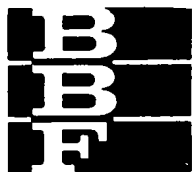


Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Jahrgang 6

Heft 4

August 1977

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

einschließlich

Mitteilungen des Bundesinstituts für Berufs-
bildung

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB),
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31

Redaktion

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

beratendes Redaktionsgremium:
Tibor Adler, Doris Elbers, Rolf Kleinschmidt,
Wilfried Reisse

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

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

Verlag

Hermann Schroedel Verlag KG
3000 Hannover 81, Zeißstraße 10
Postfach 81 06 20, Telefon (05 11) 8 38 81

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

Erscheinungsweise

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

Bezugspreise

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

Copyright

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

Druck

Druckerei Josef Grütter,
3003 Ronnenberg 3 (Empelde)

Inhalt

Rahmenthema: Prüfungen in der beruflichen Bildung

Hans-Werner Prah

Die Gesellschaft und ihre Prüfungen

1

Wilfried Reisse

Prüfungen und lerndiagnostische Maßnahmen in der beruflichen Bildung — ein systemtechnischer Ansatz zu ihrer Verbesserung

5

Dagmar Lennartz

Zur Auswirkung der Berufsbildungsreform auf das Prüfungswesen

10

Guido Franke

Überlegungen zur Konzeption eines Prüfungssystems mit ausbildungsbegleitenden Leistungsnachweisen im Rahmen der Modellversuche System „Contrôle continu“

15

Heinz Hartmann

„Prüfungspsychologie und Prüfungstechnik“ — Modellseminarreihe am Bildungszentrum der Bundesfinanzverwaltung

19

Bernd Kalusche und Dietrich Scholz

Die Rechtsverordnung „Geprüfter Industriemeister, Fachrichtung Metall“ — ein wesentlicher Teilschritt in der Regelung der Weiterbildung zum Industriemeister

21

Dietmar Zielke

Berufsausbildung für „Lerngestörte“

— Informationen zu einem vom BIBB wissenschaftlich begleiteten
Modellversuch der Handwerkskammer für Mittelfranken
(DHKT-Modell) —

23

DISKUSSION

Stellungnahme zum Beitrag von J.-R. Gerlach und D. Krischok
zum Thema „Ausbildungsbegleitende Teilprüfungen am Beispiel
der flugtechnischen Ausbildungsberufe“ in BWP 2/77 (S. 14—16)

24

Erwiderung der Autoren

25

UMSCHAU

26

REZENSION

28

Mitteilungen des BIBB

29

Autoren dieses Heftes

 RAHMENTHEMA: PRÜFUNGEN IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Hans-Werner Prahll

Die Gesellschaft und ihre Prüfungen

Prüfungen, für viele mit Angst und oft unerträglichem Leistungsdruck verbunden, sind unter historisch gesellschaftlichen Bedingungen entstanden. Im Laufe ihrer Entwicklung haben sie manche Funktionen übernommen, die heute nicht mehr sinnvoll oder erfüllbar sind. Trotzdem ist es schwer, das ausgedehnte Prüfungswesen einzudämmen, weil die heutigen Funktionen der Institution Prüfung — als oft widersprüchliches und gerade deshalb stabiles Funktionsgemisch — von unterschiedlichen Interessengruppen auf verschiedenen Ebenen beansprucht und nicht aufgegeben werden.

Japanische Kinder müssen bereits vor der Aufnahme in den Kindergarten eine Prüfung ablegen. Ganz so weit ist es hierzulande noch nicht. Doch auch in Deutschland müssen von der Kindheit bis zum Alter immer wieder Prüfungen absolviert werden: zwischen den einzelnen Stufen des Bildungswesens, beim Eintritt ins Berufsleben, in der Berufsausbildung, bei der Übernahme mancher Berufsposition oder beim Erwerb von Fahrerlaubnissen bzw. sonstigen Berechtigungen. Auch unsere Gesellschaft ist wie viele Industriegesellschaften zu einer Gesellschaft der Prüfungen geworden.

Mit der Zahl der Prüfungen ist auch das Leiden am Prüfungswesen gewachsen. Die Auswirkungen der Prüfungs- bzw. Leistungsangst sind in manchen Bereichen schon beängstigend geworden: rund 350 Schülerelbstmorde jährlich, psychosomatische und körperliche Krankheitssymptome, Aggressionshandlungen und Medikamentenmißbrauch sind nur die sichtbarsten Effekte des angsterregenden Prüfungssystems in Schule, Universität oder Beruf. Schon vor etwa hundert Jahren klagte Bismarck: „Wir gehen an den Examina zugrunde; die meisten, welche sie bestehen, sind dann so abgewirtschaftet, daß sie irgendeiner Initiative unfähig sind, sich gegen alles, was an sie herankommt, möglichst ablehnend verhalten und, was das Schlimmste ist, eine große Meinung von ihren Fähigkeiten haben, weil sie siegreich aus allen diesen Examina herausgekommen sind“ [1].

Doch hat dieser Leidensdruck bislang nur selten zu eingehenden Untersuchungen der gesellschaftlichen Funktionen von Prüfungen geführt. Prüfungen sind in der Gegenwart so selbstverständlich geworden, ihr Funktionieren erscheint trotz mancher Kritik immer noch den gesellschaftlichen Bedürfnissen soweit zu entsprechen, daß das Prüfungswesen in der wissenschaftlichen Forschung ebenso wie in der politischen Diskussion immer noch zu den Tabubereichen gehört. Wohl sind in der Vergangenheit manche Untersuchungen angestellt worden, um die Funktionen von Prüfungen technisch zu verbessern, um den Leidensdruck zu mindern und um die Prozeduren der Prüfung juristisch unangreifbar zu machen. Aber nur selten ist dabei berücksichtigt worden, daß Prüfungen Institutionen sind, die unter bestimmten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen entstanden sind und im Verlaufe ihrer historischen Entwicklung manche Funktionen übernommen haben, die in der Gegenwart womöglich nicht mehr erfüllbar oder sinnvoll sind [2].

Prüfung als Initiationsritual

Schon bei oberflächlicher Betrachtung leuchtet ein, daß Prüfungen den Initiationsriten einfacher Gesellschaften ähnlich sind, mit denen der Übergang zwischen den Altersklassen bzw. die Aufnahme in spezielle Gruppen geregelt wird.

Der Heranwachsende wird zunächst von seinen bisherigen Bezugspersonen isoliert, indem z. B. alle Heranwachsenden eines Altersjahrganges in besonderen Initiationshäusern untergebracht werden. Nach dieser Trennung wird der Übergang zur neuen Bezugsgruppe (zu den Erwachsenen) rituell vollzogen, z. B. durch Mut- und Bewährungsproben und sonstige angsterregende Inszenierungen. Der Übergang findet seinen Abschluß in der Einweihung und Einfügung, indem der Initiations-Kandidat äußerlich mit den Symbolen seines neuen Standes ausgestattet und innerlich in die Geheimnisse des Erwachsenen-Standes oder der jeweiligen Gruppe eingeweiht wird. Die Ähnlichkeiten zur Prüfung sind deutlich: der Prüfungskandidat wird von seinen bisherigen Bezugspersonen (den Mitschülern, den übrigen Auszubildenden) isoliert, unmittelbar vor der Prüfung gehört er nicht mehr ganz zu ihnen; in der Prüfung, die angsterregend inszeniert und damit wenig transparent ist, hat der Kandidat unter anderem zu zeigen, wie weit er Angst ertragen und sich (auch fachlich) bewähren kann; hat er diese Bewährungsprobe überstanden, wird er mit den Zeichen des neuen Standes ausgestattet (mit einem Titel oder Zertifikat) und gilt nach außen als „Wissender“ (ein gerade initiiertes Facharbeiter hat eben mehr zu wissen als ein Auszubildender unmittelbar vor der Prüfung). Prüfungen sind also immer Ablösung, Übergang und Einfügung zugleich, in ihnen werden diese Schritte dramatisch zusammengedrängt. Der Wechsel von einem Stadium in ein anderes — vollzieht sich nicht allmählich durch Anhäufung von Wissen und Fertigkeiten, sondern dramatisch im Akt der Prüfung.

Eine kontinuierliche Anhäufung von Wissen und Fertigkeiten sowie deren Erprobung in der Praxis würde wohl Prüfungen überflüssig machen. Doch gerade das hartnäckige Festhalten am dramatisch inszenierten Prüfungsritual zeigt an, daß der rituelle Akt offenbar mehrere Funktionen erfüllt, die durch rationale Konstruktion allein nicht zu bewältigen sind. Für den einzelnen Prüfling ist die Ablösung von seinem bisherigen Zustand krisenhaft, denn er muß bislang vertraute Verhaltensweisen, Rollen, Bezugspersonen oder Arbeitsbereiche aufgeben und wenigstens einen Teil seiner Identität neu definieren. Er ist der Macht der Prüfenden unterworfen, die ihre Macht nicht einfach als solche zeigen dürfen. Neudefinition der Identität, Kaschierung von Macht, Einweihung in die Geheimnisse — und manche Vorgänge mehr — sind aber Prozesse, die nicht offen, durch langwierige Gespräche oder einsehbares Handeln vollzogen werden können. Als Ersatz bleibt das Ritual, das — weil der Vorgang auch nach außen hin dargestellt werden soll — mehr oder minder stark zeremonialisiert ist.

Für derartige Zeremonie gibt es aus der Geschichte manche Beispiele: die mittelalterlichen Berufsstände verlangten ihren neuen Mitgliedern zuerst manche Mut- und Geschicklichkeitsproben ab, um sie danach festlich in die Zunft aufzunehmen; Matrosen mußten beim Passieren des Äquators eine Feuertaufe bestehen und anschließend einen großen Festakt bestreiten; um in manche Kaufmanns-Gilde aufgenommen zu werden, mußte noch in der frühen Neuzeit oft ein üppiger Festschmaus finanziert werden. Reste derartiger Zeremonie sind heute noch immer erkennbar: Prüflinge wie Prüfer erscheinen immer noch in feierlicher Kleidung zur Prüfung, der Prüfungsakt findet zumeist in be-

sonderen Räumlichkeiten statt, nach vollzogener Prüfung wird das Ergebnis feierlich verkündet und oft durch schmuckvolle Urkunden bescheinigt usw.

Prüfung als Selektion

Prüfungen dienen nicht nur der Initiation, sie sollen auch geeignete Personen für vorhandene Positionen auswählen. Die Selektionsfunktion ist historisch schon relativ früh in Form von Prüfungen institutionalisiert worden. Das altchinesische Kaiserreich hat bereits vor rund drei Jahrtausenden ein formalisiertes Prüfungswesen zur Auswahl der Beamten und zur Brechung des Adelsmonopols eingerichtet, das in verfeinerter Form bis 1949 fortbestanden hat (zeitweilig war es in der chinesischen Verfassung als „fünfte Gewalt“ neben Regierung, Parlament, Gerichtsbarkeit und Zensorat verankert). Dieses Prüfungssystem, das übrigens zwischen dem 17. und dem 19. Jahrhundert vielen Reformen der Bürokratie in Westeuropa als Vorbild gegolten hat, sollte die Auswahl des Personals für staatliche Aufgabenbereiche rationaler und damit durchschaubarer und demokratischer gestalten, als dies durch andere Ausleseverfahren (z. B. Erblichkeit, soziale oder regionale Zugehörigkeit) möglich war. Insofern der Zugang zu den Prüfungen nicht an bestimmte Voraussetzungen gebunden war, hatte das Prüfungswesen egalitäre bzw. demokratische Tendenzen. Sie konnten freilich nur unzureichend verwirklicht werden, weil die Prüfungen Kenntnisse und Wissen voraussetzten — Voraussetzungen, die beim Fehlen eines allgemeinen und egalitären Bildungssystems kaum erfüllt waren.

Zwei weitere Funktionen, die auch von späteren und gegenwärtigen Prüfungssystemen wahrgenommen werden, waren schon damals Erteilung von Berechtigungen und Verleihung von Prestige. Mit dem Prüfungserfolg erlangte der Bewerber — je nach Maßgabe der freiwerdenden Positionen — ein Anrecht auf eine Beamtenstelle (auf die allerdings mancher Bewerber ein Leben lang warten mußte), zudem materielle Vergünstigungen, Steuer- und Rechtsprivilegien sowie ein hohes Sozialprestige. Dieses Sozialprestige beruhte weniger auf der individuellen Leistung als auf der Zugehörigkeit zur gesellschaftlichen Gruppe der Geprüften. Die Erteilung von Berechtigungen und die Verleihung von Sozialprestige ist in allen gegenwärtigen Prüfungssystemen — zumal im berufsqualifizierenden Bereich — ebenso enthalten wie die Selektionsfunktionen. Von Art und Reichweite der Selektion hängt u. a. der Umfang der Berechtigungs- und Prestigeverleihung ab: Eine Prüfung, mit der ein Großunternehmen Mitarbeiter für bestimmte Tätigkeitsbereiche auswählt, hat eine geringe Reichweite und erteilt damit nur wenig Berechtigungen bzw. Prestige; die Meisterprüfung in einem begehrten Beruf, die auf früheren Ausleseprozessen aufbaut und so stufenweise aus der potentiell recht großen Grundgesamtheit nur wenige „Qualifizierte“ ausliest, verleiht relativ viele Berechtigungen und hohes Sozialprestige.

Historische Reste und neue Aufgaben

Die beiden Grundfunktionen von Prüfungen, Initiation und Selektion, sind je nach Gesellschaftsformation unterschiedlich institutionalisiert worden. Die mittelalterlichen Zünfte und Gilden regulierten den Zugang zu den Berufen durch Aufnahmeurkunden und Prüfungen; der Übergang zwischen den einzelnen Stufen der Berufsausübung wurde ebenfalls durch Prüfungen reguliert (Lehrling — Geselle — Meister) [3]. Das genossenschaftliche Selbstergänzungsrecht der Berufe kontrollierte über Prüfungs- und Aufnahmeurkunden nicht nur Umfang und Qualifikation der Berufszugehörigen, sondern auch deren Normen und Werte. Sie hatten also Selektions- und Initiationsfunktionen gleichermaßen zu erfüllen. Später, im Zeitalter des absolutistischen Staates, sollten andere Prüfungsinstitutionen das Monopol der Zünfte und Gilden brechen: staatlich organisierte bzw. kontrollierte Prüfungen sollten nun qualifiziertes Personal für berufliche Tätigkeitsfelder auslesen, die wegen der rückwärtsgewandten Mono-

polansprüche der Zünfte und Gilden nicht mehr angemessen besetzt werden konnten. Prüfungen bekamen staatlich-administrative Aufgaben bei der Durchbrechung berufsständischer Schranken (ähnliche Funktionen hatten Prüfungen übrigens, als der absolutistische preußische Staat des 18. Jahrhunderts mit Hilfe von Prüfungen das Beamten- und Richtermonopol des Feudaladels durchbrechen wollte). Mit der Industrialisierung und dem Aufkommen des Bürgertums erlangte das berufliche Prüfungswesen zusätzliche Funktionen: Zum einen proklamierte das Bürgertum individuelle Leistung als Gegenwert zur feudalen bzw. berufsständischen Gesellschaftsordnung, wodurch die Leistungs- und Konkurrenzidee auch im Prüfungswesen Einzug hielt (Prüfungen sollten die individuelle Leistungsfähigkeit messen und nach außen hin dokumentieren); zum anderen wurden die Arbeitskräfte mit der Industrialisierung notwendigerweise sozial wie regional mobiler und damit kam den Prüfungen zusätzlich die Allokations- bzw. Steuerungsfunktion für das Beschäftigungssystem zu. Aus den feudalen und berufsständischen Beschränkungen früherer Gesellschaftsformationen befreit, wurde die Arbeitskraft individualisiert und damit je nach den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems steuerbar. Für einen großen Teil der Bevölkerung bedeutete dies zunächst nur die Ohnmachtsituation, seine Arbeitskraft verkaufen zu müssen. In dem Maße aber, in dem mit der Industrialisierung und Technisierung eine höhere Qualifikation verlangt wurde, wurde der Berufszugang an formal nachweisbare Qualifikationen gebunden. Prüfungen erhielten immer mehr die Aufgabe, Qualifikation nachzuweisen und die Qualifizierten im Beschäftigungssystem auf die relevanten Positionen zu verteilen. Diese Funktion ist bis heute — mit der jeweiligen Konjunktursituation und dem ökonomischen Entwicklungsstand schwankend — weiter angewachsen [4]. Ebenso ist eine andere Funktion des Prüfungswesens seit dem Ende des 19. Jahrhunderts immer deutlicher in den Vordergrund getreten: die Legitimation gesellschaftlicher Ungleichheit. Als das Bürgertum mit dem Aufkommen der Arbeiterschaft und tiefgreifenden gesellschaftlichen Strukturwandlungen seine Position bedroht sah, wurde das Prüfungssystem immer bedeutsamer bei der Propagierung der Ideologie sozialer Chancengleichheit. Politisch wurde dies zuerst in der Weimarer Republik vorgespielt, als die bis dahin sozial Benachteiligten durch Prüfungen ihre Unterprivilegierung abschütteln sollten, um das Bildungs- und Berufswesen egalitärer zu gestalten. Die Ideologie der sozialen Chancengleichheit — bei faktischer Ungleichheit — hat sich bis in die Gegenwart erhalten und noch verstärken können.

Prüfungen sind also keineswegs neue, nach den aktuellen Bedürfnissen konstruierte Einrichtungen, sondern historisch sedimentierte Institutionen. Zu den historischen Funktionen sind in der Gegenwart einige zusätzliche Aufgaben getreten — z. B. die Differenzierung neuer Berufe —, die mit früheren Funktionen ein Funktionengemisch bilden.

Prüfungen als Funktionengemisch

Sowohl durch die Anlagerung unterschiedlicher Funktionen im Verlauf der historischen Entwicklung als auch durch divergierende Interessen und Mehrschichtigkeit in der Gegenwart haben Prüfungen keine eindeutige Funktionsbestimmung, sondern stellen eine Mischung verschiedener Funktionen dar. Die von unterschiedlichen Interessengruppen auf verschiedenen Ebenen beanspruchten Funktionen stehen teilweise im Widerspruch zueinander. Diese Widersprüchlichkeit begründet aber — so paradox diese Feststellung auch klingen mag — gerade die Stabilität der Prüfungsinstitutionen, denn es finden keine Koalitionen zur Abschaffung des Prüfungswesens zusammen.

Zwischen den beiden Grundfunktionen — Initiation und Selektion — läßt sich ein Raster von Prüfungsfunktionen entfalten, deren Reichweite vom betroffenen Individuum bis hin zur Gesamtgesellschaft reicht. Für das betroffene Individuum, beispielsweise für den Auszubildenden, der die Gesellen-

prüfung ablegen will, bedeutet die Prüfung zumindest dreierlei: **Realitätserprobung, Selbstverwirklichung und Krise**. In der Prüfung muß er probeweise unter Beweis stellen, wie weit er die zukünftige berufliche Realität, die typischerweise von einem Gesellen bzw. Facharbeiter zu leisten ist, meistern kann. Zu diesem Zwecke wird ein Stück der angenommenen zukünftigen Realität in der Prüfungssituation szenisch verdichtet: Der Prüfling hat mit Arbeitsproben zu demonstrieren, in welchem Umfang er in dieser Situation für die angenommene zukünftige Realitätsbewältigung geeignet ist, um Voraussagen auf zukünftige Verhaltensmöglichkeiten bzw. Fehler zu treffen. Diese Prüfungsfunktion soll damit legitimiert werden, daß sowohl der einzelne als auch die Gesellschaft vor Fehlern geschützt werden sollen: ein Chemielehrling mag in der Prüfungssituation versehentlich Gift statt Heilmittel herstellen, ohne damit großen individuellen und gesellschaftlichen Schaden anzurichten — in einer zukünftigen Praxis hätte ein solcher Fehler dagegen schlimme Folgen. Mit der Erprobung der Realität erfährt der Prüfling auch etwas über seine eigenen Fähigkeiten. In der Prüfung wird er durch andere Menschen bewertet; er entäußert ein Stück von sich, erhält dafür aber eine Bewertung seiner Entäußerung. Dadurch gewinnt er — so die Argumentation für diese Funktionsbestimmung — einen Maßstab zur Selbsteinschätzung und damit zur Definition seiner Identität. Freilich ist die Kehrseite dieses Zuwachses an Identitätsbestimmung Angst und Krisenhaftigkeit. Weil die Prüfung dramatisch inszeniert und mit hohen Erfolgs-/Mißerfolgs-Erwartungen ausgestattet ist, erzeugt sie Angst. In welchem Umfange Angst entsteht und mit welchen Mitteln Angst bewältigt wird, hängt vom jeweiligen psychosozialen Reifungsstadium ab. Die bereits in der frühkindlichen Entwicklung angelegten Mechanismen der Angstentstehung und -bewältigung werden durch die Erfahrungen in der Familie und im Bildungswesen verstärkt und nur noch teilweise verändert. Die frühkindliche Wahrnehmung der Eltern als strafende bzw. lobende Instanzen wiederholt sich in der Prüfungssituation [5].

All dies läßt die Feststellung zu, daß die Prüfung den jeweiligen psychosozialen Reifungszustand feststellt, also ermittelt, wie weit der Kandidat Angst ertragen kann. Da dieser Reifungszustand aber — von den je nach sozialer Schichtzugehörigkeit variierenden — Sozialisationserfahrungen abhängt, wird in jeder Prüfung immer auch ein Stück Sozialqualifikation bloßgelegt. Prüfungen ermitteln nicht nur fachliche Qualifikation, sondern auch gesellschaftliche Qualifikation. Die Relation zwischen fachlicher und gesellschaftlicher Qualifikation dürfte mit der Prüfungsart bzw. dem Prüfungsbereich wechseln: die implizite Betonung gesellschaftlicher Qualifikationen dürfte im Bildungswesen höher liegen als in Berufsausbildung und -tätigkeit, doch werden auch im Berufssystem gesellschaftliche Fähigkeiten wie „Durchsetzungsfähigkeit“, „Pünktlichkeit“, „Zuverlässigkeit“ und dergleichen geprüft. Diese Funktion des Prüfungswesens, die aus der Krisenhaftigkeit der Prüfungssituation resultiert, überdeckt die anderen Funktionen (Realitätserprobung, Selbstverwirklichung). Die Krisenhaftigkeit der Prüfungssituation wird für das Individuum aber noch dadurch verstärkt, daß jede Prüfung einen Einschnitt im jeweiligen Lebensweg bedeutet. Mit der Prüfung wird ein Abschnitt beendet, ein neuer begonnen; mit der erfolgreichen Prüfung erfolgt vielfach ein **Rollenwechsel**. Der bisherige Auszubildende übernimmt die Rolle des Gesellen bzw. Facharbeiters, er wird von den bisherigen Lehrlingen getrennt. Mit diesem Übergang wird der Prüfling auf die Normen und Werte seiner neuen Rolle festgelegt. Daher hat er in der Prüfung implizit auch nachzuweisen, wie weit er derartige Normen und Werte verinnerlicht hat. Hierfür ist in der amerikanischen Literatur der Begriff „geheimer Lehrplan“ („hidden curriculum“) geprägt worden. In einer handwerklichen Gesellenprüfung werden nicht nur fachliche Fähigkeiten, sondern auch Verhaltensnormen, Ethos und Gesellschaftsbilder des Handwerks mitgeprüft, weil der Prüfling auf die Rolle des

Gesellen und auf die Rolle des Handwerkers festgelegt wird. Hieran wird wiederum der Initiationscharakter der Prüfung deutlich.

Bislang wurden Funktionen diskutiert, die das Prüfungssystem für das jeweilige Individuum hat. Für den (beruflichen) Ausbildungsbereich haben Prüfungen aber andere Funktionen. Beispielsweise sollen Prüfungen das **Lernen** motivieren und steuern. Das Hauptargument für diese Funktionsbestimmung liegt darin, daß die Auszubildenden nicht hinreichend durch Interesse an der Sache, Spaß oder Neugierde (= intrinsische Motivation) zum Lernen motiviert werden können, sondern dazu den Druck der Prüfung benötigen (= extrinsische Motivation). Eine solche Argumentation verweist freilich weniger auf ein naturgegebenes menschliches Motivationsdefizit, sondern vermutlich eher auf ein Defizit der Ausbildung selbst. Lehren und Lernen im Berufs- und Ausbildungssystem sind — nach dem gegenwärtigen Stand psychologischer und erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse — prinzipiell so organisierbar, daß sie mit einem Minimum an äußerem Druck auskommen können. Der äußerliche Druck der Prüfungen erleichtert allerdings das Lehren und Unterweisen und wird daher gern als Ersatz für didaktische Unzulänglichkeiten benutzt. Zusätzlich sollen Prüfungen aber auch das Lernen steuern, indem sie einerseits die Zielrichtung des Lernens angeben und andererseits eine Rückmeldung über das bereits Erlernte ermöglichen [6]. Diese Funktionen sind allerdings immer dann fragwürdig, wenn Prüfungen sachlich begründete Lehr- oder Ausbildungspläne ersetzen müssen (Prüfungsordnung als Curriculumsersatz) oder wenn Prüfungen Lernprozesse abschließen, ohne eine Korrektur des Lernens zu ermöglichen (was bei punktuellen Abschlußprüfungen der Fall ist). Als Instrument der Lernsteuerung können Prüfungen nur dann dienen, wenn sie Änderungen im Lernprozeß ermöglichen und der zu lernende Stoff inhaltlich und nicht bloß formal durch Prüfungsordnungen begründet ist.

Eng mit dieser Funktion hängt eine andere Funktionsbestimmung des Prüfungssystems zusammen: **Leistungsmessung und -prognose**. Prüfungen sollen die Leistungen des jeweiligen Kandidaten messen und wahrscheinliche Aussagen auf seine zukünftige Leistungsfähigkeit zulassen. Die Leistungsmessung setzt erstens voraus, daß die Dimensionen und Kriterien der Leistung genau festgelegt sind, zweitens, daß die übrigen Faktoren der Situation kontrolliert werden können und drittens, daß die Ergebnisse nur für die Situation der Leistungsfeststellung gelten dürfen. Aber all diese Voraussetzungen sind in der stark angsterregenden Situation der Prüfung kaum zu verwirklichen: die Festlegung der Leistungsdimensionen und -kriterien ist nur unzureichend möglich, solange nicht geklärt werden kann, was eigentlich Leistung ist. Die Störfaktoren der Prüfungssituation sind ebensowenig zu kontrollieren wie die subjektiven Faktoren des Prüferhandelns (wie die zahlreichen Untersuchungen über die geringe Wiederholungszuverlässigkeit von Prüferurteilen zeigen); trotz der Bezogenheit auf den Prüfungszeitpunkt werden die Ergebnisse der Prüfung losgelöst von der Situation als längerfristig gültige Leistungsindikatoren behandelt, die zudem noch durch Ziffernzensuren bzw. Punktwertungen den Eindruck scheinexakter Objektivität erwecken. Wie die zahlreichen Untersuchungen der Prüfungsforschung in den letzten Jahrzehnten ergeben haben, sind Prüfungen höchst mangelhafte Instrumente der Leistungsmessung, die keinen Vergleich mit anderen Forschungsinstrumenten aushalten. Ihre geringe Tauglichkeit zur Diagnose des augenblicklichen Leistungsstandes läßt eine Verwendung als Prognoseinstrument nur eingeschränkt zu. Dagegen sind Prüfungen besonders geeignet zu messen, wieviel Angst jemand ertragen kann!

Für das Beschäftigungssystem haben Prüfungen und die mit ihnen verliehenen Zertifikate insbesondere **Steuerungsfunktionen**. Die Qualifizierten — so lautet die Begründung für

diese Funktionsbestimmung — sollen in die jeweils relevanten Positionen geschleust werden oder anders formuliert: durch Prüfungen und Zertifikate wird die Verteilung (Allokation) von Qualifikation auf die Positionen des Beschäftigungssystems geregelt. Die Qualifikation wird nicht mehr vor jeder Übernahme eines Bewerbers in eine entsprechende Position neu überprüft, sondern nach dem vorhandenen Zertifikat eingeschätzt. Das Zertifikat erlaubt eine bürokratische Handhabung der Qualifikation: die einzelnen Qualifizierten werden austauschbar und können zudem — je nach Examensnote und Abschlußzeugnis — hierarchisch eingestuft werden. Zumindest beim Eintritt in das Beschäftigungssystem können die Inhaber von Prüfungszertifikaten ähnlich wie Geld oder standardisierte Güter behandelt werden; die Examensbewertung erlaubt außerdem in den meisten Fällen eine Einstufung des „Marktwertes“ (Gehalt, Besoldungsstufe usw.). Die individuellen Fähigkeiten können durch das Prüfungssystem, das mit dem Zertifikat jeweils durchschnittliche Befähigungen bescheinigt und durch die Prüfungsordnungen durchschnittliche Qualifikationen erzwingt, nicht zur Entfaltung gelangen. Die Verdurchschnittlichung und Standardisierung sollen die Steuerungs- und Allokationsfunktion des Prüfungswesens erleichtern — eine adäquate Persönlichkeitsentfaltung wird allerdings damit erschwert.

Zur Steuerungsfunktion kommt noch eine weitere Funktion hinzu, die mit dem Beschäftigungssystem zusammenhängt. Durch Prüfungen werden die **Grenzen des jeweiligen Berufes** festgelegt. Tätigkeitsfelder, die nicht durch Prüfungen abgedeckt sind, gelten nicht als Berufe. Neue Berufe, die sich aus der Professionalisierung solcher Tätigkeitsfelder ergeben, müssen sich erst gegen die bereits etablierten Berufe und ihre qua Prüfungen gegebenen Abgrenzungen durchsetzen. Die Geschichte ist reich an Beispielen, in denen die Professionalisierung neuer Tätigkeitsfelder durch vorhandene Prüfungssysteme blockiert wurde. Allgemeiner definieren Prüfungen die Grenzen zwischen Bildungs- und Berufswesen und markieren die Binnenstrukturen im Bildungssektor (z. B. Abgrenzung zwischen den Bildungsinstitutionen und den Fächern) ebenso wie im Beschäftigungssystem. Prüfungen haben somit strukturbildende Funktionen, die der Stabilisierung der Gesellschaftsstruktur und der Erhaltung von Herrschaftssystemen dienen.

Wenn Prüfungen Berechtigungen, Privilegien und Sozialprestige verleihen, den Zugang zu Bildung und Beruf regeln, die Abgrenzung zwischen Berufen und zwischen Beschäftigungsniveaus definieren, dann prägen sie auch die jeweilige **Schichtungs- bzw. Klassenstruktur** der Gesellschaft. Dies kann in doppelter Weise geschehen: Prüfungen können soziale Mobilität und Chancengleichheit ermöglichen und damit die Gesellschaftsstruktur umgestalten, sie können umgekehrt aber auch durch soziale Selektivität zur Erhaltung der bestehenden Gesellschaftsstruktur beitragen. Nach einschlägigen Untersuchungen leisten Prüfungen in der westdeutschen Gesellschaft der Gegenwart zwar einen Beitrag zur Herstellung von Mobilität, doch trägt gerade die starke Selektivität des Bildungswesens immer noch zu einem hohen Grad von „sozialer Erbllichkeit der Schichtzugehörigkeit“ (Bourdieu/Passeron) bei. Prüfungen regulieren ein ökonomisch wie gesellschaftlich erforderliches Maß an Mobilität und erzeugen den Eindruck sozialer Durchlässigkeit, stabilisieren aber gleichzeitig über das Bildungswesen die vorhandenen Sozialstrukturen.

Erfolgt durch Prüfungen sozialer Aufstieg, so erfolgt u. a. über Prüfungen eine Festlegung auf die Normen und Werte der neuen Schicht. Das Arbeiterkind, das die zahllosen Prüfungsbarrieren des Bildungswesens überwindet und schließlich in einen akademischen Beruf gelangt, hat nicht nur in den zahlreichen Prüfungen Verzicht auf wesentliche Teile seiner Herkunftsnormen leisten müssen (weil das höhere Bildungswesen immer noch an Mittelschichtnormen orientiert ist), sondern wird mit dem jeweiligen Prüfungserfolg schließ-

lich zum Verfechter dieser Selektionsinstrumente, die ihm letztlich zu seiner neuen sozialen Identität verholfen haben. Weil Prüfungen nicht nur fachliche Qualifikation feststellen, sondern implizit auch gesellschaftliche Qualifikationen eruieren, darf mit hoher Wahrscheinlichkeit angenommen werden, daß das Prüfungswesen die Anpassung an die vorherrschenden Normen und Werte höher prämiiert als Abweichungen und individuelle Entfaltung. Diese Anpassung bedeutet bereits ein Stück Herrschaftssicherung. Doch läßt sich die **Herrschaftsfunktion** noch plausibler durch den Vergleich mit dem Strafverfahren verdeutlichen. Prüfungen verlaufen nach dem Muster von Strafprozessen: über den Kandidaten wird gerichtet und am Ende erhält er ein Urteil, das in vielen Fällen lebenslanglich gilt. Ein nichtbestandenes Examen kann ebenso zeitlebens zum Etikett werden wie ein Examens-erfolg, zumal eine Revision in vielen Fällen nicht möglich ist. Selektionen, die auf den ersten Stufen des Bildungswesens stattgefunden haben, sind — zumindest im Bildungswesen — oft nicht reparabel; ähnliches gilt auch im Berufssystem. Prüfungen dienen als Etikettierung, ihre Ergebnisse kommen Urteilen gleich, deren Revision vielfach nicht gelingt.

Eine solche Etikettierung wie auch die meisten anderen hier dargestellten Funktionen des Prüfungswesens machen andere sinnvolle Funktionen des Berufs- und Bildungssystems unmöglich: eine Entfaltung der individuellen Fähigkeiten, für die Prüfungen durchaus Maßstäbe und Rückkoppelungen bieten könnten, wird durch die Bürokratisierung und Verdurchschnittlichung des Prüfungswesens verhindert; Gruppen- und Teamarbeit wird durch die angstregende und individualisierende Wirkung von Prüfungen unterbunden; eine sinnvolle Verzahnung von Ausbildung und Praxis wird blockiert, solange Prüfungen als Scharnier für die sich auseinanderentwickelnden Bildungs- und Beschäftigungssektoren erhalten müssen; Berufs- und Bildungsmobilität durch Prüfungen müssen solange Illusion bleiben, soweit außerfachliche Kriterien in der Prüfung dominieren usw. Manch kritische Frage wäre hier anzuschließen.

Jedoch hat es wenig Sinn, nur Mängel zu benennen oder Alternativen anzubieten. Zunächst gilt es einmal, die Widerstände gegen Veränderungen im Prüfungswesen genauer zu analysieren, die sich vor allem aus der Funktionenmischung und den daher divergierenden Interessen ergeben. Und schließlich müßte eine Prüfungsforschung die Trennung zwischen der Erforschung von Prüfungen im Bildungssektor von jenen im Berufssektor ebenso überwinden wie den Mangel an Phantasie. Denn nur mit viel wissenschaftlicher und praktischer Phantasie wird es möglich sein, das rigide und ständig weiter ausufernde Prüfungssystem als gesellschaftliche Institution in dieser Form zu überwinden. Es bleibt allerdings offen, ob sich dabei die Hoffnung erfüllt, die der deutsche Staatswissenschaftler Robert von Mohl schon 1841 hatte: „Nichts ist möglicher, als daß das ganze Prüfungswesen wieder vollkommen aus der Welt verschwindet, welche auch in der That ohne dasselbe lange genug bestanden hat und zum Theile noch besteht... Nun, dann wird das verzweigte und fein ausgebildete Prüfungswesen einen merkwürdigen Abschnitt in den künftigen Staats- und Rechtsgeschichten bilden, zur Verwunderung der dann Lebenden“.

Anmerkungen

- [1] Dieses Zitat befindet sich bei Fr. Paulsen — Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902, S. 442. Eine Übersicht über Symptome und Ursachen von Prüfungsangst habe ich als Buch vorgelegt: H. W. Prah: Prüfungsangst, München 1977. Dort befindet sich auch weiterführende Literatur.
- [2] Eine historisch-gesellschaftliche orientierte Erforschung des Prüfungswesens ist in der Gegenwart sehr selten. Für den Hochschulbereich liegen neuerdings einige Studien vor. Vgl. St. Kvale — Prüfung und Herrschaft, Weinheim 1972. H. W. Prah — Hochschulprüfungen — Sinn oder Unsinn?, München 1976. Für den berufs-bildenden Bereich liegen bislang nur Teilstudien vor.

- [3] Eine dreigliedrige Abstufung war übrigens nicht nur im mittelalterlichen Berufssystem üblich. Auch die Kirche und die Universitäten stuften ihre Hierarchien dreigliedrig ab. Die Dreigliedrigkeit Lehrling—Geselle—Meister hat sich bis in die Gegenwart ebenso erhalten wie die Dreigliedrigkeit des allgemeinen Bildungswesens.
- [4] Eine Untersuchung über die gegenwärtigen Steuerungsfunktionen von Prüfungen und Zertifikaten haben vorgelegt: K. Schweikert/D. Grieger — Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem, Göttingen 1975.
- [5] Derartige Befunde sind vor allem von der psychoanalytischen Prüfungsangstforschung bei Studenten und Schülern erhoben worden; für den berufsbildenden Bereich liegen Untersuchungen über Prüfungsangst kaum vor. Eine allgemeine Darstellung der Ansätze zur Erklärung von Prüfungsangst habe ich vorgelegt (H. W. Prahl — Prüfungsangst, München 1977).
- [6] Für das Berufsbildungswesen werden diese Funktionen in einem Forschungsprojekt des BBF erforscht: Prüfungen und Lernerfolgskontrollen (W. Reisse u. a.).

Wilfried Reisse

Prüfungen und lerndiagnostische Maßnahmen in der beruflichen Bildung – ein systemtechnischer Ansatz zu ihrer Verbesserung

Es wird ein umfassend anwendbarer methodischer Ansatz beschrieben, mit dessen Hilfe auch bei sehr unterschiedlichen Prüfungen und lerndiagnostischen Maßnahmen gegenwärtig bestehende Mängel beseitigt und Probleme gelöst sowie grundlegende Verbesserungen des beruflichen Prüfungswesens vorbereitet und realisiert werden können — soweit überhaupt in diesem Bereich Verbesserungen möglich sind. Bei dieser Innovationsstrategie werden insbesondere systemtheoretische Konzepte und systemtechnische Verfahren angewandt. Ausgangspunkt ist dabei der Begriff des Prüfungs-Lerndiagnose-Systems, dessen wesentliche Merkmale anhand von Problemen bei beruflichen Prüfungen erläutert werden. Auf dieser Grundlage wird beschrieben, wie man bei der Verbesserung von Prüfungs-Lerndiagnose-Systemen vorgeht. Dabei werden einzelne Aktivitäten aufgelistet, kritische Arbeitsschritte diskutiert und Varianten des Vorgehens aufgezeigt.

1. Zielsetzung

Prüfungen sind mit Problemen verbunden — nicht nur für die Teilnehmer an einer Prüfung, sondern auch für diejenigen, die Prüfungen planen und durchführen. Einen eng damit verknüpften Bereich stellen lerndiagnostische Maßnahmen dar, die in der beruflichen Bildung etwa mit Bezeichnungen wie „Lernstandmessung“, „Lernerfolgskontrolle“, „Ausbildungseignungsprognose“ charakterisiert werden.

Im vorliegenden Beitrag geht es weniger darum, diese Probleme aufzulisten, Lösungen vorzustellen oder über die bisherige Arbeit zu berichten. Vielmehr soll — als Innovationsstrategie — ein allgemein anwendbarer methodischer Ansatz skizziert werden, mit dessen Hilfe auch bei sehr unterschiedlichen beruflichen Prüfungen und lerndiagnostischen Maßnahmen gegenwärtig bestehende Mängel beseitigt und Probleme gelöst werden können. Dieser Ansatz kann ebenso zu grundlegenden Revisionen des beruflichen Prüfungswesens dienen, falls sich diese als erforderlich erweisen sollten. Im Prinzip besteht dieser Ansatz darin, auf die hier anstehenden Fragen systemtechnische Verfahren anzuwenden, die sich bereits in vielen anderen Bereichen bewährt haben. Diese Verfahren sind nicht nur für die Erforschung und wissenschaftlich begründete Verbesserung umfassender Prüfungssysteme gedacht. Die weitere Entwicklung zielt darauf ab, Entscheidungsträgern aus der Prüfungspraxis (beispielsweise Referenten der zuständigen Stellen für das Prüfungswesen, Mitgliedern von Berufsbildungsausschüssen) Hilfen an die Hand zu geben, mit denen sie ihr jeweiliges Prüfungssystem selbst verbessern können.

2. Prüfungen, lerndiagnostische Maßnahmen und Systemtechnik

„Prüfungen“ werden definiert als „Verfahren zur Ermittlung bestimmter persönlicher Eigenschaften, die mit einer recht-

lich bedeutsamen Bekundung des Ergebnisses abschließen“ (PIETZCKER, 1975, S. 27); zu denken ist an Abschluß- und Gesellenprüfungen in der beruflichen Erstausbildung, an Ausbildereignungsprüfungen, an Fortbildungsprüfungen (z. B. als Bilanzbuchhalter), an Ausleseprüfungen für Bewerber um einen Ausbildungsplatz, an firmeninterne Abschlußprüfungen bei der Ausbildung in Großbetrieben, an Laufbahnprüfungen im öffentlichen Dienst, an Abschlußprüfungen beruflicher Schulen (z. B. Fachschulen) — die Reihe von Beispielen für berufliche Prüfungen könnte noch fortgesetzt werden.

Eignungsuntersuchungen bei der Berufsberatung, Klassenarbeiten in beruflichen Schulen, Beurteilung von Auszubildenden und Bewertung von Arbeitsproben als Grundlage für die individuelle Ausbildungsplanung, die schulpyschologische Untersuchung eines Auszubildenden mit Erziehungsschwierigkeiten sollen dagegen als „**lerndiagnostische Maßnahmen**“ betrachtet werden. Hier geht es in erster Linie darum — wie allgemein in der pädagogischen Diagnostik — „Informationen zur Optimierung des pädagogischen Handelns zu gewinnen“ (REULECKE u. ROLLETT, 1976, S. 177).

Obwohl in diesem Beitrag — wie allgemein in der Arbeit des BIBB — Prüfungsprobleme im Vordergrund stehen, müssen lerndiagnostische Maßnahmen in die Überlegungen miteinbezogen werden, da mit vielen beruflichen „Prüfungen“ (z. B. der Zwischenprüfung in der beruflichen Erstausbildung) auch eindeutig pädagogische Ziele verfolgt werden sollen. Eine ausschließliche Beschränkung auf den Prüfungsaspekt ist auch nicht vertretbar, wenn man die Ausbildungsproblematik bei wichtigen Sondergruppen wie Behinderte, Jungarbeiter, Gastarbeiter, berufsunreife Jugendliche usw. berücksichtigt.

Mit „**Systemtechnik**“ bezeichnet man allgemeine Verfahren zur Lösung von Gestaltungs- und Planungsproblemen, die zunächst für militärische Aufgaben und für die Raumfahrt entwickelt und daran anschließend auf Probleme in vielen anderen Bereichen — z. B. auch in der Pädagogik — angewandt wurden [1]. Der systemtechnische Ansatz kann wirkungsvoll ergänzt werden durch Ergebnisse der Innovationsforschung und besonders durch Erkenntnisse und Verfahren aus der Organisationsentwicklung (u. a. BORRMANN, 1973, GEBERT, 1974). Dieser relativ neue Forschungszweig liefert Hinweise, wie Änderungsprozesse in Organisationen ablaufen, wie man gezielte Änderungen vorantreiben kann und welche Bedingungen den Änderungserfolg beeinflussen.

3. Prüfungs-Lerndiagnose-Systeme

Grundlegend für die weiteren Überlegungen ist der Begriff des Prüfungs-Lerndiagnose-Systems (oder auch des Prüfungssystems, falls nur dieser Akzent im Vordergrund steht). Es sollen daher anhand der Abbildung und einiger Probleme aus dem Bereich beruflicher Prüfungen und Lernerfolgskontrollen die wesentlichen Bestimmungsstücke von Prüfungs-

Lern diagnose-Systemen — unter weitgehendem Verzicht auf theoretische Erörterungen — erläutert werden. Als Orientierung dient besonders die Darstellung systemtheoretischer Überlegungen bei ROPOHL (1975).

3.1 Prüfungs-Lern diagnose-Systeme und ihre Umgebung

Die Abbildung zeigt zwei **Systeme**: das Prüfungs-Lern diagnose-System und das System „Ausbildungsinstanz“, womit speziell die jeweiligen Ausbildungsbetriebe, Berufsschulen, Einrichtungen für überbetriebliche Bildungsmaßnahmen usw. gemeint sind. Einzelne Prüfungs- oder Prüfungs-Lern diagnose-Systeme (oberer Teil der Abbildung) wären beispielsweise: Zwischenprüfungen bei kaufmännischen Ausbildungsberufen; Abschlußprüfungen im Bereich einer IHK; Auslese-, Zwischen- und Abschlußprüfungen in einem Ausbildungsberuf; die Gesellenprüfungen im Ausbildungsbereich „Handwerk“; die Gesellen- und Abschlußprüfungen in der beruflichen Erstausbildung insgesamt. Diese Aufzählung zeigt, daß es das System der beruflichen Prüfungen nicht gibt, stattdessen existieren eine Vielzahl von sich überschneidenden mehr oder minder speziellen oder umfassenden Prüfungssystemen.

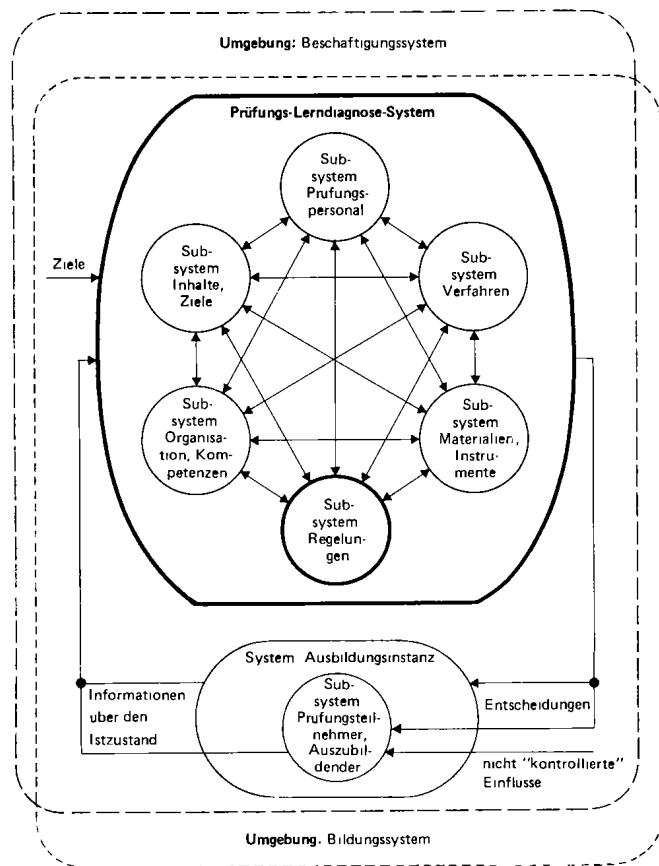
Prüfungs-Lern diagnose-Systeme sind nicht im luftleeren Raum angesiedelt, sondern stehen im engen Zusammenhang mit ihrer **Umgebung**, von der sie — wie alle Systeme — zunächst abzugrenzen sind. Als Umgebung werden relevante Ausschnitte des Bildungs- und Beschäftigungssystems angesehen, wobei berufliche Prüfungen in den Überschneidungsbereich beider Systeme einzuordnen sind (vgl. Abbildung) und damit entscheidende Nahtstellen markieren.

Zusammenhänge zwischen Prüfungs-Lern diagnose-Systemen und ihrer Umgebung zeigen sich beispielsweise darin, daß diese Systeme Geld kosten, Personalaufwand erfordern, Prüfungsergebnisse und Entscheidungen bringen. Solche (in der Abbildung als Pfeile gekennzeichnete) Verbindungen zwischen System und Umgebung sind z. B. **Eingangs- und Ausgangsgrößen** (Input und Output). Eingangsgrößen für berufliche Prüfungssysteme sind etwa Definitionen von beruflichen Qualifikationen, die Ausbildungs-Inhalte darstellen und den Prüfungsinhalten zugrunde liegen sollen (= Ziele als „Sollgrößen“) und die Leistungen der Prüfungsteilnehmer (= Informationen über den „Ist-Zustand“), aber auch Qualitätsanforderungen (z. B. Vergleichbarkeit der Prüfungen) und Zielsetzungen für das System (z. B. Motivierung von Auszubildenden). Ausgangsgrößen sind u. a. Prüfungsentscheidungen, Versagerquoten, Informationen über Veränderungen des Leistungsniveaus. Wie die Abbildung zeigt, können die beiden Systeme und die Eingangs- und Ausgangsgrößen als Bestandteile von **Regelkreisen** [2] angesehen werden. Eine weitere wichtige Kategorie von Eingangsgrößen sind auch **einschränkende Bedingungen**, die vom Bildungs- und Beschäftigungssystem ausgehen (z. B. Bund-Länder-Zuständigkeiten in der beruflichen Bildung) und die die Möglichkeiten für eine Modifikation von Prüfungs-Lern diagnose-Systemen sehr begrenzen können.

Einige Beispiele sollen noch die Wichtigkeit dieser Zusammenhänge zwischen beruflichen Prüfungssystemen und dem Bildungs- und Beschäftigungssystem als Umgebung verdeutlichen:

- Umgebungswirkungen sind zunächst für eine Analyse der Prüfungsproblematik wichtig: So zeigt die übliche Gliederung von Abschlußprüfungen (Kenntnis- und Fertigkeitsteil, Prüfungsfächer und Arbeitsproben), daß hier das Prüfungssystem offensichtlich stärker durch das duale System der Berufsausbildung (als Umgebung) bestimmt wurde als durch die Umgebung „Beschäftigungssystem“. Auswirkungen des Beschäftigungssystems werden dagegen bei der Schwierigkeit offenkundig, Zwischenprüfungen so zu konzipieren, daß die Flexibilität der betrieblichen Ausbildung berücksichtigt wird. Ein weiteres Beispiel sind betriebsinterne Abschlußprüfungen in Großunternehmen, deren Ergebnisse für Weiterbeschäftigungschancen der betroffenen Auszubildenden nicht ohne Bedeutung sein dürften.

Abbildung: Darstellungsmöglichkeit für berufliche Prüfungs-Lern diagnose-Systeme (Erläuterungen im Text)



- Aber auch bei der Gestaltung von Prüfungssystemen sind erwartete Umgebungswirkungen zu berücksichtigen: Zuverlässige Prognosen über spezielle Entwicklungen des Beschäftigungssystems sind bekanntlich kaum möglich, dagegen dürfte es feststehen, daß auch in Zukunft ein Berufswechsel eher Regelfall als Ausnahme ist (BERUFSBILDUNGSGERICHT, 1977). Dieser Befund sollte dazu Anlaß geben, zu überprüfen, inwieweit hochspezialisierte Prüfungsinhalte beruflicher Abschlußprüfungen (als Indikatoren für Kurzzeitqualifikationen) durch die Messung von „Schlüsselqualifikationen“ (mit Langzeitcharakter) ergänzt werden müssen. So wäre es zu überlegen, auch im Rahmen des Fertigkeitsteils von Abschlußprüfungen Problemlösungsaufgaben (als produktionspraktische Fertigungsaufgaben, vgl. ALTENSTEIN, 1977) einzusetzen oder schriftliche Prüfungen unter Verwendung von Arbeitsmitteln so zu modifizieren, daß auch die Beherrschung von Informationstechniken (Tabellen- und Gebrauchsanweisungslesen, Nachschlagen, Informationsquellen herausfinden usw.) geprüft wird.
- Schließlich läßt sich auf diesem Hintergrund auch diskutieren, welches Gewicht Prüfungssysteme überhaupt erhalten sollen: Prüfungssysteme können besonders dann steuernde Auswirkungen auf das jeweilige Ausbildungssystem haben, wenn eine institutionalisierte Ausbildung und/oder entsprechende Curricula (z. B. die noch ausstehenden Ausbildungsordnungen für einige Metallberufe) fehlen. Beispiele für solche „prüfungsgesteuerten Ausbildungssysteme“ finden sich besonders im Fortbildungsbereich (Führerscheinprüfung) und bei Ausbilder-eignungsprüfungen. Es wäre zu klären, unter welchen Bedingungen eine solche Steuerung der Ausbildung über Prüfungen im Vergleich zu einer Steuerung über Curricula zweckmäßig ist.

Es wird also insgesamt erforderlich sein, bei der Diskussion über das Verhältnis Bildungs- und Beschäftigungssystem das berufliche Prüfungs-Lern diagnose-System sehr viel mehr mit einzubeziehen.

Tabelle: Prozeßphasen bei der Revision von Prüfungs-Lerndiagnose-Systemen (Übersicht)

Phasen		Aktivitäten (Beispiele)
Organisationsentwicklung	Systementwicklung	
Auftreten des Problems, Problembewußtsein/Entstehung des Veränderungsbedarfes	Planung	— Gespräche mit Entscheidungsträgern (Konsens über die generelle Notwendigkeit einer Revision des Prüfungssystems)
Bestimmung des Veränderungsproblems und der Veränderungsziele	— Vorstudie	
	— Problem- u Zieldefinition	— Aufstellung eines Problemkatalogs und Zielbestimmungen (z. B. „Senkung der Versagerquote“, „Schnellere Rückmeldung der Prüfungsergebnisse an Ausbildungsinstitutionen“, „Höhere Gültigkeit der Prüfung“)
Sammlung und Aufbereitung problemrelevanter Daten und Informationen	— Systembeschreibung u. -analyse	— Beschreibung der verwendeten Prüfungsverfahren, inhaltliche Analyse von Prüfungsaufgaben
	— Systemelemente	— Analyse der Auswirkung von Prüfungsregelungen und -organisation auf die praktizierten Prüfungsverfahren
	— Beziehungen zwischen Systemelementen	— Beschreibung der wesentlichen Merkmale des jeweiligen Ausbildungs- und Beschäftigungssystems
	— Umgebung	
	— Beziehungen System—Umgebung	— Auswertung von Prüfungsergebnissen (Noten, Versagerquoten)
	— Output System	— Einschätzung der Wirkung der Prüfung z. B. auf die vorhergehende Ausbildung sowie der Funktion der Prüfung für das jeweilige Beschäftigungssystem
	— Wirkungsanalyse System	— Identifizierung von Umgebungsbedingungen, die Veränderungen behindern (z. B. gesetzliche Regelungen, personelle und finanzielle Kapazität)
	— einschränkende Bedingungen	— Beschreibung des Verhaltens und Funktionieren des gesamten Systems (z. B. hinsichtlich der Stabilität, möglicher Änderungstendenzen, „Zueinander-passen“ der Systemelemente usw.)
	— Systemverhalten	— Untersuchung, inwieweit Qualitätsmerkmale (z. B. Objektivität, Gültigkeit) durch das jeweilige System erfüllt werden
Feedback der aufbereiteten Informationen an relevante Problemlösungsgruppen, Problemlösungsverhalten (Suchen von Lösungen, Entscheidungen), Planung der erforderlichen Veränderungsaktionen	— Systembewertung (IST-System)	— Konzeption modifizierter Systeme (etwa mit erweiterten Zielsetzungen und veränderten Systemelementen wie z. B. vereinheitlichte Regelungen, gültigere Prüfungsaufgaben, Prüfertraining)
	— Grundkonzeption Systemvarianten oder -alternativen	— Prüfung der unterschiedlichen Systemalternativen, inwieweit vermutlich die angegebenen Ziele besser erreicht, negative Folgewirkungen vermieden werden, das Aufwand-Nutzen-Verhältnis und die Variante unter den vorliegenden Bedingungen überhaupt realisierbar ist
	— Bewertung Systemkonzepte	— Auswahl einer Systemvariante oder -alternative (z. B. Vereinheitlichung von Prüfungsregelungen, Einführung von Situationsaufgaben, Prüfertraining, EDV-Auswertung der Prüfungsdaten)
	— Entscheidung für Systemkonzept	— Ausarbeitung eines detaillierten Systementwurfs
	— Detaillierter Systementwurf	— Beschaffung der notwendigen Kapazität (Personen, Ausstattung, finanzielle Mittel allgemein) und Berücksichtigung bei der Arbeitsplanung
	— Vorbereitung Systementwicklung	
	Realisierung	
Durchführung der Veränderungsaktionen	— Systementwicklung	— Konstruktion ausbildungszielorientierter Prüfungsaufgaben, Aufbau einer Aufgaben-Itembank usw.
	— Systemeinführung	— Durchführung von Informationsveranstaltungen für Prüfer, umfassende Information der Prüfungsteilnehmer
Neue Verhaltensweisen	— Systembenutzung	— Benutzung des revidierten Systems
Bewertung des Veränderungserfolgs	— Bewertung des revidierten Systems	— Untersuchung, inwieweit angestrebte Ziele (z. B. Senkung Versagerquote) auch erreicht wurden

3.2 Struktur von Prüfungs-Lerndiagnose-Systemen

Während oben Prüfungs-Lerndiagnose-Systeme gewissermaßen als etwas betrachtet wurden, dessen innerer Aufbau nicht interessiert, wenden wir uns nun dem „Inneren“ von Prüfungs-Lerndiagnose-Systemen zu.

Systeme werden häufig als Elemente, Komponenten oder Teile bezeichnet, zwischen denen Wechselwirkungen bestehen. Statt von Systemteilen wird hier — auch wieder im Anschluß an ROPOHL (1975) — von **Subsystemen** gesprochen. Als wesentliche Komponenten beruflicher Prüfungs-Lerndiagnose-Systeme werden dabei die folgenden Subsysteme (vgl. die Kreise im Prüfungs-Lerndiagnose-System im oberen Teil der Abbildung):

a) **Prüfungspersonal:** Darunter werden im weiteren Sinne alle Personen verstanden, die mit der Konzeption, Vor-

bereitung, Durchführung und Auswertung beruflicher Prüfungen beschäftigt sind, z. B. Prüfer (Mitglieder von Prüfungsausschüssen), „Aufgabenmacher“ (Mitarbeiter in Aufgabenerstellungsausschüssen) und Prüfungssachverständige (Entscheidungsträger über Prüfungssysteme), um hier drei mögliche Untergruppen zu nennen.

b) **Verfahren:** Bereits im Rahmen der gebräuchlichen Verfahren für berufliche Prüfungen (REISSE, 1977) gibt es eine Vielzahl von Varianten, schon allein im Bereich der mündlichen Prüfungen. Dieses Verfahrensreservoir wird noch beachtlich erweitert, wenn man die methodischen Ansätze und Verfahren einbezieht, die gegenwärtig im Bereich der pädagogischen Diagnostik zur Verfügung stehen (vgl. z. B. BRICKENKAMP, 1975).

c) **Materialien und Instrumente:** Hier liegt der Akzent mehr auf den materiellen Bestandteilen, beispielsweise den

Prüfungsaufgaben, Beurteilungsbögen, Beschreibungen von Prüfungsstücken usw. Zentrale Bedeutungen besonders für die Zwischen- und Abschlußprüfungen in der beruflichen Erstausbildung haben hier die Aufgabenbanken für Prüfungen in Massenberufen (Metall, Elektro, kaufmännische Berufe).

- d) **Inhalte, Ziele:** Damit sind u. a. sowohl die Inhalte und Ziele genannt, die nach den bestehenden Vorschriften beruflichen Prüfungen zugrunde gelegt werden sollen, als auch die Inhalte und Ziele (als Lehrziele und taxonomische Kategorien), die in der Prüfungspraxis realisiert werden, wenn man von einer Analyse der Prüfungsaufgaben ausgeht (vgl. KRUMM, 1973).
- e) **Organisation und Kompetenzen:** Die Praxis der Prüfungen besonders durch die zuständigen Stellen zeigt, daß deren organisatorische Durchführung auch vom Aufwand her von erheblicher Bedeutung ist. Überlegungen zur organisatorischen Durchführbarkeit treten auch bei überregionalen beruflichen Prüfungen stark in den Vordergrund. Organisationsfragen sind eng mit der Kompetenzverteilung bei beruflichen Prüfungen verknüpft. Hier sei nur auf den immer wieder aufbrechenden Disput über die Frage erinnert, ob bei den Abschlußprüfungen in der beruflichen Erstausbildung — die sich ja auch auf Berufsschul-Inhalte beziehen — bei den derzeitigen Zuständigkeiten der Kammern und Prüfungsausschüsse die Interessen der Berufsschule hinreichend berücksichtigt werden.
- f) **Regelungen:** Unter den Subsystemen beruflicher Prüfungssysteme nehmen die Regelungen insofern eine zentrale Position ein, als die übrigen Subsysteme dadurch in unterschiedlichem Maße determiniert werden. An diesem Beispiel soll daher kurz demonstriert werden, daß sich der systemanalytische Ansatz auch auf kleinere Einheiten anwenden läßt: Die Regelungen könnten danach selbst als System angesehen werden mit den Subsystemen „Prüfungsregelungen im BBIG“ als genereller Grundlage, „Richtlinien für Prüfungsordnungen des Bundesausschusses für Berufsbildung“ und „Prüfungsordnungen der zuständigen Stellen“ als Bestimmungsgrößen mehr für den formalen Prüfungsablauf, „Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“, die mehr den inhaltlichen Aspekt regeln sowie „Sonstige Richtlinien, Beschlüsse, Empfehlungen“ mit unterschiedlichem Rechtscharakter, die von zuständigen Stellen, Berufsverbänden, Berufsbildungsausschüssen und sonstigen Institutionen und Gremien entwickelt werden und sich auf formale und inhaltliche Aspekte beziehen. Diese Analyse deckt auf, daß hier eine Lücke vorliegt, insofern als generelle Richtlinien für Prüfungsanforderungen (in Analogie zu den vorliegenden Richtlinien für Prüfungsordnungen) fehlen, was zu einer außerordentlich verwirrenden und die Prüfungspraxis erschwerenden Vielfalt von Regelungen für Abschlußprüfungen in einzelnen Berufen geführt hat (vgl. BUSE, 1976).

Die Erläuterungen zu diesen Subsystemen weisen bereits darauf hin, daß ein System nicht eine beziehungslose Anhäufung von Subsystemen darstellt, sondern daß **Relationen** zwischen den Subsystemen bestehen, die insgesamt als **Struktur** des Systems bezeichnet werden. Einige Beispiele sollen auch hier verdeutlichen, wie die in der Abbildung als Pfeile symbolisierten Relationen zu verstehen sind:

- Eine spezielle **Verfahrensvariante** sind „mündliche Ergänzungsprüfungen“, die als zusätzliche fakultative Prüfungen auch auf Antrag des Prüfungsteilnehmers durchgeführt werden, um in Grenzfällen zu einem besseren Prüfungsergebnis oder überhaupt zu einer Entscheidung zu gelangen. Ergänzungsprüfungen sind etwa in den Prüfungs**regelungen** für kaufmännische Ausbildungsberufe enthalten; wie sich denken läßt, sind sie besonders bei der großen Zahl von Prüfungsteilnehmern in diesen Berufen mit Konsequenzen für die **Organisation** des Prüfungsablaufs verbunden.
- Manche **Ausbildungsziele** und **-inhalte** bieten sich für bestimmte Prüfungs**verfahren** geradezu an: beispielsweise ist es

angebracht, bei Sozialversicherungsfachangestellten die Art des persönlichen Umgangs mit Versicherten am Schalter mit mündlichen Prüfungen (als Rollenspiel) zu erfassen. Soweit dabei aber — was eigentlich unumgänglich ist — die Prüfung anhand von Fällen etwa aus dem Beitrags- und Leistungswesen erfolgt, kollidiert diese Praxis mit der Prüfungs**regelung**, die den besonderen Teil der Berufsausbildung als Gegenstand der schriftlichen Prüfung ansieht (Muster einer Prüfungsordnung, vgl. SPECKE, 1972). Mit diesem Beispiel soll noch einmal die für die anderen Subsysteme determinierende und einschränkende Wirkung des Subsystems „Regelungen“ verdeutlicht werden.

Ein wesentliches Merkmal systemanalytischen Denkens besteht also darin, Zusammenhänge und deren Konsequenzen zu erkennen und diese für die Erklärung von Sachverhalten und die Gestaltung von Änderungsprozessen heranzuziehen. Um zu veranschaulichen, daß Änderungen in der Umgebung eines Prüfungssystems und in Subsystemen in komplexer Weise zusammenhängen, sollen noch einige Entwicklungen bei den sog. „Programmierten Prüfungen“ vereinfacht interpretiert werden:

Durch das Berufsbildungsgesetz 1969 (**Umgebung: Bildungssystem**) ergaben sich Modifikationen des Prüfungswesens, u. a. wurden Zwischenprüfungen als verpflichtend eingeführt (**Regelungen**). Dieser zusätzliche Aufwand bedingte einen Rationalisierungszwang, durch den die Einführung ökonomischer **Verfahren** wie programmierten Prüfungen begünstigt wurde (vgl. LUEDTKE, 1975), was seinerseits in mehrfacher Hinsicht zu Konsequenzen führte: Der Tendenz nach ergab sich eine Verschiebung der **Inhalte** und **Ziele**, in dem Sinne, daß schriftliche Ausdrucksleistungen weniger gefordert wurden als bei einer freien Aufgabenbeantwortung. Da der Rationalisierungseffekt bei der aufwendigen Konstruktion von programmiertem Aufgaben**material** erst bei einer größeren Anzahl von Prüfungen eintritt, wurden zentrale Aufgabenbanken entwickelt und in zunehmendem Maß vereinheitlichte Prüfungen auf Länder- und Bundesebene durchgeführt mit einer entsprechenden Änderung der **Organisation** und der **Kompetenzen** (überregionale Prüfungsausschüsse). Hieraus folgten weitere Konsequenzen für die Prüfungs**inhalte**: Die speziellen Inhalte des Berufsschulunterrichts im Bereich einzelner Schulen, Kammern und Länder konnten nicht mehr im gleichen Umfang wie bei dezentralisierten Prüfungen berücksichtigt werden. Daraus erwuchsen vermutlich berechnete Befürchtungen, daß sich die Berufsschullehrer (**Umgebung: Bildungssystem**) nicht mehr an ihren länderspezifischen Rahmenlehrplänen orientieren, sondern an überregional erstellten Prüfungsaufgaben. Diese Konsequenzen trugen zu einer harten — nach meiner Meinung in dieser Form überspitzten — Ablehnung bei, etwa der Forderung, daß „unter den gegenwärtigen Bedingungen von der Einführung und dem Ausbau der programmierten Prüfung Abstand genommen wird“ (BUNDESVERBAND DER LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN, 1975).

4. Systemtechnisches Vorgehen bei der Verbesserung von Prüfungs-Lern Diagnose-Systemen

Wie geht man nun vor, wenn im Bereich berufliche Prüfungen Probleme (z. B. der organisatorische Aufwand) gelöst, Verbesserungen (z. B. Prüfungsinhalte, die sich mehr an vielseitig verwendbaren Basisqualifikationen anstelle unwesentlichen Detailwissen orientieren) realisiert und über Modifikationen des derzeitigen Systems (z. B. Einführung ausbildungsbegleitender Leistungsnachweise anstelle punktueller Abschlußprüfungen) entschieden werden soll?

Systemtechnisches Vorgehen ist zunächst einmal gekennzeichnet durch eine Betrachtungsweise, die JANSON u. ZAJONC treffend mit dem Schlagwort „Aufblenden statt Ausblenden“ (1975, S. 313) charakterisiert haben. Wie auch die Beispiele zeigten, kommt es darauf an, die Wirkung der Umgebung, die Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilen und die Konsequenzen aus Änderungen mit einzubeziehen.

Ein weiteres Merkmal ist der pragmatische Ansatz, bei dem man sich nicht mit Beschreibung und Analyse des jeweiligen Systems zufrieden gibt, sondern eine aktive Umgestaltung realisiert.

Zweitens ist systemtechnisches Vorgehen charakterisiert durch ein Reservoir an Verfahrensschritten, die in ähnlicher Form in allen Veröffentlichungen auftauchen, z. B. „Beschreibung des Ist-Zustandes eines Systems“, „Spezifikationen der Ziele“, „Entwicklung alternativer Lösungsmöglichkeiten“ usw. In der Tabelle sind solche Prozeßphasen dargestellt und durch Beispiele von Aktivitäten bei der Revision beruflicher Prüfungs-Lerndiagnose-Systeme konkretisiert (zu Spalte 1 der Tabelle, vgl. BORRMANN, 1973).

Da eine weitere Erläuterung dieses Ablaufs hier nicht möglich ist, soll das Augenmerk auf einzelne Phasen dieses Vorgehens gelenkt werden, die bisher vielleicht nicht immer genügend Beachtung gefunden haben:

- **Vorstudie:** Eine Analyse von zielgerichteten Änderungen in Organisationen zeigte, daß für eine erfolgreiche Organisationsentwicklung bestimmte Voraussetzungen (beispielsweise Unterstützung durch die Entscheidungsträger) gegeben sein müssen (vgl. GEBERT, 1974). Es gilt also, jeweils festzustellen, wo bei der Realisierung von Verbesserungen im beruflichen Prüfungswesen solche Voraussetzungen vorliegen.
- **Problemdefinition:** Ob man beispielsweise mündlich prüft, brauchbare Prüfungsaufgaben entwickeln soll, Prüfungsablauf und -auswertung organisiert, für ordnungsgemäße Durchführung von Prüfungen nach den jeweiligen Vorschriften und eine entsprechende Kontrolle der Prüfungsausschüsse zuständig ist, oder ob man Prüfungsanforderungen festlegt oder Grundsatzentscheidungen mit weitreichenden Folgen für das Prüfungswesen trifft — die zu Beginn von Verbesserungsansätzen zu ermittelnden Probleme werden jeweils etwas anders gelagert sein.
- **Zieldefinition:** Je nachdem, unter welchen Aspekt man Prüfungen sieht, kommt man zu unterschiedlichen Kriterien für Prüfungen. So kann man Prüfungen betrachten als psychologische Meßverfahren, pädagogische Hilfsmittel, rechtsstaatliche Eingriffe, Kontrollinstrumente für die „Produktqualität“ der beruflichen Bildung, Maßnahmen mit Auswirkungen auf das Bildungs- und Beschäftigungssystem. Beispielsweise kommt man zu anderen Ergebnissen, wenn man die Objektivierung oder die Individualisierung von Prüfungen anstrebt. Es wird daher immer notwendig sein, anfangs die Ziele von Verbesserungsbestrebungen zu diskutieren und zu präzisieren.
- **Konzeption von Varianten:** Bei der Lektüre von Diskussionsbeiträgen zu beruflichen Prüfungen drängt sich mitunter der Eindruck auf, daß Schwarz-Weiß-Denken hier weit verbreitet ist. So wird etwa für oder gegen programmierte Prüfungen argumentiert (anstatt zu fragen, unter welchen Bedingungen und mit welcher Zielsetzung dieses Verfahren sinnvoll ist). Es wird übersehen, daß fast immer eine größere Zahl von Varianten denkbar ist. Das trifft beispielsweise für die Frage der Vereinheitlichung beruflicher Prüfungen zu: Vereinheitlichen könnte man etwa durch detaillierte Prüfungsregelungen, einheitliche Aufgabenstellung und -auswertung, Zentralisierung der Prüfungsorganisation usw. Welche Variante und welcher Grad der Vereinheitlichung erstrebenswert ist, läßt sich nicht allgemeingültig festlegen. Beispielsweise wäre die günstigste Lösung für Prüfungen in einem Splitterberuf sicher anders als für Prüfungen in einem der großen Ausbildungsberufe, die — in allzu großem Umfang zentralisiert — wieder neue Probleme bringen können.
- **Wirkungsanalyse:** Wie jeder Eingriff in ein bestehendes System, können Änderungen an manchen Stellen eines Prüfungssystems auch überraschende und keineswegs wünschenswerte Auswirkungen (Folgeschäden) mit sich

ziehen. Daher erscheint eine Analyse möglicher Wirkungen notwendig, etwa, indem man — wie SCHWEIKERT u. GRIEGER (1975) demonstrieren — in Form von „Szenarios“ durchspielt, was passieren könnte, wenn man das derzeitige Zertifikatsystem grundsätzlich ändert.

Diese Überlegungen sollen noch durch einfaches Anwendungsbeispiel ergänzt werden: Laufbahnprüfungen in einer Institution des öffentlichen Dienstes sollen besonders den Anforderungen der Vergleichbarkeit und der Gültigkeit (als Übereinstimmung von Prüfungsinhalten mit ausbildungs- und beschäftigungsrelevanten Qualifikationen) genügen. Die Analyse zeigt, daß vorzugsweise dezentralisierte mündliche Prüfungen wahrscheinlich mit starkem Kenntnisakzent durchgeführt werden. Es wäre dann zu diskutieren, ob eine Änderung der Prüfungsorganisation oder der Prüfungsregelungen, der Aufbau und Einsatz einer Aufgabenbank mit programmierten Aufgaben oder eine verstärkte Prüferschulung, die Verwendung von Aufgaben, in denen Praxissituationen simuliert werden, oder sonst eine Variante oder Kombination von Varianten realisiert werden soll.

Eine weitere Konkretisierung des hier vorgestellten systemtechnischen Ansatzes zeigt, daß bei einer Verwirklichung drei Varianten denkbar sind, die hier noch kurz genannt werden sollen:

- **Schwachstellen-Ansatz:** Hier wird von einer offensichtlichen Schwachstelle (beispielsweise dem Verfahren der mündlichen Prüfungen) ausgegangen, aber — gemäß dem hier beschriebenen Arbeitsprinzip — auch Änderungen an anderen Subsystemen (z. B. den Regelungen, dem Prüfungspersonal, den Materialien usw.) ins Auge gefaßt. Im Rahmen dieses Ansatzes konnten bisher im Projekt „Prüfungen und Lernerfolgskontrollen“ (2.014.01) die meisten praktischen Erfahrungen gesammelt werden.
- **Verbesserung spezieller Systeme,** beispielsweise der Abschlußprüfungen in einem Ausbildungsberuf oder der beruflichen Prüfungen, die von einer „zuständigen Stelle“ durchgeführt werden. Es ist anzunehmen, daß dieser Aspekt in der zukünftigen Projektarbeit mehr in den Vordergrund rückt.
- **Verbesserung umfassender Systeme,** wie etwa des Systems der Gesellen- und Abschlußprüfungen in der beruflichen Erstausbildung. Dieser Ansatz bedarf zunächst umfangreicher analytischer Untersuchungen (vgl. z. B. BU-SE, 1976; LENNARTZ, 1976). — Änderungsbestrebungen im Rahmen dieser Variante schließen eine Modifikation der gesetzlichen Grundlagen nicht aus.

Diese drei Varianten dürften sich u. a. hinsichtlich ihrer Realisierungschancen unterscheiden, wobei der — in seiner Verwendbarkeit begrenzte — Schwachstellen-Ansatz sicher zunächst am interessantesten ist, während es wohl keiner Begründung bedarf, daß bei dem Versuch einer Verbesserung umfassender Systeme mit erheblichen Schwierigkeiten gerechnet werden kann.

Anmerkungen

[1] Zur theoretischen Grundlegung und praktischen Anwendung dieser Verfahren sei verwiesen auf CHURCHMAN (1971), HANDLE und JENSEN (1974), CZAYKA (1974), ROPOHL (1975) sowie WEGNER (1969) und BIELOWSKI (1971). Anwendungen auf pädagogische Fragestellungen bezogen sich u. a. auf Lehr-Lern-Systeme (z. B. DAVIS, 1968) und insbesondere auf Mediensysteme (z. B. SCHMIDBAUER, 1970). Auf die betriebliche Berufsbildung wurde der Systemansatz von HERTEL (1976) angewandt, auf Planungsprobleme der beruflichen Grundbildung von RÖMER (1976). Übertragungen auf die Prüfungsproblematik liegen vor in einer Kritik an Aufgabenbanksystemen (NEANDER, 1973) sowie im außerpädagogischen Bereich in theoretischen Ansätzen zur betriebswirtschaftlichen Rechnungsprüfung (SIEBEN u. BRETZKE, 1975).

[2] Wie die Abbildung 1 zeigt, sind dabei zwei Regelkreise zu unterscheiden

a) Prüfungs-Regelkreis:

Er umfaßt das System „Prüfungs-Entscheidungsinstanz“ und das Subsystem „Prüfungsteilnehmer“. Informationen über die Leistungen (den Ist-Zustand) des Prüfungsteilnehmers werden mit einer Sollgröße verglichen. Diese Informationsverarbeitungsprozesse führen zu einer Urteilsabgabe und zu einer Entscheidung, die sich wiederum auf den Prüfungsteilnehmer auswirkt.

b) Lehr/Lerndiagnose-Regelkreis:

Dieser umfassendere Regelkreis schließt auch das System „Ausbildungsinstanz“ ein, d. h. es werden auch Informationen etwa über Ausbildungsbetrieb und Schule in die Verarbeitungsprozesse mit einbezogen, und die Ergebnisse haben nicht nur Auswirkungen auf den Auszubildenden, sondern damit auch die Ausbildungsinstanz (beispielsweise bei massivem und fortwährendem Prüfungsversagen der Auszubildenden eines Betriebes).

Literatur

- Altstein, H., 1977. Modellversuch Salzgitter: „Problemlösungsverhalten als Gegenstand wissenschaftlicher Begleituntersuchungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6 Jg. H. 2, S. 1—4.
- Berufsbildungsbericht 1977: Hrsg.: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. München: Gersbach.
- Bielowski, H., 1971: Systemanalyse. In: Management-Enzyklopadie, 5. Band. München: Moderne Industrie, S. 664—709.
- Borrmann, W. A., 1973. Organisation Development. In: Management-Enzyklopadie, Ergänzungsband. München: Moderne Industrie, S. 633—649.
- Brickenkamp, R., 1975: Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Göttingen: Hogrefe.
- Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V., 1976: Stellungnahme zu programmierten Prüfungen (1975). In: Probleme der Bildungspolitik. Neuss: Bundesverband der Lehrer an Wirtschaftsschulen e. V. S. 22—26.
- Buse, M., 1976: Die Regelung von Prüfungsanforderungen bei Abschluß- bzw. Gesellenprüfungen in Ausbildungsordnungen — Beschreibung und Klassifizierung von Regelungen. Berlin: BBF im BIBB, Manuskriptdruck.
- Churchman, C. W., 1971. Einführung in die Systemanalyse. München: Moderne Industrie.
- Czayka, L., 1974: Systemwissenschaft. Pullach/München: Verlag Dokumentation.
- Davis, R. H., 1968. Zur Design-Problematik von Lernsystemen. In: programmiertes Lernen und programmierter Unterricht, Jg. 5, H. 4, S. 164—171.
- Gebert, D., 1974: Organisationsentwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.

Händle, F. und Jensen, S. (Hrsg.), 1974: Systemtheorie und Systemtechnik. München: Nymphenburger.

Hertel, H.-D., 1976: Systemanalyse betrieblicher Berufsbildung. Frankfurt/M.: Lang.

Jansen, P.-J. und Zajonc, H., 1975. Systemtechnik als Handlungswissenschaft. In: Ropohl, G. (Hrsg.) Systemtechnik — Grundlagen und Anwendung. München: Hanser, S. 313—328.

Krumm, V., 1973: Wirtschaftslehreunterricht. Stuttgart: Klett.

Lennartz, D., 1976: Zur Bestimmung von Determinanten des Prüfungsversagens — Überlegungen zu einem Untersuchungsansatz. Berlin: BBF im BIBB. Manuskriptdruck.

Luedtke, G., 1975: Harmonisierung und Objektivierung von Prüfungen im gewerblich-technischen Ausbildungsbereich. In: Programmierte Prüfungen. Problematik und Praxis (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 35). Schroedel: Hannover. S. 101—177.

Neander, J., 1973: Objektivierung der Lernerfolgsmessung in der Gesamtschule — Fortschritt für wen? In: Die Deutsche Schule, 65. Jg., H. 1, S. 35—47.

Pietzker, J., 1975: Verfassungsrechtliche Anforderungen an die Ausgestaltung staatlicher Prüfungen. Berlin: Duncker & Humblot.

Reisse, W., 1977. Prüfungsverfahren. In: BBF (Hrsg.), Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Weinheim: Beltz. S. 327—332.

Reulecke, W. u. Rollett, B., 1976. Pädagogische Diagnostik und lernzielorientierte Tests. In: Pawlik, K. (Hrsg.): Diagnose der Diagnostik. Stuttgart: Klett. S. 177—202.

Romer, S., 1975: Die Anwendung moderner Problemlösungsverfahren für die Planung der curricularen Rahmenbedingungen beruflicher Grundbildung (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 32). Hannover: Schroedel.

Ropohl, G., 1975: Einleitung in die Systemtechnik. In: Ropohl, G. (Hrsg.), Systemtechnik — Grundlagen und Anwendung. München: Hanser. S. 1—77.

Schmidbauer, M., 1970: „Systems Approach“ und Bildungsplanung — Anwendungsbereich „Mediensystem“. In: Fernsehen und Bildung, 4 Jg., H. 3, S. VI—XIX.

Schweikert, K. u. Grieger, D., 1975: Die Steuerungsfunktion von Zertifikaten und formalisierten Ausbildungsgängen für das Beschäftigungssystem. Göttingen: Schwartz.

Sieben, G. u. Bretzke, W.-R., 1975: Theorie der Prüfung. In: Grochla, E. und Wittmann, W. (Hrsg.) Handwörterbuch der Betriebswirtschaft. Stuttgart: Poeschel. S. 3269—3278.

Specke, H., 1972: Das berufliche Bildungswesen bei den Sozialversicherungsträgern. Essen: Haarfeld.

Wegner, G., 1969. Systemanalyse. In: Grochla, E. (Hrsg.) Handwörterbuch der Organisation. Stuttgart: Poeschel. Sp. 1610—1617.

Dagmar Lennartz

Zur Auswirkung der Berufsbildungsreform auf das Prüfungswesen

Mit dem Berufsbildungsgesetz sind die Vereinheitlichungsbestrebungen im Prüfungswesen auf rechtlicher Ebene nachvollzogen und weiterentwickelt worden, wobei besonders Aspekte der Abschluß- und Gesellenprüfungen im Rahmen der Berufsausbildung von Interesse sind. Gleichzeitig ist im Verlauf dieser Entwicklung eine Differenzierung des Prüfungssektors eingeleitet worden, die zu einem partiellen Funktionsverlust der Abschlußprüfung führt, da Funktionselemente der Abschlußprüfung z. T. auf Lernerfolgskontrollen während der Ausbildung verlagert werden. Vor diesem Hintergrund sind auch die Vor- und Nachteile eines „flexiblen Prüfungssystems“ zu diskutieren, das sich — als pädagogisches Konstrukt auf das Berechtigungswesen übertragen — für die Betroffenen durchaus als ambivalent erweisen kann.

1. Zur Entwicklung des beruflichen Prüfungswesens von 1969

Mit dem Berufsbildungsgesetz vom 16.8.1969 ist erstmals eine rechtliche Grundlage für die Vereinheitlichung des Prüfungs-

fungswesens in den einzelnen Ausbildungsbereichen (Handwerk, Handel, Industrie etc.) geschaffen worden. Bis zu diesem Zeitpunkt beruhte das Prüfungswesen in der beruflichen Erstausbildung auf unterschiedlichen Rechtsgrundlagen und war entsprechend heterogen gestaltet. Im Handwerk war es im Rahmen der Handwerksordnung — und damit gesetzlich — geregelt, im Bereich von Handel und Industrie hingegen unterlag die Ausgestaltung des Prüfungswesens der Autonomie der IHKn (vgl. dazu Ipsen, S. 77 ff.), d. h. hier bildeten das Satzungsrecht der Kammern sowie ihre sonstigen statutarischen Beschlüsse die zuständige Rechtsgrundlage. Da früher nur für das Handwerk eine gesetzliche Pflicht zur Durchführung von Lehrabschlußprüfungen bestand (gemäß § 54 Abs. 1, Nr. 4 HwO a. F.), hatten auch nur die Lehrlinge, die im Handwerk ausgebildet wurden, einen vorgeschriebenen Rechtsanspruch darauf, die Ausbildung mit einer Prüfung und einem Zertifikat abzuschließen, das eine Voraussetzung für den weiteren Berufsausbildungsgang im erlernten

Beruf (z. B. Meister) bildet und überdies mit versicherungsrechtlich und tarifpolitisch wirksamen Berechtigungen verknüpft ist. Für die Lehrlinge in nicht-handwerklichen Ausbildungsbereichen dagegen gründete sich der Anspruch auf ein Zertifikat nach erfolgreich abgeschlossener Ausbildung allein auf private Vereinbarungen [1].

Die Tatsache, daß Industrie und Handel im Gegensatz zum Handwerk bis 1969 gesetzlich nicht zur Durchführung von Lehrabschlußprüfungen verpflichtet waren, ist wesentlich auf die besondere Entwicklung des Berufsbildungsrechts in Deutschland zurückzuführen. Mit den Novellierungen der Reichsgewerbeordnung von 1897 und 1908 wurde das überlieferte System der handwerklichen Berufsausbildung reorganisiert und dem Handwerk nicht zuletzt auch durch die rechtliche Regelung des Prüfungswesens faktisch das Monopol in der Berufsausbildung gesichert [2]. Zwar konnte auch die Industrie eine eigene, an den besonderen Erfordernissen der industriellen Produktion ausgerichtete Berufsausbildung sowie auf freiwilliger Basis Abschlußprüfungen durchführen, doch konnten die industriellen Lehrabschlußprüfungen aufgrund ihres rechtlichen Status nicht die Berechtigungen vergeben, die mit der handwerklichen Gesellenprüfung verbunden waren: Die industrielle Facharbeiterprüfung berechnete weder zur Ablegung der Meisterprüfung, noch wurde der Facharbeiterbrief analog zum Gesellenbrief als Eingangsvoraussetzung für mittlere technische Laufbahnen im Öffentlichen Dienst anerkannt. Erst mit der beschleunigten Entwicklung von Ordnungsmitteln für industrielle Lehr- und Anlernberufe in den 20er und 30er Jahren durch den Deutschen Ausschluß für Technisches Schulwesen (DATSCH) konnte das Monopol des Handwerks durchbrochen und auch ein eigenständiges Prüfungswesen für Industrielehrlinge aufgebaut werden [3]. Eine wesentliche Voraussetzung dafür war wiederum, daß vermittelt verschiedener ministerieller Erlasse in den Jahren 1935/36 die industriellen Ausbildungsabschlüsse — wenn auch nicht rechtlich, so doch hinsichtlich der Berechtigung — faktisch den Gesellenprüfungen gleichgestellt wurden (vgl. Hoffmann, S. 46).

Obgleich die industrielle Berufsausbildung und somit auch das Prüfungswesen in diesem Bereich aufgrund dieser besonderen Entwicklung keinen „verbindlich normierten Regelungen“ unterlag, war es bereits vor 1969 durch eine wesentlich größere Einheitlichkeit gekennzeichnet als das Prüfungswesen im Handwerk.

Die Vereinheitlichung des Prüfungswesens im Bereich der IHKn erstreckte sich sowohl auf die formalen Rahmenbedingungen als auch auf die inhaltlichen Anforderungen. Das Schwergewicht lag zunächst aber auf der formalen Ebene der Prüfungsordnungen, die sich hinsichtlich der Prüfungsinhalte nur auf allgemeine Normen beschränkten.

- 1937 genehmigte der Reichswirtschaftsminister Musterordnungen für Prüfungsämter für Kaufmannsgehilfenprüfungen sowie für Industriefacharbeiter- und -gehilfenprüfungen und ordnete per Erlaß an, daß alle IHKn diese Musterordnungen verbindlich übernehmen sollten.
- 1950 erstellte der DIHT eine einheitliche kaufmännische Prüfungsordnung und 1951 eine einheitliche Prüfungsordnung für Industrie- und Facharbeiterprüfungen.
- 1958 gab der DIHT eine für alle Lehr- und Anlernabschlußprüfungen kaufmännischer wie gewerblicher Art gültige einheitliche Musterprüfungsordnung heraus (vgl. Hoffmann, S. 50) [4].

Erheblich problematischer war die Vereinheitlichung hinsichtlich der inhaltlichen Anforderungen. Zwar wurden bei der Erarbeitung der Ordnungsmittel zugleich auch die Prüfungsanforderungen für die Abschlußprüfung festgelegt, doch vollzog sich die Angleichung der Prüfungsanforderungen weniger über die in den Ordnungsmitteln enthaltenen und zum Teil sehr unspezifischen Vorgaben als vielmehr über den schrittweisen Ausbau überregionaler Aufgabenerstellung. Seit den

60er Jahren wurde in den einzelnen Ländern in zunehmendem Maße für die kaufmännischen sowie die wichtigsten gewerblichen Berufe von sog. Leitkammern Prüfungsunterlagen erarbeitet, die zumindest im Ansatz landeseinheitliche Prüfungen ermöglichten (vgl. dazu Luedtke, S. 105).

Sehr viel weniger ausgeprägt hingegen verliefen die Vereinheitlichungsbestrebungen im Handwerk. Mit dem 1953 erlassenen Gesetz zur Ordnung des Handwerks (Handwerksordnung) und den darin enthaltenen Vorschriften für das Prüfungsverfahren (§ 33 bis § 40 HwO a. F.) war die Durchführung der Gesellenprüfung bundeseinheitlich geregelt worden. Allerdings betraf dies auch hier weitgehend nur den formalen Aspekt. Grundlage für die inhaltliche Gestaltung der Prüfungen und damit auch für die Präzisierung der Prüfungsanforderungen waren die — dem industriellen Berufsbild entsprechenden — „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens im Handwerk“ (gemäß § 91 Abs. 1 Nr. 4 HwO a. F.), die u. a. auch die Mindestanforderungen für die Zwischen- und Abschlußprüfungen festlegten, jedoch vom Ordnungsverfahren her bis 1965 nicht zwingend bundeseinheitliche Gültigkeit hatten [5]. Zudem ließen sie für die Gestaltung der einzelnen Prüfungen einen großen Spielraum mit der Konsequenz, daß die Prüfungsanforderungen in den einzelnen Kammerbereichen beträchtliche Unterschiede aufwiesen (vgl. Lempert/Ebel, S. 117).

Mit der Kodifikation des Lehrlingsrechts durch die Handwerksordnung war ein formaler Rahmen für eine stärkere Vereinheitlichung geschaffen worden, doch konnte er die frühere Zersplitterung des handwerklichen Prüfungswesens nur bedingt auffangen. Da er jeweils nur Grundforderungen definierte, deren Konkretisierung (Bewertungsmaßstäbe, Prüfungsaufgaben, Arbeitsproben etc.) nicht einmal auf Kammerebene, sondern vielfach auf Innungsebene erfolgte, blieb auch das Prüfungswesen hinsichtlich der organisatorischen wie inhaltlichen Ausgestaltung bis 1969 relativ heterogen.

2. Zentralisierung und Differenzierung — die Auswirkung der Berufsbildungsreform auf das Prüfungswesen

2.1 Die Vereinheitlichung des Prüfungswesens im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes

Bundeseinheitliche Regelung der Abschlußprüfung

Mit dem BBiG ist die Durchführung der Abschlußprüfung erstmals für nahezu alle Ausbildungsbereiche gesetzlich und damit zugleich bundeseinheitlich geregelt worden (§§ 34 bis 43 BBiG). Nach § 41 BBiG ist die zuständige Stelle verpflichtet, eine **Prüfungsordnung** zu erlassen, die von der obersten zuständigen Landesbehörde zu genehmigen ist, wobei durch die „Richtlinien für Prüfungsordnungen gemäß § 41 Berufsbildungsgesetz/§ 38 Handwerksordnung“ sowie die nach diesen Richtlinien gestaltete „Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschlußprüfungen“ ein Mindestmaß an Einheitlichkeit gewährleistet ist. Die „Richtlinien“ wie die „Musterprüfungsordnung“ sind — entsprechend dem gesetzlichen Auftrag — vom Bundesausschuß für Berufsbildung erarbeitet und am 9. 6. 1971 verabschiedet worden. Sie stellen zwar keine Rechtsnormen dar und lösen daher auch keine unmittelbaren Rechtswirkungen bei den zuständigen Stellen aus, sind aber von der zuständigen Stelle jeweils „im Rahmen der ihr gegebenen Grenzen zu beachten“ (Herkert, Kommentar zu § 41 BBiG). Prüfungsordnungen, die gegen die Richtlinien verstoßen, sind rechtsfehlerhaft und können im Wege der Normenkontrolle angefochten werden (ebd.). Insofern stellen die „Richtlinien“ eine Konkretisierung des Berufsbildungsrechts dar, die über die gesetzlichen Vorschriften hinaus ein einheitliches Verfahren für den Prüfungsablauf ermöglichen.

Unter dem Aspekt der Rechtsverbindlichkeit — allerdings nicht der faktischen Wirksamkeit — gilt dies für den **Prüfungsgegenstand** in noch stärkerem Maße. Vor 1969 hatten

die Prüfungsanforderungen (als Teil der Ordnungsmittel) ihrer Rechtsqualität nach für die betriebliche Berufsausbildung nur empfehlenden Charakter und besaßen lediglich aufgrund privatrechtlicher Vereinbarungen Rechtswirksamkeit. Da die an die Stelle der Ordnungsmittel getretenen Ausbildungsordnungen in Form von Rechtsverordnungen erlassen werden (§ 25 BBiG), stellen die Prüfungsanforderungen als Teil der Ausbildungsordnungen (§ 25, Abs. 5 BBiG) im Gegensatz zu früher allgemein verbindliche Normen dar, deren Einhaltung für alle an der Durchführung der Abschlußprüfung Beteiligten zwingend vorgeschrieben ist.

Bundeseinheitliche Einführung von Zwischenprüfungen

Zwischenprüfungen, in denen jeweils der Ausbildungsstand ermittelt werden soll, sind auch schon vor dem Inkrafttreten des BBiG durchgeführt worden, allerdings keineswegs durchgängig. Im Bereich der Industrie wurden sie weitgehend als innerbetriebliche Maßnahme durchgeführt, die sich zudem vielfach auf einige (vornehmlich technische) Ausbildungsberufe beschränkte (vgl. Herkert, Kommentar zu § 42 BBiG). Überbetriebliche Prüfungen, die von Kammern und Verbänden durchgeführt wurden, waren sehr viel seltener (vgl. Raddatz, S. 4). Auch die „Fachlichen Vorschriften zur Regelung des Lehrlingswesens“ aus dem Jahre 1953 hatten mindestens eine Zwischenprüfung auf Kammer- bzw. Innungsebene vorgesehen und in § 28 HwO A. F. war ausdrücklich die Pflicht des Lehrlings zur Teilnahme verankert. In der Ausbildungspraxis ist von dieser Regelung — und damit auch der Teilnahmeverpflichtung — in sehr unterschiedlicher Weise Gebrauch gemacht worden. So weist z. B. die Innungsstatistik für das Jahr 1966 aus, daß nur etwa 30 % der Lehrlinge eine Zwischenprüfung abgelegt hatten (Die Berufsausbildung im Handwerk, S. 145), und eine von Lempert/Ebel in den frühen 60er Jahren durchgeführte Untersuchung ergab, daß die Durchführung formaler Zwischenprüfungen überdies in sehr starkem Maße berufsabhängig war (vgl. Lempert/Ebel, S. 256).

Mit § 42 BBiG ist nun die zuvor fakultative Zwischenprüfung obligatorisch geworden; während der Berufsausbildung ist mindestens eine Zwischenprüfung zur Ermittlung des Leistungsstands durchzuführen und zwar auf Kammer- bzw. Innungsebene.

Entwicklung programmierter Prüfungsaufgaben und zentraler Aufgabenbanken

Die rechtliche Normierung der Prüfungsanforderung allerdings bildet nur eine, wenn auch wesentliche Voraussetzung für die Vereinheitlichung und Zentralisierung im Prüfungswesen. Soll bereits durch die öffentlich-rechtliche Normierung nicht nur eine größtmögliche Einheitlichkeit hinsichtlich der Prüfungsverfahren, sondern auch ein einheitlicher Maßstab für den Inhalt, Umfang und Schwierigkeitsgrad sichergestellt werden, so müßten die in den Ausbildungsordnungen zu definierenden Prüfungsanforderungen in einer Präzision festgelegt werden, die wiederum in Kollision mit den einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen und -möglichkeiten gerät.

Vor diesem Hintergrund ist auch der Stellenwert zu sehen, den die Institutionalisierung programmierter Prüfungen wie die Entwicklung zentraler Aufgabenbanken für die im BBiG angelegte und angestrebte Vereinheitlichung des beruflichen Prüfungswesens einnimmt.

Die sprunghafte Ausdehnung programmierter Prüfungen sowie die Errichtung zentraler Aufgabenbanken seit dem Inkrafttreten des BBiG (vgl. dazu Luedtke, S. 105 ff) ist nicht allein durch die Notwendigkeit ausgelöst worden, „die durch das Berufsbildungsgesetz geforderte Vielzahl von Prüfungen vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten“ (Rademacker, S. 112). Sie ist auch eine konsequente Ergänzung zur Kodifizierung des Berufsbildungsrechts im Berufsbildungsgesetz. Da die für die Objektivierung und Vergleichbarkeit der Prü-

fungen erforderliche Steuerung der Prüfungsinhalte und Bewertungsmaßstäbe aufgrund der Rahmenbedingungen, die durch die gegenwärtige Organisation der beruflichen Erstausbildung dem Prüfungswesen vorgegeben sind, über den Erlass von Rechtsverordnungen nur begrenzt wirksam sein kann, stellen programmierte Prüfungen wie bundeseinheitliche Prüfungsunterlagen ein entscheidendes Mittel dar, mit dem die geforderte Einheitlichkeit faktisch hergestellt wird [6].

Mit der gesetzlichen Regelung des beruflichen Prüfungswesens — dies macht die Entwicklung vor und nach 1969 deutlich — ist in verstärktem Maße eine Vereinheitlichung und Zentralisierung des Prüfungssektors eingeleitet worden, deren Konsequenzen für das Prüfungswesen wie für die berufliche Erstausbildung insgesamt jedoch in mehrfacher Hinsicht Probleme aufwerfen.

2.2 Differenzierung des Prüfungswesens durch die Institutionalisierung der beruflichen Grundbildung und den Ausbau des innerbetrieblichen Prüfungswesens

Die stärkere Vereinheitlichung und Zentralisierung im beruflichen Prüfungswesen ist nur **eine** Konsequenz der Berufsbildungsreform. Parallel zu dieser Entwicklung — und zum Teil durch sie bedingt — ist zugleich eine stärkere **Differenzierung** des Prüfungssektors zu beobachten. Dabei handelt es sich zum einen um Formen der Differenzierung, die unmittelbar auf das BBiG zurückzuführen sind, und zum anderen um Differenzierungstendenzen, die sich primär aus der betrieblichen Reaktion auf normierende Vorgaben im Prüfungssystem ergeben.

Im Zuge der Berufsbildungsreform sind bislang zwei unterschiedlich organisierte, jedoch auf dem gleichen Prinzip beruhende Modelle beruflicher Grundbildung eingeführt worden: die berufliche Grundbildung im Rahmen der Stufenausbildung und im Berufsgrundbildungsjahr (BGJ); beide Modelle konstituieren eine „neugegliederte Berufsausbildung“ („Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr“ — Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 6. 9. 73), in deren Verlauf formale Prüfungen bzw. Lernerfolgskontrollen durchgeführt werden, von deren Ergebnis die Entscheidung über die Fortsetzung bzw. inhaltliche Änderung der Ausbildung abhängig gemacht werden.

- Auszubildende, die in einem gestuften Ausbildungsgang nach § 26 BBiG ausgebildet werden, müssen die nach den einzelnen Stufen vorgeschriebene(n) Zwischenprüfung(en) bestehen, wenn sie die Ausbildung fortsetzen wollen (vgl. Herkert, Kommentar zu § 42 BBiG).
- Für die Absolventen des schulischen BGJ ist die Fortsetzung der Ausbildung ebenfalls an einen erfolgreichen Abschluß der Grundbildung geknüpft (vgl. „Rahmenvereinbarung über das „Berufsbildungsgrundjahr“).

Solange der Besuch eines BGJ auf freiwilliger Basis erfolgt, bewirkt der Mißerfolg zwar noch keinen Abbruch der Ausbildung, wohl aber eine Verlängerung der Ausbildungszeit, weil in diesem Falle das BGJ nicht auf die Ausbildungszeit angerechnet wird (vgl. Herkert Rd. Nr. 41 zu § 29 BBiG). Dieser Sachverhalt ist jedoch nicht mehr gegeben, wenn das schulische BGJ regional verbindlich als erstes Ausbildungsjahr eingeführt ist [7]. Hier ist ein Nicht-Bestehen mit ähnlichen Konsequenzen verbunden wie das Versagen in der Zwischenprüfung bei gestuften Ausbildungsgängen: Ein Mißerfolg im BGJ kann den Ausschluß von der Ausbildung bedeuten, und zwar nicht nur für den angestrebten Ausbildungsberuf, sondern für alle Ausbildungsberufe, die nach der Anrechnungsverordnung (Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung vom 4. 7. 72) dem gewählten Berufsfeld zugeordnet sind.

Insofern hat die im BBiG aufgenommene bildungspolitische Forderung nach einer systematischen Gliederung der Aus-

bildungsgänge in eine berufliche Grundbildung sowie eine darauf aufbauende Fachbildung (Deutscher Bildungsrat, S. 179 ff.) auch unmittelbare Auswirkungen auf das Prüfungssystem. Bei der nach diesen Formen neugegliederten Berufsausbildung werden Funktionen der Abschlußprüfung bereits auf die Zwischenprüfung übertragen: Es wird nicht mehr nur — wie in § 42 BBiG vorgeschrieben — der Ausbildungsstand ermittelt, sondern auch eine Berechtigung vergeben.

Neben der durch die Institutionalisierung der beruflichen Grundbildung ausgelösten Differenzierung des Prüfungssystems hat sich zugleich eine andere Form der Differenzierung herausgebildet, und zwar auf der Ebene des betrieblichen Beurteilungs- und Prüfungswesens (vgl. Wilms, S. 87 f.). Die insbesondere im Bereich der Großunternehmen entwickelten Ansätze zu einer Systematisierung des innerbetrieblichen Prüfungswesens sind in den letzten Jahren verstärkt ausgebaut worden — bis hin zu formalen Prüfungsverfahren mit betriebsinternen, paritätisch besetzten Prüfungsausschüssen (vgl. Binkelmann et al. S. 244).

Diese Entwicklung indes ist nicht zuletzt in dem prinzipiellen Dilemma begründet, das die Normierung von Prüfungsanforderungen in der gegenwärtigen Organisation der beruflichen Erstausbildung kennzeichnet. Einerseits soll vom gesellschaftlichen Anspruch her die Abschlußprüfung objektiven, allgemeinverbindlichen Kriterien und damit auch betriebsunabhängigen Standards unterliegen. Andererseits soll sie im Hinblick auf ihre Aussagekraft die vermittelten und erworbenen Berufsqualifikationen in ihren wesentlichen Momenten erfassen und ausweisen. Dieser Anspruch ist allerdings nur bedingt einlösbar. Einer umfassenden Vereinheitlichung der Anforderungen, mit denen die Berufsqualifikation umschrieben und zugleich der relative Informationswert des Abschlußzeugnisses verbessert wird, stehen nicht nur

- die z. T. sehr unterschiedlichen einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen entgegen, unter denen die Qualifikationen vermittelt werden, sondern auch
- die jeweils spezifischen Anforderungen, die die Betriebe an die Qualifikation der Arbeitskraft stellen [8].

Insofern bestimmt das „Spannungsverhältnis zwischen den Polen einer möglichst allgemeinen Berufsausbildung — unter dem Aspekt des Anspruchs — und einer möglichst speziellen unter dem Aspekt der Anforderungen“ (Benner/Uthmann, S. 2) die Grenzen öffentlich-rechtlicher Regelungen auch im Bereich des Prüfungswesens.

Die Vereinheitlichung der Prüfungsanforderungen sowohl in der Normierung als auch in der Konkretisierung durch zentrale Aufgabenbanken hat auf der einen Seite die Standardisierung der Prüfungsbedingungen vorangetrieben und die Vergleichbarkeit der Abschlußzeugnisse erhöht. Auf der anderen Seite hat aber eben diese Entwicklung auch die Tendenz verstärkt,

- durch innerbetriebliche Prüfungsverfahren die (betriebs-spezifischen) Qualifikationsanforderungen, die nicht durch die Ausbildungsordnung abgedeckt sind (vgl. Neumann, S. 150 f.), zu überprüfen und
- die mit dem Abschlußzeugnis ausgewiesene „formale Qualifikation“ durch das betriebsinterne Firmenzeugnis zu ergänzen.

Diese Entwicklung dürfte auch die Grenzen der Zentralisierung deutlich machen. In dem Maße, in dem sie dazu führt, daß in den Prüfungsanforderungen nur mehr Minimalstandards definiert werden, läuft sie Gefahr, dysfunktional zu werden. Die Konsequenz einer solchen Entwicklung kann sein, daß das Abschlußzeugnis zunehmend als Qualifikationsnachweis entwertet wird und damit wesentliche Funktionselemente des normativ geregelten Bereichs des Prüfungswesens in einen Bereich verlagert werden, der nicht der öffentlich-rechtlichen Normierung und Kontrolle unterliegt.

3. Das „flexible Prüfungssystem“ — eine Perspektive für die Revision des beruflichen Prüfungswesens?

Vor dem zuvor skizzierten Hintergrund schließlich sind auch die Vor- und Nachteile des Konzepts eines „flexiblen Prüfungssystems“ zu untersuchen, das wiederholt gefordert und ebenfalls im Regierungsentwurf zur Novellierung des BBiG (Regierungsentwurf, Abschnitt VI) dem gegenwärtigen Prüfungssystem als Alternative gegenübergestellt wird. Dabei soll ein in der bisherigen Diskussion noch nicht aufgetauchter Teilaspekt in den Vordergrund gestellt werden.

Ob nun als „Lehre im Blocksystem“ (Winterhager, S. 103 ff. und Albach, S. 73 ff.) oder aber als „Côntrôle Continu“ umschrieben (vgl. dazu den Aufsatz von Franke in diesem Heft), der Grundgedanke dieses Konzepts ist, daß die Berufsqualifikation nicht in einer einmaligen punktuellen Abschlußprüfung nachgewiesen, sondern abschnittsweise festgestellt wird. Dies kann sowohl durch laufende Leistungskontrollen, als auch durch mehrere punktuelle Zwischenprüfungen erfolgen, und hierin wird auch der pädagogische Vorzug sowie die größere Effizienz gegenüber dem bestehenden Prüfungssystem gesehen: Es ermöglicht eine stärkere Individualisierung des Lernens und damit einen größeren Lernerfolg (Kolligstufe NW, S. 62), es vermindert den Prüfungsdruck und die „in der Ausbildung vermittelten und erworbenen Qualifikationen sind weitaus eher durch Zertifikate auszuweisen“ (Binkelmann et al. S. 244). Allerdings — und dies soll im folgenden erörtert werden — darf der Verweis auf die im Konzept des „flexiblen Prüfungssystems“ enthaltenen und in der Erwachsenenbildung bereits erprobten positiven Elemente des didaktischen Konstrukts „Bildung im Baukastensystem“ nicht den Blick für seine möglichen negativen Konsequenzen auf die Organisation der beruflichen Erstausbildung verstellen.

Die Umwandlung des „starren“ auf eine punktuelle Abschlußprüfung gerichteten Prüfungssystems in ein flexibles System läuft im Kern auf die Konstruktion eines gestuften Qualifikations- und Prüfungssystems hinaus. Sie begründet ein Ausbildungsmodell, in dem das didaktische Prinzip der gestuften Ausbildung nicht über die organisatorische Zuordnung aufeinander aufbauender Ausbildungsberufe verwirklicht, sondern im wesentlichen über die Institutionalisierung von Lernerfolgskontrollen vollzogen wird. Es unterscheidet sich von der formalen Differenzierung berufsqualifizierender Bildungsgänge im Rahmen der Stufenausbildung vor allem dadurch, daß am Ende jedes Ausbildungsabschnittes die jeweils vermittelten Teilqualifikationen **anrechenbar** abgeprüft werden, ohne daß diese im Verlauf der Gesamtausbildung erwerbbar und auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren „berufsbefähigenden Teilprofile“ zugleich einen eigenständigen Ausbildungsberuf begründen [9].

Es erscheint jedoch aus mehreren Gründen fraglich, ob die institutionelle Verankerung der Ausbildungsbegleitenden Lernerfolgskontrollen im beruflichen Prüfungswesen in **jedem Fall** für die Betroffenen eine Verbesserung darstellt.

1. Sollen Lernerfolgskontrollen der „Förderung der individuellen Lernentwicklung“ dienen (Amthauer, S. 19) sowie „Planungs- und Durchführungsfehler der betrieblichen Ausbildung aufdecken helfen“ (Dunkel, S. 7), so müssen sie vor allem die spezifischen Ausbildungsbedingungen und die in den einzelnen Ausbildungsabschnitten vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten berücksichtigen.

Eine den Ausbildungsprozeß unterstützende Lernerfolgskontrolle muß sich zwar auch im Rahmen der vorgegebenen Normen vollziehen, bedarf jedoch eines flexiblen Handlungsspielraums, um **ausbildungsprozeßorientiert** durchgeführt werden zu können. Das pädagogische Ziel, durch kontinuierliche Lernerfolgskontrollen den individuellen Lern- und Ausbildungsprozeß zu fördern, gerät in der Ausbildungspraxis aber in Kollision mit dem Prüfungszweck, wenn mit der Kontrolle der Lernleistung zugleich auch eine Entscheidung über die formale Verwertbarkeit der Leistung getroffen

werden soll. Lernerfolgskontrollen, an die die Vergabe von Berechtigungen geknüpft ist, müssen sich an vorgegebenen Ausbildungsstandards ausrichten. In dem Maße, wie die einzelbetrieblichen Ausbildungsbedingungen jedoch von diesen Standards abweichen, verlieren auch die Lernerfolgskontrollen ihre auf den innerbetrieblichen Ausbildungsprozeß ausgerichtete methodisch-didaktische Funktion, und es wird nurmehr — wie in jeder normalen Prüfung auch — der Abstand der Leistung des Auszubildenden zu einer vorgegebenen Leistungserwartung (den Prüfungsnormen) gemessen. Eine Substituierung des einmaligen Leistungsnachweises durch ein System kontinuierlicher Lernerfolgskontrollen hätte dann letztlich zur Folge, daß nicht mehr die Steuerung des Ausbildungsprozesses das Ziel der Erfolgskontrolle ist, sondern die Auslesefunktion der punktuellen Abschlußprüfung abschnittsweise vorweggenommen wird.

2. Der mit einer Facharbeiter- bzw. Gesellenqualifikation abschließende Ausbildungsgang bleibt zwar als Einheit erhalten und wird lediglich durch „curriculare Sequenzierung“ in einzelne Ausbildungsetappen aufgegliedert (vgl. Döbler/Sitzmann, S. 78). Dies führt nicht nur zu einer Einschränkung der sog. Flexibilitätsklausel, d. h. die sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung wird stärker als bisher festgeschrieben und für verbindlich erklärt. Zugleich ist in der flexiblen Gestaltung des Prüfungssystems die Möglichkeit angelegt, die berufliche Erstausbildung für einen Teil der Auszubildenden faktisch auf die Vermittlung beruflicher Teilqualifikationen zu beschränken; nämlich dann, wenn die Gesamtausbildung nur für denjenigen sichergestellt ist, der jeweils in den einzelnen Teilprüfungen bzw. ausbildungsbegleitenden Leistungsnachweisen erfolgreich abschneidet.

3. Die Gefahr, daß die Reduzierung der Erstausbildung auf die Vermittlung von Teilqualifikationen, die gerade durch die Aufnahme des Ausschließlichkeitsgrundsatzes in das BBiG (§ 28 BBiG) unterbunden werden sollte, nun im Rahmen eines „flexiblen Prüfungssystems“ staatlich sanktioniert wird, erhöht sich um so mehr, wenn sich konjunkturell bedingte Auslesemechanismen verschärfen. In dieser Konsequenz liegt auch die Problematik des Konzeptes: Einerseits werden die im Rahmen innerbetrieblicher Beurteilungssysteme durchgeführten Formen der Lernerfolgskontrolle in den Bereich öffentlich-rechtlicher Regelungen einbezogen, formalisiert und institutionell im Prüfungssystem verankert. Andererseits wird so eine Differenzierung im Prüfungssektor verstärkt, die mittelbar auch eine „Taylorisierung der Ausbildung“ bewirken kann, die dem Interesse der Auszubildenden an einer vollwertigen Ausbildung entgegensteht.

Anmerkungen

- [1] Gesetzlich verankert war lediglich die Zeugnispflicht des Lehrherrn und das Zeugnisrecht des Lehrlings (gem. § 127 c GwO) nach der der Lehrherr nach Abschluß der Ausbildung ein schriftliches Zeugnis auszustellen hatte, in dem Angaben über die Dauer der Lehrzeit und über die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten enthalten sind. Faktisch jedoch war die Gleichstellung aller Lehrlinge dadurch gegeben, daß die zuständigen Berufsvertretungen und IHKn von sich aus verbindliche Normen für die Lehrabschlußprüfung und das Ausführungsverfahren zur Prüfung gesetzt hatten, die den für das Handwerk geltenden Prüfungsbestimmungen angeglichen waren (vgl. Walle, S. 1197).
- [2] Mit der Novellierung von 1897 wurde erstmals seit dem (durch die Einführung der Gewerbefreiheit bedingten) Zerfall der mittelalterlichen Meisterlehre wieder die Gesellenprüfung institutionalisiert und gesetzlich verankert. Bis zu diesem Zeitpunkt hatte sich der Nachweis der Berufsqualifikation auf das Lehrzeugnis beschränkt, das der Lehrmeister bei Beendigung des Lehrverhältnisses ausstellen hatte (vgl. Hoffmann, S. 11).
- [3] Der Bedeutungszuwachs, den das industrielle Ausbildungswesen in dieser Phase erhielt, spiegelt sich nicht zuletzt darin wider, daß 1935 der DATSCH, dem bis zu diesem Zeitpunkt die Anerkennung industrieller Lehrberufe einschließlich der Ordnungsmittel oblag, zum beratenden Organ des Reichswirtschafts- und Reichserziehungsministeriums ernannt wurde und 1939 schließlich durch Erlaß des Reichswirtschaftsministers in ein Reichsinstitut für Berufsbildung in Handel und Gewerbe umgewandelt wurde, in dem alle Ordnungsmittel für die betriebliche Berufsausbildung (einschl. des Handwerks) zentral erarbeitet wurden (vgl. Molle, S. 211).
- [4] Daß diese autonomen Regelungen einer rechtsverbindlichen Normierung faktisch gleichkamen und eine entsprechend einheitliche Durchführung begründeten, beruhte nicht zuletzt auf der „freiwilligen Verbandsdisziplin der Kammer, die den Empfehlungen des DHT nachkommen“ (Ipsen, S. 6).
- [5] Die behördliche Anerkennung erfolgte nicht auf Bundes- sondern auf Landesebene: Der Bundeswirtschaftsminister empfahl aufgrund der Beschlüsse der Vollversammlung der Handwerkskammern die „Fachlichen Vorschriften“ den Wirtschaftsministerien der Länder zu Anerkennung. Erst mit der Novellierung der HwO 1965 wurde eine weitere Voraussetzung zur Vereinheitlichung geschaffen. Durch die Einfügung des § 40 a HwO a F. konnte der Bundeswirtschaftsminister im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung ohne Bundesratszustimmung durch Rechtsverordnung bestimmen, „welche Tätigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten den einzelnen Handwerken zuzurechnen sind (Berufsbild)“ (vgl. Molle, S. 216).
- [6] Von daher ist auch zu erklären, daß sich der Bundesausschuß für Berufsbildung einerseits bei den „Richtlinien“ und den Empfehlungen „Grundsätze für die Durchführung von Zwischenprüfungen“ (BAvB Bl. 3/1972) für Zwischenprüfungen auf den formalen Aspekt konzentriert hat und andererseits in der Musterprüfungsordnung für Abschlußprüfungen ausdrücklich vermerkt wird „Der Prüfungsausschuß ist gehalten, überregional erstellte Prüfungsaufgaben zu übernehmen“ (§ 14 Abs. 2 Musterprüfungsordnung).
- [7] Zum 1. 8. 1976 ist in Niedersachsen (erstmalig in der Bundesrepublik) das Berufsgrundbildungsjahr im Berufsfeld Metall im Stadtgebiet Salzgitter verbindlich eingeführt worden. Zum 1. 8. 77 folgt für das gleiche Berufsfeld eine verbindliche Einführung an 6 Berufsschulstandorten im Bereich Süd-Hildesheim. 1978 wird das BGJ im Berufsfeld Bau für ganz Niedersachsen eingeführt (vgl. Berufsgrundbildungsjahr in Niedersachsen, S. 3).
- [8] So stellt z. B. Dunkel fest: „Die betriebliche Berufsausbildung ist nicht nur auf die Erreichung einer beruflichen, sondern auch einer betrieblichen Qualifikation ausgerichtet. Erfolgskontrollen bieten deshalb die Möglichkeit, die betrieblichen Ausbildungsziele zu definieren und Maßstäbe für sie zu setzen“ (S. 7).
- [9] Nach den Erläuterungen zum Regierungsentwurf soll der Teilabschluß nur vorgesehen werden, „wenn eine am Arbeitsmarkt verwertbare Berufsbefähigung damit verbunden ist. Eine verwertbare Berufsbefähigung liegt in der Regel unterhalb des Niveaus, das durch den Berufsbildungsabschluß nachgewiesen wird“ (Berufsbildungsgesetz, S. 32 f.).

Literatur

- Albach, H.: Reformpläne für die berufliche Aus- und Weiterbildung. In: Gegenwartsfragen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, Wiesbaden 1974.
- Amthauer, R.: Beurteilung Auszubildender. In: Arbeitsring der Arbeitgeberverbände der Deutschen Chemischen Industrie (Hrsg.) Berufsausbildung in der chemischen Industrie — Stand und Überlegungen 1976, S. 18–21.
- Benner, H. und Uthmann, K. J.: Zur Ordnung der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher. In: BWP 6/75 S. 1–2.
- Die Berufsausbildung im Handwerk: Schriftenreihe Heft 9 des Zentralverbands des Deutschen Handwerks, 1969.
- Berufsbildungsgesetz — Regierungsentwurf. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Bonn, 1975.
- Berufsgrundbildungsjahr in Niedersachsen: Hrsg. vom Niedersächsischen Kultusminister Hannover, 1977.
- Binkelmann, P., Böhle, F. und Schneller, I.: Industrielle Ausbildung und Berufsbildungsrecht. Betriebliche Interessen und öffentliche Einflußnahme in der beruflichen Grundbildung. Frankfurt/M. 1975.
- Döbler, K. und Sitzmann, R.: Deutsch-französische Modellversuche in den Berufsfeldern Bau, Elektro und Metall zur abschnittswisen Feststellung des Ausbildungserfolgs (System „Contrôle Continu“) In: Die berufsbildende Schule, 28. Jg. (1976), Heft 2.
- Deutscher Bildungsrat Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart, 1972 (4. Aufl.).
- Dunkel, D.: Erfolgskontrollen in der betrieblichen Berufsausbildung, Notwendigkeit und Problematik. In: Beruf und Bildung, 23. Jg., H. 10, S. 7–11.
- Herkert, J.: Berufsbildungsgesetz. Kommentar mit Nebenbestimmungen. Regensburg, Stand. Februar 1976.
- Hoffmann, E.: Zur Geschichte der Berufsausbildung in Deutschland Bielefeld, 1962.
- Ipsen, H. P.: Berufsausbildungsrecht für Handel, Gewerbe und Industrie. Tübingen 1967.
- Kollegstufe NW: Heft 17 der Schriftenreihe Strukturforderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen Düsseldorf 1972.
- Lempert, W. und Ebel, H.: Lehrzeitdauer, Ausbildungssystem und Ausbildungserfolg. Grundlagen für die Bemessung des Zeitraumes der Ausbildung zum Facharbeiterniveau. Freiburg 1968.
- Luedtke, G.: Harmonisierung und Objektivierung von Prüfungen im gewerblich/technischen Ausbildungsbereich. In: Programmierte Prüfungen Problematik und Praxis

Molle, F.: Handbuch der Berufskunde. Köln/Berlin/Bonn/München, 1968.
Neumann, E.: Einführung eines Berufsgrundbildungsjahres. Herausforderung und Chancen für die betriebliche Berufsausbildung. In: Das Berufsgrundbildungsjahr, Hannover 1976. S. 145—157.

Raddatz, R.: Die Zwischenprüfung als Auftrag des Gesetzgebers und ihre Probleme. In: Institut für objektivierte Leistungskontrolle (Hrsg.). Seminartagung über „Modelle für Zwischenprüfungen“, Gießen, 1971

Rademacker, H.: Analyse psychometrischer Verfahren der Erfolgskontrolle und der Leistungsmessung hinsichtlich ihrer didaktischen Implikationen. In: Programmierte Prüfungen: Problematik und Praxis, Hannover 1975.

Walle, B.: Das Lehrlingsrecht in der Bundesrepublik Deutschland und seine Vereinheitlichung. Worishofen 1965.

Wilms, D.: Ausbildung oder Ausbeutung, Köln 1973

Winterhager, W. D.: Lehrlinge — die vergessene Majorität, Weinheim, Berlin, Basel, 1970.

Guido Franke

Überlegungen zur Konzeption eines Prüfungssystems mit ausbildungsbegleitenden Leistungsnachweisen im Rahmen der Modellversuche System „Contrôle continu“

Ausgehend von den Modellversuchen „Contrôle continu“ in der Bundesrepublik Deutschland werden verschiedene Aspekte der organisatorischen Gestaltung eines Prüfungssystems mit ausbildungsbegleitenden Leistungsnachweisen behandelt. Es wird auf die Bedeutung der Systemziele und des gewünschten Standardisierungsgrades der Prüfungsorganisation hingewiesen. Die gegenwärtig in den Modellversuchen angewandten Regelungen werden vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen beschrieben.

1. Die Modellversuche „Contrôle continu“

Seit August 1975 laufen in der Bundesrepublik Deutschland mit Frankreich abgestimmte Modellversuche unter dem Kurztitel System „Contrôle continu“ (= MVCc). Auf deutscher Seite sind an dem Versuch ca. 500 Auszubildende in den Ausbildungsberufen Elektroanlageninstallateur, Betriebschlosser und Maschinenschlosser aus 12 Ausbildungsbetrieben und 9 Berufsschulen in vier Kammerbezirken der Länder Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland beteiligt; auf französischer Seite Auszubildende in den entsprechenden Ausbildungsberufen aus den Collèges d'Enseignement Technique in den Bereichen der Akademien Strasbourg und Nancy/Metz. Den Anstoß zu diesem Versuchsprojekt gab 1973 die deutsch-französische Expertenkommission für Zusammenarbeit im Bereich der Berufsbildung. Die Kommission empfahl im Hinblick auf die Koordinierung der Berufsbildungssysteme, auf die gegenseitige Anerkennung von Prüfungszeugnissen und auf die Erhöhung der Mobilität deutscher und französischer Arbeitnehmer, die neue französische Ausbildungsform „Contrôle continu“ in den beiden Ländern gemeinsam zu erproben. Contrôle continu heißt dabei das Konzept eines nach Etappen gegliederten Qualifikationsprozesses mit laufenden — als Lernkontrollen angelegten — ausbildungsbegleitenden Leistungsnachweisen.

Aus diesem Modellversuchskomplex wird im folgenden der Funktionsbereich Prüfungswesen herausgelöst, und es werden theoretische Aspekte zur Entwicklung eines Prüfungssystems mit ausbildungsbegleitenden Leistungsnachweisen herausgearbeitet.

Das für die Erteilung eines Abschlußzertifikats notwendige Leistungsdatenmaterial stammt bei dieser in der beruflichen Erstausbildung neuen Prüfungsart aus den ohnehin während der Ausbildung zur Steuerung und Regelung der Lernprozesse durchzuführenden lernzielorientierten Lernerfolgskontrollen [1]. Teilprüfungen, die zeitlich-punktuell Abschlußprüfungen sowie sonstige im formalen Prüfungsverfahren übliche ausbildungsbegleitende Prüfungen, bei denen der Prüfungsstoff aufgeteilt und während der laufenden Berufsausbildung begleitend abgenommen wird, entfallen.

Die Konzeption eines solchen Systems muß drei Punkte berücksichtigen:

- (1) Nach welchen Kriterien, im Hinblick auf welche Ziele soll das System organisiert werden?
- (2) Welche organisatorischen Mittel können eingesetzt, welche formalen Regelungen sollen angestrebt werden?
- (3) Unter Berücksichtigung welcher Bedingungen muß organisiert werden?

Die rechtlichen Möglichkeiten für die Durchführung der Modellversuche gibt in erster Linie die aufgrund § 28 Abs. 3 BBiG erlassene Verordnung des Bundesministers für Wirtschaft über die „Entwicklung und Erprobung einer neuen Ausbildungsform“ vom 24. Juli 1975 (BGBl I Nr. 90, S. 1985). Für die Ausgestaltung des neuen Prüfungssystems sind §§ 7 (Ausbildungsbegleitende Leistungsnachweise) und 8 (Abschlußzeugnis) der Verordnung von besonderer Bedeutung, in denen sich vier Problembereiche unterscheiden lassen, die im nächsten Abschnitt interpretiert und im Hinblick auf entscheidungsrelevante, einer organisatorischen Regelung prinzipiell zugängliche Aspekte hin analysiert werden sollen:

- (1) die Bestimmung von abschnittsspezifischen Leistungsanforderungen,
- (2) die Leistungsfeststellung,
- (3) die Leistungsbewertung,
- (4) die Prüfungsentscheidungen.

Im Anschluß an die Beschreibung der verschiedenen Aspekte dieser Problembereiche wird jeweils vermerkt, welche Regelungen bisher im Modellversuch MVCc vorliegen; von besonderem Interesse sind hierbei die Entscheidungen über die institutionellen und personellen Zuständigkeiten für die einzelnen zu unterscheidenden Teiloperationen bei der Bestimmung der Leistungsanforderungen, bei der Leistungsfeststellung und -bewertung.

2. Aspekte der organisatorischen Regelung

2.1 Die Leistungsanforderungen

Leistungskontrollen während der Berufsausbildung müssen als Lernerfolgskontrollen konzipiert, die Prüfungsaufgaben also lernzielorientiert konstruiert werden, wobei auch die Spezifizierung und Gewichtung der Ausbildungsziele an den einzelnen Lernorten während des faktisch abgelaufenen Ausbildungsprozesses zu berücksichtigen sind. Voraussetzung dafür ist die eindeutige Verständigung zwischen Prüfungsausschuß und den die Leistungskontrollen durchführenden Personen über die Leistungskriterien (1), die zu bewältigenden prüfungsrelevanten Aufgaben (2) und die anzustrebenden Kompetenzgrade (3).

(1) Die Leistungskriterien

Die in den Ausbildungsrahmenplänen aufgeführten wenig präzisen Ausbildungsziele im psychomotorischen und kognitiven Leistungsbereich lassen sich nach vier Dimensionen (a—d) spezifizieren:

a) Struktur der Lerngegenstände bzw. -inhalte

Einen Entwurf zur Klassifikation von Sachverhalten nach formalen Gesichtspunkten (Anzahl von Komponenten, Vielfalt der Verknüpfung zwischen den Komponenten, Grad der Abhängigkeit der Variablen voneinander usw.) hat DORNER (1976, S. 18 ff.) vorgelegt. Dieses Klassifikationssystem dürfte insbesondere für die Bestimmung des Aufgabenniveaus Bedeutung haben.

b) Operatoren

Operatoren sind allgemeine Handlungsprogramme, mit deren Hilfe Sachverhalte verändert werden können. Zu den Operatoren zählen Tätigkeiten, Arbeitsverfahren und Arbeitsmittel. Erwähnt sei das an betrieblichen Funktionen orientierte Kategorienschema für Tätigkeiten gewerblicher Arbeitnehmer in der Industrie von HACKSTEIN u. a. (1975).

c) Rahmenbedingungen der Aufgabenbewältigung

Bedingungen wären z. B. die Zeitbegrenzung für die Aufgabebearbeitung; die Auflage, eine Aufgabe in Kooperation mit anderen zu lösen; der Präzisionsgrad der Aufgabenstellung; die „Leistungssituation“ (s. 2.2 (2)).

Diese Dimension gewinnt in einem Prüfungssystem mit ausbildungsbegleitenden Leistungsnachweisen insofern eine besondere Bedeutung, als es möglich wird, die sogenannte Zeitstabilität und Situationsstabilität von Qualifikationen durch systematische Variation der Bedingungen der Aufgabebearbeitung im Verlauf der Ausbildung zu kontrollieren.

d) Psychische Faktoren der Handlungsregulation

In dieser Dimension liegen Klassifizierungssysteme aus der Arbeitspsychologie (z. B. MILLER (1971)) und aus der Pädagogik (z. B. BLOOM (1956)) vor, deren Kompatibilität im einzelnen geklärt werden müßte. Das neue Prüfungssystem ermöglicht es in stärkerem Maße als die punktuelle Abschlußprüfung, Aspekte der psychischen Regulation des Handelns bei der Leistungsbeurteilung zu berücksichtigen (z. B. Planmäßigkeit, Flexibilität, Strategieverhalten des Denkens, Fähigkeiten zum Abstrahieren, Konkretisieren, Differenzieren usw.).

Die Qualität der beruflichen Bildung könnte wahrscheinlich erheblich gesteigert werden, wenn über die Registrierung von Aufgabenlösungen bzw. Arbeitsergebnissen hinaus systematisch die personeninternen psychischen Faktoren, insbesondere die Denkprozesse kontrolliert und dem Auszubildenden Denkstrategien vermittelt würden [2].

(2) Merkmale der Lernkontrollaufgaben

Nach welchen Prinzipien soll die Zuordnung von Lernzielen zu Lernkontrollaufgaben bzw. zu betriebspezifischen Arbeitsaufgaben erfolgen? Konkret: Wie komplex und wie heterogen sollen die Aufgaben in den einzelnen Ausbildungsabschnitten sein? Der Komplexitätsgrad könnte durch die Anzahl der Lernschritte angegeben werden, die zur Bewältigung der Aufgabe getan werden müssen.

Je nachdem, ob es sich bei der Analyse der Aufgaben um eine fachlich orientierte Strukturanalyse der Lerninhalte handelt oder um eine lernpsychologische Analyse, wird die Anzahl der Lernschritte allerdings unterschiedlich ausfallen; zum Vergleich der Komplexitätsgrade ist demnach ein bestimmtes Analysemodell auszuwählen. Der Heterogenitätsgrad der Aufgaben in einem Ausbildungsabschnitt könnte als die durchschnittliche Differenzmenge der aufgabenspezifischen Lernschritte-Mengen definiert werden.

(3) Der Kompetenzgrad

Die Zielkriterien müssen quantifiziert werden, d. h., es sind Angaben darüber, wie hoch der individuelle Lösungsprozentsatz bezüglich einer bestimmten Aufgabenklasse sein soll; aufgrund dieser Angabe kann dann im Einzelfall entschieden werden, ob das Lernziel erreicht wurde oder nicht (eine Entscheidungshilfe können Meßmodelle der stochastischen Testtheorie sein, z. B. die Binominalmodelle; vgl. z. B. FRICKE 1974).

Regelungen im MVCc:

In curricularen Arbeitsgruppen wurden differenzierte fachtheoretische und fachpraktische Lernzielkataloge zusammengestellt, die Ausbildungsinhalte auf Lerneinheiten und Ausbildungsabschnitte von unterschiedlicher Dauer verteilt und den Lernorten Schule und Betrieb zugeordnet.

Zusätzlich zu dieser Spezifizierung der Ausbildungsziele wurde ein erster Schritt in Richtung auf eine prozeßorientierte Leistungsmessung im Sinne der Dimension 1 d gemacht: In den Abschnittszeugnissen wird neben den Leistungsbereichen „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ auch der Bereich „Arbeitsweise“ berücksichtigt. Es fehlt allerdings eine Definition dieses Begriffs; die bei der Arbeitsweise-Bewertung berücksichtigten vier Kategorien („Verstehen“, „Konzentration“, „Geschicklichkeit“ im Lernort Betrieb und „Verstehen“, „Konzentration“, „Ausdrucksvermögen“ im Lernort Schule) sind bislang weder präzise definiert noch ausreichend begründet [3].

2.2 Die Leistungsfeststellung

Hier geht es um die Zusammenstellung einer Reihe von Aspekten, die für die Objektivierung der Datenbeschaffungs- und -auswertungsprozesse (= der Leistungsmessung) von Bedeutung sind. Es lassen sich 6 Teiloperationen unterscheiden:

(1) Festlegung des Auswahlverfahrens für die Lernkontrollaufgaben

(2) Beobachtungsprozedur

Systematisch angelegte Beobachtungspläne müssen Angaben über Beobachtungssituation, -aspekt, -zeit, -dauer enthalten. Von besonderer Wichtigkeit sind die Angaben zur Leistungssituation, also ob die Leistung beispielsweise bei einer schriftlichen Klassenarbeit, im Rahmen der Mitarbeit in einer Unterrichtsstunde, als Arbeitsprobe in der Lehrwerkstatt, bei praxisnaher Arbeit in Betriebseinsätzen oder im Rahmen einer „integrierten Prüfung“ erbracht werden soll, in der während der Bewältigung praktischer Arbeitsaufgaben noch theoretische Fragen zu beantworten sind.

(3) Beschreibungsprozedur

Hierunter fallen die Kodierung, d. h. die Übersetzung der Beobachtungsdaten in verbale Kategorien, Ziffern oder Punktsysteme und die Speicherung der Daten — z. B. in Lerndiagnosebogen

(4) Beurteilungsprozedur

Bei der Beurteilung werden mehrere Beobachtungsdaten im Hinblick auf die Frage kombiniert, ob jemand das Leistungsziel erreicht hat oder nicht.

(5) Festlegung von Qualitätsstandards für die Leistungsmessung, d. h. Quantifizierung und Bestimmung von Mindeststandards der Gütekriterien Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Meßergebnissen. Die gesetzten Standards haben Einfluß auf die Beurteilungsverfahren sowie auf die Spezifizierung von Ausbildungszielen. Würden beispielsweise sehr hohe Objektivitäts- und Zuverlässigkeitskoeffizienten gefordert, hätten die gegenwärtig praktikierbaren und pädagogisch durchaus fruchtbaren Methoden der Informationsgewinnung über die den Tätigkeiten zugrundeliegenden

Denkprozesse (z. B. Befragung, Verhaltensbeobachtung, Methode des „lauten Denkens“) infolge geringer Testgütekoeffizienten keine Leistungsnachweisfunktion — mit der Konsequenz, daß die Berücksichtigung von psychischen Prozeßparametern bei der Leistungsfeststellung an Bedeutung verlieren dürfte.

(6) Qualitätskontrolle der Leistungsmessung, d. h. Überprüfung der angewendeten Datenbeschaffungs- und -auswertungsprozeduren im Hinblick auf die Mindeststandards der Gütekriterien.

Regelung im MVCc:

Für die Leistungsfeststellung gibt es gegenwärtig lediglich folgende Regelungen:

1. Der Prüfungsausschuß beurteilt den Leistungsstand des Auszubildenden im jeweiligen Ausbildungsabschnitt aufgrund einer Reihe von — in Lernkontrollbogen festgehaltenen — Leistungsurteilen des Ausbilders bzw. Lehrers.
2. Der Ausbilder sollte mindestens 2/3 der im besonderen Ausbildungsrahmenplan aufgeführten Fertigkeiten beurteilt haben.
3. Aus jedem am Modellversuch beteiligten Ausbildungsbetrieb ist ein Ausbilder auch Mitglied des Prüfungsausschusses, desgleichen der Klassenlehrer der jeweiligen Berufsschulklasse(n) im MVCc.
4. Die Qualitätskontrolle der Leistungsbeurteilung des Ausbilders bzw. des Lehrers durch den Prüfungsausschuß erfolgt sporadisch — nicht nach einem bestimmten Stichprobenplan — durch Besichtigung einzelner Arbeitsproben und schriftlicher Leistungsnachweise.

2.3 Die Leistungsbewertung

Die während der Ausbildung festgestellten Leistungen haben eine unterschiedliche Bedeutung und Wertigkeit, je nachdem zu welchen Vergleichsmaßstäben sie in Beziehung gesetzt werden:

(1) Beruf- bzw. arbeitsplatzbezogene Kriterien

Die Ausbildungsleistungen werden nach der Bedeutung der entsprechenden Qualifikationen im Beschäftigungssystem gewichtet.

(2) Lerntransferkriterien

Die jeweilige Ausbildungsleistung wird entsprechend ihrer Bedeutung für das Erreichen anderer Lernziele gewertet; je größer die Lernerleichterung für die nachfolgenden Lernziele einer Lernsequenz, desto stärker die Gewichtung.

(3) Lernfähigkeitskriterien

Nach Analyse einer Serie von individuellen Leistungsdaten werden (dimensionsspezifisch) Lernzuwachsraten und Lerngeschwindigkeit berechnet. Derartige auf die einzelne Person bezogene Kriterien dürften besonders in der Anfangsphase der Ausbildung im Hinblick auf eine Individualisierung der Ausbildung und die Motivierung des Auszubildenden eine Bedeutung haben.

(4) Bezugspopulationsabhängige Kriterien („Normorientierte“ Kriterien)

Die Leistungsdaten des einzelnen werden mit Kennziffern der Verteilung entsprechender Leistungsdaten in einer Bezugspopulation verglichen.

Wenn ein präzisiertes System von Leistungskriterien (s. 2.1 (1)) fehlt, erscheint es für die Vergleichbarkeit von Zertifikaten sinnvoll, daß ein bestimmter Prozentsatz der ausbildungsbeleitenden Leistungsnachweise Testergebnisse aus Lei-

stungstests sein müssen, die an einer überregionalen Stichprobe von Auszubildenden des gleichen Ausbildungsberufes standardisiert worden sind.

Regelungen im MVCc:

Die Prüfungsausschüsse der Kammern haben, ohne die zugrundegelegten Bewertungskriterien explizit zu nennen, ein Gewichtsschema für die Verrechnung der lernort- und abschnittsspezifischen Teilleistungen bei der Erteilung des Abschlußzeugnisses vorgelegt (s. Tabelle) [4].

Die schulischen Leistungen werden bislang in den einzelnen Ländern unterschiedlich verrechnet; teils werden die in der Berufsschule festgestellten Fachleistungen nach der Stundentafel gewichtet und zu einer Gesamtnote gemittelt, teils wird zwischen berufsbezogenen und berufsfeldübergreifenden Fächern differenziert.

Tabelle 1:

Gewichtsschema für Teilleistungen bei der Erteilung des Abschlußzeugnisses im Modellversuch „Contrôle continu“ (Berufsfeld METALL)

Lernort	Leistungsbereiche	Abschnitt (Dauer in Mon.)					Gewichte f. Teil- leistungen
		I (3)	II (9)	III (6)	IV (6)	V (12)	
Betrieb	Fachliches Können (Fertigkeiten)	3	3	8	10	22	46
	Fachliches Wissen (Kenntnisse)	1	1	2	1	2	7
	Arbeitsweise	1	1	2	1	0	5
Schule	Fachliches Wissen	4	4	8	8	16	40
	Arbeitsweise	1	1	0	0	0	2
Etappengewichte		10	10	20	20	40	100

2.4 Die Prüfungsentscheidungen

Die vom Prüfungsausschuß nach § 8 der Verordnung des BMWi zu fällenden Entscheidungen beziehen sich auf die Ausstellung eines Abschnittszeugnisses, die Erteilung eines Zeugnisses über die Abschlußprüfung und auf die Bestimmung von Prüfungsanforderungen im Fall nicht ausreichender Ausbildungsleistungen oder fehlender Abschnittszeugnisse.

Um derartige Entscheidungen treffen zu können, sind einige grundsätzliche Vorentscheidungen notwendig:

- Entscheidung über die Gleichwertigkeit von Leistungskriterien,
- Entscheidung über die Kompensierbarkeit von partikulären Leistungsdefiziten durch bestimmte andere Leistungsnachweise. Konkret: Läßt sich z. B. ein Defizit im Bereich der sogenannten „Kurzzeitqualifikationen“ (z. B. nicht genügende Detailkenntnisse in einem fachlichen Teilgebiet) ausgleichen durch den Nachweis einer vorhandenen „Langzeitqualifikation“ (z. B. einer guten Planungsfähigkeit bei der Arbeitsgestaltung)?
- Wahl eines Entscheidungsmodells, mit dessen Hilfe
 - a) die in puncto Komplexität und Heterogenität (s. 2.1 (2)) möglicherweise von Betrieb zu Betrieb unterschiedliche Struktur der Leistungsnachweise
 - b) die unterschiedlich intensive Repräsentanz der einzelnen Leistungskriterien (s. 2.1 (1))
 - c) die unterschiedliche Quantität und Qualität des zur Verfügung gestellten Datenmaterials in Rechnung gestellt und bewertet werden kann.

Regelung im MVCc:

(1) Für das Abschnittszeugnis wird das in der Tabelle aufgeführte Gewichtsschema zugrundegelegt und festgestellt, ob

das Abschnitzziel — spezifiziert nach Fertigkeiten und Kenntnissen — erreicht wurde oder nicht. Die im Lernort Betrieb beurteilte Arbeitsweise wird bei der Punktverrechnung dem Fertigkeitsteil, die im Lernort Schule beurteilte dem Kenntnisteil zugeschlagen.

(2) Das Abschlußzeugnis wird erteilt, wenn — ebenfalls anhand des Gewichtsschemas — im Fertigungsteil und Kenntnisteil die durchschnittliche Punktschneide der Abschnitzzeugnisse jeweils mindestens 50 Punkte ergibt.

(3) Bei nicht ausreichender Punktzahl hat der Auszubildende Gelegenheit, seine Fertigkeiten/Kenntnisse im Rahmen einer Abschlußprüfung gemäß § 34 BBiG (Fertigkeits-/Kenntnisprüfung) nachzuweisen. Es gibt gegenwärtig nicht die Möglichkeit, eine besondere an den Abschnitzzielen orientierte Teilprüfung zu absolvieren.

3. Fragen zur Zielsetzung

Das im Modellversuch zu entwickelnde Regelungsprogramm für die Organisation des Prüfungssystems setzt ein Zielsystem voraus, dem es funktional zugeordnet ist. Im gegenwärtigen Stadium ist nicht klar, welche Ziele mit den Regelungen im einzelnen angestrebt werden; es bestehen kaum Informationsverbindungen zwischen den Regelungen und explizit formulierten Zielsystemen der verschiedenen am Versuch beteiligten Organisationen und Entscheidungsträger. Es lassen sich nur sporadisch genannte Zielelemente ausmachen, deren Stellung in der hierarchischen Struktur, der Interdependenz- und Präferenzstruktur der unterschiedlichen Zielsysteme unbekannt ist; gemäß der Terminologie der Systemanalyse (vgl. Behrendt u. a. 1974) läßt sich lediglich ein „Zielkatalog“, nicht ein „Zielkomplex“ aufstellen, der in einer geordneten Menge von Zielelementen verschiedener sozialer Gruppen bestehen würde:

Die Zielelemente:

(1) Aufbau eines ausbaufähigen Systems prüfbarer Qualifikationen bzw. Teilqualifikationen, das die Einführung eines Bausteinsystems in der beruflichen Bildung erleichtern könnte. (Ein derartiges Ziel wäre allerdings auch durch ein Prüfungssystem mit Teilprüfungen zu erreichen.)

(2) Bessere (d. h. zuverlässigere und gültigere) Feststellung der beruflichen Gesamtqualifikation [5].

(3) Koordinierung der in den Lernorten Schule und Betrieb ablaufenden Lernprozesse durch Einführung von lernortübergreifenden Lerndiagnosebogen, die auch als Informationsgrundlage für die Entscheidungen der Prüfungsausschüsse dienen können. (Die Prüfungsausschüsse müssen gemäß § 7 Abs. 3 der VO auch Leistungsnachweise berücksichtigen, die in der Berufsschule erbracht worden sind.)

(4) Differenzierung der Methoden und Organisationsformen der Ausbildung als Konsequenz der Ergebnisse des pädagogischen Diagnostizierens.

(5) Verbesserung der Lern- und Leistungsmotivation bei den Auszubildenden — durch präzise Bestimmung der Leistungsanforderungen, der Maßstäbe, an denen das Leistungsergebnis gemessen wird und raschen Feedback über den Lernerfolg.

4. Fragen zum Standardisierungsgrad der Prüfungsprozedur

Unter Standardisierung ist das Ausmaß der Regelung zu verstehen, d. h. der Grad der Routinisierung, die durch die Vollständigkeit und Detailliertheit der Programmierung der Prüfungsorganisation bestimmt wird. Der Standardisierungsgrad hat indirekt Einfluß auf den Grad der Erreichung der Systemziele. Positive Funktionen der Standardisierung sind z. B. (vgl. HILL u. a. 1974, S. 289 ff):

— die Entlastung der Entscheidungsträger durch Reduktion des Entscheidungsvolumens und damit von Risiko und Unsicherheit

— die Koordination der Aktivitäten der Systemmitglieder
— die Objektivierungs- und Gerechtigkeitsfunktion;

negative Auswirkungen — insbesondere der Überstandardisierung — sind z. B.

— der Verlust an Initiative, Engagement und Leistungswillen der Systemmitglieder

— der Verlust der schnellen, flexiblen Anpassungsfähigkeit des Systems an aktuelle Erfordernisse.

Wie ein optimales Regelungsprogramm für das neue Prüfungssystem beschaffen sein müßte, läßt sich gegenwärtig nicht sicher angeben. Allerdings sollte eine Rahmenprogrammierung in den folgenden vier Punkten vorgenommen werden, wodurch sowohl der Forderung nach Einheitlichkeit als auch nach (betriebsspezifischer, regionaler usw.) Differenzierung der Prüfungsanforderungen entsprochen würde:

(1) Festlegung von Kategoriensystemen (Taxonomien) in den verschiedenen Leistungsdimensionen (s. 2.1 (1)) zwecks präziser Bestimmung der Leistungsanforderungen.

(2) Bestimmung von Prozentsätzen, nach denen die einzelnen Kategorien aus den verschiedenen Leistungsdimensionen in der Gesamtmenge der Lernkontrollaufgaben eines Ausbildungsabschnittes repräsentiert sein sollen.

(3) Festlegung der Anzahl von Leistungsnachweisen pro Ausbildungsabschnitt bzw. eines Intensitätsmaßes für Lernkontrollen.

(4) Bestimmung der personellen Zuständigkeiten und Befugnisse für die verschiedenen Teiloperationen der Leistungsfeststellung (vgl. 2.2).

Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitforschung wird es sein, das Regelungsprogramm für das neue Prüfungssystem in Abhängigkeit vom empirisch zu ermittelnden Zielkomplex und dem gewünschten Standardisierungsgrad zu spezifizieren und unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus Effizienzanalysen von verschiedenen Systemvarianten in Zusammenarbeit mit allen am Innovationsprozeß Beteiligten weiterzuentwickeln.

Anmerkungen

[1] Zur Konzeption der unterschiedlichen Prüfungsarten vgl. den Berufsbildungsgesetz-Regierungsentwurf, herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Referat Presse und Öffentlichkeitsarbeit, Bonn April 1975, S. 17 ff und 28 ff.

[2] So berichtet Neubert (1972, S. 166) aufgrund von experimentellen Untersuchungen, daß der Lernfortschritt in einer Lehrlingsgruppe bei der Anfertigung von Drehteilen zu ca. 70% auf intellektuelle Prozesse zurückzuführen war.

[3] Die curriculare Konzeption der MVCc auf deutscher Seite ist von in Frankreich diskutierten Konzepten der beruflichen Bildung entscheidend mitbestimmt worden. Zu den Prinzipien der französischen Modellkonzeption vgl. Dobler/Sitzmann 1976, S. 77 ff.

[4] Vgl. das Protokoll der Geschäftsstelle der Modellversuche vom 10. 3. 1977 über die „Besprechung mit den Vertretern der am Versuch beteiligten Kammern und der wissenschaftlichen Begleitgruppe über Probleme der Erteilung der Abschlußzeugnisse“.

[5] Die Möglichkeit der Kontrolle der Zeit- und Situationsstabilität der Qualifikationen sowie von Prozeßfaktoren der Leistungserbringung (s. 2.1 (1 c, d)) verbessert sicherlich die Gültigkeit der Qualifikationsfeststellung.

Es muß allerdings auch die Gefahr einer „Atomisierung“ der Ausbildung, d. h. der Isolierung der Inhalte voneinander und einer für problemorientiertes, entdeckendes Lernen abträglichen Fixierung auf etappenspezifische Inhalte gesehen werden — bedingt durch die in Abschnitte und Lerneinheiten gegliederte Ausbildung und die Aufteilung des Prüfungsstoffes auf eine Reihe von abschnittsbezogenen Leistungsnachweisen. Um dieser Gefahr vorzubeugen, sind Phasen der „Vernetzung“ und „Verkettung“ von Teilcurricula bzw. Curriculelementen bei der Planung von gegliederten Bildungsgängen zu berücksichtigen. In den für den MVCc verbindlichen besonderen Ausbildungsplänen wird in der vorangestellten Abschnittszielbeschreibung für den letzten Ausbildungsabschnitt implizit die Integration von Einzelkenntnissen und -fertigkeiten zu übergreifenden Handlungsregulationsstrukturen gefordert: Der Auszubildende „soll seine beruflichen Fertigkeiten und Kenntnisse auf einen Stand bringen, der ihn befähigt, den Beruf . . . auszuüben“.

Literatur

- Behrendt, V./Koelle, H. H./Mackensen, R./Zangemeister, Ch., Begriffsdefinition für komplexe Systeme mit besonderer Berücksichtigung der Zustände und Zielanalyse. In: Analysen und Prognosen, Sept. 1974, S. 27-30
- Döbler, K./Sitzmann, R., Deutsch-französische Modellversuche in den Berufsfeldern Bau, Elektro und Metall zur abschnittswiseigen Feststellung des Ausbildungserfolges (System „Contrôle continu“). In: Die berufsbildende Schule, 28. Jg. (1976), Heft 2, S. 74-84
- Dörner, D., Problemlösen als Informationsverarbeitung Stuttgart Kohlhammer 1976
- Fricke, R., Kriterienorientierte Leistungsmessung Stuttgart: Kohlhammer 1974
- Hackstein, R./Kaiser, M./Luxem, E., Ein Kategorienschema zur Kennzeichnung der Tätigkeiten gewerblicher Arbeitnehmer in der Industrie. Ansatz, Entwicklung und Erprobung. In Mitt AB (1975), Heft 2, S. 149-163
- Hill, W./Fehlbaum, R./Ulrich, P., Organisationslehre 1. Ziele, Instrumente und Bedingungen der Organisation sozialer Systeme. Bern: Paul Haupt 1974
- Neubert, J., Intellektuelle Prozesse in ihrem Einfluß auf die Genese von Tätigkeitsstrukturen — dargestellt am Beispiel der Fertigung von Drehteilen. In: Skell, W. (Hrsg.): Psychologische Analysen von Denkleistungen in der Produktion Untersuchungsmethoden. Experimentelle Befunde. Ansätze zur Rationalisierung. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften 1972
- Miller, R. B., Development of a Taxonomy of Human Performance: Design of a System Task Vocabulary. Washington: American Institutes for Research 1971

Heinz Hartmann

„Prüfungspsychologie und Prüfungstechnik“ – Modellseminarreihe am Bildungszentrum der Bundesfinanzverwaltung

Beim Training von Prüfern (der sog. „Prüferschulung“) stehen noch häufig Methoden im Vordergrund, die über eine Wissensvermittlung nicht hinausgehen.

Im Gegensatz dazu wird hier über methodische Ansätze und Erfahrungen berichtet, die auch auf eine Veränderung von Einstellungen und Fertigkeiten der Prüfer abzielen.

1. Ausgangslage

Die Beamten für die Laufbahn des gehobenen nichttechnischen Dienstes der Bundesfinanzverwaltung werden von hauptamtlichen Lehrkräften am Bildungszentrum der Bundesfinanzverwaltung in Sigmaringen ausgebildet. Der Vorbereitungsdienst für die Beamten des gehobenen Dienstes dauert drei Jahre. Die Anwärter nehmen zur Zeit an je einem Lehrgang vor dem Beginn und nach dem Abschluß ihrer praktischen Ausbildung teil. Beide Lehrgänge dauern zusammen 9 Monate; in den restlichen 27 Monaten werden sie praktisch am Arbeitsplatz unterwiesen und erhalten dienstbegleitenden Unterricht.

Künftig werden die Lehrgänge durch Fachstudien von 18 Monaten Dauer ersetzt. Zusammen mit einer berufspraktischen Studienzeit (sie tritt an die Stelle der bisherigen praktischen Ausbildung) ergibt sich ein Vorbereitungsdienst, der wissenschaftsbezogen und zugleich an der praktischen Arbeit orientiert ist und in einem Studiengang der Fachhochschule absolviert wird.

Am Ende des Vorbereitungsdienstes legen die Beamten des gehobenen Dienstes vor unabhängigen und nicht an Weisungen gebundenen Prüfungsausschüssen ihre Laufbahnprüfung ab. Die rechtlichen Grundlagen für die Abnahme der Laufbahnprüfung am Ende des Vorbereitungsdienstes in der Laufbahn des gehobenen Dienstes bilden die Prüfungsordnungen, die nach Maßgabe der Bundeslaufbahnverordnung [1] im Einvernehmen mit dem Bundesminister des Innern und nach Mitteilung des Bundespersonalausschusses von den obersten Dienstbehörden erlassen werden.

Die Feststellung und Bewertung der Ausbildungsergebnisse erfolgt durch einen Prüfungsausschuß, dessen Mitglieder nach Maßgabe der Ausbildungs- und Prüfungsordnung in der Bundesfinanzverwaltung eigens bestellt werden. Die Prü-

fungsausschüsse bestehen aus je fünf Mitgliedern. Der Vorsitzende und drei Beisitzer sind keine Lehrkräfte, sondern qualifizierte Beamte des Beschäftigungssystems; die personelle Verbindung mit dem Ausbildungssystem wird durch je eine Lehrkraft des Bildungszentrums der Bundesfinanzverwaltung als Mitglied des Prüfungsausschusses hergestellt [2].

Eine spezielle Schulung der Mitglieder der Prüfungsausschüsse war bis zur Einführung der Seminare „Prüfungspsychologie und Prüfungstechnik“ in der Bundesfinanzverwaltung nicht vorgesehen.

2. Entwicklung und Gestaltung des Seminars

Nachdem in der Bundesfinanzverwaltung nach mehrjähriger Arbeit Curricula in einer ersten Fassung für die Laufbahn des gehobenen nichttechnischen Dienstes und die berufspädagogische Aus- und Fortbildung der Lehrenden der Bundesfinanzverwaltung vorlagen, konnte daran gegangen werden, ein Seminar „Prüfungspsychologie und Prüfungstechnik“ zu entwickeln.

In einer interdisziplinären Arbeitsgruppe, die sich aus einem Psychologen, einem Juristen, der zugleich als Lehrer am Bildungszentrum der Bundesfinanzverwaltung tätig ist, und einem Erziehungswissenschaftler zusammensetzte, wurde nach Befragungen von Lehrgangsteilnehmern, Lehrenden und Prüfern ein Grundkonzept erarbeitet:

- Durch das Seminar sollen die Fähigkeiten der Teilnehmer erweitert werden, den pädagogischen Sinn von Prüfungen verantwortlich zu erfüllen, d. h. objektiv, rational und den rechtlichen Grundsätzen gemäß zu prüfen und auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse vermeidbare störende Einflußgrößen zu erkennen und bei der Prüfungstätigkeit auszuschließen.
- Im einzelnen sollen die Prüfer über Grundkenntnisse der Prüfungspsychologie und über Kenntnisse der spezifischen Probleme der Leistungsmessung und -bewertung verfügen.
- Das methodische Instrumentarium zur Feststellung und Bewertung von Prüfungsleistungen soll verfeinert werden.

- Die Flexibilität, die ein differenziertes Eingehen auf die sich ändernden Elemente der Prüfungssituation ermöglicht, soll weiterentwickelt werden.
- Wirkungen unterschiedlichen Verhaltens im Kontext von Trainingssituationen soll erfahrbar gemacht werden.
- In einer Aussprache zwischen allen an der Prüfung direkt Beteiligten sollen Vorschläge für die Abfassung einer neuen Ausbildungs- und Prüfungsordnung erarbeitet werden.

Unter Berücksichtigung vorgegebener ökonomischer Randbedingungen (z. B.: Dauer des Seminars max. drei Tage) entstand folgendes Programm:

Dienstag:

8.00— 8.30	Organisatorisches/Begrüßung
8.30—10.15	Intelligenz und Gedächtnis in ihrer Bedeutung für die Prüfung
10.30—12.00	Prüfungsangst — Ursachen und Auswirkungen — Folgerungen für Ausbildung und Prüfung
12.00—14.00	Mittagspause
14.00—15.30	Spezifische Probleme der Leistungsmessung und Leistungsbewertung
16.00—17.30	Simulation Korrektur der schriftlichen Prüfungsarbeiten
19.00	Gemeinsames Abendessen

Mittwoch:

8.00— 8.30	Auswertung der schriftlichen Prüfungsarbeiten
8.30—10.15	Objektivität von Prüfungen — Möglichkeiten und Grenzen
10.30—12.00	Erarbeitung von Grundsätzen für die mündliche Prüfung
12.00—14.00	Mittagspause
14.00—15.30	Simulation: Durchführung einer mündlichen Prüfung (Video-Aufzeichnung) — Analyse des Prüferverhaltens — Feedback durch die Prüflinge
16.00—17.30	Simulation: Durchführung einer mündlichen Prüfung (Video-Aufzeichnung) — Analyse des Prüferverhaltens — Feedback durch die Prüflinge
18.30—21.30	Detaillierte Auswertung der Analysebogen durch die Referenten

Donnerstag:

8.00—10.15	Darstellung und Diskussion der Analyseergebnisse — Detaillierte Besprechung des individuellen Prüferverhaltens — Bemerkungen aus der Sicht der Prüflinge
10.30—12.00	Die Rechtsprechung zur schriftlichen und mündlichen Prüfung
12.00—14.00	Mittagspause
14.00—16.30	Aussprache über Möglichkeiten einer Vereinheitlichung der Bewertungspraxis
16.30—17.00	Seminarabschlußkritik Verabschiedung

Das Seminar wird in Team-Teaching gestaltet von den drei Programmautoren. Von sehr großem Nutzen für den Seminarterfolg ist die ständige persönliche Teilnahme des Leiters des Referats „Berufliche Aus- und Fortbildung“ im Bundesministerium der Finanzen am Seminar.

3. Erfahrungen mit Simulationen beim Training von Prüfern

Ein Zielbereich des Seminars ist die Veränderung von Einstellungen bei den Prüfern. Im Seminar „Prüfungspsychologie und Prüfungstechnik“ werden vier Kategorien von Einstellungsänderungen angestrebt:

- Einstellung zur eigenen Person als Prüfer.
- Einstellung zu den Prüflingen.
- Einstellung zu den Methoden des Prüfens.
- Einstellung zum Bereich „Kooperation der Prüfer“.

Prüferschulung, die nur auf eine Veränderung von Einstellungen von Prüfern abzielt, erscheint hinsichtlich der Auswirkungen auf die spätere Interaktion zwischen Prüfer und Prüfling als wenig effektiv. Aus diesem Grunde erscheint es notwendig, Ziele der Prüferschulung, die eine Einstellungsänderung intendieren mit solchen Zielen zu kombinieren, die konkrete Verhaltensänderungen beinhalten. Unter diesem Gesichtspunkt wird die Simulation als eine wesentliche Methode in diesem Seminar eingesetzt. Abschnitte der schriftlichen und mündlichen Prüfung werden simuliert und anschließend analysiert.

Alle Seminarteilnehmer arbeiten bei der Simulation der Korrektur der **schriftlichen** Prüfungsarbeiten [3] mit.

Gruppe A, bestehend aus zehn Prüfern, erhält die Aufgabenstellung, die von drei Prüflingen ausgearbeiteten Lösungen ohne Korrekturvermerke im Abdruck und die von dem Autor der Prüfungsarbeit erstellte und von mehreren anderen Stellen systematisch überprüfte Lösungsskizze.

Gruppe B, bestehend aus zehn Prüfern, erhält zusätzlich das Punkteschema, das bei der Originalbewertung der Prüfungsarbeit von dem damaligen Prüfungsausschuß zugrundegelegt wurde.

Die Prüfer der Gruppe A werden gebeten, ein individuelles Punkteschema zu erarbeiten und dann die Prüfungsarbeiten danach wie bei einer realen Prüfung zu benoten.

Die Prüfer der Gruppe B werden gebeten, nach dem vorliegenden Punkteschema wie bei einer realen Prüfung zu benoten.

Vor dieser Simulation erachten die Prüfer die in dem Referat „Spezifische Probleme der Leistungsmessung und Leistungsbewertung“ vorgestellten Ergebnisse empirischer Untersuchungen zu Messungs- und Bewertungsmängeln (z. B. von Hartog & Rhodes) für ihre eigene Prüfungspraxis als kaum relevant. Erst nach Bekanntgabe der Ergebnisse der detaillierten Auswertung der einzelnen Korrekturarbeiten, bei der in der Regel Notenunterschiede bis zu zwei Notenstufen nach oben und/oder unten auftreten, sind die Prüfer bereit, bisher gezeigte Verhaltensweisen einer kritischen Analyse zu unterziehen und Verhaltensänderungen einzuleiten. Zur Wirksamkeit dieses Verfahrens bezüglich des Aufrechterhaltens der erzielten Verhaltensänderungen in der Normal-situation der Prüfung auch über die Zeit des Seminars hinaus liegen bisher am Bildungszentrum der Bundesfinanzverwaltung nur positive Ergebnisse vor. Dazu nur ein Beispiel: Die signifikant höhere Abweichungsquote in den Ergebnissen bei den Prüfern, die nach einem individuellen Punkteschema benoten, hat dazu geführt, daß die Prüfungsausschüsse, die nach der Ausbildungs- und Prüfungsordnung unabhängig und nicht an Weisungen gebunden sind, nicht mehr jeweils einzeln ein Punkteschema festlegen, sondern von sich aus jetzt **vor** der Benotung der Prüfungsarbeiten in einer gemeinsamen Besprechung zu jeder Aufgabenstellung und Lösungsskizze ein Punkteschema erarbeiten und die vorliegenden Prüfungsarbeiten in dem jeweiligen Fach auch danach bewerten.

Für die Simulation der **mündlichen** Prüfung werden ehemalige Lehrgangsteilnehmer, die soeben die Laufbahnprüfung bestanden haben, als Prüflinge eingeladen. Die Teilnahme ist freiwillig. Aus dem Plenum des Seminars werden vier Prüfungsausschüsse gebildet. In zwei Räumen prüft je ein Prüfungsausschuß. Der zweite Prüfungsausschuß wird jeweils als Kontrollkommission eingesetzt, das heißt, der einzelne Prüfer stellt selbst keine Fragen, sondern bewertet nur die Prüfungsleistungen der Kandidaten. Vor der mündlichen Prüfung, in der Pause und sofort nach der mündlichen Prüfung werden den Prüflingen Fragebogen vorgelegt. In der Erläuterung der Fragebogen heißt es: „Die Prüfer sollen erfahren, wie ihre Art des Prüfens auf die Prüflinge wirkt. Erst diese Rückmeldungen, die in normalen Prüfungen ja nicht erfolgt, gibt den Prüfern die Möglichkeit, ihren Prüfstil zu ändern.“

Die Referenten nehmen als Beobachter an der Prüfungssimulation teil. Die positiven und negativen Besonderheiten und die Häufigkeit der Fragen an die einzelnen Prüflinge werden auf Protokollbogen festgehalten.

Am Ende der mündlichen Prüfung legen die beiden Prüfungsausschüsse die Noten für die einzelnen Prüflinge fest.

Die Prüfer der Kontrollkommission benoten die Kandidaten einzeln.

Alle angefallenen Daten werden anschließend von den Referenten nach folgenden Kategorien ausgewertet:

- Situation der Prüflinge.
- Der „ideale Prüfer“ aus der Sicht der Prüflinge.
- Tatsächliche Fragenhäufigkeit.
- Subjektive Fragenhäufigkeit.
- „Angenehm“ eingeschätzte Prüfer.
- „Unangenehm“ eingeschätzte Prüfer.
- Kritik des Referententeams.
- Bewertung der mündlichen Prüfung / Gegenüberstellung der einzelnen Ergebnisse.
- Verbesserungsvorschläge der Prüflinge.

Die Prüfer erhalten Gelegenheit, zusammen mit den Prüflingen eigenes und fremdes Prüferverhalten per Video-Aufzeichnung differenziert wahrzunehmen.

Im Anschluß daran erfolgt die ausführliche Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der Auswertung im Plenum.

Die darauf folgende oft sehr konstruktive Diskussion mit den

Prüflingen hilft den Prüfern, ihre eigenen Einstellungen und Haltungen gegenüber den Prüflingen, ihrer eigenen Person und den Prüfungsmethoden zu überdenken.

Bei der Beurteilung der Wirksamkeit dieser Art von Prüferschulung können nur die Aussagen der Seminarteilnehmer herangezogen werden, da ein zuverlässiges und gültiges Instrument zur exakten Evaluierung, das im Bereich der Prüferschulung einsetzbar wäre, m. E. nicht existiert:

Hervorgehoben werden immer wieder die Simulation und ihre Auswertung, durch die die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung während des Prüfungsgeschehens und zum kontrollierten Prüferverhalten geschult werde.

Von der überwiegenden Zahl der Seminarteilnehmer wird dieses Seminar „Prüfungsspsychologie und Prüfungstechnik“ am Bildungszentrum der Bundesfinanzverwaltung als eine nützliche und gewinnbringende Veranstaltung eingestuft.

Anmerkungen

- [1] Verordnung über die Laufbahnen der Bundesbeamten vom 27. April 1970 (Bundesgesetzbl. I S. 422), zuletzt geändert durch die Verordnung zur Änderung der Verordnung über die Laufbahnen der Bundesbeamten (Bundeslaufbahnverordnung — BLV) vom 14. September 1972 (Bundesgesetzbl. I S. 1765)
- [2] Vor- und Nachteile der Abschlußprüfung vor externen Prüfungsausschüssen. Vgl.: Müller-Marschhausen, E.: Prüfungsmethodik und Prüfungspsychologie (Teil 1). In: Verwaltung und Fortbildung, Schriften der Bundesakademie für öffentliche Verwaltung Heft 1/77.
- [3] Die Formulierung der Aufgaben für die schriftliche Prüfung wird in diesem Seminar nicht behandelt, da die Seminarteilnehmer in der Prüfungspraxis bisher nicht mit der Aufgabenerstellung befaßt sind

AUS DER ARBEIT DES BIBB

Bernd Kalusche / Dietrich Scholz

Die Rechtsverordnung „Geprüfter Industriemeister, Fachrichtung Metall“ – ein wesentlicher Teilschritt in der Regelung der Weiterbildung zum Industriemeister

Im März 1977 hat das BIBB dem BMBW den Entwurf einer „Verordnung zum anerkannten Abschluß „Geprüfter Industriemeister, Fachrichtung Metall““ übergeben. Damit konnte ein erster wesentlicher Teilschritt des Forschungsprojekts „Aus- und Weiterbildung von Industriemeistern“ abgeschlossen werden [1]. Das BMBW prüft zur Zeit diesen Entwurf.

Für die von dieser Ordnung Betroffenen ergibt sich dadurch die Möglichkeit, in Zukunft staatlich anerkannte Prüfungen in diesem wichtigen Bereich der Weiterbildung von Facharbeitern ablegen zu können. Denn im Gegensatz zur Handwerksmeisterprüfung unterliegt die Industriemeisterprüfung bisher keiner bundeseinheitlichen, staatlich anerkannten Regelung. Die Industriemeisterprüfungen werden von den einzelnen Industrie- und Handelskammern (IHKn) auf der Grundlage eigener, selten mit anderen abgestimmter Prüfungsordnungen durchgeführt; § 46.2 BBiG gibt den Kam-

mern dazu die Rechtsgrundlage.

Die im Rahmen des Forschungsprojektes durchgeführten Untersuchungen haben ergeben, daß bei 70 IHKn die Prüfung zum Industriemeister in mindestens einer Fachrichtung abgenommen wird. Es überwiegen die Prüfungen in den Branchen Metall (bei 52 IHKn), Elektro (bei 26), Chemie (bei 13) und Textil (bei 10). Diese Verteilung entspricht im großen und ganzen auch der Anzahl der in den verschiedenen Branchen tätigen Industriemeister.

Annähernd jede IHK verfährt bei der Industriemeisterprüfung nach eigenen **Prüfungsordnungen**, die sich in einigen Punkten zwar ähneln, die jedoch in einer Vielzahl von wesentlichen Punkten erheblich von einander abweichen. So schwankt im fachrichtungsübergreifenden Prüfungsteil der

Branche Metall die Anzahl der Prüfungsfächer zwischen 1 und 9 mit dem Schwerpunkt bei 3 bis 4 Prüfungsfächern, während im fachspezifischen Prüfungsteil die Streubreite noch größer ist und zwischen 1 bis 13 mit dem Schwerpunkt bei 4 bis 5 Prüfungsfächern liegt.

Allein diese Tatsache zeigt, daß erhebliche Unterschiede hinsichtlich der durch die Prüfung ausgewiesenen und durch Zeugnisse festgehaltenen Qualifikationen auftreten. Berücksichtigt man darüber hinaus noch die Abweichung der **Lehrgänge** hinsichtlich ihrer Gesamtstundenzahl [2], ihrer Lehr- und Lerninhalte und der fachlich-andragogischen Eignung des Lehrpersonals, so kann man noch erheblich größere Unterschiede in der durch die Zeugnisse ausgewiesenen Qualifikationen vermuten.

Bei der Vorbereitung der Teilnehmer auf die Prüfung durch die verschiedenen Träger in den verschiedenen Lehrgangsformen hatte der Vollzeitunterricht in den vergangenen Jahren an Bedeutung gewonnen [3]. Von den uns bekannten ca. 130 Institutionen mit Industriemeisterlehrgängen bieten 42 — 8 IHKn und 34 andere — Veranstalter Vollzeitlehrgänge an. Der wesentlich größere Teil von Teilnehmern an Industriemeisterlehrgängen bereitet sich jedoch im berufsbegleitenden Abendunterricht auf die Prüfung vor. Die Gesamtstundenzahl der Vollzeitlehrgänge liegt dabei erheblich über der der Teilzeitlehrgänge. Insgesamt schwankt die Stundenzahl zwischen 2000 Std. und 450 Std., wobei der Mittelwert bei 900 Std. liegt. Die durchschnittliche Lehrgangsdauer in den vier bedeutendsten Branchen beträgt bei Elektrotechnik 1000 Std., Metall 920 Std., Chemie 800 Std. und Textil 620 Std. .

Eine Analyse von ca. 30 Stundenverteilungsplänen verschiedener IHKn und anderer Träger zeigt neben der unterschiedlichen Gesamtstundenzahl erhebliche Differenzen hinsichtlich der Gewichtung des Grundwissens, des Fachwissens, des organisatorischen und wirtschaftsorientierten Wissens sowie des mitarbeiterorientierten Wissens.

Diese **Qualifikationsunterschiede** wirken sich einerseits nachteilig für die Teilnehmer aus, andererseits sind die Betriebe bei der Rekrutierung von Industriemeistern nicht über das Maß der erworbenen Qualifikationen informiert. Die bildungs- wie arbeitsmarktpolitisch erwünschte Flexibilität und Mobilität wird dadurch sehr erschwert.

Sowohl Gewerkschaften als auch Arbeitgeberverbände sehen deshalb die Notwendigkeit und seit Erlass des BBiG auch die Möglichkeit, die Nachfrage nach qualifiziertem Führungspersonal im Fertigungsbereich durch Industriemeister zu decken, deren Qualifikation transparent und bundeseinheitlich auf der Grundlage des § 46.2 BBiG geregelt ist. Diese Übereinstimmung beruht auf der Überlegung, daß für den einzelnen die Sicherung seiner Position als Teilnehmer am Arbeitsmarkt im Vordergrund steht und daß durch Transparenz von Qualifikationen und deren Ausrichtung auf generelle, anforderungsgerechte Standards eine bessere Verteilung des Qualifikationspotentials auf die jeweiligen Verwendungsbereiche möglich wird.

Die Schwierigkeit, den Weiterbildungsberöich des Industriemeisters in diesem Sinn zu regeln, liegt in der **Vielzahl der gegenwärtigen Fachrichtungen** und der relativ stark institutionalisierten, aber unstrukturierten Weiterbildungspraxis begründet, die bisher nur auf die regionale und branchenspezifische Nachfrage reagierte. Diese Praxis ist spätestens seit dem Auftreten ökonomischer Strukturveränderungen obsolet geworden.

Für die Verwirklichung fachrichtungsübergreifender, d. h. das Wesentliche und Gemeinsame der Industriemeistertätigkeit betonender Zielsetzungen wirkt sich das branchenorientierte Interesse der Fachverbände erschwerend aus. Sie bejahen selten branchenübergreifende Zielsetzungen, besonders dann nicht, wenn diese nicht mehr wie bisher die fachspezifische Komponente im Mittelpunkt der Weiterbildung sehen. Dem-

gegenüber unterliegen die an der Erarbeitung von Verordnungen Beteiligten — einschl. der Wissenschaftler — der Gefahr, den Anteil der innovativen, hier: der fachrichtungsübergreifenden Bestandteile zu stark zu betonen, ohne genügend Rücksicht auf damit verbundene Umsetzungsprobleme bei den Adressaten zu nehmen.

Daneben besteht ein weiteres, ein **bildungspolitisches Spannungsfeld**. Es wird durch die engagierten Tarifparteien erzeugt, deren Meinungsbild von völliger Ablehnung staatlicher Regelungen bis hin zur Forderung nach Regelungen „bis ins letzte Detail“ reicht.

Im Industriemeisterbereich wird versucht, den sachlichen wie bildungspolitischen Problemen dadurch gerecht zu werden, daß § 46.2 BBiG in seinen Möglichkeiten zunächst nicht voll ausgeschöpft wird [4]. Die **Strukturierung, Vereinheitlichung und curriculare Verbesserung** mit der Möglichkeit, die Lehr-/Lerninhalte in angemessenem Zeitraum den sich wandelnden Anforderungen anzupassen, wird hier durch den Erlass von Prüfungsordnungen nach § 46.2 BBiG zu realisieren versucht. Sie sollen durch curriculare Empfehlungen ergänzt werden, die sich auf die Ergebnisse eines Modellversuchs stützen sollen.

Im Mittelpunkt der Prüfungsordnungen stehen die für alle Industriemeisterfachrichtungen identischen **Führungsqualifikationen** und der **Eignungsnachweis nach der AEVO (GW)**, die durch die branchenorientierten, fachspezifischen Qualifikationen ergänzt werden. Die jetzt vorgelegte Prüfungsordnung läßt durch ihre allgemeine Formulierung und die wahlweise zu bestimmenden Prüfungsinhalte der verbindlich vorgeschriebenen Prüfungsfächer hinreichend Spielraum für regional unterschiedlichen Qualifikationsbedarf und sich wandelnde Qualifikationsanforderungen. Sie wird strukturierend wirken und in einem gewissen Maß langfristig auch die Vereinheitlichung der in die Regelung einbezogenen Industriemeisterbereiche beeinflussen. Weitere curriculare Verbesserungen werden nur durch schrittweise Präzisierung und durch flankierende Maßnahmen zu erreichen sein, wie z. B. einen Modellversuch, der u. a. der Entwicklung und Erprobung von spezifischen Teilcurricula dienen soll.

Diesem vom BBF/BIBB entwickelten Konzept haben die beteiligten Gruppen zugestimmt. Einen wesentlichen Beitrag zu dieser Einigung leistete auch das zur Erarbeitung **angewandte Verfahren**. Von Beginn an wurden Arbeitgeber-, Gewerkschafts- und Lehrervertreter in die Arbeit und Beratung mit einbezogen, so daß sie sich mit den Ergebnissen identifizieren und sie ihren Verbänden gegenüber vertreten konnten. Insofern erscheint die Durchsetzung der Ergebnisse in der Praxis gut vorbereitet. Nicht zu übersehen ist jedoch, daß dieses Verfahren den Handlungsspielraum der letztlich für die berufliche Bildung Verantwortlichen auf die Kompromißfähigkeit der Sozialparteien begrenzt, was unproblematisch ist, solange es wie im vorliegenden Fall für die Verantwortlichen verantwortbar bleibt.

Anmerkungen:

- [1] Wesentlich ist dieser Teilschritt deshalb, weil damit zugleich die wesentlichen Prüfungsinhalte für alle anderen Fachrichtungen festgeschrieben sind; vgl. dazu auch unten.
- [2] Vgl. dazu und zu den anderen angegebenen Zahlen: Bernd Kalusche, Dietrich Scholz, Weiterbildung zum Industriemeister. Prüfungen, Lehrgänge, Veranstalter, Stand: Sept. 1976, Manuskriptdruck des BIBB (kann kostenlos angefordert werden).
- [3] Ob das bei der gegenwärtig absehbaren Arbeitsmarktlage und unter den Bedingungen einer eingeschränkten Förderung nach dem Arbeitsförderungs-gesetz (AFG) noch weiter gilt, kann bezweifelt werden.
- [4] Dem unstrukturierten Bild der Weiterbildungslandschaft entsprechend läßt § 46.2 BBiG einen relativ großen Gestaltungsspielraum hinsichtlich der inhaltlichen und der rechtsförmlichen Seite von Verordnungen, es gibt kaum Hinweise bezüglich Aufbau, Umfang, Formulierungsgenauigkeit und Abstraktionsgrad einer Rechtsverordnung. Dies ist auch der mangelnden Erfahrung mit der Praktizierung des § 46.2 BBiG geschuldet.

Dietmar Zielke

Berufsausbildung für „Lerngestörte“

- Informationen zu einem vom BIBB wissenschaftlich begleiteten Modellversuch der Handwerkskammer für Mittelfranken (DHKT-Modell) –

Im November 1975 hat der Deutsche Handwerkskammertag (DHKT) ein „Modell zur Berufseingliederung und Berufsausbildung ‚Lernbehinderter‘“ vorgelegt [1]. In diesem Modell werden Wege aufgezeigt, wie Jugendliche, die den Anforderungen der Hauptschule nicht gerecht werden, zu einem vollwertigen Abschluß in einem anerkannten Ausbildungsberuf geführt werden können. Das DHKT-Modell, das auf Erfahrungen beruht, die im Bereich der Handwerkskammer für Mittelfranken in Nürnberg mit der beruflichen Bildung von Sonderschülern und vergleichbaren Hauptschülern gemacht wurden [2], wird nun im Rahmen eines vom Bund geförderten Modellversuchs als Ganzes konkretisiert und erprobt. Durchführungsträger des Modellversuchs ist die Handwerkskammer für Mittelfranken; die überregionale Koordinierung wird durch den DHKT sichergestellt. Der DHKT übernimmt zusätzlich noch eine Funktion im Rahmen der wissenschaftlichen Beratung. Der Modellversuch wird vom Bundesinstitut für Berufsbildung wissenschaftlich begleitet unter Assistenz von Prof. Dr. Gerhard P. Bunk, Lehrstuhl für Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen, und Mitarbeitern.

Die am Modellversuch Beteiligten gehen aufgrund der bisher gewonnenen praktischen Erfahrungen davon aus, daß es bei geeigneten Maßnahmen möglich ist, auch lerngestörten Jugendlichen eine vollwertige Berufsausbildung zu vermitteln [3]. Dazu wird im Modellversuch zunächst genauer beschrieben werden müssen, durch welche ausbildungswichtigen Merkmale sich die Zielgruppe von vergleichbaren Jugendlichen unterscheidet. Insbesondere soll untersucht werden,

- welche besonderen Lern- und Verhaltensweisen bei den Jugendlichen anzutreffen sind,
- welche ausbildungswichtigen Lerndefizite vorliegen,
- wo Schwerpunkte im Bereich der Kenntnisse, Fertigkeiten und Interessen liegen.

Aus diesen Untersuchungen ergeben sich dann die Konsequenzen im Hinblick auf die Gestaltung der Berufsausbildung für diese Jugendlichen. Die zentrale Fragestellung des Modellversuchs lautet somit: Welche Maßnahmen müssen wie durchgeführt werden, damit auch lerngestörte Jugendliche eine Berufsausbildung erfolgreich absolvieren können? Im einzelnen sind im Modellversuch die folgenden Maßnahmen vorgesehen:

- Durchführung eines Förderungslehrganges im Ausbildungszentrum der Handwerkskammer als Vorbereitung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung. (Der Förderungslehrgang, in den ein Betriebspraktikum eingelagert ist, wird in zwei Phasen gegliedert: In der 1. Phase (ca. 30 Wochen) durchlaufen die 48 Teilnehmer des Modellversuchs in 12er-Gruppen die 4 Berufsbereiche Metall, Bau, Holz und Farbe. In der 2. Phase (ca. 10 Wochen) wird die Ausbildung in einem Berufsbereich fortgeführt.)
- Durchführung der beruflichen Grundbildung als Berufsgrundschuljahr Zug B [4] mit Schwerpunktbildung und eingelagerten Betriebspraktika
- Durchführung sonderpädagogisch orientierter Stützmaßnahmen auch in der Fachstufe [5], die zum Ausgleich von Defiziten im fachtheoretischen und allgemeinbildenden Bereich beitragen sollen

- Einrichtung einer Sozialbetreuung, die sich als Ergänzung der Ausbildungsmaßnahmen ganz auf die Betreuung der Jugendlichen konzentrieren kann.

Eine Besonderheit der im DHKT-Modell konzipierten Maßnahmen liegt darin, daß sie aufeinander abgestimmt sind: Im Modellversuch werden also nicht Einzelmaßnahmen unverbunden aneinandergereiht, sondern es wird eine didaktische Verzahnung angestrebt, die eine inhaltliche und methodische Kontinuität bewirken soll. Personell wird diese Kontinuität hergestellt durch den frühzeitigen Kontakt der Jugendlichen mit den betrieblichen Ausbildern (Praktika). Verstärkt wird der personale Bezug durch den Sozialbetreuer, der für die Modellversuchsgruppe vom Beginn des Förderungslehrganges bis zum Übergang in das Erwerbsleben nach Abschluß der Berufsausbildung als Bezugsperson zur Verfügung steht. Erleichtert wird die erstrebte Abstimmung der verschiedenen Ausbildungsmaßnahmen dadurch, daß im Modellversuch eine Handwerkskammer als Träger des Förderungslehrganges fungiert: Dadurch kann z. B. begründet davon ausgegangen werden, daß der Übergang der Absolventen des Förderungslehrganges in eine Berufsausbildungsstelle reibungsloser vonstatten geht, als bei Förderungslehrgängen, die von freien Trägern durchgeführt werden.

Um die vorgesehenen Maßnahmen durchführen zu können, bedarf es auf einer Reihe von Gebieten Entwicklungsarbeiten, die von den Beteiligten am Modellversuch im Versuchsverlauf zu leisten sind:

- Erarbeitung sonderpädagogischer Grundsätze und Empfehlungen für die Ausbildung der Jugendlichen
- curriculare und methodische Entwicklungsarbeiten
- sonderpädagogische Ausbildung der Ausbilder
- Entwicklung einer Konzeption für die sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen.

Zu den Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung des hier in groben Zügen beschriebenen Modellversuchs gehören — über die Beobachtung und Beschreibung des Versuchsverlaufs hinaus — insbesondere versuchsstützende Arbeiten.

Im einzelnen sind folgende Bereiche vorgesehen:

- Präzisierung der versuchsleitenden Fragestellungen
Hier soll aufgearbeitet werden, welche Hauptprobleme sich bislang bei der Berufsausbildung lerngestörter Jugendlicher ergeben haben und welche Schlußfolgerungen daraus für die im Modellversuch zu konkretisierenden Maßnahmen gezogen werden sollten. Ziel ist es, operationale, empirisch faßbare Fragestellungen für den Modellversuch zu erarbeiten.
- Beschreibung der Zielgruppe
Durch Untersuchungen in diesem Bereich soll sichergestellt werden, daß die Versuchsmaßnahmen an den Lernvoraussetzungen der Jugendlichen anknüpfen und daß die Ausbildungsmaßnahmen in ihrem methodischen Ansatz dem Lernverhalten der Modellversuchsgruppe gerecht werden.
- Curriculumentwicklung
Die wissenschaftliche Begleitung soll Grundsätze für die Curriculararbeit formulieren, diese an Beispielen exem-

plarisch umsetzen und die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung didaktischer Materialien (Arbeitsblätter, Arbeitsmittel u. a.) unterstützen.

- Konzeption und Durchführung von Lernerfolgskontrollen
Als Teilaufgabe im Rahmen der curricularen Entwicklungsarbeiten werden Lernerfolgskontrollen zu konzipieren sein, die auch die besondere sprachliche Kompetenz der Jugendlichen berücksichtigen. Auch in bezug auf die Durchführung der Gesellenprüfung werden Überlegungen anzustellen sein, inwieweit ein modifiziertes Prüfungsverfahren erforderlich ist.
- Sonderpädagogische Ausbildung der Ausbilder
Auf der Basis einer Erhebung der Besonderheiten, die sich aus der Sicht der Ausbilder bei der Berufsausbildung Lernbeeinträchtigter ergeben, sollen für betriebliche Ausbilder Lehrgänge durchgeführt und Handreichungen entwickelt werden, die den Ausbildern Hilfestellung bei ihrer Ausbildungstätigkeit geben.
- Sozialpädagogische Betreuung der Jugendlichen
Hierunter fallen die Aufgaben, die primär vom Sozialbetreuer wahrgenommen werden sollen. Dazu werden gerechnet: die Betreuung der Jugendlichen, Elternarbeit, Anbahnung und Durchführung von Ausbilder-Lehrerkontakten.

Es ist vorgesehen, daß die wissenschaftliche Begleitung nach einer Analyse vergleichbarer Ausbildungsmaßnahmen zu den eben genannten Bereichen anwendungsorientierte Beiträge erarbeitet.

Anmerkungen

- [1] Deutscher Handwerkskammertag: Modell zur Berufseingliederung und Berufsausbildung „Lernbehinderter“. Bonn, November 1975. Im folgenden wird an Stelle von „Lernbehinderten“ von „Lerngestörten“ gesprochen. Damit soll deutlich werden, daß der Modellversuch auf eine Zielgruppe ausgerichtet ist, die nicht unter die Ausnahmegestaltung des § 48 BBiG (bzw. § 42 b HwO) fällt. Der in der Sonderpädagogik eingeführte Begriff „Lernbehinderung“ ist nicht identisch mit „Lernbehinderung“ im Sinne des BBiG. Während aus sonderpädagogischer Sicht „Lernbehinderung“ als Oberbegriff für verschiedene, auch leichtere Formen abweichenden Lernverhaltens dient, ist für die berufliche Bildung der Begriff „Lernbehinderung“ durch den § 48 BBiG enger gefaßt worden: hier werden Lernbehinderte zu den Behinderten gerechnet, die „im medizinischen Sinne wesentlich und nicht nur vorübergehend beeinträchtigt“ (Josef Herkert: Berufsbildungsgesetz. Kommentar mit Nebenbestimmungen. Regensburg 1976, RdNr. 5 zu § 48 BBiG) sind und für die daher eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Frage kommt.
- [2] Durch die Verleihung des Theodor-Heuss-Preises 1977 ist dem Engagement der Handwerkskammer inzwischen auch bundesweite Anerkennung zuteil geworden.
- [3] Damit befindet sich der Modellversuch in Übereinstimmung mit der Zielsetzung der „Empfehlung zur Förderung der Berufsausbildung Jugendlicher ohne Hauptschulabschluß“ des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25. 8. 1976
- [4] Beim Berufsgrundschuljahr Zug B handelt es sich um ein vollzeitschulisches Berufsgrundbildungsjahr, in dem der fachpraktische Unterricht ein stärkeres Gewicht hat als im Berufsgrundschuljahr Zug A. Vgl. Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, Nr. 19, Jg. 1974, vom 25. 9. 1974, S. 1402 und Nr. 2, Jg. 1975, vom 31. 1. 1975, S. 230, ff (mit den Studentafeln für das Berufsgrundschuljahr der Züge A und B).
- [5] Im Regelfall 2 Jahre, so daß die Gesamtausbildungszeit, einschließlich Förderungslehrgang und Berufsgrundschuljahr, i. d. R. 4 Jahre betragen wird.

DISKUSSION

Stellungnahme zum Beitrag von J.-R. Gerlach und D. Krischok zum Thema „Ausbildungsbegleitende Teilprüfungen am Beispiel der flugtechnischen Ausbildungsberufe“ in BWP 2/77 (S. 14–16)

Der Aufsatz kann aus folgenden Gründen nicht befriedigen:

1. Die Verfasser halten es für „wünschenswert, wenn zumindest für den Bereich der flugtechnischen Ausbildungsberufe eine Lösung gefunden werden könnte, die die Einführung dieser Prüfungsart (gemeint ist die kontinuierliche Lernkontrolle in Form von ausbildungsbegleitenden Teilprüfungen) ermöglicht“. Sie begründen ihre Auffassung mit den „genannten Argumenten“ (vgl. S. 16). Genannt wurden folgende Gründe:

- a) „aufgrund der in der Praxis gemachten Erfahrungen (kann) festgestellt werden, daß Teilprüfungen eine Verkürzung der Ausbildungszeit bewirken“, womit „die Möglichkeit (besteht), das Angebot an Ausbildungsplätzen zu erhöhen“ (S. 15)
- b) „bei der Neuordnung der flugtechnischen Ausbildungsberufe (sprachen sich) die Sachverständigen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer einhellig für die Einführung von Teilprüfungen aus. Als weiteres Argument... wurde angeführt, durch anrechenbare Teilprüfungen könne die Motivation der Auszubildenden gefördert werden.“ (S. 16)
- c) „anrechenbare Teilprüfungen... können schließlich dazu beitragen, daß der Auszubildende den Abschluß seiner Ausbildung erreicht“, was mit einem Zitat aus den bildungspolitischen Informationen des hessischen Kultusministeriums belegt wird.

Kann man sich die Sache so leicht machen und diese Argumente ausreichen lassen, um es — aus wissenschaftlicher Sicht! — für wünschenswert zu halten, daß anrechenbare Teilprüfungen eingeführt werden? Hätte es den Verfassern nicht gut angestanden, einmal kritisch zu untersuchen, was an dem Argument dran ist, „durch die bei Teilprüfungen erzielbare Zeitersparnis würde eine Verkürzung der Ausbildungszeit möglich“ (S. 15)? Sicher kann dies nicht gänzlich ausgeschlossen werden, aber entscheidend ist doch, wieviel Ausbildungszeit dadurch eingespart werden könnte. Hierzu sagen die Verfasser nichts; indirekt kann man dem Beitrag entnehmen, daß — zumindest die Arbeitgeberseite — der Meinung ist, daß „gegenüber einer punktuellen Zwischen- bzw. Abschlußprüfung Übungsverluste und damit Wiedereinübungszeiten zur Vorbereitung auf die Zwischen- bzw. Abschlußprüfung“ (S. 15) in einem Umfang von einem halben Jahr entfielen. Diese Annahme muß doch zunächst einmal kritisch überprüft werden, bevor sie — aus der Sicht der Verfasser — als ganz entscheidendes Argument für ihren Wunsch, ausbildungsbegleitende Teilprüfungen einzuführen, zugrunde gelegt wird. Vermutlich wird die Annahme, daß für die **Fertigkeitsprüfung** Wiedereinübungszeiten zur Vorbereitung auf die Zwischen- (auch hier?) bzw. Abschlußprüfung ein halbes Jahr ausmachen, nicht aufrechterhalten werden können. Hierfür wird m. E. allenfalls ein Monat anzusetzen sein, womit sich sehr deutlich die Frage stellt, ob unter diesen Umständen die gesamte Argumentation der Verfasser noch haltbar ist. Zur Vermeidung von Wiederholungen sei hier auf den (lesenswerten) Artikel von Dagmar Lennartz zum Thema „Differenzierung des Ausbildungsangebots — Instrument zur Minderung des Ausbildungsplatzmangels?“ in BWP 1/77 (S. 11 ff.) verwiesen.

Im übrigen muß man sich in diesem Zusammenhang fragen, wie die „in der Praxis gemachten Erfahrungen“ gewonnen wurden, wenn die Verfasser feststellen, daß „anrechenbare Teilprüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz von 1969 nicht möglich (sind)“ (S. 15).

Um ihren „Wunsch“ zu belegen, berufen sich die Verfasser ferner auf das einhellige Eintreten der Sachverständigen der Arbeitgeber und Arbeitnehmer für die Einführung von Teilprüfungen. Jede dieser Gruppen wird es begrüßen, wenn ihre Argumente bei der Arbeit im BIBB Berücksichtigung finden. Aufgabe der Berufsbildungsforschung ist aber, einen (eigenständigen) wissenschaftlichen Beitrag dazu zu leisten, daß die Gegebenheiten und Erfordernisse der Berufsbildung untersucht und ausgewertet werden, wobei es dann dem „Spiel der Kräfte“ überlassen bleibt, welche Auffassung sich durchsetzt. Diesem Auftrag werden die Verfasser sicher nicht gerecht, wenn sie ihre Innovationsvorschläge mit der einhelligen Meinung der Sozialpartner und Zitaten aus dem schulischen Bereich begründen.

2. „Darüber hinaus erscheint (den Verfassern) eine wissenschaftliche Untersuchung zur Problematik der anrechenbaren Teilprüfungen sinnvoll, um ggf. eine solide Argumentationsbasis für ihre generelle Einführung zu erlangen“ (S. 16). Es ist schon sehr bemerkenswert, daß die Verfasser damit etwas fordern, was schon seit Jahren praktiziert wird und seit geraumer Zeit auch vom BBF wissenschaftlich begleitet wird. Hoffentlich kann diese Unkenntnis der Verfasser als Ausnahmefall gekennzeichnet werden!

3. Die Verfasser gehen ausführlich auf die Regelung und Begründung im (nicht in Kraft getretenen) Entwurf eines neuen Berufsbildungsgesetzes zu ausbildungsbegleitenden Prüfungen ein, erwähnen aber mit keinem Wort die geltende Regelung des § 28 Abs. 3 BBiG, wonach auch die fortlaufende Lernkontrolle erprobt werden kann.

4. Schließlich sei hier eine sich immer mehr ausbreitende Unsitte kritisiert, der auch die Verfasser unterliegen: gemeint ist die Verwendung der Begriffe „tendenziell“ bzw. „in der Tendenz“. Was soll man von der Aussage halten. „Bei einer kürzeren Verweildauer der Auszubildenden im Ausbildungssystem können tendenziell durch die bessere Auslastung der vorhandenen Kapazitäten mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden“ (S. 15)? Gibt es dadurch nun mehr Ausbildungsplätze oder nicht? Ähnlich verschwommen ist die Aussage „In der Tendenz dürfte sich diese Aussage auf den Bereich der beruflichen Erstausbildung übertragen lassen“ (S. 16). Solche Füllworte haben offenbar eine Alibifunktion, weil man sich nicht genau festlegen will. Wenn dies beabsichtigt ist, sollte man das auch ehrlich sagen. Das verschafft mehr Respekt vor dem Verfasser als die Verwendung von Begriffen, mit deren Hilfe man notfalls auch ein „Rückzugsgefecht“ einleiten kann.

H.-P. Kuhfuhs

Erwiderung der Autoren

Wir freuen uns über die kritische Resonanz, auf die unser Beitrag gestoßen ist, ganz besonders über die Stellungnahme eines nicht direkt Betroffenen. Daran zeigt sich, daß wir eine wesentliche Frage der beruflichen Erstausbildung berührt haben, die einer vertieften Diskussion bedarf. Mit unserer Erwiderung hoffen wir, diese Diskussion voranzubringen.

Zu 1: Durch § 60 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) war dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BBF) die Aufgabe übertragen, die Berufsbildung durch Forschung zu fördern, insbesondere die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten [1].

Im Ausbildungsplatzförderungsgesetz (APIFG) ist diese Aufgabe ebenfalls verankert und in der Satzung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) konkretisiert. Das APIFG legt darüber hinaus fest, daß das BIBB auch „an der Vorbereitung von Ausbildungsordnungen und sonstigen Rechtsverordnungen, . . . , mitzuwirken (hat)“ [2].

Um dem Charakter der Berufsbildungsforschung gerecht zu werden, der stark anwendungsbezogen sein muß, läßt sich

das Institut in der Ausbildungsordnungsforschung beispielsweise durch Fachausschüsse, Fachbeiräte und Arbeitskreise, denen auch Sachverständige der Sozialpartner angehören, fachlich beraten. U. a. wird auf diese Art und Weise neben der theoretisch-wissenschaftlichen auch der empirisch-wissenschaftlichen Komponente Rechnung getragen.

Zur Ermittlung der Ziele und Inhalte der Berufsausbildung im flugtechnischen Bereich wurde 1975 beim BBF der Arbeitskreis „Flugtechnische Berufe“ gebildet. Die Ergebnisse dieser Arbeitsgruppe waren die Grundlage für unsere Überlegungen. Die Erfahrungen der Sachverständigen und die in Fallstudien gewonnenen Erkenntnisse zeigen eindeutig, daß für die behandelten Ausbildungsberufe eine Verringerung der Ausbildungszeit von 3½ auf 3 Jahre ohne Minderung der Endqualifikation möglich wäre, wenn ausbildungsbegleitende Teilprüfungen im Rahmen der Neuordnung dieser Berufe nach § 25 BBiG durchgeführt werden könnten. Dies ist bei der derzeitigen Rechtslage nicht möglich. Die Arbeitnehmerseite tritt dennoch für eine Ausbildungsdauer von 3 Jahren ein. Demgegenüber will die Arbeitgeberseite einer dreijährigen Ausbildungsdauer nur zustimmen, wenn Teilprüfungen eingeführt werden. Dieser Gegensatz gefährdet den Fortgang der Neuordnungsarbeit und damit die angestrebte Verbesserung der beruflichen Erstausbildung im Bereich der flugtechnischen Ausbildungsberufe.

In unserem Aufsatz sollte der jetzige Erkenntnisstand der interessierten Öffentlichkeit bekanntgemacht werden.

Er beruht insbesondere auf

- den Kenntnissen und Erfahrungen der Sachverständigen, die sie in die Beratungen des Arbeitskreises „Flugtechnische Ausbildungsberufe“ einbrachten,
- Beobachtungen und Interviews, die von uns im Rahmen dieser Neuordnungsarbeit u. a. anlässlich von Betriebsbesichtigungen in der Ausbildungspraxis und der Produktion gemacht bzw. durchgeführt wurden,
- vorliegenden detaillierten und in der Ausbildungspraxis angewandten Ausbildungsplänen,
- intensiven Diskussionen der Problematik in den Sitzungen des Arbeitskreises.

Die im Falle der flugtechnischen Ausbildungsberufe mögliche Verkürzung der Ausbildungsdauer wurde bewußt nicht auf andere Ausbildungsbereiche übertragen, um die Gefahr unzulässiger Verallgemeinerungen von vornherein auszuschließen. Die Einschätzung von Herrn Kuhfuhs, daß allenfalls ein Monat für Wiedereinübungszeiten auf die Zwischen- bzw. Abschlußprüfung anzusetzen sei, mag durch allgemeine Erfahrungen aus der Ausbildung des Handwerks begründet sein, wir haben jedoch spezielle Erfahrungen aus dem Bereich der Luftfahrtindustrie referiert.

Die in der Ausbildungspraxis gewonnenen Erfahrungen werden durch Erkenntnisse aus der Prüfungspraxis gestützt. Seit 1972 besteht im Bereich der Industrie- und Handelskammer Ludwigshafen die Möglichkeit, vom Fertigungsteil der Zwischenprüfung befreit zu werden, wenn eine laufende und nachgewiesene Überprüfung des Leistungsstandes der Auszubildenden erfolgte. Davon hat z. B. die Luftfahrtindustrie Gebrauch gemacht.

Berufsbildung liegt im Spannungsfeld Technik, Wirtschaft und Gesellschaft. Im Rahmen des Auftrags der Berufsbildungsforschung ist es deshalb auch notwendig, die Meinungsvielfalt zu berücksichtigen und zu reflektieren. Herr Kuhfuhs interpretiert die möglichen Aktivitäten zur Erfüllung des Auftrags unseres Erachtens zu eng. Es ist wichtig, die angesprochenen Probleme in der Fachöffentlichkeit zu diskutieren, damit Entscheidungen kraft fachlicher Argumente begründet werden können — das „Spiel der Kräfte“ soll und kann dadurch nicht ersetzt werden. Auch Mitarbeitern eines wissenschaftlichen Instituts kann es nicht verwehrt werden, als diskussions- und unterstützungswürdig erkannte Anliegen zu publizieren, selbst wenn das Bundesinstitut hierzu noch keinen eigenständigen Beitrag im Sinne von Kuhfuhs geleistet hat bzw. wenn, wie im vorliegenden Fall, an einem weiteren Beitrag gearbeitet wird. In diesem Zusammenhang muß es selbstverständlich erlaubt sein, Zitate aus anderen bildungspolitischen Bereichen zu bringen, auch wenn sie aus den bildungspolitischen Informationen des hessischen Kultusministeriums stammen.

Das von uns angeführte Zitat aus dem schulischen Bereich begründete nicht unseren Vorschlag, sondern ist ein Vergleich. Wir wollten auf eine Funktion der fortlaufenden Lernkontrolle hinweisen, die uns auch für den Bereich der beruflichen Erstausbildung wesentlich zu sein scheint. Oder sollen Jugendlichen in der Sekundarstufe II geringere Chancen eingeräumt werden, einen qualifizierten Abschluß zu erreichen, wenn sie Auszubildende und nicht Schüler der gymnasialen Oberstufe sind?

Zu 2: Das Prinzip der ausbildungsbegleitenden Teilprüfungen ist bisher in keiner Ausbildungsordnung nach § 25 BBiG geregelt. Die Ausführungen von Herrn Kuhfuhs beziehen sich offensichtlich auf den von uns zitierten Modellversuch „Contrôle continu“ (vgl. Anmerkung [7]). Die von ihm beklagte Unkenntnis ist für uns nicht nachvollziehbar.

Der Modellversuch „Contrôle continu“ wird nach § 28 (3) BBiG z. Z. für die Ausbildungsberufe Elektroanlageninstallateur, Betriebsschlosser und Maschinenschlosser im grenznahen Bereich durchgeführt. An seiner wissenschaftlichen Begleitung ist das Bundesinstitut seit Ende 1975 beteiligt. Dieser Versuch erfolgt im Rahmen des Vertrags über die deutsch-französische Zusammenarbeit und soll einen Beitrag dazu leisten, die Abschlußzertifikate der beruflichen Erstausbildung in beiden Ländern anzuerkennen. Dabei wird „zur Koordination der beiderseitigen Berufsbildungssysteme das neue französische Modell ‚Contrôle continu‘, d. h. der fortlaufenden Lernkontrolle und Anerkennung einzelner anrechenbarer Ausbildungsinhalte, gemeinsam (erprobt) ...“ [3]. Zur Frage der fortlaufenden Lernkontrolle wurden aus der wissenschaftlichen Begleitung bisher keine Ergebnisse veröffentlicht, weil der erste Durchlauf nicht vor Juni 1977 beendet sein wird.

Während die Einführung anrechenbarer Teilprüfungen im Bereich der „flugtechnischen Ausbildungsberufe“ die Funktion hätte, eine erhebliche Verkürzung der Ausbildungsdauer ohne Minderung der Endqualifikation zu ermöglichen, dient der Modellversuch „Contrôle continu“, wie bereits ausgeführt, dazu, die Abschlußprüfung durch laufende ausbildungsbegleitende Leistungsnachweise zu ersetzen und die Abschlußzeugnisse in den beteiligten Ländern anzuerkennen, ohne die bestehende Ausbildungsdauer zu verändern.

Als einem Mitglied der deutsch-französischen Expertenkommission für diesen Modellversuch ist Herrn Kuhfuhs dieser Unterschied sicherlich bekannt.

Die im Rahmen dieses Modellversuchs gewonnenen Erkenntnisse sollten nach unserer Meinung in eine umfassende wissenschaftliche Untersuchung zur Problematik der anrechenbaren Teilprüfungen eingebracht werden, wie auch Erkenntnisse bei einer evtl. Einführung im Bereich der flugtechnischen Ausbildungsberufe (obwohl wir nicht so kühn sind, anzunehmen, daß sich in dieser Richtung schnell etwas entwickelt).

Wie sinnvoll und notwendig eine solche Untersuchung wäre, zeigt z. B. die trotz laufendem Modellversuch Contrôle continu kontroverse Diskussion über den Komplex ausbildungsbegleitende Teilprüfungen im Rahmen des Hearings über den Regierungsentwurf des Berufsbildungsgesetzes (vgl. S. 15 sowie die angegebenen Quellen).

Zu 3: Der Aufsatz bezieht sich auf mögliche Regelungen nach § 25 BBiG und nicht auf Ausnahmeregelungen nach § 28 (3) BBiG.

Zu 4: Selbst wenn die Begriffe „tendenziell“ bzw. „in der Tendenz“ gelegentlich mißbraucht werden sollten, geben sie in diesem Kontext den noch zulässigen Exaktheitsgrad der Aussage an. Kann man sich z. B. bei Fragen, in die u. a. auch volks- und betriebswirtschaftliche Aspekte hineinspielen, eindeutig festlegen? Wir haben es hier nicht mit naturwissenschaftlichen Gesetzen zu tun, die sich mittels mathematischer Funktionen beschreiben lassen. Wären wir glaubhaft, wenn wir z. B. unter Vortäuschung von Exaktheit sagten: Bei einer um 20 % niedrigeren Verweildauer werden 20 % mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt? Exakt? Unhaltbar!

Der hiermit begonnene Dialog über die angesprochene Problematik kann mit dieser Erwiderung noch nicht abgeschlossen sein und sollte zu weitergehenden Überlegungen führen.

J.-R. Gerlach und D. Krischok

Anmerkungen

[1] (Vgl. BBiG § 60)

[2] (APIFG § 14 Abs. 2 Ziff. 1)

[3] Döbler, K., Sitzmann, R., Deutsch-französische Modellversuche in den Berufsfeldern Bau, Elektro und Metall zur abschnittswiseen Feststellung des Ausbildungserfolges (System „Contrôle continu“), in: Die berufsbildende Schule 28 (1976) 2, S. 74.

UMSCHAU

Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung

Am 1. Juli 1977 erhielt Dr. Hermann Schmidt vom Bundesbildungsminister Helmut Rohde die vom Bundespräsidenten Walter Scheel unterzeichnete Ernennungsurkunde zum Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung.

Das seit September 1976 bestehende Bundesinstitut, dessen Aufgaben unter anderem die Erstellung einer Berufsbildungsstatistik, die Planung und Finanzierung sowie die Berufsbildungsforschung sind, hat seinen Sitz in Berlin und Bonn.

Der neue Generalsekretär des Bundesinstituts für Berufsbildung, Dr. Hermann Schmidt, wurde am Mittwoch im Hauptausschuß des Instituts durch den Parlamentarischen Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Björn Engholm, eingeführt.

Hermann Schmidt war bisher als Ministerialdirigent im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft tätig und hat

dort die Unterabteilung „Ausbildungsordnungen und Förderung der beruflichen Bildung“ geleitet. Er war bereits nach Inkrafttreten des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes zum Beauftragten des Bundesinstituts bestellt worden. Dr. Schmidt hat Wirtschafts- und Sozialwissenschaften studiert, war Leiter einer Berufsschule in Köln und Referent im Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, bevor er 1971 in das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft kam.

Satzung des Bundesinstituts für Berufsbildung

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat im Bundesanzeiger Nr. 109 vom 15. Juni 1977, S. 3, die von ihm genehmigte Satzung des Bundesinstituts für Berufsbildung gemäß § 23 Abs. 2 des Ausbildungsplatzförderungsgesetzes (APIFG) vom 7. September 1976 (BGBl. I S. 2658) bekanntgemacht.

Entwicklung von Angebot und Nachfrage an Ausbildungsplätzen im Hauptausschuß des Bundesinstituts erörtert

Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat sich in seiner Sitzung am Mittwoch, dem 6. Juli 1977, in Berlin mit der Entwicklung von Angebot und Nachfrage an Ausbildungsplätzen im Jahre 1977 befaßt. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, in welchem Maße erkennbar ist, daß sich der von der Mehrheit des Hauptausschusses erwartete Zuwachs an Ausbildungsplätzen in der Praxis realisiert.

Die Kammern und Verbände der Wirtschaft sowie die Gewerkschaften haben die Betriebe mit vielfältigen Aktionen eindringlich aufgefordert, mehr Ausbildungsplätze bereitzustellen und diese den Arbeitsämtern zu melden. Besonders wirksam war die direkte Ansprache der Betriebe. Viele Betriebe haben aus eigener Initiative zusätzliche Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt.

Gewerkschaften und Betriebsräte haben sich für die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsmöglichkeiten in Betrieben und Verwaltungen grundsätzlich auch dann eingesetzt, wenn eine weitere anschließende Beschäftigung nicht in allen Fällen garantiert werden kann.

Bund, Länder und Gemeinden als öffentliche Arbeitgeber haben sich ebenfalls entschlossen, in vielen Bereichen über den eigenen Bedarf hinaus auszubilden. Programme zur Erweiterung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots werden durchgeführt.

Die im Berufsbildungsbericht für 1977 angenommene Ausweitung des schulischen Angebots wird mit großer Wahrscheinlichkeit übertroffen werden.

Alle diese Maßnahmen haben sich in einem erhöhten Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten niedergeschlagen und dadurch die Arbeitsämter in die Lage versetzt, mehr Jugendlichen geeignete Ausbildungsplätze anzubieten. Allerdings überstieg Ende Mai 1977 die bei der Bundesanstalt für Arbeit erfaßte Nachfrage nach Ausbildungsplätzen das dort gemeldete Angebot.

Dabei zeigten sich besondere Probleme bei der Unterbringung von Bewerbern in den Bereichen der Verwaltungs- und Büroberufe sowie von weiblichen und behinderten Jugendlichen.

Der Hauptausschuß appelliert erneut an alle Betriebe und Verwaltungen, zusätzliche Ausbildungsplätze anzubieten und den Arbeitsämtern zu melden.

Neue Gesetze und Verordnungen

Der Bundestag hat mit Zustimmung des Bundesrates das **Vierte Gesetz zur Änderung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (4. BAföGÄndG) vom 26. 4. 1977** beschlossen. (Inkrafttreten: 1. 5. 1977; veröffentlicht im BGBl. I S. 653).

Aufgrund des § 15 des Bundesbeamtengesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 3. Januar 1977 (BGBl. I S. 1) hat die Bundesregierung die **Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung durch Ausbilder in einem Beamtenverhältnis zum Bund (Ausbilder-Eignungsverordnung für Bundesbeamte — BBAEV)** erlassen und die Bestimmungen im Bundesgesetzblatt verkündet. (Erlaßdatum: 26. 4. 1977; Inkrafttreten: 1. 5. 1977; veröffentlicht im BGBl. I S. 660).

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat die **Berichtigung der Zweiten Verordnung zur Änderung der Verordnung über die berufs- und arbeitspädagogische Eignung für die Berufsausbildung in der gewerblichen Wirtschaft vom 3. 5. 1977** im BGBl. I S. 688 veröffentlicht.

Der Bundesminister für Wirtschaft hat im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft und mit Zustimmung des Bundesrates die **Verordnung zur Gleichstellung französischer Prüfungszeugnisse mit Zeugnissen über**

das Bestehen der Abschlußprüfung in anerkannten Ausbildungsberufen erlassen und die Bestimmungen im Bundesgesetzblatt verkündet. (Erlaßdatum: 16. 6. 1977; Inkrafttreten: 17. 6. 1977; veröffentlicht im BGBl. I S. 857).

Neue Ausbildungsordnungen

Der Bundesminister für Wirtschaft hat im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft die **Verordnung über die Berufsausbildung zum Buchbinder** erlassen und die Bestimmungen im Bundesgesetzblatt verkündet. (Erlaßdatum: 15. 7. 1977; Inkrafttreten: 16. 7. 1977; veröffentlicht im BGBl. I S. 1241).

Der Bundesminister für Wirtschaft hat im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft die **Verordnung über die Berufsausbildung zum Schornsteinfeger** erlassen und die Bestimmungen im Bundesgesetzblatt verkündet. (Erlaßdatum: 15. 7. 1977; Inkrafttreten: 16. 7. 1977; veröffentlicht im BGBl. I S. 1253).

Der Bundesminister für Wirtschaft hat im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft die **Verordnung über die Berufsausbildung zum Tischler** erlassen und die Bestimmungen im Bundesgesetzblatt verkündet. (Erlaßdatum: 15. 7. 1977; Inkrafttreten: 16. 7. 1977; veröffentlicht im BGBl. I S. 1261).

Der Bundesminister für Wirtschaft hat im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft die **Verordnung über die Berufsausbildung zum Versicherungskaufmann** erlassen und die Bestimmungen im Bundesgesetzblatt verkündet. (Erlaßdatum: 15. 7. 1977; Inkrafttreten: 16. 7. 1977, gleichzeitig tritt die Verordnung über die Berufsausbildung zum Versicherungskaufmann vom 10. 5. 1973 (BGBl. I S. 439) außer Kraft, § 9 bleibt unberührt; veröffentlicht im BGBl. I S. 1271).

Mädchen bei der Suche nach Ausbildungsplätzen benachteiligt

Rund 63 % der Jugendlichen, die trotz Ausbildungswunsch keinen beruflichen Ausbildungsplatz finden konnten, sind Mädchen. Dies geht aus einer repräsentativen Befragung von berufsschulpflichtigen Jugendlichen hervor, die das Bundesinstitut für Berufsbildung im vergangenen Jahr durchgeführt hat.

Durchschnittlich haben sich diese Jugendlichen 3mal um eine Ausbildungsstelle beworben.

Etwa 20 % der Jugendlichen sind arbeitslos.

Weitere vorläufige Daten dieser umfangreichen Untersuchung zeigen, daß rund 30 % der Jugendlichen, die auf eine Berufsausbildung verzichten mußten, keinen Hauptschulabschluß haben, 15 % kommen von der Sonderschule, 51 % haben den Hauptschulabschluß, 3 % die Mittlere Reife. Damit wird zugleich deutlich, daß der Hauptschulabschluß keine Gewähr dafür bietet, eine Berufsausbildungsstelle zu erhalten.

Umfangreichere Untersuchungsergebnisse sind für Herbst dieses Jahres zu erwarten.

Mehrmediensystem Metall (MMM) wird in der Praxis erprobt

Das Mehrmediensystem für die Grundstufe der metallverarbeitenden Berufe (MMM) wird jetzt in Schulen und Betrieben erprobt.

Zur Beratung der damit zusammenhängenden Fragen fand kürzlich eine gemeinsame Tagung der am Modellversuch beteiligten Bildungseinrichtungen und der Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung statt. Hauptdiskussionspunkte waren die Modellversuchsziele für die Durchführungsphase:

- Verbesserung der Ausbildungsqualität durch anschauliche Ausbildungsmittel im Fachbereich Metall
- die Entwicklung, Erprobung und Einführung verschiedener

Ausbildungsmittel in Form von Lehrprogrammen und Schülerexperimentalübungen als Bindeglied zwischen Fachtheorie und Fachpraxis, fachpraktische Übungen für die Ausbildung in Schulwerkstätten und Betrieben sowie ergänzende Filmstreifen und Arbeitsmaterial für Auszubildende

- Übertragbarkeit der Ergebnisse des Modellversuchs auf andere Betriebe und Berufsschulen.

Das vom Institut entwickelte Material wird nach Meinung der Fachleute aus der Praxis wesentlich dazu beitragen, diese Ziele zu verwirklichen.

Weitere Unterlagen zum MMM sind im Pressereferat des Bundesinstituts für Berufsbildung erhältlich.

Mitteilung anstelle des Kurzbeitrages über das Projekt MEDIENBANK

Seit Anfang 1977 steht die MEDIENBANK des BIBB im begrenzten Umfang für Anfragen externen Benutzern zur Verfügung (siehe auch Beitrag in BWP 2/77 Hecker/Wehner 5, 10—14).

In der MEDIENBANK sind z. Z. Daten über ca. 1500 Unterrichtsmedien (vorwiegend programmierte Bücher und Übungen, Filme, Tonbildschauen, Dia-Reihen und Arbeitstransparente) hauptsächlich der Berufsfelder Elektrotechnik, Metall sowie Wirtschaft und Verwaltung gespeichert:

- Vom BIBB können MEDIENBANK-Anfragekarten angefordert werden. Anfragen können auch formlos an das BIBB gerichtet werden. Es sollten jedoch bei einer Anfrage möglichst genaue, spezifizierende Angaben über das gewünschte Medium gemacht werden (z. B. Berufsfeld, Beruf, Fachgebiet/Teilgebiet, Bildungsstufe, Medium, das

Unterrichtsmedium inhaltlich beschreibende Begriffe). Die Anfrager erhalten dann vom BIBB Dokumentationskarten mit Daten über die gewünschten Medien.

- Vom BIBB wurden Anfang September erste Veröffentlichungen der MEDIENBANK herausgegeben. Es handelt sich um die Medienübersicht der für das Berufsfeld Elektrotechnik (Teil 1: Buchprogramme und Tonbildschauen) gespeicherten Medien, eine Titelliste der gesamten gespeicherten Medien des Berufsfeldes Elektrotechnik und eine Mediengesamttitelliste mit allen bisher in der MEDIENBANK gespeicherten Daten (d. h. ca. 1500 Titel). Die Veröffentlichungen können vom BIBB gegen Schutzgebühr bezogen werden. O. Hecker

Zahl der Ausbilder hat zugenommen

49 000 Ausbilder, 2000 mehr als im Vorjahr, haben 1976 in der Bundesrepublik ihre berufs- und arbeitspädagogische Eignung nachgewiesen. Wie aus der Berufsbildungsstatistik 1977 des Deutschen Industrie- und Handelstages (DIHT) hervorgeht, bestanden 16 700 Ausbilder die Eignungsprüfung. 32 300 Ausbilder erbrachten den Eignungsnachweis durch langjährige Praxis oder eine Prüfung, deren Anforderungen der Ausbilderqualifikation entspricht.

Um 22 100 ist die Zahl der bei den Industrie- und Handelskammern registrierten Ausbilder mit Eignung gegenüber dem Jahr 1975 gestiegen. Sie beträgt jetzt 178 300 von insgesamt 247 700. Diese Entwicklung verdeutlicht nach Ansicht des DIHT die starke Fluktuation unter diesen Spezialisten. Wären alle 240 000 Ausbilder, die sich in den Jahren 1973 bis 1976 nach der Eignungsverordnung qualifiziert haben, noch in dieser Funktion tätig, bräuchten nur noch rund 8000 der Ende 1976 bei den Kammern registrierten Ausbilder ihre Eignung nachzuweisen.

REZENSION

Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (Hrsg.): Schlüsselwörter zur Berufsbildung. Weinheim und Basel 1977 (430 S., 21,— DM)

Seit Beginn der 70er Jahre wird nunmehr das dritte berufspädagogische Speziallexikon vorgelegt [1], ein Indiz für die Zunahme der Bedeutung der Berufsausbildung oder des Interesses an Berufsausbildung.

Um daran anschließen zu können oder um gleich mit der Tür ins Haus zu fallen: Die Interessenproblematik — Berufsausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher und individueller Interessen — ist nahezu vollständig ausgeblendet. Und eine zweite Erwartung, durch den Titel stimuliert, muß auch schon anfangs gedämpft werden: Die Berufsbildung ist auf die Berufsausbildung reduziert worden. Doch zu beidem später Einzelheiten und Belege.

In den 82 Artikeln, durchweg — von wenigen Ausnahmen abgesehen — von Mitarbeitern des Bundesinstituts verfaßt, wird von der „Abschlußprüfung“ (erster Artikel) bis zur „Zwischenprüfung“ (letzter Artikel) die Berufsausbildung im Zusammenhang der „pädagogisch-didaktischen, juristischen und ökonomischen Fragen“ (Vorwort) präsentiert. Die Artikel sind durchweg sehr informativ, detailreich und aktuell, haben durchweg, von wenigen Ausnahmen abgesehen, wissenschaftliche Qualität, die bei einem Lexikon dann gegeben ist, wenn der Diskussionsstand kritisch referiert wird. Daß das nicht selbstverständlich ist, hat eine Analyse pädagogischer Lexika unter berufspädagogischen Aspekten ergeben [2]. Hier liegen die Vorzüge der „Schlüsselwörter“: Sie ermöglichen einen schnellen Zugriff zu Situationen und Problemen der Berufsausbildung, vornehmlich der betrieblichen Berufsausbildung; denn es fehlen beispielsweise Artikel wie Berufsschullehrer, Fachoberschule, Fachhochschule, Zweiter Bildungsweg, Be-

rufliches Gymnasium und Didaktik der Berufsschule.

Wäre das eventuell noch damit zu rechtfertigen, daß das Bundesinstitut sich auf der Basis des Berufsbildungsgesetzes auf den Zuständigkeitsbereich des Bundes beschränken und nicht in den Bereich der Kulturhoheit der Länder eingreifen will — wenngleich dann die Berechtigung dennoch aufgenommener Artikel darzulegen wäre —, so bleibt zu fragen, womit die berufsbildungspolitische Abstinenz begründet wird. So fehlen Artikel wie Wirtschaft, Gewerkschaft, Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Interessenverbände, Berufsbildungspolitik (selbst im Glossar nicht enthalten!), Selbstverwaltungsprinzip (!), Arbeitsmarktpolitik, Handwerk und Industrie, um nur einige wichtige zu nennen. Dafür ist offensichtlich durch Aufnahme relativ peripherer Begriffe wie Datenbank für Medien und Mediothek (neben Mediendidaktik), Experimentalunterricht, Lehrsystementwicklung (neben Lehrsysteme) und Implementation von Cur-

ricula und Lehrsystemen (neben Curriculum, Curriculumentwicklung und Evaluation) ein Ausgleich geschaffen worden, der jedoch nicht befriedigen kann. Hier präsentiert sich die Berufsausbildung als ein Neutrum, als etwas deskriptiv Faßbares, als etwas außerhalb gesellschaftlicher Interessen Stehendes. Darüber können auch einige differenzierende und problematisierende Formulierungen in manchen Artikeln nicht hinwegtäuschen.

Und wenn schon eine Beschränkung auf das Umfeld der durch das BBiG vorgezeichneten Themen akzeptabel, möglicherweise sinnvoll sein sollte, dürfte wohl nur schwer begründbar sein, warum Artikel wie Berichtsheft, Fertigkeiten/Kenntnisse (Theorie-Praxis-Problem), Vergütung, Verzeichnis der Berufsausbildungsverhältnisse, Verhalten während der Berufsausbildung, Überwachung der Berufsausbildung, Arbeitsschutz / Arbeitssicherheit, nicht aufgenommen worden sind.

Auch das Umfeld der Berufsbildungsforschung ist nur relativ schwach bearbeitet; so fehlen Beiträge zur Arbeitswissenschaft, Arbeitsmarktforschung, Jugendarbeitsschutzgesetz, Betriebsverfassungsgesetz, Betriebspsychologie, Arbeits- und Berufssoziologie.

Neben der bildungspolitischen Abstinenz ist auch die bildungstheoretische Enthaltsamkeit zu kritisieren. So fehlen Grundsatzartikel (Schlüsselwörter!) zu

Arbeit, Beruf und Bildung. Der Zugang zu diesen Problemfeldern ist auch nicht über das Glossar möglich, denn hier fehlen diese Begriffe, obwohl in manchen Artikeln doch fragmentarische Aussagen dazu zu finden sind.

Erwähnt und kritisiert werden muß die redaktionelle Schwäche. Die Verweise — ein bei Lexika unentbehrliches Hilfsmittel — sind uneinheitlich und viel zu spärlich, sowohl innerhalb der Texte wie auch bei den Verweisen auf andere Schlüsselwörter, die den Texten teilweise nachgestellt worden sind. So ist es z. B. äußerst mühsam, über die 15 Artikel zur Weiterbildung eine geschlossene Information über diesen Bereich zu erhalten, da nur wenige Artikel miteinander koordiniert und aufeinander bezogen sind. Sinnvoll wäre eine Ordnung nach thematischen Gruppen, wie z. B. in einem neueren pädagogischen Lexikon [3], oder, falls das streng lexikalisch-alphabetische System nicht aufgegeben werden soll, eine schlüssige, transparente und durchgängige Handhabung der Verweisteknik.

Weitere redaktionelle Unstimmigkeiten müssen angemerkt werden: Die Literaturangaben sind recht uneinheitlich. Außer wenigen literaturlosen Artikeln, zumindest den gemachten Angaben nach, wird nicht überall differenziert nach verwendeter und nach weiterer Literatur. Das Nachwort der Redaktion

vom Oktober 1976 versucht, unberechtigte Kritik an der Aktualität (das Ausbildungsplatzförderungsgesetz vom 7. 9. 76 konnte nicht mehr berücksichtigt werden) dadurch vorwegzunehmen, daß auf den frühen Redaktionsschluß verwiesen wird; das Argument überzeugt deswegen nicht, weil es listigen Autoren aus der Redaktion gelungen ist, noch auf Literatur aus dem Jahre 1977 zu verweisen (S. 259).

Auch ein Abkürzungsverzeichnis, das leider fehlt, wäre hilfreich. Trotz dieser Kritik, die zum Schluß in den Verdacht der Beckmesserei geraten kann, ist das Lexikon aus dem Bundesinstitut ein unentbehrliches Hilfsmittel für die praktische und die wissenschaftliche Arbeit in der Berufsausbildung.

Antonius Lipsmeier, Kassel

Anmerkungen

- [1] Grüner/Kahl/Georg: Berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse Kleines berufspädagogisches Lexikon. Bielefeld 1971; Wörterbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Freiburg 1973.
- [2] A. Lipsmeier: Berufspädagogische Partikel pädagogischer Lexika. — Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 69 (73), 4, 307—320.
- [3] Handwörterbuch der Schulpädagogik, hrsg. von Werner S. Nicklis. Bad Heilbrunn 1973.

MITTEILUNGEN DES BIBB

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. 163

Der Fernlehrgang

Modernes Rechnungswesen

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Betriebswirtschafts-Akademie e. V.,
Tanusstraße 54, 6200 Wiesbaden.

Lehrgangsziel:

Vorbereitung auf die Prüfung zum Bilanzbuchhalter bzw. zum Fachkaufmann Geschäfts- und Finanzbuchführung bei der IHK.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

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

Zulassungsbedingungen für die IHK-Prüfung:

a) Bilanzbuchhalter:

Nachweis einer abgeschlossenen Berufsausbildung sowie einer mindestens 5- bzw. 6jährigen Tätigkeit im prüfungsrelevanten Bereich oder

Nachweis einer mindestens 7- bzw. 9jährigen Tätigkeit im prüfungsrelevanten Bereich,

b) Fachkaufmann Geschäfts- und Finanzbuchhaltung:

Bei abgeschlossener Berufsausbildung 2 Jahre, sonst 5 Jahre Berufstätigkeit im prüfungsrelevanten Bereich.

Lehrgangsinhalte:

Das Rechnungswesen als Instrument der Unternehmensführung: Unterneh-

menführung und Rechnungswesen — Herkömmliches, neuzeitliches Rechnungswesen — Grundlagen der Finanzierung (Finanzierungsgrundsätze, Deckung des Kapitalbedarfs).

Organisation und Hilfsmittel im Rechnungswesen: Kontenrahmen und Kontenplan (Gemeinschafts-, Industrie-Kontenrahmen) — Buchhaltungssysteme (manuelle Buchführungssysteme, Hand-durchschreibe-Buchführung, Maschinenbuchhaltung, Bedeutung und Arbeitsablauf bei Buchungsmaschinen, Einsatz von Magnetkonten-Computer) — Inventur — Nebenbuchhaltungen (Kontokorrent, Lohn- und Gehaltsbuchhaltung).

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

Buchhaltung und Bilanzwesen: Anforderungen an die Buchführung — Von der Anfangs- zur Schlußbilanz — Handelsbilanz — Steuerbilanz — Auswertung der Bilanz (Bilanzanalyse und Bilanzkritik) — Sonderbilanzen.

Kosten- und Leistungsrechnung: Grundlagen — Betriebsabrechnung — Kalkulationswesen — Kostenrechnungssysteme (Maschinenstundensatz — Plankostenrechnung).

Betriebliche Steuern: Ertragsteuer — Umsatzsteuer — Bewertungsrecht und Vermögensteuer.

Wirtschaftsrecht: Gesellschaftsrecht (Personengesellschaften, Gewinnverteilung

bei Familiengesellschaften, Kapitalgesellschaften).

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

Repetitorium: Buchhaltungsseminar — Fallsammlung.

Lehrgangsdauer:

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

8 Seminarveranstaltungen (50 Std.) pro Semester an Samstagvormittagen.

Umfang des Lehrmaterials:

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

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung (DM 360,— pro Semester): DM 1400,—
incl. Nahunterricht

bei monatlicher Zahlungsweise

24 × DM 35,— = 840,—

4 × DM 160,— = 640,— Nahunterricht
DM 1480,—

Prüfungsgebühr DM 140,—

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

Kurzbeschreibung Nr. 164

Der Fernlehrgang

Das Tarifvertragsrecht

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

DGB — Die Briefschule GmbH,
Hans-Böckler-Str. 39, 4000 Düsseldorf 1.

Lehrgangsziel:

Vermittlung der Grundlagen, der beherrschenden Prinzipien und der wichtigsten Gesetzesbestimmungen des Tarifvertragsrechts.

Zielgruppe/Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung oder mehrjähriger betrieblicher Tätigkeit und möglichst mit Kenntnissen auf dem Gebiet des Arbeitsrechts.

Lehrgangsinhalte:

Einleitung und Grundbegriffe: Einführung und Überblick — Geschichtliche Entwicklung — Allgemeine Lehre des Tarifvertragsrechts — Hauptgrundsätze — Koalitionsrecht — Kollektives Arbeitsrecht

Der Tarifvertrag: Inhalt und Rechtsnatur — Normativer Teil — Schuldrechtlicher Teil — Rechtsnatur und Rechtsquellen — Tariffähigkeit — Tarifautonomie — Beginn und Beendigung des Tarifvertrages — Tarifkonkurrenz — Allgemeinverbindlichkeit — Tarifregister.

Schlichtung: Grundsätze — Schlichtungsrecht

— Vereinbarte und staatliche Schlichtung — Schlichtungsausschüsse — Schlichtungsverfahren.

Lehrgangsdauer:

(bei einer monatlichen Arbeitszeit von 6—7 Std.) 4 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

5 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 100 Seiten — DIN A 4.

Lehrgangskosten:

bei Vorauszahlung oder bei monatlicher Zahlungsweise (4 × DM 16,—): DM 64,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung dem BIBB bis zum 31. Mai 1977 bzw. 30. Juni 1977 bzw. bei Neuauflage nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 165

Der Fernlehrgang

Vorbereitung auf die Meisterprüfung im Friseurhandwerk

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Studio Meerstein,
Fichtenstraße 26, 8440 Straubing.

Lehrgangsziel:

Vorbereitung auf die Meisterprüfung im Friseurhandwerk.

Zielgruppe/Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen, die eine Gesellenprüfung im Friseurhandwerk bestanden haben und eine mindestens dreijährige Tätigkeit als Geselle nachweisen können.

Lehrgangsinhalte:

Betriebswirtschaftliche, buchhalterische und rechtliche Kenntnisse — Berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse — Fachtheorie und Fachpraxis (im Nahunterricht).

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 10 Std. wöchentlicher Studienzeit) ca. 10 Monate
zuzüglich 5 Wochen ergänzender Nahunterricht (8 Std. pro Tag).

Umfang des Lehrmaterials:

Arbeitsbogen in Loseblattform und Fachbücher mit Aufgabensammlungen von insgesamt ca. 1300 Seiten — DIN A 4 und DIN A 5.

Lehrgangskosten:

für das Fernlehrrmaterial: DM 540,—
für den ergänzenden Nahunterricht: DM 800,—

Nebenkosten: DM 280,—

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

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung dem BIBB bis spätestens 1. Januar 1978 nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 166

Der Fernlehrgang

Personalsachbearbeiter

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

ILS Institut für Lernsysteme GmbH,
Doberaner Weg 10, 2000 Hamburg 73.

Lehrgangsziel:

Vermittlung eingehender Kenntnisse des Personalwesens, des Arbeits-, Sozialversicherungs- und Steuerrechts und der Lohnbuchhaltung.

Zielgruppe/Vorbildungs-voraussetzungen:

Personen mit Hauptschulabschluß und durch Ausbildung im kaufmännisch-verwaltenden Berufsfeld erworbenen Kenntnissen oder Personen mit mehrjähriger Tätigkeit in einem kaufmännischen Betrieb.

Lehrgangsinhalte:

Personalwesen: Personalbeschaffung — Personalverwaltung — Personalführung — Arbeitsrecht und Lohnpfändungsrecht — Sozialversicherungswesen — Lohnsteuer, Einkommensteuer — Gewerbesteuer, Körperschaftssteuer — Lohnbuchhaltung — Zahlungsverkehr.

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 12 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

48 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 2000 Seiten — DIN A 4, Arbeitsgesetze.

Lehrgangskosten ab 1. 5. 1977:

Bei monatlicher Zahlungsweise (15 × DM 99,—) = DM 1485,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung dem BIBB bis zum 30. Juni 1977 bzw. 31. Oktober 1977 nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 167

Der Fernlehrgang

Fortbildung zum Tapetenfachberater

(kombinierter Lehrgang)

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Fachschule des Deutschen Tapetenhandels, Gnadenweg 5—7,
3500 Kassel-Brasselsberg.

Lehrgangsziel:

Schulung in der qualifizierten Verkaufsberatung.

Zielgruppe/Vorbildungs-voraussetzungen:

Verkäufer der Tapetenbranche.

Lehrgangsinhalte:

Verkaufskunde: Ermittlung der richtigen Tapete für den Kunden — Beratung über den Nutzen der Tapete — Argumentation und Gesprächsführung.

Waren- und Tapezierkunde: Tapetenarten — Eigenschaften der Tapeten — Herstellungsverfahren — Berechnung des Rollenbedarfs — Verarbeitung der Tapeten — Tapetenuntergründe.

Gestaltungskunde: Farbe und Licht — Wirkung der Farben — Farbgegensätze — Abhängigkeit der Farbwirkung — Muster und Raum — Richtlinien für Musterauswahl.

Lehrgangsdauer:

(bei ca. 3 Stunden wöchentlicher Studienzeit) 6 Monate

2 Seminare (zweitägiger Regionalkurs, fünftägiges Zentralseminar).

Umfang des Lehrmaterials:

12 Lehrbriefe (Programmierte Unterweisung) mit insgesamt ca. 700 Seiten DIN A 5, wenig bedruckt.

Lehrgangskosten:

Bei monatlicher Zahlungsweise (6 × DM 12,66): DM 76,—

Seminargebühren:

a) Regionalkurs DM 85,—

b) Zentralseminar (incl. Übernachtung u. Verpflegung) DM 370,—

Kurzbeschreibung Nr. 168

Der Fernlehrgang

Kaufmännische Rechtskunde

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

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

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Grundkenntnissen auf dem Gebiet der kaufmännischen Rechtskunde.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen möglichst mit Realschulabschluß bzw. mit abgeschlossener (kaufmännischer) Berufsausbildung.

Lehrgangsinhalte:

Grundzüge der Rechtsordnung — Sachenrecht — Schuldrecht (Kaufvertrag, Dienstvertrag, Werkvertrag, Bürgschaft, Pfandrecht) — Familienrecht — Erbrecht — Gesellschaftsrecht — Firmenrecht — Wechsel- und Scheckrecht — Vergleichs- und Konkursrecht — Wettbewerbsrecht — Markenrecht — Musterschutz — Patent- und Urheberrecht — Justizwesen der Bundesrepublik Deutschland.

Lehrgangsdauer:

(bei einer wöchentlichen Studienzeit von 5 Stunden) 12 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

12 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 950 Seiten DIN A 4, 1 Anleitung für das Fernstudium.

Lehrgangskosten ab 1. 1. 1977

Bei monatlicher Zahlungsweise (12 × DM 24,—): DM 288,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung bis zum 1. Juli 1977 bzw. bei Neuauflage nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 169

Der Fernlehrgang

Rechnungslegung und Kontrolle durch

Buchführung und Bilanzierung

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

DGB — Die Briefschule GmbH, Hans-Böckler-Str. 39, 4000 Düsseldorf 1.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Grundkenntnissen in der Buchführungs- und Bilanzierungstechnik.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen möglichst mit mehrjähriger praktischer betrieblicher Tätigkeit oder abgeschlossener Berufsausbildung.

Lehrgangsinhalte:

Buchhaltung und Bilanzierung im Rahmen des betrieblichen Rechnungswesens — Einfache Buchungen auf Bestands- und Erfolgskonten — Erfolgswirksame und erfolgswirksame Einlagenänderungen — Zerlegung des gemischten Warenkontos und Buchung von Anschaffungskosten, Mehrwertsteuer, Rücksendungen und Nachlässen — Abschlußbuchungen — Kontenplan und Kontenrahmen — Verknüpfung von Finanz- und Betriebsbuchhaltung.

Lehrgangsdauer:

Erfahrungsgemäß braucht ein Teilnehmer nach Angaben des Instituts 9 bis 10 Monate (65—75 Gesamtstunden).

Bei einer täglichen Arbeitszeit von 2 Stunden oder einer wöchentlichen Arbeitszeit von 14 Stunden wäre der Lehrgang — bezogen auf die angegebene Gesamtstundenzahl — demnach auch in ca. 6 Wochen zu bearbeiten.

Umfang des Lehrmaterials:

8 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 220 Seiten — DIN A 4 (dicht bedruckt).

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung oder bei Teilzahlungen bis zu maximal 8 Teillieferungen (8 × DM 13,—): DM 104,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung bis zum 30. Juni 1977 bzw. bei Neuauflage nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 170

Der Fernlehrgang

Kontrolle durch Bilanzanalyse

ist als geeignet beurteilt worden

Fernlehreinrichtung:

DGB — Die Briefschule GmbH, Hans-Böckler-Str. 39, 4000 Düsseldorf 1.

Lehrgangsziel:

Vermittlung moderner Methoden für die Durchführung von Bilanzanalysen und Darstellung von Möglichkeiten der Kontrolle durch Bilanzanalyse.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Arbeitnehmer, vor allem solche, die im Rahmen der Mitbestimmung als Aufsichtsräte, Mitglieder in Wirtschaftsausschüssen, Betriebsratmitglieder und als gewerkschaftliche Vertrauensleute Aufgaben wahrnehmen und über Buchfüh-

rungskenntnisse mit sicherem Verständnis der Prinzipien der doppelten Buchführung verfügen.

Lehrgangsinhalte:

Wesen der Bilanz — Bilanzstruktur — Bilanzbewertung und Gewinnausweis — Analyse der Gewinn- und Verlustrechnung — Investitionen und ihre Finanzierung — Konzernbilanzanalyse — Zwecke und Möglichkeiten der Bilanzanalyse.

Lehrgangsdauer:

Erfahrungsgemäß braucht ein Teilnehmer nach Angaben des Instituts 8 bis 10 Monate (65—85 Gesamtstunden).

Bei einer taglichen Arbeitszeit von 2 Std. oder einer wöchentlichen Arbeitszeit von 14 Std. wäre der Lehrgang — bezogen auf die angegebene Gesamtstundenzahl — demnach auch in 6 Wochen zu bearbeiten.

Umfang des Lehrmaterials:

7 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 230 Seiten — DIN A 4 (dicht bedruckt).

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung: DM 98,—

bei monatlicher Zahlungsweise (7 × DM 14,—): DM 98,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung bis zum 30. Juni 1977 nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 171

Der Fernlehrgang

Lagerverwalter 54 A

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

ILS Institut für Lernsysteme GmbH, Doberaner Weg 10, 2000 Hamburg 73.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Kenntnissen auf dem Gebiet der Lagerorganisation, der Lagerstatistik, der Ein- und Ausgangstechniken und des Rechtswesens, die zur selbständigen Führung eines Lagers befähigen sollen.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit Hauptschulabschluß und einer mindestens dreijährigen praktischen Tätigkeit im gewerblichen Bereich.

Lehrgangsinhalte:

Betriebswirtschaftslehre — Lagerhaltung, Lagertechnik — Speditionswesen — Rechtskunde — Versicherungskunde — Rechnen — Deutsch — Sozialkunde.

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 12 Mon.

Umfang des Lehrmaterials:

39 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 2000 Seiten DIN A 4, 1 Anleitung zum Selbststudium.

Lehrgangskosten:

Bei monatlicher Zahlungsweise (12 × DM 99,—) = DM 1188,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auf-

lagen erteilt, deren Erfüllung bis zum 31. Dezember 1977 nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 172

Der Fernlehrgang

Lagerverwalter 54 B

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

ILS Institut für Lernsysteme GmbH,
Doberaner Weg 10, 2000 Hamburg 73.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Kenntnissen auf dem Gebiet der Lagerorganisation, der Lagerstatistik, der Ein- und Ausgangstechniken und des Rechtswesens, die zur selbständigen Führung eines Lagers befähigen sollen.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit Hauptschulabschluß und einer mindestens dreijährigen praktischen Tätigkeit im kaufmännischen Bereich.

Lehrgangsinhalte:

Betriebswirtschaftslehre — Lagerhaltung, Lagertechnik — Speditionswesen — Rechtskunde — Versicherungskunde — Rechnen — Deutsch — Sozialkunde.

Lehrgangsdauer:

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

Umfang des Lehrmaterials:

33 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 1650 Seiten, 1 Anleitung zum Selbststudium.

Lehrgangskosten:

Bei monatlicher Zahlungsweise
(12 × DM 99,—) = DM 1188,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung bis zum 31. Dezember 1977 nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 173

Der Fernlehrgang

Lagerverwalter 54 C

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

ILS Institut für Lernsysteme GmbH,
Doberaner Weg 10, 2000 Hamburg 73.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von Kenntnissen auf dem Gebiet der Lagerorganisation, der Lagerstatistik, der Ein- und Ausgangstechniken und des Rechtswesens, die zur selbständigen Führung eines Lagers befähigen sollen.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit einer abgeschlossenen kaufmännischen Berufsausbildung.

Lehrgangsinhalte:

Betriebswirtschaftslehre — Lagerhaltung — Lagertechnik — Speditionswesen — Rechtskunde — Versicherungskunde.

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 2 Std. täglicher oder 15 Std. wöchentlicher Studienzeit) 9 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

27 Lehrbriefe mit ca. 1350 Seiten, 1 Anleitung zum Selbststudium.

Lehrgangskosten:

Bei monatlicher Zahlungsweise
(9 × DM 99,—) = DM 891,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung bis zum 31. Dezember 1977 nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 174

Der Fernlehrgang

Deutsch für Engländer

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Linguaphone Sprachlehrinstitut Hamburg GmbH,
Neumann-Reichardt-Str. 27—33,
2000 Hamburg 70.

Lehrgangsziel:

Beherrschung der deutschen Sprache bis zum Kommunikationsniveau, Vermittlung einer breiten Grundbildung in der deutschen Sprache, auf die ein berufsspezifischer Wortschatz leicht aufgebaut werden kann.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit einem mittleren Bildungsabschluß und der Kenntnis grammatischer Strukturen und grammatischer Termini.

Lehrgangsinhalte:

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

Lehrgangsdauer:

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

Umfang des Lehrmaterials:

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

Lehrgangskosten:

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

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung dem BIBB bei Neuauflage des „Handbuchs“ nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 175

Der Fernlehrgang

Deutsch für Franzosen

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Linguaphone Sprachlehrinstitut Hamburg GmbH,
Neumann-Reichardt-Straße 27—33,
2000 Hamburg 70.

Lehrgangsziel:

Beherrschung der deutschen Sprache bis zum Kommunikationsniveau, Vermittlung einer breiten Grundbildung in der deutschen Sprache, auf die ein berufsspezifischer Wortschatz leicht aufgebaut werden kann.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit einem mittleren Schulabschluß und der Kenntnis grammatischer Strukturen und grammatischer Termini.

Lehrgangsinhalte:

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

Lehrgangsdauer:

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

Umfang des Lehrmaterials:

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

Lehrgangskosten:

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

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung bei Neuauflage des „Handbuchs“ nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 176

Der Fernlehrgang

Deutsch für Italiener

ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Linguaphone Sprachlehrinstitut Hamburg GmbH,
Neumann-Reichardt-Straße 27—33,
2000 Hamburg 70.

Lehrgangsziel:

Beherrschung der deutschen Sprache bis zum Kommunikationsniveau, Vermittlung einer breiten Grundbildung in der deutschen Sprache, auf die ein berufsspezifischer Wortschatz leicht aufgebaut werden kann.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit einem mittleren Schulabschluß und in der Kenntnis grammatischer Strukturen und grammatischer Termini.

Lehrgangsinhalte:

Lektionen aus Bereichen des täglichen

Lebens in der Umgangssprache — Grammatische Übungen und Sprechübungen (Idioms).

Lehrgangsdauer:

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

Umfang des Lehrmaterials:

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

Lehrgangskosten:

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

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung bis zum 31. März 1977 bzw. bis zum 1. Januar 1978 nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 177

Der Fernlehrgang

Organisation und Planungsrechnung
ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

DGB — Die Briefschule GmbH,
Hans-Böckler-Str. 39, 4000 Düsseldorf 1.

Lehrgangsziel:

Vermittlung eines einführenden Überblickswissens über Grundbegriffe der Aufbau- und Ablauforganisation, ausgewählte Verfahren der Operations Research (Planungsrechnung) und allgemeine Einführung in die EDV sowie erste Einblicke in ausgewählte Anwendungsbereiche der EDV.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen, die in ihrer beruflichen oder gewerkschaftlichen Funktion einen Einblick in die traditionelle Terminologie der betriebswirtschaftlichen Organisationslehre sowie in die grundlegenden Verfahren der Operations Research (Planungsrechnung) benötigen und darüber hinaus auch ein gewisses Überblickswissen über EDV und ausgewählte Anwendungsgebiete, insbes. im Bereich Absatz und Fertigung besitzen möchten.

Lehrgangsinhalte:

Organisationsprinzipien: Formelle und informelle Organisation — Human Relations.

Planungsrechnung: Wesen und Aufgabe von Operations Research — Modellbildung — Unternehmensbeispiele — Grundzüge der linearen Programmierung — Netzplantechnik.

Datenverarbeitung: Funktionsweise — Konventionelle und elektronische Datenverarbeitung — Arten von Datenträgern — Datenauswertung.

Automation: Anwendungsmöglichkeiten und Auswirkungen — Anwendung für

Beschaffungs-, Produktions- und Absatzentscheidungen.

Lehrgangsdauer:

Erfahrungsgemäß braucht ein Teilnehmer nach Angaben des Instituts 5 bis 7 Monate (35—50 Gesamtstunden).

Bei einer täglichen Arbeitszeit von 2 Std. oder einer wöchentlichen Arbeitszeit von 14 Std. wäre der Lehrgang — bezogen auf die angegebene Gesamtstundenzahl — demnach auch in ca. 4 Wochen zu bearbeiten.

Umfang des Lehrmaterials:

4 Lehrbriefe mit insgesamt ca. 100 Seiten — DIN A 4 (dicht bedruckt).

Lehrgangskosten:

Bei Vorauszahlung oder bei Teilzahlungen bis zu maximal 4 Teillieferungen (4 × DM 15,—): DM 60,—

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, deren Erfüllung bis zum 31. März 1977 bzw. bis zum 31. Mai 1977 bzw. bei Neuauflage nachzuweisen ist.

Kurzbeschreibung Nr. 178

Der Fernlehrgang

Mathematische Grundkenntnisse der Elektrotechnik/Elektronik
ist als geeignet beurteilt worden.

Fernlehreinrichtung:

Standard Elektrik Lorenz AG,
Unternehmensgruppe Rundfunk, Fernsehen, Phono, Abt. ITT — Fachlehrgänge,
Waldschulstr. 4—6,
7530 Pforzheim-Büchenbronn.

Lehrgangsziel:

Vermittlung von mathematischen Grundkenntnissen, die für eine Einarbeitung „in die Elektrotechnik/Elektronik nach den Richtlinien zur Weiterbildung auf dem Gebiet der Elektrotechnik-Elektronik“ des ZVEI's (Zentralverband der Elektronischen Industrie e. V.) erforderlich sind.

Zielgruppe/Vorbildungsvoraussetzungen:

Personen mit Hauptschulabschluß.

Da der vorliegende Fernlehrgang nicht nur als eigenständiger Lehrgang sondern auch als Bestandteil des Fachlehrgangs „Elektronik nach den Weiterbildungsrichtlinien des ZVEI“ vertrieben werden soll, empfiehlt das Fernlehrinstitut auf der Anmeldung:

„Im Hinblick auf eine beabsichtigte Weiterbildung auf dem Fachgebiet Elektrotechnik/Elektronik sollte der Teilnehmer noch folgende berufliche Qualifikationen besitzen“

— abgeschlossene Berufsausbildung in einem industriellen oder handwerklichen Elektroberuf oder eine

— abgeschlossene Berufsausbildung in einem der Elektrotechnik nahestehenden Beruf (z. B. Meß- und Regelmechaniker) und eine zweijährige Tätigkeit im Bereich der Elektrotechnik.“

Diese zusätzlichen Vorbildungsvoraussetzungen entsprechen den vom ZVEI geforderten Bedingungen für die Teilnahme an Lehrgängen zur Weiterbildung nach den ZVEI-Richtlinien; sie begünstigen die Bearbeitung des vorliegenden Fernlehrgangs „Mathematische Grundkenntnisse“.

Lehrgangsinhalte:

Zahlenbegriff, Zahlenarten, Grundrechnungsarten, Potenzieren, Radizieren (Wurzelrechnung), Logarithmieren, Anwendungsbeispiele der Logarithmenrechnung in der Elektrotechnik (Dezibel, Neper), Gleichungslehre, Proportionen, Exponentialgleichungen, Trigonometrie, komplexe Zahlen, Funktionen und ihre grafische Darstellung, grafisches Rechnen (Nomografie), Rechenschieberrechnen, Zahlensysteme, Grundrechnungsarten im Dualsystem, Codes und Codierung, Grundgesetze und Rechenregeln der Schaltalgebra.

Lehrgangsdauer:

(bei maximal 1½ Std. täglicher oder 10 Std. wöchentlicher Arbeitszeit) 4 Monate.

Umfang des Lehrmaterials:

2 Lehrbriefe mit ca. 270 Seiten, DIN A 4.

Lehrgangskosten:

Gesamtgebühr beträgt DM 192,—, die in vier monatlichen Raten à DM 48,— per Lastschriftinzugsverfahren vom Konto des Lehrgangsteilnehmers abgebucht werden.

Für diesen Fernlehrgang wurden Auflagen erteilt, dessen Erfüllung dem BIBB bis zum 30. Juni 1978 nachzuweisen ist.

Widerruf (betr. Kurzbeschreibung Nr. 50)

Das Fernlehrinstitut Dr.-Ing. Paul Christiani GmbH, Technisches Lehrinstitut und Verlag, Konstanz, bietet den Fernlehrgang „Stabrechnen“ nicht mehr an.

Das Gütezeichen des Bundesinstituts für Berufsbildung ist damit erloschen und darf für den o. g. Fernlehrgang nicht mehr verwendet werden.

Autoren dieses Heftes

Heinz Hartmann, Bildungszentrum der Bundesfinanzverwaltung, Keltienstraße 16, 7480 Sigmaringen 3

Hanns-Peter Kuhfuhs, Deutscher Handwerkskammertag, Johannerstraße 1, 5300 Bonn 1

Antonius Lipsmeier, Gesamthochschule Kassel, Heinrich-Plett-Straße 40, 3500 Kassel

Hans-Werner Prah, Am Wolkenberg 32, 2071 Holsbüttel

Guido Franke, Jörg-Rainer Gerlach, Bernd Kalusche, Dietrich Krischok, Dagmar Lennartz, Wilfried Reisse, Dietrich Scholz und Dietmar Zielke sind Mitarbeiter des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB).

Zeitgemäße Ausbildung= Fundiertes Fachwissen

Rotthowe, Fuchsgruber, Meyer, Theilmeier, Wiewinner

Grundstufe Berufsfeld Metall

Bestell-Nr. 91327, 207 Seiten, DM 20,60

Das Buch ist ein Lern- und Arbeitsmittel für Schüler des Berufsgrundschuljahres im Berufsfeld Metall. Bei der Auswahl und Zuordnung der Lerninhalte haben sich die Verfasser an der noch andauernden Curriculum- und Lernzieldiskussion und deren bisher vorliegenden Ergebnissen orientiert.

Rotthowe, Fuchsgruber, Meyer, Theilmeier, Wiewinner

Fachstufe Maschinentechnische Berufe

Best.-Nr. 91328, 214 Seiten, DM 23,—

Dieses Werk bildet mit der „Grundstufe Berufsfeld Metall“ eine Einheit. Es knüpft nahtlos an die dort erarbeiteten Sacheinsichten und -zusammenhänge an.

Rotthowe, Fuchsgruber, Kotte, Theilmeier

Lehrbuch für Metallberufe

Best.-Nr. 91322, 311 Seiten, 805 Abb., DM 27,40

Das Lehrbuch wendet sich sowohl an den Auszubildenden im werkkundlichen Unterricht der Berufsfachschulen als auch an den Schüler der Fachoberschule; angehenden Meistern und Technikern ist es bei der Ausbildung eine wertvolle Hilfe.

Kindler, Kynast

Fachrechnen KFZ-Neubearbeitung

Best.-Nr. 91332, 220 Seiten, DM 20,80

Dieses Rechenbuch umfaßt grundlegendes, technisches und fachbezogenes Rechnen. Besonderer Wert wurde auf die Verknüpfung von Technologie, Physik und Fachrechnen gelegt.

HERMANN SCHROEDEL VERLAG KG
Hannover · Dortmund · Darmstadt · Berlin · München

Schroedel

Fachbereich Berufliche Bildung