung hergestellt werden, weil andernfalls eine latente Konfliktsituation entstehen kann und eine Rückkoppelung und Revision durch praktische Lehrgangserfahrung kaum möglich ist. Zur Lösung dieser Aufgaben haben Schulz und Tilch bereits eine Ausbilderinstitution mit „starkem“ Modellcharakter vorgeschlagen [19].
- Die Planung und Gestaltung des Sachgebietes 2 erfordert die Einbeziehung von Arbeitspapieren und Konzeptionen der übrigen Sachgebiete, um Überschneidungen auszuschließen und um zu wissen, von welchen Voraussetzungen ausgegangen werden kann. Sie erfordert zudem eine umfassende Information und pädagogische Vorbereitung der Dozenten.
- Ausbilder-Lehrgänge sollten dort ansetzen, wo der Ausbilder seine Praxiserfahrung einbringen kann und wo für ihn am leichtesten Lehrgangserkenntnisse in Handlungskompetenz umzusetzen sind.
- Das Sachgebiet 2 wird deshalb einen zentralen Stellenwert erhalten müssen, indem es als Schwerpunktbereich andere Gebiete z. T. übergreifend mit abdeckt.

— Das Prinzip der didaktischen Zentrierung der Ausbilderausbildung auf das Sachgebiet 2 kann auch auf einzelne Problemfelder und thematische Schwerpunkte innerhalb des Sachgebietes 2 übertragen werden.

Schwerpunktbildung und Zentrierung der Ausbildung der Ausbilder auf das Sachgebiet „Planung und Durchführung der Ausbildung“ läßt sich mit folgendem Bild darstellen [20]:

Übersicht 2: „Standort“ der „Planung und Durchführung der Ausbildung“ und die Möglichkeit der Zentrierung im Gesamtlehrgang.



Mit den herkömmlichen Methoden und Mitteln ist dieses fächerübergreifende Prinzip kaum zu verwirklichen. Einige Ansätze in Form von Rollenspielen und Falldiskussionen sind in den Versuchslehrgängen gemacht worden. Auch das „exemplarische Lernen“ und Suchen geeigneter Problemfelder, das Zurückweisen des Vortrags als Lehrmethode zugunsten von Diskussion und Gruppenarbeit sowie die starke Hervorhebung des Praxisbezugs deuten darauf hin, daß weiterführende Überlegungen möglicherweise zur Entwicklung eines „projektorientierten Teilcurriculums“ anzuregen sind. Die Projektmethode könnte für das effektive Erreichen immenser Ziele der Ausbildung der Ausbilder bedeutsam sein und könnte durch die „Selbsterfahrung“ zur Anwendung dieser Methode gegenüber Auszubildenden im Betrieb befähigen [21].

Anmerkungen und Literatur

- [1] Dieser Aufsatz ist die gekürzte Fassung eines Beitrages, der demnächst in einem Sammelband der „Schriften zur Berufsbildungsforschung“, Hannover, Schroedel, erscheint.
- [2] Vgl. die bereits vorliegenden Beiträge dieser Artikelserie: Schulz, W.: Ziele und Rahmenbedingungen der Versuchslehrgänge in Berlin und Hausen; Schulz, W., und Tilch, H.: Ergebnisse der Versuchslehrgänge in Berlin; McDonald-Schlüchting, U.: Teilnehmermerkmale und teilnehmerbezogene Lehrgangspräferenzen; alle in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4 (1975) 2, S. 16–20; Schulz, W., und Tilch, H.: Planungsprozesse der Versuchslehrgänge in Berlin und Hausen, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 4 (1975) 3, S. 19–21. Alle Beiträge stehen unter der Gesamtüberschrift: Modellversuche des BBF zur „Ausbildung der Ausbilder.“
- [3] Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) vom 20. April 1972, BGBl., I, S. 707, i. d. V. v. 25. Juli 1974, BGBl., I, S. 157
- [4] Dabei stützt sich der Verfasser z. T. auf das unveröffentlichte Manuskript der Versuchsbegleitung von Dr. Barbara Hopf.
- [5] Aus Gründen der sprachlichen Erleichterung wird im Aufsatz gelegentlich auch die Kurzform „Sachgebiet 2“ (= Planung und Durchführung der Ausbildung) verwendet
- [6] Vgl. die Empfehlung für einen Rahmenstoffplan zur Ausbildung von Ausbütern; Besluß des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 28./29. März 1972.
- [7] Vgl. Baumgardt, J., u. a.: Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare I und II, o. O. (München), o. J. (1972), (Studien und Berichte zur Ausbilderqualifizierung, Heft 1), S. 164.
- [8] Vgl. Schulz, W., und Tilch, H.: Qualifizierung von Ausbütern zu Padagogen? Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 29, Hannover 1975, Schroedel.
- [9] Vgl. Baumgardt, J.: a.a.O., S. 147.

- [10] Als Beispiele für die Notwendigkeit einer didaktischen Korrespondenz zwischen Schule und Betrieb können die Einführung des Berufsgrundschuljahres und der Blockunterricht gesehen werden.
- [11] Zum Begriff des „Experten“ in diesem Zusammenhang vgl. Schulz, W., und Tilch, H.: Planungsprozesse... a.a.O., S. 20, dort insbesondere die Fußnote 2.
- [12] Teile dieser Materialien sind im Rahmen eines Handbuchs zwischen veröffentlicht. Vgl. insbesondere Rischar, K.: Die Globalplanung der betrieblichen Berufsausbildung, Die Feinplanung der betrieblichen Berufsausbildung, Das Beurteilungswesen, in: Czycholl, R., u. a. Qualifizierung der Ausbilder. Handbuch für Teilnehmer, Dozenten und Veranstalter arbeits- und berufspädagogischer Ausbilderseminare. Teil II, München 1974, Erich Schmidt Verlag
- [13] Vgl. Groner, H.: Training des Unterweisungs- und Unterrichtsverhaltens, in: Czycholl, R., u. a., a.a.O. Teil I, S. 229
- [14] Vgl. Brügelmann, H.: Lernziele im offenen Curriculum, in: Thema Curriculum, Heft 2, 1973, S. 16–45.
- [15] Vgl. Boeckmann, K.: Analyse und Definition operationaler Lernziele, in: Die Deutsche Schule, Heft 4, 1971, S. 235–245.
- [16] Vgl. Baumgardt, J., u. a.: a.a.O.
- [17] Vgl. McDonald-Schlichting, U.: a.a.O.
- [18] Vgl. Schulz, W., und Tilch, H.: a.a.O. (Planungsprozesse...)
- [19] Vgl. Schulz, W., und Tilch, H.: Qualifizierung von Ausbildern zu Padagogen? a.a.O., S. 186.
- [20] Dieses hier leicht veränderte Schaubild wurde den Lehrgangunterlagen eines Dozenten entnommen
- [21] Weitere Ausführungen zur möglichen Einführung der Projektmethode sind in der Langfassung des Beitrages enthalten, vgl. Anmerkung 1

ZUR DISKUSSION

Schlüsselqualifikationen - ein Schlüssel für die Berufsbildungsforschung?

Von D. Elbers, M. Heckenauer, W. Mönikes, H. Pörschlegel, H. Tillmann

Vorbemerkungen

Die „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“,¹⁾ in denen MERTENS Schlüsselqualifikationen als zentrale Kategorien herausstellt, fordern die Berufsbildungsforschung, in einem gewissen Sinne auch die Berufsbildungspolitik heraus, denn sie erscheinen als Entwurf für künftige Curriculumentwicklung und deren institutionelle Einbettung von zentraler Bedeutung.

„Schulung für eine Existenz in der modernen Gesellschaft hat drei Dimensionen: Schulung zur Bewältigung und Entfaltung der Persönlichkeit, Schulung zur Fundierung der beruflichen Existenz, Schulung zu gesellschaftlichem Verhalten.“

Es ist verfehlt, Bildungsplanung nach diesen Dimensionen getrennt zu betreiben; denn Bildung ist in jeder Form und unter jedem Vorzeichen mehrwertig.

Die Fähigkeit der Wissenschaft, ihre eigene Entwicklung zu prognostizieren und damit hinsichtlich künftiger Schulungserfordernisse Hinweise zu geben, reicht als Orientierungshilfe für Bildungsplanung nicht aus.

Unter diesen Umständen bedarf Bildungsplanung weitgehender Offenheit.

Das Tempo des Veraltens von Bildungseinheiten ist vermutlich um so größer, je enger sie an die Praxis von Arbeitsverrichtungen gebunden werden. Bildungsinhalte höheren Abstraktionsgrades veralten langsamer und sichern besser vor Fehlleitungen durch Fehlprognosen. Ihnen kommt deshalb in modernen Gesellschaften besondere Bedeutung zu.

Eine übliche Tendenz im Bildungswesen angesichts der Unsicherheit über die Entwicklung der speziellen Arbeitsanforderungen besteht in der Verbreiterung des Faktenwissens (Breitenbildung). Diese Tendenz bringt wegen der zunehmenden Unüberschaubarkeit von Fakten keinen Gewinn für eine Existenz in der Zukunft. Die Lösung liegt vielmehr eher bei der Suche nach ‚gemeinsamen Dritten‘ von Arbeits- und sonstigen Umweltanforderungen.

Solche ‚gemeinsamen Dritten‘, also übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, nennen wir Schlüsselqualifikationen, weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden.

Es werden vier Arten von Schlüsselqualifikationen unterschieden:

- Basisqualifikationen = Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers,
- Horizontalqualifikationen = Informationen über Informationen (horizonterweiternde Qualifikationen),
- Breitenelemente = ubiquitäre Ausbildungselemente,
- Vintage-Faktoren = generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme.

Alle bezeichnabaren Schlüsselqualifikationen bedürfen für die Bildungsplanungspraxis der Übersetzung in spezifische Lernziele. Die Praxisnähe kann durch eine entsprechende Didaktik (Projektschulung) und/oder durch Training on the Job hergestellt werden.

Jeder Bildungsgang sollte aus einem Pflichtkern, der Schlüsselqualifikationen vermittelt, und daneben aus einem Bereich für freie Bildungsoptionen des einzelnen bestehen, damit Schulung für Personen erweitert werden kann zu Bildung von Persönlichkeiten.

Angesichts des raschen Veraltens von Bildungsinhalten bedarf die Erwachsenenbildung besonderer Beachtung und stärkerer Akzentuierung (Education permanente).“

Der hier folgende Diskussionsbeitrag setzt sich mit der Tragfähigkeit dieser Kategorien und der sie einbindenden Thesen für die Berufsbildungsforschung, mit einigen pädagogisch-psychologischen Perspektiven sowie dem bildungspolitischen Handlungsrahmen auseinander. Hierbei ist, Mertens folgend, der Hintergrund der Flexibilitätsforschung zu beachten, der vom gleichen Autor zusammenfassend an anderer Stelle dargestellt wurde.²⁾

Eine Diskussion erscheint besonders dringlich, weil die Auseinandersetzungen um den manpower- und den social-demand-Ansatz zwar in der Literatur und bei der bildungspolitischen Diskussion über die Aufgabenabgrenzung von Schule und Betrieb in der beruflichen Bildung geführt wurden, jedoch kaum in konkreten Entscheidungen zu Aus- und

¹⁾ MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, H. 1.

²⁾ MERTENS, D.: Eine Zwischenbilanz der Flexibilitätsforschung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1973, H. 4

Fortbildungsordnungen ihren Niederschlag fanden. Auch die derzeitige politische Debatte über die künftige Struktur und Entwicklung der beruflichen Bildung verlangt nach einer Klärung der Positionen bezüglich grundlegender theoretischer Ansätze.

Zum Prognosedefizit

Das von MERTENS aufgezeigte Prognosedefizit für Qualifikationserfordernisse in bezug auf Arbeitsrollen ist zu bestätigen. Ebenso ist der Problematisierung konventioneller Prognosen durch MERTENS nach ihren bisherigen Ansätzen und Methoden, aber auch im Hinblick auf immer stärkere Unsicherheiten in gesellschaftlichen Rahmenbedingungen grundsätzlich zuzustimmen. Sicherlich ließen die bisher stark arbeitsmarktorientierten Prognosen nur bedingt Schlüsse auf die Strukturierung neuer oder Überarbeitung vorhandener beruflicher Bildungsgänge zu.

Es gibt gegenwärtig keine umfassenden Ansätze zur Prognose im Bereich der beruflichen Bildung. Die bisher vorgelegten Ergebnisse sind entweder partiell oder zu allgemein. So gibt es einerseits aufwendige Prognosen für hochqualifizierte Arbeitskräfte, während andererseits der Bildungsgesamtplan nur grob geschätzte, praktisch kaum disaggregierte Zahlen enthält. Soweit Planungen in einzelnen Ländern bezüglich disaggregierter Daten, z. B. nach Berufsfeldern, vorliegen, ist das Instrumentarium zur Bestimmung noch umstritten.

Wie die Diskussion um die Funktion von Prognosen zeigt, steht die wissenschaftliche Reflexion über künftige Qualifikationserfordernisse vor der Kernfrage, ob die Mängel bisheriger Prognosen in diesen selbst begründet liegen, möglicherweise in einem unzureichend beschreibenden und klassifikatorischen Ansatz, oder aber ob — und das ist die Intention MERTENS' — Schlüsselqualifikationen als Prognosesatz dienen können. Für die Berufsbildungsforschung ist die parallele Verfolgung beider Alternativen möglicherweise bis zu besseren Ergebnissen unumgänglich.

Grundsätzlich macht MERTENS die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidungen. Er charakterisiert, einem japanischen Beitrag folgend, eine „moderne Gesellschaft“ durch entsprechenden Entwicklungsstand, Dynamik, Rationalität, Humanität, Kreativität, Flexibilität und Multioptionalität der Selbstverwirklichung. Hierbei handelt es sich wohl mehr um Richtziele, die von einer relativen Harmonie in der Gesellschaft ausgehen, und die mit Hilfe von Bildungsprozessen langfristig im Gleichlauf mit anderen gesellschaftlichen Zielvorstellungen realisiert werden sollen. In der Bildungspraxis ist die Operationalisierung dieser Richtziele, die Entwicklung entsprechender Lernziele und ihre Vermittlung in konkreten Bildungsprozessen wahrscheinlich nur schrittweise und mit Mühen möglich.

Die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen als Mittel zur Anpassungsfähigkeit bedeutet nach MERTENS eine Erhöhung des Abstraktionsniveaus von Bildungsinhalten bei gleichzeitiger relativer Verringerung praxisnaher Elemente. Die Berufsbildungsforschung sollte prüfen, inwieweit diese These operationalisiert werden kann im Hinblick auf die Entwicklung beruflicher Curricula als Entwürfe für Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne.

Fragen an das Konzept der Schlüsselqualifikationen

Die Entscheidung über die Tragfähigkeit des Konzepts der Schlüsselqualifikationen für die Berufsbildungsforschung setzt die Klärung folgender Fragen voraus:

- Der **bildungspolitische Stellenwert des Konzepts** muß überprüft werden.

- Die von MERTENS benutzten **Begriffe** müssen auf ihren Inhalt untersucht werden.
- Das Konzept der Schlüsselqualifikationen muß am **erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstand** gemessen werden.
- Da MERTENS selbst die **Notwendigkeit empirischer Überprüfung** seiner Thesen für gegeben erachtet, müssen die nötigen Forschungsansätze kurz umrissen werden.
- Schließlich ist das Konzept der Schlüsselqualifikationen unter dem Aspekt einer **umfassenden Strategie der Berufsbildungsforschung** zu betrachten.

Der bildungspolitische Stellenwert der Schlüsselqualifikationen

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ist seiner Intention nach ein Konzept der **Allgemeinbildung**, da nach MERTENS in jedem Bildungsgang Schlüsselqualifikationen vermittelt werden sollten. Damit erhält das Konzept seine Funktion in bezug auf das langfristige Leitziel einer Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, wobei nicht übersehen wird, daß dieses Leitziel nicht einheitlich von den maßgeblichen Gruppierungen vertreten wird.

Wenn jedoch Schlüsselqualifikationen als Prognosesatz dienen, und wenn Schlüsselqualifikationen in allen Bildungsgängen vermittelt werden sollen, so bleibt unklar, wie sich diese unterschiedlichen Bildungsgänge selbst begründen lassen. (Auch der flexible Bildungskanon, den MERTENS vorschlägt, enthält unterschiedliche Bildungsgänge.) Die Struktur des Bildungswesens, d. h. die Aufteilung nach Lernorten, die Gliederung nach Berufsfeldern, Berufen, Fächern oder Projekten bestimmt die Lernerfahrungen auch dann, wenn Schlüsselqualifikationen vermittelt werden sollten. Verzichtet die Berufsbildungsforschung auf die Reflexion dieser Strukturformen, so spart sie einen wesentlichen Teil der inhaltlichen Determinanten aus. Bezieht sie diesen Bereich daher ein, dann benötigt sie jedoch inhaltliche Kategorien zur Strukturierung von Bildungsgängen, in die auch Aussagen über die künftige Notwendigkeit dieser Bildungsgänge eingehen müssen. Das Problem der Prognose verlagert sich damit auf die Prognose von Bildungsgängen.

Die Frage nach der Begründung von Bildungsgängen ließe sich teilweise dadurch lösen, daß man Schlüsselqualifikationen hierzu benutzt. Man erhebt und entwickelt einen vollständigen Katalog von Schlüsselqualifikationen und faßt diese in einem zweiten Arbeitsgang nach Kriterien wie Wirtschaftsbranchen, Merkmale von Arbeitsplätzen, Merkmale von Tätigkeiten usw. zu Struktureinheiten zusammen. Dies würde zunächst einen immensen Forschungsaufwand bedeuten, obgleich nicht einmal geklärt ist, ob der so verstandene MERTENS'sche Ansatz überhaupt realisierbar ist.

Es fehlen konkrete Aussagen, wie ein derart neustrukturiertes Bildungssystem bei gegebenen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Voraussetzungen verwirklicht werden kann.

Gefragt werden muß insbesondere, wie das Konzept und dessen im einzelnen aufgeführte Elemente unter gegebenen verfassungsrechtlichen (Bund-Länder-Kompetenzen), sozialpolitischen (die Verteilung sozialer Positionen nach Bildungsabschlüssen) und wirtschaftspolitischen (Eigentumsverfügung und Mitbestimmungsrechte) Bedingungen sowie den vorhandenen sozioökonomischen Ressourcen entfaltet werden kann.

Terminologische Aspekte

MERTENS propagiert Schlüsselqualifikationen als Alternative zu der seiner Meinung nach üblichen Tendenz im Bildungswesen, das Faktenwissen zu verbreitern. Diese Einschätzung der Realität mag stellenweise zutreffen; in der pädagogischen Diskussion wird das Gegenteil vertreten. Hier werden seit

langem grundlegende, transferierbare, prozeßunabhängige oder generalisierbare Qualifikationen gefordert. Das Votum für Schlüsselqualifikationen ist daher dem Inhalt nach nicht neu; diese Forderung ist jedoch auf einen außerst prägnanten Begriff gebracht worden, der die bisherigen, eher unbeholfenen Wortschöpfungen abzulösen vermag.

Der Begriff Schlüsselqualifikationen ist damit nur ein Etikett für bestimmte, im einzelnen noch nicht bekannte Qualifikationen. Die eigentliche Leistung liegt in der Bestimmung dieser Qualifikationen, wobei aus der Vielzahl möglicher Qualifikationen jene ausgewählt werden, die Schlüsselcharakter haben. Damit ist auch die hier vorgenommene Interpretation von Schlüsselqualifikationen im Sinne von Allgemeinbildung fraglich. Ebenso können anstelle der als Allgemeinbildung verstandenen oder zusätzlich zu diesen für jeden Bildungsgang spezifische Schlüsselqualifikationen definiert werden. Da schließlich auch berufsfeld-, berufs-, fach- oder lerngruppenspezifische Schlüsselqualifikationen möglich sind, ist die Zahl der denkbaren Klassen von Schlüsselqualifikationen nicht eingeschränkt.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen sieht bisher die Unterteilung in Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitelemente und Vintage-Faktoren vor, die sich durchaus auch zu zwei Gruppen zusammenfassen lassen, und zwar zu

- Bildungszielen (Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen) und
- Bildungsinhalten (Breitelemente, Vintage-Faktoren).

Diese Bildungsziele und Bildungsinhalte sind in dem vorliegenden Konzept jedoch nicht miteinander verknüpft. Bei den Bildungszielen werden vielmehr zusätzliche Inhalte (Lerngegenstände, Vehikel) ausgewiesen, während bei den als Breitelemente und Vintage-Faktoren bezeichneten Bildungsinhalten das jeweilige Ziel der Vermittlung nicht angegeben ist. Als Alternative zu MERTENS' Vorgehen wird hier der auch in der Literatur anzutreffende Ansatz der Konstruktion einer Matrix vorgeschlagen, mit deren Hilfe die für notwendig erachteten Bildungsziele mit den für notwendig erachteten Bildungsinhalten verbunden werden können.

Erziehungswissenschaftliche Bemerkungen

Die im Konzept der Schlüsselqualifikationen geforderte Vermittlung grundlegender Qualifikationen entspricht durchaus dem erziehungswissenschaftlichen Diskussionsstand. Das Problem liegt jedoch in der Operationalisierung dieses Ansatzes, und zwar zunächst in der Identifizierung und Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen.

Bei der Beurteilung der hier vorgelegten Vorschläge werden folgende Gesichtspunkte zugrundegelegt:

- Die Zahl möglicher Qualifikationen ist unbekannt. Qualifikationen lassen sich relativ beliebig in speziellere Qualifikationen aufteilen oder zu allgemeineren zusammenfassen.
- Es muß sichergestellt werden, daß Qualifikationen, die mit Hilfe der Sprache konstruiert wurden, mit Verhaltensdispositionen übereinstimmen, die in der Realität benötigt werden.
- Die Zeit, die für Bildungsprozesse zur Verfügung steht, ist knapp. Die Vermittlung einer Qualifikation bedeutet den Verzicht auf die Vermittlung einer anderen Qualifikation.
- Werden bestimmte Qualifikationen für den Bildungsprozeß vorgeschlagen, so sollte nachgewiesen sein, daß diese Qualifikationen erforderlichen, realen Verhaltensdispositionen entsprechen und anderen möglichen Qualifikationen überlegen sind.

Unter diesen Gesichtspunkten ist das Konzept der Schlüsselqualifikationen unzureichend. Es ist nicht falsch, weder in seiner Gesamtheit, noch in den einzelnen Qualifikationen, die genannt wurden. Es hat jedoch zu sehr den Charakter des Zufälligen und Beispielhaften.

Die **Basisqualifikationen** beispielsweise entsprechen psychologischen Konstrukten, ohne daß die zugrundeliegenden Persönlichkeits- oder Lerntheorien ausgewiesen sind. Systematische Ansätze, die sich auf Teilbereiche beziehen, wie der von BLOOM u.a. oder der von GAGNÉ, wurden nicht berücksichtigt. Die genannten Beispiele, die sich fast ausschließlich auf den kognitiven Bereich beschränken, lassen sich problemlos durch weitere Schlüsselqualifikationen wie „Problemlösendes Denken“ oder „Technische Sensibilität“ ergänzen, die den gleichen Charakter der Plausibilität besitzen.

Bei den **Horizontalqualifikationen** wird als Vehikel beispielsweise das „Lesen des Wirtschaftsteils einer Zeitung“ genannt. Da sich mit gleicher Berechtigung das „Lesen des politischen Teils einer Zeitung“ fordern läßt, bleibt das Beispiel beliebig. Die Auswahl eines bestimmten Bildungsinhaltes unter mehreren möglichen wurde nicht begründet.

Die **Breitelemente** sind Qualifikationen, die sich im Prinzip empirisch nachweisen lassen. Es ist jedoch zu prüfen, inwieweit die semantische Identität (Meßtechnik, Arbeitsschutz, Maschinenwartung) einer inhaltlichen Identität entspricht. Es besteht generell die Möglichkeit, eine Vielzahl unterschiedlicher Tätigkeiten unter einem gemeinsamen Oberbegriff zusammenzufassen, obgleich nicht feststeht, daß diesem Oberbegriff auch eine generelle Qualifikation entspricht. Schließlich ist hier zu fragen, inwieweit verkürzte Verfahren (Rückgriff auf Ausbildungsvorschriften) Informationen über das liefern, was in der Realität benötigt wird.

Die **Vintage-Faktoren** schließlich entstammen einer reflektierenden Betrachtung der Merkmale gegenwärtiger Kultur. Die daraus folgenden Aussagen über Qualifikationen sind nicht falsch, andererseits läßt sich mit Sicherheit behaupten, daß andere Autoren zu anderen Merkmalen kommen. Qualifikationen bedürfen daher der normativen Überprüfung, für die wiederum spezielle Verfahren (Kontrolle durch Repräsentanten gesellschaftlicher Gruppen, Kontrolle durch Öffentlichkeit) notwendig sind.

Zusammenfassend läßt sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht feststellen, daß hier Vorschläge für mögliche Qualifikationen vorgelegt wurden. Die Frage, ob die genannten Qualifikationen auch angemessen sind, bedarf jedoch der empirischen Überprüfung.

Zu den Möglichkeiten empirischer Überprüfung

Schlüsselqualifikationen im Sinne von Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breitelementen und Vintage-Faktoren müssen derzeit ausschließlich als Theorieversuch zu invarianten Bildungsdimensionen verstanden werden, dessen dringend notwendige empirische Überprüfung auch von MERTENS gefordert wird.

Entsprechend den gegebenen Definitionen kann nicht davon ausgegangen werden, daß es sich bei den genannten Qualifikationsbereichen um invariante Dimensionen handelt. So kann beispielsweise angenommen werden,

- daß das Verstehen von Informationen hoch korreliert mit sogenanntem kontextuellem Denken,
- daß bestimmte Breitelemente identisch sind mit bestimmten Vintage-Faktoren.

Die Reduzierung der Basisqualifikationen auf reasoning-Elemente ist in ihrer Ausschließlichkeit theoretisch wenig überzeugend und läßt gesicherte Erkenntnisse aus dem Bereich der Intelligenzforschung vermissen wie beispielsweise den Bereich perzeptiver Fähigkeiten.

Wenn „Informiertheit über Informationen“ mehr als alle anderen die Bezeichnung „Schlüssel“ verdient, ist die Frage zu stellen, weshalb sie nicht den sogenannten Basisqualifikationen zugeordnet worden ist. Es kann unterstellt werden, daß dem Autor latent bewußt war, daß Denken nicht ohne Information im Sinne von Wahrnehmung möglich ist; eine Auflistung möglicher Forschungsbereiche über Informations-, Speicherungs-, Assoziations-, Kreativitäts- und Steuerungsaspekte stützt diese Annahme: Sie betreffen samt und sonder intellektuelle Funktionen (vgl. GUILFORD).

Bei den Qualifikationen im Bereich der Breitenelemente verwundert die Beschränkung der Darstellung auf „breite Felder der Tätigkeitslandschaft“. Die gewählten Beispiele scheinen sich jedenfalls auf den nichtakademischen beruflichen Bereich zu beschränken, obgleich Breitenelemente im akademischen Berufsbereich ebenso prägnant feststellbar sind.

Die *Vintage-Faktoren* scheinen ihre Existenz der „Obsoleszenztempo“-Hypothese zu verdanken. Würde sie akzeptiert, so müßte geklärt werden, welche methodischen Möglichkeiten existieren und praktikabel sind, diese Faktoren zu erfassen.

Der derzeitige Wissensstand verbietet in einem Konzept wie dem der Schlüsselqualifikationen die Beschränkung auf Qualifikationen im Sinne von „Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“, und verlangt die *Integration von Persönlichkeitsdimensionen*, insbesondere der Verhaltensstile und Motivationsstrukturen.

Diese Kritik darf nicht im Sinne einer radikalen Ablehnung des vorgelegten Konzepts verstanden werden. Sie will lediglich verdeutlichen, daß MERTENS in bestimmten Bereichen den Erkenntnisstand der Psychologie nicht voll berücksichtigt und in anderen Bereichen Thesen formuliert, die in ihrer empirischen Überprüfung erhebliche methodische Schwierigkeiten bereiten werden.

Der Stellenwert der Schlüsselqualifikationen für die Berufsbildungsforschung

Die vorgetragenen kritischen Anmerkungen zum Konzept der Schlüsselqualifikationen sollen nicht darüber hinwegtäuschen, daß die von MERTENS gestellten Fragen als notwendig angesehen werden und dringend gelöst werden müssen. Die MERTENS'schen Thesen treffen ein zentrales Problem der Berufsbildungsforschung. Dies gilt nicht nur generell, sondern auch für zahlreiche Einzelbereiche, und zwar:

— bei der Bestimmung von **Ausbildungsinhalten**, die in Ausbildungsordnungen für die Sekundarstufe II, in Bildungsgänge für Abiturienten und in Weiterbildungsordnungen einfließen. Hier sollten Schlüsselqualifikationen ermittelt werden, wobei es sich vornehmlich um für den jeweiligen Bildungsgang spezifische Schlüsselqualifikationen handeln

kann, obgleich die Abstimmung dieser Schlüsselqualifikationen mit den Schlüsselqualifikationen allgemeinbildender Bildungsgänge angestrebt werden müßte.

- bei der Entwicklung von **Curricula für Ausbilder**. Hier ist zu berücksichtigen, daß die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen von der Wahl der Lehrmethoden abhängt. Dementsprechend müßten Ausbilder lernen, im Unterricht oder in der Unterweisung Schlüsselqualifikationen zu fördern.
- bei der Entwicklung von **Ausbildungsmitteln**. Es ist zu überprüfen, inwieweit neben den Ausbildungsplänen die Ausbildungsmittel als Ausgangspunkt für eine Abstimmung beruflicher und allgemeiner Bildungsinhalte unter dem Aspekt von Schlüsselqualifikationen geeignet sind.
- Bei der Entwicklung von **Verfahren zur Lernerfolgskontrolle**. Da Prüfungen das beeinflussen, was gelernt wird, kann die Vermittlung von Fakten nur dann durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen abgelöst werden, wenn geeignete Kriterien für die Durchführung von Prüfungen vorliegen.

Wenn es gelingt, in diesen Bereichen Schlüsselqualifikationen zu finden und zu fördern, dann erhöht sich die Effizienz der Ausbildung, und die so Ausgebildeten verfügen über Qualifikationen, die sie befähigen, sich wirtschaftlichen, sozialen und technischen Veränderungen anzupassen und solche zu fördern. Die Identifizierung, Auswahl und Operationalisierung dieser Schlüsselqualifikationen erfordert jedoch einen erheblichen Forschungsaufwand, und entgegen den Intentionen MERTENS' zeichnet sich hier die „Notwendigkeit eines gigantischen wissenschaftlichen Apparats als Orientierungsgrundlage“ ab.

Vergleicht man die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen und den damit notwendigerweise verbundenen Forschungsaufwand mit den realen Möglichkeiten der Berufsbildungsforschung, dann zeigen sich nichttolerierbare Diskrepanzen. Notwendig ist der Aufbau einer zufriedenstellenden Berufsbildungsstatistik, die Durchführung und Auswertung von Tätigkeitsanalysen, das Erstellen von Prognosen, die Analyse fachwissenschaftlicher Ergebnisse, die Auswertung von Persönlichkeitstheorien oder die Analyse gesellschaftlicher Normen, wobei Ergebnisse der Curriculumtheorie als Richtschnur dienen und Ergebnisse der Bildungsökonomie einzubezogen werden müssen.

Angesichts dieser notwendigen Schritte ist die Entwicklung valider Schlüsselqualifikationen gegenwärtig eine nur näherungsweise zu erreichende Zielvorstellung, die in eine **allgemeine Höherqualifizierung im Bereich der beruflichen Bildung mündet** und von daher gerechtfertigt ist. Ob dies jedoch genügt, den Stellenwert der beruflichen Bildung im gesamten Bildungssystem zu beeinflussen und das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem zu verändern muß bezweifelt werden.

Karin Konrad und Wilfried Reisse

Ausgewählte Literatur zur Durchführung mündlicher Prüfungen in der beruflichen Bildung

Die folgende Literaturzusammenstellung ist im Zusammenhang mit der Erarbeitung einer „Empfehlung zur Durchführung mündlicher Prüfungen“ durch den Bundesausschuß für Berufsbildung (Unterausschuß 05) entstanden. Sie soll dazu beitragen, daß der Kenntnisstand in diesem Bereich — so weit er sich in Veröffentlichungen niedergeschlagen hat — bei den Beratungen berücksichtigt werden kann. Außerdem weist die vorliegende Literaturliste auf weitere Informationen hin, die — wegen des notwendigerweise beschränkten Umfangs der Empfehlungen — nicht in diese aufgenommen werden konnten, aber trotzdem für die Praxis der Durchführung von mündlichen Prüfungen eine zusätzliche Hilfe bieten. Schließlich sollten die hier angeführten Veröffentlichungen auch als Ausgangspunkt von Forschungsarbeiten dienen, es zeigte sich nämlich bei der Durchsicht der Beiträge, daß Vorschläge zur Gestaltung mündlicher Prüfungen in der Regel auf Erfahrungen aus der Prüfungspraxis zurückgehen, aber nicht in der Weise wie Grundsätze für die Durchführung schriftlicher Prüfungen empirisch und theoretisch fundiert sind.

Bei der vorliegenden Zusammenstellung werden die mehr technischen Probleme der Durchführung mündlicher Prüfungen in der beruflichen Bildung in den Mittelpunkt gestellt und Fragen der Gewichtung mündlicher Prüfungen im Vergleich zu anderen Prüfungsverfahren nur am Rand behandelt. Nicht aufgenommen wurden Veröffentlichungen, die indirekt auch für mündliche Prüfungen von Bedeutung sein könnten, z. B. Beiträge zu Problemen der Persönlichkeitsbeurteilung allgemein, der Bewertung mündlicher Leistungen im Unterricht, der Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht (bei der besonders mündliche Leistungen berücksichtigt werden müssen) sowie Arbeiten, die sich mit Verfahren zur Verhaltensbeobachtung und -beurteilung beschäftigen, die etwa im Rahmen von Einstellungsgesprächen erfolgt und Untersuchungen zum Training von Personen, die solche Verfahren anwenden müssen. Zu erwähnen ist noch, daß — bis auf wenige Ausnahmen — das Verzeichnis keine Veröffentlichungen aus den USA enthält, da entsprechende Beiträge wegen der ungleich geringeren Bedeutung mündlicher Prüfungen nicht zu finden waren.

1. Behrens, M., 1974:

Zum Beispiel: Weinheim.

Der Diagnosebogen als Leistungsbeurteilungsverfahren.

In: Gesamtschule, Jg. 6, H. 6, S. 16—18.

2. Bornemann, E., 1969:

Versuch einer systematischen Aufzählung möglicher Prüfungsformen.

In: Schütz, N. (Hrsg.); Skownorek, H.; Thieme, W.: Prüfungen als hochschuldidaktisches Problem.

Reihe „Blickpunkt Hochschuldidaktik“ H. 1.

3. Bundesbahn-Sozialamt, Forschungs- und Versuchscenter für das betriebliche Bildungswesen (Hrsg.), 1974:

Empfehlungen für Prüfer, Teil A.

Grundsätze für die Durchführung von Prüfungen.

Frankfurt: Bundesbahn-Sozialamt.

4. Dauenhauer, E., o. J.:

Die mündliche Prüfung.

In: Dauenhauer, E. (Hrsg.):
Arbeitstechniken der Schule.
S. 205—207.

Rinteln, München: Merkur-Lehrmittel-Verlag.

5. Deutscher Industrie- und Handelstag, 1956:

Empfehlungen an die Mitglieder der Prüfungsausschüsse für Kaufmannsgehilfenprüfungen betreffend die Vorbereitung und Durchführung der mündlichen Prüfung.

Bielefeld: Bertelsmann.

6. Deutscher Verband für das kaufmännische Bildungswesen, Fachausschuß, o. J.:

Leitfaden für die mündliche Prüfung Industriekaufmann

7. Gerberich, J. R.; Greene, H. A. and Jorgensen, A. N., 1963:

Measurement and Evaluation in the Modern School

New York: David McKay Company

8. Golde, C. J.; Wurl, E., 1971:

Mündliche Abschlußprüfungen im Fach Einführung in die sozialistische Produktion.

In: Polytechnische Bildung und Erziehung, Bln.-Ost, 13. Jg., H. 4, S. 141—146.

9. Hartog, P. und Rhodes, E. C., 1971:

Die Beurteilung mündlicher Prüfungen.

In: Ingenkamp (Hrsg.):
Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. S. 142—145.
Weinheim: Beltz.

(An Examination of Examinations. London: 2. Auflage Macmillan 1936. Vollständige Übersetzung des Abschnitts „Viva Voce (Interview) Examination“ auf den Seiten 35—41).

10. Hinz, K., 1973:

Zur Beurteilung mündlicher Leistungen in der gymnasialen Oberstufe.

In: Bildung Aktuell, S. 41—43.

11. Huber, F., 1964:

Prüfe mit Verstand, aber auch mit Herz!

In: Lebendige Schule, 19. Jg., H. 10, S. 403—409.

12. Kegel, O. und Lenertat, R., 1971:

Einige Gedanken und Anregungen zur mündlichen Abschlußprüfung im Fach Mathematik.

In: Mathematik in der Schule, Bln.-Ost, 9. Jg., H. 4, S. 254—261.

13. Krystoph, H., 1970:

Zur mündlichen Abschlußprüfung und zur Reifeprüfung im Schuljahr 1969/70.

In: Chemie in der Schule, Bln.-Ost, 17. Jg., H. 2, S. 88—92.

14. Die Kunst des Prüfens, 1974:

In: Informationen für Ausbilder (Beilage zum „autofachmann“), H. 3, S. 2f.

15. Laubert, V., 1971:

Schriftlich befriedigend — mündlich etwas besser.

In: Pädag. Arbeitsblätter, 23. Jg., H. 1, S. 1—16.

16. Leonhardt, R. W., 1971:

Mündliche Prüfungen.

In: Argumente — pro und contra. S. 82 ff.

München: Piper.

17. Löbner, W., 1956:

Prüferibel. Ein Leitfaden für die Prüfer bei den Kaufmannsgehilfen-Prüfungen und für die Ausbilder in den Betrieben. 7. Auflage.

Bad Homburg: Gehlen.

18. Meier, E., 1957:

Zur Technik mündlicher Prüfungen.

In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 53. Jg., H. 7, S. 540—542.

19. Die mündliche Prüfung, 1973:

In: Anwalts-Lehrling, 21. Jg., H. 10, S. 25 f.

20. Nitschke, G., 1970:

Zur mündlichen Abschlußprüfung im Fach Einführung in die sozialistische Produktion.

In: Polytechnische Bildung und Erziehung, Bln.-Ost, 12. Jg., H. 2, S. 60—63.

21. Osterwald, R., 1972:

Einsatz von Hilfsmitteln in der mündlichen Reifeprüfung.

In: Chemie in der Schule, Bln.-Ost, 19. Jg., H. 2, S. 86—90.

22. Rapp, G., 1975:

Messung und Evaluierung von Lernergebnissen in der Schule.

Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

23. Reuter, J. und Solbrig, G., 1969:

Hinweise zur mündlichen Abschlußprüfung an der Oberschule im Fach Physik im Schuljahr 1968/69.

In: Physik in der Schule, Bln.-Ost, 7. Jg., H. 2, S. 81—85.

24. Richtlinien für die schriftlichen und mündlichen Prüfungen in den Schuljahren 1971/72, 1972/73 und 1973/74

Vom 15. Okt. 1971.

Verfüg. Mitteil. Minist. Volksbild. und Staatssekretariats Berufsbild., Bln.-Ost, 19. Jg. (1971), H. 20 v. 24. 11., S. 263—290.

25. Sader, M.; Clemens-Lodde, B.; Keil-Specht, H.; Weingarten, A., 1973:

Kleine Fibel zum Hochschulunterricht.

3. Auflage.

München: Beck.

26. Schmiel, M., 1973:

Lernstandfeststellung in der Berufsbildung.

Coesfeld: Fleißig.

27. Spandl, P. O., 1964:

Die erfolgreiche mündliche Prüfung.

2. Auflage.

München: Schuster.

28. Strecha, R., 1967:

Zur Problematik schriftlicher und mündlicher Prüfungen.

In: Erziehung und Unterricht, 117. Jg., S. 111—118.

29. Wie und was man alles prüfen kann. 1974:

In: Gesamtschule, 5. Jg., H. 2, S. 32.

Mitteilungen des BBF

Fortbildungsprüfung für Sekretärinnen/Sekretäre geregt

Am 25. Januar 1975 trat die Rechtsverordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß „Geprüfte Sekretärin/Geprüfter Sekretär“ in Kraft (BGBl I, Nr. 8 Seite 372).

Es handelt sich dabei um die 2. Regelung einer Fortbildung nach § 46/2 des Berufsbildungsgesetzes. Als 1. Regelung waren am 4. Juli 1973 die Rechtsverordnung über die berufliche Fortbildung zur Vorbereitung auf die Meisterprüfung im Molkereifach und die Anforderungen in der Meisterprüfung im Molkereifach, die eine Lehrgangs-

regelung darstellt, regelt die Rechtsverordnung über die Prüfung zum anerkannten Abschluß „Geprüfte Sekretärin/Geprüfter Sekretär“ lediglich die Prüfung und bestimmt die Prüfungsanforderungen. Außerdem enthält sie Bewertungsvorschriften für die schreibtechnische Prüfung. Gleichzeitig handelt es sich um die 1. Rechtsverordnung, die eine Gleichstellungsregelung für die Prüfungszeugnisse anderer Fortbildungsstätten nach § 43 BBiG enthält (§ 9).

Durch die Rechtsverordnung sind einerseits die Kammern gebunden; andererseits erstreckt sich die Bindung aufgrund der Gleichstellungsregelung auch auf solche Fortbildungsstätten, für de-

ren Prüfungszeugnisse auf Antrag die Gleichwertigkeit mit den Zeugnissen über das Bestehen der Prüfung nach der Rechtsverordnung festgestellt werden ist. Die Feststellung der Gleichwertigkeit erfolgt durch die zuständige Stelle, in deren Bezirk die Prüfung der betreffenden Fortbildungseinrichtung stattfindet.

Für einen weiten Bereich von Fortbildungsmaßnahmen für den Beruf (Sekretär(in) sind damit die Voraussetzungen zur Vereinheitlichung und zur Einhaltung eines Mindestniveaus geschaffen. Allerdings läßt sich jetzt noch nicht absehen, wie weit sich dies niveaubestimmend auf Sekretärinnenlehrgänge und -prüfungen auswirkt. Hier wäre zu einem späteren Zeitpunkt eine Untersuchung im Rahmen eines Modellversuchs erforderlich.

Aus Angaben des DIHT läßt sich für 1973 ein Prüfungsvolumen errechnen,

das bei ca. 7000 Prüfungsteilnehmern liegt.*

Die Bearbeitung der Rechtsverordnung wurde von einem vom BMBW einberufenen Expertenkreis vorgenommen, in dem auch die Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung des BBF vertreten war. Trotz dieses auf Zügigkeit angelegten Verfahrens vergingen dennoch von den ersten Vorgesprächen bis zur Verkündung der Rechtsverordnung mehr als 3½ Jahre, die allerdings nicht ausschließlich inhaltlicher Bearbeitung gewidmet waren: allein die Bearbeitung durch den Bundesrat, die wegen der Gleichstellungsregelung nötig war, dauerte ca. 1 Jahr.

Nach Erlass der Rechtsverordnung stellt sich die Frage, in welcher Weise sich die Fortbildungssituation in diesem Bereich ändern wird. Hierbei sind für das BBF vor allem 3 Gesichtspunkte relevant.

1. Wie erfolgt die Durchführung der Rechtsverordnung im Rahmen von Lehrgängen und Prüfungen in bezug auf die in der Rechtsverordnung festgelegten Prüfungsanforderungen? Besonderes Interesse verdient dabei das Verfahren im Zusammenhang mit Gleichstellungsanträgen.

2 Wie kann der Abschluß „Geprüfte Sekretärin/Geprüfter Sekretär“ in dem Zusammenhang eines kaufmännischen Gesamtbildungssystems eingeordnet werden? Hier ist vor allem die Frage des Zugangs von anderen Bildungsabschlüssen aus, sowie der Durchlässigkeit zu höheren Bildungsabschlüssen zu untersuchen.

3. Wie sind die in der Rechtsverordnung definierten Prüfungsinhalte in bezug auf die aus bildungspolitischer Sicht vertretbaren Qualifikationsziele zu bewerten; durch Einbeziehung welcher weiteren Inhalte könnte die Verordnung noch zielgerechter ausgestaltet werden? Ein von diesem Ansatz ausgehendes Projekt wird zur Zeit mit Interesse verfolgt.**

Zu gegebener Zeit sollte das BBF die angesprochenen Fragen, ggf. in Verbindung mit Modellversuchen verfolgen.

Reinhold Neuber, Berlin

* Dr. E. Hoffmann „Sekretärinnenprüfungen bundeseinheitlich geregelt“ in Wirtschafts- und Berufserziehung, 3/75

** Curriculum-Projekt „Weiterbildung zur Sekretärin“ des Deutschen Volkshochschulverbandes und der Bundeszentrale für Politische Bildung

Umfang des Lehrmaterials

15 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 350 Seiten — DIN A 4

Lehrgangskosten

	nach Absolvierung des Groger-Fernlehrgangs — CPL 2
Bei Vorauszahlung: DM 220,—	DM 108,—
bei monatlicher Zahlungsweise: DM 240,— (5 x DM 48,—)	—

Kurzbeschreibung Nr. 108

Der Fernlehrgang

Linienflugzeugführer (ATPL)

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 Linienflugzeugführer vor dem Prüfungsamt 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. Erlaubnis für Berufsflugzeugführer 1. und 2. Klasse (CPL 1 oder CPL 2), Instrumentenflugberechtigung (IFR), praktische Tätigkeit als Flugzeugführer, gute Englischkenntnisse, Musterberechtigung



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

Kurzbeschreibung Nr. 107

Der Fernlehrgang

Allgemeines Sprechfunkzeugnis (AZF)

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 den Erwerb des allgemeinen Sprechfunkzeugnisses für den Flugfunkdienst (AZF)

Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen

Personen mit Fachoberschulreife (bzw. Mittlerer Reife) und befriedigenden Kenntnissen in der englischen Sprache
Zulassungsbedingungen für die Prüfung vor dem aus Vertretern des Fernmelddienstes der Deutschen Bundespost und der Bundesanstalt für Flugsiche-

rung bestehenden Ausschuß: Mindestalter 18 Jahre

Lehrgangsinhalte

Rechtliche Grundlagen und Bestimmungen über Flugfunkanlagen — Betriebs- und Notverfahren im Sprechfunkverkehr — Verordnungen über Flugfunkzeugnisse — Auszüge aus der Luftverkehrsordnung — Funknavigation (NDB, Verfahrenskurven, Senderanflug, Anschneiden von An- und Abflugkurven, Tracking In-And Outbound, Z-Marker, Fan-Marker, VAR, VOR, Fremdepeilung, Radar) — Luftrecht — Luftfahrt Handbuch (AIP: Allgemeines, Flughäfen, Fernmeldedienst, Wetterdienst, Flugsicherungsdienst, Such-Rettungsdienst) — Annex 11 (Flugsicherungsdienste) — ICAO-Dokument 4444 (Staffelung von Luftfahrzeugen, Air-Reports, Freigaben) ICAO-Flugplan — Sprechfunkverkehr (Sprechmethodik, Durchführung, VFR-Funkverkehr, IFR-Musterflüge, Verfahren bei Ausfall der Funkverbindung)

Lehrgangsdauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit 5 Monate

Lehrgangsinhalte

Aufrecht, Luftverkehrs- und Flugsicherungsvorschriften: Internationale Organisation der Luftfahrt — Verkehrsvereinbarungen

Navigationsgrundlagen: Standort und Flugrichtung — Loxodrome — Orthodrome — Luftfahrtkarten

Flugnavigation auf Langstrecken: Koppele-navigation — Flugplanung (Kartenvorbereitung, Flugleistung, Kraftstoffbedarf, Aufstellung eines Langstreckenflugplanes) — barometrische Navigation — Navigation in Polnähe — Funknavigation (NDB, ADF, VAR, VOR, VDF, ILS, Radar, Consol, Loran, Decca)

Astronavigation: Erdbeben — Sonnensystem — Astro-Zeitrechnung — Koordinatensysteme des Himmels — Air Almanach — Astro-Instrumente — Astronavigation im Fluge — Polarnavigation

Meteorologie: Fronten — Gewitter — Nebel — Wetterkarte — Flugberatung — Flugklimatologie auf Mittel- und Langstrecken

Technik: Kolben- und Turbinentreibwerke — Luftschauben — Aerodynamik des Unter- und Überschallbereichs — Instrumente — Technische Flugplanung für Flugzeugmuster über 20 000 kp zul. Fluggewicht einschließlich Lade- und Schwerpunktplan

Lehrgangsdauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 15 Monate und ein Abschlußseminar von 10 Wochen an der Fachschule für Verkehrsluftfahrt.

Umfang des Lehrmaterials

66 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 2500 Seiten — DIN A 4

Lehrgangskosten

Bei Vorauszahlung: DM 1437,—
bei monatlicher Zahlungsweise
(15 x DM 102,—): DM 1530,—

Seminargebühren: DM 4000,—
Prüfungsgebühren: DM 310,—

Lehrgangsinhalte

Luftrecht, Luftverkehrs- und Flugsicherungsvorschriften: Organisation der Luftfahrt — Luftverkehrsgesetze — Luftfahrtbuch (AIP-GEN Teil) — Funknavigationseinrichtungen — Bestimmungen über Instrumentenflug — Lesen von Instrumentenanflug-Karten

Navigationsgrundlagen: Standortfestlegung auf der Erde — Loxodrome — Luftfahrtkarten — ICAO-Kartensymbole

Flugnavigation: Koppelnavigation — Flugplanung — Funknavigation — Winddreieck — Navigationsrechner — Ermittlung der Windgeschwindigkeit — Kursverbesserungen — Landezeitberechnung — Erdmagnetismus — Verfahrenskurven — Warteverfahren

Flugplanung: Kartenvorbereitung — Flugleistung — Kraftstoffbedarf

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

Luftfahrtbuch: NOTAM — Flugberatungsdienst

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

Lehrgangsdauer

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 10 Monate und ein Abschlußseminar von 4 Wochen an der Fachschule für Verkehrsluftfahrt

Umfang des Lehrmaterials

50 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1750 Seiten — DIN A 4

Lehrgangskosten

Bei Vorauszahlung. DM 991,—
bei monatlicher Zahlungsweise
(10 x DM 106,—): DM 1060,—

Seminargebühren: DM 1865,—
Prüfungsgebühren CPL 2: DM 160,—
Prüfungsgebühren IFR: DM 120,—

Kurzbeschreibung Nr. 109

Der Fernlehrgang

Kombinierter Fernlehrgang für Berufsflugzeugführer 2. Klasse und Instrumentenflugberechtigung (CPL 2 und 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 theoretischen Prüfungen für Berufsflugzeugführer 2. Klasse (vor dem Prüfungsrat des Verkehrsministeriums eines Bundeslandes) und für die 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 CPL 2-Prüfung vor dem Prüfungsrat des jeweiligen Landes: u. a. Mindestalter 21 Jahre, körperliche Tauglichkeit, Führerschein, Erlaubnis als Privatflugzeugführer, praktische Tätigkeit als Flugzeugführer

Zulassungsbedingungen für die IFR-Prüfung vor dem Prüfungsrat des Luftfahrtbundesamtes: u. a. Berechtigung zur Ausübung des Flugfunkverkehrs, Flugpraxis

Anschriften der Autoren dieses Heftes

Braeuer, Bodo, 1000 Berlin 38, Reifträgerweg 9 m
(BBF, Berlin)

Dr. Elbers, Doris, 1000 Berlin 31, Güntzelstr. 48 (BBF, Berlin)
Heckenauer, Manfred, 1000 Berlin 45, Hortensiengasse 12 b
(BBF, Berlin)

Jaurich, Claus, 2401 Groß-Grönau, Tannenredder 157
(Staatsinstitut für Schulpädagogik, München)

Karow, Willi, 1000 Berlin 45, Gronauer Weg 24 (BBF, Berlin)

Konrad, Karin, 1000 Berlin 47, Eugen-Bolz-Kehre 4
(BBF, Berlin)

Kutt, Konrad, 1000 Berlin 47, Rudower Str. 185 (BBF, Berlin)
Marwitz, Gunther, 5309 Meckenheim, Im Ruhrfeld 39
(BMBW, Bonn)

Dr. Matanowic, Wilfried, 5300 Bonn-Duisdorf, Maarweg 43
(BMBW, Bonn)

Mönikes, Wolfgang, 1000 Berlin 38, Kirchweg 27 (BBF, Berlin)

Muller, Ingrid, 8000 München 22, Dettingenstraße 35
(Staatsinstitut für Schulpädagogik, München)

Neuber, Reinhold, 1000 Berlin 38, Potsdamer Chaussee 49
(BBF, Berlin)

Olbrich, Günter, 1000 Berlin 20, Reckeweg 102 (BBF, Berlin)

Porschlegel, Hans, 1000 Berlin 37, Wilskistraße 56 a
(BBF, Berlin)

Reisse, Wilfried, 1000 Berlin 33, Charlottenbrunner Straße 18
(BBF, Berlin)

Stern, Ingeborg, 1000 Berlin 45, Sandhoferweg 4 a
(BBF, Berlin)

Tillmann, Heinrich, 1000 Berlin 33, Südwestkorso 58
(BBF, Berlin)

Dr. Trapp, Heinz-Dietrich, 1000 Berlin 37, Karolinenstraße 4
(Schering AG, Berlin)

Schroedel

in berufsbildenden Schulen

Rotthowe, Fuchsgruber, Meyer, Theilmeyer, Wiewinner

Grundstufe Berufsfeld Metall

Best.-Nr. 91327, 208 Seiten, Kart., DM 18,50

Rotthowe, Fuchsgruber, Meyer, Theilmeyer, Wiewinner

Fachstufe für maschinentechnische Berufe

Best.-Nr. 91328, 216 Seiten, Kart., DM 20,80

Arabin, Gerhard, List, Weinert

Mathematik für berufliche Schulen

Best.-Nr. 91803, 311 Seiten, Efal., DM 23,80

Horn, Kirchhübel, Stapf

Lehrbuch der physikalischen Chemie

Best.-Nr. 91603, 242 Seiten, Efal., DM 24,—

Schneider, Vesper, Witzel

Grundstufe Ernährungswirtschaftliche Berufe

Best.-Nr. 91411, 240 Seiten, Efal., DM 24,—

Fordern Sie unser ausführliches Verzeichnis „Berufliche Bildung“ an!

**Hermann Schroedel Verlag KG
Fachbereich Berufliche Bildung
3000 Hannover 81
Zeißstraße 10
Telefon 0511/834074**