

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 1982

11. Jahrgang

Heft 3

Juni 1982

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Bibliographische Abkürzung BWP)	
— vormals Zeitschrift für Berufsbildungsforschung —	
einschließlich	
Mitteilungen des	
Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung	
Herausgeber	
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)	
— Der Generalsekretär —	
Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31	
Redaktion	
Hans-Joachim Walter (verantwortlich)	
Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)	
Telefon (030) 86 83-2 83 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 Bestätigung der Redaktion als angenommen; unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgeschickt 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>Michael Eule</i>	
Erstellung und Auswahl von (schriftlichen) Prüfungsaufgaben nach § 36 Satz 1 BBiG und § 33 Abs. 1 Satz 1 HwO —	
Prüfungsausschüsse contra zuständige Stelle	1
<i>Wilfried Reisse</i>	
Erarbeitung eines „Prüfungsrahmens“ für die Abschlußprüfung der Gärtner	
Ein Erfahrungsbericht	5
<i>Christel Alt</i>	
Weiterentwicklung der Ausbildung des Hüttenfacharbeiters	
Eine Zwischenbilanz zum Modellversuch in Duisburg	13
<i>Günter Walden / Susanne Wiederhold-Fritz</i>	
Welchen Mehraufwand verursacht die betriebliche Erstausbildung behinderter Jugendlicher?	16
<i>Hans-Günther Ritz</i>	
Schwerbehindertenvertrauensleute und Berufsausbildung jugendlicher Schwerbehinderter	20
<i>Dieter Gärtner / Arthur Goldgräbe</i>	
Darstellung von Verfahren zur Auswertung von Berufsanalysen	23
MODELLVERSUCHE	27
 Anschriften und Autoren dieses Heftes	
Christel Alt; wiss. Mitarbeiterin im Bereich „Lernorganisation in der beruflichen Bildung“ der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ des BIBB	
Richard von Bardeleben; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Betreuung und wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen“ der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ des BIBB	
Michael Eule; Mitarbeiter des BIBB	
Dr. Dieter Gärtner; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Ausbildungsordnungsforschung I“ der Hauptabteilung „Ausbildungsordnungsforschung“ des BIBB	
Arthur Goldgräbe; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Ausbildungsordnungsforschung I“ der Hauptabteilung „Ausbildungsordnungsforschung“ des BIBB	
Marlies Kampschulte; Leiterin der Abteilung „Fort- und Weiterbildung“ im Bildungszentrum der Handwerkskammer Münster, Mecklenberger Straße 245, 4400 Münster	
Wilfried Reisse; wiss. Mitarbeiter im Bereich „Prüfungen“ der Hauptabteilung „Curriculumforschung“ des BIBB	
Hans-Günther Ritz; wiss. Mitarbeiter im „Fachbereich 1“ der Universität Bremen, Bibliothekstraße, 2800 Bremen	
Günter Walden; wiss. Mitarbeiter in der Abteilung „Grundlagen der Finanzierung“ der Hauptabteilung „Finanzierung der beruflichen Bildung“ des BIBB	
Susanne Wiederhold-Fritz; wiss. Mitarbeiterin in der Abteilung „Grundlagen der Finanzierung“ der Hauptabteilung „Finanzierung der beruflichen Bildung“ des BIBB	

Michael Eule

Erstellung und Auswahl von (schriftlichen) Prüfungsaufgaben nach § 36 Satz 1 BBiG und § 33 Abs. 1 Satz 1 HwO –

Prüfungsausschüsse contra zuständige Stelle

1. Problemstellung

Nach § 36 Satz 1 Berufsbildungsgesetz (BBiG) und § 33 Abs. 1 Satz 1 Handwerksordnung (HwO) errichten die zuständigen Stellen (bzw. die Handwerkskammer) für die Abnahme der Abschlußprüfung (bzw. der Gesellenprüfung) Prüfungsausschüsse. Aus dem Wortlaut des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung ergibt sich nicht eindeutig, ob die Zuständigkeit der Prüfungsausschüsse die Erstellung und die Auswahl von schriftlichen Prüfungsaufgaben umfaßt oder ob dies eine Aufgabe der (Verwaltung der) zuständigen Stelle ist. Diese Frage hat nicht nur Bedeutung insbesondere für die Vereinheitlichung der Prüfungsaufgaben; von ihrer Beantwortung hängt ab, ob der Prüfungsausschuß ihm ungeeignet erscheinende Prüfungsaufgaben ablehnen oder ändern darf.

2. Stand der Rechtsprechung

In der Rechtsprechung gibt es, soweit ersichtlich, bisher nur drei einander widersprechende Entscheidungen des Verwaltungsgerichts München (Beschluß vom 02.06.1976 [1]), des Oberverwaltungsgerichts Hamburg (Urteil vom 22.12.1977 [2]) und des Verwaltungsgerichts Düsseldorf (Urteil vom 29.01.1982 – Aktenzeichen 15 K 3673/81).

2.1 Verwaltungsgericht München:

Prüfungsausschüsse nicht zuständig

Der Beschuß des Verwaltungsgerichts München war eine Entscheidung im Eil-Verfahren auf Erlaß einer einstweiligen Anordnung nach § 123 Verwaltungsgerichtsordnung. Entscheidungen im Eilverfahren beruhen auf einer „zwangsläufigen summarischen Überprüfung“ [3].

In diesem Verfahren hatte der Vorsitzende eines Prüfungsausschusses beantragt, der Industrie- und Handelskammer aufzugeben, „die Prüfung nicht ohne sein Einvernehmen durchzuführen und die vorgesehenen programmierten Prüfungsaufgaben nicht zu verwenden, da sie nicht geeignet seien, ein ausreichendes Bild vom Kenntnisstand der Prüflinge zu vermitteln“ [4].

Die Kammer des Verwaltungsgerichts war der Auffassung, daß es nicht zum (notwendigen) Aufgabenbereich der Prüfer gehöre, die Prüfungsaufgaben zu erstellen oder auszuwählen: § 14 der Prüfungsordnung gebe der Industrie- und Handelskammer die Möglichkeit, überregional erstellte Prüfungsaufgaben zu übernehmen. Es gebe kein höherrangiges Recht, daß die Aufgaben nicht durch andere Personen als Prüfer erstellt werden dürften. Es gebe keinen allgemeinen Prüfungsgrundsatz, daß die Prüfer auch die Prüfungsaufgaben selbst auszuwählen hätten, vielmehr überwogen im schriftlichen Prüfungswesen die Fälle, in denen Prüfungsfragen und die Bewertung der Lösungen von verschiedenen Personen erarbeitet bzw. vorgenommen würden, ohne daß dies in oberstgerichtlichen Entscheidungen in Frage gestellt worden wäre. Das Berufsbildungsgesetz enthalte keine ausdrückliche Regelung. Die in der Kommentierung zu § 36 BBiG vertretenen Auffassungen zum Aufgabenbereich der Prüfer trafen nur den Fall, wenn keine überregionalen Aufgaben vorhanden seien.

Dem Beschuß ist insofern zu folgen, als es keinen allgemeinen bundesrechtlichen Rechtssatz und keinen allgemeinen Prüfungsgrundsatz gibt, daß die schriftlichen Prüfungsaufgaben nur durch den Prüfungsausschuß selbst oder durch Prüfer erstellt oder ausgewählt werden dürfen. Der Beschuß des Verwaltungsgerichts München sollte im übrigen nicht überbewertet werden, da er nur

aufgrund einer summarischen Prüfung in einem Eilverfahren erging. Die Entscheidung enthält außer der Feststellung, daß das Berufsbildungsgesetz keine ausdrückliche Regelung enthalte, keine Auseinandersetzung mit Sinn und Zweck von § 36 BBiG. Die Argumentation, daß der die Prüfungsfragen erarbeitende Ausschuß nach § 37 Abs. 2 BBiG besetzt sei, ist wenig überzeugend. Eine Besetzung des (externen) Aufgabenerstellungsausschusses nach § 37 Abs. 2 BBiG könnte eine nach § 36 BBiG rechtswidrige Zuständigkeitsverteilung zwischen Prüfungsausschuß und zuständiger Stelle nicht heilen.

2.2 Oberverwaltungsgericht Hamburg: Prüfungsausschüsse zuständig

In dem vom Oberverwaltungsgericht Hamburg entschiedenen Rechtsstreit hatte ein Berufsschullehrer als Mitglied des von der Industrie- und Handelskammer gebildeten „Ausschusses zur Verabschiedung der Prüfungsaufgaben für den Großhandel“ eine Entschädigung für die von ihm erstellten Prüfungsaufgaben verlangt. Das Oberverwaltungsgericht verurteilte die Industrie- und Handelskammer zur Zahlung einer geringen Entschädigung. Die Nichtzulassungsbeschwerde des Klägers wurde vom Bundesverwaltungsgericht zurückgewiesen [5]; das Urteil ist daher rechtskräftig. Der Senat des Oberverwaltungsgerichts argumentierte zur Frage der Zuständigkeit für die Erstellung und Festlegung von Prüfungsaufgaben wie folgt:

„Eine bloße Wortinterpretation in der Weise, daß der Prüfungsablauf in Vorbereitung, Abnahme und Nachbereitung untergliedert und in diesem Schema die Erarbeitung von Prüfungsaufgaben der Vorbereitung zugeschlagen wird, verfehlt den Sinn des Gesetzes. § 36 Satz 1 BBiG kann nur aus dem Regelungszusammenhang verstanden werden, in dem er steht. Im 4. Abschnitt des Berufsbildungsgesetzes ist das gesamte Prüfungswesen in der Berufsbildung den ‚zuständigen Stellen‘ im Sinne des § 75 BBiG ... aufgetragen . . .“

In ihren Bereich gehört insbesondere auch die gesamte Abwicklung der Abschlußprüfungen einschließlich sämtlicher vorbereitenden und abschließenden Maßnahmen. Als einzige Institutionen, die im Prüfungswesen bei und von den zuständigen Stellen zu bilden sind, sieht das Gesetz die Prüfungsausschüsse vor. Das Gesetz kennt keine Institutionalisierung von Funktionen der Vorbereitung und der Nachbereitung außerhalb der Ausschüsse, etwa bei Prüfungssätern. Daraus folgt, daß auch diese Funktionen im Grundsatz von den Prüfungsausschüssen wahrgenommen werden müssen. Sicherlich kann die technische Abwicklung des Prüfungsverfahrens weitgehend unter Verantwortung der zuständigen Stellen außerhalb der Prüfungsausschüsse geschehen; zu denken ist hier z. B. an die Erstellung von Übersichten über die Prüfungsleistungen, die Zuteilung von Prüfungsräumen, die Fertigung der Prüfungszeugnisse und dergleichen. Die Verantwortung für den Prüfungsinhalt jedoch liegt bei den Prüfungsausschüssen. Ihnen obliegen alle diesbezüglichen Entscheidungen und sonstigen Maßnahmen. In diesem Sinne ist somit der Begriff ‚Abnahme‘ in § 36 Satz 1 BBiG zu verstehen.“

Zu dem umschriebenen Aufgabenkreis der Prüfungsausschüsse gehört insbesondere auch die Wahl der Aufgaben, die von den Prüflingen bearbeitet werden sollen. Diese sich aus dem Gesetz ergebende Verpflichtung ist in § 14 Abs. 1 (der Prüfungsordnung) so formuliert, daß der jeweilige Prüfungsausschuß die Prüfungsaufgaben ‚beschließt‘. . . Ist ein Gremium für eine Ent-

scheidung zuständig, so schließt das – wenn nicht ausnahmsweise anderes bestimmt sein sollte – immer die Befugnis, in der Regel auch die Pflicht mit ein, die Grundlagen für die Beschußfassung – hier also Entwürfe von Prüfungsaufgaben – vorher zu erstellen . . .“ Zur Möglichkeit, Prüfungsaufgaben durch eine andere Stelle erarbeiten zu lassen, führt das Oberverwaltungsgericht aus [6]: „Erst recht ist damit (mit dem Erlaß des Berufsbildungsgesetzes, d. Verf.) ausgeschlossen, daß in einem Land die durch Gesetz bestimmte für die Ausbildung ‚zuständige Stelle‘ ihr zugewiesene Funktionen an eine andere Körperschaft überträgt. Das wäre nur zulässig, wenn das Gesetz eine entsprechende Ermächtigung enthielte. Daran fehlt es jedoch für das Prüfungswesen. Somit gibt es keine rechtliche Handhabe, die Erarbeitung der Aufgaben für die schriftliche Prüfung im Wege der ‚Übertragung‘ zu einer Angelegenheit der Beigeladenen (die Schulbehörde, d. Verf.) zu machen. Ebenso ist es nicht erlaubt, daß eine Bindung der Prüfungsausschüsse an anderweitig erarbeitete Aufgaben . . . vorgesehen wird, wenn diese nicht binnen einer bestimmten Frist Änderungen beschließen.“ Hiervon trennt das Oberverwaltungsgericht die Frage, ob sich die Industrie- und Handelskammer bei der Erarbeitung von Prüfungsaufgaben der Hilfe anderer Personen bedienen kann, was es für zulässig hält. Das Urteil des Oberverwaltungsgerichts Hamburg hat erhebliche Bedeutung für die Auslegung des § 36 Satz 1 BBiG. Der eigentliche Streitpunkt war zwar der Entschädigungsanspruch für die Aufgabenerstellung. Der entscheidende Senat stützte sich in seinem Urteil aber gerade auf die weite Zuständigkeit der Prüfungsausschüsse nach § 36 Satz 1 BBiG. Dieses Urteil muß daher auch bei der Abgrenzung der Zuständigkeiten der Prüfungsausschüsse und der zuständigen Stellen berücksichtigt werden.

2.3 Verwaltungsgericht Düsseldorf:

Prüfungsordnung contra Berufsbildungsgesetz

Das Verwaltungsgericht Düsseldorf hat eine Klage von Prüfungsausschußmitgliedern und einer Gewerkschaft auf Einsichtnahme in die Prüfungsaufgaben vor der Beschußfassung über die Aufgaben abgewiesen, weil die Aktivlegitimation fehle [7].

Das Urteil enthält dennoch wichtige Ausführungen: Nach § 14 der anwendbaren Prüfungsordnung (entspricht § 14 der Musterprüfungsordnung) beschließt der Prüfungsausschuß die Prüfungsaufgaben, wobei er gehalten ist, überregional erstellte Aufgaben zu übernehmen. Die Kammer des Verwaltungsgerichts geht davon aus, daß zur ordnungsgemäßen Wahrnehmung dieser Aufgabe eine Einsicht des Prüfungsausschusses in die vorgesehenen Prüfungsaufgaben erforderlich sei; anderenfalls hätte der Prüfungsausschuß z. B. nicht die Möglichkeit, die Übereinstimmung der Aufgaben mit den in der Ausbildungsordnung geregelten Prüfungsfächern zu überprüfen.

Die Kammer hat jedoch gleichzeitig Bedenken, ob § 14 Prüfungsordnung mit § 36 Satz 1 BBiG vereinbar ist: Nach dem Berufsbildungsgesetz obliege es der zuständigen Stelle, für die Abnahme der Abschußprüfung Prüfungsausschüsse zu errichten. Es erscheint der Kammer höchst zweifelhaft, ob bei der schriftlichen Prüfung die „Abnahme“ der Prüfung die Erstellung und Auswahl der Prüfungsaufgaben mit umfasse oder nicht nur die Bewertung der Prüfungsarbeiten. Im Prüfungswesen sei es allgemein üblich, daß schriftliche Prüfungsaufgaben von einem Prüfungsamt ausgegeben werden. An diesen Rechtszustand, der auch im Bereich der beruflichen Bildung einschließlich des Handwerks geherrscht habe, habe der Gesetzgeber bei Erlaß des Berufsbildungsgesetzes ohne sachliche Änderung angeknüpft. Es spreche viel dafür, daß für die Stellung der schriftlichen Aufgaben die „zuständige Stelle“ zuständig und § 14 der Prüfungsordnung daher wegen Verstoßes gegen höherrangiges Recht unwirksam sei. Die materielle Rechtsfrage ist von der Kammer nicht entschieden worden.

3. Pro und kontra in der Literatur

Die Zuständigkeit des Prüfungsausschusses für die Auswahl und Erstellung von Prüfungsaufgaben nach § 36 Satz 1 BBiG und

§ 33 Abs. 1 Satz 1 HwO ist bisher unzureichend behandelt. Gedon-Spiertz [8] und Eyermann-Fröhler-Honig [9] äußern sich zu der Frage nicht. Haase – Richard – Wagner äußern sich ohne Begründung dahingehend, daß der Prüfungsausschuß die Prüfungsaufgaben bestimme und sich von dritter Seite erstellter Prüfungsaufgaben bedienen könne [10]. Klebe in Siegert-Musielak [11] gibt ohne Begründung nur einen Hinweis, daß bei Verwendung programmierten Prüfungsteile diese zunächst vom Prüfungsausschuß als Prüfungsaufgaben beschlossen werden müßten. Rischar [12] teilt die „Durchführung“ der Abschußprüfungen in die Phasen Vorbereitung, Durchführung und Nacharbeit auf. Zur Vorbereitung zählt er Ausschreibung, Festlegung des Termins, die Beschaffung der notwendigen Prüfer und Räume sowie „das Erstellen der Aufgaben durch den Prüfungsausschuß“, wobei er auf das oben genannte Urteil des OVG Hamburg verweist. Zur Durchführung rechnet Rischar die Ermittlung und die Bewertung der Prüfungsergebnisse, zur Nacharbeit die Mitteilung der Ergebnisse, das Verfassen und Überreichen der Zeugnisse. Rischar hält bei der Auswahl von Prüfungsaufgaben eine Beteiligung von Personen für unzulässig, die nicht Mitglieder des Prüfungsausschusses sind, und bezieht sich dabei auf die Entscheidung des Verwaltungsgerichts Freiburg vom 29.01.1976 [13]. Diese Entscheidung kann jedoch nicht ohne weiteres verallgemeinert werden. Das Verwaltungsgericht Freiburg hatte eine Meisterprüfung für rechtswidrig erklärt, weil zur Bestimmung des Meisterstücks ein Dritter (der Leiter des Vorbereitungskurses) hinzugezogen worden war, der nicht der Verschwiegenheitspflicht nach § 3 der einschlägigen Prüfungsordnung unterlag. Wegen der möglichen Verletzung der Verschwiegenheitspflicht sah das Verwaltungsgericht die Chancengleichheit nicht gewährleistet. In allen Prüfungsordnungen dürfte zwar die Verschwiegenheitspflicht für Prüfungsausschußmitglieder festgelegt sein [14]. Eine generelle Unzulässigkeit der Aufgabenauswahl durch Dritte, die nicht dem Prüfungsausschuß angehören, kann daraus nicht geschlossen werden. Im Rahmen der technischen Durchführung erhalten ohnehin auch andere Personen Kenntnis von den schriftlichen Prüfungsaufgaben, z. B. bei der Vervielfältigung. Es ist nur eine allgemeine Schlußfolgerung möglich, daß eine Beteiligung solcher Personen bei der Aufgabenerstellung oder -auswahl nicht zulässig ist, die nicht der Schweigepflicht unterliegen.

Weber [15] schließt sich in Ergebnis und Argumentation voll dem Urteil des OVG Hamburg [16] an, wonach durch den Begriff der „Abnahme“ in § 36 Satz 1 BBiG auch die Wahl der Aufgaben und die Befugnis zum Erstellen von Prüfungsaufgaben abgedeckt seien.

Für die Aufgabenerstellung bzw. -auswahl durch die zuständige Stelle sprechen sich aus Hess-Löns [17], Knopp-Kraegeloh [18], Schieckel-Oestreicher [19] sowie Herkert [20].

Hess-Löns [21] vertreten ohne Begründung und unter Bezug auf den Beschuß des Verwaltungsgerichts München vom 02.06.1976 die Auffassung, daß der Prüfungsausschußvorsitzende keinen Anspruch darauf hat, die Prüfungsaufgaben selbst auszuwählen. Knopp-Kraegeloh [22] weisen zu § 36 Satz 1 BBiG nur darauf hin, daß es „nicht typischerweise zur Abnahme der Abschußprüfung (gehört), die schriftlichen Prüfungsaufgaben durch den Prüfungsausschuß selbst auswählen zu lassen“ und daß in der Praxis „vielfach auf überregional erstellte schriftliche Prüfungsaufgaben zurückgegriffen (wird)“.

Schieckel-Oestreicher [23] verweist ohne eigene Stellungnahme auf den o. g. Beschuß des Verwaltungsgerichts München vom 02.06.1976 und ohne Hinweis auf den Widerspruch zwischen beiden Entscheidungen darauf, daß nach dem o. g. Urteil des OVG Hamburg vom 22.12.1977 zur Tätigkeit im Prüfungsausschuß auch die Erarbeitung von Prüfungsaufgaben gehört.

Herkert [24] sieht für die Aufgabenerstellung und -auswahl ein „originäres Recht“ der zuständigen Stelle. Herkert stützt sich auf die Gegenüberstellung des Gesetzeswortlautes von § 34 Abs. 1 Satz 1 („Abschußprüfungen durchzuführen“) und § 36 Satz 1 BBiG („Abnahme der Abschußprüfung“). Das „Durchführen“

teilt Herkert auf in die „gesamte Vorbereitung in formeller und materieller Hinsicht (z. B. Ausschreibung, Terminbestimmungen, Raumbeschaffung sowie Prüfungsaufgabenerstellung), die Abnahme (Ermittlung und Bewertung der Prüfungsleistungen) sowie die Nachbereitung (z. B. Mitteilung der Ergebnisse sowie Erstellung der Zeugnisse einschließlich ihrer Aushändigung)“ [25].

Als „Abnahme“ sieht Herkert im Rahmen der Prüfungsdurchführung den zwischen der Vor- und Nachbereitung liegenden Teil der Prüfung an [26]. Herkert weist darauf hin, daß es ständiger Handhabung entspreche, daß die Abnahme der Abschlußprüfung durch die Prüfungsausschüsse nicht ohne weiteres die Erstellung und Auswahl der Prüfungsaufgaben für die schriftliche und praktische Prüfung umfasse. Hieran habe der Gesetzgeber angeknüpft. Diese Auslegung des Begriffs Abnahme sei auch in anderen Bereichen üblich. Bei einer anderen Auslegung sei der Prüfungsausschuß tatsächlich und zeitlich überfordert, und es bestehe die Gefahr, daß ganz unterschiedliche Aufgaben erstellt würden oder daß der Prüfungsausschuß keine Aufgabe erarbeite oder mangels Mehrheit keine beschließen könne [27]. Er verweist unter Ablehnung des oben genannten Urteils des OVG Hamburg [28] auf den Beschuß des VG München [29].

4. Stellungnahme

Für die Entscheidung der Frage, ob schriftliche Prüfungsaufgaben vom Prüfungsausschuß erstellt oder zumindest ausgewählt werden müssen, können allgemeine Grundsätze des Prüfungsrechts nicht herangezogen werden (s. o.). Maßgebend ist allein die Interpretation der §§ 34, 36 BBiG (und §§ 31, 33 HwO) und der Vorschriften der jeweiligen Prüfungsordnung.

4.1 Verantwortung der zuständigen Stelle

Für das gesamte Prüfungswesen im vierten Abschnitt des zweiten Teils des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung sind die zuständigen Stellen (für das Handwerk nach § 74 BBiG, für die anderen Gewerbetriebe nach § 75 BBiG die Industrie- und Handelskammern) verantwortlich. Diese Verantwortung umfaßt auch die Abnahme der Abschlußprüfung nach § 36 Satz 1 BBiG (entsprechend § 33 Abs. 1 Satz 1 HwO); dies folgt daraus, daß die erforderlichen Prüfungsausschüsse im Bedarfsfalle von der zuständigen Stelle eingerichtet und ihre Mitglieder nach § 37 BBiG berufen werden müssen. Daraus folgt jedoch noch nicht, daß die Geschäftsführung der zuständigen Stelle die Prüfungsaufgaben erstellen oder auswählen müßte. Die Prüfungsausschüsse sind besondere Organe der zuständigen Stelle. Ihrer Verpflichtung zur Durchführung von Abschlußprüfungen kommt die zuständige Stelle im wesentlichen gerade durch ihre Prüfungsausschüsse nach.

4.2 Auslegung nach dem Wortlaut und Prüfungspraxis

Die Auffassung, nach der grundsätzlich die Geschäftsführung der zuständigen Stelle die Prüfungsaufgaben zu erstellen und auszuwählen hat, stützt sich insbesondere auf den Wortlaut von § 34 Abs. 1 Satz 1 und § 36 Satz 1 BBiG. Diese Auslegung entspricht nicht der Zielrichtung der Vorschriften.

§ 34 Abs. 1 Satz 1 BBiG regelt nur, daß überhaupt Abschlußprüfungen in allen anerkannten Ausbildungsberufen durchgeführt werden müssen, so daß es Ausbildung ohne Prüfung durch die zuständige Stelle nicht geben darf. § 34 BBiG betrifft insgesamt Verpflichtungen gegenüber dem Prüfling, dagegen enthält § 34 BBiG keine Zuständigkeitsregelung. Eine Zuständigkeitsregelung für die Abschlußprüfung enthält nur § 36 BBiG.

Der unterschiedliche Regelungszweck der §§ 34 und 36 BBiG darf beim Rückgriff auf den Wortlaut nicht unberücksichtigt bleiben.

Ein Hinweis auf die anderweitige Praxis, wonach die schriftlichen Prüfungsaufgaben überwiegend nicht durch die Prüfungsausschüsse erstellt oder ausgewählt werden, kann wenig überzeugen. Für die meisten anderen Prüfungen sind ausdrücklich durch Rechtsnormen gesonderte Prüfungsämter eingerichtet (z. B. Lehrer, Juristen, Mediziner) [30].

Die Rechtslage nach dem Berufsbildungsgesetz unterscheidet sich wesentlich von solchen Prüfungen. Die Geschäftsführung der zuständigen Stelle ist kein (verselbständigte) Prüfungsamt. Als einzige Institution für den Bereich Prüfungswesen sieht das Berufsbildungsgesetz die Prüfungsausschüsse vor [31] (entsprechend auch Handwerksordnung).

Ein weiteres Argument ist die angebliche Anknüpfung des Gesetzgebers an die ständige Handhabung [32]. Hierfür finden sich in den Gesetzesmaterialien keinerlei Hinweise [33]. Die Gesetzesmaterialien äußern sich überhaupt nicht zur Zuständigkeitsabgrenzung bei Abschlußprüfungen.

4.3 Vereinheitlichung der Prüfungen und Praktikabilität

Die von Herkert gesehenen Gefahren tatsächlicher und zeitlicher Überforderung, unterschiedlicher Prüfungsaufgaben, fehlender Prüfungsaufgaben oder der Unmöglichkeit der Beschußfassung [34] erfordern nicht notwendigerweise eine Aufgabenerstellung oder -auswahl außerhalb des Prüfungsausschusses.

Soweit keine überregionalen Prüfungsaufgaben vorliegen, werden häufig ohnehin die Prüfungsaufgaben von den Prüfungsausschußmitgliedern erstellt. An dieser Stelle kann jedoch nicht auf die Bedingungen eingegangen werden, die für die Erstellung angemessener Prüfungsaufgaben durch Prüfungsausschüsse und ihre Mitglieder erforderlich sind.

Die Möglichkeit zur Vereinheitlichung der Prüfungen besteht auch bei der Auswahl der Aufgaben durch die Prüfungsausschüsse. Die Prüfungsausschüsse haben ebenso wie die Geschäftsführungen der zuständigen Stellen die Möglichkeit, überregionale oder kammereinheitliche Prüfungsaufgaben zu übernehmen oder auch abzulehnen.

Das Argument der Vereinheitlichung bedarf auch näherer Prüfung. Die Vereinheitlichung soll eine Vergleichbarkeit der Prüfungsergebnisse erreichen. Eine vollständige Vergleichbarkeit könnte nur erreicht werden, wenn Aufgabenstellung und Bewertung vollkommen gleich wären. Aber schon von einem Abschlußprüfungstermin zum nächsten Abschlußprüfungstermin und (ohne überregionale Aufgaben) zwischen den einzelnen Prüfungsbezirken können Abweichungen nicht ausgeschlossen werden [35]. Hinsichtlich der Bewertung sind verbindliche Bewertungsrichtlinien, Anleitungen oder Hinweise nicht zulässig; Bewertungsmaßstäbe dürfen nach § 41 Satz 2 BBiG (entspr. § 38 Abs. 1 Satz 2 HwO) nur in der Prüfungsordnung selbst vorgesehen werden [36]. Die Prüfungsordnungen gelten in der Regel für alle Berufe gleichermaßen und können berufsbezogene oder gar konkrete Bewertungsmaßstäbe nicht enthalten.

Durch die Aufgaben können ohnehin immer nur Ausschnitte der in der Ausbildungsordnung festgelegten Prüfungsanforderungen abgeprüft werden. Für die Vereinheitlichung sollte daher weniger auf gleiche oder gleichartige, sondern auf gleichwertige Prüfungsaufgaben geachtet werden [37]. Für die Gleichwertigkeit von Prüfungsaufgaben ist es nicht erforderlich, daß überregionale Prüfungsaufgaben zum gleichen Zeitpunkt in der Prüfung angewandt werden. Es wäre z. B. ausreichend, wenn ein Aufgabenpool mit gleichwertigen Aufgaben zur Verfügung stände, aus dem der Prüfungsausschuß die Aufgaben auswählen kann.

Durch die Vielfalt der Prüfungsaufgaben an sich ist die Chancengleichheit der Prüflinge noch nicht beeinträchtigt. Die Prüfungsaufgaben dürfen vor der Prüfung nicht bekannt sein. Dies bedeutet, daß auch im Falle überregionaler Prüfungsaufgaben von Prüfungstermin zu Prüfungstermin unterschiedliche Aufgaben gestellt werden müssen [38]. Ein Verstoß gegen die Chancengleichheit kann erst dann angenommen werden, wenn die Prüfungsaufgaben im Hinblick auf die Prüfungsanforderungen nicht mehr gleichwertig sind.

Eine Befugnis der Prüfungsausschüsse, Prüfungsaufgaben zu erstellen oder auszuwählen, muß nicht dazu führen, daß möglicherweise überhaupt keine Prüfungsaufgaben erstellt werden, wie es von Herkert befürchtet wird [39]. Diese Befugnis der Prüfungsausschüsse schließt nicht aus, daß die Geschäftsführung der

zuständigen Stelle überregionale Prüfungsaufgaben zur Auswahl bereitstellt oder in Zusammenarbeit mit den Schulbehörden oder einzelnen Berufsschullehrern Prüfungsaufgaben erstellt und dem Prüfungsausschuß vorschlägt [40]. Dies entspräche der Verantwortung der zuständigen Stelle, die auch die Unterstützung der Prüfungsausschüsse als ihren Organe umfaßt.

Der Prüfungsausschuß ist durch das Stichtentscheidungsrecht des Vorsitzenden nach § 39 Abs. 2 Satz 2 BBiG (entsprechend § 35 Satz 5 HwO) entscheidungsfähig und aufgrund seiner Aufgabenstellung zu einer Entscheidung verpflichtet. Sollte es im kaum vorstellbaren Ausnahmefall nicht zu Beschlüssen über die Aufgaben kommen, wären die Mitglieder des Prüfungsausschusses gegebenenfalls nach § 37 Abs. 3 Satz 5 BBiG (entsprechend § 34 Abs. 6 Satz 1 HwO) abzuberufen. Die von Herkert angegebenen Gefahren stehen daher einer Aufgabenerstellung oder -auswahl durch die Prüfungsausschüsse nicht entgegen.

4.4 Paritätische Beschußfassung über die Aufgaben

Für die Aufgabenerstellung und -auswahl durch die Prüfungsausschüsse und deren Verantwortung für den Prüfungsinhalt spricht auch die Struktur der Zuständigkeiten nach dem Berufsbildungsgesetz. Durch die Prüfungsaufgaben werden die Prüfungsanforderungen der Ausbildungsordnung in Breite, Tiefe und Aktualität der jeweils verlangten Fertigkeiten und Kenntnisse konkretisiert. Die Erstellung von Prüfungsaufgaben kommt in ihrer inhaltlichen Bedeutung der Festlegung von Bewertungsmaßstäben in Prüfungsordnungen nach § 41 Satz 2 BBiG und Regelungen für die Berufsbildung nach § 46 Abs. 1 Satz 2, § 47 Abs. 2 Satz 2 i. V. mit § 46 Abs. 1 Satz 2, § 48 Abs. 2, § 49 i. V. mit § 48 Abs. 2 BBiG nahe, in denen auch Prüfungsanforderungen festgelegt werden. Diese Regelungen werden nach § 58 Abs. 2 Satz 1 BBiG von dem paritätisch besetzten Berufsbildungsausschuß beschlossen [41]. Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeauftragte haben jeweils die Hälfte der Stimmen, § 56 Abs. 1 Satz 2 BBiG. Die Geschäftsführung der zuständigen Stelle wird dagegen nicht von paritätisch besetzten Organen gewählt oder berufen. Der Hauptgeschäftsführer der Industrie- und Handelskammer wird von der Vollversammlung der Kammerzugehörigen bestellt, § 7 Abs. 1 des Gesetzes zur vorläufigen Regelung des Rechts der Industrie- und Handelskammern [42] (IHKG). Kammerzugehörige sind nur die selbständigen Gewerbetreibenden, § 2 IHKG. Es wäre ein Bruch in der Systematik, wenn die inhaltlichen Regelungen einschließlich Bewertungsgrundsätzen und Prüfungsanforderungen (soweit sie nicht in staatlichen Regelungen enthalten sind) sowie die Bewertung von Prüfungsleistungen paritätisch besetzten Organen übertragen wären und nur die Aufgabenfestlegung nicht. Der Paritätsgedanke war bei Erlaß des Berufsbildungsgesetzes einheitliche Vorstellung aller Parteien:

Im Entwurf eines Arbeitsmarkt-Anpassungsgesetzes der SPD [43] war in den §§ 40 bis 42 für die „Ausschüsse für Berufsausbildung“ Drittelparität (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, öffentliche Körperschaften) vorgesehen. Im Entwurf eines Berufsausbildungsgesetzes der CDU/CSU und FDP [44] war in § 43 für die Arbeitsausschüsse für Berufsausbildung der Industrie- und Handelskammern und der Handwerkskammern sowie im „Bundeskuratorium für betriebliche Berufsausbildung“ nach § 46 Abs. 1 Satz 1 Halbparität vorgesehen.

Das für das Berufsbildungsgesetz Gesagte gilt in ähnlicher Weise für die Handwerksordnung mit der Besonderheit der Drittvertretung der Gesellen in der Vollversammlung nach § 93 Abs. 1 Satz 2 HwO und der Beschußfiktion nach § 44 Abs. 3 Satz 1 HwO.

4.5 Überregionale Aufgabenerstellungsausschüsse

Auf die Beschußfassung über die Prüfungsaufgaben durch den in gleicher Zahl mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmerbeauftragten sowie mit Lehrern besetzten Prüfungsausschuß kann nicht deshalb verzichtet werden, weil ein überregionaler Aufgabenerstellungsausschuß zahlenmäßig ebenso besetzt ist. Eine Delegation von Entscheidungsbefugnissen im Prüfungswesen auf Stellen

außerhalb der zuständigen Stelle ist im Berufsbildungsgesetz und in der Handwerksordnung nicht vorgesehen und wegen der gesetzlichen Zuständigkeitsregelung auch nicht zulässig [45]. Die Zuständigkeiten und das Berufungsverfahren nach §§ 36, 37, BBiG dürfen nicht umgangen werden; dies gilt insbesondere für das Vorschlagsrecht der Gewerkschaften und selbständigen Vereinigungen von Arbeitnehmern mit sozial- oder berufspolitischer Zielsetzung, die im Bezirk der zuständigen Stelle bestehen, und für das Berufungsrecht der Geschäftsführung der zuständigen Stellen, die insoweit die Arbeitgeber des Bezirks vertritt [46]. Da die Entscheidungskompetenz über Prüfungsaufgaben nicht auf externe Stellen übertragen werden darf, sondern nur Aufgabenvorschläge eingeholt werden dürfen, kann dem Erfordernis einer Entscheidung durch ein paritätisches Gremium nur durch den dafür vorgesehenen Prüfungsausschuß entsprochen werden. Für die Interpretation von § 36 Satz 1 BBiG ist es unerheblich, ob statt der gesetzlichen Regelung zur Erreichung der Paritätsvorstellung aus §§ 36, 37 BBiG auch eine andere Lösung wie z. B. paritätisch besetzte überregionale Aufgabenerstellungsausschüsse mit Entscheidungskompetenz möglich gewesen wären; diese Lösungen sind nur de lege ferenda möglich.

Aus § 36 Satz 1 BBiG und § 33 Abs. 1 Satz 1 HwO ergibt sich daher, daß die Festlegung der schriftlichen Prüfungsaufgaben Teil der Abnahme der Abschlußprüfung durch den Prüfungsausschuß sind. Der Prüfungsausschuß muß daher die schriftlichen Prüfungsaufgaben beschließen, er kann aus vorgelegten Vorschlägen auswählen oder diese ändern. Dies gilt entsprechend für Zwischenprüfungen nach § 42 Satz 2 i. V. mit § 36 Satz 1 BBiG und § 39 Satz 2 i. V. mit § 33 Abs. 1 Satz 1 HwO.

4.6 § 14 Prüfungsordnung

Eine Berücksichtigung der Prüfungsordnungen führt zum selben Ergebnis. Nach § 14 der Musterprüfungsordnung beschließt der Prüfungsausschuß auf der Grundlage der Ausbildungsordnung die Prüfungsaufgaben; er ist gehalten, überregional erstellte Prüfungsaufgaben zu übernehmen. Die Formulierung „ist gehalten“ schließt die Beschußfassung des Prüfungsausschusses nicht aus, sondern setzt die Entscheidung des Prüfungsausschusses gerade voraus. Es handelt sich um eine Soll-Vorschrift, von der bei Vorliegen wichtiger Gründe abgewichen werden kann. Die Verantwortung für den Prüfungsinhalt bleibt dennoch beim Prüfungsausschuß [47]. Der Prüfungsausschuß muß überprüfen, ob die Prüfungsaufgaben der Ausbildungsordnung entsprechen [48].

Anmerkungen

- [1] Abgedruckt in Fredebeul: Berufliche Bildung vor Gericht, Entscheidungssammlung. Bielefeld 1981, Band 2, Nr. 114, S. 471 und in Hurlebaus: Entscheidungssammlung zum Berufsbildungsgesetz, Loseblattsammlung, Neuwied und Darmstadt 1981, PO-AP „Prüfungsaufgaben“ Nr. 4.
- [2] Abgedruckt in Fredebeul a.a.O., Nr. 118, S. 492 und in Hurlebaus a.a.O., Nr. 5; dort jedoch nur mit den Leitsätzen.
- [3] So das Verwaltungsgericht selbst, a.a.O., S. 471.
- [4] In Fredebeul a.a.O., S. 471.
- [5] S. in Fredebeul a.a.O., S. 497.
- [6] Nach Fredebeul a.a.O., S. 496.
- [7] Nach Auffassung des Verwaltungsgerichts steht der Anspruch auf Einsichtnahme nur dem Prüfungsausschuß zu, nicht aber den Prüfungsausschußmitgliedern gegen die zuständige Stelle. Den Prüfungsausschußmitgliedern steht nur ein Anspruch gegen den Prüfungsausschuß zu, daß dieser seine Aufgaben wahrnimmt und sie daran mitwirken können. Der Gewerkschaft fehlt schon die Klagebefugnis nach § 42 Abs. 2 VwGO.
- [8] Gedon-Spiertz: Berufsbildungsrecht, Kommentar. In Reihe: „Der Wirtschaftskommentator Nr. 44“. Frankfurt/Main, Loseblattsammlung, Stand Dezember 1981.
- [9] Eyermann-Fröhler-Honig: Handwerksordnung, Kommentar. 3. Auflage, München 1973, Anmerkungen zu §§ 31 ff HwO.
- [10] Haase-Richard-Wagner: Berufsbildungsgesetz (BBiG) mit schriftlichem Bericht des Bundestagsausschusses für Arbeit und mit Erläuterungen, 3. Auflage, Köln 1979, § 35 Anmerkung „zu 1“.
- [11] Siegert-Musilak: Das Recht des Handwerks. Loseblattsammlung, München, Stand April 1976, § 33 HwO Rdnr. 2.

- [12] Rischar: Berufsausbildung in Recht und Praxis, München 1981, S. 81.
- [13] VG Freiburg, Urteil vom 29.01.1976: In Fredebeul a.a.O., S. 616; die außerdem zitierte Entscheidung des VG Düsseldorf, Urteil vom 16.03.1976 (richtig muß es heißen 16.09.1976) von Rischar zitiert nach „Rechtsprechung zur Berufsbildung“, herausgegeben vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, ausgewertet von Fredebeul, Koblenz 1978, S. 197, ist nicht einschlägig in dem abgedruckten Teil; vgl. auch Fredebeul a.a.O., S. 635.
- [14] Vgl. § 6 Musterprüfungsordnung, Beschuß des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 9. Juni 1971 in der Fassung vom 16. März 1976.
- [15] Weber: Berufsbildungsgesetz, Kommentar. Köln, Loseblattsammlung, Stand Januar 1982, § 37, Anm. [4].
- [16] A.a.O., S. 492 ff, s. Anm. [2].
- [17] Hess-Löns: Berufsbildungsrecht, Grundriß und Gesetzestexte, 2. Aufl., Heidelberg 1978, S. 83.
- [18] Knopp-Kraegeloh: Berufsbildungsgesetz, Ausbildungsplatzförderungsgesetz. Köln, Berlin, Bonn, München 1978, § 36 BBiG Rdnr. 3.
- [19] Schieckel-Oestreicher: Berufsbildungsgesetz, Kommentar, Percha am Starnberger See, Loseblattsammlung, Stand 01.03.1980, § 36 BBiG „Rechtsprechung“.
- [20] Herkert: Berufsbildungsgesetz. Regensburg, Loseblattsammlung, Stand April 1980, § 34 Rdnr. 9, § 36 Rdnr. 9 ff.
- [21] A.a.O., S. 83.
- [22] A.a.O., Rdnr. 3.
- [23] A.a.O., § 36 „Rechtsprechung“.
- [24] A.a.O., § 36 Rdnr. 10, 11.
- [25] A.a.O., § 34 Rdnr. 9.
- [26] A.a.O., § 36 Rdnr. 9.
- [27] A.a.O., § 36 Rdnr. 10.
- [28] Herkert a.a.O., § 36 Rdnr. 11a.
- [29] Herkert a.a.O., § 36 Rdnr. 10.
- [30] Z. B. §§ 14 ff JAG Berlin (Gesetz über die juristische Ausbildung vom 29.4.1966, GVBl. S. 735, i.d.F. vom 9.6.1972, GVBl. S. 1000); §§ 9 ff Lehrerbildungsgesetz (Berlin) vom 16.10.1958, GVBl. S. 1925 i.d.F. vom 25.1.1971, GVBl. S. 341, zuletzt geändert 12.12.1978, GVBl. S. 2361; §§ 8, 9, Approbationsordnung für Ärzte vom 28.10.1970 (BGBI. I S. 1458) i.d.F. der Bekanntmachung der Neufassung vom 3.4.1979 (BGBI. I S. 425).
- [31] S. OVG Hamburg a.a.O., S. 493.
- [32] Herkert a.a.O., § 36 Rdnr. 10.
- [33] Vgl. den Schriftlichen Bericht des Ausschusses für Arbeit, Bundestagsdrucksache V/4260.
- [34] Herkert a.a.O., § 36 Rdnr. 10.
- [35] Herkert a.a.O., § 35 Rdnr. 5.
- [36] Bay. VGH, Urteil vom 22.7.1976: In Fredebeul a.a.O., S. 631, 634; s. a. Hess/Löns a.a.O., S. 78 und Weber a.a.O., § 34 Anm. 1.
- [37] Vgl. Lennartz: In BWP Heft 3, 1981.
- [38] Herkert a.a.O., § 35 Rdnr. 9.
- [39] Herkert a.a.O., § 36 Rdnr. 10.
- [40] S. a. OVG Hamburg a.a.O., S. 496.
- [41] S. Herkert a.a.O., § 58 Rdnr. 13.
- [42] Gesetz vom 18.12.1956, BGBI. I S. 920, zuletzt geändert durch Art. 95 Nr. 5 EGAO 1977 vom 14.12.76, BGBI. I S. 3341.
- [43] Vom 30.08.1966, Bundestags-Drucksache V/887.
- [44] Vom 25.10.1966, Bundestags-Drucksache V/1009.
- [45] OVG Hamburg a.a.O., S. 496.
- [46] Vgl. Herkert a.a.O., § 37 Rdnr. 30 und Knopp/Kraegeloh a.a.O., § 37 Rdnr. 9.
- [47] OVG Hamburg a.a.O., S. 493.
- [48] Urteil des VG Düsseldorf vom 29.01.1982, s. o.

Wilfried Reisse

Erarbeitung eines „Prüfungsrahmens“ für die Abschlußprüfung der Gärtner

Ein Erfahrungsbericht

Der Erfahrungsbericht beschreibt am Beispiel der Abschlußprüfung für Gärtner, wie Prüfungsinhalte mit Hilfe eines „Prüfungsrahmens“ präzisiert werden können. Eine Präzisierung ist erforderlich, da man im Regelfall die Prüfungsaufgaben nicht unmittelbar aus den rechtlichen Vorgaben ableiten kann. Durch diesen Ansatz wird es möglich, die Entwicklung von Prüfungsaufgaben zu vereinfachen. Im Bericht werden für diesen Anwendungsfall die einzelnen Arbeitsschritte bei der Erstellung des Prüfungsrahmens skizziert und dessen Aufbau dargestellt. Auszüge daraus sollen verdeutlichen, wie die darin enthaltenen Prüfungsziele, Musteraufgaben, Angaben über Prüfungsniveaus usw. die Vorbereitung der Prüfung erleichtern können.

Es wird vorgeschlagen, im Rahmen von Modellversuchen unter kontrollierten Bedingungen zu untersuchen, inwieweit die Erfahrungen aus diesem Einzelfall allgemein anwendbar sind.

1. Einleitung

2. Zur Konzeption des Prüfungsrahmens
3. Die einzelnen Arbeitsschritte
4. Das Ergebnis
5. Einige Folgerungen

1. Einleitung

Anfang 1979 plante das Berufsam Berlin*) als zuständige Stelle für die Berufsausbildung in den Betrieben der Landwirtschaft in Berlin, Fortbildungsmaßnahmen für Prüfer in der Abschlußprüfung für Gärtner durchzuführen. Zunächst war an eine herkömmliche Prüferschulung mit Betonung der Verfahren (z. B. „Methodik mündlicher Prüfungen“) gedacht, auf Vorschlag des Verfassers wurde aber die Festlegung der Prüfungsinhalte in den Mittelpunkt der Bemühungen gestellt. Die Aktivitäten, die – mit Unterbrechungen – bis zum Herbst 1981 dauerten, führten schließlich zu einem „Prüfungsrahmen“ für einen Teil der Abschlußprüfung. Über die dabei gewonnenen Erfahrungen soll hier zusammenfassend referiert werden. Dies mag vielleicht auch deswegen von Interesse sein, weil es für diese Maßnahmen zwar keine Auflagen oder Planungszwänge gab, aber dafür ein vermutlich härteres Kriterium: die Bereitschaft der Prüfer, in ihrer Freizeit ohne Vergütung dieses Vorhaben über einen längeren Zeitraum hinweg überhaupt durchzuführen.

2. Zur Konzeption des Prüfungsrahmens

Ausgangspunkt war die Überlegung, daß man mit den Prüfungsinhalten beginnen muß, wenn man berufliche Prüfungen

*) Berufsam Berlin, Geneststr. 5, 1000 Berlin 62

verbessern will (vgl. REISSE, 1981) und daß sich dabei auch Antworten auf Fragen ergeben, die anscheinend mehr in den Bereich Prüfungsmethodik oder -organisation gehören. Um die Diskussion um Prüfungsinhalte nicht im luftleeren Raum anzusiedeln und um gleichzeitig ein verwendbares Produkt zu erhalten, sollte ein Prüfungsrahmen erarbeitet werden. Ein Prüfungsrahmen in diesem Sinne ist eine Präzisierung, Konkretisierung und Aktualisierung der vorgegebenen Prüfungsinhalte, zumeist für einen festgelegten Teil einer bestimmten beruflichen Prüfung. Der Prüfungsrahmen soll die Entwicklung von Prüfungsaufgaben erleichtern, ohne jedoch Prüfungs- oder Aufgabenerstellungsausschuß im unvertretbaren Umfang einzuziehen (siehe Abschnitt 4). Ein Prüfungsrahmen ist zu unterscheiden von einer Aufgabensammlung oder -bank, die teilweise ähnliche Funktionen erfüllt.

3. Die einzelnen Arbeitsschritte

Die einzelnen Arbeitsschritte bei der Entwicklung des Prüfungsrahmens sind in Übersicht 1 (s. Seite 7) dargestellt.

Der Ablauf zeigt zunächst die enge Verkopplung von Qualifizierungsmaßnahmen für die Prüfer (Arbeitsschritte 1, 4, 7), der Erarbeitung des Prüfungsrahmens (Arbeitsschritte 3, 5, 6, 8, 9 bis 11, 15), von Entscheidungsprozessen über die Erarbeitung und Verwendung dieses Instruments (Arbeitsschritte 2, 12) und der Anwendung dieser Hilfe für die Aufgabenerstellung (Arbeitsschritte 13, 14). Auch der fließende Übergang von der Präzisierung der Prüfungsinhalte über die Entwicklung von Aufgabentypen und Musteraufgaben zur eigentlichen Aufgabenerstellung wird hier deutlich.

Ergänzend sei noch zu einzelnen Arbeitsschritten mitgeteilt:

- Zu 1: Diese Einführungsveranstaltungen hatten den Charakter eines Erfahrungsaustausches zu allen Fragen, die aus der Sicht der Prüfer wichtig erschienen.
- Zu 2: In diesem Zusammenhang wurde auch über die Entwicklung eines Prüfungsrahmens als Voraussetzung für Verbesserungen diskutiert und entschieden sowie der Bereich dafür vorläufig eingegrenzt (Kenntnisprüfung in der Abschlußprüfung). Für die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen ist folgender Aspekt wichtig: In Prüfungsausschüssen ist häufig eine klare Arbeitsteilung üblich, bei der sich der beteiligte Berufsschullehrer um die schriftliche Prüfung kümmert und die Prüfer aus den Betrieben die praktische Prüfung übernehmen. Bei einer zu starren Abgrenzung kann das u. a. dazu führen, daß die schriftliche Prüfung zu wenig Praxisbezug aufweist. Um diese Gefahr zu verhindern und um prüfungsrechtliche Aspekte zu beachten, wurde daher auch bei der Kenntnisprüfung eine Zusammenarbeit von Berufsschullehrern und Betriebspрактиkern (als Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter) in der üblichen formlosen Weise realisiert.
- Zu 3: Was in den einzelnen Prüfungsgebieten und -teilgebieten zu prüfen ist, muß unterschiedlichen Quellen entnommen werden. Daher waren Zuordnungen notwendig, z. B. der Inhalte des Ausbildungsräumenplanes, was keineswegs immer leicht war. Dies erforderte Überlegungen und Entscheidungen über den Inhalt eines Prüfungsgebietes, über besonders wichtige Inhalte und solche, die in der Zwischenzeit seit Erlaß der Ausbildungsordnung keine große Rolle mehr spielen oder regional für Berliner Gärtnner un interessant sind. Dabei war der Lernzielkatalog Gartenbau (JÜRGENSEN, 1974) eine gute Hilfe, auch für Arbeitsschritt 5.
- Zu 5: Arbeitsschritt 3 hatte zu einer Synopse von Prüfungsinhalten geführt, die in der vorliegenden Form für die Aufgabenentwicklung nicht praktikabel war. Daher wurde – zunächst nur für das Prüfungsfach „Besonderes Fachwissen“ zusammenfassend 32 bzw. 34 Prüfungsziele für Garten- und Landschaftsbau bzw. Zierpflanzenbau

(zwei in der Prüfung zu berücksichtigende Spezialisierungsformen) festgelegt, was weitere inhaltliche Diskussionen und Entscheidungen notwendig machte.

- Zu 6: Mit diesem Schritt wurde der Übergang von der Präzisierung der Inhalte zur Aufgabenentwicklung vollzogen. Dabei führte die Zuordnung „alter“ Aufgaben zu einem sehr bemerkenswerten Ergebnis: Diese Aufgaben bezogen sich in relativ konstanter Weise auf nur etwa ein Drittel der Prüfungsziele! Der überwiegende Teil der sehr sorgfältig und aufwendig ermittelten Prüfungsziele, die die Prüfer als besonders wichtig ansahen, wurde bisher noch nie berücksichtigt!
- Zu 8 Besonders bei diesen Arbeitsschritten wurde die gute und 9: Zusammenarbeit zwischen Berufsschullehrern und Betriebspрактиkern im Prüfungsausschuß deutlich, die sich jeweils aufgrund ihrer unterschiedlichen Qualifikationen und Sichtweisen auch bei der Kenntnisprüfung hervorragend ergänzen konnten.
Übrigens wurden – u. a. wegen der nicht sehr großen Zahl von Prüfungsteilnehmern und wegen der zu geringen Erfahrungen mit diesen inhaltlich neuen Aufgaben – fast ausschließlich Prüfungsaufgaben in herkömmlicher Form (nicht programmiert) verwendet.
- Zu 10: Die abschließende Durchsicht führte noch zu kleineren Korrekturen einiger Prüfungsziele, auch wurden Vorschläge im Prüfungsrahmen über das Prüfungsverfahren aufgenommen (die Kenntnisprüfung bei Gärtnern ist schriftlich und mündlich durchzuführen). Als Entscheidungshilfe diente die bisherige Praxis und die Empfehlungen zu mündlichen Prüfungen (BUNDESAUSSCHUSS, 1976, vgl. 1. Vorbemerkung).
- Zu 11: Einleitung und Verwendungshinweise wurden vom Verfasser ergänzt.
- Zu 12: Auf die hier angegebene Vorstellung des Ergebnisses in einer Veranstaltung für alle Prüfer wurde bisher aus Zeitgründen verzichtet, da die Vorsitzenden der Ausschüsse und eine zeitweise größere Anzahl von Mitgliedern in das Verfahren einbezogen war. Dagegen wurde der Prüfungsrahmen im Berufsbildungsausschuß der zuständigen Stelle vorgestellt, der auch beschloß, der Rahmen solle „den Mitgliedern der entsprechenden Prüfungsausschüsse, den Ausbildungsbetrieben und der Berufsschule in ausreichender Anzahl zur Verfügung gestellt und ab der Prüfung im Sommer 1982 angewandt werden“ (vgl. Niederschrift Sitzung des Ausbildungsausschusses des Berufsamts am 10. November 1981, TOP 3).

4. Ergebnis

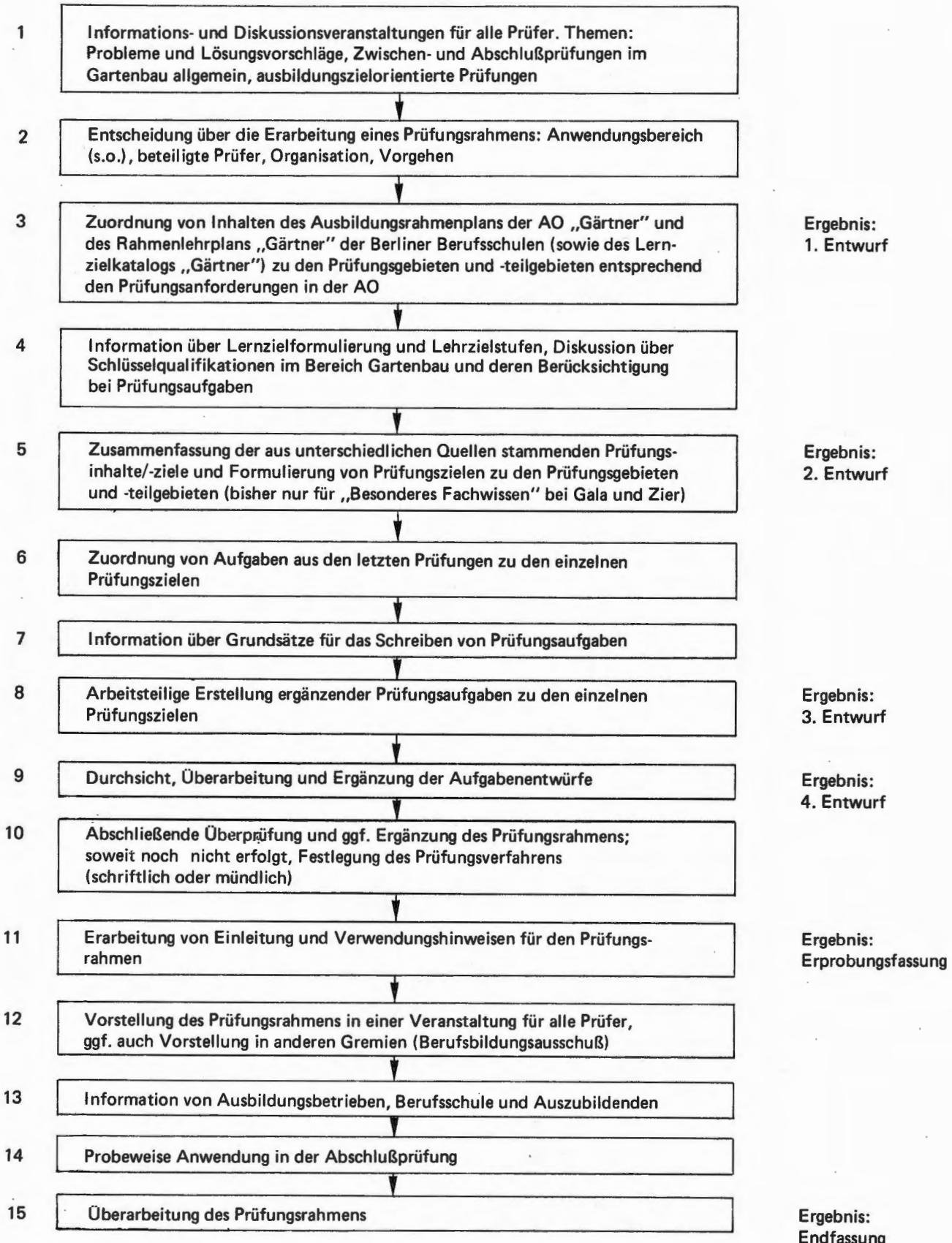
Wie aus Übersicht 2 (s. Seite 8) ersichtlich, stehen jetzt als Ergebnis zwei Varianten des Prüfungsrahmens für unterschiedliche Zielgruppen zur Verfügung (vgl. BERUFSAMT 1981 a-d)). Die Fassung I („Für Auszubildende . .“) enthält nur einzelne Musteraufgaben, da eine Verbreitung der gesamten Aufgabensammlung (Fassung II) abgelehnt wurde wegen der damit verbundenen Entwertung der Prüfungsaufgaben (vgl. KRUMM, 1971) und wegen der Förderung des „Prüfungsdrills“ durch solche Sammlungen, dagegen erschien eine einheitliche Information der Prüfungsteilnehmer über Prüfungsinhalte und Aufgabenformen zwingend notwendig.

Die Fassung II („Für Prüfer“) enthält neben der Aufgabensammlung auch Hinweise zur Aufgabenerstellung. Dazu werden – wie der folgende Auszug zeigt – die Angaben über die Prüfniveaus bei den Prüfungszielen erläutert und vorgeschlagen, bei der Zusammenstellung eines Aufgabensatzes ein einfaches Schema (Prüfungsniveau–Prüfungsinhalte–Matrix) zu Hilfe zu nehmen:

„Zunächst sollten Sie berücksichtigen, daß bei den Prüfungsaufgaben verschiedene Niveaus (oder Stufen) möglich sind. So können sich Prüfungsfragen beziehen auf

Übersicht 1: Arbeitsschritte bei Entwicklung eines Prüfungsrahmens

- Beispiel:
- Berufsamt Berlin (als zuständige Stelle)
 - Abschlußprüfung Gartenbau
 - Kenntnisprüfung für Garten- und Landschaftsbau (Gala) und Zierpflanzenbau (Zier), insbesondere für das Prüfungsgebiet „Besonderes Fachwissen“



Übersicht 2: Aufbau des Prüfungsrahmens

	a) Fassung I	b) Fassung II
Titel	a) Prüfungsrahmen	b) Prüfungsrahmen Aufgabensammlung Hinweise zur Aufgabenstellung
Zielgruppe	a) Auszubildende, Ausbildungsbetriebe und Berufsschule	b) Nur Mitglieder der Prüfungsausschüsse
Inhalt	<p>1. Einleitung (Zielsetzung, Erarbeitung, Herausgeber usw.)</p> <p>2. Prüfungsanforderungen (Ausbildungsordnung)</p> <p>3. Gliederung Prüfungsrahmen (Übersicht Prüfungsgebiete, -themen, -ziele)</p> <p>4. Hinweise zur Verwendung des Prüfungsrahmens</p> <p>a) bei der Prüfungsvorbereitung</p> <p>5. Nach Prüfungsgebieten und Themen gegliedert</p> <ul style="list-style-type: none"> — Prüfungsziel — zwei Musteraufgaben 	<p>b) bei der Erstellung der Prüfungsaufgaben</p> <p>b) zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Angaben über Prüfungs niveau (taxonomisches Niveau der Aufgaben) und Prüfungsverfahren — alle sonstigen bisher entwickelten Aufgaben

- Wissen von Begriffen (= Begr.Wiss.): z. B. Erntezeitpunkt, Pflanzennamen nennen,
- Wissen von Methoden (= Meth.Wiss.): z. B. verschiedene Methoden der Unkrautbekämpfung beschreiben,
- Verständnis (= Verst.): z. B. erklären, warum ein bestimmtes Arbeitsverfahren besonders vorteilhaft ist,
- Anwendung (= Anw.): z. B. erläutern, wie man in einer konkreten Arbeitssituation vorgeht, z. B. wenn ein Arbeitsgerät versagt, Schnittblumen zu sortieren sind usw.,
- Beurteilung (= Beurt.): z. B. von Pflanzenarten und -sorten.

Bei jedem Ausbildungs- bzw. Prüfungsziel ist angegeben, auf welches Prüfungs niveau sich die Aufgaben höchstens beziehen sollen.

Wichtig ist nun, daß die Prüfungsaufgaben sich insgesamt nicht nur auf unterschiedliche Gebiete und Prüfungsthemen verteilen sollen, sondern auch unterschiedlich Prüfungs niveaus berücksichtigt werden. Entscheidend ist es, nicht zuviel Wissensfragen zu stellen. Dazu kann eine kleine Tabelle hilfreich sein (Prüfungs niveau-Prüfungs inhalts-Matrix), mit der Sie die Zusammenstellung eines Aufgabensatzes „planen und kontrollieren“ (vgl. Übersicht 3).

„In dieser Tabelle entspricht jeder Strich einer der 15 Aufgaben, die in diesem Beispiel recht gut nach Inhalt und Niveau verteilt sind.“

Übersicht 3: Prüfungs niveau-Prüfungs inhalts-Matrix (Beispiel) als Hilfe für die Aufgabenerstellung (Auszug aus dem Prüfungsrahmen für Gärtner, Fassung II für Prüfer)

Inhalt	Niveau		Wissen Begriffe	Verständnis	Anwendung	Beurteilung	
		Begriffe					
a) Pflanzen und Sortenkunde	II					I	3
b) Kulturverfahren und Arbeitsvorgänge		II		III	III		8
c) Materialkunde		I	I		II		4
	2	3	4	5	1	15	

In Übersicht 4 sind eine Reihe von Prüfungszielen mit jeweils einem Aufgabenbeispiel aus dem Prüfungsrahmen (Fassung II für Prüfer) dargestellt. Damit soll folgendes verdeutlicht werden:

- Der Katalog enthält nicht nur herkömmliche Ziele, wie „Bei marktgängigen Arten: Pflanzen nach äußerem Merkmalen unterscheiden“ (Zierpflanzenbau, Nr. 2), sondern auch Zielangaben, die auf bisher in Prüfungen vernachlässigte Qualifikationen hinweisen, die auch für andere Berufe bedeutsam sind, z. B. „Vorgehen bei der Fehlersuche und bei der Be seitigung von Störungen an wichtigen Maschinen beschreiben“ (Nr. 24 bzw. 27) und „Bedienungsanleitungen und Wartungsvorschriften erläutern und anwenden“ (Nr. 26 bzw. 29).
- Der Prüfungsrahmen umfaßt Zielangaben und Aufgabenbeispiele für unterschiedliche Prüfungs niveaus, auch wenn die Zuordnung nicht immer eindeutig sein wird. Es wurde darauf geachtet, auch genügend Ziele für anspruchsvollere Niveaus (Verständnis, Anwendung, Beurteilung) zu formulieren.

- Weiter wurde versucht, eine genügende Anzahl von Aufgaben zu erarbeiten, die konkrete Arbeitssituationen beschreiben und die Lösung der dort benannten Probleme (auf der Ebene der schriftlichen oder mündlichen Lösungsbeschreibung) erfordern. Etwa ein Viertel der insgesamt vorliegenden 264 Aufgaben kann dieser Kategorie „Situationsaufgabe“ zugerechnet werden. Die Aufgaben durch genügend Abbildungen und Skizzen zu konkretisieren, stieß leider auf technische Schwierigkeiten.
- Schließlich zeigen die Beispiele auch, daß hier angestrebt wurde, Aufgabenformen zu finden, die als Muster für eine Anzahl ähnlicher Aufgaben dienen können, die sich alle auf

das gleiche Prüfungsziel beziehen („ausbildungzielorientierte Aufgabentypen“). Dies wird u. a. bei Nr. 26, Aufgabe 3., Garten- und Landschaftsbau, deutlich: hier haben die Prüfer schon im Prüfungsrahmen festgehalten, daß sie die gleiche Frage bezogen auf eine Fräse oder auf einen Winkelschleifer, Rüttler, Rasenmäher stellen können. Um diesen Ansatz zu verdeutlichen, wurden bei den Aufgabenbeispielen in der Tabelle die „konstanten“ Teile der Aufgabenbeispiele (die „Aufgabenform“) gegenüber den „variablen“ Teilen hervorgehoben. Mit diesem Vorgehen soll eine Lösung für ein Hauptproblem bei der Aufgabenentwicklung versucht werden: nämlich neue Aufgaben zu finden, ohne auf Randgebiete ausweichen zu müssen.

Übersicht 4: Ausschnitte aus „PRÜFUNGSRAHMEN-Aufgabensammlung – Hinweise zur Aufgabenerstellung für die KENNTNIS-PRÜFUNG im Gebiet „2. Besonderes Fachwissen“ in der Abschlußprüfung der GÄRTNER – Garten- und Landschaftsbau“*)

– Garten- und Landschaftsbau –

Prüfungsgebiet: a) Pflanzen- und Sortenkunde

Thema: Pflanzenkenntnis

		Prüfungs-niveau		verfahren	
Begriffe	Wiss.	Methoden	Verständnis	Anwendung	Beurteilung
				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

3 Im Garten- und Landschaftsbau gängige Gehölz- und Staudenarten (bzw. -sorten) nach gestalterischen Gesichtspunkten zuordnen

+ (2) *Wählen Sie 5 Gehölzarten aus, die auf 5 m breiten Rabatten – gestaffelt von etwa 0,1 m bis 5 m Höhe (ausgewachsene Höhe) – gepflanzt werden sollen.*

		Prüfungs-niveau		verfahren	
Begriffe	Wiss.	Methoden	Verständnis	Anwendung	Beurteilung
				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Prüfungsgebiet: b) Kulturverfahren und Arbeitsvorgänge

Thema: Herrichten des Arbeitsplatzes

6 Gesichtspunkte für das Herrichten des Arbeitsplatzes – insbesondere der Baustelle – an Beispielen beschreiben

+ (1) Der Mittelstreifen einer stark befahrenen Straße soll begrünt werden. *Beschreiben Sie, welche vorbereitenden Arbeiten erforderlich sind.*

		Prüfungs-niveau		verfahren	
Begriffe	Wiss.	Methoden	Verständnis	Anwendung	Beurteilung
				<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Prüfungsgebiet: b) Kulturverfahren und Arbeitsvorgänge

Thema: Herrichten des Arbeitsplatzes

8 Verschiedene Verfahren zum Verpflanzen vorhandener Gehölze mit den dazu notwendigen Geräten und Maschinen an Beispielen beschreiben

*) Hervorhebungen der Aufgabenform bei den Aufgabenbeispielen *nicht* im Original

- + (1) Eine zu hohe Hainbuchenhecke soll wegen Bauarbeiten vorübergehend verpflanzt werden. Schildern Sie kurz das dazu erforderliche Verfahren.

		Prüfungs-niveau				verfahren
Begriffe	Wiss. Methoden	Verständnis	Anwendung	Beurteilung		
					X	mündlich

Prüfungsgebiet: b) Kulturverfahren und Arbeitsvorgänge

Thema: Pflege des Standortes

14

Geräte, Maschinen, Mittel und ihre Wirkungen beschreiben zum/zur

- Sichern der Pflanzen durch Verankerung
- Frost- und Verdunstungsschutz
- Ausbringen von Schutz- und Deckansäten
- Bodenlockerung
- Wildkrautbekämpfung

(1)

In einer Gehölzpflanzung sollen Quecken bekämpft werden. Welche Möglichkeiten stehen Ihnen dabei zur Verfügung?

		Prüfungs-niveau				verfahren
Begriffe	Wiss. Methoden	Verständnis	Anwendung	Beurteilung		
					X	mündlich

18

Zeitpunkte für das Schneiden, Formen und Binden von Gehölzen und Stauden nennen

+ (1)

Wann muß Rittersporn (Delphinium) geschnitten werden, um ein zweites Blühen zu ermöglichen?

		Prüfungs-niveau				verfahren
Begriffe	Wiss. Methoden	Verständnis	Anwendung	Beurteilung		
					X	mündlich

24

Vorgehen bei der Fehlersuche und bei der Beseitigung von Störungen an wichtigen Maschinen beschreiben

(7)

Beim Sichelmäher bewegt sich trotz laufenden Motors der Messerbalken nicht. Beschreiben Sie das Vorgehen, um die Fehlerquelle zu finden!

		Prüfungs-niveau				verfahren
Begriffe	Wiss. Methoden	Verständnis	Anwendung	Beurteilung		
					X	mündlich

26

Bedienungsanleitungen und Wartungsvorschriften erläutern und anwenden

- (3) Geben Sie an, welche (5) Informationen Sie aus einer Bedienungsanleitung für eine Fräse (oder Winkelschleifer, Rüttler, Rasenmäher) entnehmen können.

Prüfungs-		niveau	verfahren
Begriffe	Wiss. Methoden	Verständnis	Anwendung
Beurteilung			
		X	schriftlich
			mündlich

Prüfungsgebiet: c) Materialkunde

Thema: Materialien: Verwendung

30 Einwirkung von Wasser, Frost, Erddruck, Wind an Beispielen darstellen

- + (3) Begründen Sie, warum die Einbautiefe bei Palisaden $\frac{1}{3}$ der Länge betragen soll.

– Zierpflanzenbau einschließlich Staudengärtnerei –

Prüfungs-		niveau	verfahren
Begriffe	Wiss. Methoden	Verständnis	Anwendung
Beurteilung			
		X	schriftlich
			mündlich

Prüfungsgebiet: b) Kulturverfahren und Arbeitsvorgänge

Thema: Arbeiten an der Pflanze

15 Auswirkungen der Kultur- und Pflegemaßnahmen auf die Pflanzenentwicklung nennen

- + (2) Was erreicht man, wenn man Pelargonien mit CCC behandelt?

Prüfungsgebiet: b) Kulturverfahren und Arbeitsvorgänge

Thema: Aufbereitung

Prüfungs-		niveau	verfahren
Begriffe	Wiss. Methoden	Verständnis	Anwendung
Beurteilung			
		X	schriftlich
			mündlich

23 Verschiedene Verpackungs- und Versandmethoden beschreiben

- + (3) Erläutern Sie in Stichworten das Verpacken (Wickeln) einer Topfpflanze, die bei einer Außentemperatur von -2°C im Freien transportiert werden soll

Prüfungsgebiet: b) Kulturverfahren und Arbeitsvorgänge

Thema: Lagerung

Prüfungs-		niveau	verfahren
Begriffe	Wiss. Methoden	Verständnis	Anwendung
Beurteilung			
		X	schriftlich
			mündlich

25 An Beispielen über Lagerungsmöglichkeiten von Pflanzen- und Pflanzenteilen berichten

Sie bekommen am Wochenende eine verspätete Sendung von Chrysanthemen-Jungpflanzen.

- + (1) *Wie lagern Sie die Pflanzen bis zum Arbeitsbeginn am Wochenanfang, wenn wieder Arbeitskräfte zur Verfügung stehen?*

Prüfungsgebiet: c) Materialkunde

Thema: Maschinen und Geräte: Wartung

		Prüfungs-niveau			verfahren		
Begriffe	Wiss.	Methoden	Verständnis	Anwendung	Beurteilung	schriftlich	mündlich
							X

27 Vorgehen bei der Fehlersuche und beim Beseitigen von Störungen an den Maschinen, Geräten und Einrichtungen der Ausbildungsstätte beschreiben

- + (1) *Die Heizungsanlage (Ölheizung) geht auf Alarm und der Chef ist nicht erreichbar. Was können Sie unternehmen?*

Prüfungsgebiet: c) Materialkunde

Thema: Maschinen und Geräte: Wartung

		Prüfungs-niveau			verfahren		
Begriffe	Wiss.	Methoden	Verständnis	Anwendung	Beurteilung	schriftlich	mündlich
							X

29 Bedienungsanleitungen und Wartungsvorschriften erläutern

- + (1) *Was bedeutet es, wenn Sie auf der Betriebsanleitung lesen „Kraftstoff 1 : 25“?*

5. Einige Folgerungen

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf einen Komplex von Vorschlägen, wie man Prüfungen (und speziell die Aufgabenentwicklung) inhaltlich verbessern kann. Die Präzisierung von Prüfungsinhalten – wie hier – in Form eines Prüfungsrahmens erscheint dabei als geeignetes Mittel, um eine Brücke zu schlagen zwischen den globalen, aus unterschiedlichen Quellen stammenden Vorgaben für die Prüfungsinhalte und den konkreten Prüfungsaufgaben. Wenn – wie in unserem Anwendungsbeispiel – im Prüfungsrahmen neben Prüfungszielen bzw. -inhalten noch Musteraufgaben aufgeführt werden, sind einige schwierige Fragen der Aufgabenentwicklung geklärt und die Erstellung von Prüfungsaufgaben kann routineartig ablaufen.

Dargestellt wurden Erfahrungen, die bei einer ansatzweisen Realisierung dieser Verbesserungsvorschläge unter wenig kontrollierten Bedingungen in einem formlosen Rahmen gemacht wurden. Insofern handelt es sich um eine Art „Erkundungsversuch“, der jedoch zu eigentlichen Untersuchungen und probeweisem Entwicklungen unter kontrollierten Bedingungen ermuntern sollte: einmal, weil die Ergebnisse das nahelegen, zum anderen, weil hier offensichtlich ein starkes Interesse der Prüfungspraxis zu vermuten ist. Dabei muß man berücksichtigen, daß sehr unterschiedliche Verfahren und Ergebnisformen denkbar sind, wenn man Prüfungsinhalte präzisieren will. Beispielsweise würde es eine andere Form der Anordnung von Prüfungszielen und Musteraufgaben auch erlauben, komplexere Aufgaben vorzuschlagen, die mehrere Zielaspekte berücksichtigen.

Bei solchen weiterführenden Untersuchungen und Erprobungen – die etwa im Rahmen von Modellversuchen zu realisieren

wären – könnten die Fragen untersucht werden, die sich vermutlich bei der Lektüre dieses Berichts aufdrängen. Beispielhaft soll nur ein Fragenkomplex angeschnitten werden: Wie erwähnt (siehe oben Abschnitt 3, Arbeitsschritt 6) ließen die hier gemachten Erfahrungen auf eine beachtliche Differenz zwischen „legitimen“ Prüfungsrahmen und „praktizierten“ Prüfungsinhalten schließen. Gibt es vielleicht generell so etwas wie „heimliche Prüfungsanforderungen“ als ungeschriebene und praktisch wirksame Festlegung dessen, was „in der Prüfung dran kommt“? Vielleicht als Möglichkeit für alle Beteiligten – Prüfer wie Prüflinge – das Ritual der Prüfung für alle befriedigend hinter sich zu bringen, auch wenn rechtliche Vorgaben und Funktionserfüllung der Prüfung dabei etwas an den Rand rücken? Was passiert nun, wenn in solchen Fällen ein Prüfungsrahmen umgesetzt wird, der dann ja eine faktische Ausweitung der Prüfungs-inhalte bedeutet? Hier wird deutlich, daß bei der Verwendung eines Prüfungsrahmens (oder sonstiger Instrumentarien für die Präzisierung der Prüfungsziele) auch Informations- und Ausbildungsprobleme beachtet werden müssen. Jedenfalls wäre es für den Prüfungsteilnehmer sicher nachteilig, plötzlich von einer Prüfung zur anderen herkömmliche Inhalte im Sinne „heimlicher Prüfungsanforderungen“ durch Inhalte aufgrund eines „legitimen“ Prüfungsrahmens zu ersetzen. – Insgesamt sind bei der Einführung und Anwendung eines Prüfungsrahmens noch eine Reihe von Fragen zu klären, die hier nicht behandelt werden.

Trotz dieser und anderer ungelöster Probleme und trotz fehlender genauer Untersuchungen sollte sich der Leser doch ermuntern lassen, den einen oder anderen Vorschlag schon einmal bei der Entwicklung von Prüfungsaufgaben in der Praxis anzuwenden.

Literatur

BERUFSAMT BERLIN (Hrsg.): Prüfungsrahmen, Aufgabensammlung, Hinweise zur Aufgabenerstellung für die Kenntnisprüfung im Gebiet „2. Besonderes Fachwissen“ in der Abschlußprüfung der Gärtner – Garten- und Landschaftsbau – Erprobungsfassung (maschinenschriftl. Vervielfältigung). Berlin: Berufsam 1981 a.

BERUFSAMT BERLIN (Hrsg.): Prüfungsrahmen, Aufgabensammlung, Hinweise zur Aufgabenerstellung für die Kenntnisprüfung im Gebiet „2. Besonderes Fachwissen“ in der Abschlußprüfung der Gärtner – Zierpflanzenbau einschließlich Staudengärtnerei – Erprobungsfassung (maschinenschriftl. Vervielfältigung) Berlin: Berufsam 1981 b.

BERUFSAMT BERLIN (Hrsg.): Prüfungsrahmen für die Kenntnisprüfung im Gebiet „2. Besonderes Fachwissen“ in der Abschlußprüfung der Gärtner – Garten- und Landschaftsbau – Erprobungsfassung (maschinenschriftl. Vervielfältigung) Berlin: Berufsam 1981 1 c.

BERUFSAMT BERLIN (Hrsg.): Prüfungsrahmen für die Kenntnisprüfung im Gebiet „2. Besonderes Fachwissen“ in der Abschlußprüfung der Gärtner – Zierpflanzenbau einschließlich Staudengärtnerei – Erprobungsfassung (maschinenschriftl. Vervielfältigung) Berlin: Berufsam 1981 d.

BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung für die Durchführung von mündlichen Prüfungen (Beschluß vom 20. Januar 1976). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 5 (1976), Heft 2, (Beilage).

JÜRGENSEN, Carl: Ausbildung Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau – Lernziele. Hrsg. vom Bundesverband Garten- und Landschaftsbau. Bonn: Bundesverband o.J. (1974).

KRUMM, Volker: Testaufgaben an die Schüler verkauft! In: Die berufsbildende Schule, Jg. 23 (1971), S. 101-105.

REISSE, Wilfried: Prüfungsinhalte sind entscheidend. Vorschlag für eine inhaltliche Wende in der Diskussion um berufliche Prüfungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 10 (1981), Heft 3, S. 2-6.

Christel Alt

Weiterentwicklung der Ausbildung des Hüttenfacharbeiters

Eine Zwischenbilanz zum Modellversuch in Duisburg

Am 27.04.1982 haben die Vertreter der am Kollegstufenversuch für Hüttentechnik in Duisburg beteiligten Betriebe, der Kollegscheule, der Wissenschaftlichen Begleitung und des Bundesinstituts für Berufsbildung gemeinsam folgende Zwischenbilanz des Versuchs gezogen:

1. Zielsetzungen und Organisation des Modellversuchs

Ausgangspunkt für die Einrichtung des Wirtschaftsmodellversuchs zur „Weiterentwicklung der Ausbildung des Hüttenfacharbeiters mit dem Ziel der Vermittlung zusätzlicher schulischer Abschlüsse (Doppelqualifikation)“ war die von den beteiligten Betrieben als notwendig erkannte Attraktivitätssteigerung der hüttenmännischen Ausbildung. Aufgrund der technischen Entwicklung seit 1966 haben sich die fachlichen Anforderungen an den Hüttenfacharbeiter verändert bzw. sind gestiegen. In der Liste der Berufswünsche stand die Ausbildung zum Hüttenfacharbeiter trotz Jugendarbeitslosigkeit weiterhin nicht auf den vorderen Plätzen; die Nachfrage nach qualifizierten Bewerbern konnte nicht gedeckt werden.

Die Notwendigkeit, die Ausbildung des Hüttenfacharbeiters weiter zu entwickeln und auch im dualen System Möglichkeiten zum gleichzeitigen Erwerb gestufter schulischer Abschlüsse mit dem Facharbeiterabschluß zu schaffen, führten 1979 in Duisburg zum Antrag für die Einrichtung eines Kollegstufenversuchs im Schwerpunkt Rohstoffe/Werkstoffe. Das heißt: Es soll der Verbund von beruflich/betrieblicher und allgemeiner Bildung bei gleichzeitiger Modernisierung der Ausbildungsinhalte im Rahmen der geltenden Ausbildungsordnung für den Hüttenfacharbeiter erprobt werden. Der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung wird dabei große Bedeutung zukommen. Bei der Durchführung ist dazu eine inhaltliche und organisatorische Feinabstimmung der betrieblichen und schulischen Ausbildung vor Ort erforderlich.

Für die Beteiligung der Betriebe an dem Kollegstufenversuch für Hüttentechnik standen folgende Erwartungen im Vordergrund:

- Durch die Verbindung von beruflichem und allgemeinem Lernen wird die berufliche Flexibilität und Mobilität des ausgebildeten Hüttenfacharbeiters erhöht,
- durch die Anpassung der Ausbildung an den Stand der technischen und berufspädagogischen Entwicklung und die Schaf-

fung eines Systems von Möglichkeiten der Höherqualifizierung wird die Ausbildung insgesamt attraktiver.

Die Verknüpfung von beruflicher und allgemeiner Bildung in der Ausbildung zum Hüttenfacharbeiter und die angestrebte Weiterentwicklung der Ausbildung bedingte für die betriebliche Ausbildung erhebliche inhaltliche und organisatorische Veränderungen, die im Rahmen eines Wirtschaftsmodellversuchs vorbereitet, erprobt und wissenschaftlich begleitet werden sollten.

Seit dem 01.07.1979 führen die Thyssen AG, Werke Hamborn und Ruhrtort, und die Krupp Stahl AG, Werk Rheinhausen, einen anteilig mit Mitteln des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft vom Bundesinstitut für Berufsbildung geförderten Modellversuch zur „Weiterentwicklung der Ausbildung des Hüttenfacharbeiters mit dem Ziel der Vermittlung zusätzlicher schulischer Abschlüsse (Doppelqualifikation)“ – im folgenden als Wirtschaftsversuch bezeichnet – durch und beteiligen sich an der wissenschaftlichen Begleitung. Zusätzlich beteiligen sich die Mannesmannröhren-Werke AG, Hüttenwerke Huckingen seit Oktober 1980 an der unter der Leitung von Prof. Dr.-Ing. Sanfleber, Universität Gesamthochschule Duisburg, stehenden wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs. Die wissenschaftliche Begleitung bildet durch die Beteiligung von Lehrern der Kollegscheule zugleich auch eine Brücke zwischen dieser und der Wirtschaft.

Der berufsbegleitende Unterricht findet für alle Duisburger Auszubildenden in der Hüttentechnik in der Städt. Kollegscheule und Fachschule für Technik DU-Nord statt. Der Unterricht wurde im Zuge des Kollegstufenversuchs auf zwei Tage pro Woche mit 16 Wochenstunden erweitert. Die Auszubildenden/Schüler besuchen in der Kollegscheule je nach schulischer Vorbildung Bildungsgänge mit unterschiedlichen Zielen:

Bildungsgang A = Hüttenfacharbeiter + Fachoberschulreife
(3 Jahre dual)

Bildungsgang B = Hüttenfacharbeiter + Hauptschulabschluß
(3 Jahre dual)

Bildungsgang D = Hüttenfacharbeiter + Fachhochschulreife
(2 Jahre dual bis zur Facharbeiterprüfung und
1 Jahr vollschulisch bis zum Erwerb der Fach-

hochschulreife; ab Schuljahr 1982/83 besteht zusätzlich die Möglichkeit zum Besuch der Klasse 13 mit dem Ziel, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben).

Berufsgrundbildungsjahr Metalltechnik als

10. Bildungsjahr = dual, als 1. Jahr der Hüttenfacharbeiterausbildung bei Fortsetzung im Bildungsgang A oder B.

Wegen der für den Kollegstufenversuch für „Hüttentechnik“ konstitutiven Verknüpfung von beruflicher und allgemeiner Bildung ist eine isolierte Beurteilung des bisherigen Verlaufs des Wirtschaftsmodellversuchs nicht sinnvoll. Vielmehr ist der Kollegstufenversuch als Ganzes zu betrachten, wenn auch hier unter dem Blickwinkel des Wirtschaftsmodellversuchs.

Im bisherigen Verlauf des Modellversuchs deutet sich an, daß eines der Ziele, nämlich die Steigerung der Attraktivität des Ausbildungsberufs Hüttenfacharbeiter, erreicht werden kann. Die Entwicklung der Ausbildungsplatznachfrage (zumindest als Zweitwunsch) und die gestiegenen Einstellungszahlen seit Beginn des Versuchs sprechen für diese Annahme. Eine Befragung der Auszubildenden nach den Entscheidungsgründen für die Wahl des Ausbildungsberufs hat ergeben, daß das Angebot der Doppelqualifikation mit ein Grund für die Wahl dieser Ausbildung war.

2. Vorliegende Ergebnisse aus Zwischen- und Abschlußprüfungen

Der 1. Versuchsjahrgang (Einstellungsjahr 1979) im Bildungsgang D hat im Sommer 1981 die Facharbeiterprüfung abgelegt. Von den 29 Prüfungsteilnehmern haben nach 2jähriger Ausbildung 26 die Prüfung bestanden, zwei haben die Facharbeiterqualifikation durch die Wiederholung der Fertigkeitsprüfung im Winter 1981/82 erworben.

Die durchschnittlichen Leistungen der Teilnehmer des Modellversuchs waren in der Kenntnisprüfung gut; in der Fertigkeitsprüfung waren ihre Leistungen in der Arbeitsprobe (aus dem Bereich der Grundfertigkeiten Metall) nicht ausreichend, in der Situationsaufgabe (aus dem Bereich der hüttennännischen Fertigkeiten) befriedigend und zusammengefaßt ausreichend.

Neben der Facharbeiterqualifikation konnten die Absolventen des „D“-Zuges die Berechtigung zur Aufnahme in die Fachhochschulreifeklasse erwerben.

Grundlage dieser Berechtigung bildeten der genehmigte „Bildungsgang verkürzte Ausbildung zum Hüttenfacharbeiter (D-Zug)“ und die Vereinbarung zwischen der Niederrheinischen IHK zu Duisburg und dem Kultusminister des Landes NW zur Anrechnung von Teilen der Facharbeiterprüfung auf schulische Abschlußnoten der städtischen Kollegschiule Duisburg-Nord vom 25.01.1981. Das heißt, die Ergebnisse der Facharbeiterprüfung dienen neben den Klassenarbeiten und der mündlichen Beteiligung am Unterricht zur Findung der schulischen Abschlußnoten. An der Klassenkonferenz unter dem Vorsitz des Schulleiters nehmen der Vorsitzende und der stellvertretende Vorsitzende des Facharbeiterprüfungsausschusses als Gäste teil. Von den 29 Schülern des „D“-Zuges konnte die Konferenz aufgrund der Abschlußnoten 25 Schülern die Berechtigung zum Besuch der Fachhochschulreifeklasse bescheinigen.

Die Ergebnisse der im Sommer 1981 abgelegten Zwischenprüfung in den Bildungsgängen A und B (Einstellungsjahrgang 1979) und D (Einstellungsjahrgang 1980) zeigen – bei in den einzelnen Beurteilungsbereichen deutlich unterschiedlichen Leistungsergebnissen – insgesamt ein eher schwaches Bild und geben Anlaß für eine nähere Untersuchung der Zusammenhänge.

Unter diesen Voraussetzungen fällt bei einer differenzierten Betrachtung der Zwischenprüfungsergebnisse auf, daß die Auszubildenden/Schüler des Bildungsgangs D (Einstellungsjahrgang 1980) trotz erheblich verkürzter Ausbildungszeit sowohl in der

Kenntnisprüfung als auch in der Fertigkeitsprüfung deutlich bessere Leistungen erbracht haben als die Teilnehmer der beiden anderen Bildungsgänge.

3. Probleme der lernorganisatorischen Abstimmung

In den ersten Zwischenberichten der Betriebe wurden die inhaltlichen und organisatorischen Veränderungen der Ausbildung im Rahmen des Modellversuchs bzw. die diesbezüglich begonnenen Arbeiten vorgestellt. Im Vordergrund des im I. Quartal 1982 vorgelegten internen gemeinsamen 2. Zwischenberichtes der Betriebe an das BIBB stehen die sich aus der Verkürzung der betrieblichen Ausbildungszeiten und der zeitlichen Organisation des berufsbegleitenden Unterrichts im Kollegstufenversuch ergebenden Probleme für die betriebliche Ausbildung sowie eine erste Einschätzung über die Wirkung dieser Versuchsbedingungen auf den Ausbildungserfolg des 1. Versuchsjahrgangs (Einstellungsjahrgang 1979) anhand der Zwischenprüfungsergebnisse bzw. Ergebnisse der Facharbeiterprüfung des Bildungsgangs D.

Die Betriebe sehen in der Verringerung der betrieblichen Ausbildungszeiten durch die Einführung des 2. Schultages mit dem Beginn des Modellversuchs, den Verzicht auf den Werkschulunterricht und die sich notwendig auch auf die betriebliche Ausbildungsorganisation auswirkende Bildungsgangdifferenzierung im Kollegstufenversuch tendenziell versuchsbedingte Erschwerisse der Ausbildung. Erschwerend hinzu kommt außerdem die zusätzliche Ausbildungszeitverkürzung auf 2 Jahre im Bildungsgang D. Die Vertreter der Kollegschiule vermögen dieser Einschätzung nur bedingt zu folgen, zumal gerade die zeitliche Ausweitung und Organisation des berufsbegleitenden Unterrichts auch im Regelsystem mit Abstimmungsproblemen verbunden ist und keinesfalls ein versuchsspezifisches Problem darstellt.

Betriebe und Schule sprechen sich für eine engere Zusammenarbeit und frühzeitige Abstimmung der zeitlichen Organisation aus. Es wird anerkannt, daß die Konzeption des Kollegstufenversuchs einer noch intensiveren Abstimmung von Schule und Betrieben „vor Ort“ bedarf, als dies schon im Regelsystem erforderlich ist. Die notwendige intensive Kooperation wird jedoch auch als Gewinn für die Ausbildung insgesamt eingeschätzt.

In dem oben angeführten internen 2. Zwischenbericht der Betriebe wurden die inhaltlich/organisatorischen Veränderungen der betrieblichen Ausbildung, die gleichfalls im 1. Versuchsdurchgang erprobt wurden, nur ansatzweise in die Betrachtung und Bewertung der Versuchsbedingungen im Hinblick auf den Ausbildungserfolg einbezogen. Eine Einschätzung der Versuchskonzeption vorwiegend unter zeitlich/organisatorischen Aspekten wird dem Wirtschaftsmodellversuch wie dem Kollegstufenversuch als Ganzem jedoch nicht gerecht. Die Analyse der Lern- und Leistungsentwicklung der Modellversuchsteilnehmer durch die wissenschaftliche Begleitung weist bereits auf ein ganzes Bündel von möglichen Einflußfaktoren für den Ausbildungserfolg hin.

Auswirkungen sowohl auf den für die betriebliche Ausbildung zur Verfügung stehenden Zeitrahmen als auch für den inhaltlich/methodischen Aspekt der Ausbildung hatte der Verzicht auf den in den am Versuch beteiligten Betrieben vor dem Versuch üblichen zusätzlichen Werkschulunterricht von vier bzw. acht Wochenstunden im Zuge der Ausweitung des berufsbegleitenden Unterrichts auf 16 Wochenstunden in der Kollegschiule. Die in der Werkschule genutzten Möglichkeiten zur Vertiefung speziell von Fachkunde, Fachrechnen und Fachzeichnen und die individuelle Förderung von schwächeren Auszubildenden im Kenntnisbereich sind damit entfallen. Der andere Auftrag und Anspruch der Kollegschiule in den dort hinzugewonnenen Wochenstunden gestattet zumindest keine vollständige Übernahme dieser Funktionen der Werkschule. Darüber, inwieweit diese zunächst entstandene Lücke dennoch geschlossen werden kann, etwa durch Absprachen zur Kenntnisvermittlung zwischen Schule und Betrieben und durch eine verbesserte Unterweisungspraxis, und ob dies für alle Bildungsgänge in gleicher Weise möglich ist, liegen abschließende Bewertungen noch nicht vor. Die Betriebe berich-

ten jedoch über erkennbar bessere Leistungen im Bereich der berufsbezogenen Kenntnisse und führen dieses Ergebnis auf eine verbesserte Unterweisungspraxis zurück.

4. Weiterentwicklung der betrieblichen Curricula und didaktisch-methodische Veränderungen der Ausbildungspraxis

Die inhaltliche Problematik der betrieblichen Ausbildung des Hüttenfacharbeiters im Modellversuch liegt eher in der Vielzahl der gleichzeitig eingeleiteten Veränderungen, die im wesentlichen die in den Produktionsabteilungen erfolgende Fachausbildung betreffen. Eine Ausnahme stellt hier nur die erforderliche Strafung der Grundausbildung für die Teilnehmer des Bildungsgangs D dar. Neben der Bewältigung von organisatorischen Schwierigkeiten („Flaschenhälse“) tritt zwangsläufig das Problem der innerbetrieblichen Umsetzung von übergreifenden curricularen Planungsvorgaben, auch dann, wenn diese wie im Versuch geschehen, von betrieblichen und schulischen Vertretern gemeinsam erarbeitet worden sind. Die Optimierung des Durchlaufs unter didaktischen und organisatorischen Gesichtspunkten war und bleibt daher eine zentrale Aufgabe des Wirtschaftsmodellversuchs. Die Einführung des Blockunterrichts im 2. Ausbildungsjahr hat diese Aufgabe erleichtert, sowohl in organisatorischer Hinsicht als auch durch die damit ermöglichte Intensivierung am Ausbildungsort.

Im Zuge der Weiterentwicklung der betrieblichen Curricula auf der Basis der in der Regionalen Fachgruppe/Überregionalen Fachgruppe gemeinsam erarbeiteten Pläne wurden bisher neue Ausbildungskonzepte bzw. -unterlagen mit definierten Lernzielen für die Unterweisung am Ausbildungsort und neue Formen der Lernerfolgskontrolle für die nachstehenden Bereiche erarbeitet und im ersten Versuchsdurchgang erprobt:

- Überarbeitung der Elementarausbildung Metall I unter Berücksichtigung des verkürzten Durchlaufs für die Auszubildenden des Bildungsgangs D
- Lehrgänge für die Informationsausbildung bzw. Fachorientierung
 - Lehrgang Metallurgie: Hochofenwerk
 - Lehrgang Metallurgie: Stahlwerk
 - Lehrgang Umformung: Walzwerk
- Materialien zur Fachkunde Hüttenwesen für die Hand des Auszubildenden und Ausbilders gegliedert nach den drei wichtigsten Produktionsbereichen
- Lernzielkatalog bzw. Lehrgang Datenverarbeitung für Hüttenfacharbeiter zur Ergänzung der bisherigen fachlichen Ausbildungsinhalte entsprechend der technischen Entwicklung.

Die methodisch/didaktischen Veränderungen der Ausbildung haben sich nach bisherigem Erkenntnisstand der Betriebe bewährt. Die Auszubildenden selbst sehen in hohem Maße ihre Erwartungen an die betriebliche Ausbildung erfüllt und betrachten die Anforderungen als ihrem Leistungsvermögen angemessen.

Die verbesserte Unterweisungspraxis in den Betrieben hat zu erkennbar besseren Leistungen im Bereich der beruflichen Kenntnisse geführt. Im Bereich der Fertigkeiten wurden die Leistungserwartungen von den Auszubildenden des Bildungsgangs D in der Facharbeiterprüfung nicht voll erfüllt. Die diesbezügliche Analyse der wissenschaftlichen Begleitung lässt erkennen, daß das schwache Abschneiden der Auszubildenden des Bildungsgangs D in der Fertigkeitsprüfung durch das schlechte Ergebnis im Bereich der Arbeitsprobe zustande gekommen ist. Die Gegenüberstellung der in der Zwischenprüfung im Bereich der Arbeitsprobe bzw. den Fertigkeiten erzielten Punktwerte lässt die Annahme zu, daß die Auszubildenden in der verkürzten Ausbildung die geforderten Qualifikationen erworben hatten und daß sie diese während der nachfolgenden Ausbildung bis zur Facharbeiterprüfung mangels Übung oder Erweiterung durch entsprechende Ausbildungselemente wieder verloren haben.

5. Abstimmung der betrieblichen Ausbildung mit den Kurskonzepten für die Bildungsgänge der Kollegschiule

Die inhaltlich/methodischen Veränderungen in der betrieblichen Ausbildung sind im Zusammenhang mit den für die Schwerpunktfächer der Kollegschiule neu entwickelten Kurskonzepten zu sehen. Eine weitgehende inhaltliche Kenntnisabstimmung und die Absprache zur Kenntnisvermittlung Betrieb/Kollegschiule führten zu einer Verbesserung der theoretischen Leistungsdaten. Aus betrieblicher Sicht ist jedoch eine curriculare Überarbeitung für den Bildungsgang B erwünscht, um Überforderungen der schwächeren Schüler/Auszubildenden zu vermeiden. Diese Einschätzung wird durch die Untersuchungsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung gestützt. Die Belastungen in der Schule, insbesondere in den Fächern des Schwerpunktes, wurden von 38 Prozent aller Auszubildenden und von 50 Prozent des Bildungsgangs B als Überforderung angesehen. Auch die am Ende des ersten Ausbildungsjahres vom Bildungsgang A in den Bildungsgang B umgesetzten Schüler/Auszubildenden haben mehrheitlich angegeben, daß die Anforderungen des Schulunterrichts über ihrem Leistungsniveau lagen. Besondere Schwierigkeiten bereiteten offensichtlich die Fächer Physik und Chemie sowie Mathematik und Englisch. Von den Jugendlichen wurden als Gründe überwiegend ein Mangel an Vorkenntnissen und zu hohes Lerntempo genannt. Vor dem Hintergrund der besonderen Problematik des Anspruchsniveaus in doppeltqualifizierenden Bildungsgängen sieht die wissenschaftliche Begleitung aufgrund der ermittelten Schwierigkeiten gerade in den Fächern des Schwerpunktbereichs die Notwendigkeit einer weiterreichenden Klärung des Zusammenwirkens zwischen der betrieblichen Berufsausbildung und dem auf diese bezogenen Unterricht der Kollegschiule sowie einer Präzisierung und Begründung des erforderlichen Anspruchsniveaus.

Die Dringlichkeit einer Abstimmung der Beurteilungskriterien zwischen den Betrieben und der Kollegschiule wird am deutlichsten am Problem der Umsetzung von einem schulischen Bildungsgang in den anderen.

Umsetzungen im Kollegstufenversuch	Einstellungsjahrgang 1979/ Umsetzungstermin Herbst 1980
vom Bildungsgang D nach A	2 von 31
vom Bildungsgang A nach B	18 von 113
vom Bildungsgang B nach A	2 von 31
Umsetzungen im Kollegstufenversuch	Einstellungsjahrgang 1980/ Umsetzungstermin Herbst 1981
vom Bildungsgang D nach A	0 von 49
vom Bildungsgang A nach B	10 von 111
vom Bildungsgang B nach A	4 von 23

Diese Durchlässigkeit der Bildungsgänge soll sowohl Schüler/Auszubildende mit guten Leistungen besser fördern als auch durch die Möglichkeit der Umsetzung in einen weniger anspruchsvollen Bildungsgang (statt Wiederholung) schwächeren Schülern/Auszubildenden gerecht werden. Im letzten Fall lagen die Schwierigkeiten in der Praxis ausschließlich im schulischen Teil der doppeltqualifizierenden Bildungsgänge und konzentrierten sich in den Fächern des Schwerpunktbereichs. Darüber, ob mit der bisherigen Umsetzungspraxis tatsächlich eine Förderung für die schwächeren Schüler/Auszubildenden erreicht wurde, gehen die Einschätzungen von Betrieben und Schule auseinander. Die Betriebe schreiben der mit der „Umsetzung“ verbundenen Enttäuschung der Jugendlichen eine negative, die gleichgültige Einstellung der Jugendlichen fördernde Wirkung zu, die sich auch auf die weitere betriebliche Ausbildung erschwerend ausgewirkt habe. Die Zwischenprüfungsergebnisse der in einen weniger

anspruchsvollen Bildungsgang umgesetzten Jugendlichen scheinen dieses zu bestätigen. Die wissenschaftliche Begleitung versucht noch näher zu analysieren, ob die resignative Haltung der Jugendlichen über einen längeren Zeitraum besteht und ob der durch den theoretischen Teil der Ausbildung bedingte Bildungsgangwechsel zu einem derartigen Motivationsverlust geführt hat, daß auch die Entwicklung der Fertigkeiten so durchgreifend betroffen wird oder ob die festgestellten mangelhaften Leistungen kennzeichnend für eine Lern- und Leistungsschwäche in bezug auf die gesamte Breite der geforderten Qualifizierung sind. Die Kollegschiule sieht bei einem Sitzenbleiben die Parallelität der schulischen und betrieblichen Ausbildung nicht mehr gewährleistet. Im Rahmen des Kollegstufenversuchs wird daher nach den Grundsätzen verfahren, daß

- an die Stelle des Sitzenbleibens der Bildungsgangwechsel tritt und daß
- der Jugendliche, soweit das vertretbar ist, in seiner Lerngruppe verbleibt.

Auch bei diesen vom Regelsystem abweichenden Bedingungen im Kollegstufenversuch wird das Beschwerderecht des Schüler/Auszubildenden nicht eingeschränkt.

Der Beirat für den Kollegstufenversuch für Hüttenfachtechnik hat dazu in seiner 13. Sitzung am 27.01.1982 empfohlen:

„Die jetzt am Ende des 1. Ausbildungsjahres angewendeten Verfahren sollen in Zukunft auch für das 2. Ausbildungsjahr gelten; in problematischen Fällen soll die Klassenkonferenz vor ihrer Entscheidung den Ausbildungsbetrieb und den Jugendlichen selbst anhören.“

Die Beurteilungen der Kollegschiule sind insgesamt zufriedenstellender als die Ergebnisse der Zwischenprüfung, wenngleich in manchen Fächern ein besorgnisreger Teil der Auszubilden-

den/Schüler keine ausreichenden Leistungen erzielt hat. Erste Zwischenergebnisse einer Befragung der Jugendlichen deuten darauf hin, daß der Zusammenhang zwischen beruflichem und allgemeinem Lernen nicht in bezug auf alle Ausbildungs- bzw. Lerninhalte erkannt wird und daß das hieraus erklärbare mangelnde Interesse an solchen Inhalten – neben unzureichenden Eingangsqualifikationen – vermutlich eine Hauptursache für mangelhafte Leistungen ist.

Deshalb sollte der curricularen und lernorganisatorischen Abstimmung zwischen den Ausbildungsbetrieben und der Kollegschiule auch weiterhin besondere Sorgfalt zugewandt werden. Dabei können die vorliegenden – und die aus den laufenden Untersuchungen kontinuierlich zu gewinnenden – Ergebnisse auf Schwachstellen des erreichten Entwicklungsstandes aufmerksam machen.

6. Resümee

Der Erwerb einer Doppelqualifikation (Hüttenfacharbeiter und zusätzlicher schulischer Abschluß) ist im Rahmen des Kollegstufenversuchs möglich, ebenso die Weiterentwicklung der betrieblichen Ausbildung. Bis zum Abschluß des Modellversuchs sind aber noch Verbesserungen notwendig und möglich. Die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung kann dazu auch weiterhin Hinweise geben. Kernpunkte für die Weiterentwicklung des Versuchs bleiben die curriculare und lernorganisatorische Abstimmung zwischen den Ausbildungsbetrieben und der Kollegschiule, die klare Festlegung und Begründung der Anforderungsniveaus in den schulischen Bildungsgängen und der Facharbeiterprüfung bzw. Zwischenprüfung, die Formulierung von Bewertungskriterien für die Fächer des Schwerpunktes in Rückbindung zu den Lehrgängen der betrieblichen Ausbildung und der Versuch der Vermittlung des Zusammenhangs von beruflichen und allgemeinen Ausbildungsinhalten bzw. Lernzielen an die Jugendlichen.

Günter Walden / Susanne Wiederhold-Fritz

Welchen Mehraufwand verursacht die betriebliche Erstausbildung behinderter Jugendlicher?

Im Rahmen des Forschungsvorhabens „Kosten und Finanzierung der Berufsausbildung behinderter Jugendlicher“ werden vorrangig die Kosten der betrieblichen Erstausbildung Behindter in anerkannten Ausbildungsbereuen und dabei schwerpunktmaßig behinderungsbedingte Mehrkosten im Vergleich zur Ausbildung nicht behinderter Jugendlicher untersucht. Darüber hinaus wird der Umfang der Finanzierung dieser Ausbildung Behindter aus Steuermitteln und Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit erhoben. Erste Ergebnisse einer empirischen Erhebung geben Aufschluß darüber, welche Kostenfaktoren nach Einschätzung der befragten Betriebe zu behinderungsbedingten Mehrkosten führen können und welche Faktoren als besondere Belastung empfunden werden. Die Betriebe äußern sich zu ihren Erfahrungen mit der Ausbildung behinderter Jugendlicher und zum Stellenwert der finanziellen Förderung der Erstausbildung Behindter, insbesondere im Vergleich zu anderen denkbaren Fördermöglichkeiten.

Im Rahmen des Forschungsvorhabens „Kosten und Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung behinderter Jugend-

licher“ wurde Ende 1981 eine schriftliche Befragung bei etwa 700 Betrieben durchgeführt, die behinderte Jugendliche [1] in anerkannten Ausbildungsbereuen ausbilden [2]. Neben Strukturdaten über die Ausbildungsbetriebe wurden einige Angaben zu den behinderten Auszubildenden erfaßt, z. B. Grad der Erwerbsminderung, schulische Vorbildung, Zustandekommen des Ausbildungsvorhaltnisses.

Im Vordergrund der Untersuchung stand die Frage, ob und bei welchen Kostenfaktoren die Betriebe bei der Ausbildung Behindter im Vergleich zu nicht behinderten Auszubildenden eine überdurchschnittliche Kostenbelastung sehen.

Die Bruttokosten der betrieblichen Berufsausbildung je Auszubildenden setzen sich grob betrachtet aus folgenden Einzelfaktoren zusammen [3].

- Direkte Kosten des Auszubildenden; sie reichen von der Ausbildungsvergütung über Kosten für Ausbildungshilfsmittel, Berufs- und Schutzkleidung bis zu Kosten für externe Bildungsveranstaltungen.

- Kosten des Ausbildungspersonals; diese werden im wesentlichen bestimmt durch Löhne und Gehälter der an der Ausbildung Beteiligten sowie dem für die Ausbildung (einschließlich Vor- und Nachbereitung) erforderlichen Zeitaufwand. Die dem einzelnen Auszubildenden zurechenbaren Kosten hängen allerdings auch von den Zeitanteilen ab, während der er tatsächlich am Arbeitsplatz, in der betrieblichen Lehrwerkstatt, im theoretischen Unterricht unterwiesen wird. Abwesenheitszeiten, z. B. wegen Berufsschulbesuchs, Urlaubs, Krankheit müssen entsprechend berücksichtigt werden.
- Anteilige Sachkosten für Zeiten der Ausbildung am Arbeitsplatz, in der betrieblichen Lehrwerkstatt, im theoretischen Unterricht; z. B. Abschreibungen, Mieten.
- Anteilige Kosten der Bildungsverwaltung.

Von den Bruttokosten sind die Erträge abzusetzen, um als Ergebnis die Nettokosten je Auszubildenden zu erhalten. In die Ertragsermittlung gehen die Zeiten ein, in denen der Auszubildende produktiv tätig ist – also für den Betrieb wirtschaftlich verwertbare Leistungen erbringt – sowie der Leistungsgrad des Auszubildenden [4]. Als Bewertungsmaßstab wird das Gehalt einer jungen Fachkraft herangezogen, die mit den Arbeiten, die der Auszubildende erledigt, beschäftigt worden wäre.

Da es sich bei der vorliegenden Erhebung um eine Kurzbefragung handelte, beschränkte sich der Fragebogen auf die Erfassung solcher Kostenfaktoren, bei denen eine Abweichung zwischen behinderten Auszubildenden einerseits und nicht behinderten Auszubildenden andererseits zu vermuten war. Ebenso konnten hier nur in geringem Umfang „harte“ Kostenwerte, die sich in DM-Beträgen ausdrücken lassen, ermittelt werden, vielmehr wurde bei der Mehrzahl der Kostenfaktoren auf die subjektive Einschätzung der Befragten abgestellt [5].

Im einzelnen wurden die Betriebe um Angaben zu folgenden Punkten gebeten, die gegebenenfalls behinderungsbedingte Mehrkosten der betrieblichen Erstausbildung verursachen können:

- Durchführung besonderer baulicher Maßnahmen, wie z. B. Ein- oder Umbau von Rampen, Fahrstühlen, Sanitäreinrichtungen;
- Anschaffung von besonderen Maschinen, Geräten, Werkzeugen, Einrichtungsgegenständen bzw. deren Umrüstung auf die Bedürfnisse des behinderten Auszubildenden;
- Reparaturen und Instandsetzungsarbeiten an Maschinen und Geräten, die für die Ausbildung benutzt wurden;
- Kurse und Bildungsveranstaltungen außerhalb des Unternehmens;
- Unterschiede bei Abwesenheitszeiten vom Betrieb, z. B. wegen Berufsschulbesuchs, Urlaubs, Krankheit;
- Abweichungen bei den Ausbildungszeiten, d. h. Zeiten, in denen am Arbeitsplatz, in der Lehrwerkstatt oder im theoretischen Unterricht unterwiesen wird;
- Besondere Maßnahmen für die Ausbildung bzw. die Begleitung der Ausbildung Behindelter, z. B. Beschaffung spezieller Unterrichtsmaterialien, psychologische Betreuung;
- Abweichungen bei den Zeiten, in denen die Auszubildenden produktiv eingesetzt werden;
- Unterschiede im Leistungsgrad.

Weitere Fragen betrafen die Erfahrungen der Betriebe mit der Ausbildung Behindelter, Angaben zur finanziellen Förderung der Behindertenausbildung sowie die Beurteilung des Stellenwerts direkter Zuschüsse im Vergleich zu anderen denkbaren Möglichkeiten zur Förderung der Ausbildung Behindelter.

Die wichtigsten Befragungsergebnisse werden im folgenden wiedergegeben. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, daß sich zwar eine Vielzahl von Betrieben an der Erhebung beteiligt hat, die Auswahl aber nicht unter dem Gesichtspunkt der Repräsentativität erfolgen konnte, und die getroffenen Aussagen somit nur Tendenzen aufzeigen können.

Strukturangaben

Ausgewertet wurden die Angaben von 360 Betrieben, die Rücklaufquote ist somit höher als 51 Prozent.

Da bei der Erhebung keine repräsentative Stichprobe gezogen werden konnte, ergeben sich bei der Verteilung der erfaßten behinderten Auszubildenden auf Behinderungsarten, Ausbildungsberufe, Ausbildungsbereiche Abweichungen gegenüber den entsprechenden Anteilen für die behinderten Auszubildenden insgesamt [6].

In die vorliegende Untersuchung wurden Behinderte aus 128 verschiedenen Ausbildungsberufen einbezogen, wobei auch hier die Berufe Maler und Lackierer, Maurer und Bürokaufmann die Spitzenpositionen einnehmen. Im Ausbildungsbereich Industrie und Handel werden rund 33 Prozent, im Handwerk knapp 58 Prozent, im Öffentlichen Dienst etwa 4 Prozent der erfaßten Behinderten ausgebildet. Der verbleibende Anteil von 5 Prozent der behinderten Auszubildenden entfällt auf Freie Berufe, Landwirtschaft und Hauswirtschaft.

Die Verteilung nach Behinderungsarten ergibt folgendes Bild:

Körperbehinderte mit starker Einschränkung der Bewegungsfähigkeit	17,6%
Sonstige Körperbehinderte (z. B. Diabetiker, Herzkranke)	10,9%
Sehbehinderte und Blinde	1,9%
Hör- und Sprachbehinderte	13,4%
Lernbehinderte	52,6%
Sonstige Behinderte (psychisch oder geistig Behinderte)	3,6%
Insgesamt	100,0%

Rund 40 Prozent der Auszubildenden sind schwerbehindert mit einer Minderung der Erwerbsfähigkeit von 50 Prozent und mehr. Der Anteil der Auszubildenden mit Schwerbehindertenausweis ist mit rund 90 Prozent bei den Körperbehinderten mit starken Bewegungseinschränkungen am höchsten und bei den Lernbehinderten mit etwa 5 Prozent am geringsten. Die Verteilung auf Berufe unterscheidet sich nach einzelnen Behinderungsarten deutlich. Während Lernbehinderte häufig zum Maler und Lackierer, Maurer, Bäcker, Tischler und Friseur ausgebildet werden, dominieren bei den Körperbehinderten die kaufmännischen Berufe [7].

Bauliche Maßnahmen

Nur rund 7 Prozent der befragten Betriebe geben an, daß für die Ausbildung der behinderten Jugendlichen besondere bauliche Maßnahmen durchgeführt oder Maschinen, Geräte usw. angekauft bzw. umgerüstet werden mußten. Diese Sonderausstattung ist vorwiegend in solchen Betrieben erforderlich, die Körperbehinderte mit starken Einschränkungen der Bewegungsfähigkeit ausbilden. In über der Hälfte der Fälle liegen die entstandenen Kosten jedoch unter DM 3000,–.

Unterweisungszeiten

Die Ausbildung behinderter Jugendlicher am Arbeitsplatz ist nach Einschätzung von rund 80 Prozent der Betriebe mit einem höheren Zeitaufwand verbunden als die Ausbildung Nichtbehinderter [8]. Beim höheren Unterweisungsaufwand wurde unterschieden zwischen „erheblich höheren Unterweisungszeiten“ und „geringfügig höheren Unterweisungszeiten“, wobei die Zuordnung zu den (vorgegebenen) Antwortkategorien den Betrieben selbst überlassen blieb.

Es überrascht, daß auch im Falle der Körperbehinderten mit starken Bewegungseinschränkungen und der sonstigen Körperbehinderten über 50 Prozent der Befragten einen höheren Unterweisungsaufwand geltend machen.

Tabelle 1: Unterweisungszeiten am Arbeitsplatz im Vergleich zwischen behinderten und nicht behinderten Auszubildenden in %

	Körperbehinderung mit starker Einschränkung der Bewegungsfähigkeit	sonstige Körperbehinderung	Sehbehinderung und Blindheit *)	Hör-/ und Sprachbehinderung	Lernbehinderung	sonstige Behinderung *)	Zusammen
erheblich höhere Unterweisungszeiten	20,6	17,9	28,6	52,1	61,9	61,5	47,9
geringfügig höhere Unterweisungszeiten	42,9	38,5	42,6	35,4	27,5	7,7	32,0
keine unterschiedlichen Unterweisungszeiten	36,5	43,6	28,6	12,5	10,1	30,8	19,8
niedrigere Unterweisungszeiten	—	—	—	—	0,5	—	0,3
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100
Fallzahlen	63	39	7	48	189	14	360

*) Wegen der geringen Fallzahl bei den Sehbehinderten und sonstig Behinderten können die Angaben lediglich als Hinweise dienen.

Den Ausführungen der Betriebe zur Frage nach ihren Erfahrungen mit der Ausbildung Behindter ist zu entnehmen, daß die Ausbildung körperbehinderter Jugendlicher durch Integrationschwierigkeiten – sei es durch Anpassungsschwierigkeiten der Behinderten selbst oder durch Ressentiments, die ihnen durch nichtbehinderte Mitarbeiter entgegengebracht werden – erschwert wird.

Erheblich höhere Unterweisungszeiten benötigen mit jeweils nahezu 62 Prozent die Lernbehinderten und sonstig Behinderten (z. B. psychisch oder geistig Behinderte). Aber auch hör- und sprachbehinderte Jugendliche benötigen überwiegend erheblich längere Unterweisungszeiten als nicht behinderte Auszubildende.

Die starken Unterschiede bei der Beurteilung des Unterweisungsaufwands im Vergleich der einzelnen Behinderungsarten können natürlich auf die voneinander abweichenden Bewertungsmaßstäbe der Befragten zurückzuführen sein. Es ist jedoch zu vermuten, daß die erforderlichen Unterweisungszeiten in erheblichem Umfang von der Art der Behinderung bestimmt werden.

Theoretischer Unterricht in gesonderten Schulungsräumen wird nur in rund einem Drittel der befragten Betriebe durchgeführt. Etwa drei Viertel dieser Betriebe geben für die Ausbildung der Behinderten einen höheren Unterweisungsaufwand an. Auch hier bestehen große Unterschiede zwischen den einzelnen Behinderungsarten: So sind für körperbehinderte Jugendliche nur relativ selten, für Lernbehinderte dagegen häufig längere Unterweisungszeiten erforderlich.

Da in nur knapp 4 Prozent der Erhebungsfälle eine betriebliche Lehrwerkstatt vorhanden ist, sind hier zuverlässige Aussagen über den Unterweisungsaufwand nicht möglich. Der geringe Anteil von Betrieben mit eigener Lehrwerkstatt ist darauf zurückzuführen, daß Behinderte vorwiegend in kleinen und mittleren Unternehmen ausgebildet werden, die über eine solche Einrichtung in der Regel nicht verfügen [9].

Abwesenheitszeiten

Bei den Abwesenheitszeiten vom Betrieb sieht die große Mehrheit der Befragten keine Unterschiede zwischen behinderten und nicht behinderten Auszubildenden.

Tabelle 2: Prozentanteil der Betriebe, die keine unterschiedlichen Abwesenheitszeiten vom Betrieb für behinderte und nicht behinderte Auszubildende ergeben, im Hinblick auf

Berufsschule	82,4%
Besuch externer Bildungseinrichtungen	91,0%
Krankheit	73,4%
Urlaub	*)

*) Behinderte mit einer Minderung der Erwerbsfähigkeit von mehr als 50 Prozent haben einen gesetzlichen Anspruch auf einen jährlichen Mehrurlaub von 6 Arbeitstagen.

Sonstige Kostenfaktoren

Auch bei den übrigen Kostenfaktoren bestehen offensichtlich keine gravierenden Unterschiede zwischen der Ausbildung behinderter und nicht behinderter Jugendlicher, wie aus folgender Übersicht hervorgeht:

Tabelle 3: Prozentanteil der Betriebe, die im Falle sonstiger Kostenfaktoren keine Unterschiede zwischen behinderten und nicht behinderten Auszubildenden angeben

Kosten aufgrund besonderer Reparaturen und Instandsetzungsarbeiten an Maschinen und Geräten, die für die Ausbildung benutzt werden	84,7%
Kosten für Kurse oder Bildungsveranstaltungen außerhalb des Betriebes (z. B. Fahrtkosten, Gebühren)	86,4%
Sonstige Kosten, z. B. für spezielle Unterrichtsmedien, Berufs- und Schutzkleidung, ärztliche oder psychologische Betreuung	78,3%

Hier scheint allenfalls die Kategorie „sonstige Kosten“ eine gewisse Bedeutung zu haben: Rund 8 Prozent der Betriebe geben an, ihnen entstünden erhebliche Mehrkosten; knapp 14 Prozent weisen auf geringfügige Mehrkosten hin.

Produktive Zeiten und Leistungsgrad

Hinsichtlich der Einschätzung der produktiven Zeiten, also der Zeiten, in denen der Auszubildende für den Betrieb wirtschaftlich verwertbar tätig sein kann, zeigt sich eine deutliche Polarisierung des Antwortverhaltens der befragten Betriebe:

Rund 51 Prozent der Betriebe sehen hier keine Unterschiede zwischen behinderten und nicht behinderten Auszubildenden, etwa 48 Prozent stuften die produktiven Zeiten der Behinderten dagegen geringer ein als bei Nichtbehinderten. Ins Gewicht fallende behinderungsartspezifische Unterschiede sind jedoch nicht festzustellen.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, daß Unterweisungszeiten der Auszubildenden einerseits und produktive Zeiten andererseits keineswegs komplementäre Größen sind. Die Zeiten, die ein Auszubildender im Betrieb verbringt, umfassen darüber hinaus Übungszeiten, Zeiten für Prüfungsvorbereitungen, Jugendvertretung usw.

Die Beurteilung des Leistungsgrades während der produktiven Tätigkeiten der Behinderten durch die Befragten hängt entscheidend von der Behinderungsart der Auszubildenden ab:

sprechen. Diese Aussage gilt in besonderem Maße für Betriebe, die Lernbehinderte ausbilden.

Rund 13 Prozent aller in der Untersuchung berücksichtigten Betriebe erklären allerdings ausdrücklich, daß keinerlei Gründe einer Ausbildung Behindter entgegenstehen.

Bei den Gründen, die für die Einstellung eines behinderten Auszubildenden sprechen, steht für die meisten Befragten das eigene gesellschaftspolitische Engagement im Vordergrund (71% aller antwortenden Betriebe), als weitere Gründe werden die besondere Leistungsbereitschaft (14,7%) sowie die Zuverlässigkeit und Arbeitsfreude (7,8%) der behinderten Jugendlichen angeführt.

Finanzielle Förderung

Fast alle erfaßten Betriebe (96,1%) erhalten zur Ausbildung von Behinderten finanzielle Zuschüsse aus öffentlichen Mitteln und Mitteln der Bundesanstalt für Arbeit. So besteht zur Förderung des Ausbildungsplatzangebotes für behinderte Jugendliche eine Dauerregelung nach § 60 des Arbeitsförderungsgesetzes (AFG). Hiernach können Betrieben zur Ausbildung Behindter Zu-

Tabelle 4: Beurteilung des Leistungsgrades während der produktiven Zeiten des behinderten Auszubildenden im Vergleich zum nicht behinderten Auszubildenden in %

	Körperbehinderung mit starker Einschränkung der Bewegungsfähigkeit	sonstige Körperbehinderung	Sehbehinderung und Blindheit *)	Hör- und Sprachbehinderung	Lernbehinderung	sonstige Behinderung *)	Zusammen
gleichhoher Leistungsgrad	50,0	50,0	57,1	47,9	25,9	38,5	36,7
niedrigerer Leistungsgrad	48,4	47,4	42,9	50,0	73,0	61,5	61,9
höherer Leistungsgrad	1,6	2,6	—	2,1	1,1	—	1,4
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100
Fallzahlen	63	39	7	48	189	14	360

*) Wegen der geringen Fallzahl bei den Sehbehinderten und sonstig Behinderten können die Angaben lediglich als Hinweise dienen.

Während bei Körperbehinderten und Hör- und Sprachbehinderten etwa die Hälfte der befragten Betriebe der Meinung ist, das Leistungs niveau des Behinderten entspreche dem eines Nichtbehinderten, stuften fast drei Viertel der Betriebe (73%) den Leistungsgrad der Lernbehinderten als niedriger ein.

Wegen des relativ hohen Anteils der Lernbehinderten an der Gesamtzahl der erfaßten Behinderten kommt es zu dem recht hohen Prozentsatz von knapp 62 Prozent der Befragten, die insgesamt das Leistungs niveau Behindter niedriger einschätzen als das nicht behinderte Auszubildende.

Einschätzung der Behindertenausbildung durch die Befragten

Im Rahmen einer offenen Frage (ohne Antwortvorgaben) sollten sich die Betriebe dazu äußern, bei welchen der genannten Kostenfaktoren nach ihrer Einschätzung die stärksten Unterschiede zwischen der Ausbildung Behindter einerseits und Nichtbehinderter andererseits auftreten.

Eine beträchtliche Mehrbelastung bei der Ausbildung Behindter sehen die Betriebe vor allem in dem höheren Aufwand an Unterweisung und Betreuung während der Ausbildungszeit. Diesen gravierenden Kostenfaktor setzten rund drei Viertel der Befragten (etwa 55% der Betriebe haben diese Frage beantwortet) an die erste Stelle.

Der höhere Zeitaufwand und die intensivere Betreuung der behinderten Auszubildenden werden auch als wesentliche Gründe genannt, die gegen eine Einstellung behinderter Auszubildender

schüsse bis zur Höhe der Ausbildungsvergütung im 3. Ausbildungsjahr gewährt werden, wenn die Ausbildung sonst nicht erreicht werden kann. 78 Prozent der in der Befragung erfaßten geförderten Betriebe erhalten Ausbildungszuschüsse nach § 60 AFG. Im Durchschnitt wurde den Betrieben DM 3500 pro Auszubildenden und Jahr an Fördermitteln ausgezahlt. Wird eine dreijährige Ausbildungsdauer zugrunde gelegt, so ergibt sich ein Gesamtförderungsbetrag von DM 10 500.

Nach dem Sonderprogramm des Bundes und der Länder zur verstarkten Bereitstellung von Arbeits- und Ausbildungsplätzen für Schwerbehinderte können zur betrieblichen Ausbildung einmalige Zuschüsse in Höhe von DM 15 000 bzw. DM 18 000 an die Betriebe geleistet werden. Knapp ein Viertel der geförderten Betriebe erhielten Mittel aus diesem Sonderprogramm. Länderprogramme und sonstige finanzielle Fördermöglichkeiten spielen mit zusammen rund 11 Prozent der empfangenen Zuschüsse eine eher untergeordnete Rolle [10].

Etwa drei Viertel der befragten Betriebe sind mit dem Umfang der bisher erhaltenen finanziellen Zuschüsse zum Ausgleich von Mehrbelastungen durch die Ausbildung Behindter zufrieden.

Stellenwert der finanziellen Förderung

im Vergleich zu anderen Fördermaßnahmen

Zusätzlich sollten die Betriebe auch zu der Frage Stellung nehmen, welche Fördermaßnahmen ihrer Meinung nach grundsätz-

lich zur Ausweitung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots für Behinderte von Bedeutung sind. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten waren von den Befragten hinsichtlich ihrer Bedeutung mit „sehr wichtig“, „wichtig“ oder „weniger wichtig“ zu beurteilen; die Tabelle 5 gibt in Prozent die Einstufung durch die Betriebe wieder, die sich zu dieser Frage geäußert haben:

Tabelle 5: Bedeutung von Maßnahmen zur Erhöhung der Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze für Behinderte aus der Sicht der Betriebe

	Sehr wichtig	Wichtig	Weniger wichtig
Zusätzliche finanzielle Förderung des Ausbildungsbetriebes aus öffentlichen Mitteln	37%	48%	15%
Berufsvorbereitende Maßnahmen vor Beginn der Ausbildung	51%	33%	16%
Besonders intensive Beratung der Ausbildungsbetriebe durch das Arbeitsamt, Kammern oder sonstige Stellen	40%	37%	23%
Maßnahmen zur besonderen Qualifizierung der betrieblichen Ausbilder	21%	52%	27%
Besondere Maßnahmen zur psychologischen oder ärztlichen Betreuung der Behinderten	23%	47%	30%
Entlastung des einzelnen Betriebes durch ein verstärktes Angebot überbetrieblicher Stütz- und Förderungsmaßnahmen für Behinderte	28%	41%	31%

Werden die Prozentwerte für die Antwortmöglichkeiten „sehr wichtig“ und „wichtig“ addiert, stehen zusätzliche finanzielle Fördermaßnahmen und berufsvorbereitende Maßnahmen in der Rangliste an erster Stelle. Für eine besonders intensive Beratung der Ausbildungsbetriebe durch Arbeitsamt, Kammern oder sonstige Stellen spricht sich ebenfalls ein hoher Anteil der Betriebe aus. Eine differenzierende Analyse nach Behinderungsarten zeigt, daß berufsvorbereitende Maßnahmen besonders für die Gruppe der Lernbehinderten als sinnvoll angesehen werden, während eine eingehende Beratung der Ausbildungsbetriebe durch das Arbeitsamt, Kammern und sonstige Stellen vor allem für körperbehinderte Auszubildende als hilfreich angesehen wird.

Die Befragungsergebnisse lassen erkennen, daß die finanzielle Förderung von Betrieben, die Behinderte ausbilden, einen nicht zu unterschätzenden Einfluß auf das Ausbildungerverhalten ausübt. Dies ist verständlich vor dem Hintergrund der von den Betrieben genannten Belastungsfaktoren. Der bei allen Maßnahmen sehr hohe Anteil von „sehr wichtig“ und „wichtig“ Nennungen macht deutlich, daß ein weiterer Ausbau von Maßnahmen zur Förderung der betrieblichen Erstausbildung Behindeter dringend erforderlich ist.

Anmerkungen

- [1] Mit Behinderten waren dabei alle Personen gemeint, die von anderen Stellen (z. B. Arbeitsamt) als solche eingestuft waren, oder nach Kenntnis der Befragten aufgrund gesundheitlicher oder anderer Ursachen schwerwiegend und andauernd beeinträchtigt sind; also nicht nur Behinderte nach dem Schwerbehindertengesetz, sondern auch Behinderte, die nicht als Schwerbehinderte anerkannt oder ihnen gleichgestellt sind. Zur Beurteilung wurden jedoch auch Art der besuchten Schule, Schulabschluß und gegebenenfalls Grad der Minderung der Erwerbsfähigkeit herangezogen.
- [2] Die Befragung wurde in anonymisierter Form durchgeführt.
- [3] Eine ausführliche Darstellung der Methode zur Erfassung der Kosten der betrieblichen Erstausbildung findet sich in: Beicht, U.; Böll, G.; Malcher, W.; Noil, I.: Nettkosten der betrieblichen Berufsausbildung – Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Ausbildungsbetrieben in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1982, Veröffentlichung des BIBB in Vorbereitung.
- [4] In der vorliegenden Untersuchung sollten die befragten Betriebe das Leistungsniveau des behinderten Auszubildenden während der produktiven Zeiten mit dem Leistungsniveau eines nicht behinderten Auszubildenden im gleichen Ausbildungsjahr des gleichen Ausbildungsberefes vergleichen. Als vorgegebene Kategorien dienen: ungefähr gleich hoch, um etwa ___ % niedriger, um etwa ___ % höher.
- [5] Die Ergebnisse einer detaillierten Erhebung der Kosten der betrieblichen Erstausbildung Behindeter in 19 stark besetzten Ausbildungsberefern und eine ausführliche Beschreibung des zugrunde gelegten Kostenmodells werden im Laufe des Jahres 1982 veröffentlicht.
- [6] Vgl. die Angaben zu einer repräsentativen Erhebung in: Böll, G.; Klaas, P.-W.; Wiederhold-Fritz, S.: Betriebliche Berufsausbildung behinderter Jugendlicher – Erste Daten einer Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 10 (1981), Heft 4, S. 1-5.
- [7] Vgl. Böll, Klaas, Wiederhold-Fritz, a.a.O., S. 5.
- [8] Es handelt sich hier um die subjektive Einschätzung der befragten Betriebe. Vorgegeben waren die Kategorien: erheblich höhere Unterweisungszeiten, geringfügig höhere Unterweisungszeiten, keine unterschiedlichen Unterweisungszeiten, niedrigere Unterweisungszeiten.
- [9] A.a.O. (s. Anmerkung [5]).
- [10] Die Betriebe wurden nach Art und Höhe der finanziellen Zuschüsse für die Ausbildung eines behinderten Jugendlichen gefragt. Da auch Mehrfachförderungen vorkommen, ist die Summe der Prozentwerte größer als 100 Prozent.

Hans-Günther Ritz

Schwerbehindertenvertrauensleute und Berufsausbildung jugendlicher Schwerbehinderter

Fragestellung:

Durch die 1981 vom BIBB durchgeführte empirische Studie zur beruflichen Bildung Behindeter [1] wird ein deutliches Defizit an betrieblichen Erstausbildungsplätzen für behinderte Jugendliche belegt. Dabei zeigt diese Studie, daß größere Betriebe sich nur unterdurchschnittlich an der betrieblichen Ausbildung Behindeter beteiligen. Da eine Ausweitung des betrieblichen Ausbildungsbereites für Behinderte als wünschenswert angesehen

wird, soll hier diskutiert werden, wie weit der Schwerbehindertenvertrauensmann (SchwVM) die Bereitstellung von betrieblichen Ausbildungsplätzen fördern kann.

Der Schwerbehindertenvertrauensmann ist nach dem Schwerbehindertengesetz (SchwG) (1974) mit der besonderen Interessenvertretung der Schwerbehinderten im Betrieb betraut [2]. Er wird von allen Schwerbehinderten des Betriebes überall dage wählt, wo mindestens fünf Schwerbehinderte beschäftigt werden. In

aller Regel gibt es somit nur in Betrieben ab etwa 100 Beschäftigten einen Schwerbehindertenvertrauensmann [3]. In diesen Betrieben kann der Schwerbehindertenvertrauensmann durch seine besondere Kenntnis der betrieblichen Verhältnisse eigene Initiativen, evtl. zusammen mit anderen Betriebsorganen, zur Eingliederung behinderter Jugendlicher ergreifen oder in spezifischer Weise staatliche Fördermaßnahmen flankieren.

Als empirische Grundlage für die hier angestellten Überlegungen dient Erhebungsmaterial aus einer Befragung von über 600 Schwerbehindertenvertrauensmännern im Jahr 1980 zu ihrer Tätigkeit und deren betrieblichen Bedingungen, die vom Autor im Rahmen des Forschungsschwerpunktes Reproduktionsrisiken, soziale Bewegungen und Sozialpolitik der Universität Bremen durchgeführt wurde [4].

Welche Betriebe bilden schwerbehinderte Jugendliche aus?

Im Zeitpunkt der Befragung (1980) gaben die Schwerbehindertenvertrauensmänner an, daß in 114 der 609 einbezogenen Betriebe insgesamt 306 schwerbehinderte [5] Auszubildende beschäftigt waren [6]. Damit beteiligt sich etwa ein Fünftel der Betriebe an der Berufsausbildung schwerbehinderter Jugendlicher. Im Durchschnitt aller Betriebe mit mindestens einem schwerbehinderten Jugendlichen sind pro 1000 Arbeitsplätze etwa zwei Ausbildungsplätze von Schwerbehinderten besetzt. Mit steigender Betriebsgröße steigt zwar der Anteil der Betriebe mit schwerbehinderten Auszubildenden deutlich an (vgl. Tab. 1), aber der relative Anteil dieser Ausbildungsplätze an allen Arbeitsplätzen sinkt. So fallen in Betrieben unter 500 Beschäftigte sieben Ausbildungsplätze Behindter auf 1000 Arbeitsplätze, in Betrieben über 1000 Beschäftigte nur noch ein Ausbildungplatz auf 1000 Arbeitsplätze.

Tabelle 1: Verteilung schwerbehinderter Auszubildender nach Betriebsgrößen

Anzahl der schwerbehinderten Auszubildenden	Zahl der Betriebe mit... Beschäftigten			
	bis 500	501 bis 1000	über 1000	insgesamt
	1	2	3	4
keine	1	209 93%	136 85%	111 63%
eins bis drei	2	15 7%	23 15%	53 30%
vier und mehr	3	—	—	13 7%
insgesamt	4	224	159	177
				N = 560 (100%)

Erläuterung: Die erste Zahl in jedem Feld benennt die absolute Fallzahl (Betriebe) in der Stichprobe, die untere Zahl gibt die Spaltenpercentuierung an. Alle Zahlen nach Angaben des Schwb VM des Betriebes.

Lesebeispiel: In 93 Prozent aller Betriebe mit bis zu 500 Beschäftigten wird zum Zeitpunkt der Befragung kein schwerbehinderter Auszubildender beschäftigt.

Quelle: Befragung von Schwb-Vertrauensleuten (Schw VL) 1980, Universität Bremen, Projekt Funktion und Selbstverständnis der Schwb VL des Forschungsschwerpunktes Reproduktionsrisiken, soziale Bewegungen und Sozialpolitik

Die behinderten Jugendlichen sind dementsprechend überwiegend einzeln, kaum als Gruppen anzutreffen, durchschnittlich sind 2,7 Auszubildende pro Betrieb beschäftigt.

Auffällig ist, daß gerade jene Betriebe, die die gesetzliche Mindestquote von 6 Prozent Schwerbehinderter bei ihren Beschäftigten

nicht erreichen, besonders wenig schwerbehinderte Jugendliche ausbilden. Wie Tabelle 2 zeigt bilden 92 Prozent der Betriebe mit 5 Prozent Schwerbehinderten und weniger keine Behinderten aus. Am höchsten ist der Anteil Betriebe mit schwerbehinderten Auszubildenden dort, wo 6 Prozent und mehr Schwerbehinderte beschäftigt werden.

Tabelle 2: Verteilung schwerbehinderter Auszubildender nach %-Anteil Schwerbehinderter an allen Beschäftigten des Betriebes

behinderte Auszubildende	Zahl der Betriebe % Anteil Schwerbehinderter				
	bis 5%	5% bis 6%	6% bis 8%	8% und mehr	insgesamt
	1	2	3	4	5
keine	1	172 92%	68 79%	106 74%	107 77%
mindestens einen	2	15 8%	18 21%	38 26%	32 23%
insgesamt	3	187	86	144	139
					N = 556 100%

Erläuterung: Alle Zahlen nach Angaben der befragten Schwb VM des Betriebes. Die obere Zahl jeder Zeile gibt die Fallzahl (Betrieb) in der Stichprobe an, die untere Zahl die Spaltenpercentuierung.

Lesebeispiel: 92 Prozent der Betriebe mit bis zu 5% Schwerbehinderter-Anteil bilden keinen behinderten Jugendlichen aus.

Quelle: Befragung von Schwb VM 1980, Universität Bremen, Projekt Funktion und Selbstverständnis der Schwb VL des Forschungsschwerpunktes Reproduktionsrisiken, soziale Bewegungen und Sozialpolitik

Dem entspricht auch, daß gerade in den Betrieben mit einer aktiveren Personalpolitik gegenüber Behinderten am häufigsten schwerbehinderte Auszubildende anzutreffen sind. Sowohl die Häufigkeiten behindertengerechter Arbeitsplatzgestaltungen, der Neueinstellung von Schwerbehinderten und innerbetrieblicher Fort- und Weiterbildungen für Schwerbehinderte sind dort am höchsten, wo auch behinderte Auszubildende anzutreffen sind.

Auffällig ist auch, daß die Bereitschaft Behinderte auszubilden, nicht mit Erweiterung der Beschäftigtenzahl korreliert. Von den Betrieben mit sinkender Beschäftigtenzahl im Zeitraum 1975 bis 1980 bilden 21 Prozent Behinderte aus, von Betrieben mit gestiegener Beschäftigtenzahl nur 19 Prozent.

Dies erklärt sich vermutlich aus zwei Umständen: Auch in den ausbildungsaktiven größeren Betrieben ist der Anteil von schwerbehinderten Auszubildenden so klein, daß nicht aus zwingenden ökonomischen Gründen bei Belegschaftsverminderung die Ausbildung von Schwerbehinderten eingestellt werden muß. Ob sie reduziert wird, ist mit den vorliegenden Daten nicht überprüfbar. In anderer Hinsicht hat die Untersuchung zudem gezeigt, daß eine aufgeschlossene betriebliche Politik gegenüber Schwerbehinderten sich auch in Krisenzeiten bei einer Gruppe von Betrieben als recht stabil erweist. Zum anderen zeigt sich, daß es eine Gruppe von Betrieben gibt, die offensichtlich am ehesten das Etikett „behindertenfeindlich“ verdient: Trotz nicht erfüllter Pflichtquote gemäß Schwerbehindertengesetz und trotz steigender Beschäftigungszahlen werden keine Schwerbehinderten ausgebildet.

Welche Möglichkeiten hat der Schwerbehindertenvertrauensmann zur Förderung von Ausbildungsplätzen für Schwerbehinderte?

Um die Handlungsmöglichkeiten der Schwerbehindertenvertrauensmänner im Bereich berufliche Erstausbildung richtig einschätzen zu können, muß man sich verdeutlichen, daß etwa

75 Prozent aller erwerbstätigen Schwerbehinderten über 45 Jahre, aber nur 3 Prozent unter 25 Jahre alt sind [7]. Dies prägt die Gesamtaufgabenstruktur ganz maßgeblich. Die Probleme jüngerer Behindterer sind rein zahlenmäßig relativ selten. Zudem ist – nicht zuletzt aufgrund der relativ kleinen absoluten Zahlen – die Zusammenführung eines geeigneten Bewerbers mit einem entsprechenden Ausbildungsplatz schwierig. Für einen betrieblichen, in aller Regel ehrenamtlichen Helfer muß also eine relativ seltene Aufgabe von einiger Schwierigkeit mitbearbeitet werden. So wundert die häufige Erfolgslosigkeit des Engagements für die Einstellung von Schwerbehinderten auf Ausbildungsplätze schon aus diesen eher technischen Gründen nicht. Etwa ein Fünftel der Schwerbehindertenvertrauensmänner gab an, sich in diesem Sinne engagiert zu haben. Das entspricht zwar etwa dem Anteil der Betriebe mit schwerbehinderten Auszubildenden, es fallen aber häufig Schwerbehindertenvertrauensmann-Engagement und tatsächliche Ausbildung nicht in einem Betrieb zusammen. So sind in mehr als der Hälfte aller Betriebe die Auszubildenden ohne ausdrückliches Engagement des Schwerbehindertenvertrauensmannes eingestellt worden. Andererseits gibt es ebenfalls nur in einer Hälfte der Betriebe, in dem sich der Schwerbehindertenvertrauensmann dafür einsetzte, tatsächlich auch behinderte Auszubildende. Diese statistische Bestandsaufnahme ist also eher dazu angetan, die derzeitigen Handlungsmöglichkeiten kritisch einzuschätzen. Wenn man jedoch auf Ebene der Fallschilderungen der Schwerbehindertenvertrauensmänner die Verläufe von Ausbildungseinstellungen untersucht, so zeigt sich deutlicher, welche Möglichkeiten der Schwerbehindertenvertrauensmann hat bzw. derzeit wahrgenimmt.

Es sind dabei zwei Grundtypen des Engagements zu unterscheiden: entweder der Schwerbehindertenvertrauensmann wirbt bei Betriebsleitung, Betriebsrat und Ausbildungsmeistern generell für die Bereitschaft, einen „Behindertenausbildungsplatz“ bereitzustellen. Solche abstrakten Bemühungen – ohne einen schon bekannten konkreten Bewerber – scheinen hohe Mißerfolgschancen zu haben. Derartige Mißerfolge entmutigen in vielen Fällen zudem alle Beteiligten für zukünftige Bemühungen. Beim anderen Verlaufsmuster beginnen alle Bemühungen erst bei Vorhandensein eines konkreten Bewerbers. Anlaß kann z. B. sein, daß ein Verwandter des behinderten Jugendlichen im Betrieb tätig ist. Die Tätigkeit des Schwerbehindertenvertrauensmannes ist hier das Verhandeln mit Ausbildungspersonal, Personalabteilung, Betriebsleitung und Betriebsrat über die Ausgestaltung eines Arbeitsplatzes und des Ausbildungsvertrages. Die Fallbeispiele der Interviews zeigen, daß selbst dort, wo die Betriebsleitung positiv eingestellt ist, noch mannigfaltige innerbetriebliche Hindernisse auftreten können. Ein spezialisierter betrieblicher Funktionsträger wie der Schwerbehindertenvertrauensmann, dessen ausschließliche Aufgabe es ist, sich für die Belange der Behinderten einzusetzen, ist in solchen Fällen durchaus besser geeignet als jede multifunktionale betriebliche Instanz.

Teilweise kann der Schwerbehindertenvertrauensmann durch Ansprechen von Arbeitsämtern und Hauptfürsorgestellen staatliche Förderleistungen aktivieren. Betriebe mit schwerbehinderten Auszubildenden nehmen sowohl die nachgehende Hilfe der Hauptfürsorgestellen [8] als auch die Sonderprogramme des Bundes und der Länder zur Eingliederung arbeitsloser Schwerbehinderter stärker als andere Betriebe in Anspruch. Was die Schwerbehindertenvertrauensmänner dazu beitragen, läßt sich zwar nicht exakt aus der Umfrage beurteilen, die Fallbeispiele belegen aber, daß viele Schwerbehindertenvertrauensleute zumindest die innerbetriebliche Beschäftigung mit solchen staatlichen Angeboten fördern. Aufschlußreich ist auch der Zusammenhang von betriebsbezogenen Merkmalen und dem Engagement der Schwerbehindertenvertrauensmänner. Bezuglich Betriebsgrößenklasse und Schwerbehindertenanteil zeigt sich genau auch dort das größte Engagement, wo die höchsten Anteile von Betrieben mit schwerbehinderten Auszubildenden vorliegen (vgl. Tab. 1 und 2). Ein gleichgerichteter Zusammenhang besteht auch bei der wirtschaftszweigbezogenen Verteilung. Ein besonders hoher

Anteil von Schwerbehindertenvertrauensleuten im öffentlichen Dienst, im Bereich der Banken und Versicherungen, sowie der Gewerbebereiche Bau, Steine, Erden, Chemische Industrie und Elektrotechnik/Feinmechanik waren für schwerbehinderte Auszubildende engagiert.

Bezüglich der persönlichen Merkmale der Schwerbehindertenvertrauensleute bestehen deutliche Unterschiede zwischen der Gruppe, die sich engagiert, und den anderen.

Die Schwerbehindertenvertrauensleute, die vor 1974 schon erstmals gewählt wurden [9], engagieren sich am häufigsten, entsprechendes gilt für die Altersgruppe über 50 Jahre. Dies widerlegt einerseits liebgewonnene Vorurteile gegen die ältere Generation von Schwerbehindertenvertrauensleuten, die oft noch der „Kriegsopfergeneration“ entstammt. Andererseits ergibt sich aus dieser Tatsache auch ein Hinweis, daß jüngere Schwerbehindertenvertrauensleute, d. h. die unter 50jährigen bzw. nach 1978 gewählten, in den Schulungen der Hauptfürsorgestellen, Verbände und Gewerkschaften stärker als bisher über die Probleme der betrieblichen Erstausbildung Behindter zu informieren sind, um betriebliche Aktivität anzuregen.

Welche Perspektiven für die Förderung der betrieblichen Ausbildung behinderter Jugendlicher erscheinen möglich?

Da der Schwerbehindertenvertrauensmann als Institution in dieser Form erst seit 1974 besteht, ist zu erwarten, daß sich mit zunehmender betrieblicher Akzeptierung des Schwerbehindertenvertrauensmannes und bei entsprechender Schulung sich seine Handlungsmöglichkeiten im Bereich berufliche Bildung Behindter verbessern. Wichtig wird dabei aber auch sein, wie weit der Schwerbehindertenvertrauensmann von Bewerbungen behinderter Jugendlicher rechtzeitig erfährt, da eindeutig das Engagieren für einen Bewerber günstiger ist als für die „abstrakte“ Einrichtung eines „Behindertenarbeitsplatzes“. Derzeit erfährt der Schwerbehindertenvertrauensmann häufig nichts von Bewerbungen Behindter. In etwa 60 Prozent der Betriebe verstoßen die Arbeitgeber nach Angabe des Schwerbehindertenvertrauensmannes gegen ihre Verpflichtung gemäß § 11 Abs. 1 SchwbG [10], den Schwerbehindertenvertrauensmann von einer Bewerbung eines Behinderten zu informieren und diese mit ihm zu erörtern. Es wäre deshalb wichtig, daß die Arbeitsämter direkt den Schwerbehindertenvertrauensmann über alle Vermittlungsversuche von Schwerbehinderten informieren. Sinnvoll erscheint es auch, die Eltern, Lehrer und behinderten Jugendlichen darauf zu verweisen, daß sie parallel zu Bewerbungen an die Betriebsleitung auch den Schwerbehindertenvertrauensmann, der in der Regel über den Betriebsrat telefonisch erreichbar ist, ansprechen können.

Ein Vorteil solcher Maßnahmen zur Stärkung der Schwerbehindertenvertrauensmanntätigkeit in diesem Bereich liegt nicht zuletzt darin, daß sozialstaatliche Ziele ohne Ausweitung von bürokratischer Intervention in die Betriebe gefördert werden können.

Eine solche Durchsetzung sozialstaatlicher Ziele hat allerdings eine begrenzte Reichweite, da derzeit eine Polarisierung der betrieblichen Personalpolitiken zu beobachten ist, d. h. daß ein Teil der Betriebe sich durchaus an der beruflichen Integration Behindter beteiligt, andererseits aber eine andere Gruppe von Betrieben sich ausgesprochen behindertenfeindlich – nicht nur gegenüber behinderten Auszubildenden – verhält. Dieser letztere Betriebstyp ist einerseits mit staatlichen Anreizen sehr viel weniger ansprechbar als die anderen Betriebe. Andererseits hat in diesem negativen Betriebstyp auch der Schwerbehindertenvertrauensmann in aller Regel schlechtere Handlungsmöglichkeiten.

Welche politischen Möglichkeiten zur Bekämpfung dieser Polarisierung bestehen, bedarf sicher noch einiger Überlegungen. Als gesichert kann aber angesehen werden, daß für die Entstehung dieser Polarisierung unter anderem auch die inflationsbedingte Abnahme der Wirksamkeit der Ausgleichsabgabe ursächlich ist.

Anmerkungen

- [1] Vgl. Böll, G.; Klosas, P.-W.; Wiederhold-Fritz, S.: Betriebliche Berufsausbildung behinderter Jugendlicher. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 10 (1981), Heft 4, S. 1-5.
- [2] Vgl. dazu ausführlich Ritz, H.-G.: Funktion und Selbstverständnis der Schwerbehindertenvertrauensleute. In: Literatur Rundschau 4/1980 und Ritz, H.-G.: Betriebliche Integration Schwerbehindelter und Beteiligung der Schwerbehindertenvertrauensleute. In: Heinze/Runde (Hrsg.): Lebensbedingungen Behinderter im Sozialstaat, Opladen 1982.
- [3] Die Pflichtquotenerfüllung gemäß dem Schwerbehindertengesetz liegt bei Betrieben dieser Größenordnung meist unter 6 Prozent. Vgl. ANBA 1982.
- [4] Die Befragung wurde im Rahmen des Projektes Nr. 6 „Funktion und Selbstverständnis der Schwerbehindertenvertrauensleute“ durchgeführt. Projektleiter ist Professor Dr. Stephan Leibfried.
- [5] Es wurde nach „schwerbehinderten Auszubildenden“ gefragt. Es werden nur in Ausnahmefällen in den Antworten auch andere, nicht als Schwerbehinderte anerkannte Behinderte mitgenannt worden sein. Wenn im nachfolgenden Text von „Behinderten“ gesprochen wird, so sind „Schwerbehinderte“ gemeint.
- [6] Die Stichprobe umfaßte überrepräsentativ viele gewerbliche Betriebe (über 1000 Beschäftigte) und Betriebe mit überdurchschnittlichem Schwerbehindertenanteil.
- [7] Vgl. Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Zur Situation Behinderter in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart und Mainz 1981.
- [8] Vgl. zu den Hauptförsorgestellen: Ritz, H.-G.: Die Hauptförsorgestellen in der Rehabilitationspolitik. In: Heinze/Runde (Hg) Chancengleichheit für Behinderete. Darmstadt und Neuwied, 1979.
- [9] Damals noch nach dem Schwerbeschädigtenrecht mit sehr viel geringeren Rechten und Pflichten als heute.
- [10] Der Text des § 11 Abs. 1 des SchwbG lautet:
„§ 11: Pflichten der Arbeitgeber gegenüber Schwerbehinderten
(1) Die Arbeitgeber sind verpflichtet, bei der Besetzung freier Arbeitsplätze zu prüfen, ob Schwerbehinderte beschäftigt werden können. Bewerbungen von Schwerbehinderten sind mit dem Vertrauensmann der Schwerbehinderten zu erörtern und mit seiner Stellungnahme dem Betriebs- oder Personalrat mitzuteilen; Bewerbungen von schwerbehinderten Richtern sind mit dem Vertrauensmann zu erörtern und mit seiner Stellungnahme dem Präsidialrat mitzuteilen, soweit dieser an der Ernennung zu beteiligen ist. Satz 2 gilt nicht, wenn der Schwerbehinderte die Beteiligung des Vertrauensmannes ausdrücklich ablehnt.“

Dieter Gärtner / Arthur Goldgräbe

Darstellung von Verfahren zur Auswertung von Berufsanalysen

Durch Erhebungen im Rahmen von Berufsanalysen fallen oftmals eine erhebliche Anzahl von Daten an, die nur noch mit Hilfe elektronischer Rechenanlagen wirtschaftlich verarbeitet werden können.

Zur Beantwortung verschiedener Fragestellungen und zur übersichtlichen Ergebnisdarstellung sowie zur Überprüfung der Ergebnisse auf Plausibilität und Aussagekraft im Hinblick auf die Fragestellungen ist eine Verdichtung der Informationen aus Erhebung erforderlich. Hierzu sind aus dem vorhandenen Methodenarsenal anderer Wissenschaftsbereiche und eigens auf die Problemstellung zugeschnittene Auswertungsverfahren auszuwählen oder zu entwickeln.

An Darstellungsbeispielen werden verschiedene Verfahren mit dem Ziel kurz vorgestellt, deren Anwendung auf berufsanalytische Problemlösungen anzuregen.

Einleitung

Im Zusammenhang mit der Neuordnung von Ausbildungsberufen werden oftmals umfangreiche Berufsuntersuchungen mit Befragungsbögen durchgeführt. Ein Beispiel dafür ist die Iststandsanalyse im Vorfeld zur Neuordnung der metallindustriellen Ausbildungsberufe. Ziel dieses Beitrages ist die kurze Darstellung der hierbei angewandten Auswertungsverfahren. Dabei wird auf die Darstellung und Diskussion von Ergebnissen aus der Iststandsanalyse verzichtet, da die Arbeiten noch nicht abgeschlossen sind. Aus diesem Grunde werden auch in den verwendeten Beispielen anstelle von Berufsbezeichnungen Ziffern verwendet. Das Vorgehen bei der Datenerhebung (Expertenbefragung) und die Struktur des verwendeten Beurteilungskataloges (Befragungsbogen) wurden bereits in einer früheren Veröffentlichung dargestellt [1].

Unter dem Aspekt der Neuordnung eines ganzen Berufsbereiches hat sich die Auswertung von Berufsanalysen an zwei Zielsetzungen zu orientieren:

1. Feststellung inhaltlicher Ähnlichkeiten/Verwandtschaften zwischen den Ausbildungsberufen,

2. Entwicklung und inhaltliche Ausgestaltung von Ausbildungsgängen.

Das im folgenden vorgestellte Auswertungskonzept setzt sich aus statistischen Verfahren zusammen, die auf berufsanalytische Problemstellungen umgesetzt wurden. Es ist nicht auf ein bestimmtes Anwendungsbeispiel beschränkt, sondern eignet sich grundsätzlich zur Auswertung von Berufsanalysen.

Darstellung der Auswertungskonzeption

Mit den erhobenen Daten aus einer Befragung liegt eine breite Information über den untersuchten Berufsbereich vor. Aufgabe einer Auswertung ist nunmehr die Vielzahl der Daten so aufzubereiten, daß Aussagen zu einzelnen Fragestellungen möglich werden und die Ergebnisse entsprechend den Auswertungszielen übersichtlich dargestellt und interpretiert werden können.

Die Auswahl der Verfahren erfolgt unter dem Gesichtspunkt

- der spezifischen Fragestellung, abgeleitet aus den Zielen der Berufsanalyse,
- der Notwendigkeit, die Auswertungsergebnisse durch mehrere Verfahren abzusichern (Plausibilitätskontrollen).

So müssen einerseits für die Ermittlung von Ähnlichkeitsstrukturen der Berufe eines ganzen Berufsbereiches Verfahren gefunden werden, bei denen die Gesamtmenge der Daten aus der Befragung zugrunde gelegt werden kann. Andererseits kommen für die konkrete inhaltliche Analyse von Ausbildungsgängen – also für die Untersuchung curriculum-relevanter Details – vorwiegend nur solche Auswertungsverfahren in Frage, mit denen Einzelinformationen aus dem Datenmaterial analysiert werden können. In dem vorgestellten Auswertungskonzept gehören zum ersten Verfahrenstyp die Cluster-, Hauptkomponenten-, Diskriminanz- und Häufigkeitsanalyse*) und zum zweiten Typus die sogenannte Ranganalyse*) und Inhaltsanalyse*). Die Ranganalyse kann darüber hinaus sowohl Aussagen über die Ähnlichkeit zw.

*) Begriffsverwendungen der Autoren.

schen Berufen als auch zu inhaltlichen Details liefern. Im folgenden werden die einzelnen Verfahren am Beispiel kurz dargestellt, wobei weitgehend auf mathematische Darstellungen verzichtet und statt dessen auf die Literatur verwiesen wird [2 bis 13].

1. Clusteranalyse

Mit der Clusteranalyse sollen Ausbildungsberufe, deren Ausbildungsinhalte ähnlich bewertet werden, in Gruppen (Cluster) zusammengefaßt werden, Berufe verschiedener Cluster sollen dabei möglichst unähnlich sein.

Die Ähnlichkeit zwischen den Berufen wird durch ein Distanzmaß (Summe der Differenzen zwischen den Bewertungen gleicher Ausbildungsinhalte im Berufsvergleich) festgestellt. Für jedes Paar von Berufen (p, q) wird als Maß die Euklidische Distanz berechnet:

$$d_{p,q} = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{j=1}^n (X_{j,p} - X_{j,q})^2},$$

hierin bedeuten:

- n = Anzahl der betrachteten Ausbildungsinhalte
- $X_{j,p}$ ($X_{j,q}$) = Bewertung des j -ten Ausbildungsinhaltes des Berufes p (bzw. des Berufes q)
- p, q = zu vergleichende Berufe
- $p = 1, 2, \dots, m; q = 1, 2, \dots, m$
- m = Anzahl der zu vergleichenden Berufe.

Um so größer der Wert von d ($d \geq 0$) ist, desto unähnlicher sind die Berufe p und q einzuschätzen.

Aus dem jeweils paarweisen Vergleich aller Berufe untereinander und der Berechnung entsprechender Distanzmaße $d_{p,q}$ wird eine symmetrische Distanzmatrix aufgestellt (s. Bild 1).

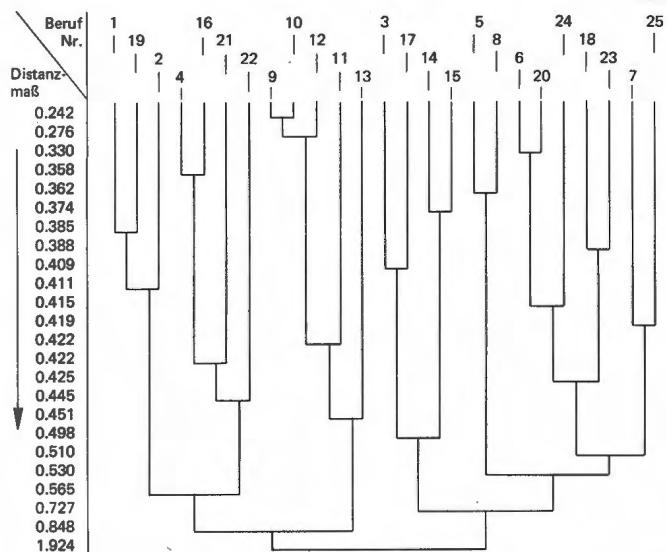
Bild 1: Distanzmatrix (Diagonalelemente = 0)

Beruf Nr.	1	2	3	...	q	...	m
1	$d_{1,1}$	$d_{1,2}$	$d_{1,3}$...	$d_{1,q}$...	$d_{1,m}$
2		$d_{2,2}$	$d_{2,3}$...	$d_{2,q}$...	$d_{2,m}$
3			$d_{3,3}$...			
.				...			
p					$d_{p,q}$		
.				...			
m						$d_{m,m}$	

Bei jedem Berechnungsschritt wird die Distanzmatrix durch die Bildung eines Clusters um ein Element (Distanzmaß) reduziert. Dabei müssen die Distanzmaße zwischen den gebildeten Clustern und den übrigen Berufen neu berechnet werden. Für die Entscheidung über die Gruppierung (Fusion) von Berufen existieren mehrere Berechnungsmethoden, die sich im Auswahlkriterium des für die Fusion geeigneten Distanzmaßes unterscheiden. Für den jeweiligen Anwendungsfall muß die geeignete Methode nach Berechnungstests ausgewählt werden [3, S. 76 ff]. Die einzelnen Berechnungsschritte und Berufsgruppierungen lassen sich übersichtlich in einem Dendrogramm darstellen.

Bild 2 zeigt das Ergebnis eines Testlaufs mit 25 Ausbildungsberufen. Darin wird die Ähnlichkeit der betrachteten Berufe hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bewertung durch Distanzmaße dargestellt. In dem Dendrogramm ist zu sehen, daß die Berufe Nr. 9, 10 und 12 in der Bewertung dicht beieinander liegen. Mit zunehmendem Distanzmaß kommen zu dieser Berufsgruppierung weitere Berufe [11 und 13] hinzu. Allerdings nimmt die Ähnlichkeit zwischen den Berufen mit zunehmendem Distanzmaß ab.

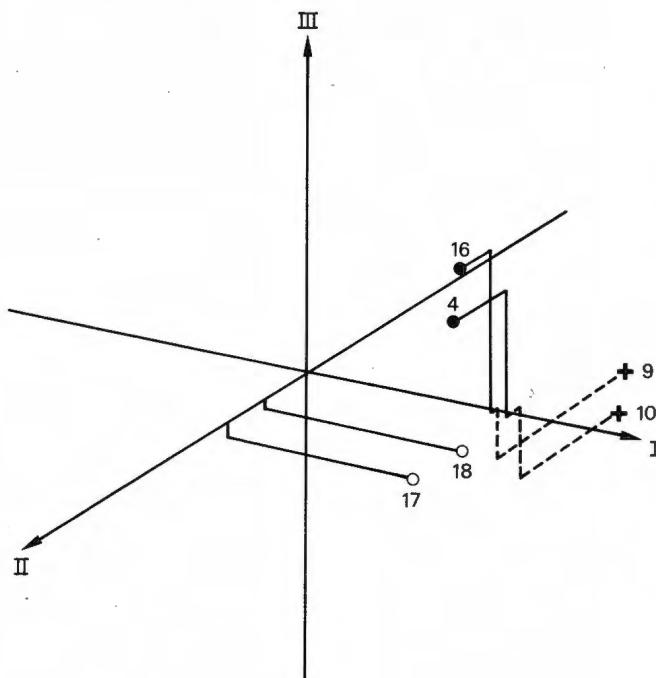
Bild 2: Gruppierung von 25 Ausbildungsberufen entsprechend ihren gemeinsamen Ausbildungsinhalten in einem Dendrogramm



2. Hauptkomponentenanalyse

Wie mit der Clusteranalyse können auch mit der Hauptkomponentenanalyse Berufsverwandtschaften dargestellt werden [5, S. 93ff]. Im Gegensatz zur Clusteranalyse, die lediglich ähnliche Berufe zu Gruppen ordnet, ist es möglich, mit der Hauptkomponentenanalyse die Verwandtschaftsstruktur von Berufen durch einfache (lineare) mathematische Beziehungen näherungsweise zu beschreiben. Die Ähnlichkeit/Verwandtschaft zwischen zwei Berufen läßt sich durch den Korrelationskoeffizienten zahlenmäßig ausdrücken [5, S. 10 ff]. Er kann Werte von -1 bis $+1$ annehmen. Je mehr sich der Wert von Eins unterscheidet, um so geringer ist auch die Ähnlichkeit zwischen zwei Berufen einzuschätzen. Bei einem inhaltlichen Vergleich einer großen Zahl von Berufen besteht nun das Problem, daß sich die Verwandtschaftsstruktur durch die Vielzahl der unterschiedlichen Korrelationskoeffizienten zusammengefaßt in einer Korrelationsmatrix nicht mehr überschaubar darstellen läßt. Geometrisch vereinfacht ausgedrückt bedeutet dies, daß für die Darstellung der inhaltlichen Verwandtschaft von m Berufen ein m -dimensionaler Raum erforderlich wäre. Mit der Hauptkomponentenanalyse kann das m -dimensionale Problem mit Hilfe einer linearen Transformation, d. h. durch eine optimierte Näherungsbeziehung, z. B. auf einen dreidimensionalen, noch vorstellbaren Raum reduziert werden, in welchem die Berufe als Punkte anschaulich dargestellt werden können. Die Hauptkomponentenanalyse ermittelt also die normierten Koordinatenachsen (Hauptkomponenten) des „Berufsraumes“ und bestimmt welchen Wert jeder Beruf auf jeder dieser drei Koordinatenachsen aufweist. In diesem „Berufsraum“ wird die Ähnlichkeit oder Unähnlichkeit zwischen den Berufen durch ihren Abstand zueinander dargestellt. Die Ergebnisse aus der Hauptkomponentenanalyse können u. a. zur Plausibilitätsprüfung der Ergebnisse aus der Clusteranalyse herangezogen werden. Bild 3 zeigt ein Darstellungsbeispiel der Hauptkomponentenanalyse. Aus den relativen Abständen der räumlichen Darstellung wird die Ähnlichkeit der Berufe Nr. 4 und 16, 9 und 10 sowie 17 und 18 angedeutet.

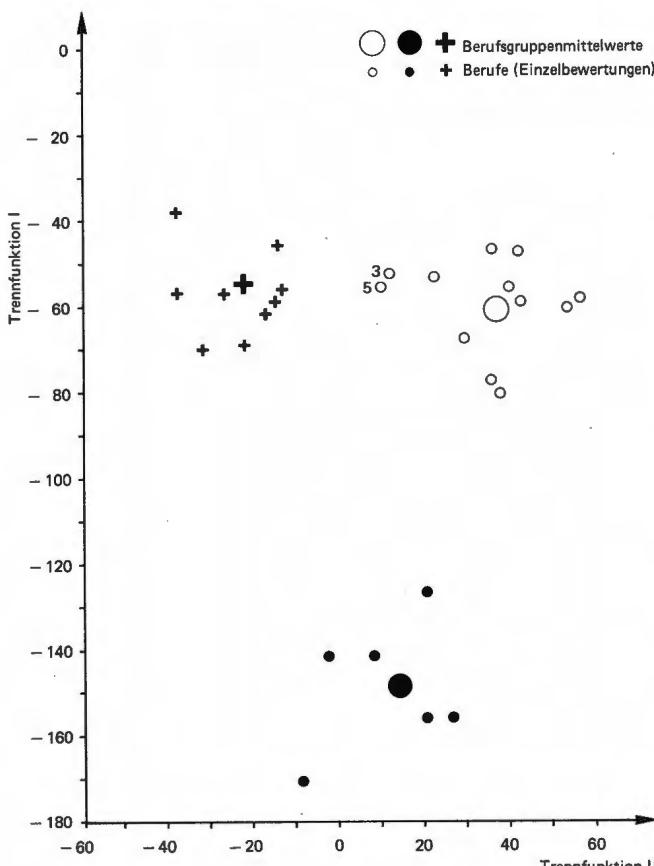
Bild 3: Darstellung von Berufen im dreidimensionalen Koordinatensystem der Hauptkomponenten I, II und III



3. Diskriminanzanalyse

Bei der Untersuchung eines ganzen Berufsbereichs wird oftmals nach denjenigen Berufen gefragt, die sich aufgrund ihrer inhaltlichen Bewertungen zu zwei oder mehreren vorher definierten Berufsgruppen zuordnen lassen. Diese Zuordnung erfolgt bei der Diskriminanzanalyse durch die Erfassung von Merkmalen (Kriterien)

Bild 4: Zuordnung von Ausbildungsberufen zu Berufsgruppen mit der Diskriminanzanalyse



mit denen die einzelnen Berufe inhaltlich beurteilt wurden (vgl. z. B. [1]) und durch Aufstellen einer oder mehrerer Trennfunktionen, die über die Gruppenzugehörigkeit der Berufe entscheiden [6, 7]. Zur Aufteilung der Gesamtheit der Berufe zu n -Berufsgruppen müssen $n-1$ Trennfunktion berechnet werden. Die Trennung oder Zuordnung von Berufen lässt sich am ehesten vollziehen, wenn sich die zuvor definierten Berufsgruppen in den Merkmalsausprägungen scharf voneinander unterscheiden. Der Unterschied der Diskriminanzanalyse zur Cluster- und Hauptkomponentenanalyse liegt im wesentlichen darin, daß bei der Diskriminanzanalyse die Berufsgruppen vorgegeben werden und nicht Resultat der Berechnung sind.

Ein mögliches Anwendungsbeispiel der Diskriminanzanalyse wäre die Überprüfung der hypothetischen Zuordnung der metallindustriellen Ausbildungsberufe zu den drei angenommenen Berufsgruppen der feinschlosserischen, grobschlosserischen und werkzeugmaschinentechnischen Berufe mit den Bewertungsergebnissen aus der Iststandsanalyse [1].

In Bild 4 ist beispielsweise ein Ergebnis der Diskriminanzanalyse für drei Berufsgruppen dargestellt. Die Koordinatenachsen sind normierte Trennfunktionen, welche auf der Grundlage von Berufsbewertungen errechnet wurden. Die einzelnen Berufe gruppieren sich – entsprechend ihrer inhaltlichen Bewertung – um die jeweiligen Berufsgruppenmittelwerte. In diesem Beispiel sind die Berufsgruppen scharf voneinander getrennt, lediglich die Berufe 3 und 5 sind nicht eindeutig einer Berufsgruppe zuzuordnen.

Grundsätzlich können mit der Diskriminanzanalyse die Ergebnisse aus der Cluster- und Hauptkomponentenanalyse überprüft werden, indem die Berufsgruppierungen (Resultate) aus der Clusteranalyse für die Diskriminanzanalyse vorgegeben werden.

4. Ranganalyse

Mit der Ranganalyse lassen sich inhaltlich Übereinstimmungen und Überdeckungen zwischen Berufen ermitteln und darstellen. Ausgangspunkt dieser Analyse ist für den qualitativen Berufsvergleich die Ordnung der Berufsinhalte entsprechend einer Rangbewertung auf der Grundlage inhaltlicher Beurteilungen. Für den quantitativen Berufsvergleich wird nach der Überdeckung der Inhalte gefragt, d. h. nach der Anzahl verbal gleicher Inhalte von Berufen. Als Kennzahlen für den Verwandtschaftsgrad werden der Rangkorrelationskoeffizient/Konkordanzkoeffizient (qualitativer) und der Deckungsgrad (quantitativer Berufsvergleich) verwendet [10 bis 13].

Die Berechnung des Rangkorrelationskoeffizienten/Konkordanzkoeffizienten erfolgt in zwei Schritten:

1. Sortierung der Inhalte entsprechend ihrer Bewertungen im jeweiligen Beruf (Zuordnung der Inhalte zu Rangplätzen),
2. Berechnung der Rangplatzdifferenzen je Inhalt der miteinander zu vergleichenden Berufe.

Der Rangkorrelationskoeffizient (nach Spearman) läßt sich dann für den Vergleich von zwei Berufen wie folgt berechnen [11, S. 137 ff]:

$$r_{p, q} = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2 - 1)}, \quad -1 \leq r \leq 1,$$

worin d_i = Differenz zwischen zwei Rangplätzen zweier Berufe des Inhaltes i und
 n = Anzahl der zu vergleichenden Inhalte zwischen zwei Berufen p und q ist.

Der Rangkorrelationskoeffizient erlaubt nur einen paarweisen Vergleich von Berufen. Aus diesem Grund kann ein weiterer Koeffizient, der Konkordanzkoeffizient (nach Kendall) berech-

net werden, der einen Vergleich mehrerer Berufe ermöglicht [11, S. 140 ff].

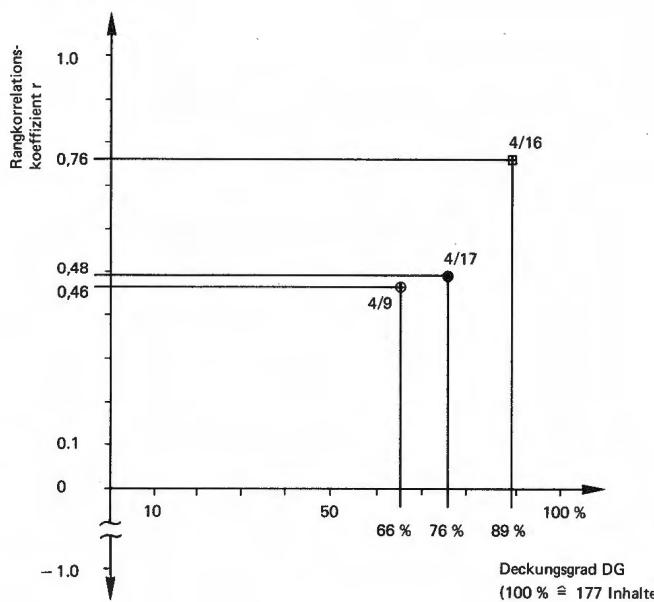
Der Deckungsgrad wird berechnet aus:

$$DG = \frac{\text{Anzahl der gemeinsamen Inhalte der zu vergleichenden Berufe}}{\text{Gesamtanzahl der Inhalte eines Bezugsberufes (oder der Summe der Inhalte beider Berufe)}}$$

In Bild 5 sind beispielsweise die Rangkorrelationskoeffizienten und die Deckungsgrade zum Vergleich von drei Ausbildungsberufen in einem Koordinatensystem dargestellt. Hieraus wird die nahe Verwandtschaft der Berufe Nr. 4 und 16 sowohl durch den hohen Rangkorrelationskoeffizienten ($r = 0,76$) als auch durch die hohe relative Überdeckung ($DG = 89\%$) deutlich. Die inhaltliche Verwandtschaft zwischen den Berufen Nr. 4 und 17 sowie 4 und 9 sind dagegen wesentlich geringer.

Da die Ranganalyse den einzelnen Inhalten Ränge zuordnet, sind die Ergebnisse auch für Entscheidungen zur inhaltlichen Ausgestaltung von Ausbildungsgängen zu verwenden.

Bild 5: Rangkorrelationskoeffizient r und Deckungsgrad DG für drei Berufsvergleiche



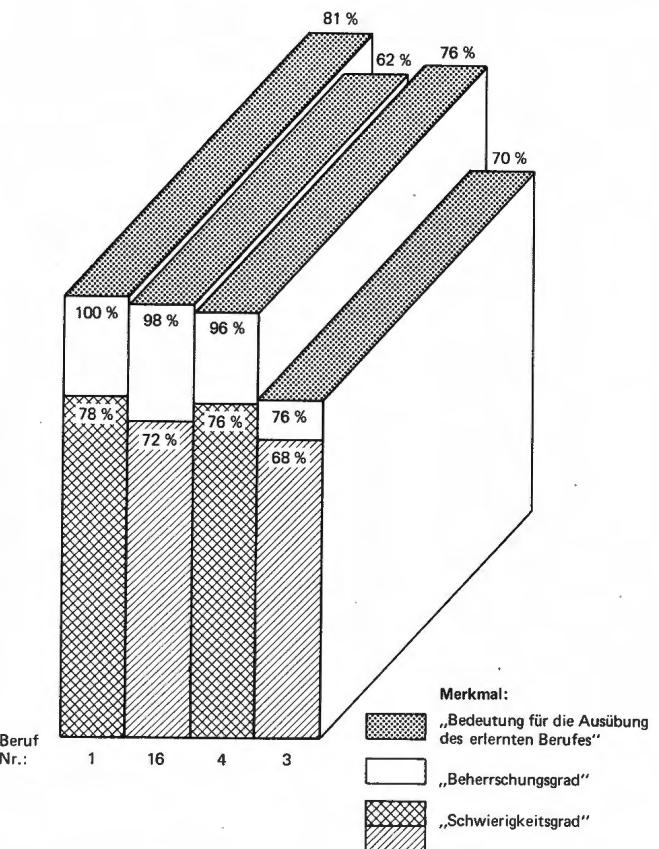
5. Häufigkeitsanalyse

Die Häufigkeitsanalyse verwendet statistische Kennwerte, wie beispielsweise den arithmetischen Mittelwert, die Varianz oder Standardabweichung [11]. Mit ihr können die Erhebungsdaten unmittelbar quantitativ beschrieben und summarisch in Häufigkeitsverteilungen dargestellt werden.

Bei der Untersuchung von Ausbildungsberufen ist beispielsweise die Bewertung von Ausbildungsinhalten nach ihrer „Bedeutung für die Ausübung des erlernten Berufes“ und ihren „Anforderungen an die Ausbildung“ von Interesse. Anforderungen an die Ausbildung können durch Merkmale, wie Beherrschungsgrad, Genauigkeitsgrad und Schwierigkeitsgrad definiert werden. In Bild 6 sind die vermittelten, nach den zuvor genannten Merkmalen überdurchschnittlich hoch bewerteten Inhalte für vier Berufe summarisch in einen Häufigkeitsdiagramm zusammengefaßt.

Mit der Häufigkeitsanalyse lassen sich auf einfache Weise Niveauvergleiche zwischen den Ausbildungsberufen veranschaulichen.

Bild 6: Relative Häufigkeitsverteilung überdurchschnittlich hoch bewerteter Inhalte für vier Ausbildungsberufe nach unterschiedlichen Merkmalen



6. Inhaltsanalyse

Die Konzeption des Erhebungsinstruments ist grundsätzlich von den geplanten Zielsetzungen der Untersuchung abhängig. Berufsinhalte sind bei Befragungen im allgemeinen durch entsprechend definierte Merkmale (Fragen, Kriterien) qualitativ zu beschreiben (vgl. z. B. [1], Beurteilungskatalog).

Bei der Inhaltsanalyse werden aus den Aussagen der Merkmale oder von Merkmalsverknüpfungen Auswertungsschritte entsprechend der ursprünglichen Zielsetzung abgeleitet. Damit zielt die Inhaltsanalyse mehr als die anderen hier vorgestellten Verfahren darauf ab, die beurteilten Inhalte einzeln nach unterschiedlichen Auswertungsgesichtspunkten zu charakterisieren (z. B. nach dem Transfergehalt von Inhalten). Formal läßt sich die Analyse u. a. durch die Bildung einer Meßziffer auf der Grundlage der Merkmale beschreiben:

$$MZ = \sum_{i=1}^l a_i M_i, i = 1, 2, 3, \dots, l$$

worin: a_i – Gewichtungskoeffizient

M_i – Merkmalsausprägung des i -ten Merkmals (Bewertung eines Inhalts bezüglich des Merkmals M_i)

l – Anzahl der betrachteten Merkmale.

Bei gleichgewichtiger und linearer Verknüpfung von Merkmalsausprägungen haben die Koeffizienten a_i den Wert 1.

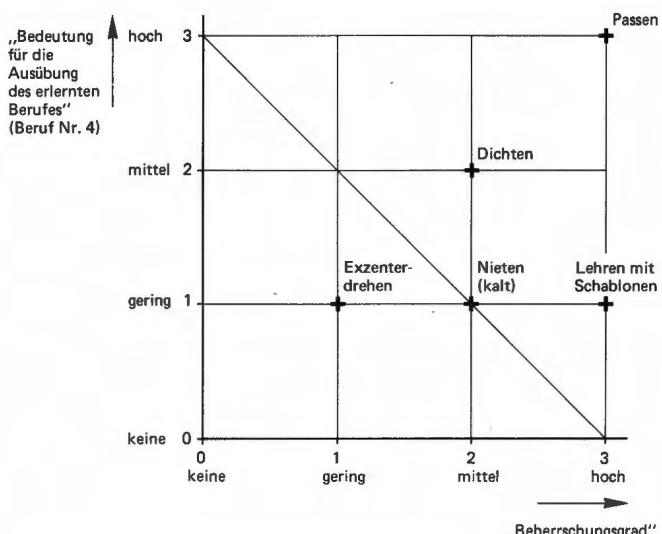
Durch die Kombination von Merkmalen sind im Prinzip eine Vielzahl von Auswertungen nach unterschiedlichsten Fragestellungen möglich. Allerdings sollten Merkmalsverknüpfungen in ihrer Interpretation stets fachlich begründbar sein!

Die Fragestellungen bei der Untersuchung von Ausbildungsberufen zielen darauf ab, Ausbildungsinhalte zu unterscheiden, beispielsweise nach:

- berufsspezifischen, berufsgruppenspezifischen und berufsübergreifenden Inhalten,
- Inhalten mit Risiken oder Chancen für die Berufsausübung (Erwerbstätigkeit),
- fachlich vergleichbaren Inhalten der Ausbildungsberufe,
- Inhalten mit unterschiedlichen Anforderungen an die Ausbildung,
- Inhalten mit unterschiedlicher Bedeutung für die Ausübung des erlernten Berufes.

Bild 7 zeigt eine Verknüpfung der beiden zuletzt genannten Fragestellungen. Im Koordinatensystem sind entsprechend den Bewertungen einige einzelne Inhalte nach den Bewertungen in den Merkmalen „Beherrschungsgrad“ und „Bedeutung für die Ausübung des erlernten Berufes“ dargestellt. Ausbildungsinhalte, die hohe Anforderungen an die Ausbildung stellen, aber für die Ausübung des Berufes eine nur geringe Bedeutung haben, sind dahin-

Bild 7: Darstellung von Inhalten nach ihrer „Bedeutung für die Ausübung des erlernten Berufes“ und ihrem geforderten „Beherrschungsgrad“



gehend zu prüfen, ob sie dennoch, z. B. aus pädagogischen Gründen vermittelt werden sollten. Beispielsweise ist das „Lehren mit Schablonen“ für den Ausbildungsberuf unter diesem Aspekt zu prüfen, während der hohe Stellenwert des „Passens“ nach der Bewertung unbestritten erscheint.

Für einen Teil der hier skizzierten Verfahren kann auf fertige EDV-Programme zurückgegriffen werden [4, 7, 9].

Auswertungsverfahren für Berufsanalysen sind entsprechend ihrer Zielsetzung, ihrem Umfang und dem anzuwendenden Erhebungsinstrument einzusetzen. Es ist daher von grundlegender Bedeutung, bereits bei der Entwicklung oder Auswahl eines geeigneten Erhebungsinstrumentes die Auswertungsverfahren zu berücksichtigen.

Die vorgestellten Verfahren werden gegenwärtig bei der Auswertung der Iststandserhebung zur Neuordnung der metallindustriellen Ausbildungsberufe angewendet. Über Erfahrungen und Ergebnisse wird zu gegebener Zeit zu berichten sein.

Anmerkungen

- [1] Gärtner, D.; Krischok, D.: Zum Stand der Neuordnung der industriellen Metallberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 10 (1981), Heft 4, S. 6 ff.
- [2] Rollert, B.; Bertram, M.: Einführung in die hierarchische Clusteranalyse. Stuttgart 1976.
- [3] Steinhausen, D.; Langer, K.: Clusteranalyse. Einführung in Methoden und Verfahren der automatischen Klassifikation. Berlin, Wien 1977.
- [4] Wishart, D.: Clustan User Manual. Edinburgh 1978.
- [5] Überla, K.: Faktorenanalyse. Berlin, Heidelberg, New York 1971.
- [6] Weber, E.: Grundriß der biologischen Statistik. Jena 1961.
- [7] Veldman, D.J.: Fortran Programming for the Behavioural Sciences. New York 1967.
- [8] Gaensslen, H.; Schubö, W.: Einfache und komplexe statistische Analyse. München 1973.
- [9] Nie, N.H. et al: SPSS – Manual. New York 1975.
- [10] Koolwijk, J. van; Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd. 5 und 7. München, Wien 1976.
- [11] Heller, K.; Rosemann, B.: Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Stuttgart 1974.
- [12] Benninghaus, H.: Deskriptive Statistik. Statistik für Soziologen 1. Stuttgart 1974.
- [13] Pfanzagl, J.: Allgemeine Methodenlehre der Statistik, Bd. II. Berlin, New York 1974.

MODELLVERSUCHE

Zwischenbilanz der quantitativen Auswirkungen des Modellversuchsprogramms zur Erschließung gewerblich/technischer Ausbildungsberufe für Mädchen

Was will das Modellversuchsprogramm erreichen?

Das Modellversuchsprogramm geht von der Annahme aus, daß das Spektrum der für Frauen geeigneten qualifizierten Berufe erheblich größer ist, als es sich auf dem gegenwärtigen Arbeitsmarkt darstellt. Ziel des Modellversuchsprogramms ist es deshalb, an praktischen Beispielen aufzuzeigen, daß eine wesentlich größere Zahl von bisher fast ausschließlich mit Männern besetzten Berufen auch für Frauen geeignet ist.

Die Erschließung gewerblicher/technischer Ausbildungsberufe für Frauen wird angestrebt, weil nur ein Teil der in den letzten Jahren immer größer gewordenen Zahl ausbildungswilliger Mädchen in den traditionellen Berufen unterkommen kann und weil außerdem die von den Mädchen überwiegend bevor-

zugten Ausbildungsberufe in naher Zukunft in besonderem Maße von bevorstehenden Rationalisierungsmaßnahmen bedroht sind. Es geht demnach primär nicht darum, Frauen vom Erlernen anderer Ausbildungsberufe abzuhalten und z. B. zu Schlosserinnen usw. auszubilden, sondern um ihnen Alternativausbildungen zu erschließen und offen zu halten.

Nach Meinung von Berufsbildungsexperten ist die Verbesserung der Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten von Mädchen und Frauen vor allem über eine Öffnung attraktiver, qualifizierter gewerblicher/technischer Ausbildungsberufe zu erreichen. Das Programm zielt daher im Kern langfristig darauf ab, die Notwendigkeit der starken Konzentration von Mädchen auf relativ wenige kaufmännisch-verwaltende, sozialpflegerische und Dienstleistungsberufe abzubauen, um damit einen Beitrag zur Verbesserung der Berufschancen von Frauen zu leisten.

Die bildungspolitischen Intentionen des Modellversuchsprogramms werden häufig mißverstanden. So kann kein Zweifel daran bestehen, daß das Streben nach Verbesserung der Berufschancen von Frauen primär der Grundrechtsnorm des Art. 3 (2) GG („Männer und Frauen sind gleichberechtigt“) verpflichtet ist.

Im konkreten Fall der hier in Frage stehenden Modellversuche wird die Einlösung dieses verfassungsmäßig anerkannten Prinzips im Einklang mit den Interessen der ausbildenden Betriebe und deren Belegschaften versucht. Bei der Durchsetzung der Ausbildung und Beschäftigung von Frauen im gewerblich/technischen Bereich handelt es sich fast immer, wie die Modellversuche zeigen, um einen intensiven Auseinandersetzungsprozeß, insbesondere wenn die Betriebe keine Probleme haben, genügend Männer zu finden. Sobald Mädchen und Frauen als Konkurrenten empfunden werden, die Jungen und Männern Ausbildungs- und Arbeitsplätze wegnehmen, wird deutlich, daß eine Innovation, wie die Ausbildung von Mädchen in bisher von Männern dominierten Berufen, nicht mit vordergründigen Argumenten einzuführen ist. Hinweise auf die für die Mitte der 80er Jahre prognostizierte Facharbeiterlücke oder die brachliegenden Begabungspotentiale nützen hierbei nur wenig. Die Modellversuche belegen unübersehbar, Mädchen und Frauen haben insbesondere dort eine reale Chance, einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz in einem bisher von Männern dominierten Beruf zu erhalten, wo sich Personalchefs und Ausbildungsteiler dem Gleichheitsprinzip verpflichtet fühlen und der Realisierung dieser Verpflichtung keine kostenmäßig bedeutsamen betriebswirtschaftlichen Hindernisse im Wege stehen.

Das Gleichheitsprinzip als Triebfeder des Modellversuchsprograms muß daher in der berufsbildungspolitischen Diskussion stärker in den Vordergrund treten und Beachtung finden, damit die Ausbildung und Beschäftigung von Frauen im gewerblich/technischen Bereich nicht lediglich eine konjunkturelle Erscheinung wird. Dabei gilt es auf der einen Seite, insbesondere in arbeitsmarktpolitisch schwierigen Zeiten Eltern und Jugendlichen klar zu machen, daß die dem Ausbildungspersonal gegenüber häufig vorgetragene Forderung, gewerblich/technische Ausbildungsplätze in erster Linie an Jungen zu vergeben, einen nicht hinnehmenden Verstoß gegen den Gleichheitsgrundsatz darstellt. Auf der anderen Seite sind die Ausbildungsbetriebe immer wieder an die Verpflichtung zur Gleichbehandlung zu erinnern. Diese Gleichbehandlungssapelle können aber auf breiter Linie nur dann Erfolg haben, wenn die aus betrieblicher Sicht der Gleichbehandlung entgegenstehenden zusätzlichen Kostenfaktoren beseitigt werden. Es ist unbillig und unrealistisch von einem Einzelbetrieb, insbesondere einem Kleinbetrieb, zu er-

warten, daß er aus Gleichheitsgründen statt eines Jungen ein Mädchen ausbildet, wenn ihm dadurch zusätzliche Kosten u. a. wegen fehlender Sozialräume, eventueller Unterbrechung der Ausbildung und Beschäftigung wegen Schwangerschaft sowie der Beachtung frauenspezifischer Schutzvorschriften entstehen. Die Forderung nach Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen durch die Betriebe erscheint daher nur gerechtfertigt, wenn gleichzeitig die staatlichen Instanzen dafür Sorge tragen, die wirtschaftlichen Voraussetzungen für eine Gleichbehandlung zu schaffen.

Was hat das Modellversuchsprogramm bisher bewirkt?

Um die Wirkung des Modellversuchsprograms abschätzen zu können, erscheint es zweckmäßig, die quantitative Veränderung der Ausbildungs- und Berufswahl von Mädchen zugunsten gewerblich/technischer Ausbildungsberufe seit 1977 (Beginn der Diskussion des Modellversuchsprograms) als Beurteilungskriterium heranzuziehen. Dabei ist jedoch zu bedenken, daß die Modellversuche nicht als alleinige Ursache für die Zunahme der weiblichen Auszubildenden im gewerblich/technischen Bereich anzusehen sind. Hinzu kommt, daß der technologische Wandel in einigen Wirtschaftsbereichen (z. B. Druck- und Textilindustrie) selbstwirkend Ausbildungsbetriebe bewogen hat, Frauen eine bisher für sie unübliche Ausbildung anzubieten. Außerdem haben die durch das Modellversuchsprogramm mittelbar induzierten Förderprogramme der meisten Bundesländer dazu beigetragen, die Bereitschaft einer größeren Zahl von Betrieben zur Ausbildung von Mädchen in gewerblich/technischen Berufen zu erhöhen. Generell kann festgestellt werden, daß das Interesse von Schulabgängerinnen und Ausbildungsbetrieben an einer entsprechenden Ausbildung in den letzten fünf Jahren deutlich zugenommen hat. Das von Seiten der Mädchen und Betriebe zunehmend bekundete Interesse an einer gewerblich/technischen Ausbildung hat sich bisher allerdings noch nicht in gleichem Maße in Bewerbungen und Einstellungszahlen von 1977 bis 1980 eindeutig ein Trend bei Mädchen hin zu gewerblich/technischen Ausbildungsberufen erkennen. Die folgende Tabelle zeigt für alle gewerblich/technischen Ausbildungsberufe, die im Rahmen des Modellversuchsprograms erprobt werden, wie sich die Anzahl der Auszubildenden zwischen 1977 und 1980 entwickelt hat.

Auszubildende in Ausbildungsberufen des Modellversuchsprograms in den Jahren 1977 und 1980 sowie Anteil der weiblichen Auszubildenden und Steigerungsrate

Ausbildungsberuf	Ausbildungsbereich	Ausbildungs-dauer	Berufsfeld	Anzahl der Mädchen im Modellversuch	Auszubildende insgesamt 4)		weiblich 4)		weiblich in %		Zunahmefaktor 3) der weibl. Auszubildenden
					1977	1980	1977	1980	1977	1980	
Betriebsschlosserin	I	3	II	52	17 420	21 678	13	116	0,07	0,53	8,92
Bohrwerktdreherin	I	2	II	1	481	569	—	1	0	0,17	—
Bauschlosserin	I	3	II	3	1 722	2 159	1	12	0,05	0,55	12,00
Dreherin	I	3	II	89	9 965	10 960	11	266	0,11	2,42	24,18
Feinblechnerin	I	3	II	12	1 362	1 766	—	54	0	3,05	—
Feinoptikerin	I	3½	II	7	209	241	14	29	6,69	12,03	2,07
Feinmechanikerin	I	3½	II	52	4 180	2 531	44	249	1,05	5,49	5,65
Feinmechanikerin	HW	3½	II	19	1 964	2 115	22	76	1,14	3,59	3,45
Flugzeugmechanikerin	I	3½	II	10	908	1 025	—	11	0	1,07	—
Gas- und Wasserinstallateurin	HW	3½	II	1	25 923	34 611	25	143	0,09	0,41	5,72
Kraftfahrzeugmechanikerin	HW	3	II	62	80 373	94 055	114	529	0,14	0,56	4,64
Kraftfahrzeugelektrikerin	HW	3	II	4	3 648	4 471	5	24	0,13	0,53	4,80

Fortsetzung

Auszubildende in Ausbildungsberufen des Modellversuchsprogramms in den Jahren 1977 und 1980 sowie Anteil der weiblichen Auszubildenden und Steigerungsrate

Ausbildungsberuf	Ausbildungsbereich	Ausbildungsdauer	Berufsfeld	Anzahl der Mädchen im Modellversuch	Auszubildende insgesamt ⁴⁾		weiblich ⁴⁾		weiblich in %		Zunahmefaktor ³⁾ der weibl. Auszubildenden
					1977	1980	1977	1980	1977	1980	
Kraftfahrzeugschlosserin	I	3½	II	19	4 419	5 103	2	75	0,04	1,46	37,50
Maschinenbauerin	HW	3½	II	1	6 636	7 941	3	24	0,04	0,30	8,00
Maschinenschlosserin	I	3½	II	101	41 811	45 735	21	303	0,05	0,66	14,42
Mechanikerin	I	3½	II	67	11 322	13 767	34	425	0,30	3,09	12,50
Mechanikerin	HW	3½	II	1	4 037	4 795	14	92	0,34	1,91	6,57
Metallflugzeugbauerin	I	3½	II	4	540	768	—	6	0	0,78	—
Schlosserin	HW	3	II	2	16 679	22 379	15	82	0,08	0,36	5,46
Blechschlosserin	I	3	II	4	2 056	2 499	3	16	0,14	0,64	5,33
Stahlbauschlosserin	I	3	II	3	4 115	4 966	—	—	0,00	0,10	—
Schmiedin	HW	3	II	3	2 969	3 081	7	12	0,23	0,38	1,71
Schmelzschweißerin	I	3	II	1	1 316	1 672	—	3	0	0,17	—
Schleiferin	I	2	II	1	71	145	—	6	0	4,13	—
Stahlformenbauerin	I	3½	II	9	1 703	2 013	1	24	0,05	1,19	24,00
Landmaschinenmechanikerin	HW	3½	II	2	12 115	13 787	11	11	0,09	0,08	0
Rohrinstallateurin	I	3	II	2	1 873	2 345	1	8	0,05	0,34	8,00
Universalfräserin	I	3	II	13	1 190	1 228	1	39	0,08	3,17	39,00
Universalhoblerin	I	3	II	1	27	14	—	1	0	7,14	—
Werkzeugmacherin	I	3½	II	60	21 511	23 105	27	326	0,12	1,41	12,07
Werkzeugmacherin	HW	3½	II	2	3 167	3 790	4	26	0,12	0,68	6,50
Technische Zeichnerin	I	3½	II	3	13 875	15 046	(5430)	(7342)	39,13	48,79	1,35
Büromaschinenmechanikerin	HW	3½	III	1	1 940	2 357	19	32	0,97	1,35	1,68
Elektroanlageninstallateurin ¹⁾	I	2	III	40	14 522	15 011	20	133	0,13	0,88	6,65
Elektrogeräteremechanikerin ¹⁾	I	2	III	48	2 812	3 269	27	125	0,96	3,82	4,62
Elektroinstallateurin	HW	3½	III	5	46 533	57 623	63	260	0,13	0,45	4,12
Elektromaschinenwicklerin ¹⁾	I	2	III	5	335	387	3	16	0,89	4,13	5,33
Energieanlagenelektronikerin ²⁾	I	1½	III	17	11 146	13 089	8	54	0,07	0,41	6,75
Energiegeräteelektronikerin ²⁾	I	1½	III	8	2 197	2 627	10	45	0,45	1,71	4,50
Feingeräteelektronikerin ²⁾	I	1½	III	9	576	917	5	27	0,86	2,94	5,40
Fernmeldeelektronikerin ¹⁾	I	1½	III	1	1 594	1 846	7	25	0,43	1,35	3,57
Fernmeldeinstallateurin ²⁾	I	2	III	14	2 471	2 248	17	52	0,68	2,31	3,05
Informationselektronikerin ²⁾	I	1½	III	10	1 322	2 345	14	72	1,05	3,07	5,14
Radio- und Fernsehtechnikerin	HW	3½	III	4	11 287	11 494	64	129	0,56	1,12	2,01
Nachrichtengerätemechanikerin ¹⁾	I	2	III	119	4 098	5 209	83	365	2,02	7,00	4,39
Meß- und Regelmechanikerin	I	3½	III	24	1 778	1 721	2	43	0,11	2,49	21,50
Funkelektronikerin ²⁾	I	1½	III	2	1 069	1 578	14	58	1,30	3,67	4,14
Fernmeldehandwerkerin	ÖD	3	III	77	10 305	11 648	187	389	1,81	3,33	2,08
Elektromaschinenmonteurin ²⁾	I	1	III	1	238	244	—	11	0	4,50	—
Holzmechanikerin	I	3	V	9	3 127	4 679	40	182	1,27	3,88	4,55

Fortsetzung

Auszubildende in Ausbildungsberufen des Modellversuchsprogramms in den Jahren 1977 und 1980 sowie Anteil der weiblichen Auszubildenden und Steigerungsräte

Ausbildungsberuf	Aus- bildungsbereich	Aus- bildungsdauer	Berufs- feld	Anzahl der Mädchen im Modell- versuch	Auszubildende insgesamt ⁴⁾		weiblich ⁴⁾		weiblich in %		Zunahme- faktor ³⁾ der weibl. Auszubildenden
					1977	1980	1977	1980	1977	1980	
Tischlerin	HW	3	V	11	30 079	44 006	382	1608	1,26	3,65	4,20
Modelltischlerin	I	3½	V	2	1 143	1 221	2	28	0,17	2,29	14,00
Chemiefacharbeiterin	I	3	VII	14	2 311	2 894	7	43	0,30	1,10	6,14
Galvaniseurin	I	3	VII	3	214	278	6	18	2,80	6,47	3,00
Werkstoffprüferin (Physik)	I	3½	VII	4	416	561	86	156	20,67	27,80	1,81
Schriftsetzerin	I	3	VIII	5	1 963	2 661	240	1099	12,22	41,30	4,57
Schriftsetzerin	HW	3	VIII	5	334	346	41	124	12,27	35,83	3,02
Druckerin	HW	3	VIII	2	421	679	17	86	4,03	12,66	5,05
Druckformherstellerin	I	3	VIII	1	269	859	39	304	14,49	35,38	7,79
Druckvorlagenherstellerin	I	3	VIII	5	1 181	2 319	422	1 115	35,73	48,08	2,64
Buchbinderin	HW	3	VIII	2	616	890	221	401	35,87	45,05	1,81
Malerin und Lackiererin	HW	3	IX	38	30 048	40 321	343	2 191	1,14	5,43	6,38
Lackiererin (Holz und Metall)	I	3	IX	2	264	564	—	13	0	2,30	—
Polsterin	I	3	IX	2	617	991	18	79	2,91	7,97	4,38
Fahrzeugpolsterin	I	3	IX	8	92	175	—	31	0	17,71	—
Kartographin	I	3	—	1	104	108	55	57	52,88	52,77	1,03
Pharmakantin	I	3	—	8	—	91	—	41	0	45,05	—
Molkereifachfrau	LW	3	—	2	567	654	5	28	0,88	4,28	5,60
Brillenoptikschleiferin	I	3	—	2	72	64	17	22	23,61	34,37	1,29
Steinmetzerin	I	3	—	1	236	361	2	18	0,84	4,98	9,00
Textilveredelerin/Appretur ²⁾	I	3	—	1	42	56	2	2	4,76	3,57	1,00
Textilmaschinenführerin/Sinnerin ¹⁾	I	2	—	14	414	623	94	240	22,70	38,52	2,55
Textilmaschinenführerin/Weberei ¹⁾	I	2	—	11	733	1 020	56	234	7,36	22,94	4,17
Textilmechanikerin/Spinnerei ²⁾	I	1	—	2	57	79	3	11	5,26	13,92	3,66
Textilmechanikerin/Weberei ²⁾	I	1	—	2	147	178	3	12	2,04	6,74	4,00
Insgesamt:	—	—	—	1 153	489 277	590 651	3037	13 059	1,73	3,43	4,27

1) Stufenausbildung – 1. Stufe

2) Stufenausbildung – 2. Stufe

3) Dieser Faktor gibt an, um welches Vielfache sich die Zahl der weiblichen Auszubildenden von 1977 auf 1980 erhöht hat.

4) Quelle: Vgl. Anmerkung [1] im Text.

Während sich die Gesamtzahl der Auszubildenden von 1 397 429 (1977) auf 1 712 716 (1980) um 22 Prozent erhöht hat, stieg die Gesamtzahl aller weiblichen Auszubildenden im gleichen Zeitraum von 510 247 auf 652 244 [1] um 27 Prozent. Der Anteil der Mädchen in den am Modellversuchsprogramm beteiligten gewerblich/technischen Ausbildungsberufen hat sich dagegen unter Ausklammerung der Zahlen des Ausbildungsberufs, Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin der nur als Sonderfall in einen Modellversuch einbezogen ist, von 3037 (1977) auf 13 059 (1980) mehr als vervierfacht. Gleichzeitig hat sich der Konzentrationsgrad leicht entschärft. Entfielen 1977 86 Prozent aller weiblichen Auszubildenden auf die 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe, so waren es 1980 nur noch 83,6 Prozent. Beachtenswert ist in diesem Zusammenhang auch, daß die Ge-

samtzahl der Mädchen in den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen von 438 786 (1977) nur um 24 Prozent auf 545 567 (1980) [2] gestiegen ist, also in einem geringeren Maße als die Gesamtzahl der Mädchen in allen Ausbildungsberufen und wesentlich geringer als in den „Modellversuchsberufen“.

Die positive Wirkung der Modellversuche zeigt sich auch an der Entwicklung der Anzahl der Mädchen in den traditionell von Jungen beherrschten Ausbildungsberufen (Frauenanteil 1977 weniger als 20 Prozent). Von 1977 bis 1980 stieg hier die Anzahl der jungen Frauen von 11 500 auf 35 000; ihr Anteil an diesen Ausbildungsberufen ist im gleichen Zeitraum von 2 Prozent auf 5,4 Prozent gestiegen [3]. Dadurch sind inzwischen 30 Ausbildungsberufe aus der Gruppe der „Männerberufe“ herausgewachsen.

Wenngleich diese statistischen Zahlen noch keinen überwältigenden Durchbruch anzeigen, so lassen sie doch erkennen, daß von den bundesweit angelegten Modellversuchen bisher direkt oder indirekt wesentliche Impulse zur Verbreiterung des Ausbildungsspektrums für Mädchen ausgegangen sind. Aufgrund der bisherigen Erfahrungen in den Modellversuchen kann dieser Trend fortgeführt und beschleunigt werden, wenn es in den nächsten drei Jahren, während die einzelnen Modellversuche nach und nach auslaufen, gelingt, sowohl in der Öffentlichkeit als auch in den Betrieben und unter den heranwachsenden Schulabgängerinnen zu verdeutlichen, daß eine qualifizierte gewerblich/technische Ausbildung für Mädchen eine lohnende Alternative zur traditionellen Ausbildung darstellt.

Angesichts dieser Entwicklung in den letzten fünf Jahren und der insgesamt gesehen positiven Ausbildungserfahrung sowie den bisherigen Berufseinmündungen im Rahmen der Modellversuche kann davon ausgegangen werden, daß die Erschließung gewerblich/technischer Ausbildung zur Linderung der Berufsnot von Frauen einen wesentlichen Beitrag leisten kann.

Richard von Bardeleben
BIBB, Berlin

Anmerkungen

[1] Vgl. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (Hrsg.): Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung 1977. Stuttgart und Mainz: Verlag W. Kohlhammer GmbH 1978, S. 40 ff. sowie Statistisches Bundesamt, Wiesbaden (Hrsg.): Fachserie 11, Reihe 3, Berufliche Bildung 1980. Stuttgart und Mainz: Verlag W. Kohlhammer GmbH 1981, S. 49 ff.

[2] Vgl. ebenda, S. 16 f.

[3] Vgl. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Entwicklungen und Ziele der beruflichen Bildung. Aufgaben der beruflichen Bildung in den 80er Jahren. Bonn: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1981, S. 28.

Modellversuch Förderung gestalterischer Elemente in der handwerklichen Berufsausbildung

Die Handwerkskammer Münster hat bereits im Jahre 1979 ein Pilotprojekt „Künstler im Handwerk“, das vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft gefördert wurde, durchgeführt.

Hierbei wurde die Erkenntnis gewonnen, daß durch die Zusammenarbeit von Künstlern und Jugendlichen beachtenswerte Veränderungen der Jugendlichen im Hinblick auf ihre Motivation, Berufsausbildung und spätere Berufsausübung zu erzielen sind.

Diese Ergebnisse führten dazu, daß die Handwerkskammer Münster gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung Berlin Konzeption und Durchführung eines Modellversuchs planten und im Herbst 1981 starteten.

Ausgangslage

Zunehmende Technisierung und auf Rationalität ausgerichtete Maschineneinsätze sowie weitreichende Spezialisierung haben in den vergangenen Jahrzehnten zu einer gravierenden Wandlung handwerklicher Arbeit geführt.

Vor allem der Gestaltungsspielraum handwerklicher Produktion ist vielfach eingeengt worden oder völlig abhanden gekommen.

Der ehemals so eng mit dem Handwerk verbundene Begriff der Gestaltung wird in zunehmendem Maße stärker an- bzw. ausgesiedelt in die Bereiche der Werkkunst, Architektur und der Kunst schlechthin.

Aus diesen Erkenntnissen heraus und nicht zuletzt auch durch die Konsumenten aufgerüttelt, die sich zunehmend wieder auf alte handwerkliche Traditionen und Techniken besinnen, erwächst dem Handwerk die Aufgabe, das Bewußtsein für Gestaltung und Formgebung in der Berufsausbildung zu stärken und der Vermittlung kreativer Techniken mehr Raum zu geben.

Konzeption

Für die Durchführung dieses Modellversuchs konnte die Handwerkskammer Münster den Metallbildhauer Carlo Dürselen aus Münster gewinnen, der bereits das eingangs erwähnte Pilotprojekt „Künstler im Handwerk“ begleitet hat. Die Werkstatt des Künstlers ist ebenso wie eine der Bildungsstätten der Handwerkskammer Münster Lehr- und Lernort für den Modellversuch.

Der Zeit- und Arbeitsplan des Versuches umfaßt 2 x 2 Phasen, wobei am Anfang die Arbeit des Künstlers mit 10 Ausbildern der Handwerkskammer Münster steht und dann abgelöst wird von der Phase der Arbeit des Künstlers mit Jugendlichen aus den berufsvorbereitenden Lehrgängen der Handwerkskammer Münster. Nach diesen beiden Phasen wird erneut die Ausbildung der Ausbilder durchgeführt und daran schließt sich wiederum die Arbeit mit Jugendlichen der Förderlehrgänge an, um eine Vergleichbarkeit zu erzielen. Bei den Jugendlichen handelt es sich um Jungen und Mädchen im Alter zwischen 15 und 17 Jahren, die bisher einen Ausbildungsplatz nicht erhalten konnten. Durch die Arbeit des Künstlers mit den Jugendlichen soll erprobt werden, ob durch die Einbeziehung von Formgebung und Gestaltung in die Ausbildung eine bessere Motivation und Förderung der Lernbereitschaft Jugendlicher erreicht werden kann.

Die Gruppe der Ausbilder der überbetrieblichen Ausbildungsstätten setzen sich aus den verschiedensten Handwerken zusammen, so z. B. sind die Bereiche Metall, Holz und Farbe vertreten. Die Vermittlung kreativer Techniken soll die Ausbilder in die Lage versetzen, verstärkt Elemente der Formgebung und Gestaltung in ihre handwerkliche Praxis, nämlich in die Ausbildung Jugendlicher, einfließen zu lassen.

Ziele

Ziel des Versuches ist es, zu überprüfen:

1. wie eine bessere Motivation und Förderung der Lernbereitschaft Jugendlicher in einer handwerklichen Berufsausbildung erreicht werden kann.
 - a) Wie kann richtiges Gefühl für zu bearbeitendes Material entwickelt werden?
 - b) Inwieweit ist das Erlebnis der persönlichen Formgebung motivierend auf den Jugendlichen?
 - c) Welche Rolle spielt der Umgang mit Form und Material auf die Berufsfindung des Jugendlichen?
 - d) Kann die Fähigkeit zur Formgebung und künstlerischen Gestaltung das Selbstwertgefühl des Jugendlichen steigern?
 - e) Kann bei der Arbeit an gemeinsamen Projekten die Fähigkeit zu kooperativer Arbeit entwickelt werden?
2. wie durch die Vermittlung kreativer Techniken an Ausbilder das für handwerkliche Arbeiten wichtige Element der Gestaltung verstärkt werden kann.
 - a) In welchen Berufen des Handwerks ist die Verstärkung gestalterischer Elemente notwendig?
 - b) Welche Möglichkeiten bestehen, eine solche Verstärkung durch Ausbildung der Ausbilder in überbetrieblichen Ausbildungsstätten zu erreichen?
 - c) Kann dieses Ziel über Ausbilder in überbetrieblichen Ausbildungsstätten erreicht werden?
 - d) Wie können Ausbilder motiviert und in die Lage versetzt werden, die Technik der Gestaltung zu erlernen und zu vermitteln?
 - e) Welche Curriculumelemente können für Ausbilderlehrgänge entwickelt werden?

Hauptanliegen dieses Modellversuchs ist es also, zu überprüfen, inwieweit, in welcher Form und in welchen Berufen die Vermittlung gestalterischer Fähigkeiten und Kenntnisse möglich ist und verstärkt werden muß und wie durch die Ausbildung der Ausbilder das Element der Formgebung verstärkt in die Berufsausbildung Eingang finden kann.

Durchführung

Die Inhalte der Ausbildung der Ausbilder, wie experimentelles Erarbeiten der gestalterischen Möglichkeiten von Form, Farbe, Material und Technik, sowie Kennenlernen und Erproben neuer und nicht bekannter handwerklicher und technischer Möglichkeiten werden durch die Einführung in die Kunstgeschichte und die Stilkunde sowie durch Malen, Zeichnen, plastisches Arbeiten, Auswertung von Fotodokumentation und Arbeiten in den Werkstätten verwirklicht.

Als erster Versuch einer planvollen Gestaltung des Zusammenwirkens von Ausbildern und Künstlern ist nachfolgender Zeit- und Arbeitsplan zu werten. Die weitere Arbeit wird zeigen, inwieweit hiermit den angestrebten Zielen Rechnung getragen werden kann.

Zeit- und Arbeitsplan für die Arbeit des Künstlers mit den Ausbildern

Thema	Gegenstand der Arbeit bzw. des Unterrichts	Dauer
Erklärung des Projekts und allgemeine Einführung	Beschreibung des Modellversuchs; Vorstellung der Teilnehmer	1 Std.
Darstellende Techniken	Grundlagen und Zielvergleich	12 Std.
Sachstudium	Fotoauswertung; Anlegen einer Arbeitsmappe von jedem Teilnehmer	9 Std.
Kunst- und Kulturgeschichte	Ansprechen einiger wichtiger Kunstsstile; Vertiefung der Kenntnisse auf dem Gebiet der drei ausgewählten Stilrichtungen	8 Std.
Projektaufgabe	Planung und Realisierung der gestellten Aufgabe in einer Stilrichtung	30 Std.

Der Studienverlauf der ersten Phase ist also in erster Linie durch eine offene Aufgabenstellung gekennzeichnet – nämlich daß die Ausbilder sich ausprobieren in verschiedenen Materialien und Techniken. Darüber hinaus werden durch Vergleiche von drei in Münster vorhandenen Kunstsstilen der Architektur Grundlagenwissen über Kunstsstile erworben und die Möglichkeit der Anwendung und Verwendung althergebrachter Formen in der heutigen Zeit überprüft. Weiterhin enthält dieser erste Abschnitt Anfänge der Formen-, Farben- und Kompositionslehre.

Festgehalten wurden die Eindrücke der Teilnehmer und die Ergebnisse der Arbeiten durch Gesprächsnotizen, Fragebögen und Fotodokumentationen.

Hieraus wurde deutlich, daß sich nur wenige der Ausbilder bisher für Kunst und Gestaltung interessiert haben und sie sich auch zu diesem Zeitpunkt noch nicht konkret vorstellen können, wiedurch die Arbeit des Künstlers mit ihnen das gestalterische Element in ihrer Ausbilderpraxis verstärkt einfließen kann. Der überwiegende Teil von ihnen hält die Gestaltung jedoch für ein wesentliches Element der handwerklichen Berufsausbildung und bedauert, daß dieser Bereich nur in wenigen Rahmenlehrplänen ausdrücklicher Bestandteil der Ausbildung ist und auch nur selten in der Gesellenprüfung berücksichtigt wird.

Zusammenfassung

Einerstes Resümee zu ziehen oder gar Ergebnisse zu formulieren, ist zu diesem Zeitpunkt sicherlich verfrüht.

Nach Ablauf der ersten Phase wird jedoch deutlich, daß durch die Arbeit mit dem Künstler die Ausbilder motiviert werden, kreative Techniken zu erlernen und ihre Umsetzung in die eigene Ausbildungspraxis zu reflektieren. Im weiteren gilt es nun zu überprüfen, inwieweit tatsächlich das Erlernte in die Ausbildung der Jugendlichen mit einfließt.

Marlies Kampschulte
Bildungszentrum
der Handwerkskammer Münster

REZENSIONEN

Franz-Heinz Fredebeul: Berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, Grundinformationen, Bielefeld 1981 (W. Bertelsmann-Verlag, Bielefeld)

Gleichermaßen an Fachleute, wie aber auch an interessierte Laien, die sich mit Fragen der beruflichen Bildung beschäftigen, richtet sich eine neue Veröffentlichung, die das schwer durchschaubare Berufsbildungssystem der Bundesrepublik Deutschland transparenter machen will. In kurzer und knapper Form wird auf 46 Seiten ein Überblick über die historische Entwicklung, den Stellenwert der beruflichen Bildung im Gesamtbildungssystem, über Rechtsgrundlagen und Organisationsfragen sowie über Zugangsvoraussetzungen und Abschlüsse, die Ausbildung der Ausbilder und die Situation der Lehrer an beruflichen Schulen gegeben. Ferner wird der Rahmen für Planung, Forschung und Beratung abgesteckt und schließlich die Aspekte der Finanzierung der beruflichen Bildung abgehandelt. Am Schluß stehen zwei Kapitel zur Problematik des Übergangs von Schule in das Beschäftigungssystem und schließlich ein berufsbildungspolitischer Ausblick.

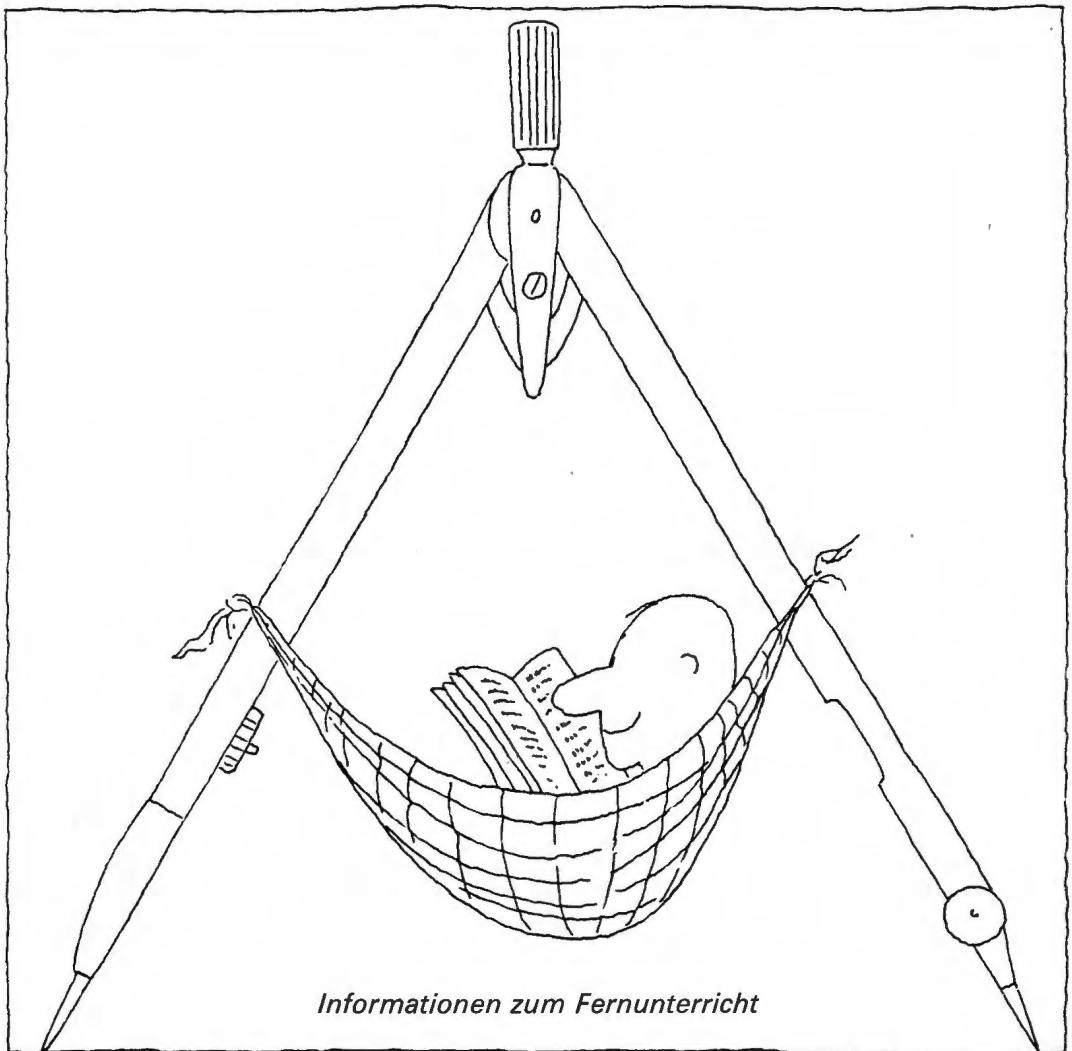
Der Autor zieht es vor – und hierin liegt sicherlich die Schwäche seiner Arbeit – im deskriptiven Bereich der Analyse zu verharren. Dem Leser werden dadurch zwar einige Grundinformationen vermittelt, wenn er jedoch zu aktuellen Problemen, Schwierigkeiten der beruflichen Bildung Antwort sucht bzw. eine problemorientierte Darstellung vorzieht, wird er nicht fündig. So wird beispielsweise das besondere politische Spannungsverhältnis, in dem das duale System sich befindet, nicht dargestellt (so etwa die Unterschiedlichkeit von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberinteressen in Fragen der beruflichen Qualifizierung), obwohl auf dem Hintergrund dieser Kenntnisse viele Strukturen und Entscheidungen in der beruflichen Bildung verständlicher werden.

Zusammenhänge zwischen dem ersten Teil und den fast 30 Seiten umfassenden Statistikinformationen werden nur sporadisch aufgezeigt. Der Leser wird allein gelassen und erhält keine Hilfestellung bei der Interpretation der Tabellen und Zahlenangaben.

Der Vorteil der Veröffentlichung liegt zweifelsfrei in der kurzen und knappen

Art, in seiner überblickhaften Darstellung. Es liegt vermutlich an dieser gewählten Form, daß manche Dinge dann im Detail ungenau oder unpräzise werden, wie z. B. die Kennzeichnung der Berufsschule als eine „ausbildungsbegleitende“ Einrichtung. Oder wenn für den Bereich der Berufsbildungsstatistik beschrieben wird, daß diese bislang nur ein Schattendasein geführt habe, daß viele wichtige Tatbestände nicht ausreichend festgestellt, aufbereitet und veröffentlicht würden (Seite 33). Hier fragt man sich natürlich, welche Tatbestände der Autor meint und warum es denn wohl bislang nicht gelingen konnte, die Informationslücken zu schließen. Beispiele dieser Art vordergründiger Informationen ließen sich viele benennen. Dennoch: Für den einen oder anderen jungen Ausbilder oder Lehramtsstudenten im berufsbildenden Bereich geben die Grundinformationen von F. H. Fredebeul sicherlich einen ersten Überblick. Bleibt zu hoffen, daß das Interesse an der beruflichen Bildung durch die Lektüre verstärkt und der Wunsch nach einem Mehr an Informationen anwächst.

Klaus Heimann, Bonn



Neues aus dem BIBB

In der Reihe: Dokumentationen und Informationen zum beruflichen Fernunterricht, Heft 1

Fernunterricht

Informationen des Bundesinstituts für Berufsbildung zur beruflichen Bildung durch Fernunterricht

1982. 59 Seiten. Kostenlose Abgabe

ISBN 3-88555-159-4

Fernunterricht ist eine Möglichkeit der Aus- und Weiterbildung. Hierüber will die Broschüre „Fernunterricht“ des Bundesinstituts für Berufsbildung informieren.

Die siebente überarbeitete Auflage berücksichtigt die neuen gesetzlichen Grundlagen für Fernunterricht und das aktuelle Angebot der Fernlehrinstitute.

Im einzelnen werden u. a. folgende Themen behandelt: die Zulassung von Fernlehrgängen, die Vorbildung von Fernlehrgangsteilnehmern, die finanzielle Förderung, Prüfungen im Fernunterricht, Vor- und Nachteile des Fernunterrichts. Der Interessent erhält darüber hinaus Hinweise, wohin er sich bei speziellen Fragen wenden kann.

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim Bundesinstitut für Berufsbildung –
Pressereferat – Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 – Tel.: (030) 86 83-280 oder 86 83-1

bib



Der Verfahrensmechaniker

Neues aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 41

Problemanalyse zur Vorbereitung der Entwicklung und Erprobung des Ausbildungsberufes „Verfahrensmechaniker“

Von Fred Steuerwald
1981, 24 Seiten. DM 7,-

ISBN 3-88555-149-7

Die vorliegende Problemanalyse beschreibt den technisch-wirtschaftlichen Wandel in der Eisen- und Stahlindustrie und untersucht den Einfluß auf die Qualifikationsstruktur der hüttentechnischen Berufsausbildung. Das anschließend erläuterte neue Ausbildungskonzept „Verfahrensmechaniker“ soll den bisherigen Ausbildungsberuf „Hüttenfacharbeiter“ mit den drei Fachrichtungen – „Hochofen“ – „Stahlwerk“ – „Walzwerk“ – zu den zwei Fachrichtungen „Eisen- und Stahlmetallurgie“ sowie „Eisen- und Stahlumformung“ zusammenfassen und darüber hinaus dieses Konzept auf die Nichteisenmetallindustrie übertragen.

Wegen dieser umfangreichen und einschneidenden Änderungen wird das neue Ausbildungskonzept zunächst für die Dauer von voraussichtlich fünf Jahren nach § 28 Abs. 3 Berufsbildungsgesetz in der betrieblichen Praxis erprobt werden, um dann nach Berücksichtigung der Erprobungsergebnisse nach § 25 Berufsbildungsgesetz als unbefristete Verordnung erlassen zu werden. Die Problemanalyse soll als Diskussionsgrundlage die Überprüfung und Überarbeitung des neuen Ausbildungskonzeptes unterstützen.

Sie erhalten diese Veröffentlichung beim Bundesinstitut für Berufsbildung –
Pressereferat – Fehrbelliner Platz 3 – 1000 Berlin 31 – Tel.: (030) 86 83-280 oder 86 83-1

bibb