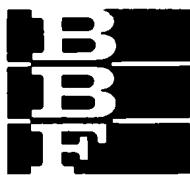


Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 5

Heft 3

Juni 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. 3 56

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)

Tibor Adler

Berufsbildungspolitik — Ende der Reformen? 1

W. Dietrich Winterhager

Zur Begründung einer Priorität der Berufsbildung 5

DISKUSSION

Wilfried Matanovic und Peter Sacks

„Doppelqualifikationen“ — unter besonderer Berücksichtigung berufsqualifizierender Bildungsgänge — Ein Diskussionsbeitrag 8

Ludwig Bittlinger

„Mehrstufige Lernzieloperationalisierung“ — Analyse und Beurteilung des BBF-Systems 10

AUS DER ARBEIT DES BBF

Uwe Storm

Fortbildungsprüfungen im Kammerbereich — Erste Ergebnisse einer BBF-Erhebung — (Teil II) 15

Dorothea Grieger

Zwischen Schule und Beruf — Der Beitrag der Förder- und Eingliederungslehrgänge der Bundesanstalt für Arbeit zur Lösung des Jungarbeiterproblems 18

UMSCHAU

REZENSIONEN

MITTEILUNGEN DES BBF 28

Anschriften der Autoren dieses Heftes 29

Tibor Adler

Berufsbildungspolitik – Ende der Reformen?

Anhand einer Reflexion über die Mitte der 60er Jahre eingeleitete „Bildungsexpansion“ und der damit aufgetretenen Ungleichgewichtigkeiten zwischen qualitativer und quantitativer Entwicklung des Bildungssystems sowie der Darstellung der vor allem in der letzten Zeit zu beobachtenden Probleme an der Nahtstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem tritt der Autor für die Fortsetzung der Reform ein. Dabei sieht er die Notwendigkeit, Reformen stärker als damals inhaltlich und strukturell zu begründen und insgesamt eine Kurskorrektur zugunsten der beruflichen Bildung einzuleiten. Besonderer Schwerpunkt der kurzfristig anzugehenden Reformen sollte die Bereitstellung eines qualitativen und quantitativen ausreichenden Maßes an Ausbildungsplätzen sein.

I

Die Analyse der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation wird durch Zahlen und Statistiken beherrscht, die einerseits die Bildungsexpansion der letzten Jahre dokumentieren und andererseits das Ausmaß der in den kommenden Jahren zu erwartenden „Ausbildungskatastrophe“ signalisieren.

Die Bewertung, insbesondere der letzteren, reicht von der Forderung nach Beendigung der Bildungsexpansion, nach Reduzierung der Reformen, nach mehr Bescheidenheit, mehr Pragmatismus in der Bildungspolitik, bis hin zu der These, daß nur eine Politik entschlossener struktureller Reformen, des „Ausbaus nach innen“, die richtige Antwort zur Bewältigung der Probleme sein kann, wobei die Expansion im Bildungswesen als ein durchaus notwendiger Vorgang und zumindest in quantitativer Hinsicht als Erfolg der Bildungspolitik der vergangenen Jahre gewertet wird.

Die Bandbreite dieser Bewertungen, die nur eine vergrößerte Darstellung der je nach (politischen) Standort differenzierter Meinungen wiedergibt, zeigt jedoch, daß eine relativ objektive Momentaufnahme vor allem zum gegenwärtigen Zeitpunkt außerordentliche Schwierigkeiten macht: Der beginnende Bundestagswahlkampf wirft seinen Schatten gerade auch auf die Bildungspolitik, zumal dieser Bereich einer der zentralen Reformansätze der sozialliberalen Regierung ist.

Im folgenden wird dennoch versucht, eine Antwort auf die in der Überschrift formulierte Frage — Ende der Reformen? — zu finden.

Von der Beantwortung dieser Frage und der Lösung der anstehenden Probleme an der Nahtstelle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem hängt ein gutes Stück an Glaubwürdigkeit unserer gesellschaftlichen Ordnung ab. Denn, stimmen die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) vorgelegten Zahlen hinsichtlich der Gesamtabgänger aus dem allgemeinen Schulsystem — 1975: 760 000; 1982: 960 000 — nur annähernd und geht die Zahl der jährlich angebotenen Ausbildungsplätze in der betrieblichen Ausbildung auch künftig wie in den letzten zehn Jahren (von 600 000 auf 400 000) zurück, dann stehen die Geburtenjahrgänge 1956 bis 1970 vor beinahe hoffnungslos verminderten Ausbildungschancen. Eine demokratische Gesellschaft kann es sich schwerlich leisten, großen Teilen der folgenden Generationen von jungen Menschen eine qualifizierte Ausbildung und eine berufliche Perspektive zu verweigern.

II

Die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft kürzlich vorgelegte „Bildungspolitische Zwischenbilanz“ [1] weist zu Recht auf die Erfolge beim Ausbau des Bildungswesens hin: So stiegen die öffentlichen Bildungsausgaben von 1965 bis 1974 auf mehr als das Dreifache (von 16 auf 53 Mrd. DM) und wuchsen doppelt so schnell wie das Bruttonsozialprodukt. Im gleichen Zeitraum haben sich die öffentlichen Gesamtausgaben nur mehr als verdoppelt. Mit dem Anwachsen der Bildungsausgaben stieg die Zahl der Kindergartenplätze von 1965 bis 1974 um knapp 60%; fast achtmal soviel Kinder wie 1965 konnten 1974 Vorschulklassen besuchen. In der Sekundarstufe I sank der Anteil der Hauptschüler im gleichen Zeitraum von 61% auf 49%; 1974 besuchte jeder zweite Schüler dieser Stufe Realschulen oder Gymnasien. Die Quote derjenigen, die nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht aus allgemeinbildenden Schulen abgingen, sank entsprechend.

In der Sekundarstufe II hat sich die Zahl der Schüler in der gymnasialen Oberstufe seit 1965 mehr als verdoppelt.

Die Zahl der Schüler in beruflichen Vollzeitschulen stieg von 1970 bis 1973 um 50%; der Anteil von Jugendlichen ohne Ausbildungsverhältnis verringerte sich von 19% im Jahre 1965 auf 14,9% im Jahre 1974. Diese Entwicklung führte zu einer größeren Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, die allerdings seit Beginn der 60er Jahre stetig in ihrer Zahl abnahmen.

Die Gesamtzahl des Lehrpersonals ist seit 1965 beinahe doppelt so stark gewachsen wie die Zahl der Schüler. Allerdings wird der geringste Zuwachs in den Berufsschulen (+ 9%) verzeichnet. (Zum Vergleich: Lehrer in Sonderschulen + 193%).

In den Hochschulen stieg die Zahl der Studenten zwischen 1965 und 1974 auf mehr als das Doppelte. Im Weiterbildungsbereich, in dem detaillierte Statistiken der Anbietergruppen mit Ausnahme der Volkshochschule fehlen, ist ebenfalls eine Steigerung festzustellen. Von der Bundesanstalt für Arbeit geförderte Bildungsmaßnahmen (bewilligte Erstanträge auf individuelle Förderung nach dem AFG) zur beruflichen Weiterbildung stiegen zwischen 1968 und 1974 um knapp das Vierfache.

Weitere Zahlen sind dem Bericht zu entnehmen [2]; sie täuschen jedoch nicht darüber hinweg, daß mit dem quantitativen Ausbau des Bildungswesens, vielfach als „Bildungsexpansion“ bezeichnet, in qualitativer Hinsicht — und dies betrifft vor allem das berufliche Bildungswesen — vieles unvollendet blieb. So sind z. B. die Probleme hinsichtlich des Numerus Clausus, des Ausbildungsplatzangebots, der Qualität des Berufsschulunterrichts, der Hauptschule und die Schwierigkeiten im Bund-Länder-Verhältnis eher größer geworden.

Betrachtet man die einzelnen beispielhaft aufgeführten Größen, so ist man geneigt zu sagen, daß Reformen zwar erfolgt sind. Sie sind aber weniger auf die Struktur des Bildungssystems ausgerichtet gewesen, und haben auch letztlich nicht wesentlich zum Abbau von Chancenungleichheiten

geführt. Im folgenden wird jedoch begründet, warum gerade die Steigerung der Bildungsnachfrage von den Bildungspolitikern als der notwendige Ansatzpunkt für die Reform angesehen wurde.

III

Zu Beginn dieser Entwicklung, also vor gut zehn Jahren, als Bildungspolitiker begannen, Konsequenzen aus den Zusammenhängen zwischen Bildung und wirtschaftlicher Entwicklung und der dabei erkannten ungleichen Verteilung der Bildungschancen zu ziehen, lag es nahe, vor allem beim Zugang zu weiterführenden Bildungsgängen anzusetzen. Der statistische Vergleich von damals zeigte, daß beim akademischen Zweig des Bildungswesens der Verteilungsschlüssel seit 1928 im wesentlichen der gleiche geblieben ist [3]. Mit anderen Worten: Wesentliche soziale Gruppen wurden beim Zugang zum höheren Bildungswesen stark benachteiligt. Die Auslese wirkte vor allem schichts-, geschlechts- und regionalspezifisch. Der Anteil der Studenten, insbesondere aus der Arbeiterschaft, die etwa die Hälfte der Bevölkerung ausmachte, war gering, sie betrug kaum mehr als ein Zwanzigstel der Studentenschaft [4]. Parallel zu diesen Feststellungen sind Untersuchungen zur sozialen Funktion der Schule in der industriellen Leistungsgesellschaft eingeleitet worden. Die Ergebnisse zeigen, daß die festgestellten Zahlen einerseits die immense gesellschaftliche Bedeutung der Schule widerspiegeln [5] und andererseits, daß sie eine Situation ausdrückten, die als logische Konsequenz in wachsendem Maß die Entwicklung neuer Bildungseinrichtungen erforderte. Denn der enge Zusammenhang zwischen dem Grad der Schulbildung und den zu erreichenden Berufspositionen des einzelnen — so wurde damals festgestellt — bewirkt, daß der Ausschluß von weiten Teilen der Bevölkerung von der Bildung für diese gleichzeitig auch einen Ausschluß von höherem sozialem Status und Mobilität nach sich zieht. Der „hohe“ Schulerfolg wurde mehr und mehr zur notwendigen Bedingung für die Verbesserung oder Erhaltung der Berufsposition angesehen [6]. Und noch heute gilt in mancher Hinsicht der von Schelsky schon 1957 formulierte Satz von der Rolle der Schule in der heutigen Gesellschaft, in der die Schule zur „entscheidenden zentralen sozialen Dirigierungsstelle für die zukünftige soziale Sicherheit, für den künftigen sozialen Rang und für das Ausmaß künftiger Konsummöglichkeiten (wird), weil sowohl die Wünsche des sozialen Aufstiegs wie der Bewahrung eines sozialen Ranges primär über die durch die Schulbildung vermittelte Chance jeweils höherer Berufsbildungen und Berufseintritte gehen“ [7]. Die Untersuchung der „Bildungsbarrieren“ hat zudem erbracht, daß die bei der höheren Bildung Benachteiligten gleichermaßen von den *schichtspezifischen Faktoren* wie das anregungsarme Elternhaus, Sprachgewohnheiten, materielle Überlegungen, Traditionen von Verhalten und Einstellung der Eltern und Leistungsmotivation sowie von den *schulinternen Faktoren* wie die Dreistufigkeit des Schulsystems, frühe Entscheidung über den Übergang zur höheren Schulart und vor allem die Praxis der Bildungsvermittlung und auch Inhalte der Lehrstoffe in der Schule, getroffen werden [8].

Diese Erkenntnisse haben verständlicherweise einen Handlungsdruck in einer bildungspolitischen Landschaft erzeugt, die von S. B. Robinson und Caspar Kuhlmann treffend mit „Two Decades of Non-Reform in West German Education“ bezeichnet wurde. Hellmut Becker stellt daher in seinem Aufsatz in der „Zeit“ fest, daß in der Bundesrepublik, die sich nach 1945 auf dem Stand des Bildungswesens von vor 1933 wieder eingerichtet und diesen Standort bis 1965 durchgehalten hatte, die Zeit für Reformen überreif war: Reformen, die in anderen Ländern in Jahrzehnten entwickelt, in der Bundesrepublik jedoch viel später — zu spät — erst im Zuge der Studentenbewegung etwa 1968 eingeleitet worden sind [9].

Das eben Beschriebene soll nicht quasi als Entschuldigung dienen dafür, daß trotz der lange überfälligen Konsequenzen aus dem Stillstand des Bildungswesens bis Mitte der

60er Jahre, wir heute eine bildungspolitische Situation vorfinden, die weiterhin von Problemen der Hauptschule, aber auch von neuen Problemen, auch in der „höheren“ und vor allem in der beruflichen Bildung gekennzeichnet ist. Die Richtung der Reform war m. E. richtig: Abbau von Chancenungleichheiten durch Ausbau der Vorschule, Durchlässigkeit der Bildungsgänge, Umwandlung der vertikalen Gliederung des Schulwesens in eine horizontale, Differenzierung im Unterricht, Ersatz von auslesenden Prüfungen durch Orientierung der Schüler. Auch die Ende der 60er Jahre in Gang gekommene Curriculumreform, die sich auf die Neubestimmung der Inhalte und Ziele des Lernens, auch unter Einbeziehung des Erfahrungshintergrundes der Schüler, richtete, gehört auf die Positivseite der Reform.

Die Einführung curricularer Kategorien mit dem Ziel der Schaffung eines „curricularen Bildungssystems“ war davon geleitet, daß ein „derartiges System“ es durch seine Beschaffenheit ermöglicht, funktional unterschiedliche Bildungsgänge aufeinander zu beziehen und wechselseitig durchlässig zu machen“ [10].

IV

War die Reform des allgemeinbildenden Teiles im Bildungssystem aus den oben angerissenen Gründen überfällig und ins Bewußtsein der Bildungspolitiker und der Öffentlichkeit gedrungen, so mußte die berufliche Bildung noch einige Zeit warten, bis sich auch in diesem Bereich die Erkenntnis durchgesetzt hatte, daß eine moderne Industriegesellschaft wie die Bundesrepublik ohne ein leistungsfähiges Berufsbildungssystem — ein System, das die überwiegende Zahl der Jugendlichen eines Jahrgangs durchläuft — nicht auskommt. Erst die wirtschaftliche Situation der Jahre 1966/67 und die wachsende Kritik der jungen Generation auch auf dem Ausbildungssektor haben dazu geführt, daß die bis dahin immerhin 50 Jahre währende Auseinandersetzung um ein Berufsbildungsgesetz 1969 ein rasches Ende mit der Verabschiedung des Gesetzeswerkes fand. Dabei spielten die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung eine nicht unwesentliche Rolle: Die in der Empfehlung aufgeführten Kriterien bescheinigten der beruflichen Bildung erhebliche Mängel [11].

Obwohl über die Verzahnung beruflicher und allgemeiner Bildung und die Gleichrangigkeit der beruflichen Bildung mit anderen Bildungsgängen weithin Konsens herrschte, war und ist die Integration seither kaum vorangekommen. Bezeichnend dafür ist, daß die vorher dargestellte Reformdiskussion um den Abbau von Chancenungleichheiten im Bildungssystem unter fast vollständiger Ausklammerung der beruflichen Bildung stattfand. Ja, selbst die Curriculumsdiskussion in der Bundesrepublik hat, von wenigen Ausnahmen abgesehen, versäumt, die berufliche Bildung in ihre Überlegungen mit einzubeziehen.

Die Gründe hierfür lagen wahrscheinlich u. a. in der tiefverwurzelten Abneigung derjenigen, die sich mit allgemeiner Bildung beschäftigen, gegenüber der beruflichen Bildung einerseits und wohl auch im Mangel an entsprechend wissenschaftlich ausgebildeten Fachleuten aus der Berufspädagogik andererseits.

So kann heute noch ohne Übertreibung festgestellt werden, daß der Aussage Hellmut Beckers: „In der Verzahnung beruflicher und allgemeiner Bildung kommt die Erkenntnis zum Ausdruck, daß mit dem Lernen in jeder Form zugleich Sozialchancen verteilt und Charakter und politisches Bewußtsein geformt werden“ [12], die Umsetzung in die Realität nicht gefolgt ist.

Berufliche Bildung ist auch die Tatsache gekennzeichnet, daß sie in starkem Maße im Spannungsfeld zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem eingebunden ist.

Gerade diese Funktion beruflicher Bildung macht es schwierig, Reformvorstellungen in einem solchen System zu realisieren, das zudem noch von der Kompetenzproblematik zwischen

Bund und Ländern erfaßt ist: Berufliche Bildung vollzieht sich im dualen System. Dieses System bedeutet auch eine Trennung in zwei Rechtsbereiche — für die betriebliche Seite ist der Bund, für die schulische Seite sind die Länder zuständig.

Auf die in den Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung festgestellten Mängel, die zwischenzeitlich durch eine Reihe von Untersuchungen zur Qualität der beruflichen Bildung seit 1972 im wesentlichen bestätigt wurden, bestand die Chance, durch Forschungsergebnisse des aufgrund des Berufsbildungsgesetzes gegründeten Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung einzuwirken. In vielen Bereichen ist es zur Verbesserung der Situation gekommen, jedoch ist es der Berufsbildungsforschung nicht in jedem Falle gelungen, „alternative Orientierungs- und Entscheidungsgrundlagen für die politische Lösung der Probleme der beruflichen Bildung ...“ [13] bereitzustellen. An dieser Stelle muß aber auch erwähnt werden, daß Berufsbildungsforschung sowie Forschung überhaupt oft auf mangelndes Verständnis bei Politikern stößt, insbesondere dann, wenn von der Sache her längerfristig anzulegende Forschungsarbeiten notwendig sind. Diese Schwierigkeit ergibt sich vor allem deswegen, weil sich Politik auf aktuelle Probleme bezieht und Lösungen dafür aufzeigen muß.

V

Die Reformen, die in den vergangenen Jahren auf die Verbesserung der Qualität der beruflichen Bildung ausgerichtet waren, sind von einer Entwicklung überholt worden, die die Gefahr in sich birgt, Reformen zugunsten der Erhöhung des Ausbildungsplatzangebotes vorerst zu vernachlässigen.

Der Anteil an Jugendlichen ohne Ausbildungsverhältnis konnte zwar gesenkt werden; diese Entwicklung ging einher mit einer größeren Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, in einer Situation, in der das Ausbildungsplatzangebot jedoch seit längerem abnahm — 1965 blieben noch etwa 270 000 der in der Arbeitsverwaltung registrierten Ausbildungsplätze unbesetzt; 1974 waren es nur noch 30 000 — mit der Folge, daß das Angebot schon 1974 nicht überall ausreichte.

Verschärft wird aber diese Entwicklung noch durch die kommenden geburtenstarken Jahrgänge 1956 bis 1970. Es ist zu erwarten, daß die Zahl derjenigen, die einen Ausbildungsplatz suchen, bis 1979 um fast 20 % zunimmt, und erst 1985 wieder auf den Wert von 1975 fallen wird [14].

Nach Berechnungen der Bundesanstalt für Arbeit sind insgesamt mittelfristig 350 000 zusätzliche Ausbildungsplätze in Betrieben und Hochschulen notwendig [15].

Die quantitative und qualitative Bedeutung dieser Zahlen traf die Verantwortlichen im Grunde genommen unvorbereitet. Dies zeigt vor allem, daß über die Ursachen der Verknappung der Ausbildungsplätze lange Zeit vornehmlich unter dem Eindruck der konjunkturellen Entwicklung und der Auswirkungen der Reformmaßnahmen, insbesondere neuer Ausbildungsordnungen, Jugendarbeitsschutzgesetz, Berufsbildungsjahr usw. diskutiert wurde. Erst die dramatische Entwicklung der letzten Zeit hat mit Nachdruck gezeigt, wie notwendig es ist, u. a. gesetzliche Grundlagen für ein quantitativ und auch qualitativ ausreichendes Maß an Ausbildungsplätzen zu schaffen.

VI

Die Notwendigkeit einer qualifizierten beruflichen Bildung wird auch aus arbeitsmarktpolitischen Überlegungen unterstrichen: Zwar ist die Analyse der gegenwärtigen Beschäftigungskrise hinsichtlich ihrer Gründe umstritten: Josef Stingl, Präsident der Bundesanstalt für Arbeit vertritt die These, daß die Beschäftigungskrise nicht strukturell, sondern konjunktuell bedingt sei [16].

Aus industriesozioziologischen Untersuchungen der vergangenen Jahre wissen wir jedoch, daß sich der technisch-organisatorische Wandel in verschiedenen Trends auf die Veränderung der Qualifikationsstruktur der Arbeitskräfte niedergeschlagen hat.

Dies sind vor allem:

- tendenzielles Verschwinden ungelernter Tätigkeiten
- Bedeutungsverlust traditioneller Lehrberufe
- Zunahme der technischen Fachkräfte
- Zunahme angelernter Tätigkeiten [17].

Diese Trendaussagen werden u. a. von Entwicklungen begleitet, die Rückschlüsse auf den Bedarf an Facharbeiterfähigkeiten zulassen: Der Bedarf nimmt bei der Herstellung von Produkten umso stärker ab, je höher das Tempo des technisch-organisatorischen Fortschritts im betreffenden Produktionsbereich ist [18]. Setzt man dazu noch die Aussage Bundeswirtschaftsminister Friderichs in der Aussprache zur Regierungserklärung am 18. 5. 1974 vor dem Deutschen Bundestag hierzu in Beziehung, so scheint die These von Stingl zumindest erweiterungsbedürftig. Nach Friderichs steht die Bundesrepublik seit dem Frühjahr 1974 in einer Phase wirtschaftlich-struktureller Veränderungen der inländischen und ausländischen Arbeitsteilung und damit auch vor organisatorischen Veränderungen von einem nie geahnten Ausmaß.

Gründe für diese letztlich technisch-organisatorischen Veränderungen liegen in den enormen Kostensteigerungen bei der Produktion, bedingt auch durch die Verknappung der Energie [19].

Ungeachtet der Meinungsverschiedenheiten über die Bedingtheit der Beschäftigungskrise wird jedoch für die Bedeutung von beruflicher Bildung übereinstimmend festgestellt, daß sie als Strukturfaktor wesentlich an Gewicht gewinnt: Schlechtere berufliche Qualifikationen mindern die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Dazu Stingl: „Auf der Angebotsseite bleibt also die berufliche Bildung eine der arbeitsmarktpolitischen Hauptaufgaben [20].

Von der Beschäftigungskrise sind vor allem Jugendliche betroffen (11,5 %). Die Jugendarbeitslosigkeit wird zwar vor allem auf konjunkturelle Gründe zurückgeführt — anders als 1966/67 wurden Jugendliche von notwendigen Kündigungen stärker betroffen — jedoch beweisen die von der Bundesanstalt herausgegebenen Zahlen, daß zwei Drittel der Arbeitslosen unter 20 Jahren keine Berufsausbildung hatten.

VII

Der globale Zusammenhang zwischen Beschäftigungsrisiko und beruflicher Bildung darf aber nicht dazu verleiten, daß man glaubt, mit einer dramatischen Erhöhung des Ausbildungsplatzangebotes die Risiken beseitigt zu haben. Zur Klarstellung sei in diesem Zusammenhang bemerkt, daß bessere berufliche Bildung zur Arbeitsplatzsicherheit beitragen kann. Insgesamt kann sie jedoch nicht als ein Instrument für die Verhinderung von Arbeitslosigkeit angesehen werden. Die Ursachen von Arbeitslosigkeit sind gesamtwirtschaftlich — wie bereits angedeutet — nicht in Qualifikationsdefiziten, sondern in konjunkturellen und vor allem strukturellen Veränderungen zu sehen.

Berufliche Bildung kann also die bislang von derartigen Veränderungen am empfindlichsten Betroffenen lediglich bessere Chancen vermitteln und somit zu einer Umverteilung des Beschäftigungsrisikos beitragen. Dazu brauchen die Jugendlichen nicht irgendeine Ausbildung, sondern eine, die verwertbare Qualifikationen vermittelt. Auf den Grad der „Verwertbarkeit“ der erworbenen Qualifikationen geben Untersuchungen zum Berufswechsel Hinweise. Diese Ergebnisse korrespondieren mit den schon oben angeführten Trendaussagen zur Veränderung der Qualifikationsstruktur und beschreiben insbesondere den Bedeutungsverlust traditioneller Lehrberufe:

Von den Berufstätigen, die in andere Berufe überwechselten (jeder 5. männliche Arbeitnehmer nach einem Jahr nach Abschluß der Lehre) konnte nur etwa jeder vierte „sehr viel“ von seinen beruflichen Kenntnissen nach dem Wechsel ver-

werten [21]. Es kommt bei der Verwertung von Qualifikationen im Beschäftigungssystem also auf die Art der Qualifikation an.

Die Qualität der Ausbildung, die künftig hilft, Beschäftigungsrisiken zu vermeiden, wird also davon abhängen „ob“ es gelingt, für die Bevölkerung eine Qualifikationsstruktur ohne Brüche, ohne allzu große Abstände zwischen den Qualifikationsebenen, zu erreichen...“ [22] und auf die Qualifikationen bezogen, heißt dies insbesondere, daß sie

- nicht nur an den Anforderungen des ersten Arbeitsplatzes orientiert sind und
- nicht nur aktuell brauchbare Kenntnisse und Fertigkeiten beinhalten, sondern „polyvalent“ sind, d. h. auf den zu erwartenden mehrfachen Wechsel im Laufe des Berufslebens vorbereitend in ausreichendem Maße mobilitätsfördernde Faktoren enthalten.

Dies um so mehr, als die künftigen Qualifikationsanforderungen langfristig nicht eindeutig prognostizierbar sind, da z. B. technischer Fortschritt nicht den Gesetzmäßigkeiten natürlicher ablaufender Entwicklungsprozesse folgt, sondern vielmehr ein unter gesellschaftlichen Zielen erfolgendes Handeln ist.

VIII

Die eingangs dargestellte bildungspolitische Situation Mitte der 60er Jahre beweist m. E., daß den Bildungspolitikern gar nichts anderes übrig blieb, als die Reform des Bildungswesens durch die Steigerung der Bildungsnachfrage einzuleiten. Daß dabei die Erwartungen vielfach überzogen waren, ist eher der Ungeduld der Reformer anzulasten, die aber aus den oben gezeigten Gründen nur zu verständlich war. Auch wurde die Steuerungsfähigkeit der Politik eines demokratischen Gemeinwesens, das zudem föderalistisch aufgebaut ist, vielfach überschätzt. Wer also geglaubt hatte, daß die eingefahrenen Gleise des Bildungssystems innerhalb weniger Jahre veränderbar sind, etwa die Integration zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung kurzfristig zu erreichen ist, hat auch die Interdependenzen zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik wenig berücksichtigt. Und schließlich sei darauf hingewiesen, daß die Wachstumserwartungen der damaligen Zeit, nicht nur im Bildungsbereich, allgemein weitaus größer waren als heute, denn damals gab es weder Energiekrise noch Weltrezession.

Die Ungleichgewichte im Bildungssystem vor Augen, jetzt zu resignieren, hieße, die Strukturprobleme — z. B. Ausbildungssplatzmangel, Numerus clausus, mangelnde Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem — als Argumente gegen die Bildungsreform überhaupt zu verwenden [23]. Dies kann jedoch niemand — schon in Anbetracht der Auswirkungen der großen Jahrgangsstärken — ernsthaft wollen.

Bezogen auf die berufliche Bildung bleibt die Aufgabe bestehen, für die nächsten Jahre für ein quantitativ und qualitativ ausreichendes Ausbildungssplatzangebot zu sorgen. Diese Aufgabe berührt auch in starkem Maße den Bestand des dualen Systems; denn nur ein ausreichendes Ausbildungssplatzangebot und eine qualifizierte Berufsausbildung können die Leistungsfähigkeit dieses Systems längerfristig unter Beweis stellen.

Doch auch der andere Teil dieses Systems, die Berufsschule, muß entscheidend verbessert werden. Noch immer fehlen Tausende von Berufsschullehrern, wird die Anzahl der gesetzlich vorgesehenen Unterrichtsstunden nicht überall eingehalten. In Anbetracht der staatlichen Verantwortung für die Berufsschulen wirkt es geradezu unglaublich, wenn staatliche Bildungspolitik an die Selbstverwaltungsaufgabe der Wirtschaft appelliert, mehr Ausbildungssätze bereitzustellen und die Qualität der beruflichen Bildung zu erhöhen, ohne in ihrem eigenen Kompetenzbereich grundlegende Mängel zu beseitigen. Vor allem die angestrebte Gleichran-

gigkeit der beruflichen Bildung mit anderen Bildungswegen wird von der Lösung dieser Aufgabe abhängen.

Insgesamt ist eine Kurskorrektur der Bildungspolitik zugunsten der beruflichen Bildung notwendig. Beispiele aus der Vergangenheit zeigen jedoch, daß die Einleitung von Reformmaßnahmen in der beruflichen Bildung sorgfältiger vorbereitet, d. h. auch wissenschaftlich abgesichert und dabei die oben angeführten Konsequenzen der technischen und wirtschaftlichen Entwicklung stärker als bislang berücksichtigt werden müssen. Dies zählt vor allem für die Konstruktion neuer Ausbildungsordnungen. Die Erfahrungen in der Bundes-Länder-Zusammenarbeit im Zusammenhang mit der Abstimmung zwischen Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen zeigen, daß zwar durch das in der Zwischenzeit angelaufene Verfahren zur Abstimmung erste Erfolge erreicht worden sind. Die Übersicht der seither eingeleiteten Ordnungsmaßnahmen zeigt jedoch, daß der von Bund und Ländern zu diesem Zweck eingesetzte Koordinierungsausschuß bei einer seiner Hauptaufgaben — Absprachen darüber zu treffen, welche Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne für eine Neuordnung vorbereitet werden sollen — bislang nicht die nötige Wirkung erzielt hat. Das erklärte berufsbildungspolitische Ziel, die Anzahl der Ausbildungsberufe zu senken, eng an spezialisierte Tätigkeiten ausgerichtete Ausbildungsgänge nicht mehr zuzulassen, ist nicht erreicht worden.

Die Verantwortlichen müssen die ordnungs- und bildungspolitische Bedeutung von Ausbildungsordnungen bei der Entscheidung über die Einleitung einer Ordnungsmaßnahme stärker als bisher berücksichtigen und im Einzelfall auch die Zusammenhänge zwischen den Tredaussagen zum Bedeutungsverlust traditioneller Ausbildungsberufe, künftigem Beschäftigungsrisiko und der vorübergehenden Schaffung weniger neuer Ausbildungssätze abwägen. Dies umso mehr, als bei solchen Ausbildungsberufen noch zusätzlich organisatorische Probleme in der Berufsschule entstehen können.

Was also bleibt zu tun? Die Antwort kann nur lauten: Entschlossene Fortsetzung inhaltlicher Reformen unter besserer Nutzung von Forschungsergebnissen in dem Bewußtsein, daß es zur Gestaltung der Zukunftschancen und Lebensperspektiven der jungen Menschen keine Alternative gibt.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Bildungspolitische Zwischenbilanz, Febr. 1976, S. 26 ff; im weiteren: Bildungspolitische Zwischenbilanz (BZB).
- [2] Vgl. Bildungspolitische Zwischenbilanz, Kapitel 2 u 3
- [3] Vgl. Bühl, W. L.: Schulaufbau und Verteilung der Bildungschancen in der BRD (1925—1960), München 1965, S. 24 (Dissertation).
- [4] Vgl. Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, in: Recht und Staat, Heft 302/303 / Tübingen 1965, S. 5
- [5] Vgl. z. B. Statistisches Bundesamt, Fachserie A: Bevölkerung und Kultur, Reihe P: Bildungswesen 1965 (Vorbericht), Stuttgart/Mainz 1966, S. 8 H.
- [6] Vgl. z. B. Fürstenberg, F.: Das Aufstiegsproblem in der modernen Gesellschaft, Stuttgart 1962, S. 86 f.
- [7] Schelsky, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 17.
- [8] Vgl. z. B. Adam, H.: Bildungsprivileg und Chancengleichheit, in: Argument, Nr. 31, 1964, S. 208.
- [9] Vgl. Becker, H.: Bildungsreform gescheitert? (Teil 1) in: Die Zeit, Nr. 3, 9. Januar 1976.
- [10] Adler, T.; Kleinschmidt, R.: Zur Entwicklung von Hypothesen für die Erstellung von Kriterien für Ausbildungsberufe und Ausbildungsordnungen, unveröffentl. Manuskript, Berlin 1974, S. 12.
- [11] Vgl.: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Zur Verbesserung der Lehrlingsausbildung, Bonn 1969, S. 19.
- [12] Becker, H.: Bildungsreform gescheitert? (2. Teil), in: Die Zeit, Nr. 4, 16. Januar 1976.
- [13] Hegelheimer, A.: Berufsbildungsforschung. Ziele — Methoden — Forschungsprogramm, Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Berlin 1969, S. 51.

- [14] Bildungspolitische Zwischenbilanz, S. 55 f.
- [15] Angabe nach „Der Spiegel“, Nr. 17, Jg. 30, 19. April 1976.
- [16] Vgl. Sti n g l , J.: Globales Arbeitsplatz-Defizit bis 1990, in: Manager-Magazin, 3/76.
- [17] Vgl. Lutz, B. und Winterhager, W. D.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung, Prognose der Berufsstruktur — Methoden und Resultate, Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studie der Bildungskommission, Bd. 11, Stuttgart 1970, S. 312 ff.
- [18] Vgl. ebenda, S. 331 ff.
- [19] Vgl.: Der Tagesspiegel vom 19. 5. 1974.
- [20] Sti n g l , J.: a. a. O.
- [21] Vgl.: Bildungspolitische Zwischenbilanz, S. 51.
- [22] Vgl. ebenda, S. 53.
- [23] Vgl. G l o t z , P.: Bildungsreform gescheitert? (Teil V) in: Die Zeit, Nr. 7, 6. Februar 1976.

W. Dietrich Winterhager

Zur Begründung einer Priorität der Berufsbildung

Die Bildungspolitik bestand im letzten Jahrzehnt vor allem in einer Ausweitung der Zahl der Abiturienten und Studenten. Motive dafür waren besonders die Förderung der wirtschaftlichen Entwicklung, die Angleichung der Berufs- und Lebenschancen und eine Änderung gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Beitrag behauptet, daß diese Ziele durch die Bildungspolitik weder erreicht wurden noch auch erreicht werden können. Mittelfristig erfolgt eine zwar problemlose aber auch folgenlose Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem („Null-Hypothese“). Die Alternative zum Erreichen der Ziele lautet: Reform der Inhalte (z. B. Lehrpläne, Ausbildungsordnungen, Ausbilder- und Lehrerbildung), Priorität der Berufsausbildung im Dualen System (besonders für das benachteiligte „letzte Drittel“) und planmäßige Änderungen der Arbeitsorganisation und der Arbeitsinhalte durch den Gesetzgeber, die Tarifpartner und die Betroffenen (z. B. Reform des öffentlichen Dienstrechts, „Humanisierung der Arbeit“).

1. Die Ziele und Mittel der Bildungspolitik

1.1 Wirtschaftswachstum

Ein Hauptziel der Bildungspolitik — besonders jenseits der Pflichtschulbildung — ist die Abstimmung des Umfangs und der Inhalte der Ausbildung mit der künftigen wirtschaftlichen Entwicklung. Zusätzliche Bildung wird hiernach besonders zur Förderung des wirtschaftlichen Wachstums angestrebt. Dieser Zusammenhang wird unterschiedlich begründet. Die wichtigsten Versionen, die im letzten Jahrzehnt in der BRD vertreten wurden, lauten etwa:

- a) Durch internationale Vergleiche ist gezeigt worden, daß ein enger Zusammenhang besteht zwischen der Höhe des Volkseinkommens pro Kopf und der durchschnittlichen Dauer des Schul- und Hochschulbesuchs.
- b) Industrialisierte Länder mit hoher Bevölkerungsdichte und geringen Rohstoffreserven werden auf die Dauer im internationalen Wettbewerb nur dann bestehen, wenn sie ihren Vorsprung an „Know how“ erhalten und ausbauen. So besteht die Chance für die Bundesrepublik darin, „Ingenieurbüro für die Welt“ zu werden, und ein stark ausgebautes Bildungssystem ist Voraussetzung dafür.
- c) Die Vorbildung beeinflußt das Berufseinkommen; Personen mit höheren Abschüssen aus dem Bildungssystem haben im Durchschnitt ein wesentlich erhöhtes Einkommen zu erwarten. Die Verzinsungsrate der Ausbildungskosten durch das erhöhte Einkommen pendelt etwa um 10 Prozent p. a.

- d) Das Risiko, arbeitslos zu werden, nimmt mit steigender Vorbildung drastisch ab; ungelernte Arbeitskräfte weisen eine um ein Mehrfaches höhere Arbeitslosigkeitsquote auf als zum Beispiel die Hochschulabsolventen.
- e) Berechnungen des „Bedarfs“ an qualifizierten Arbeitskräften ergaben in aller Regel wachsende Bedarfzahlen. In solchen Rechnungen wird eine bestimmte Wachstumsrate des Sozialprodukts angenommen und nach Sektoren und Wirtschaftszweigen disaggregiert; schreibt man die Trendentwicklung der Vergangenheit für die Arbeitsproduktivität und die Besetzung der einzelnen Berufsgruppen nach Fachrichtungen und Ausbildungsniveau der Beschäftigten mit Hilfe dieser Wachstumsraten in die Zukunft fort, so ergibt sich ein kontinuierlich wachsender Bedarf an qualifizierten Kräften.

Diese oft behandelten Zusammenhänge deuten darauf hin, daß Bildung als „Humankapitalinvestition“ sich sowohl für den Einzelnen als auch für die Gesamtwirtschaft — insbesondere langfristig — auszahlt. Im letzten Jahrzehnt haben diese Argumente zu einer erheblichen Expansion des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland geführt.

1.2 Chancengleichheit

Ein weiteres Motiv für die Ausweitung des Bildungssystems ist die Angleichung der Berufs- und Lebenschancen für die verschiedenen sozialen Gruppen. Die enge Verbindung der Berufschancen mit der Vorbildung ist nachgewiesen, und bei den weiterführenden Schulen sind verschiedene Gruppen — bezogen auf ihren Anteil an der Bevölkerung — unterrepräsentiert. Extremes Beispiel sind die Arbeiter, das ist annähernd die Hälfte der Erwerbsbevölkerung; deren Kinder stellen aber nur etwa 10 Prozent der Studenten.

Die Ausweitung des Bildungswesens verfolgt nun das Ziel, für solche benachteiligten Gruppen höhere Quoten an den weiterführenden Bildungseinrichtungen zu realisieren, um so eine Angleichung ihrer Chancen im Beruf zu erreichen. Das durch eine Senkung der Zahl der Kinder aus privilegierten Gruppen in den Hochschulen u. ä. erreichen zu wollen, wäre demgegenüber ganz unrealistisch. Verschiedene Schwierigkeiten, die sich dabei ergeben, wie eine Anpassung der Bildungsinhalte an die besonderen Voraussetzungen, die z. B. Arbeiterkinder mitbringen, oder die Kapazitätsbegrenzungen mancher weiterführenden Einrichtungen, haben hier auch zu einzelnen organisatorischen und inhaltlichen Änderungen innerhalb des Bildungssystems geführt. Das sind z. B. Modellversuche mit Gesamtschulen oder solche, die berufliche und allgemeinbildende Bildungsgänge in der Sekundar-

stufe II zusammenfassen sollen. Gegenüber der Expansion der Mengen sind diese Ansätze der Bildungsreform aber von vergleichsweise untergeordneter Bedeutung.

1.3 Gesellschaftspolitik

Ein drittes Motiv für die Bildungsexpansion kann als gesellschaftspolitisch bezeichnet werden; es tritt allerdings in Varianten mit sehr verschiedener Reichweite auf. Einige dieser Aspekte sind:

- Eine reale Demokratie setzt bewußte und kritische Bürger voraus, die das Bildungswesen heranbilden muß.
- Auch wenn Bildungsprozesse nur technisches, instrumentelles Wissen zu vermitteln versuchen, so entstehen dabei zwangsläufig doch auch immer Ansprüche, Werthaltungen und ein kritisches Potential, die — der Tendenz nach — auf Selbständigkeit, Freiheit etc. drängen.
- Die Verfassung garantiert die Freiheit der Wissenschaft. Wissenschaftliche Ausbildung kann deshalb außerhalb des Leistungsdrucks und der Zwänge der Wettbewerbsgesellschaft stattfinden. Sie ist damit ein gesellschaftlicher Freiraum, von dem eine Änderung dieser Gesellschaft ausgehen kann. Ähnliches gilt auch für den Lernort „Studio“ (freie Jugendarbeit), wie ihn der Deutsche Bildungsrat in seiner „Empfehlung zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ vorgeschlagen hat.

Gemeinsam ist solchen Auffassungen — bei verschiedener politischer Zielrichtung — daß eine Verbesserung oder Veränderung der Gesellschaft nicht in der Gegenwart (mangels entsprechender Voraussetzungen in der Bevölkerung, sondern auf dem Umweg über das Bildungswesen für die mittel- oder langfristige Zukunft erwartet wird.

2. Kritik der Mittel

Um die Ziele des Wirtschaftswachstums, der Angleichung der Chancen und der Verbesserung oder Veränderung der Gesellschaftsverfassung zu erreichen, wurde im wesentlichen eine Expansion des Bildungswesens mit den genannten Gründen betrieben. Diese Gründe und damit das Mittel, die Expansion, sollen hier in Frage gestellt werden.

2.1 Null-Hypothese

Nehmen wir „idealtypisch“ an, daß das Beschäftigungssystem aus einer Hierarchie von Berufspositionen besteht. Dabei ist jede Berufsposition gekennzeichnet durch ein bestimmtes Arbeitseinkommen, durch bestimmte Arbeitsinhalte und durch ein bestimmtes Ansehen oder Sozialprestige. Diese Hierarchie ist vertikal gegliedert, ob sie sich hierbei in der Form einer Pyramide, einer Urne, eines Eies o. ä. darstellt, mag dahingestellt bleiben.

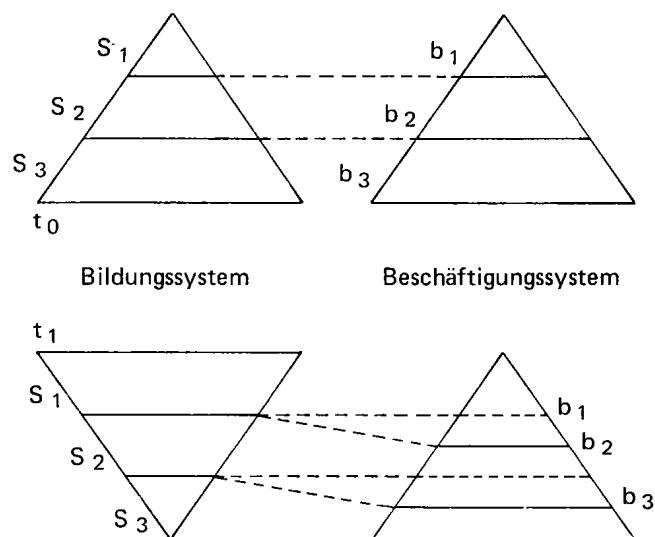
Die Arbeitsinhalte unterschiedlicher Berufspositionen sind nun nicht nur nach dem Niveau, sondern auch qualitativ verschieden. So kann z. B. nicht jeder Vorgesetzte ohne weiteres die Arbeit eines Untergebenen ausfüllen, und nicht jeder Industriekaufmann die Arbeit eines Feinmechanikers. Man kann aber annehmen, daß — jedenfalls in Zeiträumen von einigen Jahren — in den verschiedenen Berufen jeweils eine gewisse Austauschbarkeit zwischen Personen unterschiedlicher beruflicher Fähigkeiten und Vorbildungen besteht.

Es sei nun weiter angenommen, daß sich die Hierarchie von Berufspositionen im Zeitablauf verändert (z. B. wegen der technologischen Entwicklung, des Außenhandels, der Änderung von Konsumgewohnheiten), daß aber das Bildungswesen darauf keinerlei Einfluß hat. Die Absolventen der verschiedenen Ausbildungsgänge kommen dann in vorgegebene Positionen, die definiert sind, und die sie nicht unmittelbar verändern können. Dieser — zunächst hypothetische — Fall wird als „Null-Hypothese“ bezeichnet. Quantitative Veränderungen im Bildungswesen können dann weder das wirtschaftliche Wachstum noch die Ungleichheit unter den Berufen

ändern noch auch gesellschaftspolitische Änderungen (zumindest im Beschäftigungsbereich) bewirken.

2.2 Zuordnung nach der Null-Hypothese

In diesem Falle kann man davon ausgehen, daß die Absolventen der jeweils höchsten Abschlüsse des Bildungssystems (z. B. Hochschulabsolventen) auch jeweils die obersten Berufspositionen erhalten, die Un- und Angelernten dagegen die jeweils untersten. Verdoppelt sich nun die Zahl der Hochschulabsolventen von — sagen wir — 10 auf 20 Prozent, so besetzen diese nicht nur die obersten 10 Prozent, sondern auch noch die unmittelbar darunter liegenden weiteren 10 Prozent der Berufspositionen. Oder: halbiert sich die Quote der ungelernten Jugendlichen von ca. 20 % auf ca. 10 % (wie in der BRD in den 60er Jahren), so nehmen gelehrte Kräfte auch Positionen ein, die früher mit Ungelernten und kurzfristig Angelernten besetzt wurden. Die Zuordnung nach der „Null-Hypothese“ sei hier noch einmal graphisch illustriert.



Zwischen t_0 und t_1 verändert sich das Beschäftigungssystem nicht. Dagegen verändert sich die Hierarchie im Bildungswesen von einer Pyramide zu einer auf dem Kopf stehenden Pyramide. In t_1 besetzen dann die zusätzlichen Absolventen der Schulen S_1 (z. B. Abiturienten) nicht nur Berufspositionen der Gruppe b_1 , sondern auch einen Teil der Positionen b_2 . Sie bleiben aber gegenüber den übrigen Absolventen privilegiert.

Es ist wahrscheinlich, daß eine solche Zuordnung nach einigen Reibungsschwierigkeiten sich mittelfristig einstellt, und zwar aus mehreren Gründen:

- Oft werden die höher Qualifizierten die Berufspositionen — wenn auch geringfügig — besser ausfüllen als die weniger Ausgebildeten,
- Konflikte und Unzufriedenheiten bleiben relativ gering, wenn die Zuordnung in dieser Weise erfolgt,
- mehr Bildung vermittelt auch eine erhöhte Geschicklichkeit, sich im Wettbewerb um höhere Berufspositionen durchzusetzen, und schließlich
- Personen mit besserer Ausbildung sind durchschnittlich auch schon durch Geburt, familiäre Erziehung und/oder die allgemeinbildenden Schulen bevorzugt gegenüber anderen Personen. (So haben z. B. Jugendliche ohne Hauptschulabschluß heute nur eine geringe Chance, eine Lehrstelle zu bekommen.)

Es wird oft beklagt, daß durch eine derartige Zuordnung die Berufschancen der unteren Sozialschichten eingeschränkt würden: Abiturienten nehmen Hauptschulabsolventen und diese den Abgängern ohne Abschluß die Ausbildungsplätze weg.

Das kann allerdings so nicht akzeptiert werden: der zunehmende Zahl von Abiturienten steht ja zugleich eine abnehmende Zahl von Hauptschulabgängern gegenüber, und Personen, die heute mit Abitur eine qualifizierte Lehre beginnen, entsprechen einer gleichgroßen Gruppe, die früher dieselbe Ausbildung ohne Abitur erhalten hat. Sozialpolitisch wirkt die Bildungsexpansion also neutral, und die Zuordnung verändert die Berufsaussichten der verschiedenen Absolventengruppen nicht.

2.3 Belege

Einen ersten Beleg für das Zutreffen der „Null-Hypothese“ liefert ein internationaler Vergleich der Arbeitslosenquoten nach Vorbildung in 11 Industrieländern um 1971 (vgl. WERNER, M., in: *analysen*, H. 2, 1975, S. 29). Die Arbeitslosigkeitsquoten betrugen in diesem Jahr in den einzelnen Ländern zwischen 0,9 und 5,6 % für die Erwerbspersonen insgesamt, bei den Hochschulabsolventen waren sie fast durchweg geringer und lagen zwischen 0,1 % und 3,1 %. Nun sind die Anteile der Hochschulabsolventen an der Erwerbsbevölkerung sehr verschieden (zwischen 1,8 % und 12,5 %). Es müßte nun mit steigender Quote von Hochschulabsolventen auch ihr (relatives) Arbeitslosigkeitsrisiko steigen, wenn der klassische Arbeitskräftebedarfsansatz zutrifft. Überschüsse an Absolventen müßten zu höheren Arbeitslosenquoten führen. Das aber ist nicht der Fall: die Korrelationskoeffizienten, die den Zusammenhang der beiden messen, bewegen sich um Null.

Ein anderes Indiz bietet die Entwicklung der Verzinsungs-
raten von Ausbildungsinvestitionen im Zeitablauf, über die gute Daten in den USA vorliegen. Hier hat sich gezeigt, daß trotz eines erheblichen Anstiegs der Zahl der Absolventen von weiterführenden Schulen in den letzten 30 Jahren deren Einkommensabstand (und die entsprechenden Verzinsungs-
raten) zu den übrigen Erwerbstätigen praktisch konstant blieb (vgl. z. B. Carnoy/Marenbach, in: *The Journal of Human Resources*, 1975, S. 322 ff). Gäbe es dagegen einen Zusammenhang von Ausbildungsumfang und Einkommens-
höhe, wie ihn der „Verzinsungsansatz“ der Bildungsplanung annimmt, so müßte der „Grenzertrag“ der Ausbildung abnehmen; der Einkommensabstand müßte mit steigender Ab-
solventenzahl geringer werden.

Nun reichen diese ersten Belege sicher nicht aus, um die „Null-Hypothese“ zu beweisen, ebensowenig aber lassen sich auch die bisher angenommenen Zusammenhänge nachweisen. Wahrscheinlich und plausibel ist immerhin, daß unter den gegenwärtigen Voraussetzungen in der Bundesrepublik eine weitere quantitative Expansion des Bildungsbereichs das Erreichen der obengenannten Ziele nicht fördert.

2.4 Einige Konsequenzen

Problemlose Anpassung: Findet eine Zuordnung von Ausbildung und Berufstätigkeit in der beschriebenen Weise statt, so erfolgt auch — von kurzfristigen Ungleichgewichten abgesehen — eine problemlose Anpassung der beiden; mittelfristig stellt sich immer ein „Gleichgewicht“ her. Dabei werden z. B. gelernte Arbeitskräfte Tätigkeiten ausüben, die früher von kurzfristig Angelernten ausgeübt wurden, oder Akademiker übernehmen Positionen, die zuvor mit Fachhochschulabsolventen besetzt waren, aber sie bleiben damit noch immer privilegiert: ihre Berufs- und Einkommenschancen sind besser als ohne die zusätzliche Ausbildung. Das heißt auch, daß Überschüsse und Defizite von qualifizierten Kräften, wie sie in Berechnungen des Bedarfs prognostiziert werden, nicht zu erwarten sind.

Wirtschaftliche Neutralität: Auch die wirtschaftlichen Begründungen für die Bildungsexpansion lassen sich hiernach nicht halten. Da eine echte Mangellage an Qualifizierten nicht mehr besteht, führt die Bildungsexpansion weder zu einem nachweisbaren Wirtschaftswachstum noch behindert sie dies. Die Bildungspolitik ist — streng genommen — wirtschaftlich neutral.

Soziale Neutralität: Auch das Ziel der Chancengleichheit wird dann nicht besser erreicht: auf das gesamte Beschäftigungssystem bezogen, bleiben die beruflichen Chancen für die nachwachsende Generation dem Umfang und der Struktur nach gleich, unabhängig davon, welche Bildungspolitik verfolgt wird. Die zusätzlichen Arbeiterkinder, die ein Hochschulstudium absolvieren, werden als Gruppe (wegen ihrer ungünstigeren familiären Voraussetzungen) in den Positionen beschäftigt, die unmittelbar unter den herkömmlichen adäquaten Tätigkeiten für Akademiker liegen, und in diese Positionen wären sie (als Gruppe) auch ohne Studium gelangt. Die zusätzlichen gelernten Arbeiter werden in der Industrie in Berufstätigkeiten gelangen, die im Grunde auch von Un- und Angelernten ausgeübt werden könnten. Man wird aber Gelernte in der Regel vorziehen, wenn sie auf dem Arbeitsmarkt verfügbar sind.

Daß ein entscheidender sozialer Fortschritt auf dem Umweg über andere Lebenssituationen (wie Freizeit- und Konsumverhalten) erzielt wird, ist unwahrscheinlich: Nach allen verfügbaren Untersuchungen prägt vor allem der Beruf das Verhalten in solchen Situationen.

Der entgegengesetzte individuelle Rat: Was für das gesamte Bildungs- und Beschäftigungssystem gilt, trifft nun aber nicht für den Einzelnen zu. Jede individuelle Entscheidung für bessere, weiterführende Bildung verbessert die Berufschancen und die spätere Arbeitssicherheit. Sie verschafft einen Wettbewerbsvorteil vor den Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt.

Bildungs- und Berufsberater müssen Individuen deshalb immer entsprechend beraten. Sie müssen für zusätzliche Ausbildung im Interesse des Einzelnen plädieren, obwohl das insgesamt gesellschaftspolitisch ohne große Bedeutung ist. Würden sie davon abraten, so wären sie mit Recht als unglaublich zu kritisieren.

Bildungspolitik: Bildungspolitiker verhalten sich aus diesem Grunde widersprüchlich. Sie müssen einerseits im Interesse jedes einzelnen ihrer Wähler für mehr und bessere Bildung plädieren, andererseits aber konkurrierenden öffentlichen Aufgaben, wie Straßenbau, Gesundheits- und Sozialpolitik, gegenüber Kompromisse eingehen. Und dies bei einer Situation, in der die gesellschaftspolitische Wirkung ihres Ressorts insgesamt recht zweifelhaft ist.

In der praktischen Politik führt das zur Werbung für den Versuch, weiterführende Bildung zu durchlaufen bei einer gleichzeitigen Beschränkung der realen Möglichkeiten dazu (durch Kapazitätsbeschränkungen, Zugangsprüfungen u. ä.).

3. Alternativen

3.1 Humanisierung der Arbeit

Die wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Ziele, die mit der Bildungspolitik verfolgt wurden, müßten hiernach in erster Linie im Bereich der Arbeit direkt verfolgt werden. Wer eine Angleichung der Berufseinkommen oder der Arbeitsplatzsicherheit anstrebt oder die Arbeit inhaltlich verbessern möchte, sollte dies in der Sphäre der Arbeit selbst versuchen. Das wären etwa gesetzliche Maßnahmen, wie die Änderung des öffentlichen Dienstrechts, des Arbeits- und Betriebsverfassungsrechts, aber auch Tarifverträge über Arbeitsbedingungen u. ä. Eine Bildungsexpansion kann solche Veränderungen nicht selbstständig bewirken, sondern nur begleiten.

Im Berufsbildungsbereich besteht hier vor allem das Problem, daß einem Anspruch auf berufliche Qualifizierung möglichst aller Jugendlichen in der Sekundarstufe II heute tatsächlich Beschäftigungsmöglichkeiten durchaus nicht in entsprechendem Umfang gegenüberstehen. Während zur Zeit nur noch ca. 10 Prozent jedes Altersjahrgangs nicht mindestens eine Lehre durchlaufen, sind etwa ein Drittel aller Erwerbstätigen in Tätigkeiten, die eine Berufsausbildung nicht erfordern, mit leicht steigender Tendenz. Die Lücke wird bisher noch mit Gastarbeitern, reaktivierten Frauen, älteren Arbeitnehmern

mern u. ä. ausgefüllt. Heute zeigt der Rückgang an Ausbildungsstellen als „strukturelles“ Problem ein Verhalten der Wirtschaft, das diesen Zustand zu erhalten versucht.

Hier wird künftig eine Beschäftigungspolitik einsetzen müssen, die die Qualifizierung auch der Tätigkeitsinhalte anstrebt. Humanisierung der Arbeit in diesem speziellen Sinne ist also die Aufgabe.

3.2 Inhaltliche Reform

Mit der „Null-Hypothese“ wird nur die Wirkungslosigkeit der quantitativen Seite der Bildungsreform behauptet, bei inhaltlichen Änderungen — wie z. B. der Neufassung von Ausbildungsordnungen, der Rahmenlehrpläne, der Verbesserung der Lehrer- und Ausbilderausbildung, der Einführung anderer Unterrichtsmedien u. ä. — gilt das nicht in dieser Form. Sofern eine Verwendungsmöglichkeit neuer Inhalte, ein Bezug zu tatsächlichen Inhalten der Arbeit und ihrer Organisation gezeigt werden kann, kann durch Bildungsreform auch eine Veränderung im Beschäftigungssystem erreicht werden. Das heißt, die Ziele der Bildungspolitik können heute eher durch inhaltliche Reformen, nicht aber durch weitere Mengenpolitik erreicht werden.

3.3 Das letzte Drittel

Die geschilderte Anpassung von Ausbildungs- und Beschäftigungssystem geht dort nicht ohne weiteres und problemlos vor sich, wo Tätigkeiten von Un- und Angelernten, das „letzte Drittel“ des Beschäftigungssystems betroffen sind. Berufliche Qualifizierung dieser Gruppe von Jugendlichen

führt nicht zu ihrer Privilegierung gegenüber irgendwelchen anderen Gruppen, sondern kann sich nur in direkte Ansprüche und Erwartungen an die Berufstätigkeit umwandeln. Unter einem solchen sozialen Druck sind Änderungen in bisher unqualifizierten Berufspositionen durchaus vorstellbar. Das kann z. B. durch Arbeitsanreicherung, Arbeitserweiterung und Arbeitswechsel, durch „Wegrationalisieren“ ungelerner Tätigkeiten und ähnliches geschehen. Eine Priorität der Bildungsanstrengungen für diese Gruppe könnte also zumindest den sozialpolitischen Zielen der Bildungspolitik dienen.

3.4 Bildung als Konsum und als Verteilungsproblem

Jenseits der Schwelle, wo Bildung knapp ist und den technologischen Fortschritt in der Wirtschaft begrenzt, besitzt sie zugleich Elemente von Konsum. So führt der erste Bericht des Club of Rome die Perspektive auf, daß zusätzliche Bildung in hochindustrialisierten Ländern als Konsum- und Wachstumsbereich wichtiger wird, weil sie nicht zu Umweltbelastung, Erschöpfung von Rohstoffquellen etc. führt, die dem Wachstum der materiellen Güterproduktion entgegenstehen.

Bildungsförderung in diesem Sinne wird dann auch zunehmend ein Problem der gleichmäßigeren Verteilung öffentlicher Mittel auf die verschiedenen sozialen Gruppen. So kann man argumentieren, daß zusätzliche Mittel zur Hochschulförderung einen ungünstigeren Verteilungseffekt haben als zusätzliche Aufwendungen für die Gruppe der Jugendlichen im Dualen System der Berufsausbildung.

DISKUSSION

Wilfried Matanovic und Peter Sacks

„Doppelqualifikation“ – unter besonderer Berücksichtigung berufsqualifizierender Bildungsgänge – Ein Diskussionsbeitrag

Der Beitrag hat einige Strukturentscheidungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zum Ausgangspunkt und bietet Ansätze zur Entwicklung doppelqualifizierender Bildungsgänge. Die im Titel zum Ausdruck gebrachte Berücksichtigung berufsqualifizierender Bildungsgänge soll nach Auffassung der Autoren im wesentlichen über Gleichstellungs- und Anrechnungsverfahren erfolgen. Damit sollen die Durchlässigkeit der beruflichen Bildung verbessert und auch die in der dualen Ausbildung vermittelten Qualifikationen stärker anerkannt werden.

I. Ausgangslage

Die Idee der Doppelqualifikation, d. h. des gleichzeitigen Erwerbs einer beruflichen Qualifikation und einer Studienberechtigung, bedeutet für die Erziehungswissenschaft, die Bildungspolitik und die Bildungspraxis zwar nichts völlig Neues, nimmt aber — so wie sie gegenwärtig in der Bildungsplanung im Hinblick auf größere „Flächenwirkung“ konzipiert wird — eine neuartige Entwicklung.

Ausgangspunkt dazu sind die Arbeiten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. So führt der Bildungsgeamtplan neben den berufsqualifizierenden, berufsbefähigenden und studienbezogenen Bildungsgängen als vierten Bereich jene Bildungsgänge auf, die „mit einer beruflichen Qualifikation oder Ausrichtung auch Bildungsgänge im Tertiären Bereich eröffnen“ [1]. In den „Vorschlägen zur Durchführung vordringlicher Maßnahmen“ sind diese Bildungsgänge folgenden Schularten zugeordnet worden. Fachoberschulen, berufliche Gymnasien oder Fachgymnasien und Fachschulen/Höhere Fachschulen, soweit diese nicht zum Tertiären Bereich bzw. zur Weiterbildung gehören [2]. In ihrem Beschuß zur „Strukturierung der Förderung von Modellversuchen“ vom 9. Dezember 1974 [3] hat die Bund-Länder-Kommission Kriterien für doppelqualifizierende Bildungsgänge verabschiedet, die der Ausschuß „Innovationen im Bildungswesen“ weiter konkretisierte. Bei der Konzeption des Sekundarabschlusses II wird die „Doppelqualifikation“ ebenfalls von Bedeutung sein. Auch der Bundesausschuß für Be-

rufsbildung hat sich in der vergangenen Tätigkeitsperiode mit dem Problem der „Doppelqualifikation“ befaßt und wird diese Arbeit voraussichtlich fortsetzen.

Damit werden drei Schwerpunktbereiche erkennbar, in denen die Doppelqualifikation weiterentwickelt wird: als Strukturentwicklung im Zusammenhang mit dem Ausbau der doppelqualifizierenden Bildungsgänge, bei der Förderung von Modellversuchen und bei der Gestaltung des Sekundarabschlusses II.

II. Begriff

„Doppelqualifikation“ umfaßt eine Studienberechtigung und eine berufliche Qualifikation, die im Beschäftigungssystem eingesetzt werden kann. Im Zusammenhang mit einer Definition des Sekundarabschlusses II erscheint es sinnvoll, nur die Konzeption von „Doppelqualifikation“ zu untersuchen, bei der der Erwerb der beiden Qualifikationen im Zusammenhang gesehen wird und deshalb eine zeitliche Verkürzung gegenüber einer lediglich beziehungslosen Addition von Bildungsgängen erfolgt.

III. Formen

Im Hinblick auf den zeitlichen Verlauf des Erwerbs der Doppelqualifikation können „Konsekutiv-Modelle“ und „Parallel-Modelle“ unterschieden werden.

Bei den „Konsekutiv-Modellen“ ergeben sich die Varianten

- Erwerb einer Berufsqualifikation nach Erwerb einer Studienberechtigung (Modell I a) und
- Erwerb einer Studienberechtigung nach Erwerb einer Berufsqualifikation (Modell I b).

Bei den Jugendlichen, die beide Qualifikationen nacheinander erwerben, ist der Grundsatz der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung durch die gegenseitige Anrechnung von Ausbildungszeiten berücksichtigt. Hier ist aufgrund von Erfahrungen darauf hinzuweisen, daß für den Erwerb einer bestimmten Doppelqualifikation beim Modell I a die infrage kommende zeitliche Verkürzung größer sein dürfte als beim Modell I b.

Bei „Parallel-Modellen“ werden Studienberechtigung und Berufsqualifikation gleichzeitig erworben. Hier sind folgende Varianten denkbar:

— Berufsqualifikation und Studienberechtigung werden gleichzeitig in einem Bildungsgang erworben, der sich aus Elementen eines berufsqualifizierenden und studienbezogenen Bildungsganges zusammensetzt. Diese Elemente werden durch Vergleich und Reduktion bereits bestehender Bildungsgänge gewonnen (Modell II a).

— Berufsqualifikation und Studienberechtigung werden gleichzeitig in einem Bildungsgang erworben, der eine neue „Qualität“ von Berufsqualifikation und Studienberechtigung vermittelt (z. B. durch Aufwertung von Fachpraxis und Fachtheorie im Rahmen von Studienqualifikationen) (Modell II b).

— Berufsqualifikation und Studienberechtigung werden gleichzeitig im Rahmen eines besonders anspruchsvollen berufsqualifizierenden Bildungsganges erworben (z. B. Aufbaustufen im Rahmen von Stufenausbildung) (Modell II c).

IV. Berufsqualifikation

Bei den berufsqualifizierenden Bildungsgängen im Sekundarbereich II sind im Hinblick auf die Lernorte zu unterscheiden:

— Ausbildungsgänge im „Dualen System“ in gegenwärtig 465 anerkannten Ausbildungsberufen, die zu Ausbildungsabschlüssen nach dem Berufsbildungsgesetz führen (= Facharbeiterqualifikation im „Dualen System“).

— Ausbildungsgänge in öffentlichen oder staatlich anerkannten Schulen, die zu staatlichen Abschlüssen führen (z. B. Erzieher).

— Ausbildungsgänge in öffentlichen oder staatlich anerkannten Schulen, die zu staatlichen Abschlüssen führen, welche den Ausbildungsbereichen nach dem Berufsbildungsgesetz gleichgestellt sind (= Facharbeiterqualifikationen in staatlichen Bildungseinrichtungen) — (fertigungs- und elektrotechnische Berufe der Berufsfachschule in Iserlohn).

Wenn eine Berufsqualifikation im Rahmen von Doppelqualifizierungen in der Schule vermittelt wird, ist — bei Bestehen vergleichbarer Ausbildungsbereichen nach dem Berufsbildungsgesetz — die Frage einer Gleichstellung von erheblicher Bedeutung, damit von der dort erworbenen beruflichen Qualifikation in gleicher Weise wie von der im dualen System erreichten Qualifikation im Beschäftigungssystem Gebrauch gemacht werden kann.

V. Anrechnungsverfahren

Hinsichtlich der Verfahren, die eingesetzt werden können, um die bei berufsqualifizierenden und studienbezogenen Bildungsgängen gegenseitig anrechenbaren Inhalte und Zeiten zu ermitteln, können unterschieden werden:

- pauschales Bewertungsverfahren
- analytisches Lerninhalte-Bewertungsverfahren.

Um die auf die Studienqualifikation anrechenbaren Elemente der Berufsqualifikation zu ermitteln, wird beim **pauschalen Bewertungsverfahren** das „Gesamtniveau“ der Berufsausbildung erfaßt. Anhaltspunkte im Bereich der vollzeitschulischen Berufsausbildung können dabei die nach dem Schulrecht der Länder festgelegten Zugangsberechtigungen sein. Bei der Ausbildung im „Dualen System“, für die keine **Zugangsvoraussetzungen** vorgeschrieben sind, werden die auf dem Ausbildungsmarkt üblichen „Zugangschancen“ bei den einzelnen anerkannten Ausbildungsberufen herangezogen. Diese pauschalen Bewertungsverfahren können ohne großen Aufwand eingesetzt werden und erscheinen deshalb sehr praktikabel. Ihre Nachteile sind, daß häufig eine Orientierung an den Eingangs- und nicht an den Abschlußqualifikationen erfolgt und nur geringe Differenzierungsmöglichkeiten gegeben sind. Außerdem werden bei dem für das „Dualen System“ anzuwendenden pauschalen Bewertungsverfahren Einflüsse des Ausbildungsmarktes in die Betrachtung einzogen, die nicht nur von den Anforderungen der Bildungsgänge, sondern auch durch die jeweils gegebenen quantitativen Verhältnisse von Ausbildungsangebot und Ausbildungsnachfrage bestimmt sind (z. B. bei Bank- und Verwaltungsberufen finden heute überwiegend Bewerber mit einem studienberechtigenden Abschluß Aufnahme, früher dagegen Bewerber mit einem Realschulabschluß).

Beim **analytischen Lerninhalte-Bewertungsverfahren** müssen für vollzeitschulische Ausbildungsgänge die Rahmenlehrpläne, für Ausbildungsgänge im „Dualen System“ Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne im Hinblick auf die für die Studienqualifikation anrechenbaren Lerninhalte untersucht werden. In dem Maße, in dem Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne durch Angabe von Lernzielen weiterentwickelt werden, kann die Bewertung durch einen Vergleich von Lernzielen vorgenommen werden. Ansonsten müssen Lernbereiche und Lerninhalte (Kenntnisse, Fertigkeiten und zeitliche Richtwerte) verglichen werden.

VI. Anrechnungskriterien

Für eine Untersuchung und Gewichtung der berufsqualifizierenden Bildungsgänge im Hinblick auf anrechenbare Ausbildungsinhalte können folgende Kriterien in Betracht kommen:

1. Staatliche Anerkennung eines Ausbildungsberufes
2. Gliederung in Grund- und Fachbildung
3. Vorgeschriebene Ausbildungsdauer
4. Ausrichtung auf ein Berufsfeld bzw. auf berufliche Grundfunktionen
5. Soweit in den Ausbildungsordnungen vorhanden: Zeitliche Richtwerte zur Vermittlung einzelner Ausbildungsinhalte

6. Anteil von Fachtheorie und Fachpraxis

- grundlegende Kenntnisse (Kausalzusammenhänge)
- pragmatische, anwendungsbezogene Kenntnisse („finales“ Wissen)

7. Anteil der allgemeinen Wissensgrundlagen.

Zu 1: Dadurch, daß nur anerkannte Ausbildungsberufe oder „Schulberufe“ sowie gleichgestellte „Schulberufe“ zur Anrechnung im Rahmen einer Doppelqualifikation in Betracht gezogen werden, sind ausschließlich Bildungsgänge mit mindestens zweijähriger Dauer einbezogen, von denen auch im Beschäftigungssystem Gebrauch gemacht werden kann.

Zu 2: Je stärker in einem Ausbildungsgang berufliche Grundbildung entwickelt ist, desto größer werden die Anrechnungsmöglichkeiten.

Zu 3: Am Beispiel einer gestuften Ausbildung wird besonders deutlich, daß die Ausbildungsdauer (zwei-, drei- und dreieinhalbjährige Ausbildungsberufe) ein Indikator für den Umfang anrechenbarer Ausbildungszeiten sein kann.

Zu 4: In dem Ausmaß, in dem der Sekundarabschluß II Schwerpunktgebungen beinhalten wird, wird sich die Zugehörigkeit eines Ausbildungsberufes zu einem bestimmten Berufsfeld bzw. zu beruflichen Grundfunktionen verstärkt auf die Anrechnungsmöglichkeit bei einem entsprechenden Schwerpunktprofil auswirken.

Zu 5: Ein enger Zusammenhang zwischen der Fachtheorie in der Berufsausbildung und den fachlichen Inhalten (bzw. Fächern) bei spezifischen Schwerpunktprofilen einer Studienberechtigung ist insbesondere dann gegeben, wenn in der Berufsausbildung neben fachlich-anwendungsbezogenen Kenntnissen („finales Wissen“) und Fertigkeiten auch grundlegendes (Kausalzusammenhänge erklärendes) Wissen vermittelt wird (z. B. Berufsausbildung zum Chemielaboranten). Aber auch bei einer Aufwertung von „Praxis“ im Rahmen studienbezogener Bildungsgänge dürfte die Anrechnung fachlich-anwendungsbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten an Bedeutung gewinnen.

Zu 7: Es wird als „selbstverständlich“ angesehen und auch durch die Praxis bestätigt, daß ein Abiturient für eine Berufsausbildung unabhängig von fachlichen Bezügen „Vorleistungen“ mitbringt, die eine Verkürzung der Ausbildungsdauer ermöglichen. Aber auch beispielsweise eine Verkäuferin, die nachträglich eine Studienberechtigung erwerben möchte, hat seit Verlassen der Hauptschule — abgesehen von der allgemeinen Berufs- und Lebenserfahrung — bestimmte allgemeine Wissensgrundlagen und formale Fähigkeiten (Arbeitstechniken, Lernverhalten, bestimmte berufliche

und sozio-ökonomische Erfahrungen usw.) erworben, die berücksichtigt werden können. Da diese erreichten Lernziele nur schwer zu messen sind, stellt sich die Frage, ob hierfür nicht eine allgemeine Verkürzung des studienbezogenen Bildungsganges (um z. B. zwei Monate) angesetzt werden kann (zu den schulorganisatorischen Fragen von Anrechnungszeiten s. VII).

Anmerkung:

Eine pauschale Unterscheidung von berufsqualifizierenden Bildungsgängen nach Prozentwerten „praktischer“ und „theoretischer“ Ausbildungsanteile hat der Bildungsgesamtplan [4] vorgenommen. Dieses Kriterium erscheint wegen der Abgrenzungsproblematik von Theorie und Praxis hier nicht geeignet.

VII. Ausblick

Das entwickelte Konzept geht davon aus, daß alle Berufsqualifikationen auf die Studienberechtigung angerechnet werden können. Da die anrechenbaren Zeiten auch Zeitschnitte von einem und einem halben Jahr unterschreiten können, dürfte für eine schulorganisatorische Bewältigung der Anrechnungszeiten das Lehrgangssystem erforderlich sein. Anrechenbare Zeiten dürfen andererseits eine bestimmte Dauer (zwei bis drei Monate) nicht unterschreiten, da sonst die Aufgaben der Lehrgangorganisation nicht mehr lösbar wären. Das gilt nicht nur für den von einem Ausbildungsgang insgesamt anrechenbaren Zeitabschnitt, sondern auch für die auf einzelne schulische Lehrgänge bezogenen Anrechnungsteilbereiche der Berufsausbildung.

Es wird noch zu prüfen sein, ob sich aus den bisherigen Erfahrungen mit Modellversuchen zu doppelqualifizierenden Bildungsgängen zusätzliche Hinweise und Kriterien für eine gegenseitige Anrechnung von Berufsqualifikationen und Studienberechtigung ergeben.

Eine verstarkte Förderung von Modellversuchen und die Gestaltung des Sekundarabschlusses II sind wichtige Voraussetzungen, um den Ausbau der „Doppelqualifikation“ zukünftig entscheidend voranzubringen.

Anmerkungen

- [1] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, Bd. I, Stuttgart 1973, S. 32.
- [2] Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen, Stuttgart 1972, S. 84
- [3] Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Geschäftsstelle, Strukturierung der Forderung von Modellversuchen, Drucksache K 53/74, Bonn, 17. Dezember 1974, Anlage 2.
- [4] Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan, a. a. O. S. 34.

Ludwig Bittlinger

„Mehrstufige Lernzieloperationalisierung“ – Analyse und Beurteilung des BBF-Systems

Der hier abgedruckte Beitrag bezieht sich auf die im BBF im August 1975 als Manuskriptdruck veröffentlichte Arbeit von G. Olbrich „Die mehrstufige Lernzieloperationalisierung“, deren Konstruktionsprinzip die Grundlage des Projekt-Abstimmungsrasters darstellt (vgl. BWP 2/76).

Das Raster-Prinzip soll das zwischen Bund und Ländern durch das „Gemeinsame Ergebnisprotokoll“ vom 30. 5. 1972 festgelegte und am 8. 8. 1974 konkretisierte Abstimmungsverfahren von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen ausfüllen. BWP hat im letzten Jahr in den Heften 1, 2, 4 und

6/75 über Abstimmungsprobleme und das Abstimmungsverfahren berichtet. Auch der vorliegende Beitrag eines Mitarbeiters des Staatsinstituts für Schulpädagogik in München zur mehrstufigen Lernzieloperationalisierung befaßt sich mit diesem Themenkreis und betont die Tatsache, daß es bei gegenwärtiger Verteilung der Kompetenzen im beruflichen Bildungswesen bei der Abstimmung von Rahmenlehrplänen und Ausbildungsordnungen wesentlich auch auf die Verständigung zwischen Bund und Ländern ankommt. Voraussetzung dafür sind allerdings klar definierte Begriffe auch in dem zur Abstimmung herangezogenen Instrumentarium. Aus dieser Sicht setzt sich der vorliegende Diskussionsbeitrag kritisch mit dem im BBF erstellten „Abstimmungsraster“ auseinander.

Das BBF wird im nächsten Heft zu diesem Beitrag Stellung nehmen und in diesem Zusammenhang über bisherige Erfahrungen bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen berichten.

— Die Redaktion —

Vorbemerkung

Die hier vorgelegte kritische Analyse geht selbstverständlich von theoretischen Gesichtspunkten aus, zielt aber in ihrer Absicht stark auf Praxisrelevanz des Ergebnisses. Durch bessere theoretische Strukturierung des Instruments soll bessere Praxis erreicht werden.

Solche Kritik sieht sich gezwungen, stark in die Details zu gehen, weil darin bekanntlich immer der „Teufel“ sitzt. Auf diesem Weg entsteht aber allzu leicht der Eindruck einer „Destruktion“ des Gegenstands, denn „de-struere“, im Sinne von „zerlegen“, ist in der Tat der technische Vorgang der Analyse. Dieser Vorgang will jedoch im Instrument jene Stellen aufspüren, wo die „Reibungsverluste“ seine praktische Effizienz gefährden. Die Art des Mangels an solchen Stellen bedarf einer möglichst guten Beschreibung, damit der Mangel in weiteren Arbeitsgängen behoben werden kann.

In diesem Sinne möge der kritische Beitrag als konstruktiv, nicht als destruktiv aufgenommen werden.

1 Zweck des Systems

Mit Hilfe des „Projekt-Abstimmungsrasters“ (p. 3) sollen — über mehrere Etappen hinweg — Lernziele im Bereich der Berufsausbildung entwickelt und beschrieben werden. Der Raster soll die Verständigung und Übereinstimmung aller an der Ausbildung Beteiligten herstellen helfen. Er soll zum Gelingen besserer inhaltlicher und zeitlicher Koordination der Anforderungen aus der „Arbeitswelt“ (Betriebe) und aus der „Gesellschaft“ (Allgemeinbildung) beitragen.

Die Intentionen sind dem Raster selbst (p. 3) und dem darauf bezogenen Text (p. 4—15) zu entnehmen. (Besonders einschlägig: p. 4/Pkt. 1; p. 11/Pkt. 3 und die tabellarische Übersicht p. 13.)

Zweifellos entspricht die Zweckbestimmung einem elementaren Bedürfnis in der beruflichen Erstausbildung, weil darin mindestens zwei Lernorte kooperieren müssen: Betrieb und Schule. Allerdings gibt der Abstimmungsraster keinerlei Anhaltspunkte dafür, nach welchen Prioritäten die Anforderungen der verschiedenen Seiten zu integrieren sind. Das System erweckt — zumindest auf dem Papier — den Eindruck, als sei die Abstimmung und Integration der Anforderungen von verschiedenen Seiten eine Art simpler Additions- und Gliederungsvorgang. Daß dies praktisch niemals so ist, wird aus der Anmerkung spürbar, „die ersten Erfahrungen“ hätten „Schwierigkeiten“ zum Vorschein gebracht (p. 4). Diese seien allerdings *nicht* dem Raster anzulasten.

Der Abwehrversuch ist oberflächlich: Sicher gehen die Schwierigkeiten aus Prioritätsgegensätzen (der Interessengruppen), aus Defiziten der Hilfsmittel (Fachdidaktiken u. a.) und anderen Bedingungen hervor. Aber das Instrument selbst bietet nur übliche „Kastologie“ (Darstellungen mit

„Kästen“ und „Pfeilen“), die besagt, daß dies und das „festgestellt“ und dann „vereinigt“ werden müsse (z. B. „Daten“, Lernstufen; Lerninhalte; Bündel von Lerneinheiten). Zu keinem „Kasten“ und keinem „Pfeil“ gibt es im vorliegenden Papier Ausführungen, die Regelungen enthalten, wie das Feststellen und vor allem das Vereinigen geschehen soll oder muß, wer die Tätigkeiten vollzieht, was geschehen muß, wenn die eine oder die andere beteiligte Seite (Betrieb, Schule, Verbände etc.) zu viel will oder widersprüchliche Forderungen auf den Tisch legt. Insoweit hängen die Schwierigkeiten unbestreitbar mit den Defiziten des Instruments zusammen.

Es handelt sich bei dem Projekt-Abstimmungsraster um einen ersten, heuristischen Ansatz, der im Zuge der Erprobungen und Erfahrungen ausgebaut und verändert werden muß. Der größte Mangel sind fehlende Kompetenzregelungen für Entscheidungsvorgänge. Die tatsächlichen Aktivitäten, die durch Kästen und Pfeile symbolisiert sind, verlangen fortwährend Entscheidungen: solche über die „Datenbasis“ für die Anforderungen in der „Arbeitswelt“, über „gesellschaftliche Anforderungen“, über die „Vereinigung“ verschiedener Anforderungen zu einer „didaktischen Grundkonzeption“ usw., bis hinunter zur „örtlichen Feinabstimmung“ des „Ausbildungsrahmenplans“ und des „Rahmenlehrplans“.

In seinem jetzigen Zustand kann das Instrument noch nicht leisten, was es leisten soll.

2 Lernstufen des BBF-Systems

Sowohl der „Projekt-Abstimmungsraster“ als auch die „Lernstufen“ sind — nach den eigenen Worten des BBF-Autors (vgl. p. 6 und 7) — nicht gedacht als System zur endgültigen Lernziel- oder Lehrplanbeschreibung. Sie sollen helfen, Lernbereiche und Lerninhalte zu suchen, sich darüber zu einigen, sie jeweiligen Fachbereichen zuzuordnen und daraus eine brauchbare didaktische Grundkonzeption zu entwickeln.

Wenn diese der Lehrplanarbeit vorausgehenden Such- und Entscheidungsprozesse bewältigt sind, steht man immer noch vor der Aufgabe, die für wichtig erachteten Sachverhalte (Lerninhalte) als lehrplangerechte Lernziele zu beschreiben und dazu einen realisierbaren Lehrplan zu machen, in dem Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen einander in konsistenter Weise zugeordnet sind. Dafür ist das BBF-System nicht gedacht und es kann diese Aufgabe auch nicht leisten, jedenfalls nicht in seiner jetzigen Beschaffenheit.

Dennoch wurde und wird das System auf Bundesebene und auf Landesebene (z. B. in Bayern) von Lehrplan-Entwicklungsgruppen als *Lehrplan-Beschreibungssystem* verwendet.

Was dabei entsteht, sind sehr vage Abstimmungsraster oder Vorschläge, die in jedem konkreten Anwendungsfall zu sehr weit auseinanderklaffenden Interpretationen der Vorgaben führen müssen. Damit würde die angestrebte relative *Einheitlichkeit* der *Ausbildungsanforderungen* gerade *nicht erreicht*. In erheblichem Umfang wird der Lehrer oder Ausbilder vor schwierige Ratesituationen gestellt, was die auf einen Lerninhalt bezogenen Formalkategorien bedeuten sollen. Beispiel, frei entworfen:

Lerninhalt:	Formalkategorien							
	Lernstufe (Tätigkeitsbezug)				Lernstufe (kognitiver Bezug)			
	1	2	3	4	a	b	c	d
Vergasereinstellung bei Ottomotoren		X					X	
etc.								

Insofern die „Lernstufen“ (1, 2, 3, 4; a, b, c, d) über die Absicht des BBF-Autors hinaus zur Erstellung konkreter Lehrpläne (Ausbildungspläne, Rahmenlehrpläne) verwendet werden, müssen sie hier auch bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit

dafür kritisch analysiert werden. Diese Kritik ist nicht destruktiv gemeint, sondern einerseits als Warnung vor Schwierigkeiten, in die man mit so entwickelten Lehrplänen geraten wird, andererseits als Hinweis, in welche Richtung ggf. das System weiterentwickelt werden müßte, wenn man damit nicht nur inhaltliche Vorentscheidungen treffen, sondern realisierbare Lehrpläne erstellen will. Es scheint sich eine erhebliche Panne vorzubereiten, die durch ein Mißverständnis verursacht wird: Das BBF hat einen *Suchraster* vorgelegt, um *inhaltliche Entscheidungen* für die Lehrplanarbeit anzubauen. Die Verwender gebrauchen den Suchraster, um (endgültige) *Lehrpläne zu erstellen*, also didaktische Planungskategorien (Lernziele, Lerninhalte, Unterrichtsverfahren Lernzielkontrollen) zu beschreiben.

Aber als Lehrplan-Modell eignet sich das BBF-System nicht, weil die damit gegebenen Lehreranweisungen zu unklar bleiben. Dies soll durch die nachfolgende Analyse verdeutlicht werden.

2.1 Lernstufen des „Tätigkeitsbezugs“

Innerhalb des Systems der Lehrplan-Konstruktion dienen vier Stufen dazu, brauchbare Lernzielformulierungen zustande zu bringen (vgl. p. 7/Pkt. 2.). Dabei sollen beabsichtigte Lernprozesse in zweifacher Hinsicht charakterisiert (bestimmt, definiert) werden:

- im Hinblick auf einen abgegrenzten Tätigkeitsbereich (beruflicher Art)
- im Hinblick auf „Einsichten“, die für die Tätigkeit erwünscht werden.

Zwar wird betont, im Unterschied zu anderen Taxonomien habe man dabei nicht „Klassifikation“ im Auge, sondern *Lernzielformulierungen*, d. h. Lehrplanentwicklung. Dieser Aspekt ist sicher wichtig, er ändert aber nichts daran, daß mit der Beschreibung von Lernzielen nach dem vorgeschlagenen System zugleich eine *Klassifikation der Lernziele* geschieht. Damit taucht die Frage auf, ob alle wünschenswerten Lernziele in dem Klassifikationsmodell einen Platz finden und was mit Lernzielen geschieht, die nicht in das System passen. Es ist anzunehmen, daß dieses Modell — wie andere auch — bestimmte Zielarten begünstigt, andere quasi aussperrt.

Auf den ersten Blick fällt auf, daß die *vier Tätigkeitsbezüge* (1. Beachtung, 2. Handhabung, 3. Ausführung, 4. Beherrschung) den Auszubildenden zu Arbeitsplatz-Situationen und Arbeitsvollzügen in Beziehung setzen. Man kann beliebige Füllungen probeweise herstellen, um das zu erkennen: *Beachtung* der Betriebsanleitung für den Schweißapparat x, *Handhabung* der Bohrmaschine y, *Ausführung* von Warenaufnahmen und Warenausgangsbuchungen, *Beherrschung* der Montage einer Fernsehsammelantenne z, usw. Die Tätigkeitsvollzüge können manuell oder kognitiv, auch kombinierter Art sein, sie können Details oder komplexe Ganzheiten betreffen.

Je sorgfältiger die damit beschriebenen Vollzüge an *Praxis-situationen* (am Arbeitsplatz) angepaßt sind, desto enger und wirksamer wird die leistungsbezogene Funktionalisierung des Lernens, immer im Blick auf jeweils vorgegebene *Leistungs-vollzüge*. Funktionalisierung des Lernens ist wahrscheinlich das Ziel, sicherlich aber eine Wirkung dieses Zielbeschreibungsansatzes. Dem Typus nach handelt es sich um ein „needs assessment“, in den USA seit dem Jahrhundertbeginn bekannt und entwickelt (Bobbit; 1918. Vgl. Travers, Second Handbook of Research on Teaching, Chicago 1973, p. 407).

Der Ansatz ist nicht problemlos, so einleuchtend er auch erscheint. (Vgl. die zit. Lit., Kapitel 12). Aus der Funktionalisierung des Lernens im Sinne vorgegebener Vollzüge ergibt sich generell die Anpassung des Lernenden an diese Vollzüge. Letztlich steht dahinter eine Philosophie der Konditionierung des Individuums auf bestehende Bedingungen

und deren Internalisierung. Es ist klar, daß solche Anpassung bis zu einem gewissen Grad immer geleistet werden muß, anderenfalls zielt Ausbildung an Leistungssituationen vorbei, zum Schaden derer, die mit ihrer Leistungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt ihre Chance suchen müssen.

Dennoch muß sich der Ansatz prinzipiell die Frage gefallen lassen: Wer setzt und kontrolliert die Bedingungen? Wer bestimmt die Vollzüge, die zu leisten sind? In wessen Interesse werden sie bestimmt? Wie weit sind bei der Bestimmung die Interessen der Vollziehenden mitberücksichtigt? — Im Hintergrund des sehr plausiblen Ansatzes stehen *normative* und *anthropologische Fragen*, die bei allzu schlichter Anwendung verdeckt bleiben. Es bleiben aber auch andere Fragen offen: Auf welche Weise kann mit Funktionalisierung im Sinne jeweils bestehender Bedingungen Mobilität der Auszubildenden im Blick auf *wechselnde Bedingungen* erreicht werden? Sind die Vollzüge von heute auch die Vollzüge von morgen? Müßte nicht zumindest ein Teil des Lernens im Interesse des Lernenden auf weiterreichende Bedingungszusammenhänge gerichtet sein, um zu vermeiden, daß der Ausgebildete in einer Sackgasse steht, wenn der Beruf sich ändert oder gar keine Chance mehr bietet?

Im derzeitigen Ansatz der Reform des beruflichen Ausbildungssystems spielen gesamtwirtschaftliche, gesamtgesellschaftliche und humane Eigeninteressen der Auszubildenden neben den auf aktuelle Funktionalisierung für gegebene Arbeitsplätze gerichteten Interessen eine wesentliche Rolle. Mit einem *nur* funktionalisierenden Ansatz sind also möglicherweise wesentliche Reformbedürfnisse nicht zu befriedigen.

Nun ist freilich nicht gesagt, daß ein Lernzielansatz, der bei funktionalen Arbeitsplatz-Qualifikationen *beginnt*, in solchen Qualifikationen allein stecken bleiben muß. Aber er trägt die Gefahr dazu in sich. Man wird abwarten und beobachten müssen, welche Muster von Lernen und Ausbildung fertiggestellte Lehrpläne enthalten. Jedenfalls hat bisherige Sozialisationsforschung — auch berufliche — gezeigt, daß die Koppelung eng begrenzter Arbeitsplatzbedingungen mit darauf bezogenen, eng begrenzten Lernmustern Chancenbegrenzungen erzeugt, die zum Schaden des Individuums und ggf. der Gesellschaft gehen. Reformen sollten und wollten solche Unterschiede durch kognitive Verarbeitung kompensatorisch mildern.

Auch „Tätigkeitsbezüge“ von Lernzielen sind nicht allein und ausschließlich auf zu eng begrenzte, jeweils gerade herrschende Leistungsbedingungen am Arbeitsplatz zu beziehen oder von diesen her qualitativ zu beurteilen. Berufliche „Pädagogik“ muß mehr sein und leisten als „job-training“, wenn solches Training auch gleichzeitig unverzichtbar ist, weil kein Arbeitgeber einen Ausgebildeten nimmt, der im „job“ nicht trainiert ist. Es wird also alles davon abhängen, daß die aktuell erforderliche Funktionalisierung in Tätigkeitsbezügen jeweils sinnvoll durchbrochen und überschritten wird.

2.2 Formale Einwände gegen die „Stufen“ der Tätigkeitsbezüge

Lernstufe 1: „Beachtung“

Ihrer Struktur nach ist diese unterste Stufe beachtlich komplex. Sie geht davon aus, daß über Informationen verfügt wird, die einen „Tätigkeitsvollzug“ betreffen. (Das erfordert *Wissen*, dessen *Reproduktion* und ständige *Präsenz*.)

Die Stufe ist nicht klar genug beschrieben: Der Lernende soll Wissen „erkennen“ (allein?) und „aufnehmen“ können. Es bleibt unklar, ob der Lernende von sich aus „Tätigkeitsvollzüge“ kognitiv und motorisch strukturieren soll, um zu „Orientierungsmitteln“ zu kommen, die er braucht. Wenn das der Fall wäre, würde jeder Tätigkeitsvollzug im lernpsychologischen Sinn zunächst eine echte Problemlösungssituation darstellen. Die Problemlösungsaufgabe besteht darin, aus dem zu beobachtenden Vollzug die relevanten Orientierungsmittel für einen kompetenten Vollzug zu gewinnen.

Die Höhe dieser Anforderung legt die Vermutung nahe, daß die Stufe 1 nicht so gemeint ist. Aber die Beschreibung ließe das zu.

Die einfachere Auslegung wäre die: Der Lernende bekommt die „Orientierungsmittel“ (Informationen über den Vollzug, Kriterien für seine Überwachung). Er eignet sich diese an und speichert sie (*Lernen und Behalten*). Den aktuellen Tätigkeitsvollzug kontrolliert er unter Aktivierung der Kontrollinformation. In diesem Fall muß er kognitive (evtl. auch motorische) „Kontrollmuster“ speichern (*Wissen*) und zur Steuerung bzw. Kontrolle von Tätigkeitsvollzügen einsetzen (*Anwendung*).

Bei der Stufe ist auch unklar, ob sie auf *eigene* Tätigkeitsvollzüge des Lernenden zu beziehen ist oder Tätigkeitsvollzüge anderer Personen oder solche von Automaten oder Teilautomaten gemeint sind.

In jedem Fall kann der Lernprozeß — je nach Tätigkeitsvollzug — relativ komplex werden und komplexer sein als eine „isolierte“ — „einzelne Verrichtung“ nach Stufe 2.

Die „Stufung“ impliziert Hierarchisierung. Welches sind die Hierarchisierungskriterien?

Lernstufe 2: „Handhabung“

Die Abgrenzungskriterien für diese Stufe gegenüber 1 sind unklar. Es scheint so, daß der Übergang zu „manueller Eigentätigkeit“ ein Kriterium sein könnte. Aber es gibt sicher viele Grenzfälle in beruflicher Ausbildung, in denen das „Manuelle“ unbedeutend ist, während die „Handhabung“ (Anwendung) eines kognitiven Musters überwiegt (z. B. bei Laboranten). Im Text werden „Tätigkeitsvollzug“ — „Arbeitsvollzug“ — „Handlungsvollzug“ als verbale Varianten verwendet, auf die „Handhabungen“ gerichtet sind. Zumindest für kognitive Kontrollmuster gelten diese Varianten auch bei Lernstufe 1. In Lernstufe 2 werden „einzelne Verrichtungen“ isoliert und darauf „Fertigkeiten“ bezogen. Die „Grundmuster“ der Lernstufe 1 und 2 sind strukturell sehr ähnlich: Es müssen „Anweisungen“ als kognitive Organisatoren vermittelt und verfügbar sein. Diese Muster müssen zur Steuerung von „Tätigkeiten“ verwendet werden. „Tätigkeiten“ könnte sich bei Stufe 1 auf „beachten“ (beobachten?) beziehen, bei Stufe 2 auf manuelle Aktivitäten und deren Selbstkontrolle. Läßt sich aber *berufliche Tätigkeit* nach dem Kriterium „manueller Aktivität“ widerspruchlos „stufen“? (Beispiel: „Fähigkeiten“ eines Laboranten!)

Wenn das Kriterium „manuelle Aktivität“ (motorische Aktivität) nicht durchschlägt, dann gerät die Stufung in Widersprüche, weil in Lernstufe 1 die „strikte Einhaltung“ des Vollzugsmusters bei *ganzheitlichen* Vollzügen gefordert wird, während in Lernstufe 2 *isolierte Teilvollzüge* „mit gestreuter Genauigkeit“ zugelassen sind.

Die relevanten Unterscheidungskriterien für die beiden Lernstufen scheinen nicht auszureichen. Sie sind nicht ausreichend beschrieben. Es fragt sich — wenn sie angegeben werden — ob sie durchgängige Gültigkeit für berufliche Ausbildungssituationen besitzen.

Lernstufe 3: „Ausführung“

Gegenüber Stufe 2 wird in Stufe 3 Präzision, Schnelligkeit, „Automatisierung“ des Vollzugs gefordert. *Schnelligkeit* und *Automatisierung* waren in Stufe 1 und 2 nicht vorhanden, wohl aber „*Präzision*“ in Stufe 1 in der Form „strikter Einhaltung“ eines Vollzugsmusters. Das sind nur verbale Varianten der gleichen Qualität. „Selbständigkeit“ ist in Stufe 1 und 2 zwar nicht angesprochen, aber auch nicht ausdrücklich ausgeschlossen.

Rückblickend müßte man also in die Stufen 1 und 2 noch hineininterpretieren, daß die Vollzüge dort „nicht selbständig“ gefordert werden. Was heißt das? Welche Art und welcher Grad von Hilfe ist dabei unausgesprochen mitgedacht? Welche Art von „Selbständigkeit“ ist bei Stufe 3 gedacht?

Bezieht sie sich nur auf den Vollzug allein oder auch auf die Wahl der Mittel (Werkzeuge, Material etc.)? Was heißt „*Anpassung an wechselnde Arbeitsbedingungen*“, die „weitgehend automatisch“ geleistet werden muß? Ohne jede Ein-grenzung könnte das vom Geräte- und Materialwechsel über Modifikationen einer Technik bis zu Arbeitsplatzveränderungen und Veränderungen der Leistungsquantität alles bedeuten. Dieses Kriterium ist in dieser Form gänzlich unbrauchbar und bedenklich.

Lernstufe 4: „Beherrschung“

„Selbständigkeit“ als Kriterium taucht wieder auf, und zwar mit dem Zusatz „völlig“. Die Absicht ist klar: gegenüber Stufe 3 ist eine Steigerung intendiert. Statt zu „steigern“ (wohin von „Selbständigkeit“ aus?), wird mit dem Adjektiv „vollständig“ ungewollt in die vorherigen Stufen eine „unvollständige“ Selbständigkeit hineininterpretiert, womit die Kriterien heillos durcheinander geraten. Rückwärts gewandt, muß man jetzt fragen: Welche Grade „unvollständiger Selbständigkeit“ waren in den vorherigen Stufen — unausgesprochen — gedacht? Wie sind sie zu beschreiben, um die Stufen identifizieren zu können?

Was heißt „freie Wahl der Arbeitsmittel“? Bedeutet das z. B., daß die Wahl der Mittel verantwortet werden muß? Bedeutet es dann auch, daß im Zweifelsfall *verfügbare* Mittel (deren Anwendung Zweifel an Qualitätswerten der Arbeit hervorruft) abgelehnt werden müssen/sollen? Was heißt „unter Berücksichtigung von Kosten“? Muß „kostensparende“ Mittelwahl getroffen werden — auf Kosten von Qualitätsansprüchen? Was heißt „Berücksichtigung“, wenn das Kriterium „Kosten“ und das Kriterium „Qualität“ in Konflikt geraten?

In der Lernstufe 4 sind sehr schwerwiegende Kriterien versammelt, deren Auslegung weit offen steht. Sie sind so nicht brauchbar. Außerdem werden rückwärtsgerichtete Konfusionen (in der Lernstufe 1, 2, 3) ausgelöst, so daß vorherige Kriteriumsbestimmungen (z. B. für „Selbständigkeit“) wieder fraglich gemacht werden.

Fazit der Lernstufenanalyse („Tätigkeitsbezüge“):

Neben den grundsätzlichen Bedenken gegen das einseitige Funktionalisierungsmuster, das aus den Tätigkeitsbezügen hervorgeht, zeigt die formale Analyse der Stufungskriterien, daß diese unzulänglich beschrieben und widersprüchlich gegeneinander abgegrenzt sind, daß sie ferner weite und widersprüchliche Interpretationen zulassen oder provozieren, so daß sie als Lernziel-Stufenkonzept noch nicht das leisten, was sie leisten müßten, um theoretisch und praktisch nützlich zu sein.

Wiederum zeigt sich: Es handelt sich um einen heuristischen Ansatz, der erheblicher Anstrengungen bedarf, um zu einem nützlichen Instrument weiterentwickelt zu werden. In seinem derzeitigen Zustand kann er wenig dafür leisten, Lehrplanentwicklung auf einen gedeihlichen Boden zu bringen.

2.3 Anmerkungen zu den kognitiven Lernzielstufen

(p. 9—11; a, b, c, d)

Die „Stufen“ dieses Teils, die mit „Tätigkeitsbezügen“ zu koppeln wären, entsprechen heute schon gängigen Vereinfachungen kognitiver Taxonomien.

Dennoch sind die Erläuterungen dazu keineswegs problemlos.

Stufe a: Wissen

Welchen Sinn hat es, „Wissen“ auf „elementare Kenntnisse“ zu beschränken? Was überhaupt ist „elementar“? Element wovon? Wenn man die Beispiele zu Hilfe nimmt, stellt sich heraus, daß keineswegs „elementare“, sondern z. T. sehr komplexe Gegenstände von erheblicher Bedeutung soweit reduziert gedacht sind, daß sie u. U. ihre Bedeutung völlig verloren haben.

Wozu sollen sie dann „gewußt“ werden? (Beispiel: Sozialversicherungen **aufzählen!**) Es ist gut denkbar, daß einer bestimmten Funktionalisierung solche Reduktionsformen als „ökonomisches Lernen“ erscheinen. Wenn das der Fall wäre — und nicht ein unglückliches Beispiel vorläge — dann müßten erneut erhebliche Bedenken gegen diese Art der Definition von Wissen angemeldet werden.

Nebenbei: „Feilenarten nach Hieb und Querschnitt bestimmen“, ist taxonomisch falsch zugeordnet. Eine derartige **Bestimmung** setzt zwar Wissen voraus (Hiebe, Querschnitt), die Bestimmung von Feilen auf der Grundlage solchen Wissens ist aber eindeutig ein Fall von „Anwendung“. Versagen dabei kann z. B. darauf zurückgehen, daß jemand zwar genaue Werte für Hieb und Querschnitt einer Feilenart weiß, sich aber angesichts einer Feile im Taxieren der Werte verschätzt. Er hat „gewußt“, aber bei der „Anwendung“ eine Unsicherheit im Taxieren von Werten gezeigt.

(Taxonomische Vorgaben mit Fehlern der Zuordnung haben verhängnisvolle Multiplikationswirkungen. Darin sollte mehr Sorgfalt angewandt werden.)

Stufe b: Verstehen

Warum wird „Verstehen“ auf „funktionale Kenntnisse“ begrenzt? Eine derart einschneidende Verkürzung des Verständnisses bedarf zumindest einer Begründung und Legitimation. Im übrigen bleibt unklar, welche Art von „Funktionalität“ im semantischen Hinterhof dieses Wortes gemeint ist. Wann hat man z. B. den Vollzug einer Tätigkeit am Arbeitsplatz „funktional verstanden“? Es gibt sehr enge Abgrenzungen der Funktionalität und es gibt sehr weite Abgrenzungen.

Man kann die **Funktionalität** eines Tätigkeitsvollzuges abschneiden, wenn die Tätigkeit im engsten Sinn abgeschlossen ist; man kann die Funktionalität auch ausdehnen bis zur Funktion eines bestimmten Tätigkeitsvollzugs im Interessenzusammenhang gesellschaftlicher Produktionsverhältnisse. Das Kriterium der Funktionalität ist sehr dehnbar, je nachdem, welche **Sinn-Dimensionen** zur Grundlage der Bestimmung von Funktionalitäten genommen werden.

Die Beispiele lassen eine einseitige Reduktionsform des Funktionalitätsbegriffes erkennen, ohne irgendeine Begründung zu liefern.

Die **Beispiele für „verstehen“** sind zumindest mißverständlich, wahrscheinlich falsch:

- „Nachschlagen“ (Gesetzesartikel; Tabelle) ist eine Tätigkeit, die für sich (ohne Bezugssystem) kaum „verstehen“ beinhaltet, es sei denn, man nimmt an, es gehe darum zu beweisen, daß man das System eines Nachschlagewerkes „verstanden“ habe und daher eine geforderte Information darin findet. Aber dann gerät man in Konflikt mit „Anwendung“ von Wissen.
- **Diagramme aufzeichnen:** Dies kann vielerlei „bedeuten“; „Verständnis“ kann dabei zwar in verschiedener Hinsicht eine Rolle spielen, ist aber bei dieser Tätigkeit nicht allein am Werk. „Verständnis“ kann erforderlich sein bezüglich der Daten und ihrer Zusammenhänge, die im Diagramm ausgedrückt werden sollen; Verständnis kann sich auf Diagramm-Technik selbst beziehen.

Verständnis würde besser expliziert, wenn man auf **Zusammenhänge** einer gelernten Tätigkeits- oder Kognitionsstruktur ginge. „Anwendungsfälle“ gehen in aller Regel über „reines“ Verständnis hinaus, d. h. sie beinhalten **mehr** als Verständnis.

(Verständnis: Welcher Zusammenhang besteht zwischen „Zeit“ und „Weg“ in der Formel für „Geschwindigkeit“?)

„Nachschlagen, aufzeichnen, beschreiben, darstellen“ als Tätigkeiten geben keine Gewähr dafür, daß „Verständnis“ zugrunde liegt, wenn sie auch unter bestimmten Umständen Verständnis implizieren.

Stufe c: Anwendung

Die Beispiele sind z. T. unklar oder irreführend: Wenn „Möglichkeiten der Datenverarbeitung“ gelernt werden, dann ist deren „Erläuterung“ oder „Erklärung“ u. U. reine Reproduktion von Wissen, keine Anwendung. Erst wenn konkrete Daten verarbeitet werden müssen (auf eingelernte Weise), liegt „Anwendung“ vor.

Stufe d: Beurteilung

Die Definition ist sehr unzugänglich. Wenn eine Aufgabenlösung „Auswahlentscheidung“ erfordert, muß sie nicht „Beurteilung“ beinhalten. Wäre dies so, dann wäre jeder Test falsch, der „Reproduktion von Wissen“ mit multiple-choice-Aufgaben mißt.

Wenn ein „Verfahren zu entwickeln“ ist, müssen mit einiger Gewißheit in diesem Prozeß Urteile gefällt werden, aber die Entwicklung eines Verfahrens ist weit mehr. Jede „Verfahrensentwicklung“ ist eine **Problemlösungsaufgabe**. Es wäre nötig gewesen, zumindest zwischen „analytischen“ und „synthetischen“ Urteilsprozessen zu unterscheiden. In beiden Fällen müssen — normalerweise — „Urteilskriterien“ vorgegeben oder bekannt sein. Die Forderung lautet dann, eine gegebene Situation (z. B. eine getroffene Auswahl von Arbeitsmitteln für einen bestimmten Arbeitsvollzug) unter Anwendung der Urteilskriterien zu analysieren und das Ergebnis in einer zutreffenden Urteilsaussage festzustellen.

Fazit der Analyse der kognitiven Lernstufen:

Als Vorgabe für die Entwicklung von Lern- und Ausbildungsplänen bedarf selbst dieses Teilsystem sorgfältiger Überarbeitung. Zum einen sind teilweise Definitionen fragwürdig, zum anderen sind illustrierende Beispiele unklar und können falsche Zuordnungen provozieren.

Es wäre notwendig, jeder kognitiven Lernzielstufe vor allem eine Beschreibung des kognitiven „Grundmusters“ beizugeben, mit dessen Hilfe die gemeinte Struktur identifizierbar wird. „Beispiele“ ohne Strukturbeschreibung können nicht nur unterschiedlich ausgelegt, sondern sehr unterschiedlich strukturiert werden, so daß sie am Ende keineswegs mehr in die taxonomische Klasse gehören, der sie zugedacht waren.

Diese Schwierigkeiten hat jeder taxonomische Klassifikationsversuch. Noch keiner ist darüber hinaus, nicht einmal so renommierte wie die von Bloom, Krathwohl u. a.

Zusammenfassendes Urteil:

Das BBF-System ist vom Autor her nicht dazu bestimmt, endgültige (realisierbare) Lehrpläne zu beschreiben.

Es ist gedacht, eine erste Hilfe zu gewähren, wenn es darum geht, *im Vorfeld der Lehrplanentwicklung* zwischen den Beteiligten nach wichtigen Lerninhalten zu suchen (Suchraster) und über gefundene Lerninhalte Einigkeit herzustellen (Projekt-Abstimmungsraster).

Zwar hat das System auch innerhalb dieses Verwendungsbereichs noch erhebliche Schwächen, die in der vorliegenden Analyse dargelegt und begründet wurden, aber diese sind überwindbar.

Wenn es jedoch nach solcher Abstimmungs-Vorarbeit darum geht, für die Lernorte „Schule“ und „Betrieb“ konkret umsetzbare Lehrpläne zu erstellen, die Anweisungscharakter für Lehrer und Ausbilder haben sollen, dann ist das BBF-System überfordert. Diesbezügliche Mängel des BBF-Systems wurden in der Analyse der Lernstufen dargelegt.

Zumindest für das Land Bayern erscheint es geraten, auf der Grundlage inhaltlicher Einigungen mit Hilfe des „Projekt-Abstimmungsrasters“ danach Lehrpläne nach dem Modell des „Curricularen Lehrplans“ herzustellen. Es wäre dabei zu prüfen, ob die für „psychomotorische Lernziele“ (manuelle Tätigkeiten) besonders einschlägige Lernzielklasse 2 (Können) mit spezifischen Kriterien besser zu definieren ist.

Es muß erreicht werden, daß es Arbeitskreise leichter haben, die inhaltlichen didaktischen Vorentscheidungen den angebotenen Lernzielbeschreibungs begriffen zuzuordnen und dann mit Hilfe der einheitlich definierten Begriffe zu beschreiben. Damit würde eine Voraussetzung für einheitliche Umsetzung der Ziele im Unterricht und in der Ausbildung geschaffen.

Der nicht zu unterschätzende Vorteil für Bayern läge darin, daß die Lehrplansprache einheitlich bliebe. Wohlgemerkt: „einheitliche Lehrplansprache“ heißt da auch, daß eine Basis der Einheitlichkeit für Anforderungen, Qualifikationen, Leistungen geschaffen, bzw. erhalten wird. Daneben ist zu bedenken, ob Einheitlichkeit bestimmter Anforderungen auf der *Bundesebene* auch schon bedeuten muß, daß Eigenständigkeiten der *Länder* (in der Gestaltung von Lehrplanen) geopfert werden müssen.

Literatur:

- Olbrich, G.: Die mehrstufige Lernzieloperationalisierung. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Berlin 1975. (Als Manuskript vervielfältigt.)
- Olbrich, G.: Konstruktion beruflicher Curricula mit Hilfe des Projektabstimmungsrasters und Berücksichtigung der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen. In: Die berufsbildende Schule, 28, 1976. (S. 38—41)
- Hoge, E., und Winteler, A.: Zur theoretisch begründeten Ordnung von Lernzielen im beruflichen Bildungsbereich. Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Berlin 1975. (Als Manuskript vervielfältigt.)
- Bobbit, F.: The Curriculum. Cambridge, Mass., Riverside Press, 1918.
- Bode, B. H.: Modern Educational Theories. New York, Vintage Books, 1965.
- Kleibard, H. M.: The Tyler Rationale. School Review, 1970; 78, (p. 259—272).
- Tyler, R. W.: Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, Univ. Press, 1950.
- Travers, R. M. W.: Second Handbook of Research on Teaching. Chicago, Rand Mc Nally & Co., 1973.

AUS DER ARBEIT DES BBF

Uwe Storm

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

5. Durchführung schriftlicher Prüfungen

Wurden zum Schluß des ersten Berichtsteils über die Erhebung Ausführungen über programmierte Prüfungen gemacht [1], soll im zweiten Teil allgemein über schriftliche Prüfungen berichtet werden. Dabei muß auch hier die Einschränkung gemacht werden, daß die erhobenen Daten zunächst nur quantitative Aussagen zulassen.

Allen Kammern wurde die Frage gestellt, welche Fächer bzw. Fachgebiete einzelner Fortbildungsprüfungen schriftlich geprüft werden.

Die Antworten sollten Aufschluß darüber geben, bis zu welchem Grade die einzelnen Kammern gesetzlichen Vorschriften bzw. Rahmenrichtlinien — soweit gegeben — des Deutschen Industrie- und Handelstages sowie des Deutschen Handwerkskammertages gefolgt waren, bzw. wie weit die Anforderungen für vergleichbare Prüfungen voneinander abweichen.

a) Rahmenrichtlinien zur Vereinheitlichung von Fortbildungsprüfungen

Unter diesem Begriff sollen hier sowohl verbindliche gesetzliche Vorschriften als auch Rahmenvorschläge mit geringerem Verbindlichkeitsgrad verstanden werden. Insbesondere sind zu nennen:

— die bereits zitierte „Verordnung über gemeinsame Anforderungen in der Meisterprüfung im Handwerk (AMVO)“, die Prüfungsanforderungen in den Teilen III und IV der Meisterprüfung bundeseinheitlich regelt,

— die „Fachlichen Vorschriften für die Berufserziehung im Handwerk“, die sich auf die Prüfungs Inhalte des praktischen und fachtheoretischen Hauptteils (Teile I und II) der Meisterprüfung beziehen. Sie werden von den einzelnen HWKs beschlossen und von der zuständigen obersten Landesbehörde genehmigt.

— „Richtlinien für die Ausbildung und Prüfung“. Sie enthalten Vorschläge für die Durchführung der jeweiligen Fortbildungmaßnahme, der Prüfung sowie ein Funktionsbild des Stelleninhabers.

Diese Richtlinien sind vom DIHT, häufig auch noch von dem entsprechenden Fachverband anerkannt; ihre Übernahme wird den IHKs empfohlen.

— Rahmenstoffpläne und Rechtsvorschriften zum Zwecke einheitlicher Fortbildung im kfm. Bereich werden den einzelnen IHKs zur Anwendung empfohlen. Sie können auf Beschuß des Berufsbildungsausschusses von der Kammer übernommen werden.

Daneben gibt es Absprachen von Kammern auf regionaler Ebene, insbesondere im Hinblick auf die einheitliche Gestaltung der schriftlichen Prüfungen (gemeinsame Prüfungsaufgaben). Als Beispiel wird auf die Durchführung der Prüfungen zum Handelsfachwirt in Bayern hingewiesen [2].

b) Fächer schriftlicher Prüfungen im Vergleich

Eine Vorabauszählung erhobener Daten ergab, daß allein für den Bereich der Industriemeisterprüfungen (ohne Meister der Druckindustrie und sonstige Meister im IHK-Bereich) ca.

350 verschiedene Fächer, für die übrigen kaufmännischen Fortbildungsprüfungen ca. 290 Fächer genannt wurden, in denen schriftlich geprüft wird.

Um geringe sprachliche Abweichungen nicht überzubetonen und eine bessere Vergleichbarkeit zu erreichen, wurden die o. g. Anzahl der Fächer vor der Codierung auf 54 bzw. 67 komprimiert.

So wurden z. B. die von den Kammern genannten Fächer/Fachgebiete

Beschaffung, Produktion, Werbung,

Beschaffungswirtschaft,

Beschaffungsplan,

Beschaffungswesen,

Beschaffungsorganisation,

Beschaffung und Lagerhaltung,

Lagerwirtschaft

schließlich unter der Bezeichnung „Beschaffung und Lagerhaltung“ einheitlich codiert.

Trotzdem ergab ein Vergleich der Prüfungen zum „Industriemeister Chemie“, die von 17 IHKs durchgeführt wurden, daß nicht eine schriftliche Prüfung mit der anderen identisch war. Insgesamt wurden 36 verschiedene Fächer genannt; die Anzahl schriftlich geprüfter Fächer variiert zwischen den einzelnen Kammern von 4 bis 16!

Es handelt sich zwar um ein extremes Beispiel aus einem Fortbildungsbereich, für den vereinheitlichende Rahmenrichtlinien bis heute noch ausstehen; z. T. erhebliche Abweichungen in den Prüfungsanforderungen des schriftlichen Teils können aber auch bei vielen Fortbildungsprüfungen nachgewiesen werden, für die Rahmenrichtlinien vorgegeben sind (vgl. Abschnitt a).

Da eine der Zielsetzungen dieser Untersuchung ist, Vorschläge für die Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen im Hinblick auf die besondere Situation von Fernlehrgangsteilnehmern zu machen, werden im folgenden drei Fortbildungsprüfungen detaillierter dargestellt, auf die sich Teilnehmer auch durch **Fernunterricht** vorbereiten können.

55 von insgesamt 73 Industrie- und Handelskammern machen Angaben zur Prüfung **Bilanzbuchhalter**. Die genannten 11 Fächer (Tabelle Ia) decken sich annähernd mit den Prüfungsgebieten, die im Rahmenstoffplan aufgeführt werden [3]. Ein anderes Bild ergibt sich jedoch, wenn man vergleicht, welche Kammern welches Fach schriftlich prüfen.

Tabelle Ia (Bilanzbuchhalter)

Nr.	Bezeichnung des Faches	Anzahl der Kammern, die prüfen	
		absolut	in Prozent
1	Buchführung und Bilanzierung incl. Bilanzanalyse und -kritik	55	100
2	Steuerwesen	53	96,4
3	Kosten- und Leistungsrechnung	32	58,2
4	Wirtschaftsrecht	15	27,3
5	Zahlungs- und Kreditverkehr	10	18,2
6	Betriebsorganisation	6	10,9
7	Rechnungswesen	5	9,1
8	Finanzierung	5	9,1
9	Betriebswirtschaftslehre	2	3,6
10	Volkswirtschaftslehre	2	3,6
11	Rechtsgrundlagen	1	1,8

Nur ein einziges Fach wird von allen Kammern geprüft. Die Tabelle läßt bereits erkennen, daß die Anzahl schriftlich geprüfter Fächer von Kammer zu Kammer variiert. Tabelle Ib zeigt das noch deutlicher:

Tabelle Ib (Bilanzbuchhalter)

Anzahl der schriftlich geprüften Fächer	1	2	3	4	5	6	7
Anzahl der Kammern	absolut	2	17	15	4	12	4
	in Prozent	3,6	30,9	27,3	7,3	21,8	7,3

Dazu ist anzumerken, daß die Kombination von jeweils 2 bis 7 Fächern im Vergleich der Kammern untereinander nur teilweise identisch ist.

Noch uneinheitlicher stellt sich die Prüfung zum **Küchenmeister** dar. 21 Kammern (IHKs) nannten insgesamt 21 Fächer. Die Richtlinien [4] sehen vor, daß in 6 Fächern schriftlich geprüft wird. Selbst wenn man berücksichtigt, daß die AEVO später als die Richtlinien erlassen worden ist und inzwischen Eingang in die Prüfungsordnungen einzelner Kammern gefunden hat, überrascht doch die große Anzahl der genannten Fächer. Dabei gibt es kein Fach, das an allen Kammern geprüft wird.

Tabelle IIa (Küchenmeister)

Nr.	Bezeichnung des Faches	Anzahl der Kammern, die prüfen	
		absolut	in Prozent
1	Fachtheoretische Grdg.	17	81,0
2	Grundlagen d. BWL/VWL	17	81,0
3	Kosten und Kalkulation	16	76,2
4	Betriebsorganisation	13	61,9
5	Arbeits- und Sozialrecht	10	47,6
6	AEVO, allgemein	9	42,9
7	Fachrechnen	8	38,1
8	Menschenführung	7	33,3
9	Jugendliche im Beruf	5	23,8
10	Fachkunde	5	23,8
11	Aufsatz	5	23,8
12	Planung und Durchführung der Ausbildung	4	19,1
13	Berufs- u. arbeitskundl. Kenntnisse	4	19,1
14	Arbeitsmittel	4	19,1
15	Arbeitsschutz	3	14,3
16	spezielles Recht	3	14,3
17	Betriebs- und Arbeitsverfahren	2	9,5
18	Ausbildung und Unterweisung	2	9,5
19	Deutsch	2	9,5
20	Arbeitswissenschaftliche Grundlagen	1	4,8
21	Staatsbürgerkunde	1	4,8

Teilnehmer an dieser Prüfung werden, je nachdem, an welcher Kammer sie sich angemeldet haben, in 3 bis 14 Fächern schriftlich geprüft. Selbst wenn man unterstellt, daß eine Reihe von Kammern unter der Angabe „Fachtheoretische Grundlagen“ eine Anzahl der in Tabelle IIa genannten Fächer subsumiert hat, ist dennoch kaum eine schriftliche Prüfung mit der anderen identisch. Hinzu kommt, daß die Fächerkombinationen, wie sie sich in der Anzahl der Fächer in Tabelle IIb darstellen, im Vergleich der Kammern untereinander wiederum variieren.

Tabelle IIb (Küchenmeister)

Anzahl der schriftlich geprüften Fächer		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Anzahl der Kammern	absolut	2	2	6	2	4	—	—	2	1	1	—	1
	in Prozent	9,5	9,5	28,5	9,5	19,0	—	—	9,5	4,8	4,8	—	4,8

Schließlich soll an dem Beispiel der Meisterprüfung für Friseure die Situation im Handwerk dargestellt werden.

Vorweg ist zu bemerken, daß die Erhebungsdaten insgesamt ein einheitlicheres Bild ergeben; das ist zurückzuführen auf die im Abschnitt a) genannte AMVO und die für fast alle Meisterprüfungen des Handwerks bestehenden fachlichen Vorschriften.

39 der insgesamt 43 Handwerkskammern beantworteten unsere Frage. Tabelle IIIa zeigt deutlich, daß die in der AMVO geregelten Prüfungsgebiete (Hauptteile III und IV der Meisterprüfung) von fast allen Kammern auch schriftlich geprüft werden. Die entsprechenden Werte der Tabelle IIIa schwanken nur geringfügig zwischen 95 % und 100 %.

Zum Hauptteil II der Meisterprüfung haben die Kammern unterschiedlich geantwortet. 10 Kammern haben lediglich die fachlichen Vorschriften genannt; hinter dieser Bezeichnung verbergen sich eine Reihe von Fächern, die andere Kammern einzeln aufgeführt haben (z. B. Fachkunde, Fachrechnen, Warenkunde). Eine Aufschlüsselung der fachlichen Vorschriften würde zwar zu einem einheitlicheren Bild führen; dennoch bleiben Abweichungen in den Prüfungsanforderungen von Kammer zu Kammer bestehen:

Tabelle IIIa (Friseurmeister)

Nr.	Bezeichnung des Faches	Anzahl der Kammern, die prüfen	
		absolut	in Prozent
1	Rechtsgrundl. für die Berufsbildung	39	100
2	Jugendliche in der Ausbildung	39	100
3	Rechnungswesen	39	100
4	Planung u. Durchführung der Ausbildung	38	97,4
5	Rechts- u. Sozialwesen	38	97,4
6	Wirtschaftslehre	37	94,9
7	Grundfragen der Berufsbildung	37	94,9
8	Spezielle Fachkunde	26	66,7
9	Werkstoff- u. Materialkd.	24	61,5
10	Kalkulation	16	41,0
11	Besondere an das Fach geb. Vorschriften	15	38,5
12	Betriebskunde	14	35,9
13	Warenkunde	11	28,2
14	Gemeinsame fachliche Vorschriften	10	25,6
15	Fachtechnologie	10	25,6
16	Fachkunde	8	20,5
17	Arbeitsschutz	6	15,4
18	Fachaufsatz	4	10,3
19	Fachrechnen	3	7,7
20	Arbeitskunde	1	2,6
21	Fachzeichnen	1	2,6
22	Werkstattkunde	1	2,6

Die Skala der schriftlich geprüften Fächer reicht von 7 bis 16 (Tabelle IIIb). Anders als bei den Prüfungen zum Bilanzbuchhalter und zum Küchenmeister ist aber ein Schwerpunkt auszumachen, der bei 11—12 Fächern pro Prüfung liegt. Alle 9 HWKs, die 8 Fächer nannten, gaben zugleich auch die „Fachlichen Vorschriften“ als Sammelbezeichnung an. Man kann sie ebenfalls zur Gruppe der Kammern rechnen, die 11—12 Fächer prüfen; das sind $\frac{2}{3}$ aller HWKs.

c) Schwierigkeiten für Fernlehrgangsteilnehmer und Fernlehrinstitute

Schon die wenigen Beispiele machen deutlich, daß Fernlehrgangsteilnehmer gegenüber Teilnehmern an Vorbereitungsmaßnahmen im Direktunterricht benachteiligt sind.

Vorbereitungsunterricht, der im Bereich einer Kammer angeboten wird, orientiert sich in starkem Maße an den Prüfungsanforderungen dieser Kammer. Selbst wenn ein Fernschüler diese Anforderungen kennt, kann er noch nicht erwarten, daß ein Fernlehrinstitut ihm einen „maßgeschneiderten“ Fernlehrgang anbietet, der auf die lokalen Erfordernisse zugeschnitten ist.

Im Grunde müßte ein Fernlehrinstitut den jeweiligen Fernlehrgang derart konzipieren, daß er allen Anforderungen gerecht würde (Maximalpensum). Die Folge aber wäre, daß der Fernschüler eine mehr oder weniger große Menge nicht prüfungsrelevanten Lehrstoffes bewältigen müßte.

Fernlehrinstitute stehen also vor der Schwierigkeit, zielorientierte Fernlehrgänge zu entwickeln, solange die Prüfungsanforderungen für viele Bereiche beruflicher Fortbildung derart uneinheitlich sind.

d) Möglichkeiten der Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen für Teilnehmer am berufsbildenden Fernunterricht

Die Situation eines Fernschülers, der sich auf eine Kammerprüfung vorbereitet, ist zu vergleichen mit derjenigen eines Externen, der sich durch Fernunterricht auf eine staatliche schulische Prüfung (Realschulabschluß, Abitur o. ä.) vorbereitet.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister hat deshalb am 15. Juni 1973 eine Rahmenvereinbarung beschlossen, die das Verfahren bei staatlichen Abschlußprüfungen für Fernlehrgangsteilnehmern regelt.

Danach werden Abschlußprüfungen von besonderen Prüfungsausschüssen abgenommen, deren Mitglieder gehalten sind, die entsprechende Vorbereitung des Bewerbers im Fernlehrgang zu berücksichtigen. Es werden allerdings nur solche Bewerber zugelassen, die an einem Fernlehrgang teilgenommen haben, der das staatliche Gütezeichen erhalten hat.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt ist eine gleichartige Regelung im Kammerbereich wegen fehlender gesetzlicher Grundlagen sicher nicht möglich. Vielmehr sollten Ansätze, die Situa-

Tabelle IIIb (Friseurmeister)

Anzahl der schriftlich geprüften Fächer		7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Anzahl der Kammern	absolut	1	9	2	2	13	8	1	—	2	1
	in Prozent	2,6	23,2	5,1	5,1	33,3	20,5	2,6	—	5,1	2,6

tion der Fernlehrgangsteilnehmer zu verbessern, verbreitert werden:

- Einige Fernlehrinstitute haben mit einzelnen Kammern Stoffpläne und Prüfungsanforderungen für bestimmte Fortbildungsprüfungen — insbesondere im kaufmännischen Bereich — abgestimmt, bevor sie einen entsprechenden Fernlehrgang entwickelt und angeboten haben. Dabei ist gewährleistet, daß Fernlehrgangsteilnehmer aus der gesamten Bundesrepublik zur Prüfung an der Kammer zugelassen werden.
- In Zusammenarbeit zwischen Fernlehrinstitut, Berufsverband und Kammern ist z. B. die IHK Detmold zur „Schwerpunktakademie“ für Prüfungen von künftigen Versicherungsfachwirten gewählt worden [5]. Ein besonderer Prüfungsausschuß berücksichtigt auch die Belange des Fernunterrichts.

Für viele Bereiche, die für den Fernunterricht relevant sind, fehlen aber noch derartige Vereinbarungen. So könnten für einige Fortbildungsprüfungen, auf die sich relativ viele Teilnehmer durch Fernunterricht vorbereiten (z. B. Bilanzbuchhalter), an einigen regional verteilten Kammern besondere Prü-

fungsausschüsse eingerichtet werden, die Fernlehrgangsteilnehmer prüfen.

Fernlehrinstitute wären dann in Kenntnis der abgestimmten Prüfungsanforderungen besser in der Lage, zielorientierte Vorbereitungslehrgänge zu entwickeln.

Andererseits stießen Fernlehrgangsteilnehmer auf größeres Verständnis für die besondere Lernsituation im Fernunterricht. Über Schwierigkeiten, die Fernlehrgangsteilnehmer bei schriftlichen und mündlichen Kammerprüfungen haben, wird im dritten und letzten Teil dieser Artikelfolge zu berichten sein.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: H a r k e, D./S t o r m, U., „Fortbildungsprüfungen im Kammbereich, Teil I“ in Heft 2/1976 dieser Zeitschrift
- [2] Vgl.: M a e r, K. W./P r o b s t, M., „Der Handelsfachwirt“ in: „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“, Heft 4/1975, Wiesbaden.
- [3] „Rahmenstoffplan und Rechtsvorschriften“ in i b v Nr. 10/1976, S. 255 ff.
- [4] „Richtlinien für die Ausbildung und Prüfung der Kuchenmeister“ in der Reihe „Berufserziehung in Industrie und Handel“, Bielefeld, 1956
- [5] Vgl.: M ü l l e r - L u t z, H. L., „Der Versicherungsfachwirt“ in: „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ Heft 4/1975, Wiesbaden

Dorothea Grieger

Zwischen Schule und Beruf - Der Beitrag der Förder- und Eingliederungslehrgänge der Bundesanstalt für Arbeit zur Lösung des Jungarbeiterproblems

Das vom BBF zur Zeit durchgeführte Projekt zur Jungarbeiterfrage hat zur Aufgabe, die sozioökonomische und psychische Struktur der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag zu erforschen und aus den Ergebnissen Ansätze für Modellversuche zu entwickeln. Eine wichtige Grundannahme, die bereits jetzt hinreichend belegt ist, ist dabei, daß die Mehrzahl der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag keineswegs lernbehindert ist. (Vgl. Bd. 30 der Schriften zur Berufsforschung „Jugendliche ohne Berufsausbildung — ihre Herkunft, ihre Zukunft —“, Hannover 1975). Das oberste bildungspolitische Ziel des Projekts ist es, tendenziell jedem Jugendlichen eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen und ihn in die Solidargruppe der Facharbeiter einzubinden. Teilqualifikationen, die keine Möglichkeit bieten, aufbauend darauf das Facharbeiterzertifikat zu erwerben, müssen als äußerst problematisch angesehen werden, weil in der Bundesrepublik Deutschland, in der individuelle Aufstiegsmöglichkeiten weitgehend von Zertifikaten abhängen, die Stufe des Facharbeiters die unterste gesetzlich abgesicherte Qualifikation ist. Diese Basisqualifikation darf, solange nicht von oben eine Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem in Gang gesetzt worden ist, auf keinen Fall aufgegeben werden.

Unter der angegebenen Zielsetzung ist es verständlich, daß die meisten bisher begangenen Wege (vor allem die Teilzeitberufsschule, die in Wirklichkeit keinen „Beruf“ vermitteln kann), zur Lösung der Jungarbeiterfrage nicht beitragen konnten. Bevor man nun daran gehen kann, unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsstruktur von Jungarbeitern neue Lösungswege zu konzipieren, sollte durch die Erhebung laufender Maßnahmen geprüft werden, welchen Beitrag die Lehrgänge zur Förderung der Berufsreife und zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten zur Verringerung der Zahl von Jungarbeitern leisten können. Die Richtung beider Lehrgangsarten hat z. Z. allerdings eine Ver-

änderung erfahren, insofern, als zunehmend nicht die eigentlichen Zielgruppen diese Lehrgänge in Anspruch nehmen, sondern Jugendliche, die sonst die Zahl der Arbeitslosen vergrößern würden.

Typen laufender Maßnahmen

Die Bundesanstalt für Arbeit fördert z. Z. 3 unterschiedliche Grundtypen von Maßnahmen: die Grundausbildungslehrgänge mit 4 Untertypen, die Lehrgänge zur Förderung der Berufsreife und die Lehrgänge zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten.

Da die Zielrichtung der Grundausbildungslehrgänge überwiegend nicht der Berufswahl dient, sondern Jugendliche fördert, die sich bereits für einen Beruf entschieden haben, aber momentan keinen Ausbildungssitz finden, wurden diese Lehrgänge nicht in die Erhebung einbezogen.

Förderungslehrgänge sollen Jugendliche, die sich — aus welchen Gründen auch immer — noch nicht für einen Beruf entschieden haben oder entscheiden können, durch ein Angebot von sozialpädagogischer Einwirkung, theoretischem Unterricht und praktischer Unterweisung eine Entscheidungshilfe bei der Berufswahl geben und sie so weit stabilisieren, daß sie zur Aufnahme einer qualifizierten Berufsausbildung in der Lage sind. Zielgruppen sind vornehmlich Sonderschüler und Abgänger aus den letzten Klassen der Hauptschulen. Die Lehrgänge zur Verbesserung der Eingliederungsmöglichkeiten unterscheiden sich nach Inhalt und Durchführung nicht grundsätzlich von den Förderungslehrgängen, jedoch ist ihre Hauptaufgabe die Befähigung der Teilnehmer zur Aufnahme einer Erwerbsfähigkeit und nicht einer qualifizierten Berufsausbildung. Die Zielgruppe setzt sich ähnlich zusammen wie bei den Förderungslehrgängen: die Einteilung wird von den Beratungsstellen der Arbeitsämter vorgenom-

men. Sie kann und soll wohl aber auch nicht besonders trennscharf sein: Immerhin nahmen auch von den Teilnehmern der Eingliederungslehrgänge seit Jahren zwischen 20 und 30% eine qualifizierte Berufsausbildung auf (jedenfalls bis zum Zeitpunkt der Erhebung im Januar 1975).

Zur besseren Einschätzung der Untersuchung laufender Maßnahmen im Rahmen der Entwicklung dieser Lehrgänge seien einige statistische Angaben der Bundesanstalt für Arbeit genannt:

1968 gab es 20 Förderlehrgänge mit 1121 Teilnehmern, im Februar 1976 dagegen 322 Förderlehrgänge mit 13 001 Teilnehmern. Bei den Eingliederungslehrgängen sind die entsprechenden Zahlen: 1968 9 Lehrgänge mit 292 Teilnehmern, Februar 1976 dagegen 283 Lehrgänge mit 8240 Teilnehmern.

Aus diesen Zahlen wird ersichtlich,

- daß die Anzahl beider Lehrgangarten sprunghaft zugenommen hat, wofür außer bildungspolitischen Gründen die erhöhte Jugendarbeitslosigkeit verantwortlich sein dürfte
- daß die Erfolgsquote bei den Förderlehrgängen sehr hoch ist, denn jedes Jahr haben ca. 70% der Teilnehmer im Anschluß an den Lehrgang eine Berufsausbildung aufgenommen
- daß die Ergebnisse der Eingliederungslehrgänge insofern besser sind als erwartet, als immerhin mehr als 20% der Absolventen ebenfalls eine Berufsausbildung aufnehmen.

Zur Erhebung der beiden genannten Lehrgangstypen wurde 1974 ein Fragebogen entwickelt, der Ende des Jahres nach einem Pretest seine endgültige Fassung erhielt. Im Januar 1975 wurden insgesamt 303 Träger von Maßnahmen angeschrieben, deren Adressen die Bundesanstalt für Arbeit zur Verfügung gestellt hatte. Es kamen 168 Fragebogen ausgefüllt zurück, d. h. 55,5%. Dies ist für eine postalische Umfrage eine hohe Responserate und deshalb auch für einfache statistische (univariate) Berechnungen aussagefähig, wenn auch nicht im strengen Sinne repräsentativ. Es wurden fast nur Häufigkeitsverteilungen verwendet, da die Daten in ihrer Qualität bis auf wenige Ausnahmen auf dem Nominal- bzw. Ordinalskalniveau anzusiedeln sind.

Träger und Finanzierung der Maßnahmen

Träger der Maßnahmen zur Förderung und Eingliederung noch nicht berufsreifer Jugendlicher ist nicht die Bundesanstalt für Arbeit, sondern sind Länder, Kommunen, Zweckverbände und Organisationen der Wirtschaft, Betriebe, das Jugendsozialwerk, das christliche Jugenddorfwerk Deutschlands e. V., andere konfessionell ausgerichtete Zweckgemeinschaften und sonstige freie Träger. Als Beispiel hier die Verteilung auf Träger und Landesarbeitsämter für 1972/73:

Förderungslehrgänge nach Trägern und Landesarbeitsämtern

Träger	Landesarbeitsämter								
	S	N	N	H	R	B	N	S	B
	H	S	R		P	W	B	B	
	H	B	W		S				
Länder, Kommunen	18	46	1	10	2	1	1	1	3
Zweckverbände u. Organisationen der Wirtschaft, Betriebe	3	2	7		1				13
Jugendsozialwerk	1	2	1	2					6
Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e. V.	1	4		3	3				11
Konfessionell ausgerichtete Zweckgemeinschaften	3	1	9		1	1	4	7	26
Sonstiges	1	6	4		2	1	1	2	19
Summe	25	56	26	12	9	9	6	10	158

Eingliederungslehrgänge nach Trägern und Landesarbeitsämtern

Träger	Landesarbeitsämter								
	S	N	N	H	R	B	N	S	B
	H	S	R		P	W	B	B	
	H	B	W		S				
Länder, Kommunen	1	17	2		3				23
Zweckverbände u. Organisationen der Wirtschaft, Betriebe		2		31	8	1	1		43
Jugendsozialwerk									—
Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e. V.									—
Konfessionell ausgerichtete Zweckgemeinschaften	2	3	10	1			4	8	28
Sonstige		6	2		2	1	1		12
Summe	5	26	45	1	13	1	6	9	106

In der vom BBF durchgeführten Erhebung wurden 114 Förderlehrgänge erfaßt, 52 Eingliederungslehrgänge und 2 andere (schulische), die im Pretest geantwortet hatten. Die Verteilung über die Länder der Bundesrepublik Deutschland zeigt, daß die Länder Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen dabei mit 47 bzw. 44 Lehrgängen deutlich das Übergewicht haben. Die bildungspolitischen Hintergründe liegen wohl darin, daß das Berufsgrundbildungsjahr in diesen Ländern nicht ausgebaut ist. Da die Bundesanstalt für Arbeit qua Gesetz derzeit keine Berufsausbildung durchführen darf, sind ihre Lehrgänge scharf abzugrenzen zum Berufsgrundbildungsjahr. Dies ist auch der Grund dafür, warum die Lehrgänge nicht auf die Ausbildungszeit angerechnet werden dürfen, sondern nur Gelenkfunktionen zwischen Schule und Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit haben.

Die Durchschnittsgröße einer Maßnahme schwankt zwischen 10 und 40 Teilnehmern. Die Zahl der dropouts ist gering: Zu Beginn der erfaßten Maßnahmen betrug die Gesamtzahl 10 624, zum Zeitpunkt der Erhebung 10 301, das sind nur 3,13% dropouts.

Von den 168 Trägern hatten 91,7% bereits Erfahrungen mit berufsvorbereitenden Maßnahmen gemacht; seit 1969 sind die meisten Maßnahmen eingerichtet worden.

Organisation und curriculare Bedingungen

Die Dauer der Maßnahme beträgt in der Regel ein Jahr. Die Möglichkeit, den Hauptschulabschluß nachzuholen, besteht immerhin in über der Hälfte der Fälle; da die Absolventen der Maßnahme berufsschulpflichtig sind und der Besuch der Maßnahme meistens auf die Berufsschulzeit angerechnet wird, spricht dies für die Möglichkeit einer sinnvollen Zusammenarbeit zwischen Trägern der Maßnahme und Berufsschule.

Vollzeitunterricht findet bei der überwiegenden Anzahl der Maßnahmen an 5 oder 6 Tagen in der Woche statt; die Teilnehmer leben überwiegend zu Hause bei ihrer Familie oder in Internaten der Träger, nur viermal wurde angegeben, daß die Teilnehmer in von Ihnen selbst gemieteten Räumen leben. Dies spricht für die tatsächliche oder von Träger und /oder Familie unterstellte Unselbständigkeit der Teilnehmer.

Das inhaltliche und pädagogische Konzept der Maßnahmen, in dessen Gestaltung die Träger sehr viel Freiheit haben, wurde in den meisten Fällen von Lehrern und Ausbildern oder von einer zentralen Stelle erarbeitet.

Problematisch erscheint, daß trotz des Ziels der Förderung der Selbständigkeit der Teilnehmer die Möglichkeit „von einer Planungsgruppe, zu der auch Schüler gehören“, kein einziges Mal angekreuzt wurde (Tabelle 1).

Tabelle 1: Von wem wurde das inhaltliche und pädagogische Konzept für die Maßnahme erarbeitet?

	Häufigkeit	Prozent *
von einer zentralen Stelle (z. B. Verband, Träger)	51	30,36
von Lehrern / Ausbildern	103	61,31
von einer Planungsgruppe, zu der auch Schüler gehören	0	0
von einer Planungsgruppe ohne Mitarbeit von Schülern	25	14,88
von einer Einzelperson	6	3,57
von anderen Stellen	13	7,74

* Da Mehrfachnennungen möglich, über 100 %; jede Prozentzahl ist bezogen auf die Gesamtheit von 168.

Die Träger bekommen die Teilnehmer in jedem Fall vom zuständigen Arbeitsamt zugewiesen, das vorher durch Beratung und Tests die Förderungswürdigkeit festgestellt hat. Der Träger hat also keinen Einfluß (es sei denn in Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt) auf die Auswahl der Teilnehmer, kann diese aber in Gruppen bzw. Klassen selbst zusammenstellen. Bei weitem am häufigsten wird nach Niveauplatten zusammengestellt (64 Träger), am seltensten — und dies erscheint angesichts der nicht sehr gefestigten Persönlichkeitsstruktur der Absolventen problematisch — nach gruppendynamischen Gesichtspunkten (14 Träger).

Die Verteilung von theoretischem und praktischem Unterricht wird ersichtlich aus den Tabellen 2—5. Zum theoretischen Unterricht: am häufigsten werden zwischen 10 und 25

Tabelle 2: Theoretische Fächer und Häufigkeit der Nennungen
N = 1042

Fach	Anzahl der Nennungen	Prozent
Mathematik	133	12,76
Deutsch	125	12,00
Gemeinschaftskunde	93	8,93
Fachtheorie	88	8,45
Sport	78	7,49
Hauswirtschaftskunde	76	7,29
Fachzeichnen, techn. Zeichnen	60	5,76
Religion	58	5,57
Fachrechnen	47	4,51
Wirtschaftskunde	35	3,36
Biologie	32	3,07
Musik	28	2,69
Berufskunde	28	2,69
Geographie	20	1,92
Erziehungslehre	17	1,63
Geschichte	17	1,63
Chemie / Physik	16	1,54
Maschinenkunde	9	0,86
Englisch	9	0,86
Lebenskunde	6	0,58
Schriftverkehr	5	0,48
Verkehrserziehung	1	0,10
Naturwissenschaft	1	0,10
Sonstige	60	5,76

Wochenstunden theoretischer Unterricht angegeben; an genannten Fächern liegen die kulturtechnischen Fächer Mathematik und Deutsch weit vorn. Mit einem Abstand folgt Gemeinschaftskunde und dann erst Fachtheorie. Dies spricht dafür, daß die Gestalter der Maßnahmen vorrangig Defizite bei den Kulturtechniken erkannt haben und ausgleichen wollen.

Zum praktischen Unterricht: am häufigsten werden hier zwischen 15 und mehr als 25 Stunden Unterricht erteilt.

Tabelle 3: Theoretische Fächer und Unterrichtsstunden pro Woche
Stundenzahl pro Woche und Nennungen

Fach	Wochenstunden				
	1 Std.	2 Std.	3 Std.	4 Std.	5 Std. u. mehr
Mathematik	15	63	22	17	16
Deutsch	11	66	21	17	10
Gemeinschaftskunde	25	60	8	—	—
Fachtheorie	13	25	10	16	24
Sport	11	47	10	8	2
Hauswirtschaftskunde	28	33	3	4	8
techn. Zeichnen	16	35	5	2	2
Fachzeichnen	—	—	—	—	—
Religion	50	8	—	—	—
Fachrechnen	12	23	7	3	2
Wirtschaftskunde	17	17	—	1	—
Biologie	11	15	1	2	3
Musik	8	16	2	—	2
Berufskunde	15	8	3	2	—
Geographie	10	10	—	—	—
Erziehungslehre	3	12	2	—	—
Geschichte	6	11	—	—	—
Chemie / Physik	3	10	1	2	—
Maschinenkunde	1	2	2	3	1
Englisch	—	4	—	2	3
Lebenskunde	4	2	—	—	—
Schriftverkehr	2	—	—	3	—
Verkehrserziehung	—	1	—	—	—
Sonstige	9	10	4	12	25

Während beim theoretischen Unterricht „25 und mehr“ 13mal genannt wurde, wurde es im praktischen Unterricht 33mal angegeben. Bei den Fächern wurde bei weitem am häufigsten Hauswirtschaft und Kochen genannt (151 Träger), weit dahinter folgen einige Berufsfelder mit Nennungen zwischen 30 und 90. Diese Vorherrschaft der Hauswirtschaft ist um so bedenklicher, als in ihr auch noch die meisten Wochenstunden gegeben werden. Es dürfte nicht gerade zum Aufbrechen veralteter Rollenvorstellungen bei Mädchen führen, wenn in 63 Maßnahmen (die nur Mädchen aufnehmen), 1127 Stunden wöchentlich insgesamt in angeblich typischen Frauenerwerben unterrichtet werden.

Tabelle 4: Praktische Fächer und Häufigkeit der Nennungen
N = 635

Fach	Anzahl der Nennungen	Prozent
Hauswirtschaft, Kochen	151	23,78
Metall	87	13,70
Holz	65	10,24
Textil	56	8,82
Werken	45	7,09
Farbe, Raumgestaltung	33	5,20
Bau	28	4,41
Gartenbau	22	3,46
techn. Gundbildung	22	3,46
Elektro	22	3,46
Säuglings- und Kinderpflege	19	2,99
Handarbeit	17	2,68
Wirtschaft und Verwaltung	8	1,26
Druckerei	7	1,10
Schlosserei	6	0,94
Kunststoff	5	0,79
Installation	4	0,63
KFZ	2	0,31
Bäckerei	1	0,16
Ledertechnik	1	0,16
Sonstige	34	5,35

**Tabelle 5: Praktische Fächer und Unterrichtsstunden pro Woche
Stundenzahl pro Woche und Nennungen**

Fach	Wochenstunden							
	1 Std.	2 Std.	3 Std.	4 Std.	5 Std.	6 Std.	7 Std.	8 Std. und mehr
Hauswirtschaft, Kochen	10	28	15	21	16	30	14	17
Metall	—	4	4	7	5	10	5	52
Holz	3	5	5	10	6	8	2	21
Textil	2	3	8	14	6	8	2	13
Werken	—	21	10	7	3	1	1	2
Farbe, Raum	1	4	1	6	3	5	1	12
Bau	3	5	1	4	—	2	—	13
Gartenbau	3	5	1	4	—	—	—	9
techn.	—	1	—	3	—	1	—	17
Grundbildung	—	—	—	—	—	—	—	—
Elektro	1	2	3	2	1	2	1	10
Säuglings- und Kinderpflege	8	6	3	1	—	—	—	1
Handarbeit	—	3	3	6	1	1	—	3
Wirtschaft und Verwaltung	1	1	—	3	—	1	—	2
Druckerei	1	3	—	1	—	—	—	7
Schlosserei	—	—	—	1	—	—	—	5
Kunststoff	1	1	—	1	—	1	—	1
Installation	—	—	—	1	1	—	—	2
KFZ	—	2	—	—	—	—	—	—
Bäckerei	—	—	—	1	—	—	—	—
Ledertechnik	—	—	—	—	—	—	—	1
Sonstige	1	3	1	8	—	4	—	17

Der Stundenplan bei den meisten Maßnahmen scheint ohnehin ziemlich starr zu sein. Nur 23,21 % bzw. 36,90 % der Träger geben an, daß Wahlmöglichkeiten unter den Fächern des Lehrangebots bzw. freie Arbeitsgemeinschaften existieren.

Bezug zu anderen Lernorten und Organisationen

Auf die Möglichkeit, Lehrgänge zur Förderung oder Eingliederung zu besuchen, wird am häufigsten durch Arbeitsamt und Berufsberatung aufmerksam gemacht, erst in zweiter Linie durch Aushänge in Schulen.

Die Zusammenarbeit mit dem zuständigen Arbeitsamt ist nach den Angaben der Träger sehr intensiv. Fast alle Institutionen (97,02 %) bejahen die entsprechende Frage.

Ein recht hoher Prozentsatz (etwa die Hälfte) der Träger geben an, Kontakte oder Vereinbarungen mit zukünftigen Arbeitgebern zur Übernahme entweder in Ausbildungsverhältnisse oder Arbeitsstellen zu haben. Dies erscheint wichtig, weil sonst die Teilnehmer nach Abschluß des Lehrgangs in Gefahr geraten, Jungarbeiter (bei Förderlehrgängen) oder gar Arbeitslose (bei Eingliederungslehrgängen) zu werden.

Die Hälfte (49,79 %) der Träger geben an, daß bis zu 30 Jugendliche pro Maßnahme anschließend ein Ausbildungsverhältnis aufnehmen konnten, und mehr als die Hälfte (59,52 %) der Träger konnten den Erfolg verbuchen, bis zu 30 Jugendliche hätten anschließend eine Erwerbstätigkeit aufgenommen. Diese Angaben bestätigen tendenziell die Erfolgsquoten der Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit und zeigen die Wichtigkeit von Kooperation mit Arbeitsamt, Betrieben und öffentlichen Arbeitgebern.

Zu den Lernenden

Da die Auswahl der Teilnehmer durch das Arbeitsamt erfolgt, liegen damit auch die Zielgruppen weitgehend fest, lediglich die Entscheidung, ob die Maßnahme in koedukativer Form durchgeführt wird oder nicht, kann der Träger bestimmen.

Nur 34 Träger geben an, daß ihr Lehrgang koedukativ durchgeführt wird (20,24 %). Insgesamt werden in diesen 34 Lehrgängen 2673 Jungen zusammen mit 1185 Mädchen unterrichtet. Nur für Mädchen sind 63 Maßnahmen, nur für Jungen 73 Maßnahmen angelegt. Leider spiegelt sich die Prädominanz von Hauswirtschaft und Kochen im praktischen Unterricht in der Geschlechtstrennung in der Weise wider, daß diese Fächer vorrangig in den reinen Mädchenlehrgängen unterrichtet werden (siehe oben).

Wenn Lehrgänge zum Ziel haben, unter anderem auch die Persönlichkeit des Teilnehmers zu beeinflussen bzw. zu stabilisieren, ist es fast unabdingbar, den familiären Hintergrund der Schüler miteinzubeziehen. Wenn deshalb 93 (55,36 %) der Träger angeben, daß an ihrer Einrichtung keine Daten über die sozialen und finanziellen Verhältnisse vorliegen, spricht diese Aussage nicht gerade für eine sorgfältige Konzeption.

Wie nützlich aber Informationen dieser Art verwendet werden können — nämlich in fast allen inhaltlichen und angrenzenden Bereichen — wird zunehmend eingesehen. Immerhin scheinen 19,64 % der Träger tatsächlich der Meinung zu sein, solche Informationen spielten für die Planung der Maßnahme keine Rolle.

Die schulische Vorbildung der Teilnehmer deckt sich nach den Angaben der in dieser Erhebung erfaßten Träger nicht ganz mit dem Personenkreis, der laut Bundesanstalt für Arbeit mit den Lehrgängen angezielt werden soll, denn es sind über 8 % Teilnehmer mit Hauptschulabschluß oder mehr darunter. Ferner sind auch Jugendliche, die ein Ausbildungsverhältnis abgebrochen haben, unter den Teilnehmern. Sie tauchen zwar nicht in großer Zahl auf, doch geben 52 Träger an, daß solche Jugendlichen an ihrer Maßnahme teilnehmen.

Die übrigen Teilnehmer haben überwiegend gar keinen formalen Schulabschluß (46,50 %) oder den Sonderschulabschluß (44,63 %).

Auf die Frage, welche Gründe die Jugendlichen zum Besuch der Lehrgänge bewegen, antworteten die Träger zu 61,31 %, daß Unentschlossenheit bei der Berufswahl die größte Rolle spielt, ferner das Drängen der Eltern und der Wunsch, Schulabschlüsse nachzuholen.

Die Frage, was mit den im praktischen Unterricht hergestellten Werkstücken geschehe, beantworteten die Träger überwiegend damit, daß die Schüler sie behalten könnten. Man scheint also von dem jedes Erfolgserlebnis vereitelnden Brauch abgekommen zu sein, die Werkstücke wegzuwirfen oder wieder einzustampfen.

Zu den Lehrenden

Lehrer und Ausbilder sowie Sonderpersonal für die Zielgruppe sind von der Planung (die ja meist von Ihnen gemacht wird) bis zur täglichen pädagogischen Auseinandersetzung von größter Bedeutung für die Qualität eines Lehrgangs.

Die meisten Lehrgänge verfügen über einen ziemlich großen Stamm an fest angestellten Lehrern und Ausbildern, von denen wiederum der größte Teil ganztags arbeitet. Halbtags oder stundenweise unterrichten verhältnismäßig wenige Lehrkräfte.

Dies scheint ein positives Bild abzugeben, wenn man jedoch sieht, wie wenig Sonderpersonal zur speziellen pädagogischen Betreuung zur Verfügung steht, wird diese Aussage wesentlich eingeschränkt. Angesichts einer von ihren Verhaltensweisen her so problematischen Gruppe wie die Teilnehmer, die der besonderen Stützung und Beratung in den meisten Fällen bedürfen, stimmt es bedenklich, wenn 97 Träger angeben, daß es für ihren Lehrgang kein besonderes Beratungspersonal gibt.

Zum Unterrichtsstil ist anzumerken, daß inzwischen die Arbeit in kleinen Gruppen (151mal angegeben) vor dem Fron-

talunterricht dominiert, der jedoch mit 118 Nennungen immer noch — wiederum angesichts einer pädagogisch intensiv zu betreuenden Zielgruppe — viel zu stark vertreten ist.

Zertifikate und weitere Betreuung

Zertifikate haben vermutlich für die Teilnehmer an den Lehr-gängen eine besondere persönliche Bedeutung, weil sie Erfolgsergebnisse bescheinigen. Das Dilemma ist nun aber, daß das einzige staatlich anerkannte Zertifikat, das nach Abschluß eines Lehrgangs vergeben werden kann, das des Hauptschulabschlusses ist. (Es wurde bereits erwähnt, daß die Bundesanstalt für Arbeit keine Ausbildung durchführen darf).

Außer dem Hauptschulabschluß, den man immerhin in 90 der befragten Lehrgänge nachholen kann, ist es im Grunde nur möglich, Bescheinigungen auszustellen, die den erfolgreichen Abschluß (in Noten ausgedrückt) der Maßnahme dokumentieren. Wenn überhaupt 16 Träger angeben, der Abschluß sei staatlich anerkannt, so beziehen sie sich vermutlich auf den möglichen Hauptabschluß.

Das Zeugnis, einen Lehrgang erfolgreich abgeschlossen zu haben, erhöht die Chance, einen Ausbildungsplatz zu finden (siehe die hohen Erfolgsquoten aus den Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit), es existieren jedoch keine verbindlichen Angaben darüber, wieviele der ehemaligen Teilnehmer ihre Ausbildung tatsächlich bis zu einem qualifizierten Abschluß durchhalten können. Die Frage, ob die Teilnehmer nach Abschluß der Maßnahme weiterhin betreut und beraten

werden sollen, zielt in diese Richtung. Etwa die Hälfte der Träger gab an, daß weitere Betreuung vorgesehen sei, Vorstellungen dazu entwickelten aber nur 59 Träger. Es ist sicher notwendig, dieser Frage weiter nachzugehen, auch im Hinblick auf das Jungarbeiterprojekt im BBF.

Wissenschaftliche Begleitung

Da nur 21 (12,50 %) der Antwortenden angaben, daß ihre Maßnahme wissenschaftlich begleitet wird, war die Frage quantitativ kaum auszuwerten. Immerhin ist das auch eine Aussage, wenn auch eine negative. Unterstützt wird dieses Ergebnis dadurch, daß nur 30 (17,86 %) der Befragten antworteten, wissenschaftliche Betreuung sei unbedingt notwendig. 50 Träger lehnten wissenschaftliche Begleitung praktisch ab, 84 antworteten zögernd, sie sei möglicherweise ganz sinnvoll.

Insgesamt gesehen haben die beiden Lehrgangsarten ihre Aufgabe, berufsunreifen Jugendlichen zu einer Entscheidung und auch möglichst zur Aufnahme einer qualifizierten Berufsausbildung zu führen, bis zum Zeitpunkt der Erhebung (Anfang 1975) erfüllt — mit der Einschränkung, daß unbekannt ist, ob die Jugendlichen eine aufgenommene Berufsausbildung dann auch erfolgreich durchstehen können.

Heute ist das Bild ohnehin dadurch verwischt, daß vermutlich im steigendem Maße nicht mehr die Jugendlichen der eigentlichen Zielgruppen diese Lehrgänge besuchen, sondern solche, die sonst direkt nach Verlassen der Hauptschule arbeitslos wären, weil sie weder einen Arbeitsplatz noch eine Arbeitsstelle finden.

UMSCHAU

Neues Berufsbildungsgesetz im Bundesrat gescheitert — Koalition bringt Arbeitsplatzförderungsgesetz im Bundestag ein

Der Bundesrat hat am 14. Mai erwartungsgemäß mit der Mehrheit der CDU/CSU-regierten Länder das vom Bundestag beschlossene Berufsbildungsgesetz abgelehnt. Nach über dreistündiger, teilweise sehr kontroverser Debatte lehnten alle Länder eine Anrufung des Vermittlungsausschusses ab. Damit ist das jahrelang umstrittene Gesetz gescheitert. Die FDP-Bundestagsabgeordnete Helga Schuchardt kündigte allerdings unmittelbar nach der Entscheidung des Bundesrates an, ihre Partei werde zusammen mit dem Koalitionspartner noch in dieser Legislaturperiode durch ein Gesetz sicherstellen, daß den Jugendlichen bessere Bildungschancen geboten würden.

Schon am Vortag war bekanntgeworden, daß die Koalition eine „Notfallösung“ zur Verbesserung der beruflichen Bildung und vor allem zur Absicherung eines verstärkten Lehrstellenangebots für den Fall vorbereitet hatte, daß das Berufsbildungsgesetz endgültig scheitern sollte. Der Bundesrat hatte seinerseits schon vorher mit den Stimmen der Unionsländer eine Änderung des Einkommensteuergesetzes beschlossen, wonach ausbildende Betriebe eine steuerfreie Rücklage von 2000 Mark für jeden bestehenden und von 6000 Mark für jeden neugeschaffenen Ausbildungsplatz bilden dürfen. Dieser Entwurf muß nun vom Bundestag beraten werden.

In der Debatte warf Bundesbildungsminister Helmut Rohde (SPD) der CDU/CSU nachdrücklich vor, eine konstruktive Mitarbeit am Gesetz verweigert und sich mit pauschalen und ungerechten Vorwürfen begnügt zu haben. Rohde und Sprecher der SPD/FDP-regierten Länder betonten, in dem Gesetz seien ursprüngliche Forderungen der Union berücksichtigt, von denen die Bundesratsmehrheit jetzt nichts mehr wissen wolle. Der Bildungsminister warf der CDU/CSU vor, sie habe an die Stelle einer sachlichen Auseinandersetzung die „pauschale Agitation“ gesetzt. Es sei aber undenkbar, daß mit einem Nein der Bundesratsmehrheit alles das beiseite gewischt werde, was zum Ertrag der Berufsbildungs-

debatte von mehreren Jahren gehöre. Die unionsregierten Länder könnten mit ihrer Mehrheit den Prozeß der Berufsbildungsreform zwar verzögern, aber nicht aufhalten. Die CDU/CSU verleugne nicht nur die gemeinsamen Ausgangspositionen für die Kurskorrektur zugunsten der beruflichen Bildung, sondern gefährde dadurch auch die Zukunft des dualen Systems und die Ausbildungschancen der Mehrheit der Jugendlichen.

Als Hauptredner der unionsregierten Länder kritisierte Ministerpräsident Stoltenberg den Zeitdruck, unter dem das Gesetz sechs Wochen vor Schluß der letzten Sitzungsperiode dieses Parlaments behandelt werde. Die Bundesregierung wolle wie bei der Steuerreform in einem Bereich zentraler verfassungsmäßiger Mitverantwortung der Länder „auf Biegen und Brechen“ unter selbstgeschaffinem Termindruck ein fragwürdiges Konzept durchsetzen. Auf diesem Weg würden die CDU/CSU-regierten Länder der Bundesregierung nicht folgen, ebensowenig seien sie bereit, „fragwürdige Kompromisse“ einzugehen. Stoltenberg erklärte zur Begründung der Ablehnung des Gesetzes, damit würden keine neuen Ausbildungsplätze geschaffen und keine Reform im Sinne einer Besserung der institutionellen Formen und Regeln der Berufsbildung vorangebracht, vielmehr führe dieses Gesetz zu einer Verschlechterung der bestehenden Strukturen. Nachdrücklich lehnte er die Umlagefinanzierung, die im Gesetz vorgesehen ist, ab.

Am 3. Juni 1976 hat die Koalition von SPD und FDP, wie bereits nach Scheitern der Regierungsvorlage im Bundesrat angekündigt, im Bundestag den Entwurf eines Gesetzes zur Förderung des Angebots an Ausbildungsplätzen in der Berufsausbildung (Ausbildungsplatzförderungsgesetz) eingebracht. Nach Auffassung der Koalition ist dieses Gesetz nicht zustimmungspflichtig durch den Bundesrat.

Der Gesetzentwurf übernimmt aus dem vom Bundestag am 9. April 1976 verabschiedeten und vom Bundesrat am 14. 5. 1976 abgelehnten Berufsbildungsgesetz die Regelungen, die nach Meinung von SPD und FDP sowie auch Teilen der jungen Arbeitnehmerschaft der Jungen Union zur Sicherung eines ausreichenden Angebots an qualifizierten Ausbildungsplätzen erforderlich sind.

Es handelt sich um die Vorschriften über die Finanzierung der Berufsausbildung, Planung und Statistik und das geplante Bundesinstitut für Berufsbildung.

Politiker von CDU und CSU aus Bundestag und Bundesrat lehnten vor dem Bundesplenum auch die neue Gesetzesvorlage der Koalitionsparteien ab und warnten zugleich von einem Verfassungskonflikt. Bundesminister Helmut Rothe (SPD) und Sprecher der Koalitionsfraktionen bezeichneten ein Inkrafttreten des Gesetzes noch in dieser Legislaturperiode als notwendig.

Nach dreistündiger Debatte wurde die Gesetzesvorlage zusammen mit den ebenfalls vorliegenden Gesetzentwürfen der Opposition und des Bundesrats an die Ausschüsse überwiesen.

Nach dem Willen der Koalition soll sich der Bundesrat noch im Juni mit dem neuen Gesetzentwurf beschäftigen und der Bundestag, nach etwaigem Einspruch des Bundesrates, am 27./28. Juli 1976 in einer Sondersitzung das Gesetz mit den Stimmen der Koalitionsparteien verabschieden. Sollte dieser Zeitplan eingehalten werden, könnte das Ausbildungsförderungsgesetz — wie im Gesetzentwurf geplant — am 1. 9. 1976 in Kraft treten. DPA/Ar

Neue Ausbildungsordnungen

Der Bundesminister für Wirtschaft hat im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft drei neue Ausbildungsordnungen erlassen und die Bestimmungen im Bundesgesetzblatt veröffentlicht, und zwar die

Verordnung über die Berufsausbildung zum Uhrmacher (Erlaßdatum: 9. 4. 1976; Inkrafttreten: 1. 7. 1976; veröffentlicht im BGBI. I S. 1013 HST II b/5 4/1976).

Verordnung über die Berufsausbildung zum Augenoptiker (Erlaßdatum: 9. 4. 1976; Inkrafttreten: 1. 7. 1976; veröffentlicht im BGBI. I S. 1027 HST II b/5 4/1976)

Verordnung über die Berufsausbildung zum Kunststoff-Formgeber (Erlaßdatum: 22. 4. 1976; Inkrafttreten: 29. 4. 1976; veröffentlicht im BGBI. I S. 1063 HST II b/5 5/1976).

Neufassung der Anordnung über die individuelle Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung

In Vertretung von Bundesminister Walter Arendt hat Staatssekretär Heinz Eicher die vom Verwaltungsrat der Bundesanstalt für Arbeit beschlossene Neufassung der Anordnung über die individuelle Förderung der beruflichen Fortbildung und Umschulung vom 23. März 1976 genehmigt. Die Neufassung dieser Anordnung war auf Grund der durch das Haushaltsgesetz erfolgten Änderung der Förderungsvorschriften des Arbeitsförderungsgesetzes notwendig geworden. Über die notwendige Anpassung der Ausführungsbestimmungen an die neue Rechtslage hinaus hat der Verwaltungsrat der Bundesanstalt beschlossen, die entstehenden notwendigen Lehrgangsgebühren künftig bis zur Höhe von 2,20 DM je Unterrichtsstunde und Teilnehmer zu erstatten (bisher 2,— DM). Die neue Anordnung trat am 1. April 1976 in Kraft.

Personalia

Prof. Dr. Fritz Blättner begeht am 7. Juli 1976 seinen 85. Geburtstag.

Sein breitgestreutes pädagogisches Interesse in Lehre und Forschung hatte stets drei Schwerpunkte: die Gymnasialpädagogik, die Erwachsenenbildung und die Berufsschulpädagogik. Auf diesen letzten Aspekt möchte diese Zeitschrift anlässlich seines Geburtstages besonders eingehen.

Fritz Blättner war zu seiner Zeit einer der ganz wenigen Universitätslehrer, die sich den Problemen der Berufsbildung und der Berufsschuljugend zuwandten. Zugang zu diesem Problemkreis hatte er als Dozent am Berufspädagogischen Institut in Hamburg gefunden. Als Ergebnis seiner berufspädagogischen Reflexionen legte er im Jahre 1948 das Buch „Menschenbildung und Beruf“ vor, dem ein handwerklich-idealistischer Berufsbegriff zugrunde gelegt war, und das er später selbstkritisch als ein „romantisches“ Buch bezeichnet hat. Er hat dann früh, unter den Universitätspädagogen wohl als erster, die Realitäten der modernen Arbeitswelt in den Blick genommen, und eine realistische, ja kritische Berufsauffassung zur Grundlage seiner berufspädagogischen Theo-

rie gemacht. Sein Beitrag „Über die Berufserziehung des Industriearbeiters“ (Archiv für Berufsbildung 1954/3) hat die neue Richtung gewiesen. Sein Buch „Pädagogik der Berufsschule“ (Heidelberg 1958) begegnete den Wandlungen in Ökonomie, Technik und Gesellschaft, in der psychologischen Struktur und Entwicklung der Jugend, aber auch im pädagogischen Denken mit einer auf Wirklichkeitssinn und pädagogischem Engagement gegründeten Theorie der Berufsschule.

Europäische Bildungsminister vereinbarten intensivere Zusammenarbeit

Die Bildungsminister von 22 Staaten des „größeren Europa“, die fast alle dem Europarat angehören, sehen in dem bildungspolitischen Aktionsprogramm der neun EG-Mitglieder in Brüssel einen Anstoß für intensivere Zusammenarbeit auch im größeren Rahmen. Dies bezeichnete der Staatssekretär des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft, Prof. Jochimsen, als das wichtigste Ergebnis einer informellen Sondersitzung der europäischen Erziehungsministerkonferenz am 17. Mai in Obernai bei Straßburg. Die Konferenz, an der Jochimsen als Vertreter des Bundes und der baden-württembergische Kultusminister Prof. Hahn als Präsident der Kultusministerkonferenz der Länder teilnahm, fand auf Anregung des schwedischen Erziehungsministers Zachrisson statt. Von den EG nahm der für Bildungsfragen in Brüssel zuständige Kommissar Brunner an den Beratungen teil.

Zachrisson hatte bereits am Abschluß der letzten routinemäßigen Sitzung in Stockholm erklärt, die politische Wirksamkeit der Konferenz, die alle zwei Jahre über ein bildungspolitisches Thema diskutiert und Resolutionen verabschiedet, müsse verstärkt und ihre Arbeitsweise verbessert werden. „Wie das geschehen kann“, erklärte Jochimsen, „haben wir in Obernai diskutiert und auch gleich exerziert: durch offene, kritische Diskussion der gemeinsamen Probleme, aber auch der Probleme miteinander — z. B. zwischen den Heimatländern und den Aufnahmeländern von Gastarbeitern, zwischen den Neun und den Nicht-Neun. Gerade für die Bundesrepublik mit ihren engen Bindungen an europäische Staaten außerhalb der EG — z. B. Österreich und die Schweiz oder Norwegen und Schweden — ist es entscheidend, daß sich der engere Kreis von Brüssel in einem sozial und kulturell so zentralen Bereich nicht abkapselt.“ So wurde in Obernai deutlich, daß das Schwerpunktthema der Arbeiten in Brüssel — der Übergang vom Bildungswesen in das Beschäftigungssystem und die Jugendarbeitslosigkeit unter strukturellen wie konjunkturellen Aspekten — auch für die anderen Europaratsländer im Vordergrund steht und gemeinsame Beratungen und Maßnahmen angestrebt werden.

Die Konferenz will auf der einen Seite die abgestimmte Sicht der größeren Gemeinschaft in das einbringen, was in Brüssel an Programmen entwickelt und an Maßnahmen beschlossen werden wird. Sie will auf der anderen Seite eine engere Bindung schaffen zwischen den eigenen politischen Prioritäten und dem Programm des Rats für Kulturelle Zusammenarbeit (CCC) beim Europarat. „Es geht nicht um formelle Änderungen in der Verantwortung“, erklärte Jochimsen, „sondern darum, daß der politische Wille, wie er in der unabhängigen Europäischen Erziehungsminister-Konferenz geprägt wird, von den einzelnen Mitgliedern zu Hause vertreten und von den Vertretern der Regierungen in Straßburg dann umgesetzt wird.“

Die nächste reguläre Sitzung der Konferenz, zu der der Türkische Erziehungsminister seine Kollegen für den Mai 1977 nach Ankara eingeladen hat, soll bereits nach den Ergebnissen von Obernai umgestaltet werden.

Statistisches Jahrbuch der UNESCO neu erschienen

Soeben ist unter dem Titel „UNESCO — Statistical Yearbook“ die neueste Ausgabe des Statistischen Jahrbuchs der UNESCO erschienen. Es trägt die Jahreszahl 1974 und enthält letzte Daten aus dem unmittelbar davorliegenden Zeitraum sowie vergleichende Hinweise seit den frühen sechziger Jahren. Der 894 Seiten umfassende Band gibt statistisch Auskunft über die weltweite Entwicklung und ihren derzeitigen Stand in den UNESCO-Arbeitsbereichen Erziehung, Naturwissenschaften und Technologie, Kultur und Informationswesen in 200 Ländern und Territorien. Die Zusammenstellung des Materials besorgte das Statistische Büro der UNESCO in Verbindung mit den UNESCO-Kommissionen der Mitgliedstaaten und deren Statistischen Landesäm-

tern sowie mit Unterstützung des Statistischen Büros der Vereinten Nationen.

Berücksichtigt sind u. a.: die Entwicklung der Weltbevölkerung; Schulerziehung aller Stufen; Hochschulausbildung einschließlich Studienrichtungen und Angaben über die Zahl männlicher, weiblicher und ausländischer Studierender; Abgelegte Examina; Frauen- und Lehrerbildung, Sonderschulwesen; Analphabetentum; Kostenentwicklung im Erziehungswesen; Personalstand an Pädagogen, Wissenschaftlern und Technikern; Forschung und Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung von Personal- und Kostenaufwand; Bibliotheks- und Museumswesen; Produktion von Büchern, Schulbüchern und Übersetzungen; Entwicklung der Tages- und Zeitschriftenpresse; Papierverbrauch; Filmproduktion und Filmtheater; Rundfunk und Fernsehen. Das mit erläuternden Anmerkungen in englischer und französischer Sprache versehene UNESCO-Jahrbuch kann in der Bundesrepublik Deutschland durch den Buchhandel oder direkt durch die Auslieferungsstelle für UNESCO-Veröffentlichungen, den Verlag Dokumentation, Pössenbacher Str. 2, 8000 München 71, bezogen werden.

IG Metall-Tagung „Krise und Reform in der Industriegesellschaft“ vom 17. bis 19. Mai 1976 in Köln

Das herkömmliche wirtschaftliche Konzept habe die Lösung des Vollbeschäftigungproblems unmittelbar an die Lösung des Wachstumsproblems gekoppelt, sagte Dr. Werner Glastetter vom Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Institut in Düsseldorf am Dienstag im Arbeitskreis „Beschäftigungspolitik“ der IG Metall-Tagung „Krise und Reform in der Industriegesellschaft“ in Köln. Glastetter, der zum Thema „die Vollbeschäftigungsgarantie, ein altes Problem in neuer Form“ sprach, betonte, nach diesem Konzept sei Vollbeschäftigung identifizierbar gewesen mit Wachstumsgarantie. Allerdings sei dieses Konzept nur in der Wiederaufbauphase der fünfziger Jahre voll tragfähig gewesen. Die Konsolidierungsphase der sechziger Jahre habe die Beschäftigung nur deshalb auf einem hohen Niveau halten können, weil gleichzeitig neben der sinkenden Erwerbsquote auch der systematische Rückgang der Arbeitszeit eine erhebliche Rolle gespielt habe. In der Wirtschaftskrise Mitte der siebziger Jahre seien ganze Strukturschwächen des Arbeitsmarktes deutlich geworden, die bewiesen, daß es sich nicht etwa um einen von außen programmierten „Betriebsunfall“ handele. Glastetter machte deutlich, daß alle Prognosen über die künftige Beschäftigungspolitik ein hohes Maß an Unsicherheit aufweisen und daß das Vollbeschäftigungziel in Zukunft schwerer zu verwirklichen ist. Gleichwohl müsse versucht werden, ein Recht auf Arbeit auch in der Praxis durchzusetzen. Glastetter plädierte für Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen im Dienstleistungssektor, für ein umfassendes Konzept einer arbeitsmarktpolitischen Strategie, für eine Strukturpolitik mit Hilfe von Investitionslenkung, sowie für eine gezielte weitere Ausschöpfung der flexiblen Altersgrenze und der Möglichkeit zur Arbeitszeitverkürzung, zumal letzteres nicht nur beschäftigungspolitisch relevant sei, sondern die Freizeit einen eigenwertigen Selbstzweck darstelle.

Dr. Dieter Mertens, Direktor des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg, bezeichnete in seinem Referat „alternative Strategien einer Vollbeschäftigungspolitik“ den Zeitraum bis zur Verabschiedung des Arbeitsförderungsgesetzes von 1969 arbeitsmarktpolitisch als „reaktiv-therapeutisch“. Seit Inkrafttreten dieses Gesetzes gebe es ein „vorausblickend-prophylaktisches“ Instrumentarium. Um wirklich aktive Arbeitsmarktpolitik treiben zu können, werde jedoch ein „strategisch-perspektivisches“ Konzept erforderlich, das auf mittlere und längere Sicht im politischen Rang der Wirtschaftspolitik oder der Bildungspolitik nicht nachstehe. Dazu bedürfe es eines Entscheidungs- und Gestaltungsrahmens, der Ähnlichkeit mit den Steuerungsinstrumenten für die Wirtschaftspolitik nach dem Stabilitätsgesetz haben müsse. Die in einem solchen Konzept festgelegten Ziele müßten auch quantitativ, zeitlich und räumlich klar definiert sein und einer objektiven Erfolgskontrolle unterliegen. Dies alles habe nichts zu tun mit technokratischer, inhumane Verplanung von Menschen. Im Gegenteil, die Gesellschaft müsse sich selbst Leitlinien geben, an denen sich die Menschen in ihrer persönlichen Lebensplanung orientieren können. Die Behandlung von Arbeitskräften als wirtschaftspolitische Manövriermasse oder Puffer für Planungsmängel zerstöre hingegen die Möglichkeit individueller Lebensplanung.

Bundesweites Netz von Rehabilitationseinrichtungen

Das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung teilt mit:

Insgesamt 250 Millionen DM hat der Bund zur Förderung von Einrichtungen der beruflichen Eingliederung von Behinderten in dem Zeitraum von 1970 bis einschließlich 1975 bereitgestellt. Demgegenüber wurden in den Jahren von 1962 bis 1969 nur etwa 39 Millionen DM aus Bundesmitteln für diese Zwecke investiert.

Bundesarbeitsminister Walter Arendt wies am 28. April 1976 in einer Presseerklärung darauf hin, daß die Rehabilitation durch das 1970 verkündete Aktionsprogramm der Bundesregierung entscheidende Impulse erhalten habe. Unter den früheren CDU-geführten Bundesregierungen sei über das schwere Schicksal der behinderten Mitbürger zwar vielfach geredet, aber wenig gehandelt worden. Dagegen habe es sich die sozial-liberale Bundesregierung von Anfang an zur Aufgabe gemacht, allen Behinderten neue und bessere Möglichkeiten für eine vollwertige Teilnahme am beruflichen und gesellschaftlichen Leben zu eröffnen.

„Wir haben unser Wort gehalten“, betonte der Minister. „Durch das neue Rehabilitationsangleichungsgesetz haben alle Behinderten, unabhängig von der Ursache der Behinderung, einen Anspruch auf umfassende medizinische und berufliche Eingliederungshilfen erhalten. Durch das neue Schwerbehindertengesetz haben wir für alle Schwerbehinderten ein Sonderrecht auf Beschäftigung und Sicherung des Arbeitsplatzes eingeführt. Außerdem wurden Sonderregelungen für die Sozialversicherung von Behinderten getroffen.“

Neben diesen gesetzlichen Maßnahmen haben wir in den letzten Jahren ein bundesweites Netz von Rehabilitationseinrichtungen geschaffen. Dieses Netz, das in enger Zusammenarbeit mit den Ländern, der Bundesanstalt für Arbeit und vielen Rehabilitationsträgern wie den karitativen Organisationen geschaffen wurde, ist nahezu vollendet. Alle Beteiligten können stolz auf diese Leistungen sein, die viele Behinderte davor bewahren, an den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden.“

Das Rehabilitationsnetz umfaßt unter anderem 21 Berufsförderungswerke mit insgesamt rund 12 000 Plätzen für die Umschulung von erwachsenen Behinderten. Von diesen 21 Berufsförderungswerken sind bereits 16 ganz oder teilweise in Betrieb. Die Werke in Hamm, Goslar und Bad Pyrmont werden bis Mitte dieses Jahres eingeweiht. Die Berufsförderungswerke in Oberhausen und Nürnberg befinden sich noch im Bau.

Zur beruflichen Erstausbildung von jugendlichen Behinderten wurde eine bundesweite Planung für zunächst 21 Berufsbildungswerke mit 6 000 Plätzen entwickelt und mit den Ländern abgestimmt. Davon werden in diesem Jahr nach Einweihung der Werke in Dürrlauingen, Rummelsberg, Volmarstein, Husum und Hannover acht ganz oder teilweise in Betrieb und neun im Bau sein.

Auf Grund des Zonenrandförderungsgesetzes wurden seit 1971 Werkstätten für Behinderte gefördert. Durch die Finanzierungshilfen des Bundes ist es in Abstimmung mit den Ländern und der Bundesanstalt für Arbeit in den letzten Jahren gelungen, in den Förderungsgebieten nahezu eine Bedarfsdeckung in Werkstätten für Behinderte zu erreichen.

Weitgehend abgeklärt sind bereits Standort und Aufgabenstellung von Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation im Krankenhaus. Von den zunächst geplanten fünf Modellzentren sind vier schon ganz oder teilweise in Betrieb. Mit dem Bau eines weiteren Zentrums in Bonn-Bad Godesberg wird noch in diesem Jahr begonnen. Aufgabe dieser Spezialeinrichtungen ist es, möglichst frühzeitig nach Eintritt einer Krankheit oder eines Unfalls die beruflichen Wiedereingliederungsmöglichkeiten eines Behinderten abzuklären und notwendige Rehabilitationsmaßnahmen einzuleiten.

Den Kreis der bisher geplanten Rehabilitationseinrichtungen schließt das Modellzentrum „Haus der Behinderten“ in Bonn. Dieses Zentrum, das Früherkennungseinrichtungen, einen Sonderkindergarten, einen Freizeit- und Bewegungsbereich sowie Fördermaßnahmen für jugendliche Behinderte umfaßt, soll noch in diesem Jahr fertiggestellt und in Betrieb genommen werden.

Alle diese Rehabilitationseinrichtungen sind ein Beweis für den Erfolg der verstärkten Bemühungen um die Rehabilitation der behinderten Mitbürger.

Vorschläge des Handwerks zur Verbesserung des Ausbildungplatzangebotes

Der Handwerksrat, ein Organ des Zentralverbandes des Deutschen Handwerks (ZDH), verabschiedete in Bonn Vorschläge des Handwerks zur langfristigen Verbesserung des Ausbildungplatzangebotes, die nunmehr in die öffentliche Diskussion eingebracht werden sollen. Diese Vorschläge berücksichtigen, daß in den kommenden Jahren infolge einer im Ansatz verfehlten Bildungspolitik immer mehr berufsunreife Schulabgänger oder solche ohne Schulabschluß in die Arbeitswelt eintreten. Die Vorschläge des Handwerks sehen im Kern sechs Laufbahnen für Schulabgänger vor.

Nach H a u p t s c h u l a b s c h l u ß :

1. Lehre im Handwerk, Abschluß: Geselle/Meister
2. Realschule, mittlerer Abschluß
3. Für Berufsunreife wird ein Berufsfindungsjahr entwickelt nach dem der Übertritt in die Lehre oder in das Berufspraktikum erfolgt, je nach Eignung.
4. Behinderete erhalten die in der Handwerksordnung (§ 42) und im Berufsbildungsgesetz (§ 48) vorgesehene Ausbildung.

O h n e H a u p t s c h u l - o d e r g l e i c h w e r t i g e n A b s c h l u ß

5. Wenn die Art der Lernstörung bei Förderung eine gewisse Ausbildungsfähigkeit erwarten läßt, dreijähriger Ausbildungsvertrag im Handwerk, wobei im ersten Jahr die Lernmotivation gefördert wird. Nach diesen ersten Jahren entweder
 - a) normales handwerkliches Ausbildungsverhältnis; Eintritt ins 2. Lehrjahr;
 - b) weitere zwei Jahre Ausbildung mit dem Ziel eines Abschlusses unterhalb der Gesellenebene;
 - c) sofortiger Eintritt in ein geeignetes Arbeitsverhältnis.
6. Wenn pädagogische Sonderbetreuung notwendig erscheint, Ausbildung nach dem vom Handwerk entwickelten und im Dezember 1975 vorgestellten „Modell zur Berufseingliederung und Berufsausbildung Lernbehinderter“.

Ausbildung im Handwerk

Das Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik im Deutschen Handwerks-Institut (DHI) hat im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft zu den Themen „Bestandsanalyse überbetrieblicher und betrieblicher Ausbildungsstätten in der Bundesrepublik Deutschland“ und „Vorausschätzungen des künftigen Bedarfs an überbetrieblichen Ausbildungsplätzen“ zwei Untersuchungen vorgelegt, die in einer Schrift „Planungshilfen“ veröffentlicht worden sind.*)

Die erste Untersuchung belegt, daß es in der Bundesrepublik 401 vom Handwerk getragene Berufsbildungsstätten gibt und daß 473 Bildungsstätten anderer Träger für Aus- und Fortbildungsmäßigungen vom Handwerk genutzt werden. Insgesamt stehen dem Handwerk in der Bundesrepublik in handwerkseigenen Schulungsstätten rund 25 600 Aus- und Fortbildungsplätze zur Verfügung plus 18 500 in Einrichtungen anderer Träger. Die Handwerkskammern kommen für rund 25 % der handwerkseigenen Berufsbildungsstätten auf, aber für rund 50 % der Plätze. Daraus ergibt sich, daß sie relativ große Einrichtungen unterhalten.

Verglichen mit den Lehrwerkstätten und überbetrieblichen Ausbildungsstätten anderer Wirtschaftsbereiche zeigt sich, daß der Schwerpunkt der Ausbildung im Handwerk nach wie vor im Betrieb liegt. Das ändert sich auch nicht wesentlich bei der Ausschau auf den künftigen Bedarf an überbetrieblichen Ausbildungsplätzen. Die Zahl der Auszubildenden im Handwerk entwickelt sich nach den Berechnungen des Instituts wie folgt:

B e d a r f a n A u s b i l d u n g s p l ä t z e n b i s 1 9 8 5 (Zahlen abgerundet)

	Handwerk	Industrie	Öffentl. Dienst
derzeit	540 660	308 600	25 000
1980	551 000	340 000	27 600
1985	514 000	317 000	26 000

Aufgrund dieser Entwicklung wird der Bedarf an überbetrieblichen Ausbildungsplätzen im Handwerk stark differenziert steigen, was sich aus der verschieden lang angesetzten Zeit der überbetrieblichen Ausbildung ergibt. Der Plätzenbedarf wird vom Institut in drei Varianten mit rund 50 000 (Variante I), 120 000 (Variante II) und 200 000 (Variante III) beziffert. Für den neu einzurichtenden Ausbildungsplatz werden Kosten von DM 40 000,— eingesetzt (für Grundstück, Bau und Erstausstattung). Von den insgesamt neu benötigten Plätzen entfallen nach Berechnungen des Instituts 80 % auf das Handwerk.

Das Institut hat einen weiteren Bericht veröffentlicht: „Organisation und Trägerschaft überbetrieblicher Ausbildungsstätten“, der derzeit nur als Manuscript vorliegt, für den das Institut aber Vorbestellungen entgegen nimmt. ZDH/hk

* Diese beiden Schriften können als Einzelexemplare bezogen werden beim Heinz-Piest-Institut, Wilhelm-Busch-Straße 18, 3000 Hannover 1. Größere Kontingente sind beim Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft anzufordern.

REZENSIONEN

Walter Georg: Oberstufentypen wirtschaftswissenschaftlicher Fachrichtung. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik, Hrsg. G. Grüner, Bd. 2. Stuttgart 1976: Holland u. Josenhans Verlag, 208 S.

Anstrengungen zur Überwindung der traditionellen Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung haben im Zuge der sich verschärfenden Numerusclausus-Misere an unseren Hochschulen eine neue Aktualität und zugleich eine neue Stoßrichtung erhalten. Während die Bemühungen in der Vergangenheit deutlich darauf gerichtet waren, den Anschluß der beruflichen Bildungsgänge zum Hochschulbereich herzustellen, fragt man heute umgekehrt, ob nicht ein größerer Teil der Hochschulbewerber direkt in das Beschäftigungssystem umgelenkt werden kann. In verstärktem Maße werden doppelqualifizierende Bildungsgänge gefordert, die neben der Studienberechtigung zugleich auch den Erwerb von

unmittelbar verwertbaren beruflichen Qualifikationen ermöglichen.

Es liegt nahe, bei der Suche nach tragfähigen Modellen auch jene beruflichen Vollzeitschulen einzubeziehen, in denen berufs- und studienqualifizierende Funktionen zumindest ansatzweise miteinander verknüpft scheinen. Dazu gehören insbesondere die beruflichen Gymnasien und — als ältester Vertreter dieses Schultyps — das Wirtschaftsgymnasium. Walter Georg hat als Band 2 der „Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik“ eine interessante Analyse zur Genese und Realität der wirtschaftswissenschaftlichen Oberstufentypen vorgelegt, denen neben dem Wirtschaftsgymnasium die Wirtschaftsoberschule, der wirtschaftswissenschaftliche Zweig des Gymnasiums sowie die Fachoberschule der Fachrichtung Wirtschaft zugerechnet werden. Obgleich die Entstehung dieser Schulen, einschließlich ihrer diversen Vorläufer, zu meist auf handfeste berufliche Bedürf-

nisse und Interessen der Abnehmer in Wirtschaft und (Handels-) Hochschule zurückgeführt werden kann, erhärtet der historische Aufriß die von Grüner/Georg (1974) bereits in anderem Zusammenhang dargestellte Tendenz, daß weiterführende berufliche Vollzeitschulen immer wieder dem Sog der klassischen Gymnasialtypen unterlegen sind. Zwar gelang es, wie der Verfasser am Beispiel des Wirtschaftsgymnasiums anschaulich beschreibt, nach zähen Dschungelkämpfen in den permanenten, verworrenen Berechtigungskriegen schließlich den ersehnten Siegeslorbeer des allgemeinen Abiturs zu ersteiten. Der Preis, der für die Teilhabe am sozialen Prestige des Abiturs jedoch gezahlt wurde, war der mehr oder weniger rasche Verlust der berufsqualifizierenden Funktionen, wobei die spezifisch berufsbezogenen Curriculumelemente zum dekorativen Randwerk degenerierten. Die Frage, ob die wirtschaftswissenschaftlichen Gymnasialtypen ein

echter Kristallisierungskern und Ansatzzpunkt gegenwärtiger Reformintentionen zum Ausbau doppeltprofilierter Bildungsgänge werden könnten, beurteilt W. Georg eher skeptisch: „Vorerst sind die sogenannten Beruflichen Gymnasien so beruflich und allgemein wie alle anderen gymnasialen Oberstufentypen auch und die mit ihrem Abschluß vergebene Berechtigung nicht polyvalenter“ (S. 165). Obgleich der Prozentsatz der Absolventen, die eine subakademische Berufslaufbahn anstreben, etwas hoher liegt (um ca. 10 %) als bei normalen Abiturienten werden die unmittelbare berufliche Verwertbarkeit und der „berufliche Sozialisationseffekt“ von Georg gering eingeschätzt.

Allerdings erfüllen sie, wie durch umfangreiches Zahlenmaterial über Schul-, Berufs- und Studienwahlentscheidungen untermauert wird, eine wichtige soziale Korrektivfunktion. Sie „resultiert im wesentlichen aus ihrem schulorganisatorischen Standort und der Offenheit gegenüber den vorgelagerten Schultypen. Sie ermöglichen vor allem den Real- und Berufsfachschulabsolventen die Revision eines früheren, primär unter sozial determinierten Einflüssen stehenden Verzichts auf den Besuch eines unmittelbar zur Studienberechtigung führenden Schultyps“ (S. 156). Zugleich schränkt sich bei diesen Schülern der Entscheidungsspielraum bei der Wahl des Studienfachs ein; gerade Handelsschulabsolventen bevorzugen in starkem Maße wirtschaftswissenschaftliche Studiengänge.

Im Rahmen detaillierter Varianzanalysen und Korrelationsrechnungen entdeckt Georg eine hohe prognostische Validität der schultypspezifischen Schulfächer (Volks- und Betriebswirtschaftslehre) für den Erfolg im schultypaffinen Studium. Die Prognosetauglichkeit anderer zentraler Gymnasialfächer nimmt entsprechend ab. Georg interpretiert dieses Ergebnis als Hinweis auf einen „interessengeleiteten Selbstselektionsprozeß“, der durch die spezifischen curricularen Akzentuierungen in den durchlaufenden wirtschaftsorientierten Schulformen wesentlich mitbestimmt ist. Für Bildungspolitik und Bildungsplanung wird daraus allgemein gefolgert: „In der Steuerung des Angebots von Schulcurricula liegt eines der effektivsten Instrumente für eine Förderung gewünschter Einstellungen und Erwartungshaltungen und damit für eine gezielte Allokation von Schul-, Berufs- und Studienwahl. Bisher wurde dieses Instrument bildungspolitisch wenig genutzt“ (S. 160).

Klaus Pampus, Berlin

Berufspädagogik — Ansätze zu ihrer Grundlegung und Differenzierung, Hrsg. Karl Wilhelm Stratmann und Werner Bartel, Köln 1975: Verlag Kiepenheuer & Witsch

Der bezeichnete Reader zur Berufspädagogik wird seitens der Herausgeber mit dem Anspruch versehen, „das im Zusammenhang vorzustellen, was man die systematische Diskussion der Berufspädagogik nennt: Die Diskussion um die Grundlegung, um das Selbstverständnis und die notwendige (oder doch für nötig gehaltene) Differenzierung wie praxisfeldspezifische Auslegung der Berufspädagogik selbst“

(S. XI). Ein solches Unterfangen setzt die Benennung von Auswahl- und Überblickskriterien, also seinerseits eine Systematisierung der „systematischen Diskussion“ voraus, ohne deren Transparenz die Textzusammenstellung lediglich additiv und nicht dem zugrunde gelegten Kohärenzanspruch gemäß ausfallen würde. Unter diesem Aspekt läßt sich die von den Herausgebern als Problemauflös konzipierte Einleitung, wie folgt, resümieren:

Die berufspädagogische „Grundlegung“ wird in die Unterscheidung normativer, kritisch-rationaler sowie emanzipatorischer Wissenschaftsauffassung gegliedert und — offensichtlich verstanden als qualitative Fortentwicklung — dem formalen Readeraufbau selbst zugrunde gelegt. Der materiale Aufweis dieser Systematik erfolgt anhand einer komprimierten bildungstheoretischen Skizzierung des im Spannungsfeld von Berufs- und Bildungsbegriff angesiedelten Objektbereichs, der jeweils repräsentierten berufspädagogischen Position. Dabei wird die formal wissenschaftstheoretische Systematik ihrerseits differenziert, d. h. inhaltlichen Schwerpunkten (anhand der Einleitung, wie der „parallelgeschalteten“ Textauswahl gleichermaßen aufweisbar) und Facettierungen unterworfen, die sich der genannten Dreigliederung nicht einfach subsumieren lassen. Es sind dies:

— die normativ deduzierend teils auf das alte Handwerksethos rekurrende Berufsbildungstheorie und ihre ideologische Auswirkung auf die „praxisfeldspezifische Auslegung der Berufspädagogik“ (Spranger / Schlieper / Litt / Riedel / Schannewitzky).

— Die systematische Relativierung und Problematisierung der in diesem Sinne berufsethisch normativen Bildungstheorie (Blankertz / Herrmann / Blättner / Wilhelm und „in praxispezifischer Auslegung“: Schweres / Krause / Kern / Müller).

— Die Neutralisierung dieser überliefernten Berufsbildungsdiskussion durch die auf prospektive Funktionsbewältigung einerseits (Heid / Zabeck) und emanzipatorisches Handeln andererseits (Lipsmeyer / Gieseke / Blankertz / Stütz / Lange / Lempert) gerichteten Theorieansätze (einschließlich ihrer wechselseitigen Kritik).

Auf diese Weise gelingt ein differenzierter Einblick in die Grundlegungsproblematik der Berufspädagogik wie auch ihrer inhaltlichen Affinität zu beruflich zwar relevanten, aber mit dem Berufsbegriff nicht einfach identischen Objektbereichen.

Kritisierbar ist der Reader gleichwohl in der ausschließlichen Präsentation systematisch wissenschafts- bzw. bildungstheoretischer Texte: Ein dialektisch verstandener Zusammenhang zwischen systematischer Grundlegung und theoretischer wie empirischer Objektanalyse hätte die Profilierung der vor allem im III. und IV. Teil des Readers („Zur Rationalität berufspädagogischer Problemlösungen“ und „Emanzipation als erkenntnisleitendes Interesse der Berufspädagogik“) geltend gemachten „Metapositionen“ auch unter Berücksichtigung empirisch orientierter Arbeiten nahegelegt (und über dies zur Straffung der sehr ausgiebig ideologiekriti-

schen Textauswahl beitragen können). Daran, daß dieser Reader — vor allem aufgrund der Transparenz und Systematik seiner Auswahlkriterien — der ihm zugedachten Repräsentationsfunktion in differenzierter Weise nachkommt, ändert dies freilich nichts.

Klaus Harney, Dortmund

Das Berufsgrundbildungsjahr

Schulversuche und Schulreform — Berichte, Analysen, Ergebnisse, Hrsg. Niedersächsisches Kultusministerium, Bd. 12. Hannover 1976, H. Schroedel Verlag. 164 S.

Mit dem Thema „Das Berufsgrundbildungsjahr“ stellt das niedersächsische Kultusministerium in seiner seit 1972 bestehenden Schriftenreihe über Schulversuche und Schulreform zum ersten Mal einen Beitrag aus dem Bereich der beruflichen Bildung vor.

Der Band enthält 7 verschiedene Aufsätze zum schulischen Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), das nach dem niedersächsischen Schulgesetz vom 30. Mai 1974 zu den verbindlich einzuführenden Schulformen des Landes gehört, was als das bedeutendste Reformprojekt für die berufliche Bildung in der Bundesrepublik herausgestellt wird.

So gehen die Artikel aus bildungsplanerischer Sicht (L. HERKOMMER; E. NEUMANN, J. KOCH) über die Grenzen Niedersachsens hinaus, während in den Artikeln von B. SCHRÖDER, P. ECKARDT und J. KOCH Erfahrungen bei der Durchführung des BGJ im Rahmen des Modellversuchs „Salzgitter“ (Berufsfeld Metall) transparent gemacht werden.

L. HERKOMMER zitiert das Berufsbildungsgesetz von 1969 und 9 weitere Empfehlungen, Beschlüsse, Vereinbarungen und Verordnungen und verfolgt politische, rechtliche, organisatorische und inhaltliche Entwicklungen des Berufsgrundbildungsjahres auf überregionaler Ebene. In einem Vergleich der Planungspapiere kommt sie u. a. zu folgenden Ergebnissen: Zu der Funktion der beruflichen Grundbildung, auf die Fachbildung, d. h. auf einen berufsqualifizierenden Abschluß vorzubereiten ist im Laufe der Jahre immer deutlicher eine zweite Funktion hinzugekommen, nämlich die Verknüpfung mit dem vollzeitschulischen Berufsbildungswesen, zum Teil aber auch mit dem allgemeinen Bildungsbereich im Sinne einer Art Gelenkfunktion zwischen der allgemeinbildenden Schule, der beruflichen Vollzeitschule und der Fachbildung im dualen System.

E. NEUMANN sieht in der Einführung des BGJ eine Chance (vor allem für Großbetriebe), Ziele betrieblicher Ausbildung u. a. die vielseitige Vorbereitung der Auszubildenden auf eine große Zahl unterschiedlicher Arbeitsplätze eines Berufsfeldes, zu realisieren; andererseits stellt das BGJ auch eine Herausforderung dar, da der für die Ausbildung letztlich Verantwortliche der ausbildende Betrieb ist.

J. KOCH macht deutlich, daß die bei einer regionalen Einführung des BGJ in mehreren Berufsfeldern auftretenden quantitativen Verteilungsprobleme der Auszubildenden nur unter Beteiligung aller vor Ort mit der beruflichen Bildung Befaßten gelöst werden können.

Auch anhand der Artikel zum Modellversuch „Salzgitter“ wird deutlich, daß das System der beruflichen Bildung nicht nur Bestandteil des Bildungssystems, sondern zugleich des Beschäftigungssystems und damit Objekt vielfältiger und zum Teil gegensätzlicher Interessen und unterschiedlicher gesetzlicher Zuständigkeiten ist.

Der Modellversuch „Salzgitter“, der in der gewerblichen Berufsschule Salzgitter mit einer Experimentalgruppe und im Bildungszentrum Salzgitter der Stahlwerke Peine-Salzgitter AG mit einer Kontrollgruppe stattfindet, wird durch das Bundesinstitut für Berufsforschung (BBF) wissenschaftlich begleitet und ausgewertet (eine umfassende Präsentation der Zwischenergebnisse (1976) ist in Arbeit).

B. SCHRÖDER macht in ihrem Artikel deutlich, daß bei der Auswertung und Interpretation eines „natürlichen Experiments“ wie ein Modellversuch, neben der wissenschaftlich korrekten Präsentation der Ergebnisse auch Gesichtspunkte der administrativen Umsetzbarkeit und Verwertbarkeit zum Tragen kommen.

In einer Anlage von J. POPP sind die bisherigen Veröffentlichungen des BBF zur Frage der Berufsgrundbildung und zum Modellversuch Salzgitter zusammengestellt.

Die Entstehungsgeschichte, die Anlage des Modellversuchs und seine bildungspolitischen und didaktisch-methodischen Ansätze werden aus schulischer Sicht von P. ECKARDT und aus betrieblicher Sicht von J. KOCH vorgestellt. In dem Planungszeitraum von 1965 bis 1973 entwickelte die „Projektgruppe Salzgitter“ unter der Leitung von G. WIEMANN die didaktische Konzeption eines projektorientierten Handlungsmodells. Als Lernziele erster Ordnung wurden formuliert:

Der Lernende soll eine (1.) grundlegende berufliche Kompetenz für ein Berufsfeld erwerben, für die Arbeit im Betrieb mit (2.) Sozial- und (3.) Kommunikationskompetenz ausgestattet werden und in allen Lernbereichen (4.) Methodenkompetenz (grundlegende Praxis und Theorie planbarer Problemlösungsprozesse) erhalten. Im Schuljahr 1973/74 wurde ein praktischer Versuch mit konkret formulierten Lernzielen durchgeführt, dessen Erfahrungen in dem eigentlichen Hauptversuch ab 1974 einmündeten. Der Modellversuch selbst erstreckt sich nicht auf die alleinige Problematik der curricularen Konstruktion einer beruflichen Grundbildung (Frühjahr 1974 bis Frühjahr 1975), sondern auch auf die Anpassungsprobleme an die nachfolgende Fachstufe in der betrieblichen Ausbildung (Frühjahr 1975 bis Frühjahr 1977) sowie auf eine mögliche weitere Beobachtung der ehemaligen Auszubildenden bezüglich ihrer Bewährung im Beruf (ab Frühjahr 1977).

J. KOCH stellt u. a. heraus: Wenn das „projektorientierte Handlungsmodell“ besonders problemloses Verhalten fördert, werden die Auszubildenden im BGJ besser auf die vielfältigen Wartungs- und Instandhaltungstätigkeiten vorbereitet, als das es z. Z. in der betrieblichen Ausbildung der Fall ist. Das

neue und mit einigen Anfangsschwierigkeiten begleitete didaktische Modell der Schule wird mit einer erfahrungsreichen hochorganisierten und systematisierten betrieblichen Ausbildung verglichen. Durch das „projektorientierte Handlungsmodell“ gelingt es vor allem die Auszubildenden stärker zu motivieren und in ihrer Selbstständigkeit zu fördern. Das voll durch rationalisierte betriebliche Lehrgangssystem ist in seiner Organisationsform mit dem schulischen BGJ nicht vergleichbar; zur Vollständigkeit der Ausbildung in den unterschiedlichen Formen des 1. Ausbildungsjahrs kann festgestellt werden, daß die Übernahme von BGJ-Absolventen in die Fachstufe des dualen Systems kein ernsthaftes Risiko für den abnehmenden Betrieb darstellt, denn gemessen u. a. an den offiziellen Zwischenprüfungen für den fachpraktischen Teil ergaben sich nur unwesentliche Punktunterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen, wobei der fachpraktische Anteil, an der Ausbildung der schulischen Gruppe nicht einmal die Hälfte des Anteils der betrieblichen Gruppe ausmachte.

Insgesamt gesehen lassen die Autoren eine engagierte Teilnahme und eine Befürwortung der verbindlichen Einführung des BGJ erkennen, ohne in Schönfärberei zu verfallen.

Helmut Altenstein, Berlin

Baumgardt, Geißler, Müller: Modellversuch zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder. Bericht über die wissenschaftliche Begleitung der Modellseminare V und VI. Hrsg. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, München 1975

Das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, das auch für arbeitspädagogische und -psychologische Fragen zuständig ist und auf Landesebene koordinierende Funktionen in Grundfragen der beruflichen Bildung wahrnimmt, legt mit der Veröffentlichung des dritten Berichtes Arbeitsergebnisse und Erfahrungen aus den Modellseminaren V und VI zur pädagogischen Qualifizierung betrieblicher Ausbilder vor. Diese Modellseminare sind — wie auch die Modellseminare I bis IV — vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft finanziell gefördert worden. Die wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche wurde von der Forschungsgruppe „Betriebspädagogik“ der Universität München unter der Leitung von Prof. Dr. J. Baumgardt durchgeführt. Der umfangreiche Bericht ist von den Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung verfaßt. Seitens des Durchführungsträgers dieser Seminare werden keine einschlägigen Erfahrungen und Ergebnisse vorgelegt.

Der erste und gleichzeitig interessanteste Teil des Berichts geht von Überlegungen zur „Pädagogisierung von Veranstaltungen zur Ausbilderqualifizierung“ aus, die in den Berichten über die Modellseminare I bis IV ihren Ursprung haben.

Für die Pädagogisierung von Veranstaltungen zur Ausbilderqualifizierung werden zwei Aufgabenschwerpunkte genannt, an die bestimmte Erwartungen geknüpft waren:

1. Entwicklung eines Systems zur Be-

obachtung der Unterrichtsprozesse, insbesondere der Dozentenverhaltensweisen in Seminaren durch die beteiligten Ausbilder — wobei die Unterrichtsbeobachtung nicht als Instrument zur Stabilisierung von Unterrichtsnormen benutzt wird.

Dem Forschungsteam ging es hierbei um die Zielaspekte, einerseits auf der Grundlage einer Beurteilungskompetenz der Teilnehmer analytische Beobachtungskonzepte zu finden, andererseits die kritische Kompetenz der Ausbilder zur Beobachtung und Beurteilung von Unterrichtsprozessen zu verbessern. Als Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit Unterrichtsprozessen in Veranstaltungen zur pädagogischen Ausbilderqualifizierung wurde die permanente Diskussion über die unterrichtspädagogischen Probleme der Dozenten selbst gesehen (Metaunterricht: Unterricht über Unterricht).

2. In Anlehnung an die von Lipsmeier genannten emanzipatorischen Vorstellungen für die Ausbilderqualifizierung wurde als zweiter Aufgabenschwerpunkt der Einsatz spezieller Verfahren und Techniken versucht, um Ausbilder über sich selbst in Verhaltensdimensionen aufzuklären.

Es wird die Begründung der Frage priorisiert, für welchen Zweck, aus welchem Interesse heraus, welche Kenntnisse, Haltungen, Einstellungen u. a. bei Ausbildern als wünschenswert bzw. als nicht wünschenswert anzusehen sind.

Hierzu werden drei mögliche Positionen in der Ausbilderqualifizierung beschrieben und im Hinblick auf die im Rahmen des 2. Aufgabenbereichs genannte Zielsetzung untersucht.

Die erste mögliche Position bei der pädagogischen Ausbilderqualifizierung wird als „pragmatische“ oder auch „prüfungstechnologische“ Position bezeichnet. Entsprechende Veranstaltungen sind dadurch gekennzeichnet, daß Ausbilder im Extremfall auf die zu erwartenden Prüfungsfragen bzw. auf die vor der zuständigen Stelle abzulegende Ausbilder-Eignungsprüfung vorbereitet werden. Der Ansatz der extremen Prüfungsfixierbarkeit in Veranstaltungen (wie z. B. in 2-tägigen Paukkursen) wird von dem betreffenden Verfasser des Berichts abgelehnt.

Die zweite mögliche Position bei der pädagogischen Ausbilderqualifizierung wird als „instrumentelle“ Position bezeichnet. Sie würde in Anlehnung an Habermas zutreffen, wenn es in Veranstaltungen um die Regeln instrumentalen Handelns als Technologie bzw. um die Förderung des Beherrschens solcher Technologien bzw. die Verfügung über technische Mittel und technologische Regeln (als instrumentelle Kompetenz bezeichnet) geht.

Erst im Kontext mit der Priorisierung der „emanzipatorischen“ Position (dritte mögliche Position) in pädagogischen Veranstaltungen würde das instrumentelle Anliegen, die Befähigung der Ausbilder zur effektiveren Veränderung ihrer Praxis unter Einsatz von Technologien seine Legitimation erhalten. Die Notwendigkeit der „emanzipatorischen“ Position in der Ausbilderqualifizierung wird in Anlehnung an Lipsmeier damit begründet, daß die Berufsrealität der

Ausbilder in den Betrieben gekennzeichnet ist durch „ökonomische Sachzwänge“, durch Handlungsprinzipien wie individueller Wettbewerb und Aufstiegsstrebem, durch Mechanismen der Angsterzeugung, der Identifikation mit unreflektierten Interessen sowie der „Disziplinierung und Vorbereitung auf fremdbestimmte Leistungen.“

Zu den hier untersuchten Modellseminaren wurden daher unterschiedliche Verfahren und Techniken angewandt, die sich weitgehend an der „emmanzipatorischen“ Position orientierten.

Diese Anliegen und Maßnahmen blieben weitgehend auf das Leitungsteam (personenidentisch mit Mitgliedern des Forschungsteams, das auch Dozentenfunktion wahrnahm) beschränkt. Es ist hier zu vermuten, daß sich die übrigen Dozenten solchen Intentionen nicht anschließen konnten.

In diesem Zusammenhang muß jedoch die Frage nach der Legitimation zur Ausrichtung der hier beschriebenen „emmanzipatorischen“ Position auf die pädagogische Ausbilderqualifizierung gestellt werden. Eine hinreichende Begründung hierfür kann jedoch auf der Basis der Kenntnis entsprechender Einstellungssyndrome einiger weniger Ausbilder nicht geleistet werden; sie dürfte auch im unmittelbaren Rahmen solcher Veranstaltungen nicht einmal ansatzweise ausreichen. Will man diese Legitimation auf der Grundlage allgemein anerkannter Prinzipien und Verfahren aus der Curriculumtheorie genügend begründen, so ist neben der Beteiligung der Ausbilder auch die Einbeziehung aller unmittelbar an der Ausbilderqualifizierung Beteiligten erforderlich. Weiterhin sind Erfahrung und Ergebnisse (z. B. auf empirischer Grundlage) über die Berufs- und Betriebssituation insbesondere über die soziale Realität der Ausbilder notwendig, damit beabsichtigte Verhaltensänderungen auf der Grundlage von Aus- bzw. Weiterbildungsmaßnahmen in der Praxis auch Realisierungschancen haben können. Innovative Aspekte eines Modellversuchs sollten daher mit den Möglichkeiten ihrer Übertragbarkeit in einen engeren Zusammenhang gestellt werden. Eine differenzierte Beschreibung der curricularen Rahmenbedingungen einschließlich ihrer problematischen Zusammenhänge mit der Entwicklung und Durchführung eines Lehrgangsplans ist hierfür eine entscheidende Voraussetzung. Es kann allgemein davon ausgegangen werden, daß es sich bei diesen Modellseminaren um Zielvorstellungen, Ansätze und Maßnahmen handelt, die das spezielle und stark implementative curriculare Anliegen von Mitarbeitern der wissenschaftlichen Begleitung dokumentieren. Insofern werden auch von dem Fachteam die vielfältigen Funktionen und Rollen der wissenschaftlichen Begleitung, die zusammenfassend als „Aktionsforschung“ bezeichnet werden, zugleich begründet, gerechtfertigt und gefordert (vgl. Teil III und IV des Berichts). Es erscheint jedoch fraglich, ob dann auch noch eine von dem Forschungsteam bereits relativierte „quasi-objektive“ Beurteilung und Empfehlung zur „effizienteren“ Gestaltung von Seminarprozessen möglich ist.

Winfried Schulz, 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.

Kurzbeschreibung Nr. 137

Der Fernlehrgang Fachkaufmann (Marketing) 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 „Marketing“ für den Einsatz als Funktionsspezialist — Vorbereitung auf die IHK-Prüfung.

Zielgruppe / Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen mit beruflicher Erstausbildung und beruflicher Praxis im Funktionsbereich Marketing.

Zulassungsbedingungen für die IHK-Prüfung:

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

oder eine mindestens fünfjährige Berufspraxis, 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: Begriff und Zweck der Statistik — Ablauf statistischer Untersuchungen — Anwendungsgebiete, organisatorische Stellung innerhalb des Betriebes — Absolute Zahlen — Mittelwerte — Verhältniszahlen — Standardzah-

len — Darstellung statistischer Ergebnisse — Korrelation und Trend.

Unternehmensplanung: Wesen, Nutzen, Aufgaben und Arten der Planung — Unternehmenspolitik und -strategie — Organisationsplanung — Personalplanung — Standortplanung — Finanzielle Planung (Erfolgs-, Gewinn-, Investitions-, Liquiditäts- und Bilanzplanung) — Produktionsplanung — Vorschaurechnung — Operations Research (Definition, lineare Optimierung, spezielle Optimierungsprobleme, Netzplantechnik, Erfassung des Zufalls, Probleme der Lagerhaltung, Erneuerungs- und Ersatzprobleme, Warteschlangen, Konkurrenz-Situationen).

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

Marketing: Marketingkonzepte — Absatzpolitische Entscheidungsmodelle — Marktbestimmung — Marketing-Mix — Marketingplanung — Absatzziele, -maßnahmen — Preispolitik — Wesen, Grundlagen, Anwendungsgebiete und Maßnahmen der Marktforschung — Werbung — Public Relations.

Betriebsorganisation und Personalführung: Wesen der Betriebsorganisation (Erscheinungsformen, Bestimmungsfaktoren) — Strukturelle Organisation — Sonderfälle der strukturellen Organisation (Stabsstellen, Stellvertretung, Ausschüsse, Kommissionen, Organisation der Geschäftsleitung).

Lehrgangsdauer:

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

Umfang des Lehrmaterials:

44 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1970 Seiten — DIN A 4, 2 Fachbücher, 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.

Kurzbeschreibung Nr. 138

Der Fernlehrgang
Handelskorrespondenz
ist vom BBF als geeignet beurteilt wor-
den.

Fernlehreinrichtung:
Akademikergesellschaft
für Erwachsenenfortbildung mbH
7000 Stuttgart, Am Hohengeren 9

Lehrgangsziel:
Vermittlung praxisorientierter Kenntnisse
im Bereich des kaufmännischen Schrift-
verkehrs

**Zielgruppe/Vorbildungs-
voraussetzungen:**
Personen mit gutem Hauptschulab-
schluß, besser mit Realschulabschluß,
und einem Praktikum im kaufmännisch-
verwaltenden Berufsfeld

Lehrgangsinhalte:
Aufbau von Geschäftsbriefen, Schema-
brief, Formular, Anfrage, Angebot, Be-
stellung, Auftrag, Rückfragen, Änderun-
gen und Gegenangebote, Auftragsbe-
stätigung, Ablehnung der Bestellung,
Lieferverzug, Mahnung, Beschwerde,
Werbebrief, Auskünfte, Stellenbewer-
bung, Stilistik, Rechtschreibung

Lehrgangsdauer:
(bei etwa 1 1/2 Std. täglicher oder 10—12
Std. wöchentlicher Studienzeit) 12 Mo-
nate

Umfang des Lehrmaterials:
12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 650
Seiten — DIN A 4

Lehrgangskosten:
Bei Vorauszahlung oder bei monatlicher
Zahlungsweise (12 × DM 22,—)
DM 264,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Aufla-
gen erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist
dem BBF bis zum 1. Juli 1976 bzw. bis
zum 1. Januar 1977 nachzuweisen.

Kurzbeschreibung Nr. 139

Der Fernlehrgang
„Menschenführung und Organisation“
Ausbildungsgang A/W
ist vom BBF als geeignet beurteilt wor-
den

Fernlehreinrichtung:
Akademie für Fernstudium
An den Weiden 15, 3388 Bad Harzburg

Lehrgangsziel:
Vermittlung von Kenntnissen über das
„Führen im Mitarbeiterverhältnis“/Harz-
burger Modell und Anleitung zur An-
wendung dieses Führungsmodells für
Interessenten aus der Wirtschaft

**Zielgruppe/
Vorbildungsvoraussetzungen:**
Personen möglichst mit Mittlerer Reife/
Realschulabschluß sowie mit zweijähri-
ger Tätigkeit in einer Vorgesetzten-
position auf mittlerer oder unterer Ebene

Lehrgangsinhalte:
Das Harzburger Modell: Geistesge-
schichtliche Grundlagen der Menschen-
führung — Die Delegation von Verant-
wortung als Führungs- und Organisa-
tionsprinzip — Das Gespräch als Füh-
rungsmittel — Kritik und Anerkennung
als Führungsmittel — Die Beschwerde —
Die informellen Beziehungen — Die

Stellvertretung — Der Einzelauftrag —
Die Führung mit Stäben — Das Beratungs-
gespräch — Das Team — Das Rundgespräch —
Die Information bei einer Führung im Mitarbeiterverhältnis —
Die Kontrolle als Führungsmittel — Die
Stellenbeschreibung — Die allgemeine
Führungsanweisung

Lehrgangsdauer:
(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std.
wöchentlicher Studienzeit) 12 Monate
Nahunterricht (nicht obligatorisch):

1 Tag / 1/2 Tage oder 2 Tagesseminare
à 6 Zeitstunden

Umfang des Lehrmaterials:
12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 700
maschinegeschriebenen Seiten —
DIN A 5
1 Anleitung für das Fernstudium
1 Hörbild in sechs Folgen (als zusätz-
liches Angebot)

Lehrgangskosten:
Bei Vorauszahlung oder bei monatlicher
Zahlungsweise (1 × DM 44,—; 4 ×
DM 40,—): DM 204,—
Zusätzliche Kosten entstehen durch Se-
minarbesuche, die Akademie für Fern-
studium erteilt darüber Auskunft.
Für diesen Lehrgang werden Auflagen
erteilt, deren Erfüllung dem BBF bis zum
20. 2. 1976 bzw. 30. 6. 1976 nachzuwei-
sen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 140

Der Fernlehrgang
Personal- und Ausbildungswesen
ist vom BBF als geeignet beurteilt wor-
den

Fernlehreinrichtung:
Hamburger Fern-Lehrinstitut
Walter Schultz KG,
2000 Hamburg 73, Doberaner Weg 10

Lehrgangsziel:
Vermittlung von Fachkenntnissen für
eine qualifizierte Tätigkeit im Personal-
bereich

**Zielgruppe/
Vorbildungsvoraussetzungen:**
Personen, die zumindest den Hauptschulabschluß und Kenntnisse im kauf-
männisch-verwaltenden Berufsfeld ha-
ben, angehende Personalfachleute

Lehrgangsinhalte:
Grundlagen des Personalwesens, So-
zialversicherung, Lohnbuchhaltung, Zwi-
schenmenschliche Beziehungen im Be-

trieb, Menschenkunde, Personalbeurtei-
lung, Grundlagen und Praxis der analy-
tischen Arbeitsbewertung, Arbeitsver-
trag und Tarifvertrag, Arbeitnehmer-
pflichten, Arbeitgeberpflichten, Beendi-
gung des Arbeitsverhältnisses, betrieb-
liches Sozialwesen, Grundlagen der Be-
triebspädagogik, betriebspädagogische
Ausbildungsverfahren und -mittel, Aus-
bildungsplanung, -organisation, -über-
wachung, psychologische und soziologi-
sche Grundlagen der Berufsausbildung
Jugendlicher, Jugendarbeitsrecht

Lehrgangsdauer:
(bei max. 2 Std. täglicher oder 15 Std.
wöchentlicher Studienzeit) 6—9 Monate

Umfang des Lehrmaterials:
20 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1400
Seiten — DIN A 4
1 Formularanhang
1 Taschenbuch: Beck'sche Gesetzes-
texte

Lehrgangskosten:
Bei Vorauszahlung DM 715,—
Bei monatlicher Zahlungsweise
(6 × DM 110,—) DM 660,— zuzügl.
Einschreibgebühr DM 110,—
Seminarosten für geplante,
nicht obligatorischen
Nahunterricht DM 250,—
Für diesen Lehrgang wurden Auflagen
erteilt; die Erfüllung der Auflagen ist
dem BBF bis zum 30. Juni 1976 nach-
zuweisen.

Widerrufe**(betr. Kurzbeschreibung Nr. 105)**

Die Fernschule für Aeronautik Ernst
Gröger, Mülheim, bietet den Fernlehrgang
„Berufsflugzeugführer 1. Klasse
(CPL 1)“ nicht mehr an.

Das Gütezeichen des Bundesinstituts
für Berufsbildungsforschung ist damit
erloschen und darf für den o. g. Fern-
lehrgang nicht mehr verwendet werden.

(betr. Kurzbeschreibung Nr. 108)

Die Fernschule für Aeronautik Ernst
Gröger, Mülheim bietet den Fernlehrgang
„Linienflugzeugführer (ATPL)“
nicht mehr an.

Das Gütezeichen des Bundesinstituts
für Berufsbildungsforschung ist damit
erloschen und darf für den o. g. Fern-
lehrgang nicht mehr verwendet werden.

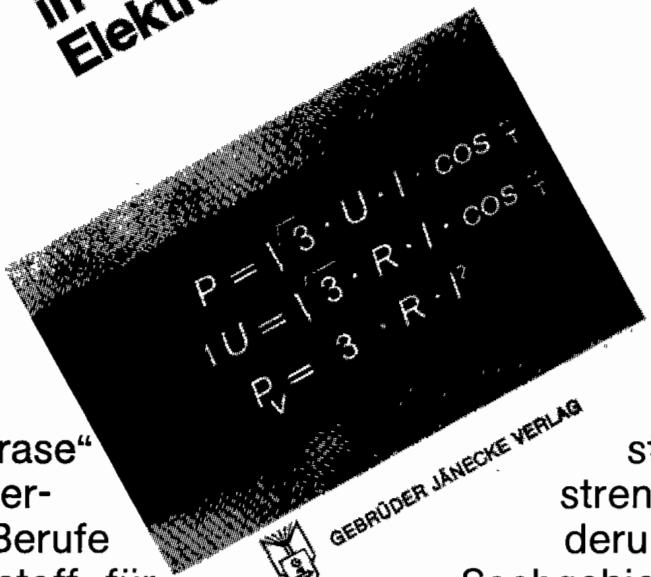
Anschriften der Autoren dieses Heftes:

Adler, Tibor	(BBF, Berlin)
Heilbronner Str. 21, 1 Berlin 30	
Bittlinger, Ludwig	(Staatsinstitut für Schulpädagogik, München)
Bahnhofstr. 1, 8051 Pulling	
Grieger, Dorothea	(BBF, Berlin)
Turiner Str. 21, 1 Berlin 65	
Matanovic, Wilfried	(BMBW, Bonn)
Nelkenstr. 6, 5357 Swisttal-Buschhoven	
Sacks, Peter	(BMBW, Bonn)
Ringstr. 39, 5300 Bonn-Beuel	
Storm, Uwe	(BBF, Berlin)
Helgolandstr. 3, 1 Berlin 33	
Prof. Dr. Winterhager, W. Dietrich	(Pädagogische Hochschule, Berlin)
Uhlandstr. 43, 1 Berlin 31	

Friedrich Bräse

Fachrechnen in der Elektrotechnik

FRIEDRICH
BRÄSE **Fachrechnen**
in der
Elektrotechnik



Der bewährte „Bräse“ bietet für alle energetischen Berufe den Fachrechenstoff für die gesamte Ausbildungszeit. Jedem Kapitel sind die Grundformeln sowie die behandelten Einheiten (natürlich nach dem SI-System) sowie einprägsame Skizzen vorange-

stellt. Die
streng
Gliederung nach
Sachgebieten gibt
dem Fachlehrer die Mög-
lichkeit, das Werk individuell einzusetzen. Durch die
große Fülle der Aufgaben
ist eine reiche Auswahl-
möglichkeit im Unterricht
gegeben.

Hermann Schroedel Verlag KG
Hannover
Dortmund · Darmstadt · München · Berlin

Schroedel
Fachbereich Berufliche Bildung