

Karlwilhelm Stratmann

Die Berufsgrundbildung als „Gelenk“ zwischen vorberuflicher und Berufsfachbildung?

Die Berufsgrundbildung gehört offenkundig zum Repertoire progressiver Reformpläne. Solche „Inventarisierung“ läßt aber zu leicht übersehen, welche Probleme das Konzept der Berufsgrundbildung aufgibt. Zwar darf ein solcher Hinweis nicht als Einwand gegen entsprechende Reformpläne verstanden werden, aber er macht deutlich, welche Forschungen hier noch zu leisten sind — Forschungen, die sich nicht allein auf die Umsetzung von definierten Lernzielen beziehen, sondern den Zusammenhang von Bildungs- und Beschäftigungssystem mit zu bedenken haben.

Wohl kaum ein Detail der Berufsbildungsreform ist schon so lange und so ausführlich in der Diskussion wie die Berufsgrundbildung. Seit nunmehr fast 30 Jahren gehört dieser Reformvorschlag zum festen — fast möchte man sagen: Repertoire der Planungsgremien, und doch scheint nach wie vor keine Klärung in Sicht. Noch immer sind wir mehr auf Projektionen als auf gesicherte Ergebnisse von Projekten angewiesen, gehen Wunsch und Behauptung durcheinander. Selbst höchste Stellen scheinen nicht davor gefeit, die Absicht für die Tat zu nehmen und einer *petitio principii* zu erliegen. Als Beispiel dafür kann die Bund-Länder-Kommission mit dem im Juni 1975 verabschiedeten „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ dienen. Im Abschnitt C/I heißt es dort:

„Die wesentlichen Ziele des Berufsgrundbildungsjahres lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Das Berufsgrundbildungsjahr will durch eine berufsfeldorientierte Grundbildung ein breites Fundament für die sich anschließende Fachbildung schaffen. Es wird die Grundlage für eine Ausbildung in einer Reihe miteinander verwandter Berufe gelegt. Die Berufsentscheidung bzw. Korrekturen der Berufswahl sollen erleichtert werden.
- Das Berufsgrundbildungsjahr soll eine Gelenkfunktion zwischen der allgemeinbildenden Schule und der beruflichen Fachbildung erfüllen. Daher muß das Curriculum des Berufsgrundbildungsjahres einen didaktischen Zusammenhang zwischen den Inhalten der vorausgehenden allgemeinbildenden Schule und der nachfolgenden beruflichen Fachbildung herstellen.
- Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben erfolgt nicht abrupt, sondern vollzieht sich schrittweise.
- Das Berufsgrundbildungsjahr will die Voraussetzung zur Erlangung weiterführender Abschlüsse verbessern“ (S.29f).

Es gehört nicht viel Scharfsinn dazu, die Vermischung von Zielprojektion (zudem unterschiedlicher „Härte“) und Unterstellung zu erkennen: ‚will schaffen‘ — ‚wird gelegt‘ — ‚soll erleichtern‘ — ‚soll erfüllen‘ — ‚muß herstellen‘ — ‚erfolgt‘ — ‚will verbessern‘ sind die entscheidenden Verben, und Optativ, Indikativ und Imperativ die einander abwechselnden Modi; ganz abgesehen davon, daß das Berufsgrundbildungsjahr verselbständigt wird: es „will“ wie eine Person, von sich aus.

Solche Sprachkritik entspringt nicht besserwisserischer Beckmesserei, sondern der Absicht, auf die Gefahr aufmerksam zu machen, als schon realisiert zu unterstellen, was erst noch zu klären und zu erproben wäre. Nach wie vor nämlich sind alle Details der Berufsgrundbildung offene Probleme; weder ist gesichert, was eine „berufsfeldbreitere Grundbildung“ konkret ausmacht, noch was „die Grundlage für eine Ausbildung in einer Reihe miteinander verwandter Berufe“ ist, noch wie „die Berufsentscheidung... erleichtert werden“ kann, noch

... — die Liste würde jeden einzelnen Punkt des Zitats umfassen, was schließlich die Frage provozieren muß, ob man angesichts so vieler Unbestimmtheiten und so vieler ungeklärter Sätze nicht besser daran täte, das Projekt überhaupt einstweilen zurückzustellen.

Wenn die Antwort auf solche — durchaus nicht rhetorisch gemeinte! — Frage negativ ausfällt, dann nicht, weil wir bereits zu weit „auf dem Weg“ sind und Umkehr nur noch mehr Verwirrung anrichten würde. Die Berufsbildungsreform hat keine andere Chance, als sich auf das zuzubewegen, was mit dem Titel „Berufsgrundbildung“ umschrieben ist. Wiëso das und worum geht es dabei?

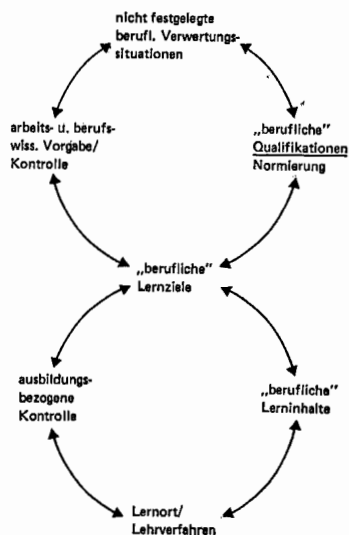
Faßt man das Berufsgrundbildungsprojekt als Aufgabe der Curriculumforschung, dann kann an ihm abgelesen werden, daß auch die Berufsausbildung ihre curriculare Sicherheit verloren hat. Das berühmt-berüchtigte Argument, was sich als Ausbildungsmodell entwickelt habe, könne als „bewährt“ gelten, hieß — curriculumtheoretisch interpretiert — nichts anderes, als daß die „Entwicklung und Sicherung eines begründeten Zusammenhanges zwischen den Entscheidungen darüber, was Kinder lernen sollen, warum sie es lernen sollen und wann und wie sie es am besten lernen“ (D. Knab) — daß also die zentralen Fragen der Curriculumforschung im Bereich der Berufsausbildung wo nicht schon beantwortet so doch prinzipiell beantwortbar seien. Berufliche Bildung, gerichtet auf die Vermittlung mehr oder weniger präzise beschreibbarer berufstypischer Qualifikationen, konnte für sich beanspruchen, strikt auf Verwertungssituationen bezogen zu sein und keiner ausdrücklichen Vermittlung zwischen Ausbildung und Anwendung des Gelernten zu bedürfen. Die Lernziele bestanden in der zunehmend besseren Bewältigung anfallender Arbeitsaufgaben, und war deren Reihenfolge auch nicht genau planbar, so ergab das Lernen im Vollzuge der Gesamtheit der vorkommenden Arbeiten doch das, was man eine ordentliche Berufsausbildung nannte. Das Vertrauen auf die funktionalen Wirkungen solcher Gesamtheit bestärkte in der Sicherheit des rechten Weges. Die der Schultheorie so viel Mühe bereitende Entscheidung zwischen Vereinfachung und Erweiterung, Simplexität und Komplexität, Konkretion oder Abstraktion, Direktheit oder Propädeutik der Ausbildung stand hier gar nicht an. Die Ausbildung am konkreten Fall, in der sogenannten Ernstsituation war Prinzip. Erwerb von Qualifikation und Verwendungssituation waren gleichsam kurzgeschaltet, waren einander linear zugeordnet — ein in sich geschlossenes Modell.

Inzwischen ist freilich diese Geschlossenheit brüchig geworden. Selbst im Handwerk, der letzten Domäne dieses direkten Prinzips, ist die Sicherheit der nur arbeitsplatzspezifischen Ausbildung nicht mehr vorhanden. Die überbetriebliche Unterweisung liefert dafür den offenkundigen Beweis. Die industrielle Berufsausbildung hat mit ihrer Kombination von Lehrwerkstatt und versetzungsplangemäßer Reihenausbildung schon längst auf ein anderes Prinzip gesetzt — mögen dafür nun berufspädagogische oder Rationalisierungsargumente maßgeblich gewesen sein. Sie hat Erwerbs- und Ausbildungsberuf getrennt. Sie steht damit allerdings auch vor dem Problem der didaktischen Rückkopplung der Ausbildung an den Betrieb, also vor genau dem Problem, das die Schule unter dem Titel „Lebensnähe“ und „Propädeutik“ zu lösen hat — Probleme, die an Schärfe gewinnen, je schneller sich dieses „Leben“ verändert und je schwieriger es ist, diesen Ver-

änderungen durch Ausbildungsmaßnahmen' jeweils nachzukommen.

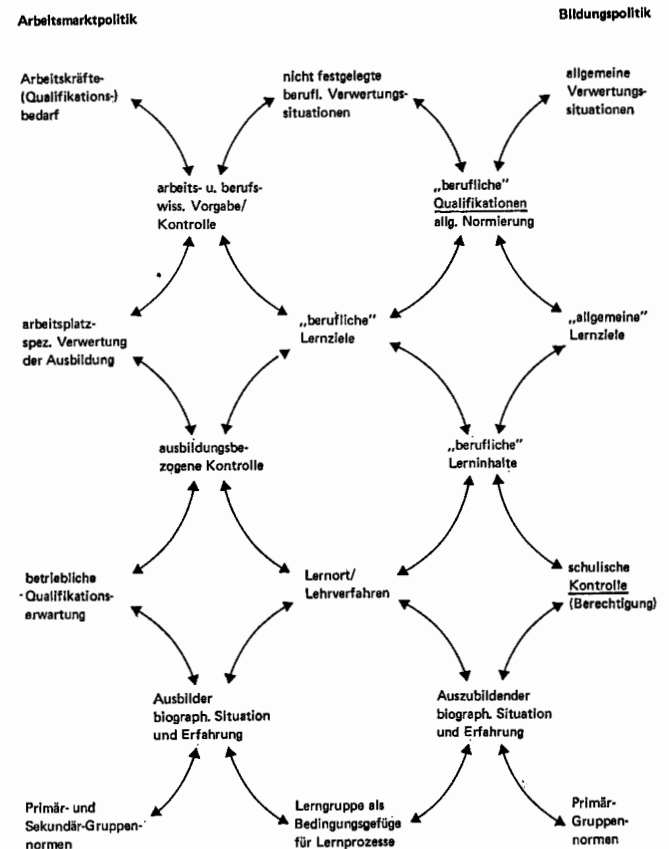
Natürlich hat man sich diese Veränderungen nicht als abrupte Verwerfungen vorzustellen, sondern mehr als Verschiebungen. Die pädagogisch-didaktische Antwort auf diesen ‚Vorgang‘ ist der Versuch, ihm mittels einer Profilerweiterung der Ausbildung, also durch eine relative Entspezialisierung der Qualifikation zu entsprechen. Das aber bedeutet, daß das Prinzip des direkten Weges zugunsten eines indirekt-propädeutischen Weges verlassen werden muß. Wenn die Verwertungssituationen nicht mehr genau angebbare sind, kann auf sie nicht mehr unmittelbar Bezug genommen werden. Die Folge muß sein die Formalisierung der Qualifikation. Das aber heißt: die Ausbildung erfolgt nicht mehr nach den Regeln des gelebten Lebens, sondern gemäß einem didaktischen Konstrukt von Lehrgängen und Kursen, abgesichert durch arbeits- und berufswissenschaftliche Befunde auf der einen und betriebsübergreifende, wo nicht gar betriebsunabhängige allgemeine Normierungen auf der anderen Seite und didaktisch-methodischen Erwägungen als vermittelnder Instanz, womit insgesamt die Entscheidungen über Lernort und Lehrverfahren zur Disposition stehen. Versucht man, sich dieses „Gefüge“ durch eine Graphik zu veranschaulichen, so wären folgende curriculare Kreise zu bedenken:

Abbildung 1



Daß diese ‚Instanzen‘ nicht für sich abstrakt gesehen werden dürfen, ist aus der Curriculumtheorie bekannt. Sie hat — wie vor ihr schon die allgemeine Didaktikdiskussion — nachdrücklich betont, daß Schüler, Lehrer und Schulklasse resp. Auszubildender, Ausbildender, Lerngruppe in die curricularen Überlegungen und Entscheidungen einzubeziehen sind, denn je nach biographischer Situation und Erfahrung sind unterschiedliche, für den Lernprozeß aber sehr wichtige (Katalysator-)Fakten gesetzt, die zu übergehen den Lehr- und Lerneffekt gefährden können. Welche Bedeutung die Lerngruppe für den Lernprozeß hat, ist spätestens durch die Untersuchungen zur „Psychoanalyse der Schule“ (P. Fürstenau) bewußt gemacht worden. Sie sind hier nicht weiter zu thematisieren. Was es aber aufzunehmen gilt, ist einmal die Bedeutung von nicht-beruflich bestimmten, deswegen aber ja nicht berufs-ausbildungsneutralen Lernprozessen, zumindest wie sie in Schulen veranstaltet und also planbar werden, wirken sie doch an verschiedenen ‚Stellen‘ und in verschiedener Weise auf die beruflichen Qualifikationen ein. Zum anderen aber sind Betrieb und Arbeitsmarkt als ‚Instanzen‘ in ihrer Relevanz für die Berufsausbildung und also auch für die Berufsgrundbildung zu sehen. Die Graphik wäre deshalb wie folgt zu erweitern:

Abbildung 2



Daß diese Graphik weiter ausgezogen und vor allem auf die ‚flankierenden Bereiche‘ hin konkretisiert werden muß, versteht sich. Es geht hier aber gar nicht um den Aufweis aller Verflechtungen, in denen sich die Berufsgrundbildung befindet. Intention ist es vielmehr, vor allem zwei Dinge zu verdeutlichen: einmal, daß es auf keinen Fall genügt, sich allein an den Veränderungen im Bereich beruflicher Verwertungssituationen zu orientieren, wenn es um die Lernzielbestimmungen geht. Angesichts der sogenannten Polarisierungsthese wird es ohnehin problematisch, hier so ausschließlich auf den technischen Wandel abzuheben; vollzieht sich dieser Wandel doch — der Polarisierungsthese zufolge — weit stärker in den mit der Berufsgrundbildung gar nicht anvisierten höheren Bereichen der Arbeits- und Berufshierarchie als bis zur Facharbeiterebene. Auch spricht allein betriebswirtschaftliches und personalpolitisches Kalkül der Betriebe dafür, daß sie den Wandel ihrer Produktion in jenen Grenzen zu halten versuchen, die durch die Qualifikationspotentiale ihrer Arbeiter und Angestellten gesetzt sind, denn ein kompletter Austausch dieser Potentiale dürfte vor erhebliche Probleme führen. Kann man hier also eine gewisse ‚Bremswirkung‘ gegenüber zu schnellen und vor allem zu sprunghaften Wandlungen ableiten und muß daher wohl doch nicht mit dem in der Diskussion oft unterstellten ungestümen Wandlungstempo rechnen, so ist zum ändern zu bedenken, daß schon die Formulierung von wandlungsbezogenen Qualifikationen eingebunden ist in die aus dem nichtberuflichen Bildungswesen herzuleitenden Normierungen und Vorgaben. Die Berufsgrundbildung kann also nicht für sich behandelt werden und ist kein isoliertes didaktisches Programm.

Ihr wichtigster Bezugspunkt ist natürlich der technische Wandel. Das macht zugleich aber eines ihrer an die Wurzel gehenden Probleme aus, denn bisher ist dieser Wandel noch nur mehr konstaterbar als in seiner ‚Richtung‘ bestimmbar. Das muß für die auf solch relativ unscharf zu definierende Berufsausbildung von zentraler Bedeutung sein: Je weniger sich der Wandel spezifizieren und ‚inhaltlich‘ prognostizieren läßt,

desto größer erscheint die Notwendigkeit, mit formalisierten und in deren Gefolge mit formell organisierten Ausbildungseinheiten ihm zu entsprechen. Formalisiert sind die diesbezüglichen Ausbildungseinheiten insofern, als sie von konkreten, umschriebenen Anwendungsfällen abstrahieren und für relativ unbestimmte, offene Möglichkeiten freisetzen sollen. Formell organisiert sind die darauf gerichteten Ausbildungseinheiten insofern, als sie außerhalb des ja immer speziellen Arbeitsvollzuges angeboten, vermittelt resp. erlernt werden müssen, wenn anders man sie nicht wieder den „Spezialitäten“ der Arbeitsplätze und Betriebe ausliefern will, weshalb die hier anzustrebenden „beruflichen“ Qualifikationen ja auch mehr und mehr allgemein normiert werden (können).

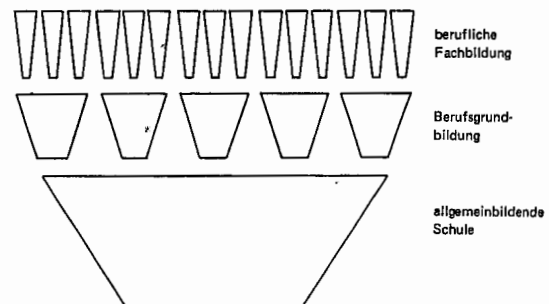
Freilich: so unvermeidbar die Formalisierung ist, sie unterliegt doch auch ganz bestimmten Begrenzungen. Sie ist nicht so weit voranzutreiben, daß der Schritt zur konkreten Anwendung des Erlernten nicht mehr geleistet wird. Es kann sich deshalb nicht um die Abstraktion bis auf die Ebene der bloßen die Theorie verifizierenden Experimente handeln. Im Beispiel: Feile und Bohrer sind im Rahmen der Berufsgrundbildung mehr und auch anderes als nur Mittel zur Überprüfung der Regeln und Grundlagen spanabhebender Verformung. Der Rückbezug auf eine Theorie des werkenden Vollzugs darf nicht zum Rückzug von ihm werden. Der werkende Vollzug ist daher auch nicht ein lernpsychologisch oder motivationspsychologisch zu begründender Bestandteil, auf den man je nach „Kapazität“ der Schüler zurückgreift. Er ist vielmehr unverzichtbares Fundament. Daß damit erhebliche Probleme verknüpft sind, wird deutlich, wenn man zu definieren versucht, was hier fußt werden soll und womit. Der eingangs zitierte „Stufenplan“ der Bund-Länder-Kommission — und nicht nur er! — spricht von einem „Fundament für die sich anschließende Fachbildung“ und zugleich von der „Grundlage für eine Ausbildung in einer Reihe miteinander verwandter Berufe“. Was das konkret heißt, ist bis heute arbeits- und berufswissenschaftlich nicht sicher gelöst. Die Curriculumforschung kommt aber ohne halbwegs gesicherte Befunde nicht voran, wenn sich die Unsicherheiten nicht potenzieren sollen. So tappt man im Halbdunkel pragmatischer Lösungen und vorläufiger Setzungen. Ausgehend von arbeitsplatzspezifischen Verwertungsprofilen, aber unkontrolliert durch Ergebnisse der Arbeitsmarktforschung; ausgerichtet an betrieblichen Qualifikationserwartungen und Ausbildererfahrungen, aber mangels berufswissenschaftlicher Klärung nur mit begrenzter Gültigkeit versehen; eingerichtet im „Gehäuse“ der bestehenden Berufsordnung und festgelegt auf die erste Stufe gültiger Ausbildungsordnungen, aber mit dem Anspruch, sie curricular gleichsam zu unterlaufen — ein „Konsortium“ von Begrenzungen, Ungesichertheiten und Zielsetzungen: „Leicht beieinander wohnen die Gedanken, doch hart im Raume stoßen sich die Sachen“!

Als terminus technicus für dieses Konsortium hat sich der Begriff des Berufsfeldes durchgesetzt. Ihn an der wohl nicht ohne Grund als willkürlich kritisierten Anrechnungsverordnung vom 4. Juli 1972 zu messen, führt nicht weit, auch wenn die Unsinnigkeit auf der Hand liegt, das Berufsfeld IX mit einem einzigen zugeordneten Beruf noch als Berufsfeld zu bezeichnen. Wichtiger aber als solche Kritik ist die Inhaltsfrage: Kann, was per Extraktion aus den Ordnungsmitteln der rubrizierten Lehrberufe gewonnen wird, als deren „Grundlage“ ausgegeben werden? Erleichtert der darauf bezogene Kurs wirklich die Berufswahl in den abgesteckten Grenzen des Berufsfeldes (denn daß er die Berufsentscheidung generell erleichtert, wird niemand ernsthaft erwarten dürfen)? Hat die Berufsgrundbildung jenseits der Berufsfeldgrenzen mehr als nur noch formale Bedeutung? Sicher, auch wenn der Berufsbezug nicht mehr erkennbar und das Berufsgrundbildungsjahr primär als weiteres Schuljahr zu bedenken ist, vermag es noch den „Übergang von der Schule in das Erwerbsleben“ zu mildern. Aber dabei ist nicht zu vergessen, daß der Schüler in diesem Jahr an Alter und Reife gewinnt, was den „Über-

gang“ ohnehin erleichtert, weil der Schüler seiner selbst gewisser werden konnte.

Schließlich aber ist diese mehr „äußerliche“ Wirkung des Berufsgrundbildungsjahres hier nicht so wichtig wie die der „inneren“ Verzahnung der Berufsgrundbildung mit der beruflichen Fachbildung auf der einen und der allgemeinbildenden Schule auf der anderen Seite. Wie unsere Graphik angibt, hat das Lernziel der allgemeinbildenden Schule einen direkten Einfluß auf die Lerninhaltsbestimmung und auch auf den Erfolg des Schülers im Berufsgrundbildungsjahr, zeigen doch so gut wie alle Berichte über entsprechende Modellversuche, daß die Schüler der Sonderschule im Berufsgrundbildungsjahr ihre großen Schwierigkeiten haben und nur bedingt zu reüssieren vermögen. Was sich jedoch als Strukturelement und Forderung leicht formulieren läßt, bietet der curricularen Wirklichkeit nicht geringe Probleme. Wie soll es gelingen, „einen didaktischen Zusammenhang zwischen den Inhalten der vorausgehenden allgemeinbildenden Schule und der nachfolgenden beruflichen Fachbildung her(zu)stellen“? Spielt hier nicht wieder das in der Arbeitslehrediskussion bereits zur Genüge diskutierte Modell eines pyramidenförmigen Aufbaus der Bildung von einem die Berufsgrundbildung fundierenden breiten Sockel hin zur engen fachlichen Spezialisierung seine Rolle? Schon die Arbeitslehreentwürfe haben — in Auseinandersetzung mit der Formel des Deutschen Ausschusses, es gehe im 9. Schuljahr „um Elemente . . . , die im Prinzip für alle Berufsarbeit gelten“ — gezeigt, daß die Elementarisierungsprobleme sich mit dem Pyramidenmodell nicht einholen lassen. Die stattdessen entwickelten Strukturgitter und Matrices sind denn auch viel komplexer; wichtiger: sie stellen die Pyramide geradezu auf den Kopf. Und dies mit gutem Grund, denn die berufliche Fachbildung muß doch wohl als ein Hinzulernen verstanden werden, was die Pyramidenvorstellung sprengt. Wenn überhaupt, dann sähe das Modell allenfalls so aus:

Abbildung 3



Man muß sich nur bewußt halten, daß derartige Schematisierungen viel zu grobstrichig sind und den Anforderungen der Curriculumforschung heute nicht mehr genügen. Vor allem: sie lassen die Schwierigkeiten der curricularen Durchgängigkeit nicht genügend erkennen und täuschen zu leicht vor, daß man gleichsam nahtlose Curriculumkonzepte konstruieren könne, die von der Grundschule bis zur letzten Verästelung der beruflichen Fachbildung reichen. Daß dies problematisch ist, wissen wir inzwischen. Natürlich kann man zeigen, daß die Naturwissenschaften der Sekundarstufe I relativ ungebrochen in das Curriculum etwa der gewerblichen Berufsgrundbildung eingehen. Aber sie tun das eben, weil sie als formalste „Fassung“ technischer Probleme gelten, wobei zu betonen ist, daß der Weg von diesen beiden Ansätzen aus hin zu technischen Fragen eigener Vermittlung bedarf und sich nicht „von selbst“ ergibt. Und selbst auf dem Gebiet der Technik-Didaktik ist die Anknüpfung nicht ohne Transferierung möglich. Schon die Arbeitslehre — wie es das Pyramidenmodell impliziert! — nach Berufsfeldern zu organisieren, kommt einem Widerspruch in sich oder der Konstruktion

eines Globus von Deutschland gleich. Mehr als formale ‚Hilfen‘ sind also hier für die Berufsgrundbildung nicht zu erwarten. Die „Gelenkfunktion“ inhaltlich festzumachen, dürfte noch viel curriculare Forschung erfordern. Dazu gehören die Versuche mit Berufsgrundbildungsmodellen. Nur: man sollte sie nicht überfrachten. Die Verbindung von Berufsgrund- und Berufsfachbildung dürfte sich am ehesten realisieren lassen. Die von Berufsgrund- und allgemeiner Bildung ist sicherlich nicht für alle Bereiche nahtlos möglich. Der Weg von berufsqualifizierenden zu weiterführenden Schulab-

schlüssen wird sich nur für wenige Schüler als gangbar erweisen. Ihn zu fordern, wird angesichts der Integrationspläne ohnehin fragwürdig. Alle drei ‚Verbindungen‘ in gleicher Weise abzusichern, wird für die Berufsgrundbildungsjahre wohl kaum gelingen. Wenn an dem Bild des „Gelenks“ etwas richtig ist, dann auch dies, daß es schwierig ist, ein Gelenk zwischen drei ‚Armen‘ zu konstruieren. Zu leicht könnte die Berufsgrundbildung dabei, statt zum Gelenk zu werden, zum ungesicherten Sitz zwischen den Stühlen verkommen, womit niemandem gedient wäre. Im Gegenteil!

Peter Glaser

Aktuelle Daten zum Entwicklungsstand des Berufsgrundbildungsjahres

Der Beitrag gibt einen Überblick über die quantitative Entwicklung des Berufsgrundbildungsjahres von 1971 bis 1976, und zwar differenziert aufbereitet nach Anzahl der Schüler und Klassen, getrennt nach Normal- und Sonderformen, in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und ihrer Verteilung auf die Berufsfelder.

Da künftige Planungen über den weiteren Ausbau des BGJ u. a. auch von der Zahl der Auszubildenden in den den Berufsfeldern jeweils zugeordneten Ausbildungsberufen abhängen, werden diese, berechnet für die Schuljahre 1973/74 und 1974/75, in einer ergänzenden Übersicht den Zahlen der Schüler im BGJ vergleichend gegenübergestellt.

Bereits Ende 1974 hat das BBF im Rahmen seiner Schriftenreihe einen Beitrag zur Entwicklung des Berufsgrundbildungsjahres [1] veröffentlicht. Die damals begonnene Zusammenstellung der vorhandenen Daten über den quantitativen Verlauf des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) wurde in der Zwischenzeit ergänzt und fortgeführt, so daß nunmehr eine vergleichende Betrachtung über einen längeren Zeitraum hinweg möglich wird.

Tabelle 1 enthält eine Gesamtübersicht über die Anzahl der Klassen und Schüler des BGJ und ihre Verteilung auf die Berufsfelder in den Jahren 1971–1976, wobei die Zahlen für jedes Land getrennt aufgeführt sind. Außerdem ist auch die Art der Durchführung (schulisch, kooperativ sowie Sonderformen z. B. für Lernbehinderte) erkennbar, um einen Überblick über die verschiedenen Varianten des BGJ zu geben.

Schwierigkeiten bei der Beschaffung des Datenmaterials spiegeln sich in teilweise unvollständigen Angaben wider. So können für die Schuljahre 1971/72 und 1972/73 für einige Länder für die Berufsfelder zwar Klassen-, aber keine Schülerzahlen genannt werden und auch die Daten für das Schuljahr 1975/76 liegen bisher nur in der dargebotenen Form, d. h. teilweise nur Anzahl der Schüler, nicht der Klassen und undifferenziert nach Art der Durchführung sowie ohne Gliederung nach Berufsfeldern, vor.

Tabelle 2 stellt für die Schuljahre 1973/74 und 1974/75 die Schüler im schulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ/s) den Auszubildenden im dualen System gegenüber. Um hier ein möglichst realistisches Bild über das Verhältnis Schüler: Aus-

zubildende zu vermitteln, wurden nur Auszubildende eingezeichnet, die sich im 1. Ausbildungsjahr derjenigen Ausbildungsberufe befanden, die in der Anlage zur Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung [2] aufgeführt sind (sog. anrechnungsfähige Ausbildungsberufe). Bezüglich der Aufteilung der Zahlen solcher Auszubildenden, die einen in zwei Berufsfeldern anrechenbaren Ausbildungsberuf erlernen, wurde wie in vorangegangenen Veröffentlichungen des BBF verfahren: die Auszubildenden wurden je zur Hälfte den entsprechenden Berufsfeldern zugerechnet.

Auf die Problematik der hier vorgenommenen Gegenüberstellung der Schüler im BGJ und der Auszubildenden muß jedoch hingewiesen werden. Eine ganze Reihe anerkannter Ausbildungsberufe ist in der Anlage zur BGJ-AVO (noch) nicht erfaßt.

In früheren Arbeiten des BBF [3, 4] sind diese Ausbildungsberufe nach ihrer „Verwandtschaft“ zu den durch die AVO bereits zugeordneten Ausbildungsberufen den entsprechenden Berufsfeldern — vorläufig — zugeordnet worden, um so das Potential der für das BGJ in Frage kommenden Auszubildenden zu ermitteln. Während der Anteil dieser Berufe bei dem größeren Teil der Berufsfelder bei 10 % und weniger liegt, beträgt er im Berufsfeld IX 55 % und im Berufsfeld XI fast 90 %. Hierdurch ergeben sich in diesen Berufsfeldern erhebliche Verzerrungen. Der Weg, die noch fehlenden, in den Zahlenverhältnissen aber berufsfeldbestimmenden Ausbildungsberufe (für IX: Apothekenhelferin, Arzthelferin, Zahnarzthelferin; für XI: Gärtner, Landwirt, Hauswirtschafterin, Winzer) mit einzubeziehen, wurde nicht begangen. Zum einen, weil dann auch der derzeitige Stand der Diskussion um die Neuordnung aller Berufsfelder hätte berücksichtigt werden müssen, zum anderen, weil gegenwärtig in der Tat nur die in der Anlage zur BGJ-AVO genannten Ausbildungsberufe anrechnungsfähig sind.

Die Berufsfelder I Wirtschaft und Verwaltung und II Metall nehmen wegen der großen Zahl der in ihnen zusammengefaßten Ausbildungsberufe und dem hohen Anteil von Auszubildenden in diesen Ausbildungsberufen (rund 60 % aller Auszubildenden) einen besonderen Platz in allen Überlegungen und Diskussionen zur Neuordnung der Berufsfelder und Schwerpunktbildungen ein. Aus diesem Grund sind in den **Tabellen 3 a** und **3 b** die Daten der Tabelle 2 für diese Berufsfelder noch einmal nach Ländern aufgegliedert.