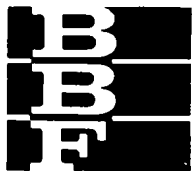


**Berufsbildung**

**in Wissenschaft und Praxis**

**1** Februar 76



# Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 5

Heft 1

Februar 1976

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**  
vormals Zeitschrift für Berufsbildungs-  
forschung (bibliographische Abkürzung:  
BWP)

**einschließlich**

Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufs-  
bildungsforschung lt. Paragraph 17 seiner  
Satzung

**Herausgeber**

Der Präsident des Bundesinstituts für  
Berufsbildungsforschung (BBF), 1 Berlin 31,  
Fehrbelliner Platz 3

**Redaktion**

verantwortlicher Redakteur:  
Gisa Petersen, BBF Berlin,  
Telefon (030) 86 83-2 87 od. 3 56

beratendes Redaktionsgremium  
Tibor Adler, Doris Elbers, Rolf Kleinschmidt

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

Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher  
Bestätigung der Redaktion als angenom-  
men; unverlangt eingesandte Rezension-  
sexemplare können nicht zurückgeschickt  
werden.

**Verlag**

Hermann Schroedel Verlag KG  
Redaktionsgruppe Berufliche Bildung  
vormals Gebrüder Jänecke Verlag,  
3000 Hannover 1, Podbielskistraße 295,  
Postfach 5520, Telefon (05 11) 64 47 94

Verantwortlich für **Vertrieb und Anzeigen**:  
Alfried Fehling

**Erscheinungsweise**

zweimonatlich (beginnend Ende Februar)  
im Umfang von 32 Seiten.

**Bezugspreise**

Einzelheft DM 7,-,  
Jahresabonnement DM 28,-,  
Studentenabonnement DM 15,-  
einschließlich Mehrwertsteuer und  
Versandkosten,  
im Ausland DM 36,-  
zuzüglich Versandkosten

**Copyright**

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

**Druck**

Druckerei Josef Grütter,  
3003 Ronnenberg (Empelde)

## Inhalt

### RAHMENTHEMA: WEITERBILDUNG

In diesem Heft 1

Tomas Kemp

**Was ist Weiterbildung?** 2

Alfred Hardenacke

**Perspektiven der beruflichen Weiterbildung** 4

Erika Fink und Christof Conrad

**Probleme der quantitativen Erfassung beruflicher Weiterbildung** 9

Günter Kühn, Volker Preuß und Brigitte Wolf

**Zur Qualifizierung von Lehrkräften  
in der beruflichen Erwachsenenbildung** 12

### DISKUSSION

Werner Boll

**Moderne Berufsausbildung für Behinderte** 15

### AUS DER ARBEIT DES BBF

Rudolf Werner

**Entwicklungsarbeiten für ein Datensystem der beruflichen Erst-  
ausbildung Jugendlicher** 18

Heinz Holz, Michael Müller-Heck

**Orientierungshilfe über Tätigkeitsfelder wissenschaftlicher Begleitung  
von Modellversuchen — eine schematische Übersicht** 21

Martin Buse

**Abschlußprüfungen nach Ausbildungsordnungen — empirische  
Auswertung von Regelungen für mündliche Prüfungen** 23

Brigitte Schröder

**Colloquium über Fragen der Berufsgrundbildung — ein Erfahrungs-  
austausch im Rahmen des Modellversuchs „Salzgitter“ —** 25

### UMSCHAU

26

### REZENSIONEN

30

### MITTEILUNGEN DES BBF

31

## RAHMENTHEMA: WEITERBILDUNG

In diesem Heft

Tomas Kemp

### Was ist Weiterbildung?

Der Verfasser analysiert eingehend den von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates 1970 eingeführten Begriff der „Weiterbildung“ und erklärt ihn als in mehrfacher Hinsicht unzutreffend, unzureichend und verwirrend.

Demgegenüber entwickelt er einen umfassenderen und eindeutigeren Begriff von „Weiterbildung“ und grenzt ihn gegenüber den Begriffen „Ausbildung“ und „Erwachsenenbildung“ ab. In einer Begriffsmatrix zeigt er deren phänomenologische Verknüpfung an Hand typischer Beispiele von Bildungsformen auf.

Alfred Hardenacke

### Perspektiven der beruflichen Weiterbildung

Der Autor untersucht die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung für die bildungspolitische, gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Entwicklung. Dabei zeigt er die Interdependenzen zu den übrigen Teilen des Bildungswesens auf und kennzeichnet die Rolle der beruflichen Weiterbildung auch im Hinblick auf das Ziel, eine Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung zu erreichen. In dieser Perspektive wird das Kapitel berufliche Weiterbildung des Regierungsentwurfs eines neuen Berufsbildungsgesetzes als offenes System mit Angebotscharakter im einzelnen dargestellt und erläutert.

Erika Fink und Christof Conrad

### Probleme der quantitativen Erfassung beruflicher Weiterbildung

In dem Aufsatz werden die Probleme thematisiert, die sich bei der quantitativen Erfassung eines so unterschiedlich strukturierten, kaum standardisierten und weitgehend unkoordinierten Bereichs wie dem der beruflichen Weiterbildung ergeben. Ausgehend von den begrifflichen Unklarheiten und

den damit verbundenen Operationalisierungsproblemen wird ein Sachstandsbericht über die Grundlagen und die Bearbeitung des Projektes „Dokumentation und Darstellung der beruflichen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ gegeben.

Günter Kühn, Volker Preuß und Brigitte Wolf

### Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung

Im Zuge der Professionalisierung der gesamten Weiterbildung erhält die Frage einer Qualifizierung auch der Mitarbeiter in der beruflichen Erwachsenenbildung zunehmende bildungspolitische und wissenschaftliche Bedeutung. Dabei wird die Notwendigkeit der andragogischen Qualifizierung sowohl der haupt- als auch der nebenberuflichen Lehrkräfte kaum bestritten. Das hier vorgestellte Projekt „Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung“ will in dieser Situation in Anlehnung an Fragestellungen und Ergebnisse der Curriculumforschung praxisangemessene Modelle zur Lehrkräftequalifizierung entwickeln. Neben der Kurzdarstellung erster Arbeitsergebnisse werden in diesem Beitrag im wesentlichen Aufgabenstruktur und Planungsperspektive des Projekts skizziert.

### Diskussion:

Werner Boll

### Moderne Berufsausbildung für Behinderte

Am Beispiel des Berufsförderungswerks Heidelberg der Stiftung Rehabilitation wird eine neue Konzeption der beruflichen Erwachsenenbildung für Behinderte vorgestellt.

Die moderne Ausbildung wird mit behindertengerechten Methoden und Didaktiken in voller Integration von Theorie und Praxis, nach lernzielorientierten Ausbildungsplänen und objektivierten Lernverfahren vermittelt. Diese modernen Methoden bieten vielen Behinderten nicht nur bessere Beschäftigungsmöglichkeiten, sondern oft überhaupt zum erstenmal die Chance einer beruflichen Eingliederung.

### Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Werner Boll, Bonhoeffer Weg, 6900 Heidelberg-Wieblingen (Stiftung Rehabilitation) / Martin Buse, Freiligrath 14, 1000 Berlin 61 (BBF, Berlin) / Christof Conrad, Berkaerstr. 30, 1000 Berlin 33 (BBF, Berlin) / Erika Fink, Adolfstr. 9, 1000 Berlin 37 (BBF, Berlin) / Alfred Hardenacke, von-Halberg-Str. 11, 53 Bonn-Röttgen 2 (Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft) / Heinz Holz, Damaschkestr. 7, 1000 Berlin 31 (BBF, Berlin) / Tomas Kemp, Krischan-

weg 48a, 1000 Berlin 47 (BBF, Berlin) / Günter Kühn, Angerburger Allee 31, 1000 Berlin 19 (BBF, Berlin) / Michael Müller-Heck, Landshuter Str. 5, 1000 Berlin 30 (BBF, Berlin) / Volker Preuß, Zwingli-Str. 36, 1000 Berlin 21 (BBF, Berlin) / Brigitte Schröder, Rathausstr. 8-9, 1000 Berlin 42 (BBF, Berlin) / Brigitte Wolf, Bruno-Walther-Str. 8c, 1000 Berlin 46 (BBF, Berlin) / Rudolf Werner, Knobelsdorffstr. 21, 1000 Berlin 19 (BBF, Berlin)

Tomas Kemp

## Was ist Weiterbildung?

Diese Frage erscheint zunächst völlig unbegründet, da die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats 1970 in dem Strukturplan für das Bildungswesen Weiterbildung eindeutig definiert hat. Aber gerade diese Definition hat eine ziemliche Verwirrung geschaffen, da bis dahin gebräuchliche Begriffe völlig neu interpretiert wurden. Die Definition des Bildungsrates wurde leider ziemlich kritiklos von verschiedenen bildungspolitischen Instanzen, z. B. von der Bund-Länder-Kommission und von der Bundesregierung übernommen. Es ist daher an der Zeit, mit der Elle kritischer Analyse an diese Definition heranzutreten um darzulegen, daß die Definition des Bildungsrates nicht unwidersprochen bleiben kann. Es ist zu versuchen, dieser Definition eine bessere gegenüberzustellen.

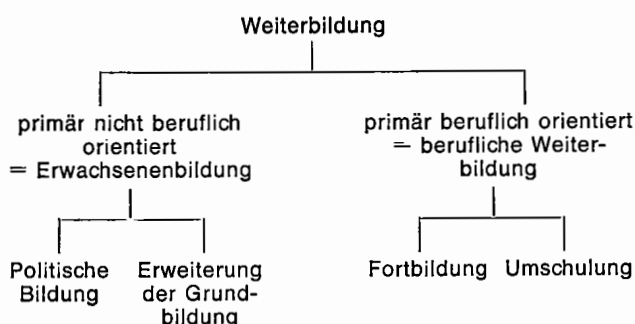
Der Bildungsrat definierte Weiterbildung so:

„Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ [1].

Diese Definition hat der Bildungsrat durch folgende Zuordnung von Unterbegriffen ergänzt:

„Weiterbildung umfaßt sowohl eine primär beruflich orientierte Fortbildung und Umschulung als auch die nicht primär unter beruflichen Vorzeichen stehende Erweiterung der Grundbildung sowie die politische Bildung“ [2].

Die beiden letzten Begriffe — „Erweiterung der Grundbildung“ und „Politische Bildung“ — wurden vom Bildungsrat als „Erwachsenenbildung“ zusammengefaßt [3]. Aus dieser Zuordnung ergibt sich folgende Begriffspyramide:



Die kritische Analyse muß sich mit den einzelnen Bestandteilen dieser Definition und dieser Begriffspyramide auseinandersetzen:

Besonders schwerwiegend ist die Beschränkung des Begriffs Weiterbildung auf „organisiertes Lernen“. Der Bildungsrat erläutert dieses einschränkende Merkmal nicht, obwohl es mehrdeutig ist: Es kann sowohl verstanden werden als Lernen in „Organisationen der Weiterbildung“ oder als Lernen in einem „organisierten Lernprozeß“. Wie widersinnig diese Einschränkung ist, wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß bei weitem die Mehrzahl aller Weiterbildungsvorgänge außerhalb von Organisationen der Weiterbildung und nicht als organisierter Lernprozeß stattfinden dürfte. Dabei ist in erster Linie an die Lektüre von Fachliteratur in Fachzeitschriften oder in Fachbüchern zu denken.

Jährlich werden allein in der Bundesrepublik rd. 4000 verschiedene Fachzeitschriften mit rd. 50 Mio Exemplaren vertrieben. Die Zahl der Fachbücher geht ebenfalls in die Millionen. Wer wollte bezweifeln, daß gerade die Fachliteratur der Hauptträger der individuellen Weiterbildung ist, obwohl man hier kaum von einem „organisierten Lernen“ sprechen kann.

Eine weitere unzulässige Einschränkung in der Definition des Bildungsrates findet sich in dem Merkmal „Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“. Was heißt hier „Abschluß“? Wäre nur die rein zeitliche Beendigung der „ersten Bildungsphase“ gemeint, dann wäre der Zusatz sinnlos gewesen und hätte auch entfallen können. Ist aber die Absolvierung eines „förmlichen Abschlusses“ gemeint, dann ist diese Beschränkung offensichtlich falsch, da das Faktum der Weiterbildung auf keinen Fall von einem vorherigen Abschluß abhängt.

Auch rechtlich wird Weiterbildung von keinem förmlichen Abschluß abhängig gemacht. Hier ist z. B. auf § 41 des Arbeitsförderungsgesetzes zu verweisen, in dem sowohl eine abgeschlossene Berufsbildung als auch eine angemessene Berufserfahrung als gleichwertige Voraussetzungen für berufliche Fortbildung genannt sind.

Ebenso unnötig, wie das Kriterium des „Abschlusses“ ist in der Definition des Bildungsrates der Bezug auf eine „unterschiedlich ausgedehnte erste Bildungsphase“. Der Bildungsrat versteht darunter „Schule und berufliche Ausbildung“. Wäre vom Bildungsrat „Erwachsenenbildung“ als üblicher Oberbegriff beibehalten worden, wäre dieses definitorische Merkmal verständlich, da das zeitliche Kriterium „erste Bildungsphase“ etwa mit der Lebensphase der Jugendlichkeit zusammenfällt; Erwachsenenbildung sich dann daran zeitlich anschließen würde.

Aber „Weiterbildung“ ist ebenso in der „ersten Bildungsphase“, also während der Schul-, Lehr- oder Studienzeit denkbar, wie **Ausbildung** von Erwachsenen auch nach Abschluß ihrer „ersten Bildungsphase“ ein völlig normaler und außerordentlich häufiger und ständig stattfindender Vorgang in der Bildungspraxis ist. Das heißt also, daß der „Abschluß der ersten Bildungsphase“ überhaupt kein definitorisch relevantes Merkmal für Weiterbildung darstellt.

Ebenso falsch wie die genannten Merkmale in der grundlegenden Definition des Bildungsrates für Weiterbildung sind auch die willkürlichen begrifflichen Zuordnungen, insbesondere der Begriffe „Erwachsenenbildung“, „Fortbildung“ und „Umschulung“, die zu der oben angeführten Definitionspyramide geführt haben.

Das ist zunächst das Wort „Weiterbildung“. Es wird weitgehend im Sprachgebrauch als Synonym zu „Fortbildung“ verwendet. Früher war „Fortbildung“ der gebräuchlichere Ausdruck, wie sich in verschiedenen pädagogischen Lexika und Handwörterbüchern und in mehreren Bildungsgeetzen nachlesen läßt, wo dieser Begriff bis 1970 überwiegend verwendet wurde. Bereits in den 60er Jahren wurden vor dem Bildungsrat in den Bundesministerien für Wirtschaft und Arbeit Versuche gemacht, Weiterbildung und Fortbildung unterschiedlich zu interpretieren. Aber ohne

überzeugenden Erfolg. Man kam eigentlich immer wieder zu dem ironischen Schluß: „Mit der Weiterbildung kommt man fort — und mit der Fortbildung kommt man weiter!“ Dieses bon mot deutet an, warum „Weiterbildung“ und „Fortbildung“ sprachlich nicht zu unterscheiden sind: Die Wortteile „weiter“ und „fort“ haben in der deutschen Sprache kaum einen deutlichen Sinnunterschied. „Weiterführen“ und „fortführen“, ebenso wie „weiterentwickeln“ und „fortentwickeln“ sind sprachlich kaum voneinander zu unterscheiden. Die Erhebung des Begriffs „Weiterbildung“ zum Oberbegriff und die Beschränkung des Begriffs „Fortbildung“ nur auf die berufliche Bildung war völlig willkürlich und geht an der Praxis vorbei. Wer wollte mit dem Bildungsrat behaupten, in der politischen Bildung oder in der nichtberuflichen Erwachsenenbildung könne es keine Fortbildung geben?

Ebenso wie die willkürliche Unterscheidung zwischen „Weiterbildung“ und „Fortbildung“ war die Absetzung des weitverbreiteten Begriffs der „Erwachsenenbildung“ als Oberbegriff, der bis dahin völlig unproblematisch sowohl „berufliche“ wie „nichtberufliche“ Erwachsenenbildung umfaßte. „Berufliche Erwachsenenbildung“ war zum Zeitpunkt der Beratung des Bildungsrates 1969 ein völlig üblicher und viel verwendeter Begriff. In verschiedenen Lexika wird er beschrieben, Bücher tragen diesen Titel und in den zur gleichen Zeit formulierten Gesetzen wie Arbeitsförderungsgesetz und Berufsbildungsgesetz wird er mehrfach verwendet [4]. Daß der Bildungsrat trotzdem zu dieser willkürlichen Definition kam, läßt sich nur aus seiner personellen Zusammensetzung erklären, an der Sachverständige aus dem beruflichen Bildungsbereich kaum, dafür um so mehr Bildungsfachleute beteiligt waren, die offenbar aus der Tradition der Volkshochschulen ihre Denkvorstellungen im Bildungswesen herleiteten. Tatsächlich ist dort in den 20er Jahren der Versuch gemacht worden, die „Erwachsenenbildung“ von der „beruflichen Fortbildung“ abzugrenzen. Aber in den modernen Volkshochschulen kann seit langem diese Auffassung als überwunden gelten.

Die unzureichende Beteiligung von Fachleuten des beruflichen Bildungswesens dürfte auch der Grund sein, daß die „Umschulung“ der Weiterbildung zugeordnet wurde. Offensichtlich hat sich der Bildungsrat hier an die Einteilung des Berufsbildungsgesetzes gehalten, die allerdings nicht von einem Weiterbildungsbegriff ausging, sondern von dem ganz anders zu definierenden Begriff einer beruflichen Erwachsenenbildung. Weiterbildung hat etwas mit „Weiterführung“ und „Weiterdenken“ zu tun. Umschulung aber hat gerade dies nicht zum Ziel, sondern ein „Umlenken“, ein „Umdenken“ in eine andere berufliche Richtung. Sie wird daher in der beruflichen Praxis üblicherweise der Ausbildung und der Anlernung zugeordnet. Dementsprechend wird auch im § 47 des Berufsbildungsgesetzes auf den engen Zusammenhang von Ausbildungsordnung und Umschulung verwiesen und im Entwurf des neuen Berufsbildungsgesetzes ist die Umschulung als selbständig regelbarer Tatbestand nicht mehr aufgeführt, sondern wird als Sonderfall — unter Berücksichtigung der besonderen Erfordernisse dieser Personengruppe — der Ausbildung zugeordnet (§ 5, Abs. 2, Regierungs-Entwurf BBiG) [5].

Eine weitere Unverständlichkeit in diesem Definitionsraaster des Bildungsrates ist die Nichtberücksichtigung großer Teile des Gesamtbereichs der „Weiterbildung“, die zwar außerhalb des üblichen bildungspolitischen Blickfeldes liegen, in denen aber faktisch ein immenses Volumen an Weiterbildung ständig stattfindet: Die Bereiche der sportlichen, der religiösen und der kulturellen Weiterbildung. Zwar hat der Bildungsrat an anderer Stelle im Strukturplan auf die Bedeutung dieser Bereiche für die Weiterbildung hingewiesen, aber in seinem Definitionsraaster hat er sie jedenfalls nicht miteinfaßt.

Nach der kritischen Analyse einer verfehlten Definition des Begriffs Weiterbildung ist der Versuch einer besseren Defi-

nition zu entwickeln. Hierzu muß man sich zunächst klar werden, was eine Definition bezwecken soll: Sie kann weder umfassende Beschreibung eines Regelfalles noch Deklaration eines erwünschten Zustandes sein, sondern ist nur akzeptabel als Zusammenfassung aller **wesentlichen** Merkmale eines Begriffes. Das ermöglicht, alle Elemente der zu erfassenden Definitionsmenge widerspruchsfrei und ausnahmslos zu bestimmen und alle anderen Elemente auszuschließen. Unwesentliche Merkmale gehören also ebenso wenig in eine Definition, wie wünschenswerte Merkmale. Merkmale, die versehentlich der Begriffsmenge zugehörige Elemente ausschließen, sind natürlich besonders sorgfältig zu vermeiden. Insbesondere ist auch der übliche Sprachgebrauch und der Sinngehalt der verwendeten Begriffsworte nicht zu übergehen.

Wie könnte nun eine solche Definition für den Begriff der Weiterbildung aussehen? Sie ist schrittweise aufzubauen, indem definitorisch wesentliche und unwesentliche Merkmale unterschieden werden:

Wesentlich an der Weiterbildung ist, daß sie ein **Bildungsvorgang** ist, unwesentlich ist, in welcher Form der Bildungsvorgang abläuft, sei es z. B. in organisierter Form oder als autodidaktischer Lernprozeß.

Wesentlich ist, daß Weiterbildung prinzipiell **geeignet** sein muß, Bildung zu vermitteln. Die tatsächliche Effizienz des Bildungsvorganges ist definitorisch dagegen kein Wesensmerkmal. D. h. auch eine nicht erfolgreiche Weiterbildung ist als Weiterbildung anzusehen.

Wesentlich für Weiterbildung ist, daß ihr eine **bildungsmäßig hinreichende Bildungsbasis**, also eine **Vorbildung** zur Verfügung steht, auf der sie weiterführend aufbauen kann. Wie diese Vorbildung erlangt wurde, sei es als eine durch den Lebensprozeß z. B. im Beruf erlangte Bildung oder sei es als eine durch einen vorangehenden Lernprozeß vermittelte Bildung, ist definitorisch unwesentlich. Es erscheint auch nicht notwendig, die Lernkategorien (Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen) aufzuführen, da jede Art der Vorbildung gemeint sein kann. Sehr wesentlich ist der Zusatz „hinreichend“, weil damit festgestellt wird, daß nicht jede beliebige Vorbildung ausreicht, sondern eben nur eine hinreichende. Was als hinreichend angesehen werden kann, bedarf jeweils der ergänzenden Festlegung als Zugangsvoraussetzung für eine Weiterbildung. Sie ist in dieser allgemeinen Definition nicht zu treffen.

Der Vorgang der Weiterbildung selbst bedarf eines zielsetzenden Merkmals, um ihn von einer einfachen Fortsetzung der Ausbildung unterscheiden zu können. Hier ist zu sehen, daß Weiterbildung auf die Vertiefung, die Erweiterung oder die Ergänzung der Vorbildung abzielt. Ein treffender sprachlicher Oberbegriff für diese drei Zielsetzungen konnte nicht gefunden werden, so daß sie alternativ aufzuführen sind.

Damit ergibt sich folgende alternative Definition:

**Weiterbildung ist jeder Bildungsvorgang, der geeignet ist, eine hinreichende Vorbildung zu vertiefen, zu erweitern oder zu ergänzen [6].**

Eine Abgrenzung zum Begriff „Fortbildung“ ist definitorisch nicht zu treffen. Fortbildung und Weiterbildung sind nach dieser Definition Synonyme.

Dagegen ist sehr wohl eine Unterscheidung zur „Erwachsenenbildung“ möglich und notwendig: Während Weiterbildung definitorisch kein Altersmerkmal enthalten darf, weil Weiterbildung prinzipiell bereits während der Schulzeit, während der Lehrzeit oder während der Studienzeiten erfolgen kann, ist Erwachsenenbildung durch das Alterskriterium des Erwachsenseins bestimmt.

**Erwachsenenbildung ist demnach jeder Bildungsvorgang, der bei Personen erfolgt, die als erwachsen gelten, unabhängig davon, ob es Ausbildung oder Weiterbildung ist.**

Erwachsenenbildung umfaßt also nicht nur Weiterbildung, sondern auch Ausbildung: Insbesondere ist die Anlernung oder auch lehrgangsmäßige Ausbildung von Erwachsenen ein häufiger Vorgang. Auch die Umschulung von Erwachsenen gehört begrifflich zur Ausbildung von Erwachsenen, wie bereits oben ausgeführt. In der Praxis wird die Ausbildung von bereits fachlich vorgebildeten Personen, z. B. zum Meister, zum Ausbilder oder zur Führungskraft, z. T. nicht als Weiterbildung, sondern noch als eine neue Form der Ausbildung, wenn auch auf einem fachlich erhöhten Niveau verstanden. Demgemäß werden diese Erwachsenenbildungsformen auch als **Meisterausbildung**, als **Ausbildung der Ausbilder** oder als **Führungskräfteausbildung** bezeichnet und etwa von einer **Meisterfortbildung**, einer **Fortbildung von Ausbildern** oder **Fortbildung von Führungskräften** deutlich unterschieden.

Eine gewisse Schwierigkeit in der genauen Definition des Begriffes Erwachsenenbildung liegt in der Unschärfe des Teilbegriffs „Erwachsener“. Bildungsmäßig werden auch Personen, die zwar gesetzlich als mündig anzusehen sind, die aber ausbildungsmäßig noch nicht einen angestrebten beruflichen Abschluß erreicht haben, nicht zu den Erwachsenen im Sinne der Definition des Begriffes Erwachsenenbildung gezählt. Daher werden alle vollzeitlichen schulischen Bildungsgänge bis hin zur akademischen Ausbildung nicht der Erwachsenenbildung, sondern der weiterführenden Schulbildung zugeordnet. In zunehmendem Maße scheint sich aber auch der Bereich der Fach- und Hochschulen — heute als tertiärer Bildungsbereich bezeichnet — als Bestandteil einer umfassender verstandenen Erwachsenenbildung zu sehen. Aus andragogischer Sicht besteht in der Tat zwischen der Erwachsenenbildung an Volkshochschulen oder im Bereich der beruflichen Bildung und der „Ausbildung“ von erwachsenen Studenten und Fachschülern kein wesentlicher Unterschied. Fach- und Hochschulen sollten sich deshalb der Erwachsenenbildung zuordnen.

Die definitorische Unterscheidung von Weiterbildung und Erwachsenenbildung zeigt, daß anstelle der vom Bildungsrat postulierten Begriffspyramide, wie sie am Anfang beschrieben wurde, eine Begriffsmatrix viel zutreffender ist, weil Ausbildung und Weiterbildung sich mit Jugendlichenbildung und

Erwachsenenbildung begrifflich überlagern, so daß sich abschließend folgendes Bild ergibt:

	Ausbildung	Weiterbildung = Fortbildung
Bildung Jugendlicher	<b>Beispiele:</b> Schulische Ausbildung; Betriebliche Ausbildung; Anlernung Jugendlicher; Praktika;	<b>Beispiele:</b> Fach- und hochschulische Ausbildung;* Schulische Fortbildung von Schülern (Arbeitsgemeinschaften); Betriebliche Aufbaulehrgänge für Lehrlinge;
Erwachsenenbildung	Anlernung, Ausbildung, Umschulung von Erwachsenen  Ausbildung von } } Meistern } } Ausbildern } } Führungskräften	Anpassungslehrgänge; Speziallehrgänge; Ergänzungslehrgänge;  Fortbildung von } } Meistern } } Ausbildern } } Führungskräften

\*) Traditionell noch zur Ausbildung Jugendlicher zugerechnet, obwohl andragogisch als Erwachsenenbildung anzusehen.

#### Anmerkungen

- [1] Deutscher Bildungsrat — Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, verabschiedet am 13. 2. 1970, Klett-Verlag, Stuttgart, 4. Aufl., 1972, S. 51 ff und 197 ff.
- [2] a. a. O., S. 53.
- [3] a. a. O., S. 51.
- [4] z. B. BBiG §§ 46 (1) und 47 (2); Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Stichwort „Berufliche Erwachsenenbildung“, Herder, Freiburg, 1973;  
Münch, Joachim: Berufsbildung Erwachsener, Westermann, Braunschweig, 1970, S. 13 ff;  
Bildung und Beruf, Hrsg. Presse- und Informationsamt, Bonn 1970, S. 29 und 56.
- [5] Bundesrats-Drucksache 160/75 vom 18. 4. 1975.
- [6] Ähnlich die Definition im Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, Bd. 3, Stichwort „Weiterbildung“: „Weiterbildung ist jeder im Anschluß an eine Grundausbildung einsetzende Bildungsprozeß“.

Alfred Hardenacke

## Perspektiven der beruflichen Weiterbildung

In der aktuellen öffentlichen Diskussion über die Reform der beruflichen Bildung spielt die berufliche Weiterbildung noch keine ihr angemessene Rolle. Ihre wachsende Bedeutung für ein ausgewogenes System der beruflichen Bildung, für das Erreichen der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung sowie für die Überwindung von Strukturproblemen im gesamten Bildungssystem mit Auswirkungen auch auf das Beschäftigungssystem wird nicht hinreichend deutlich.

### I. Berufliche Weiterbildung als Teil des Bildungssystems

In Deutschland gab es bereits vielerlei Weiterbildungsaktivitäten, als die Auseinandersetzung mit ausländischen und internationalen Weiterbildungsmodellen wie „life long learning“ und „education permanente“ begann und diese zu Modebegriffen wurden.

Wenn die Bedeutung der Weiterbildung in Deutschland nicht so recht im bildungspolitischen Bewußtsein verankert war, ist das einmal darauf zurückzuführen, daß das Ausmaß dieser Aktivitäten — leider weitgehend auch heute noch — nicht quantifizierbar ist. Ein weiterer Grund liegt darin, daß aus traditionellem Bildungsverständnis die Antinomie von „Bildung und Ausbildung“, von sog. allgemeiner und beruflicher Bildung, erst spät überwunden worden ist; der traditionell auf Schule und Hochschule verengte Bildungsbegriff wirkt immer noch nach. Der Hauptgrund, daß Weiterbildung kaum als bildungspolitischer Gegenstand begriffen worden ist, ist aber wohl darin zu sehen, daß sie sich überwiegend in privater Initiative und außerhalb des staatlichen Bildungssystems entwickelt hat. Das mag gleichzeitig als ihre Schwäche, aber auch als ihre Stärke betrachtet werden.



Bildungspolitik muß sich heute anders begreifen und die berufliche Bildung sowie die Weiterbildung — unter voller Berücksichtigung ihrer inhaltlichen und organisatorischen Besonderheiten — einbeziehen, wenn das notwendige Gleichgewicht im Bildungssystem und eine höhere Durchlässigkeit und Chancengleichheit wirklich hergestellt werden sollen. Die Interdependenzen aller Ausprägungen von Bildung müssen deutlich gemacht und berücksichtigt werden — auch, aber nicht nur bei der Weiterbildung.

### 1. Versuche einer Begriffsfindung für „Weiterbildung“

Außer Schule und Hochschule sind inzwischen andere Bereiche des Bildungswesens zum Gegenstand der Bildungsplanung und Bildungspolitik geworden, wenn auch recht spät und zögernd, ja anerkanntermaßen erst seit Beginn dieses Jahrzehnts. Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, der Bildungsbericht der Bundesregierung 1970 und auch der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung beziehen die gesamte berufliche Bildung erstmals in ihre Überlegungen ein. Für die berufliche Weiterbildung haben sie aber weder quantitativ noch qualitativ hinreichende Klärungen gebracht. Schon die Begriffsfindung für die Weiterbildung verrät erhebliche Unsicherheit. Weiterbildung als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß einer ersten Bildungsphase und nach Aufnahme einer Berufstätigkeit“ zu bezeichnen (Bildungsgesamtplan), ist noch ein unter organisatorischen, rechtlichen und verwaltungsmäßigen Gesichtspunkten unscharfer Versuch der Standortbestimmung. Aus Weiterbildung — bei dieser Begriffsbestimmung — einen quartären Bereich des Bildungswesens machen zu wollen, kann zumindest Mißverständnisse und Fehlentwicklungen einleiten, wenn die Wege zu diesem Ziel nicht näher konkretisiert werden.

### 2. Strukturprinzipien der Weiterbildung

Weiterbildung wird durch eine Pluralität von Bildungszielen und Bildungsinhalten bestimmt und kann nicht zu einem für längere Zeit gültigen, in sich geschlossenen Bereich inhaltlich festgelegt werden. Pluralität und Flexibilität sind die prägenden Elemente der Weiterbildung. Wenn trotzdem die Forderung nach einem Weiterbildungssystem als eigenständiger Teil des Bildungswesens erhoben wird, so kann das nicht im Sinne einer institutionellen Ordnung gemeint sein, wie sie z. B. im Bereich des Schulwesens oder des Hochschulwesens als mehr oder weniger in sich geschlossene Konzeption vor uns steht. Weiterbildung ist multifunktional und muß das auch bleiben. Das enthebt uns aber keineswegs der Verpflichtung, die Interdependenzen zum übrigen Bildungswesen aufzudecken und bei der weiteren Ausprägung stärker zu beachten. Die Probleme und Abhängigkeiten, die insoweit bestehen, werden besonders durch das international diskutierte und auch in Deutschland viele Anhänger gewinnende Modell der „Recurrent Education“ deutlich. Dieses Konzept zwingt zu der Überlegung, ob nicht vieles von dem, was heute in der sogenannten „Erstausbildung“ erlernt wird, besser der Weiterbildung zugeordnet werden sollte, besonders, soweit die Inhalte technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unterliegen und ohnehin einer Erneuerung oder zumindest Anpassung während des Erwachsenenlebens bedürfen. Die damit intendierte Neuverteilung von Lernzeiten zur Entlastung von Schule, Berufsausbildung und Studium wird in der Radikalität des Konzeptes der „Bildung in Intervallen“ (wie Friedrich Edding „Recurrent Education“ übersetzt) auf absehbare Zeit nicht generell realisierbar sein. Aber dieses Modell läßt ganz klar werden, daß Weiterbildung weder inhaltlich noch zeitlich in Unabhängigkeit von den übrigen Teilen des Bildungssystems geplant und durchgeführt werden kann.

### 3. Arten der beruflichen Weiterbildung

Die Frage nach den Arten der beruflichen Weiterbildung wird heute generell mit den kategorialen Begriffen beantwortet, die das Arbeitsförderungsgesetz von 1969 — das Berufs-

bildungsgesetz des Jahres 1969 hat diese Termini übernommen — zur besseren Unterscheidung unterschiedlicher Förderungsarten eingeführt oder vorgeprägt hat.

Das sind:

- Die Aufstiegsfortbildung, die auf ein höheres berufliches Qualifikationsniveau vorbereitet;
- die Anpassungsfortbildung, die der Anpassung an veränderte berufliche Anforderungen dient;
- die Umschulung, die ein Wechseln in einen auf dem Arbeitsmarkt zukunftsreicheren Beruf ermöglicht oder aus subjektiven Gründen der Nichteignung für den erlernten Beruf erforderlich wird;
- die Vorbereitung des Wiedereintritts weiblicher Arbeitnehmer oder der Wiedereingliederung älterer Arbeitnehmer in das Berufsleben;
- und schließlich — zum Teil in Überschneidung mit der sogenannten allgemeinen Weiterbildung — das Nachholen von qualifizierenden Abschlüssen oder ein allgemeines intellektuelles „Basistraining“ im Erwachsenenalter.

Diese Kategorisierung ist sicherlich hilfreich, wenn es darum geht, individuelle Ansprüche auf Förderung zu begründen; dabei ist die subjektive Lebenssituation und Förderungsbedürftigkeit des Teilnehmers an Weiterbildungsmaßnahmen das Hauptkriterium für eine Zuordnung. Für eine funktionale Betrachtung ist eine solche Einteilung in Kategorien jedoch unbefriedigend; dabei kommt es vielmehr auf die Frage an, welcher Ebene der beruflichen Bildung die Inhalte und Qualifikationen zuzuordnen sind.

Dies sei an zwei Beispielen verdeutlicht:

a) **Berufliche Umschulung** der Weiterbildung zuzuordnen, ist bei individueller Betrachtung sicher richtig; denn es handelt sich für den einzelnen um die Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluß der ersten Bildungsphase und einer Zeit der Berufstätigkeit. Objektiv und funktional ist diese Begriffswahl jedoch nicht hilfreich. Wenn es darum geht, berufliche Umschulung inhaltlich zu ordnen, also den Lerninhalt und die Lernziele festzuhalten und zu regeln, wird sofort klar, daß es sich bei der Umschulung überwiegend um eine zweite oder nachgeholte Berufsausbildung handelt, die nur subjektiv eine Weiterbildung sein kann.

b) Als weiteres Beispiel mögen die sogenannten **berufsqualifizierenden Bildungsgänge im tertiären Bereich** dienen. Hier besteht die Tendenz, sie als Alternativen der Berufsausbildung für Abiturienten zu verstehen, die keinen Hochschulplatz finden. Vor einer solchen Entwicklung ist zu warnen. Nicht nur, daß damit langfristig der Weg zum Abitur verfestigt und eine Reform der Oberstufe des Bildungswesens behindert würde. Damit könnten besonders auch folgende Fehlentwicklungen eingeleitet werden:

- Die neuen Ausbildungsgänge für Abiturienten würden ein Feld besetzen, das heute noch für Facharbeiter und Gehilfen durch Weiterbildung erreichbar ist; die Durchlässigkeit im Bildungssystem würde eingeengt und nicht erweitert.
- Die Ausbildungsgänge für Jugendliche ohne Abitur würden potentiell zu Ausbildungsgängen zweiter Klasse und an Aufstiegschancen verlieren.
- Die neuen Ausbildungsgänge für Abiturienten würden in der Gefahr stehen, in den Hochschulbereich zu drängen und dann wahrscheinlich ihren gewollten Praxisbezug verlieren.
- Es käme nicht zu einer stärkeren Integration im Bildungswesen; im Gegenteil würde die Gefahr der Separierung größer.
- Der Abbau von schichtenspezifischen Chancenungleichheiten würde erschwert, weil Durchlässigkeit nicht erleichtert, sondern eher noch behindert würde.

- Die Herstellung von Gleichwertigkeit für berufliche und allgemeine Bildungsgänge wäre als gesellschaftliche, bildungspolitische und ökonomische Grundforderung kaum noch zu erreichen.

Trotz der Notwendigkeit, für Abiturienten, die keinen Hochschulplatz finden, Alternativen anbieten zu müssen, sollten von vornherein langfristige Lösungen angestrebt werden, die nicht zu neuen Ungleichgewichten führen.

Die berufsqualifizierenden Bildungsgänge im tertiären Bereich sollten m. E. also *nicht* in erster Linie darauf angelegt sein, für Abiturienten neben der Hochschule neue Ausbildungswege zu schaffen, also sozusagen ein Ersatzstudium anzubieten. Berufsqualifizierende Bildungsgänge im tertiären Bereich sollten vielmehr primär daran orientiert sein, qualifizierten Absolventen *beruflicher* Bildungsgänge eine organisierte berufliche Weiterbildung anzubieten, die ihnen einen beruflichen und sozialen Aufstieg in gehobene Fach- und Führungspositionen ermöglicht. Dadurch werden Lösungen möglich, die Gleichwertigkeit, Durchlässigkeit und Chancengleichheit in der beruflichen Bildung verbessern. Kurzfristige Lösungen für die Schaffung von Ausbildungsalternativen für Abiturienten sollten also in der Perspektive längerfristiger Konzeptionen für berufsqualifizierende Bildungsgänge im tertiären Bereich als berufliche Weiterbildung gesehen werden.

## II. Thesen zur beruflichen Weiterbildung

Als vorläufige Zusammenfassung der bisherigen Ausführungen und als Überleitung zu der Frage einer gesetzlichen Regelung der beruflichen Weiterbildung mögen die folgenden zehn Thesen dienen:

1. Berufliche Weiterbildung gewinnt quantitativ und qualitativ an Bedeutung. Sie bedarf deshalb zunehmend der inhaltlichen Ordnung und Abstimmung mit den übrigen Teilen des Bildungswesens.
2. Berufliche Weiterbildung muß immer mehr die Rolle der beruflichen Spezialisierung und Anpassung an neuere Entwicklungen übernehmen, je mehr die Berufsausbildung die Aufgabe übertragen erhält, auf möglichst breiter Basis berufliche Grundqualifikationen zu vermitteln, die Berufsgruppen gemeinsam sind.
3. Berufliche Weiterbildung kann und darf sich nicht auf das Berufliche im engeren Sinne beschränken. Sie muß vielmehr gleichzeitig motivierende, kompensatorische und emanzipatorische Wirkungen auslösen. Motivieren muß sie, indem sie Resignation in der Berufsrolle überwindet und den Willen zum Weiterlernen erzeugt. Kompensieren muß sie, indem sie Lerndefizite ausgleicht, die im Lebenslauf des einzelnen begründet sind. Emanzipatorisch muß sie wirken, indem sie schichtenspezifische Bildungsbarrieren zu überwinden hilft.
4. Berufliche Weiterbildung muß in ihren internen Interdependenzen und in den Zusammenhängen zu den übrigen Bereichen des Bildungswesens, insbesondere zur Berufsausbildung und zum Schul- und Hochschulwesen eindeutiger strukturiert werden. Das gilt einmal in Abgrenzung zu kurzfristigen Einarbeitungen, Umstellungen und Anpassungen. Das gilt ferner für ihre inhaltliche Abhängigkeit von vorausgegangener Berufsausbildung und Berufspraxis. Das muß Beachtung finden bei der Planung und Verwendung kombinierbarer Lernelemente aus anderen Bereichen und deren Verwendbarkeit und Anrechnung bei berufsqualifizierenden Bildungsgängen im tertiären Bereich bis hin zur Hochschule.
5. Berufliche (Anpassungs-)Weiterbildung ist — wenn man von kurzfristigen Einarbeitungen, Umstellungen und Anpassungsvorgängen absieht — nicht unbedingt betriebsabhängig zu gestalten. Technische und wirtschaftliche Entwicklungen betreffen im allgemeinen nicht nur einzelne Betriebe, sondern ganze Branchen und Berufsgruppen. Zur Rationalisierung der Bildungsarbeit auf diesem Gebiet dürften deshalb — auch unter dem Gesichtspunkt der Kostenrelevanz — betrieblich und überbetrieblich anwendbare Lerneinheiten entwickelbar sein.
6. Auch berufliche (Aufstiegs-)Weiterbildung muß inhaltlich intensiver, konkreter und übergreifender geplant und geordnet werden. Es ist auf Dauer nicht ökonomisch, daß sich jeder ein eigenes Kleid schneidert. Die Lehrgänge sollten dabei möglichst so aufbereitet werden, daß sie nach dem Baukastenprinzip sowohl längerdauernde Maßnahmen ermöglichen, als auch als flexible Versatzstücke von Teilqualifikationen zeitlich zu einer Gesamtqualifikation kombinierbar werden. Dabei müssen berufsübergreifende Stoffgebiete für verschiedene Bildungsgänge und verschiedene Bildungsbereiche entwickelt werden.
7. Fernunterricht und Weiterbildung im Mediensystem sollten in größerem Ausmaß zum Bestandteil der beruflichen Weiterbildung werden. Das setzt voraus, daß die inhaltliche Strukturierung mediengerecht und im Sinne kombinativer Versatzstücke aufbereitet wird.
8. Ordnung der beruflichen Weiterbildung darf nicht Beschränkung der Vielfalt des Angebots und Abschaffung der Pluralität der Trägerschaften bedeuten. Sie kann aber auch nicht auf unverbundenen Zufallsergebnissen praktischer Initiativen basieren. Kompetenzabgrenzungen zwischen Bund und Ländern, öffentlichen und freien Trägern, beruflicher und allgemeiner Weiterbildung müssen durch praktische Kooperation aller Beteiligten überwunden werden. Das bedingt auch eine Kooperation auf lokaler und regionaler Ebene mit Koordinierung und Arbeitsteilung zwischen den Anbietern.
9. Berufliche Weiterbildung ist zu einem ökonomisch beachtlichen Faktor geworden, wenn man bedenkt, daß nach den Ermittlungen der Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung allein die Betriebe im Jahre 1971 2,1 Milliarden DM und die Bundesanstalt für Arbeit 1974 etwa 1,8 Milliarden DM für Weiterbildungsmaßnahmen aufgebracht haben. [Vgl. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung (Eddingkommission): Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlußbericht), Bielefeld 1974 (W. Bertelsmann)].
10. Die vorgesehene gesetzliche Regelung der beruflichen Weiterbildung kann deshalb nicht mehr darauf verzichten, ein Mindestinstrumentarium für eine inhaltliche Ordnung, die Erleichterung der Kooperation und zur Verbesserung der Koordination zu schaffen. Bei der Anwendung dieses Instrumentariums wird darauf zu achten sein, daß Ordnungsbedürftigkeit und Ordnungsfähigkeit Maßstab sind.

## III. Zur gesetzlichen Regelung der beruflichen Weiterbildung

Daß berufliche Weiterbildung einer finanziellen Förderung bedarf, hat der Bundesgesetzgeber bei der Beratung des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG) aus dem Jahre 1969 gesehen und dort auch verankert. Auch wenn es bei der Anwendung des AFG in Einzelfällen zu mißbräuchlicher Ausnutzung im ganzen sinnvoller Rechtsansprüche gekommen ist und noch nicht alle weiterbildungsbedürftigen Gruppen (Ungelernte, Angelernte, Frauen) erreicht werden konnten, wird durch das Ausmaß der in Anspruch genommenen Förderungsmöglichkeiten die Bedeutung der beruflichen Weiterbildung deutlich. In die gleiche Richtung zielen die Weiterbildungsgesetze, die seitdem von den Ländern erlassen worden sind. Bei den Überlegungen der jüngsten Zeit, in Anbetracht der schwierigen Lage des Arbeitsmarktes Einsparungen bei der Förderung nach dem AFG vorzunehmen, war nicht so sehr das Argument des antizyklischen Verhaltens dafür bestimmend, daß eine wesentliche Einschränkung in der Förde-



rung der beruflichen Weiterbildung vermieden werden muß: viel gewichtiger war die Erkenntnis, daß strukturelle Anpassungsprozesse in der Wirtschaft, die sich aus neuen Arbeitsteilungen in der Weltwirtschaft ergeben werden, nur bewältigt werden können, wenn durch die berufliche Weiterbildung dafür geeignete Voraussetzungen geschaffen werden. Bei dem Ausmaß der dafür benötigten Mittel ergibt sich schon aus volkswirtschaftlichen Gründen die Notwendigkeit, Kosten-Nutzen-Überlegungen anzustellen. Das bedeutet aber auch, daß auf Dauer nicht mehr jede berufliche Weiterbildung gefördert werden kann, unabhängig davon, ob sie nach inhaltlicher Gestaltung, personeller und sachlicher Eignung der Weiterbildungsstätte und nach der beruflichen Relevanz des Gelernten einen aus der Sicht des Arbeitsmarktes und des einzelnen sinnvollen und bildungsökonomisch verantwortbaren Beitrag leistet.

Hier verbinden sich also ökonomische, soziale und bildungspolitische Notwendigkeiten zu einer Argumentationskette, die ein Mindestinstrumentarium rechtlicher Art für die Ordnung der beruflichen Weiterbildung als unverzichtbar nachweist. Das geltende Berufsbildungsgesetz behandelt berufliche Weiterbildung in § 46 eher als Merkposten. Die zuständigen Stellen (Kammern) haben von ihrer Ermächtigung, Weiterbildungsprüfungen zu regeln, überwiegend dadurch Gebrauch gemacht, daß seit längerem bestehende Prüfungen dieser Art (insbesondere für Industriemeister, Bilanzbuchhalter, Ausbildungsmeister im grafischen Gewerbe, Fachmeister) in neue Statuten überführt worden sind; erst in jüngster Zeit sind sogenannte „Fachwirteprüfungen“ für den kaufmännischen Bereich hinzugekommen. Von der Rechtsverordnungsermächtigung des § 46 Abs. 2 BBiG ist erst in zwei Fällen Gebrauch gemacht worden: Geprüfter Sekretär/geprüfte Sekretärin und Schwimmmeister (die Meisterprüfungsregelungen für das Handwerk und die Landwirtschaft beruhen auf anderen Rechtsgrundlagen und haben Tradition).

Abgesehen davon, daß Unsicherheit bei der Anwendung des § 46 BBiG besteht (vgl. Tomas Kemp, Die Ordnungsproblematik im Bereich beruflicher Weiterbildung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Heft 6/1975, S. 403—413), liegt der Hauptmangel dieser Regelung darin, daß sie den Forderungen nach Pluralität und Flexibilität der beruflichen Weiterbildung, wie ich sie für unverzichtbar halte, nicht hinreichend gerecht werden kann. Der Regierungsentwurf für ein neues Berufsbildungsgesetz — EBBiG — (Bundestagsdrucksache 7/3714) soll diesen Mangel überwinden helfen. Er konzipiert in einem eigenen Kapitel ein offenes und anpassungsfähiges Weiterbildungssystem, das den Trägern der Weiterbildung die Initiativen zur Entwicklung und zum Ausbau beruflicher Weiterbildung beläßt, aber durch abgestufte Regelungen ein Mindestinstrumentarium für eine inhaltliche Ordnung, eine Eignungsanerkennung staatlich nicht geordneter Weiterbildung und die Regelung von Weiterbildungsprüfungen durch die zuständigen Stellen (Kammern) ermöglicht. Dieses Konzept trägt in jeder Hinsicht der notwendigen Flexibilität und Pluralität in der beruflichen Weiterbildung Rechnung und will keineswegs dieses Gebiet mit einem „Netzwerk staatlicher Regelungen“ überziehen — wie das in der Diskussion der letzten Zeit polemisch geäußert worden ist. Um dies zu verdeutlichen, ist es zunächst notwendig, die — im Gesetzentwurf vorhandenen — Rahmenbedingungen kurz zu skizzieren:

- Mit dem Regierungsentwurf ist nicht beabsichtigt, durch Regelungen alle Aktivitäten im Bereich der beruflichen Weiterbildung zu erfassen; der Regierungsentwurf geht vielmehr davon aus, daß es viele — vor allem kurzfristige und in einer bestimmten beruflichen oder betrieblichen Situation begründete — Weiterbildungsmaßnahmen gibt, die einer gesetzlichen Regelung nicht bedürfen.
- Durch den Regierungsentwurf wird ferner verdeutlicht, daß nicht alle auf Dauer angelegten Weiterbildungsmaßnahmen einer zentralen inhaltlichen Ordnung durch Weiterbildungsordnungen zugeführt werden sollen; soweit eine

bundeseinheitliche Ordnung aus Gründen der Entwicklung oder der noch nicht hinreichenden Abklärung unzweckmäßig ist, überläßt der Gesetzentwurf es den zuständigen Stellen, Weiterbildungsprüfungen zu regeln (§ 55 EBBiG) oder dem einzelnen Weiterbildungsträger, die Inhalte und Ziele der Weiterbildung selbst zu bestimmen (§ 47 EBBiG).

- Nach dem Regierungsentwurf ist es dem einzelnen Weiterbildungsträger überlassen, ob er eine nicht staatlich geregelte berufliche Weiterbildungsmaßnahme als geeignet anerkannt erhalten will (§§ 47 und 48 EBBiG) oder ob er sich einer staatlichen Weiterbildungsordnung bedienen und damit der Aufsicht durch die zuständige Stelle oder durch die zuständige Landesbehörde insoweit unterstellen will (§ 51 EBBiG). Daher wird die Durchführung der beruflichen Weiterbildung auch nicht generell unter staatliche Aufsicht gestellt.
- Nur „soweit es als Grundlage für eine geordnete und einheitliche berufliche Weiterbildung oder zu deren Anpassung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung erforderlich ist, kann der zuständige Bundesminister durch Rechtsverordnung . . . . . Weiterbildungsberufe anerkennen“ sowie für diese Weiterbildungsberufe (§ 49 Abs. 1 EBBiG) und auch für Weiterbildungsabschnitte (§ 49 Abs. 2 EBBiG) Weiterbildungsordnungen erlassen; der Gesetzentwurf übernimmt hier die Ordnungsmöglichkeit des § 46 Abs. 2 des geltenden BBiG in der notwendigen Konkretisierung, verpflichtet aber keinen Weiterbildungsträger, sich dieser Weiterbildungsordnungen zu bedienen (es gibt also keinen Ausschließlichkeitsgrundsatz), sondern stellt dies in seine Entscheidung (vgl. § 51 Abs. 2 EBBiG).

Diese Offenheit des Systems mit abgestuften Regelungen und ohne gesetzliche Verpflichtung, sich einer bestimmten Art oder Form von beruflicher Weiterbildung zu bedienen, kann jedoch dazu beitragen, die Transparenz des Weiterbildungsangebots zu erhöhen und zu einer zunehmenden inhaltlichen Ordnung der beruflichen Weiterbildung zu kommen. Diese — auf den ersten Blick als vage Hoffnung erscheinende — Erwartung stützt sich auf eine Reihe aus der Vergangenheit gewonnener Erfahrungen und daraus ableitbarer in die Zukunft gerichteter Einschätzungen.

### 1. Zur Regelung von Weiterbildungsberufen und Weiterbildungsgängen

Der Entwurf des Berufsbildungsgesetzes sieht eine Bestandsaufnahme der Weiterbildungsaktivitäten vor. Dabei ergibt sich bereits heute (vgl. Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 1975), daß gleichgerichtete Weiterbildungsregelungen zum Teil nur deshalb in Bezeichnung und Inhalt partiell voneinander abweichen, weil sie regional getrennt erarbeitet und zur Anwendung gebracht worden sind. Der Einwand, hier müßten regionale Besonderheiten auch weiterhin im Vordergrund stehen, ist nicht überzeugend, weil bestehende Kammerregelungen auch heute schon überwiegend zentral erarbeitet und zentral abgestimmt werden; er ist insbesondere dann nicht mehr glaubwürdig, wenn die inhaltliche Ordnung in einer Weiterbildungsordnung genügend Spielraum für Schwerpunktsetzungen sowie regionale oder sektorale Besonderheiten läßt, ohne das Weiterbildungsziel dadurch in Frage zu stellen. Als typisches Beispiel mögen dafür die Prüfungsregelungen für Industriemeister gelten, wie sie als Kammersatzungen heute mit einer Vielzahl von Spezialisierungsformen bestehen. Die Vorarbeiten beim Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung für eine einheitliche Regelung nach § 46 Abs. 2 BBiG zeigen, daß die branchenspezifischen Ausprägungen zum Gegenstand einer am Ende der Weiterbildung liegenden Spezialisierungsstufe gemacht werden können, ohne daß die gemeinsame Qualifikation darunter leiden und die Einsatzfähigkeit der Weitergebildeten auf die jeweilige Endspezialisierung fixiert werden müßte. Das Beispiel des Industriemeisters gibt außerdem Anhaltspunkte da-

für (ebenso auch die Handwerksmeisterprüfung, für die inhaltsgleiche Regelungen für den wirtschafts- und rechtskundlichen Teil sowie für den berufs- und arbeitspädagogischen Teil für alle 125 Handwerke erlassen werden konnten), wie zweckmäßig in der beruflichen Weiterbildung die Einführung des Bausteinsystems sein wird: Die branchenunabhängige Grundstufe mit gemeinsamen Inhalten und fachunspezifischen Lernzielen läßt sich durch branchenspezifische Bausteine ergänzen und vertikal zu einer Gesamtqualifikation zusammenfügen. Die Bausteine sind horizontal gegeneinander austauschbar und können als Teilqualifikationen auch mit Unterbrechungen durch zwischengeschobene Erwerbstätigkeit erworben werden.

Die Weiterbildung zum Industriemeister als Beispiel eines Weiterbildungsberufes im Sinne von § 49 EBBiG läßt gleichzeitig deutlich werden, daß eine — auch bildungsökonomisch zweckmäßige — standardisierte berufliche Weiterbildung allen Beteiligten Vorteile bringen kann:

- dem Weiterbildungsbewerber die notwendige Gewißheit, einen im Beschäftigungssystem anerkannten Abschluß oder auch Teilabschluß zu erwerben, der auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt ist und unabhängig von regionalen Besonderheiten verwertbar bleibt;
- dem Arbeitgeber die Sicherheit, bei dem Absolventen einer entsprechenden beruflichen Weiterbildung eine Qualifikation voraussetzen zu können, die seinen Anforderungen entspricht oder auf der aufgebaut werden kann;
- dem Ordner beruflicher Bildung einen klar formulierten Bildungsabschluß, auf den weiterführende berufliche Bildungsgänge aufbauen können (z. B. Entwicklung von Fachakademien);
- dem Träger von Förderungsmaßnahmen die nicht mehr prüfungsbedürftige Gewißheit, daß es sich um einen anerkannten, inhaltlich geeigneten und im Beschäftigungssystem nachgefragten Weiterbildungsgang und -abschluß handelt.

Das Beispiel des Industriemeisters könnte durch viele andere ergänzt werden, die entweder schon einen inhaltlichen Rahmen haben oder in der Ausformung begriffen sind.

## 2. Zur Eignungsanerkennung von Weiterbildungsmaßnahmen

Bei aller Notwendigkeit, der beruflichen Weiterbildung zunehmend eine inhaltliche Ordnung zu geben, soweit sie einem auf Dauer angelegten Qualifikationsbedarf von Fach- und Führungskräften im Sinne eines Weiterbildungsberufes oder einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Teilqualifikation entspricht, muß jedoch die erforderliche Flexibilität des Angebots erhalten bleiben. Dieses Erfordernis ergibt sich gleichermaßen aus der noch nicht hinreichenden Ausformung des beruflichen Weiterbildungsbereichs, der ständigen Anpassungsnotwendigkeit an neue Entwicklungen, der Offenheit für Innovationen und der Vielzahl zweckmäßiger, aber nicht oder noch nicht zentral regelbarer Weiterbildungsgänge. Hierin liegt u. a. eine Begründung dafür, daß die Anwendung erlassener Weiterbildungsordnungen nicht allen Trägern inhaltlich gleichgerichteter Maßnahmen (vgl. § 51 Abs. 2 EBBiG) vorgeschrieben werden soll. Für eine Vielzahl von Weiterbildungsmaßnahmen geht der Gesetzentwurf davon aus, daß sie inhaltlich von den jeweiligen Weiterbildungsträgern entwickelt werden und keiner inhaltlichen staatlichen Ordnung unterliegen. Bei dieser — auf absehbare Zeit weit überwiegenden — Kategorie von Weiterbildungsaktivitäten stellt sich (aus der Sicht des Weiterbildungswilligen ebenso wie aus der Forderung nach mehr Transparenz des Weiterbildungsangebots und auch der Förderungsfähigkeit) die Frage, wie ein Mindestmaß an Qualitätsgarantie geschaffen werden kann, ohne in die Eigenverantwortung der Träger einzugreifen oder die Anpassungsfähigkeit an die Nachfrage zu beschneiden; denn auch insoweit unterliegt berufliche Weiterbildung der öffentlichen Verantwortung.

Der Regierungsentwurf sieht dafür das im Fernunterricht bereits bewährte „Gütesiegelverfahren“ vor. Danach soll der Veranstalter beruflicher Weiterbildung für eine bestimmte Weiterbildungsmaßnahme bei der zuständigen obersten Landesbehörde — oder soweit Landesanstalten für Berufsbildung errichtet werden, bei der Landesanstalt (§ 108 Abs. 1 in Verbindung mit § 103 Abs. 2 Nr. 4 Buchst. e) EBBiG) — eine Anerkennung beantragen können (vgl. § 47 EBBiG), daß diese Weiterbildungsmaßnahme geeignet ist, nach Inhalt, Dauer, Art und Ziel, nach der persönlichen, fachlichen und pädagogischen Eignung des Weiterbildungspersonals sowie nach der personellen, sachlichen und räumlichen Ausstattung der Weiterbildungsstätte sinnvolle Ergebnisse für die Qualifikation des einzelnen auch im Hinblick auf das Beschäftigungssystem und das angestrebte Weiterbildungsziel zu erbringen. Auch hier gilt für den Weiterbildungsträger der Grundsatz der Freiwilligkeit; eine Überprüfung von Amts wegen ist nicht vorgesehen. Trotzdem können von dieser Regelung eine zunehmend bessere Transparenz und auch eine Anhebung der Qualitätsstandards erwartet werden, weil damit mittel- und langfristig ein Qualitätswettbewerb eingeleitet werden kann und alle Beteiligten ein größeres Maß an Sicherheit dafür bekommen, entsprechende Angebote für vorgegebene Weiterbildungsziele zu nutzen. Soweit die zuständigen Stellen nach § 55 des Gesetzentwurfes auch in Zukunft Weiterbildungsprüfungen regeln, sind für die Eignungsprüfung nach Inhalt, Dauer, Art und Ziel der Weiterbildung bereits wesentliche Vorgaben durch die Prüfungsanforderungen vorhanden.

## 3. Zu den Prüfungen in der beruflichen Weiterbildung

Zur Abnahme von Weiterbildungsprüfungen in staatlich anerkannten Weiterbildungsberufen oder Weiterbildungsgängen sind nach § 53 des Gesetzentwurfes staatliche Prüfungsausschüsse bei den zuständigen Stellen oder bei Weiterbildungsstätten unter deren Geschäftsführung einzurichten (§ 117 Abs. 5 EBBiG); entsprechende Abschlüsse oder Teilabschlüsse werden durch staatliche Prüfungszeugnisse dokumentiert (vgl. § 53 Satz 2 in Verbindung mit § 24 Abs. 2 EBBiG). Bei Prüfungsregelungen nach § 55 des Gesetzentwurfes werden Prüfungen der zuständigen Stellen (Kammern) mit einem Zeugnis der zuständigen Stellen durchgeführt. Im übrigen sieht der Regierungsentwurf keine Prüfungsregelungen oder Prüfungszeugnisse vor; hier liegt es bei den Weiterbildungsstätten selbst, wie sie das Ergebnis der beruflichen Weiterbildung für den einzelnen Teilnehmer dokumentieren. Ein Mittel kann hier der vom Bundesausschuß für Berufsbildung empfohlene Berufsbildungspäß sein; dabei wird eine entsprechende Eintragung um so gewichtiger sein, wenn die Weiterbildungsmaßnahme als geeignet anerkannt ist, also ein „Gütesiegel“ erhalten hat.

## 4. Zur Aufsicht über die berufliche Weiterbildung

Eine Aufsicht über die Durchführung der beruflichen Weiterbildung sieht der Gesetzentwurf der Bundesregierung nur für den Fall vor, daß sich eine Weiterbildungsstätte einer staatlichen Weiterbildungsordnung bedient und dies der zuständigen Stelle (soweit sie kammerzugehörig ist) oder der nach Landesrecht zuständigen Behörde mitteilt (§ 51 EBBiG); dann gelten die für die Aufsicht über die Berufsausbildung obligatorischen Regelungen entsprechend. Die Regelungen der zuständigen Stellen für die Durchführung von Weiterbildungsprüfungen bedürfen der Genehmigung durch die zuständige oberste Landesbehörde (§ 55 Satz 3 EBBiG). Das „Gütesiegelverfahren“ nach § 47 EBBiG kann sowohl nur als aufsichtsähnliche Maßnahme angesprochen werden.

Insgesamt ist also festzustellen, daß der Gesetzentwurf — anders als für die Berufsausbildung — keine obligatorische Aufsicht der beruflichen Weiterbildungsstätten vorsieht. Er überläßt es vielmehr der Willensentscheidung des Weiterbildungsträgers, sich einer staatlichen Weiterbildungsordnung zu bedienen oder von ihm durchgeführte Weiterbildung als geeignet anerkennen zu lassen.

#### IV. Ausblick

Eine gesetzliche Regelung der beruflichen Weiterbildung, wie sie kurz skizziert worden ist, löst noch nicht die auf diesem Gebiet bestehenden Probleme. Sie kann nur die notwendigen Grundinstrumentarien rechtlicher Art dafür schaffen durch eine vorsichtige, aber ebenso konsequente, fortschreitende Ordnung der beruflichen Weiterbildung deren zunehmender Bedeutung im Bildungssystem gerecht zu werden. Das ersetzt nicht die private und öffentliche Initiative, diesen Teil des Bildungswesens inhaltlich weiter auszuformen und ständig neuen Erfordernissen in Beruf und Gesellschaft anzupassen. Flexibilität in den Formen und Pluralität in den Initiativen werden die prägenden Kriterien der beruflichen Weiterbildung bleiben müssen. Trotzdem ist es unverzichtbar, solche Weiterbildungsmaßnahmen, die ordnungsbedürftig und ordnungsfähig sind, auch inhaltlich zu regeln und Mindeststandards der Qualität zu unterstellen.

Das dient sowohl der Transparenz des Angebots wie auch der Rationalität der Maßnahmen.

Wie auf keinem anderen Gebiet des Bildungswesens wird es gerade in der beruflichen Weiterbildung auf praktische Kooperation und faktische Koordinierung auf allen Ebenen ankommen. Ein Mitspracherecht der Praktiker und der Sachverstand der beteiligten Gruppen der Gesellschaft sind gerade hier unverzichtbar; sie werden auf Bundesebene im Bundesinstitut für Berufsbildung ihren besonderen Raum finden müssen (vgl. §§ 90 bis 95 EBBiG).

Aber alle gemeinsamen Bemühungen und Anstrengungen werden nur dann zu einer sachgerechten Lösung führen können, wenn auch die Interdependenzen mit den übrigen Bereichen des Bildungswesens von vornherein und jederzeit in die Überlegungen einbezogen werden.

Erika Fink und Christof Conrad

## Probleme der quantitativen Erfassung beruflicher Weiterbildung

### 1. Berufliche Weiterbildung als Erfassungsobjekt

Der Bereich der Weiterbildung ist gekennzeichnet durch eine große Vielfalt unterschiedlichster Trägerorganisationen und einer daraus resultierenden Unübersichtlichkeit von verschiedenartigen Weiterbildungsmaßnahmen. Fehlende Standardisierung von Maßnahmen, nahezu fehlende Koordinierung der Maßnahmeträger untereinander, nicht klar und eindeutig umrissene Grundsätze zur Förderung von Maßnahmen und die große Anzahl nicht aufeinander abgestimmter gesetzlicher Grundlagen sind die hauptsächlichen Gründe für die fehlende Transparenz. Dem Versuch, den Bereich Weiterbildung quantitativ aufzubereiten, stehen eine Reihe von Hindernissen gegenüber. Dabei sollen hier nicht behandelt werden die Problemstellungen, die sich grundsätzlich ergeben, wenn Versuche unternommen werden, qualitative Konzepte in quantitative Darstellungen zu überführen; hierzu wird auf die Methodendiskussion der empirischen Sozialforschung verwiesen. Die hier in ihren Hauptmerkmalen grob umrissenen Problemfelder bei der Erfassung beruflicher Weiterbildung sind begriffliche Unklarheiten und die damit verbundene Operationalisierungsproblematik, sowie die komplexe Struktur des Bereiches und die defizitäre Datensituation.

Voraussetzung einer quantitativen Erfassung von beruflicher Weiterbildung ist die genaue begriffliche Abgrenzung dessen, was erfaßt werden soll. So wenig aufeinander abgestimmt wie die einzelnen Maßnahmen unterschiedlich ansetzender Weiterbildungspraxis, so wenig einheitlich ist auch die terminologische Behandlung der **Weiterbildung** in der Literatur. Es werden verschiedensprachige Formulierungen inhaltlich gleichgesetzt, wenn z. B. sowohl von „Weiterbildung“, „edu-

cation permanente“, „lifelong learning“ oder „recurrent education“ [1] gesprochen wird oder auch im deutschsprachigen Raum unterschiedliche Bezeichnungen synonym verwendet werden, indem z. B. formuliert wird: „Die **Erwachsenenbildung** hat die Aufgabe, den Menschen im Wege der **organisierten fortdauernden Weiterbildung** die selbständige kritische Urteilsbildung zu vermitteln“ [2].

Darüber hinaus wird darauf verwiesen, daß der in der fachlichen Diskussion beobachtbare Übergang vom Begriff „Erwachsenenbildung“ auf den der „Weiterbildung“ einer sich verändernden Situation der Bildungsinhalte entspricht, nämlich, „daß sich die Entwicklung vom Institutionenbezug der **Erwachsenenbildung** zum Adressatenbezug der **Weiterbildung** vor dem Hintergrund eines Wandels der Orientierung von **Weiterbildungsinhalten** (vom bildungsidealistischen zum sozialwissenschaftlichen Ansatz) vollzieht“ [3]. Außerdem wird der Wandel in der Bezeichnung auch als Hinwendung zu einer auf die **Funktion von Weiterbildung** ausgerichteten Begriffsbestimmung interpretiert: „Weiterbildung... ist die praktische Konsequenz des lebenslangen Lernens. Wird mit dem Begriff „Erwachsenenbildung“ noch der institutionelle Rahmen jener Einrichtungen abgegrenzt, in denen organisierte Lernprozesse Erwachsener stattfinden, so bezeichnet „Weiterbildung“ hier eher die **Funktion**, die diesen Lernprozessen im Verhältnis zur Schul- und Hochschulausbildung zukommen soll“ [4].

In der wissenschaftlichen und politischen Diskussion setzt sich zunehmend der im Strukturplan des Deutschen Bildungsrats entwickelte Begriff der „Weiterbildung“ durch [5]. „Weiterbildung wird hier als Fortsetzung oder Wiederaufnahme

organisierten Lernens nach Abschluß einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase bestimmt. Das Ende der ersten Bildungsphase und damit der Beginn möglicher Weiterbildung ist in der Regel durch den Eintritt in die volle Erwerbstätigkeit gekennzeichnet“ [6]. Dabei findet „Weiterbildung“ als Oberbegriff Verwendung für Fortbildung, Umschulung und Erwachsenenbildung, wobei Fortbildung und Umschulung dem Bereich einer beruflichen Weiterbildung, Erwachsenenbildung dem einer nichtberuflichen Weiterbildung zugeordnet werden [7].

Daneben besteht allerdings die Forderung, die historisch entstandene Trennung unterschiedlicher Bildungsinhalte zu überwinden, d. h. eine Integration von allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung herbeizuführen [8].

Die konkrete Schwierigkeit, berufliche Weiterbildung quantitativ, d. h. als in Zahlen ausgedrücktes Problemfeld zu erfassen, beginnt eigentlich erst dann, wenn versucht wird festzustellen, wie **berufliche** Weiterbildung in für Erhebungszwecke hinreichend operationalisierten, meßbaren Kategorien dargestellt werden kann.

Einerseits Komponente des Oberbegriffs Weiterbildung kann die berufliche Weiterbildung ihrerseits in einzelne Subkategorien unterteilt werden, die in eine Typologie der Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung eingebracht werden können, welche als Schwerpunkte z. B. ausweist: Anpassungsfortbildung, Aufstiegsfortbildung, berufliche Neuorientierung (Umschulung) und Rehabilitation [9].

Diese Subkategorien von „beruflicher Weiterbildung“ eignen sich u. a. deshalb nicht für eine quantitative Erfassung, weil es sich bei ihnen um sich nicht ausschließende Kategorien handelt, sondern mit einer Weiterbildungsmaßnahme verschiedene Funktionen von Weiterbildung abgedeckt werden können. Weiterbildungsmaßnahmen können z. B. sowohl der Erhaltung und Ergänzung des beruflichen Niveaus, der Erweiterung des beruflichen Horizonts als auch dem Aufstieg im Beruf dienen.

Da es kaum eine staatliche oder kommunale Institution, kaum eine gesellschaftliche Gruppe oder einen Verband gibt, der nicht wenigstens zeitweise oder an einigen Orten unmittelbar Weiterbildungsmaßnahmen anbietet oder mittelbar Träger von Weiterbildungseinrichtungen ist [10], kann davon ausgegangen werden, daß Weiterbildung heute eine gesellschaftliche Aufgabe darstellt [11]. Von den staatlichen und privaten Initiativen zur Strukturierung dieses Bereiches sind hier insbesondere zu nennen

- gesetzgeberische Initiativen auf Bundesebene (AFG, BBiG, BAFöG, Betriebsverfassungsgesetz),
- die Erwachsenenbildungs- bzw. Weiterbildungsgesetze der Länder,
- konzeptionelle Pläne und Programme der Bundesregierung (Bildungsbericht '70, Aktionsprogramm Berufliche Bildung), der Bund-Länder-Kommission (Bildungsgesamtplan), der politischen Parteien, der Tarifpartner und der berufsständischen Organisation.

Nur die Kenntnis dieser gesetzlichen und gesellschaftlichen Grundlagen von Weiterbildung erlaubt eine adäquate Zuordnung von statistischen Daten und Dokumentationsmaterial.

Eine quantifizierte Erfassung der Strukturen und Entwicklungen des Weiterbildungsbereiches hat zwei grundlegende Anforderungen zu erfüllen:

- Zum einen soll sie bei Entscheidungen auf dem Gebiet der Weiterbildung das zur Entscheidung notwendige Informationsmaterial bereitstellen. Ein Weiterbildungsinformationssystem dient als Entscheidungshilfe sowohl für die Angebots- (Weiterbildungspolitik, Planung usw.) als auch für die Nachfrageseite der Weiterbildung (Übersicht als Orientierungshilfe/Beratung: Was wird wo, durch wen, wem angeboten?).

- Zum anderen soll sie helfen, Situationen und Abläufe im Weiterbildungsbereich daraufhin zu überprüfen, inwieweit bestimmte Zielvorstellungen erreicht wurden oder ggf. die Ursachen für Abweichungen aufzeigen.

Da die Bildungsstatistik noch in den Anfängen steckt und — soweit es sich um die amtliche Statistik handelt — über den Stand einer lückenhaften Erfassung von Mengen kaum hinausreicht, ist auch das bisher vorliegende Material zur Mengenerfassung im Bereich der beruflichen Weiterbildung in besonderem Maße unzureichend. Es ist nicht genügend einbezogen in ein methodisches Konzept, das berufliche Weiterbildung integriert in alle jene Strukturen und Bereiche, in denen Bildung wirksam wird. Dazu gehört z. B. die Einbeziehung von Weiterbildung in die volkswirtschaftliche und demographische Gesamtrechnung und die Integration in die benachbarten Bereiche sozialwissenschaftlicher Forschung [12].

Bis heute existiert keine umfassende Übersicht über die Maßnahmen im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung [13]. Insbesondere über betriebliche Weiterbildungsaktivitäten in der Bundesrepublik Deutschland liegen nur wenig systematisierte Daten vor. Die Weiterbildungsbetriebe verfügen in der Regel nicht über abrufbare Informationen, aus denen die Beteiligung der Arbeitnehmer an Weiterbildungsmaßnahmen hervorgeht [14].

In diesem Zusammenhang ist außerdem festzustellen, daß das allgemeine Interesse an Weiterbildung sich erst später artikuliert als die Beschäftigung mit der Problematik von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Verlautbarungen von Regierungs- und Verbandsseite zu den Problemen der beruflichen Weiterbildung sind heute noch vergleichsweise zurückhaltender als es der Bedeutung des Themas entspricht. Diese Tatsache begründet zum großen Teil das Defizit an Literatur zu Problemen der quantitativen Erfassung von beruflicher Weiterbildung. Die anlaufende Diskussion um eine gesetzliche Fundierung von Erhebungstätigkeiten für den Weiterbildungsbereich bedeutet einen ersten Schritt zur Verbesserung in dieser Richtung (Neufassung BBiG, Weiterbildungsstatistikgesetz).

## 2. Entwicklung von Grundlagen für ein Informationssystem „Berufliche Weiterbildung“

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Dokumentation und Darstellung der beruflichen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ wird im BBF an einem Überblick über das vorfindbare System der beruflichen Weiterbildung gearbeitet. Um die wissenschaftliche Diskussion über Funktion und Analyse der beruflichen Weiterbildung in ihren qualitativen und quantitativen Dimensionen in einem Gesamtsystem zu erfassen, wurde ein vorläufiger **Katalog von Erfassungskriterien** entwickelt, der die Einordnung der verschiedenen Materialien und Daten erlaubt [15]. Von vorrangigem Interesse war dabei die Erstellung einer **projektspezifischen Forschungsdokumentation**, in der die vielfältigen Forschungsaktivitäten vor allem in der Bundesrepublik und im deutschsprachigen Ausland erfaßt werden. Diese ergibt die Basis für eine gezielte Kooperation mit den auf dem Gebiet der beruflichen Weiterbildung forschenden Personen und Institutionen [16].

Aufgrund der Komplexität des Bereiches und der bestehenden Informations- und Forschungsdefizite [17] war es notwendig, für **einzelne Teilbereiche exemplarische Strukturanalysen** durchzuführen; untersucht wurden die gesetzlichen Grundlagen der beruflichen Weiterbildung, das regionale Weiterbildungsangebot, die Struktur und Form der Bildungsarbeit in Internatseinrichtungen und die betriebliche Weiterbildung. Außerdem wurden Übersichten und Analysen erstellt über Dokumentationen von Trägerorganisationen in der beruflichen Weiterbildung und über statistische Erhebungen. Diese Arbeiten werden im folgenden in ihren Untersuchungsansätzen skizziert.

Ausgehend davon, daß der Strukturplan für das Bildungswesen die entscheidenden Maßstäbe für die Zielrichtung der Entwicklung im Weiterbildungsbereich in der Bundesrepublik Deutschland gesetzt hat, wurden **bildungspolitische Konzeptionen und gesetzliche Grundlagen** der beruflichen Weiterbildung in bezug auf die Vorstellungen des Strukturplans vergleichend analysiert und nach ihrer Zielstruktur systematisiert [18].

Um zu überprüfen, in welcher Weise das Angebot an Weiterbildungsmaßnahmen den strukturellen Erfordernissen der jeweiligen Region entspricht, wurde eine vergleichende **Analyse zweier unterschiedlich strukturierter Regionen** nach Trägerorganisationen, Veranstaltungen, Teilnehmern und Wirtschafts- und Sozialstruktur erstellt. Um das Stadt-Land-Gefälle im Hinblick auf die Versorgung mit Weiterbildungsmöglichkeiten zu überprüfen, wurden als Erhebungsbereiche eine Stadt und ein ländlicher Bezirk ausgewählt. In der Studie wurde u. a. deutlich, daß in den weniger dicht besiedelten Regionen insbesondere hinsichtlich der Themenvielfalt des Weiterbildungsangebotes eine deutliche Unterversorgung festzustellen ist, so daß gezielte Anstrengungen unternommen werden müssen, um der Forderung nach einem flächendeckenden Weiterbildungsangebot gerecht zu werden [19].

Eine **Ist-Analyse der Internatseinrichtungen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung** gab Aufschluß über Art und Umfang der in diesen Einrichtungen veranstalteten berufsbezogenen Weiterbildungsmaßnahmen nach Themenschwerpunkten, Teilnehmerstruktur und Kooperationspartnern, Lehrkräften, Finanzierungsformen und Statistiken. Daraus wurde eine Typisierung der Internatseinrichtungen nach der Art ihrer Bildungsarbeit in Heimvolkshochschultyp, Akademietyp, Kollegtyp entwickelt und zur Diskussion gestellt [20].

Eine **Analyse des betrieblichen Weiterbildungsangebots** anhand des von der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ (SK II) erhobenen Datenmaterials in den Bereichen der gewerblichen Wirtschaft, des Öffentlichen Dienstes und der Landwirtschaft, des Gesundheitswesens und der beratenden Berufe ergab, daß der Weiterbildung in den verschiedenen Bereichen der privaten Wirtschaft und des Öffentlichen Dienstes unterschiedliche Bedeutung zukommt. Die Weiterbildungsmaßnahmen werden beeinflusst durch die Betriebsgröße, den Standort, das Verhältnis von betriebsinterner zu betriebsexterner Weiterbildung, den Zusammenhang zwischen betrieblicher Erstausbildung und Weiterbildung und die schichtspezifische Inanspruchnahme von Weiterbildung [21].

Da die Institutionen, die Weiterbildung durchführen, neben den Teilnehmern wichtigstes Erhebungsobjekt und deshalb für die weitere Arbeit von großer Bedeutung sind, wurde versucht, einen möglichst umfassenden und vollständigen Überblick über die Trägerorganisationen im Weiterbildungsbereich zu gewinnen. Dazu wurden entsprechende Dokumentationen erfaßt, auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen Zielsetzungen analysiert und eine **Klassifikation der Trägerorganisationen** erarbeitet. Ein solcher Klassifikationsansatz muß sowohl die Datengewinnung wie auch die Datenverwertung gewährleisten; es wurde dabei allerdings der Frage nach der Gewinnung der Daten gegenüber der der Verwertung aus forschungspolitischen Gesichtspunkten der Vorzug gegeben [22].

Schließlich wurde — da es für den Weiterbildungsbereich keine umfassenden Statistiken gibt — eine **Bestandsaufnahme vorhandener Teilstatistiken in der BRD** durchgeführt (amtliche Statistiken, Ressortstatistiken, Statistiken der Trägerverbände und Datenmaterial aus einzelnen Forschungsprojekten), um die hauptsächlichsten Informationsdefizite im Bereich der beruflichen Weiterbildung zu benennen und aufzuarbeiten [23]. Angesichts der vielfältigen Weiterbildungsaktivitäten und der unterschiedlichen Fragestellungen zum Bereich der beruflichen Weiterbildung kann die Erarbeitung

eines solchen Informationssystems nur in Kooperation mit anderen Forschungseinrichtungen bzw. mit den Institutionen geleistet werden, die Statistiken herstellen und/oder auswerten.

#### Anmerkungen

- [1] Vgl. Bildungsbericht '70, Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn, S. 112
- [2] Hahn, Wilhelm: Erwachsenenbildung auf neuen Wegen, Vorwort zu: Schwerdtfeger, Johannes und Andräs, Hans-Jürgen: Bestandsaufnahme zur Erwachsenenbildung. Eine empirisch-statistische Untersuchung, Bildung in neuer Sicht [Reihe A, Nr. 22], Villingen 1970, S. 5
- [3] Dieckmann, Bernhard u. a.: Gesellschaftsanalyse und Weiterbildungsziele Braunschweig 1973, S. 21
- [4] Schmitz, Enno: Zur Begründung von Weiterbildung als einer „recurrent education“. Unveröffentlichtes Manuskript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1974, S. 2
- [5] Vgl. z. B. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Klett, Stuttgart 1973, Bd. I, S. 59 ff, Bd. II, S. 101 f; u. vgl. Schulenberg, W.; Dikau, J.; Raapke, H. D.; Strzelewicz, W.; Weinberg, J.; Wiebecke, F.: Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland, Kohlhammer, Köln 1975; vgl. dagegen Kemp, T.: Was ist Weiterbildung? In diesem Heft.
- [6] Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission, Bonn 1970, S. 197
- [7] Vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan, a. a. O., S. 51
- [8] Vgl. Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan a. a. O., S. 53 Zur Integrationsproblematik vgl. Buttgeriet, M.; Deuchert, P.; Dieckmann, B.; Holzapfel, G.: Zum Problem der Integration in der beruflichen Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, 1. Jg. (1972), Heft 2, S. 34 ff
- [9] Vgl. Kemp, T.: Erwachsenenbildungsforschung im Rahmen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, 1. Jg. (1972), Heft 2, S. 3
- [10] Vgl. Pröpper, S.; Schlünder, G.; Schweisfurth, H.; Starke, M.-T.: Zur Situation der Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. DIP-Information Nr. 5, Münster 1973, S. 9
- [11] Vgl. Bocklet, R.: Öffentliche Verantwortung und Kooperationskriterien zur Organisation der Weiterbildung. In: Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 46, Umriss und Perspektiven der Weiterbildung. Klett, Stuttgart 1975, S. 109 ff und vgl. Schulenberg, W. u. a.: Strukturplan für den Aufbau des öffentlichen Weiterbildungssystems, a. a. O.
- [12] Vgl. Hahn, W.: Bildungsstatistik und Bildungsplanung. In: Wagenführ, R.; Koch, W.; Litz, H.-P.; Mahringer, L.; Steiger, H.-H.: System und Organisation der Bildungstatistik, Bildung in neuer Sicht. Schriftenreihe des Kultusministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik, [Reihe A, Nr. 24], Villingen 1971, S. XI
- [13] Vgl. Funke, U.: Berufliche Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz unter besonderer Berücksichtigung der Volkshochschulen. Dissertation, Mainz 1972, S. 220
- [14] Vgl. Herrmann, M.; Laaff, H.: Strukturanalyse der beruflichen Erwachsenenbildung (Fremdforschungsauftrag des BBF). Köln 1974, S. 30 und vgl. Deutsche Gesellschaft für Personalführung (DGfP): Berufsbildung in Großunternehmen (Bericht an die Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel). Vervielfältigtes Manuskript, Düsseldorf 1971, S. 16
- [15] Vgl. Conrad, C.: Stand der Bemühungen um eine hauptabteilungszentrale Dokumentation. 1974 (unveröffentlichtes Manuskript)
- [16] Vgl. Spree, B.; Fink, E.: Sachstandsbericht über den Aufbau einer Forschungsdokumentation zur beruflichen Weiterbildung. 1975 (BBF-internes Manuskript)
- [17] Vgl. WEMA, Institut für empirische Sozialforschung, Informatik und angewandte Kybernetik: Problemanalyse berufliche Erwachsenenbildung (Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung Berlin). Köln 1972
- [18] Vgl. Bungenstab, K.-E.: Konzeptionen und rechtliche Grundlagen der beruflichen Erwachsenenbildung (Problemstudie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung). Berlin 1974
- [19] Vgl. Herrmann, M.; Laaff, H.: Strukturanalyse der beruflichen Erwachsenenbildung. Köln 1974, a. a. O.
- [20] Vgl. Bolewski, H.: Maßnahmen beruflicher Weiterbildung in Internatseinrichtungen der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung (Erhebung im Rahmen eines vom BBF vergebenen Forschungsauftrags). Berlin 1974
- [21] Vgl. Grünewald, U.; Kohlheyer, G.: Betriebliche Weiterbildung. (Eine Sekundärauswertung der Erhebungen der Sachverständigenkommission „Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung“ im Auftrag der Abteilung Erwachsenenbildungsforschung des BBF.) Bonn 1975
- [22] Vgl. Conrad, C.: Eine ausdifferenzierte Darstellungssystematik zur Erfassung beruflicher Weiterbildung. Problemanalyse und Entwurf. (BBF-internes Manuskript), 1975
- [23] Vgl. Fink, E.: Weiterbildungsstatistik als Erfassungsinstrument von beruflicher Weiterbildung. Problemanalyse — erste Übersicht. (BBF-internes Manuskript), 1975

Günter Kühn, Volker Preuß und Brigitte Wolf

## Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung

### 1. Allgemeine Aspekte der Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung

In der beruflichen Erwachsenenbildung arbeiten heute überwiegend Lehrkräfte, die in der Regel nicht oder nur unzureichend andragogisch qualifiziert worden sind. Dies trifft sowohl für die hauptberuflich tätigen als auch — und zwar in größerem Ausmaß — für die zahlenmäßig größere Gruppe der nebenberuflich tätigen Lehrkräfte zu.

Dieser Tatbestand schlägt sich seit geraumer Zeit verstärkt in der bildungspolitischen Diskussion nieder, um so mehr, als der Ausbau der Weiterbildung zu einem gleichwertigen, strukturierten Sektor eines Gesamtbildungssystems den Einsatz fachlich und andragogisch qualifizierter Lehrkräfte als wesentliche Voraussetzung hat (Strukturplan [1]).

Die bisher vorliegende Gesetzgebung auf Bundes- und Länderebene berücksichtigt allerdings nur sehr global diese Sachlage, insofern sie vorschreibt, daß die Durchführung beruflicher Erwachsenenbildung unter erwachsenengemäßen Bedingungen und durch ausgebildete und berufserfahrene Lehrkräfte erfolgen soll (Berufsbildungsgesetz [2]; Ausbildungsförderungsgesetz [3]).

Neuere bildungspolitische Ansätze zu einer Reform rechtlicher Regelungen der Berufsbildung, wie sie ihren Niederschlag auch in dem Entwurf zum neuen Berufsbildungsgesetz gefunden haben, erwähnen ausdrücklich die Aus- und Weiterbildung der in diesem Bereich tätigen Lehrkräfte. So sieht der Regierungsentwurf vor, daß bei bundeseinheitlich geordneten Weiterbildungsgängen zum Nachweis der (erwachsenen-)pädagogischen Eignung der Lehrkräfte Prüfungsanforderungen durch Rechtsverordnung geregelt werden können (Regierungsentwurf [4]).

Trotz unterschiedlicher bildungspolitischer Auffassungen auf dem Gebiet der Berufsbildung sind sich Sozialpartner und Regierung über die Notwendigkeit einer Qualifizierung der Lehrkräfte im Weiterbildungsbereich weitgehend einig. Sie sehen darin einen wichtigen Schritt, den steigenden Umfang der Weiterbildung in Zukunft mit wirtschaftlich vertretbarem Aufwand zu bewältigen [5].

In der gegenwärtigen Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung gibt es sowohl im Bereich der öffentlichen Hand als auch der Privatwirtschaft — hier vornehmlich in Großbetrieben — eine Reihe von Trägern, die sich theoretisch und praktisch mit der Qualifizierung von Lehrkräften befassen. Im öffentlichen Bereich sind es z. B. die Bundesakademie für öffentliche Verwaltung, Bonn, das Berufsförderungszentrum Essen und das Rehabilitationszentrum Heidelberg. Ebenso bietet seit längerem der Deutsche Volkshochschulverband Qualifizierungsmöglichkeiten für VHS-Mitarbeiter an. In mehreren Großbetrieben (u. a. Bayer-Leverkusen, BASF, Siemens) gehört die Qualifizierung der Lehrkräfte zum betrieblichen Bildungsangebot. In einigen Fällen wird die Teilnahme an solchen Kursen auch für nebenberufliche Lehrkräfte vorge-

schrieben. Qualifizierungsmaßnahmen bleiben aber, das muß betont werden, sowohl im öffentlichen wie auch im privatwirtschaftlichen Bereich die Ausnahme.

Das Interesse der Qualifizierung von Lehrkräften schlägt sich auch in einer wachsenden Zahl von Publikationen nieder, die — zum Teil als programmierte Unterweisung — den Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung Hilfestellung bei ihrer Arbeit geben wollen. Diese Publikationen umfassen ein Spektrum von Themen, das von der systematischen Organisation beruflicher Erwachsenenbildung über Vorschläge zum didaktisch-methodischen Aufbau von Erwachsenenbildungsmaßnahmen und Problemen erwachsenengemäßen Lehrens und Lernens bis hin zum Medieneinsatz und zur Lernkontrolle geht [6].

Aus der Sicht der Forschung sind gegenwärtig u. a. folgende Aufgaben zu lösen:

- Ermittlung empirischer Daten über typische Lehrkräftegruppen;
- Erstellung von Bedarfs- und Anforderungsanalysen in Verbindung mit Institutionsanalysen;
- Entwicklung praktikabler Qualifizierungsmaßnahmen.

Entsprechend dieser Aufgabenstellung sind eine Reihe von Forschungsaktivitäten angelaufen, z. B.:

- das Forschungsprojekt „Nebenberufliche Qualifikation“ des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (AUE), das Rahmenvorschläge für die Qualifizierung von nebenberuflichen Lehrkräften der Erwachsenenbildung macht. Sie wurden auf der Grundlage einer Adressatenbefragung erarbeitet. Das Projekt wurde Ende letzten Jahres abgeschlossen. Das BBF hat im Rahmen des hier dargestellten Projektes daran mitgearbeitet;
- ein Forschungsprojekt des DGB, das die Evaluation des von Zielinski erarbeiteten Unterrichtswerkes „Ausbildung der Auszubildenden“ zum Ziel hat [7];
- die Entwicklung und Durchführung von Qualifizierungsmaßnahmen für Mitarbeiter an Volkshochschulen durch die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbands;
- ein Projekt des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, in dem in Modellversuchen die Bedingungen verbesserter Fortbildung von hauptamtlichen Mitarbeitern in der Erwachsenenbildung untersucht werden;
- ein Projektvorschlag des BBF über das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft an die Kommission der EG, in dem im Rahmen eines Gemeinschaftsprojekts der EG-Länder Materialien zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften erfaßt und ausgewertet werden sollen.

Die **Qualifizierung der Lehrkräfte** in der beruflichen Erwachsenenbildung ist im Zusammenhang der **Professionalisie-**



rung \*) des gesamten Weiterbildungsbereichs zu sehen. Da über den Professionalisierungsgrad auch im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung keine aussagefähigen empirischen Daten vorliegen, wird für das hier darzustellende Projekt von folgenden Annahmen ausgegangen:

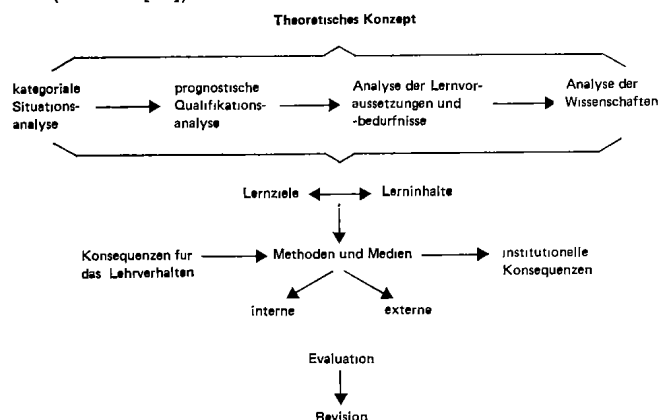
- Die Professionalisierung der beruflichen Erwachsenenbildung befindet sich in den ersten Anfängen. Es vollzieht sich hier gegenwärtig ein Prozeß der Verberuflichung \*\*), der sowohl disponierende als auch lehrende Tätigkeiten umfaßt.
- Bei einer Erhöhung der Zahl der hauptberuflichen Mitarbeiter bleibt die Bedeutung der nebenberuflichen Lehrkräfte weiterhin groß, um die Praxisbezogenheit des Angebots an beruflicher Erwachsenenbildung zu gewährleisten.
- Mit dem Prozeß der Verberuflichung ist eine Höherqualifizierung der hauptberuflichen Mitarbeiter verbunden, die eine qualitativ bessere Planung des Weiterbildungsangebots mit sich bringt. Dies wiederum zieht die Qualifizierung der nebenberuflichen Lehrkräfte nach sich, denn durch deren bessere Qualifikation ist auch eine verbesserte Durchführung von Maßnahmen zu erreichen.

## 2. Darstellung des Projekts

Aufgrund des dargestellten Sachstandes in Wissenschaft und Praxis erscheint eine Präzisierung dessen, was die Qualifizierung von Lehrkräften inhaltlich und organisatorisch ausmachen soll, zwingend notwendig. Deshalb soll das Projekt „Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung“ des BBF Formen und Umfang der Qualifizierung von Lehrkräften klären und exemplarisch praktikable Konzepte für deren Weiterbildung unter Berücksichtigung der gegebenen Praxissituation entwickeln.

Die aus der Zielsetzung des Projekts folgende Aufgabe ist an Erkenntnissen und Ergebnissen der Curriculumtheorie/-forschung und an Erfahrungen der Curriculumentwicklung orientiert. Allerdings sollen sich die Aus- und Weiterbildungsgänge nicht durch eine dem gegenwärtigen Stand der komplexen Curriculumsdiskussion entsprechende langfristige Konstruktionsphase auszeichnen, sondern durch ihre baldige Verfügbarkeit. Aus dieser Forderung erwachsen u. U. methodologische Defizite, die zu benennen und auch auszuweisen sind.

Entwicklung, Erprobung und Revision der Konzeptionen lehnen sich an ein Schema curricularer Aufgabenbereiche oder Handlungsräume (Frey) an, das Siebert (1974) nach einem Überblick über wichtige Curriculumstrategien der letzten Jahre der Erwachsenenpädagogik zur Diskussion vorgeschlagen hat, und in dem u. E. alle wesentlichen curricularen Aufgabenkomplexe wiedergegeben werden. Die *Orientierung* an dem Modell geschieht auch in der Absicht, dessen Tragfähigkeit für die Erwachsenenbildung, insbesondere für die berufliche Erwachsenenbildung zu prüfen. Dieses Schema der curricularen Aufgabenbereiche soll hier kurz vorgestellt werden (Siebert [10]):



Es besagt, daß im Aufgabenbereich

- „Theoretisches Konzept“ die grundsätzlichen Aspekte der Qualifikationen und der Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung geklärt werden;
- „Kategoriale Situationsanalyse“ die Verwendungssituation (Lehrgang, Kurs usw.) der andragogischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte analysiert werden. Es sind dabei die unterschiedlichen Interessen sowohl der Träger als auch der Lehrkräfte beruflicher Erwachsenenbildung zu berücksichtigen;
- „Prognostische Qualifikationsanalyse“ die Qualifikationen der Lehrkräfte im Hinblick auf die Anforderungen gegenwärtiger und zukünftiger Lehr-/Lernprozesse bestimmt werden;
- „Analyse der Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse“ u. a. Vorstellungen und Wünsche der Lehrkräfte in bezug auf Qualifizierungsmaßnahmen zu ermitteln sind;
- „Analyse der Wissenschaften“ der Beitrag der Sozialwissenschaften (vor allem der Erwachsenenpädagogik) zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften geklärt wird.

Weiter sollen in den Aufgabenbereichen

- „Lernziele“, „Lerninhalte“, „Methoden“, „Medien“ Lernziele formuliert werden. Diesen werden dann entsprechende Inhalte zugeordnet; schließlich sind inhalts- und adressatenangemessene Methoden und Medien auszuwählen;
- „Konsequenzen für das Lehrverhalten“ und „institutionelle Konsequenzen“ geeignete Implementationsbedingungen für die Aus- und Weiterbildungsgänge hergestellt werden;
- „Evaluation“ und „Revision“ die Wirkung der Maßnahmen innerhalb und außerhalb des Lernfeldes kontrolliert werden; auf der Grundlage der ermittelten Kontrollergebnisse sind die Lehrgänge zu überarbeiten.

Die Bearbeitung oben skizzierter curricularer Aufgabenbereiche hat bisher folgende Ergebnisse erbracht:

- eine Problemanalyse;
- eine Literaturübersicht zum Problem der Qualifizierung von Lehrkräften (vgl. Anm. [6]);
- eine explorative Studie über Art und Umfang der Qualifizierung von Lehrkräften in der privaten Wirtschaft [11].

In der Problemanalyse wurden folgende Aufgaben behandelt:

- grundlegende bildungspolitische und andragogische Fragen zur Problematik der Qualifizierung von Lehrkräften (Aufgabenbereich „Theoretisches Konzept“);
- Ermittlung und Klassifizierung verschiedener Aspekte im Rahmen der Aufgabenbereiche „Situations-“, „Qualifikationsanalyse“, „Lernziele“ und „Lerninhalte“. So sind beispielsweise zur „Situationsanalyse“ Aussagen über unterrichtliche Funktionen von Lehrkräften gemacht worden, d. h. Aussagen über deren (mikro-)didaktisch-methodische Funktion, über deren Beratungs- und Lernkontrollfunktion usw. Die so gewonnene Liste von Funktionen ist eine

\*) Die Erwachsenenpädagogik verwendet die berufssoziologische Kategorie der Professionalisierung zur Kennzeichnung einer Entwicklung, innerhalb derer sich die **hauptberuflich** ausgeübte Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zu einer „Profession“ entwickelt. Wichtige Merkmale einer Profession sind: u. a. spezialisierte Berufstechniken, die ein systematisiertes Wissen notwendig machen, das in der Regel in einem wissenschaftlichen Studium erworben wird; starke Berufsverbände, die den Zugang zu der Profession überwachen; materielle Sicherheit [8].

\*\*) Mit „Verberuflichung“ einer Tätigkeit bezeichnet die Berufssoziologie (z. B. Daheim [9]) den Prozeß, in dem sich nebenamtlich ausgeübte Tätigkeiten zu **Hauptberufen** entwickeln.

wichtige Informationsquelle zur Entwicklung der angezielten Konzeptionen. Methodologisch gesehen sind die Aussagen allerdings nur Annahmen, die grundsätzlich einer empirischen Überprüfung bedürfen.

In der **Literaturübersicht** sind etwa 200 ausgewertete Publikationen erfaßt worden; aus ihnen wurde eine Auswahl von 24 der wichtigsten Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen gemacht und inhaltlich kurz zusammengefaßt. Diese Bibliographie soll den Mitarbeitern in Theorie und Praxis der beruflichen Erwachsenenbildung sowie in der Bildungsverwaltung als erste Orientierung über das Problem der Lehrkräftequalifizierung in der beruflichen Erwachsenenbildung dienen.

In einer **explorativen Studie**, als Teil der Situationsanalyse, ist eine Befragung von 90 Unternehmen in der Bundesrepublik durchgeführt worden, deren Ergebnisse u. a. folgende generelle Aussagen zulassen:

- Der Anteil der nebenberuflichen Lehrkräfte in den Groß- und Mittelbetrieben liegt zwischen 70 und 80 v. H. der Gesamtlehrkräftezahl;
- der Anteil der nebenberuflichen Lehrkräfte an den Unterrichtsstunden liegt bei ca. 70 v. H. (Mittelbetriebe) und ca. 40 v. H. (Großbetriebe). Offensichtlich verfügen die Großbetriebe über personell besser ausgestattete Bildungsabteilungen, die mit weniger Nebenberuflichen auskommen.
- Der Akzent der Bildungsmaßnahmen liegt auf der Qualifizierung der **hauptberuflichen** Lehrkräfte. Die Veranstaltung für diesen Mitarbeiterkreis sind auf die Vermittlung grundlegender Qualifikationen (Unterrichtsplanung, Organisation und Auswertung) angelegt. Sie dauern in der Regel länger, werden häufiger angeboten und durchgeführt und haben stärker den Charakter von Pflichtveranstaltungen.
- Qualifizierungsmaßnahmen für nebenberufliche Lehrkräfte vermitteln eher praktische Anweisungen zum Lehrverhalten.

### 3. Planungsperspektiven

Die weitere Projektarbeit konzentriert sich zunächst auf die Erfassung relevanter empirischer Daten mit dem Ziel, die Materialbasis für die Aufgabenbereiche „Situations-“ und „Qualifikationsanalyse“ und „Analyse der Lernvoraussetzungen“ zu erweitern. Zu diesem Zweck ist als nächstes eine Befragung betrieblicher Lehrkräfte in der beruflichen Erwachsenenbildung im Raum West-Berlin vorgesehen, um neben den Stellungnahmen von Unternehmen (als Trägern beruflicher Erwachsenenbildung) auch die eigentlich Betroffenen zu Worte kommen zu lassen.

In der zweiten Hälfte des Planungszeitraums 1976 soll eine neue Projektphase beginnen, die als Ziel die Entwicklung und Erprobung träger-unspezifischer Modelle der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung hat. Es geht dabei um die Entwicklung von Maßnahmen, die grundlegende andragogische Qualifikationen vermitteln und die dadurch die Mitarbeiter unterschiedlicher Träger als Adressaten ansprechen können. Die damit verbundenen curricularen Arbeiten sollen durch einen Fachbeirat unterstützt werden, dem Vertreter der Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Träger, Lehrkräfte und „Lehrer der Lehrkräfte“ angehören.

Es ist beabsichtigt, in einem ersten Arbeitsschritt eine Folge von Lerneinheiten unter Hinzuziehung von Fachwissenschaftlern aus den jeweiligen Fachgebieten (u. a. Erwachsenenpädagogik, Soziologie, Lernpsychologie) zu entwickeln. In einem zweiten Arbeitsschritt ist die erste Erprobung und Evaluation der Lerneinheiten in einer sogenannten Vorlaufphase vorgesehen. Diese Erprobung wird unter unterschiedlichen lehrgangsorganisatorischen Bedingungen (z. B. Teilzeitver-

staltung; Teilzeitveranstaltung + Wochenende) durchgeführt. Es ist vorgesehen, daß weitere Möglichkeiten (z. B. Vollzeitveranstaltungen; Selbststudium; Selbststudium + Wochenenden) erst in der eigentlichen Experimentalphase erprobt werden.

Nach Ablauf der Vorlaufphase und erfolgter Revision der Lerneinheiten soll die eigentliche Experimentalphase (zweite Erprobung) durchgeführt werden. In beiden Phasen ist an eine durchgehende wissenschaftliche Begleitung der Versuchsmaßnahmen gedacht. Als Ergebnis dieser Versuche werden praktikable Modelle zur Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung erwartet, deren Inhalte branchen- und trägerunspezifisch sind und die einen exemplarischen Charakter mit hohem Anwendungsgrad besitzen.

Die Notwendigkeit der andragogischen Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften im Zusammenhang der Professionalisierung des Weiterbildungsbereichs sollte im Bereich der beruflichen Erwachsenenbildung nicht zwangsläufig die Einrichtung starrer Laufbahnordnungen und die Festschreibung pädagogischer Berufsprofile zur Folge haben. Es geht um die Schaffung eines ausreichenden und qualitätsmäßig guten Lehrgangsangebots — etwa im Baukastensystem, das die differenzierte Mitarbeiterstruktur im öffentlichen und privatwirtschaftlichen Erwachsenenbildungsbereich berücksichtigt.

Langfristiges Ziel des vorgestellten Projekts wird es daher sein, hierzu wissenschaftlich abgesicherte, an der Praxis orientierte Beiträge zu erbringen. Die zu entwickelnden Konzeptionen sind als Angebot an die verschiedenen Träger beruflicher Erwachsenenbildung aufzufassen. Sie sollen einen Standard einhalten, unterhalb dessen die Qualifizierung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung langfristig gesehen weder ökonomisch sinnvoll noch bildungspolitisch vertretbar ist.

### Anmerkungen

- [1] Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970, S. 51
- [2] Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969, § 47 Abs. 3
- [3] Ausbildungsförderungsgesetz (AFG) vom 25. Juni 1969, § 34
- [4] Regierungsentwurf zum Berufsbildungsgesetz, Bonn 1975
- [5] Vgl. z. B. Golling, Ernst: Training für den Aufstieg. In: VDI-Nachrichten (1975), Heft 18; ferner: Gemeinsames Papier der großen Bundesorganisationen der Erwachsenenbildung anläßlich eines Treffens auf Einladung des Vorsitzenden des Bundesarbeitskreises für Erwachsenenbildung auf dem Lande am 9. 7. 1975 in Bonn-Bad Godesberg
- [6] Vgl. Mihm, Peter und Preuß, Volker: Literaturübersicht zur Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in der beruflichen Erwachsenenbildung, Berlin 1975, Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, als Manuskript vervielfältigt
- [7] Zielinski, Johannes: Ausbildung der Auszubildenden. Pädagogische Grundlagen der Berufsbildung von Erwachsenen. Ein Lehr- und Lernwerk für Dozenten von Auszubildenden in 5 Bänden. Hrsg. vom Berufsbildungswerk des DGB GmbH, 2. neu bearb. und erw. Auflage, Düsseldorf-Aachen: Berufsbildungswerk des DGB GmbH, 1972
- [8] Vgl. Siebert, Horst: Professionalisierung der Erwachsenenbildung und Qualifizierung der Mitarbeiter. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 23 (1973), Heft 3, S. 201–209
- [9] Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Berufe. In: König, René (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Band 2, Stuttgart 1969, S. 385–407
- [10] Siebert, Horst: Curricula für die Erwachsenenbildung. Braunschweig 1974 (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung, Band 27)
- [11] Wema-Institut: Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften der beruflichen Erwachsenenbildung, Köln 1975. Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

## DISKUSSION

Werner Boll

## Moderne Berufsausbildung für Behinderte \*)

Die Verbindung von moderner Berufsausbildung auf der einen und von Behinderung auf der anderen Seite wird noch von vielen Mitmenschen als ein Widerspruch in sich selbst empfunden. Auch heute noch gibt es Vorstellungen, daß der behinderte Mensch schwach und gebrechlich, schutzbedürftig und minderleistungsfähig sei. Viele glauben, ihm zu helfen, wenn sie ihm Mitleid und Rücksichtnahme im Sinne eines passiven Behütens, Beschützens und Bewahrens entgegenbringen. Sie übersehen dabei, daß sie ihm damit meist den Weg für eine aktive Hilfe zur Selbsthilfe verbauen. Von daher ist es auch zu begreifen, daß die Verfechter einer modernen Berufsbildung für Behinderte zunächst einen Berg von Vorurteilen und von Unverständnis bis hin zur Ablehnung abtragen mußten, ehe sie den Beweis antreten konnten, daß der überwiegende Teil behinderter Menschen vollwertig beruflich und sozial eingegliedert werden kann, wenn man bereit ist, realisierbare Voraussetzungen dafür zu schaffen. Sie erfordern letztlich einen erheblich geringeren Aufwand als die passiven Dauerhilfen. Mit zu den wichtigsten dieser Voraussetzungen zählt die berufliche Bildung der Behinderten.

In einigen Ländern — auch in der Bundesrepublik Deutschland — wurde in den letzten Jahren ein Durchbruch zur modernen Berufsbildung für Behinderte erzielt. In absehbarer Zeit können alle Behinderten in Industrieländern ihren Nutzen davon haben.

Ich möchte diese neue Konzeption der beruflichen Erwachsenenbildung für Behinderte darstellen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland, und zwar des Berufsförderungswerks Heidelberg der STIFTUNG REHABILITATION, das auf eine Reihe anderer Einrichtungen übertragbar ist.

Zum besseren Verständnis sei folgende notwendige Hintergrundinformation gegeben: In der Bundesrepublik Deutschland leben nahezu fünf Millionen Menschen, die behindert sind durch Unfall, durch Krankheit oder von Geburt an. Mindestens ein Drittel davon kann nicht wie andere Menschen am Leben der Gesellschaft teilnehmen. Jährlich werden 45 000 Kinder behindert geboren und ebensoviel erleiden Jahr für Jahr in der frühen Kindheit das gleiche Schicksal. Mindestens 100 000 Unfallopfer mit schweren Verletzungen sind jährlich zu beklagen. Etwa 200 000 Menschen scheiden jedes Jahr wegen schicksalhafter Erkrankungen oder Gesundheitsschäden vorzeitig aus dem Erwerbsleben aus.

Viele dieser Behinderten brauchen neben anderen Rehabilitationsleistungen eine berufliche Neuorientierung, da sie ihren bisherigen Beruf nicht mehr ausüben können oder wegen der frühen Behinderung noch zu keinem Beruf gekommen sind.

Die gegenwärtige Arbeitswelt bietet dem behinderten Menschen zunehmend neue Chancen. Sie vergrößert den Bereich der Beschäftigungen, bei denen die Arbeitsverrichtung in voll sitzender oder in wechselnder Körperhaltung möglich ist.

Der größte Teil der herkömmlichen und gewohnten Berufe kommt für die berufliche Eingliederung von Behinderten zukünftig nicht mehr oder nur noch vereinzelt in Frage. Dies

gilt vorrangig für die sogenannten Behindertenberufe wie zum Beispiel Bote und Pförtner oder Näherin und Wäschschneiderin.

Aber auch die meisten herkömmlichen Berufe der Be- und Verarbeitung von Metallen oder anderer Werkstoffe haben nur noch einen relativ geringen Anteil, da sie bei der eingeschränkten Mobilität vieler Behinderter oft ein Risiko darstellen, das heute ausgeschaltet werden kann. An ihre Stelle treten eine ganze Reihe ähnlicher Berufe, die für den Behinderten kein Mobilitätsrisiko mehr darstellen, da sich bei ihnen die Begrenzung seiner körperlichen Leistungsfähigkeit nicht auswirkt.

Dazu gehört die ganze Breite der feinwerktechnischen Berufe von der Feinmechanik und Optik bis zur Fertigung von mechanischen und elektronischen Geräten und Kleinmaschinen. Hinzu kommen die neuen Berufe des Arbeitsvorbereiters oder Bedieners numerisch gesteuerter Maschinen, Tätigkeiten, die auch von Schwerbehinderten sitzend ausgeübt werden können. Dasselbe gilt, um ein weiteres Beispiel zu nennen, für die breite Skala aufkommender Berufe der Qualitätskontrolle, die dem Behinderten erschlossen werden müssen, und zwar möglichst lange vor dem Zeitpunkt, an dem sie von dem allgemeinen beruflichen Bildungsbereich in Anspruch genommen werden; denn wenn man den Behinderten entsprechend darauf vorbereitet, kann er sich in diesen Berufen in dem gleichen Umfange wie andere nichtbehinderte Arbeitnehmer behaupten. Häufig ist er sogar leistungsfähiger als andere, da er kompensieren kann, und da der Beruf für ihn mehr bedeutet als nur Broterwerb.

Eine zentrale Bedeutung hat der große Berufsbereich der Elektronik, und zwar vor allem die Berufe der Informations-Elektronik, der Energie-Elektronik und der Funk-Elektronik, aber auch Berufe für einfach strukturierte, wie zum Beispiel der Nachrichtengerätemechaniker. Wichtig sind auch die Berufe der elektronischen Datenverarbeitung. Ich möchte ihre Bedeutung für Behinderte als Beispiel für zahlreiche andere Berufe verdeutlichen.

Mancher mehrfachgelähmte Querschnittgelähmte, mancher Blinde oder mancher sonstige Schwerbehinderte, der bisher im Schatten stehen mußte, erhält durch den Datenverarbeitungsberuf Zugang zu einer qualifizierten Existenz, da eine im Vergleich zum Nichtbehinderten mindestens ebenbürtige Situation erreicht werden kann.

Ich bleibe kurz beim Beispiel der Berufsausbildung von Blinden zu Programmierern der elektronischen Datenverarbeitung, wie sie seit einigen Jahren in Heidelberg stattfindet. Natürlich waren zunächst eine Reihe wissenschaftlicher und technischer Forschungs- und Entwicklungsarbeiten notwendig, um die Geräte und maschinellen Vorrichtungen bereitzustellen und das blindengerechte Curriculum zu schaffen. Es ist gelungen und es hat sich gelohnt. In 18 Monaten werden Blinde zu qualifizierten Programmierern der elektronischen Datenver-

\*) Referat beim IBM-Seminar über Erwachsenenbildung am 11./12. 12. 1975 in La Hulpe/Belgien.

arbeitung ausgebildet. Sie bringen in der Regel keine besondere Vorbildung für diesen Beruf mit. Was sie benötigen, ist eine spezifische Begabung und die erforderliche Bildungsfähigkeit. Viele Blinde besitzen das für diesen Beruf erforderliche logische Denkvermögen oder entwickeln es im Rahmen ihres Kompensationsvermögens.

Was hier als Beispiel für Blinde im Bereich der Datenverarbeitung etwas ausführlicher dargestellt wurde, gilt ebenso für viele andere moderne Berufsbereiche und kann übertragen werden auf viele andere Behindertengruppen. Es gilt zum Beispiel für mehrfachgelähmte Querschnittgelähmte, für Epileptiker, für Hirngeschädigte, für Herz-Kreislauf-Geschädigte, für Bluter, für multiple Sklerosekranke, für viele psychisch Kranken und für eine große Zahl anderer Behinderungsarten. Die von mir erwähnten zukunftsorientierten Berufsbereiche bieten Möglichkeiten für Behinderte nahezu aller Behinderungsarten und Schweregrade der Behinderung, für einfach strukturierte Behinderte, für durchschnittlich Begabte, für höher Begabte und für Hochbegabte.

Alle diese Feststellungen gelten nicht nur für den behinderten Mann, sondern ebenso für eine dauerhafte und vollwertige Eingliederung behinderter Frauen und Mädchen. Die gewandelte Berufs- und Arbeitswelt bietet also den Behinderten nicht nur **bessere** Beschäftigungsmöglichkeiten als bisher, sondern eröffnet einem großen Teil schwerer Behinderter **zum erstenmal überhaupt** die Chance einer beruflichen Eingliederung.

Dieser neue Arbeits- und Berufsraum versetzt uns in Verbindung mit neuen Methoden der Bildung in die Lage, mit unseren Bildungsbemühungen der Entwicklung in anderen Bildungsbereichen um Jahre voraus zu sein und diesen Vorsprung zu halten. Vor einigen Jahren war dies noch überall Wunschvorstellung. Heute ist es in Teilbereichen Wirklichkeit geworden, in einigen Jahren kann es allen Behinderten in Industrieländern zugute kommen. Wir können heute den größeren Teil der auszubildenden Behinderten zu einem beruflichen und sozialen Aufstieg führen. Nur bei dem kleineren Teil, wo dies nicht gelingen kann, begnügen wir uns mit weniger.

Folgende Faktoren haben uns den heutigen Stand erreichen lassen:

- Die Berufsausbildung vollzieht sich nach Methoden moderner beruflicher Erwachsenenbildung — in einer vollen Integration von Theorie und Praxis. Sie findet so praxisorientiert statt, daß der Behinderte, auch der sehr schwer Behinderte, „nahtlos“ im Anschluß an die berufliche Bildung arbeitsplatztüchtig ist, das heißt, daß er ohne die sonst üblichen Einarbeitungsschwierigkeiten seinen Arbeitsplatz voll ausfüllen kann. Dieser Stand kann deshalb gehalten und erforderlichenfalls ausgebaut werden, weil das Berufsförderungswerk alle Berufsentwicklungen sofort in die Ausbildung einbaut.
- Dazu kommt, daß die Auswahl der Berufe, die den Behinderten angeboten werden sollen, erst nach einer Analyse der in Frage kommenden Berufsfelder und einer systematisch aufgebauten „Berufsprognose“ geschieht, also nach einer zielgerichteten **Ausbildungsplanung**, ohne die eine zeitgerechte Berufsbildung für Behinderte nicht mehr denkbar ist. Dazu gehört die konkrete und detaillierte Beschreibung der Berufsqualifikationen, die der auszubildende Behinderte erwerben soll. Dies vollzieht sich in der Orientierung an der Berufspraxis. Den Gesamtvorgang bezeichnen wir als Lernzielorientierung.
- Unsere **lernzielorientierten Ausbildungspläne** bestehen zunächst aus den **allgemeinen Lernzielen**, durch die der Behinderte Fähigkeiten der Konzentration, der Aufmerksamkeit und der Merkfähigkeit, des Abstraktionsvermögens im formalen, numerischen und sprachlichen Bereich, des Verantwortungsbewußtseins und der Entscheidungsfähigkeit erwirbt. Dazu kommen die Befähigung zum Problem-

lösungsverhalten und zu kreativem Denken, zur Reaktionsbereitschaft, zu einer hohen Frustrationstoleranz und zur sozialen Kooperation.

Noch wichtiger sind die **fachlichen Lernziele**. Sie stellen sicher, daß sich die Rahmenausbildungspläne für die einzelnen Berufe nicht mehr wie bisher auf Angaben über Stundenverteilung und auf die Bestimmung der Stoffinhalte beschränken. Statt dessen enthalten sie konkrete Angaben darüber, welche fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten — sogenannte Lernziele — der auszubildende Behinderte erwerben soll. Stoffbezeichnungen, auf die sich die traditionellen Ausbildungspläne beschränken, sagen nichts darüber aus, ob der Auszubildende als Lernergebnis nur reines Wissen reproduzieren soll oder ob er durch den Lernprozeß zu komplexeren Denkleistungen bzw. zu höheren kognitiven Fähigkeiten oder psychomotorischen Fertigkeiten kommt.

Solche Stoffinhalte geben keine brauchbaren Anhaltspunkte für den fachlichen Schwierigkeitsgrad einzelner Aufgaben. Unsere lernzielorientierten Ausbildungspläne vermeiden diese Nachteile für die Planung und Gestaltung der Berufsausbildung und für die Kontrolle des Ausbildungserfolges.

Die in den Ausbildungsplänen vorgegebenen und eindeutig beschriebenen Lernziele bilden zusammen mit der richtigen Auswahl und der ständigen Anpassung von Ausbildungsberufen die Grundlage für ein einheitliches und kontrollierbares System der Berufsausbildung für Behinderte.

- Als weiterer Faktor einer modernen Lernstrategie — vor allem zur Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse des Behinderten — ist die Anwendung objektivierter Lernverfahren zu nennen. Ohne die Medien und den Medienverbund könnten wir die allgemeinen und die fachlichen Lernziele, die das Prinzip der didaktischen Parallelität, das heißt die Verzahnung von berufstheoretischer und berufspraktischer Ausbildung berücksichtigen, nicht verwirklichen.

Die integrierte Anwendung dieser Lernverfahren verteilt sich auf drei Phasen des Berufsbildungsablaufes. An einem von uns anwendungsreif entwickelten und bewährten Modell stellt sich der Medieneinsatz in den einzelnen Ausbildungsphasen — vereinfacht wiedergegeben — etwa wie folgt dar:

Während der **Motivations- und Informationsphase**, der ersten Phase, hat das Medium **Fernsehen** besondere Bedeutung, da es als sogenannte **Ausbildungsmitschau** oder, anders ausgedrückt, als **Teledidaktik im eigenen Hause** den Lerninhalt im Sinne der „hereingeholten Wirklichkeit“ in seinem Funktionszusammenhang demonstriert.

Eine Verstärkung der Motivation erreichen wir durch die gezielte Diskussion über Problemstellungen und Problemzusammenhänge, die der Berufsausbildende zunächst voll zu steuern, dann aber nur noch zu moderieren hat.

Während der zweiten Phase, der **Verarbeitungs- und Anwendungsphase**, erfolgt die Verarbeitung von Informationen zunächst im Rahmen sozialer Ausbildungsformen, das heißt durch die voll gesteuerte oder die nur moderierte Diskussion in der Gruppe. Entscheidend ist die anschließende Vertiefung. Sie vollzieht sich mit Übungsprogrammen der äußerst wirksamen **computerunterstützten Ausbildung**. Hier kann der Auszubildende mit Hilfe von Datenstationen Übungsprogramme abrufen und diese im Dialog entsprechend seiner Lerngeschwindigkeit bearbeiten. Dabei werden die Antworten von dem im Computer gespeicherten Programm analysiert und gegebenenfalls Bestätigungen für richtige Eingaben, gezielte Hinweise auf Fehlermöglichkeiten oder Erklärungen zum Problem gegeben. Ergänzend stellt der Berufsausbildende die individuelle Beratung des Auszubildenden sicher.

Die Verzahnung der theoretischen und berufspraktischen Ausbildung erfolgt intervallmäßig am arbeitsplatzkonformen Lernort. Als Lernort stehen zum Beispiel das Laboratorium, das Übungsbüro, das Rechenzentrum, das Studio oder die moderne Werkstatt zur Verfügung. Nicht mehr in Frage kommt die herkömmliche Lehrwerkstatt.

Im Rahmen der dritten Phase, der sogenannten **Kontrollphase**, kommt es zu einer vor allem für den Ausbildungsteilnehmer selbst wichtigen dauernden Überprüfung des Ausbildungsstandes. Dies erreichen wir nur durch die Anwendung der neuen Medien, zum Beispiel durch die ständige Speicherung von Lerndaten und Informationen des Behinderten über seine Lernfortschritte etwa bei der computerunterstützten Ausbildung.

- Aber nicht nur behindertengerechte Methoden und Didaktiken zur Vermittlung von Kenntnissen sind für uns bedeutsam, sondern ebensosehr die Vermittlung neuer oder erweiterter beruflicher Fertigkeiten.

Der Zeitaufwand für die Einübung solcher beruflicher Fertigkeiten ist für behinderte Ausbildungsteilnehmer in den meisten Fällen wesentlich kürzer als für Nichtbehinderte. Diese Verkürzung entspricht der besseren Motivation des Behinderten, ist aber auch das Ergebnis der Anwendung neuer Techniken und Methoden zur Einübung von Fertigkeiten.

Eintönige und oft unsinnige Fertigungsübungen konventioneller Art gibt es nicht mehr.

Alle diese neuen Ausbildungsmethoden haben dem sogenannten Schwerbehinderten erst den Weg zum Beruf und zur vollwertigen Existenz geebnet, da er sich ihrer zu der Zeit, die für ihn entsprechend seiner Behinderungsauswirkung am günstigsten ist, bedienen kann.

- Ebenso wichtig wie neue Wege und Methoden ist die Qualifikation des Berufsausbilders. Er muß besondere berufsfachliche und pädagogische Fähigkeiten sowie eine echte Beziehung zum Behindertenpersonenkreis haben. Sind diese Befähigungsmerkmale beim Berufsausbildner nicht oder nur unzureichend vorhanden, kann er sie auch durch Fleiß nicht ersetzen.

Das ehemalige Schüler-Lehrer- oder Meister-Lehrlingsverhältnis hat keinen Raum mehr, da partnerschaftliche Lernmethoden die herkömmlichen Praktiken abgelöst haben. Fähigkeiten im Bereich Menschenführung und Menschenbehandlung werden dem Berufsausbildner deshalb ebenfalls abverlangt. Bedeutsam ist auch seine ständige Weiterbildung, da der qualifizierteste Berufsausbildner für Behinderte zunehmend seine Leistungsfähigkeit verliert, wenn er sich nicht ununterbrochen und gezielt fortbilden kann. Dies gewährleisten wir durch ein mehrwöchiges jährliches Praktikum im ausgesuchten und vorbereiteten

Betrieb und durch eigene Seminarveranstaltungen, deren Stoffpläne und Konzepte von unserem Forschungszentrum entwickelt werden.

Ich habe mich darauf beschränkt, nur die zur unmittelbaren Berufsausbildung zählenden Faktoren ausführlicher zu behandeln. Es gibt aber eine ganze Reihe weiterer, für die berufliche Rehabilitation ebenso wichtiger Voraussetzungen. Ich möchte sie nur kurz anreißen:

a) Da ist die qualifizierte Vorbereitung der Rehabilitation durch die Aufstellung des Rehabilitationsplanes unverzüglich im Anschluß an das „Ereignis Behinderung“ durch ein Team von Fachleuten und die nahtlose Abwicklung des Planes.

b) Ferner bedarf es des Zusammenwirkens der modernen Berufsausbildung mit vielfältigen ausbildungsbegleitenden Leistungen. Ohne sie gibt es keine erfolgreiche Berufsbildung und damit keine vollwertige Eingliederung, vor allem nicht für sogenannte Schwerbehinderte. Gemeint sind die Leistungen der Diagnostik, der Therapie und der zeitgerechten sozialen und gesellschaftlichen Eingliederungshilfen während der Berufsbildung.

Alle diese vielfältigen Voraussetzungen für eine zeitgerechte Berufsbildung von Behinderten lassen sich nur in einem größeren Berufsförderungswerk verwirklichen. Nur dort ist die Gewähr für umfassende Leistungen bei einem vertretbaren Kostenaufwand gegeben.

Es könnte jetzt die Frage aufkommen, wieviel Prozent der jährlich nominell zur Rehabilitation anstehenden Behinderten tatsächlich beruflich eingegliedert werden können.

Nach exakten Untersuchungen, praktischen Erfahrungen und sorgfältigen Schätzungen können es eines Tages etwa 80 % aller Behinderten im berufsfähigen Alter sein, die unbeschadet der Ursache, der Schwere oder der Auswirkungen ihrer Behinderung beruflich und sozial einzugliedern sind, wenn man ihnen alle heute schon entwickelten, erprobten und damit realisierbaren Hilfen der modernen Rehabilitation bereitstellen würde. Dazu gehört auch die zukunftsorientierte Berufsbildung.

Die moderne Berufsausbildung von Behinderten erfordert bei einem hohen fiskalischen und volkswirtschaftlichen Nutzen einen geringen monetären Aufwand. Kosten-Nutzen-Rechnungen weisen es zweifelsfrei aus. Ich bediene mich dieses Aspektes nur sehr ungern und zögernd. Man kann aber in einer Zeit, wo die Ökonomie eine wichtige Rolle spielt, nicht mehr ganz darauf verzichten. Dies gilt umso mehr, als es dem vorrangigen menschlichen Ziel der beruflichen Rehabilitation keinen Abbruch tut; denn daß der Mensch im Mittelpunkt aller Überlegungen und Bemühungen steht, wird dadurch nicht eingeschränkt. Im Gegenteil. Die moderne Berufsbildung für Behinderte ist ein Baustein in dem Bemühen um eine humanere Gestaltung unserer Gesellschaft.

## HINWEIS:

### Berufsorientierung für Behinderte

Bei den Berufsberatern für Behinderte in den Arbeitsämtern liegt jetzt eine Neuauflage der Orientierungsschrift „Mehr Wissen über die Berufswahl“ vor. Sie wendet sich an Eltern behinderter Jugendlicher, deren Kinder vor der Berufswahl stehen. Die Schrift im Taschenbuchformat, die kostenlos abgegeben wird, ersetzt die bisher erschienenen 13 Hefte der gleichnamigen Schriftenreihe. Sie erläutert (gegliedert nach den wichtigsten Behinderungsarten), was die Eltern behinderter Jugendlicher bei der Berufswahl ihrer Kinder besonders beachten sollten. Ferner wird die Berufsberatung mit ihren vielfältigen Angeboten und Möglichkeiten vorgestellt, die speziell diesem Personenkreis die Berufswahl oder die berufliche Eingliederung erleichtern helfen wollen.

Eine Übersicht über die weiterführenden Schulen für Behinderte sowie einen Abschnitt über die finanziellen Hilfen runden das Orientierungsangebot ab.

## AUS DER ARBEIT DES BBF

Rudolf Werner

# Entwicklungsarbeiten für ein Datensystem der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher \*)

Das Datenmaterial der beruflichen Bildung wird allgemein als unzureichend betrachtet. Es fehlen Informationen über wichtige Bereiche wie die Qualität der Ausbildung, individuelle Ausbildungsschicksale, personelle und institutionelle Voraussetzungen und über weitergehende Zusammenhänge wie die Abstimmung mit dem Beschäftigungssystem. In manchen Bereichen geht es soweit, daß genaue Zahlen über die Anzahl der Auszubildenden nicht erhältlich sind. Auch die Zuverlässigkeit und Vergleichbarkeit der vorhandenen Daten ist außerordentlich mangelhaft.

Für die Reformdiskussion spielt daher der Ausbau der Erhebungsinstitutionen wie auch die Definition neuer Merkmalskataloge eine wichtige Rolle [1]. Für ordnungspolitische Maßnahmen, für die Lösung der Abstimmungsprobleme (schulisches und betriebliches System, Strukturierung des Ausbildungsplatzangebots u. ä.), für die Zuteilung von Förderungsmitteln sowie für weitergehende strukturelle Analysen und Reformen ist eine zuverlässige statistische Basis unerlässlich. Im Regierungsentwurf des Berufsbildungsgesetzes wird daher der Bereich „Planung und Statistik“ einschließlich seiner institutionellen Verankerung in der Bildungsverwaltung ausführlich dargelegt. Auch von den Selbstverwaltungsorganen der Wirtschaft (Kammern im Bereich der Industrie und des Handels sowie des Handwerks) werden seit längerer Zeit Anstrengungen mit dem Ziel unternommen, die statistische Erhebung und Aufbereitung zu verbessern [2]. Dies betrifft vor allem Informationen über Erfolge/Mißerfolge der Ausbildung, schulische und soziale Hintergründe der Auszubildenden, Verteilung auf die Wirtschaftszweige, Betriebsgrößen usw.

Diese Bemühungen müssen vorrangig betrieben und intensiviert werden. Von ihnen hängt entscheidend die Verbesserung der Datenlage ab. Darüber hinaus ist es jedoch auch wichtig, das *vorhandene* Datenmaterial systematisch aufzuarbeiten und zu nutzen. Es ist nach dem jetzigen Stand auf zahlreiche Quellen und Publikationen verstreut und oft nur schwer vergleichbar zu machen. Eine wichtige Aufgabe besteht deshalb darin, den Organisationsgrad der vorhandenen Statistiken zu erhöhen.

Die Forschung hat in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zu leisten. Sie muß einmal den Rahmen der Möglichkeiten aufspannen wie auch *konkrete Einzelschritte* zur Verwirklichung entwickeln. Was die erstere, mehr theoretisch ausgerichtete Aufgabe betrifft, so liegen bereits eine Reihe von z. T. umfangreichen Arbeiten zu Informationssystemen der beruflichen Bildung, ihrem Aufbau und ihren Elementen vor [3]. In diesem Bericht wird daher auf einen konkreten Einzelschritt eingegangen, nämlich auf die *Struktur eines Datensystems* für den Bereich der „Auszubildenden“, das auf einer EDV-Anlage zu installieren ist. Gemessen am Umfang dessen, was allgemein als notwendig erach-

tet wird, ist dieser Schritt sicher nicht sehr umfassend. Jedoch wird erstmals der Versuch unternommen, einen Teilbereich eines Informationssystems konkret auszufüllen. Dieser kann dann, verbunden mit dem Ausbau der Erhebungsinstanzen, zu einem wichtigen Baustein eines Informationssystems der beruflichen Bildung werden.

Die Entwicklungsarbeiten für dieses Datensystem werden im Rahmen des Forschungsprojekts „Statistik und Informationssystem der beruflichen Bildung“ des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung (F 1.2) durchgeführt. Wie die Sammlung der Daten und die „Auffüllung“ des Informationssystems als Daueraufgabe institutionell festgelegt wird, wird im Rahmen dieses Projekts nicht tangiert. Es handelt sich ausschließlich um längerfristige Entwicklungsarbeiten.

### Die Ausgangslage

Im bestehenden Erhebungssystem werden für den Bereich der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher (duales System) etwa 15 Merkmale in jährlichen Abständen regelmäßig ermittelt. Die Veröffentlichung geschieht in den verschiedensten Quellen, von betrieblicher Seite durch die zuständigen Stellen (IHKn, HwKn, LwKn, andere zuständige Stellen), bezüglich der schulischen Seite durch die statistischen Landesämter und das Statistische Bundesamt. Ferner werden die Angaben regelmäßig zusammengefaßt und im langfristigen Vergleich gebracht, z. B. in der Auszubildendenstatistik des BMBW (früher BMAS).

Daneben gibt es einen in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzenden Bereich der nicht-jährlichen Erhebungen. Die Auszubildenden werden mehr oder weniger ausführlich gezählt in

- den Volkszählungen (1950, 1961, 1970)
- den Arbeitsstättenzählungen (1970)
- der Industriestatistik (zwei — jährlich)
- den Handwerkszählungen (ca. alle 5 Jahre)
- den Mikrozensen
- den Personalstrukturhebungen des öffentlichen Dienstes (unregelmäßig)
- den Sondererhebungen der verschiedensten Träger (Kammern, Ministerien, wissenschaftliche Institutionen).

Die Aufgabe des Datensystems besteht nun darin, diese vielfältigen Informationen in einen Verbund zu bringen und

\*) Bericht aus dem Projekt „Statistik und Informationssystem der beruflichen Bildung“, Teilprojekt II. Das Projekt wird in der Hauptabteilung „Strukturforschung“, Abt. F 1.2, durchgeführt.



systematisch abrufbar zu halten. Dies bedeutet z. B., daß Angaben über die Verteilung der Auszubildenden auf die Berufsbereiche nicht nur nach den jährlichen Angaben der Kammern vorhanden sind, sondern auch im Vergleich mit der Industriestatistik und der Volkszählung (jeweils für die betreffenden Jahre) präsentiert werden können.

Für den einzelnen ist es beim Auftauchen einer solchen Fragestellung in der Regel schwierig, Zusammenstellungen aus den verschiedenen Quellen vorzunehmen. Das Datensystem auf elektronischer Basis bietet die Möglichkeit des schnellen Zugriffs sowie der nahezu beliebigen Variation der Fragestellung. Die Daten müssen nur einmal eingegeben werden und können dann kombiniert abgerufen werden. Ferner kann an das Datensystem eine Modellbasis angeschlossen werden, die statistische Programme enthält, so daß auch die *Auswertung* der vorhandenen Informationen gewährleistet ist. Der Nachteil besteht darin, daß solche Datensysteme nur auf größeren elektronischen Rechenanlagen aufgebaut werden können. Jedoch ist der Anschluß über Terminals in vielfältiger Weise möglich.

Der Zweck des Datensystems kann daher nach folgenden Kriterien zusammengefaßt werden:

- systematische Aufbereitung des vorhandenen Datenmaterials
- Abruf der Daten nach differenzierten Kriterien
- jährliche Fortschreibungsmöglichkeit
- Auswertung der Daten durch angeschlossene Modellbasis
- Bildung eines Grundelements für ein weiterführendes Informationssystem.

Der Aufbau eines solchen Systems kann die Versorgung aller Beteiligten mit relevanten Informationen und Analysen erleichtern.

### Die Struktur des Datensystems

Das Hauptproblem jedes Datensystems besteht darin, die gespeicherten Informationen nach einem ableitbaren Schema wiederzufinden (Retrieval). Prinzipiell gibt es zwei Möglichkeiten, nämlich den Zugriff über einen genau definierten

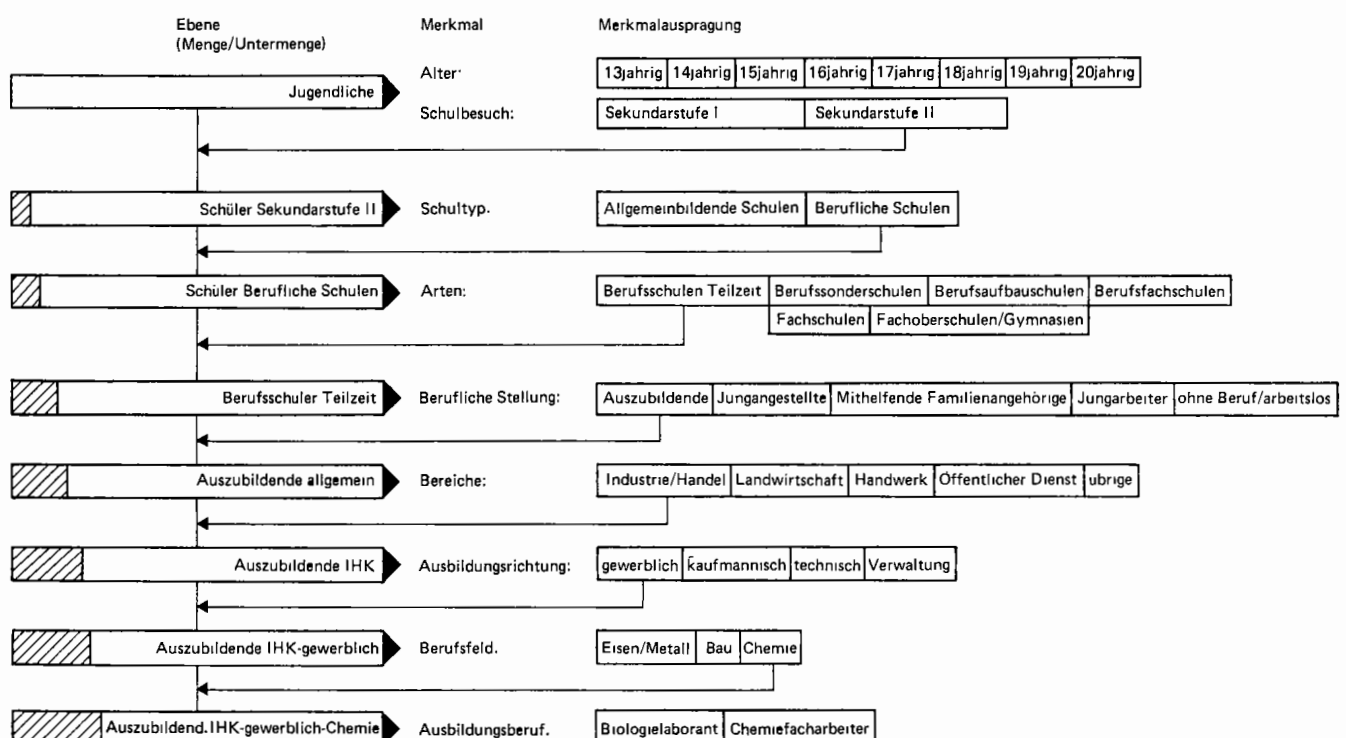
Schlüssel (Index) und den Zugriff über allgemein gehaltene Deskriptoren [4]. Das vorliegende Programm geht in der ersten Phase von zahlenmäßigen Schlüsseln aus, da die Definition von Deskriptoren größere programmtechnische wie auch inhaltliche Probleme aufwirft. Für die Definition der Schlüssel wiederum wird eine *Merkmals-hierarchie* verwendet, aus der der Benutzer den für seine Fragestellung erforderlichen Bereich ablesen kann.

Diese Merkmals-hierarchie wird mit Hilfe einer „fortschreitenden Untermengendefinition“ gebildet; das heißt, es wird von einer Gesamtheit ausgegangen (z. B. Jugendliche in der BRD), die alle möglichen Beobachtungseinheiten enthält (vgl. Abb. 1). Von da ausgehend werden nach den verschiedensten Kriterien Untermengen gebildet, die in einer bestimmten Zuordnung zu der Ausgangsbasis stehen. Die so gebildeten Untermengen werden Ebenen genannt. Zum Beispiel kann eine Ebene die Auszubildenden im IHK-Bereich im Wirtschaftszweig Chemie implizieren. Sämtliche Informationen beziehen sich dann auf diese Menge. Für diese Ebenen gelten dann Merkmale (z. B. Tätigkeitsart der Auszubildenden) mit bestimmten Merkmalsausprägungen (z. B. kaufmännisch, gewerblich, technisch für das Merkmal „Tätigkeitsart des Auszubildenden“).

In der Abbildung 1 sind einige Ebenen sowie Merkmale und ihre Ausprägungen wiedergegeben. Wie ersichtlich ist, führt sozusagen ein Weg von den Jugendlichen bis zu den Auszubildenden im IHK-Bereich mit gewerblicher Richtung sowie wirtschaftsfachlich nach Chemie orientiert. Die Abbildung gibt nur *eine* mögliche Gliederung wieder. Das System ist so flexibel gehalten, daß weitere Definitionen sowie andere Aufteilungen möglich sind. Z. B. könnte die Einheit „Chemiefacharbeiter“ wiederum Untermenge werden und dann nach Lehrjahren gegliedert werden.

Diese Angaben wären jedoch für die Speicherung der Informationen noch zu unspezifisch. Es werden deshalb noch 3 *Kernvariable* mit festgelegten Ausprägungen verwendet, die dann für jede Ebene gelten. Diese Kernvariable betreffen den Erhebungszeitpunkt (Jahresangabe), die Region und das Geschlecht der Auszubildenden. Diese Angaben sind für alle

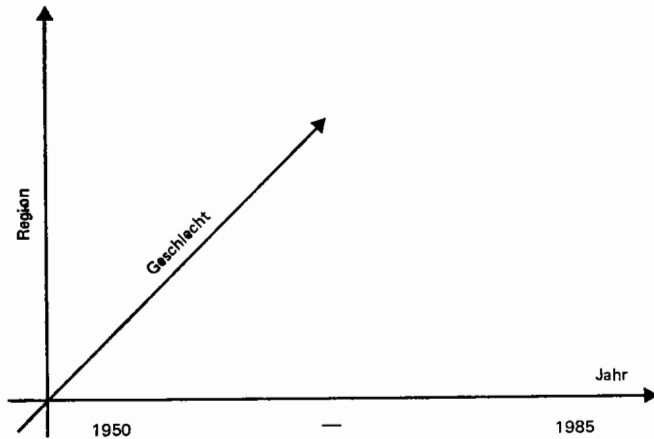
Abbildung 1 Merkmals-hierarchie des Datensystems



Daten des Systems erforderlich. Sie bilden einen dreidimensionalen Datenkubus, in den jede Information eingeordnet wird (vgl. Abb. 2).

**Abbildung 2**  
Kernvariable des Datensystems

Jahr: 1950 - 1985 (einschließl. Prognosedaten)  
Geschlecht: männlich/weiblich  
Region: Bundesländer; Kammern



Es ist also festzuhalten, daß das Datensystem die Informationen nach einem sechsteiligen Schema aufnimmt und ordnet. Die Elemente sind

- Ebene
- Merkmal
- Merkmalsausprägung
- Jahr
- Geschlecht
- Region

Nachfolgend wird ein Beispiel für die Einbringung einer Information in das Datensystem gebracht:

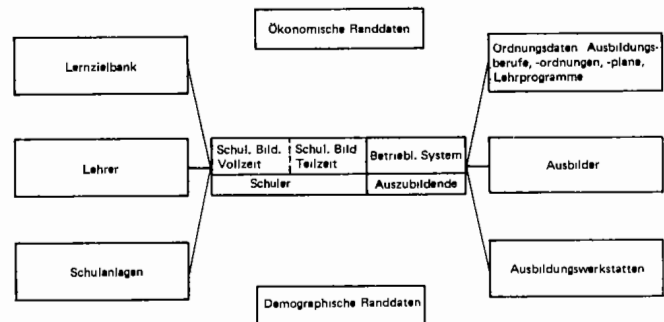
Ebene: IH-Bereich, gewerbliche Auszubildende, Berufsfeld Chemie  
Merkmal: Ausbildungsberuf  
Merkmalsausprägung: Chemiefacharbeiter  
Jahr: 1973—1974  
Geschlecht: insgesamt  
Region: BRD

Nach einer bestimmten zahlenmäßigen Verschlüsselung würden dann die Werte 1025 und 1124 als Anzahl der Auszubildenden für die jeweiligen Jahre eingegeben werden [5]. Auf die gleiche Weise würde man die Werte auch wiederfinden.

Nach diesem Verfahren müssen bei der index-sequentiellen Methode sämtliche Informationen eingegeben und abgerufen werden. Die Angabe von *Deskriptoren* wurde diesen Prozeß für den Benutzer vereinfachen. Er würde aus einer Liste die für seine Fragestellung relevanten Merkmale herausuchen und erhielte dann alle Informationen, die das Datensystem dazu enthält. Diese Liste könnte z. B. Merkworte enthalten wie:

IHK-Bereich, Prüfungen, Prüfungsergebnisse, Ausbildungsberufe, Verteilung der Auszubildenden auf die Lehrjahre, — auf die Berufsfelder —, auf die Wirtschaftszweige, regionale Verteilung (Bundesländer, Kammern), Alter, schulische Vorbildung.

**Abbildung 3**  
Elemente eines Informationssystems



**Abbildung 4**  
Computerausdruck für Beispieldaten [8]

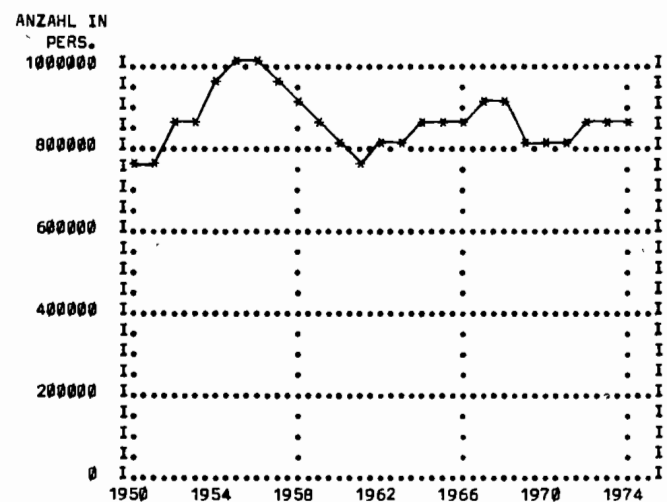
```
*** DATENAUSGABE GEWUNSCHT? #1 JA#.  
*** DATENAUSGABETEIL ***  
*** EBENE #1 10#.  
*** MERKMAL #1 02#.  
*** AUSPRAEGUNG #1 01#.  
*** EINGABE DER JAHRE #1 50-74  
#.  
*** EINGABE DER REGIONEN #1 12  
#.  
*** GESCHLECHT #1 01#.
```

DIAGRAMME DER ZEITREIHEN GEWUNSCHT? #1 JA#.

AUF WELCHEM AUSGABEGERAET SOLL DER AUSDRUCK ERFOLGEN?

- 1 - AUSDRUCK AUF KONSOLE
- 2 - AUSDRUCK AUF SCHNELLDRECKER
- 3 - AUSDRUCK AUF SCHNELLDRECKER UND KONSOLE. #1 1#.

```
AUSZUBILDENDE ALLG.  
MERKMAL = 2  
AUSPRAEGUNG = 1  
BUNDESG.  
MAENNL.
```



WERTE DER ZEITREIHE  
JAHR ANZAHL

1950	729058	1963	810106
1951	753751	1964	828348
1952	827516	1965	846793
1953	867887	1966	862878
1954	940158	1967	879351
1955	989101	1968	875593
1956	995396	1969	813295
1957	943299	1970	821374
1958	904389	1971	816172
1959	843414	1972	837223
1960	787163	1973	860206
1961	765981	1974	863844
1962	782093		

Dann könnte z. B. eine Anfrage gebildet werden wie schulische Vorbildung der Auszubildenden im Berufsfeld Metall im IH-Bereich. Das System würde dann alle Informationen, die diesen Kriterien genügen, wiedergeben. Wie ausgeführt, erfordert dieses Verfahren jedoch weitergehende inhaltliche Vorbereitungen.

### Modellbasis

Das Datensystem selber kann nur die quantifizierten Informationen liefern. Daran anschließend ist eine Modellbasis erforderlich, die die Verarbeitung des Materials gewährleistet. In diesem Teil sind statistische Programme gespeichert, die Trendextrapolationen, Zusammenhangsrechnungen, Regressionen, mehrdimensionale Auszählungen, sowie die Berechnung von Übergangswahrscheinlichkeiten und ähnliches enthalten.

### Weiterführung zu einem Informationssystem

Das vorgelegte Datensystem für den Sektor „Berufliche Erstausbildung Jugendlicher“ kann als Fernziel Bestandteil eines weiter angelegten Informationssystems werden. Dieses umfaßt neben der Erstausbildung alle weiteren Formen der beruflichen Bildung sowie vor allem noch textgebundene Informationen, während das Datensystem nur Zahlen (mit Ausnahme der Kommentare) enthält.

In der Abb. 3 sind einige wichtige Elemente zusammengefaßt. Neben den „Auszubildenden“ gibt es den Sektor der „Ausbilder“ (bzw. Lehrer), der „Anlagen“, in der die Ausbildung stattfindet, sowie der organisatorischen Voraussetzungen (Lernzielbank [6], Ordnungsdaten). Dabei ist zu beachten, daß sich diese Informationen auf sämtliche Formen der beruflichen Bildung (berufliche Erstausbildung, Weiterbildung) beziehen. Darüber hinaus werden auch Randdaten bezüglich des ökonomischen und demographischen Systems gesammelt.

### Die Programmentwicklung

Nach dem derzeitigen Stand liegt im Rahmen des BBF-Projekts ein elementares EDV-Programm vor, das die Ein- und Ausgabe von Daten sowie einige Darstellungsformen umfaßt [7]. Allerdings fehlen noch alle textgebundenen Kommentierungen. Wie aus dem exemplarischen Computerausdruck (Abb. 4) ersichtlich ist, wird vor allem auf Dialogfähigkeit Wert gelegt. Vom Benutzer werden keine internen Kenntnisse des Systems verlangt. Durch Abfragen wird die gewünschte

Zeitreihe und ihre Darstellungsform ermittelt. Auf ähnliche Weise geschieht auch die Eingabe von Daten [9].

Sicher handelt es sich dabei um eine sehr elementare Form der Datenverarbeitung. Auf einem so komplexen Feld wie das der beruflichen Bildung kann der erste Schritt nur exemplarischen Charakter haben. Das Programm zeigt jedoch auf, welche Möglichkeiten erschlossen werden können und in welcher Richtung weitere Ausbaustufen liegen.

### Anmerkungen

- [1] Vgl. den Regierungsentwurf zur Novellierung des Berufsbildungsgesetzes, insbesondere das Kap. „Planung und Statistik“; theoretische Ausführungen bei Lempert, W.: Ausbildungsstatistik und Ausbildungsreform. Zur Zählung der Lehrlinge und Anlernlinge in Westdeutschland, in: ders., Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt a. M. 1971, S. 221 ff.; Wollschläger, N.: Berufsbildungsstatistik und Ausbildungsreform, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Band, H. 3, 1972, S. 221 ff.
- [2] Zur Darstellung des bundeseinheitlichen Datenverarbeitungssystems bei den Industrie- und Handelskammern vgl. Kief, G.: Datenverarbeitung in der Berufsausbildung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Band, H. 7, 1975, S. 541 ff.
- [3] Vgl. Ferner, H. / Kühl, J.: Ein Informationssystem zur Berufsbildung, in: Zeitschrift für Berufsbildungsforschung, H. 3, 1973, S. 15 ff.; speziell für den Bereich Weiterbildung auch Dieckmann, B. et al.: Weiterbildungsinformationssystem (= Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates, Band 33), Stuttgart 1974.
- [4] Einzelheiten, die auch für das vorliegende Programm maßgebend waren, sind zu finden bei: Lutz, Th. / Klimesch, H.: Die Datenbank im Informationssystem, München/Wien 1971.
- [5] Die Angaben sind entnommen aus: Deutscher Industrie- und Handelstag, Berufsbildung 1974/75. Die Berufsbildungsarbeit bei den Industrie- und Handelskammern, Bonn 1975. — In der Praxis würde man natürlich wesentlich größere Datenmengen eingeben.
- [6] In Österreich gibt es Versuche, eine solche Lernzielbank zu errichten; vgl. Angaben bei Hameyer, K. / Aregger, K. / Frey, K. (Hrsg.): Bedingungen und Modelle der curricularen Innovation, Weinheim/Basel, Beltz Verlag 1976 (im Druck). Auf ähnlicher Ebene liegt auch eine Medienbank, die im BBF auf elektronischer Basis erstellt wird; vgl. Ausführungen bei Wehner, Ch.: Medienbank. Lernprogramme/Lehrsysteme, in: AVZ-Informationen Nr. 7, Juli 1975.
- [7] Das Programm wurde vom „Zentrum Berlin für Zukunftsforschung e. V.“ (Projektbearbeiter: Frank Opalla) im Rahmen der Auftragsforschung entwickelt. Es wird derzeit an der Rechenanlage TR 440 des „Großrechenzentrums für die Wissenschaft in Berlin“ über einen Terminalanschluß des BBF gefahren.
- [8] Die im Ausdruck vorkommenden Schlüssel bedeuten im einzelnen, daß männliche Auszubildende für die Jahre 1950–1974 nach der BMAS/BMBW-Statistik erfaßt wurden. Die Daten gelten für das Bundesgebiet (bis 1957 ohne Saarland und Berlin (W), bis 1961 ohne Berlin (W)).
- [9] Für die Aufnahme solcher Texte wie überhaupt für die quantitative Auswertung des Systems ist der Anschluß eines Datenbankprogramms erforderlich, wie es z. B. in Form des „DBS“-Paketes des Herstellers Telefunken zur Verfügung steht.

Heinz Holz, Michael Müller-Heck

## Orientierungshilfe über Tätigkeitsfelder wissenschaftlicher Begleitung von Modellversuchen – eine schematische Übersicht

### 1. Zur Funktion der schematischen Übersicht

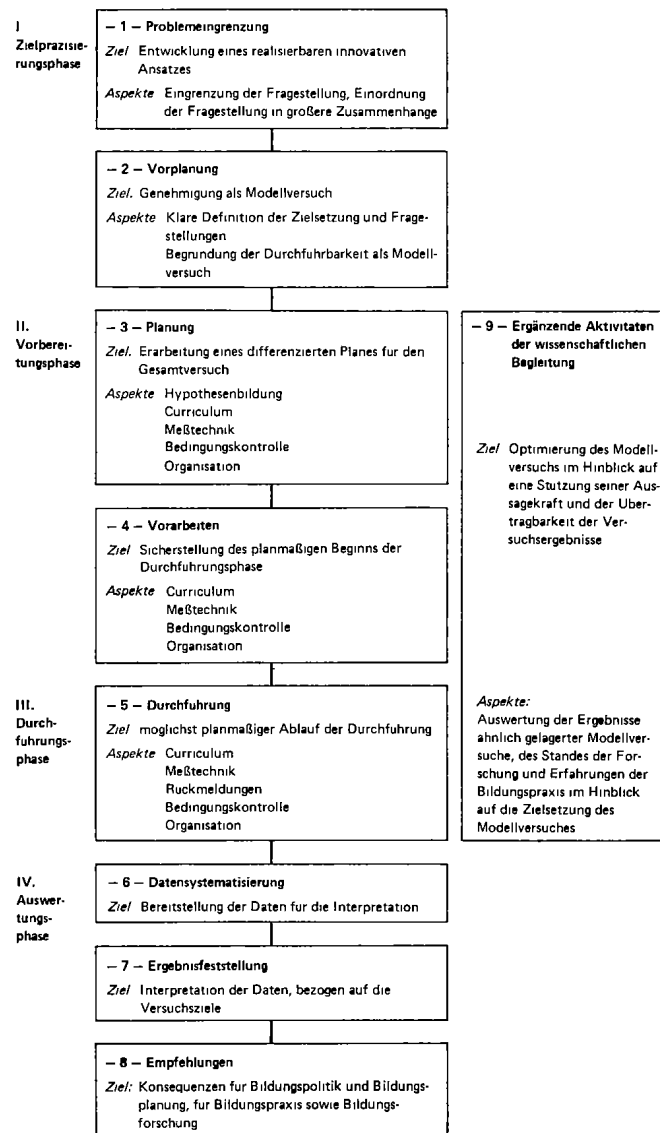
Bei den vom Bund geförderten Modellversuchen zur beruflichen Bildung ist prinzipiell eine wissenschaftliche Begleitung vorgesehen.

In der Praxis der Modellversuche zeigt sich allerdings, daß häufig erhebliche Unklarheiten über Funktionen und Aktivi-

täten einer wissenschaftlichen Begleitung bestehen. In diesem Zusammenhang soll die folgende schematische Übersicht eine praxisorientierte Hilfe für Durchführungsträger vermitteln, indem sie in einer vereinfachten Darstellung mögliche Tätigkeitsfelder einer wissenschaftlichen Begleitung in unterschiedlichen Phasen des Modellversuchs aufzeigt. Zugleich ergibt sich damit eine Orientierungshilfe für die Aus-

wahl versuchsspezifischer Schwerpunkttätigkeiten einer wissenschaftlichen Begleitung, die sich primär aus den Zielsetzungen des Versuchs und der angestrebten Forschungskonzeption ergeben. Prinzipiell sollte hierbei davon ausgegangen werden, daß eine wissenschaftliche Begleitung im Rahmen des Modellversuchs sowohl versuchsstützende Funktionen (Beratungs- und Entwicklungsaspekte) als auch versuchsüberprüfende Funktionen wahrnimmt.

## 2. Schematische Übersicht möglicher Tätigkeitsfelder einer wissenschaftlichen Begleitung



## 3. Erläuterungen zu den vier Phasen (Zielpräzisierung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung)

Die Gliederung des Schemas in vier Phasen orientiert sich an folgenden zeitlich fixierbaren Abschnitten des Modellversuchs, die sowohl hinsichtlich seiner inhaltlichen Ausprägung als auch der organisatorisch-administrativen Erfordernisse relevant sind:

- Abschnitt bis zur Antragstellung bzw. Genehmigung (Zielpräzisierungsphase)
- Abschnitt zwischen Antragstellung bzw. Genehmigung und der konkreten Erprobung einer Maßnahme mit der Versuchspopulation — Durchführungsbeginn — (Vorbereitungsphase)
- Abschnitt zwischen Beginn und Abschluß der konkreten Erprobung (Durchführungsphase)
- Abschnitt nach dem Abschluß der konkreten Erprobung (Auswertungsphase)

In der **Zielpräzisierungsphase** sind die Tätigkeiten der wissenschaftlichen Begleitung zusammengefaßt, die sich von den Vorüberlegungen hinsichtlich möglicher zu erprobender innovatorischer Gesichtspunkte bis hin zur Beantragung eines Modellversuches erstrecken.

Die **Vorbereitungsphase** umfaßt vor allem Aufgaben einer exakteren Planung des gesamten Versuchs sowie die für den planmäßigen Beginn der Durchführung notwendigen Vorarbeiten.

In der **Durchführungsphase** erfolgt die konkrete Erprobung mit der vorgesehenen Versuchspopulation.

In der **Auswertungsphase** steht die Beurteilung und Bewertung der Versuchsmaßnahme im Mittelpunkt.

## 4. Erläuterungen zu den Tätigkeitsfeldern wissenschaftlicher Begleitung

Die Abgrenzung einzelner Tätigkeitsfelder sind im Sinne einer Akzentsetzung zu verstehen. Bei der Begleitforschung „vor Ort“ können sich die Tätigkeitsfelder inhaltlich überlappen und zeitlich überschneiden.

Die in den Tätigkeitsfeldern 3 — 4 — 5 aufgeführten Aspekte sind als Gliederungsgesichtspunkte zu werten, die sich zum Teil von der Planung über die Vorarbeiten bis hin zur Durchführung in einem fließenden Übergang erstrecken.

- Zur „**Hypothesenbildung**“ gehört z. B. die exakte Beschreibung der zu erprobenden „innovativen“ Maßnahmen (unabhängige Variable) sowie die Bestimmung der Merkmale, an denen der „Erfolg“ der Innovation sichtbar werden soll (abhängige Variable). In diesem Zusammenhang sollen die Fragestellungen des Versuchs präzisiert und empirisch überprüfbare Hypothesen entwickelt werden.

- Dem Aspekt „**Curriculum**“ sind etwa Aufgaben zugeordnet wie Zusammenstellung curricularer Rahmenvorgaben, Operationalisierung von Lernzielen, Entwicklung von Unterweisungsplänen, Einsatz von Medien.

- „**Meßtechnik**“ umfaßt z. B. die Bestimmung der Erfolgskriterien, Auswahl bzw. Konstruktion geeigneter Meßinstrumente sowie deren Anwendung in der Durchführungsphase, Festlegung der Vergleichsmaßstäbe, an denen der „Erfolg“ des Versuchs beurteilt werden kann.

- Die „**Bedingungskontrolle**“ bezieht sich etwa auf die Auswahl und Gruppierung der Auszubildenden nach relevanten Merkmalen sowie die Erfassung und Kontrolle fördernder bzw. störender Einflüsse auf die Durchführung des Versuchs.

- Laufende „**Rückmeldungen**“, z. B. in der Form von Zwischenergebnissen, sind notwendig, um gegebenenfalls etwa entsprechende Modifizierungen der Versuchsplanung oder der grundlegenden curricularen Materialien vornehmen zu können.

Martin Buse

# Abschlußprüfungen nach Ausbildungsordnungen – empirische Auswertung von Regelungen für mündliche Prüfungen

## 1. Fragestellung

Die Ausbildungsordnung (AO) als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung (BBiG § 25 Abs. 1) enthält zur Wahrung der Einheitlichkeit und Verbindlichkeit sogenannte Mindestbestimmungen. Nach BBiG § 25 Abs. 2 Nr. 5 hat die AO die Prüfungsanforderungen als eine der Mindestbestimmungen festzulegen. Die Regelungen zur Durchführung einer mündlichen Prüfung stellen hierbei einen Teilbereich dieser Prüfungsanforderungen dar.

Zur Verwirklichung der Forderung nach Einheitlichkeit hat der Bundesausschuß für Berufsbildung dem Verordnungsgeber empfohlen, bestimmte Grundsätze zur Regelung mündlicher Prüfungen in AO zu beachten [1]. Der hier vorliegende Beitrag versucht durch eine empirische Auswertung von Regelungen für mündliche Prüfungen in allen bisher nach BBiG

(§ 25) erlassenen AO [2] zu untersuchen, inwieweit diese Grundsätze in den AO Eingang gefunden haben bzw. bereits finden konnten.

Der Beitrag stellt ein Teilergebnis der Untersuchung mündlicher Prüfungen im beruflichen Bildungswesen sowie ihrer Regelungen dar und ist weniger als Kritik an erlassenen AO, sondern als ein Hinweis auf notwendige Verbesserungen des beruflichen Prüfungswesens zu verstehen.

## 2. Kennzeichnung von Regelungen für mündliche Prüfungen in Ausbildungsordnungen

Die Untersuchung bestehender AO hinsichtlich ihrer Regelungen zur Durchführung mündlicher Prüfungen bedingt eine Aufschlüsselung dieser Regelungen nach bestimmten Merkmalen sowie deren Kategorien (vgl. Tabelle 1).

**Tabelle 1: Merkmale zur Kennzeichnung von Regelungen für mündliche Prüfungen in Ausbildungsordnungen**

<p><b>Merkmal A:</b> Umfang der mündlichen Prüfung [3]</p> <p>(1) <b>Alle Prüfungsfächer:</b> Die AO sieht eine mündliche Prüfung in allen Prüfungsfächern bzw. -gebieten vor. (Ergänzungsprüfungen und allgemeine Formulierungen wie z. B.: „Kenntnisse aus sämtlichen Gebieten der Ausbildung nachweisen“ werden ebenfalls dieser Merkmalskategorie zugeordnet.)</p> <p>(2) <b>Einige Prüfungsfächer:</b> Die AO schreibt eine mündliche Prüfung in einigen der aufgeführten Prüfungsfächer bzw. -gebieten vor</p> <p>(3) <b>Keine Angaben:</b> Die AO enthält keine Angaben zur Regelung des Umfangs der mündlichen Prüfung</p>	<p><b>Merkmal D:</b> Regelung von Inhalten</p> <p>(1) <b>Regelung:</b> Soweit die AO eine mündliche Prüfung vorsieht, erfolgt eine Regelung der mündlich zu prüfenden Prüfungsfächer bzw. -gebiete einschließlich ihrer Inhalte</p> <p>(2) <b>Teil-Regelung:</b> Die AO sieht zwar eine mündliche Prüfung vor, es erfolgt aber keine Regelung der mündlich zu prüfenden Inhalte</p> <p>(3) <b>Keine Angaben:</b> In der AO erfolgen keine Angaben zur Regelung einer mündlichen Prüfung</p>
<p><b>Merkmal B:</b> Verbindlichkeit</p> <p>(1) <b>Ist-Vorschrift:</b> Soweit die AO eine mündliche Prüfung vorsieht, enthält die entsprechende Regelung eine Ist-Formulierung</p> <p>(2) <b>Soll-Vorschrift:</b> Soweit die AO eine mündliche Prüfung vorsieht, enthält die entsprechende Regelung eine Soll-Formulierung</p> <p>(3) <b>Kann-Vorschrift:</b> Soweit die AO eine mündliche Prüfung vorsieht, enthält die entsprechende Regelung eine Kann-Formulierung</p>	<p><b>Merkmal E:</b> Gewichtsregelung</p> <p>(1) <b>Gewichtung 1:1:</b> Soweit in den genannten Prüfungsfächern eine mündliche Prüfung erfolgt, sieht die AO eine Zusammenfassung der jeweiligen Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Prüfung vor bzw. haben der schriftliche und mündliche Teil der Prüfung das gleiche Gewicht</p> <p>(2) <b>Gewichtung 2:1:</b> Soweit in den aufgeführten Prüfungsfächern bzw. -gebieten schriftlich und mündlich geprüft wird, hat die schriftliche Prüfungsleistung gegenüber der mündlichen das doppelte Gewicht</p> <p>(3) <b>Unterschiedliche Regelung:</b> Die Bewertung der mündlichen Prüfungsleistung gegenüber der schriftlichen ist unterschiedlich geregelt (z. B. abhängig vom jeweiligen Prüfungsfach)</p> <p>(4) <b>Keine Angaben:</b> Die AO enthält keine Angaben zur Gewichtung der mündlichen Prüfungsleistung</p>
<p><b>Merkmal C:</b> Individuelle Regelung</p> <p>(1) <b>Ergänzungsprüfung auf Antrag:</b> Die AO sieht eine mündliche Prüfung vor, wenn der Prüfling (z. B. auf Antrag) eine Verbesserung der schriftlichen Prüfungsleistung anstrebt</p> <p>(2) <b>Ergänzungsprüfung nach Ermessen:</b> Die AO sieht eine mündliche Prüfung vor, wenn sie für das Bestehen der Prüfung oder zur Verbesserung der Prüfungsleistung von wesentlicher Bedeutung ist</p> <p>(3) <b>Keine Angaben:</b> Die AO enthält keine Angaben zur individuellen Regelung der mündlichen Prüfung</p>	<p><b>Merkmal F:</b> Ersatzverfahren</p> <p>(1) <b>Programmiertes Prüfungsverfahren:</b> Soweit eine programmierte Prüfung durchgeführt wird, sieht die AO einen generellen oder teilweisen Verzicht auf die mündliche Prüfung vor</p> <p>(2) <b>Keine Angaben:</b> Die AO enthält keine Angaben zur Regelung eines Prüfungsverfahrens, das die mündliche Prüfung ganz oder teilweise ersetzen kann</p>

## 3. Häufigkeit unterschiedlicher Varianten von Regelungen zur mündlichen Prüfung in Ausbildungsordnungen nach BBiG § 25 (N=47)

Merkmal	Merkmalskategorie	Häufigkeit abs.	%*		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100%
(A) Umfang der mündlichen Prüfung	(1) Alle Prüfungsfächer	20	43	A 1											
	(2) Einige Prüfungsfächer	12	26	2											
	(3) Keine Angaben	15	32	3											
(B) Verbindlichkeit	(1) Ist-Vorschrift	14	30	B 1											
	(2) Soll-Vorschrift	17	36	2											
	(3) Kann-Vorschrift	1	2	3											
(C) Individuelle Regelung	(1) Ergänzungsprüfung auf Antrag	10	21	C 1											
	(2) Ergänzungsprüfung nach Ermessen	11	23	2											
	(3) Keine Angaben	36	77	3											
(D) Regelung von Inhalten	(1) Regelung	21	45	D 1											
	(2) Teil-Regelung	11	23	2											
	(3) Keine Angaben	15	32	3											
(E) Gewichtsregelung	(1) Gewichtung 1:1	10	21	E 1											
	(2) Gewichtung 2:1	5	11	2											
	(3) Unterschiedliche Regelung	4	9	3											
	(4) Keine Angaben	28	60	4											
(F) Ersatzverfahren	(1) Programmiertes Prüfungsverfahren	10	21	F 1											
	(2) Keine Angaben	37	79	2											

\* Bei der %-Angabe handelt es sich um gerundete Werte

## 4. Interpretation der Einzelergebnisse

## Merkmal A: Umfang der mündlichen Prüfung

Soweit die AO eine mündliche Prüfung vorsieht, geht der Bundesausschuß für Berufsbildung in seiner Empfehlung davon aus, daß im einzelnen eine Regelung zu erfolgen hat, in welchen Prüfungsfächern eine mündliche Prüfung durchzuführen ist. Dieser Grundsatz wird generell bei 26 % der AO (A 2: „Einige Prüfungsfächer“) verwirklicht, da hier eine Auf-führung der mündlichen Prüfungsfächer erfolgt. Hingegen entfällt auf A 1 („Alle Prüfungsfächer“) mit 43 % ein Konglomerat von unterschiedlichen Regelungen. Die Regelungen reichen von der Angabe, daß in allen benannten Prüfungsfächern bzw. -gebieten eine mündliche Prüfung zu erfolgen hat, bis hin zur allgemein gehaltenen Formulierung, daß in einer mündlichen Prüfung Kenntnisse aus sämtlichen Gebieten der Ausbildung nachzuweisen sind. 15 AO (32 %) enthalten keine Angaben über den Umfang einer mündlichen Prüfung. Enthält die AO keine Angaben zur Regelung einer mündlichen Prüfung, so kann der Prüfungsausschuß gemäß § 13 Musterprüfungsordnung [4] die Durchführung einer mündlichen Prüfung beschließen. Des weiteren erfolgt in der Musterprüfungsordnung keine inhaltliche Abgrenzung bzw. Regelung des Umfanges einer eventuell (Kann-Vorschrift) durchzuführenden mündlichen Prüfung. So erfüllen 15 AO (32 %) nicht den obigen Grundsatz (Regelung, in welchen Fächern eine mündliche Prüfung durchzuführen ist) und bei A 1 („Alle Prüfungsfächer“) wird der Grundsatz nur z. T. erfüllt.

## Merkmal B: Verbindlichkeit

Die AO als Rechtsverordnung benutzt zur Charakterisierung der Verbindlichkeit der Regelungen bestimmte Begriffe [5]. Eine AO enthält die Kann-Vorschrift. Dieser Variante sind außerdem noch die 15 AO zuzuordnen, die keine Angaben zur Regelung einer mündlichen Prüfung enthalten, denn gemäß § 13 Abs. 3 enthält die Musterprüfungsordnung eine Kann-Vorschrift. So ergeben sich bei den Merkmalskatego-

rien: Ist-, Soll-, Kann-Vorschrift von der prozentualen Häufigkeit her nur geringe Unterschiede, während hinsichtlich der Verbindlichkeit der Regelungen doch Unterschiede gegeben sind. Ob hinsichtlich der Verbindlichkeit eine einheitliche Regelung erfolgen sollte oder nicht, vermag dieser Beitrag nicht zu beantworten, da es wohl einer vorhergehenden Klärung der berufsspezifischen Gegebenheiten bedürfte.

## Merkmal C: Individuelle Regelung

Mit 10 bzw. 11 AO treten die Merkmalskategorien: „Ergänzungsprüfung auf Antrag“ sowie „Ergänzungsprüfung nach Ermessen“ in fast gleicher Häufigkeit auf. Bei 10 AO besteht eine Kombination dieser Merkmalskategorien, während bei einer AO nur die Kategorie „Ergänzungsprüfung nach Ermessen“ vorliegt. Diese AO beinhaltet weiterhin eine Kann-Vorschrift, während die anderen AO eine Ist-Vorschrift vorsehen. Auffallend hoch — mit 77 % — liegt der Anteil der AO ohne Angaben. Hierunter fallen auch die AO, die keine Angaben zur Regelung einer mündlichen Prüfung enthalten. Enthält die AO keine Bestimmungen zur mündlichen Prüfung, so liegt die Festsetzung einer mündlichen Prüfung im Ermessen des Prüfungsausschusses (§ 13 Abs. 3 Musterprüfungsordnung). Es ist hier die Frage zu stellen, ob und in welchen Fällen die Regelung einer Ergänzungsprüfung nach Ermessen entweder in der AO oder in der Prüfungsordnung als vorteilhaft erscheint.

## Merkmal D: Regelung von Inhalten

Laut Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung „... müssen die zu prüfenden Inhalte und Lernziele eindeutig festgelegt sein“. Bei 21 AO (45 %) sind die Inhalte der mündlichen Prüfungsfächer im einzelnen geregelt. Bei 11 AO erfolgt keine Festlegung der zu prüfenden Inhalte. Für die 15 AO, die keine Angaben zur Durchführung einer mündlichen Prüfung enthalten, sieht die Musterprüfungsordnung eine „Ergänzungsprüfung nach Ermessen“ vor, es fehlen aber Angaben zur Regelung von Inhalten bzw. Lernzielen.



Der Bundesausschuß für Berufsbildung gibt den Hinweis, daß die Inhalte und Lernziele eindeutig festzulegen sind. Versteht man unter „eindeutig“ eine detaillierte Regelung (Aufzählung) von Inhalten bzw. Lernzielen (vgl. u. a. AO „Bauwirtschaft“), dann wäre für einige AO die Merkmalskategorie D 1 („Regelung“) nur bedingt zutreffend. Dementsprechend ist die Anzahl der AO, in denen eine Regelung der Prüfungsinhalte erfolgt (21 AO, 45 %) eher geringer anzusetzen.

#### Merkmal E: Gewichtungsregelung

Entsprechend der Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung hat eine Regelung zur Gewichtung der mündlichen Prüfungsleistung zu erfolgen. 19 AO (40 %) sehen eine Gewichtung der mündlichen Prüfung vor. Die Gewichtung erfolgt dabei recht unterschiedlich. Neben der Gewichtung 1:1 und 2:1 gibt es z. B. noch die Gewichtung 3:1 oder 4:1. 28 AO (60 %) geben keine Angaben zur Gewichtung vor. Hier sind die 15 AO eingeschlossen, die überhaupt keine Angaben zur Regelung einer mündlichen Prüfung enthalten. Gemäß § 20 Abs. 1 der Musterprüfungsordnung bleibt für diese AO die Gewichtung dem Prüfungsausschuß überlassen.

#### Merkmal F: Ersatzverfahren

Bei 10 AO (21 %) kann aufgrund einer programmierten Prüfung die mündliche Prüfung ganz oder teilweise entfallen. Bei zwei AO (Sozialversicherungsfachangestellter, Chemielaborant) steht die Ist-Vorschrift zur Regelung einer mündlichen Prüfung im Widerspruch zur Kann-Vorschrift, daß bei einer programmierten Prüfung die mündliche Prüfung ganz oder teilweise entfällt. Es wäre im einzelnen zu klären, inwieweit eine Ist-Vorschrift durch eine Kann-Vorschrift aufhebbar ist.

### 5. Ergebnis der Untersuchung

- Die Untersuchung der bisher nach BBiG (§ 25) erlassenen AO zeigt zum einen recht unterschiedliche Regelungen zur Durchführung der mündlichen Prüfung, zum anderen aber auch recht unterschiedliche Formulierungen zum gleichen Sachverhalt auf, die schon die Definition von Beschreibungsmerkmalen erschwerten.
- Weiterhin zeigt die Untersuchung, daß die derzeitigen AO bei weitem nicht der Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung entsprechen.

### 6. Folgerungen aus der Untersuchung

Soll die AO als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung gelten (BBiG § 25 Abs. 1), so bedarf der hier untersuchte Bereich einer Vereinheitlichung mit dem Ziel einer Verbesserung des Prüfungswesens. Zur Vereinheitlichung von Regelungen für mündliche Prüfungen bedarf es zum einen der Übernahme der Grundsätze des Bundesausschusses für Berufsbildung für zu erlassende AO, zum anderen der Anpassung bereits bestehender AO an diese Grundsätze. Zur Klärung, „wo“ (AO oder Prüfungsordnung) „was“ zu regeln ist, fordert SPELBERG [6]: „In den Ausbildungsordnungen und nicht in der Prüfungsordnung sollte geregelt werden, ob eine mündliche Prüfung stattfinden soll, was Gegenstand dieser Prüfung ist und wie die mündliche Prüfung zeitlich zu bemessen und zu gewichten ist. Damit kann allen berufstypischen Besonderheiten der einzelnen Ausbildungsberufe Rechnung getragen werden, während die Prüfungsordnung nur den allgemeinen Rahmen für alle Abschlußprüfungen abgeben kann.“

In weiteren Untersuchungen wäre — mit der Zielsetzung der Vereinheitlichung im Prüfungswesen — zu analysieren, ob bestimmte Regelungen für alle AO zweckmäßig bzw. zutreffend sind und nach welchen Kriterien bestimmte Regelungen in einzelnen AO Verwendung finden sollen.

#### Anmerkungen

- [1] Empfehlung für die Regelung der mündlichen Prüfungen in Ausbildungsordnungen, Beschluß des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25. Oktober 1974, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 5/1974, S. 30.
- [2] Ausgehend von der Zusammenstellung in: Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen nach dem Berufsbildungsgesetz, Stand: 1. Juli 1975, Teil A, S. 7—10.
- [3] Das Prüfungsfach „Praktische Übungen“ im kaufmännischen Bereich wird hier nicht berücksichtigt, da es etwa der Fertigungsprüfung (Arbeitsprobe, Gesellenstück u. ä.) im gewerblich-technischen Bereich entspricht.
- [4] Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschlußprüfungen, Anlage 1a zu den Richtlinien für Prüfungsordnungen gemäß § 41 BBiG/§ 38 HwO vom Bundesausschuß für Berufsbildung, 9. Juni 1971.
- [5] Theurich, H.: Prüfungen und Berechtigungen, Hannover 1966, S. 11.
- [6] Spelberg, K.: Durcheinander im Prüfungsrecht, in: Wirtschaft und Berufserziehung, H. 11/1974, S. 334.

Brigitte Schröder

## Colloquium über Fragen der Berufsgrundbildung – ein Erfahrungsaustausch im Rahmen des Modellversuchs „Salzgitter“ –

Die Hauptabteilung Curriculumforschung hat am 13. und 14. November 1975 im BBF ein Colloquium durchgeführt. Ziel dieser Veranstaltung war es, die allgemeine Problematik des Berufsgrundbildungsjahres auf der Grundlage konkreter Erfahrungen der Versuchsträger des im Berufsfeld „Metall“ durchgeführten Modellversuchs zum Berufsgrundbildungsjahr, dessen wissenschaftliche Begleitung im Forschungsprojekt „Modelle zur Berufsgrundbildung“ der Hauptabteilung Curriculumforschung angesiedelt ist, zu erörtern.

Teilnehmer des Colloquiums waren Mitarbeiter der beiden Versuchsträger, Stahlwerke Peine-Salzgitter AG und Gewerbliche Berufsschule Salzgitter, ein Vertreter des Niedersächsischen Kultusministeriums sowie Mitarbeiter der Hauptabteilung Curriculumforschung. Die externen Teilnehmer des Colloquiums sind bzw. waren als Ausbilder, Ausbildungsleiter, Lehrer, Schulleiter und Wissenschaftler in unterschiedlichen Funktionen an der Durchführung wie an der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs beteiligt; es

konnten daher je nach Art der Fragestellung gleichermaßen bildungsplanerische, ausbildungsorganisatorische, curriculare und pädagogische Aspekte sowie auch Gesichtspunkte der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen aus unmittelbar praktischen Erfahrungen diskutiert werden.

Das Ausbildungszentrum der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG, Werk Salzgitter, und die Gewerbliche Berufsschule Salzgitter führen den Modellversuch in gegenseitiger Abstimmung durch. Die Versuchskonzeption zeichnet sich dadurch aus, daß sie sowohl eine Vergleichsuntersuchung — zwischen Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr und im herkömmlichen 1. Ausbildungsjahr — und zugleich eine Verlaufsuntersuchung über die ganze Dauer der Ausbildung der Versuchsgruppen — insg. fast 100 Jugendliche — umfaßt. Gegenwärtig befinden sich die Versuchsgruppen im zweiten Ausbildungsjahr.

Nach den bisherigen Erfahrungen, die im aufnehmenden Ausbildungsbetrieb mit den Absolventen des Berufsgrundschuljahres gemacht wurden, zeigen sich zwar — wie erwartet — Leistungsunterschiede zu den Auszubildenden der Vergleichsgruppen, ohne daß jedoch von einem durchgängig besseren oder schlechteren Leistungsniveau gesprochen werden kann. Auffällig ist vielmehr eine gewisse Uneinheitlichkeit des fachlichen Leistungsniveaus innerhalb der Gruppe der Berufsgrundschüler; es wurde auch beobachtet, daß Jugendliche mit deutlichen Schwächen in einzelnen Fertigkeiten bei anders gelagerten Aufgaben eine überraschende Anstelligkeit und Lernfähigkeit zeigten.

Damit zeichnet sich bereits als ein Ergebnis des Modellversuchs ab, welche Maßnahmen auf schulischer Seite und von dem aufnehmenden Betrieb zu treffen sind, damit das hohe Ausbildungsniveau eines industriellen Großbetriebs gewahrt und zugleich von den spezifischen Zielen des Berufsgrundbildungsjahres ein Maximum realisiert werden kann. Auf betrieblicher Seite wird der Uneinheitlichkeit des fachlichen Leistungsniveaus durch eine differenzierte inhaltliche und organisatorische Umstellung des bisherigen Ausbil-

dungsablaufs Rechnung getragen; auf schulischer Seite sind Maßnahmen zur detaillierteren Erfassung und Kompensation von Fehlzeiten, die bei einer vergleichsweise geringen fachpraktischen Unterrichtszeit stärker ins Gewicht fallen, vorgesehen. Bei der Auswahl der Projektaufgaben, an denen die fachpraktische Ausbildung erfolgt, wird ein zu großes Maß von Arbeitsteiligkeit vermieden werden müssen. Als wichtigste Maßnahme zur Verbesserung der inhaltlichen Abstimmung der beiden Ausbildungsphasen ist eine gemeinsame Ausarbeitung eines Minimalkatalogs fachpraktischer Lerninhalte bzw. Anforderungen vorgesehen, der sowohl als Mindeststandard für den fachpraktischen Unterricht wie als Basis für die Gestaltung der anschließenden betrieblichen Lehrgänge verbindlich sein würde.

Diese Ergebnisse lassen erkennen, wie sehr die erfolgreiche Verbindung der beiden Ausbildungsphasen von der unmittelbaren Kooperation zwischen den beiden Lernorten Schule und Betrieb abhängt; sie zeigen zugleich, wie außerordentlich wichtig es war, auch die Phase der Fachbildung in einen Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr einzubeziehen.

Ein zweiter Schwerpunkt der Diskussion waren Voraussetzungen und Konsequenzen einer regional verbindlichen Einführung des Berufsgrundbildungsjahres, für die mit dem Niedersächsischen Schulgesetz vom 14. Juni 1973 die gesetzlichen Voraussetzungen geschaffen worden sind.

Die Fragen, die bei der praktischen Durchführung einer solchen Maßnahme für ein Berufsfeld zu lösen wären, betreffen — stichwortartig charakterisiert — die Steuerung der Nachfrage für das Berufsgrundbildungsjahr im Hinblick auf das regionale Ausbildungsplatzangebot, den impliziten Wegfall einer Ausbildungsvergütung für die erste Phase der Ausbildung sowie andere Aspekte der Gleichbehandlung aller Auszubildenden und nicht zuletzt die Sicherstellung aller erforderlichen Voraussetzungen auf schulischer Seite. Eine ausführliche Darstellung dieses Problemkomplexes erfolgt in einem Beitrag des Heftes 2, 1976, dieser Zeitschrift.

## UMSCHAU

### Aus- und Weiterbildung im DV-Bereich

Um die Probleme der Aus- und Weiterbildung im Bereich der Datenverarbeitung (DV) zu analysieren und einer Lösung zuzuführen, hat der BMBW mit der finanziellen Unterstützung der BMFT Ende 1974 die Projektgruppe „Aus- und Weiterbildung von DV-Fachkräften“ in der Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung eingerichtet.\*) Diese Projektgruppe unterstützte in wesentlichem Maße den ad hoc-Ausschuß „Ausbildung von DV-Fachkräften“ des BMFT bei der Ausarbeitung von Empfehlungen zur Förderung der Aus- und Weiterbildung im DV-Bereich. Im Folgenden wird die offizielle Kurzfassung dieser Empfehlungen wiedergegeben, um sie dem Leserkreis dieser Zeitschrift verfügbar zu machen (vgl. BMFT-Mitteilungen 10/75).

Empfehlungen für den Ausbau der DV-Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, 1973–1978:

Gestützt auf die Ergebnisse der vom ad hoc-Ausschuß vergebenen Studien, die Sachkenntnis und die Erfahrungen seiner Mitglieder kam der Ausschuß zu folgenden Feststellungen.

\*) Mitglieder der Gruppe sind Dieter Blume, Ulrich Bosler, Friedrich Carl Huisgen und Heinrich Tillmann.

1. Die gegenwärtig absehbare Entwicklung im DV-Bereich ist durch folgende, für die Ausbildungspolitik relevante Tendenzen gekennzeichnet:

a) Der für die Vergangenheit charakteristische hohe Zuwachsbedarf an DV-Fachkräften wird sich mit Beginn der achtziger Jahre stark verringern. Gleichzeitig ist wegen der besonderen Altersstruktur des jetzt tätigen DV-Personals für längere Zeit mit einem geringen Ersatzbedarf zu rechnen.

b) Für den größten Teil des DV-Personals ist eine Erhöhung des Qualifikationsniveaus notwendig.

c) Aufgrund des zunehmenden Vordringens der Datenverarbeitung in neue Anwendungsbereiche und im Zusammenhang mit dem Trend zur Dezentralisierung von intelligenter Computerleistung bis hin zum direkten Einsatz am Arbeitsplatz in den Fachbereichen entsteht die Notwendigkeit, einer großen Zahl von DV-fremden Fachkräften zusätzliche DV-Qualifikationen zu vermitteln.

2. Die gegenwärtige Struktur der DV-Ausbildung ist nur zum Teil geeignet, den sich aus diesen Tendenzen und Notwendigkeiten ergebenden Anforderungen gerecht zu werden.

3. Aus den vom Ausschuß vorgenommenen Analysen ergeben sich folgende Prinzipien, denen die zu treffenden Maßnahmen entsprechen sollen:

a) DV-Fachkräfte sollen in Zukunft grundsätzlich geschlossene, qualifizierte Ausbildungsgänge in der Datenverarbeitung als Erstausbildung durchlaufen haben.

b) In eine große Zahl bestehender DV-fremder Ausbildungsgänge sind DV-Inhalte zu integrieren (Werkzeugcharakter der Datenverarbeitung).

c) DV-Basiswissen ist als unverzichtbarer Bestandteil von Grund- und Allgemeinbildung zu betrachten und entsprechend in die schulischen Ausbildungsgänge einzuführen.

d) Zur Fort- und Weiterbildung in DV für DV-Fachkräfte und andere Fachkräfte ist ein einheitliches, zertifizierbares System von Lehrmoduln zu entwickeln.

4. In Anbetracht des festgestellten Ausbildungsbedarfs und in Anwendung der skizzierten Prinzipien empfiehlt der Ausschuß insbesondere die folgenden Förderungsschwerpunkte:

a) Schaffung, Ausbau und Vereinheitlichung geschlossener Ausbildungsgänge in Datenverarbeitung im Bereich der betrieblichen Ausbildung (nach Berufsbildungsgesetz) und der staatlich anerkannten Fachschulen. Für eine ständige Anpassung der Berufsordnungsmittel und Lehrpläne an die Entwicklung der Datenverarbeitung und ihrer Einsatzgebiete ist Sorge zu tragen. Der Unterstützung bestehender und der Errichtung neuer DV-Bildungszentren (im Sinne des 2. DV-Programms) könnte eine wichtige Rolle zukommen.

b) Im Bereich der Fachhochschule ist ein starker Ausbau der Ausbildungskapazitäten für Datenverarbeitung notwendig. Hierbei ist unbedingt das bisherige Charakteristikum der Fachhochschule, die Vermittlung einer stark praxisbezogenen, hochqualifizierten Ausbildung, zu erhalten (keine Akademisierung).

c) Im Hochschulbereich, wo die Förderungsmaßnahmen des 2. DV-Programms zu einer quantitativ im wesentlichen ausreichenden Ausbildungskapazität für Hauptfachinformatiker geführt haben, muß sich der weitere Ausbau auf die anwendungsorientierte Informatik und die Vermittlung von DV-Zusatzqualifikationen für andere Fachrichtungen konzentrieren.

d) Die notwendige Erhaltung und Erhöhung der Berufsqualifikation des DV-Personals und ihre laufende Anpassung an die weitere Entwicklung der Datenverarbeitung wird für die Zukunft einen steigenden Bedarf an Fort- und Weiterbildung erzeugen. Das gilt auch für DV-fremde Fachkräfte mit notwendiger DV-Zusatzqualifikation. Durch die Entwicklung eines Systems einheitlicher Ausbildungsmoduln ist folgendes sicherzustellen:

— Kompatibilität und Kombinierbarkeit von Fort- und Weiterbildung mit der in geschlossenen Erstausbildungsgängen verschiedenen Niveaus erworbenen Qualifikation;

— Zertifizierbarkeit des Erwerbs von Qualifikationen durch erfolgreiche Fort- und Weiterbildung;

— optimale flexible Nutzung der vorhandenen Ausbildungskapazitäten auch bei Herstellern und Anwendern in einem transparenten Verbundsystem auf freiwilliger Basis. Ein solches System muß länderübergreifend sein.

e) Die notwendige Integration von DV-Wissen in eine große Zahl bestehender Ausbildungsgänge und die Aufnahme von DV-Grundbegriffen in die schulische Allgemeinbildung dürfen nicht an fehlenden personellen und sachlichen Ausbildungskapazitäten scheitern; aus diesem Grunde sind gerade hier geeignete Ausbau- und Förderungsmaßnahmen dringend notwendig.

f) Aus den Empfehlungen nach a) bis e) folgt zwangsläufig ein stark erhöhter Bedarf an DV-Lehrpersonal hoher Qualifikation. Dieser Bedarf wurde bei den bisherigen Kapazitätenberechnungen nicht ausreichend berücksichtigt. Bei der Deckung dieses Bedarfs sollte auch auf bereits jetzt tätiges, praktisch erfahrenes DV-Personal zurückgegriffen werden.

Da Teilaktivitäten im DV-Ausbildungsbereich nur aus der Analyse des gesamten DV-Ausbildungsbereichs abgeleitet werden können, war die Aufgabenstellung für den ad hoc-Ausschuß bewußt nicht auf den engen Kreis von Förderungsmaßnahmen beschränkt worden, die vom BMFT ausgehen können.

Auf Anregung des ad hoc-Ausschusses waren eine Reihe von Erhebungen durchgeführt worden, deren Ergebnisse in der Reihe der Forschungsberichte des BMFT inzwischen veröffentlicht sind (DV 74-02, DV 75-01 und DV 75-02). Gestützt auf diese Ergebnisse sowie Sachkenntnis und Erfahrungen seiner Mitglieder formulierte der ad hoc-Ausschuß dann seine „Empfehlungen für den Ausbau der DV-Ausbildung“, deren Kurzfassung das obige Votum ist. Sie wurden als Forschungsbericht des BMFT Ende 1975 veröffentlicht und sind erhältlich bei: Zentralstelle für Atomenergie-Dokumentation (ZAED), D 7501 Leopoldshafen, Kernforschungszentrum.

Ulrich Bosler

#### Konkurs beim HFL

Ca. 30 000 beim Hamburger Fern-Lehrinstitut eingeschriebene Teilnehmer an berufsbildenden und allgemeinbildenden Fernlehrgängen wurden durch den Konkursantrag überrascht, den der Inhaber dieses Fernlehreinstitutes am 12. 1. 1976 stellte. Ursache war die fristlose Rückforderung erheblicher Kredite seitens des Hauptgläubigers, die eine weitere Betreuung der Teilnehmer ohne Hilfe von anderer Seite in Frage stellte.

Beide staatliche Stellen — BBF und ZFU —, zu deren Aufgaben nicht nur die Überprüfung, sondern insbesondere auch die Förderung des Fernlehrwesens in der Bundesrepublik zählt, versuchten, kurzfristig Lösungen für eine weitere Betreuung der betroffenen Fernstudierenden zu finden.

Zusammen mit dem Hauptgläubiger, der Bertelsmann-Gruppe, dem DGB, der DAG und einigen Fernlehreinstituten wurden alternative Vorschläge diskutiert. Ergebnis mehrerer Besprechungen ist die am 28. 1. 1976 errichtete „Hamburger Fernlehrbetreuungsgesellschaft mbH“. Gesellschafter sind die Bertelsmann-Gruppe und das Fernlehrinstitut des Dr. Gabler Verlages. Den staatlichen Stellen ist das Recht auf umfassende Information, Teilnahme an den Gesellschafterversammlungen und Einberufung der Gesellschafterversammlung in besonderen Fällen eingeräumt.

Die Träger der Betreuungsgesellschaft gewährleisten, daß die mit dem Hamburger Fern-Lehrinstitut abgeschlossenen Fernstudienverträge voll erfüllt werden.

Durch Übernahme von HFL-Mitarbeitern und Weiterverwendung des HFL-Lehrmaterials ist die Kontinuität der Betreuung der Lehrgangsteilnehmer sichergestellt. Die beiden staatlichen Stellen in Bund und Ländern werden an der weiteren Betreuung der Lehrgangsteilnehmer durch eine geeignete Kontrolle der neuen Gesellschaft mitwirken. Damit bleiben die insgesamt 33 staatlichen Gütezeichen bzw. Gütesiegel (18 vom BBF, 15 von der ZFU) den einzelnen Fernlehrgängen erhalten, so daß die Rechte auf Ausbildungs- und Arbeitsförderung sichergestellt sind.

Der Deutsche Gewerkschaftsbund, die Deutsche Angestellten-Gewerkschaft und die im Arbeitskreis korrektes Fernlehrwesen zusammengeschlossenen Institute begrüßen die Errichtung der Betreuungsgesellschaft im Interesse der HFL-Lehrgangsteilnehmer und werden die Gesellschaft in ihrer Arbeit unterstützen.

Uwe Storm

### Förderung beruflicher Schulung

Im Jahre 1974 haben nach der neuesten Statistik der Bundesanstalt für Arbeit 232 600 Personen neu mit Kursen oder Lehrgängen zur beruflichen Fortbildung bzw. Umschulung oder mit einer Einarbeitungsmaßnahme begonnen, 5700 (2,5 %) mehr als 1973. Etwa 172 000 (1973: 167 100) von ihnen waren Männer, 60 600 (1973: 50 100) Frauen. Rund 80 % (185 900) der neu in Kurse oder Lehrgänge eingetretenen Arbeitnehmer wählten eine Fortbildungsmaßnahme, 15,5 % (36 600) eine Umschulung und 4,5 % (10 200) eine betriebliche Einarbeitung. Gegenüber 1973 hat die berufliche Fortbildung an Bedeutung verloren, die Umschulung hat an Gewicht dagegen zugenommen.

Vor Beginn der Bildungsmaßnahme sind 37 800 Personen — 24 600 mehr als 1973 — arbeitslos gewesen. Das zeigt, daß sich die Bundesanstalt für Arbeit mit Erfolg bemüht hat, Arbeitslose von der Zweckmäßigkeit zu überzeugen, die Zeit der Arbeitslosigkeit so weit wie möglich für die Teilnahme an Berufsbildungslehrgängen usw. zu nutzen. Arbeitskräfte mit einer qualifizierten Berufsausbildung sind erfahrungsgemäß in weitaus geringerem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen als Ungelernte.

Die Ausgaben der Bundesanstalt zur individuellen Förderung der beruflichen Fortbildung, Umschulung und Einarbeitung lagen 1974 bei 1846,5 Millionen DM. Davon entfielen 1494,2 Millionen auf das Unterhaltsgeld, 334,5 Millionen auf die weiteren Ausgaben für Fortbildung und Umschulung sowie 17,7 Millionen DM auf Einarbeitungszuschüsse an Unternehmern.

KND/BDA v. 27. 1. 76/S. U.

### Schweizer Berichte über lebenslange Fortbildung

(UD) Die Schweizerische UNESCO-Kommission hat ihren „Schlußbericht des internationalen Kolloquiums über Aus- und Weiterbildung der mittleren Kader im Hinblick auf die 'éducation permanente'“ herausgebracht, das vom 3. bis 5. Oktober 1974 in Lenzburg stattgefunden hatte. Ziele der Veranstaltung waren: Die Idee der lebenslangen Fortbildung (éducation permanente) weiterzuentwickeln, neben Pädagogen auch andere Kreise zu interessieren und einen Gedankenaustausch auf europäischer Ebene zu ermöglichen. Die 126 Seiten umfassende Publikation enthält neben einem allgemeinen Bericht alle während der Veranstaltung vorgetragenen und diskutierten Texte, die jeweils in der Originalsprache (deutsch bzw. französisch) wiedergegeben sind. Die Zusammenstellung besorgte Michel Carton vom Fachausschuß Education Permanente der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Weitere Auskünfte erteilt die Nationale Schweizerische UNESCO-Kommission, Eigerstr. 80, CH-3003 Bern.

(UNESCO)

### UNESCO-Untersuchung über arbeitslose Jugendliche

(UF 694) Mit den Problemen arbeitsloser Jugendlicher, die weder eine ausreichende Schulbildung noch eine entsprechende Berufsausbildung erhalten haben, befassen sich zur Zeit Fachleute der UNESCO. Sie führen ihre Untersuchungen in Zusammenarbeit mit der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) auf weltweiter Ebene durch. Zielgruppe sind die 14- bis 25jährigen einschließlich der Analphabeten. Als Untersuchungsmaterial dienen Informationen der Mitgliedsstaaten, der UNESCO sowie internationaler nichtstaatlicher Organisationen, die im Aufgabenbereich Jugend und Beruf tätig sind. Eine Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse soll von der UNESCO veröffentlicht werden.

(UNESCO)

### Tagungsbericht: Berufsausbildung im Brennpunkt von Forschung, Praxis und Politik

Vom 6. bis 13. Dezember 1975 fand im Internationalen Haus Sonnenberg im Harz eine Tagung mit dem Thema „Bildungspolitik und Berufsbildungssysteme in Ost und West“ statt. Die nun schon traditionelle Zusammenarbeit des Internationalen Arbeitskreises Sonnenberg mit dem BBF wurde fortgesetzt.

Die beiden vorangegangenen Tagungen, die gemeinsam durchgeführt worden waren, befaßten sich mit der Problematik der Jugendlichen ohne Auszubildendenverhältnis. Auch diesmal sollen die Ergebnisse der Tagung in einem Band der Schriftenreihe des BBF veröffentlicht werden.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Helmut Rohde, eröffnete die Tagung mit einer ausführlichen Darstellung von Situation und anschließender Aufgaben der beruflichen Bildung im Rahmen des gesamten Bildungs- und Beschäftigungssystems. Der Minister zeigte Verständnis für den Unmut in der Öffentlichkeit, der gerade in letzter Zeit durch die immer deutlicher auftretenden Schwachstellen sowohl des Bildungssystems als auch des Überganges vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem stärker geworden ist. Er nannte vor allem die Probleme Jungarbeiter, Hauptschule, Numerus clausus, Rückgang des Ausbildungsplatzangebots, (Teilzeit-) Berufsschule und Abstimmung der Ausbildungsinhalte von Betrieb und Schule. Der Bundesminister warnte vor der falschen Beurteilung, daß die Misere durch zu viele Reformbestrebungen verursacht worden sei. Die entscheidende Forderung laute:

Mehr inhaltliche Reformen im Bildungs- und Beschäftigungssystem! — Und nicht: Schluß mit den Reformen.

Auf dem Gebiet der Berufsbildung z. B. sei eine wichtige Voraussetzung für die Durchführung von inhaltlichen Reformmaßnahmen das im Regierungsentwurf des BBiG vorgesehene Bundesinstitut für Berufsbildung als einheitliche und zentrale Adresse. Ohne dieses Institut, in dem Bund und Länder, Arbeitgeber und Arbeitnehmer gleichberechtigt miteinander arbeiten und Verantwortung tragen werden, gäbe es keine befriedigende Entwicklung und Abstimmung der Ausbildungsinhalte, keine kreative Entwicklung von neuen Ausbildungsberufen und (somit) kein zeitgemäßes Ausbildungsangebot für die Auszubildenden. Sollte dieses Gesetz scheitern, dann würde der jetzige „status quo“ zu einem „status quo minus“ werden, der sich über das gesamte Bildungssystem auch auf die wirtschaftliche und soziale Entwicklung unserer Gesellschaft auswirken müsse.

Anknüpfend an eine zentrale Problematik im Vortrag des Ministers, den Zusammenhang von Qualifikationsniveau und Beschäftigungschancen, führte der Tagungsleiter Prof. Münch mit seinem Referat über „Wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Implikationen von Bildungspolitik und Beschäftigungssystem“ in das Rahmenthema ein. Dieser Themenkomplex wurde durch folgende Referate vertieft: „Hilfen der Bundesanstalt für Arbeit und Erleichterung des Überganges vom Ausbildungssystem in das Beschäftigungssystem“ durch Joachim Schäfer von der Bundesanstalt für Arbeit, „Berufsbildung und Beschäftigungschancen“ durch Dr. Hans Hofbauer vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und durch Manfred Heckenauer vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung mit seinem Referat „Bildungsbedarfsplanung, Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen“ sowie durch einen weiteren Vortrag „Curriculummodelle für die Ausbildung in technisch-gewerblichen Berufen“ von Hermann Benner vom Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung.

Um die Nahtstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, die sich in Zeiten wirtschaftlicher Rezession eher als „Schwachstelle“ darstellen läßt, ging es in erster Linie auch bei den Diskussionen, die sich an die Vorträge anschlossen. Zwei besonders zentrale Thesen aus dem Referat von Prof. Münch wurden auf Wunsch der Teilnehmer in Arbeitsgruppen weiterdiskutiert:

Zum einen, daß das Bildungs- und Ausbildungssystem der BRD, gemessen an den konkreten Anforderungen des Beschäftigungssystems, Überqualifikationen produzieren und zum anderen, daß es im Rahmen zu ergreifender Maßnahmen gegen die auftretenden Disparitäten im Bildungs- und Beschäftigungssystem notwendig sei, eine Entkoppelung der beiden Bereiche anzustreben, die unter anderem durch die Beseitigung oder mindestens Abschwächung des Berechtigungsscharakters von Zertifikaten ermöglicht werden könne.

Zur ersten These wurde vor allem über den Begriff der Überqualifizierung diskutiert, dann über die positiven und negativen Auswirkungen einer eventuellen Überqualifizierung und schließlich darüber, ob Überqualifizierung sich als politisches Instrument einsetzen ließe.

Bei der zweiten These ging es in der Diskussion hauptsächlich um die Frage, ob eine relative Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem, deren Notwendigkeit nicht bestritten wurde, durch z. B. ein flexibleres Berufsbildungsangebot (hier ist auch Hochschulbildung eingeschlossen) und durch den Abbau des Laufbahnsystems im öffentlichen Dienst erreicht werden könne. Wichtige Stichworte waren hierzu in didaktischer Hinsicht „Fernunterricht“ und „lebenslanges Lernen“.

Der internationale Bezug wurde durch die Vorträge von Dr. Dr. Hans Göring (BBF) mit seinem Referat „Vergleich eines östlichen und eines westlichen Bildungssystems am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland und der Tschechoslowakei (mit einem Exkurs über die DDR)“, Willi Karow (BBF) „Die Bildungsreform in Schweden unter besonderer Berücksichtigung der Sekundarstufe II“, Prof. Dr. Martin Petančić aus Jugoslawien mit dem Referat „Die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung im Bildungssystem Jugoslawiens“ sowie durch Prof. Dr. Klaus Schäfer aus Hamburg mit seinem Vortrag „Berufsbildung und Kaderplanung in der DDR“ hergestellt.

Diese vier Referate über die Bildungssysteme anderer Länder wurden vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Grundentscheidungen gehalten und diskutiert; dabei vor allem die Auswirkungen des jeweiligen Systems auf Fragen wie Lernorte (z. B. die Rolle des Lernorts Betrieb in dem jeweiligen Gesellschaftssystem), Abstimmung und Gewichtung von allgemeiner und berufsbezogener Bildung und auf die Planung und Steuerung im Bildungs- und Beschäftigungssystem sowie auf die Regelung der Beziehungen zwischen beiden. Der internationale Vergleich wurde erweitert durch die Darstellung der Bildungssysteme in der UdSSR, in Dänemark und den Niederlanden, über die von einigen sachkompetenten Teilnehmern Arbeitsgruppen durchgeführt wurden.

Im Verlauf der Tagung bildete sich ferner eine Arbeitsgruppe „Kritik“, deren wesentliche Aussage bei der Vorbereitung der nächsten Tagung, die als Arbeitsgruppentagung geplant ist, berücksichtigt werden sollen:

Die Arbeitsgruppenleiter sollten die Tagung langfristig vorbereiten, die ständige Abstimmung untereinander sicherstellen, für didaktisch aufbereitetes Arbeits- und Informationsmaterial sorgen und in den Diskussionsverlauf ihre jeweilige Fachkompetenz und ihr Engagement während der gesamten Dauer der Tagung einbringen können.

Die nächste Tagung soll sich dem Problem der beruflichen Grundbildung zuwenden.

Dorothea Grieger, Jürgen Kutscha, Jürgen Pischon

#### 14. Symposium der Gesellschaft für Programmierte Instruktion und Mediendidaktik (GPI)

Die GPI veranstaltet ihr 14. Symposium über Programmierte Instruktion und Mediendidaktik — in Zusammenarbeit mit dem Erziehungswissenschaftlichen Fachbereich der Universität Hamburg — vom 31. März bis 3. April 1976 in Hamburg in den Räumen der Universität, von-Melle-Park 8.

Das Programm umfaßt:

Plenarveranstaltungen zum Rahmenthema „Bilanz und Perspektive der Bildungstechnologie“.

Mittwochnachmittag:

Darstellung von Stand und Entwicklungsrichtung der Bildungstechnologie im skandinavischen, englischsprachigen und osteuropäischen Raum. Es werden u. a. sprechen:

R. F. J. Ireland, Department of Educational Resources, Lon-

don: Die Ausbildung von Medienlehrern in England — Bericht über Konzeption und praktische Erfahrungen.

Die Eröffnungsansprache wird der Hamburger Schulsenator Günter Apel halten: Bildungstechnologie und Bildungspolitik.

Donnerstag- und Freitagnachmittag:

Kritik, Bewertung und Perspektiven der Bildungstechnologie in den Bereichen „Grundausbildung/Allgemeinbildendes Schulwesen“ und „Erwachsenenbildung/Berufliche Aus- und Weiterbildung“.

Es werden sprechen:

Prof. Dr. H.-H. Plickat, Universität Hamburg: Medien als Möglichkeit eines schülerzentrierten Unterrichts in der Grundschule — Ergebnisse und Erkenntnisse eines Forschungsprojektes „Programmiertes Lernsystem Rechtschreibung“ in den Klassen 2 bis 4 der Primarstufe.

Prof. Dr. H. Frank, FEO LL Paderborn: Bilanz und Synthese bildungstechnologischer Einzelleistungen aus der GPI.

Prof. Dr. O. Peters, Rektor der Fernuniversität Hagen: Unterrichtstechnologische Arbeit an der Fernuniversität.

Dr. Hans Tietgens, Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Frankfurt: Chancen und Grenzen der Medienverwendung in der Erwachsenenbildung.

Priv.-Doz. Dr. Frederic Vester, Studiengruppe für Biologie und Umwelt: Betrachtungen zum Medieneinsatz im Rahmen eines biologisch sinnvollen Lernens.

Rolf W. Schirm, Institut für Informations- und Lernsysteme GmbH, Wiesbaden: Hat das Lernen eine Zukunft — Möglichkeiten und Grenzen beruflicher Bildung im Zeitalter der Automation.

Referate und Werkstattgespräche der Arbeitsgruppen:

Audiovisuelle Medien / Bildungsorganisation und Bildungsökonomie / Computerunterstützter Unterricht / Empirisch-pragmatische Pädagogik / Hochschuldidaktik / Interlinguistik und Sprachkybernetik / Kybernetik / Lernsysteme in der Wirtschaft / Lehrprogramme für Schulen / Medien in Sonderpädagogik und Rehabilitation / Philosophie und Methodologie der Unterrichtstechnologie / Sprachlehrgeräte.

In den derzeit 12 Arbeitsgruppen der GPI kommen wie bisher alle Aspekte des medienunterstützten Lehrens und Lernens zur Sprache. Jeweils ein Referat wird sich außerdem dem Generalthema aus der Sicht der jeweiligen Arbeitsgruppe widmen. Insgesamt werden in den Arbeitsgruppen ca. 60 Referate gehalten.

Arbeitsgruppe „Integration von Mediendidaktik und Unterrichtstechnologie in die Lehrerbildung“:

In Fortsetzung des 1974 in Wiesbaden verabschiedeten Papiers „Entschließung zur Einrichtung von Medienzentren“ und der 1975 in Nürnberg erarbeiteten Empfehlung „Zur Integration von Mediendidaktik und Unterrichtstechnologie in die Lehrerbildung“ soll in Hamburg eine Stellungnahme zum Stellenwert der Mediendidaktik in der 2. und 3. Ausbildungsphase der Öffentlichkeit vorgestellt werden.

Das abschließende Referat wird die Hamburger Bundestagsabgeordnete und liberale Bildungspolitiklerin Frau Helga Schuchardt halten.

Anmeldung und Teilnahme:

Mitglieder der GPI zahlen	DM 45,—
Nichtmitglieder	DM 70,—
Studenten und Referenten	DM 25,—

Anmeldung und Auskunft: Gesellschaft für Programmierte Instruktion und Mediendidaktik e. V., c/o Institut für Kybernetik, Pädagogische Hochschule, 1000 Berlin 46, Malteserstr. 74-100, Telefon 0 30 - 77 92 2 84/4 26.

## REZENSIONEN

**Betriebspädagogik in systematischer Sicht**

**Kurt R. Müller: Entscheidungsorientierte Betriebspädagogik. München/Basel 1973: Ernst Reinhardt Verlag (Uni-Taschenbücher 276), 242 S.**

**Wolfgang Freyer: Der Betrieb als Erziehungssystem. Ein Systemansatz in der Betriebspädagogik, Darmstadt 1974: Winklers Verlag. Gebr. Grimm, Darmstadt; 151 S.**

**Alfons Dörschel: Betriebspädagogik. Berlin 1975: E. Schmidt Verlag, 64 S.**

Angesichts der vielfältigen Ansätze in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, das Entscheidungsphänomen zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Theoriebildung zu machen, liegt es nahe, entscheidungstheoretische Ansätze auf ihre Möglichkeiten und ihre Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Theorien und Fragestellungen zu untersuchen. Kurt E. Müller unternimmt einen solchen Versuch. Dabei möchte er seine Untersuchung auf die Betriebspädagogik beschränken, um an einem konkreten Erfahrungsfeld die Leistungsfähigkeit entscheidungstheoretischer Interpretationen in der Erziehungswissenschaft aufzuzeigen.

Zunächst wird festgehalten, daß die Betriebspädagogik von allen Teilen der Wirtschaftspädagogik am schwächsten entwickelt ist. Müller hofft nun, mit seiner Untersuchung die Betriebspädagogik von der entscheidungstheoretischen Fragestellung her neu zu entwickeln und damit das Selbstverständnis der Betriebspädagogik zu stärken. Dabei geht die — gewiß nicht unberechtigte — Vermutung des Verfassers ein, daß die vielfach als unbefriedigend empfundene Situation der betrieblichen Erziehungspraxis auch mit den bislang wenig leistungsfähigen pädagogischen Theorien zu diesem Bereich zusammenhängt. Der Anspruch einer Neubegründung der Betriebspädagogik führt notwendigerweise zu einem wissenschaftstheoretischen Ansatz; das Untersuchungsziel liegt auf metatheoretischer Ebene.

Die Beschränkung auf die Betriebspädagogik ist dabei allerdings nicht voll haltbar, da in einem solchen metatheoretischen Ansatz die erziehungswissenschaftlichen Grundbeziehungen selbst problematisiert und definiert werden müssen. So weist auch das Buch einen besonderen Teil auf, in dem die Interdependenzen zwischen Erziehung und Entscheidung — die Entscheidung unter erzieherischem Aspekt und die Entscheidungsgebundenheit des Erziehens — behandelt werden.

Müller stützt sich auf zwei entscheidungstheoretische Ansätze und kommt anhand der Untersuchungen zu einer

Bewertung dieser Ansätze im Hinblick auf ihre betriebspädagogische Relevanz. Der erste Ansatz betrifft die sogenannte Entscheidungslogik, die als Sammelbezeichnung für eine Vielzahl von im wesentlichen mathematischen Modellen über Entscheidungssituationen benutzt wird, in denen aufgrund vorgegebener Präferenzen oder Nutzenmatrizen die Entscheidung zwischen mehreren Alternativen optimiert wird. Der Verfasser kommt zu dem Schluß, daß die Entscheidungslogik für die Betriebspädagogik zum gegenwärtigen Zeitpunkt kaum anwendbar ist; die Anwendungsbedingungen sind häufig zu eng oder gar nicht gegeben (S. 151). Während insbesondere für eine betriebspädagogische Grundlegung dieser Ansatz nicht ausreicht, spricht ihm der Verfasser aber doch eine vereinfachend erklärende und beschreibende bzw. hypothesenleitende Funktion zu.

Der zweite Ansatz betrifft die neuere empirisch orientierte Entscheidungstheorie. Dieser Ansatz bezieht in hohem Maße verhaltenswissenschaftliche Daten über die Entscheidungsträger ein, er berücksichtigt also, was die Entscheidungslogik in ihren Prämissen ausgeschlossen hatte, daß nämlich die Träger von Entscheidungen sich keineswegs stets im Sinne der definierten Rationalität verhalten. Müller plädiert für eine erfahrungswissenschaftliche entscheidungsorientierte Betriebspädagogik, die nach empirisch begründeten Regelmäßigkeiten bzw. Gesetzen in betriebserzieherischen Entscheidungsprozessen sucht, die aber zugleich durch ein emanzipatorisches Interesse die ideologiekritische Fragestellung aufnimmt und in eine „emanzipatorische Gesellschaftswissenschaft“ integriert werden soll. „Das betriebspädagogische Interesse an betriebserzieherischen Entscheidungsprozessen, das Interesse an der Lösung der damit verbundenen Probleme ist letztlich gesteuert durch das Interesse an der Förderung und Gestaltung emanzipatorischer Entscheidungssituationen“ (S. 202). Freyer greift einen systemtheoretischen Ansatz auf. Er versucht damit der Betriebspädagogik einen Forschungsrahmen zu geben, der so weit gefaßt ist, daß die verschiedenen betriebspädagogischen Aussagen und Ansätze zusammengefaßt werden können. Die Betriebspädagogik wird von Freyer als ein Wissenschaftssystem verstanden, das Systeme von Aussagen, Methoden und Verfahren und ein besonderes Zielsystem umfaßt.

Freyer fordert eine „Moralphilosophie der Betriebserziehung“, die die besonderen Ziele der Betriebspädagogik gegenüber anderen Wissenschaftssystemen offenlegt, der systemtheoretische Ansatz vermag jedoch keine Entscheidung über das Zielsystem herbeizuführen.

Ausgehend von „pragmatischen Erfordernissen“ entwirft Dörschel eine Systematik der Betriebspädagogik.

Als „Bezugskategorien“ für den Aufbau der Betriebspädagogik zieht Dörschel zunächst solche personaler Art: Verantwortung, berufliche Leistungsfähigkeit, Urteilskraft, Wagnisbereitschaft und interpersonaler Art: Kooperation heran. Er faßt aber Betriebspädagogik so weit, daß auch die „Ertragsseite der betrieblichen Leistung unter dem Gesichtspunkt der Wirtschaftlichkeit“ beachtet wird. Diese Kategorien sollen sowohl Fundamental- als auch Zielcharakter für die Betriebspädagogik besitzen.

Die Systematik der Betriebspädagogik führt bei Dörschel zu fünf Aufgabenbereichen, von denen der erste am umfassendsten und weitreichendsten ist: „Aufgaben von allgemeiner betrieblicher Bedeutung“. Hierunter subsumiert Dörschel auch Fragen wie betriebliche Mitbestimmung, Gestaltung des Arbeitsprozesses, Streik, Aussperrung, innerbetrieblicher Aufstieg, Ausbilder und Führungskräfte.

Auch bei Dörschel ist die Tendenz zur Ausweitung des Aufgabenbereichs der Betriebspädagogik — weit über Fragen der Aus- und betrieblichen Weiterbildung hinaus — unverkennbar. Doch bleibt fraglich, wie er die verschiedensten Ansätze zusammenführen will. Seine Systematik dürfte zur Kennzeichnung des betriebspädagogischen nicht ausreichen.

Herbert Tilch, Berlin

**Gabriele Albers-Wodask****Der Ausbildungsberater im Handwerk**

**Berufsbildung im Handwerk, (Reihe A. H. 36); Laasphe i. Westfalen 1975: Adalbert Carl Verlag. 311 Seiten.**

In der o. a. Schrift werden die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung aller bei den 45 Handwerkskammern der BRD angestellten Ausbildungsberater dargestellt und analysiert.

Von insgesamt 79 zum Zeitpunkt der Befragung bei den Handwerkskammern angestellten hauptamtlichen Ausbildungsberatern haben sich 63 an der Befragung beteiligt. Die hohe Rücklaufquote ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, daß das befragende Institut gleichzeitig ein Institut ist, welches Ausbildungsmaßnahmen für Ausbildungsberater durchführt.

Schwerpunktmäßig wurden bei der Befragung folgende Themenbereiche untersucht.

- personelle Situation und institutionelle Verankerung der Ausbildungsberatung
- Tätigkeitsbilder und Aufgabenbereiche der Ausbildungsberater
- Erfüllung des gesetzlichen Auftrags der Ausbildungsberatung in der jetzigen



gen institutionellen und funktionellen Ausgestaltung

d) Möglichkeiten der Weiterentwicklung der Ausbildungsberatung.

#### Ergebnisse zu a):

Die befragten Ausbildungsberater weisen sowohl in der schulischen als auch in der beruflichen Vorbildung eine große Unterschiedlichkeit auf. Der Zugang zum Berufsausbildungsberater wird nicht auf der Basis einheitlicher, eindeutiger Kriterien kontrolliert, sondern von den Kammern nach eigenem Ermessen unterschiedlich geregelt.

Die Bezahlung der Ausbildungsberater richtet sich nach dem Bundesangestelltentarif, weist jedoch eine erhebliche Variationsbreite von Vergütungsgruppe BAT II a — BAT VI b auf. Die Gehaltsunterschiede sind nur zum Teil aus der unterschiedlichen Vorbildung der Ausbildungsberater zu erklären und können eher als ein Indiz für die divergierende Einschätzung der Wichtigkeit ausbildungsberatender Tätigkeit durch die Kammern angesehen werden. Die Anzahl der pro Kammer angestellten Ausbildungsberater schwankte zum Befragungszeitpunkt zwischen 0 und 6 und erwies sich als weitgehend unabhängig von der Zahl der im jeweiligen Kammerbezirk zu betreuenden Auszubildenden sowie von der Zahl der auszubildenden Betriebe.

Aufsichtspflicht und Weisungsrecht gegenüber dem Ausbildungsberater haben zumeist die Geschäftsführung und der Leiter der Berufsbildungsabteilung innerhalb der Handwerkskammern. Diese Zuordnung der Ausbildungsberater zur Kammergeschäftsführung bringt die Gefahr mit sich, daß der Ausbildungsberater in seinen Zielen und Aufgaben-

schwerpunkten vornehmlich von der Kammergeschäftsführung beeinflusst wird.

#### Ergebnisse zu b)

Das Zentrum der Ausbildungsberatertätigkeit bilden die Funktionen der Überwachung und Beratung. Im Rahmen der Überwachungsfunktionen hat der Ausbildungsberater insbesondere zu überprüfen, ob und inwieweit die Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung eingehalten werden. In seiner Funktion als Berater versucht er die Beratung nicht nur auf den gesetzlich explizit vorgesehenen Personenkreis zu beschränken, sondern bezieht seinen Auftrag auch auf den betrieblichen Ausbilder, die Erziehungsberechtigten der Lehrlinge, aber auch auf den überbetrieblichen Ausbilder und den Berufsschullehrer als weitere Adressaten. Die an den Ausbildungsberater herangetragenen Fragen beziehen sich auf die Auslegung und Anwendung der Rechtsgrundlagen für die Berufsbildung, aber auch auf pädagogisch-psychologische Fragen der Durchführung der Berufsausbildung sowie auf Fragen, die Aufstiegs-, Fortbildungs- und Förderungsmöglichkeiten der Lehrlinge betreffen.

#### Ergebnisse zu c):

Die institutionelle Trägerschaft der Ausbildungsberatung durch die Kammern bereitet dem Ausbildungsberater in den ihm übertragenen Funktionen insofern Schwierigkeiten, als die erforderliche Neutralität und Objektivität nicht immer gewährleistet ist. Die Neutralität des Ausbildungsberaters ist besonders dann gefährdet, wenn der Ausbildungsberater gegen die Interessen des durch die Kammer überwiegend repräsentierten

selbständigen Handwerks handelt und daher von der ihn anstellenden Kammer nicht die notwendige Unterstützung bei seiner Tätigkeit erfährt. Darüber hinaus beeinträchtigt die gesetzlich verankerte Kombination von Beratung und Überwachung die Tätigkeit des Ausbildungsberaters. Die Befragungsergebnisse lassen erkennen, daß der Ausbildungsberater das für eine echte Beratung erforderliche Vertrauen häufig nicht findet, da der Berater gleichzeitig in die Rolle des Kontrolleurs wechseln kann. Eine Funktionstrennung scheint jedoch aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll. Eine weitere Schwierigkeit der Arbeit des Ausbildungsberaters liegt darin, daß die Verfolgung und Ahndung von Ordnungswidrigkeiten, die der Ausbildungsberater festgestellt hat, durch die zuständigen Verwaltungsbehörden häufig nur schleppend erledigt wird.

#### Ergebnisse zu d):

Die Möglichkeiten der Verbesserung der Ausbildungsberatung werden aufgrund der Befragung vorwiegend in folgenden Tatsachen gesehen:

1. Behebung der quantitativen Unterbesetzung der Ausbildungsberatung
2. Spezifikation von Zugangskriterien für den Beruf „Ausbildungsberater“
3. Schaffung eines formalisierten Ausbildungsganges einschließlich einer Abschlußprüfung, deren Absolvierung vor der Anstellung zum Ausbildungsberater obligatorisch ist.

Insgesamt bietet die Darstellung eine umfassende Analyse der Situation der Ausbildungsberater im Handwerk zum Zeitpunkt der Erhebung (1973).

Uta McDonald-Schlichting, Berlin

## MITTEILUNGEN DES BBF

### Ergebnisse der Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge

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

#### Kurzbeschreibung Nr. 127

Der Fernlehrgang Kostenrechnung B 782/3 ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

#### Fernlehreinrichtung:

Studiengemeinschaft Werner Kamp-rath Darmstadt KG,  
6102 Pfungstadt, Ostendstraße 3

#### Lehrgangsziel:

Vermittlung von Spezialkenntnissen auf dem Gebiet der Kostenrechnung.

Vom BBF erteiltes Gütezeichen für Fernlehrgänge



#### Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung in einem anerkannten kaufmännischen Ausbildungsberuf oder Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung in einem anerkannten technischen Ausbildungsberuf und Berufserfahrung im kaufmännischen Bereich

#### Lehrgangsinhalte:

Einführung — Kostenartenrechnung — Kostenstellenrechnung — Kostenträgerrechnung — Kostenrechnung im Han-

del — Vertriebskostenrechnung — Kostentheorie — Grenzplankostenrechnung

#### Lehrgangsdauer:

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

#### Umfang des Lehrmaterials:

10 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 630 Seiten — DIN A 4.

#### Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung DM 665,—  
bei monatl. Zahlungsweise  
(7 x DM 99,—) DM 693,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 1. Oktober 1975 bzw. bis zum 31. Juli 1976 nachzuweisen.

#### Kurzbeschreibung Nr. 128

Der Fernlehrgang Vorbereitung auf die Meisterprüfung Florist ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

**Fernlehreinrichtung:**

Fachverband Deutscher Floristen e. V.  
4000 Düsseldorf, Bahnstraße 72.

**Lehrgangsziel:**

Vorbereitung auf die Meisterprüfung  
Florist vor der IHK.

**Zielgruppe / Vorbildungs-  
voraussetzungen:**

Personen mit der Gehilfenprüfung Florist oder bei nicht abgeschlossener Ausbildung — mit einer 6jährigen beruflichen Tätigkeit, wobei die Abschlußprüfung als Florist vor der Zulassung zur Meisterprüfung nachzuholen ist.

Zulassungsbedingungen für die IHK: Abgeschlossene Ausbildung als Florist und mindestens 18 Monate einschlägige Tätigkeit oder 6 Jahre einschlägige praktische Tätigkeit und nachträgliche Abschlußprüfung vor Beginn des Lehrgangs bzw. als Voraussetzung zur Zulassung für die Meisterprüfung (Mindestalter: 22 Jahre).

**Lehrgangsinhalte:**

Pflanzenpflege — Pflanzenkenntnis — Pflanzenkunde — Stilkunde und Gestaltungslehre — Farbenlehre — Fachzeichnen und Gestalten — Materialkunde — Wirtschaftskunde — Schriftverkehr — Buchführung — Fachrechnen — Berufs- und Arbeitspädagogik.

**Lehrgangsdauer:**

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 18 Monate einschließlich 10 Wochen Nahunterricht zu je 40 Unterrichtsstunden. (Die Seminare finden in der Bildungsstätte des Deutschen Gartenbaues e. V., 631 Grünberg/Hessen, Gießener Str. 47, statt. Sie sind über 1½ Jahre verteilt mit 1 Woche, 2 Wochen, 3 Wochen und einem Abschlußseminar von 4 Wochen.)

**Umfang des Lehrmaterials:**

28 Fachbücher und  
11 Kommentarlehrbriefe — DIN A 4

**Lehrgangskosten:**

(incl. obligatorischen Nahunterrichts)  
Bei Vorauszahlung DM 1 884,05  
bei Teilzahlung  
(in 3 Abschnitten) DM 1 884,05  
Prüfungsgebühr DM 200,—  
Prüfungsmaterial DM 750,—  
einmal. Einschreibgebühr DM 20,—

Für Teilnehmer an diesem Lehrgang gewähren die Arbeitsämter — wenn die dafür bestimmten Voraussetzungen erfüllt sind — Leistungen im Rahmen der individuellen Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungs-gesetz (AFG). Für Teilnehmer, die nach dem AFG gefördert werden, ist Nahunterricht obligatorisch.

**Kurzbeschreibung Nr. 129**

Der Fernlehrgang  
Vorbereitung auf die Ausbilder-  
eignungsprüfung  
ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

**Fernlehreinrichtung:**

Fernschule Berufswissen in Fa. Druck-  
und Verlagshaus Poppe & Neumann  
GmbH + Co. Vertriebs KG,  
7750 Konstanz, Konzilstraße 11  
(Poppe-Haus)

**Lehrgangsziel:**

Vorbereitung auf die Auszubereitungsprüfung vor der IHK

**Zielgruppe / Vorbildungs-  
voraussetzungen:**

In der gewerblichen Wirtschaft Tätige, die nach abgeschlossener Ausbildung und entsprechender Berufspraxis sich entweder auf die Meisterprüfung vorbereiten oder bereits als Ausbilder Tätige, die die Prüfung gem. AEVO nachholen wollen.

**Lehrgangsinhalte:**

Inhalte der „Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft“:  
Grundfragen der Berufsausbildung  
Planung und Durchführung der Ausbildung  
Der Jugendliche in der Ausbildung  
Rechtsgrundlagen

**Lehrgangsdauer:**

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 3 Monate und 1 Wochenendseminar mit 20 Unterrichtsstunden.

**Umfang des Lehrmaterials:**

3 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 180 Seiten — DIN A 4.

**Lehrgangskosten:**

Bei Vorauszahlung (incl.  
Seminar- u. Prüfungsgeb.): DM 450,—  
bei monatlicher Zahlungsweise  
(3 x DM 150,—) DM 450,—

Für die Teilnehmer an diesem Lehrgang gewähren die Arbeitsämter — wenn die dafür bestimmten Voraussetzungen erfüllt sind — Leistungen im Rahmen der individuellen Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung nach dem Arbeitsförderungs-gesetz (AFG). Für Teilnehmer, die nach dem AFG gefördert werden, ist Nahunterricht obligatorisch.

**Kurzbeschreibung Nr. 130**

Der Fernlehrgang  
Modernes Rechnungswesen  
ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

**Fernlehreinrichtung:**

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

**Lehrgangsziel:**

Ausbildung zum Rechnungswesen-Fachwirt

**Zielgruppe / Vorbildungs-  
voraussetzungen:**

Personen mit abgeschlossener kaufmännischer Berufsausbildung sowie einer mindestens einjährigen Praxis im betrieblichen Rechnungswesen oder angrenzenden Gebieten.

Zulassungsbedingungen für die IHK:

- Nachweis einer abgeschlossenen Berufsausbildung sowie einer mindestens einjährigen Tätigkeit im prüfungsrelevanten Bereich
- oder Nachweis einer mindestens fünfjährigen Tätigkeit im prüfungsrelevanten Bereich.

**Lehrgangsinhalte:**

Das Rechnungswesen als Instrument der Unternehmensführung:  
Unternehmensführung und Rechnungswesen — Herkömmliches, neuzeitliches Rechnungswesen. Grundlagen der Finanzierung des Kapitalbedarfs;  
Organisation und Hilfsmittel im Rechnungswesen:

Kontenrahmen und Kontenplan (Gemeinschafts-, Industriekontenrahmen) — Buchhaltungssysteme (manuelle Buchführungssysteme, Handdurchschreibebuchführung, Maschinenbuchhaltung, Bedeutung und Arbeitsablauf bei Buchungsmaschinen, Einsatz von Magnetkonten-Computer) — Inventur — Nebenbuchhaltungen (Kontokorrent, Lohn- und Gehaltsbuchhaltung)

EDV im Rechnungswesen:  
Einführung in die EDV (allgemeine Grundlagen, Anwendung elektronischer Datenverarbeitungsanlagen) — EDV-Abrechnungssysteme.

Buchhaltung und Bilanzwesen:  
Anforderungen an die Buchführung — Von der Anfangs- zur Schlußbilanz — Handelsbilanz — Steuerbilanz — Auswertung der Bilanz (Bilanzanalyse und Bilanzkritik) — Sonderbilanzen  
Kosten- und Leistungsrechnung:  
Grundlagen — Betriebsabrechnung — Kalkulationswesen — Kostenrechnungssysteme (Maschinenstundensatz, Plankostenrechnung)

Betriebliche Steuern:  
Ertragsteuer — Umsatzsteuer — Bewertungsrecht und Vermögensteuer

Wirtschaftsrecht:  
Gesellschaftsrecht (Personengesellschaften, Gewinnverteilung bei Familiengesellschaften, Kapitalgesellschaften)

Sondergebiete:  
Betrieblicher Zahlungsverkehr (Grundlagen, Inkassoverfahren, Automation des Zahlungsverkehrs)

**Repetitorium:**

Buchhaltungsseminar — Fallsammlung

**Lehrgangsdauer:**

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 24 Monate.

**Umfang des Lehrmaterials:**

24 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 2900 Seiten — DIN B 5 (6 Lieferungen pro Halbjahr)

**Lehrgangskosten:**

Bei Vorauszahlung  
(DM 200,— pro Semester) DM 800,—  
bei monatlicher Zahlungsweise  
(24 x DM 35,—) DM 840,—  
Prüfungsgebühr DM 120,—

**Kurzbeschreibung Nr. 131**

Der Fernlehrgang  
Personalwesen  
ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

**Fernlehreinrichtung:**

Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung m.b.H.,  
7000 Stuttgart 1, Am Hohengeren 9.

**Lehrgangsziel:**

Vermittlung praxisorientierter Kenntnisse zur Vorbereitung auf Führungsaufgaben im Personalwesen.

**Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:**

Angehende Personalfachleute mit guter Allgemeinbildung.

**Lehrgangsinhalte:**

Aufgabe, Organisation und Stellung des Personalwesens — Personalwerbung — Personalauswahl — Personalverwaltung und Lohnfragen — Arbeitsvertragsrecht — Personalbetreuung und Personalentwicklung — Betriebliche Aus- und Weiterbildung — Staatliche Sozialpolitik und Betriebliche Sozialeinrichtungen — Entwicklungstendenzen im Personalwesen.

**Lehrgangsdauer:**

(bei etwa einer Stunde täglicher Studienzzeit) 12 Monate

**Umfang des Lehrmaterials:**

12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 770 Seiten — DIN A 4.

**Lehrgangskosten:**

Bei Vorauszahlung oder bei monatlicher Zahlungsweise (12 x DM 20,—) DM 240,—  
Prüfungsgebühr DM 60,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 1. Januar 1976 bzw. bei einer Neuauflage nachzuweisen.

**Kurzbeschreibung Nr. 132**

Der Fernlehrgang für Korrektoren in der Druckindustrie ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

**Fernlehreinrichtung:**

Bundesspartenleitung Deutscher Korrektoren in der IG Druck und Papier, 8000 München 70, Daiserstraße 24.

**Lehrgangsziel:**

Vorbereitung auf die Tätigkeit eines Korrektors und Weiterbildung von Korrektoren.

**Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:**

Personen mit einer abgeschlossenen

Ausbildung als Schriftsetzer und/oder Stempelmacher mit mehrjähriger praktischer Berufserfahrung als Handsetzer, Maschinensetzer oder einer Tätigkeit im Fotosatz oder Personen mit Berufserfahrung als Korrektor

**Lehrgangsinhalte:**

Berufsbild (Schriftsetzer, Korrektor) — Materialkunde — Satzregeln — Arbeitsmittel der Satzherstellung — Vorkorrektur — Hauskorrektur — Autorkorrektur, Umbruch/Umbruchprüfung — Maschinenrevision — Fehlerursachen — Zeitungssatz — Wissenschaftlicher Satz — Fremdsprachensatz — Grammatik — Aufgabenblätter und Korrekturblätter.

**Lehrgangsdauer:**

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 12 Std. wöchentlicher Studienzzeit) 6 Monate. (Nahunterricht ist unter bestimmten Voraussetzungen möglich; Nachfrage ist geboten, da örtlich verschieden).

**Umfang des Lehrmaterials:**

16 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 350 Seiten — DIN A 5. Aufgaben- und Korrekturblätter mit insgesamt ca. 40 Seiten — DIN A 4.

**Lehrgangskosten:**

(fällig bei Lieferung des 2. Lehrbriefes): DM 85,—

Bei Sammelbestellung für innerbetrieblichen Begleitunterricht DM 76,50  
Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, die im Rahmen einer Neuauflage zu erfüllen sind.

**Kurzbeschreibung Nr. 133**

Der Fernlehrgang Neu Hebräisch-Sprachkursus (mit Englisch als Unterrichtssprache) ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

**Fernlehreinrichtung:**

DAZ Gesellschaft für Aus- und Weiterbildung mbH, 2000 Hamburg 73, Doberaner Weg 10.

**Lehrgangsziel:**

Beherrschung der Fremdsprache bis zum Kommunikationsniveau. Vermittlung einer Grundbildung in der neu-hebräischen Sprache, auf die ein berufsspezifischer Wortschatz leicht aufgebaut werden kann.

**Zielgruppe / Vorbildungsvoraussetzungen:**

Personen mit mindestens Realschulabschluß und guten Englisch-Kenntnissen; für Absolventen der Hauptschule dann, wenn sie außer über gute Englischkenntnisse auch über die Fähigkeit zur syntaktischen Gliederung der deutschen Sprache sowie die Kenntnis der grammatischen Termini verfügen.

**Lehrgangsinhalte:**

Lektionen aus Bereichen des täglichen Lebens in der Umgangssprache — Grammatische Übungen und Sprechübungen (Idioms).

**Lehrgangsdauer:**

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzzeit) 12 Monate.

**Umfang des Lehrmaterials:**

1 Lehrbuch (illustrierter Textband mit 30 Lektionen)  
1 Handbuch (mit Grammatik und Vokabeln zu den Lektionen)  
1 Übungsbuch (mit schriftlichen Übungsaufgaben zu jeder Lektion)  
Schallplatten oder Tonbänder oder Tonband-Kassetten.

**Lehrgangskosten:**

Bei Vorauszahlung DM 384,—  
bei monatlicher Zahlungsweise (6 x DM 68,—) DM 408,—  
oder 12 x DM 36,— DM 432,—

**Widerruf****(betr. Kurzbeschreibung Nr. 123)**

Die Studiengemeinschaft Werner Kampath Darmstadt KG bietet den Fernlehrgang „Sicherheitstechnik für Ingenieure E 531“ nicht mehr an.

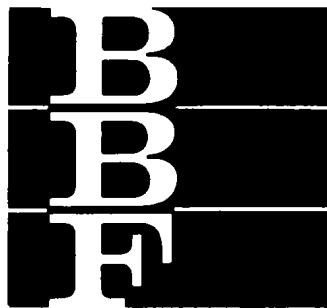
Das Gütezeichen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung wurde widerrufen und darf für den o.g. Fernlehrgang nicht mehr verwendet werden.

**HINWEIS:****Neue Blätter zur Berufskunde**

Innerhalb ihrer Dokumentation „Blätter zur Berufskunde“ hat die Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg während des letzten Jahres 150 Erst- bzw. Neuauflagen veröffentlicht. Damit umfaßt diese Dokumentation jetzt 455 Hefte; 343 Hefte davon geben Informationen über anerkannte Ausbildungsberufe sowie Berufe der Fachschul- und Fachhochschulebene, die verbleibenden 112 Hefte beschäftigen sich mit Hochschulberufen.

Die „Blätter zur Berufskunde“ sind ein Teil des Programms berufskundlicher Informationen, mit denen die Bundesanstalt Hilfen zur Orientierung in der Berufswelt geben will. Jeder Interessent kann bis zu 2 Einzelhefte von der W. Bertelsmann Verlag KG in Bielefeld kostenlos beziehen. Die Hefte werden aber nur dann kostenlos abgegeben, wenn die in den berufskundlichen Schriften der Bundesanstalt wie z. B. „beruf aktuell“ und „Studien- und Berufswahl“ eingelebten Bestellkarten benutzt werden. Die Bestellkarten sind auch bei den Arbeitsämtern erhältlich.

# **Schriften zur Berufsbildungs- forschung**



Soeben erschienen:

Ilse G. Lemke; u. a.

## **Probleme und Aspekte der Berufsfeldeinteilung**

Band 36, Best.-Nr. 91845, 164 Seiten, DM 18,—

Peter Glaser

## **Daten zur Verteilung von Auszubildenden nach Ausbildungsberufen und Berufsfeldern (1965–1973)**

Band 37, Best.-Nr. 91846, 107 Seiten, DM 22,—

Hermann Schroedel Verlag KG

Hannover

Dortmund · Darmstadt · Berlin · München

# **Schroedel**

Fachbereich Berufliche Bildung