

A 6835 F

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
Postvertriebsstück – Gebühr bezahlt
Beuth Verlag GmbH,
Burggrafenstraße 4-10, 1000 Berlin 30



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

3 Juni 81

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis
(Bibliographische Abkürzung BWP)
– vormals Zeitschrift für Berufsbildungsforschung –
einschließlich
Mitteilungen des
Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung

Herausgeber
Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung (BIBB)
– Der Präsident –
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31

Redaktion
Hans-Joachim Walter (verantwortlich),
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)
Telefon (0 30) 86 83-3 41 oder 86 83-2 23

Beratendes Redaktionsgremium:
Dagmar Lennartz, Gisela Pravda, Edgar Sauter

Die mit Namen gekennzeichneten Beiträge geben
die Meinung des Verfassers und nicht unbedingt die
des Herausgebers oder der Redaktion wieder.

Manuskripte gelten erst nach ausdrücklicher Bestäti-
gung der Redaktion als angenommen; unverlangt ein-
gesandte Rezensionsexemplare können nicht zurück-
geschickt werden.

Verlag
Beuth Verlag GmbH,
Burggrafenstraße 4-10, 1000 Berlin 30

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

Bezugspreise
Einzelheft DM 7.–, Jahresabonnement DM 28.–,
Studentenabonnement DM 15.–,
bei halbjährlicher Kündigung wird der Einzelpreis
berechnet;
im Ausland DM 36.–;
zuzüglich Versandkosten bei allen Bezugspreisen

Kündigung:
Die Kündigung kann zum 30. Juni und 31. Dezember
eines jeden Jahres erfolgen, wobei die schriftliche
Mitteilung hierüber bis zum 31. März bzw. 30. September
beim Herausgeber eingegangen sein muß.

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
Oskar Zach KG
Druckwerkstätten
Babelsberger Straße 40/41 · 1000 Berlin 31

ISSN 0341 - 45 15

Inhalt

<i>Wilfried Reisse</i> Prüfungsinhalte sind entscheidend Vorschlag für eine inhaltliche Wendung in der Diskussion um berufliche Prüfungen	2
<i>Dagmar Lennartz</i> Funktionsprobleme der Fertigungsprüfung – „Berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“, ein Ansatz zu ihrer Reduzierung?	7
<i>Bent Paulsen / Brigitte Wolf</i> Erwachsenengemäße Prüfungen in der beruflichen Bildung – Probleme und Lösungsansätze	12
<i>Heinrich Althoff / Rudolf Werner</i> Erfolg und Mißerfolg bei Abschlußprüfungen in der beruflichen Bildung Analyse anhand der Berufsbildungsstatistik	16
<i>Uwe Storm</i> Prüfungen für Teilnehmer an berufsbildenden Fernlehrgängen	21
<i>Hermann Benner</i> Beziehungen zwischen der Klassifizierung der Berufe und den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen	24
UMSCHAU	29
KURZMELDUNGEN	30
MODELLVERSUCHE	31
REZENSIONEN	32

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Heinrich Althoff; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Qualifikationsforschung und Berufs-
bildungsstatistik“ der Hauptabteilung „Strukturforschung, Planung, Statistik“ des BIBB
Dr. Hermann Benner; Leiter der Abteilung „Ausbildungsordnungsforschung I“ der Haupt-
abteilung „Ausbildungsordnungsforschung“ des BIBB
Friedrich Hermann; Berufsberater beim Arbeitsamt Villingen-Schwenningen, Justus-Kerner-
Straße 7, 7730 Villingen-Schwenningen
Dagmar Lennartz; wiss. Mitarbeiterin im Bereich „Prüfungen“ der Hauptabteilung „Curriculum-
forschung“ des BIBB
Bent Paulsen; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Berufliche Andragogik“ der Hauptabteilung
„Erwachsenenbildungsforschung“ des BIBB
Dr. Wilfried Reisse; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Prüfungen“ der Hauptabteilung „Curriculum-
forschung“ des BIBB
Uwe Storm; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Fernunterricht“ der Hauptabteilung „Medien-
forschung“ des BIBB
Ursula Wagner; wiss. Mitarbeiterin im Bereich „Ausbildungspersonal“ der Hauptabteilung
„Curriculumforschung“ des BIBB
Dr. Rudolf Werner; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Qualifikationsforschung und Berufs-
bildungsstatistik“ der Hauptabteilung „Strukturforschung, Planung, Statistik“ des BIBB
Brigitte Wolf; wiss. Mitarbeiterin in der Abteilung „Berufliche Andragogik“ der Hauptabteilung
„Erwachsenenbildungsforschung“ des BIBB

Prüfungen

Fünf Beiträge dieses Heftes befassen sich mit Prüfungen. Das Thema ist stets aktuell – erst kürzlich gab es einen Aufschrei in den Medien, als über die Hälfte aller Prüfungskandidaten die bundesweite Vorprüfung im Studienfach „Medizin“ nicht bestand. Erfolgsquoten von mehr als 90 Prozent bei Abschlußprüfungen in Ausbildungsgängen des dualen Systems finden allerdings keine ähnliche Resonanz.

Das heißt nun nicht, daß dieses Thema kein Thema sei und noch viel weniger, daß damit keine Probleme verbunden seien. Zu Prüfungen lassen sich die unterschiedlichsten Vorstellungen entwickeln und Begründungen finden. Von allen offenen Fragen der beruflichen Bildung fließen gerade hier persönliche Erfahrungen, subjektive Empfindungen, aber auch Engagement für die unmittelbar Betroffenen, die Auszubildenden, in die Auseinandersetzungen mit ein. Und die Bandbreite dieser Meinungen ist groß: sie reicht von krasser Ablehnung – „überflüssiger und nichtsagender ‘Initiationsritus‘“ – über pragmatische Verbesserungsvorschläge bis zur unkritischen Übernahme des Instruments „Prüfung“ als ein für eine Leistungsgesellschaft unerlässliches Mittel, die Spreu vom Weizen zu trennen. Als ob das so einfach wäre.

Mit einer Abschaffung der Prüfungen ist es allerdings auch nicht getan. Jedenfalls so lange nicht, wie die gesetzlichen Vorschriften Prüfungen vorsehen und Zertifikate nur aufgrund derselben vergeben werden. Darauf ist jedoch gegenwärtig nicht zu verzichten. Generelle Gegner von Prüfungen, die ihre Haltung durchaus mit guten, zumeist pädagogischen Argumenten begründen, müssen sich den Stellenwert beruflicher Abschlüsse vor Augen halten. Ein Facharbeiterbrief bietet z. B. sozial- und tarifrechtliche, aber auch gesellschaftliche Vorteile. Da genügt doch eigentlich das Ergebnis: „bestanden“ oder „nicht bestanden“.

Auf der Gegenseite werden immer wieder Stimmen laut, die eine Prüfung als Bewährungsprobe ansehen, in der nachgewiesen werden muß, daß der Prüfling in der Lage ist, auch unter Belastung den Nachweis beruflicher Fähigkeiten zu führen. Ergänzend dazu tritt das Argument, im Arbeitsleben müßten auch oft unvorhersehbare Situationen unter starkem äußeren Druck gemeistert werden. Vergleiche dieser Art sind unsinnig und begründen nichts. Der Großteil aller öffentlichen Diskussionen dreht sich jedoch nicht um die skizzierten „Extrempositionen“, sondern um Verfahrensfragen, Formen, Methoden oder Techniken, erstaunlich wenig um Inhalte.

Die Trennlinien ziehen sich dabei oft quer durch die in der Berufsbildung beobachtbaren „Fronten“. „Programmierte Prüfungen“ im schriftlichen Teil lösen nicht nur Streit zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften aus, sondern führen insbesondere in den kaufmännischen Berufen immer wieder zu Kontroversen zwischen den Kammern einerseits und Ausbildern/Berufsschullehrern andererseits. Und hier zeigt sich deutlich der Sachkonflikt: rationelle Organisation von einigen hunderttausend Prüfungen im Jahr versus pädagogischen Anspruch. Kann dieser Typ von Prüfung überhaupt einen Beitrag dazu leisten, berufliche Qualifikationen – und das bedeutet eben nicht nur „Kennen“ oder „Wissen“ – zu messen?

Gravierender erscheint ein Aspekt, der unmittelbar mit diesem Problem verknüpft ist, aber weniger zutage tritt – die Rückwirkungen standardisierter Prüfungen auf die Ausbildung selbst. Je näher der Prüfungstermin rückt, desto stärker das Verlangen, „prüfungsrelevantes“ Wissen einzupacken, Fertigkeiten zu drillen.

Prüfungen haben immer einen stärkeren Einfluß auf den Bildungsgang genommen, als es den Intentionen der Lehrplangestaltung entspricht. Wenn standardisierte Prüfungen jedoch so weit durchrationalisiert sind, daß den Ausbildungsbetrieben über Anzeigen

in Fachzeitschriften abgelängte Werkstoffe, Normteile oder Hilfsmittel (vgl. „Position“ 1/80, S. 17) für die Auszubildenden mit Blick auf die Prüfungen angeboten werden, dürfte dieser Effekt noch größer sein. Hier erscheint eine gesunde Portion Skepsis geboten.

Grundsätzlich stellt sich die Frage, ob der Streit um die „programmierten Prüfungen“ in der Sache überhaupt weiterführt. Auf diesen Aspekt weist W. REISSE in seinem Beitrag hin und plädiert für eine inhaltliche Wende in der Diskussion um die beruflichen Prüfungen. Wenn insbesondere Abschlußprüfungen eine Funktion haben, dann doch wohl die, Ausbildungsinhalte und Berufspraxis zu koppeln, d. h. eine Aussage darüber zu treffen, ob das während der Ausbildung Erlernte den Auszubildenden befähigt, künftig seinen Beruf ausüben zu können.

Dies ist eine Idealvorstellung, und der Autor ist sich dessen bewußt. Das Spannungsverhältnis zwischen dynamischer Entwicklung des Arbeitsmarktes und dem statischen Instrument der Ausbildungsordnungen läßt sich nur schwer lösen. Gerade deswegen, weil Ausbildungsordnungen die Mindestanforderungen an den Beruf festlegen, die ausbildenden Betriebe den Jugendlichen aber sehr wohl zusätzliche Qualifikationen vermitteln können. Es besteht daher die Gefahr, daß Prüfungen ihre Funktion als Qualifikationsnachweis aus der Sicht des Beschäftigungssystems nur noch eingeschränkt erfüllen. Diese Diskrepanz wird noch größer, wenn das Hauptaugenmerk auf das formale Vorgehen statt auf die Inhalte gelegt wird.

REISSE gibt Hinweise, in welche Richtung die Entwicklung gehen könnte. Er zeigt verschiedene Maßnahmen auf, die innerhalb des bestehenden Rahmens zu einer Verbesserung beitragen. Aber er weist auch darauf hin, daß dies nur funktionieren kann, wenn Training und Information der beteiligten Personengruppen – im wesentlichen die Prüfungsausschußmitglieder – intensiviert werden.

D. LENNARTZ geht in ihrem Beitrag über REISSE hinaus. Nicht allein Inhalte seien entscheidend, wenn eine Aussage über die Berufsfähigkeit eines Prüflings getroffen werden solle. Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhalten seien in der Abschlußprüfung so miteinander zu verknüpfen, daß im Zusammenwirken der drei Komponenten – LENNARTZ bezeichnet dies als „berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“ – erst eine reale Arbeitssituation entsteht, in der der Prüfling den Nachweis seiner Berufsqualifikation erbringen kann. Sie diskutiert dies am Beispiel einer Fertigungsprüfung im Pflanzenbau. Grundlage ist ein zur Zeit laufender Modellversuch zur Prüferschulung im Bereich der Landwirtschaft.

Der dritte Artikel beschäftigt sich ebenfalls mit einem Thema aus dem „klassischen“ Prüfungsrepertoire. B. PAULSEN/B. WOLF befassen sich mit der Situation beruflicher Erwachsenenprüfungen. Ihre These lautet: Berufliche Prüfungen für Erwachsene müßten sich in Form und Inhalt von Abschlußprüfungen für Auszubildende unterscheiden. Bezogen auf den Inhalt ist das – vor allem bei Fortbildungsprüfungen – trivial. Erwachsenengemäße Prüfungen haben aber die andere Lebenssituation der Erwachsenen und deren berufliche Erfahrungen, die nicht nur „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ sind, angemessen zu berücksichtigen. Daraus leiten die Autoren die Notwendigkeit eines anderen Prüfungstyps ab und favorisieren Teilprüfungen. Den Randbedingungen beruflicher Erwachsenenbildung entspräche am ehesten ein System kumulativer Prüfungen, nicht zu wechseln mit sukzessiven. Durch aufeinander aufbauende Schwierigkeitsstufen könne der jeweils weiterführende Bildungsabschnitt gesteuert werden.

Sieht man sich allerdings Prüfungsstatistiken an, so erscheinen die Auseinandersetzungen um Form und Inhalt beruflicher Prü-

fungen als Spiegelfechtereien. Dann nämlich, wenn Prüfungserfolg (an sich) als ein Argument für eine gute Ausbildung und angemessen konstruierte Prüfung angesehen wird.

H. ALTHOFF/R. WERNER werten in ihrem Beitrag die verfügbaren Statistiken aus. 1979 waren demnach 90,8 Prozent aller etwa 550 000 Abschlußprüfungen erfolgreich. 1975 waren es 85,9 Prozent. 1980 92 Prozent in Industrie und Handel, wie der DIHT soeben mitteilte. Aus dem Beitrag geht hervor, wie unterschiedlich die Erfolgsquoten in den einzelnen Zuständigkeitsbereichen, Bundesländern oder Berufen sind, welche Zusammenhänge zwischen schulischer Vorbildung und Prüfungserfolg bestehen. Statistiken lassen aber keine abweichenden Bedingungen deutlich werden, insofern sind sie immer mit Vorsicht zu interpretieren.

Die Teilnahme an beruflichen Abschlußprüfungen steht aber nicht nur denen offen, die die entsprechende Ausbildung durchlaufen haben.

So gewährt § 40 BBiG auch jenen die Möglichkeit, an einer Abschlußprüfung teilzunehmen, die zwar keine Ausbildung in dem entsprechenden Beruf, wohl aber eine Tätigkeit nachweisen können, die zeitlich das Zweifache der Ausbildung beträgt. Oder aber sie legen Zeugnisse vor, die glaubhaft machen, daß der Be-

werber Fertigkeiten und Kenntnisse erworben hat, die die Zulassung zur Prüfung rechtfertigen. Diese können beispielsweise durch Fernunterricht vermittelt werden. Die Möglichkeit wird vorwiegend im Bereich der beruflichen Fortbildung genutzt.

U. STORM stellt in seinem Beitrag dies heraus, weist aber auch auf die Probleme hin, die damit verbunden sind. So zeige sich, daß die Anforderungen der einzelnen Kammern an die Zulassung unterschiedlich seien. Bei Bilanzbuchhaltern variere die Zeit der verlangten Berufspraxis zwischen drei und sechs Jahren. Wenn von den Prüflingen unterschiedliche Inhalte verlangt würden, stelle sich die Frage, wie der entsprechende bundesweite Fernkurs auszusehen habe.

Die Redaktion hofft, mit diesen Artikeln einige wichtige Themen zur Prüfungsproblematik aufgegriffen zu haben. Nicht behandelt wurden die umstrittenen Eingangstests. Zu fragen ist, ob eine Sekundarstufe I mit einer fachlich fundierten Arbeitslehre, einem entsprechenden integrativen System der langfristigen Vorbereitung auf die Arbeitswelt und der Unterstützung der Berufswahl in allen allgemeinbildenden Schulen hier langfristig nicht für Abhilfe sorgen kann.

Hermann Schmidt

Wilfried Reisse

Prüfungsinhalte sind entscheidend

Vorschlag für eine inhaltliche Wendung in der Diskussion um berufliche Prüfungen*)

Im folgenden Diskussionsbeitrag wird die Auffassung vertreten, daß die bisherigen Auseinandersetzungen um programmierte und zentralisierte Prüfungen kaum zur Verbesserung des beruflichen Prüfungswesens beigetragen haben; u. a. weil sie sich auf einen sekundären Aspekt des Prüfungswesens beziehen. Es wird vorgeschlagen, den Streit um die Verfahren der schriftlichen Prüfung abzuschließen und die Inhalte von Prüfungen in den Mittelpunkt von Verbesserungsbemühungen zu stellen. Notwendig ist also die Wendung zu einer Diskussion der Prüfungsinhalte.

1. Die bisherige Diskussion um berufliche Prüfungen

Die großen Linien der Diskussion um berufliche Prüfungen, wie sie aus Veröffentlichungen, Resolutionen, Anfragen und mündlichen Stellungnahmen erkennbar sind, lassen sich wie folgt skizzieren:

Über weite Strecken hinweg ist die Diskussion über berufliche Prüfungen eine Diskussion über Prüfungsverfahren bzw. Prüfungsmethoden oder -techniken. Die Flut von Veröffentlichungen läßt sich kaum noch übersehen, in denen mehr oder minder heftig um die als „programmiert“ bezeichneten Prüfungen gestritten wird. Fragen der Struktur und Organisation der fast ausschließlich punktuellen beruflichen Prüfungen, der Bewertung der Ergebnisse oder gar der praktischen Prüfungen wurden dagegen wenig berücksichtigt, insbesondere wenn man die „offizielle“ Diskussion zugrunde legt, die sich in Veröffentlichungen niederschlägt – die interne Diskussion unter Prüfern und Geprüften mag zuweilen durchaus andere Schwerpunkte setzen.

Es ist hier nicht möglich, diese Diskussion darzustellen und zu belegen. Auch ihre Weiterentwicklung kann nur stark zusammen-

fassend referiert werden: Die zunächst eng auf Verfahrensmerkmale „programmierter“ und „konventioneller“ schriftlicher Prüfungen beschränkte Diskussion wurde u. a. durch GRÜNER (1977) ausgeweitet, der die Frage der Vereinheitlichung von Prüfungen und der Auswirkungen von Prüfungen auf den Berufsschulunterricht einbezog. Schließlich umfaßte diese Diskussion, die nicht ohne Grund größtenteils in Berufsschullehrer-Zeitschriften geführt wurde, auch den Vorschlag, Vorleistungen aus Berufsschule und Betrieb bei Prüfungen zu berücksichtigen (vgl. BUNDESVERBAND, 1979).

Diese ergänzenden Aspekte sind sicherlich nützlich, sie können aber nicht ausgleichen, daß die von programmierten Prüfungen ausgehende Diskussion an einem entscheidenden Mangel krankt: Im Gegensatz zum Verfahrensaspekt (und teilweise auch dem Aspekt der Organisation bzw. Struktur) wurde der Inhalt der Prüfung fast völlig außer acht gelassen. Zwischen diesen drei Aspekten beruflicher Prüfungen bestehen Wechselwirkungen komplexer Art, auf die aber in diesem Beitrag nicht eingegangen werden kann. Hier wird vorgeschlagen, im Gegensatz zu der bisherigen Diskussion, beim Prüfungsinhalt als primärem Ansatzpunkt zu beginnen, wenn eine Verbesserung des beruflichen Prüfungswesens erfolgen soll. Diese Auffassung wird in den folgenden Abschnitten im einzelnen begründet.

2. Argumente für eine verstärkte Auseinandersetzung mit Prüfungsinhalten und -zielen

2.1 Prüfungen als inhaltliche Kopplung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem

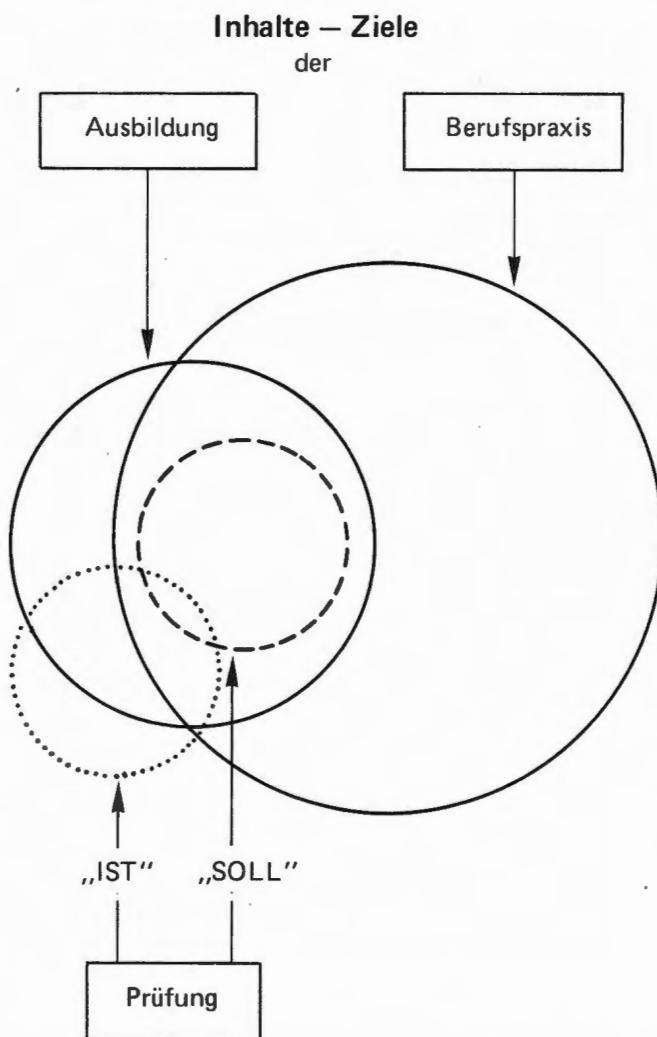
Im Gegensatz zu den Zwischenprüfungen, die von der Zielsetzung her pädagogisch orientierte Lernkontrollen darstellen, dienen Abschluß- und Gesellenprüfungen dazu festzustellen, ob der Auszubildende die Qualifikationen aufweist, die er für die Berufsausübung im jeweiligen Ausbildungsberuf benötigt. Wenn in

*) Im vorliegenden Beitrag sind Ergebnisse der Forschungsprojekte „Verfahrensfragen, inhaltliche Aspekte und Vereinheitlichungsprobleme bei beruflichen Prüfungen“ (Projekt 2.027) und „Modellseminare für Prüfungssachverständige“ (Projekt 2.026) dargestellt.

§ 35 BBiG von „erforderlichen“ und „notwendigen“ Fertigkeiten bzw. Kenntnissen gesprochen wird, so ist damit wohl gemeint, daß diese für die Berufsausübung erforderlich bzw. notwendig sind. Wenn Abschluß- und Gesellenprüfungen so als Qualifikationsnachweis dienen sollen, muß bevorzugt das geprüft werden, was am Arbeitsplatz im Beschäftigungssystem gefordert wird (vgl. LENNARTZ 1980, S. 85; NIBBRIG 1980, S. 33 f). Gleichzeitig wird aber auch von den Prüfungen mit Recht erwartet, daß sie sich auf die Inhalte beziehen, die in der Ausbildung vermittelt wurden. Dies kommt in der „Generalklausel“ zum Ausdruck, die zur allgemeinen Kennzeichnung des Prüfungsgegenstandes in den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnungen dient (vgl. Abschnitt 2.6).

Man kann wohl annehmen, daß die z. T. hochspezialisierten Anforderungen im Beschäftigungssystem und die notwendigerweise allgemeineren Ausbildungsinhalte nur im Idealfall zur Deckung zu bringen sind – was die Festlegung von Prüfungsinhalten erleichtern würde. Realistischer sind wohl Vorstellungen, die von einer teilweisen inhaltlichen Überschneidung ausgehen (vgl. Abbildung).

Abbildung: Hypothetische Darstellung der Zusammenhänge zwischen Inhalten/Zielen in Ausbildung, Berufspraxis und Prüfung (als Grundprinzip ausbildungszielorientierter Prüfungen)



Wenn man diesen hier herausgearbeiteten Gegensatz zugrunde legt, stellt sich die Frage, woran sich denn die Prüfungen bevorzugt orientieren sollen – an den Anforderungen der Berufspraxis oder an den Ausbildungsinhalten. Je mehr beides auseinanderklafft (man denke hier an überholte Ausbildungsordnungen), um so mehr wird die inhaltliche Festlegung zu einem Problem. Einige

Beobachtungen sprechen dafür, daß sich die Abschlußprüfung gegenwärtig eher zur „Ausbildungsseite“ orientiert, d. h. an den allgemeinen beruflichen Leistungen, die als Mindestanforderungen in Betrieb und Berufsschule vermittelt wurden (vgl. Abbildung: „IST“-Prüfung):

- Die Gliederung der Prüfung in Fertigungs- und Kenntnisprüfung und – innerhalb der Kenntnisprüfung – in Prüfungsfächer und -gebiete (vgl. BUNDESAUSSCHUSS, 1971, § 13 (1)) ist ein getreues Abbild der Ausbildung im klassischen „dualen“ System. Denkbar wäre ja auch eine Gliederung nach Einsatz- bzw. Funktionsbereichen im Betrieb. Schon die starre Trennung in Kenntnis- und Fertigungsprüfung widerspricht den Anforderungen in der Berufspraxis (sie entspricht allerdings auch nicht mehr der Realität der derzeitigen betrieblichen und schulischen Ausbildung).
- Die öffentliche Diskussion hat sich – wie schon erwähnt – sehr einseitig mit Problemen im Bereich der Kenntnisprüfungen beschäftigt. Fragen der praktischen Prüfungen, die aus der Sicht der anschließenden Berufstätigkeit von zentraler Bedeutung sein müßten, wurden dagegen bisher mehr oder minder vernachlässigt.
- Bei den praktischen Prüfungen ist wegen der durch die punktuelle Form der Prüfung bedingten Zeitknappheit zu befürchten, daß sich arbeitsplatzbezogenes Lernen und berufliche Handlungsfähigkeit zu wenig in den durch Aufgaben realisierten Prüfungsinhalten widerspiegelt und statt dessen eher Grundfertigkeiten geprüft werden.
- Wie noch erläutert wird, besteht ein typischer Mangel schriftlicher Prüfungen darin, daß sie sich inhaltlich zu sehr auf Detailwissen, Kenntnis von Begriffen usw. beziehen, Anwendungs-Fragen dagegen zu wenig verwendet werden (vgl. Abschnitt 2.3). Damit werden teilweise Aspekte außer acht gelassen, die für die Berufspraxis besonders wichtig sind.

Auch bei dieser notwendigerweise verkürzten Darstellung der Problematik zeichnen sich die Konsequenzen ab, wenn bei Abschluß- und Gesellenprüfungen praxisrelevante Inhalte etwa zugunsten eines verselbständigten „Prüfungswissens“ vernachlässigt werden: Es besteht dadurch die Gefahr, daß Prüfungen ihre Funktion als Qualifikationsnachweis aus der Sicht des Beschäftigungssystems nur noch eingeschränkt erfüllen.

Besonders bedenklich wird es, wenn sich Abschluß- und Gesellenprüfungen teilweise auf Inhalte beziehen, die weder für die Anforderungen in der Berufspraxis noch aus der Sicht der beruflichen Bildung von Bedeutung sind (vgl. Abbildung: „IST“-Prüfung). Hier wäre beispielsweise an Fertigkeiten und Kenntnisse zu denken, die nur im Rahmen der Prüfungsvorbereitung kurzfristig erworben werden, weil sie in der üblichen Ausbildung keine Rolle spielen – und ebenso schnell wieder verlernt werden, weil der Facharbeiter sie im Beruf nicht benötigt. Man sollte in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Prüfungstraditionen (es wird das geprüft, was schon immer geprüft wurde) und den Zwang zur Rationalisierung (es wird das geprüft, was sich mit geringem Aufwand prüfen läßt) bei der großen Zahl beruflicher Prüfungen nicht unterschätzen.

Wie könnte eine Lösung für diese Probleme aussehen? Offensichtlich müssen Prüfungen eine Kopplungsfunktion zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem erfüllen. Dies muß über Prüfungsinhalte und -ziele erfolgen, die sowohl mit den Inhalten und Zielen der Ausbildung als auch mit den Anforderungen im Beschäftigungssystem übereinstimmen (vgl. Abbildung: „SOLL“-Prüfung). Konkret kann das u. a. bedeuten, daß relativ offen formulierte Ausbildungsziele und Prüfungsanforderungen in den Ausbildungsordnungen anhand der aktuellen Anforderungen in der Berufspraxis in Form von Prüfungsaufgaben konkretisiert werden.

Diese schwierige Aufgabe der inhaltlichen Kopplung zwischen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem können unsere Prüfungen

aber nur erfüllen, wenn wir uns mehr mit ihren Inhalten und weniger mit den Methoden ihrer Durchführung auseinandersetzen.

2.2 Steuerungswirkungen von Prüfungsinhalten für die Ausbildung

Beobachtungen und Überlegungen sprechen dafür, daß — nach der These „Es wird das gelernt, was geprüft wird“ — Prüfungsinhalte Auswirkungen auf die vorhergehende Ausbildung haben (mögliche Auswirkungen auf die daran anschließende Berufspraxis werden hier außer acht gelassen):

- GRÜNER hat 1977 in seiner Polemik verdeutlicht, welchen Einfluß — bei zentralisiert-programmierten Prüfungen — die durch Prüfungsaufgaben definierten Prüfungsinhalte auf den Berufsschulunterricht haben. Man darf vermuten, daß die von GRÜNER kritisierten Steuerungswirkungen auch für nicht-zentralisierte Prüfungen zutreffen. Ein Beispiel für solche Steuerungswirkungen ist der Vorschlag von LOESER, daß der Berufsschullehrer aus einer Inhaltsanalyse von Abschlußprüfungen auch „Hinweise für seine langfristige Unterrichtsplanung“ (1978, S. 104) entnehmen könne.
- Konsequenzen aus den Prüfungsinhalten ergeben sich auch für die betriebliche Ausbildung. Dies zeigt sich u. a. daran, daß Ausbilderleiter und Ausbilder — wie wohl kaum anders zu erwarten — sehr daran interessiert sind, zu erfahren, mit welchen Aufgaben bei den Prüfungen in etwa zu rechnen ist. Die an solchen Aufgabensammlungen orientierten z. T. zeitlich umfangreichen Prüfungsvorbereitungen sind ein weiteres Indiz, ebenso wie das offensichtlich auf Interesse stoßende Angebot an käuflichen Prüfungsaufgaben, die nicht nur für die Prüfungsvorbereitung, sondern auch für Ausbildung und Unterricht allgemein empfohlen werden. Warnungen vor dem Verkauf von Testaufgaben (vgl. KRUMM, 1971) sind auf wenig fruchtbaren Boden gefallen, was als ein weiterer Hinweis auf die Steuerungswirkung von Prüfungsaufgaben (bzw. -inhalten) interpretiert werden kann.
- Weniger bekannt dürfte es sein, daß Prüfungsaufgaben — und damit die entsprechenden Inhalte — auch Rückwirkungen auf die Entwicklung von Medien für die berufliche Bildung haben können. So wird durch Mitarbeiter des Bundesinstituts berichtet, daß Sachverständige bei der Medienentwicklung und -erprobung es als ein besonders wichtiges Kriterium ansehen, daß die Medien inhaltlich mit den zentral entwickelten bundeseinheitlichen Aufgaben für die jeweiligen gewerblich-technischen Berufe übereinstimmen.

Über den Umfang, in dem Prüfungsinhalte die vorhergehende Ausbildung steuern, lassen sich einstweilen nur Vermutungen aufstellen: Man kann annehmen, daß sich eine solche Steuerung besonders im letzten Abschnitt der Ausbildung auswirkt.

Bedeutsamer ist die Frage, wie eine solche eigentlich nicht vorgesehene Steuerung der Ausbildung durch Prüfungsinhalte im Vergleich zu der gesetzlich festgelegten Steuerung durch die Ausbildungsordnung — speziell durch den Ausbildungsrahmenplan — zu sehen ist. Dieser Vergleich der Steuerungswirkungen wird besonders wichtig, wenn es sich um eine veraltete, aber formell noch gültige Ausbildungsordnung handelt. Hier kann es geschehen, daß die dem aktuellen Stand entsprechenden Prüfungsinhalte gewissermaßen als „heimlicher Ausbildungsrahmenplan“ oder informelle Aktualisierungen über Abschnitte hinweg faktisch die entscheidenden Steuerungsinstrumente sind. Noch interessanter wäre ein Vergleich in dem (hoffentlich nur hypothetischen) Fall, daß bei einer neueren Ausbildungsordnung Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsaufgaben inhaltlich voneinander abweichen. Auch wenn man berücksichtigt, daß Konsequenzen oder sogar Sanktionen für Betrieb und Schule ungleich gewichtiger sind, wenn Auszubildende die Prüfung nicht bestehen als wenn die Pläne nicht eingehalten werden, kann man leicht auf eine zumindest zeitweilig stärkere Steuerungswirkung der Prüfungsinhalte schließen.

Aus diesen Überlegungen sollte man jedoch nicht folgern, daß die Funktion der Prüfung als zentrales Steuerungsinstrument für die Ausbildung bewußt forciert werden muß. Es wäre aber durchaus sinnvoll, in Übereinstimmung mit Ausbildungsberufsbild und Ausbildungsrahmenplan die als Aufgaben definierten Prüfungsinhalte als zusätzliche Steuerungsmittel einzusetzen, um die Qualität der Ausbildung zu sichern.

2.3 Prüfungsinhalte als „Schwachstelle“ im beruflichen Prüfungswesen

In den vorhergehenden Abschnitten wurde häufig angedeutet, daß in der Prüfungsrealität die als Aufgaben definierten Prüfungsinhalte nicht hinreichend den an sie gestellten Anforderungen genügen, oder — vereinfacht ausgedrückt — daß wir häufig etwas Falsches prüfen. Daß die Inhalte eine „Schwachstelle“ im beruflichen Prüfungswesen markieren, wird nicht nur durch Klagen selbstkritischer Prüfer über unzulängliche Aufgabeninhalte deutlich, sondern auch durch empirische Untersuchungen belegt: So fanden KRUMM (1973) und SCHUSTER (1974) bei der Auswertung von Prüfungsaufgaben, daß das Abfragen von Detailkenntnissen in extremer Weise überwiegt. Auch ausländische Untersuchungen (COX u. WILDEMANN, 1970; DAVE, 1968) zeigen dies.

Diese Akzentuierung von Detailkenntnissen in Prüfungen widerspricht den Lehrplananforderungen, die eher komplexe intellektuelle Leistungen in den Vordergrund stellen, den Ergebnissen der Qualifikationsforschung (vgl. Begriffe wie „prozeßunabhängige Fähigkeiten“, „Schlüsselqualifikationen“, „zukunftsbedeutsame Lehrziele“) und auch dem Konsens der Sozialparteien, wie er etwa in der Definition der „Facharbeiterqualifikation“ im Rahmen der geplanten Neuordnung der industriellen Metallberufe festgelegt ist (vgl. ECKDATEN, 1980).

Wenn schriftliche Prüfungen im extremen Umfang wenig relevantes Begriffswissen und Detailkenntnisse akzentuieren, stellt sich sogar die Frage, ob solche Prüfungen nicht unfair gegenüber einzelnen oder Gruppen von Prüfungsteilnehmern sind, besonders wenn man annimmt, daß mehr Prüflinge aufgrund der Ergebnisse der theoretischen Prüfung als aufgrund der Resultate der praktischen Prüfung „durchfallen“ (vgl. u. a. Daten von ALTHOFF et al. 1979, S. 28). Der Begriff der „Fairness“ wird hier aus der amerikanischen Testdiskussion entlehnt (vgl. GÖSSLBAUER, 1977; MÖBUS, 1978). Stark vereinfacht ist damit gemeint, daß eine Gruppe oder eine Einzelperson bei einer Leistungsfeststellung nicht ohne notwendigen und dem Ziel der Leistungsfeststellung entsprechenden Grund schlechte Ergebnisse haben darf. Ein ausländischer Jugendlicher, der trotz guter Praktischer Leistungen die Prüfung nicht besteht, weil er mit den umfassenden, aber beruflich irrelevanten sprachlichen Anforderungen (z. B. Umfang des Wortschatzes, Lesegeschwindigkeit) in der schriftlichen Prüfung nicht zurechtgekommen ist, wäre in diesem Sinne unfair behandelt worden.

Auch diese schwerwiegende Vermutung, daß schriftliche Prüfungen wegen ihrer möglicherweise irrelevanten Inhalte gegenüber den Angehörigen von Sondergruppen (Ausländer, Lernbehinderte) unfair sind, sollte ein Motiv sein, sich mehr mit den Prüfungsinhalten zu beschäftigen.

2.4 Auswirkungen von Prüfungsinhalten im Vergleich zu Prüfungsmethoden

Weite Strecken der Diskussion um programmierte Prüfungen waren der Frage gewidmet, welche Vor- und Nachteile und insbesondere welche Auswirkungen denn diese Methode im Vergleich zu konventionellen Aufgabenformen etwa auf das Lernen vor (und nach) der Prüfung haben könnte. Wenn wir einmal die umfangreichen Spekulationen und Vermutungen vernachlässigen und empirische Befunde dazu berücksichtigen, zeigt sich, daß die Lernsteuerung eher durch Aufgabeninhalte als durch Aufgabenformen erfolgt (s. u. a. die Vergleichsuntersuchung von NIBBRIG (1977) und das Übersichtsreferat von VIEBAHN (1980)). In diesem Zusammenhang muß hervorgehoben werden,

daß KRUMM (1973 *) überzeugend nachgewiesen hat, daß auch bei konventionellen Aufgabenformen fast nur Detailwissen geprüft wird – ein Vorwurf, den man häufig nur gegenüber programmierten Prüfungen äußert.

Man kann vermuten, daß – unabhängig von der Aufgabenform bzw. Prüfungsmethode – in gleicher Weise wenig zentrale Prüfungsinhalte (d. h. Detailwissen) in einseitiger Weise im Vordergrund stehen. Das ist auch schon allein aus ökonomischen Gründen erklärbar: Anspruchsvolle Aufgaben bedürfen entweder eines sehr hohen Aufwandes für die Entwicklung (bei programmierten Aufgaben) oder für die Bewertung (bei konventionellen Aufgaben), so daß sie angesichts des Rationalisierungsdrucks bei beruflichen Prüfungen auch beim besten Willen der „Aufgabenersteller“ eher vermieden werden. Unabhängig davon, wie geprüft wird – die Inhalte scheinen gleich zu bleiben. Von daher sind die Hoffnungen wenig begründet, daß sich das Prüfungsniveau bzw. der Prüfungsinhalt allein schon dadurch verbessert, wenn man die programmierten Aufgaben wieder durch konventionelle ersetzt.

2.5 Offenheit der Prüfungsinhalte im Vergleich zur Prüfungsorganisation und -struktur

Wenn man im beruflichen Prüfungswesen – und nicht nur dort – Ansatzpunkte für Verbesserungen sucht, tut man sicher gut daran, auch zu analysieren, an welchen Stellen überhaupt Änderungen möglich sind. In dieser Hinsicht dürften Unterschiede zwischen Prüfungsinhalten und Organisationsformen bzw. -strukturen der Prüfung bestehen:

Wie im nächsten Abschnitt noch näher ausgeführt wird, sind – trotz detaillierter Angaben im Ausbildungsrahmenplan und in Berufsschulplänen – bei beruflichen Prüfungen die Inhalte (bzw. der Prüfungsgegenstand) relativ offen definiert. Es sind auch keine Verfahren festgelegt, durch deren Anwendung aus den definierten Prüfungsinhalten in mehr oder minder eindeutiger Weise Aufgaben abgeleitet werden. Bei diesen Voraussetzungen ist es durchaus legitim, daß auf ein und derselben inhaltlichen Grundlage sehr unterschiedliche Aufgabensätze erstellt werden können.

Im Gegensatz dazu sind Organisationsformen und -strukturen der Abschluß- und Gesellenprüfung durch Rechtsnormen ziemlich eindeutig fixiert, was hier nicht weiter erläutert werden muß. Aus diesem Vergleich soll nicht gefolgert werden, daß Struktur und Organisationsformen beruflicher Prüfungen unantastbar sind – nur eben, daß hier der Bewegungsspielraum und die Änderungsmöglichkeiten begrenzter sind.

2.6 Notwendigkeit der inhaltlichen Festlegung bei der Aufgabenerstellung

Wenn Prüfungsaufgaben „erstellt“ werden, ist es nicht nur sinnvoll, sondern einfach unumgänglich, die Prüfungsinhalte festzulegen und gleichzeitig zu präzisieren:

Gehen wir davon aus, wie im Regelfall die Inhalte für Abschluß- und Gesellenprüfungen in den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnungen fixiert sind (vgl. im einzelnen die Analysen von BUSE, 1976): Zunächst wird der Prüfungsgegenstand durch eine „Generalklausel“ umschrieben, die auf den Ausbildungsrahmenplan und auf „den im Berufsschulunterricht vermittelten Lehrstoff, soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist“ verweist. Zusätzlich erfolgt eine spezielle Kennzeichnung des Prüfungsgegenstandes durch eine Kurzbeschreibung bzw. Nennung von Arbeitsproben, Prüfungsstücken, Prüfungsfächern und Prüfungsgebieten (vgl. HAUPTAUSSCHUSS, 1980).

Aus einem so beschriebenen Prüfungsgegenstand kann man nicht ohne weiteres Prüfungsaufgaben ableiten:

- Die beschriebene allgemeine und spezielle Kennzeichnung des Prüfungsgegenstandes in den Prüfungsanforderungen liefert

komplexe und insbesondere heterogene und sich überschneidende Informationen über Prüfungsinhalte. Ein Zusammenhang zwischen allgemein (u. a. durch den Ausbildungsrahmenplan) und speziell (durch Arbeitsproben, Prüfungsstücke, -fächer, -gebiete) definierten Prüfungsinhalten wird nicht ausgewiesen.

- Der Grad der Präzisierung bzw. Operationalisierung bei den Ausbildungszielen reicht im Regelfall für eine unmittelbare Ableitung bzw. Entwicklung der Prüfungsaufgaben nicht aus.
- Wenn man diese Vorgaben für Prüfungsinhalte berücksichtigt, erhält man eine recht große Anzahl unterschiedlicher Ausbildungs- bzw. Prüfungsziele, die in der zur Verfügung stehenden Prüfungszeit beim besten Willen nicht alle erfaßt werden können. Es muß also über Prüfungsinhalte entschieden werden.

Man kann sich denken, daß eine inhaltliche Festlegung für die Aufgabenerstellung bei veralteten Prüfungsanforderungen noch besondere Bedeutung bekommt. – Zusammenfassend ist festzuhalten:

Eine zusätzliche Festlegung und Präzisierung der Prüfungsinhalte erfolgt sowieso, weil sie für die konkrete Aufgabenerstellung unumgänglich ist. Die Frage ist nur, ob dies weiter nach unklaren bzw. verborgenen Kriterien geschehen soll oder ob hier nicht einsichtige und praktikable Vorgehensweisen den Mitgliedern von Prüfungs- oder Aufgabenerstellungsausschüssen als Unterstützung bei dieser schwierigen Aufgabe vorgeschlagen werden sollten.

3. Wissenschaftliche Grundlagen für eine stärkere Berücksichtigung der Prüfungsinhalte

Den inhaltlichen Aspekt von Prüfungen stärker zu berücksichtigen, ist nicht nur notwendig, sondern auch durchaus möglich. Die dazu erforderlichen wissenschaftlichen und technologischen Erkenntnisse liegen zumindest als Grundlagen vor:

- Die – wie im letzten Abschnitt beschrieben – notwendige Zusammenstellung, Auswahl und Konkretisierung von Ausbildungszielen und deren Operationalisierung als Prüfungsaufgaben ist gewissermaßen eine Fortsetzung der Curriculumarbeit bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Berufsschul-Rahmenlehrplänen. Aus dem Reservoir von Methoden, die im Zusammenhang mit der **Curriculum Diskussion** vorgeschlagen und entwickelt wurden, lassen sich vermutlich auch Vorgehensweisen für die hier in Frage stehenden Aufgaben entnehmen (vgl. dazu auch BUSE; BUSE u. REISSE).
- Eine weitere Quelle bieten aktuelle Richtungen in der **pädagogischen Diagnostik**: Es war schon immer ein Ziel einer pädagogisch-psychologischen Leistungsmessung, zu erreichen, daß die verwendeten Testaufgaben auch inhaltlich „gültig“ (valide) sind. Dennoch dominierten lange Zeit teststatistische bzw. instrumentelle Aspekte gegenüber inhaltlichen und pädagogischen Überlegungen, SCHECKENHOFER (1975) spricht hier polemisch vom „Objektivitätswahn“ (S. 931). In der pädagogischen Diagnostik bahnt sich nun seit etwa 15 Jahren in der wissenschaftlichen Diskussion und der praktischen Anwendung eine klare Tendenz an: In den Vordergrund wird wieder die Validität (als inhaltliche oder curriculare Gültigkeit) gerückt. Die Frage nach dem „Was“ wird entscheidender als die Frage nach dem „Wie“. Dazu dient ein neuer Typ der Leistungsmessung: Die „Kriteriumsorientierte Leistungsmessung“ (u. a. durch Orientierung an einem vorgegebenen Leistungsstandard, dem „Kriterium“ gekennzeichnet) (vgl. dazu auch BUSE; BUSE u. REISSE).

Ohne Zweifel gehören berufliche Prüfungen, insbesondere die Abschluß/Gesellenprüfungen, zu den kriteriumsorientierten (ausbildungszielorientierten) Leistungsmessungen (vgl. REISSE, 1977). Damit wird es möglich, Kenntnisse und Erfahrungen, die besonders für schriftliche Leistungsmessungen vorliegen, auf berufliche Prüfungen anzuwenden. Es ist einleuchtend, daß dabei enge Bezüge zu den schon erwähnten curricularen Überlegungen deutlich werden.

*) Nach Auskunft von Herrn KRUMM bestanden die analysierten Aufgabensätze zum Zeitpunkt der Datenerhebung (1963 – 1967) noch aus konventionellen Aufgaben.

4. Realisierungsmöglichkeiten für diesen inhaltlichen Ansatz

Was ist zu tun, um diese Erkenntnisse zur inhaltlichen Verbesserung der beruflichen Prüfungen auf der derzeitigen gesetzlichen Grundlage umzusetzen? Zunächst sind Maßnahmen auf der **Regelungsebene** denkbar, z. B.:

- Wie in den „Vereinheitlichungsempfehlungen“ des HAUPTAUSSCHUSSES (1980 a) bereits vorgeschlagen, sollen in Zukunft durch allgemeine Hinweise in den Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnungen der Anwendungsbezug der Aufgaben verbessert werden (vgl. u. a. die Standardformulierung für die Kenntnisprüfung in gewerblichen Berufen: „Die Fragen und Aufgaben sollen sich auch auf praxisbezogene Fälle beziehen“ (S. 9)).
- Weiter sollte untersucht werden, wie man Prüfungsanforderungen generell gestalten kann, um eine Formulierung von Prüfungsaufgaben zu erleichtern (vgl. Abschnitt 2.6), ohne die notwendige Flexibilität aufzugeben.
- Schließlich wäre – wie schon erwähnt (vgl. Abschnitt 3.1) – zu überlegen, ob die nur mit einer „Kann“-Bestimmung (vgl. BUNDESAUSSCHUSS, 1971) festgelegte traditionelle Untergliederung der Prüfung modifiziert werden sollte, da sie für die Feststellung der beruflichen Handlungsfähigkeit nicht optimal ist. Ein interessanter Weg wird hierzu für die Regelung von „Behindertenprüfungen“ (nach § 48 BBiG u. § 42 b HwO) im Metallbereich empfohlen: Zum Nachweis der Kenntnisse heißt es „Die Aufgabenstellung soll . . . aus den Anforderungen des Prüfungsstückes der Fertigungsprüfung abgeleitet werden“ (vgl. HAUPTAUSSCHUSS, 1980 b).

Prüfungsanforderungen können und sollten jedoch nicht so konkret spezifiziert werden, daß schriftliche Prüfungsaufgaben unmittelbar daraus abgeleitet werden können. Daher sind noch Maßnahmen **unterhalb der Regelungsebene** erforderlich, die sowohl **Hilfen für die Umsetzung der Regelungen** als auch Vorschläge für die **Prüfungsdurchführung** im engeren Sinne umfassen. Diese Maßnahmen beziehen sich insbesondere auf die Erstellung der Prüfungsaufgaben als zentraler Teil der Vorbereitung von Prüfungen.

Aus praktischen Gründen wäre dabei zu unterscheiden zwischen relativ kurzfristigen Maßnahmen und Maßnahmen, die eine längere Vorbereitungszeit erfordern. Bei schriftlichen Prüfungen gehören u. a. in die erste Gruppe

- Berücksichtigung von Prüfungsniveaus (Lernzielstufen, Ausbildungszielkategorien),
- Verwendung eines nach Prüfungsinhalt und Prüfungsniveau gegliederten Ordnungsschemas für die Aufgaben eines Prüfungssatzes
- verstärkte Verwendung von Aufgabentypen, die
 - o sich auf Verständnis und Anwendung (Situations-Simulationsaufgaben) beziehen,
 - o anschaulich gestaltet sind,
 - o Bezüge zur praktischen Prüfung einbeziehen,
 - o Arbeitsprozesse als Prüfungsgegenstand berücksichtigen.

Größerer Aufwand ist erforderlich u. a. bei der

- Erarbeitung eines „Prüfungsrahmens“: Ausgehend vom Ausbildungsrahmenplan sowie den berufsrelevanten Inhalten, die im Berufsschulunterricht vermittelt wurden, sind entsprechend den speziellen Hinweisen in den Prüfungsanforderungen der Prüfungsinhalt (bzw. die Ausbildungsziele) zu präzisieren und den vorgesehenen Prüfungsteilen und -fächern zuzuordnen. Ein solcher, bei Bedarf aktualisierbarer Prüfungsrahmen kann durch Musteraufgaben ergänzt werden. Er bildet die „Brücke“ zwischen Ausbildungsrahmenplan (sowie den Berufsschulinhalten) und den Prüfungsaufgaben.
- Berücksichtigung von allgemeinen oder berufsspezifischen „Schlüsselqualifikationen“ bei der Aufgabenerstellung.

Alle diese Maßnahmen erfordern Information und Training der beteiligten Personengruppen, u. a. der Mitglieder von Prüfungsausschüssen und von (überregionalen) Aufgabenerstellungskom-

missionen sowie von sonstigen Personen, die bei der zentralen Aufgabenerstellung mitwirken. Ob man dazu allgemeine Empfehlungen oder spezielle Arbeitshilfen für die Aufgabenerstellung zur Verfügung stellt bzw. Trainings- und Informationsmaterial in Modellversuchen entwickelt und erprobt, ist eine Zweckmäßigkeitsfrage.

Literatur

- ALTHOFF, H.; HILDMANN, U.; SELLE, B.; WERNER, R.; WORDELMANN, P.: 1979: Schulische Vorbildung, Prüfungserfolg von Auszubildenden, Ausbildereignung. Analyse ausgewählter Daten zur Berufsbildung im Bereich Industrie und Handel. (Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, H. 12). Berlin: BIBB.
- BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG, 1971: Richtlinien für Prüfungsordnungen gemäß § 41 Berufsbildungsgesetz/§ 38 Handwerksordnung. (Beschluß vom 9. Juni 1971). In: Bundesarbeitsblatt 22. Jg., H. 10, S. 631-637.
- BUNDESVERBAND DER LEHRER AN WIRTSCHAFTSSCHULEN (VLW), 1979: VLW fordert Einbeziehung betrieblicher und schulischer Ausbildungsleistungen bei der Feststellung des Ausbildungserfolges in der beruflichen Erstausbildung. Berlin, September 1979.
- BUSE, M.: 1976: Die Regelung von Prüfungsanforderungen bei Abschluß- bzw. Gesellenprüfungen in Ausbildungsordnungen – Beschreibung und Klassifizierung von Regelungen – (Manuskriptdruck). Berlin: BIBB.
- BUSE, M.: Ziele und Inhalte als curriculare Hauptdimensionen ausbildungszielorientierter Prüfungsaufgaben – dargestellt am Beispiel: Technische Mathematik. In: Entwicklung von Prüfungsaufgaben für „Technische Mathematik“ als Beispiel für ausbildungszielorientierte Aufgabenkonstruktion. Berlin: BIBB (in Vorbereitung).
- BUSE, M., u. REISSE, W.: Einführung und Übersicht. In: Entwicklung von Prüfungsaufgaben für „Technische Mathematik“ als Beispiel für ausbildungszielorientierte Aufgabenkonstruktion. Berlin: BIBB (in Vorbereitung).
- COX, R. C., and WILDEMANN, C. E.: 1970: Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain. An annotated bibliography. University of Pittsburgh: Learning R & D Center.
- DAVE, R.: 1968: Eine Taxonomie pädagogischer Ziele und ihre Beziehung zur Leistungsmessung. In: Ingenkamp, K., und Marsolek, T. (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen der Testanwendung in der Schule. S. 225-237 (Pädagogisches Zentrum, Veröffentlichungen, Reihe C, Band 15), Weinheim: Beltz.
- ECKDATEN ZUR NEUORDNUNG DER METALLBERUFE, 1978: (Gesprächsergebnis vom 5. Sept. 1978) vgl. Synopse zu den Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 8, H. 2, April 1979, S. 4-7.
- GOESSLBAUER, J. P.: 1977: Tests als Selektionsinstrument – fair oder unfair? In: Psychologie und Praxis, 21. Jg., Heft 3, S. 97-111.
- GRÜNER, G.: 1977: Der erste Bundesminister für Berufsbildung . . . In: Die berufsbildende Schule, 29. Jg., H. 9, S. 489-491.
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG, 1980: Empfehlung für die Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen (Beschluß vom 11.2.1980), Berlin: BIBB.
- KRUMM, V.: 1971: Testaufgaben an die Schüler verkauft. – Eine Anmerkung zu den Testaufgabensammlungen der Industrie- und Handelskammer Ludwigshafen – In: Die berufsbildende Schule, 23. Jg., H. 2, S. 101-105.
- KRUMM, V.: 1973: Wirtschaftslehreunterricht. (Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 26). Stuttgart: Klett.
- LENNARTZ, D.: 1980: Funktionen, Ziele und Merkmale von Prüfungen. In: Ausbildung und Beratung, H. 5, S. 83-85.
- LOESER, O.: 1978: Ansätze zur Inhaltsanalyse von Abschlußprüfungen. In: Wirtschaft und Erziehung, 30. Jg., H. 4, S. 100-104.
- MÖBUS, K.: 1978: Zur Fairness psychologischer Intelligenztests: Ein unlösbares Trilemma zwischen den Zielen von Gruppen, Individuen und Institutionen? In: Diagnostica, 24. Jg., H. 3, S. 191-234.
- NIBBRIG, B.: 1977: Beeinflussung des Lernverhaltens durch die Erwartung objektiver und traditioneller schriftlicher Lernkontrolltests. In: Die berufsbildende Schule, 29. Jg., H. 9, S. 498-507.
- NIBBRIG, B.: 1980: Die programmierte schriftliche Kaufmannsgehilfenprüfung. (Wirtschafts- u. Berufspädagogik in Forschung und Praxis 2). Köln/Wien: Böhlau Verlag.
- REISSE, W.: 1977: Anmerkungen zur Frage der Bewertung von Prüfungsleistungen (aus der Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6. Jg., H. 2, S. 22 f.
- SCHHECKENHOFER, H.: 1975: Objektivisierte Selektion oder Pädagogische Diagnostik? In: Zeitschrift für Pädagogik, 21. Jg., H. 6, S. 929-950.
- SCHUSTER, D.: 1974: Zwischenprüfung Bankkaufmann. Eine kritische Analyse. In: Erziehungswissenschaft und Beruf, 22. Jg., H. 4, S. 417-424.
- VIEBAHN, P.: 1980: Prüfung als Handlungssteuerung. In: Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 4. Jg., H. 1, S. 1-27.

Dagmar Lennartz

Funktionsprobleme der Fertigungsprüfung – „Berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“, ein Ansatz zu ihrer Reduzierung? [1]

Der ehemalige Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung hat mit seinen im Jahre 1980 veröffentlichten „Empfehlungen zur Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ von den Prüfungsregelungen her eine weitere Voraussetzung zur Vereinheitlichung des beruflichen Prüfungswesens geschaffen. Allerdings läßt sich die Vereinheitlichungsproblematik normativ, d. h. durch die Gestaltung der Regelungen, allein nicht lösen. Dies gilt insbesondere auch für die Konkretisierung der Prüfungsanforderungen in den Prüfungsaufgaben. Aufgrund ihres normativen Charakters sind die Prüfungsanforderungen in den Ausbildungsordnungen sehr allgemein gehalten. Der Ermessensspielraum für die Gestaltung von Prüfungsaufgaben ist entsprechend groß und wirft für die Kenntnis- wie die Fertigungsprüfung erhebliche Probleme hinsichtlich der Aussagefähigkeit wie der Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen auf. Die Vorgabe gleichartiger (überregionaler) Prüfungsaufgaben erweist sich nicht immer als Lösungsweg. Dies gilt vor allem dann, wenn das Prüfungswesen aufgrund externer Einflußfaktoren von den Rahmenbedingungen her formal nur begrenzt vereinheitlicht werden kann. Und dies ist gerade bei der Fertigungsprüfung oftmals der Fall.

Vor diesem Hintergrund werden Überlegungen zur Diskussion gestellt, mit Hilfe „berufsbezogener Schlüsselqualifikationen“ einen Maßstab zu erhalten, der es erlaubt, dezentral für die Fertigungsprüfung Prüfungsinhalte festzulegen, die Prüfungsaufgaben ermöglichen, die von den Anforderungen her gleichwertig, in der konkreten Ausgestaltung jedoch unterschiedlich sind. Erweist sich dieser Ansatz als trag- und ausbaufähig, könnte er mit dazu beitragen, die Prüfungspraxis im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Prüfungsergebnisse weiterzuentwickeln, ohne dabei die Flexibilität aufgeben zu müssen, die für die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens erforderlich ist.

Vorbemerkung

Die Diskussion von Spezialproblemen des Prüfungswesens erweckt allzu leicht den Anschein, als sei die Grundannahme selbst nicht in Frage zu stellen, daß Prüfungen (wenn die entsprechenden Gütemerkmale eingehalten werden) die pädagogische wie die diagnostische Funktion, die ihnen zugeschrieben werden, hinreichend erfüllen können. Dies birgt die Gefahr, das Instrument „Prüfung“ hinsichtlich seiner **pädagogischen Wirksamkeit** wie seiner **diagnostischen Möglichkeiten** im konkreten Fall weit zu überschätzen – unter Umständen mit fatalen Konsequenzen. Auf diesen Zusammenhang ist in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wiederholt hingewiesen worden [2].

Mit Prüfungen werden Leistungen erfaßt und auch Lern- und Lehrprozesse beeinflußt – allerdings bestenfalls nur approximativ im Hinblick auf den jeweils zugrunde gelegten Zweck. Dies gilt auch für die Abschlußprüfung. Sie soll z. B. Informationen über die berufliche Leistungsfähigkeit des Prüfungsteilnehmers geben und dabei implizit die Ausbildungsleistungen der Betriebe kontrollieren (vgl. HERKERT, 1980, § 34 Rdn. 10). Unter diesen Zielsetzungen ist u. a. auch die Frage nach ihrer Funktionsfähigkeit zu stellen. Da jedoch die Ergebnisse der Abschlußprüfung über die Berufsqualifikation immer nur bedingt Auskunft geben, kann die Abschlußprüfung die ihr zugewiesene diagnostische Funktion immer auch nur „relativ“ erfüllen.

Vor dem Hintergrund dieser „relativen Bedeutsamkeit“ von Prüfungen sind auch die in diesem Beitrag vorgestellten Überlegungen zu sehen. Wie groß und berechtigt auch immer das Unbehagen gegenüber dem Thema „Prüfungen“ sein mag, so ist es doch notwendig, Funktion und Funktionsprobleme der Abschlußprüfung zu diskutieren, denn für den Prüfungsteilnehmer hat die Abschlußprüfung rechtliche und tatsächliche Bedeutung: Sie ist bei einer Vielzahl von Berufen und Wirtschaftszweigen grundsätzliche Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg, vielfach tarifvertragliche Anspruchsgrundlage bzw. wesentliche Voraussetzung für das sonstige berufliche Fortkommen (vgl. HERKERT, 1980, § 34 Rdn. 10).

1. Zur Funktion der Abschlußprüfung als Qualifikationsnachweis

Mit der Abschlußprüfung soll u. a. festgestellt und bestätigt werden, ob der Prüfungsteilnehmer die Qualifikation für den Beruf, auf den die Ausbildung vorbereiten soll, erworben hat. Diese Zielsetzung soll hier als **Primärfunktion** bezeichnet werden. Sie bildet ein wesentliches, jedoch nicht das alleinige Merkmal zur Bestimmung der Funktionsfähigkeit des beruflichen Prüfungswesens. Das Berufsbildungsgesetz beschreibt die Primärfunktion der Abschlußprüfung in § 35 wie folgt:

„Durch die Abschlußprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht vermittelten, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen“.

Damit sind implizit organisatorische und inhaltliche Anforderungen an die Gestaltung der Abschlußprüfung vorgegeben, die erfüllt werden müssen, wenn die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens nicht in Frage gestellt werden soll:

(a) Die Abschlußprüfung muß sich an den Ausbildungszielen orientieren: Der Ausbildungsprozeß, der auf die berufliche Tätigkeit vorbereitet, ist an einer Vielzahl von Einzelqualifikationen (Ausbildungszielen) orientiert, die in ihrer Gesamtheit – bei unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen Teilziele – die Berufsqualifikation beschreiben.

(b) In der Abschlußprüfung sollen nicht berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse schlechthin erfaßt werden, die der Prüfling in der Ausbildung erworben hat, sondern Qualifikationen, die für die Berufsausübung **notwendig** sind: Die Prüfungsleistung muß daher Aussagen ermöglichen, ob der Prüfling über die Kenntnisse und Fertigkeiten verfügt, die er **benötigt**, wenn er den gewählten Beruf ausüben will.

(c) Die Abschlußprüfung muß einheitliche, vom Ziel der Ausbildung her zu bestimmende Standards einhalten: Die Prüfungsleistungen müssen vom Leistungsniveau her vergleichbar sein. Dies bedeutet, daß die Prüfungsaufgaben im Hinblick auf ihren Inhalt (Berufsrelevanz) wie ihren Schwierigkeitsgrad **gleichwertig** sein müssen.

Diese Anforderungen bzw. Gütemerkmale zielen im wesentlichen ab:

- auf die **Aussagefähigkeit der Prüfungsleistungen** in bezug auf die Berufsqualifikation (= inhaltliche Validität) sowie
- auf die **Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen** (Sicherung eines einheitlichen Abschlußniveaus).

Der inhaltliche Rahmen dafür ist mit den Prüfungsanforderungen gegeben. Sie sind Bestandteil der Ausbildungsordnungen und stellen damit verbindliche Normen dar. Sie allerdings reichen allein nicht aus, um die Validität der Abschlußprüfung zu sichern. Wenn mit der Vergabe des Prüfungszeugnisses die Befähigung zur Berufsausübung bescheinigt werden soll, muß sich die Abschlußprüfung nicht nur an der Ausbildung orientieren, sondern auch auf die Berufsausübung beziehen (vgl. dazu den Beitrag von REISSE in diesem Heft). Mit der Primärfunktion der Abschlußprüfung ist mithin unmittelbar die **Sekundärfunktion**, die **Koordinierung von Ausbildung und Berufsausübung** verbunden.

Diese Doppelfunktion ist mehr als ein Postulat; sie ist in den Funktionsbedingungen des dualen Systems selbst begründet: „Aufbau und Fortentwicklung eines flexibel ausgestalteten Berufsbildungssystems“ erfordern nach Auffassung der Wirtschaft die „fortlaufende Überprüfung der Inhalte beruflicher Bildung in Abstimmung mit den beruflichen Entwicklungen“ (KURATORIUM, 1981, S. 3). Dies soll innerhalb des normativen Rahmens der in den Ausbildungsordnungen festgelegten Ausbildungsziele über deren Konkretisierung in der betrieblichen Ausbildungspraxis hergestellt werden. Das Instrument, mit dem über das Prüfungswesen Berufsausbildung und Berufsausübung koordiniert werden (gegenwärtig allerdings vielfach sehr unzureichend, vgl. den Beitrag von REISSE in diesem Heft), sind die Prüfungsaufgaben, mit denen die Prüfungsanforderungen jeweils konkretisiert und „aktualisiert“ werden. Die inhaltliche Gestaltung der Abschlußprüfung erweist sich daher auch als ein Indikator dafür, ob sich die Forderung nach der Gültigkeit der Inhalte beruflicher Ausbildung nicht nur als Absichtserklärung erweist, sondern in der Ausbildungswirklichkeit umgesetzt wird.

2. Funktion und Funktionsprobleme der Fertigkeitprüfung – dargestellt am Ausbildungsbereich Landwirtschaft

2.1 Die Berufsqualifikation als Parameter für die Funktion der Fertigkeitprüfung

Der zentrale Bezugspunkt, über den im einleitenden Abschnitt die Doppelfunktion der Abschlußprüfung definiert wurde, ist die Berufsqualifikation, die in der Berufsausbildung erworben und in der Berufsausübung eingesetzt und vertieft werden soll. Faßt man den Begriff Qualifikation in seiner allgemeinen Bedeutung als „Ausdruck für das Verhältnis zwischen menschlichen Fähigkeiten und der Erfüllung von Funktionen“ (BECK, 1980, S. 375), so läßt sich daran anknüpfend „Berufsqualifikation“ als das Spektrum von Fähigkeiten bezeichnen, die erforderlich sind, um die verschiedenen Arbeitssituationen, die in der Ausübung eines bestimmten Berufes auftreten, zu bewältigen. Die beruflichen Qualifikationen, die in der Abschlußprüfung nachgewiesen werden sollen, haben also sowohl eine kenntnisbezogene, eine fertigkeitbezogene und eine verhaltensbezogene Dimension. Es sind niemals nur Kenntnisse, Fertigkeiten oder Verhaltensweisen, die ein zielgerichtetes Handeln in Arbeitssituationen begründen, sondern nur das Zusammenwirken aller drei Komponenten, wobei die Gewichtung in den einzelnen Arbeitssituationen durchaus sehr unterschiedlich sein kann; der Schwerpunkt kann in dem einen Fall auf der Beherrschung manueller Fertigkeiten liegen, während in anderen Fällen vor allem Kenntnisse bzw. soziale Qualifikationen zur Bewältigung einer Arbeitsaufgabe erforderlich sind.

Diese Überlegungen sollen anhand eines Sachverhalts im Gartenbau verdeutlicht werden: Bei der Pflanzenproduktion werden durch gärtnerische Maßnahmen gezielt pflanzliche Entwicklungen gesteuert. Voraussetzung dafür ist die Kenntnis:

- der natürlichen Entwicklungsbedingungen der Pflanze
- der gärtnerischen Maßnahmen, die zur Beeinflussung ihrer Entwicklung möglich bzw. erforderlich sind, sowie Kenntnisse
- über Abweichungen, die sich von der „natürlichen Entwicklung bzw. der durch gärtnerische Kulturmaßnahmen beabsichtigten Entwicklung oder Erscheinung“ ergeben können (JÜRGENSEN, 1980, S. 15).

Die Kenntnis gleichsam „allgemeingültiger Grundsätze gärtnerischer Pflanzenproduktion“ ist folglich eine notwendige Grundlage für das zielgerichtete Handeln in einer Arbeitssituation. Ebenso entscheidend ist aber, daß der Auszubildende gelernt hat, diese Kenntnis in der praktischen Situation, das heißt jeweils auf den besonderen Fall anzuwenden. Bei der Beobachtung des Wachstums von Jungpflanzen beispielsweise muß der Gärtner nicht nur mögliche Fehlentwicklungen kennen, sondern **erkennen** und darauf reagieren können. Dies bedeutet, er muß in der Lage sein, Abweichungen rechtzeitig zu sehen, deren mögliche Ursachen herauszufinden und die erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen.

Will man nun in der Abschlußprüfung feststellen, ob der Prüfling z. B. ein Schadbild an einem Pflanzenteil identifizieren und fachgerecht reagieren kann, so ist dies nur anhand des Gegenstandes möglich. Die Prüfungsaufgabe muß so gestellt sein, daß die Prüfungsleistung gültige Aussagen darüber ermöglicht, ob der Prüfling

- das Schadbild erkennen und seine Ursachen bestimmen, das geeignete Behandlungsmittel auswählen und in der richtigen Konzentration dosieren kann,
- die möglichen Unfallgefahren erkennen und die notwendigen Schutzmaßnahmen treffen kann sowie
- die zur Behandlung des Pflanzenteils erforderlichen Techniken beherrscht.

Wenn NEUMANN in seinen Überlegungen zur Vermittlung beruflicher Qualifikationen die „Delegation der Zuständigkeit für Theorie an die Schulen und für die Praxis an die Betriebe“ in Frage stellt (NEUMANN, 1980, S. 20) und zu dem Schluß kommt, daß ein neues Theorie/Praxis-Verständnis erforderlich sei, trifft dies genau den oben skizzierten Sachverhalt: In der Berufsausbildung wie in der Berufsausübung läßt sich die „Berufsqualifikation“ nicht jeweils in „theoretische“, „praktische“ und „soziale Qualifikationen“ auseinanderdividieren. Der Prozeß der Vermittlung wie der Anwendung beruflicher Qualifikationen muß als „ganzheitlicher Prozeß“ gesehen werden (vgl. dazu auch GRÜNEWALD, 1979, S. 21); dem muß auch bei der Festlegung der Prüfungsinhalte für die Abschlußprüfung Rechnung getragen werden. Man kann darüber streiten, ob es sinnvoll ist, die Abschlußprüfung in eine Kenntnisprüfung einerseits und eine Fertigkeitprüfung andererseits aufzugliedern. Denkbar zum Beispiel – und möglicherweise im Hinblick auf das zielgerichtete Arbeitshandeln funktionsgerechter – sind theorie-praxis-integrierende Mischformen. Keinesfalls jedoch kann auf die fertigkeitsbezogene Dimension beruflicher Qualifikationen verzichtet werden, wenn die oben beschriebene Funktion der Abschlußprüfung aufrechterhalten werden soll.

2.2 Die Fertigkeitprüfung im Spannungsverhältnis von Normierung und Flexibilität

Die Berufsausbildung soll einerseits „geordnet und einheitlich“ sein (vgl. § 25 BBiG). Sie soll andererseits die „Berufspraxis und ihre speziellen Erfordernisse“ unmittelbar einbeziehen (Berufsbildungsbericht, 1981, S. 47). Ein Wesensmerkmal dieses Bestandteils der Berufsausbildung jedoch ist, daß er sich unter Ordnungsgesichtspunkten nicht vereinheitlichen läßt. Die Funktionsprobleme, die sich aus diesem (prinzipiell nicht aufhebbaren) Zielkonflikt angesichts der zunehmenden Spezialisierung der Betriebe in den einzelnen Ausbildungsbereichen für die betriebliche Berufsausbildung ergeben, wirken notwendigerweise auch auf die Prüfungspraxis zurück. Insofern wird mit den folgenden Ausführungen nicht nur auf ein spezifisches Problem der Agrarwirtschaft verwiesen, sondern (am Beispiel dieses Ausbildungsbereichs) ein **strukturelles Problem** der Fertigkeitprüfung thematisiert.

Die Gestaltung des praktischen Teils der Abschlußprüfung in der Agrarwirtschaft unterliegt vielfältigen Einflußfaktoren und muß daher zwangsläufig unter sehr unterschiedlichen, vielfach variierenden und faktisch kaum zu vereinheitlichenden Bedingungen durchgeführt werden. Allein schon die Auswirkungen der „natür-

lichen Bedingungen" wie Boden, Klima und Landschaftsgestaltung setzen einer zentralisierten Vorgabe von Prüfungsinhalten hinsichtlich des Detaillierungsgrades enge Grenzen. Die durch die regionalen Besonderheiten bedingten Einschränkungen werden durch die zunehmende Spezialisierung sowie den unterschiedlichen Technisierungsgrad der Ausbildungsbetriebe noch innerhalb der einzelnen Regionen verstärkt.

Durch überbetriebliche Maßnahmen z. B. kann erreicht werden, daß im Ausbildungsrahmenplan ausgewiesene Fertigkeiten und Kenntnisse, die an bestimmte, nicht in jedem Ausbildungsbetrieb anfallende Arbeitsvorgänge gebunden sind, während der Ausbildung vermittelt werden. In der Abschlußprüfung sind sie allerdings keineswegs zu jeder Zeit und an jedem Ort abprüfbar. Hier muß sich der Prüfungsausschuß bei der Auswahl der Prüfungsinhalte in hohem Maße an den jeweils gegebenen – und von ihm nur marginal beeinflussbaren – Prüfungsmöglichkeiten orientieren (wie z. B. Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe, sich als Prüfungsbetrieb zur Verfügung zu stellen, Struktur und Produktion der einzelnen Prüfungsbetriebe, Jahreszeit usw.). Die Möglichkeit, über **gleichartige Prüfungsaufgaben** die Abschlußprüfung stärker zu vereinheitlichen, kann daher nur bedingt genutzt werden.

Die **Prüfungsanforderungen** in den Ausbildungsordnungen können bei der Auswahl der Prüfungsinhalte nur als Anhaltspunkt dienen. Da sie sich darauf beschränken, gleichsam auf der Ebene von Grobzielen additiv Fertigkeiten und Kenntnisse in den einzelnen Sachgebieten festzulegen, ist der Ermessensspielraum für die Gestaltung der Aufgaben entsprechend groß. Dieser Interpretationsspielraum erweist sich im Hinblick auf die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens durchaus als ambivalent. Er erlaubt den örtlichen Prüfungsausschüssen, die Prüfungsinhalte unter Berücksichtigung der spezifischen Gegebenheiten vor Ort auszuwählen. Damit wird einerseits die Gefahr verringert, daß die Leistungskontrolle vom Ausbildungsprozeß abgekoppelt wird. Andererseits jedoch wird die Gefahr verstärkt, daß die Prüfungsleistungen überregional nicht mehr vergleichbar sind. Wie auch Erfahrungen aus der Praxis zeigen (vgl. PAL-REPORT, 1980, S. 13) bewirkt der den Prüfungsausschüssen eingeräumte Gestaltungsspielraum nahezu zwangsläufig, daß sich sehr unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich

- der Relevanz der einzelnen Ausbildungsziele
- des zu fordernden Leistungsniveaus
- der Methoden, mit denen die Prüfungsleistungen erfaßt und bewertet werden sollen,

bilden.

Aus prüfungstechnischer Sicht böte sich die Zentralisierung von Prüfungsaufgaben als Lösung an. Dies würde jedoch angesichts der o. g. vielfach variierenden Bedingungen

- entweder die schon vorhandene Tendenz verstärken, die praktische Prüfung in eine (mündliche) Kenntnisprüfung umzuwandeln (vgl. GÖBEL, 1980), d. h., daß der Prüfungsteilnehmer die Arbeitsaufgabe nicht mehr durchführt, sondern beschreibt, wie sie durchzuführen wäre,
- oder bewirken, daß sich die praktische Prüfung zu einer Prüfung „aus der Retorte“ und entsprechend zunehmender Distanz zur Ausbildungsrealität entwickelt.

Beide Entwicklungen aber würden letztendlich die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens in Frage stellen.

Würde die Fertigkeitprüfung in eine Kenntnisprüfung umgeformt, so kann der Prüfungsausschuß bei entsprechend „gültiger“ Aufgabenstellung feststellen, ob der Prüfungsteilnehmer das für ein bestimmtes Arbeitsgebiet notwendige theoretische Grundwissen erworben hat und nicht nur über ein pragmatisches, allein auf der Kenntnis von Einzelfällen beruhendes Wissen verfügt [3]. Nicht beurteilen kann er jedoch, ob der Prüfungsteilnehmer in der Lage ist, die Arbeitsaufgabe auch fachgerecht durchzuführen. Schon gar nicht erfaßt werden kann mit dieser Prüfungsleistung jene für die Berufsausübung zentrale Fähigkeit, theoretische

Kenntnisse unter den jeweils spezifischen Bedingungen einer Arbeitssituation in Handeln umzusetzen.

Eine Fertigkeitprüfung „aus der Retorte“ wiederum würde auf die synthetische Zusammenstellung grundlegender Arbeitstechniken zu Prüfungsaufgaben hinauslaufen, die wenig oder gar keine Ähnlichkeit mit den Arbeitsaufgaben der Berufspraxis aufweisen. Dabei bliebe zwar die fertigkeitsbezogene Dimension der Berufsqualifikation berücksichtigt, eingeschränkt würde jedoch die Möglichkeit, die Dimension der beruflichen Erfahrung zumindest ansatzweise in die Abschlußprüfung einzubeziehen.

Es sollen hier keineswegs die Möglichkeiten überschätzt werden, die Dimension der beruflichen Erfahrungen (deren Erwerb nicht zuletzt auch seitens der Wirtschaft als „wesentlicher Bestandteil der Ausbildung angesehen“ wird, KURATORIUM, 1981, S. 21) im Rahmen der gegenwärtigen Organisation der Abschlußprüfung auch nur halbwegs angemessen mit zu erfassen. Einer Realisierung dieser – von der Funktion der Abschlußprüfung her begründeten, im Berufsbildungsgesetz jedoch nicht explizit ausgewiesenen Zielsetzung sind bereits durch das geltende Prüfungsrecht sehr enge Grenzen gesetzt:

- Zum einen dadurch, daß „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ in getrennten Prüfungsteilen festgestellt werden,
- zum anderen dadurch, daß der Nachweis der „erforderlichen Fertigkeiten“ punktuell, d. h. in zeitlich sehr begrenzter Frist zu erbringen ist.

Nach der „Empfehlung (des ehemaligen Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung – D.L.) zur Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ soll die Fertigkeitprüfung in der Regel 14 Stunden nicht überschreiten (EMPFEHLUNG, S. 8). Diese zeitliche Vorgabe, selbst wenn sie in Ausnahmefällen überschritten werden kann, hat nicht nur Auswirkungen auf Form und Inhalt der Prüfungsaufgaben. Sie hat zudem zur Folge, daß Prüfungsarbeiten immer nur in einer (mehr oder minder realitätsnah) **simulierten** Arbeitssituation durchgeführt werden.

Die Realitätsnähe der in der Fertigkeitprüfung simulierten Arbeitssituation muß notwendigerweise abnehmen, wenn die Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen bei heterogenen Prüfungsbedingungen über **gleichartige** und nicht **gleichwertige** Prüfungsaufgaben hergestellt werden soll. Von ihren Implikationen her gerät die formale Vereinheitlichung von Prüfungsaufgaben letztendlich in Widerspruch zu der Empfehlung der Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technischer Ausbildungsleiter (EMPFEHLUNGEN, 1978),

- die Abschlußprüfung praxisnah zu gestalten,
- mehr als bisher Situationsanalysen in den Vordergrund zu stellen,
- die Aufgaben aus den betrieblichen Anforderungssituationen heraus zu entwickeln.

Eine Prüfungspraxis, in der über bundeseinheitliche Aufgaben Prüfungsanforderungen auf der Ebene der Feinlernziele faktisch normiert werden, kann der Vielfalt in der Ausbildungspraxis nur noch bedingt Rechnung tragen. Die Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen (an sich) mag unter Umständen auf diese Weise erhöht werden, wohl kaum jedoch die Aussagekraft der Prüfungsleistung im Hinblick auf die Berufsqualifikation. Hierin sind vor allem die in der Zentralisierung der Fertigkeitprüfung angelegten Folgen für das Prüfungswesen zu sehen: Denn eine solche Prüfungspraxis läuft Gefahr, sich auf der Grundlage eines Kanons von Prüfungsinhalten zu **verselbständigen** und den Bezug zur Ausbildungs- wie Berufspraxis zu verlieren.

Wenn aber die Flexibilität hinsichtlich der konkreten Gestaltung ein unverzichtbares Element für die Funktionsfähigkeit des Prüfungswesens darstellt [4], ist es erforderlich, Lösungswege zur **qualitativen** Vereinheitlichung eines heterogenen Prüfungswesens zu suchen, das aufgrund externer Einflußfaktoren von den Rahmenbedingungen her formal nicht vereinheitlicht werden kann. Vor diesem Hintergrund ist im Rahmen eines in der Agrarwirt-

schaft durchgeführten Modellversuchs der Ansatz entwickelt worden, „berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“ als ein analytisches Hilfsmittel einzusetzen, um über die Auswahl der Prüfungsinhalte für die Fertigungsprüfung bei dezentralisierter Aufgabenerstellung sowohl die Aussagekraft der Abschlußprüfung im Hinblick auf die Berufsqualifikation als auch die Vergleichbarkeit der Prüfungsleistungen zu erhöhen.

3. Berufsbezogene Schlüsselqualifikationen als Orientierungshilfe zur Festlegung des Prüfungsgegenstandes

Der Terminus „Schlüsselqualifikationen“ ist erstmals von MERTENS als bildungsstrategischer Begriff definiert und zur Diskussion gestellt worden. In seinen „Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ schlägt MERTENS vor, das vorherrschende „enumerativ-additive Bildungsverständnis“ durch ein instrumentelles Bildungsverständnis abzulösen und bei der Ermittlung von Bildungsinhalten nicht von (eindeutig beschreibbaren und voneinander abgegrenzten) Einzelanforderungen auszugehen, sondern von einem „gemeinsamen Dritten“ von Arbeits- und sonstigen Umweltanforderungen (MERTENS, 1975).

Solche „gemeinsamen Dritten“ sind für MERTENS „übergreifende Bildungsziele und Bildungselemente“, die er „Schlüsselqualifikationen“ nennt, „weil sie den Schlüssel zur raschen und reibungslosen Erschließung von wechselndem Spezialwissen bilden“ (MERTENS, 1975, S. 36). Als Beispiele dafür nennt er Kategorien wie: Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Zeit und Mittel einteilen, Fähigkeit zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit usw. (MERTENS, 1975, S. 40).

Schlüsselqualifikationen „bezeichnen spezifische Voraussetzungen für eine Wirklichkeitsbewältigung“ und damit u. a. auch die „Bewältigung einer flexiblen und variantenreichen Arbeitswelt“ und werden von MERTENS definiert als „solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens (MERTENS, 1975, S. 40).

MERTENS begreift die Schlüsselqualifikationen vor allem als Instrument der Bildungsplanung. Ihr strategischer Wert liegt darin, daß sie eine flexible Planung von Bildungsinhalten und damit „Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares“ ermöglichen. Er will den starren Kanon von Bildungsinhalten durch einen Katalog von Schlüsselqualifikationen sowie deren „curriculare Operationalisierung“ ersetzen und begründet dies aus der Erkenntnis,

- daß „Qualifikationsprognosen nur unzulängliche Orientierungshilfen für die Bildungsplanung liefern“ und
- der „außerordentlich hohe Grad von Arbeitsteilung“ sowie der „rasche Wandel von Arbeitsplatzverhältnissen“ wiederum verbieten, zum Beispiel berufliche Bildung unmittelbar auf gegebene Arbeitsplätze auszurichten (MERTENS, 1974, S. 39).

Die folgenden Überlegungen knüpfen an der inhaltlichen, nicht jedoch der instrumentellen Bestimmung des Begriffs „Schlüsselqualifikation“ an. MERTENS Konzept zielt u. a. darauf ab, die Grenzen der Qualifikationsforschung im Hinblick auf die Berufsbildungsplanung zu kompensieren; hier soll ein Ansatz zur Diskussion gestellt werden, der die Qualifikationsforschung mit Blick auf die Berufsbildungspraxis, konkret die Berufsausbildung, nutzbar zu machen vorschlägt.

Forschungsstrategisch hat die Qualifikationsforschung ihre Ziele und Instrumente bisher vor allem aus den Erfordernissen der

Berufsbildungsplanung entwickelt. Vice versa hat die Berufsbildungsplanung und -praxis die Aufgabe der Qualifikationsforschung primär im Hinblick auf die Ermittlung und Normierung beruflicher Lerninhalte zur Organisation beruflicher Bildungsgänge bestimmt. Die Qualifikationsforschung muß sich jedoch keineswegs auf diesen Ansatz beschränken. Denkbar sind auch andere Wege. Sie könnte zum Beispiel bei den vorfindlichen „Vehikeln zur Vermittlung von Qualifikationen“ ansetzen und zu erforschen suchen, inwieweit sie jeweils geeignet sind (bzw. geändert werden müßten), um Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Mit den Arbeitssituationen, die sich aus betrieblichen Arbeitsabläufen ergeben, sind bereits „Vehikel zur Qualifikationsvermittlung“ gegeben. Und sie werden in der betrieblichen Ausbildung auch als solche genutzt, ohne daß je **systematisch** untersucht worden wäre, welche Lerneffekte aus den einzelnen Arbeitsvollzügen resultieren bzw. resultieren können, wenn bewußt auf die Vermittlung von Qualifikationen mit Schlüsselcharakter (und damit „zukunftsorientiert“) ausgebildet werden soll.

Der pragmatische (d. h. empirisch noch nicht überprüfte) Ansatz, berufsbezogene Schlüsselqualifikationen als analytisches Hilfsmittel für die Bestimmung von Prüfungsinhalten zu ermitteln, geht in diese Richtung. Dabei wurde von folgenden Überlegungen ausgegangen:

Ausgangspunkt für die in der Abschlußprüfung zugrunde zu legenden Prüfungsanforderungen ist der Ausbildungsprozeß, der an einer Vielzahl von Einzelqualifikationen (Ausbildungszielen) orientiert wird. In ihrer Gesamtheit bilden diese im Ausbildungsrahmenplan additiv aufgelisteten Ausbildungsziele (bei unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen Teilziele) die Berufsqualifikation.

Wenn die Prüfungsleistung eine Aussage über die Berufsqualifikation ermöglichen soll, müssen Ausbildungsziele ausgewählt und in Prüfungsaufgaben umgesetzt werden, die bestmöglichen Aufschluß darüber geben, ob der Prüfungsteilnehmer über die kenntnis-, fertigungs- und verhaltensbezogenen Fähigkeiten verfügt, die für die Berufsausübung notwendig sind.

Maßstab für die Auswahl der Prüfungsinhalte wären demzufolge diejenigen Qualifikationen, die für die Bewältigung gegenwärtiger wie künftiger Arbeitssituationen von zentraler Bedeutung sind und deshalb als „berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet werden sollen [5].

Mit den Ausbildungszielen werden zwar auch Qualifikationen beschrieben, jedoch unter dem Aspekt der beruflichen Einzelanforderungen, die an die ausgebildete Fachkraft gestellt werden. Mit den berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen hingegen sollen kenntnis-, fertigungs- wie verhaltensbezogene Fähigkeiten beschrieben werden, die der Auszubildende erwerben muß, wenn er die verschiedenen (und sich ändernden) Einzelanforderungen in der Ausübung seines Berufs erfüllen will.

Hier seien „berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“ für den Ausbildungsberuf „Landwirt“ genannt, die im Rahmen der Modellseminare vorgestellt und diskutiert wurden: Anwenden von Wissen in praktischen Situationen, Mengen ermitteln (schätzen, berechnen, messen), Arbeitsabläufe zweckmäßig aufteilen und rationell arbeiten, mit Tieren pfleglich umgehen, bei veränderten Arbeitssituationen brauchbare Lösungen finden, Beurteilen des Arbeitsergebnisses (BÜSCHER/WEISSENBERG, 1980, S. 16-21).

Berufsbezogene Schlüsselqualifikationen sollen also Fähigkeiten beschreiben, die für die Ausübung des Berufs unerlässlich, jedoch nicht nur an einen bestimmten Arbeitsvorgang gebunden sind, sondern über eine Vielzahl von Arbeitsaufgaben (einschließlich der Vermittlung der theoretischen Kenntnisse, die für ihr Verständnis und ihre Einordnung jeweils erforderlich sind) im Rahmen „bewußt intendierter Qualifizierungsprozesse“ erworben werden können (BAITSCH/FREY, 1980, S. 29).

Berufsbezogene Schlüsselqualifikationen sind von dem hier zugrunde gelegten Ansatz her weder mit der Summe beruflicher

Einzelanforderungen gleichzusetzen noch mit einem einzelnen Ausbildungsziel (Feinlernziel) als einer Teilmenge der Summe beruflicher Einzelanforderungen. Sie

- beschränken sich nicht auf das kognitive wie sensumotorische Beherrschen eines bestimmten Arbeitsvollzuges (wie z. B. „eine Kälbertränke mit Hilfe eines Tränkeplanes herstellen“, Lernzielkatalog, 1974, S. 8), und sie
- bilden nicht gleichsam als Modulsystem additiv zusammengesetzt die Summe des Grundwissens und der Grundfertigkeiten, über die z. B. der Landwirt verfügen muß, wenn er die Ausbildung erfolgreich abschließen will.

Die zu ermittelnden berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen sind vielmehr in den beruflichen Einzelanforderungen respektive in den Ausbildungszielen enthalten, und zwar in unterschiedlicher Komplexität und Intensität.

Dies soll an einer Arbeitsaufgabe aus dem gärtnerischen Bereich verdeutlicht werden: Der Auszubildende soll mit technischen Hilfsmitteln optimale Licht- und Temperaturverhältnisse für eine bestimmte Kultur schaffen. Darin enthalten sind folgende von JÜRGENSEN ermittelten und zur Diskussion gestellten berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen: Bereitschaft und Befähigung zum Erwerb von Pflanzenkenntnissen, Aufgeschlossenheit und Befähigung für die Beeinflussung pflanzlicher Entwicklungen, Befähigung zum Erwerb technischen Verständnisses und technikkongruenten Verhaltens, Eignung und Befähigung für selbstverantwortliches und verantwortungsbewußtes Arbeiten, Befähigung zur Anwendung von Wissen in praktischen Situationen und zu deren gedanklicher Durchdringung, Bereitschaft und Befähigung zur Informationsgewinnung und -verarbeitung (JÜRGENSEN, 1980, S. 46).

Mit der Beschreibung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen wird nicht das Ziel verfolgt, Leitlernziele zu erhalten, die nach dem Deduktionsprinzip in Ausbildungsrahmenplänen in Ausbildungsziele zu transformieren wären, wie das z. B. von MERTENS zur Diskussion gestellte Konzept der „Schlüsselqualifikationen“ vorsieht (MERTENS, 1974). Die Ermittlung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen soll vor allem als Entscheidungshilfe dienen, um Ausbildungsziele auf ihr Qualifizierungspotential zu durchleuchten. Sie beziehen sich mithin weniger auf die **Qualifikationsanforderungen**, die sich z. B. aus einer Arbeitsaufgabe für das Individuum ergeben als vielmehr auf die **Qualifizierungsmöglichkeiten**, die eine Arbeitsaufgabe im Rahmen einer systematischen Qualifizierung für das Individuum enthält.

Dem Konzept der berufsbezogenen Schlüsselqualifikationen liegt methodisch ein „eduktiver“ Ansatz zugrunde [6], der Qualifikationen im Hinblick auf die Berufsausbildung unter einer anderen Zielsetzung zu beschreiben versucht als die „beobachtende Qualifikationsforschung“, auf deren Ergebnisse sich gegenwärtig die Ermittlung beruflicher Lerninhalte stützt [7]. Diese geht von dem deduktiven Ansatz aus, berufliche Qualifikationen aus Arbeitsanforderungen abzuleiten und als Summe von Einzelanforderungen (z. B. für einen Ausbildungsberuf) zu einem Katalog der Gesamtqualifikation zusammenzufassen. Der deduktive Ansatz beschreibt damit Qualifikationen im Hinblick auf die Anforderungen an das Arbeitsvermögen. Er untersucht Arbeitssituationen (bzw. Arbeitsaufgaben) unter der Fragestellung, welche **Anforderungen** sie jeweils an das Individuum stellen.

Der „eduktive“ Ansatz beschreibt demgegenüber Qualifikationen im Hinblick auf die **Fähigkeiten**, die das Individuum erwerben soll, und untersucht Arbeitssituationen (bzw. Arbeitsaufgaben) mit der Fragestellung, inwieweit sie jeweils geeignet sind, den Erwerb der für die Berufsausübung zentralen Qualifikationen zu fördern und in der Prüfungsleistung mitzuerfassen. Und hierin liegt auch die mögliche Bedeutung für eine stärkere qualitative Vereinheitlichung eines beruflichen Prüfungswesens, das aufgrund externer Einflußfaktoren von den Rahmenbedingungen her heterogen und nur bedingt zu vereinheitlichen ist. Denn lassen sich berufsbezogene Schlüsselqualifikationen unter der oben dargelegten Zielsetzung ermitteln und anwenden, so können mit

ihrer Hilfe aus den im Ausbildungsrahmenplan enthaltenen Ausbildungsinhalten sowie den daraus abgeleiteten Lernzielen **Prüfungsinhalte** ausgewählt und in ausbildungszielorientierte Prüfungsaufgaben umgesetzt werden, die besser als bisher ermöglichen, bei unterschiedlicher Aufgabenstellung für die Berufsausbildung **wesentliche** Qualifikationen zu erfassen.

Literatur

- BAITSCH, CH./FREI, F.: Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit, BERN/STUTTGART/WIEN 1980
- BECK, KLAUS: Zum Problem der Beschreibung des Verhältnisses von Mensch und Arbeit. Ein Vorschlag zur systematischen und terminologischen Präzisierung des Qualifikationsbegriffes am Beispiel der Berufswahl. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 1980, S. 355-364
- BERUFSBILDUNGSBERICHT 1981: Schriftenreihe: Berufliche Bildung, 13, hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1981
- BÜSCHER, K./ENGBERT, R.: Ermittlung und Zuordnung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen zu Ausbildungsinhalten und Prüfungsanforderungen für den Ausbildungsberuf „Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin“. Bonn 1980 (nicht veröffentlichtes Manuskript)
- BÜSCHER, K./WEISSENBERG, H.: Ermittlung und Zuordnung berufsbezogener Schlüsselqualifikationen zu Ausbildungsinhalten und Prüfungsanforderungen für den Ausbildungsberuf „Landwirt/Landwirtin“, Bonn 1980 (nicht veröffentlichtes Manuskript)
- EMPFEHLUNG für die Vereinheitlichung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1980
- EMPFEHLUNGEN der Ausbildungsleiter. In: „Kurz-Nachrichten-Dienst“, Nr. 84 vom 9. 11. 1978
- FERNER, W./GÄRTNER, D./KRISCHOK, D./STOLZE, K. W.: Leitfaden für die Durchführung von Fallstudien in Arbeitssituationen zur Ermittlung beruflicher Lerninhalte. Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 20, Berlin 1979
- FLITNER, A./LENZEN, D.: Abiturnormen gefährden die Schule. Zur Diskussion der „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“ der KMK. München 1977
- GOEBEL, JOSEF: Beispiel Gartenbau: Praktische Durchführung von Prüfungen. In: Ausbildung und Beratung in Land- und Hauswirtschaft, 1980, S. 90-91 und 94
- GRÜNEWALD, UWE: Qualifikationsforschung und berufliche Bildung. Reihe: Tagungen und Expertengespräche zur beruflichen Bildung, Heft 2, Berlin 1979
- HEID, HELMUT: Wozu „Lernerfolgskontrollen“? Ideologiekritische Anmerkungen zur herrschenden Beurteilungspraxis. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 1979, S. 3-23
- HERKERT, JOSEF: Berufsbildungsgesetz. Kommentar und Nebenbestimmungen. Regensburg, Stand: April 1980
- JÜRGENSEN, CARL: Ermittlung und Zuordnung beruflicher Schlüsselqualifikationen zu Ausbildungsinhalten und Prüfungsaufgaben. Hannover 1980 (nicht veröffentlichtes Manuskript)
- KURATORIUM der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung: Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Grundaussagen der Wirtschaft, Bonn, März 1981
- LENNARTZ, DAGMAR: Modellseminare für Prüfungssachverständige. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1980, Heft 4, S. 27 f.
- LEARNZIELE der betrieblichen Ausbildung auf der Grundlage der „Verordnung über die Berufsausbildung zum Landwirt vom 12. 8. 1972“, hrsg. vom Verband der Landwirtschaftskammern, Bonn 1974
- MERTENS, DIETER: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer neuen Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1974, Heft 1, S. 36-43
- NEUMANN, ERNST: Probleme, Grenzen und Möglichkeiten produktionsunabhängiger Berufsausbildung in gewerblich-technischen Berufen der Industrie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1980, Sonderheft, S. 18-20
- REHBOCK, R./RIESS, F.: Curricula im Interesse der Lernenden: Basisorientiert und parteilich. (Ein Ansatz zur Überwindung bürgerlicher Curriculum-Konstruktion). In: päd. extra, 1974, Heft 12
- PAL-REPORT: Informationen für den gewerblichen Berufsausbildenden und Prüfer. In: PAL-aktuell, 1980, Heft 1
- REISSE, WILFRIED: Erläuterungen zu der „Empfehlung für die Durchführung von mündlichen Prüfungen“ des Bundesausschusses für Berufsbildung, Berlin 1976 (Manuskriptdruck des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung)
- REISSE, WILFRIED: Prüfungsinhalte sind entscheidend. Vorschlag für eine inhaltliche Wendung in der Diskussion um berufliche Prüfungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 1981, Heft 3, S. 2-6.

Anmerkungen

- [1] Mit diesem Beitrag werden Überlegungen zur Diskussion gestellt, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Modellseminare für Prüfungs-

sachverständige“ entwickelt und versuchsweise umgesetzt wurden. Im Rahmen einer Expertise wurden von BÜSCHER, ENGBERT, JÜRGENSEN und WEISSENBERG für die Ausbildungsberufe „Landwirt/Landwirtin“, „Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin“ und „Gärtner/Gärtnerin“ „berufsbezogene Schlüsselqualifikationen“ ermittelt und in den Modellseminaren einer ersten Diskussion unterzogen. Um jedoch definitiver Rückschlüsse auf die Tragfähigkeit dieses Ansatzes ziehen zu können, bedarf es noch weiterer Untersuchungen.

[2] Zum Beispiel sei hier auf die Kontroverse über die „Abitur-Normen“ verwiesen (vgl. u. a. HEID, H. (1979), FLITNER/LENZEN (1977)).

[3] Wobei überdies zu fragen wäre, ob die mündliche Prüfung in diesem Fall das geeignete Prüfungsverfahren ist (vgl. dazu REISSE, 1976), sowie die Empfehlung des ehemaligen Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung, mündliche Prüfungen als Regelprüfung nur vorzunehmen, wenn dies berufsspezifisch erforderlich ist (EMPFEHLUNG, 1980, S. 9).

[4] So empfiehlt der ehemalige Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung, für die Kennzeichnung des Prüfungsgegenstandes in der Abschlußprüfung bei gewerblichen Berufen jeweils Arbeitsproben und Prüfungsstücke beispielhaft zu benennen (vgl. EMPFEHLUNG, 1980, S. 8).

[5] Dieser Begriff wird zwar auch schon bei REHBOCK/RIESS verwandt, allerdings sehr eingeschränkt als Qualifikation definiert, die „ihre Träger“ befähigen, „eine bestimmte Arbeit intellektuell und manuell zu bewältigen“ (REHBOCK/RIESS, 1974, S. 12).

[6] „Eduktiv“ deshalb, weil in Umkehrung zur deduktiven Konzeption nicht Lerninhalte gefunden, sondern **vorfindliche** berufliche Lerninhalte, wie sie sich z. B. in Arbeitsaufgaben/Arbeitsituationen konkretisieren, auf ihr Qualifizierungsangebot zum Erwerb der Berufsqualifikation hin untersucht werden sollen.

[7] Hier sei auf die von FERNER/GÄRTNER/KRISCHOK/STOLZE (1979) beschriebene Verfahrensweise verwiesen.

Bent Paulsen / Brigitte Wolf

Erwachsenengemäße Prüfungen in der beruflichen Bildung – Probleme und Lösungsansätze

Im Forschungsprogramm '80/'81 des BIBB wird ein Projekt „Prüfungen in der beruflichen Erwachsenenbildung“ durchgeführt. Die hier dargestellten Probleme und Lösungsansätze konzentrieren sich auf die zentrale Frage: Wie können berufliche Prüfungen für Erwachsene so organisiert werden, daß sie den besonderen Lern-, Arbeits- und Lebensbedingungen erwachsener Menschen entsprechen?

Allgemeine Zielsetzung und methodische Verfahrensweisen des Projekts bleiben in dieser Darstellung unberücksichtigt. Basis unserer Ausführungen sind Expertengespräche und Sachverständigengespräche mit Wissenschaftlern und Praktikern sowie mit Mitgliedern von Prüfungsausschüssen.

Zur Situation beruflicher Erwachsenenprüfungen

Für die Beschäftigung mit dem Thema „Prüfungen in der beruflichen Erwachsenenbildung“ unter dem speziellen Blickwinkel adressatengerechter Organisations- und inhaltlicher Gestaltungsmöglichkeiten sprechen im wesentlichen die folgenden drei Gründe:

(1) Der Gesetzgeber hat im Berufsbildungsgesetz vorgeschrieben, daß berufliche Fortbildungsprüfungen den besonderen Bedingungen der beruflichen Erwachsenenbildung entsprechen sollen. Eine nähere Erläuterung ist hierzu nicht gegeben; daraus kann jedoch der Schluß gezogen werden, daß solche Prüfungen sich in Form und Inhalt von beruflichen Abschlußprüfungen für Auszubildende unterscheiden müssen.

(2) Die gegenwärtige Ausbildungsplatzsituation und die vorhersehbare künftige Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt wird für einen größeren Teil der Jugendlichen als bisher dazu führen, daß abschlußbezogene berufliche Weiterbildung eine entscheidende Bedeutung für die berufliche Zukunftssicherung des einzelnen erhalten wird. Auf die damit verbundene erhebliche Steigerung der Zahl von Weiterbildungsprüfungen ist die derzeit gegebene Organisation des Prüfungswesens weder quantitativ noch qualitativ hinreichend vorbereitet: Allein im Jahr 1978 wurden im Bereich Industrie und Handel etwa 30 000 Teilnehmer an beruflichen Weiterbildungsprüfungen registriert sowie etwa 32 000 handwerkliche Meisterprüfungen [1].

Statistisch nicht erfaßt ist die Gesamtzahl der Prüfer, die in den Prüfungsausschüssen bei den zuständigen Stellen tätig sind. Nach Auskunft des DIHT sind allein in seinem Organisationsbereich bereits im Jahr 1979 etwa 10 400 ehrenamtliche Prüferinnen und

Prüfer in der beruflichen Erwachsenenbildung tätig gewesen. Auch hier wird ein erheblicher Zuwachs dieser Zahl angenommen. Geht man davon aus, daß jeder Prüfungsausschuß gemäß § 37 BBiG mindestens drei Mitglieder (und eine entsprechende Zahl von Stellvertretern) [2] hat und die Tätigkeit des Prüfers ehrenamtlich ist, dann kann der bereits jetzt erforderliche personelle, zeitliche und organisatorische Gesamtaufwand annähernd ermessen werden, der mit der Durchführung solcher Prüfungen verbunden ist. In qualitativer Hinsicht ist außerdem zu berücksichtigen, daß bisher weder in der Forschung noch in der Praxis ein probates Verfahren entwickelt wurde, mit dem der einzelne Prüfer den Anspruch erwachsenengemäßer Prüfungsdurchführung befriedigend einlösen könnte.

(3) Unabhängig vom Anspruch des Gesetzgebers, daß die besonderen Bedingungen beruflicher Erwachsenenbildung in der Prüfung berücksichtigt werden sollten, sprechen auch Erkenntnisse andragogischer, psychologischer und soziologischer Forschungen [3] dafür, die Situation des Erwachsenen in einer beruflichen Weiterbildungsprüfung anders zu sehen als die des Jugendlichen beim Abschluß seiner Ausbildung:

- Der Erwachsene lernt in der Regel berufsbegleitend. Das bedeutet, daß er zeitgleich selbständige und eigenverantwortliche Berufs- und Lernleistungen erfüllen muß. Diese Belastung kennzeichnet bereits den Vorbereitungslehrgang, dem sich die Mehrzahl der Weiterbildungsinteressenten unterzieht, und sie gipfelt in der abschließenden Prüfung, die über Erfolg oder Mißerfolg der meist mehrjährigen Lernzeit entscheidet.
- Der in der Weiterbildung lernende Erwachsene kann – anders als der Jugendliche – keine gesellschaftlich anerkannte Rolle als Lernender für sich beanspruchen. Er hat fortlaufende Verpflichtungen zu erfüllen, die aus seinen familiären, beruflichen und gesellschaftlichen Rollenerwartungen resultieren. Dies kann zu erheblichen Konflikten mit seinem Zeitbudget und seiner psychischen und physischen Belastbarkeit führen.
- Entschließt sich der Erwachsene zu einer beruflichen Weiterbildung, so tritt er aus seiner gewohnten beruflichen Umgebung heraus. Dies ist mit Ungewißheiten über die berufliche Zukunft verbunden. Um das angestrebte Ziel zu erreichen, muß er nicht nur künftige Kollegen und Vorgesetzte durch fachliches Können und fachliche Leistungen überzeugen, sondern er muß sich dem Urteil von Personen unterwerfen, die als Prüfer aus einer punktuellen Prüfungssituation heraus über

seine künftige berufliche Entwicklungsmöglichkeit zu entscheiden haben. Hinzu kommt, daß der Entschluß zur abschlußbezogenen beruflichen Weiterbildung vom einzelnen häufig auch mit einer Unterbewertung bisheriger beruflicher Erfahrungen verbunden wird, so daß es am nötigen Selbstvertrauen mangeln kann, um eine bevorstehende oder aktuelle Prüfungssituation rational richtig einzuschätzen [4].

Zielsetzung beruflicher Erwachsenenprüfungen

Im Bereich der durch Rechtsverordnungen des Bundes geregelten beruflichen Erwachsenenbildung stehen Prüfungen am Abschluß eines in der Regel nicht obligatorischen Lehrgangs. Es herrscht dabei in der Praxis das Prinzip vor, daß Lehrende und Prüfende verschiedene Personen sind. Prüfungen des hier beschriebenen Typs haben gegenwärtig vorrangig die Funktion, eine „Prognose“ über die Eignung der Kandidaten für eine künftige berufliche Tätigkeit zu ermöglichen. Nicht möglich ist daher zunächst eine pädagogische Funktion von Prüfungen, d. h. die Kontrolle von Lernleistungen zur Steuerung nachfolgender Lehr- und Lernprozesse. Aus dem Gegensatz zwischen dem Verständnis von Prüfungen als Prognoseinstrument oder als Lernziel- bzw. Lernstandskontrolle ergeben sich zwei zentrale Fragen, die im folgenden diskutiert werden. Die erste Frage bezieht sich auf die Leistungsfähigkeit eines Prüfungsverfahrens im Hinblick auf die **Prognosefunktion**, die zweite Frage bezieht sich auf die Möglichkeiten, ein Prüfungsverfahren zu entwickeln, das der beschriebenen pädagogischen Funktion näherkommt [5].

Prüfungen als Prognoseinstrument für künftige Berufseignung

Es ist zunächst zu fragen, ob die gegenwärtig vorherrschende Praxis der Prüfungen in diesem Bereich beruflicher Erwachsenenbildung den Ansprüchen einer Berufseignungsprognose gerecht wird. Prüfungen müßten dann so organisiert sein, daß eine hinreichend klare Definition der künftigen Berufsanforderungen vorliegt und von allen beteiligten Prüfern als Norm angewendet werden kann. Es muß also ein zuverlässiges und gültiges Meßinstrument für den Praktiker zur Verfügung stehen. Betrachtet man die gegebenen Verhältnisse, dann ist festzustellen, daß zweifellos jeder einzelne Prüfer als erfahrener Berufspraktiker eine individuelle Vorstellung über die künftigen Berufsanforderungen des einzelnen Kandidaten hat. Es ist jedoch zu bezweifeln, daß diese individuellen Vorstellungen auf örtlicher oder überregionaler Ebene systematisiert sind; es bleiben zunächst individuelle Normen.

Wenn der Sinn beruflicher Erwachsenenbildungsprüfungen jedoch darin gesehen wird, einen bestimmten Qualifikationsbedarf des Arbeitsmarktes zu decken, so müssen Prognosen getroffen werden. Auch wenn kein unmittelbarer zeitlicher Übergang vom Weiterbildungsabschluß zu einer entsprechend qualifizierten Tätigkeit erfolgt, hat die Prüfung die Funktion, die grundsätzliche Eignung des einzelnen für die jeweiligen Qualifikationsanforderungen festzustellen. Das dahinterliegende Bedarfskriterium stellt demnach für den Prüfer in Verbindung mit seiner praktischen Betriebserfahrung einen Maßstab dar zur Beurteilung von Prüfungsleistungen.

Abgesehen vom Zweifel an der Gültigkeit einer solchen Bedarfsmaßnahme ist zu berücksichtigen, daß die Prüfungsleistung immer nur einen punktuellen Einblick in die Leistungsfähigkeit des einzelnen unter den besonderen sozialen und psychischen Bedingungen einer Prüfung geben kann.

Der schwerwiegendste methodische Einwand gegen Prüfungen als Prognoseinstrument ist u. E. jedoch, daß eine für Prognosen prinzipiell erforderliche Grundbedingung, nämlich Meßgenauigkeit, nicht gegeben ist.

Ungeachtet dieser Einwände ist jedoch anzunehmen, daß die vorherrschende Praxis beruflicher Erwachsenenbildungsprüfungen überwiegend durch manifeste oder latente Bedarfsannahmen beeinflusst wird und damit implizit an der Funktion der Prüfung als Prognose festhält. Empirisch ist der Einfluß solcher Bedarfsannahmen auf die einzelnen Prüfungsereignisse nicht überprüfbar.

Gleichwohl sollte durch die Darstellung methodischer Probleme verdeutlicht werden, welche Grenzen dieser Funktion immanent sind und auf welchem Anspruchsniveau der prognostische Effekt von beruflichen Erwachsenenprüfungen gesehen werden sollte: Da es in der Regel keine lineare Beziehung zwischen Weiterbildungsabschluß und künftiger beruflicher Tätigkeit gibt, kann durch die Prüfung allenfalls eine **Eignungsvermutung** ausgesprochen werden.

Prüfungen als Lernstandskontrolle

Die zweite Frage zur Zielsetzung von Prüfungen betrifft die Problematik von Lernstands- bzw. Lernzielkontrollen. Hierbei sind die organisatorischen Rahmenbedingungen beruflicher Erwachsenenbildungsprüfungen zu beachten: Eine unmittelbare Verzahnung von Lehrgang und Prüfung ist nicht die Regel, da durch das Berufsbildungsgesetz ausschließlich die Prüfungen in die Zuständigkeit der Kammern verwiesen sind. Die Vorbereitungslehrgänge sind bis auf wenige Ausnahmen nicht obligatorisch; durchgeführt werden sie im pluralistischen Nebeneinander verschiedener Lehrgangsträger. Um die inhaltlichen Bezüge zwischen Lehrgangsinhalt und Prüfungsanforderungen stärker als bisher zur Wirkung zu bringen, müßten zumindest regelmäßige Kontakte zwischen den Dozenten der Lehrgänge und den Prüfern hergestellt werden. Darüber hinaus spielt auch die von Praktikern berichtete Beobachtung eine Rolle, daß die fachlichen Leistungen von Prüfungskandidaten in aller Regel von den Dozenten positiver bewertet werden als von fremden Prüfern. Der Einwand, daß dies auf persönliche Befangenheit der Dozenten gegenüber den Prüfungskandidaten zurückzuführen sei, wird entkräftet durch die auf Nachfrage bei den abnehmenden Betrieben weitgehende Bestätigung der Dozentenurteile [6].

Zweifelsfrei ist eine systematische Lernstands- und Lernzielkontrolle als pädagogische Funktion von Prüfungen noch nicht dadurch herzustellen, daß regelmäßige Kontakte zwischen Dozenten und Prüfern wahrgenommen werden, um eine informelle Abstimmung zwischen Lehrgangsinhalten und Prüfungsanforderungen zu erreichen. Jede Überlegung, die in Richtung auf Herstellung von Prüfungsformen zielt, in denen die pädagogische Funktion den Vorrang erhalten soll, muß die Frage einbeziehen, inwieweit dies im gegebenen rechtlichen Rahmen beruflicher Erwachsenenbildungsregelungen realisierbar ist. Daß heißt, es ist zu untersuchen, welche Möglichkeiten sich eröffnen, die bereits angesprochene Trennung zwischen Vorbereitungslehrgang und Prüfung tendenziell aufzuheben.

Mehrere Rechtsverordnungen gemäß § 46 Abs. 2 BBiG halten eine solche Möglichkeit offen: Demnach können die Prüfungen in Teilen durchgeführt werden, wobei der letzte Prüfungsteil spätestens zwei Jahre nach dem ersten Prüfungstermin durchgeführt werden muß [7]. Diese Klausel kann als Ansatzpunkt angesehen werden für eine erwachsenengemäße Organisation des Instruments „Prüfung“. Hiermit ist gemeint, daß sowohl die formale Organisation und Durchführung der Prüfung als auch die Gestaltung der inhaltlichen Prüfungsanforderungen insgesamt unter dem Aspekt adressatengerechter Durchführung zu betrachten sind. Als fruchtbarer Ansatz hierzu können u. a. die „Thesen zur erwachsenengerechten Prüfung“ des Berufsförderungszentrums Essen e. V. angesehen werden, durch die schon frühzeitig auf die enge Verzahnung von inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Aspekten hingewiesen wurde, die bei der Gestaltung erwachsenengemäßer Prüfungen berücksichtigt werden müßten [8]. Als ein wichtiger zusätzlicher Faktor ist – insbesondere bei mündlichen Prüfungsteilen – der affektive Aspekt von Prüfungen einzubeziehen. Auch hierfür liegen bereits eine Reihe von praktisch hilfreichen Vorschlägen vor; sie beziehen sich indessen nahezu ausschließlich auf die psycho-sozialen Bedingungen des Prüfungsgeschehens [9].

Leistungsbewertung und Notengebung

Eine differenzierte Entscheidung, ob der einzelne Kandidat aufgrund seiner Prüfungsleistungen befähigt erscheint, künftige

Berufsanforderungen zu erfüllen oder nicht, ist von einem gültigen Prüfungsinstrument abhängig. Nur wenn mit Sicherheit davon ausgegangen werden kann, daß in einer punktuellen Prüfung diejenige Leistung erfaßt werden kann, die gemessen werden soll, kann eine differenzierte Leistungsbewertung vorgenommen werden. Beim gegenwärtigen Erkenntnisstand über die Praxis beruflicher Erwachsenenbildungsprüfungen muß freilich bezweifelt werden, daß solche gültigen Prüfungsinstrumente vorliegen. Diese Einschätzung wurde im wesentlichen durch Sachverständige bestätigt. Dies gilt insbesondere für die Möglichkeit, solche Leistungsminderungen, die durch Prüfungsangst oder -streß erzeugt werden, zu identifizieren und bei der Leistungsbewertung angemessen zu berücksichtigen [10].

Leistungsbewertung und Notengebung bedeuten eine Rangzuweisung. Wenn aber durch die Prüfung eine Eignungsvermutung für künftige Berufstätigkeit ausgesprochen werden soll, dann könnte konsequenterweise nur eine Ja-Nein-Entscheidung ausgesprochen werden: Der einzelne Kandidat erfüllt mit seinen Leistungen die Erwartung, daß er den Anforderungen genügen wird, oder er erfüllt diese Erwartung nicht. Ob der Kandidat diese Eignung besser oder schlechter erfüllt, ist mit dem vorhandenen Instrumentarium zur Leistungsbewertung nicht festzustellen. Tatsächlich jedoch wird entsprechend der Musterprüfungsordnung des ehemaligen Bundesausschusses für Berufsbildung ein differenziertes System von Punktwerten und Noten in den beruflichen Erwachsenenprüfungen angewendet [11].

Sosehr in der beruflichen Weiterbildungspraxis Übereinstimmung darüber besteht, daß der Anspruch objektiver Leistungsbewertung in einer Prüfung sehr problematisch ist, sosehr zeigt sich auch ein grundlegender Widerspruch in der Einschätzung, ob ein differenziertes Bewertungssystem sinnvoll und zweckmäßig sei: Unter Verweis auf die Prüfungsabsolventen selbst werden differenzierte Bewertungen und Noten für sinnvoll gehalten, um sowohl die Leistungsbereitschaft des einzelnen zu honorieren als auch die Vermittlungschancen des einzelnen am Arbeitsmarkt durch entsprechend klassifizierte Leistungen zu unterstützen. Im Gegensatz dazu ist die Frage zu sehen, ob nicht die Bereitschaft der Prüfungsabsolventen, eine differenzierte Leistungsbewertung zu akzeptieren, vorwiegend durch Übertragung von Erfahrungen aus Schulzeit und Berufsausbildung so weitgehend vorgeprägt ist, daß eine alternative Form, nämlich eine Bestanden-Nichtbestanden-Bewertung, gleichsam aus dem üblichen Denkmuster herausfällt. Zudem wird deutlich, daß die Behandlung der Frage der Notengebung offenkundig an massive Grenzen gesellschaftlicher Übereinkünfte stößt.

So ist zwar in den Fortbildungsordnungen des Bundes nicht zwingend vorgeschrieben, daß ein differenziertes Zeugnis ausgestellt werden muß, jedoch ist der 100-Punkte-Schlüssel der Musterprüfungsordnung als Instrument der Leistungsbewertung allgemein in der Praxis anerkannt. Zugespitzt läßt sich die Diskussion über die Problematik von Notengebungen so zusammenfassen, daß mit der Frage der Notengebung die Frage nach dem Wert von Prüfungen ganz generell eng verknüpft ist: Solange durch rechtliche Vorschriften im Bildungswesen die Durchführung von Prüfungen vorgesehen ist, wird es in den Augen der Prüfer und in den Augen der Geprüften weitgehend als selbstverständlich gelten, daß Prüfungsleistungen bewertet und folglich benotet werden müssen. Daß Bewertungen auch in anderer Form, z. B. durch ausführliche Stellungnahmen o. a. ersetzt werden könnten, würde die Problematik nur verlagern, nicht jedoch auflösen.

Teilprüfungen in der beruflichen Erwachsenenbildung

Den eingangs erläuterten Randbedingungen beruflicher Erwachsenenbildung scheint u. E. ein System „kumulativer“ Prüfungen am ehesten gerecht zu werden. Hierunter verstehen wir eine Prüfungsorganisation, die durch Teilprüfungen den Anforderungskatalog der Gesamtprüfung abdeckt. Sie sind nicht zu verwechseln mit sukzessiven Prüfungen. Kumulative Prüfungen könnten den Vorteil haben, daß der Prüfungskandidat psychisch

entlastet wird im Vergleich zur punktuellen Gesamtprüfung. Nicht zuletzt bieten „kumulative“ Prüfungen deshalb die Möglichkeit zur Realisierung der pädagogischen Funktion: Durch aufbauende Schwierigkeitsstufen der Anforderungen kann der jeweils weiterführende Bildungsabschnitt gesteuert werden über eine Kontrolle des erreichten Lernstandes [12]. Hiermit verbindet sich der weitere Effekt, daß die Kandidaten allmählich an ein Prüfungssystem gewöhnt werden und nicht unvorbereitet auf eine Abschlußprüfungssituation stoßen.

Im Zusammenhang mit „kumulativen“ Prüfungen wäre auch zu überdenken, ob die in den Rechtsverordnungen vorgesehene Zweijahresfrist ggf. durch Ausnahmeregelungen verlängert und durch den bereits vor längerer Zeit diskutierten Vorschlag, einen Berufsbildungspaß einzuführen, organisatorisch abgesichert werden kann. Bei einer kumulativen Prüfung ist indessen vor allem darauf zu achten, daß der Stoffzusammenhang gewahrt bleibt und die Gesamtanforderungen nicht unterschritten werden.

Abbau von Prüfungsangst

Psychische Entlastung der Prüfungskandidaten durch Abbau von Prüfungsangst kann indessen durch organisatorische Mittel wie z. B. Teilprüfungen allein nicht bewirkt werden. Aus Untersuchungen über Prüfungsangst geht hervor, daß ihre Entstehung auf frühkindliche und teilweise schulische Negativ-Erfahrungen mit Autoritätspersonen zurückzuführen ist [13]. Dieses Muster überträgt sich demzufolge auch auf die Prüfungssituation, die durch das Autoritätsgefälle zwischen Prüfer und Prüfling geprägt ist.

Es ist daher anzunehmen, daß auch bei bestem Willen der Prüfer eine so verstandene Prüfungsangst nicht aufgehoben werden kann, solange es Prüfungen gibt. Eine andere Frage ist jedoch, ob der beobachtbare Prüfungsstreß ausschließlich auf diese Faktoren zurückzuführen ist.

Mit anderen Worten: Prüfungsversagen – oder die Angst davor – wird häufig dadurch unnötig gefördert, daß der zeitliche Ablauf der Prüfungen alle Beteiligten unter einen erheblichen Zeitdruck stellt und dadurch auch im steuerbaren persönlichen Verhalten zu wenig auf die Tatsache Rücksicht genommen werden kann, daß es sich bei den Prüfungskandidaten um berufserfahrene und selbständige erwachsene Menschen handelt. Eine zeitliche Streckung des Prüfungsgeschehens durch Teilprüfungen könnte hierbei praktische Abhilfe schaffen.

Erwachsenengemäße Prüfungsaufgaben

Die bisher dargestellten Probleme und Lösungsansätze haben uns zu dem Ergebnis geführt, daß unter Berücksichtigung der praktischen Umsetzbarkeit der Kernpunkt erwachsenengemäßer Prüfungsbedingungen in der Auswahl der möglichen Prüfungsthemen sowie in der Gestaltung der Prüfungsaufgaben durch die örtlichen Prüfungsausschüsse zu sehen ist.

Die Entscheidung über die thematischen Schwerpunkte der Prüfungsanforderungen und die Gestaltung der einzelnen Prüfungsaufgaben kann nicht überwiegend unter fachinhaltlichen Gesichtspunkten betrachtet werden. Von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Lösung der didaktischen Probleme:

Wie ist erstens eine begründete Auswahl unter der von den Fortbildungsordnungen vorgesehenen Vielzahl von Prüfungsgebieten/-fächern – den Prüfungsthemen also – zu treffen unter Beachtung der überregionalen Vergleichbarkeit der Leistungsbilder der Absolventen? Wie ist zweitens eine dem Schwierigkeitsgrad der einzelnen Anforderungen in Breite und Tiefe angemessene Form von Prüfungsaufgaben festzulegen?

Daß die Prüfungsausschüsse bei der Beantwortung dieser beiden Fragen erhebliche Unsicherheiten haben, belegt eine von uns vorgenommene Auswertung von Prüfungsaufgaben für die Prüfungen zu den Abschlüssen „Geprüfter Industriemeister – Fachrichtung Metall“ und „Geprüfte Sekretärin/Geprüfter Sekretär“ *).

*) Eine Veröffentlichung wird vorbereitet.

Danach war erstens festzustellen, daß aus der Vielzahl möglicher Prüfungsthemen in beiden Bereichen jeweils nur eine relativ begrenzte Auswahl zur Prüfung herangezogen wurde. Wegen der erhebungsbedingten Beschränkung der analysierten Aufgabensammlungen auf einen Prüfungstermin bleibt dabei allerdings offen, ob und wie stark die Themenauswahl über verschiedene Prüfungstermine variiert.

Zum zweiten war festzustellen, daß zwischen den Vorgaben der Rechtsverordnungen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades der fachlichen Anforderungen und den tatsächlich angewendeten Prüfungsaufgaben erhebliche Diskrepanzen auftraten, so beispielsweise bei der programmierten Aufgabe auch dort, wo anwendungsbezogene Kenntnisse zu ermitteln wären.

Die Festlegung und Formulierung von Prüfungsaufgaben erfolgt bei zuständigen Stellen und einzelnen Prüfungsausschüssen auf unterschiedliche Weise:

- Ein zentraler Ausschuß, zusammengesetzt aus Prüfungsausschußmitgliedern der Tarifparteien und der Dozenten, entwickelt überregional die Prüfungsaufgaben für einen Fortbildungsabschluß. Diese Aufgaben werden dann von den einzelnen Prüfungsausschüssen der zuständigen Stellen beschlossen.
- Die zuständige Stelle vergibt an einzelne Experten ihrer Wahl den Auftrag zur Entwicklung von Prüfungsaufgaben, die sie dann von den Prüfungsausschüssen beschließen läßt.
- Der Träger der prüfungsvorbereitenden Bildungsmaßnahme erstellt die Prüfungsaufgaben und legt sie den Prüfungsausschüssen zur Beschlußfassung vor.
- Der Prüfungsausschuß legt selbst die Aufgaben fest und beschließt sie.

Unter dem Gesichtspunkt der zeitlichen Entlastung der ehrenamtlich tätigen Prüfer kann sich eine zentrale Aufgabenerstellung zwar als sinnvoll erweisen. Mitglieder von Prüfungsausschüssen kritisieren jedoch die derzeit geringe Verständlichkeit sowie die geringe Praxisorientierung von zentral erstellten Aufgaben. Ein „Pool“ zentral erstellter Aufgabensätze würde die Arbeit der Prüfungsausschüsse indessen erleichtern, wenn

- er eine Auswahl unter einer großen Anzahl von Aufgaben ermöglicht,
- die einzelnen Aufgaben mit ausführlichen Lösungskomentaren versehen sind und
- ein Bewertungsschlüssel vorgegeben ist.

Unabhängig davon, ob Prüfungen als Prognoseinstrument oder zur Lernstandskontrolle fungieren, muß jeder einzelne Prüfungsausschuß darauf achten, daß die Prüfungsaufgaben, die er letztlich beschließt, repräsentative Leistungsanforderungen für die künftige berufliche Tätigkeit der Kandidaten sind. Nur so kann die Prüfung als Meßinstrument darüber Auskunft geben, ob der Adressat der Prüfung, der beruflich weitergebildete Erwachsene, zuverlässig in seiner Leistung beurteilt werden kann. Das bedeutet zum einen, daß Prüfungsinhalte auf Tätigkeitsinhalte zugeschnitten sein müssen, sich also stärker auf die Anwendung von Wissen als auf die Repetition von Wissen ausrichten. Zum anderen sollten Prüfung und Tätigkeit stärker aufeinander bezogen werden. Die Prüfungsanforderungen müssen folglich in eine Form gebracht werden, die eine reale Situation in der Berufstätigkeit simulieren. Darüber hinaus ist die Aufgabenstellung so zu formulieren, daß beispielsweise solche Hilfsmittel, die in einer realen Tätigkeitssituation zur Verfügung stünden, auch während der Prüfung zur Verfügung gestellt werden oder daß z. B. solche Aufgaben, die ein kooperatives Verfahren verlangen, auch kooperativ, d. h. von mehreren Kandidaten gemeinsam, gelöst werden können [14].

Nach Vorschrift der einzelnen Rechtsverordnungen ist ferner darauf zu achten, daß Prüfungsaufgaben eindeutig auf das zu prüfende Fachgebiet abzielen und trennscharf zu unterscheiden sind von anderen Fachgebieten.

Bei gleichmäßiger Beteiligung der Prüfer an der Aufgabenformulierung (was der Musterprüfungsordnung entspricht) kann

diese Norm gerade dann erfüllt werden, wenn Tätigkeitsinhalte und Tätigkeitssituationen zum Maßstab der Aufgabenformulierung und Leistungsbewertung gemacht werden. Für die Bewertung der Prüfungsleistung wäre allerdings eine taxonomische Stufung für die Lösungsschritte einzelner Aufgaben erforderlich. Als erster Ansatz hierfür kann eine Grobunterscheidung zwischen Grundwissen und weiterführendem Anwendungswissen gesehen werden.

Eine mit Einschränkungen geeignete Form für die Prüfung von Grundwissen ist die programmierte Prüfung. Für die Prüfung von weiterführendem Anwendungswissen kommt die Situations- und Simulationsaufgabe in Betracht. Die bereits dargestellte Situation der Prüfungsausschüsse zeigt, daß diese in bezug auf Erstellung und Auswahl von Prüfungsaufgaben zwar autonom sind; aufgrund der zeitlichen Beschränkung der Ausschußmitglieder wird diese nach der Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gegebene Autonomie jedoch vielfach entweder nicht wahrgenommen oder nur zu gering genutzt.

Das führt dazu, daß zentral erstellte Aufgaben übernommen werden, ohne daß zuvor anhand der zuvor genannten Kriterien überprüft wird, ob diese Prüfungsaufgaben zweckmäßig und geeignet sind.

Eine weitere – auch in der Praxis gestellte – Forderung hinsichtlich zentral erstellter Aufgabensätze ist die, daß eine Auswahl möglich sein muß. Das heißt, der Aufgabensatz sollte mindestens den dreifachen Umfang haben, um dem Prüfungsausschuß erstens die formelle Entscheidungsfähigkeit über die Prüfungsaufgaben zu erhalten und zweitens die von seinen Mitgliedern gemeinsam vertretene Auffassung über die konkreten fachlichen Anforderungen im Prüfungsgeschehen zur Geltung bringen zu können. Unter dieser Voraussetzung ist es auch in Kauf zu nehmen, wenn die Prüfungsaufgabensätze ggf. vor dem Prüfungstermin den Kandidaten bekannt werden – eine fachliche Vorbereitung auf die Prüfung bleibt auf jeden Fall erforderlich.

Gleichgültig, ob der Prüfungsausschuß selbst die Aufgaben entwickelt, sie von Sachverständigen im Auftrag der zuständigen Stelle erarbeiten läßt oder eine Auswahl unter zentral erstellten Aufgabensätzen trifft: In jedem dieser Fälle müssen Eindeutigkeit und Abgrenzbarkeit der Aufgaben hergestellt sein. Nach unseren Feststellungen liegt hier jedoch ein erhebliches Defizit vor. Am zweckmäßigsten kann dies dadurch abgebaut werden, daß Lösungskomentare zu den einzelnen Aufgaben erarbeitet werden. Lösungskomentare sollen den Prüfern verdeutlichen, auf welchem taxonomischen Niveau eine Aufgabe angesiedelt ist, wann eine Lösung vollständig oder nur teilweise vorliegt und welche gleichberechtigten Lösungen möglich sind. Die von uns untersuchten Aufgabensammlungen wiesen durchgängig keine Kommentare auf, mit deren Hilfe es möglich gewesen wäre, beispielsweise die immer wieder in der Praxis strittige Frage zu lösen, welche Aufgabenlösung als richtig oder falsch zu gelten habe.

Schlußbemerkung

Die vorangegangene Darstellung sollte auf das große Bedürfnis hinweisen, das nach unseren Feststellungen bei Fortbildungsprüfungsausschüssen besteht, konkrete Hilfestellung zur Lösung der Probleme zu erhalten, die mit der Formulierung von Prüfungsaufgaben und damit verbundenen Bewertungsmaßstäben zusammenhängen. Deutlich geworden ist, daß diese Probleme deshalb stärker hervortreten, seit einer zunehmenden Zahl von Prüfungsausschußmitgliedern bewußt wird, daß erwachsenengemäßes Prüfen sich vor allem in den konkreten Prüfungsanforderungen niederschlagen sollte.

Die Gesamtproblematik erwachsenengemäßes Prüfens ist mit einer verbesserten Methodik der Aufgabenerstellung freilich nicht hinreichend erfaßt. Eingehendere Untersuchungen sind noch erforderlich, um praktisch umsetzbare Hinweise zu erarbeiten, z. B. für die Lösung so komplexer Probleme wie Abbau von Prüfungsangst bei Erwachsenen.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Fachserie 11, Bildung und Kultur, Reihe 3, Berufliche Bildung 1978, S. 146. Bei dieser statistischen Erfassung wird nicht unterschieden nach der Rechtsgrundlage, auf die sich die Prüfungen beziehen. Im Hinblick auf die hier angesprochenen Probleme wäre das auch unerheblich, das Projekt beschränkt sich allerdings auf Prüfungen im Rahmen von Rechtsverordnungen des Bundes gemäß § 46 Abs. 2 BBiG (Fortbildungsordnungen).
- [2] Handwerkliche Meisterprüfungsausschüsse bestehen gemäß § 48 Handwerksordnung sogar aus fünf Mitgliedern und ebenso vielen Stellvertretern.
- [3] Vgl. statt vieler die umfassende Darstellung von Brandenburg, G. A.: Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen 1974, sowie die kurzgefaßten Darstellungen von Adler, S., und Kleinschmidt, R.: „Berufsbildung Jugendlicher und Erwachsener — ein Beitrag zur Unterscheidungsproblematik“. In: BWP 6/75, S. 23 ff, sowie Berufsförderungszentrum Essen e. V.: „Stellungnahme zu den Unterscheidungsmerkmalen zwischen der beruflichen Erwachsenenbildung und der Berufsausbildung Jugendlicher“. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Nr. 9, 1976, S. 233 f.
- [4] Bei Prüfungshospitationen haben wir die Beobachtung gemacht, daß dies ein spezifisches Phänomen beruflicher Erwachsenenprüfungen zu sein scheint: Der Prüfungskandidat pendelt zwischen der Selbsteinschätzung, sich in der Rolle einer ausgereiften Persönlichkeit zu verstehen und der (vermuteten) Fremdeinschätzung, in der Rolle eines unerfahrenen Schülers gesehen zu werden.
- [5] Beide Funktionen sind in der Literatur ausführlich erläutert. Vgl. zur Prognosefunktion u. a. Wallerius, R.: „Prüfungs- und Berechtigungswesen“. In: Lexikon der Pädagogik, Neue Ausgabe, 3. Bd., hrsg. vom Willmann-Institut München-Wien, Freiburg i. Breisgau 1971, S. 359 ff, sowie zur pädagogischen Funktion u. a. Heid, H.: „Wozu Lernerfolgskontrolle“? In: Die deutsche Berufs- und Fachschule, 75. Band, Heft 1 (1979), S. 3 ff.
- [6] Diese Beobachtung des BfZ Essen wurde mit Teilnehmern an Umschulungsprüfungen gemacht. Eine repräsentative empirische Bestätigung dieser Aussage steht allerdings noch aus.
- [7] Siehe dazu die Rechtsverordnungen zum „Geprüften Industriemeister“, Fachrichtungen Metall/Druck/Chemie.
- [8] Berufsförderungszentrum Essen e. V.: Thesen zur erwachsenengerechten Prüfung. Essen 1973 (vervielfältigtes Manuskript), kritisch dazu Raddatz, R.: „Erwachsenengerechte Prüfung — was ist das“? In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 26. Jg. (1974), Heft 3, S. 65 ff. Eine grundsätzliche Diskussion mit praktischer Absicht führt Gridl, A.: Die erwachsenengerechte Prüfung. Hrsg. von der IHK München und Oberbayern, München 1978. Ähnlich auch Grimm, W.: „Prüfungen im Bereich der Erwachsenenbildung“. In: Der Betriebswirt, 18. Jg. (1977) Heft 3, S. 87 ff.
- [9] Unter dem besonderen Aspekt mündlicher Prüfungen für Erwachsene gibt die Dissertation von Dembski, M.: Die mündliche Prüfung in der beruflichen Erwachsenenbildung. Diss. Köln 1978, einen umfassenden Überblick. Praktische Empfehlungen für die Durchführung mündlicher Prüfungen in der Abschlußprüfung von Jugendlichen geben Reisse, W.: Erläuterungen zu der „Empfehlung für die Durchführung von mündlichen Prüfungen“ des Bundesausschusses für Berufsbildung, hrsg. vom BBF im BIBB, Berlin 1976, sowie Hoefert, B.-W.: Prüfungspraxis. Tips für die mündliche Prüfung, hrsg. vom DIHT, Bonn 1979.
- [10] Es wird hierbei unterstellt, daß Prüfungsangst oder -streß keinen Indikator darstellt für reale berufliche Leistungsfähigkeit: Streßbedingungen in der Prüfung und Streßbedingungen am Arbeitsplatz sind mit großer Wahrscheinlichkeit nicht identisch. Vgl. hierzu auch Kroppe, P., Kohrs, A.: Prüfungsangst und kooperative Gruppenprüfung. Rheinstetten 1978, insbesondere S. 9 ff.
- [11] Vgl. Bundesausschuß für Berufsbildung: Richtlinien für Fortbildungsprüfungen gemäß §§ 46 und 41 BBiG / §§ 42 und 38 HwO. Beschluß vom 18.04.73, Bundesarbeitsblatt, 7/8, 1973, S. 403.
- [12] Siehe dazu Gridl, A.: A. a. O., Seite 8.
- [13] Vgl. Kroppe, P.; Kohrs, A.: A. a. O.
- [14] Vgl. auch Sader, M., u. a.: Kleine Fibel zum Hochschulunterricht. München 1970.

Heinrich Althoff / Rudolf Werner

Erfolg und Mißerfolg bei Abschlußprüfungen in der beruflichen Bildung *)

Analyse anhand der Berufsbildungsstatistik

Zusammenfassung

Die Erfolgsquote der Abschlußprüfungen ist in den letzten Jahren auf etwa 90 Prozent gestiegen. Während früher in manchen Bereichen nahezu 20 Prozent Prüfungsversager zu verzeichnen waren, ist in der letzten Zeit mit etwa 10 Prozent ein Wert erreicht worden, wie er auch in den anderen Bildungs-/Ausbildungsbereichen festzustellen ist. Dabei ist zu berücksichtigen, daß bei entsprechender Einbeziehung der erfolgreichen Wiederholungsprüfungen der Wert noch geringer anzusetzen ist. Ursache für das Versagen ist in der Regel der schriftliche Teil der Prüfung, weniger der praktische.

Im Bereich Industrie und Handel, im öffentlichen Dienst, in der Landwirtschaft und in den freien Berufen werden überdurchschnittlich gute Ergebnisse erzielt, während im Handwerk die Werte niedriger sind.

Zwischen schulischer Vorbildung und Prüfungserfolg besteht ein deutlicher Zusammenhang. Realschüler, Berufsfachschüler und Abiturienten weisen höhere Erfolgsquoten auf als Haupt- und Sonderschüler. Die Werte der letzteren sind jedoch zwischen 1976 und 1979 erheblich gestiegen.

Die Erfolgsquoten in den einzelnen Ausbildungsberufen weichen von der durchschnittlichen Erfolgsquote (90,8 %) oft sehr stark ab. In vielen Berufen des Metall- und Elektrobereichs sind fast alle Prüfungsteilnehmer erfolgreich; dagegen sind in Berufen wie Tankwart und Koch/Köchin hohe Versagerquoten festzustellen.

Dabei spielt die Frage, ob ein Beruf mehrheitlich von Hauptschülern oder Realschülern/Abiturienten gewählt wurde, keine wesentliche Rolle. Unter den Berufen mit den höchsten Erfolgsquoten sind einige, die größtenteils von Hauptschülern gewählt wurden (z. B. Maschinenschlosser). Unter den Berufen mit geringeren Quoten sind auch solche zu finden, in denen die Auszubildenden größtenteils aus Realschulen und Gymnasien kommen (z. B. Reiseverkehrs-/Speditionskaufmann).

In der Regel gibt es keine typischen „Versagerberufe“. Eine Ausnahme bilden die „Bürogehilfin“ im Bereich Industrie/Handel und der „Radio- und Fernsehtechniker“ im Handwerk mit Versagerquoten von 25 bzw. 22 Prozent. Da diese Quoten schon längere Zeit konstant sind, sollte für diese und einige ähnlich gelagerte Berufe nach Verbesserungsmöglichkeiten gesucht werden.

Prüfungsversagen, Ausbildungsverzicht und Ausbildungsabbruch

Im Jahre 1979 wurden etwa 550 000 Abschlußprüfungen im dualen System der Berufsausbildung durchgeführt; 51 000 Jugendliche (9,2 %) bestanden nicht. Diese Jugendlichen stellen jedoch

*) das Datenmaterial wurde von Ursel Hildmann und Bernd Selle zusammengestellt.

nur einen Teil derer dar, für die die Berufsausbildung mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden war. Im gleichen Jahr haben 81 000 die Berufsausbildung abgebrochen, und es ist mit etwa 115 000 Jugendlichen zu rechnen [1], die eine mehrjährige Ausbildung erst gar nicht begonnen haben, sei es freiwillig oder als unfreiwillige Verzichter, wie es im Fachjargon – das Problem herunterspielend – oft heißt.

Ausbildungsverzichter, Abbrecher und Prüfungsversager ergeben zusammengekommen jährlich etwa 250 000 Jugendliche. Wenn man von einer Jahrgangsstärke von etwa 1 Million ausgeht, bedeutet dies, daß bei jedem vierten Jugendlichen Probleme beim Start ins Berufsleben auftreten. Der Bereich der Hochschulen/Fachhochschulen ist dabei noch gar nicht miteinbezogen.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, daß diese Zahlen nicht die endgültige Situation wiedergeben. Ausbildungsverzichter können in späteren Jahren die Berufsausbildung nachholen; der Abbruch der Lehre ist häufig mit einem Wechsel des Ausbildungsberufes oder mit der Aufnahme eines schulischen Ausbildungsganges verbunden.

Schließlich können auch die Prüfungen wiederholt werden. Die Zahl derer, die endgültig ohne Berufsausbildung bleiben, wird also wesentlich geringer sein. Dennoch geben diese Zahlen die erheblichen Schwierigkeiten wieder, die von der Aufnahme bis zum Abschluß der Berufsausbildung auftreten können.

Die Prüfungsversager bilden mit 51 000 Jugendlichen noch die kleinste dieser drei Gruppen. Bis zur Abschlußprüfung hat offensichtlich ein Ausleseprozeß stattgefunden, so daß die Versagerquote in diesem Stadium geringer ist.

Über Erfolg und Mißerfolg bei Prüfungen im dualen System liegen nur wenige Untersuchungen auf statistischer Grundlage vor [2]. Die folgende Darstellung der Entwicklungen und Strukturen soll den Rahmen aufzeigen, der für inhaltliche Verbesserungen und – für manche Berufe – Verringerung der Versagerquote der Ausgangspunkt ist.

Erfolgsquoten bei den Abschlußprüfungen steigen

Die Erfolgsquote bei Abschlußprüfungen ist seit 1975 kontinuierlich auf 90,8 Prozent gestiegen. Während 1975 nur 86 von 100 Prüflingen den Facharbeiter-/Gesellen- oder Gehilfenbrief erhielten, waren es 1979 bereits 91.

Dementsprechend ist die absolute Zahl der Prüfungsversager erheblich zurückgegangen; 1975 waren es 75 000, 1979 nur noch 51 000 (Tabelle 1). Dies ist um so bemerkenswerter, als in der gleichen Zeit die Zahl der Prüfungsteilnehmer um mehr als 20 000 angestiegen ist – bedingt durch das Eintreten der geburtenstarken Jahrgänge in die Berufsausbildung.

Die Ursachen für den Rückgang der Prüfungsversager sind nicht eindeutig zu ermitteln. Ab 1977 (frühere Daten liegen nicht vor) ist die Anzahl der Abbrecher der Berufsausbildung gestiegen, je-

doch kaum überproportional (von etwa 57 000 auf 81 000, Tabelle 1). Es kann also nur in gewissem Umfang davon ausgegangen werden, daß durch eine Verstärkung des vorgelagerten Ausleseprozesses die Erfolgsquote angehoben wurde. Als Erklärungsfaktor kann auch die schulische Vorbildung der Auszubildenden herangezogen werden. Wie später ausgeführt wird, schneiden Realschüler und Abiturienten tendenziell etwas besser ab als Hauptschüler. Da der Anteil der beiden erstgenannten Gruppen zugenommen hat, ist eine Erhöhung der Erfolgsquote zu erwarten. Aber auch die Ausbildungsstellenknappheit und die dadurch bedingte Auslese können eine Rolle spielen.

Bezogen auf den Gesamtdurchschnitt schneiden weibliche Jugendliche in den Abschlußprüfungen geringfügig besser ab als männliche. Die Statistik, die seit 1977 nach der Geschlechtszugehörigkeit trennt, weist für die letzten Jahre für die weiblichen Auszubildenden etwa 0,7 Prozentpunkte bessere Werte auf.

Unterschiedliche Erfolgsquoten in den Zuständigkeitsbereichen

In den Zuständigkeitsbereichen gibt es beträchtliche Unterschiede. Der Bereich Industrie/Handel, die Freien Berufe und die Landwirtschaft liegen über dem Durchschnitt; Öffentlicher Dienst und Hauswirtschaft weisen deutlich höhere Quoten auf. Dagegen fallen die Erfolgsquoten im Handwerk mit 87,5 Prozent (1979) niedriger aus; ihre Zunahme um 1,6 Prozentpunkte gegenüber dem Vorjahr bedeutet aber den stärksten Anstieg von allen Ausbildungsbereichen.

Tabelle 2: Erfolgsquoten in den Zuständigkeitsbereichen 1979

Ausbildungsbereiche	Erfolgsquote	bestandene Prüfungen absolviert
Industrie und Handel	92,1	273.577
Handwerk	87,5	152.233
Landwirtschaft	92,8	17.495
Öffentlicher Dienst	94,4	15.223
Freie Berufe	92,1	38.615
Hauswirtschaft	94,5	6.258
Seeschifffahrt	80,7	367
Bundesgebiet	90,8	503.768

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufliche Bildung 1979; eigene Berechnungen

Diese Strukturen sind auch in früheren Jahren zu finden, so daß es sich also gewissermaßen um Normen handelt, die sich in den Zuständigkeitsbereichen herausgebildet haben. Auch die Verbesserungen der Quoten haben in den letzten Jahren praktisch alle Bereiche mitgemacht. Beispielsweise hatte das Handwerk 1976 noch eine Mißerfolgsquote von nahezu 20 Prozent (80,7 % bestandene Prüfungen). In Industrie und Handel ist die Erfolgsquote 1980 noch weiter auf 92,3 Prozent gestiegen.

Die gewerblichen Berufe schneiden durchschnittlich etwas besser ab als die kaufmännischen. Im Bereich Industrie und Handel beträgt der Unterschied seit einigen Jahren rund 2,5 Prozentpunkte zugunsten der gewerblichen Berufe. Auch dieser Trend ist also seit mehreren Jahren konstant.

Im Jahre 1979 wurden 45,5 Prozent der Auszubildenden im Bereich Industrie und Handel ausgebildet, 41,1 Prozent im Handwerk. Bezogen auf die Prüfungsteilnehmer liegen die Anteilswerte jedoch weiter auseinander. Mehr als die Hälfte (54,3 %) der erfolgreichen Prüfungen wurden in Industrie und Handel abgelegt; auf das Handwerk entfielen 30,2 Prozent. Dies ist auf die durchschnittlich längeren Ausbildungszeiten des Handwerks zurückzuführen. Im Bereich Industrie und Handel ist die „Durchlaufgeschwindigkeit“ höher, was in einem höheren Anteil der Prüfungsteilnehmer zum Ausdruck kommt.

Tabelle 1: Prüfungsteilnehmer, Erfolgsquoten und Abbrecher 1975 bis 1979

	Teilnehmer an Abschlußprüfungen	darunter mit bestandener Prüfung	Prüfungsversager	Erfolgsquote %	Abbrecher der Berufsausbildung
1975	536.106	460.663	75.443	85,9	—
1976	551.666	477.087	74.579	86,5	—
1977	533.779	470.250	63.529	88,1	56.943
1978	539.031	483.609	55.422	89,7	69.323
1979	555.090	503.768	51.322	90,8	81.412

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufliche Bildung 1979; eigene Berechnungen

Unterschiedliche Erfolgsquoten in den Bundesländern

Auch in den Bundesländern gibt es erhebliche Unterschiede. In Baden-Württemberg bestehen von 100 Prüfungsteilnehmern 11 mehr die Prüfung als in Berlin. Die für 1979 geltenden Strukturen sind auch in früheren Jahren anzutreffen; z. B. weist Baden-Württemberg seit mehreren Jahren jeweils die höchsten Quoten auf, so daß hier also längerfristige Faktoren wirksam sind.

Tabelle 3: Erfolgsquote in den Bundesländern 1979

Länder	Erfolgsquote
Baden-Württemberg	96,0
Rheinland-Pfalz	91,5
Bayern	91,2
Hessen	90,2
Niedersachsen	89,9
Hamburg	89,6
Nordrhein-Westfalen	89,4
Schleswig-Holstein	88,0
Saarland	87,6
Bremen	85,9
Berlin (West)	85,1
Bundesgebiet	90,8

Quelle: Statistisches Bundesamt, Berufliche Bildung 1979; eigene Berechnungen

Bezüglich der Erfolgsquoten in den Zuständigkeitsbereichen kann die unterschiedliche berufliche Zusammensetzung der einzelnen Bereiche eine Rolle spielen. Zum Beispiel sind im Bereich Industrie und Handel Berufe mit traditionell hohen Erfolgsquoten (Metallberufe) stark vertreten. Solche Argumente können jedoch für die Länder in vollem Umfang nicht gelten. Die Unterschiede sind eher in länderspezifischen, die berufliche Struktur nicht betreffenden Faktoren begründet.

Schulische Vorbildung und Prüfungserfolg im Bereich Industrie und Handel

Zwischen schulischer Vorbildung und Prüfungserfolg besteht ein deutlicher Zusammenhang [3]. Wie eine Sonderauswertung von 11 Kammern des Bereichs Industrie und Handel zeigt, lag die Erfolgsquote der Hauptschüler 1979 bei 89,3 Prozent, die der Realschüler jedoch bei 95,1 Prozent. Hohe Werte erzielten auch die Berufsfachschüler (93,6 %). Von 100 Abiturienten bestanden schließlich nur zwei die Prüfung nicht (Erfolgsquote 97,9%).

Tabelle 4: Schulische Vorbildung und Prüfungserfolg im Bereich Industrie und Handel

Schulart	Abschlußprüfungen		
	gesamt 1979	Erfolgsquote 1979	1976
Hauptschule	37.854	89,3	84,8
Sonderschule	696	73,7	63,6
Realschule	18.379	95,1	94,3
Gymnasium	6.807	97,9	94,9
Berufsgrundbildungsjahr	2.140	91,1	90,5
Berufsfachschule	9.045	93,6	91,4
sonstige Schulen	1.262	92,7	91,5

Quelle: Sonderauswertung bei 11 Industrie- und Handelskammern 1979 bzw. 1976

Tabelle 4 zeigt, daß die Erfolgsquoten der Absolventen aller Schularten in den letzten Jahren zugenommen haben. Insbesondere bei den Hauptschülern ist von 1976 bis 1979 eine Steigerung von 84,8 Prozent auf 89,3 Prozent festzustellen.

Der Zusammenhang zwischen schulischer Vorbildung und Prüfungserfolg bedeutet nicht, daß **Ausbildungsberufe**, in denen überwiegend Realschüler und Abiturienten ausgebildet werden, auch immer höhere Erfolgsquoten in den Abschlußprüfungen aufweisen müßten. Einige dieser Berufe weisen sogar relativ niedrige Quoten auf. Umgekehrt gibt es Berufe, die schwerpunktmäßig von Hauptschülern gewählt wurden und bei denen sehr hohe Erfolgsquoten festzustellen sind.

In der Tabelle 5 sind die 10 Ausbildungsberufe mit den höchsten Erfolgsquoten und die 10 Berufe mit den niedrigsten des Bereichs Industrie und Handel zusammengestellt (Ausbildungsberufe mit mehr als 1000 Prüfungsteilnehmern 1979). In der folgenden Spalte ist der Anteil der Auszubildenden mit höherer schulischer Vorbildung (Realschule, Gymnasium, Berufsfachschule u. ä.) der betreffenden Berufe eingetragen. Diese Werte können nur Anhaltspunkte geben, da diese Angaben sich auf die bestehenden Ausbildungsverhältnisse — nicht auf die Prüfungsteilnehmer — beziehen und auch nur 11 Kammern einbezogen wurden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, daß die Struktur der Vorbildung richtig wiedergegeben wird.

Tabelle 5: Ausbildungsberufe im Bereich Industrie und Handel mit den höchsten/niedrigsten Quoten bestandener Prüfungen und schulischer Vorbildung der Auszubildenden 1979

Ausbildungsberufe	Prüfungsteilnehmer ¹⁾	Erfolgsquote	Anteil Auszubildender mit höherer schulischer Vorbildung ²⁾
höchste Quoten			
Kraftfahrzeugschlosser(in)	1.085	97,8	38,1
Mechaniker(in)	2.866	97,8	38,3
Feinmechaniker(in)	1.180	97,5	35,3
Maschinenschlosser(in)	10.736	97,1	31,6
Buchhändler(in)	1.205	97,1	97,5
Energiegeräteelektroniker(in)	1.118	97,0	55,4
Werkzeugmacher(in)	5.598	96,6	39,9
Energieanlagenelektroniker(in)	5.680	96,5	44,6
Bankkaufmann(-kauffrau)	14.700	96,5	96,9
Nachrichtengerätemechaniker(in)	2.701	96,2	66,3
niedrigste Quoten			
Einzelhandelskaufmann(-kauffrau)	20.936	90,7	45,9
Bürokaufmann(-kauffrau)	20.493	89,9	67,2
Chemiefacharbeiter(in)	1.108	89,5	37,7
Bekleidungsnäher(in)	7.070	89,5	15,7
Reiseverkehrskaufmann(-kauffrau)	1.075	88,7	91,4
Speditionskaufmann(-kauffrau)	3.366	88,4	83,9
Kellner(in)	1.189	88,3	34,8
Koch/Köchin	5.788	86,7	29,8
Tankwart(in)	1.066	84,1	7,3
Bürogehilfe(-gehilfin)	9.938	75,0	66,6

1) Ausgewählt wurden Berufe mit mehr als 1000 Prüfungsteilnehmern

2) Dazu gehören: Realschüler, Abiturienten, Berufsfachschüler, Fachoberschüler u. ä.

Quelle: Deutscher Industrie- und Handelstag, Berufsbildung 1979/80; Sonderauswertung bei 11 Industrie- und Handelskammern 1979

Wie Tabelle 5 zeigt, kann von der Struktur der schulischen Vorbildung eines Ausbildungsberufs nicht unbedingt auf dessen Erfolgsquote geschlossen werden. Die Berufe Buchhändler und Bankkaufmann wurden fast ausschließlich von Realschülern/Abiturienten gewählt und haben sehr gute Prüfungsergebnisse. Dies gilt jedoch nicht für die Speditions- und Reiseverkehrskaufleute, die ebenfalls mehr als 80 Prozent Realschüler/Abiturienten aufweisen, die aber bezüglich des Prüfungserfolgs wesentlich schlechter abschneiden.

Für die Hauptschüler sind die Berufe Kraftfahrzeugschlosser, Mechaniker, Feinmechaniker und Maschinenschlosser mit sehr guten Prüfungsergebnissen anzuführen. Tankwarte, Köche und Kellner sind Beispiele für Ausbildungsberufe, die mehrheitlich von Hauptschülern gewählt wurden und sehr geringe Erfolgsquoten haben.

Die Erfolgsquote eines Berufs läßt sich also nicht unmittelbar aus der Struktur der schulischen Vorbildung der betreffenden Auszubildenden ableiten. Ausschlaggebend sind wohl eine ganze Reihe von Faktoren:

- das Ausmaß der Selektion seitens der Betriebe bei der Einstellung der Auszubildenden
- die Selektionswirkung des Ausbildungsberufs selber: Auf welche Schulabgänger (leistungstärkere, leistungsschwächere) wirkt der Beruf attraktiv und wird daher angestrebt?
- das Anforderungsniveau des Berufs
- die Qualität der Ausbildung in Betrieb und Schule
- das Vorliegen einer spezifischen Motivation seitens der Auszubildenden zur Erlernung des Berufs (insbesondere bei seltenen Berufen).

Die Berufe mit den höchsten Erfolgsquoten sind offensichtlich solche, bei denen vor Abschluß der Ausbildungsverträge eine stärkere Selektion stattgefunden hat. Einige Anhaltspunkte kann die Berufsberatungsstatistik der Arbeitsämter geben. Feinmechaniker, Maschinenschlosser und Werkzeugmacher sind ebenfalls Berufe, die bei den Arbeitsämtern unter den gewerblichen Berufen noch am stärksten nachgefragt wurden [4], so daß die Selektion wohl auch möglich war. Gleiches gilt für den Bankkaufmann [5]. Der Beruf des Buchhändlers setzt wohl eine stärkere Motivation voraus, was ebenfalls zu einer höheren Erfolgsquote führt.

Bei den Berufen mit geringeren Quoten ist davon auszugehen, daß die Selektion zu Beginn der Ausbildung nicht so stark ausgeprägt ist. Dies trifft sowohl für Berufe zu, die mehrheitlich von Hauptschülern gewählt wurden (z. B. Tankwart) wie auch für solche, die mehrheitlich von Realschülern/Abiturienten gewählt wurden (z. B. Reiseverkehrs-/Speditionskaufleute, Bürogehilfinnen). Die Bürogehilfin ist für die letztgenannte Gruppe ein sehr extremes Beispiel. Der Beruf wurde überwiegend von Realschülerinnen gewählt, hat jedoch die geringste Erfolgsquote von allen Berufen des Bereichs Industrie und Handel (Berufe mit über 1000 Prüfungsteilnehmern).

Die Selektionswirkung wird auch bei Berufen der Stufenausbildung deutlich. Die Prüfungen der 2. Stufe fallen in der Regel wesentlich besser aus als die der ersten.

Die Ergebnisse der praktischen und schriftlichen Prüfung in Industrie und Handel

Ein weitgehend bekanntes und auch in vorangegangenen Untersuchungen bestätigtes Ergebnis [6] ist das bessere Abschneiden der Prüfungsteilnehmer in der Fertigungs- bzw. praktischen Prüfung gegenüber der Kenntnis- bzw. schriftlichen Prüfung; das trifft sowohl für die gewerblichen als auch für die kaufmännischen Auszubildenden zu (Tabelle 6).

Weniger bekannt dürfte sein, daß in den gewerblichen Berufen die Noten in beiden Prüfungsteilen jeweils besser sind als bei den kaufmännischen Berufen. Auch dieses Ergebnis stimmt mit vorangegangenen Untersuchungen überein. Auf die Noten 1 und 2 entfallen in der praktischen Prüfung bei den gewerblichen Be-

rufen 45 Prozent der Ergebnisse, in den kaufmännischen Berufen [7] sind es nur 35 Prozent. Bei der schriftlichen Prüfung erhalten die Noten 5 und 6 nur 3 Prozent der gewerblichen aber 9 Prozent der kaufmännischen Auszubildenden.

Tabelle 6: Ergebnisse der Abschlußprüfungen 1979

praktische Prüfung	Prüfungsnoten Anteile in %					Durchschnitts- note
	1	2	3	4	5/6	
gewerbliche Auszubildende	10	35	37	15	3	2,7
kaufm. Auszubildende	8	27	37	23	5	2,9
Auszubildende insgesamt	9	31	37	19	4	2,8
schriftliche Prüfung						
gewerbliche Auszubildende	6	29	39	23	3	2,9
kaufm. Auszubildende	3	22	38	28	9	3,2
Auszubildende insgesamt	4	28	42	29	7	3,1

Quelle: Sonderauswertung bei 11 Industrie- und Handelskammern mit 207 000 eingetragenen Berufsausbildungsverhältnissen, 76 000 abgelegten Prüfungen; Berichtsjahr 1979

Da die schriftlichen Prüfungen generell schlechter ausfallen, liegt der Grund für das Nichtbestehen der Abschlußprüfung vornehmlich beim Versagen in diesem Prüfungsteil. Kompensatorische Maßnahmen zur Hebung des Prüfungserfolges hätten daher vorwiegend bei den in der Kenntnisprüfung erfragten Inhalten anzusetzen. – Überraschend ist der geringere Prüfungserfolg der kaufmännischen Lehrlinge, weil aufgrund der besseren schulischen Vorbildung dieser Auszubildenden eher das Gegenteil hätte erwartet werden können (60% der kaufmännischen, aber nur 38% der gewerblichen Auszubildenden hatten 1979 bei den untersuchten Industrie- und Handelskammern einen über dem Hauptschulabschluß liegenden Abschluß).

Die vorzeitige Zulassung zur Abschlußprüfung

Auszubildende können aufgrund besonderer Leistungen während der Ausbildungszeit vorzeitig zur Abschlußprüfung zugelassen werden (§ 40 Abs. 1 BBiG). Es handelt sich hier um eine von mehreren Möglichkeiten [8], die Ausbildungszeit zu kürzen. Im Regelfall wird die Abschlußprüfung um ein halbes Jahr vorgezogen.

Tabelle 7: Ergebnisse der Abschlußprüfungen 1979 von vorzeitig zur Prüfung zugelassenen Auszubildenden

praktische Prüfung	Prüfungsnoten Anteile in %					Durchschnitts- note
	1	2	3	4	5/6	
gewerbliche Auszubildende	17	40	31	10	1	2,4
kaufm. Auszubildende	15	36	34	13	3	2,6
Auszubildende insgesamt	16	39	32	11	2	2,5
schriftliche Prüfung						
gewerbliche Auszubildende	11	46	33	9	1	2,4
kaufm. Auszubildende	7	34	39	17	3	2,8
Auszubildende insgesamt	9	41	36	12	2	2,6

Quelle: Sonderauswertung bei 11 Industrie- und Handelskammern mit 207 000 eingetragenen Berufsausbildungsverhältnissen, 76 000 abgelegten Prüfungen und 6640 vorzeitigen Zulassungen; Berichtsjahr 1979

Unter den insgesamt 72 232 regulären Prüfungsteilnehmern der untersuchten Kammern im Jahre 1979 waren 6640 oder 9,2 Prozent mit einer vorzeitigen Zulassung. Da die gewerblichen Auszubildenden in der Abschlußprüfung generell besser abschneiden, ist bei ihnen der Anteil der vorzeitigen Zulassungen erwartungsgemäß höher (gewerblich: 11,0 %, kaufmännisch: 8,0 %). Geht man davon aus, daß Prüfungsleistungen mit den Noten 1 oder 2 eine vorzeitige Zulassung im Rahmen des § 40 Abs. 1 BBiG rechtfertigen [9] und legt die in der Regel schlechteren Leistungen der schriftlichen Prüfung zugrunde, dann hätten rechnerisch insgesamt 35 Prozent der gewerblichen und 25 Prozent der kaufmännischen Lehrlinge vorzeitig zugelassen werden können (Tabelle 7). Die Möglichkeit zur vorzeitigen Zulassung wird daher bei kaufmännischen und gewerblichen Auszubildenden jeweils nur zu einem Drittel ausgeschöpft.

Betrachtet man die Prüfungsergebnisse selbst, so ist vor allem bei den kaufmännischen Auszubildenden der nicht eben geringe Anteil von 20 Prozent bemerkenswert, der in der schriftlichen Prüfung keine befriedigenden Ergebnisse (Noten: 4, 5/6) erzielte, und die besonderen Leistungen, die für die vorzeitige Zulassung maßgebend sind, in der Abschlußprüfung offenbar nicht erbrachte (Tabelle 7).

Die zeitliche Dimension der vorzeitigen Zulassung spielt im Hinblick auf die gesamte durchschnittliche Ausbildungszeit keine nennenswerte Rolle. Da etwa jeder 10. Lehrling ein halbes Jahr früher zur Prüfung zugelassen wird, verkürzt sich im Durchschnitt die Ausbildungszeit nur um 20 Tage oder knapp 2 Prozent der mittleren regulären Ausbildungszeit (etwa 2,9 Jahre).

Struktur des Prüfungserfolgs im Handwerk

Die Berufe, die im Handwerk hohe Erfolgsquoten aufweisen, haben relativ geringe Teilnehmerzahlen. Vermutlich ist bei ihnen die Auslese stärker. Eine Ausnahme bildet der Ausbildungsbe-

ruf des Tischlers/der Tischlerin, der mit 10 580 Prüfungsteilnehmern sehr stark besetzt ist und gleichzeitig eine hohe Erfolgsquote aufweist.

Unter den Berufen mit geringen Erfolgsquoten (Tabelle 8) sind mehrere mit hohen Besetzungszahlen wie Kraftfahrzeugmechaniker(in), und Elektroinstallateur(in). Eine besondere Rolle spielt der Beruf Radio- und Fernsehtechniker, der die geringste Quote überhaupt aufweist (78,4 %). Bei diesem relativ stark besetzten Beruf sind die theoretischen Anforderungen hoch.

Die Tatsache, daß gering besetzte Berufe, insbesondere die sog. Splitterberufe, in der Regel hohe Erfolgsquoten haben, weist auf die Selektion bei der Einstellung, aber auch auf die spezifische Motivation seitens der Auszubildenden hin. Beispielsweise haben 1979 alle 53 Orgel- und Harmoniumbauer und alle 12 Silberschmiede des Handwerks die Prüfungen bestanden. Auch bei Mädchen in Männerberufen, für die ebenfalls eine besondere Motivation vorausgesetzt werden kann, ist dies festzustellen. Zum Beispiel haben alle sieben Schlosserinnen des Handwerks die Prüfung bestanden.

Verzerrungen der Prüfungsstatistik

Die Prüfungsstatistik kann nicht bruchlos mit den übrigen Statistiken der Auszubildenden verglichen werden. Das liegt erstens daran, daß von unterschiedlichen Grundgesamtheiten ausgegangen wird; denn die amtliche Prüfungsstatistik bezieht sich nicht nur auf Jugendliche, die das betriebliche Ausbildungssystem durchlaufen haben, sondern schließt auch externe Prüfungsteilnehmer ein (§ 40 Abs. 2 u. 3 BBiG). In der Regel handelt es sich um Personen, die sich privat oder im Rahmen eines Fernlehrgangs auf die Abschlußprüfungen der Kammern vorbereiten.

Das Zusammenziehen beider, der betrieblich ausgebildeten und der externen Prüfungsteilnehmer in einer Statistik hat bezüglich der Aussagen über betrieblich Ausgebildete normalerweise keine entscheidenden Auswirkungen, weil der Prüfungserfolg der Externen ähnlich und ihr Anteil an den Prüfungsteilnehmern insgesamt gering ist. Er betrug bei den untersuchten Kammern 1979 etwa 6 Prozent aller Prüfungsteilnehmer. Bestimmte Berufe haben jedoch wesentlich höhere Anteile, z. B. der Bürokaufmann mit 23 Prozent, der Chemiefacharbeiter mit 38 Prozent und der Berufskraftfahrer mit 99 Prozent. Hier bleiben Aussagen über den Erfolg der Abschlußprüfungen von betrieblich Ausgebildeten ungenau.

Ferner ist bei den gestuften Ausbildungsberufen zu berücksichtigen, daß alle Prüfungen am Ende einer Stufe von der amtlichen Statistik als Abschlußprüfungen ausgewiesen werden, unabhängig davon, ob es sich nach dem jeweiligen Ausbildungsvertrag tatsächlich um eine Abschlußprüfung handelt. Die Bekleidungsschneider legen beispielsweise in ihrer dreijährigen Ausbildungszeit drei Abschlußprüfungen ab: jeweils nach den Stufen Bekleidungsnäher, Bekleidungsfertiger und Bekleidungsschneider. Sind ihre Stufenprüfungen beispielsweise zum Bekleidungsfertiger zu 95 Prozent erfolgreich und die Prüfungen derer, die sich nur zum Bekleidungsfertiger ausbilden lassen in derselben Abschlußprüfung zu 90 Prozent, so ergibt sich in der Bekleidungsfertigungsprüfung insgesamt ein Prüfungsergebnis, das über 90 Prozent liegt und damit nicht mehr mit dem übereinstimmt, das diejenigen erzielten, die nur zum Bekleidungsfertiger ausgebildet wurden. — Im ganzen werden auch mehr Abschlußprüfungen abgelegt, als Jugendliche eines Ausbildungsjahrganges vorhanden sind.

Als dritte Quelle — wenn nicht von Verzerrungen so doch von Mißdeutungen — ist die Darstellung des Prüfungserfolgs in der amtlichen Statistik zu nennen. Denn sie bezieht sich nur auf angetretene und bestandene Abschlußprüfungen und läßt daher keine genauen Rückschlüsse auf den Anteil der Jugendlichen zu, der die Abschlußprüfung endgültig besteht bzw. nicht besteht. Verursacht wird diese Schwierigkeit durch die Möglichkeit, eine nicht bestandene Abschlußprüfung zweimal zu wiederholen.

Tabelle 8: Gewerbliche Ausbildungsberufe des Handwerks mit den höchsten/niedrigsten Quoten bestandener Prüfungen 1979

Ausbildungsberufe	Prüfungsteilnehmer*)	Erfolgsquote
höchste Quoten		
Damenschneider(in)	1.588	96,3
Mechaniker(in)	1.004	93,7
Raumausstatter(in)	1.196	93,1
Tischler(in)	10.580	91,5
Kraftfahrzeugelektriker(in)	1.406	91,0
Konditor(in)	2.285	90,7
Landmaschinenmechaniker(in)	2.802	89,9
Fleischer(in)	6.373	89,2
Maschinenbauer(in)	1.621	89,1
Bäcker(in)	6.125	88,9
niedrigste Quoten		
Zahntechniker(in)	2.755	86,2
Kraftfahrzeugmechaniker(in)	29.408	85,3
Zentralheizungs- und Lüftungsbauer(in)	4.815	85,0
Karosseriebauer(in)	1.006	84,7
Gas- und Wasserinstallateur(in)	5.802	83,8
Dachdecker(in)	1.538	83,4
Fliesen-, Platten- und Mosaikleger(in)	1.016	82,2
Elektroinstallateur(in)	11.686	82,2
Augenoptiker(in)	1.924	81,0
Radio- und Fernsehtechniker(in)	3.965	78,4

*) Ausgewählt wurden Berufe mit mehr als 1000 Prüfungsteilnehmern
Quelle: Gesellen- und Abschlußprüfungen 1979. In: Deutsches Handwerksblatt 14/1980

Bestehen beispielsweise fünf Lehrlinge im Ausbildungsberuf Mützenmacher ihre reguläre Abschlußprüfung im Frühjahr nicht, jedoch ihre erste Wiederholungsprüfung im Herbst, dann haben alle Lehrlinge des Jahrgangs ihre Abschlußprüfung bestanden (100%), aber von den insgesamt 10 abgelegten Prüfungen (5 reguläre und 5 Wiederholungsprüfungen) wurden nur 5 bestanden, so daß sich ein Prüfungserfolg von nur 50 Prozent ergibt.

Die Prüfungsstatistik befaßt sich ausschließlich mit den insgesamt abgelegten und den bestandenen Prüfungen. Und da der Anteil der Wiederholungsprüfungen unter den insgesamt abgelegten Prüfungen nicht eben gering ist, ist der Anteil der erfolgreichen Prüfungsteilnehmer eines Jahrganges — eine Maßzahl, die wesentlich aussagekräftiger ist als der Anteil der bestandenen Prüfungen — auch nicht unbedeutend höher. Folgende, aus der Sonderauswertung von 11 Industrie- und Handelskammern gewonnenen Ergebnisse sollen diesen Zusammenhang verdeutlichen: Von den 72 232 Prüfungsteilnehmern des Jahrganges 1979 bestanden 67 697 (93,7 %) die reguläre Abschlußprüfung, 2037 (2,9 %) die erste Wiederholungsprüfung und 278 (0,4 %) die zweite Wiederholungsprüfung. Insgesamt waren also 70 048 oder 97 Prozent aller Prüfungsteilnehmer nach ein- oder mehrmaligem Anlauf schließlich erfolgreich, und nur 3 Prozent erreichten das Ausbildungsziel nicht. — Beschränkt man sich dagegen auf die auch in der offiziellen Prüfungsstatistik vorhandenen Daten, also die insgesamt abgelegten und bestandenen Prüfungen, so legten die 72 232 Prüfungsteilnehmer des Jahrganges 1979 insgesamt 75 713 reguläre und Wiederholungsprüfungen ab, von denen 70 048 oder 92,5 Prozent bestanden wurden. Diese Erfolgsquote fällt nicht nur regelmäßig schlechter aus, sondern vermittelt dem unvoreingenommenen Betrachter auch ein falsches Bild vom endgültigen Erfolg der Prüfungsteilnehmer.

Verbesserungsvorschläge zur Prüfungsstatistik

Die Prüfungsstatistik ist unter methodischen Gesichtspunkten nicht frei von wesentlichen Mängeln, die sich allerdings ohne größeren Aufwand weitgehend beheben ließen, so daß der Erfolg der Prüfungsteilnehmer in den einzelnen Ausbildungsberufen genauer erfaßt werden könnte.

Recht problemlos dürfte das Herausziehen der Externen aus der Prüfungsstatistik sein. Sie könnten gesondert ausgewiesen werden, wie es bei den Umschülern und Rehabilitanden bereits geschieht. — Eine getrennte Darstellung läßt zudem interessante Rückschlüsse auf die Beweggründe zum Ablegen der Externenprüfung und deren Entwicklungsrichtung zu [10].

Die Verzerrungen, die durch mehrfache Abschlußprüfungen eines Auszubildenden in den Stufenausbildungsberufen entstehen, sind im Rahmen der Prüfungsstatistik nicht zu beheben, denn solange Verträge über einzelne Stufen abgeschlossen werden, so lange muß jede Stufe mit einer Abschlußprüfung enden. Als Folge wird jeweils die erste Stufenprüfung, beispielsweise die Verkäuferprüfung, zu gut ausfallen, weil Auszubildende, die den Beruf des

Einzelhandelskaufmanns (2. Stufe) erlernen und auch die Prüfung zum Verkäufer ablegen, im Durchschnitt bessere Ergebnisse erzielen dürften als diejenigen, die mit der Verkäuferprüfung ihre Ausbildung beenden.

Die Umstellung schließlich der Prüfungsstatistik von abgelegten und bestandenen Abschlußprüfungen auf Prüfungsteilnehmer, die an zumindest einer Abschlußprüfung teilgenommen haben, und solche, die ihre Abschlußprüfung sofort oder nach Wiederholungen bestanden haben, dürfte unkompliziert sein. Denn die bestandenen Prüfungen könnten wie bisher erfaßt werden, und statt der abgelegten Prüfungen insgesamt wären nur die regulären Prüfungen (ohne Wiederholungsprüfungen) auszuweisen [11]. — Durch diese Verbesserungen, Herausziehen der Externen aus der Prüfungsstatistik und Umstellung von den abgelegten Prüfungen auf die regulär abgelegten, ließe sich die Aussagekraft der Prüfungsstatistik wesentlich steigern.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Angaben im Artikel Werner, R.: „Ausbildungschancen der geburtenstarken Jahrgänge“ im vorliegenden Heft.
- [2] Vgl. als neuere Arbeit: Bunk, G. P. / Schelten, A.: *Ausbildungsverzicht-Ausbildungsabbruch-Ausbildungsversagen*, Frankfurt/M. 1980. Angaben auch im Artikel „Auszubildende 1979. Ergebnisse der Berufsbildungsstatistik“. In: *Wirtschaft und Statistik*, Heft 9, 1980.
- [3] Ausführliche Angaben zu diesem Thema in: Althoff, H. / Hildmann, U. / Selle, B. / Werner, R. / Wordelmann, P.: *Schulische Vorbildung, Prüfungserfolg von Auszubildenden, Ausbilderzeugung 1978 (= Materialien und statistische Analysen zur beruflichen Bildung, Heft 16)*, BIBB, Berlin 1980.
- [4] Zum Beispiel gab es beim Feinmechaniker 2033 Berufswünsche und 1077 Vermittlungen; auch wenn dabei die Einschaltquoten berücksichtigt werden müssen, zeigt dies doch, daß solche gewerblichen Berufe bei den Jugendlichen nachgefragt werden; Angaben in: *Bundesanstalt für Arbeit, Berufsberatung 1978/79. Ergebnisse der Berufsberatungstatistik*, S. 72 ff.
- [5] Vgl. Bundesanstalt für Arbeit: a. a. O., S. 76 ff (15 216 Wünsche, 4813 Vermittlungen).
- [6] Vgl. Anmerkung 3.
- [7] Vgl. Rothweiler, W.: *Ein Halbes-Stündchen-Gespräch als Sperrfach*. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik*, Heft 3, 1981, S. 82.
- [8] Vgl.: Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 25.10.1974: „Kriterien zur Abkürzung und Verlängerung der Ausbildungszeit“. In: *DGB — Berufliche Bildung — Arbeitshilfen zur Berufsbildung 2*. Hrsg.: Deutscher Gewerkschaftsbund, Bundesvorstand, Bochum 1978.
- [9] Vgl.: Herkert, J.: *Berufsbildungsgesetz, Kommentar mit Nebenbestimmungen*, § 40, Rdn. 8. Vgl. auch die Richtlinien des Bundesausschusses für Berufsbildung für die Prüfungsordnungen der Abschlußprüfungen vom 9.06.1971; dort werden mindestens durchschnittliche Leistungen für die vorzeitige Zulassung für die vorzeitige Zulassung für erforderlich gehalten und höhere Leistungsanforderungen abgelehnt. In: Herkert, J.: *Berufsbildungsgesetz, a. a. O.*, § 41, Rdn. 18, III, Erläuterungen zu § 9 Abs. 1.
- [10] Vgl.: David, W.: *Durch die Bundeswehr zum Handwerk*. In: *Deutsches Handwerksblatt*, Heft 1, 1981, S. 43.
- [11] Vgl.: Heinrich Althoff: *Anmerkungen zur Definition und Berechnung des Prüfungserfolges*. In: *Die berufsbildende Schule*, 1979, S. 695.

Uwe Storm

Prüfungen für Teilnehmer an berufsbildenden Fernlehrgängen

In dieser Zeitschrift sind Ergebnisse eines Forschungsprojektes dargestellt worden, das u. a. Erfahrungen von Kammern mit Fernlehrgangsteilnehmern — und umgekehrt — ermitteln wollte [1].

Ein Ziel des Projektes war, die Situation der Fernlehrgangsteilnehmer im Hinblick auf Prüfungsmöglichkeiten und -bedingungen

zu verbessern [2], d. h., Vorschläge zu machen, wie die Vorbereitungsform Fernunterricht mehr als bisher bei Fortbildungsprüfungen berücksichtigt werden kann.

Aus zahlreichen Anfragen beim Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, die von Interessenten am Fernunterricht gestellt werden, wird der Wunsch deutlich, nicht nur einen „anerkannt-

ten" (überprüfen und zugelassenen) berufsbildenden Fernlehrgang zu absolvieren, sondern ihn auch mit einer anerkannten (staatlichen oder öffentlich-rechtlichen) Prüfung abzuschließen. Derartige Fernlehrgänge werden schon seit geraumer Zeit angeboten. Schwerpunkte waren und sind noch immer die kaufmännische und technische Weiterbildung. Prüfungsinstanzen sind hauptsächlich Industrie- und Handelskammern sowie staatliche Technikerschulen. Das Angebot hat sich jedoch innerhalb der letzten fünf Jahre nahezu verdoppelt.

Im folgenden soll zunächst ein Überblick über das Angebot gegeben werden mit einer Aufzählung der Schwerpunkte; in einem zweiten Abschnitt wird die Organisation der Prüfungen für Teilnehmer als Externe dargestellt. Außerdem werden Vorschläge für eine Verbesserung der Prüfungsbedingungen bei Externenprüfungen sowie für eine Aufwertung sogenannter institutsinterner Prüfungen gemacht.

Fernlehrangebote

Fernlehrgänge, die auf staatliche bzw. öffentlich-rechtliche Prüfungen vorbereiten

Zur Zeit bieten etwa 30 private Fernlehrinstitute etwa 120 Fernlehrgänge der beruflichen Ausbildung und der beruflichen Weiterbildung an. Sie bereiten auf 10 verschiedene Ausbildungsabschlußprüfungen und etwa 60 verschiedene Weiterbildungsprüfungen vor.

Gliedert man die Lehrgänge nach den Prüfungsinstitutionen, so ergibt sich folgendes Bild:

a) Staatliche Prüfungen

Techniker diverser Fachrichtungen	15
Staatlich geprüfter Betriebswirt	4
Sprachen (Übersetzer, Korrespondent)	6
Steuerberatende u. juristische Berufe	7
Luftverkehr (technisch)	10
Sonstige	2 = 44

b) IHK-Prüfungen

Weiterbildung	
Fachwirte u. Fachkaufleute nach DIHT-Konzeption [3]	34
AEVO	4
Sekretär(in)	6
Div. Industriemeister (incl. Küchen- und Serviermeister)	5
Sonstige (Pharmareferent, Sprachen, EDV)	13 = 72

c) HWK-Prüfungen

Ausbildung	2
Meister	2 = 4 = 120

Zwei Schwerpunkte werden deutlich, wenn man die Fachrichtungen betrachtet: zum einen die Techniker, zum anderen die Fachwirte und Fachkaufleute. Die Techniker-Fernlehrgänge decken die wichtigsten Bereiche ab (Maschinenbau, Elektrotechnik/Elektronik, Kfz, Bau, Chemie). Die in der Aufstellung genannten 34 Fernlehrgänge, die aufgrund des DIHT-Fachwirte- bzw. Fachkaufleute-Konzepts entwickelt worden sind, bereiten auf folgende Prüfungen vor:

- Handelsfachwirt
- Industriefachwirt
- Bankfachwirt
- Versicherungsfachwirt
- Fachkaufmann Personal
- Fachkaufmann Organisation/EDV

- Fachkaufmann Marketing
- Fachkaufmann Materialwirtschaft/Einkauf
- Kostenrechner
- Bilanzbuchhalter
- Betriebswirt (praktischer)

Unter den IHK-Weiterbildungsprüfungen verdient eine Prüfung besondere Erwähnung. Es handelt sich um eine Elektronik-Prüfung, die im Mai 1981 erstmals von drei Industrie- und Handelskammern abgenommen wird. Die Teilnehmer haben sich auf diese Prüfung mit Hilfe eines Modellfernlehrgangs vorbereitet, der vom BIBB entwickelt und vom DAG-Technikum durchgeführt wurde [4].

Fernlehrgänge, die auf verbandliche Prüfungen vorbereiten

Es gibt eine Reihe von berufsbildenden Fernlehrgängen, die von Fach- bzw. Berufsverbänden, kirchlichen Einrichtungen und Gewerkschaften angeboten werden und mit einer verbandlichen Prüfung enden, die bei den Mitgliedern des Verbandes bzw. der Organisation Anerkennung finden. Das wirkt sich für die Teilnehmer an solchen Fernlehrgängen u. a. dadurch aus, daß die Weiterbildung im Betrieb anerkannt und u. U. auch entsprechend honoriert wird.

Zum Beispiel sollen folgende Organisationen mit den entsprechenden Weiterbildungsmaßnahmen im Fernunterricht genannt werden:

Abwassertechnische Vereinigung (ATV)	– Klärmeister, Kanalmeister
Bundesverband Rhythmische Erziehung	– Rhythmische Erziehung
Bundesverband Ortskrankenkassen	– Sozialversicherung
Arbeitsgemeinschaft Moderne Küche (AMK)	– Küchenspezialist
Gemmologische Gesellschaft	– Edelsteinkunde
Fachschule des Deutschen Tapetenhandels	– Tapetenfachberater
REFA-Verband	– REFA-Grundausbildung

Außerdem gibt es Fernlehrinstitute im Bereich der Kirche, die Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Katecheten-Prüfung anbieten. Schließlich ist auch das Berufsbildungswerk der Versicherungswirtschaft zu nennen, das interne Abschlußprüfungen im Versicherungswirtschaftlichen Fernstudium abnimmt, die zwar von den meisten Teilnehmern als „Generalprobe“ für die darauf abzulegende IHK-Prüfung zum Versicherungsfachwirt angesehen werden, jedoch nicht von allen [5]. Es ist bekannt, daß auch die verbandsinterne Prüfung in der Versicherungswirtschaft Anerkennung findet.

Fernlehrgänge, die auf institutsinterne Prüfungen vorbereiten

In niederländischen Fachzeitschriften oder Tageszeitungen werden Stellenangebote großer Firmen abgedruckt, die Ingenieure zur Einstellung suchen:

Ingenieur der Fachrichtung ... (HTL- oder PBNA-Absolvent). HTL steht für einen Absolventen einer staatlichen Höheren Technischen Lehranstalt (vergleichbar unseren Fachhochschulen für Technik), PBNA ist ein renommiertes privates Fernlehrinstitut, das lediglich akkreditiert ist (vergleichbar dem Verfahren der Zulassung von Fernlehrgängen in der Bundesrepublik), jedoch nicht den Status einer staatlich anerkannten Privatschule hat.

Hier hat eine institutsinterne, ohne staatliche Beteiligung durchgeführte Abschlußprüfung sozusagen öffentliche Anerkennung gefunden. Vergleichbaren, von privaten Fernlehrinstituten in der Bundesrepublik abgenommenen Prüfungen, ist eine solche Anerkennung bislang versagt geblieben.

Dabei spielt auch keine Rolle, in welcher Form die Prüfung absolviert wird. Man kann unterscheiden:

- Teilnahmebescheinigung, die bestätigt, daß der Fernlehrgang vollständig absolviert und die Fremdkontrollaufgaben überwiegend gelöst worden sind.
- Sogenannte Heimprüfung, bei der besondere Prüfungsaufgaben pro Fach gestellt werden, deren Benotung in einem Abschlußzeugnis festgehalten werden. Hinzu kommt u. U. eine Abschlußurkunde, die eine Gesamtnote (in der KMK-Skala) ausweist.
- Schriftliche und mündliche Prüfung im Fernlehrinstitut. Das Ergebnis wird in einem Zeugnis und einer Urkunde dokumentiert.

Die meisten in der Bundesrepublik angebotenen Fernlehrgänge (etwa 500) sind hier einzuordnen, wobei es sich nicht nur um berufsbildende handelt (z. B. Sprachenlehrgänge, Hobby-Kurse).

Organisation der Prüfungen

Staatliche Prüfungen

1973 beschloß die Kultusminister-Konferenz eine Rahmenvereinbarung [6], die „besondere Prüfungen“ für Teilnehmer an Fernlehrgängen vorsieht, die sich auf staatliche, in die Kompetenz der Länder fallende Prüfungen vorbereitet haben.

Danach werden Abschlußprüfungen von besonderen Prüfungsausschüssen abgenommen, deren Mitglieder gehalten sind, die besondere Vorbereitung des Bewerbers im Fernlehrgang zu berücksichtigen. Zugelassen werden allerdings nur solche Bewerber, die an einem Fernlehrgang teilgenommen haben, der das staatliche Gütesiegel der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht der Länder in Köln (ZFU) erhalten hat bzw. 1980 zugelassen ist.

Der Fernlehrgangsteilnehmer kann den Prüfungsort wählen; er ist nicht an das Land seines Wohnsitzes gebunden.

In der bisherigen Praxis hat sich gezeigt, daß dieses Verfahren verhältnismäßig gut beim Nachholen schulischer Abschlüsse durch Fernunterricht funktioniert (Realschulabschluß, Hochschulreife); auf Schwierigkeiten stößt es in etlichen Bundesländern bei beruflichen Abschlußprüfungen (Techniker, Betriebswirte) [7]. Dabei hat in einigen Fällen die „Landeskinder-Klausel“ sich als hinderlich erwiesen.

Die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht in Köln hat sich in der Vergangenheit bemüht, Prüfungsmöglichkeiten und angemessene Bedingungen für Fernlehrgangsteilnehmer zu schaffen, sei es, daß sie Kontakte zwischen Fernlehrinstituten und einzelnen Fachschulen (für Techniker und Betriebswirte) herstellte, sei es, daß sie Einfluß nahm auf die Prüfungsordnungen einzelner Länder (Institutionalisierung der „besonderen Prüfungen“).

Teilweise suchten und fanden Fernlehrinstitute selbst staatliche Schulen oder Einrichtungen – nicht immer in ihrem Sitzland –, die bereit waren, ihre Absolventen als Externe in Gruppen zu prüfen. Eine Verbindung zur prüfenden Institution stellten dabei Lehrkräfte dieser Fachschulen her, die für den ergänzenden Direktunterricht zum Fernlehrgang gewonnen werden konnten.

Kammerprüfungen

Formal betrachtet sind alle Teilnehmer an Kammerfortbildungsprüfungen Externe, ob sie sich nun durch eine Vollzeitmaßnahme, durch Teilzeit- oder durch Fernunterricht auf die Prüfung vorbereitet haben.

Dennoch sind die Fernunterrichtsteilnehmer die „Außenseiter“ unter ihnen, wie Befragungen der Kammern und Gruppen von Fernunterrichtsabsolventen ergeben haben.

Trotz der weitgehenden Vereinheitlichung der Fortbildungsprüfungen im Kammerbereich hinsichtlich der formalen Bestimmungen und der zu prüfenden Themenbereiche werden die Anforderungen hinsichtlich der Stofftiefe und des Umfangs für gleichartige Prüfungen auch weiterhin von Kammer zu Kammer verschieden bleiben.

Das betrifft sowohl den schriftlichen und mündlichen Prüfungsteil als auch die geforderten Berufspraxiszeiten als Zulassungs-

bedingung. Die Forderung nach Berufspraxis bei abgeschlossener Berufsausbildung schwankt z. B. bei Bilanzbuchhaltern zwischen drei Jahren und sechs Jahren, bei Küchen- und Serviermeistern zwischen drei Jahren und sieben Jahren, bei Handelsfachwirten zwischen zwei Jahren und fünf Jahren.

Man kann sich unschwer vorstellen, in welche Situation ein durch einen bundesweit vertriebenen Fernlehrgang vorbereiteter Fernunterrichtsteilnehmer gerät, der sich bei der Kammer seines Wohn- oder Arbeitsortes zur Prüfung anmeldet:

- Läßt sich das Fernlehrinstitut nicht die von irgendeiner Kammer geforderte maximale Berufspraxiszeit nachweisen, riskiert er die Nichtzulassung, wenn zufällig diese Kammer für ihn zuständig ist.
- Hat ihn das Fernlehrinstitut nicht auf **alle** Anforderungen in der schriftlichen und mündlichen Prüfung vorbereitet, die von den verschiedenen Kammern im Bundesgebiet gefordert werden, muß er sich u. U. den Vorwurf lückenhafter Vorbereitung gefallen lassen.

Es wird deutlich, daß Fernlehrgangsteilnehmer gegenüber Teilnehmern an Vorbereitungsmaßnahmen im Direktunterricht auf lokaler Ebene benachteiligt sind.

Vorbereitungsunterricht, der im Bereich einer Kammer angeboten wird, orientiert sich in starkem Maße an den dem Maßnahmeträger bekannten Prüfungsanforderungen. Auch die unterschiedliche Dauer der Vorbereitungsmaßnahme ist Ausdruck der Prüfungsanforderungen der jeweiligen Kammer. Selbst wenn ein Fernunterrichtsteilnehmer die Anforderungen der für ihn zuständigen Kammer kennt, kann er noch nicht erwarten, daß ein Fernlehrinstitut ihm einen maßgeschneiderten, auf die lokalen Erfordernisse zugeschnittenen Fernlehrgang anbietet. Fernlehrinstitute stehen also vor der Schwierigkeit, zielorientierte (hier: zertifikatsorientierte) Fernlehrgänge zu entwickeln. Das Fernlehrinstitut müßte im Grunde im Fernlehrgang ein Maximalpensum anbieten, das allen Kammeranforderungen gerecht würde. Folge wäre aber ein Overlearning-Effekt für viele Teilnehmer.

Fernlehrgangsteilnehmer werden, zwar unterschiedlich stark ausgeprägt, mit Schwierigkeiten in Prüfungen zu kämpfen haben, solange die Prüfungsanforderungen und die Inhalte der Fortbildungsmaßnahmen uneinheitlich sind. Nur für wenige Prüfungen bestehen Regelungen, in denen z. B. nicht nur die Gesamtdauer der Maßnahme, sondern auch die Zeiten für die Erreichung von Feinlernzielen festgelegt wurden wie auch die Anforderungen an die schriftliche und mündliche Prüfung (präzise bezogen auf Zeitvolumen).

Zu fragen ist, wie die derzeitige Situation der Fernlehrgangsteilnehmer zu verbessern ist. Eine Möglichkeit wäre die Einrichtung von „besonderen Prüfungen“, wie sie die Ständige Konferenz der Kultusminister in der Rahmenvereinbarung beschlossen hat. Da jedoch eine gesetzliche Grundlage für derartige, d. h. Fernlehrgangsteilnehmer betreffende Vereinbarungen im Bereich außerstaatlicher Fortbildungsprüfungen fehlt, sollten bereits bestehende Ansätze, die Situation der Fernlehrgangsteilnehmer bei Kammerprüfungen zu verbessern, verbreitert bzw. durch weitere Möglichkeiten ergänzt werden. Sie sollten in Absprache zwischen DIHT, Kammern und den betroffenen Fernlehrinstituten auch unter Einbeziehung des Handwerksbereichs (Handwerkskammertag, Handwerkskammern) erfolgen:

- Für Teilnehmer an Fortbildungsprüfungen in gering besetzten Berufen bietet sich an, eine bestimmte Kammer für die Durchführung der Prüfung zu gewinnen, deren Prüfungsausschüsse auf die besonderen Belange der Vorbereitungsform Fernunterricht Rücksicht nehmen. Das kann – falls ein Berufs- oder Branchenverband den Fernunterricht durchführt oder zumindest fördert – durch Kontakte des Verbandes mit einer Kammer geschehen.

Beispiele dafür gibt es: Der DELIWA-Verein (Berufsverein für das Energie- und Wasserfach, gegründet als Verband Deutscher

Licht- und Wasserfachbeamter) meldet angehende Rohrnetzmeister z. B. bei der IHK Karlsruhe an.

Ein anderes Beispiel gibt das Berufsförderungswerk der Versicherungswirtschaft. Die IHK Detmold konnte als „Schwerpunktkammer“ für Prüfungen zum Versicherungsfachwirt gewonnen werden [8]. Von den bis heute geprüften 430 Versicherungsfachwirten, die sich durch Fernunterricht vorbereitet haben, legten mehr als 200 die Prüfung vor der IHK Detmold ab.

Problematischer ist die Situation für diejenigen Fernlehrgangsteilnehmer, die sich nicht auf Bemühungen von Fach-, Berufs- oder Branchenverbänden stützen können. In erster Linie sollen hier angehende Bilanzbuchhalter, aber auch EDV-Fachkräfte und Fachkaufleute, genannt werden, also Funktionsspezialisten. Es gilt aber auch für Fachwirte im Bereich des Handels und der Industrie.

- Für diese Fernlehrgangsteilnehmer sollten Prüfungsmöglichkeiten an regional verteilten Schwerpunktkammern eingerichtet werden, wobei die Vorschläge der Kultusministerkonferenz hinsichtlich der Berücksichtigung der Vorbereitungsform Fernunterricht ebenfalls berücksichtigt werden sollten.

Institutinterne Prüfungen

Die Tatsache der geringen bzw. fehlenden öffentlichen Anerkennung von Prüfungen, die von privaten Fernunterrichtsanbietern durchgeführt werden, ist weiter oben (unter „Fernlehrgänge, die auf institutsinterne Prüfungen vorbereiten“) erwähnt worden. Das Problem liegt darin, daß für einen Teil der betreffenden Fernlehrgänge – vor allem im Bereich der beruflichen Fortbildung – keine staatlichen oder öffentlich-rechtlichen Rahmenstoffpläne und darauf basierende Prüfungsanforderungen bestehen (z.B. „Betriebswirt“ der Betriebswirtschaftlichen Akademie, „Einrichtungsberater“, „Steuersachbearbeiter“).

Andere Fernlehrgänge sind aus komplexen Maßnahmen herausgenommene Bausteine, die unter Bezeichnungen wie

- Buchführung und Bilanzierung
 - Personalwesen
 - Betriebsorganisation
- angeboten werden.

Sie alle sind durchaus qualifizierende Weiterbildungsmaßnahmen. Sie wurden von der Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht zugelassen, u. a. mit der Begründung, daß sie nach Inhalt, Dauer oder Ziel und nach der Art ihrer Durchführung mit den Zielen der beruflichen Bildung gemäß Berufsbildungsgesetz übereinstimmen.

Man könnte nun schriftlich und mündlich im Fernlehrinstitut durchgeführte Prüfungen – im Gegensatz zu Externenprüfungen – als Bestandteil des Fernlehrgangs, quasi als das Ende seiner Durchführung, definieren. Dann ist zu überlegen, ob nicht durch die Einbeziehung derartiger institutsinterner Prüfungen in das staatliche Überprüfungsverfahren eine Aufwertung zu erreichen ist, wenn ein positives Überprüfungsergebnis in der Prüfungsurkunde bzw. im Prüfungszeugnis vermerkt wird, das den Teilnehmern ausgehändigt wird.

Anmerkungen

- [1] Harke, D., und Storm, U.: Fortbildungsprüfungen im Kammerbereich – Erste Ergebnisse einer BBF-Erhebung (Teil I). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, 1976, S. 23-25.
Storm, U.: Fortbildungsprüfungen ... (II). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 3, 1976, S. 21-23.
Albrecht, H.: Fortbildungsprüfungen. (III). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4, 1976, S. 26-28.
Storm, U.: Fernlehrgangsteilnehmer in Kammerprüfungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 6, 1979, S. 13 ff.
- [2] Ein vollständiger Projektbericht erscheint in Kürze als Heft 6 der Reihe „Informationen und Dokumentationen zum beruflichen Fernunterricht“.
- [3] Klaus, D.: Die Fachwirtekonzeption des Deutschen Industrie- und Handelstages. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, H. 4, 1975, S. 243 ff.
- [4] Ross, E.: Der Modellfernlehrgang Elektronik – ein Beitrag zur Förderung des beruflichen Fernunterrichts. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, 1979, S. 24 ff.
- [5] BMV-Nachrichten, 2/81, S. 8.
- [6] „Rahmenvereinbarung über das Verfahren bei staatlichen Abschlußprüfungen für Fernlehrgangsteilnehmer“ – Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15.06.73 –.
- [7] Vgl. Scorpis: „Die Sache mit der besonderen Prüfung“, dsk 1/79 (Zeitschrift des Deutschen Studienkreises, einer Vereinigung von Fernlehrgangsteilnehmern und Absolventen von Fernunterricht).
- [8] Müller-Lutz, H.-L.: Der Versicherungsfachwirt. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, H. 4, 1975, Wiesbaden.

Hermann Benner

Beziehungen zwischen der Klassifizierung der Berufe und den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen

Probleme und Lösungsansätze

Das offizielle Ordnungs- und Klassifikationssystem der Berufe wird in diesem Beitrag im Hinblick auf die darin vorgenommene Einordnung der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe untersucht. Dabei wird deutlich, daß die Ausbildungsberufe in der Klassifizierung der Berufe nicht nach einheitlichen Gesichtspunkten eingruppiert wurden und als Bezeichnungen unterschiedlicher Ordnungseinheiten vorkommen. Ausbildungsbezogene Fragestellungen lassen sich deshalb nicht unmittelbar mit Hilfe von Statistiken beantworten, die auf der Klassifizierung der Berufe basieren.

Klassifizierung der Berufe

Das Statistische Bundesamt Wiesbaden gibt im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung und der Bun-

desanstalt für Arbeit ein „systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen“ mit der Bezeichnung „Klassifizierung der Berufe“ [1] heraus. Dieses Werk wurde zuletzt für die Ausgabe 1970 umfassend überarbeitet und dabei auch an die 1968 veröffentlichte Neufassung der International Standard Classification of Occupations (ISCO) angepaßt.

Inhalt und Aufbau der „Klassifizierung der Berufe“ werden von der „Arbeitsgemeinschaft Berufsklassifizierung“ festgelegt. Ihr gehören Vertreter des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, des Statistischen Bundesamtes, der Bundesanstalt für Arbeit sowie beratende Sachverständige an.

Ein Ordnungs- oder Klassifikationssystem der Berufe ist für alle statistischen Erhebungen erforderlich, die berufsbezogene Merkmale erfassen. Ein Bedarf hierfür besteht nicht allein im Ge-

schäftsbereich der Bundesanstalt für Arbeit, zu deren gesetzlichen Aufgaben u. a. die Arbeitsvermittlung, die Arbeitslosenfürsorge, die Berufsberatung, die Umschulung, die Berufsforschung zählen, sondern auch bei den übrigen Sozialversicherungsträgern und allen anderen Einrichtungen des Staates, der Wirtschaft und der Wissenschaft, die sich mit Strukturfragen der Erwerbstätigen und des Arbeitsmarktes auseinanderzusetzen haben.

Die Auswertung beruflicher Daten gehört nicht zuletzt auch zum Gegenstand der Berufsbildungsforschung, die insbesondere die Grundlagen der Berufsbildung zu klären, die Ziele und Inhalte der Berufsbildung zu ermitteln und die Anpassung der Berufsbildung an die technische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung vorzubereiten hat [2].

Ein Gliederungssystem der Berufe ist somit für vielfältige Arbeitsgebiete unerlässlich. Seine universelle Einsatzfähigkeit ist schon allein deshalb geboten, damit die einmal aus verschiedenen Quellen erhobenen Daten untereinander vergleichbar sind und im Hinblick auf die verschiedenen Informationsbedürfnisse ausgewertet werden können.

Bei der Entwicklung der 1970 herausgegebenen (1975 ergänzten und berichtigten) Fassung der Klassifizierung der Berufe mußten folgende statistische Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

- Wegen der statistischen Repräsentativität waren die grundlegenden berufssystematischen Einheiten, die sogenannten Berufsordnungen, so zusammenzustellen, daß sie mit mindestens 5000 Erwerbspersonen besetzt sind und so auch in kleinen Stichproben repräsentativ erfaßt werden können (Gesichtspunkt der statistischen Repräsentativität).
- Für die Bezeichnungen der Berufsordnungen (Basiseinheiten) wurden allgemeine Berufsbenennungen gewählt, weil bei statistischen Erhebungen mit Selbstangaben erfahrungsgemäß die Mehrheit der nach ihrem Beruf Befragten eine allgemeine und nicht die spezielle Berufsbenennung angibt: beispielsweise nicht Maschinenschlosser, sondern Schlosser (Gesichtspunkt des allgemeinen Sprachgebrauchs).
- Die Struktur der Klassifizierung der Berufe mußte so angelegt werden, daß auch ein statistischer Zeitvergleich mit früheren Berufszählungen, die seit 1882 bestehen, möglich ist (Gesichtspunkt der historischen Vergleichbarkeit).
- Eine Anpassung des Systems an die internationale Klassifikation der Beschäftigungen (ISCO) mußte im Hinblick auf eine internationale Auswertbarkeit von Berufsstatistiken vorgenommen werden (Gesichtspunkt der internationalen Vergleichbarkeit).

Die Klassifizierung der Berufe geht in ihrem Aufbau von der ausgeübten Tätigkeit aus. Es werden dabei etwa 25 000 Berufstätigkeiten unterschieden. Bei der Zusammenfassung von Berufstätigkeiten zu den systematischen Einheiten war die Gleichheit oder Artverwandtschaft der Berufstätigkeiten ausschlaggebend. Die Berufstätigkeiten wurden dabei in folgende Kategorien eingeteilt:

- 6 Berufsbereiche (römische Kennziffern)
- 33 Berufsabschnitte (Kennziffer des Berufsbereiches und Kleinbuchstaben)
- 86 Berufsgruppen (zweistellige Kennziffern)
- 328 Berufsordnungen (dreistellige Kennziffern) und
- 1672 Berufsklassen (vierstellige Kennziffern).

Der Verwandtschaftsgrad zwischen den Berufstätigkeiten innerhalb derselben Einheit ist bei den Berufsordnungen am größten, er nimmt bei den jeweils übergeordneten Einheiten in zunehmendem Maße ab. Als Merkmal zur Bestimmung von Berufsverwandtschaften galten beispielsweise das Material (z. B. Steinbearbeiter), das Berufsmilieu (z. B. Verkehrsberufe), die Berufsaufgabe (z. B. Ordnungs- und Sicherheitsberufe), das gemeinsame Objekt der Berufstätigkeit (z. B. Bauberufe).

Die Gliederung der obersten Kategorie, der Berufsbereiche, orientierte sich an der herkömmlichen Unterscheidung nach Berufen der Urproduktion, der Fertigung und der Dienstleistung.

Die 328 Berufsordnungen sind die Basiseinheiten. Ihnen ist jeweils ein Katalog von Berufsbenennungen zugeordnet. Eine weitere Differenzierung der Berufsordnungen in Berufsklassen wurde vorgenommen, um auch Aussagen über die Art von Tätigkeiten (z. B. Fachberufe, Helferberufe, Maschineneinrichter, Maschinenbediener oder andere berufliche Arten) berufssystematisch erfassen zu können.

Folgende Berufsdefinition liegt der Klassifizierung zugrunde: Als Beruf werden „die auf Erwerb gerichteten, charakteristische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Erfahrungen erfordernden und in typischer Kombination zusammenfließenden Arbeitsverrichtungen verstanden, durch die der einzelne an der Leistung der Gesamtheit im Rahmen der Volkswirtschaft mitschafft“ [3].

Diese Begriffsbestimmung verdeutlicht nochmals, daß das entscheidende Abgrenzungskriterium die ausgeübte Tätigkeit ist. Die personenbezogenen Merkmale wie die Qualifikation der Erwerbsperson, ihre Stellung im Betrieb und im Beruf (z. B. Arbeiter, Angestellter, Selbständiger) oder die von ihr durchlaufenen Ausbildungsstufen werden zur Unterscheidung nicht herangezogen.

Von den Grundformen der Berufe (wie z. B. Schmied, Weber, Schneider) werden die durch Spezialisierung oder Arbeitsteilung hervorgegangenen Sonderformen der Berufe unterschieden. Als Merkmal hierfür dient beispielsweise das Arbeitsmaterial (Kupferschmied), das Arbeitserzeugnis (Kesselschmied), der Typ der verwendeten Maschine (Gesensschmied), das Arbeitsverfahren (Handweber), der Verbraucherkreis (Damenschneider).

Die Grundformen der Berufe werden im allgemeinen als Berufsordnungen ausgewiesen, während die Sonderformen zumeist eine Berufsklasse darstellen, wie es auch bei den anderen Sonderformen (z. B. berufsfachliche Helfer) der Fall ist.

Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe

Die „Qualifikation“ und die „Ausbildungsstufe“ sind, wie bereits erwähnt, definitionsgemäß keine Bestimmungsgrößen für die Klassifizierung der Berufe. Die für die Ausübung eines Berufes notwendigen charakteristischen Kenntnisse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen und Erfahrungen werden jedoch weitgehend in formalisierten Ausbildungsgängen erworben. Das Ziel der betrieblichen Berufsausbildung wird z. B. sogar in dieser Weise durch § 1 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz (BBiG) charakterisiert:

„Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte berufliche Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen“ [4].

Diese Legaldefinition der Berufsausbildung, die für die gemäß § 25 BBiG und § 25 HwO staatlich anerkannten Ausbildungsberufe verbindlich vorgegeben ist, verdeutlicht Beziehungen, die zwischen geregelten Ausbildungsgängen und den danach ausgeübten einschlägigen Berufstätigkeiten bestehen.

Die Sozialparteien der Metallindustrie (IG Metall und Gesamtmetall) haben beispielsweise in den „Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe“ [5] die während der Berufsausbildung zu erwerbende Facharbeiterqualifikation so beschrieben, daß sie auch für andere Berufsbereiche gelten kann: „Aufgrund dieser Ausbildung soll der Ausgebildete befähigt sein:

- in unterschiedlichen Betrieben und Branchen den erlernten Beruf auszuüben sowie – ggf. nach Aneignung fehlender Fertigkeiten – artverwandte Facharbeitertätigkeiten ausführen zu können;
- sich auf neue Arbeitsstrukturen, Produktionsmethoden und Technologien flexibel einstellen zu können mit dem Ziel, die berufliche Qualifikation zu erhalten;
- an Maßnahmen der Weiterbildung, Fortbildung und Umschulung teilnehmen zu können, um die berufliche Qualifikation und Beweglichkeit zu sichern“.

Zur Zeit gibt es 450 staatlich anerkannte Ausbildungsberufe. In anderen als in anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter 18 Jahren grundsätzlich nicht ausgebildet werden (§ 28 Abs. 2 BBiG). Die anerkannten Ausbildungsberufe verkörpern somit weitgehend die Qualifikationsbasis für die in der Volkswirtschaft auszuübenden Berufstätigkeiten auf Facharbeiter-/Fachangestelltebene.

Ein System der Ausbildungsberufe im Sinne eines Ordnungsprinzips, nach dem jede Tätigkeit auf Facharbeiter-/Fachangestelltenniveau einem bestimmten Ausbildungsberuf zugeordnet werden kann, gibt es jedoch nicht. Dennoch stellen die Ausbildungsberufe in mehrfacher Hinsicht eine Einheit dar. Rein formal sind alle Ausbildungsberufe im „Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe“ [6] erfaßt, das nach § 30 BBiG zu führen und alljährlich zu veröffentlichen ist.

Das Arbeits- und Sozialrecht orientiert sich bei der Beurteilung des Anforderungsniveaus von Berufstätigkeiten an der für die Berufsausübung notwendigen Berufsausbildung. Die anerkannten Ausbildungsberufe sind aber ihrem Inhalt nach grundsätzlich keine Abbildungen der in der Volkswirtschaft vorkommenden Berufstätigkeiten. Vielmehr wird das Konstrukt „Ausbildungsberuf“ erst durch den Erlass einer Rechtsverordnung geschaffen. Es stellt ein Qualifikationsbündel dar, das zur Ausübung mehrerer Berufstätigkeiten befähigen soll. Der Ausbildungsberuf muß insofern einerseits vielfältigen Erfordernissen des Beschäftigungssystems gerecht werden und ist andererseits zugleich als dualer Ausbildungsgang mit betrieblichen und schulischen Ausbildungsanteilen in das Bildungssystem einbezogen.

Inhaltlich curricular werden die anerkannten Ausbildungsberufe durch die nach § 25 BBiG und § 25 HwO zu erlassenden Ausbildungsordnungen und die mit ihnen abgestimmten Rahmenlehrpläne festgelegt.

Die Ausbildungsordnungen müssen mindestens folgende Regelungen enthalten:

- die Bezeichnung des Ausbildungsberufes
- die Ausbildungsdauer
- die Fertigkeiten und Kenntnisse, die Gegenstand der Berufsausbildung sind (Ausbildungsberufsbild)
- eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Fertigkeiten und Kenntnisse (Ausbildungsrahmenplan) sowie
- die Prüfungsanforderungen.

Die 126 Handwerksberufe sind insofern unter den anerkannten Ausbildungsberufen eine besondere Gruppe, als sie keiner zusätzlichen Anerkennung bedürfen, sie gelten unmittelbar als anerkannte Ausbildungsberufe; denn bereits bei der Entscheidung, welche Gewerbe als Handwerke betrieben werden können (Entscheidung über die Aufnahme eines Gewerbes in die Anlage A der Handwerksordnung) wurden ausbildungsbezogene Merkmale zugrunde gelegt. So ging der Gesetzgeber davon aus, daß es sich bei den Handwerksberufen um Vollberufe handelt, die eine ordentliche Lehre von drei bis vier Jahren mit anschließender Gesellenprüfung, mehrjähriger Gesellentätigkeit mit anschließender Meisterprüfung als Abschluß der Berufsausbildung erfordern, daß der handwerkliche Vollberuf die Möglichkeit zur Spezialisierung und zur Berufstätigkeit in Spezialzweigen bietet [7].

Abgesehen davon, daß die Ausbildungsberufe als Bildungsgänge konzipiert sind, erwirbt der Ausgebildete mit seinem Berufsabschluß zugleich soziale und tarifliche Berechtigungen. Der Anspruch auf bestimmte soziale Leistungen (z. B. Förderung beruflicher Umschulung, Weiterbildung, Berufsunfähigkeitsrente) orientiert sich u. a. an Art, Dauer und Umfang der Berufsausbildung, ebenso sind diese Merkmale der Maßstab für bestimmte tarifliche Eingruppierungen.

Das System der anerkannten Ausbildungsberufe besteht somit aus der Summe der einzelnen anerkannten Ausbildungsberufe, die durch die dargestellten Gemeinsamkeiten eine Einheit bilden, ohne daß diesem System ein stringentes Ordnungs- oder Klassifikationsschema zugrunde liegt.

Zur Bestimmung, unter welchen Voraussetzungen ein Qualifikationsbündel als Ausbildungsberuf anzuerkennen ist, gibt es Beurteilungsmerkmale. Beispielsweise hat der Bundesausschuß für Berufsbildung Kriterien für die Anerkennung und Aufhebung von anerkannten Ausbildungsberufen [8] empfohlen. Sie räumen jedoch einen ziemlich weiten Interpretationsspielraum ein, so daß allein mit ihrer Hilfe keine eindeutige Entscheidung gefällt werden kann, ob ein bestimmter Ausbildungsgang seinem Anforderungsniveau nach ausreicht, um als Ausbildungsberuf anerkannt zu werden. Zu dem Untersuchungsergebnis auf Grund dieser Kriterien muß grundsätzlich eine entsprechende bildungspolitische Entscheidung hinzukommen. Sie wird vom Verordnungsgeber im Einvernehmen mit den betroffenen Organisationen gefällt. Die bei Ordnungsentscheidungen angestrebten Ziele (z. B. pädagogische, technische, wirtschaftliche, gesellschaftliche, bildungs- und beschäftigungspolitische) sind zu vielfältig und heterogen, als daß sie alle gleichzeitig verwirklicht werden könnten und sich Zielkonflikte allein mit Hilfe von vorgegebenen Merkmalen beseitigen ließen.

Probleme der Anwendung der Berufsklassifizierung auf die anerkannten Ausbildungsberufe

Diese kurze Darstellung der „Klassifizierung der Berufe“ und der „staatlich anerkannten Ausbildungsberufe“ sollte Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Systeme deutlich werden lassen, um auf dieser Basis auf Probleme und Schwierigkeiten aufmerksam machen zu können, die sich ergeben, wenn beide Systeme vorbehaltlos aufeinander bezogen werden oder Erhebungen, die auf der Klassifizierung der Berufe beruhen, unmittelbar zu Aussagen über die Berufsausbildung und die anerkannten Ausbildungsberufe herangezogen werden.

Wegen des eindeutigen Bezugs der Ausbildungsberufe zum Beschäftigungssystem und eines entsprechenden Informationsbedürfnisses der Arbeitsverwaltung, insbesondere der Berufsberatung, wurden die anerkannten Ausbildungsberufe im Teil B des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe in der Systematik der „Klassifizierung der Berufe“ aufgelistet und mit den Kennziffern der Berufsklassen versehen.

Die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe stellen aber ihrerseits keine besondere Kategorie in der Klassifizierung der Berufe dar. Während es sich bei den anerkannten Ausbildungsberufen jeweils um ein Qualifikationsbündel handelt, das zu vielfältigen Berufstätigkeiten auf Facharbeiter-/Fachangestelltenniveau befähigt, geht es bei der Klassifizierung der Berufe um die statisch erfassbare Unterscheidung von Berufstätigkeiten, die keinen Bezug zur Ausbildung, zur Stellung im Betrieb oder Beruf besitzen. Die mit der Berufsklasse eingeführte Unterscheidung bestimmter Arten von Berufstätigkeiten, wie z. B. fachberufliche Helfer, Maschinenbediener oder Maschineneinrichter, haben wenig Bedeutung für die Ausbildungsberufe, weil es sich hierbei um Berufstätigkeiten handelt, die unterhalb der Facharbeiter-/Fachangestelltebene angesiedelt sind oder um Tätigkeiten, die lediglich einen Teil der während der Berufsausbildung vermittelten Qualifikationen abverlangen.

Problem des ungleichartigen Gebrauchs der Ausbildungsberufsbezeichnungen in der Berufsklassifizierung

Bei den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen symbolisiert die Ausbildungsberufsbezeichnung den in der Ausbildungsordnung (oder in den nach § 108 BBiG fortgeltenden Regelungen) festgelegten Ausbildungsgang. Die Ausbildungsberufsbezeichnungen sind aber in der Klassifizierung der Berufe als Bezeichnungen von Berufsgruppen, Berufsordnungen und Berufsklassen zu finden oder auch lediglich als Berufsbenennungen, die den Berufsordnungen beigegeben sind. Einige fehlen sogar gänzlich. So wird beispielsweise die Ausbildungsberufsbezeichnung des handwerklichen Ausbildungsberufes „Schlosser“ in der Berufsklassifizierung als Bezeichnung für die Berufsgruppe 27 und die Berufsordnung 270 verwendet. Sie ist ferner bei den Berufsbe-

nennungen aufgelistet, kennzeichnet aber keine besondere Berufsklasse.

Die sogenannten Sonderformen des Schlossers sind als Berufsordnungen und zugleich als Berufsklassen aufgeführt, und zwar der Bauschlosser (271), der Blech- und Kunststoffschlosser (272), der Maschinenschlosser (273), der Betriebsschlosser (274) und der Stahlbauschlosser (275). Es handelt sich bei all diesen Berufen ebenfalls um anerkannte Ausbildungsberufe. Eine gewisse Fragwürdigkeit bei dieser Zusammenstellung von Berufen ergibt sich allerdings dadurch, daß Ausbildungsberufe mit inhaltlich unterschiedlichen Ausbildungsprofilen in ein und derselben Berufsordnung zusammengefaßt wurden, wie z. B. die zwei verschiedenen Ausbildungsberufe Blechs Schlosser und Kunststoffs Schlosser, ferner dadurch, daß Ausbildungsberufe zusammen mit anderen Berufstätigkeiten dieselbe Berufsordnung und Berufsklasse bilden, wie z. B. der „Stahlbauschlosser und Eisen-schiffbauer“, als ob es sich hierbei um gleichartige Berufe oder gar synonyme Berufsbezeichnungen handelte.

Ähnliche Probleme lassen sich bei der Berufsgruppe 28: Mechaniker verdeutlichen. Sie ist in sechs Berufsordnungen gegliedert: Kraftfahrzeuginstandsetzer (281), Landmaschineninstandsetzer (282), Flugzeugmechaniker (283), Feinmechaniker (284), sonstige Mechaniker (285), Uhrmacher (286).

Ausgerechnet der Ausbildungsberuf „Mechaniker“ ist der Berufsordnung „Sonstige Mechaniker“ (285) zugewiesen mit der Berufsklasse 2850, der Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechaniker ist sogar nur als Berufsbenennung bei der Berufsordnung Kraftfahrzeuginstandsetzer (281) anzutreffen. Der Ausbildungsberuf Feinmechaniker stellt eine eigene Berufsordnung (284) und Berufsklasse (2840) dar. Ihm sind dann aber wiederum weitere Ausbildungsberufe als Berufsbenennungen zugeordnet, die von ihrem Inhalt aus betrachtet in einem gänzlich anderen Tätigkeitsbereich aktiv werden, wie beispielsweise der Orthopädiemechaniker.

Die Tatsache, daß die Ausbildungsberufsbezeichnungen in der Klassifizierung der Berufe ohne erkennbare Systematik als Bezeichnung von Berufsgruppen, von Berufsordnungen, von Berufsklassen oder auch als Bezeichnung mehrerer dieser Kategorien vorkommen, schließlich sogar nur als Berufsbenennungen aufgelistet sind, macht deutlich, wie vorsichtig statistisches Material, das auf der Grundlage der Klassifizierung der Berufe erhoben wurde, für Aussagen über anerkannte Ausbildungsberufe ausgewertet werden muß.

Ohne die eingangs dargestellten Bedingungen, die beim Aufbau der Klassifizierung der Berufe einzuhalten waren, in Frage zu stellen, müßte es möglich sein, die Bezeichnungen der 450 anerkannten Ausbildungsberufe bei der Zuordnung zu den Kategorien der Berufsklassifizierung systematischer als bisher einzuordnen.

Problem der Bündelung von Berufstätigkeiten und der Zuordnung von Ausbildungsberufen

Ein anderes Problem kann ebenfalls an der Berufsgruppe Mechaniker verdeutlicht werden. Es betrifft die Frage nach dem Gesichtspunkt der Zusammenfassung von Berufen in den einzelnen Ordnungskategorien (Berufsgruppe, -ordnung, -klasse) der Berufsklassifizierung.

In der Gruppe 28 sind beispielsweise u. a. die Kraftfahrzeuginstandsetzer und Feinmechaniker erfaßt. Vom Aufgabengebiet aus betrachtet unterscheiden sich jedoch beide Berufe beträchtlich voneinander. Während es sich beim Kraftfahrzeuginstandsetzer um einen Beruf handelt, der vor allem wartende und instandsetzende Funktionen wahrzunehmen hat, ist der Tätigkeitsschwerpunkt beim Feinmechaniker vor allem das Fertigen, Montieren und Herstellen. Bezogen auf den wesentlichen Ordnungsgesichtspunkt der Berufsklassifizierung, nämlich die beruflichen Tätigkeiten, wäre auch eine andere Gliederung, z. B. der Berufsgruppen: Werkzeugmacher, Schlosser und Mechaniker möglich gewesen, die dem Verwandtschaftsgrad der einzelnen Berufe im Hin-

blick auf die wesentliche Berufsaufgabe (Fertigen, Montieren, Warten) eher entsprochen hätte.

So besitzt der bereits erwähnte Orthopädiemechaniker mit seinem breiten Tätigkeitsspektrum, das Holz-, Metall-, Kunststoff-, Leder- und Textilverarbeitung umfaßt, beispielsweise nur eine sehr entfernte Verwandtschaftsbeziehung zum Feinmechaniker, dem er zugeordnet ist.

Dieses Beispiel zeigt darüber hinaus, daß die Bandbreite der Berufstätigkeiten, die man sich mit den einzelnen Berufsbezeichnungen vorzustellen hat, ein recht unterschiedliches Ausmaß einnimmt.

Während auf der einen Seite mit einer Berufsbezeichnung die Einsatzbereiche mehrerer Ausbildungsberufe charakterisiert werden, steht auf der anderen Seite eine Berufsbezeichnung derselben Kategorie lediglich für einen beschränkten Teil des Einsatzbereiches eines Ausbildungsberufes.

Die Frage der statistischen Repräsentativität hat, bezogen auf unterschiedlich stark besetzte Ausbildungsberufe, die in einer Gruppe zusammengefaßt sind, durchaus eine weitere Dimension: Beispielsweise ist der Kraftfahrzeugmechaniker seit Jahren ein als Modeberuf charakterisierter äußerst stark besetzter Ausbildungsberuf. Etwa 50 Prozent der darin Ausgebildeten üben jedoch anschließend keine ausbildungsadäquaten Beschäftigungen aus. Untersuchungen über berufliches Verhalten wie etwa Berufswechsel, Mobilität oder ähnliches auf der Basis der Berufsgruppe Mechaniker müssen wegen der verhältnismäßig großen Zahl der Betroffenen weitgehend durch Aussagen von Kraftfahrzeuginstandsetzern bestimmt sein, da aber der Kraftfahrzeugmechaniker in starkem Maße einzelberufstypische Gegebenheiten aufweist, können berufstypische Merkmale schwach besetzter Ausbildungsberufe innerhalb derselben Gruppe nicht mehr zum Ausdruck kommen, weil sie durch die Kraftfahrzeugmechaniker majorisiert werden.

Der Gesichtspunkt der statistischen Repräsentativität erfordert zumindest, bezogen auf die Ausbildungsberufe auch, daß Berufe mit gleichartig ausgeprägten Merkmalen zusammengefaßt werden. Auf die Unzulänglichkeiten der Berufsklassifikation im Hinblick auf globale Prognosen von Berufsentwicklung und Ausbildungsbedarf hat Lutz bereits 1970 hingewiesen [9].

Untersuchungen über Berufswechsel und Mobilität, die allein auf der Basis der Berufsklassifizierung durchgeführt werden, können zuweilen deshalb zu einem falschen Bild führen, weil Tätigkeitsveränderungen sich gar nicht unmittelbar aus Berufsbenennungen ableiten lassen. Beispielsweise kann selbst die Veränderung von der unselbständigen Berufstätigkeit zur selbständigen innerhalb desselben Berufes zum Wechsel der Berufskennziffer führen (Industriekaufmann selbständig 751, unselbständig 781) ebenso der berufliche Aufstieg innerhalb desselben Ausbildungsberufes (Einzelhandelskaufmann 681, Filialleiter 751).

Unklarheiten ergeben sich ferner auch daraus, daß inhaltlich völlig unterschiedliche Ausbildungsberufe mit denselben Berufskennziffern versehen sind, wie z. B. der Rohrleitungsbauer als baugewerblicher Ausbildungsberuf und der Rohrnetzbauer als metallgewerblicher Ausbildungsberuf (2631).

Aussagen zu Ausbildungsberufen und die Beziehungen zwischen Ausbildungsberufen und Erwerbsberufen müssen deshalb immer durch den Vergleich von Ausbildungs- und Tätigkeitsinhalten transparent gemacht und können nicht ausschließlich mit Hilfe von Berufskennziffern verdeutlicht werden.

Bezogen auf Erhebungen zu beruflichen Inhalten erweisen sich Berufsgruppen mit einer Vielzahl gering besetzter Berufstätigkeiten und Ausbildungsberufe als völlig ungeeignet, wie z. B. die Berufsgruppe 30 „Metallfeinbauer und zugeordnete Berufe“. Die Berufsordnungen solcher Berufsgruppen werden bei entsprechenden Erhebungen eben wegen der geringen Besetzungszahl nicht berücksichtigt, so daß auf dem Aggregationsgrad der Berufsgruppe Einheiten zusammengefaßt werden, die untereinander zumindest, bezogen auf die darin enthaltenen Ausbildungs-

berufe, nur noch durch sehr entfernte Verwandtschaftsbeziehungen verbunden sind, wie z. B. in der Gruppe 30 die Metallfeinbauer 301, Edelmetallschmiede 302, Zahntechniker 303, Augenoptiker 304, Instrumentenbauer 305, Puppenmacher, Modellbauer, Präparatoren 306. Schon allein die einzelnen Berufsordnungen vereinigen eine Vielzahl von Berufstätigkeiten mit ganz geringen Gemeinsamkeiten der Tätigkeitsausübung. So sind die Musikinstrumentenbauer nicht nur als Spezialisierungen für die Herstellung unterschiedlicher Musikinstrumente zu verstehen, sondern sie üben Berufe aus mit völlig anderen Inhalten, die Metall-, Holz-, Kunststoff- und Verarbeitung enthalten sowie Aufgaben der Gestaltung, der Elektronik, der Mechanik und anderes mehr in der verschiedensten Kombination.

Bezogen auf die Ausbildungsberufe wirft die Bündelung der Berufe zu Berufsgruppen und -ordnungen selbst bei so homogenen Tätigkeitsbereichen wie bei den Bauberufen Probleme auf. Die Berufsbenennungen sind so gruppiert, daß die in einer Ausbildungsordnung zusammengefaßten Ausbildungsberufe in fünf verschiedenen Berufsgruppen zu finden sind (Gruppe 44, 45, 46, 48, 26).

Eine so weitgehende Streuung inhaltlich derart verwandter Berufe, die sogar während eines großen Teils der Ausbildung dieselben Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben, ist kaum verständlich. In diesem Zusammenhang fällt auch die eigentlich systemwidrige Gruppe der Bauhilfsberufe (47) auf, denn eine Unterscheidung nach dem Qualifikationsniveau sollte den Aufbaubedingungen der Klassifikation nach bei den Berufsgruppen und -ordnungen nicht gemacht werden.

Durch die Zuordnung des baugewerblichen Rohrleitungsbauers zu den Feinblechnern und Installateuren (26) ergab sich das Kuriosum, daß zwei völlig unterschiedliche Ausbildungsberufe (Rohrleitungsbauer und Rohrnetzbauer) allein wegen der verbalen Ähnlichkeit der Berufsbezeichnung mit derselben vierstelligen Kennziffer (Berufsklasse 2631) versehen sind.

Umgekehrt kommt es aber auch vor, daß ein und derselbe Ausbildungsberuf, nämlich der Berufskraftfahrer, zwei Berufskennziffern erhielt, und zwar je eine für die Fachrichtung Personen- und Güterverkehr (7142/7143).

Schlußfolgerungen

Die Beziehungen, die zwischen der Berufsausbildung, speziell der Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen und der Berufsausübung, insbesondere bei den Tätigkeiten auf Facharbeiter-/Fachangestellteniveau sowie den darauf aufbauenden Qualifikationen bestehen, ließen es wünschenswert erscheinen, wenn zwischen den in der Berufsklassifikation verwendeten Begriffen und den Bezeichnungen der anerkannten Ausbildungsberufe eine größere Übereinstimmung vorhanden wäre.

Berufsbenennungen sind ohnehin nur Symbole für die von den Erwerbstätigen auszuübenden Berufstätigkeiten oder zu erfüllenden Aufgaben. Da die Ausbildungsberufsbezeichnungen in gleicher Weise die während der Ausbildung zu erwerbenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen symbolisieren, müßte sich der Wunsch nach stärkerer Übereinstimmung zumindest teilweise verwirklichen lassen.

Die Klassifizierung der Berufe dient primär berufsstatistischen Zwecken. Ausbildungsspezifische Fragen wurden bei ihrem Aufbau bewußt ausgeschlossen. Aus diesem Grunde lassen sich auch ausbildungsbezogene Aussagen aus statistischen Erhebungen, die auf der Klassifizierung der Berufe beruhen, nicht unmittelbar ableiten, d. h. für alle Erhebungen, die die Berufsausbildung betreffen, müssen zusätzliche ausbildungsbezogene Faktoren berücksichtigt werden.

Eine teilweise Änderung der Berufsgruppen, Berufsordnungen und Berufsklassen in der Weise, daß die anerkannten Ausbildungsberufe in der Berufsklassifizierung gleichartig behandelt werden und eine engere Beziehung zwischen den Kategorien der Berufsklassifizierung und den Bezeichnungen der anerkannten Ausbil-

dungsberufe entstünde, wäre im Interesse einer unmittelbaren Anwendungsfähigkeit der Kategorien der Berufsklassifizierung im Bereich der Berufsbildungsforschung vorteilhaft. Bei der inhaltlichen Änderung der Klassifizierung der Berufe, die ohnehin ansteht, sollten diese Gesichtspunkte berücksichtigt werden.

Anmerkungen

- [1] Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hrsg.): Klassifizierung der Berufe — Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbenennungen, Ausgabe 1975, Stuttgart, Mainz.
- [2] Berufsbildungsgesetz (BBiG) vom 14.08.1969, Bundesgesetzblatt I S. 1112, § 60 Abs. 2
- [3] Statistisches Bundesamt a.a.O. S. 11.
- [4] Vgl. hierzu Benner, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem, Hannover 1977 (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 44).
- [5] Geer, R.: Die Neuordnung der Metallberufe aus der Sicht der Wirtschaft. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Heft 2, 1979 sowie
Preiss, H.: Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 8, 1979, S. 199 ff.
- [6] Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe, Bielefeld 1980.
- [7] Vgl. hierzu: Stratenwerth, W.: Die Berufsabgrenzung im Handwerk als wirtschaftspädagogisches Problem. Köln 1956 (= Berufserziehung im Handwerk, Heft 12).
- [8] Bundesausschuß für Berufsbildung: Empfehlungen des Bundesausschusses für Berufsbildung, betr.: Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen vom 25.10.1974. In: Wirtschaft und Berufs-Erziehung, 1975, S. 23.
- [9] Lutz, B.: Prognosen der Berufsstruktur — Methoden und Resultate. In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission 11, Zur Situation der Lehrlingsausbildung, Stuttgart 1970.

Studienreisen für deutsche Ausbilder und Ausbilderinnen nach Ungarn und Schweden

Sind Sie Mitarbeiter des betrieblichen Bildungswesens? Möchten Sie Ihren Mitarbeitern aus dem Aus- und Fortbildungsbereich eine fachliche Weiterbildung ermöglichen?

Die Carl Duisberg-Gesellschaft bietet Ausbildern und Ausbilderinnen in der Zeit vom 4. bis 17. Oktober 1981 eine Studienreise nach Ungarn und in der Zeit vom 18. Oktober bis 1. November 1981 nach Schweden an, mit denen diese ihre berufliche Erfahrungen durch einen Auslandsaufenthalt erweitern können. Im Rahmen dieser Studienprogramme haben jeweils 15 Ausbilder die Möglichkeit, das ungarische bzw. schwedische Berufsbildungssystem kennenzulernen. Im Vordergrund des Fortbildungsaufenthaltes stehen Firmenbesichtigungen. Außerdem wird ein Überblick über wichtige ungarische bzw. schwedische Berufsbildungsinstitutionen sowie über die Arbeitsbedingungen der ausländischen Kollegen gegeben werden.

Es ist erforderlich, daß die Teilnehmer den Anforderungen eines anstrengenden Studienaufenthaltes gewachsen sind.

Die zweiwöchigen Reisen werden vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziert. Die entsendende Firma muß die Gehaltsfortzahlung gewährleisten. Für die Teilnahme sind folgende Voraussetzungen erforderlich:

- mehrjährige Erfahrung als Ausbilder
- Beschäftigung als Ausbilder zur Zeit der Bewerbung
- Erfüllung der Eignungsanforderungen des Berufsbildungsgesetzes (Eignungsprüfung abgelegt oder von ihr befreit)
- Beteiligung an überbetrieblichen Gemeinschaftsaufgaben der Berufsbildung

Nach Abschluß des Studienaufenthaltes ist von jedem Teilnehmer ein Bericht zu erstellen.

Bewerbungsunterlagen sind bis zum **15. Juli 1981**

erhältlich bei der Carl Duisberg-Gesellschaft e.V., Referat 205, Postfach 19 03 25, 5000 Köln 1, Tel.: 02 21/20 98-254

Bewerbungsschluß: 31. Juli 1981

UMSCHAU

Friedrich Hermann

Die Traum-Lehrstelle *)

Zehn Prüfsteine zur Beurteilung von Ausbildungsplätzen

In manchen Bezirken bessert sich jetzt wieder die Lage auf dem Ausbildungsstellen-Markt. Sie wird sich in den kommenden Jahren noch weiter verbessern. Jugendliche und ihre Eltern haben etwas mehr Auswahlmöglichkeiten, auch was die Qualität der Lehrstellen betrifft. Aber nach welchen Gesichtspunkten sollen sie auswählen?

Die folgenden Qualitätsmerkmale einer guten Ausbildungsstelle bieten einen praktischen Beurteilungs-Maßstab. Wer danach einen Ausbildungsplatz mit allen zehn Qualitätsmerkmalen findet, ist sogar in einer Traum-Lehrstelle gelandet.

In guten Ausbildungsstellen gibt es hauptberufliche *Ausbilder*, mindestens aber Fachkräfte, die einen angemessenen Teil ihrer Arbeitszeit für die Unterweisung der Lehrlinge verwenden können. Ausbilder müssen überdurchschnittliche Fachleute sein und mit jungen Leuten umgehen können. Sehr nützlich ist es, wenn sie einiges von Jugendpsychologie, Pädagogik und Methodik des Unterweisens verstehen und praktisch anwenden können. Schließlich sind sie eher Berufs-Erzieher als Lehr-Herren.

Gute Ausbildung ist planvolle Ausbildung! *Ausbildungspläne*, die den Ausbildungsstoff in zeitliche Abschnitte und eine vernünftige Reihenfolge gliedern, sind ein Pluspunkt — falls sie eingehalten werden. Für jeden Ausbildungsberuf gibt es eine *Ausbildungsordnung bzw. ein Berufsbild*. Darin stehen alle Kenntnisse und Fertigkeiten, die während der Ausbildung vermittelt werden sollen. Es lohnt sich, nach den Ausbildungsplänen zu fragen und diese mit der Ausbildungsordnung oder dem Berufsbild zu vergleichen.

Niemand kann im luftleeren Raum lernen. Lehrlinge brauchen darum einen gut ausgestatteten *Ausbildungs-Arbeits-Platz*. Die Ausstattung mit Geräten, Werkzeugen, Maschinen und Apparaten, die Arbeits- und Unterrichtsräume verraten, was in die Ausbildung hineingesteckt und was dabei wahrscheinlich herauskommen wird.

Bei der Ausbildung kann nur das gezeigt, eingeübt und gelehrt werden, was im Betrieb vorhanden ist. Das Herstellungs- oder Lieferprogramm, das Verkaufssortiment, die Aufträge usw. hängen zweifellos mit der Qualität der Ausbildung zusammen. *Viel-seitige Ausbildungsstätten* sind darum grundsätzlich günstiger als eng spezialisierte. Spezialbetriebe können aber einen Ausgleich schaffen, wenn sie ihren Azubis die Möglichkeit geben, eine Zeitlang in überbetrieblichen Werkstätten oder in anderen Ausbildungsstätten zu lernen.

Das *Zahlenverhältnis* zwischen Ausbildern und Fachkräften einerseits und Lehrlingen andererseits gibt weitere Anhaltspunkte für mögliche Ausbildungsqualität. Der „Bundesausschuß für Berufsbildung“ hat diese Faustregel empfohlen:

1 – 2 Fachkräfte = 1 Auszubildender,

3 – 5 Fachkräfte = 2 Auszubildende,

6 – 8 Fachkräfte = 3 Auszubildende,

bei jeweils drei weiteren Fachkräften ein weiterer Lehrling. Hauptberufliche Ausbilder sollen höchstens 16 Auszubildende in einer Gruppe unmittelbar selbst ausbilden.

Wer neben dem Ausbilden noch weitere Aufgaben im Betrieb hat, soll nicht mehr als drei Auszubildende betreuen.

Ein weiterer Pluspunkt: *Zusätzlicher Fachunterricht im Betrieb* als Ergänzung des Berufsschulunterrichts. Dabei sollte der Lehrling auch aufarbeiten können, was er dort nicht verstanden hat. Wer Ausbildung ernst nimmt, wird sich von seinem künftigen Lehrling sowohl ein menschliches als auch ein leistungsmäßiges Bild machen wollen. Ein ausführliches Gespräch mit dem Bewerber und seinen Eltern, der Blick auf die Schulzeugnisse und irgendeine Prüfung, die mit dem künftigen Beruf im Zusammenhang steht, darf als sachgerechtes und *angemessenes Ausleseverfahren* und als weiterer Anhaltspunkt für eine gute Ausbildungsstelle gelten.

Lehrlinge sind wie Jungpflanzen, die stark vom *Klima* abhängen. Verständnis für junge Menschen, Humor, menschliche Wärme, freundlicher Umgangston gegenüber Mitarbeitern, klare und vernünftige Ausbildungsgrundsätze sind einige positive Klima-Faktoren.

Es ist sehr günstig, wenn Jungen und Mädchen einen Ausbildungsbetrieb vorher beschnuppern können. Dabei lernen sie den Beruf, seine Aufgaben und Anforderungen, seine Licht- und Schattenseiten, den Chef und seine Mitarbeiter und auch die „Betriebswetterlage“ selbst kennen. Darum muß eine Schnupperlehre wenigstens einige Tage dauern.

Die *Ergebnisse* von Lehrabschluß- und Zwischenprüfungen zeigen ebenfalls, was ein Ausbildungsbetrieb taugt. Es ist zwar schwierig, aber nicht unmöglich, an diese Informationen heranzukommen. Lehrwerkstätten, Lehlabs, Lehrbauhöfe, überbetriebliche Ausbildungsstätten und ähnliche Einrichtungen sind im allgemeinen für gute Ausbildung bekannt. Allerdings müssen auch dort die vorgenannten Qualitätsmerkmale gelten. Größere Betriebe können mehr Geld in die Ausbildung investieren. Dadurch wird sie aber nicht automatisch besser als in Kleinbetrieben. Diese können ihre Ausbildungsqualität erhöhen, wenn sie die Lehrlinge das erste Ausbildungsjahr an Berufsfachschulen, im Berufsgrundbildungsjahr oder an ähnlichen berufsbildenden Schulen absolvieren lassen.

Gezielt fragen und abwägen

Woher bekommt man die vielen Informationen, die zur Beurteilung einer Ausbildungsstelle erforderlich sind? Manches kann der Bewerber zusammen mit seinen Eltern selbst sehen, sich zeigen lassen oder erfragen. Es gibt aber heikle Bereiche, nach denen man sich mit mehr Erfolg und weniger Risiko bei Mitarbeitern oder Lehrlingen des betreffenden Betriebes erkundigt, auch beim Betriebsrat oder bei der Gewerkschaft. Einiges weiß vielleicht auch die Berufsberatung. Über viele Informationen verfügt die zuständige Kammer, die sie aber kaum herausrücken wird.

Einem Bewerber nützen Gesamturteile über Ausbildungsstellen, wie z. B. gut oder schlecht, herzlich wenig. Denn in jeder Lehrstelle gibt es Licht- und Schattenseiten. Zum Beispiel: fachlich sehr gut — aber menschlich mangelhaft. Oder: Schlaues Leben für die Stifte, aber trotz besonders günstiger Ausbildungsbedingungen nur mäßige Abschlußprüfungen, weil die Ausbilder fast keine Zeit für die Ausbildung haben.

Mit Hilfe dieser Liste von Qualitätsmerkmalen kann ein Bewerber entscheiden, was für ihn das Wichtigste ist und was er zu schlucken bereit ist. Vielleicht findet er dann zwar keine Traum-Lehrstelle, aber eine, mit der er zufrieden ist.

*) Quelle: Süddeutsche Zeitung vom 18.02.1981. (Mit freundlicher Genehmigung der „Süddeutschen Zeitung“ und des Autors.)

KURZMELDUNGEN

Keine eindeutige Festlegung der Arbeitsorganisation durch Einsatz der elektronischen Datenverarbeitung – BIBB legt Studie über die Entwicklung und Anwendung der Informationstechnik in Büro und Verwaltung vor

Die Gestaltung der Arbeitsorganisation in Büro und Verwaltung wird durch die Informationstechnik nicht eindeutig vorgegeben. Insbesondere erzwingt die Technik weder eine stärkere Arbeitsteilung noch verhindert sie die Bildung von Mischarbeitsplätzen. Damit wird auch die weitere Entwicklung der Berufsbildung in den kaufmännischen und verwaltenden Berufen nicht eindeutig von der technologischen Entwicklung bestimmt. Vielmehr werden umgekehrt betriebliche Organisationsentscheidungen durch zahlreiche Faktoren wie etwa das Arbeitskräfteangebot und die am Arbeitsmarkt verfügbaren Qualifikationen beeinflusst. Zu dieser Einschätzung kommt eine Studie des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung zur „Informationstechnik in Büro und Verwaltung“, die jetzt veröffentlicht wurde. Sie faßt erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes zusammen, das die Entwicklung der Tätigkeiten und Qualifikationsanforderungen in diesem Bereich unter den Bedingungen einer fortschreitenden Maschinisierung und Automatisierung der Informationsverarbeitung klären soll.

Nach Aussage der Studie wird der gegenwärtige Stand der EDV-Anwendung vielfach überschätzt. Ein großer Teil der kleinen Betriebe arbeitet noch mit „manuellen“ Informationsverarbeitungsverfahren. Größere Betriebe hätten zwar durchweg Geräte der elektronischen Datenverarbeitung installiert, nutzten diese bislang jedoch meist nur für einen Teil der möglichen Aufgabenbereiche. Es sei allerdings damit zu rechnen, daß die Verbreitung der EDV sich kontinuierlich fortsetzen werde. Alle Prognosen zum Einsatz von Informationstechnologie seien mit Unsicherheiten behaftet, weil sich eine Reihe von Einzelfaktoren schwer abschätzen ließen; z. B.

- die konjunkturellen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen für eine Durchdringung des kaufmännischen Bereichs mit Informationsverarbeitungstechnik und
- der politische Einfluß einzelner gesellschaftlicher Gruppen auf die Einsatzbedingungen neuer Technologien.

Der Studie liegt eine Einschätzung der voraussichtlichen Marktentwicklung für die einzelnen informationstechnologischen Gerätearten zugrunde, die von der Firma Diebold Deutschland GmbH für das BIBB vorgenommen wurde. Danach ergibt sich folgendes Bild:

- Der Markt für Standardcomputer (Preis über DM 250 000) weist gegenwärtig bereits einen Sättigungsgrad von fast 70 Prozent auf (1979 etwa 13 800 Installationen), wobei der Durchdringungsgrad im Bereich der Industrie und der Banken besonders hoch liegt. 1985 wird ein Sättigungsgrad von über 90 Prozent erreicht sein. Im Bereich der Bürocomputer (unter DM 250 000) ist bis 1985 mit einer Verdoppelung der Geräteinstallationen (1979 etwa 102 000 Installationen), bei besonders hohen Zuwachsraten der kleineren Bürocomputersysteme zu rechnen. Dennoch wird das Gesamtpotential an Bürocomputeranwendern bis 1985 erst etwa zu einem Drittel ausgeschöpft sein.
- Seit Beginn der 70er Jahre ist in allen Branchen eine sprunghafte Zunahme der Terminalinstallationen zu verzeichnen. Bis 1985 dürfte sich der Terminalbestand von heute rund 150 000 auf etwa 500 000 erhöhen.

- Die Durchdringung der Aufgabenbereiche mit EDV variiert zwischen den Branchen beträchtlich. Während nahezu alle Anwender der einzelnen Branchen im Rechnungswesen und in etwas geringerem Umfang auch im Personalwesen die EDV einsetzen, ist die EDV-Anwendung im Einkauf (vor allem im Handel) und im Verkauf (besonders bei der Fertigungsindustrie) relativ geringer.
- Arbeitsplatzorientierte Formen der Datenverarbeitung, bei denen vom Arbeitsplatz über Terminals oder dezentral installierte Bürocomputer ein direkter Zugriff zu Computerleistungen besteht, gewinnen an Bedeutung. Gegenwärtig haben im Durchschnitt etwa 5 Prozent aller kaufmännischen und verwaltenden Arbeitsplätze über Terminals und Bürocomputer einen direkten Computerzugriff. Bis 1985 werden dies im Durchschnitt etwa 10 Prozent der Arbeitsplätze sein.
- Die Textverarbeitung wird heute noch in erheblichem Umfang mit konventionellen Schreibmaschinen durchgeführt. Diebold schätzt, daß gegenwärtig etwa 2,5 Millionen Schreibmaschinen und 10 000 lochstreifengesteuerten Textautomaten nur etwa 30 000 computergesteuerten Textverarbeitungssystemen gegenüberstehen.
- Diebold schätzt das Marktpotential für Textverarbeitungssysteme auf etwa 650 000 Einzelgeräte. Der Bestand an Textverarbeitungssystemen wird nach Schätzung von Diebold bis 1985 etwa auf 100 000 ansteigen. Die computerunterstützte Textverarbeitung wird in den Anwendergruppen eine besonders rasche Verbreitung finden, in denen eine verbesserte Textverarbeitung unmittelbar zum wirtschaftlichen Erfolg des Betriebes beiträgt. Dies sind schreibintensive Dienstleistungsbetriebe (z. B. Rechtsanwaltskanzleien, Wirtschaftsberater) sowie schreibintensive Bereiche in Industrie- und Handelsbetrieben.

Der Untersuchung von Entwicklung und Anwendung der Informationstechnik wird eine Befragung der Betriebe über deren Einschätzung der Veränderungen der Qualifikationsanforderungen am Arbeitsplatz und in der Berufsausbildung folgen.

Die Studie „Informationstechnik in Büro und Verwaltung“ von Uwe Grünwald und Richard Koch ist als Heft 32 der Reihe „Berichte zur beruflichen Bildung“ erschienen und gegen eine Schutzgebühr beim Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung zu beziehen.

Ausbilder wollen enger mit Berufsschulen zusammenarbeiten

Wenn eine verbesserte Koordination der Ausbildung zwischen Betrieb und Schule über die Abstimmung der Ausbildungsordnungen mit den schulischen Rahmenlehrplänen hinaus erreicht werden soll, bedarf es intensiverer Zusammenarbeit zwischen betrieblichen Ausbildern und Berufsschullehrern. Durch die Bildung schulischer Unterrichtsböcke und die zunehmende Einbeziehung überbetrieblicher Ausbildungsphasen wird diese wünschenswerte Zusammenarbeit mehr und mehr erforderlich. Betriebliche Ausbilder halten in ihrer überwiegenden Mehrheit eine stärkere Kooperation mit den Berufsschullehrern oder Berufsschulen ihrer Auszubildenden für nötig, mehr als die Hälfte fühlt sich jedoch über den Berufsschulunterricht nicht ausreichend informiert. Zwei Drittel halten eine Koordination der Ausbildung in Betrieb und Schule für erforderlich. Das sind Ergebnisse einer Studie des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung, die sich mit der Lernortkooperation und Blockung von Lernzeiten im dualen System befaßt.

Nur ein verschwindend geringer Teil der Ausbilder sieht Berufsschulunterricht und ergänzende überbetriebliche Ausbildung als eine „Zugabe“ an, auf die man auch verzichten könne. Für die Mehrzahl ist eine Zusammenarbeit mit der Berufsschule und nach den jeweiligen Umständen auch der „Überbetrieblichen Ausbildungsstätte“ wichtig. Um so mehr muß überraschen, daß über die Hälfte der Befragten über das Geschehen in der Berufsschule nur lückenhaft informiert ist und vielfach auch keine Anstalten trifft, ihren Informationsstand – beispielsweise durch Vorlage der Klassenarbeiten durch die Auszubildenden – zu verbessern.

Die Informationsdefizite über die Arbeit und die Probleme der jeweils anderen müssen sowohl bei Ausbildern als auch Berufsschullehrern verringert werden. Nur so kann eine gute Zusammenarbeit herbeigeführt bzw. verstärkt werden. Der offensichtliche Mangel könnte behoben werden durch gegenseitige Besuche von Lehrern und Ausbildern in Betrieb und Berufsschule. Diese Möglichkeit der Information wird weitaus zu wenig genutzt. Die Untersuchung hat ergeben, daß die Bereitschaft dazu auf betrieblicher Seite mit steigender Ausbildungsintensität wächst. Ein schwerwiegendes Hindernis scheint jedoch in der Einstellung der Schul- bzw. Betriebsleitungen zur gegenseitigen Hospitation

zu liegen. Insgesamt halten 80 Prozent der befragten Ausbilder eine Hospitation in der Berufsschule und 70 Prozent eine Hospitation der Lehrer im Betrieb für nicht oder nur schwer durchführbar.

Aus- und Weiterbildung von Ausbildern und Lehrern sollten aufeinander bezogen werden und, soweit möglich, gemeinsam stattfinden. Die gegenwärtige Ausbildung der Berufsschullehrer findet fast ausschließlich im Hörsaal, kaum jedoch im „Lernort Betrieb“ statt.

Regelmäßige gemeinsame Informationsveranstaltungen von Lehrern und Ausbildern und stärkere wechselseitige Information über die jeweiligen Probleme, Erfahrungen und technologischen Entwicklungen würden die notwendige Zusammenarbeit verstärken. Hier sollten die Kammern ihre bisherigen Bemühungen noch erheblich steigern.

Die Studie „Kooperation und Blocksystem“ von B. Schwiedrzik ist erschienen als Heft 31 der „Berichte zur beruflichen Bildung“ und kann gegen Entrichtung einer Schutzgebühr bezogen werden beim Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31.

MODELLVERSUCHE

Modellversuch „Qualifizierung von Ausbildungspersonal für ausländische Jugendliche“

Die Handwerkskammer zu Köln führt seit dem 1. April 1981 unter Beteiligung der Industriebetriebe Bayer AG, Klöckner-Humboldt-Deutz AG und Ford-Werke AG den Modellversuch „Qualifizierung von Ausbildungspersonal für ausländische Jugendliche“ durch. Ziel ist es, einen Weiterbildungslehrgang zu entwickeln und zu erproben, der Ausbildern aus Handwerk und Industrie Hilfen für den Umgang mit türkischen Auszubildenden zur Verfügung stellt. Der Modellversuch, der eine Entwicklungs- und Revisionsphase umfaßt, wird im Dezember 1982 abgeschlossen werden.

Die Handwerkskammer und die beteiligten Industriebetriebe haben – ausgehend von zum Teil bereits vorliegenden Erfahrungen mit betrieblicher/überbetrieblicher Ausbildung ausländischer Jugendlicher – den Schwerpunkt aus dem Modellversuchsprogramm des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft „zur Förderung der Ausbildung von ausländischen Jugendlichen“ aufgegriffen, dem eine ganz eigene Bedeutung zukommt, wenn es in den nächsten Jahren darum geht, ausländischen Jugendlichen verstärkt Ausbildungsplätze in anerkannten Ausbildungsberufen anzubieten: Es hat sich erwiesen, daß viele Betriebe und nicht zuletzt die Ausbilder selbst unterschiedliche Schwierigkeiten bei der Ausbildung junger Ausländer befürchten. Der Modellversuch zur „Qualifizierung von Ausbildungspersonal für ausländische Jugendliche“ soll deshalb dazu beitragen, Ausbilder sozialpädagogisch, aber auch methodisch-didaktisch auf „Abweichungen“ im Verhalten junger Türken vorzubereiten. Im Mittelpunkt des beabsichtigten Weiterbildungslehrganges werden die beiden folgenden Informationsbereiche stehen:

- Lebenssituation türkischer Familien und ihrer Kinder im Herkunftsland, und zwar unter wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen, religiösen, bildungsmäßigen usw. Gesichtspunkten.
- Lebenssituation türkischer Familien und ihrer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, insbesondere in der Region

Köln. In diesem Zusammenhang wird der Schwerpunkt der Information darauf gelegt werden, inwieweit türkische Familien für sich und ihre Kinder Verhaltens-, Handlungs-, Entscheidungsmuster zugrunde legen, die denen im Herkunftsland entsprechen, und welche Konflikte im Kontakt mit der deutschen Umwelt dadurch entstehen. Weiterhin sollen u. a. die Themen „Sprachentwicklung in Familie, Schule, Freizeit“ sowie „Bildungs- und Berufsverhalten“ ausdrücklich angesprochen werden.

Der wesentliche didaktisch-methodische Schwerpunkt des Weiterbildungslehrganges wird sein, die Informationen so umsetzungsbezogen aufzubereiten und anzubieten, daß Ausbilder in auftretenden (Konflikt-)Situationen in der Lage sein werden, die Gründe und Motive für Entscheidungen und Reaktionen türkischer Auszubildender zu erkennen und aufzuschlüsseln, und daß sie vor allem den Jugendlichen, die ihre „Abweichung“ selbst auch als Konflikt erleben, behilflich sein können bei der Entwicklung situationsangemessener Verhaltens- und Handlungsweisen. Der Weiterbildungslehrgang wird aus diesem Grunde teilnehmerorientiert sein.

Dem Ausbilder wird Gelegenheit geboten werden, eigene Erfahrungen und Einschätzungen einzubringen und aufzuarbeiten. Anhand von Fallbeispielen werden Handlungsalternativen erprobt und auf ihre Tauglichkeit geprüft werden können.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, daß ein solcher in Handwerk und Industrie erprobter Weiterbildungslehrgang für betriebliches Ausbildungspersonal ein Angebot darstellt, das auf breiter Ebene eingesetzt werden kann. So ist vorgesehen, das Ausbilderförderungscenter Essen e. V. (AFZ) über Ziele, Anlage, Methode und erarbeitete Materialien ständig auf dem laufenden zu halten und eine Kooperation anzustreben. Darüber hinaus sollen Lehrgang und Materialien daraufhin geprüft werden, inwieweit sie insbesondere auch zur Qualifizierung von Betreuungspersonal innerhalb und außerhalb von Betrieben geeignet sind.

Ursula Wagner, BIBB, Berlin

REZENSIONEN

„Die berufliche Bildung steht bislang im Schatten der bildungspolitischen Entwicklung. Ursachen hierfür sind nicht nur die gegenwärtige wirtschaftliche Lage und politische Kontroversen um eine Reform, sondern auch berufspädagogische Defizite“ – so Hans Werner Kuhn im Vorwort seines Buches

Qualifikation und Sozialisation in der beruflichen Bildung. Ein Beitrag zur aktuellen Problematik des Verhältnisses von Bildungssystem und Beschäftigungssystem im Bereich der beruflichen Bildung, Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg; Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer, 1980 (Studienbücher Sozialwissenschaften).

Dem Autor geht es in seinem Beitrag nicht um eine Aufhellung der arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitischen Restriktionen im Kontext der derzeitigen ökonomischen Situation, was angesichts der Kluft zwischen Nachfrage und Angebot von Lehrstellen und/oder Arbeitsplätzen schon verwundern muß, sondern um eine mehr berufspädagogische Betrachtungsweise. Allerdings weiß der Autor sehr wohl, daß immanente Analysen nicht ausreichen, „will man Situation und Entwicklungstendenzen der beruflichen Bildung erfassen“ (S. 9); er weitet deshalb den Untersuchungsgegenstand – und dies ist eine der Stärken des vorliegenden Buches – „auf die vorberufliche Bildung in der Hauptschule und die Lage des ausgebildeten Facharbeiters“ (ebda.) aus.

Nach einigen modischen Anmerkungen zum Begriff „Struktur“ zur Erklärung der Arbeit unterlegten Ansatzes (als sei dieser sonst nicht zu erkennen!) wendet sich der Autor traditionellen Ansätzen der Berufspädagogik zu, gleichwohl nicht etwa „historisch-systematisch“ (S. 18), sondern vielmehr deshalb, um den „strukturtheoretischen Ansatz zu verdeutlichen und in gewisser (!) Weise auch zu begründen“ (ebda.).

Interessanter dagegen die Ausführungen Kuhns zur „Rolle des Staates und seinen Einflußmöglichkeiten auf Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (S. 34), obwohl auch hier weder die konkret-historische noch die begrifflich-logische Analyseebene ausgeführt wird, sondern in arg verkürzter Form vier sich gegenseitig ausschließende Beziehungstypen des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem aufgelistet werden: Primat des Ökonomischen, Autonomie des Bildungssystems, Autonomie des Staates, Interdependenz der Teilsysteme (S. 34 – 41).

Nach diesem Vorspann, der zugleich die Folie für die späteren „Bildungspolitischen Perspektiven“ bilden soll, kommt Kuhn zum Qualifikationsbegriff, der ihm gleichsam zentrale Grundkategorie für seine Untersuchung ist: die Beziehungen zu Begriffen wie **Lernziel, Kompetenz, Fähigkeit, Arbeitsanforderungen, Identität und Mündigkeit** sollen geklärt werden, wozu

auch nach der bildungsökonomischen, gesellschaftspolitischen und pädagogischen Bestimmung von Qualifikation gefragt wird (S. 42 – 56). Daran anschließend untersucht Kuhn die Qualifikationsentwicklung im Beschäftigungssystem, sowohl quantitativ als auch qualitativ, ohne allerdings eigene Untersuchungen/Berechnungen anzubieten. Dennoch meint er feststellen zu können, daß sich (makroökonomisch) in der quantitativen Analyse eine Differenzierung der Qualifikation in der Gesamtheit der Erwerbstätigen zeige, die durch demographische Veränderungen und sektorale Verschiebungen bedingt sei; mikroökonomisch wiesen die Untersuchungen (die Kuhn interpretiert – d. V.) nach, daß der ökonomisch-technische Fortschritt (so Kuhn) am Arbeitsplatz keine qualitativ neuen Anforderungen an die Beschäftigten stelle.

Daraus folge, daß von einer generellen Tendenz zur ökonomisch-technisch bedingten Höherqualifizierung nicht, sondern eher von einer Polarisierung, d. h. partieller Höherqualifizierung mit mehrheitlicher Dequalifizierung, gesprochen werden müßte; darüber hinaus gelte als abgesichert, daß sich eine Verlagerung von „technisch funktionalen“ zu „extrafunktionalen“ Qualifikationselementen vollziehe (S. 68).

Diese aus der industriesoziologischen Literatur vergangener Jahre hinlänglich bekannten Thesen zur Qualifikationsentwicklung werden von Kuhn erfreulicherweise nicht isoliert wiedergegeben, sondern mit der Qualifikationsentwicklung in der Hauptschule verbunden. Er unterscheidet hier nach „formalem Abschlußniveau“ und „nach inhaltlich-curricularen Veränderungen im Hauptschullehrplan“ (S. 70); gleichsam als Ergebnis fordert Kuhn eine Verzahnung von vorberuflicher und beruflicher Bildung (S. 78), wozu ihm das Fach Arbeitslehre geeignet erscheint, „die Krise der Hauptschule zu vermindern“ (S. 84).

Die zweite zentrale Grundkategorie der von Kuhn vorgenommenen Untersuchung der beruflichen Bildung ist der „Sozialisationsbegriff“, den er – nach einer Begriffsdefinition quer durch verschiedene theoretische Konzeptionen (S. 86 – 98) – auf Schule und Betrieb anwendet.

Die dominante Stellung des Betriebes – so Kuhns Schlußfolgerung – würde kaum durch schulische Lernprozesse kritisch korrigiert; eine Pluralität von Lernorten wie Betrieb, Schule, Labor, Ausbildungszentren, Lehrwerkstätten usw. und die dadurch bedingten vielfältigen Erfahrungen könnten allerdings enge, betriebspezifische Qualifikationen und Sozialisations-effekte nachhaltig korrigieren, wozu aber „noch keine abgesicherten Aussagen gemacht werden können“ (S. 118). Da Kuhn weiß, daß gesellschaftliche Reformen nicht analog theoretischen Reißbrettentwürfen entwickel- und durchsetzbar sind, sondern immer die Rahmenbedingungen von Reformpolitik mit zu reflek-

tieren haben, untersucht er die Berufsbildungsreform (S. 120 – 139).

Kuhn arbeitet als Ergebnis heraus, daß in der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung diejenigen, „die das vorhandene System der beruflichen Bildung weitgehend bejahen und für die die Reform dieses Sektors nichts weiter bedeutet als dessen Anpassung an die Anforderungen des Beschäftigungssystems mit denjenigen (konkurrieren), für die berufliche Bildung eine emanzipatorische Aufgabe zukommt, die zu verantwortlichen Handeln in der demokratischen Gesellschaft befähigen soll“ (S. 139), wobei sich die erste Position als die stärkere erwiesen habe.

Dieses Urteil der Berufsbildungsreform, das nicht einmal nachgewiesen, sondern lediglich behauptet wird, veranlaßt Kuhn jedoch nicht, die Gründe und Ursachen für das Scheitern herauszuarbeiten, vielleicht sogar über die Handlungskompetenzen des Staates (das sind auch finanzielle Mittel!) erneut nachzudenken, sondern verführt ihn geradezu – ich überspringe hier das Kapitel zum bildungspolitischen Zusammenhang von Qualifikation und Sozialisation – weiterhin gesellschaftliche Verhältnisse, die die Hierarchien der Bildungs- und Lebenschancen überhaupt erst begründen, zu tabuisieren. Deshalb kann es nicht verwundern, daß Kuhn den Hebel künftiger bildungspolitischer Perspektiven (S. 154 – 161) in den Konzepten zur „Humanisierung der Arbeit“ zu sehen glaubt, wozu er „auf konkrete Erfahrungsberichte aus Modellversuchen (!)“ zurückgreift.

Wer allerdings wie Kuhn die Humanisierungspolitik – so wichtig sie als Teilpolitik auch ist – nicht mehr reflektiert auf die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Durchsetzung und Verallgemeinerung, der hängt weiterhin der Illusion nach, allein eine Reform der Arbeitsbedingungen könne die vorhandenen sozialen Strukturen überwinden – um dann am Ende wieder ein vernichtendes Urteil abgeben zu müssen.

Rolf Hohmann, Berlin

Andrea: **„Ich gehöre zu Euch!“**

Sie ist geistig behindert



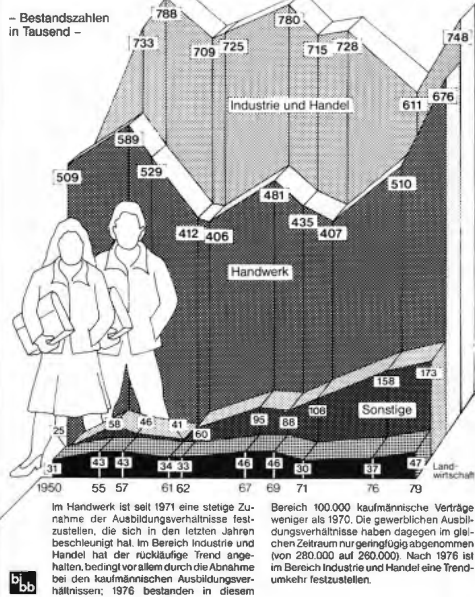
Wie Sie helfen können, erfahren Sie bei: Lebenshilfe, Postfach 80, 3550 Marburg



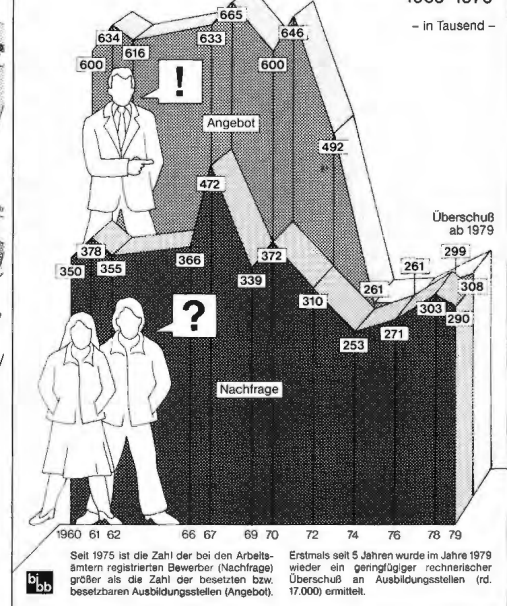
Lebenshilfe
für geistig Behinderte

Neuerscheinung aus dem Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung

Die Verteilung der Auszubildenden
auf Ausbildungsbereiche
1950-1979



Angebot von Ausbildungsstellen
und Nachfrage nach Ausbildungsstellen
bei den Arbeitsämtern
1960-1979



Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland

Schaubilder zu Entwicklungstendenzen
im Ausbildungs- und Beschäftigungssystem

1981. 57 Seiten. DM 10,- ISBN 3-88555-118-7

Die Zahl der Auszubildenden im dualen System der Berufsbildung erreicht derzeit ihren Höhepunkt. Um die Verhältnisse richtig einschätzen zu können, ist es wichtig, sich die längerfristigen Entwicklungen vor Augen zu halten. Diesem Ziel dient die Broschüre. Mit Hilfe der Schaubilder wird die Situation in den früheren Jahren bis heute, soweit wie möglich ab 1950, verdeutlicht. So werden zum Beispiel die Zu- und Abnahmen der Auszubildendenbestände in den Bereichen Industrie/Handel und Handwerk, die Entwicklungen in den Berufen, die Struktur der schulischen Vorbildung der Auszubildenden usw. graphisch dargestellt und erhalten durch die längerfristige Betrachtungsweise eine besondere Aussagekraft. Die Schaubilder sind mit kurzgefaßten Texten versehen und dienen dem Ziel, auf das Wesentliche hinzuweisen.

Diese Broschüre ist erhältlich beim Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung –
Pressereferat – Fehrbelliner Platz 3 · 1000 Berlin 31 · Tel.: (030) 86 83 280 oder 86 83-1

**bi
bb**

**Auszubildende nach Ausbildungsberufen,
Berufsfeldern und Ländern in Zeitreihen 1973–1978**

von Peter Glaser, Ilse G. Lemke und Brigitte Schmidt-Hackenberg

1981 · 275 Seiten · DM 20,-

ISBN 3-88555-120-9

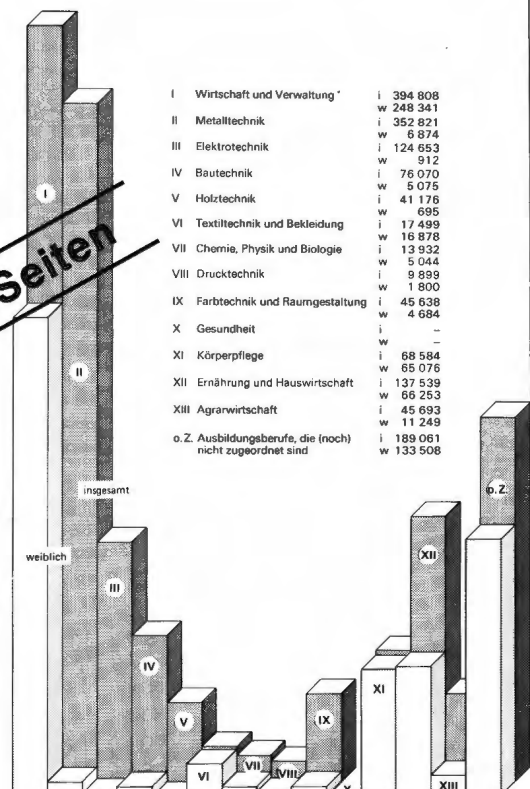
Seit einigen Jahren sind verstärkt Bemühungen zum Auf- und Ausbau einer Statistik für den Bereich der Berufsausbildung unternommen worden. Die hier angezeigte Veröffentlichung will hierzu einen Beitrag leisten. In ihr sind die seit 1973 in den verschiedensten statistischen Quellen erscheinenden Angaben über die Zahl der Auszubildenden in den einzelnen Ausbildungsberufen zusammengetragen. Die statistischen Zeitreihen erstrecken sich nicht nur auf die Entwicklung dieser Zahlen im Bundesgebiet insgesamt, sondern sind zusätzlich auch nach Ländern aufgeschlüsselt. Einbezogen sind alle Ausbildungsberufe, die den zur Zeit bestehenden Berufsfeldern zugeordnet sind, womit 87% aller Auszubildenden erfaßt werden. Neben den Grunddaten enthalten die Tabellen Angaben über die Zahl weiblicher Auszubildender in den jeweiligen Ausbildungsberufen sowie verschiedene Index-Berechnungen, die die absoluten Zahlen untereinander in Beziehung setzen und Vergleichsmaßstäbe liefern. Diese Dokumentation kann somit als statistisches Handbuch genutzt werden, das vielfältige Verwertungsmöglichkeiten bietet. Es ist beabsichtigt, die Zahlen in den folgenden Jahren fortzuschreiben.

Tab. 3.13.7
Anzahl der Auszubildenden nach Ausbildungsberufen
Berufsfeld XIII Agrarwirtschaft
Niedersachsen

nt. Kenn- nummer	Ausbildungsberuf	1973	1974	1975	1976	1977	1978
A. Schwerpunkt: Tierischer Bereich							
1 0110	Landwirt / Landwirtin	2508 -	2354 -6,1	2834 +20,4	3016 -6,4	3331 +10,4	3831 +15,0
	a						
	b						
	c	16,37	15,47	17,80	18,67	19,34	21,09
	d			0 10	0 30	0 30	0 70
2 0210	Tierwirt / Tierwirtin	54 2	57 6	60 5	66,7 10,7	83 10	93 14
	a						
	b						
	c						
	d						
3 8382	Pferdewirt / Pferdewirtin	54 1	55 12	86 54	138 39	173 57	173 55
	a						
	b						
	c						
	d	1,85	21,92	27,91	41,48	41,30	31,79
4 0215	Fachwirt / Fachwirtin	21 1	22 5	28 1	41 41	48 14	51 8
	a						
	b						
	c						
	d						
5 0633	Jäger (Berufsjäger) / Jägerin (Berufsjägerin)	8 -	- 13	8 -	8 -	14 8	- -
Schwerpunkt insgesamt							
	a	2641 4	2468 15	3021 28	3220 56	3629 80	4136 86
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c	17,21	16,22	18,98	19,93	21,06	22,77
	d	0 07	0 27	0 37	0 53	1 25	1 32
	a	0 15	0 61	0 93	1 50	2 21	2 08
B. Schwerpunkt: Pflanzlicher Bereich							
1 0531	Florist / Floristin	456 434	489 465	517 487	578 581	711 683	911 905
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c	2,97	3,21	3,25	2,58	2,40	2,91
	d	95,18	95,09	95,32	95,33	96,06	94,95
2 0510	Gärtner / Gärtnerin	702 81	800 127	1319 174	1586 270	2012 436	2379 711
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c	4,57	5,76	6,21	5,88	6,15	6,37
	d	11,54	15,88	13,19	16,80	17,87	17,70
3 0621	Forstwart / Forstwartin	51 81	52 127	88 139	98 140	128 190	212 280
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						
	c						
	d						
	a						
	b						

1 Für die Jahre 1969 und 1973-1975 = Geflügelzüchter, Imker, Melker, Pelzterzüchter, Schäfer, Schweinezuchtgehilfe, ab 1976 einschließlich der vorgenannten auslaufenden Ausbildungsberufe
2 Zahlenangaben einschließlich Auszubildende im Betriebszweig Kleine Hochsee- und Küstenfischerei
3 „Pferdezüchter“
4 Berufsfahrer im Trambessensort, Berufsreiter und -fahrer, Jockey

Abb. 1
Besetzung der Berufsfelder mit Auszubildenden
1978



Diese Broschüre ist erhältlich beim Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung –
Pressereferat – Fehrbelliner Platz 3 · 1000 Berlin 31 · Tel.: (030) 86 83 280 oder 86 83-1

**bi
bb**