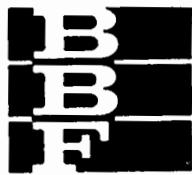


# **Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**



# Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 5

Heft 2

April 1976

## Inhalt

**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**  
vormals Zeitschrift für Berufsbildungsforschung (bibliographische Abkürzung: BWP)

einschließlich

Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung 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 83-287 od. 356

beratendes Redaktionsgremium:  
Tibor Adler, Doris Elbers, Rolf Kleinschmidt

Die mit Namen oder Buchstaben gekennzeichneten 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 angenommen; unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgeschickt werden.

### Verlag

Hermann Schroedel Verlag KG  
3000 Hannover 81, Zeißstraße 10  
Postfach 81 06 20, Telefon (05 11) 83 40 74

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 Grüter,  
3003 Ronnenberg (Empelde)

## RAHMENTHEMA: BERUFLICHE GRUNDBILDUNG

Karl-Hermann Witte

Einführung des Berufsgrundbildungsjahres — Akt oder Prozeß?

1

Karl Wilhelm Stratmann

Die Berufsgrundbildung als „Gelenk“ zwischen vorberuflicher und Berufsfachbildung?

2

Peter Glaser

Aktuelle Daten zum Entwicklungsstand des Berufsgrundbildungsjahres

5

Brigitte Schröder

Regionale und sektorale Einführung des Berufsgrundbildungsjahres — Voraussetzungen und Konsequenzen eines obligatorischen Berufsgrundschuljahres —

8

Klaus Pampus

Ausbau des kooperativen Berufsgrundbildungsjahres im dualen System?

11

Peter Gerdts

Strukturdaten und Ziele vom Bund geförderter Modellversuche zum Berufsgrundbildungsjahr

15

Heinz Holz und Klaus Pampus

Gegenüberstellung unterschiedlicher Modellversuchsvarianten am Beispiel von drei Versuchen zur Berufsgrundbildung

19

## AUS DER ARBEIT DES BBF

Manfred Kleinschmidt

Betriebsbefragung zum Blocksystem

22

Dietrich Harke und Uwe Storm

Fortbildungsprüfungen im Kammerbereich

— Erste Ergebnisse einer BBF-Erhebung — (Teil 1)

23

## UMSCHAU

26

## REZENSION

28

## MITTEILUNGEN DES BBF

28

## RAHMENTHEMA: BERUFLICHE GRUNDBILDUNG

Karl-Hermann Witte

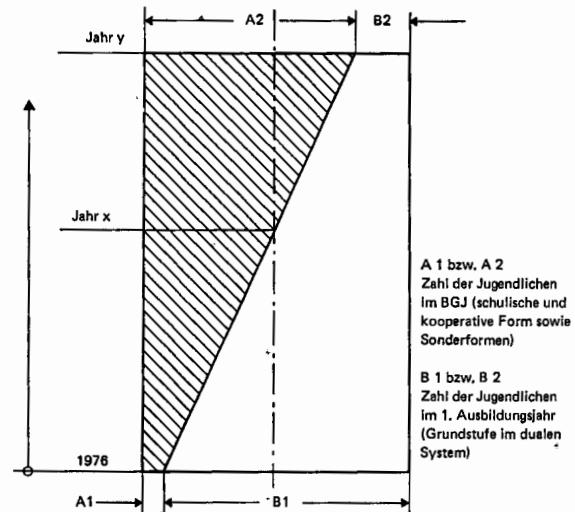
### Einführung des Berufsgrundbildungsjahres – Akt oder Prozeß?

Im Zusammenhang mit der Einführung des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) sind in der öffentlichen Diskussion erneut verstärkte Hilfen der Forschung, insbesondere des BBF, gefordert worden.

Die Lösungsmöglichkeiten, die zur Überwindung der entstandenen Schwierigkeiten gegenwärtig diskutiert werden, zeigen sowohl aktuelle Ansätze als auch mittel- und langfristige Perspektiven; sie orientieren sich sowohl am Bildungs- als auch am Beschäftigungssystem und umfassen einen vielfältigen Katalog von unterschiedlich dimensionierten Einzelaspekten, die sich u. a. in den Beiträgen dieses Heftes widerstreifen.

Was vermag das BBF — nüchtern betrachtet — zu leisten? Das BBF versteht sich bekanntlich als eine Institution, die vor allem umsetzungsorientierte Forschungsarbeit zu leisten hat; eine Forschungsarbeit, die vom wissenschaftlichen Erkenntnisstand unter Beachtung der methodischen Möglichkeiten und Grenzen der Forschung ausgeht, die zugleich aber zwangsläufig die Vorgaben von Bildungspolitik und Bildungsplanung auf der einen sowie die Realitäten und Erfahrungen der Bildungspraxis auf der anderen Seite beachten muß. Daher berücksichtigen die gegenwärtig laufenden Arbeiten in der Hauptabteilung Curriculumforschung zwar die Vorgaben — Leitziele und Intentionen — von Bildungspolitik und Bildungsplanung (Bildungsrat, Bundesausschuß für Berufsbildung und BLK), sie versuchen aber gleichzeitig, die aktuellen Entwicklungen der Bildungspraxis in die Untersuchungen einzubeziehen. Die Arbeiten gehen also davon aus, daß die Berufsgrundbildung die „organisatorische Nahtstelle“ zwischen vorberuflicher Bildung und Fachbildung darstellt, und daß die Ausgestaltung dieser neuralgischen „Nahtstelle“, wie immer sie auch benannt werden mag, noch über einen längeren Zeitraum die Curriculumentwicklung in diesen beiden angrenzenden Bereichen beeinflußt, bevor das BGJ endgültig und richtunggebend die Funktion einer „curricularen Gelenkstelle“ übernehmen kann. Gegenwärtig ist realistisch davon auszugehen, daß erst weniger als 5 % der in Frage kommenden Jugendlichen das BGJ besuchen; es dominieren — auch im ersten Ausbildungsjahr — noch die herkömmlichen dualen Ausbildungsformen. Insbesondere die Anforderungen der Fachstufe, die gleichzeitig weiterzuentwickeln und zu modernisieren ist, wirken naturgemäß stark als Ansprüche auf die Berufsgrundbildung zurück. Es ist weder möglich, diese Ansprüche zu negieren, noch die Entwicklung in einem der mit einander verzahnten Ausbildungsbereiche anzuhalten. Wichtig ist, daß die komplexen Entwicklungs- und Reformprozesse in der gleichen Richtung verlaufen und allmählich konvergieren.

Das Schaubild versucht, diesen, stufenweise verlaufenden Entwicklungsprozeß — im Sinne einer vereinfachenden, auf das Prinzipielle abstellenden Darstellung — zu verdeutlichen. Es ist lediglich an den etwa 230 Ausbildungsberufen orientiert, die von der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung erfaßt werden, es berücksichtigt weder die regionalen und sektoralen Besonderheiten noch die quantitativen Aspekte („Schülerberg“ und „Schülertal“) der nächsten Jahrzehnte; ganz zu schweigen von den qualitativen Veränderungen im Bildungs- und vor allem im Beschäftigungssystem. Sicherlich



verdeutlicht das Schaubild aber dennoch, daß die Einführung des BGJ nicht als (einmaliger) Akt gesehen werden darf, sondern als (sukzessiver) Prozeß verstanden werden muß; als ein Prozeß, in dem das BGJ im Jahre X von der „organisatorischen Nahtstelle“ in eine „curriculare Gelenkstelle“ umschlägt. Angesichts der mannigfachen Unsicherheitsfaktoren, die in den derzeit vorliegenden Planungsunterlagen noch enthalten sind, ist es kaum möglich, eine Prognose darüber abzugeben, wann dieses Jahr X erreicht sein wird. Noch schwerer ist vorauszusagen, wann sich — im Jahr Y — die gegenwärtig vorhandenen Proportionen umgekehrt haben. Dabei ist vor allem zu beachten, daß es nicht lediglich um Zahlenverhältnisse (Schülerzahlen, Ausbildungsplätze usw.) geht; mindestens ebenso wichtig sind die didaktisch-curricularen Entwicklungen, die sich in einer zweidimensionalen Skizze nicht einfangen lassen.

Im Zusammenhang mit der didaktischen Struktur der Berufsfelder stehen gegenwärtig neben der Anrechnungsproblematik insbesondere die Schwerpunktbildung in einigen Berufsfeldern und die Erhöhung des „fachpraktischen“ Anteils in allen Berufsfeldern im Mittelpunkt der Diskussion.

Daraus folgt, daß sich die konkrete Curriculumentwicklung sowohl für das BGJ aber auch für die Grund- und Fachstufe in den Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen auf eine ständige Modifizierung der Zielsetzung für das BGJ einstellen muß. Gleichzeitig aber muß sich die konkrete Curriculumentwicklung an den Realitäten des Bildungs- und Beschäftigungssystems orientieren; eine Aufgabe, die die Assistenz der Forschung — Empirie und Modellversuche — geradezu herausfordert, die aber auch — trotz Bereitschaft und Engagement — die Grenzen der Forschung aufzeigen dürfte.

Dennoch: Wer die Einführung des BGJ befürwortet — und das sind prinzipiell alle an der beruflichen Bildung beteiligten Gruppen und Institutionen — der dürfte auch bereit sein, diesen Prozeß „durchzustehen“; — einen Prozeß, dessen vielfältige Aspekte auch die nachfolgenden Beiträge verdeutlichen.

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/1 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 Berufentscheidung 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 Berufsgrundbildungsjahrs 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 besserwisserscher Beckmässerei, 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 „berufsfeldbreite Grundbildung“ konkret ausmacht, noch was „die Grundlage für eine Ausbildung in einer Reihe miteinander verwandter Berufe“ ist, noch wie „die Berufentscheidung... 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. Wièso das und worum geht es dabei?

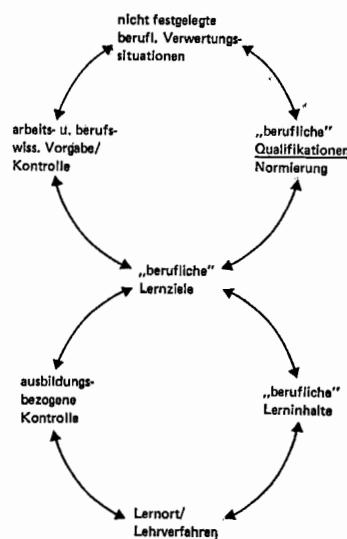
Faßt man das Berufsgrundbildungsprojekt als Aufgabe der Curriculumforschung, dann kann an ihm abgelesen werden, daß auch die Berufsausbildung ihre curriculare Sicherheit verloren hat. Das berühmt-berüchtigte Argument, was sich als Ausbildungsmodell entwickelt habe, könne als „bewährt“ gelten, hieß — curriculumtheoretisch interpretiert — nichts anderes, als daß die „Entwicklung und Sicherung eines begründeten Zusammenhangs 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 Reihum-Ausbildung 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.

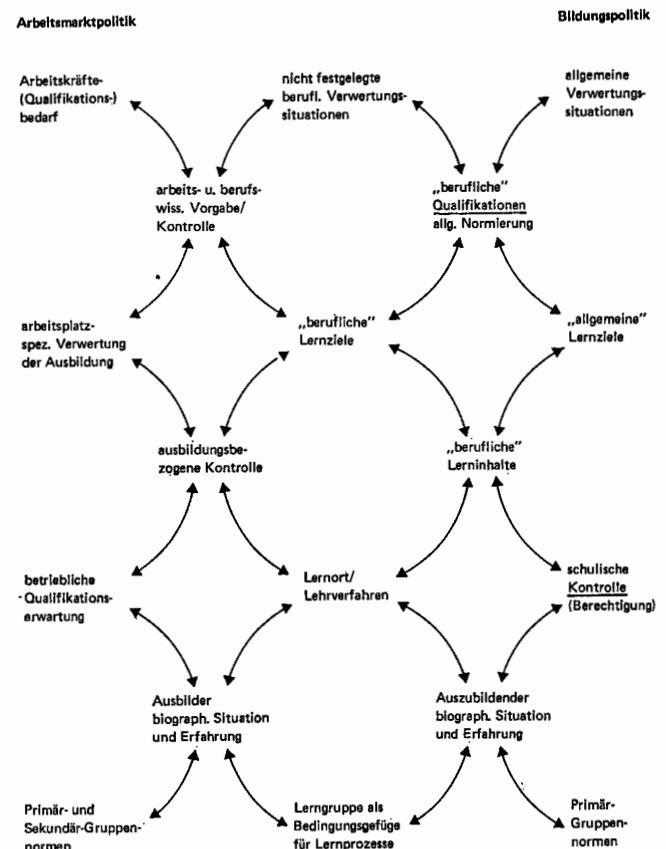
Natürlich hat man sich diese Veränderungen nicht als abrupte Verwerfungen vorzustellen, sondern mehr als Verschiebungen. Die pädagogisch-didaktische Antwort auf diesen 'Vorgang' ist der Versuch, ihm mittels einer Profilerweiterung der Ausbildung, also durch eine relative Spezialisierung der Qualifikation 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 angebar 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 Schulkasse 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. Fürstehau) 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 berufsausbildungsneutralen 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 auszogen 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 andern 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 konstatiert 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).

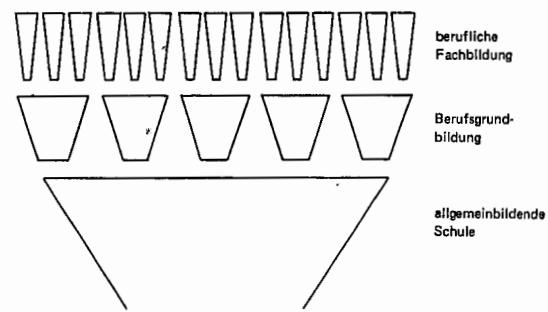
Freilich: so unvermeidbar die Formalisierung ist, sie unterliegt doch auch ganz bestimmten Begrenzungen. Sie ist nicht so weit voranzutreiben, daß der Schritt zur konkreten Anwendung des Erlernten nicht mehr geleistet wird. Es kann sich deshalb nicht um die Abstraktion bis auf die Ebene der bloßen Theorie 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 Rückzug 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 fuhrt 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 abgespeckten Grenzen des Berufsfeldes (denn daß er die Berufentscheidung generell erleichtert, wird niemand ernsthaft erwarten dürfen)? Hat die Berufsgrundbildung jenseits der Berufsfeldgrenzen mehr als nur noch formale Bedeutung? Sicher, auch wenn der Berufsbereich 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 herzu 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 Spezialität 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 Berufarbeit 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 grobstrig 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 Berufsgrundbildungsmödellen. 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 unendifferenziert 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 eingerechnet, die sich im 1. Ausbildungsjahr derjenigen Ausbildungsberufe befanden, die in der Anlage zur Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung [2] aufgeführt sind (sog. anrechnungsfähige Ausbildungsberufe). Bezuglich 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, Zahnärzthelferin; 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 Schwerpunktgebungen 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.

**Tabelle 1: Klassen und Schüler Im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) nach Ländern und Berufsfeldern sowie nach der Klassenform;  
Schuljahr 1971/72 — 1975/76**

Berufsfeld	Schuljahr	Klassenform Schüler	Hessen			Niedersachsen			Nordrhein-Westfalen			Rheinland-Pfalz			Saarland			Schleswig-Holstein						
			S	K	So	S	K	So	S	K	So	S	K	So	S	K	So	S	K	So				
I	71/72	Kl. Sch.	1	32		1			5			11			4	8		8	196					
I	72/73	Kl. Sch.	4		12				3	63		1			26	5		10	280	2				
I	73/74	Kl. Sch.	134		4	22	23		3		6	13	3	12	2	43	7	16	7		170			
I	74/75	Kl. Sch.	3.443	106	623	508	67	120	13	60	43	1.121	194	433	1.362	16	26	10	707	241				
II	71/72	Kl. Sch.	1	4	1	4	2	32	5	6	9				54	15		10	10	10				
II	72/73	Kl. Sch.	4		8				1	20		1			9	4		3		3				
II	73/74	Kl. Sch.	116	15	3	9	10		3	63	3	13	4	1.000	41	9	5			3				
II	74/75	Kl. Sch.	2.883	397	87	216	264		67	67	80	25	1.112	1.112	1.112	16	7	2	359	183	30	116		
III	71/72	Kl. Sch.	150	19	6	3	12	13	11	201	4	7	2	51	48	12	16	7	2	6				
III	72/73	Kl. Sch.	3.522	468	96	72	285	14	40		88	144	144	26	1.112	788	129	205	104		104			
III	73/74	Kl. Sch.	182	55	2	1	17								13	7								
III	74/75	Kl. Sch.	2.036	49	60	16	510			6	129	60	420	675	108	133	3	4	74					
IV	71/72	Kl. Sch.	150	19	6	3	12	13	11	201	4	7	2	51	48	12	16	7	2	6				
IV	72/73	Kl. Sch.	3.522	468	96	72	285	14	40		88	144	144	26	1.112	788	129	205	104		104			
V	71/72	Kl. Sch.	1		2										13	7								
V	72/73	Kl. Sch.	3		1										3									
V	73/74	Kl. Sch.	25	3	2	2	2	1	2	40	16				5	1	3	57						
V	74/75	Kl. Sch.	550	68	63	52	47	40	16						10	210	130	1	13					
VI	71/72	Kl. Sch.	127	52	5	2	2	6	2	41					1	6	4	4	4	4				
VI	72/73	Kl. Sch.	605	44	69	50	44	143	34	20					10	168	104	59		86				
VII	71/72	Kl. Sch.	1												1									
VII	72/73	Kl. Sch.													1									
VII	73/74	Kl. Sch.	132		1	1	1	1	1	11					4	91								
VII	74/75	Kl. Sch.	169	20	1	1	29	22	1	16					4	81	21			1	29			
VIII	71/72	Kl. Sch.																						
VIII	72/73	Kl. Sch.	128		1	1	1	1	1	1					5	104	26							
VIII	73/74	Kl. Sch.	130		1	1	1	1	1	1					9									
VIII	74/75	Kl. Sch.	202		1	1	21								5									
IX	71/72	Kl. Sch.	1												7									
IX	72/73	Kl. Sch.			1										1									
IX	73/74	Kl. Sch.	18		1	10			2	48					9	218		5	108					
IX	74/75	Kl. Sch.	406		24				3	65	1	28			2	15	376	9	204					
X	71/72	Kl. Sch.	154		2	2	2	1	1	1					6	1044								
X	72/73	Kl. Sch.	154		1	1	1	1	1	1					27	1041	3		1					
X	73/74	Kl. Sch.	101	30	1	9	181		2	42					22	41	45	3	60					
X	74/75	Kl. Sch.	3.883	270	120	70	19		3	68	73				1	156	1.544	70	4	8	10	173	178	
XI	71/72	Kl. Sch.	1												1									
XI	72/73	Kl. Sch.			2										1		1							
XI	73/74	Kl. Sch.	164		1	16			1	20					4	89	20	1	19					
XI	74/75	Kl. Sch.	125	67	1	1	26		1	20					2	67	47	8	32					
XII	71/72	Kl. Sch.	1												5									
XII	72/73	Kl. Sch.													9	9								
XII	73/74	Kl. Sch.	86		1	1			4	43					9	30	132	10						
XII	74/75	Kl. Sch.	1.619		103				3	68	73				46	46	13	24	4	81				
XIII	71/72	Kl. Sch.	164	15	1	200			8		17	390			64	8	1.66	7	6	10				
XIII	72/73	Kl. Sch.	3.833	265	32				4		13	335	120	106	1.542	1.180	1.309	105	196	164				
XIII	73/74	Kl. Sch.	283	56	12	38			4	83	41	5			126	91	58	6	10	14				
XIII	74/75	Kl. Sch.	8.602	1.090	324	1.950			8	83	11	1	121	76	1.263	1.180	1.464	90	280	297				
XIV	71/72	Kl. Sch.	504	23	86	12	13	63	26	1	6	4	19	43	11	1	155	30	66	9	15	26		
XIV	72/73	Kl. Sch.	1.211	614	1.810	316	284	1.705	556	16	130	85	416	702	220	26	1.277	4.535	610	1.825	289	132	433	509
XIV	73/74	Kl. Sch.	672	31	133	16	60	3	34	21	11	11	22	40	21	3	93	235	49	108	15	24	26	14
XIV	74/75	Kl. Sch.	16.002	808	2.557	391	380	1.497	59	783	388	518	763	422	36	1.786	5.753	1.027	2.791	428	403	707	985	269
XV	71/72	Kl. Sch.	1												8	600	~200-4.000	~8.600	2.510	783	619	490	1.137	
XV	72/73	Kl. Sch.	21	20	58	68	32	32	32	717	750	745	~200-4.000											
XV	73/74	Kl. Sch.	433	463	~1.500	2.649	668	632	632															
XV	74/75	Kl. Sch.																						

**Anmerkungen zu Tabelle 1:**

- 1) Berufsgrundbildungsjahr in schulischer Form (Vollzeitunterricht) — BGJ/s —
- 2) Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form (Teilzeitunterricht) — BGJ/k —

3) Sonderformen des Berufsgrundbildungsjahres

- 4) 1 Kl. für Lernbehinderte, 2 Kl. für Körperbehinderte, 5 Kl. für Schüler ohne Hauptschulabschluß
- 5) Klassen für Schüler ohne Hauptschulabschluß

**Tabelle 2: Auszubildende in Ausbildungsberufen der AVO — 1. Ausbildungsjahr — und Schüler im BGJ/s nach Berufsfeldern, 1973 und 1974; Anteil der Schüler im BGJ/s an der Anzahl der entsprechenden Auszubildenden**

Berufsfeld	Schuljahr 1973/74			Schuljahr 1974/75		
	Auszubildende im 1. Ausbildungsjahr	Schüler im BGJ/s	Anteil in v. H.	Auszubildende im 1. Ausbildungsjahr	Schüler im BGJ/s	Anteil in v. H.
I	134 943	3 443	2,55	113 819	4 565	4,01
II	93 097	2 883	3,10	90 917	3 522	3,87
III	36 731	2 036	5,54	30 692	2 000	6,52
IV	27 078	550	2,03	26 820	605	2,26
V	9 719	132	1,36	7 859	169	2,15
VI	5 295	85	1,61	5 223	105	2,01
VII	4 301	128	2,98	3 954	130	3,29
VIII	12 091	154	1,27	11 791	202	1,71
IX	15 262	406	2,66	18 552	716	3,86
X	14 285	2 430	17,01	18 254	3 863	21,16
XI	776	164	21,13	798	125	15,66
Insgesamt	353 578	12 411	3,51	328 679	16 002	4,87

**Tabelle 3: Auszubildende in Ausbildungsberufen der AVO — 1. Ausbildungsjahr — und Schüler im BGJ/s nach Ländern, 1973/74 und 1974/75; Anteil der Schüler im BGJ/s an der Anzahl der entsprechenden Auszubildenden**

a) Berufsfeld I Wirtschaft und Verwaltung

Land	Schuljahr 1973/74			Schuljahr 1974/75		
	Auszubildende im 1. Ausbildungsjahr	Schüler im BGJ/s	Anteil in v. H.	Auszubildende im 1. Ausbildungsjahr	Schüler im BGJ/s	Anteil in v. H.
B-W	19 482	106	0,54	15 834	105	0,66
By	23 758	623	2,62	19 956	574	2,88
Be	1 678	506	30,15	1 499	749	49,97
Br	1 937	67	3,46	1 678	89	5,30
Ha	3 922	120	3,06	3 538	129	3,65
He	10 400	60	0,58	8 682	178	2,05
Ns	17 156	43	0,25	15 192	—	—
N-W	39 193	1 121	2,86	33 562	1 362	4,06
R-P	9 526	194	2,04	7 603	431	5,67
Sa	2 723	433	15,90	2 006	707	35,24
S-H	5 168	170	3,29	4 269	241	5,65
Insgesamt	134 943	3 443	2,55	113 819	4 565	4,01

b) Berufsfeld II Metall

Land	Schuljahr 1973/74			Schuljahr 1974/75		
	Auszubildende im 1. Ausbildungsjahr	Schüler im BGJ/s	Anteil in v. H.	Auszubildende im 1. Ausbildungsjahr	Schüler im BGJ/s	Anteil in v. H.
B-W	14 213	67	0,47	13 255	72	0,54
By	18 976	264	1,39	19 766	320	1,62
Be	1 184	—	—	1 192	—	—
Br	1 115	63	5,65	1 160	201	17,33
Ha	2 191	67	3,16	2 055	86	4,18
He	7 246	80	1,10	7 071	144	2,04
Ns	11 491	1 000	8,70	11 740	1 112	9,47
N-W	24 875	1 011	4,06	24 013	1 112	4,63
R-P	6 198	280	4,52	5 448	359	6,59
Sa	2 404	—	—	2 029	—	—
S-H	3 204	51	1,59	3 188	116	3,64
Insgesamt	93 097	2 883	3,10	90 917	3 522	3,87

**Anmerkungen zu Tabelle 1 (Fortsetzung):**

6) Klassen für lernbehinderte Schüler (Werkklassen, Berufsvorbereitungsjahr)

7) Da die Angaben für das Schuljahr 1975/76 nur unvollständig vorliegen, war die der Berufsfelder nicht möglich

### 8) 10 Kl./164 Sch. in den Berufsfeldern I und II

9) 4 Kl. für Lernbehinderte, 5 Kl. für Schüler ohne Hauptschulabschluß  
10) Fachrichtung Sozialpädagogik

11) Anzahl der Klassen errechnet nach der Frequenz von 1072/74

11) Anzahl der Klassen errechnet nach der Frequenz von 1973/74  
12) Anzahl der Klassen errechnet nach der Frequenz von 1974/75

12) Anzahl der

13) geschätz  
14) Verteilung der Schüler auf BGJ/s bzw. BGJ/So errechnet nach der Frequenz von 1973/74

15) Zuordnung auch zu Berufsfeld II möglich

#### 16) Verteilung der Schüler auf BGJ/s bzw. BGJ/So geschätzt

17) 167 Sch. Fachrichtung Hauswirtschaft, 21 Sch. Fachrichtung Gastronomie | Sch. werden zugleich auf d

18) Fachrichtung: gewerblisch }  
19) 1. Kl/2. Sch. Fachr. Erstübung: 14. Kl/15. Sch. Fachr. Sozialpflage }  
} Samt. werden Zugänge auf den  
} Hauptschulabschluß  
} vorbereitet

20) 1 KI./26 Sch. Fachr. Ernährung, 69 KI./11

20) 1 Kl./26 Sch. Fachr. Ernährung, 69 Kl./1799 Sch. Fachr. Sozialpflege  
21) 2 Kl./49 Sch. Werkklassen, 10 Kl./177 Sch. Lernbehinderte,  
3 Kl./64 Sch. ohne Hauptschulabschluß

3 Kl./64 Sch. ohne Hauptschulabschluß  
22) Davon 6 Kl./116 Sch. Fachr. Sozialpflege

22) Davon 6 Kl./116 Sch. Fachr. Sozialpflege  
 23) Davon 6 Kl./131 Sch. Fachr. Sozialpflege

24) Berufsfeldbezeichnung: Bau/Holz/Kunststoff

#### Anmerkungen zum Text

- [1] Lorke, I.: Daten zur Entwicklung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres in den Bundesländern. In: Holz, Heinz u. a.: Berufsgrundbildung. Daten — Aspekte — Modellversuche, Hannover 1974 [Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 27],
- [2] Verordnung über die Anrechnung auf die Ausbildungszeit in Ausbildungsberufen der gewerblichen Wirtschaft und der wirtschafts- und steuerberatenden Berufe — Anrechnung eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres und des Besuchs einer einjährigen Berufsfachschule (Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung) vom 4. Juli 1972. In: Bundesgesetzblatt 1972, Teil I, Nr. 63, S. 1151 ff. und Verordnung zur Änderung ... vom 22. Juni 1973. In BGBl. 1973, Teil II, Nr. 50, S. 665 f.
- [3] Lorke, I.; Pampus, K.: Die Verteilung der Auszubildenden nach Ausbildungsberufen (1971). In: Holz, Heinz u. a.: Berufsgrundbildung ... (wie [1])

- [4] Glaser, P.: Daten zur Verteilung von Auszubildenden nach Ausbildungsberufen und Berufsfeldern (1965—1973), Hannover 1975, [Schriften zur Berufsbildungsforschung. Band 37], Quellen:  
Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung: Berufsbildungsprogramm 1974  
Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft/Statistisches Bundesamt: Berufliche Aus- und Fortbildung 1973. Mai 1975  
dies.: Berufliche Aus- und Fortbildung 1974. Stuttgart und Mainz, September 1975  
Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Stufenplan zu Schwerpunkten beruflicher Bildung. Stuttgart 1975  
Eigene Ermittlungen des BBF im Rahmen des Projekts 2.013.02: Untersuchungen zur Berufsfeldeinteilung für die Stufe der beruflichen Grundbildung  
Statistisches Landesamt Rheinland-Pfalz: Die berufsbildenden Schulen im Schuljahr 1974/75. Bad Ems: 1975

Brigitte Schröder

## Regionale und sektorale Einführung des Berufsgrundbildungsjahres – Voraussetzungen und Konsequenzen eines obligatorischen Berufsgrundschuljahres –

Nach den gemeinsamen Planungen von Bund und Ländern wird der Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres auch in Zukunft nur schrittweise erfolgen; im Rahmen der generellen Ausbauplanungen wird jedoch zunehmend von einzelnen Ländern ein an den unterschiedlichen regionalen Voraussetzungen orientierter gezielter Ausbau jeweils in bestimmten Berufsfeldern erwogen. Im vorliegenden Beitrag werden einige, z. T. bisher wenig beachtete, Probleme dargestellt, die bei einem vollständigen, jedoch regional begrenzten, Ausbau in einem Berufsfeld zu lösen sind.

Das Berufsgrundbildungsjahr mit der inhaltlichen Konzeption einer beruflichen Grundbildung auf Berufsfeldbreite stellt, bezogen auf die bisherige Ordnung der Berufsausbildung, eine Teilreform dar; sie erfaßt unmittelbar lediglich das 1. Jahr mehrjähriger Ausbildungsgänge. Bereits aus diesem Sachverhalt ergibt sich die Notwendigkeit einer korrespondierenden Abstimmung mit der anschließenden Phase der Fachbildung, wie sie von allen Seiten inzwischen anerkannt und auch in Angriff genommen wurde.

Diese generelle Konstellation wird nun zusätzlich durch den quantitativen Ausbaugrad des Berufsgrundbildungsjahres bestimmt, und zwar derart, daß voraussichtlich noch für einen längeren Zeitraum die Absolventen eines Berufsgrundbildungsjahres gegenüber den vergleichbaren Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr eine Minderheit bleiben werden [1]. Die dringend gebotene Abstimmung zwischen beruflicher Grundbildung und Fachbildung steht in dieser Situation unter der Forderung, berufliche Grundbildung dürfe sich nicht zu weit von dem ersten Ausbildungsjahr des dualen Systems entfernen, — eine Forderung, die im Interesse einer reibungslosen Integration der Absolventen eines Berufsgrundbildungsjahres in „reguläre“ Ausbildungsgänge eine partielle Modifizierung ursprünglicher Ziele des Berufsgrundbildungsjahres impliziert.

Nun lassen sich jedoch gerade die Probleme des Berufsgrundbildungsjahres in einer ausschließlich globalen Betrachtungsweise nur unzureichend erfassen. Die einzelnen Berufsfelder unterscheiden sich zum Teil erheblich in ihrer inhaltlichen Struktur — ablesbar u. a. an der Anzahl der zugeordneten Berufe —, in der zahlenmäßigen Besetzung der zugeordneten Ausbildungsberufe und damit auch in ihrem quantita-

tiven Gewicht im gesamten Ausbildungsvolumen des dualen Systems.

Bereits in der Vergangenheit ist der Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres in den einzelnen Ländern nicht nur in unterschiedlichem Umfang, sondern auch schwergewichtig in verschiedenen Berufsfeldern erfolgt [2]. Diese Entwicklung wird sich voraussichtlich fortsetzen, da auf diesem Wege den vorhandenen regional unterschiedlichen Voraussetzungen personeller und sachlicher Art für eine Kapazitätserweiterung Rechnung getragen werden kann. Vor allem erscheint es durch eine Konzentration der Ausbauplanungen auf bestimmte, ausgewählte Berufsfelder am ehesten möglich, die Probleme des Übergangs zwischen Berufsgrundbildung und anschließender Fachbildung zu verringern.

Im Hinblick auf diese Zielsetzung bieten sich zwei unterschiedliche Strategien an. „Die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres könnte zunächst in den Berufsfeldern erfolgen, bei denen die inhaltliche Abstimmung der berufsfeldbezogenen Grundbildung mit der nachfolgenden Fachbildung keine oder nur geringe Schwierigkeiten bereitet“ [3]. Dies würde für einige schwächer besetzte Berufsfelder, wie z. B. Landwirtschaft (Berufsfeld XI) gelten. „Ein anderes Kriterium für den Ausbau könnte jedoch die Zahl der Auszubildenden in einem Berufsfeld sein. Die Einrichtung des Berufsgrundbildungsjahres in stark besetzten Berufsfeldern würde die rasche Erfassung einer großen Zahl von Jugendlichen ermöglichen, wodurch sich organisatorische Schwierigkeiten vermeiden bzw. verringern ließen“ [4]. Hierbei wäre vor allem an die Berufsfelder I (Wirtschaft und Verwaltung) und II (Metall) zu denken, die zusammen mehr als 50 % aller Auszubildenden umfassen [5].

Ein Weg, die mit der zuletzt genannten Alternative verfolgte Intention zu realisieren, wird dann beschritten, wenn in einer Region der volle Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres für ein bestimmtes Berufsfeld erfolgt, so daß eine regional verbindliche Einführung des Berufsgrundbildungsjahres möglich wird. Einige der hierbei entstehenden, z. T. bisher noch wenig beachteten Probleme sollen im folgenden dargestellt werden. Die Ausführungen beschränken sich auf den Ausbau des **schulischen** Berufsgrundbildungsjahres; ihnen liegen einige bereits relativ weit konkretisierte Planungsüberlegungen aus dem Raum Niedersachsen zugrunde [6].

### Gesetzliche Voraussetzungen

Im Rahmen eines umfassenden Planungskonzepts des Kultusministeriums Niedersachsen soll der Besuch eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres langfristig für alle Jugendliche obligatorisch gemacht werden; dabei ist vorgesehen, in der Region Salzgitter das schulische Berufsgrundbildungsjahr für das Berufsfeld Metall bereits zum Herbst dieses Jahres obligatorisch einzuführen. Damit würde das bisherige Nebeneinander von Berufsgrundbildungsjahr und „regulären“ Ausbildungsgängen durch eine regional und sektorale einheitliche Regelung abgelöst werden.

Die rechtlichen Voraussetzungen für diese Maßnahme sind durch das Niedersächsische Schulgesetz (Gesetz zur Änderung schulrechtlicher Vorschriften) vom 14. Juni 1973 geschaffen worden, nach dem die Grundstufe für einzelne Berufsfelder als Berufsgrundbildungsjahr mit Vollzeitunterricht durchgeführt werden kann (Art. II, Nr. 18), wenn es die persönlichen, sächlichen und schulorganisatorischen Verhältnisse gestatten, wobei der Kultusminister ermächtigt wird, Zeitpunkt, Gebiete und Berufsfelder der Einführung auf dem Verordnungswege zu regeln (§ 25 a, [3]).

### Personelle und sachliche Voraussetzungen

Die obligatorische Einführung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres setzt die Bereitstellung einer ausreichenden Schulkapazität voraus. Es entsteht ein erheblicher Mehrbedarf an Unterrichtsräumen verschiedener Art sowie z. B. im Berufsfeld „Metall“ hinsichtlich der Werkstattkapazität die Notwendigkeit einer ausreichenden Maschinenausstattung. Darüber hinaus erwachsen dem Schulträger in einem erheblich größeren Ausmaß als bisher ständige Folgekosten für den Ersatz von Werkzeugen, für Maschinenreparaturen und Ersatzteile sowie für die ständige Ergänzung des im Werkstattunterricht verbrauchten Materials. Für die Kommunen als Schulträger dürfte sich die Finanzierung der Folgekosten als ein zentraler Planungsaspekt darstellen.

Ein entsprechender Mehrbedarf in der personellen Ausstattung der Schulen muß im Rahmen des Landeshaushalts berücksichtigt werden. Eine obligatorische Einführung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres bedeutet darüber hinaus, daß Schulträger und Landesregierung auch verpflichtet sind, die schulischen Kapazitäten an einen im Zeitverlauf sich verändernden Bedarf anzupassen.

### Umfang und Adressatengruppen

Die Zahl der erforderlichen Plätze eines schulischen Berufsgrundbildungsjahres läßt sich im Prinzip von zwei Seiten bestimmen: nach der Anzahl der Jugendlichen, die sich — aus welchen Gründen auch immer — für den Besuch des Berufsgrundschuljahres entscheiden, und nach der Anzahl betrieblicher Ausbildungsplätze, die mit Absolventen eines Berufsgrundschuljahres zu besetzen wären.

In beiden Fällen können Disproportionalitäten zwischen der Zahl von Berufsgrundschul-Absolventen und dem regionalen Ausbildungplatzangebot entstehen; im letzteren Fall deswegen, weil die Schule lediglich ein ausreichendes Angebot von Plätzen im BGJ/s bereitstellen kann. Eine direkte Verpflichtung zum Besuch eines Berufsgrundschuljahres in einem bestimmten Berufsfeld besteht damit nicht; sie ergibt sich nur mittelbar, sofern davon die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung abhängig gemacht würde. Eine verlässliche Abstimmung auf das regionale Ausbildungplatzangebot erscheint daher nur auf der Basis vorgezogener betrieblicher Ausbildungszusagen möglich, z. B. durch Vorverträge der einen oder anderen Form.

Wieviele Klassen aufgrund zu besetzender Ausbildungsplätze eingerichtet werden müßten, ließe sich nach den bisherigen Zahlen der Teilzeitberufsschüler in den entsprechenden Berufen ungefähr vorausschätzen.

Neben der Gruppe von Jugendlichen, die das Berufsgrundschuljahr aufgrund der Zusage eines Ausbildungsbetriebes besuchen würden, wird es eine weitere Gruppe von Jugendlichen geben, die, gerade weil sie keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, ein Berufsgrundschuljahr besuchen möchten. In der gegenwärtigen Situation eines knappen Ausbildungplatzangebots kann sich die Berufsschule einer Aufnahme dieser Jugendlichen in das Berufsgrundschuljahr nicht entziehen. Darüber hinaus müßten auch die Jugendlichen aufgenommen werden, die zwar keine Berufsausbildung anstreben, die aber auch keinen Arbeitsplatz gefunden haben und im Berufsgrundbildungsjahr die Zeit der Arbeitslosigkeit überbrücken bzw. ihre Vermittlungschancen erhöhen möchten. Da alle Jugendlichen ohne Ausbildungszusage das Berufsgrundbildungsjahr aufgrund einer freiwilligen Entscheidung besuchen würden, läßt sich nur schwer abschätzen, wie groß diese Gruppe von Bewerbern sein wird.

### Regionale Abgrenzung

Die regionale Einführung eines obligatorischen Berufsgrundschuljahres erfordert eine Abgrenzung der Region in der Weise, daß weder den Jugendlichen die freie Wahl der Ausbildungsstätte noch den Betrieben die Möglichkeit einer freien Wahl unter den Ausbildungsbewerbern genommen wird. Es müssen also faktisch bestehende Unterschiede zwischen einer Wirtschaftsregion, dem Einzugsgebiet der örtlichen Ausbildungsbetriebe, und den verwaltungsmäßigen Grenzen einer Kommune berücksichtigt werden.

Die Berufsschulen müßten einerseits alle Jugendlichen aufnehmen — unabhängig von deren Wohnort —, die Ausbildungszusagen eines örtlichen Betriebes haben; andererseits wären Ausbildungsbetriebe außerhalb der Einführungsregion, auch wenn sie von dort ihre Auszubildenden rekrutieren, von der verbindlichen Einführung des Berufsgrundschuljahres nicht betroffen. Man muß realistischerweise in Rechnung stellen, daß bei dieser Konstellation die Möglichkeit einer gezielten „Abwanderung“ von Ausbildungssuchenden zu Betrieben außerhalb der Einführungsregion nicht ausgeschlossen ist.

### Vertragliche Regelungen zur quantitativen Abstimmung

Es ist eingangs unterstellt worden, daß das Problem einer quantitativen Harmonisierung zwischen regionalem Ausbildungplatzangebot und Anzahl der Absolventen eines Berufsgrundbildungsjahres in einem bestimmten Berufsfeld — z. B. im Berufsfeld „Metall“ — durch vorgezogene betriebliche Ausbildungszusagen zu lösen wäre. Solche Regelungen setzen jedoch die Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe voraus, ihre Ausbildungentscheidungen zwar nicht eher als bisher, trotzdem jedoch bereits ein Jahr vor dem eigentlichen Beginn des Ausbildungsverhältnisses mit dem Eintritt in die Fachstufe zu treffen.

Dem Abschluß eines Ausbildungsvertrages muß nach den Vorschriften des Jugendarbeitsschutzgesetzes eine ärztliche Untersuchung vorausgehen. Wenn Ausbildungsbetriebe zukünftig bereits vor dem Berufsgrundschuljahr Zusagen über eine spätere Aufnahme eines Ausbildungsverhältnisses geben wollen, müssen auch diese Eignungsuntersuchungen zeitlich vorgezogen, und damit von dem eigentlichen Beginn des Ausbildungsverhältnisses getrennt werden. Im Prinzip erwächst bei einer generellen Einführung des Berufsgrundschuljahres als obligatorischer erster Phase einer Berufsausbildung auch den Schulen bzw. der hier zuständigen Behörde die Verpflichtung, Sorge zu tragen, daß eine Fortsetzung der Berufsausbildung nicht an erst später festgestellten berufsspezifischen Eignungsmängeln scheitert.

Eine vertragliche Bindung von Berufsgrundschülern an den späteren Ausbildungsbetrieb ist auf mehreren Wegen denkbar. So könnten z. B. vor Beginn des Berufsgrundbildungsjahres Ausbildungsvorverträge über das anschließende zweite und dritte Ausbildungsjahr abgeschlossen werden, die an die Bedingung geknüpft werden, daß das Berufsgrundbildungsjahr

Jahr mit Erfolg absolviert wird. Eine derartige Regelung würde den rechtlichen Status der Jugendlichen als Schüler in keiner Weise berühren; andererseits würde aber auch erst mit dem tatsächlichen Eintritt in das Ausbildungsverhältnis, also zu Beginn des zweiten Ausbildungsjahres, die Probezeit beginnen, in der das Ausbildungsverhältnis jederzeit ohne Einhalten einer Kündigungsfrist gekündigt werden kann [7].

Obwohl das Berufsgrundschuljahr aufgrund einer betrieblichen Ausbildungszusage besucht wird, haben die Jugendlichen während dieser Zeit keinen Anspruch auf eine Ausbildungsvergütung. Solange der Besuch eines Berufsgrundschuljahres freiwillig war, konnte jeder individuell entscheiden, ob er diesen Nachteil in Kauf nehmen will. Bei einer obligatorischen Einführung ist dies jedoch nicht mehr möglich. Das Argument einer finanziellen Schlechterstellung durch das Berufsgrundbildungsjahr wird in der Öffentlichkeit sicherlich nicht unbedacht bleiben.

Ein Ersatz für den Wegfall der Ausbildungsvergütung könnte langfristig möglicherweise auf tarifvertraglicher Basis zu erreichen sein; da gerade die Gewerkschaften die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres nachdrücklich fordern, werden sie sich voraussichtlich auch um einen Ausgleich der finanziellen Nachteile bemühen. Eine andere Lösung würde z. B. darin bestehen, daß für Berufsgrundschüler ebenso wie bereits für Berufsfachschüler im zweiten Jahr die Möglichkeit geschaffen würde, Mittel nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) zu erhalten; allerdings würde bei einer Ausbildungsförderung das Einkommen der Eltern in Anrechnung gebracht werden.

Die Schlechterstellung der Berufsgrundschüler erstreckt sich auch auf den Zeitpunkt des Beitrags zur Sozialversicherung. Für dieses Problem müßten ebenfalls Möglichkeiten einer Ersatzlösung, z. B. Nachzahlungen der normalerweise bis zum Eintritt in das zweite Ausbildungsjahr fälligen Beiträge, gesucht werden.

#### Berufsgrundschüler ohne Ausbildungssplatz

Vorgezogene Ausbildungszusagen ermöglichen zwar eine quantitative Abstimmung des Berufsgrundbildungsjahres auf das regionale Ausbildungssplatzangebot, gleichzeitig verschärfen sie jedoch die Situation derjenigen Berufsgrundschüler ohne eine solche Zusage. Gerade weil bereits vor Beginn des Berufsgrundschuljahres die späteren Ausbildungssätze vergeben sind, hat beispielsweise ein Teil der Berufsgrundschüler von vornherein kaum eine Aussicht auf eine anschließende betriebliche Ausbildung in demselben Berufsfeld. Selbst große Anstrengungen und gute Leistungen würden die Chancen eines ursprünglich nicht zum Zuge gekommenen Bewerbers nicht grundsätzlich verbessern können, während andererseits die vorab gegebene Ausbildungszusage auch bei schlechten Leistungen die Fortsetzung der Ausbildung garantiert, es sei denn, das Berufsgrundschuljahr wird nicht mit Erfolg abgeschlossen, so daß die Voraussetzungen einer Anrechnung entfallen. Es entsteht die paradoxe Situation, daß die Konkurrenz um betriebliche Ausbildungssätze bereits entschieden ist, und zwar definitiv, bevor das Berufsgrundschuljahr, das eigentlich eine Verlängerung der Entscheidungsphase bringen sollte, beginnt.

Jugendlichen ohne Zusage eines betrieblichen Ausbildungssplatzes bliebe dann nur die Möglichkeit einer Fortsetzung der schulischen Ausbildung, sofern entsprechende Schullaufbahnen eingerichtet werden, des Übergangs in das Beschäftigungssystem, sofern eine entsprechende Nachfrage nach Arbeitskräften besteht, oder einer Ausbildung in Berufen außerhalb des gewählten Berufsfeldes oder in Betrieben außerhalb der Region.

In einer vergleichbaren Sackgasse befinden sich die Jugendlichen, die das Berufsgrundschuljahr nicht mit Erfolg abschließen. Da ihnen dieses Jahr nicht auf die anschließende

Ausbildung angerechnet werden muß, unabhängig von jeder vorangegangenen Zusage eines Ausbildungssplatzes, und andererseits von den Ausbildungsbetrieben kein „regulärer“, d. h. vollständiger Ausbildungsgang in den Berufen des Berufsfeldes mehr durchgeführt werden würde, blieben auch ihnen nur weniger attraktive Ausweichmöglichkeiten. Ob und wie ggf. eine Korrektur unzureichender Leistungen des Berufsgrundbildungsjahres in der weiteren Ausbildung ermöglicht werden kann, muß noch geprüft werden.

Grundsätzlich wird die Dringlichkeit angemessener Alternativen unter anderem davon abhängen, wie groß die Gruppe der Betroffenen sein wird, d. h. von der generellen Lage am Ausbildungsmarkt.

#### Probleme der Gleichbehandlung

Alle Bemühungen, Auszubildende bei einer sektorale und regional begrenzten Einführung eines obligatorischen Berufsgrundschuljahres nicht schlechter zu stellen, müssen auch vor dem Hintergrund gesehen werden, daß gerade in Betrieben, die für Berufe verschiedener Berufsfelder ausbilden, Probleme der Gleichbehandlung aller Auszubildenden entstehen; ein Teil der Auszubildenden würde wie bisher über die volle Dauer der Ausbildung, ein anderer Teil nur noch während des zweiten und dritten Ausbildungsjahres eine Ausbildungsvergütung erhalten. Bildet ein Großunternehmen auch in Betriebsstufen außerhalb der Einführungsregion aus, so würde der gleiche Unterschied sogar zwischen Auszubildenden in demselben Beruf bzw. Berufsfeld entstehen. Solche Unterschiede erhalten vor allem deswegen ein größeres Gewicht, weil sie in einer Stammbelegschaft von den betroffenen Eltern als ungerechtfertigte Benachteiligung ihrer Kinder empfunden werden müssen. Es ist insbesondere dieser Sachverhalt, der möglicherweise die Haltung der Betriebsräte gegenüber der Einführung des Berufsgrundschuljahres bestimmen könnte.

Eine Regelung, nach der in Verbindung mit erst später wirkenden Ausbildungsverträgen schon während des Berufsgrundschuljahres eine Art von Ausbildungsbeihilfe gezahlt würde, löst zwar das Problem einer Gleichstellung mit „normalen“ Auszubildenden, dies jedoch um den Preis einer doppelten Benachteiligung der anderen Berufsgrundschüler; ohne Aussicht auf einen betrieblichen Ausbildungssplatz zur Fortsetzung ihrer Ausbildung bleiben sie auch ohne eine vergleichbare Finanzierung während des Berufsgrundschuljahres. Die Möglichkeit, Mittel nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) zu erhalten, könnte diese Benachteiligung zumindest teilweise vermindern.

#### Schlußbemerkung

Die hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit dargestellten Probleme einer regional und sektorale verbindlichen Einführung eines Berufsgrundschuljahres betreffen nur einige neurale Punkte — vor allem hinsichtlich der rechtlichen und administrativen Seite des Problems —, wie sie bereits im gegenwärtigen Stadium der Planungsüberlegungen sichtbar geworden sind. Die ebenso bedeutsamen und schwierigen Fragen einer curricularen Abstimmung, — Handlungszwänge und -spielräume, die im Zuge eines vollen Ausbaus des Berufsgrundbildungsjahres entstehen — müssen einer späteren Darstellung vorbehalten bleiben.

#### Anmerkungen

- [1] Der Anteil der Jugendlichen im Berufsgrundbildungsjahr — in schulischer oder in kooperativer Form — lag im Schuljahr 1973/74 mit ca. 15000 Jugendlichen bei rund 3% der Jugendlichen im 1. Ausbildungsjahr; er erhöhte sich 1974/75 auf ungefähr 5% (vgl. Glaser in diesem Heft). Wenn das Berufsgrundbildungsjahr bis 1978 auf mindestens 80 000 Plätze ausgebaut sein wird, wie von der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung (BLK) im „Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung“ vorgesehen, würde dies an einem geschätzten jährlichen Ausbildungssplatzangebot von 400 000 Plätzen im dualen System eine Quote von 20 % ausmachen. Auch das für 1985 im Bildungsgesamtplan der BLK geplante Volumen von ungefähr 130 000 Plätzen in beruflichen Vollzeitschulen für die Stufe der Grundbildung würde das zahlenmäßige Verhältnis

von Berufsgrundschülern und Auszubildenden des 1. Ausbildungsjahrs nur um 10 % auf insgesamt 30 % erhöhen. — Der Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres in kooperativer Form wurde bei der Berechnung des voraussichtlichen Volumens unberücksichtigt gelassen. Die jährliche Aufnahmekapazität von 400 000 Ausbildungssätzen im dualen System wurde in einer noch unveröffentlichten Modellrechnung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) als voraussichtlicher Wert für den Zeitraum 1977 bis 1987 ermittelt. Mertens, D. u. Mitarbeiter: Aufnahmefähigkeit des berufsbildenden Bildungssystems für Übergänge aus dem allgemeinbildenden Schulsystem bis 1990. Vgl. „Handelsblatt“ v. 12/13. 12. 1975.

[2] Vgl. den Beitrag von P. Glaser in diesem Heft.

[3] BLK: Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung. Verabschiedet am 2. Juni 1975. Bonn. S. 51.

[4] ebenda.

[5] Vgl. P. Glaser in diesem Heft.

[6] Im Rahmen des in Salzgitter durchgeführten Modellversuchs zum Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Metall fand am 13. und 14. November 1975 im BBF ein Colloquium zu Fragen der Berufsgrundbildung statt, auf dem auch die hier dargestellten Probleme erörtert wurden. Vgl. den Kurzbericht in Heft 1, 1976.

[7] In Bayern wird die Aufnahme in das Berufsgrundschuljahr der Züge A und B von der Voraussetzung einer entsprechenden Ausbildungssatzusage abhängig gemacht.

Klaus Pampus

## Ausbau des kooperativen Berufsgrundbildungsjahres im dualen System?

Der Beitrag kritisiert die mangelnde Abgrenzung des sogenannten kooperativen Berufsgrundbildungsjahres sowohl von der vollzeitschulischen Form als auch vom 1. Ausbildungsjahr im dualen System. Bisher dominierten rechtlich-institutionelle Abgrenzungsgesichtspunkte, während die curricularen Unterschiede und Gemeinsamkeiten ungeklärt sind. Aufgrund der anhaltenden bildungspolitischen Kontroversen, deren Argumente dargestellt werden, existieren gegenwärtig nur wenige Modellversuche in industriellen Großbetrieben; eine zentrale curriculare Normierung steht noch aus. Der Verfasser betont die Notwendigkeit politischer Grundsatzentscheidungen als Voraussetzung für eine differenzierte berufsfeldspezifische Analyse der Lerninstitutionen und Lernorte.

### 1. Zur Begriffsgenese

Die Bezeichnung „Berufsgrundbildungsjahr“ und das mit dem Begriff sich verbindende bildungsorganisatorische Konzept sind durch den „Strukturplan“ des Deutschen Bildungsrates (1970) eingeführt worden. Zwar gab es zu diesem Zeitpunkt bereits Versuche zur Erprobung eines „Berufsgrundschuljahres“; für den Bereich der betrieblichen Berufsausbildung hatte die Forderung nach einer breiten „beruflichen Grundbildung“ im Berufsbildungsgesetz von 1969 (BBiG, § 1, § 26) bereits eine ausbildungsrechtliche Qualität erhalten. Der in der neuen Begriffsabwandlung „Berufsgrundbildungsjahr“ (BGJ) sich ankündigende Versuch, diese verschiedenen Tendenzen zusammenzuführen und in ein umfassendes Reformkonzept zur Neugliederung des Sekundärbereichs einzufügen, wurde jedoch erst im Strukturplan mit dem Vorschlag für ein verbindliches BGJ als „erstem Jahr der Lehre“ unternommen.

Dabei wird zugestanden, daß dieses BGJ „in öffentlichen oder privaten Bildungsinstitutionen angesiedelt werden“ kann [1]. Es fällt aber auf, daß bei der Aufzählung der konkreten Lernorte („Berufsschule, berufliche Schulzentren, überbetriebliche Lehrwerkstätten“) betriebliche Ausbildungssäte nicht erwähnt werden. Bezuglich der Kompetenzverteilung vertritt der Bildungsrat die Position: „Die pädagogische Verantwortung liegt jedoch auch bei privater Trägerschaft bei den Schulverwaltungen. Das Curriculum der privaten Ausbildungseinrichtungen ist nach Maßgabe der Curricula der öffentlichen Schule zu gestalten.“

In den von Bund und Ländern in der BLK gemeinsam erarbeiteten Planungsdokumenten [2, 3, 4] werden Begriff und Programm des BGJ fortgeschrieben. Die Aussagen des „Strukturplans“ werden hier in manchen Punkten präzisiert, in anderen modifiziert; teilweise wird hinter unklaren und ausweichenden Formulierungen aber auch die Tatsache sichtbar,

dass ein durchgängiger bildungspolitischer Konsens über die konkrete weitere Ausgestaltung des BGJ noch keineswegs erreicht werden konnte.

Deutlicher werden in den BLK-Vereinbarungen zwei mögliche Varianten terminologisch voneinander abgehoben: Das BGJ als Vollzeitschuljahr (BGJ/s) einerseits und das BGJ im dualen System in kooperativer Form (BGJ/k) andererseits. Gegenüber dem „Strukturplan“ wird auch klargestellt, daß „geeignete betriebliche Ausbildungssäte“ an der Durchführung des BGJ/k beteiligt sein können. An welchen Maßstäben diese „Eignung“ gemessen werden soll, ist jedoch nicht konkretisiert. Insgesamt sind bis heute weder die konstitutiven Unterscheidungsmerkmale noch die unverzichtbaren Gemeinsamkeiten der beiden Typen BGJ/k und BGJ/s hinreichend geklärt. Die Unsicherheiten verstärken sich noch dadurch, daß auch die Abgrenzung des BGJ/k zum herkömmlichen ersten Ausbildungsjahr im dualen System schwierig ist. Insbesondere bei der Grundstufe von Stufenausbildungsgängen werden die Grenzen zum BGJ/k unscharf.

### 2. Abgrenzungsprobleme

Neben rechtlichen und organisatorischen Abgrenzungsmerkmalen scheint vor allem die Frage bedeutsam, welche curricularen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten zwischen BGJ/k und BGJ/s bestehen. Die BLK-Dokumente betonen — unter Anknüpfung an die Forderungen des Bildungsrats — die „curriculare Einheitlichkeit“ der beiden Organisationsformen [5]. In einer abgeschwächten Formulierung heißt es aber auch, sie gehen „von den gleichen curricularen Zielen aus“ [6]. Es bleibt demnach unklar, welcher Curriculum-Begriff hier zugrundegelegt ist: Ist von einer umfassenden Begriffsauslegung auszugehen, die neben Zielen und Inhalten auch Methoden, Mittel, Organisationsformen, Lernkontrollen usw. einbezieht?

Oder beschränkt man sich auf eine engere Definition, die lediglich Lernziele und -inhalte als konstitutive Komponenten eines Curriculum ansieht, oder besteht man nur, wie im letzten Zitat nahegelegt, auf den „Zielen“ als konstanten Curriculum-Elementen, denen variierende Inhalte, Methoden usw. zugeordnet werden können? Weiterhin bleibt offen, auf welches Operationalisierungsniveau die geforderte „curriculare Einheitlichkeit“ bezogen ist. Wird eine Übereinstimmung auf dem Niveau von „Grobzielen“ oder „Feinzielen“ angestrebt? Begnügt man sich mit der Einheitlichkeit der curricularen Rahmen-Normen, etwa auf der Ebene von Ausbildungsräumen und schulischen Rahmenplänen? Oder betrifft das Postulat auch die stärker detaillierten Vorschriften, etwa auf der Ebene von betrieblichen Ausbildungssäten oder

schulischen Verteilungsplänen? Sofern man — im Sinne der letzten Alternative — für eine rigide Auslegung der Forderung nach curricularer Einheitlichkeit plädiert, schlägt diese in Identität um, und die Unterscheidung der beiden Typen BGJ/k und BGJ/s verliert — zumindest unter curricularen Aspekten — ihren Sinn.

Daß eine solche Deckungsgleichheit von der BLK kaum intendiert sein kann, belegen die Aussagen über die unterschiedlichen zeitlichen Anteile der einzelnen Lernbereiche, insbesondere in der fachpraktischen Ausbildung. Im BGJ/s stehen für den berufsbezogenen Unterricht etwa 960 Stunden zur Verfügung, im BGJ/k dagegen 1600 Stunden. Für den Bereich der Fachpraxis besteht ein Verhältnis von etwa 500 Stunden im BGJ/s zu 1100 Stunden im BGJ/k. Das bedeutet, daß das BGJ/k hinsichtlich der zeitlichen Ausbildungsanteile einem herkömmlichen dualen Ausbildungsjahr mit zwei Berufsschultagen pro Woche sehr viel ähnlicher ist als dem BGJ/s. Die erheblichen Zeitdifferenzen veranlaßen die BLK zu dem Beschuß: „Bund und Länder nähern die unterschiedlichen Anteile an Fachpraxis und Fachtheorie in den verschiedenen Organisationsformen der beruflichen Grundbildung innerhalb der einzelnen Berufsfelder an, um gleiche fachliche Voraussetzungen für den Eintritt in die berufliche Fachbildung zu schaffen“ [7].

Nach dem gegenwärtigen Stand der Erörterungen zwischen Bund und Ländern dürfte eine Anhebung der Fachpraxis im BGJ/s auf mindestens 16—18 Wochenstunden zu erwarten sein, was einer Erhöhung um mehr als 30 % entspräche. Differenzierte berufsfeldspezifische Überlegungen, wie sie in dem zitierten BLK-Beschluß angedeutet sind, stehen allerdings noch aus.

Nicht ausdiskutiert ist auch die wichtige Frage, ob beim BGJ/k Abweichungen von der für die schulische Form gültigen Berufsfeldeinteilung in Richtung einer stärkeren Spezialisierung zugelassen werden können. Man kann eine solche Einengung befürworten, um die Zahl der potentiellen betrieblichen Träger für ein BGJ/k zu vergrößern. Andererseits vergrößert sich aber damit die Gefahr, daß die bisher als unverzichtbar geltende Forderung nach einer berufsfeldbezogenen Grundbildung zur leeren Versicherung abgewertet wird. Deshalb sollten bei der eingeleiteten Überprüfung und Modifikation der bestehenden Berufsfelder Regelungen getroffen werden, die für beide Varianten des BGJ verbindlich sind. Ohne einheitliche Struktur und Breite der Berufsfelder dürfte die Zielsetzung einer gleichgerichteten, synchronen Entwicklung der beiden Organisationsformen kaum realisierbar sein.

Da curricular-inhaltliche Unterscheidungsmerkmale umstritten sind, ist es üblich geworden, eine Abgrenzung des BGJ/k nach organisatorisch-institutionellen und rechtlichen Gesichtspunkten vorzunehmen: An der Durchführung des BGJ/k sind sowohl die Schule als auch der Lernort Betrieb als Träger beteiligt, der gegebenenfalls teilweise (oder ganz?) durch überbetriebliche Ausbildungsstätten substituiert werden kann. Die rechtlichen Zuständigkeiten sind entsprechend den Regelungen im dualen System gesplittet. Für den schulischen Teil sind also die Länder verantwortlich. Für den betrieblichen Teil besitzt der Bund die Normierungskompetenz; Aufsicht, Kontrolle, usw. sind gemäß BBIG an die „zuständigen Stellen“ delegiert. Der Jugendliche im BGJ/k ist — wie im dualen System üblich — sowohl Schüler als auch Auszubildender mit Ausbildungsvertrag, Ausbildungsvergütung, Sozialversicherungspflicht, frühzeitiger Bindung an einen Ausbildungsbetrieb und allen anderen Vor- und Nachteilen, die aus diesem Doppelstatus gegenüber dem „Nur-Schüler“ des BGJ/s erwachsen. (Vgl. dazu den Beitrag von B. Schröder in diesem Heft).

Die Beschreibung verdeutlicht, daß die von der BLK bevorzugte Formulierung „kooperative Form (duales System)“ in erster Linie auf die Dualität der Zuständigkeiten bezogen ist. Die im „Strukturplan“ vertretene Auffassung, die an der Durch-

führung des BGJ beteiligten Ausbildungsinstitutionen sollten auch bei privater Trägerschaft den Schulverwaltungen unterstehen, ist im Zusammenhang mit dem Ausbau des BGJ/k kaum noch aktuell. Das schließt nicht aus, daß in einer Reihe von Ländern (Nordrhein-Westfalen, Bremen, Saarland u. a.) Schulversuche zum BGJ durchgeführt werden, in denen betriebliche Ausbildungsstätten mit betrieblichen Ausbildern genutzt werden. Typische Merkmale des BGJ/k sind auch dort vorhanden, wo sich Schüler des BGJ/s durch Vorverträge bereits für den zukünftigen Ausbildungsbetrieb und -beruf entschieden haben und dabei teilweise auch eine Ausbildungsvergütung des Betriebes erhalten. Solche Mischformen werden aber aufgrund des dominierenden Abgrenzungskriteriums „Rechtszuständigkeit“ gewöhnlich nicht als BGJ/k bezeichnet. Eine Abweichung enthielt kürzlich ein Kurzbericht über Modellversuche im Saarland, wo „das sogenannte kooperative Berufsgrundbildungsjahr, bei dem die Teilnehmer Schülerstatus haben“, erwähnt wird. „Die Ausbildung vollzieht sich an drei Tagen pro Woche in der Schule und an drei Tagen im Betrieb“ [8]. Die Notiz läßt die Unsicherheiten bezüglich der relevanten Unterscheidungsmerkmale erkennen: Die Grenzen zwischen BGJ/k und BGJ/s einerseits sowie zwischen BGJ/k und herkömmlichem ersten Ausbildungsjahr andererseits lassen sich sehr unterschiedlich ansetzen, je nachdem welches Abgrenzungskriterium man als wichtig ansieht — Beteiligung der Lernorte, Berufsfeldbreite, curriculare Ziele und Inhalte, Zeitanteil an der Ausbildung, Status der Jugendlichen oder Rechtszuständigkeit.

### 3. Curriculum-Entwicklung über Modellversuche

Die Zahl der Versuche, die gegenwärtig der Kategorie BGJ/k zuzuordnen sind, und die Zahl der Jugendlichen, die daran teilnehmen, ist gemessen am Ausbaustand des BGJ/s noch gering: 18 559 Schülern im BGJ/s stehen nur 808 Jugendliche im BGJ/k gegenüber. Dieser Abstand erklärt sich teilweise aus der Zurückhaltung der (meisten) Länder gegenüber dem Ausbau der kooperativen Form sowie aus der zeitlichen Verzögerung, mit der entsprechende Versuche — seit 1972 — eingeleitet wurden. Die ungeklärte Situation hat aber natürlich auch das Interesse der Betriebe reduziert. Dabei fällt ins Gewicht, daß bisher weder eine zentrale curriculare Normierung noch eine rechtlich-organisatorische Absicherung des BGJ/k erfolgt ist. Während sich die Umrisse des BGJ/s — trotz stark divergierender Ausgangssituationen in den verschiedenen Ländern [9] — durch übergreifende Normen (Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung von 1972; Rahmenvereinbarung zum BGJ der KMK von 1973; ländereinheitliche Rahmenlehrplan-Entwürfe seit 1974) schrittweise konturierten und anglichen, beruhen die Versuche zum BGJ/k auf Einzelinitiativen der Wirtschaft. Curriculare Grundlagen bilden Entwürfe von Fachverbänden, die teilweise von wissenschaftlichen Experten beraten wurden. Die Erprobung erfolgt in leistungsfähigen Ausbildungsbetrieben der Industrie; an einigen Versuchen sind auch überbetriebliche Ausbildungsstätten beteiligt [10]. Bisher wurden Entwürfe für die Berufsfelder „Metall“ [11], „Elektrotechnik“ [12], „Chemie, Physik, Biologie“ [13] sowie „Textil und Bekleidung“ [14] veröffentlicht. Soweit bekannt, sind mit Ausnahme des Berufsfeldes „Chemie, Physik, Biologie“ in allen genannten Berufsfeldern Versuche angelaufen oder abgeschlossen, außerdem auch im Berufsfeld „Bau und Holz“ [15].

Versuche zum BGJ/k werden vom Bund im Rahmen seines Modellversuchsprogramms für den Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung gefördert. Von ihrer rechtlichen und curricularen Normierungskompetenz, die dem Bund für den betrieblichen Teil des BGJ/k zweifellos zusteht, haben die zuständigen Ressorts bisher jedoch noch keinen Gebrauch gemacht. Die Zurückhaltung mag einerseits damit zusammenhängen, daß konkrete bildungspolitische Vereinbarungen über den Ausbau des BGJ/k noch ausstehen. (Der Bund ist dabei insofern nicht autark, als die Länder die „Versorgung“ des

schulischen Teils sicherstellen müssen). Andererseits sind mit substantiellen sachlichen Problemen zugleich neue Rechtsfragen aufgetaucht, für deren Lösung man nicht unmittelbar auf die gebräuchlichen Regelungen nach BBiG zurückgreifen kann. Durch Ausbildungsordnungen (nach § 25 BBiG) werden vollständige Ausbildungsgänge für anerkannte Ausbildungsberufe geregelt, d. h. sie gelten vom Beginn der Berufsausbildung bis zur Abschlußprüfung. Das BGJ/k stellt aber nur die erste einjährige Grundstufe eines solchen Ausbildungsganges dar, die dabei als gemeinsame Basis für eine Vielzahl von Einzelberufen des Berufsfeldes fungieren soll. Ist die isolierte Normierung eines solchen Teilabschnitts möglich? Oder muß in die Neuordnung zugleich die anschließende Fachstufe aller beteiligten Ausbildungsberufe einbezogen werden? Selbst wenn sich rechtliche Lösungen — etwa im Rahmen des § 28 (3) BBiG — ergeben sollten, bleibt die zentrale didaktische Frage, ob man den curricularen Unterbau verändern und sogar auswechseln kann, ohne den zugehörigen Überbau anzutasten oder doch wenigstens „abzustützen“.

Die Klärung dieser fundamentalen Problematik scheint eine unabdingbare Voraussetzung für den weiteren Ausbau des BGJ/k. Insbesondere bei den Trägern der gegenwärtig laufenden Modellversuche dürfte ein aktuelles Interesse daran bestehen, daß ihre Situation gewissermaßen am Rande der geltenden Legalität legitimiert wird. Man kann sich auf die Dauer nicht damit beruhigen, daß die innovativen Leistungen dieser Betriebe nur ein quantitatives „Mehr“ gegenüber den verpflichtenden Ausbildungsordnungen darstellen, was natürlich zulässig ist. Die Berufsgrundbildung, die in den Versuchen vermittelt wird, ist auch qualitativ anders.

#### 4. Kontroverse bildungspolitische Einschätzung

In den BLK-Vereinbarungen ist im Grundsatz immer wieder bekräftigt worden, daß beide Organisationsformen des BGJ ausgebaut werden sollen. Die konkreten bildungspolitischen Entscheidungen in den einzelnen Ländern und die Voten der relevanten gesellschaftlichen Gruppen lassen einen solchen Konsens indessen nicht erkennen. Es zeigt sich vielmehr ein höchst verwirrendes Bild, das von klarer Zustimmung über Unentschiedenheit bis zu eindeutiger Ablehnung des BGJ/k reicht. Dabei sind recht ungewöhnliche „Frontbildungen“ entstanden, die von den vertrauten (partei-)politischen Konstellationen — etwa der Gruppierung in „A- und B-Länder“ — deutlich abweichen:

Eine Festlegung auf die schulische Form und damit eine Entscheidung gegen die Einrichtung des BGJ/k ist in den Schulgesetzen Bayerns und Niedersachsens erfolgt [16, 17]. Im Gegensatz dazu ermöglicht das rheinland-pfälzische Schulgesetz ausdrücklich beide Varianten [18]. In Baden-Württemberg und Hessen herrscht — wie auch die durchgeführten Modellversuche belegen — eine größere Bereitschaft zum Ausbau des BGJ/k als in den übrigen 6 Ländern, in denen nach der Formulierung des Stufenplans die Entscheidungen „noch offen“ sind, bei denen aber eine mehr oder weniger deutliche Skepsis dominiert.

Auch im Bereich der Wirtschaft ist die Einschätzung unterschiedlich. Die Organisationen der Arbeitgeber und insbesondere die Institutionen und Fachverbände der Industrie treten für einen gleichwertigen Ausbau des BGJ/k ein.

Bei Vertretern des Handwerks scheint diese Haltung nicht so eindeutig, da unklar ist, ob die an ein BGJ/k zu stellenden Ansprüche — vor allem hinsichtlich der geforderten Berufsbreite — von vielen Handwerksbetrieben erfüllt werden könnten. Bei den Gewerkschaften überwiegt — ebenso übrigens wie bei der Lehrerschaft — die Ablehnung des BGJ/k, das man allenfalls als einen Schritt zur Erhöhung des Berufsschulunterrichts aber nicht als eine gleichwertige Alternative zum BGJ/s anzuerkennen bereit ist.

Eine davon abweichende Stellungnahme ist den positiven Äußerungen der IG Bau-Steine-Erden zur neuen Stufenausbildungsordnung für die Bauwirtschaft zu entnehmen. Das

dort vorgesehene 1. Ausbildungsjahr mit 20 Wochen Berufsschulunterricht, 12 Wochen betrieblicher und 20 Wochen überbetrieblicher Ausbildung wird als BGJ im dualen System ausdrücklich begrüßt [19]. Es ist nicht einzusehen, was gegen diese Einschätzung und terminologische Zuordnung einzubringen wäre. Da inzwischen durch tarifvertragliche Regelungen zugleich eine Finanzierung der überbetrieblichen Ausbildung abgesichert werden konnte, ist nicht sichtbar, wie die Länder auf breiter Basis eine äquivalente schulische Form aufbauen könnten.

Die an den BLK-Vereinbarungen orientierte gegenwärtige Haltung des Bundes läßt sich als wohlwollende Offenheit gegenüber einem verstärkten Ausbau des BGJ/k charakterisieren: Man hofft auf diesem Wege offenbar nicht nur die entstandenen Anrechnungs- und Übergangsschwierigkeiten der schulischen Form [20] zu umgehen, sondern zugleich einen deutlichen Schritt der Annäherung der dualen Ausbildung an die Ziele der Berufsgrundbildung zu verwirklichen. Wenn sich die zuständigen Bundesministerien trotzdem bisher nicht entschließen könnten, eine zentrale rechtliche und curriculare Normierung des BGJ/k einzuleiten, so sicherlich auch deshalb, weil neben der Mitwirkung der Wirtschaft vor allem ein synchronisiertes Vorgehen mit den Ländern gesichert sein muß.

Da die Haltung der Entscheidungsträger, im ganzen gesehen, äußerst diffus ist und selbst Grundsatzentscheidungen immer noch ausstehen, erscheint es nützlich, die wichtigsten in den einschlägigen Diskussionen — explizit oder implizit — vorgetragenen Argumente für oder gegen den Ausbau des BGJ/k noch einmal zusammenzustellen.

1. Pro - Argumente	2. Contra - Argumente
1.1 Durch den verstärkten Ausbau des BGJ/k kann die allgemeine Verwirklichung der Prinzipien beruflicher Grundbildung wesentlich beschleunigt werden; die Phase des Nebeneinander verschiedener divergierender Ausbildungsformen im 1. Ausbildungsjahr wird verkürzt.	2.1 Im BGJ/k werden wesentliche Zielsetzungen des BGJ (Produktionsunabhängigkeit, Theorieverstärkung, Entspezialisierung, Verbindung von beruflichem und allgemeinem Lernen, gestufte Berufswahlentscheidung u. a.) gefährdet bzw. aufgegeben.
1.2 Die „Konkurrenz“ des BGJ/k kann auch für die Weiterentwicklung des BGJ/s als Antrieb wirken; eine selbstgefällige Isolierung des BGJ/s wird verhindert.	2.2 Das Nebeneinander der beiden konkurrierenden Varianten BGJ/k und BGJ/s verhindert eine einheitliche Entwicklung und verstärkt die Unübersichtlichkeit der Strukturen des beruflichen Bildungswesens.
1.3 Die aufgetretenen Schwierigkeiten beim Übergang vom BGJ/s in die Stufe der beruflichen Fachbildung können in der kooperativen Form verringert und beseitigt werden. Den unterschiedlichen Erfordernissen der einzelnen Ausbildungsbereiche kann durch einen engeren berufsgruppenorientierten Zuschnitt der „Berufsfelder“ im BGJ/k eher entsprochen werden.	2.3 Die vorhandenen Übergangs- und Anrechnungsprobleme resultieren nicht in erster Linie aus sachlichen Schwierigkeiten — etwa aufgrund einer „falschen“ Berufsfeldeinteilung; sie beruhen weitgehend auf prinzipiellen Motivationssperren und Interessengesichtspunkten der Wirtschaft. Die Zielsetzung einer möglichst breit angelegten Berufsgrundbildung darf durch eine engere Anlage der „Berufsfelder“ im BGJ/k nicht gefährdet werden.
1.4 Regionale Besonderheiten der Wirtschaftsstruktur können im BGJ/k angemessener berücksichtigt werden; die Gefahren des Auseinanderklaffens von Ausbildungssystem und Beschäftigungssystem (Jugendarbeitslosigkeit) werden reduziert.	2.4 Die mühsam erreichte überregionale Einheitlichkeit des BGJ/s (z. B. hinsichtlich der Berufsfeldeinteilung) sollte auch im Interesse regionaler Mobilitätsförderung nicht zugunsten von Partikularinteressen rückgängig gemacht werden.
1.5 Die curriculare Veränderung der Ausbildungsordnungen im Sinne einer schrittweisen An-	2.5 Die Anpassung der Ausbildungsordnungen durch Aufnahme der Inhalte des BGJ/s in das

1. Pro - Argumente	2. Contra - Argumente
<p>näherung der Lerninhalte des 1. Ausbildungsjahres an die Ziele und Inhalte des BGJ ist für die kooperative Form leichter möglich als für die vollzeitschulische Form, in deren Rahmenlehrplänen die Möglichkeiten der Ausbildungsbetriebe unberücksichtigt blieben. Im BGJ/k kann an die Prinzipien der Stufenausbildung angeknüpft werden, deren Weiterentwicklung gegenwärtig durch vordergründige schulorganisatorische Argumente blockiert ist [vgl. 21].</p> <p>1.6 Die Jugendlichen, die ein BGJ/k absolvieren, sind gegenüber den übrigen Auszubildenden im dualen System nicht beachtet, z. B. hinsichtlich Ausbildungsvergütung, Sozial- und Krankenversicherung, Ausbildungsförderung, betrieblichen Sonderleistungen.</p> <p>1.7 Die öffentlichen Haushalte insbesondere in den Ländern werden durch die Beteiligung der Wirtschaft an der fachpraktischen Ausbildung im BGJ/k wesentlich entlastet; die Entlastung betrifft insbesondere Berufsfelder mit hohen investiven und laufenden Kosten für Werkstätten, Ausstattung, Verbrauchsmaterialien u. a.</p> <p>1.8 Bestehende und geplante überbetriebliche Ausbildungsstätten sind fast immer und häufig mit besonderem Schwerpunkt auch für berufliche Grundausbildungmaßnahmen im 1. Ausbildungsjahr konzipiert; diese Investitionen und Kapazitäten gehen bei einer rein schulischen Gestaltung des BGJ weitgehend verloren.</p>	<p>1. Ausbildungsjahr sollte beschleunigt durchgeführt werden. Die Forderung nach einheitlichen Curricula für alle Formen beruflicher Grundbildung darf nicht aufgegeben und verwässert werden. Stufenausbildungsordnungen sind fragwürdig wegen der kaum überwindbaren schulorganisatorischen Schwierigkeiten (Schuljahres-Rhythmus) sowie der Problematik von unterwertigen zweijährigen Berufsabschlüssen, in denen die Gleichheit der Bildungschancen verletzt wird.</p> <p>2.6 der Doppelstatus Auszubildender/Schüler verhindert bzw. erschwert die anzustrebende rechtliche und soziale Gleichstellung aller Jugendlichen im Sekundarbereich II.</p> <p>2.7 Der finanzielle Entlastungseffekt für die öffentliche Hand bedeutet nur eine Kostenverlagerung auf die Wirtschaft; die öffentliche Verantwortung für alle Bildungsbereiche wird auf diese Weise ausgehöhlt. Außerdem ist unklar, ob die Wirtschaft bereit ist, zusätzliche Kosten zu übernehmen; es besteht die Gefahr, daß bereits bestehende Ausbildungsplätze nur nominell zum BGJ/k umgewandelt werden.</p> <p>2.8 Die überbetrieblichen Ausbildungsstätten sind mit beruflichen Schulzentren zu verknüpfen. Sie können dann für das BGJ/s ebenso rationell genutzt werden; häufig ist eine bessere Kapazitätsausnutzung als gegenwärtig zu erwarten.</p>

Die Gegenüberstellung soll implizit darauf verweisen, daß durch die Hinauszögerung der politischen Grundsatzentscheidungen konkrete Planungen und realistische Vorschläge weitgehend blockiert werden.

Als Beleg können die Modellrechnungen zum BGJ im „Stufenplan“ gelten, die aufgrund fehlender Basisentscheidungen notwendigerweise hypothetisch und unbefriedigend bleiben müßten. Im Widerspruch zu den wenigen Seiten vorher wiedergegebenen prinzipiellen Erklärungen der BLK, daß der Ausbau des BGJ „in vollzeitschulischer Form... und/oder in kooperativer Form“ erfolgen soll [22], wird in der ersten Alternative der Modellrechnung für 1978 angenommen, daß alle vorgesehenen 80 000 Schüler ein BGJ/s besuchen. Die Alternative 2 unterstellt, daß sich die Jugendlichen 1978 in den 5 Berufsfeldern „Metall“, „Elektrotechnik“, „Bau und Holz“, „Chemie, Physik, Biologie“ sowie „Druck und Papier“ je zur Hälfte im BGJ/s und BGJ/k befinden. Dabei wird von der fragwürdigen Annahme ausgegangen, daß die 1973 vorhandene Verteilung auf die Berufsfelder direkt proportional in das Planungsjahr verlängert werden kann [23]. Das Unbehagen, das mit solchen Modellrechnungen verknüpft ist, hängt mit dem Fehlen einer differenzierten Analyse der einzelnen Berufsfelder zusammen, deren besondere fachliche und curriculare Ansprüche mit den je spezifischen Möglichkeiten

und Funktionen der Lernorte korreliert werden müßten, um die optimale Organisationsform bzw. Lernortkombination identifizieren zu können.

##### 5. Hinweise zu einer differentiellen Funktionsanalyse der Lernorte im BGJ

Eine differenzierende, auf die einzelnen Berufsfelder bezogene Analyse kann im Rahmen der Problemdarstellung zum BGJ/k in diesem Beitrag nicht geleistet werden. Abschließend sollen jedoch noch einige Thesen vorgetragen werden, die innerhalb einer solchen differentiellen Analyse überprüft und dabei bestätigt oder zurückgewiesen werden könnten:

- Eine differentielle Betrachtung wird für einige Berufsfelder, eine so klare positive Korrelation zu den Lernorten ergeben, daß hier eine eindeutige Festlegung auf eine der beiden organisatorischen Varianten — BGJ/s oder BGJ/k — möglich sein sollte. (Beispiel: Im Berufsfeld „Wirtschaft und Verwaltung“ erfolgt eine Einigung auf die schulische Form, im Berufsfeld „Bau“ auf die kooperative Form). Kontrollierte Ausnahmen etwa im Rahmen von Modellversuchen sind damit nicht ausgeschlossen.
- In den meisten Berufsfeldern wird eine klare Präferenz für eine der beiden Organisationsformen nicht möglich sein. Eine unkontrollierte Konkurrenz sollte jedoch durch Absprachen auf regionaler Ebene vermieden werden. (Mögliche schädliche Folgen: Mangelnde Nutzung vorhandener Kapazitäten, unnötige Doppelinvestitionen und Unterhaltungskosten, Verletzung des Gleichheitsprinzips, Verunsicherung der Bewerber, u. a.).
- Die Berufsfelder, in denen entweder eine Organisationsform klar festgelegt wird oder in denen beide Varianten zugelassen werden, sollten eindeutig benannt werden. Dabei sind bundeseinheitliche Lösungen erforderlich, um die Einheitlichkeit der Berufsausbildung als eine wesentliche Voraussetzung zur Einlösung des Auftrags des Grundgesetzes zur Sicherung der „Einheitlichkeit der Lebensverhältnisse“ (Art. 72 GG) zu gewährleisten.
- Sofern sich die Entscheidungen im Falle einer grundsätzlichen Offenheit für beide möglichen Alternativen auf die Entscheidungsträger „vor Ort“ verlagern, kann man sich nicht auf eine globale institutionelle Eignung der „Lernorte“ Schule, Betrieb oder überbetriebliche Ausbildungsstätte verlassen. Vielmehr müssen diese komplexen Lernortsysteme, die man besser als Lerninstitutionen bezeichnet, in Untersysteme und Sub-Lernorte mit unterschiedlichen Funktionen zerlegt werden. Dabei ergibt sich etwa folgende Skala: Unterrichtsraum — Demonstrationswerkstätte — Experimentierstätte/Labor — Lehrwerkstätte/Lehrbüro mit Simulations-, Übungs- oder Produktionsfunktionen — Arbeitsplatz mit mehr oder weniger starken pädagogisch motivierten Veränderungen bzw. mit reinen Produktionsaufgaben. Anstelle der gegenwärtig vorherrschenden Lernortdiskussion, die sich häufig auf einen Disput über Zuständigkeiten, Trägerschaft, Kontrollfunktionen usw. verengt, sollten die speziellen Erfordernisse der Berufsfelder an den spezifischen Möglichkeiten der konkreten Lernorte gemessen werden. Die realiter vorhandenen Lerninstitutionen (Schule, Betrieb, überbetriebliche Ausbildungsstätte) umfassen im Einzelfall einen unterschiedlichen Ausschnitt der angedeuteten Skala von Lernorten bzw. Lernorteinheiten. Es sollte gerade beim BGJ/k möglich sein, eine flexible Lernortkombination zu vereinbaren, die eine optimale Vermittlung der berufsfeldspezifischen curricularen Anforderungen mit den vorhandenen Möglichkeiten der Lerninstitutionen erlaubt.

Berufsbildungsforschung und Berufspädagogik wären unter Anknüpfung an vorhandene Ansätze einer Theorie der Lernorte [24] heute in der Lage, brauchbare Entscheidungskriterien und -hilfen für die potentiellen Träger eines kooperativen oder schulischen BGJ „vor Ort“ zur Verfügung zu stellen.

len. Voraussetzung dafür wäre, daß die verantwortlichen Entscheidungsträger auf Bund-Länder-Ebene den Entscheidungsspielraum abgrenzen. Dazu gehört auch, daß mittel- und langfristige zeitliche Perspektiven für die Träger des BGJ in Schule und Betrieb eröffnet werden, die ein echtes Engagement herausfordern.

#### Anmerkungen

- [1] Deutscher Bildungsrat/Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970, S. 184
- [2] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen. Stuttgart 1972
- [3] Dieselbe: Bildungsgesamtplan. Bd. I und Bd. II, Stuttgart 1973
- [4] Dieselbe: Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung. Stuttgart 1975
- [5] Vgl. Anmerkung 2, S. 111
- [6] Vgl. Anmerkung 4, S. 38
- [7] Ebenda, S. 13
- [8] Modellversuche im Saarland. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, Jg. 27 (1976), Heft 1, S. 48
- [9] Vgl. Lorké, Ingrid: Daten zur Entwicklung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres in den Bundesländern. In: Holz, Heinz u. a.: Berufsgrundbildung. Daten, Aspekte, Modellversuche, Hannover 1974 [Schriften zur Berufsforschung, Band 27]
- [10] Vgl. Gerds, Peter und Holz, Heinz: Informationen über die Durchführung von Modellversuchen zum Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 4 (1975), Heft 2, S. 11–14
- [11] Gesamtverband der metallindustriellen Arbeitgeberverbände e. V.; Deutsches Industrieinstitut, Abteilung Bildungsarbeit und gesellschaftspolitische Fragen: Berufsgrundbildungsjahr Berufsfeld Metall. Vorschlag für die Durchführung im dualen System. Köln 1972
- [12] Zentralverband der Elektrotechnischen Industrie e. V. (ZVEI) in Zusammenarbeit mit dem Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hrsg.): Berufsgrundbildungsjahr 'Berufsfeld Elektrotechnik. Empfehlungen zu einem Modell für die Durchführung im dualen System in kooperativer Form zwischen Betrieb und Berufsschule. Frankfurt/M. und Bonn 1972
- [13] Arbeitsring der Arbeitgeberverbände der Deutschen Chemischen Industrie e. V.: Berufsgrundbildungsjahr im dualen System. Berufsfeld naturwissenschaftlich-technische Berufe, Wiesbaden 1972
- [14] Berufsbildungsausschüsse des Bundesverbandes Bekleidungsindustrie und des Gesamtverbandes der Textilindustrie in der Bundesrepublik Deutschland: Berufsgrundbildungsjahr Berufsfeld Textil und Bekleidung. Durchführung im dualen System. Bonn und Frankfurt/M. 1973
- [15] Vgl. Holz, Heinz: Zur Zielsetzung und Konzeption vom Bund geförderter Modellversuche im Rahmen des Berufsgrundbildungsjahrs in kooperativer Form. In: Holz, Heinz u. a.: a.a.O.
- [16] Gesetz über das Berufliche Schulwesen (GbSch) vom 15. Juni 1972. In: Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 12, 21. Juni 1972, § 1.
- [17] Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG). In: Niedersächsisches Gesetz- und Verordnungsblatt, Nr. 19, 31. 5. 1974, §§ 12, 16
- [18] Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz vom 6. November 1974. In: Informationen (1974), Nr. 24, § 8
- [19] Zentralverband des Deutschen Baugewerbes, Hauptverband der Deutschen Bauindustrie und Industriegewerkschaft Bau-Steine-Erden: Mitteilungen für Presse, Funk und Fernsehen vom 18. 8. 1975. In: Bildungspolitik (Hrsg.) Deutscher Gewerkschaftsbund, 1975, Nr. 10, S. 253–254
- [20] Marwitz, Günther: Realisierungsprobleme der Berufsbildungsreform — dargestellt am Beispiel der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 4 (1975), Heft 4, S. 4–8
- [21] Maslankowski, Willi: Stufenausbildung. Stand der Einführung und Auswirkungen. In: Die berufsbildende Schule, Jg. 27 (1975), Heft 9, S. 520–528
- [22] Vgl. Anmerkung 4, S. 11
- [23] Ebenda, S. 54
- [24] Vgl. Münch, Joachim und Kath. F. Mosché: Zur Phänomenologie und Theorie des Arbeitsplatzes als Lernort. In: Zeitschrift für Berufsforschung, Jg. 2 (1973), Heft 1, S. 19–30  
Kell, Adolf: Planung und Koordination des Curriculums im Verbund von mehreren Lernorten. In: Frey, Karl u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch, Band I. München/Zürich, S. 582–592

Peter Gerds

## Strukturdaten und Ziele vom Bund geförderter Modellversuche zum Berufsgrundbildungsjahr

**Das BGJ stellt gegenwärtig einen besonderen Schwerpunkt im Rahmen der Modellversuche zur beruflichen Bildung dar, um dessen weitere Verbreitung durch Erprobung neuer Möglichkeiten vorzubereiten. Der Verfasser untersucht, in welchem Umfang im Schuljahr 1974/75 Modellversuche zum BGJ in den verschiedenen Organisationsformen vom Bund gefördert wurden, welchen Anteil die einzelnen Länder daran hatten und wie der Ausbau in den Berufsfeldern erfolgte. Eine inhaltsanalytische Auswertung der Modellversuchsanträge ergab, daß sich die Zielrichtung der Modellversuche auf wenige Fragestellungen beschränkt und daß wichtige, im Zusammenhang mit der Einführung des BGJ genannte Ziele und zu lösende Probleme in den Modellversuchen noch nicht berücksichtigt sind.**

### I. Modellversuche als ein Instrument der Bildungsplanung bei der Einführung des BGJ

Bei einer Einschätzung der zahlenmäßigen Entwicklung des Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) wird deutlich, daß dessen Ausbau — gemessen an den Planungsdaten — verhältnismäßig langsam verläuft.

Im Schuljahr 1974/75 betrug die Anzahl der Schüler/Auszubildenden im BGJ (in schulischer und kooperativer Form einschließlich Sonderformen für Lernschwache, Lernbehinderte und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag) ca. 19 300, [1], das sind knapp 5 % der Gesamtzahl der Schüler/Auszubildenden im 1. Berufsschuljahr.

Die Planungsdaten sehen bis 1978 zunächst einen Ausbau des BGJ auf 80 000 Plätze [2] vor. Die zögernde Verbreitung kann auch als Indiz für die Vielzahl der einer Realisierung der Reformkonzeption entgegenstehenden Probleme gesehen werden.

So lag es nahe, daß die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung die Modellversuche zum BGJ in schulischer und kooperativer Organisationsform zu einem Förderungsschwerpunkt erklärte. Damit ist für die Förderung von Modellversuchen zum BGJ ein von der Regel abweichender Finanzierungsschlüssel für die durch die Innovation bedingten Mehrkosten vorgesehen: Der Bund übernimmt bis zu 90 % der „besonderen Mittel“.

Da sich der Übergang von Absolventen des schulischen BGJ in die Fachbildung als ein besonders neuralgischer Punkt erwiesen hat, soll dieses Problem einen seiner Bedeutung entsprechenden Stellenwert unter den in Modellversuchen untersuchten Fragestellungen einnehmen.

Die Voraussetzungen für einen reibungslosen Übergang sollen durch Entwicklung von Modellen zur curricularen und organisatorischen Abstimmung zwischen den bis zur generellen Einführung des BGJ bestehenden unterschiedlichen Bildungsgängen des 1. Berufsschuljahres bzw. des 1. Ausbildungsjahrs im Betrieb geschaffen werden. Darüber hinaus müssen hinsichtlich der regionalen und sektoralen Einführung des BGJ, der Einbeziehung überbetrieblicher Ausbildungsstätten,

der erforderlichen zeitlichen Anteile für die einzelnen Lernbereiche des BGJ, der Berufsfelddeinteilung und nicht zuletzt der Einrichtung von Sonderformen des BGJ für Lernbehinderte, Lernschwache und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag Entscheidungen getroffen und Lösungsansätze erprobt werden.

Bei einer Vergegenwärtigung der hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Differenzierung angerissenen Probleme wird deutlich, daß Modellversuche im Bereich der Berufsgrundbildung eine wichtige Funktion bei der Konkretisierung und Realisierung der Reformvorstellungen übernehmen können.

Zentrales Merkmal von Modellversuchen ist die Thematisierung und Untersuchung einer Fragestellung, die für die Erprobung oder Durchsetzung einer Reformmaßnahme (hier der Einführung des BGJ) von Bedeutung ist. Als Orientierungsrahmen bei der Projektbeschreibung gilt in erster Linie der gemäß § 2 der Rahmenvereinbarung „Modellversuche im Bildungswesen“ vom 7. 5. 1971 erarbeitete „Schwerpunkt-katalog für Modellversuche und ihre wissenschaftliche Begleitung“ vom 22. April 1974. In ihm werden die inhaltlich/thematischen Schwerpunkte von Modellversuchen umrissen und Einzelfragen genannt, die in Modellversuchen zu klären sind. Gleichzeitig soll „mit Hilfe des Katalogs eine detaillierte Beschreibung und Einordnung des Ist-Zustandes der Versuchsaktivitäten ermöglicht (werden), so daß daraus abgeleitet werden kann, welche weiteren Modellversuche erforderlich erscheinen. Die allgemein als notwendig erachtete Strukturierung von Modellversuchen wird insbesondere durch eine Bündelung von Versuchen zu Versuchsreihen erreicht werden“ [3].

Die Zielsetzung, eine „detaillierte Beschreibung und Einordnung des Ist-Zustandes der Versuchsaktivitäten“ zu ermöglichen, geht von den folgenden Voraussetzungen aus:

- Die im Antrag formulierten Ziele und Fragestellungen des Modellversuchs werden in der Realität vor Ort in adäquate Versuchsmaßnahmen umgesetzt.
- Die im „BLK-Katalog“ formulierten „Problemfeldbeschreibungen“ und „Einzelfragen“ decken die in Modellversuchen untersuchten Fragestellungen ab.
- Die genannten „Einzelfragen“ sind so weit präzisiert, daß alternative Deutungen ausgeschlossen werden.

Zu der ersten Voraussetzung können bei einer inhaltsanalytischen Auswertung von Modellversuchsanträgen keine begründeten Aussagen gegeben werden; die Umsetzung der in den Anträgen formulierten Ziele in adäquate Maßnahmen vor Ort wird unterstellt. Im BLK-Schwerpunkt-katalog werden die untenstehenden, in Modellversuchen zu untersuchenden Einzelfragen aufgezählt (a). Darauf hinaus werden weitere in der Zieldiskussion des BGJ stehende Schwerpunkte und bei der Einführung des BGJ aufgetretene Probleme genannt, um einen umfassenderen Rahmen für die inhaltlich/thematische Ausrichtung von Modellversuchen abzustecken (b).

(a) Einzelfragen des BLK-Kataloges zum Schwerpunkt Berufsgrundbildung:

1. Entwicklung und Erprobung berufsfeldbezogener Curricula und zugehöriger Materialien
2. Entwicklung und Erprobung von Kursangeboten im Blick auf die Kooperation und Integration im Sekundarbereich II
3. Dauer der beruflichen Grundbildung
4. Erprobung geeigneter Differenzierungsformen
5. Beratungssysteme für Schüler und Eltern
6. Möglichkeiten der Verbesserung der institutionellen Kooperation verschiedener Lernorte
7. Förderung behinderter und sozial benachteiligter Jugendlicher
8. Einsatz von Medien als Lernhilfen.“

(b) Problemkatalog zum Berufsgrundbildungsjahr:

- Erprobung der didaktischen und organisatorischen Koordinierung des BGJ mit der beruflichen Fachbildung
- Erprobung der didaktischen und organisatorischen Koordinierung des BGJ mit der vorberuflichen Bildung (insbesondere der Arbeitslehre)
- Entwicklung von differenzierten Lernangeboten und/oder Organisationsformen zur Einbeziehung von Lernschwachen, Lernbehinderten und Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag in die berufliche Grundbildung
- Entwicklung und Erprobung von Lernangeboten zur Ermöglichung eines mittleren Bildungsabschlusses
- Sicherung der curricularen Einheitlichkeit bei der Einführung des BGJ in Vollzeitschulen und im dualen System
- Entwicklung von Formen und Verfahren zur Erleichterung der Berufswahlentscheidung
- Erprobung von Varianten des BGJ in Abstimmung mit den regionalen Bedingungen (regionale und sektorale Schwerpunktbildung)
- Entwicklung und Erprobung didaktisch-methodischer Besonderheiten (z. B. der Projektmethode)
- Ermittlung der für das BGJ erforderlichen Zeitanteile für Fachpraxis, Fachtheorie und den berufsfeldübergreifenden Lernbereich
- Inhaltliche Angleichung der Lehrpläne für das BGJ in schulischer und kooperativer Form und der Rahmenpläne/Ausbildungsordnungen für das erste Ausbildungsjahr im dualen System als Übergangslösung bis zur generellen Einführung des BGJ
- Erprobung der Einführung des BGJ in kooperativer und schulischer Form unter Einbeziehung überbetrieblicher Ausbildungsstätten
- Entwicklung und Erprobung von Kooperationsformen zwischen Schule und Betrieben auf lokaler und regionaler Ebene zur Abstimmung des quantitativen Angebots des BGJ mit dem Angebot an Ausbildungsplätzen der beruflichen Fachbildung
- Entwicklung und Erprobung von Modellen zur Einbeziehung der Lerninhalte der einjährigen Berufsfachschule in das BGJ
- Entwicklung und Erprobung von Modellen zur Ermöglichung des Übergangs in die zwei- bzw. dreijährige Berufsfachschule und andere weiterführende berufliche Vollzeitschulen.

Bei einer inhaltsanalytischen Auswertung der in den Modellversuchsanträgen formulierten Ziele und Fragestellungen wurde die Häufigkeit der darin enthaltenen, unter a) und b) formulierten Fragestellungen ausgezählt.

Dabei wurde — grob zusammenfassend — folgendes Ergebnis festgestellt:

In Modellversuchen schwerpunktmäßig untersuchte Fragestellungen:

- Maßnahmen zur Verbesserung der Kooperation zwischen verschiedenen Lernorten (in zehn Modellversuchsanträgen aufgeführt)
- Maßnahmen zur Förderung von Lernbehinderten, Lernschwachen und Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag. Diese Akzentsetzung wird allerdings durch die geringe Zahl von 602 Schülern/Auszubildenden in Sonderformen relativiert (in acht Modellversuchsanträgen aufgeführt)
- Entwicklung und Erprobung von Kursangeboten im Blick auf die Kooperation und Integration im Sekundarbereich II (in sieben Modellversuchsanträgen aufgeführt)

In Modellversuchen nicht untersuchte Fragestellungen:

- Erprobung von Beratungssystemen für Schüler und Eltern
- Erprobung von Maßnahmen zur regionalen und sektoralen Einführung des BGJ
- Entwicklung und Erprobung von Modellen zur Rationalisierung der Berufswahl
- Entwicklung und Erprobung von Maßnahmen zur Erleichterung des Übergangs von der beruflichen Grundbildung in

- die Fachbildung, z. B. durch organisatorische und curriculare Abstimmung zwischen dem BGJ und dem 1. Ausbildungsjahr im dualen System.

## II. Zum Zusammenhang von Modellversuch und wissenschaftlicher Begleitung

Eine notwendige Voraussetzung zur Erfüllung der von Bildungspolitik/-verwaltung und der Praxis in Modellversuchen gesetzten Erwartungen ist die Einrichtung einer wissenschaftlichen Begleitung. Das komplementäre Verhältnis zwischen Modellversuch und wissenschaftlicher Begleitung kommt in den einschlägigen Verlautbarungen des Deutschen Bildungsrates und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zum Ausdruck [4]. In der „Rahmenvereinbarung zur koordinierten Vorbereitung, Durchführung und wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen im Bildungswesen“ vom 7. Mai 1971 ist dieser Zusammenhang bereits im Titel festgehalten; in § 4 der Rahmenvereinbarung ist vorgeschrieben, daß der Versuchsantrag Angaben zur wissenschaftlichen Begleitung enthalten muß.

Darüber hinaus sollen die bei der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zu stellenden Anträge folgende Angaben enthalten:

- Ziele und Begründung des Versuchs
- besondere Fragestellungen des Versuchs
- Anlage und Durchführung des Versuchs
- Zeit- und Finanzierungsplan
- Anerkennung der Berichtspflicht.

Auf der Grundlage dieser Anträge wurde eine erste Bestandsaufnahme der vom Bund geförderten Modellversuche zum Berufsgrundbildungsjahr, bezogen auf das Schuljahr 1974/75, durchgeführt [5].

Alle in den folgenden Tabellen dargestellten Daten sind Teilergebnisse dieser Bestandsaufnahme.

## III. Anzahl der Modellversuche zum BGJ in den unterschiedlichen Organisationsformen und Angaben zur wissenschaftlichen Begleitung

Insgesamt wurden 21 Modellversuche vom Bund gefördert. Spezifiziert nach Organisationsformen und Lernorten ergibt sich die in Tabelle 1 aufgestellte Verteilung.

**Tabelle 1: Anzahl der Modellversuche in den unterschiedlichen Organisationsformen**

kooperativ (dual)		schulisch		beide Organisationsformen
Schule/ Betrieb	Schule/ überbetriebliche Ausbildungsstätte	ohne Sonderform	mit Sonderform	
6	2	7	4	2
8		11		2

Unter den acht kooperativen Modellversuchen sind die fünf unter der Federführung des Instituts der Deutschen Wirtschaft laufenden und unter den gleichen Fragestellungen stehenden Modellversuche „Durchführung des Berufsgrundbildungsjahres in dualer Form im Berufsfeld Metall“ jeweils einzeln gezählt.

Sonderformen für Lernbehinderte, Lernschwache und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag sind lediglich in der schulischen Organisationsform vertreten. Modellversuche in beiden Organisationsformen ergeben sich daraus, daß in zwei Modellversuchen besondere Schwerpunkte in der Weiterentwicklung und Erprobung von Formen und Verfahren der Kooperation

zwischen den beteiligten Lernorten (Schule, Betrieb, überbetriebliche Ausbildungsstätte) liegen.

Von den elf schulischen Modellversuchen wurden drei wissenschaftlich begleitet, von den acht kooperativen Modellversuchen fand in sechs Fällen eine wissenschaftliche Begleitung statt. Bei den beiden Modellversuchen, die weder der schulischen, noch ausschließlich der kooperativen Form zugerechnet werden können, ist eine wissenschaftliche Begleitung eingerichtet.

Insgesamt werden also von den 21 Modellversuchen 11 wissenschaftlich begleitet.

Für die Einwirkungsmöglichkeiten und Ergebnisse wissenschaftlicher Begleitung ist der Grad der Kooperation mit den Kultusverwaltungen oder den jeweiligen Versuchsträgern nicht ohne Bedeutung. Die wissenschaftlichen Begleitungen werden von den folgenden Institutionen durchgeführt:

- Fachbereich bzw. Institut einer Universität (zweimal),
- wissenschaftliche Begleitgruppe an Kultusministerien (zweimal),
- Staatsinstitute der Länder (einmal),
- Begleitgruppe mit vertraglicher Bindung an den Koordinator des Versuchs (einmal),
- Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (einmal).

Trotz der Schwierigkeiten, die der Einrichtung wissenschaftlicher Begleituntersuchungen in vielen Fällen zweifellos entgegenstehen (Unklarheiten hinsichtlich des Tätigkeitsfeldes, der optimalen Organisationsmuster und Forschungsstrategien, der besonderen Erfahrungen der Begleitforscher und der kleinen Kreis nicht nur sozialwissenschaftlich, sondern auch fachdidaktisch qualifizierter Forscher), sollte das Bemühen darauf gerichtet sein, bereits bei der Projektplanung von Modellversuchen möglichst frühzeitig die Kompetenz der Wissenschaft einzubeziehen.

## IV. Anzahl der Schüler/Auszubildenden in Modellversuchen verschiedener Organisationsformen in den Ländern

Tabelle 2 zeigt — gemessen an der Zahl der Schüler/Auszubildenden — die in den Ländern vorherrschende Organisationsform der Modellversuche zum BGJ.

Die schulische Variante ist ausschließlich vertreten in den Ländern Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Niedersachsen, Saarland und Schleswig-Holstein. Mit einer ungefähr gleich hohen Zahl von Schülern/Auszubildenden in schulischer und kooperativer Form sind die Länder Rheinland-Pfalz und Baden-Württemberg vertreten. In Nordrhein-Westfalen lief lediglich ein vom Bund geförderter Modellversuch zum BGJ mit 120 Schülern/Auszubildenden im Erhebungszeitraum 1974/75.

## V. Anzahl der Schüler/Auszubildenden in den verschiedenen Organisationsformen des BGJ, verteilt auf die Berufsfelder

Die Zuordnung der Schüler/Auszubildenden zu den Organisationsformen und den Berufsfeldern, in denen eine berufliche Grundbildung möglich ist, ergibt eine Häufung in den Berufsfeldern Metall und Elektrotechnik. In diesen Berufsfeldern liegt auch der Schwerpunkt der kooperativen Modellversuche.

Tabelle 3 zeigt die hinsichtlich der Verteilung auf die Berufsfelder bestehenden Disparitäten. Die Zahlen belegen, daß Schüler/Auszubildende in Modellversuchen zum BGJ einen sehr geringen Teil der Schüler/Auszubildenden in dem jeweiligen Berufsfeld darstellen. Das Berufsfeld Metall ist in Modellversuchen zum BGJ relativ stark repräsentiert, in den Berufsfeldern V bis IX und XI finden Modellversuche zum BGJ lediglich in einer bis drei Klassen statt.

**Tabelle 2: Zahl der Schüler/Auszubildenden in Modellversuchen zum BGJ**

Organisationsformen Länder	schulisch		schulisch insgesamt	kooperativ		kooperativ insgesamt
	Normal- form	Sonder- form *)		Schule/Betrieb	Schule über- betriebliche Ausbildungs- stätte	
Baden-Württemberg	376	—	376	345	52	397
Bayern	434	187	621	—	—	—
Berlin	—	80	80	—	—	—
Bremen	168	—	168	—	—	—
Hamburg	650 **)	—	650	—	78	78
Hessen	360	—	360	18	—	18
Niedersachsen	48	—	48	—	—	—
Nordrhein-Westfalen	—	—	—	120	—	120
Rheinland-Pfalz	240	335	575	464	40	504
Saarland	610	—	610	—	—	—
Schleswig-Holstein	400	—	400	—	—	—
Insgesamt	3 286	602	3 888	947	170	1 117

\*) Sonderform für Lernschwache, Lernbehinderte und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag

\*\*) einschließlich Sonderform „Werkklassen“

**Tabelle 3: Zahl der Schüler/Auszubildenden in Modellversuchen zum BGJ und insgesamt im Berufsfeld 1974/75**

Organisationsform des BGJ Berufsfeld	MODELLVERSUCHE			VERGLEICHSZAHLEN	
	schulisch *)	kooperativ	insgesamt in Modell- versuchen	im BGJ insgesamt	im Berufsfeld insgesamt
I Wirtschaft und Verwaltung	486	24	510	4 565	388 336
II Metall	707	789	1 496	3 990	336 056
III Elektrotechnik	390	204	594	2 227	137 448
IV Bau/Holz	202	52	254	649	83 792
V Textil und Bekleidung	56	—	56	198	19 209
VI Chemie/Physik/Biologie	—	48	48	145	15 730
VII Druck und Papier	24	—	24	130	13 262
VIII Farb- und Raumgestaltung	24	—	24	202	35 836
IX Gesundheits- und Körperpflege	78	—	78	716	47 990
X Ernährung und Hauswirtschaft	527	—	527	4 133	58 548
XI Landwirtschaft ohne Angabe des Berufsfeldes	48	—	48	192	1 419
Gesamtzahl	3 888	1 117	5 005	17 147	1 137 626

\*) einschließlich Sonderformen

**VI. Zusammenfassung**

- Bei einer Gesamtzahl von 21 Modellversuchen in beiden Organisationsformen waren 11 wissenschaftliche Begleituntersuchungen vorgesehen.
- Die Länder machen in unterschiedlichem Ausmaß von der Möglichkeit Gebrauch, Modellversuche durchzuführen. Dabei spiegelt die Organisationsform der in den Ländern laufenden Modellversuche die dort getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen wider. Der Anteil kooperativer (dualer) Organisationsformen und insbesondere überbetrieblicher Ausbildungsstätten an Modellversuchen zum BGJ ist gering.
- Bei der Durchführung von Modellversuchen werden bestimmte Berufsfelder (vor allem Metall) bevorzugt.

— Gemessen an den derzeit mit der Einführung des BGJ zu lösenden Problemen, bestehen noch erhebliche Defizite hinsichtlich der in Modellversuchen untersuchten Fragestellungen.

**Anmerkungen**

- [1] Vgl. die in dem Beitrag von H. P. Glaser in diesem Heft detailliert dargestellten Daten.
- [2] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hrsg.): Stufenplan zu Schwerpunkten der beruflichen Bildung. Bonn 1975. S. 53;
- [3] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Informationsschrift über Modellversuche im Bildungswesen, Bonn 1974. S. 5;
- [4] Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn 1969. S. 77;
- [5] Die Bestandsaufnahme wurde im Rahmen der Arbeiten am Forschungsprojekt 2.011.01 (Grundlagen für die wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen) erstellt.

**Hinweis:**

Zum Rahmenthema dieses Heftes sind soeben zwei Veröffentlichungen erschienen:

**Joachim Münch u. a.:** Schulversuche zum Berufsgrundschuljahr II in Rheinland-Pfalz, Abschlußbericht, von Hase und Köhler-Verlag, Mainz 1976.

**Kultusministerium Niedersachsen:** Das Berufsgrundschuljahr (Reihe Schulversuche und Schulreform, Band 12), Schroedel-Verlag, Hannover 1976.

Heinz Holz und Klaus Pampus

## Gegenüberstellung unterschiedlicher Modellversuchsvarianten am Beispiel von drei Versuchen zur Berufsgrundbildung

Der Bericht enthält einen systematisierten Vergleich der funktionalen und inhaltlichen Struktur von Modellversuchen, der sich an folgenden Beispielen orientiert:

- „Modellversuche zum Berufsgrundschuljahr in Rheinland-Pfalz“;
- „Modellversuch zur Durchführung eines Berufsgrundbildungsjahres im dualen System für das Berufsfeld Metall“;
- „Modellversuch Salzgitter zum Berufsgrundbildungsjahr“.

Unter Zugrundelegung von 6 Vergleichsaspekten werden Unterschiede skizziert, die u. a. durch unterschiedliche Zielsetzungen, organisatorische und curriculare Rahmenbedingungen bestimmt sind.

Mit diesem Beitrag soll letztlich auf das Problem einer vorschnellen Verallgemeinerung oder Verabsolutierung von Modellversuchsergebnissen aufmerksam gemacht werden.

### 1. Zielsetzung

Modellversuche sind von ihrer allgemeinen Zielbestimmung her so auszurichten, daß sie wichtige Entscheidungshilfen und Impulse für die Weiterentwicklung des Bildungswesens geben. Innerhalb der so definierten Spannweite entfalten sich verschiedene Arten, Formen und Typen von Modellversuchen.

Im Rahmen dieses Berichts soll am Beispiel ausgewählter Modellversuche zur Berufsgrundbildung ein Ausschnitt der möglichen Vielfalt unterschiedlicher Zielsetzungen, Funktionen und Ausgangslagen von Modellversuchen skizziert werden. Obgleich sich die leitenden Intentionen auf einem unterschiedlichen Interessenhintergrund entfalten und die jeweiligen Bedingungen stark divergieren, können — wie im folgenden dargestellt wird — bildungspolitische Legitimität und praktische Relevanz aller drei in den Vergleich einbezogenen Modellversuche nicht bezweifelt werden.

Mit der Darstellung unterschiedlicher Akzentuierungen von Modellversuchen und ihrer jeweiligen Bestimmungsfaktoren soll zugleich auf das Problem einer voreiligen Verallgemeinerung oder Verabsolutierung einzelner Versuchsergebnisse aufmerksam gemacht werden. Inadäquate Vergleichsmaßstäbe oder Vergleichsebenen, die einzelne Modellversuche aufwerten oder abqualifizieren, müssen vermieden werden.

Gemäß der skizzierten Zielrichtung des Berichtes werden keine Versuchsergebnisse dargestellt, zumal im Regelfalle auch nur erste Zwischenberichte zugänglich sind.

Es wird vielmehr ein systematisierter Vergleich der funktionalen und inhaltlichen Struktur von Modellversuchen angestrebt, der sich an folgenden Beispielen orientiert:

- „Modellversuche zum Berufsgrundschuljahr in Rheinland-Pfalz“ (im folgenden abgekürzt: „Berufsgrundschuljahr Rheinland-Pfalz“).
- „Modellversuch zur Durchführung eines Berufsgrundbildungsjahres im dualen System für das Berufsfeld Metall“ (im folgenden abgekürzt: „Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form“).
- „Modellversuch Salzgitter zum Berufsgrundbildungsjahr“ (im folgenden abgekürzt: „Modellversuch Salzgitter“).

Dem Bericht zugrundeliegende Veröffentlichungen sind in den Anmerkungen aufgeführt; auf Verweise und Zitate wurde im Text verzichtet.

### 2. Initiativen

#### 2.1 Berufsgrundschuljahr Rheinland-Pfalz

Die Initiative ging im Hinblick auf die Erprobung und Realisierung bildungspolitischer Reformansätze der Landesregierung von der Kultusverwaltung des Landes aus.

#### 2.2 Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form

Das Modellversuchsprogramm ist auf Aktivitäten des Gesamtverbandes der metallindustriellen Arbeitgeberverbände („Gesamtmetall“) und des Deutschen Industrieinstituts zurückzuführen.

#### 2.3 Modellversuch Salzgitter

Erste Initiativen gingen von der Gewerblichen Berufsschule Salzgitter aus und führten in Kooperation mit der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG. und dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung zur Initierung eines komplexen Modellversuchs. Er umfaßt in verschiedenen Phasen die Lernorte Schule und Betrieb.

### 3. Leitende Interessen, Erwartungen und Zielsetzungen

#### 3.1 Berufsgrundschuljahr Rheinland-Pfalz

Die Interessen der Kultusverwaltung richten sich in der ersten Versuchphase primär auf die mit der Neukonzipierung der beruflichen Erstausbildung in eine berufsfeldbezogene Grundbildung und darauf aufbauende Fachbildung notwendig gewordene Umstrukturierung des beruflichen Schulwesens auf Landesebene. Insofern liegt der Hauptakzent zunächst auf einer äußeren Umstrukturierung und den dazu erforderlichen administrativ-organisatorischen Maßnahmen. Mit dem organisatorisch-institutionellen Ausbau gewinnt die curriculare Reform zunehmend an Gewicht. Zugleich sind dezentral entstandene unterschiedlich akzentuierte Versuchsansätze zu integrieren, um eine rasche und einheitliche Umsetzung auf Landesebene zu ermöglichen. Über eine zentrale Auswertung und Verwertung der Erkenntnisse, die sich von der Intention her prinzipiell auf alle Berufsfelder beziehen, sollen administrativ relevante Entscheidungsgrundlagen für ein landeseinheitliches Berufsgrundschuljahr ermittelt werden.

#### 3.2 Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form

„Gesamtmetall“ und das Deutsche Industrieinstitut setzen gemeinsam mit Großbetrieben erstmalig eine bisher in der Reformpolitik nur proklamierte Variante des Berufsgrundbildungsjahres — die kooperative Form — in eine praktische Erprobung um. Dieser ersten Modellerprobung — es wurde eigens ein curriculares Rahmenkonzept entwickelt — wird ein großer bildungspolitischer und ausbildungspraktischer Stellenwert beigemessen. Zugleich verknüpft sich damit die ausdrücklich formulierte Intention, dem eher zurückhaltend betrachteten schulischen Berufsgrundbildungsjahr eine gleichwertige oder — wie die Initiatoren hoffen — bessere Alternative gegenüberstellen zu können. Neben einer mehr bildungspolitisch oder auch gesellschaftspolitisch motivierten Funktion, im Rahmen dieses Versuches die Möglichkeiten und Grenzen einer Realisierung der komplexen Zielsetzungen des Berufsgrundbildungsjahres beweisen zu können, stehen aber auch curricular-didaktische Weiterentwicklungen im Vordergrund. Insgesamt kann hier eine unterschiedlich akzentuierte Interessenlage zwischen den ursprünglichen Versuchsiniatoren und den durchführenden Betrieben unterstellt werden. Die Betriebe sind primär an organisatorischen,

didaktischen und curricularen Innovationen interessiert, um ihre Ausbildungskonzeptionen, denen ohnehin schon überdurchschnittliche Qualitätsstandards zugemessen werden müssen, mit neuen Reformansätzen anzureichern.

### 3.3 Modellversuch Salzgitter

Zwangsläufig ergeben sich auch bei diesem Modellversuch, über das gemeinsame Interesse an einer Kooperationsverbesserung hinausgehend, unterschiedliche Erwartungen der am Versuch beteiligten Institutionen.

Die Gewerbliche Berufsschule Salzgitter orientiert sich zunächst an der Überprüfung, Konkretisierung und Umsetzung einer von ihr entwickelten didaktischen Modellkonzeption in die schulpädagogische Wirklichkeit.

Die Stahlwerke Peine-Salzgitter AG., als ein für die Kooperation mit der Schule und das Berufsgrundbildungsjahr aufgeschlossener Partner, will sich frühzeitig auf die Konsequenzen für die Fachbildung im Betrieb einstellen. Insofern liegt hier der Interessenschwerpunkt in der Identifizierung von Übergangsschwierigkeiten von der Berufsgrundbildung in die Fachbildung sowie der Entwicklung geeigneter Strategien und Handlungsmodelle, um diese Schwierigkeiten zu minimieren.

Für das BBF bietet sich die Chance, seine Forschungsaktivitäten auf ein regional und institutionell relativ abgegrenztes, wenngleich auch inhaltlich komplexes, Untersuchungsfeld zu konzentrieren.

Ein weiteres förderndes Element der vom BBF wahrgenommenen wissenschaftlichen Begleitung ist die bereits zu einem recht frühen Zeitpunkt erfolgte Zusammenarbeit bei der Entwicklung von Grundlagen für die Versuchsplanung. Darüber hinaus bietet sich die Chance, die im Versuch erfaßten Jugendlichen auch nach Abschluß des eigentlichen Modellversuchs in der Berufsbewährung zu beobachten.

## 4. Curriculare Grundlagen und Erfahrungsbasis der Versuchsträger

### 4.1 Berufsgrundschuljahr Rheinland-Pfalz

In der ersten Phase der Versuchsreihe „Berufsgrundschuljahr“, die 1968/69 begann, lagen nur recht vage curriculare Grundlagen vor, die im Prinzip auf schulinternen Erfahrungen und Transferleistungen z. B. dem Unterricht an Berufsschulen oder Berufsfachschulen beruhten. Einheitliche Stundentafeln wurden durch die „Pädagogische Rahmenordnung für das schulische Berufsgrundbildungsjahr — Berufsgrundschuljahr — in Rheinland-Pfalz“ vom 4. 4. 1973 festgelegt. Die Lehrplanarbeit vollzog sich zunächst an den einzelnen Schulen. Mit zunehmender Ausweitung der Versuchsschulen ergab sich allerdings das Bedürfnis und die Notwendigkeit zentral erstellter Lehrpläne. Seit 1973 sind vom Kultusminister eingesetzte fachdidaktische Kommissionen mit der Entwicklung von lernzielorientierten Rahmenlehrplänen beauftragt worden. Mit der Erprobung vom Kultusminister freigegebener Rahmenlehrpläne konnte nach Abschluß der ersten Versuchsreihe im Schuljahr 1975/76 begonnen werden.

### 4.2 Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form

Die curriculare Basis bietet ein von „Gesamtmetall“ und dem Deutschen Industrieinstitut im Jahre 1972 vorgelegter Plan. Unter Hinweis auf seinen vorläufigen Charakter wurden Grundlinien für eine einheitliche Gestaltung eines Berufsgrundbildungsjahres in kooperativer Form im Berufsfeld Metall entwickelt sowie eine Zuordnung der Berufe zum Berufsfeld vorgenommen. Der Plan ist lernzielorientiert aufgebaut und enthält eine sachliche und zeitliche Gliederung. Danach ist eine Dreiteilung in allgemeine Berufsgrundbildung, berufsfeldorientierte Berufsgrundbildung und fachorientierte Berufsgrundbildung mit einer Richtzeit von je 16 Wochen vorgesehen. Bei der fach-

orientierten Berufsgrundbildung erfolgt eine Differenzierung in Schwerpunkte.

Der Plan geht von 24 Wochenstunden im Betrieb und 16 Wochenstunden in der Schule aus.

Darüber hinaus knüpfen die am Modellversuch beteiligten Betriebe an ihre bisherigen Ausbildungskonzeptionen an; die curriculare Aufbereitung und methodisch-didaktische Vermittlung erfolgt projektorientiert, lehrgangsoorientiert oder in Mischformen.

### 4.3 Modellversuch Salzgitter

Die konzeptionelle Grundlage bildet eine didaktische Vorstudie für ein „projektorientiertes Handlungsmodell“ im Berufsfeld Metall. Sie wurde im wesentlichen von Mitgliedern der Gewerblichen Berufsschule Salzgitter erstellt und basiert in ihren curricularen und unterrichtspraktischen Vorschlägen unter anderem auf Erfahrungen mit ein- und zweijährigen Berufsfachschulen im Metallbereich. Dieses von der Intention her auf experimentelle Erprobung angelegte Modell kann insoweit als „klassischer“ Fall einer schulnahen Curriculumentwicklung gelten.

Als zentrales Projekt wurde neben anderen weniger komplexen Projekten ein Baukasten „Getriebetechnik“ entwickelt, an dem Grundfertigkeiten der Metallbearbeitung vermittelt werden. Prinzipiell vollzieht sich hierbei die Vermittlung in der Projektfolge jeweils auf einem fachlich höheren Niveau.

## 5. Regionale, sektorale und institutionelle Ausprägungen

### 5.1 Berufsgrundschuljahr Rheinland-Pfalz

— Regional: Mit Beginn der Versuchsreihe wurde unter dem Gesichtspunkt der bildungspolitischen Impulswirkung auf eine breite regionale Streuung der Schulstandorte auf Landesebene geachtet.

— Sektoral: Im Laufe der Versuchsjahre erfolgte eine ständige Zunahme der Schülerzahlen in unterschiedlichen Berufsfeldern. 1974/75 wurde das Berufsgrundschuljahr in folgenden 6 Berufsfeldern gemäß Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnung angeboten:

Wirtschaft und Verwaltung, Metall, Elektrotechnik, Ernährung und Hauswirtschaft, Textil und Bekleidung, Druck und Papier. Daneben wurden Sonderformen des Berufsgrundschuljahres eingerichtet.

— Institutionell: In dieser Versuchsreihe wurde nur das Berufsgrundschuljahr erprobt. Daneben gab es auch vereinzelte Versuche zum kooperativen Berufsgrundbildungsjahr. Der Anteil der Berufsgrundschüler an der Grundstufe der Berufsschule erhöhte sich von 1970/71 bis 1974/75 von 1,3 % auf ca. 9,4 % (= 3194 Berufsgrundschüler).

### 5.2 Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form

— Regional: Die am Modellversuch beteiligten Betriebe und die einbezogene überbetriebliche Ausbildungsstätte verteilen sich auf fünf Standorte in drei Ländern.

— Sektoral: Der Versuch bezieht sich auf das Berufsfeld Metall.

— Institutionell: Der Versuch umfaßt vier Großbetriebe und eine überbetriebliche Ausbildungswerkstatt. Die Beschulung erfolgt zum Teil in Blockunterricht. Ein Betrieb umfaßt eine Werkberufsschule. 1972/73 wurden in den Modellversuch ca. 200 Auszubildende aufgenommen. 1973/74 und 1974/75 erhöhte sich die Zahl auf 230—240 Auszubildende.

### 5.3 Modellversuch Salzgitter

- Regional: Die am Modellversuch beteiligten Partner Schule und Großbetrieb befinden sich in einer monostrukturierten Industrieregion, die hinsichtlich des Ausbildungsangebotes von ihnen dominiert wird.
- Sektoral: Der Versuch erfolgt im Berufsfeld Metall.
- Institutionell: Das Berufsgrundbildungsjahr in schulischer Form umfaßt im Hauptversuch 48 Jugendliche; hinzu kommt noch eine gleiche Zahl von Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr als betriebliche Kontrollgruppe. Die Vergleichsuntersuchungen zur Problematik des Übergangs von der Grund- in die Fachbildung bedingen eine enge Verzahnung und Rückkoppelung zwischen Schule und Betrieb.

## 6. Struktur der (erwarteten bzw. vorliegenden) Ergebnisse

### 6.1 Berufsgrundschuljahr Rheinland-Pfalz

Die Orientierungs- und Entscheidungshilfen, die vom Versuchsprogramm erwartet werden, beziehen sich schwerpunktmäßig auf schulplanerische Akzente, Implementationsaspekte, Grundlagen für bildungspolitische Zielrevisionen sowie administrativ bezogene schulorganisatorische und schulrechtliche Konkretisierungen. Curriculare Aktivitäten, die über eine didaktische Grobstruktur hinausgehen, kommen in der Umsetzung bis zum Ende der Versuchsreihe 1974/75 weniger zum Tragen. Sie dominieren in einem seit 1975/76 angelaufenen Versuchsprogramm des Landes Rheinland-Pfalz.

### 6.2 Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form.

Der Versuch soll insbesondere Aufschlüsse über Realisierungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eines Berufsgrundbildungsjahres in kooperativer Form im Berufsfeld Metall erbringen. Darüber hinaus sind curriculare und didaktisch-methodische Konzeptionen sowie Materialien zu erwarten, die generell für Reformaktivitäten von Bedeutung sind. Derartige Beiträge beziehen sich etwa auf die Methodik der Projektkonzeption und die Sequentierung von Curriculumeinheiten.

### 6.3 Modellversuch Salzgitter

Die in diesem Modellversuch angestrebten Ergebnisse beziehen sich schwerpunktmäßig auf drei Aspekte:

- Gewinnung von didaktischen und organisatorischen Gestaltungsprinzipien für die Einführung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres unter anderem durch die Entwicklung von exemplarischen Curriculumsequenzen, projektorientierten Ausbildungskonzepten sowie die Aufbereitung organisationsbezogener Planungserfahrungen.
- Optimierung der Kooperation zwischen Schule und Betrieb u. a. durch die Möglichkeit der Überprüfung des Lernverhaltens von BGJ-Absolventen in der Fachbildung im Betrieb.
- Identifizierung von Schwierigkeiten beim Übergang von der Grundbildung in die Fachbildung und Entwicklung von Strategien zur Minimierung dieser Problematik für Schule und Betrieb.

## 7. Organisationsmuster und Formen wissenschaftlicher Begleitung

### 7.1 Berufsgrundschuljahr Rheinland-Pfalz

Auf Initiative des Kultusministers konstituierte sich zu Beginn der Versuchsreihe ein „Beirat zur Begleitung der Schulversuche zur Berufsgrundschule in Rheinland-Pfalz“. Ihm gehören Vertreter der Wissenschaft, der Kammern, der Gewerkschaften, der Lehrerverbände, der Schulen, der Schulverwaltung, der Arbeitsverwaltung sowie der zustän-

digen Ministerien an. Unter Vorsitz eines Wissenschaftlers (Professor Münch) ist dieser Beirat sowohl für die Beurteilungskontrolle des Versuchs als auch die Beratung des Kultusministers zuständig. Zur Wahrnehmung der umfangreichen versuchsstützenden und versuchskontrollierenden Begleitaktivitäten wurde ein Arbeitsteam mit drei Mitarbeitern aus dem Berufsschulbereich eingesetzt, die aber nicht hauptamtlich zur Verfügung standen. Die Leitung dieser Gruppe ist in Personalunion mit dem Beiratsvorsitzenden verbunden. Weitere zwei Mitarbeiter befaßten sich schwerpunktmäßig mit Sonderformen des Berufsgrundschuljahrs.

Bedingt durch den Umfang des Versuches und die breite regionale Streuung vollzogen sich die Aktivitäten trotz vielfältiger institutionalisierter Informationskanäle in relativ großer Distanz zur Innovationspraxis vor Ort. Primäre Informationsquelle war die Auswertung umfangreicher Fragebogenaktionen mit unterschiedlichen Zielgruppen.

### 7.2 Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form

Die wissenschaftliche Begleitung wurde von 3 Wissenschaftlern „nebenamtlich“ durchgeführt. Ihnen stand ein Beirat mit 3 Vertretern von „Gesamtmetall“ und dem Deutschen Industrieinstitut (Institut der deutschen Wirtschaft) zur Seite. Darüber hinaus fungierten die Ausbildungsleiter der beteiligten Betriebe als Berater.

Im Zusammenhang mit den vielfältigen Aktivitäten lag der Schwerpunkt auf der Entwicklung zentraler Tests, Beobachtungen vor Ort und Fragebogenaktionen.

Der Hauptakzent der wissenschaftlichen Begleitung lag eindeutig auf der Versuchskontrolle und weniger in der Versuchsunterstützung.

### 7.3 Modellversuch Salzgitter

Der Versuch wird im Rahmen des Forschungsprojektes „Modelle zur Berufsgrundbildung“ von der Hauptabteilung Curriculumforschung des BBF wissenschaftlich begleitet. Ein Teil der am Versuchsort erforderlichen Untersuchungen und Beobachtungen wird im Auftrage des BBF von einem Wissenschaftler-Team in Salzgitter durchgeführt, das darüber hinaus aber auch wichtige versuchsstützende Funktionen, etwa bei ausbildungsorganisatorischen und curricularen Veränderungen, wahrt, die während des Versuchsablaufs notwendig sind. Im Hinblick auf die Zielsetzung des Versuchs, einen Beitrag zur Identifizierung und Optimierung der Abstimmungsprobleme zwischen Schule und Betrieb zu leisten, besitzen Koordinationsaufgaben einen hohen Stellenwert. Es gehört deshalb zu den allgemeinen Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung vor Ort, zusammen mit den von Betrieb und Schule für den Versuch teilweise freigestellten Ausbildern und Lehrern, den notwendigen Informationsfluß und Erfahrungsaustausch zwischen den Lernorten sowie mit dem BBF zu organisieren.

Gemessen an den beiden anderen Versuchen sind die Kontakte von wissenschaftlicher Begleitung und Versuchspraxis in Salzgitter enger und kontinuierlicher; die unmittelbar am Versuchsort wahrgenommenen versuchsstützenden Funktionen stehen gleichgewichtig neben den kontrollierenden und analytischen Aktivitäten.

Es liegt nicht in der Absicht dieses Beitrages, den im letzten Abschnitt herangezögenen Vergleichsaspekt in Richtung einer Typologie wissenschaftlicher Begleitforschung auszubauen. Die stark komprimierenden Beschreibungen wären auch mißverständlich, wenn man sie interpretieren würde als eine einfache Zuordnung der jeweiligen Begleituntersuchungen zu den konträren Positionen „Kontrollforschung“ oder „Handlungsforschung“, wie sie in einschlägigen wissenschaftstheoretischen und methodologischen Diskussionen häufig gegenübergestellt werden. In der Praxis wissenschaftlicher Begleitung zeigt sich, daß fast immer eine Verbindung und „Mischung“ der beiden idealtypischen Ansätze vorhanden ist. Das schließt eine Akzentuierung in der einen oder anderen

Richtung nicht aus: Einmal bedingen die verschiedenen Ablaufphasen eines Versuchs (Versuchsvorbereitung, Versuchsdurchführung, Versuchsauswertung) solche Akzentsetzungen; zum anderen aber werden Typen und Formen wissenschaftlicher Begleitung natürlich auch von den unterschiedlichen Zielen, Fragestellungen und Rahmenbedingungen der Versuche mitbestimmt. Die Vielfalt wissenschaftlicher Begleituntersuchungen entspricht insofern der Mannigfaltigkeit der Modellversuche.

Eine gemeinsame Funktion, die gewöhnlich unabhängig von der jeweiligen speziellen Ausprägung, von der wissenschaftlichen Begleitung erfüllt wird, soll allerdings abschließend noch hervorgehoben werden: Die Aufbereitung und Bereitstellung der aus den Versuchen resultierenden Informationen für die Öffentlichkeit. Der hier vorgelegte Bericht war nur möglich, weil alle in die Beschreibung einbezogenen drei Versuche mit einer wissenschaftlichen Begleitung verbunden sind. Obgleich die Modellversuche noch nicht abgeschlossen sind bzw. Schlußberichte noch nicht vorliegen, konnte aufgrund von allgemein zugänglichen Zwischenberichten und Veröffentlichungen diese vergleichende Gegenüberstellung versucht werden. Die drei Modellversuche unterscheiden sich hinsichtlich der bereits jetzt vorhandenen Transparenz sehr deutlich von den übrigen Versuchen zur Berufsgrundbildung, über deren Konzeption, Ablauf oder (Zwischen-)Ergebnisse nur äußerst spärliche Informationen vorliegen. (Vgl. dazu die Übersicht von P. Gerds in diesem Heft).

#### Anmerkungen

Dem Bericht liegen folgende Veröffentlichungen zugrunde:

1. Münch, Joachim; Reischauer, Ulrike; Schmidt, Richard; Schulz, Eckehard: Schulversuche zum Berufsgrundschuljahr in Rheinland-Pfalz. Mainz: v. Hase u. Koehler 1973 (= Schriftenreihe des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz „Schulversuche und Bildungsforschung — Berichte und Materialien“).
2. Gesamtverband der metallindustriellen Arbeitgeberverbände e. V. und Deutsches Industrielinstitut: Berufsgrundbildungsjahr Berufsfeld Metall — Vorschlag für die Durchführung im dualen System —. Köln: 1972.
3. Bunk, Gerhard P.; Lindemann, Helmut; Schmidkunz, Heinz: Modellversuch Berufsgrundbildungsjahr Berufsfeld Metall — Zwischenbericht —. Köln: 1975.
4. Ziebart, Siegmund und Müller, Arlbert: Berufsgrundbildung als Grundlage fachlicher und sozialer Qualifikationen am Beispiel des betrieblichen Ausbildungszentrums der Daimler-Benz AG. Werk Gaggenau. 1975.
5. Wiemann, Günter u. a.: Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall). Hannover: Schroedel 1974 (= Bd. 22 der Schriften zur Berufsbildungsforschung).
6. Schröder, Brigitte: Untersuchungsprobleme im Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr „Metall“ in Salzgitter. In: Holz, Heinz u. a.: Berufsgrundbildung — Daten — Aspekte — Modellversuche, Hannover: Schroedel 1974. (= Bd. 27 der Schriften zur Berufsbildungsforschung).
7. Schröder, Brigitte: Modellversuch zum Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld „Metall“ in Salzgitter. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 71. Bd. (1975), Heft 7, S. 508—519.
8. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Das Berufsgrundbildungsjahr. Hannover: Schroedel 1976 (= Bd. 12 der Reihe Schulversuche und Schulreform. Siehe hier insbesondere die Beiträge von Koch, Johannes; Eckardt, Peter; Schröder, Brigitte; Neumann, Ernst).

## AUS DER ARBEIT DES BBF

Manfred Kleinschmitt

## Betriebsbefragung zum Blocksystem

Seit Anfang der sechziger Jahre ist der Blockunterricht Gegenstand der berufspädagogischen Diskussion. Zweifel an der Effizienz des auf wenige Wochenstunden beschränkten berufsbegleitenden Teilzeitunterrichts im dualen System der Berufsausbildung gaben Anlaß, über eine andere zeitliche Verteilung des Berufsschulunterrichts nachzudenken. Im „Gutachten über das Berufliche Ausbildungs- und Schulwesen“ unterbreitete der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen bereits im Jahre 1964 Vorschläge für ein Blocksystem, damals „Sandwich-System“ genannt: „In diesem System wechseln Perioden ausschließlich betriebsgebundener Ausbildung von etwa halbjähriger Dauer mit kürzeren, in denen nur die berufliche Schule besucht wird.“

Im Verlauf der Reformdiskussion der sechziger Jahre wurde — vor allem für die Berufsschule und ihre Vertreter — die Frage der Einführung des Blockunterrichts zu einer Frage von weitreichender schulpolitischer, pädagogischer und organisatorischer Bedeutung. Empfehlungen zur Neugestaltung des Sekundarbereichs II einerseits, vereinzelte Berichte über Verbesserung der beruflichen Ausbildung durch Blockunterricht bei Saison- und Splitterberufen andererseits, trugen dazu bei, daß man ab etwa 1970 in fast allen Ländern der Bundesrepublik unterschiedliche Modelle des Blocksystems in breiter angelegten Schulversuchen zu erproben begann.

Mittlerweile liegt eine größere Zahl von Erfahrungs- und Untersuchungsberichten vor. Es zeigt sich, daß — im Vergleich zum herkömmlichen Teilzeitunterricht — die Vorteile des Blockunterrichts im großen und ganzen zu überwiegen schei-

nen. Allerdings wird auch deutlich, daß bislang die Aufmerksamkeit mehr dem Lernort Schule galt als dem komplementären Lernort Ausbildungsbetrieb. Untersuchungen und Erfahrungsberichte über die Konsequenzen des Blockunterrichts für die betriebliche Berufsausbildung fehlen. Im Interesse einer verbesserten Zusammenarbeit und Abstimmung zwischen Schule und Betrieb wäre es wünschenswert, wenn in Zukunft bei der Diskussion um die Einführung und die Ausgestaltung des Blocksystems der Lernort Betrieb stärker berücksichtigt würde, als das bisher der Fall war.

Das BBF trägt diesen Erfordernissen damit Rechnung, daß es eine Untersuchung des Blocksystems, unter besonderer Berücksichtigung der betrieblichen Aspekte, in sein Forschungsprogramm aufgenommen hat. Als Untersuchungsziele wurden vorgesehen:

- Ermittlung der Auswirkungen verschiedener Formen des Blockunterrichts auf die Ausbildung in Betrieben unterschiedlicher Branche und Größe;
- Erfassung der Einstellung von Ausbildungspraktikern (Ausbildende/Ausbilder) zum Blocksystem;
- Erkundung der Vorstellungen und Wünsche von Ausbildern hinsichtlich der Verfahren zur Verbesserung der Kooperation zwischen Betrieb und Berufsschule.

Die Befragten sollten Gelegenheit erhalten, das Blocksystem u. a. nach folgenden Gesichtspunkten zu beurteilen:

- Lernleistung und Ausbildungserfolg;
- Verhältnis von Theorieanteil zu Praxisanteil;

- Zusammenwirken von Betrieb und Schule;
- soziales Klima;
- Anforderungen an Ausbilder und Auszubildende;
- Organisation der Ausbildung im Betrieb;
- Blocklänge, Blocklage, Blockfolge.

Um möglichst aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten, wurde die Untersuchung als überregionale Befragung in Ausbildungsbetrieben unterschiedlicher Branche und Größe konzipiert. Für die Auswahl der Betriebe war von entscheidender Bedeutung, daß die zu befragenden Personen (Ausbildende/Ausbilder) das Blocksystem aus eigener Ausbildungspraxis kennen.

Die Vorarbeiten, die sich insbesondere hinsichtlich der Stichprobengestaltung als recht kompliziert erwiesen, konnten im August 1975 abgeschlossen werden. Das BBF erarbeitete für die Befragung einen 12seitigen strukturierten Fragebogen und traf eine Auswahl von 600 Betrieben aus den Bereichen Banken, Handel, Handwerk und Industrie. Mit der Durchführung der Befragung wurde das Emnid-Institut in Bielefeld beauftragt. Befragt werden sollten 400 Betriebe in drei Großstädten (Hamburg, Köln, München) sowie 12 Landkreisen bzw. Kleinstädten.

Ein Pretest in 20 Hamburger Ausbildungsbetrieben bewies — ebenso wie die spätere Hauptuntersuchung in den anderen Befragungsregionen — eine sehr große Aufgeschlossenheit gegenüber dem Untersuchungsthema. Dies kam u. a. in einer äußerst geringen Verweigerungsquote zum Ausdruck.

Eine zentral durchgeführte Interviewer-Einweisung unter Mitwirkung des BBF diente der fachlichen Vorbereitung der Interviewer.

Die Befragung erfolgte in Form mündlicher Interviews in der Zeit von Ende September bis Mitte Oktober 1975. Die Befragungsergebnisse wurden vom Emnid-Institut statistisch aufbereitet, wobei Aussagen aus insgesamt 384 Betrieben verarbeitet werden konnten. Das umfangreiche Datenmaterial (ca. 150 000 Zahlen) wird im Rahmen der Arbeiten des Forschungsprojektes Nr. 2.010.02 ausgewertet.

In der geplanten Veröffentlichung der Auswertungsergebnisse innerhalb der „Schriften zur Berufsbildungsforschung“ soll im einzelnen auf die Konstruktion des Fragebogens und der Stichprobe eingegangen werden. Die Erfahrungen mit dem Blocksystem und die Vorschläge der Befragten zu seiner Verbesserung werden nach einer Reihe von Kriterien (u. a. Branche, Betriebsgröße, Blockmodell) spezifiziert dargestellt werden.

Dietrich Harke und Uwe Storm

## Fortbildungsprüfungen im Kammerbereich - Erste Ergebnisse einer BBF-Erhebung - (Teil I)

### 1. Zielsetzung und Ablauf der Untersuchung

Im Jahre 1975 führte die Abteilung Fernunterrichtswesen (F 5.3) des BBF in Kooperation mit der Hauptabteilung Erwachsenenbildungsforschung (F 4) eine schriftliche Befragung aller Industrie- und Handelskammern sowie Handwerkskammern über „Prüfungsmöglichkeiten und -bedingungen bei Fortbildungsprüfungen“ im Rahmen des Forschungsprojekts 5.026.03 durch.

Zielsetzungen dieser Erhebung waren:

- einen Überblick über die derzeitige Prüfungspraxis bei Fortbildungsprüfungen im Kammerbereich zu erhalten,
- einen Vergleich der Formen und Inhalte von Fortbildungsprüfungen zu ermöglichen,
- Daten über die Verwendung und den Bedarf an programmierten Prüfungen im Fortbildungsbereich zu gewinnen und
- Daten über Prüfungsergebnisse von und Prüfungserfahrungen mit Fernlehrgangsteilnehmern zu sammeln.

Auf der Grundlage der gewonnenen Daten und Erkenntnisse sollen im Rahmen des Forschungsprojekts 5.026.03 (Vorbereitung der Vereinheitlichung von Externenprüfungen für Teilnehmer am beruflichen Fernunterricht)

- kurzfristig ein Katalog über Prüfungsmöglichkeiten, -voraussetzungen und -bedingungen für Fortbildungsprüfungen im Kammerbereich erstellt werden sowie
- mittelfristig Vorschläge zur Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen und -durchführung gemacht werden, um die Entwicklung zielorientierter Zertifikatsfernlehrgänge zu erleichtern und besondere Prüfungen für Teilnehmer an beruflichen Fernlehrgängen einzurichten.

Nach der Entwicklung eines Fragebogenentwurfes und einem bei fünf Industrie- und Handelskammern sowie vier Handwerkskammern durchgeführten Protest wurden die danach

revidierten und mit dem DIHT und DHKT abgestimmten endgültigen Erhebungsunterlagen im März 1975 an alle Kammern in der Bundesrepublik versandt. Der gesamte Rücklauf war — trotz des für die Kammern nicht unerheblichen Arbeitsaufwandes — bis September 1975 abgeschlossen und betrug erfreulicherweise 100%.

Erste Ergebnisse der DV-Auswertung werden in diesem Heft und in zwei Folgebeiträgen in den Heften 3 und 4 dargestellt werden. Die gesamten Ergebnisse sollen in einem Berichtsband als Manuskriptdruck des BBF veröffentlicht werden und allen an der Untersuchung Beteiligten zugeschickt werden.

### 2. Durchgeführte und geplante Prüfungen

Von den insgesamt 73 Industrie- und Handelskammern führten 71 in den Jahren 1973/74 Fortbildungsprüfungen durch, 72 Kammern hatten zum Befragungszeitpunkt bereits die Durchführung von Fortbildungsprüfungen für den Zeitraum 1975/76 geplant. Bei den Handwerkskammern lagen die Vergleichszahlen für die beiden Zeiträume 42 von 43 Kammern. Im IHK-Bereich wurden zu insgesamt 166 durchgeführten bzw. geplanten verschiedenen Prüfungen Angaben gemacht. Sie gliedern sich wie folgt auf:

— div. Industriemeisterprüfungen, Ausbildungs- und Lehrmeisterprüfungen des Bereichs Druck, sonst. Fachmeisterprüfungen	98
— kaufmännische Prüfungen, einschl. Sprachenprüfungen	48
— sonstige technische Prüfungen	20

Bei den Handwerkskammern dominieren die Meisterprüfungen (119 gegenüber 17 sonstigen Fortbildungsprüfungen).

Tabelle 1 gibt zunächst für beide Kammerbereiche je 15 Fortbildungsprüfungen an, die — von den Prüfungsmöglichkeiten her betrachtet — die stärkste regionale Dichte aufweisen. Sie machen für beide Zeiträume (Spalten 2 und 3) jeweils 60 % aller Prüfungsmöglichkeiten an IHKs aus, bei den HWKs sind es jeweils 40 %.

Obwohl die Anzahl jeweils prüfender Kammern zunächst noch keine Rückschlüsse auf die Teilnehmerzahl und die Häufigkeit durchgeführter einzelner Prüfungen zuläßt, bestätigen andere Erhebungen, daß es sich bei den in der Tabelle genannten Fortbildungsprüfungen zugleich auch um die am häufigsten durchgeführten mit den größten Teilnehmerzahlen handelt. So sind die unter Tabelle I b) genannten Meisterprüfungen identisch mit den 15 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen in den verschiedenen Berufsfeldern [1].

13 der unter Tabelle I a) aufgeführten 15 Fortbildungsprüfungen weisen in der DIHT-Statistik zugleich auch die größten Teilnehmerzahlen auf [2].

**Tabelle 1: Häufigste Prüfungen**

a) IHK (insgesamt 73)

Ihd. Nr.	Bezeichnung der Prüfung	Anzahl der Kammern, die prüfen werden	
		1973/74	1975/76
	1	2	3
1	Industriemeister Chemie	17	18
2	Industriemeister allg. Metall	24	28
3	Schriftsetzer (Ausbild.-Meister)	22	19
4	Buchdrucker (Ausbild.-Meister)	21	18
5	Küchenmeister	23	24
6	Bilanzbuchhalter	55	60
7	Bankfachwirt	19	23
8	Handelsfachwirt	13	42
9	Industriefachwirt	1	48
10	Versicherungsfachwirt	12	16
11	Sekretärin	26	41
12	Stenotypistin	53	57
13	Kurzschrift	49	52
14	Maschinenschreiben	51	54
15	AEVO	69	72
	Zwischensumme:	455 (60 %)	572 (ca. 60 %)
166			
	Endsumme:	754 (100 %)	988 (100 %)

b) HWK (insgesamt 43)

Ihd. Nr.	Bezeichnung der Prüfung	Anzahl der Kammern, die prüfen werden	
		1973/74	1975/76
	1	2	3
1	Maurer	42	42
2	Schlosser	43	43
3	Maschinenbauer	43	42
4	Werkzeugmacher	34	33
5	Mechaniker	38	38
6	Kfz.-Mechaniker	43	43
7	Gas- und Wasserinstallateure	42	42
8	Zentralheizungs- und Lüftungsbauer	40	40
9	Elektroinstallateure	42	42
10	Radio- und Fernsehtechniker	39	38
11	Tischler	40	39
12	Bäcker	37	35
13	Fleischer	39	36
14	Friseure	41	40
15	Maler	38	37
	Zwischensumme:	601 (ca. 40 %)	590 (ca. 40 %)
136			
	Endsumme:	1600 (100 %)	1539 (100 %)

Der Handels- und der Industriefachwirt sind abweichend von der DIHT-Statistik einzeln in die Tabelle aufgenommen worden, weil die regionale Dichte zwischen 1973/74 und 1975/76 gegenüber anderen Prüfungen am stärksten zunehmen wird. Es handelt sich dabei um relativ neue Fortbildungsprüfungen nach dem Rahmenkonzept des DIHT, die an vielen Kammern erstmals im Zeitraum 1975/76 abgenommen werden.

### 3. Durchführung mündlicher Prüfungen

Bei der Beantwortung der Frage, in welcher Form Kammern mündliche Prüfungen durchführen, fällt auf, daß deutlich mehr Industrie- und Handelskammern (19,2 %) als Handwerkskammern (7 %) Teilnehmer nur in Gruppen prüfen. Die Verteilung auf die übrigen Kategorien ist in beiden Kammerbereichen etwa gleich gewichtet. (Vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2: Form der mündlichen Prüfungen**

	1	IHK absolut		HWK absolut	
		%-Wert		%-Wert	
	2	3	4	5	
nur als Gruppenprüfungen	14	19,2	3	7,0	
vorwiegend als Gruppenprüfungen	31	42,5	21	48,8	
etwa gleich viele Gruppen- und Einzelprüfungen	13	17,8	9	20,9	
vorwiegend als Einzelprüfungen	12	16,4	6	14,0	
„nur“ als Einzelprüfungen	1	1,4	1	2,3	
K. A.	2	2,7	3	7,0	
	73	100,0	43	100,0	

Es interessierte ferner, nach welchen Gesichtspunkten die Kammern bei der Zusammenstellung von Prüfungsgruppen verfahren. Am häufigsten wurden genannt:

	IHK	HWK
— nach dem Alphabet	50 %	40 %
— nach der Leistung	18 %	—
— wird sehr unterschiedlich gehandhabt	—	37 %

Die Zusammenstellung nach Art der Vorbereitung berücksichtigen nur je zwei IHKs und HWKs, was unter dem Gesichtspunkt des Fernunterrichts von Interesse ist.

Aus den Prüfungsordnungen und -richtlinien, die dem BBF vorliegen, ergibt sich, daß die Dauer mündlicher Prüfungen im IHK-Bereich bei den meisten Prüfungen  $\frac{1}{2}$  bis 1 Stunde beträgt, im HWK-Bereich 1 bis  $1\frac{1}{2}$  Stunden pro Teilnehmer. Auffällig ist, daß bei 75 % aller IHKs die Dauer der mündlichen Prüfung gleich geblieben ist, die Anzahl der Fächer immerhin noch bei  $\frac{2}{3}$  aller IHKs, während sich die Antworten bei den HWKs auf die in Tabelle 3 zuerst genannten drei Kategorien im Hinblick auf die Anzahl der Fächer ziemlich gleichmäßig verteilen.

Eine Erklärung für die unterschiedlichen Tabellenwerte gibt die „Verordnung über die gemeinsamen Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk (AMVO) vom 16. 12. 1972.“

**Tabelle 3: Umfang mündlicher Prüfungen**

	1	Dauer der Prüfung		Anzahl der Fächer		
		IHK	HWK	IHK	HWK	
	2 abs. Werte	3 abs. Werte	4 abs. Werte	5 abs. Werte		
zugenommen	(4)	5,5%	(9)	20,9%	(8)	11,0%
abgenommen	(3)	4,1%	(2)	4,7%	(7)	9,6%
gleich geblieben	(55)	75,3%	(25)	58,1%	(46)	63,0%
sehr unterschiedlich	(11)	15,1%	(7)	16,3%	(12)	16,4%
	73	100 %	43	100 %	73	100 %
	73	100 %	43	100 %	73	100 %

Danach nimmt einerseits die Anzahl der zu prüfenden Fächer in den Prüfungsteilen III und IV (wirtschaftliche und rechtliche Kenntnisse, berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse) zu, andererseits sieht die Verordnung aber auch unter besonderen Umständen die Befreiung von Teilen der mündlichen Prüfung vor (gute schriftliche Leistungen, programmierte Prüfungen in den Fächern des Teils III, vgl. § 4 Abs. 4 und 5 AMVO). Im IHK-Bereich findet man derartige einheitliche, für den größten Teil aller Fortbildungsprüfungen geltenden Regelungen nicht.

#### 4. Programmierte Prüfungen

Schriftliche Prüfungen — insbesondere Zwischenprüfungen — werden im Ausbildungsbereich bereits stärker programmiert durchgeführt. Mit dieser Erhebung sollte geklärt werden, wieweit sich ähnliche Entwicklungstendenzen auch bei Weiterbildungsprüfungen im Kammerbereich abzeichnen.

Neben den Hauptfragestellungen

- bei welchen Prüfungen und welchen einzelnen Prüfungsfächern programmierte Formen bereits Anwendung finden,

**Tabelle 4: Programmierung von Prüfungsfächern bei Kammerprüfungen**

Gruppen von Fortbildungsprüfungen im IHK-Bereich		Anteil pro-grammierter und teilprogr. Fächer an der schriftl. Prüfung % -Werte	Anteil der Fächer, für die ein Bedarf an progr. Auf-gabensätzen besteht % -Werte
1	2	3	4
1 Industriemeister		15,6	23,0
2 Sonstige Meister		24,9	31,3
3 Ausbildungs- und Lehrmeister in der Druckindustrie		19,7	27,1
4 Bilanzbuchhalter		1,4	6,3
5 Techniker		21,2	36,4
6 Fachwirte insgesamt		14,5	28,0
7 Fachkaufleute		25,8	45,2
8 Prakt. Betriebswirte einschl. Wirtschaftsassistenten		3,6	11,2
9 Fachkräfte in der Datenverarbeitung		—	10,8
10 Fremdsprachenprüfungen		—	2,9
11 Sekretärinnen		5,5	18,0
12 Kurzschrift- und Maschinen-schreibprüfungen		0,8	—
13 AEVO		78,4	14,3
14 Sonstige		28,5	7,4

Gruppen von Fortbildungsprüfungen im HWK-Bereich		Anteil pro-grammierter und teilprogr. Fächer an der schriftl. Prüfung % -Werte	Anteil der Fächer, für die ein Bedarf an progr. Auf-gabensätzen besteht % -Werte
1	2	3	4
1 Bau- und Ausbaugewerbe		34,6	13,8
2 Metallgewerbe		33,6	11,3
3 Holzgewerbe		29,3	6,2
4 Bekleidungs-, Textil- und Ledergewerbe		30,7	6,4
5 Nahrungsmittelgewerbe		29,7	9,0
6 Gewerbe für Gesundheits- und Körperpflege, chemische und Reinigungsgewerbe		33,1	9,7
7 Glas-, Papier-, Keramische und sonstige Gewerbe		36,9	8,3

- wo die Einführung bereits konkret geplant ist und
- wo ein Bedarf an geeigneten Aufgabensätzen geäußert wird,

wurden auch Informationen über Herkunft und Mängel der bereits verwendeten Aufgabensätze und über Gründe der Nichtverwendung programmierten Prüfungen erhoben.

Die Kammerdaten erlauben quantitative Aussagen zur Bedeutung derartiger Prüfungsformen im Fortbildungsbereich, sie bieten nicht die Möglichkeit einer qualitativen Beurteilung der Auswirkungen und des Entwicklungsstandes programmierten Prüfungen [3]. Für den letztgenannten Aspekt stellt die Erfüllung der vom Bundesausschuß für Berufsbildung 1974 beschlossenen „Empfehlung für programmierte Prüfungen“ einen geeigneten Maßstab dar.

In dieser Vorab-Darstellung sollen nur zwei wichtige Untersuchungskomplexe behandelt werden:

- der derzeitige Anteil programmierten Fächer an der gesamten schriftlichen Prüfung sowie
- der festgestellte Bedarf an geeigneten Aufgabensätzen für bisher nicht oder nicht voll programmierte Prüfungsfächer.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 enthalten, dabei wurde eine Gruppierung nach Fortbildungsprüfungen entsprechend der DIHT-Berufsbildungsstatistik bzw. der Anlage A der Handwerksordnung vorgenommen. Die zu mittleren %-Werten komprimierten Daten ermöglichen einen Gesamtvergleich der IHK- und HWK-Werte sowie eine Gegenüberstellung einzelner Gruppen von Fortbildungsprüfungen, stellen aber insofern mehr globale Tendenzen dar, als die Verhältnisse an den einzelnen Kammern und bei den verschiedenen Prüfungsfächern z. T. sehr unterschiedlich sind. So werden z. B. bei den verschiedenen Industriemeisterprüfungen im Durchschnitt 15,6 % aller schriftlichen Prüfungsfächer programmiert geprüft und bei durchschnittlich 23 % der Fächer wird ein Bedarf an programmierten Aufgabensätzen geäußert (vgl. Tabelle 4); von den 70 prüfenden IHKs hat dabei eine alle Fächer programmiert, 35 Kammern prüfen mehrere Fächer programmiert und 34 verwenden bisher in keinem Fach diese Prüfungsform.

Bei einem Vergleich von IHK- und HWK-Daten fällt die durchschnittlich stärkere Verwendung programmierten Prüfungen im HWK-Bereich sowie der etwa doppelt so hohe Bedarf im IHK-Bereich auf. Die geringere Schwankungsbreite innerhalb des HWK-Komplexes erklärt sich aus der stärkeren Gleichartigkeit der Prüfungen (nur Meisterprüfungen). Die am häufigsten programmiert geprüften HWK-Fächer sind die des Teils IV der Meisterprüfung (Berufserzieherische Kenntnisse) sowie die Fächer „Rechts- und Sozialwesen“ und „Wirtschaftslehre“ des Teils III — jeweils bis über 50 %.

Eine Parallele findet sich im IHK-Bereich bei den Prüfungen gemäß der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO), die mit Abstand den höchsten „Programmierungsgrad“ aufweisen (70,6 %). Es ist zu vermuten, daß die Kammern nach Erlass der AEVO im Jahre 1972 wegen der zahlenmäßig nicht genau abschätzbaren Zahl erforderlicher Ausbilderprüfungen die Verwendung der arbeitsökonomischen programmierten Prüfungen forcierten. Auch in den entsprechenden Fächern der Industrie-, Ausbildungs- und Lehrmeister und sonstigen Meister werden programmierte Prüfungsformen stärker (bis über 50 %) als bei anderen Fächern eingesetzt. Eine genauere Analyse dieser und weiterer hier nicht darstellbarer Erhebungsergebnisse soll dazu dienen, einen besseren Überblick über die derzeitige Situation und sich abzeichnende Tendenzen zu erhalten und zweckmäßige Weiterentwicklungen zu ermöglichen.

#### Anmerkungen

- [1] Vgl.: Glaßer, Peter: Daten zur Verteilung von Auszubildenden nach Ausbildungsbereichen und Berufsfeldern. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 37. Hannover 1975
- [2] Vgl.: Berufsbildung 1974/75. DIHT-Schriftenreihe, Bd. 148. Bonn 1975
- [3] Vgl.: Programmierte Prüfungen: Problematik und Praxis. Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 35. Hannover 1975

## UMSCHAU

### Gedankenaustausch über aktuelle Probleme und Aufgaben auf dem Gebiet der Weiterbildung

Für den 25. Februar 1976 hatte der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Helmut Rohde, zu einem Gedankenaustausch über aktuelle Probleme und Aufgaben auf dem Gebiet der Weiterbildung gebeten. Eingeladen waren Vertreter der Spitzenverbände der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, der Trägerorganisationen der Weiterbildung, die Rektorenkonferenz, die Bundesanstalt für Arbeit und das BBF. Das Gespräch diente neben einer Information über den jüngsten Stand der vom BMBW geförderten Bildungsangebote für Erwerbslose sowie über die Arbeiten an einem „Stufenplan Weiterbildung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung dem gegenseitigen Erfahrungs- und Meinungsaustausch zu folgenden zwei wesentlichen Punkten.

#### 1. Ungleichgewichte in der Weiterbildung

Auf der Grundlage einer Broschüre „Weiterbildung — Chance für Arbeitnehmer“, die von einer Arbeitsgruppe im BMBW erarbeitet worden ist, wurden die Stellung der Weiterbildung im Bildungssystem, die Ziele der Weiterbildung sowie Maßnahmen zu ihrer Förderung angesprochen. Die Diskussion wurde auf dem Hintergrund der Tatsache geführt, daß über einen längeren Zeitraum mit einer größeren Zahl von Arbeitslosen — insbesondere auch jugendlichen Arbeitslosen — gerechnet werden muß. Eine besondere Rolle spielte das Vorhandensein eines sog. „gespaltenen Arbeitsmarktes“: es existieren einerseits offene Stellen mit Qualifikationsanforderungen, andererseits gibt es eine große Zahl von Arbeitslosen ohne Qualifikation. Der Lösung dieser Probleme stehen Kompetenzfragen zwischen Bund und Ländern, Finanzierungsfragen im Zusammenhang mit einer Rücknahme der Förderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz sowie Probleme der Angebotsseite/Träger im Wege. Der Minister warnte davor, Weiterbildung als „Reparaturkolonne“ zu betrachten und eine zu enge Verbindung mit dem Beschäftigungssystem zu sehen. Er stellte Weiterbildung vielmehr als große Chance dar im Hinblick auf eine Verteilung der Phasen des Lernens auf ein ganzes Leben und zeigte mögliche Rückwirkungen auf die berufliche Erstausbildung Jugendlicher auf.

#### 2. Mitwirkung der Hochschulen in der Weiterbildung

Während von Seiten der Rektorenkonferenz Offenheit gegenüber Regel- und Kontaktstudiengängen betont, aber Zurückhaltung in Fragen einer Öffnung der Hochschulen auch für Teilnehmer ohne formalen Bildungsabschluß (Abitur) geäußert wurde, appellierte der Minister gerade für diese Öffnung. In der Diskussion spielten die Fragen der Kapazitätsausnutzung der Hochschulen und der Praxisorientierung der Hochschullehrer eine besondere Rolle.

Im Verlaufe des Gesprächs informierte Minister Rohde darüber, daß der BMBW im Februar 1976 eine „Bildungspolitische Zwischenbilanz“ vorgelegt habe, durch die einerseits die Anstrengungen zur Verbesserung des Bildungswesens in den letzten Jahren verdeutlicht, andererseits aber auch Probleme und Notwendigkeiten einer Reform aufgezeigt werden.

#### Informationstagung „BBF/Handwerk“

Am 9. und 10. März 1976 fand in den traditionsreichen Räumen der Handwerkskammer Braunschweig eine Informationstagung „BBF/Handwerk“ statt. Die Veranstaltung ging auf einen Wunsch des BBF zurück, sich einmal über Stellung und Probleme des Handwerks im Bereich der beruflichen Bildung zu informieren. Von Seiten des Handwerks nahmen Vertreter des Deutschen Handwerkskammertages,

einzelter Handwerkskammern, einzelter Fachverbände sowie der Forschungsinstitute in Hannover und Köln teil. Das BBF war vertreten durch Mitarbeiter aus den einzelnen Forschungshauptabteilungen, schwerpunktmäßig durch solche aus den mit Ordnungsfragen befaßten Bereichen.

Am ersten Tag standen die Erwartungen des Handwerks an die Arbeit des BBF im Vordergrund der Diskussion. Dabei wurden Fragen der Berufsordnungspolitik des Handwerks und die sich daraus ergebenden Probleme insbesondere im Hinblick auf

- Besonderheiten der Berufsausbildung im Handwerk im Vergleich zur Industrie,
- Erarbeitung von Ausbildungsordnungen (auch unter Berücksichtigung verwandter Ausbildungsberufe in der Industrie),
- Abstimmungsverfahren zwischen Bund und Ländern,
- Einführung eines Berufsgrundbildungsjahres (ggf. unter Verzicht auf die volle Breite eines Berufsfeldes),
- Berufsbildung Lernbehinderter,
- Abiturienten in Handwerksberufen,
- Meisterausbildung im Handwerk sowie
- Fortbildung im Handwerksbereich

angesprochen. Von Handwerksseite wurde Interesse an einer vertieften Zusammenarbeit mit dem BBF im Rahmen von Modellversuchen, schwerpunktmäßig der wissenschaftlichen Begleitung, bekundet. Die Berücksichtigung der Forschungsinstitute des Handwerks bei der Vergabe von Auftragsforschung durch das BBF wurde darüber hinaus angeregt.

Der zweite Tag diente zunächst einer Besichtigung des Berufsbildungszentrums der Handwerkskammer Braunschweig. Es bestand die Möglichkeit, an konkreten Ausbildungssituationen und in Diskussionen Einblick in die intensiven Bemühungen des Handwerks zu erhalten, die Ausbildung im betrieblichen Bereich durch ergänzende Maßnahmen zu verbessern. Dabei wurde auch deutlich — insbesondere durch Erläuterungen zu überbetrieblichen beruflichen Bildungsstätten des Handwerks —, welche differenzierte z. B. in bezug auf Anlage, Größe oder vermittelte Ausbildungsinhalte Bildungsstätten es gerade im Handwerk gibt.

Anschließend wurden Struktur und Bedeutung des Handwerks als wichtiger Wirtschaftszweig einschließlich der Tendenzen seiner weiteren Entwicklung dargestellt. Zentrales Thema dabei war die Frage, was überhaupt unter „Handwerk“ zu verstehen ist, d. h. welche Kriterien neben den durch Anlage A zur Handwerksordnung getroffenen Festlegungen für die „handwerksmäßige Betreibung“ eines Betriebes gelten. Als solche wurden genannt:

- Betriebsgröße
- persönliche Mitarbeit des Inhabers
- fachliche Qualifikation der Hilfskräfte
- Arbeitsteilung im Arbeitsprozeß
- Verwendung von Maschinen und technischen Hilfsmitteln
- betriebliche Arbeitsprogramme

Darüber hinaus wurde die auf Freiwilligkeit und Selbstverwaltung beruhende Organisation des Handwerks erläutert. Schließlich wurde die Bedeutung des Handwerks in der Gesellschaft in wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und kultureller Hinsicht dargestellt.

Sowohl die Vertreter des Handwerks als auch die des BBF stellten abschließend fest, wie nützlich eine solche Informationstagung für beide Seiten gewesen ist. Man war sich dahingehend einig, eine derartige Veranstaltung zu bestimmten Schwerpunktthemen (z. B. Ordnung der Berufsausbildung oder Fortbildung im Handwerk) zu wiederholen.

Rolf Kleinschmidt

## Kultusministerkonferenz beschließt ersten mit Ausbildungsordnung des Bundes abgestimmten Rahmenlehrplan

Bund und Länder sind seit einiger Zeit bemüht, für die bei der Neuordnung der beruflichen Bildung im dualen System notwendige Koordinierung von betrieblicher und schulischer Ausbildung zu sorgen. Grundlage dafür ist das **Gemeinsame Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30. 5. 1972**. Nach dem aufgrund dieser Bund-Länder-Absprache entwickelten Verfahren ist jetzt das erste Projekt einer abgestimmten Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nach § 25 des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung verabschiedet worden: Die Kultusministerkonferenz hat durch Beschuß am 22. Januar 1976 dem mit dem Entwurf der entsprechenden Ausbildungsordnung abgestimmten Rahmenlehrplan für den Beruf „Uhrmacher“ zugestimmt.

Der Beschuß der Kultusministerkonferenz wird im Gemeinsamen Ministerialblatt sowie in der Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (Loseblatt-Sammlung, Luchterhand-Verlag, Berlin und Neuwied) veröffentlicht. Im Bundesanzeiger wird der Rahmenlehrplan zusammen mit der vom Bundesminister für Wirtschaft zu erlassenden Ausbildungsordnung für den Uhrmacher abgedruckt; hierauf wird bei der Verkündung der Ausbildungsordnung im Bundesgesetzblatt hingewiesen. Die Kultusminister und -senatoren der Länder haben im übrigen vereinbart, den Rahmenlehrplan „Uhrmacher“ in den einzelnen Ländern durch Erlaß einzuführen. Es kann damit gerechnet werden, daß die abgestimmte Ausbildung für den Beruf „Uhrmacher“ somit bereits im Ausbildungs- und Schuljahr 1976/77 in allen Ländern zur Anwendung kommt.

Über 30 weitere Projekte aus verschiedenen Berufsbereichen befinden sich gegenwärtig im Abstimmungsverfahren gemäß dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll“ vom 30. 5. 1972.

Nach dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll“ wird die Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen von einem **Koordinierungsausschuß** gesteuert, dem Beamte des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft und der für die einzelnen Ausbildungsbereiche zuständigen Fachministerien des Bundes sowie Beamte der Kultusministerien aller Länder angehören. Der Koordinierungsausschuß legt die Grundsätze der Abstimmung fest, bestimmt die Berufe, für die neue Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne vorbereitet werden sollen, und legt schließlich die von **Sachverständigengruppen** ausgearbeiteten Entwürfe den für den Erlaß bzw. die Beschußfassung zuständigen Stellen als Empfehlung vor. Grundsatzfragen können nach dem „Gemeinsamen Ergebnisprotokoll“ in Kontaktgesprächen von Beauftragten des Bundes und der Kultusminister der Länder erörtert werden.

Die Kultusminister haben auf ihrer letzten Plenarsitzung am 9. Februar 1976 die Regelung des Verfahrens vor allem im Hinblick auf die weitere Behandlung der Entwürfe nach Abstimmung im Koordinierungsausschuß vervollständigt. Danach werden die abgestimmten Entwürfe unverzüglich in der Kultusministerkonferenz beraten. Treten grundsätzliche Bedenken auf, wird die Vorlage an das Kontaktgremium, bei anderen Bedenken an den Koordinierungsausschuß zurückgewiesen. Bestehten keine Bedenken, wird mit der Zustimmung zugleich die Umsetzung der Vorlage in Erlasse der Länder vereinbart.

Es wird davon ausgegangen, daß das Verfahren der Bundesregierung vom Zeitpunkt der Herstellung des Einvernehmens über ein Projekt im Koordinierungsausschuß bis zur Verkündung der Ausbildungsordnung im Bundesgesetzblatt 3 bis 4 Monate beansprucht. Die Kultusminister wollen sich dafür einsetzen, das Beschußverfahren in der Kultusministerkonferenz und den Erlaß des jeweiligen Rahmenlehrplans für die schulische Berufsbildung durch die Kultusminister und -senatoren der Länder im gleichen Zeitraum zum Abschuß zu bringen. Damit soll sichergestellt werden, daß die abgestimmten Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne ohne Verzögerung und gleichzeitig zur Anwendung kommen.

## Neuerlassene Ausbildungsordnung

Die Verordnung über die Berufsausbildung zum „Tierwirt“ wurde am 10. März 1976 vom Bundesminister für Ernährung, Landwirtschaft und Forsten erlassen und am 17. März 1976 im Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1976, Teil I, Seite 514 u. f., veröffentlicht.

Der Ausbildungsberuf des Tierwirts ist neu. Bisher gab es auf dem Gebiet der Tierhaltung unterschiedliche Lehrberufe, Anlernberufe oder vergleichbar geregelte Ausbildungsberufe und zwar den Geflügelzüchter, Imker, Melker, Pelztierzüchter, Schäfer und Schweinezuchtgehilfen. Außerdem gab es als verbandsinterne Regelung eine Ausbildungs- und Prüfungsordnung für Pferdepfleger. Durch die neue Rechtsverordnung werden alle vorgenannten Vorschriften aufgehoben.

Die Ausbildung zum Tierwirt dauert in der Regel drei Jahre. Sie dauert zwei Jahre, wenn der Auszubildende entweder die Abschlußprüfung in einem anderen Ausbildungsberuf bestand oder den erfolgreichen Besuch der zehnten Klasse einer weiterführenden Schule nachweist.

Die Ausbildung erfolgt unter Berücksichtigung der sechs Schwerpunkte Rinderhaltung, Schweinehaltung, Schafhaltung, Geflügelhaltung, Pelztierzaltung und Bienenhaltung. Im zweiten Ausbildungsjahr umfaßt die Berufsausbildung wahlweise zwei der sechs Schwerpunkte und erstreckt sich im letzten Ausbildungsjahr auf einen der im zweiten Ausbildungsjahr gewählten Schwerpunkte.

## Schriften der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel

Die vor 5 Jahren berufene Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel wird im Frühjahr 1976 der Bundesregierung ein Gutachten über die mit dem technischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel zusammenhängenden Probleme im Hinblick auf eine Weiterentwicklung der Gesellschaftspolitik erstatten. Zur Vorbereitung dieses Gutachtens vergab die Kommission zahlreiche Forschungsprojekte. Sie veröffentlicht die Forschungsberichte — ohne Stellungnahme — in einer (bis Ende 1976) auf rd. 140 Bände geplanten Schriftenreihe (Verlag Otto Schwartz & Co. 3400 Göttingen, Annastraße 7). Die Veröffentlichungen können über den Buchhandel bezogen werden.

Die Reihe umfaßt Gutachten aus verschiedenen Bereichen der Politik: Wirtschafts-, Forschungs-, Bildungs-, Arbeitsmarkt-, Sozial-, Umweltpolitik u. a. Die folgenden Veröffentlichungen aus dem **Bereich Bildung, Berufswahl, Berufsausbildung, Weiterbildung** liegen vor:

Band 6: Anforderungen an ein Berufsbildungssystem; Band 7: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter; Band 11: Struktur und Finanzierung der Aus- und Weiterbildung; Band 15: Motive und Steuerungen von Ausbildungs-Entscheidungen in verschiedenen sozialen Schichten; Band 22: Berufsbildung in Großunternehmen; Band 29: Chancen und Probleme der beruflichen Integration von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluß; Band 35: Berufliche Bildungschancen von Frauen; Band 57: Regionale Planung berufsbezogener Bildungseinrichtungen; Band 58: Neue Bildungsmedien und -technologien in der Schul- und Berufsausbildung; Band 68: Ansätze zur Lösung des Jungarbeiterproblems; Band 69: Argumente für und gegen eine beschäftigungsorientierte Bildungspolitik; Band 83: Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem; Band 96: Weiterbildung und Arbeitsmarktpolitik; Band 88: Berufsberatung und Berufslenkung ist in Vorbereitung.

## 5. Jahrestagung der Europäischen Stiftung für Management-Weiterbildung

findet vom 23. bis 26. 5. 1976 in Berlin statt und steht unter dem Leitmotiv „Neue Ansätze für die Management-Weiterbildung“ in Europa — Innerbetriebliches und überbetriebliches Training. Grundlagen für die Diskussion wurden durch das Projekt Innerbetriebliche — überbetriebliche Weiterbildung gesehen, an dem elf nationale Arbeitsgruppen in 14 europäischen Ländern gearbeitet haben. Der Konferenz werden die nationalen Berichte sowie Entwürfe von Abhandlungen über Subthemen und der Entwurf des vergleichenden europäischen Abschlußberichts vorgelegt werden. Anmeldung zur Teilnahme erbittet die Deutsche Vereinigung zur Förderung der Weiterbildung von Führungskräften (Wuppertaler Kreis) e. V., Uferstraße 29, D 5000 Köln 50.

## REZENSION

**Klaus Schwelkert, Dorothea Griege: Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem (= Schriften der Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel, Bd. 83), Otto Schwartz & Co Göttingen 1975, 197 S., DM 16,—**

Mit gutem Grund hat die Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Bildungs- und Beschäftigungssystem zum Gegenstand einer ausgeschriebenen Untersuchung gewählt, deren Ergebnisse zugleich in den Schlußbericht der Kommission eingehen sollen:

Haben doch Zertifikate als „alle Bescheinigungen über den Abschluß von Ausbildungsbereichen in der Form von Zeugnissen, Noten, Testergebnissen, gutachterlichen Stellungnahmen, Beurteilungen“ (S. 156), zusammen mit formalisierten Ausbildungsgängen und dem Laufbahnsystem des öffentlichen Dienstes entscheidende Zugangs-, Verteiler- und Karrierefunktionen für Bildungs- und Beschäftigungssystem übernommen.

Die Autoren beschreiben 16 mögliche Funktionen von Zertifikaten. Sie haben eine methodisch geschickt aufgebaute Expertenbefragung zur Einschätzung dieser Funktionen unternommen und die Ergebnisse vorgestellt. Ein Exkurs über Schweden, gestützt auf Interviews „vor Ort“, schildert das dortige „Kontrastprogramm“ mit den wesentlichen Erfahrungsspekten, die für die mittel- und langfristige Diskussion bildungspolitischer Fragen in der Bundesrepublik zur Kenntnis genommen werden sollten.

Es werden, ein anderer kreativer Aspekt der Arbeit, vier Szenarios für die Rolle von Zertifikaten vorgestellt und diskutiert:

- Übertragung des schwedischen-Modells,
- Modell der „contrôle continue – unité capitalisable“,
- Inflationierung von Zertifikaten,
- „Schwundzertifikate“, d. h. in ihrer Gültigkeitsdauer befristete Bescheinigungen.

Die Verfasser betrachten Leistungsnachweise auch künftig als unverzichtbar; sie sollten jedoch in ein Baukastensystem eingebbracht werden. Ausbildungsbereiche sollten grundsätzlich für alle offen sein. Eine zeitliche Begrenzung der Optionsdauer von Zertifikaten wird befürwortet, um „eine gewisse Auflösung des Zusammenhangs von formalisierter Ausbildung und sozialer/ökonomischer Position“ (S. 173) zu fördern.

Ein Abbau der Status-, Renten-, Monopolisierungs-, Herrschafts-, Disziplinierungs- und Diskriminanzfunktionen erscheint notwendig. Das Laufbahnsystem müsse von der Spitze her abgebaut und

in Richtung auf eine flexiblere und effizientere Struktur verändert werden. Eine stärkere Beteiligung des Einzelnen an den Kosten einer Ausbildung im Rahmen eines veränderten Bildungsfinanzierungssystems wird ebenfalls als Bedingung für strukturelle Veränderungen genannt.

Die interessante und in mancher Hin-

sicht provokative Studie verdient bei Bildungsforschern, -planern und -politikern Beachtung in einer Phase der Entwicklung, in der über das Durchschlagen der numerus-clausus-Effekte in weite Schichten des Bildungs- und Beschäftigungssystems sinnvolle Reformansätze in Frage gestellt sind.

Hans Pornslegel, Dortmund/Berlin

## Mitteilungen des BBF

## Ergebnisse der Überprüfung berufsbildender Fernlehrgänge

Vom BBF erteiltes Gütezeichen für Fernlehrgänge



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

## Kürzbeschreibung Nr. 134

Der Fernlehrgang Fachkaufmann (Personalwesen) ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

## Fernlehreinrichtung:

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

## Lehrgangsziel:

- a) Vermittlung von Fachkenntnissen im Funktionsbereich „Personalwesen“ zur Vorbereitung auf eine Tätigkeit als Funktionsspezialist in diesem Bereich
- b) Vorbereitung auf die IHK-Prüfung zum Fachkaufmann Personalwesen.

## Zielgruppe / Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen mit guter Allgemeinbildung (Realschul-Abschluß), angehende Personalfachleute.

Zulassungsbedingungen für die IHK-Prüfung:

- Abgeschlossene Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und eine weitere Berufspraxis von mindestens 2 Jahren, davon eine mindestens einjährige Tätigkeit in dem zu prüfenden Funktionsbereich oder
- 5 Jahre einschlägige Berufspraxis, davon eine mindestens 2jährige Tätigkeit in dem zu prüfenden Funktionsbereich.

## Lehrgangsinhalte:

## Personalwesen:

Aufgabe, Organisation und Stellung des Personalwesens — Personalwerbung — Personalauswahl — Personalverwaltung und Lohnfragen — Arbeitsvertragsrecht — Personalbetreuung und Personalent-

wicklung — Betriebliche Aus- und Weiterbildung — Staatliche Sozialpolitik und Betriebliche Sozialeinrichtungen — Entwicklungstendenzen im Personalwesen.

## Betriebspychologie:

Generelle Einführung — Grundlagen der Menschenkenntnis — Der Mensch und seine Arbeitswelt (Arbeitsplatz und Arbeitsleistung, Persönlichkeit und Arbeitsleistung, Menschliche Umgebung und Arbeitsleistung) — Grundlagen der Führung — Ausbildung als Führungsaufgabe — Führungsfehler, Spannungen und Konflikte im Betrieb — Schwierige Mitarbeiter und schwierige Situationen — Sondergruppen und Sonder schichten.

## Unternehmensplanung:

Wesen, Nutzen, Aufgaben und Arten der Planung — Planungskonzeption — Unternehmenspolitik und Unternehmensstrategie — Organisationsplanung — Personalplanung.

## Wirtschaftslehre:

Theorie der Produktion (Grundbegriffe, Produktionsfaktoren, Ertragsgesetz) — Preistheorie (Preis als Regulator der Wirtschaft, Preisarten, Preisbildung bei verschiedenen Marktformen, Preiselastizität) — Volkswirtschaftlicher Kreislauf — Berechnung und Zusammensetzung des Volkseinkommens und des Volksvermögens — Wirtschaftspolitik.

Die Unternehmung als Ganzes — Markt leistungsbezogene Funktionsbereiche der Unternehmung (Leistungsentwicklung, -erstellung, -verwertung) — Betriebsmittelbezogene Funktionsbereiche der Unternehmung (Personalwesen, Anlagewirtschaft, Materialwirtschaft, Finanzwesen).

## Betriebsorganisation und Personalführung:

Wesen der Betriebsorganisation (Er

scheinungsformen; Bestimmungsfaktoren) — Strukturelle Organisation — Prinzipien der Beziehungsordnung — Stellenbeschreibung — Ablauforganisation — Personalführung. (Wesen der Führung; Führungsstile; Aufgaben des Vorgesetzten; Planung, Leitung u. Kontrolle als Führungsaufgaben) — Führungsmittel (Auftragserteilung; Mitarbeiterkonferenz; Mitarbeitergespräch, Koordinationskonferenz; Kommission) — Personalaspekte der Führung (Personalplanung; -einstellung; Einführung neuer Mitarbeiter, betriebliche Ausbildung, Mitarbeiterbeurteilung, Beförderung; Versetzung; Entlassung) — Der „gerechte“ Lohn — Stabsorganisation — Informelle Beziehungen — Innerbetriebliche Information.

#### Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 18 Monate.

#### Umfang des Lehrmaterials:

49 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 2400 Seiten — DIN A 4; 1 Anleitung für das Fernstudium.

#### Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung DM 1 500,— bei monatlicher Zahlungsweise (12 x DM 125,—) DM 1 500,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 31. März 1976 bzw. 30. September 1976 nachzuweisen.

#### Kurzbeschreibung Nr. 135

Der Fernlehrgang  
Informationswesen  
ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

#### Fernlehreinrichtung:

Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung mbH,  
7000 Stuttgart 1, Am Hohengeren 9.

#### Lehrgangsziel:

Vermittlung praxisorientierter Kenntnisse über innerbetriebliche Informationssysteme.

#### Zielgruppe / Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen aus dem unteren und mittleren Management mit einschlägiger kaufmännischer Ausbildung und betriebswirtschaftlicher Berufspraxis.

#### Lehrgangsinhalte:

Betriebswirtschaftliche Information — Regeln eines wirksamen betriebswirtschaftlichen Informationssystems — Richtigkeit und Genauigkeit — Wirksamkeit der Information — Wirtschaftlichkeit — Rechtzeitige, zielgerechte, verständliche, kurze Information — Datenerfassung — Daten- und Informations-

fluß — Informationsbedarf — Management — Information und Management — Informationssystem — Das Rechnungswesen im Informationskreislauf — Kybernetik in der Unternehmung — Führen, Planen, Disponieren — Störgrößen und Stellgrößen — Erfassen und Informieren — Kontrollieren und Regulieren — Anwendungsprobleme — Wissensvermittlung und Dokumentation — Public Relations — Dynamische Dokumentation.

#### Lehrgangsdauer:

(bei 1/2 bis 1 Stunde täglicher Studienzeit) 6 Monate.

#### Umfang des Lehrmaterials:

6 Lehrbriefe mit insgesamt 285 Seiten — DIN A 4.

#### Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung oder bei monatlicher Zahlungsweise (6 x DM 20,—) DM 120,— Prüfungsgebühr DM 30,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist dem BBF bis zum 31. März 1976 bzw. bis zum 30. September 1976 und nach Neuauflage des Materials nachzuweisen.

#### Kurzbeschreibung Nr. 136

Der Fernlehrgang  
Fachkaufmann (Geschäfts- und Finanzbuchführung)  
ist vom BBF als geeignet beurteilt worden.

#### Fernlehreinrichtung:

Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung mbH,  
7000 Stuttgart 1, Am Hohengeren 9.

#### Lehrgangsziel:

Vermittlung vertiefter beruflicher Fachkenntnisse im betrieblichen Funktionsbereich „Geschäfts- und Finanzbuchführung“ für den Einsatz als Funktionspezialist — Vorbereitung auf die IHK-Prüfung.

#### Zielgruppe / Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen mit Realschulabschluß bzw. Hauptschulabsolventen mit zusätzlicher Ausbildung im Rahmen der Erwachsenenbildung.

Zulassungsbedingungen für die IHK-Prüfung:

Eine mit Erfolg abgeschlossene Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsbereich sowie eine weitere Berufspraxis von mindestens zwei Jahren, davon von einer mindestens einjährige Tätigkeit in dem zu prüfenden Funktionsbereich

oder eine mindestens fünfjährige Be-

rufspraxis, davon eine mindestens zweijährige Tätigkeit in dem zu prüfenden Funktionsbereich.

#### Lehrgangsinhalte:

Wirtschaftslehre: Wirtschaftliche Grundbegriffe — Preistheorie — Wirtschaftskreislauf — Geschichte der deutschen Wirtschaftspolitik — Die Unternehmung als Ganzes (Wesen der Unternehmung, Unternehmungsgeschehen, -arten, -formen, -größe, -wachstum, -zusammenschlüsse, Standort der Unternehmung) — Marktleistungsbezogene Funktionsbereiche (Leistungsentwicklung, -gestaltung, -erstellung, -verwertung) — Betriebsmittelbezogene Funktionsbereiche (Personalwesen, Anlagen-, Material- und Energiewirtschaft, Finanz- und Informationswesen).

Buchführung: Mehrwertsteuer, Forderungen und Verbindlichkeiten in fremden Währungen, Kommissions-, Partizipations- und Konsortialgeschäfte, Filial-, Geheimbuchführung, Jahresabschluß, Finanzierungsvorgänge, Bilanztheorien, -arten, -gliederung, Analyse der Bilanzstruktur, Bewertung, Investitionsbilanz, Konzernbilanz.

Unternehmensplanung: Wesen, Nutzen, Aufgaben und Arten der Planung — Unternehmenspolitik und -strategie — Finanzielle Planung (Erfolgs-, Gewinn-, Investitions-, Liquiditäts- und Bilanzplanung).

Steuerlehre: Grundbegriffe — Abgabenordnung — Einkommensteuer — Körperschaftsteuer — Gewerbesteuer — Bewertungs- und Vermögensteuergesetz — Umsatz-(Mehrwert-)steuer — Verkehrssteuern — Grund-, Erbschaftsteuer — Steuerbilanz und Handelsbilanz.

Kaufm. Rechtskunde: Grundbegriffe — Vertragslehre (Rechtsgeschäfte, BGB-Vertrag, Vertragsabschluß, Mängel, Vertragserfüllung, Verjährung, Kaufvertrag, Vertretung) — Firmenrecht — Gesellschaftsrecht — Arbeitsrecht — Wertpapierrecht — Vergleichs- und Konkursrecht — Wettbewerbsrecht.

#### Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 12 Monate einschließlich Nahunterricht mit insgesamt 57 Stunden.

#### Umfang des Lehrmaterials:

46 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 2050 Seiten — DIN A 4; 1 Anleitung für das Fernstudium.

#### Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung DM 1 500,— bei monatlicher Zahlungsweise (12 x DM 125,—) DM 1 500,—

Für diesen Lehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung dem BBF bis zum 31. 3. 76 bzw. 30. 6. 76 nachzuweisen ist.

$$F = \eta \cdot A \cdot \frac{\Delta v}{\Delta y}$$

**Lehrbuch  
der physikalischen  
Chemie**



Horn, Kirchhübel, Stafp

**Lehrbuch der physikalischen Chemie**

Best.-Nr. 91 603, 242 Seiten, DM 25,40

In Zukunft wird die Bedeutung der physikalischen Chemie in der Ausbildung der Laborberufe noch ansteigen.

Dieses Fachbuch wurde für Schüler der beruflichen Voll- und Teilzeitschulen geschrieben, die in ihrer Fachpraxis mit Methoden und Denkweisen der physikalischen Chemie konfrontiert werden. Der Einsatz dieses Buches liegt deshalb vor allem im Bereich des fachkundlichen Unterrichts der naturwissenschaftlich-technischen Berufe, sowie im Bereich des naturwissenschaftlichen Unterrichts von Fachoberschulen und technischen Gymnasien.

Hermann Schroedel Verlag

Hannover

Darmstadt · Dortmund · Berlin · München

# Schroedel

Fachbereich Berufliche Bildung