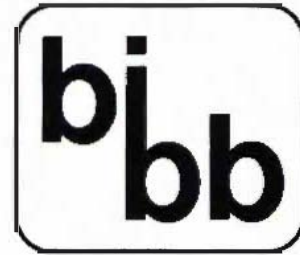


thema: berufsbildung
Im Innenteil: Nr. 2 · April 84

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

2 April 1984



Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

13. Jahrgang

Heft 2

April 1984

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

(Bibliographische Abkürzung BWP)

— vormals Zeitschrift für Berufsbildungsforschung —

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

— Der Generalsekretär —

Hermann Schmidt

Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31 und

Friedrichstraße 151–153, 5300 Bonn 2

Redaktion

Ulrich Degen (verantwortlich)

Monika Mietzner (Redaktionsassistentin)

Telefon (030) 86 83-3 41 oder 86 83-2 39

Beratendes Redaktionsgremium:

Ursula Beicht; Werner Markert;

Ute Laur-Ernst; Ingeborg Stern

Redaktion „thema: berufsbildung“:

Norbert Krekeler

Tel.: (030) 86 83 4 31 oder (0228) 3 88-2 16

Layout und Schaubild-Design

„thema: berufsbildung“: B. Essmann

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.

Nachdruck der Beiträge mit Quellenangabe gestattet. Belegexemplar erbeten.

Verlag

Beuth Verlag GmbH,

Burggrafenstraße 4–10, 1000 Berlin 30

Erscheinungsweise

zweimonatlich (beginnend Ende Februar)

im Umfang von durchschnittlich 32 Seiten.

Bezugspreise

Einzelheft DM 5,—, Jahresabonnement DM 33,—,

Studentenabonnement DM 20,—,

bei halbjährlicher Kündigung wird der Einzel-

preis berechnet;

im Ausland DM 40,—,

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 GmbH & Co. KG

Druckwerkstätten

Babelsberger Straße 40/41 · 1000 Berlin 31

ISSN 0341-4515

Inhalt

Wilfried Reisse

Praxisbezogene schriftliche Aufgaben für Prüfungen und Lernerfolgskontrollen in der Berufsausbildung — Beispiel Druckindustrie

29

Rudolf Werner

Abschlußprüfungen der ersten geburtenstarken Jahrgänge

36

Dagmar Lennartz

Abschlußprüfungen —

Spiegelbild einer atomistischen Erstausbildung?

40

Guido Franke

Analyse der Bedingungen des Lernens am Arbeitsplatz

45

Manfred Kleinschmitt

Ausbilden am Arbeitsplatz

50

Hans-Joachim Walter-Lezius

Zwei- oder dreijährige Verkäufersausbildung — eine Auseinandersetzung mit der These: „Länger ausbilden, um die Abwanderung von Fachkräften aus dem Handel zu unterstützen?“

54

Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1984 — Minderheitsvoten der Arbeitgeber und der Gewerkschaften

57

ZUR DISKUSSION

Jo Appel

Büroassistentin — ein Beispiel für zeitgemäße Berufsausbildung

63

UMSCHAU

Ulrich Schöpke

Planungs- und Kostendaten für überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS)

66

Siegfried Bergner

Individuelle Kosten und Refinanzierungsmöglichkeiten von Fernunterrichtsteilnehmern

71

MODELLVERSUCHE

Wilfried Reisse

Entwicklung von schriftlichen Prüfungsaufgaben verbessern Vorläufige Erfahrungen aus einem Modellversuch in der Druckindustrie

74

Die Anschriften und Autoren dieses Heftes finden Sie auf der Seite 76

Hinweis: Dieser Ausgabe liegen zwei Prospekte bei:

1. Ein Prospekt des Luchterhand Verlages zu dessen Entscheidungssammlung zum Berufsbildungsrecht „Berufliche Bildung“
2. BWP-Jahresinhaltsverzeichnis 1983 (12. Jg.) mit Sachregister

Prüfungen –

aus praxisbezogener und aus Sicht der Lernerfolgskontrolle, aus statistischer Sicht
die der ersten geburtenstarken Jahrgänge und aus funktionaler Sicht

Abschlußprüfungen kann man unter verschiedenen Aspekten in ihrer Wirkung betrachten. In den nachfolgenden Aufsatzbeiträgen und einem Beitrag der Rubrik „MODELLVERSUCHE“ wird der Versuch unternommen, diese Prüfungen in drei ausgewählten Wirkungsbereichen näher zu beleuchten.

Zunächst werden anhand konkreter Situationen aus der Ausbildungspraxis Vorschläge skizziert, wie Aufgaben so gestaltet werden können, daß sie bei beruflichen Prüfungen – Zwischen- und Abschluß-/Gesellenprüfungen – Verwendung finden können. Die Vorschläge greifen auf Erfahrungen eines Modellversuchs in der Druckindustrie zurück.

Der Aufsatzbeitrag wird ergänzt durch einen einschlägigen Bericht aus einem Modellversuch, der deshalb von besonderem Interesse sein dürfte, weil am Beispiel von Prüfungen in der Druckindustrie die Notwendigkeit der inhaltlichen Anpassung von Prüfungsaufgaben an den technologischen Wandel veranschaulicht wird.

Aus einem völlig anderen Blickwinkel wird im Zusammenhang mit der Ausbildung der geburtenstarken Jahrgänge die Frage der Abschlußprüfung beleuchtet: Nachdem seit 1976 die Versorgungsfrage der geburtenstarken Nachfragerjahrgänge im Zentrum der Berufsausbildung stand, stellt sich inzwischen die Frage, wie viele Jugendliche in welchen Berufen ihre Lehre mit Erfolg absolviert haben. Erstmals wird hier aus der Analyse der Prüfungsstatistik den erfolgreichen Prüfungsteilnehmern nachgegangen. Diese Statistik erschließt außerdem ein differenziertes Instrumentarium zur Analyse und bietet mehr Angaben, als dies bei Statistiken über Neuabschlüsse der Fall ist.

Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften sind die eine Seite, Ausbildungs- und Prüfungsrealität die andere. Ob durch Prüfungen Kenntnisse oder Verstandenes gemessen werden, wurde schon immer kontrovers diskutiert. Daß Prüfungen und ihre Durchführung gemeinsam mit entsprechenden Benotungen und Zensuren nicht nur ein pädagogisch-praktisches, sondern auch ein wissenschaftlich-theoretisches und moralisch-politisches Problem sind – mit allen Folgen für das geprüfte Individuum –, dies ist Anliegen des dritten Aufsatzes zur Prüfungsproblematik.

Die Redaktion

Wilfried Reisse

Praxisbezogene schriftliche Aufgaben für Prüfungen und Lernerfolgskontrollen in der Berufsausbildung – Beispiel Druckindustrie *)

Im vorliegenden Beitrag, der sich an Mitglieder von Prüfungs- und Aufgabenerstellungsausschüssen sowie an Ausbilder wendet, werden Vorschläge dargestellt, wie man schriftliche Aufgaben für Prüfungen und betriebliche Lernerfolgskontrollen besser gestalten könnte. Eine Möglichkeit dazu sind „praxisbezogene“ Aufgaben, deren Aufbau, Verwendung und Entwicklung anhand von Beispielen aus einem Modellversuch in der Druckindustrie erläutert werden. Grundlagen und Aufbauprinzip für diese Aufgaben sind immer konkrete Situationen aus der Berufspraxis und die Arbeitsaufgaben, die dabei jeweils zu lösen sind. Verwendungsmöglichkeiten bestehen u. a. bei beruflichen Prüfungen wie Zwischen- und Abschluß-/Gesellenprüfungen, bei der Prüfungsvorbereitung sowie bei Lernerfolgskontrollen im Betrieb und in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Bei der Aufgabenentwicklung wird von Praxissituationen und deren Beschreibung ausgegangen, wobei ein inhaltlicher Bezug von Prüfungen und Lernerfolgskontrollen angestrebt wird. Die hier skizzierten Vorschläge sind auch für andere Ausbildungs- und Prüfungsbereiche anwendbar.

1 Verbesserung der Aufgabenentwicklung

Die Aufgabenbeispiele in Übersicht 1 sind aus dem Bereich der Druckindustrie entnommen, ähnliche Beispiele lassen sich aber auch für andere Berufe finden.

Übersicht 1: Grundformen der Aufgabenstellung (für schriftliche Prüfungen und Lernerfolgskontrollen)

Praxisbezug	
geringer (Herkömmliche Wissensfragen)	höher (Praxisbezogene Aufgaben)
– Was versteht man unter ... satiniertem Papier 1)	– Es soll ein rotes Außen- plakat gedruckt werden. Es stehen Farben mit fol- genden Bezeichnungen zur Verfügung. Wählen Sie die richtige aus! (Echtrot WS 7–8) 2)
– Was bedeutet die Bezeich- nung ... 120er Gewebe	– Die Düse eines Spritzappa- rates soll gereinigt werden. In welcher Reihenfolge vollziehen Sie die Arbeits- schritte? (Horngriff abschrauben ... Düse herausschrauben)
– Mit welcher Abkürzung wird ... der Kunststoff Polyäthyl ... bezeichnet	
– Welche Aufgabe haben ... Skizzen und Entwürfe	
– Welche Definition trifft auf ... die Fotozelle zu?	
– Welche Aussage über ... den Offsetdruck ... ist falsch?	

*) Überarbeitete Fassung eines Referates beim 4. Ausbildertreff '83 im Bildungszentrum des Verbandes der Druckindustrie Nordrhein e.V. in Düsseldorf.

1) Variable Inhalte
2) Richtige Antworten

Die Übersicht 1 zeigt in der linken Spalte einige Fragen der Art, wie sie häufig in schriftlichen Prüfungen verwendet werden. Ein hoher Anteil solcher abstrakt formulierten herkömmlichen Wissensfragen, die sich zumeist auf die Kenntnis von Begriffen und einzelnen Fakten beziehen, findet sich überall, wo geprüft wird — ganz gleich, um welches Prüfungsfach, um welchen Ausbildungsberuf oder um welchen Ausbildungsbereich es sich handelt. Das ist auch nicht verwunderlich, denn Aufgaben dieser Art lassen sich sowohl leicht formulieren als auch leicht bewerten. Praxisbezogene Aufgaben, wie in der rechten Spalte der Übersicht 1 dargestellt, finden sich dagegen viel seltener, obwohl sie doch gerade für die Feststellung beruflicher Qualifikationen besonders wichtig wären.

Im folgenden Beitrag wird über diese Form der praxisbezogenen Aufgabenstellung bei schriftlichen Prüfungen informiert und dargestellt, welche Verwendungsmöglichkeiten für diese Aufgaben in der Ausbildungs- und Prüfungspraxis denkbar sind. Weiter wird am Beispiel Druckindustrie erläutert, wie man bei der Entwicklung solcher Aufgaben vorgehen kann. — Nicht behandelt wird die Frage, ob die Aufgaben in offener oder programmierter Form gestaltet werden sollen und was dabei noch beachtet werden müßte (die meisten der hier beispielhaft angeführten Aufgaben und Aufgabenkonzepte lassen sich sowohl in die eine als auch in die andere Form bringen).

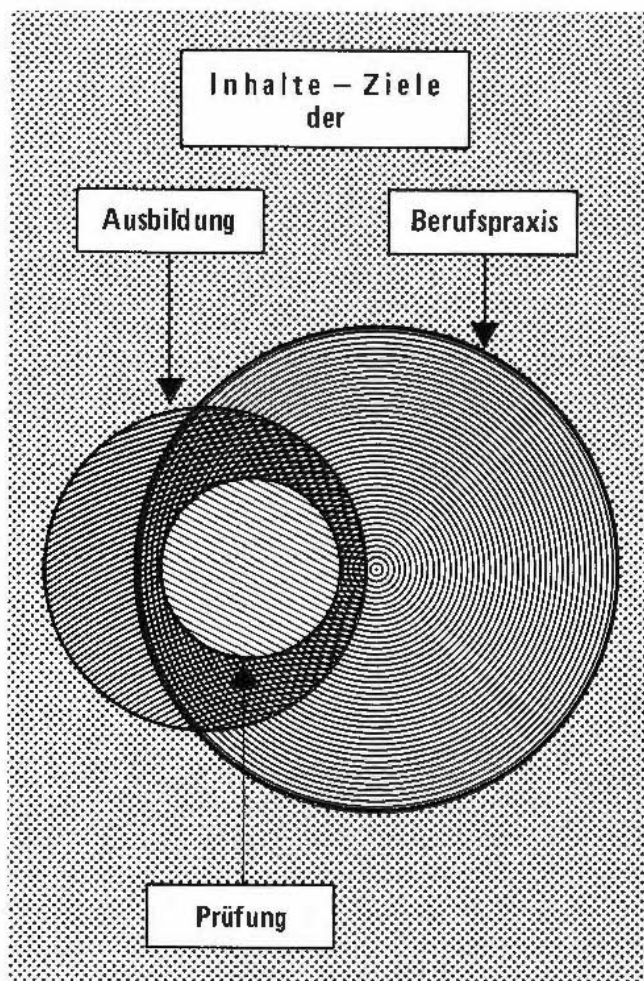
Diese Vorschläge für die Entwicklung praxisbezogener Aufgaben wurden im Rahmen eines Modellversuchs „Aufgabenentwicklung für schriftliche Prüfungen in der Druckindustrie“ erarbeitet (Durchführung: Zentral-Fachausschuß für die Druckindustrie, Wissenschaftliche Begleitung: Bundesinstitut für Berufsbildung), sie dürften aber auch auf andere Ausbildungsbereiche übertragbar sein. In diesem Modellversuch, über den an anderer Stelle ausführlicher als hier berichtet wurde (REISSE, 1983 e, 1983 b, vgl. auch den Beitrag des Verfassers in der Rubrik „MODELLVERSUCHE“ in diesem Heft), soll herausgefunden werden, wie man zweckmäßigerweise vorgeht, um zu besseren Prüfungsaufgaben zu kommen. Mit „besseren“ Prüfungsaufgaben sind u. a. solche Aufgaben gemeint, die im Vergleich zu den herkömmlichen Wissensaufgaben eher praxisbezogen sind. Praxisbezogene Aufgaben sind dabei nur ein Ansatz für bessere Prüfungsaufgaben. Andere wichtige Aufgabenarten beziehen sich z. B. bevorzugt auf Verständnis (praxisbezogene Aufgaben können mehr die „betriebspraktischen“ Kenntnisse oder mehr das Verständnis von Arbeitsabläufen usw. ansprechen) und auf die Erfassung von „Schlüsselqualifikationen“ [1].

Übersicht 2 verdeutlicht eines der Grundprinzipien, die bei dieser Form der Aufgabenentwicklung zu beachten sind: Hier sind vereinfacht die Berufspraxis als großer Kreis dargestellt, die Ausbildung als kleinerer Kreis, der sich teilweise mit diesem überschneidet. Im Idealfall sind die Inhalte und Ziele beruflicher Prüfungen (hier durch einen noch kleineren — gestrichelt gezeichneten — Kreis verdeutlicht) im Überschneidungsbereich von Ausbildung und Berufspraxis anzusiedeln. Mit anderen Worten: Prüfungsaufgaben sollen sich an Fragestellungen aus der Berufspraxis orientieren, für die Lösungsmöglichkeiten im Rahmen der Ausbildung vermittelt wurden (vgl. REISSE, 1981).

Aus diesem Grundprinzip ergibt sich ein weiterer Gedanke, der für die Entwicklung praxisbezogener Aufgaben von Bedeutung ist: Es geht darum, die durch die Gliederung der Prüfung (in Kenntnis- und Fertigkeitprüfung) naheliegende, aber irreführende und falsche Trennung von „Theorie“ und „Praxis“ aufzuheben oder zumindest abzuschwächen. Eine Möglichkeit dazu besteht darin, Aufgaben der schriftlichen Kenntnisprüfung praxisbezogener zu gestalten.

Die folgenden Überlegungen sind nicht nur für den Prüfer, sondern auch für den Ausbilder von Interesse: Prüfungen, gleich welcher Art, haben immer Rückwirkung auf die Ausbildung — da alle Beteiligten Interesse daran haben, daß der Auszubildende die Prüfung besteht, wird das ausgebildet und gelernt, was geprüft wird. Außerdem ist der Vorschlag, praxisbezogene Auf-

Übersicht 2: Grundprinzip ausbildungszielorientierter Aufgabenentwicklung



gaben zu verwenden, auch für Kontrollen des Lernstandes im Betrieb von Bedeutung.

2 Praxisbezogene Aufgaben in schriftlicher Form

Praxisbezogene Aufgaben sind prinzipiell wie in Übersicht 3 aufgebaut:

Wie das Beispiel in Übersicht 3 zeigt, ist die Grundlage für eine praxisbezogene Aufgabe immer eine konkrete Situation aus der Berufspraxis. Beispielsweise soll ein Text mit einer Fotosetzmachine erstellt werden, wozu geeignetes Fotomaterial auszuwählen ist. Die Beschreibung einer solchen Situation zerfällt in einen Situationsteil, einen Aufgabenteil (wobei unterschiedliche Arbeitsaufgaben denkbar sind) und einen Lösungsteil. Analog dazu enthält eine entsprechende Prüfungsaufgabe einen Informationsteil, einen Frageteil und einen Antwortteil. Im Prinzip werden also Arbeitsaufgaben, die in der Berufspraxis zu konkreten Handlungen führen, in schriftliche Aufgaben für Prüfungen und Lernerfolgskontrollen umgewandelt, die nur mit „Papier und Bleistift“ gelöst werden. Da ein und dieselbe Praxis-situation im allgemeinen mehrere Aufgaben beinhaltet, lassen sich auch zu der gleichen Situationsbeschreibung mehrere Prüfungsaufgaben formulieren (siehe auch Übersicht 8, Seite 35).

Zusätzliche Hinweise für die Formulierung praxisbezogener Aufgaben sind in Übersicht 4 dargestellt:

Es kommt darauf an, die geeignete „Fragerichtung“ zu beachten: In Prüfungen wird häufig danach gefragt, wozu vorgegebene

Übersicht 3: Aufbau praxisbezogener Aufgaben

Berufspraxis			Aufgabe
Es ist ein Text mit der Fotosetzmaschine „Lasercomp“ zu erstellen.	<i>Situationsteil</i> = Situation in der betrieblichen Arbeitspraxis, die einen Auftrag beinhaltet	<i>Informationsteil</i> = Beschreibung dieser Situation durch Bild und/oder Text	Die Fotosetzmaschine „Lasercomp“ enthält als Lichtquelle einen Helium-Neon-Kalt-Laser, mit dessen rotem Licht belichtet wird.
Dazu ist das geeignete Fotomaterial auszuwählen	<i>Aufgabenteil</i> = spezielle Aufgabe, die in dieser Situation zu lösen ist	<i>Fragenteil</i> = (in der Regel) Textfrage	Welches Fotomaterial muß man deshalb verwenden?
Ausgewählt wird panchromatisches Material	<i>Lösungsteil</i> = Handlung, die die Lösung der Aufgabe darstellt oder zu dieser beiträgt	<i>Antwortteil</i> = Beschreibung der Handlung, die der Aufgabentlösung entspricht	Panchromatisches Material

Übersicht 4: Hinweise zur Formulierung praxisbezogener Aufgaben

	schlechter	besser
1 Geeignete „Fragerichtung“		
Beispiel	Für welche Drucksache verwendet man oft das Papierformat DIN A2? (Plakat) ¹⁾	Plakate sollen gedruckt werden. Welches Papierformat verwenden Sie? (DIN A2)
Gegeben	Arbeitsverfahren, Werkzeuge, Werkstoffe usw.	Arbeitsaufgaben, Verwendungssituationen
Gesucht	entsprechende Arbeitsaufgaben und Verwendungssituationen	dabei notwendige Verfahren, Werkzeuge, Werkstoffe
2 Konkretheit		
Beispiel	Welche Faktoren bestimmen neben der Lagendicke bei der Handheftung die Stärke des Heftzwirns? (Lagenzahl, Buchformat, Verwendungszweck)	Wenn Sie bei der Handheftung die Stärke des Heftzwirns festlegen, müssen Sie – außer der Lagendicke noch berücksichtigen
	Welche Chemikalien dienen zur Sensibilisierung von Siebdruckschablonen? (Diazofarbstoffe)	Eine Siebdruckform muß sensibilisiert werden. Welche Chemikalien können Sie dazu verwenden?
	Die Größe verändert sich mit zunehmender Entfernung vom Betrachter, ebenso die Helligkeit, die Farbe und die Farbhelligkeit. Worauf trifft diese Beschreibung zu? (Luftperspektive)	Sie retuschieren eine Landschaftsaufnahme. Mit zunehmender Bildtiefe verändern sich Helligkeit, Farbe und Farbhelligkeit. Diese Erscheinung nennt man . . .
Ausgangspunkt	Allgemeine(s) Frage oder Thema, häufig abstrakt formuliert	Konkrete Arbeitssituation

1) Richtige Antwort

Arbeitsverfahren, Werkzeuge oder Werkstoffe zu verwenden sind. Dagegen ist es in der Berufspraxis genau umgekehrt: Die Verwendungssituation und die Arbeitsaufgabe sind gegeben, gefragt wird nach dem jeweils geeigneten Verfahren, Werkzeug oder Werkstoff.

Wie die Beispiele in Übersicht 4 zeigen, ist es außerdem zweckmäßig, den Fragen konkrete Arbeitssituationen anstelle allgemeiner Fragen und Aussagen zugrunde zu legen.

Die Überlegung, welche möglichen Anforderungen in einer Praxissituation gestellt werden können, führen zu einem Katalog von einzelnen Ausbildungs- bzw. Prüfungszielen wie er in Übersicht 5 dargestellt ist. Diesen unterschiedlichen Anforderungen und Leistungen im Beruf entsprechen auch unterschiedliche Typen praxisbezogener Aufgaben. Solche Aufgabentypen, die

sich auf einzelne Anforderungs- und Leistungskategorien beziehen, ermöglichen eine Vielzahl von Aufgaben mit unterschiedlichen Inhalten. Sie sind für mehrere Berufe einsetzbar. Eine noch unvollständige Auflistung von Aufgabentypen enthält die rechte Spalte in Übersicht 5, Beispiele für solche Prüfungsaufgaben finden sich in Übersicht 7 und 8. Welche Anforderungen und damit welche Typen praxisbezogener Aufgaben wichtig sind, ist von Beruf zu Beruf verschieden und auch Änderungen unterworfen. Besonders interessant sind Anforderungen und entsprechende Aufgabentypen, die auch bei den zu erwartenden technologischen Änderungen in Zukunft bedeutungsvoll bleiben werden. Beispielsweise kann man annehmen, daß die Beschaffung von Informationen, die für die Auftragsbearbeitung notwendig sind, der selbständige Umgang mit Texten (z. B. in Betriebsanleitungen), das Erkennen, die Einschätzung und

Beseitigung von Fehlern auch in Zukunft wichtig sind — ja vielleicht sogar in ihrer Bedeutung zunehmen.

Übersicht 5: Typen praxisbezogener Aufgaben (Beispiele)

Einzelne Ausbildungs- bzw. Prüfungsziele	Bezeichnung für entsprechende Aufgabentypen (siehe Übersicht 7 und 8)
Bei vorgegebener Arbeitssituation und vorgegebenem Auftrag	
— Informationen beschaffen und anwenden, die für die Auftragsbearbeitung notwendig sind	(1) Textanwendung
— einzelne Tätigkeit in den gesamten Arbeitsablauf einordnen	
— Programmablaufplan realisieren	
— zweckmäßiges Arbeitsverfahren auswählen	(2) Arbeitsverfahren: Auswahl (3) Verfahrensvergleich
— Arbeitsschritte in zweckmäßiger Reihenfolge fachlich richtig ausführen	(4) Arbeitsablauf (5) Arbeitsschritt (6) Verfahrensanwendung
— Auswirkungen einzelner Maßnahmen im Arbeitsablauf einschätzen	(7) Auswirkungen
— kritische Schritte im Arbeitsablauf kennen und berücksichtigen	(8) „Kritischer“ Schritt
— Fehler im Arbeitsablauf erkennen und Folgen einschätzen	(9) Arbeitsablauf-Fehler: Erkennung (10) Arbeitsablauf-Fehler: Folgen
— geeignete Werkzeuge und Maschinen auswählen und handhaben	(11) Werkzeuge/Maschinen: Auswahl (12) Werkzeuge/Maschinen: Einsatz
— Funktionsweise von Werkzeugen/Maschinen verstehen	(13) Werkzeuge/Maschinen: Funktionsweise
— Funktionsmängel bei Werkzeugen und Maschinen erkennen und beseitigen	(14) Werkzeuge/Maschinen: Fehlersuche
— geeignete Werkstoffe bzw. Materialien auswählen	(15) Werkstoff: Auswahl (16) Werkstoff: Beurteilung
— Arbeitsergebnis beurteilen und evtl. Fehler und Mängel feststellen sowie Ursachen dafür herausfinden	(17) Arbeitsergebnis: Beurteilung
— Fehler und Mängel bei der fertigen Arbeit — soweit möglich — noch nachträglich beseitigen	(18) Arbeitsergebnis: Fehlerbeseitigung

3 Verwendungsmöglichkeiten praxisbezogener Aufgaben

3.1 Übersicht

Wo kann man praxisbezogene Aufgaben der beschriebenen Art einsetzen? Bei Prüfungen entsprechend dem Berufsbildungsgesetz, d. h. bei Zwischen-, Abschluß/Gesellen- und Fortbildungsprüfungen, bei der Prüfungsvorbereitung durch den Betrieb und bei Lernerfolgskontrollen im Betrieb und in überbetrieblichen Ausbildungsstätten. Weitere Verwendungsmöglichkeiten, auf die aber hier nicht eingegangen werden kann, finden sich bei Übungs- und Klassenarbeiten sowie bei Prüfungen beruflicher Schulen.

3.2 Zwischen- und Abschlußprüfungen

Im Modellversuch in der Druckindustrie, der diesen Überlegungen zugrunde liegt, wird versucht, den Anteil solcher praxisbezogener Aufgaben erheblich zu vergrößern. Der Schwerpunkt liegt dabei in der Abschlußprüfung im Prüfungsfach Technologie.

Wenn man praxisbezogene Aufgaben beispielsweise in Abschlußprüfungen verwendet, sind einige Besonderheiten des beruflichen Prüfungswesens zu beachten: So ist bekanntlich durch Rechtsvorschriften festgelegt, „was“ (welcher Inhalt) geprüft werden darf. Die Prüfung hat sich inhaltlich primär an den Prüfungsanforderungen zu orientieren, erst in zweiter Linie an der Ausbildungs- und Berufsausübungspraxis! Diese kann und soll zur Konkretisierung der rechtlichen Vorgaben herangezogen werden. Die Präzisierung der zulässigen Prüfungsinhalte ist eine recht komplizierte und aufwendige Sache. Dabei wird auch hin und wieder die Frage gestellt, ob man die Inhalte prüfen darf, die technologisch fortschrittliche Spitzenbetriebe ihrer Ausbildung zugrunde legen. Dies ist im Rahmen der Abschlußprüfung nur sehr bedingt möglich (kann aber im Rahmen des betrieblichen Lehrzeugnisses Berücksichtigung finden). Bei der Abschlußprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz handelt es sich mehr oder minder um eine Prüfung auf der Grundlage von einheitlichen Mindestnormen, die durch die Ausbildungsordnungen fixiert sind. Das führt faktisch dazu, daß im Rahmen der rechtlichen Vorschriften geprüft werden kann, was im „Durchschnittsbetrieb“ gängige Berufspraxis ist. Eine Schwierigkeit kann sich auch daraus ergeben, daß in manchen Ausbildungsberufen Gegebenheiten und Vorgehen in der Berufspraxis je nach Spezialisierungsgrad der Betriebe sehr unterschiedlich sind. Dies erschwert es natürlich, praxisbezogene Aufgaben zu finden, die für eine größere Gruppe von Auszubildenden bei regionalen und besonders bei überregionalen Prüfungen in gleicher Weise eingesetzt werden können. Diese Schwierigkeiten sollten aber die Mitglieder von Prüfungsausschüssen und auch von Aufgabenerstellungskommissionen nicht entmutigen, häufiger praxisbezogene Aufgaben zu entwerfen (siehe Abschnitt 4) — was nach den Erfahrungen des Modellversuchs in der Druckindustrie durchaus möglich ist.

3.3 Prüfungsvorbereitung durch den Ausbildungsbetrieb

Wenn in Zukunft häufiger als bisher üblich praxisbezogene Aufgaben in Prüfungen verwendet werden sollen, ist es sicherlich sinnvoll, die Auszubildenden auch entsprechend auf die Prüfung vorzubereiten. Wie kann man eine solche Prüfungsvorbereitung durchführen?

Oftmals wird zur Prüfungsvorbereitung vorgeschlagen, den Prüfungsteilnehmern einfach alte Aufgabensätze aus früheren Prüfungen oder auch umfangreiche Prüfungsaufgaben-Sammlungen zur Verfügung zu stellen oder zu verkaufen. Es wäre schon viel erreicht — so wird argumentiert — wenn die Auszubildenden wie bei der Vorbereitung zur Führerschein-Prüfung Fragen und die dazugehörigen Antworten lernen würden.

Der Verfasser hält diesen Weg aus mehreren Gründen für un-zweckmäßig:

- Ein solches Vorgehen fördert das Auseinanderklaffen des Lernens im Betrieb, etwa bei der Ausbildung am Arbeitsplatz und des Lernens für die Prüfung. Eine Entwicklung, die Beobachter (z. B. DAUENHAUER, 1981, S. 170 ff) mit Recht zur Sorge veranlaßt.
- Wie eine Untersuchung WISSENSCH. BEGLEITUNTERSUCHUNG ..., 1981) zeigt, kann dies zu ungleichen Bedingungen hinsichtlich der Prüfung führen:
 - So werden Aufgabensammlungen häufiger von größeren Betrieben zur Verfügung gestellt, dagegen weniger in Klein- und Mittelbetrieben.
 - Der Anteil „vorbekannter“ Aufgaben ist je nach Ausbildungsberuf unterschiedlich.

- Aus der Sicht der Berufsschullehrer führt diese Praxis zu einer erheblichen Beeinträchtigung des Berufsschulunterrichts (vgl. PÄTZOLD, 1982) in dem gezwungenermaßen eine solche Prüfungsvorbereitung realisiert werden muß. Es ist anzunehmen, daß sich hieraus ein wesentliches Motiv für die Ablehnung zentralisierter bzw. programmierter Prüfungen ergibt.
- Bei einem solchen abgehobenen Prüfungstraining wird das Lösen von Prüfungsaufgaben geübt, nicht dagegen das Lösen von fachlichen Problemen im Betrieb – beides ist nicht „von selbst“ identisch.
- Gefördert wird außerdem die Merkfähigkeit auch für Unverstandenes, nicht dagegen Verständnis etwa für Funktionszusammenhänge. Konkreter: Verständnisaufgaben, die man durch Nachdenken und Anwenden von Fachkenntnissen und allgemeinen Gesetzmäßigkeiten lösen kann, werden bei einer solchen Form der Prüfungsvorbereitung zu reinen Wissensaufgaben (vgl. auch KRUMM, 1971).

Wie könnte man statt dessen zweckmäßiger auf eine Abschlusssprüfung vorbereiten? Um Mißverständnissen vorzubeugen: Natürlich ist eine Vorbereitung der Prüfungsteilnehmer auf die Prüfung notwendig. Es wäre auch illusorisch, verhindern zu wollen, daß dabei „alte“ Prüfungsaufgaben und Aufgabensätze oder Aufgabensammlungen verwendet werden. Für eine sinnvolle Prüfungsvorbereitung, die über einen „Prüfungsdrill“ hinausgeht, der nur auf das Bestehen der Prüfung abzielt, bieten sich beispielsweise folgende Möglichkeiten an:

- Information der Prüfungsteilnehmer, der Ausbildungsbetriebe, der Berufsschulen z. B. über Prüfungsgebiete und über Aufgabenarten (unter inhaltlichen und formalen Aspekten). Dazu können Übersichten, Musteraufgaben oder auch Probeaufgaben-Sätze dienen.
- Zeitlich verteilte Übungen und Lernkontrollen – verbunden mit ergänzender Ausbildung – zu den Prüfungsgebieten, die mehr in den Bereich der betrieblichen Ausbildung fallen. An dieser Stelle sei auf eine irri-ge, aber immer wieder anzutreffende Meinung hingewiesen: Für die Kenntnisprüfung und deren Vorbereitung sei die Berufsschule zuständig. Eine solche Aufspaltung ist weder rechtlich legitimiert, noch entspricht sie der Ausbildungs- und Unterrichtspraxis. Je stärker der Praxisbezug der Kenntnisprüfung akzentuiert wird, um so deutlicher wird auch die faktische Verantwortung der Betriebe für diesen Prüfungsteil.
- Eine zusammenfassende Prüfungsvorbereitung (eventuell abschließend mit einer „Probeprüfung“) sollte zwar stattfinden, aber einen nicht zu großen Umfang eingeräumt bekommen, da verteiltes Lernen effizienter ist.

Bei diesen Formen der Vorbereitung auf die schriftliche Abschlusssprüfung durch den Betrieb sollten praxisbezogene Aufgaben im Mittelpunkt stehen.

3.4 Lernerfolgskontrollen in Betrieb und überbetrieblicher Ausbildungsstätte

Einleitend sei erwähnt, daß Lernerfolgskontrollen (manchmal wird auch von Kontrollen des Ausbildungsstandes, von Lernstandsfeststellungen, von Lernfortschrittskontrollen usw. gesprochen) keine Prüfungen darstellen, bei denen eine Berechtigung zu erwerben ist, sondern ein Mittel sind, um die Ausbildung zu fördern.

Eine gute Prüfungsvorbereitung besteht – wie oben ausgeführt – darin, während des Ausbildungsganges zwischenzeitlich Lernerfolgskontrollen durchzuführen, die sich auf einzelne Ausbildungsbereiche im Betrieb beziehen, z. B. auf einzelne Arbeitsprozesse und Verfahren, auf die Bedienung wichtiger Maschinen und Geräte usw. Wenn auf diese Weise die zentralen Ausbildungs- und Prüfungsgebiete im Laufe der Ausbildung kontrolliert würden, hätte man sicherlich gute Voraussetzungen für die Prüfung geschaffen.

Im Vergleich zu Prüfungen sind bei Lernerfolgskontrollen noch folgende Gesichtspunkte zu beachten:

- Betriebliche Lernerfolgskontrollen sind im hohen Maße davon abhängig, wo und wie ausgebildet wird: Beispielsweise sind systematische Lernerfolgskontrollen leichter in Großbetrieben und in überbetrieblichen Ausbildungsstätten durchzuführen – kurz, überall dort, wo auch in einer Lehrwerkstatt ausgebildet wird. Viel schwieriger, aber zumindest genauso wichtig sind Lernerfolgskontrollen in Kleinbetrieben, in denen die Ausbildung am Arbeitsplatz im Vordergrund steht.
- Für betriebliche Lernerfolgskontrollen in der Ausbildung bieten sich mehrere Verfahren an: Häufig werden Gelegenheitsbeobachtungen beim Arbeiten durchgeführt, auch in indirekter Form (soweit der Auszubildende im Klein- und Mittelbetrieb keine direkte Beobachtungsmöglichkeit hat, kann er Gesellen und andere Mitarbeiter damit beauftragen, die die Ausbildung durchführen). Spezielle Arbeitsproben, Checklisten unterschiedlicher Form, Beurteilungsschemata, zuweilen auch Berichtshefte sind andere Verfahren der betrieblichen Lernerfolgskontrolle. Für den vorliegenden Beitrag sind Lernerfolgskontrollen in schriftlicher Form von Interesse. Sie sind im Vergleich zur Anfertigung von Arbeitsproben und Prüfungsstücken ökonomischer (wie schriftliche Prüfungen), ersetzen aber nicht das konkrete „Arbeitshandeln“. Je mehr der Theorieaspekt auch in der betrieblichen Ausbildung im Vergleich zum Training von Handfertigkeiten an Bedeutung gewinnt, um so wichtiger werden schriftliche Lernerfolgskontrollen. Wenn sie eingesetzt werden, sollte man die vielfältigen Möglichkeiten berücksichtigen, die – wie hier dargestellt – praxisbezogene Aufgaben bieten.
- Schließlich ist zu beachten, daß die Verwendung der Ergebnisse von Lernerfolgskontrollen anders und aufwendiger ist als die Verwendung von Prüfungsergebnissen. Bei Prüfungen ist primär festzustellen, ob die angestrebte (Facharbeiter-) Qualifikation erreicht wurde. Dagegen steht bei Lernerfolgskontrollen die Frage im Mittelpunkt, warum denn die Resultate möglicherweise unbefriedigend sind (dafür gibt es eine Vielzahl von Ursachen und Bedingungskombinationen) und was als Folgerung in der betrieblichen Ausbildung zu realisieren ist.

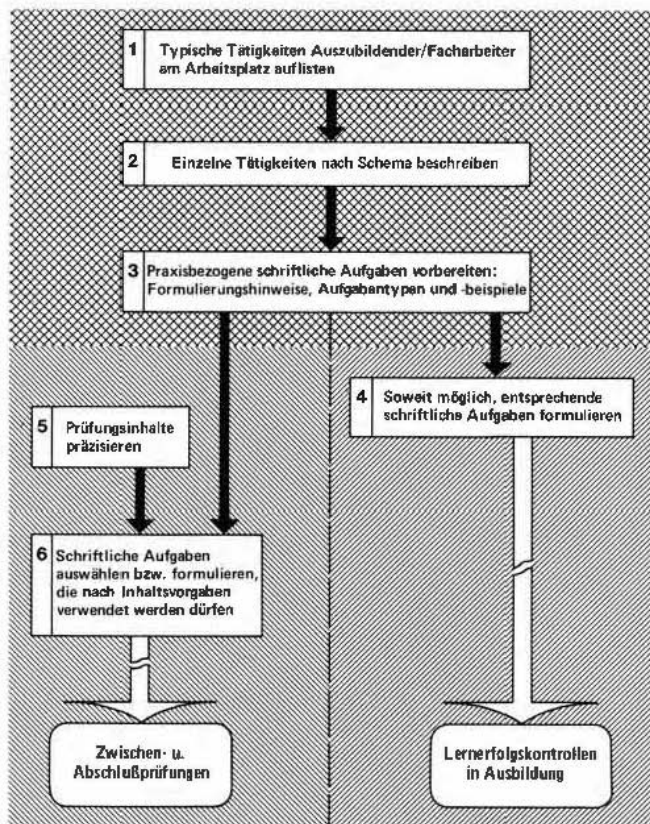
4 Vorgehen bei der Entwicklung praxisbezogener Aufgaben

In Übersicht 6 (Seite 34) ist ein Vorgehen skizziert, das zur Entwicklung praxisbezogener Aufgaben führt, die sowohl für Zwischen- und Abschlusssprüfungen als auch für Lernkontrollen in der Ausbildung eingesetzt werden können.

Es werden folgende Schritte skizziert:

- (1) Für die in Frage kommenden Ausbildungsberufe ist eine Liste von Arbeitstätigkeiten aufzustellen, die üblicherweise vom Auszubildenden im Rahmen der Ausbildung durchgeführt werden. Einzubeziehen sind auch Hilfstätigkeiten, die der Auszubildende im Regelfall übernimmt (z. B. Material holen und wegräumen). Der Katalog kann sich an gängigen Arbeitsverfahren oder -geräten orientieren. Dazu ist eine Gliederung in Ausbildungsjahre zweckmäßig. Eine solche Liste steht im engen Bezug zum betrieblichen Ausbildungsplan, ist aber damit nicht identisch. Die Liste kann sich auch zunächst auf die wichtigsten (10–20) Tätigkeiten beschränken. Diese formlose Liste ist nach bisherigen Erfahrungen sehr schnell aufzustellen, eventuell auch durch den Auszubildenden oder mit dessen Unterstützung.
- (2) Jede Tätigkeit ist dann nach einem vorgegebenen Schema zu beschreiben, wobei nicht in jedem Fall alle Abschnitte des Schemas verwendet werden können. Das Beschreibungsschema (Ausschnitt siehe Übersicht 7) [2] ist so konzipiert, daß die Beschreibungen mit vertretbarem Aufwand durch die Ausbilder auch unter Beteiligung von Berufsschullehrern, durch Mitglieder von Prüfungsausschüssen, ja sogar durch Auszubildende erfolgen können. Weiter sind die Beschrei-

Übersicht 6: Vorgehen bei der Entwicklung praxisbezogener Aufgaben



bungsmerkmale so ausgewählt, daß sie mit Aufgabentypen für praxisbezogene Aufgaben übereinstimmen und die Beschreibungen sich unmittelbar in Aufgaben umwandeln lassen.

- (3) Für das eigentliche Aufgabenschreiben sollten Formulierungshinweise (auf die hier aber nicht eingegangen werden kann), Beschreibung von Aufgabentypen und Aufgabenbeispiele bereitgestellt werden.

- (4) Auf dieser Grundlage ist es möglich, praxisbezogene schriftliche Aufgaben für Lernerfolgskontrollen in der Ausbildung zu formulieren.

Übersicht 7 zeigt anhand einiger Beispiele aus dem Bereich der Druckindustrie, wie praxisbezogene Aufgaben aus einfachen Tätigkeitsbeschreibungen abgeleitet werden können: Die linke Spalte in der Übersicht enthält Auszüge aus dem hier genannten Beschreibungsschema, die mittlere Spalte die entsprechenden Ausbildungs- bzw. Prüfungsziele. Rechts sind schließlich entsprechende Aufgabentypen beschrieben und Beispiele für Aufgaben angeführt.

- (5) Wie Übersicht 6 zeigt, lassen sich Aufgaben für Lernkontrollen im Betrieb nicht unmittelbar als Prüfungsaufgaben einsetzen. Sie bieten allerdings dafür eine wichtige Grundlage. So sind bei Prüfungen noch als zusätzlicher Zwischenschritt die Prüfungsinhalte zu präzisieren (vgl. Abschnitt 3.2) – als Ergebnis ist festzustellen, ob der durch die Aufgabe repräsentierte Inhalt auch nach den Vorgaben geprüft werden darf.

- (6) Weiter ist zu untersuchen, ob die in der betrieblichen Lernkontrolle verwendete Aufgabe nicht für den Einsatz bei einer Prüfung zu sehr betriebsspezifisch, regionsgebunden oder zu speziell an einem einzelnen Geräte- oder Maschinentyp orientiert ist.

Das in Übersicht 6 vorgeschlagene Ablaufschema soll den wünschenswerten inhaltlichen Zusammenhang zwischen Lernerfolgs-

Übersicht 7: Ableitung praxisbezogener Aufgaben aus Tätigkeitsbeschreibungen (Beispiele)

Tätigkeitsbeschreibung	Ausbildungs- bzw. Prüfungsziele	Aufgabentypen und -beispiele
Arbeits-tätigkeit	Bei vorgegebener Arbeitssituation und vorgegebenem Auftrag	
4. Arbeitsschritte c) Beschreiben Sie genau das Vorgehen bei jedem einzelnen Schritt	– Arbeitsschritte in zweckmäßiger Reihenfolge fachlich richtig ausführen	(5) „Arbeitsschritt“: Ein einzelner Arbeitsschritt als Verfahrensbestandteil ist anzugeben, z. B. das weitere Vorgehen bei einer nicht beendeten Arbeitsaufgabe. Beispiel: Um von der gezeigten Einstellung (siehe Skizze Reprovergrößerer) zu einer vergrößerten Scharfeinstellung zu kommen, hat man ... (Negativ und Objektiv nach oben zu bewegen und den Abstand zu verringern) ¹⁾ .
9. Werkzeuge/Geräte a) Welche(s) Werkzeug(e)/welche(s) Gerät(e) wird/werden hierzu benötigt?	– geeignete Werkzeuge und Maschinen auswählen	(11) „Werkzeuge/Maschinen-Auswahl“: Die notwendigen Werkzeuge, Geräte und sonstigen Hilfsmittel sind anzugeben. Beispiel: Damit man mit dem Reprovergrößerer Farbauszüge herstellen kann, benötigt man als optimale Lichtquelle eine (Xenonlampe).
16. Typische Fehler und Mängel bei der fertigen Arbeit f) Gibt es Möglichkeiten, die Fehler und Mängel nachträglich noch zu beseitigen oder mindestens zu mildern? Wenn ja, welche?	– Fehler und Mängel bei der fertigen Arbeit – soweit möglich – noch nachträglich beseitigen	(18) „Arbeitsergebnis: Fehlerbeseitigung“: Das Vorgehen bei der Beseitigung typischer Fehler und Mängel ist anzugeben. Beispiel: Bei der Kopie einer Mehrmetallplatte wurde vergessen, eine Filmkante abzudecken. Eine nachträgliche Korrektur erfolgt durch (Verchromen).

¹⁾ Richtige Antwort

kontrollen im Betrieb und Zwischen- und Abschlußprüfungen darstellen, die sich beide durch einen engen Praxisbezug auszeichnen sollten. Damit wird auch angeregt, die betriebliche Ausbildungspraxis im stärkeren Maße an der Entwicklung von Aufgaben für schriftliche Prüfungen zu beteiligen, um das verhängnisvolle Auseinanderklaffen von Ausbildung und Prüfung zumindest zu mildern.

In Übersicht 8 ist anhand eines Beispiels aus dem Bereich der Druckindustrie dargestellt, daß sich mit Hilfe des Beschreibungsschemas für Arbeitstätigkeiten zu einer Arbeits- bzw. Ausbildungstätigkeit eine ganze Serie von praxisbezogenen Aufgaben

formulieren lassen, die sich alle auf die gleiche Arbeitssituation bzw. Tätigkeit beziehen und daher immer mit der gleichen Einleitung beginnen. Sie repräsentieren aber mehrere praxisorientierte Aufgabentypen, die unterschiedliche Arten von Leistungsanforderungen und damit Ausbildungs- und Prüfungsziele beinhalten.

Abschließend ist noch einmal festzuhalten: Die Beispiele sind zwar alle aus dem Bereich der Druckindustrie entnommen worden, aber die hier skizzierten Vorschläge für die Entwicklung praxisbezogener Aufgaben sind auch in anderen Ausbildungs- und Prüfungsbereichen anwendbar.

Übersicht 8: Praxisbezogene Aufgaben zur Lernerfolgskontrolle (Beispiele) *)

Ausbildungsberuf:	Drucker – Flachdruck	Zu 4. Arbeitsschritte	(6) Nennen Sie die dazu erforderlichen Arbeitsschritte in einer zweckmäßigen Reihenfolge! (z. B. (1) Druckplatte einspannen (2) Farbwerk einstellen (3) Feuchtwerk einstellen . . (9) Andruck)
Arbeitstätigkeit:	Einfarben-Druckmaschine (Bogen-Offset) für Druck vorbereiten		
Informationsteil (für alle Aufgaben gleich):	Sie sollen eine Einfarben-Druckmaschine (Bogen-Offset) für den Druck vorbereiten ...		
Fragenteil:			
Zu 1. Informationsquellen²⁾	<p>(1) Welche schriftlichen Unterlagen und Informationsquellen können Sie dazu heranziehen? (Auftragstasche, Betriebsanleitung, Ausbildungsleitfaden Druck)¹⁾</p> <p>(2) Welche Angaben sind dazu aus der Auftragstasche zu entnehmen? (Druckfarbe, Auflagenhöhe, Papierart ...)</p> <p>(3) Geben Sie an, wo (in welchen Informationsquellen) Sie dazu Antworten auf die folgenden Fragen finden können:</p> <p>a) Wie ist die genaue Anordnung der Walzen bei der verwendeten Druckmaschine? (Betriebsanleitung)</p> <p>b) Wie hoch ist die Auflage beim vorliegenden Auftrag? (Auftragstasche)</p> <p>c) Was ist bei der Einstellung des Farbwerks im allgemeinen zu beachten? (Ausbildungsleitfaden Druck)</p>	Zu 6. Fehler im Arbeitsablauf	<p>(8) Dabei wurde der Bogeneinlauf nicht eingestellt. Welche Folgen hat das für den Druck? (Passer stimmt nicht)</p> <p>(9) Wenn Sie dabei den Bogeneinlauf nicht einstellen, stimmt der Passer nicht.³⁾ Erklären Sie, warum diese Folgen eintreten! (.....)</p>
Zu 2. Einordnung Arbeitstätigkeit	<p>(4) Was müssen Sie vor Beginn dieser Tätigkeit tun? (Papier und Farbe entsprechend den Angaben im Auftrag holen und/oder überprüfen, ob diese den Angaben entsprechen)</p> <p>(5) Welche Arbeiten schließen sich an diese Tätigkeit an? (Fortdruck, wobei noch verschiedene Korrektur- und Einstellarbeiten weiterzuführen sind)</p>	Zu 9. Werkzeuge/Geräte	<p>(10) Welche Werkzeuge und Geräte – außer der Bogen-Offset-Maschine – benötigen Sie dazu noch? (Druckplatte, Schraubenschlüssel, Spachtel)</p> <p>(11) Welches Werkzeug benötigen Sie zum Einspannen der Druckplatte? (Schraubenschlüssel)</p> <p>(12) Erläutern Sie das Verfahrensprinzip (Flachdruck), nach dem die hier verwendete Druckmaschine arbeitet! (.....)</p> <p>(13) Welche Aufgabe im Arbeitsablauf hat dabei der Puderapparat als Teil der verwendeten Druckmaschine? (Sorgt für Verteilung des Puders auf frischen Druck in der Auslage, damit Abliegen/Abschmieren der Farbe auf der Rückseite des nächsten (darüber liegenden) Bogens vermieden wird.)</p>

*) Herrn Braml (BIBB) danke ich für die fachliche Unterstützung bei der Bearbeitung dieser Beispiele.

1) Richtige Antwort

2) Vgl. Schema zur Beschreibung von Tätigkeiten im Rahmen der betrieblichen Ausbildung

3) Ergänzender Informationsteil

Anmerkungen

- [1] Auf die Unterscheidung zwischen diesen Aufgabenarten und auf den Stellenwert des Praxisbezugs wird nicht weiter eingegangen, da der Beitrag weniger für theoretisch interessierte Leser gedacht ist.
- [2] Das Schema ist z. Z. noch in der Entwicklung. Die hier dargestellten Auszüge sind einer vorläufigen Fassung entnommen.

Literatur

- DAUENHAUER, E.: Berufsbildungspolitik. Berlin: Springer 1981
- KRUMM, V.: Testaufgaben an die Schüler verkauft! — Eine Anmerkung zu der Testaufgabenammlung der Industrie- und Handelskammer Ludwigshefen. In: Die berufsbildende Schule, 23. Jg. (1971), H. 2, S. 101–105

PÄTZOLD, G.: Zentralisiert-programmierte Lehrabschlußprüfungen und didaktisches Handeln in der Berufsschule. In: Die berufsbildende Schule, 34. Jg. (1982), Heft 4

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

REISSE, W.: Modellversuch zur Aufgabenerstellung für schriftliche Prüfungen in der Druckindustrie. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 12 (1983a), Heft 1, S. 37 f.

REISSE, W.: Einführungsseminare für Prüfungsaufgaben-Erstellungskommissionen. In: Beruf und Bildung, Jg. 31 (1983 b), Heft 7/8, S. V–VL

Wissenschaftliche Begleituntersuchung des Modellversuchs „Vergleich einer programmierten und einer konventionellen Abschlußprüfung (VPKA) in Berufsschulen.“ Fachlicher Schlußbericht, Stuttgart: Institut für Bildungsinhalte- und Lehrmittelforschung an der BPH Stuttgart 1981.

Rudolf Werner

Abschlußprüfungen der ersten geburtenstarken Jahrgänge

Die Ausbildung der geburtenstarken Jahrgänge spiegelt sich seit 1979 in den steigenden Prüfungszahlen wider. Eine Analyse dieser Statistik zeigt, in welchen Ausbildungsbereichen und Berufen die Jugendlichen ihre Ausbildung auch tatsächlich abgeschlossen haben. Der Zuwachs an jungen Fachkräften verteilt sich sehr ungleich auf die einzelnen Berufssparten. Bei den Jungen stehen Metall-, Bau- und Ernährungsberufe im Vordergrund, bei den Mädchen Büroberufe. Es gibt jedoch auch Ausbildungsberufe, die trotz der erheblichen durchschnittlichen Steigerung bei den Abschlußprüfungen gleich geblieben sind oder sogar weniger Prüfungsteilnehmer aufweisen. — Die hohe Zahl junger Fachkräfte aus betrieblicher Ausbildung, die vom Arbeitsmarkt aufzunehmen sind, wird bis Anfang der 90er Jahre bestehen bleiben, da die Zahl der Prüfungsteilnehmer der Entwicklung bei den Neuabschlüssen mit einer etwa dreijährigen Verzögerung folgt.

Seit 1976 steht die Versorgung der geburtenstarken Jahrgänge im Mittelpunkt der Berufsbildung. Mittlerweile haben die ersten Jahrgänge ihre Ausbildung beendet und es stellt sich die Frage, wieviele Jugendliche in welchen Berufen ihre Lehre auch mit Erfolg abgeschlossen haben. Die Zahlen über die Neuabschlüsse geben ja nur die Anfangslage wieder. Bis zum Erreichen des Ausbildungsziels werden viele Verträge wieder gelöst, der Ausbildungsberuf gewechselt und es scheiden Jugendliche wegen nicht bestandener Prüfungen aus [1]. Maßgeblich sind daher letztlich die erfolgreichen Prüfungsteilnehmer, die als Fachkräfte ihren Berufsweg fortsetzen können. In Form der Prüfungsstatistik steht für diese Analyse ein differenziertes Instrumentarium zur Verfügung, das auch mehr Angaben enthält als für die Neuabschlüsse vorhanden sind.

Zahl der Prüfungen insgesamt

Im Jahre 1982 haben 574.000 Auszubildende [2] die Prüfung bestanden, das sind 135.000 mehr als 1977 — zu Beginn des Eintritts der geburtenstarken Jahrgänge in die Berufsausbildung. Davon waren 71.000 Männer und 64.000 Frauen. Für die Frauen fällt die Steigerungsrate mit 37,2% besonders hoch aus, da 1977 noch wesentlich weniger Frauen eine Ausbildung durchliefen. Für die Männer beträgt der Wert + 26,6%. Entsprechend ist der Anteil der jungen Frauen unter den Prüflingen von 39,2 auf 41,1% gewachsen, — eine Entwicklung, die in den meist verwendeten Bestandszahlen nicht so stark zum Ausdruck kommt, da Mädchen häufig kürzere Ausbildungsgänge absolvieren und daher im Bestand weniger vertreten sind.

Diese Zahlen zeigen, daß die Zunahme der Auszubildendenverhältnisse der letzten Jahre auch eine bessere Ausbildungsbeteiligung der jungen Frauen gebracht hat.

Die Steigerung bei den Prüfungen liegt etwas unter der Steigerung bei den Neuabschlüssen. Bei letzteren sind vorzeitige Lösungen von Verträgen und die infolge Mißerfolgs bei Prüfungen ausscheidenden Auszubildenden abziehen.

Der Bereich Industrie und Handel hat seine Absolventenzahl um rund 60.000 gesteigert, das Handwerk um rund 70.000 (Tab. 1). In Industrie und Handel betrifft dies vornehmlich die Frauen, im Handwerk vornehmlich die Männer. Im Handwerk hat zwar auch die Zahl der Frauen stark zugenommen (besonders im Verkäufer(-innen)beruf), jedoch fallen die absoluten Zahlen nicht so sehr ins Gewicht. Auch in den Bereichen öffentlicher Dienst und Freie Berufe wurde die größere Zahl der Abschlußzeugnisse durch mehr weibliche Prüfungsteilnehmer erzielt (Tabelle 1, Seite 37) [3].

Unterschiedliche Schwerpunkte bei den Berufsgruppen

Die Zunahme von 135.000 jungen Fachkräften verteilt sich sehr unterschiedlich auf die einzelnen Berufsbereiche. In den gewerblichen Berufen wurden rund 87.000 mehr ausgebildet, in den Dienstleistungsberufen rund 48.000, und zwar ausschließlich Frauen. In der Tabelle 2 sind die Berufe mit den jeweiligen Veränderungen zu 1977 angeführt.

Bei den Männern haben den stärksten Zuwachs die Schlosser und Mechaniker und hier vor allem die jeweiligen Berufe des Handwerks; z. B. gab es alleine beim Kraftfahrzeugmechaniker 10.000 Ausgebildete mehr. Diese Berufe haben auch ihren Anteil von 32,4% auf 33,5% aller Prüflinge gesteigert, so daß jede dritte Fachkraft in einem Metallberuf ausgebildet wurde. Es folgen die Bau- und Ausbauberufe, deren Anteil von 11,0 auf 17,0% gestiegen ist, sowie die Tischler und Maler und die Ernährungsberufe des Handwerks. Auch Landwirtschaft und Bergbau haben deutlich höhere Werte.

Nahezu gleichbleibend oder leicht abnehmend sind die Berufe Maschinenschlosser, Werkzeugmacher und die Elektroberufe. Letztere haben mit 39.000 jungen Fachkräften (Tabelle 2) den gleichen Stand wie 1977. Auch die technischen Berufe (Laboranten, technische Zeichner) haben weniger Prüfungen aufzuweisen. Noch deutlichere Einbußen sind für die Männer bei den Warenkaufleuten und in den Büroberufen festzustellen (— 2.500 bzw. — 2.000, Tabelle 2).

Tabelle 1: Junge Fachkräfte aus betrieblicher Ausbildung 1977 und 1982

Berufsbereich	Ausbildungsbereich	erfolgreiche Prüfungsteilnehmer					
		männlich	weiblich	insgesamt	männlich	weiblich	insgesamt
Gewinnungs- und Fertigungsberufe	Industrie/Handel	76.261	11.414	87.675	92.523	20.392	112.915
	Handwerk	105.164	4.972	110.136	156.583	9.094	165.677
	Landwirtschaft	10.165	928	11.093	13.991	2.894	16.885
	Öffentlicher Dienst	4.550	179	4.729	4.681	383	5.064
	Alle Bereiche	196.140	17.493	213.633	267.778	32.763	300.541
Dienstleistungsberufe	Industrie/Handel	59.130	78.003	137.133	57.959	109.412	167.371
	Handwerk	3.177	22.973	26.150	3.632	36.628	40.260
	Landwirtschaft	192	3.245	3.437	164	1.713	1.877
	Öffentlicher Dienst	6.231	5.034	11.265	6.444	7.329	13.773
	Freie Berufe	1.799	39.948	41.747	1.690	43.702	45.392
	Hauswirtschaft	4	5.215	5.219	6	4.238	4.244
	Seeschifffahrt	278	0	278	398	17	415
	Alle Bereiche	70.811	154.418	225.229	70.293	203.039	273.332
Alle Berufe	Industrie/Handel	135.391	89.417	224.808	150.482	129.804	280.286
	Handwerk	108.341	27.945	136.286	160.215	45.722	205.937
	Landwirtschaft	10.357	4.173	14.530	14.155	4.607	18.762
	Öffentlicher Dienst	10.781	5.213	15.994	11.125	7.712	18.837
	Freie Berufe	1.799	39.948	41.747	1.690	43.702	45.392
	Hauswirtschaft	4	5.215	5.219	6	4.238	4.244
	Seeschifffahrt	278	0	278	398	17	415
	Alle Bereiche	266.951	171.911	438.862	338.071	235.802	573.873

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie Berufliche Bildung

Anmerkung: Ohne Prüfungen in Aufbaustufen von Stufenausbildungsberufen; eigene Berechnungen

Bei den Frauen dagegen haben die Büroberufe am meisten zugenommen (+ 17.000, Tabelle 2). Danach folgen die Verkäuferinnenberufe (Warenkaufleute) mit + 16.000. In dieser Berufsgruppe macht sich der Rückgang der Neuabschlüsse für den Verkäuferinnenberuf von Industrie und Handel in den letzten Jahren bemerkbar (1982 7.000 Abschlüsse weniger als 1980). Demzufolge waren 1981 die Prüfungszahlen noch wesentlich höher.

Von den übrigen Dienstleistungsberufen (Bankkauffrauen, Arzthelferinnen, Restaurantberufe) sind die Friseurinnen zu erwähnen, die mit + 6.000 eine der stärksten Zunahmen eines Einzelberufs haben.

Die Zahl der jungen Frauen, die in gewerblichen Berufen ihre Ausbildung abgeschlossen haben, hat sich mit + 15.000 nahezu verdoppelt (Tabelle 2). Die Zunahmen verteilen sich auf eine Vielzahl von Berufen; insgesamt haben 1982 33.000 junge Frauen die Lehre in einem gewerblichen Beruf abgeschlossen, das sind 14% aller Prüfungsteilnehmerinnen.

Bei den Frauen gibt es keinen einzigen Berufsbereich, der stagniert hätte oder sogar zurückgegangen wäre. Die Entwicklungen unterscheiden sich also bei Männern und Frauen erheblich. Dies ist auch auf der Ebene von einzelnen Berufen abzulesen. Z. B. haben beim Bürokaufmann 1977 14.400 Frauen die Prüfung abgeschlossen, 1982 waren es 21.000. Genau entgegengesetzt liegen die Zahlen für Männer; 1977 haben 7.400 die Prüfung abgelegt, fünf Jahre später waren es nur noch 5.000. Ähnliche Entwicklungen, wenn auch nicht ganz so stark ausgeprägt, gab es beim Industriekaufmann (w: 1977 10.000, 1982 14.000, m: 1977 9.000, 1982 8.900) und beim Bauzeichner (w: 1977 1.200, 1982 2.700, m: 1977 2.100, 1982 2.100). Beim Industriekaufmann kann man sogar von einer Tendenz zu einem Frauenberuf sprechen, da Anfang der 70er Jahre die Hälfte der Auszubildenden männliche Jugendliche waren, 1982 der Männeranteil jedoch nur noch 36,8% betrug. Insgesamt gesehen gab es in den „Weiße-Kragen“-Berufen 1982 genauso viele männliche Fachkräfte aus betrieblicher Ausbildung wie 1977. Die Männer haben also an der Ausweitung der Ausbildung, die ja durchschnittlich 30,8% betrug, bezüglich dieser Berufe nicht teilge-

nommen. Die starke Zunahme der Dienstleistungsberufe ist ausschließlich auf die höheren Prüfungszahlen der Frauen zurückzuführen.

Hier dürften technologische Entwicklungen eine Rolle spielen. Zum einen ergreifen Frauen häufiger Berufe, die einen stärkeren Personenbezug (z. B. Verkäuferinnenberuf) haben und/oder in kleineren Betrieben und Praxen (z. B. Bürogehilfin, Rechtsanwaltsgehilfin, Arzthelferin) ausgebildet werden. Diese sind – zumindest derzeit – noch nicht so stark von technologischen Veränderungen betroffen. Die von den Männern vorzugsweise gewählten Berufe (z. B. Industriekaufmann), werden jedoch meist in größeren Betrieben ausgebildet, in denen die moderne Informationstechnologie voll zum Tragen kommt. [4]

Hinzu kommt, daß bei den Frauen häufig mehr Fluktuation und auch Unterbrechung der Erwerbstätigkeit erwartet wird, so daß eher „Spielraum“ für Veränderungen in der Personalplanung gesehen wird. Auch dies dürfte ein Grund sein, warum auf dem „unsicheren Gebiet“ der Büroarbeitsplätze eher Frauen ausgebildet werden.

Die Bewerberinnen um diese Ausbildungsplätze bringen meist gute schulische Abschlüsse mit, so daß eine wichtige Voraussetzung zur Erlernung/Ausübung solcher Berufe gegeben ist. Auch dürften Frauen eher bereit sein, die meist nicht sehr günstigen Einkommens- und Aufstiegchancen dieser Berufe zu akzeptieren. Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung des Bundesinstituts für Berufsbildung und des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung bestätigen dies sowohl nach den Fakten wie auch nach den Einschätzungen der erwerbstätigen Frauen [5]. Diese Komponenten begünstigen die Tendenz zur Ausbildung von Frauen, können die Entwicklung jedoch nicht vollständig erklären.

Die neuere Informationstechnologie macht es möglich, programmgesteuerte Arbeitsmittel auch in kleineren Betrieben einzusetzen. Davon werden dann vor allem Frauenarbeitsplätze betroffen sein [6]. Die gegenwärtigen Chancen dürfen also nicht über die zu erwartenden Schwierigkeiten und Engpässe auf dem Teilarbeitsmarkt der Dienstleistungsberufe hinwegtäuschen.

Tabelle 2: Erfolgreiche Prüfungsteilnehmer 1982; Vergleich zu 1977

	erfolgreiche Prüfungsteilnehmer	
	1982	Veränderung zu 1977
Berufe/Berufsgruppen mit höheren Prüfungszahlen		
Männer		
Schlosser/Mechaniker	107.000	+ 26.000
Bauhauptberufe	24.000	+ 14.000
Ausbauberufe	34.000	+ 14.000
Tischler	17.000	+ 9.000
Ernährungsberufe	22.000	+ 8.000
Maler und Lackierer	11.000	+ 4.000
Landwirtschaftliche Berufe	10.000	+ 4.000
Bergbauberufe	3.700	+ 3.000
Frauen		
Büroberufe	63.000	+ 17.000
Warenkaufleute	66.000	+ 16.000
Gewerbliche Berufe	33.000	+ 15.000
Friseurinnen	19.000	+ 6.000
Dienstleistungskaufleute	14.000	+ 4.000
Gästebetreuer	6.000	+ 4.000
Arzthelferinnen	26.000	+ 2.000
Berufe/Berufsgruppen mit ungefähr gleichbleibenden oder zurückgehenden Prüfungszahlen		
Männer		
Maschinenschlosser	12.000	+ 800
Werkzeugmacher	8.000	— 300
Elektroberufe	39.000	— 500
Technische Berufe	9.000	— 1.000
Büroberufe	20.000	— 2.000
Warenkaufleute	24.000	— 2.500
Frauen		
—	—	—

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie Berufliche Bildung; eigene Berechnungen

Höhere Ausbildungsquoten in den letzten Jahren

In den 10 Jahren 1973 – 1982 haben 4,7 Millionen Jugendliche den Facharbeiter-, Gesellen- oder Gehilfenbrief erworben, – 2,8 Millionen Männer und 1,9 Millionen Frauen; davon überproportional viele in den letzten Jahren.

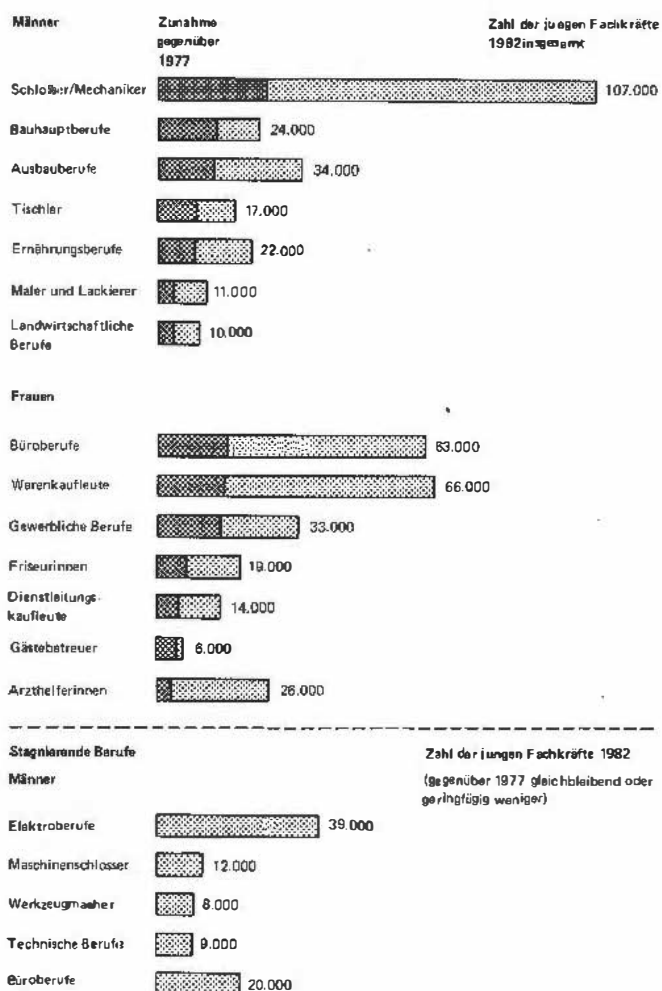
Nach dem Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes hatten im Jahre 1982 8,8 Millionen erwerbstätige Männer und 5,1 Millionen erwerbstätige Frauen eine abgeschlossene betriebliche Ausbildung [7]. Setzt man das Ausbildungsvolumen der letzten 10 Jahre zu dieser Größe in das Verhältnis, so beträgt die Quote für Männer 31,8%, für Frauen 37,6%. Legt man eine 40jährige Erwerbstätigkeit zugrunde, so wäre eine Quote von 25% die Untergrenze [8].

Beim Einschätzen dieser Relationen muß berücksichtigt werden, daß Arbeitslosigkeit, Übergänge in weiterführende Bildungsgänge, Unterbrechung der Erwerbstätigkeit bei Frauen und berufsspezifische Verteilungen noch nicht berücksichtigt sind. Dennoch geben diese Quoten die Größenordnungen wieder und zeigen den gestiegenen Ausbildungsstand der jüngeren Jahrgänge.

Hohe Zahl junger Fachkräfte bis Anfang der 90er Jahre

Bis 1978 waren es jährlich rund 440.000 Fachkräfte aus betrieblicher Ausbildung, die ihre Prüfung bestanden hatten und vom Arbeitsmarkt aufzunehmen waren. 1979 waren es, gemessen an

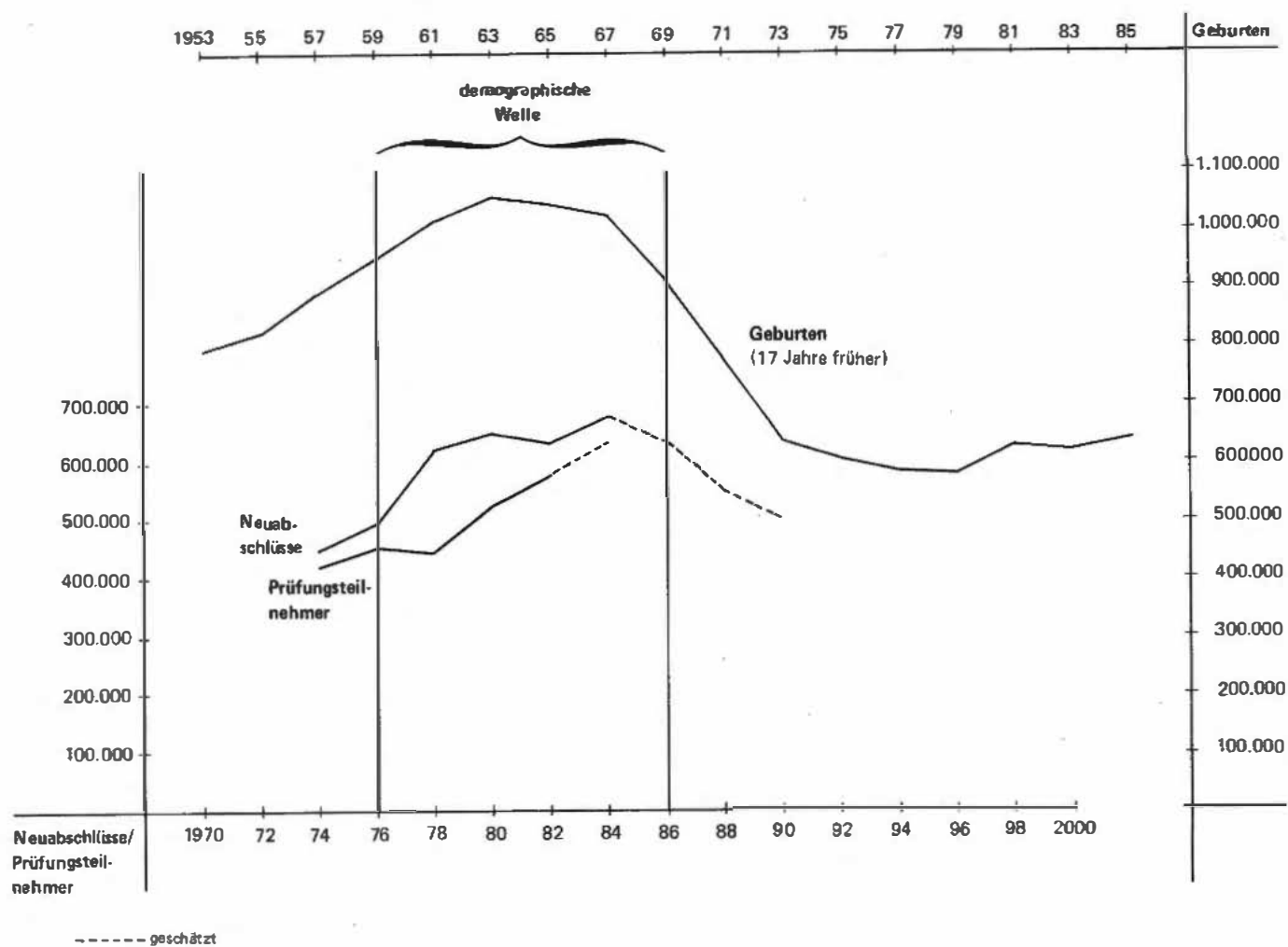
Schaubild zur Tabelle 2:



dieser Vergleichszahl, 16.000 mehr, 1980 86.000, 1981 118.000 und 1982 135.000 mehr. Das heißt alleine in diesen vier Jahren hätten rechnerisch 355.000 neue Arbeitsplätze geschaffen werden müssen, um das Mehr an Fachkräften gegenüber früheren Jahren unterzubringen.

Insgesamt umfassen die geburtenstarken Jahrgänge einen Zuwachs von rund 1,1 Millionen Geborenen [9]. Die jährliche Steigerung bzw. der hohe Sockel wird daher bis Anfang der 90er Jahre anhalten. Zwar ist ab 1986 mit den geburtschwachen Jahrgängen zu rechnen, jedoch wird die Nachfrage „gestreckt“, was sich wiederum auf die Prüfungszahlen mit einer ungefähr dreijährigen Verschiebung auswirkt (vgl. Abbildung 1). Anschließend wird sich die Entwicklung zu den schwachen Jahrgängen jedoch beschleunigen, denn der Geburtenrückgang zu Anfang der 70er Jahre war so stark, daß die ersten sechs schwachen Jahrgänge bereits ein „Defizit“ von 1,2 Millionen aufweisen. Rechnerisch wird also der „Geburtenberg“ bereits nach sechs Jahren ausgeglichen sein. Das Potential an Arbeitskräften wird dann auch absolut sinken, während die Zugänge bereits einige Jahre vorher zurückgehen. Da der Geburtenrückgang bereits 10 Jahre anhält, werden die gesamten 90er Jahre von geringen Zugängen aus betrieblicher Ausbildung geprägt sein. Diese Entwicklung wird durch das Potential ausländischer Erwerbspersonen etwas abgeschwächt. Auch ohne Nettozuwanderung wächst das Potential von Erwerbstätigen ausländischer Herkunft – bedingt durch die Altersstruktur – bis in die 90er Jahre an. Während bei der deutschen Bevölkerung schwache Jahrgänge in die Ausbildung eintreten, sind es bei den Auslän-

Abbildung 1: Entwicklung der Zahl der Neuabschlüsse und der Prüfungsteilnehmer; Vergleich mit demographischer Entwicklung



Zahlen zur Abbildung 1

Geburtenentwicklung (in 1000)			
1953	796	1972	701
1954	816	1973	636
1955	820	1974	626
1956	856	1975	601
1957	892	1976	603
1958	904	1977	582
1959	952	1978	576
1960	969	1979	582
1961	1.013	1980	621
1962	1.019	1981	625
1963	1.054	1982	621
1964	1.065	1983	618
1965	1.044	1984	629
1966	1.050	1985	639
1967	1.020	1986	648
1968	970	1987	654
1969	903	1988	660
1970	811	1989	661
1971	779	1990	660

Neuabschlüsse (in 1000)	
1974	450
1975	462
1976	496
1977	559
1978	602
1979	840
1980	650
1981	605
1982	631
1983	678

Prüfungsteilnehmer (in 1000)	
1974	416
1975	440
1976	453
1977	438
1978	448
1979	466
1980	526
1981	559
1982	574
1983	630*
1984	630*
1985	640*

*) Geschätzt

dern noch wachsende. Anschließend ist jedoch mit einem Angleichen zwischen deutscher und ausländischer Bevölkerung zu rechnen. [10]

Anmerkungen

- [1] Zur Darstellung der Entwicklung des Prüfungserfolgs siehe auch Althoff, H./Werner, R.: Berlin 1982, vgl.: BIBLIOGRAPHIE – ergänzende Literatur zum Thema –
- [2] Bei der Zahl der erfolgreichen Prüfungen werden Prüfungen für Aufbaustufen von Stufenausbildungsberufen nicht berücksichtigt, da diese zu Mehrfachzählungen führen würden. Die Zahlen sind daher geringfügig niedriger, als die sonst für Prüfungen verwendeten Zahlen. Auch bei den Neuabschlüssen werden Anschlußverträge der Stufenausbildung nicht berücksichtigt.
- [3] Für die Hauswirtschaft ergibt sich ein Rückgang der Prüfungszahlen, der auch durch die Umstellung von zwei- auf dreijährige Ausbildung bedingt ist.
- [4] Der Einsatz der EDV führt häufig nicht zu direkten Entlassungen, sondern zum Stagnieren der Beschäftigtenzahl trotz Aufgabenzuwachs. Diese für Arbeitsplätze im kaufmännischen Bereich festgestellte Tendenz dürfte auch für Ausbildungsplätze für Männer gelten. Siehe auch Koch, R.: Berlin 1984, vgl.: BIBLIOGRAPHIE – ergänzende Literatur zum Thema –. Weitere Ausführungen auch in: Grünwald, U./Koch, R.: Informationstechnik in Büro und Verwaltung (Teil II). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 58).
- [5] Zu den Einkommensfragen vgl. Jansen, R./Clauß, Th.: Betriebliche Berufsausbildung und beruflicher Erfolg. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1984; zur speziellen Lage in den Büroberufen: Siehe Damm-Rüger, S./Fritz, W.: Berlin 1984, vgl.: BIBLIOGRAPHIE – ergänzende Literatur zum Thema –
- [6] Betriebe erwarten im Zusammenhang mit der Einführung der Informationstechnologie, daß Angestellte mit niedriger Qualifikation – und damit vorwiegend Frauen – am stärksten betroffen sind. Vgl. Angaben in Koch, a.a.O., Kap. 5.2.
- [7] In diesen Zahlen ist auch ein – geringer – Anteil von Erwerbstätigen mit Abschluß an Berufslachschulen enthalten.
- [8] Zur Analyse und Prognose des Fachkräftebedarfs siehe Alex, L.: Berlin 1983, vgl.: BIBLIOGRAPHIE – ergänzende Literatur zum Thema –
- [9] Errechnet von 1958 – 1969 mit der höchsten Zahl 1963 mit 1.054.000 Geburten. Dabei wird von einem „Normalstand“ von 900.000 ausgegangen.

- [10] Vgl. zu diesen Angaben auch Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Wachstum und Arbeitsmarkt, 2. Nachtrag zu Quintessenzen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung; Nürnberg 1982, vgl.: BIBLIOGRAPHIE – ergänzende Literatur zum Thema –

BIBLIOGRAPHIE – ergänzende Literatur zum Thema –

- ALEX, L.: Ausbildung und Fachkräftebedarf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 12. Jg. (1983), Heft 6, S. 181–186
- ALEX, L. u. a.: Qualifikation und Berufsverlauf. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung bei Erwerbspersonen in der Bundesrepublik Deutschland. Bundesinstitut für Berufsbildung / Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Berlin 1981
- ALTHOFF, H./WERNER, R.: Erfolg und Mißerfolg bei Abschlußprüfungen in der beruflichen Bildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 10. Jg. (1981), Heft 3, S. 16–21
- OAMM-RÜGER, S./FRITZ, W.: Qualifikation und Beschäftigung in den Büroberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 67) (Veröffentlichung in Vorbereitung)
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG: Wachstum und Arbeitsmarkt. Angebot und Bedarf an Arbeitskräften bis 1990. Quintessenzen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (einschl. Nachlieferungen), Nürnberg 1982
- KOCH, R.: Elektronische Datenverarbeitung in der kaufmännischen Industrieverwaltung. Informationstechnik in Büro und Verwaltung (Teil III). Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1984 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 68)

Dagmar Lennartz

Abschlußprüfungen – Spiegelbild einer atomistischen Erstausbildung?

Bei dem folgenden Artikel handelt es sich um einen auszugsweisen Vorabdruck eines Beitrags, der in einer Veröffentlichung zur Berufsausbildung im Einzelhandel erscheinen wird. [1]

Zensuren sind zugleich ein pädagogisch-praktisches, ein wissenschaftlich-theoretisches und ein moralisch-politisches Problem: Was ist ihre Funktion und was sind ihre Folgen? Knapper, als es Becker und von Hentig mit diesem Satz getan haben [2], läßt sich in die vielschichtige Problematik des Phänomens Prüfungen kaum einführen. Zensuren und die Verfahren, mit denen sie ermittelt werden, begründen und legitimieren Ausleseentscheidungen, prägen individuelles wie kollektives Lern- und Lehrverhalten, sanktionieren Lehr- und Lerninhalte, induzieren Versagen oder Erfolg im Kollektiv wie beim Individuum.

Was bezwecken wir mit Prüfungen? Soll die Motivation gefördert, die Fortentwicklung des Denkvermögens bewertet oder die Wiedergabe von Kenntnissen und Fertigkeiten gemessen werden?

Interessiert der Lernprozeß oder das Lernresultat? Und welcher Mittel und Maßstäbe bedienen wir uns, wenn wir eine quantifizierende Bestandsaufnahme des Wissens vornehmen? Mit welcher Elle soll das Tuch vermessen werden? Soll die Kenntnis, die Erkenntnis oder das Verstandene geprüft werden?

Offene Fragen, die in der Theorie wie in der Praxis immer wieder neu gestellt und mit jeder Prüfung, die abgenommen, mit jeder Zensur, die gegeben wird, vorläufig, vielfach pragmatisch – und doch für den konkreten Fall jeweils definitiv beantwortet werden.

Die Prüfungen in der beruflichen Erstausbildung, genauer, in der Berufsausbildung des Einzelhandels: Welche Funktionen haben sie und was sind ihre Folgen? Und: Welche Antworten kann der folgende Beitrag – der die Prüfungen im Einzelhandel thematisiert, jedoch dabei Fragen aufwirft, die sich über diesen Bereich hinaus für die Ordnung und Praxis der Berufsausbildung stellen – darauf geben?

Er kann Struktur und Funktion des Prüfungswesens im Einzelhandel beschreiben. Er kann die Zielkonflikte darstellen, die in der Zwischen- und Abschlußprüfung angelegt sind, und auf die offenen wie verdeckten Probleme hinweisen, die sich daraus für die Prüfungs- und Ausbildungswirklichkeit ergeben.

Er kann jedoch keine gültigen Antworten auf die Frage geben, wie denn nun die aufgedeckten Probleme im einzelnen zu lösen seien. Ob das Auswendiggelernte, das Abfragbare oder das Verstandene, das Gedächtnis oder die Urteilskraft geprüft werden soll, ob der zu Prüfende wissen muß, wie er eine Aufgabe löst, oder ob er begriffen haben muß, warum er eine Aufgabe so und nicht anders löst, dies ist weniger eine pädagogische denn eine politische Entscheidung, und als solche ist sie mit einer Reihe gesellschaftlicher Vorentscheidungen verknüpft. Dieser Beitrag will Informationen geben und sie vor allem mit Fragen versehen. Fragen, die vielleicht den an der Gestaltung der Praxis Beteiligten helfen, sich weitere Klärung zu verschaffen über ihren Handlungsspielraum, ihre Handlungsmöglichkeiten und nicht zuletzt: über ihre Handlungsziele.

Die Abschlußprüfung als Qualifikationsnachweis

Das Ziel der Ausbildung im Einzelhandel ist die Qualifizierung des Jugendlichen für die Berufe Verkäufer und Verkäuferin sowie Einzelhandelskaufmann und Einzelhandelskauffrau. Man kann es auch anders formulieren: Mit der Ausbildung sollen beim Auszubildenden Wissens- und Könnensstrukturen entwickelt werden, die ihn zu kompetentem beruflichen Handeln befähigen.

In der Abschlußprüfung soll der Auszubildende nachweisen, daß er die fachlichen und kaufmännischen Fertigkeiten und Kenntnisse besitzt, die erforderlich sind, um als Verkäufer bzw. Verkäuferin, Einzelhandelskaufmann bzw. Einzelhandelskauffrau tätig zu werden [3]. Oder wiederum anders ausgedrückt: Die Abschlußprüfung soll ein Urteil darüber erlauben, ob der Auszubildende die Wissens- und Könnensstrukturen erworben hat, die ihm im Berufsalltag planvolles Handeln ermöglichen. Es können also nicht beliebige berufliche Qualifikationselemente (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Handlungsstrategien) abgeprüft werden, wenn mit dem Zeugnis der Abschlußprüfung bestätigt werden soll, daß der Auszubildende für die Ausübung seines Berufes qualifiziert worden ist.

Der inhaltliche Rahmen für die Abschlußprüfungen des Einzelhandels ist mit dem Berufsbild, dem Berufsbildungsplan, den Prüfungsanforderungen sowie den schulischen Lehrplänen gegeben [4]. Wie aber kommt man nun zu Prüfungsaufgaben, die ein verlässliches Urteil über die Berufsqualifikation des Auszubildenden zulassen? Auf welcher Basis werden Prüfungsinhalte ausgewählt und in Prüfungsaufgaben konkretisiert, um mit ihnen die fachlichen und kaufmännischen Qualifikationen des Prüflings festzustellen. Reicht sie hin, um die Validität der Abschlußprüfung zu sichern?

Bei der Gestaltung der Ausbildungsordnung wird die Kategorie „Qualifikation“ begrifflich unter dem Gesichtspunkt der Anforderungen gefaßt und beschrieben, und zwar der Anforderungen, die vom Arbeitsprozeß her an das Individuum gestellt werden. Dies gilt nicht nur für die Ordnung der Berufsausbildung im Einzelhandel, sondern für die Berufsausbildung insgesamt, soweit sie nach dem Berufsbildungsgesetz geregelt wird. Vor dem Hintergrund jeweils ermittelter Qualifikationserfordernisse werden mit den Ausbildungsordnungen auf normativer Ebene Ausbildungsziele definiert und damit zugleich Berufsanforderungen normiert, die in ihrer Gesamtheit die Berufsqualifikation für ein bestimmtes Tätigkeitsfeld begründen. Aus der Beschreibung der Qualifikation jedoch ergibt sich allenfalls das Ziel der Qualifizierung, nicht aber automatisch der Weg, auf dem dieses Ziel erreicht – und in der Prüfung überprüft – werden kann: So soll zum Beispiel der Auszubildende ein überzeugendes Verkaufsgespräch führen lernen [5]. Die Beschreibung dieses Ziels klärt jedoch nicht, was der Auszubildende lernen muß, welche kognitiven, sprachlichen, motivationalen und affektiven Persön-

lichkeitsmerkmale entwickelt werden müssen, um ein überzeugendes Verkaufsgespräch – und zwar in den unterschiedlichsten Situationen – führen zu können.

Und so, wie von den ermittelten Arbeitsanforderungen noch nicht auf die Sozialisations- und Lerneffekte von Arbeitsaufgaben geschlossen werden kann, ergibt die Bündelung beruflicher Einzelanforderungen zu Prüfungsaufgaben nicht zwangsläufig das Instrument, das auch mißt, was gemessen werden soll: Berufliche Handlungskompetenz. Zur Bestimmung dessen, was das ist, fehlt (vorerst noch) das Kriterium. Die geltenden Ausbildungsordnungen fixieren Arbeitsanforderungen und beschreiben sie als berufliche Qualifikationen in Form zu beherrschender Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie beschreiben sie allerdings nur unter dem Aspekt des Einsatzes und nicht mit Blick auf die Entstehung von Qualifikationen. Lerninhalte wie Lernziele werden nicht handlungsorientiert bestimmt: Sie werden nicht an der Durchführung von Operationen, sondern an Tätigkeitsbeschreibungen von Arbeitsplätzen orientiert. Die Ausbildungsordnungen können folglich auch keinen Aufschluß geben über die Fähigkeiten, die der Auszubildende erwerben muß, wenn er die mit ihnen beschriebenen Anforderungen erfüllen will. Die Ausbildungsordnung gibt Auskunft darüber, welche Tätigkeiten die ausgebildete Fachkraft im Einzelhandel auszuführen in der Lage sein muß. Sie sagt jedoch nichts darüber aus, worin genau sich kaufmännisches Denken und Tun erweist, was die Fachkraft zur Fachkraft macht.

Will man einen Ausbildungsgang unter dem Gesichtspunkt der Verwendung beruflicher Qualifikationen rechtlich ordnen, reicht die Information vielleicht aus: Wenn ich einen Menschen für den Verkauf einstellen will, muß es jemand sein, der u. a. überzeugende Verkaufsgespräche führen kann/wenn ich als Verkäufer arbeiten will, muß ich auch überzeugende Verkaufsgespräche führen können. Wer aber gibt Antwort auf die Frage, welches Bündel an Qualifikationen der Auszubildende erwerben muß, wenn er die berufliche Einzelanforderung „Führen des überzeugenden Verkaufsgesprächs, gestützt auf ausreichende Warenkenntnisse“ erfüllen will?

Zwar stellt die Ausbildungsordnung in sich ein Aggregat miteinander verknüpfter Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten (also Wissens- und Könnensstrukturen) dar, doch bildet sie diese Strukturen nicht ab. Im „Berufsbild Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann“ sind „Ausbildungsstoffe“ festgelegt, im „Berufsbildungsplan Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann“ werden diese näher erläutert. Die Ausbildungsinhalte werden linear und separat in eine Liste gebracht, die in sich und unausgesprochen eine Ansammlung vielfältiger Wissens- und Könnenselemente enthält: Anfordern der Waren vom Lager. Anordnen der Waren im Verkaufsraum und am Verkaufsort nach werblichen Gesichtspunkten, Gängigkeit und schneller Bedienungsmöglichkeit . . . usw. Der Bezug dieser Einzelelemente zum Ausbildungsziel, zum Prüfungsgegenstand, das heißt, den Wissens- und Könnensstrukturen, die berufliche Handlungsfähigkeit begründen, wird auf diese Weise nicht hergestellt und damit auch nicht sichtbar gemacht.

Ablesbar ist, welche Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden sollen, unbekannt bleibt die Funktion, die diese Kenntnisse und Fertigkeiten in bezug auf die Gesamtqualifikation haben. Sie jedoch müßte man kennen, wenn man bei der Auswahl von Prüfungsinhalten die jeweiligen Einzelelemente (Kenntnisse und Fertigkeiten) auf ihren Wert für die berufliche Handlungskompetenz hin beurteilen will.

In der Ausbildungsordnung (wie auch in den schulischen Stoffplänen) werden Kenntnisse und Fertigkeiten aufgeführt (zum Beispiel „Einrichtungen des Lagers“, „Fachgerechte Behandlung der lagernden Waren je nach den Besonderheiten der Branche“), die jeweils

– auf sehr unterschiedlichem Niveau erarbeitet und abgeprüft werden können und

- für das konkrete Handeln im Berufsalltag unterschiedliche Bedeutung haben.

Selbst wenn konkrete Arbeitsaufgaben (allerdings losgelöst von einer konkreten Handlungssituation) definiert werden (wie zum Beispiel „gleichzeitiges Bedienen mehrerer Kunden“), läßt sich aus der Aufgabenstellung nicht erkennen, welche Wissens- und Könnenselemente der Prüfling zueinander in Beziehung zu bringen hat, wenn er diese Aufgaben qualitativ und situativ bewältigen will.

Der inhaltliche Rahmen der Abschlußprüfung im Einzelhandel (und dies gilt auch für die Ausbildungsordnungen neueren Datums) gibt bestenfalls Antwort auf die Frage, welche Ausbildungsinhalte für die Prüfung herangezogen werden können. Er läßt jedoch die Frage offen, welche Ausbildungsinhalte sinnvollerweise in der Aufgabenstellung miteinander verknüpft werden sollten.

Welche Antwort auf diese offene Frage hat man in der Prüfungspraxis gefunden?

Im Prinzip die gleiche wie bei der Zwischenprüfung, nur daß die Abschlußprüfung vom Stoff her umfangreicher ist und zusätzlich eine mündliche Prüfung enthält. In der schriftlichen Prüfung zum Einzelhandelskaufmann haben die Prüfungsteilnehmer den Prüfungsanforderungen zufolge

- in einem Zeitraum von 90–120 Minuten einen Aufsatz zu schreiben, mit dem sie nachweisen sollen, daß sie „ein Thema sachlich richtig, logisch aufgebaut und sprachlich gewandt in einwandfreier Rechtschreibung behandeln“ können,
- in einem Zeitraum von 90–120 Minuten im Prüfungsfach „Betriebslehre“ mehrere Aufgaben zu lösen, die sich auf die Bereiche Waren, Verkauf und Betriebsablauf beziehen,
- in einem Zeitraum von 60–90 Minuten mehrere Aufgaben im Prüfungsfach „Berufsbezogenes Rechnen und Buchführung“ zu bearbeiten,
- in einem Zeitraum von 120 Minuten wahlweise im Prüfungsfach „Einkauf, Lager, Vertrieb“ oder „Kaufmännisches Rechnungswesen“ mehrere Aufgaben mit höheren Anforderungen aus dem gewählten Bereich zu lösen. [6]

Zwar wird der schriftliche Teil der Abschlußprüfung zum Einzelhandelskaufmann noch in einer Reihe von Kammerbezirken in konventioneller Aufgabenform durchgeführt, doch verwendet die Mehrzahl der Industrie- und Handelskammern auch hier die bundeseinheitlichen Aufgaben der Aufgabenstelle für Kaufmännische Abschluß- und Zwischenprüfungen (AKA). Ob die schriftlichen Prüfungsaufgaben nun aber in konventioneller oder in programmierter Form zu bearbeiten sind, bundeseinheitlich oder landeseinheitlich entwickelt werden, in jedem Fall beziehen sie sich inhaltlich wesentlich auf den Stoff, der in der Berufsschule zu vermitteln ist.

Wie bei der Zwischenprüfung dominieren auch bei den Prüfungsaufgaben, die innerhalb der vorgegebenen Prüfungsfächer zu bearbeiten sind, die Einzelkenntnisse. In den eklektizistisch zusammengestellten Fragen wird weder das Spezifische kaufmännischen Handelns noch das Tätigkeitsfeld Einzelhandel adäquat erfaßt. Erfragt und überprüft werden eine Vielzahl von Fragmenten kaufmännischen Wissens, deren wechselseitigen Bezug der Prüfling jedoch für sich nicht geklärt haben muß, um die Prüfungsfragen beantworten zu können.

Die kaufmännischen Abschlußprüfungen, so wird ihnen vorgeworfen, seien nicht praxisgerecht, seien Schulprüfungen, in denen Kenntnisse und Fertigkeiten, kaum aber deren Anwendung oder das Sozialverhalten der künftigen Kaufleute geprüft werde. [7]

Die mündliche Prüfung soll ausgleichen, was gegenwärtig mit der schriftlichen Prüfung offensichtlich nicht erzielt werden kann. In den Prüfungsanforderungen an den angehenden Einzelhandelskaufmann ist lapidar festgelegt, daß die mündliche Prüfung „praxisnah“ sein soll, weitere Angaben über den zeitlichen und inhaltlichen Rahmen fehlen. In den neueren kaufmännischen Ausbildungsordnungen ist die mündliche Prüfung bereits als ein

selbständiges Prüfungsfach („Praktische Übungen“) ausgewiesen, und eine mindestens ausreichende Leistung in diesem Fach ist Voraussetzung für das Bestehen der Abschlußprüfung [8]. Grundsätzlich ist mit der mündlichen Prüfung die Möglichkeit gegeben, die Fächersystematik zu durchbrechen und die Prüfungsaufgabe unmittelbar auf die berufliche Handlung zu beziehen. Eine Chance, die freilich vertan wird, wenn die „Praktischen Übungen“ faktisch nur zur mündlichen Variante der schriftlichen Kenntnisprüfung werden. [9]

Doch selbst wenn es gelänge, in der mündlichen Prüfung zu Aufgaben zu kommen, die das Ziel hätten, eine Gesamtqualifikation in einer gesamtheitlichen Aufgabe nachweisen zu lassen“ [10], reichte dies aus, um den Folgen des Kenntnis-Trainings für die (vom Umfang her weit mehr ins Gewicht fallende) schriftliche Prüfung wirksam entgegenzutreten?

Zusammenfassend läßt sich hierzu sagen: Mit den Prüfungsaufgaben hat sich in der Prüfungspraxis ein Kanon von Inhalten und Tätigkeiten herausgebildet, der Auskunft darüber gibt, was der Auszubildende an Wissen vorweisen und mithin in der Ausbildung erwerben muß, wenn er die Abschlußprüfung bestehen will. Nicht geprüft wird, ob der Auszubildende gelernt hat, dieses Wissen bei seinem Handeln zielgerichtet einzusetzen. Ungeprüft bleibt, ob der Auszubildende in der Lage ist, eigenverantwortlich zu handeln, sich bei der Planung und Durchführung ihm übertragener Aufgaben für einen von mehreren denkbaren Lösungswegen zu entscheiden. Ungeprüft bleibt, ob der Auszubildende die Fähigkeit erworben hat, sein Tun zu reflektieren und das Produkt seines Handelns fachgerecht zu kontrollieren und zu bewerten.

Der Schluß drängt sich auf: In der gegenwärtigen Prüfungspraxis werden eine Reihe beruflicher Einzelqualifikationen, nicht jedoch die berufliche Handlungskompetenz erfaßt. Doch soll sie überhaupt erfaßt werden?

Die Verflechtung von Prüfungs- und Ausbildungsrealität

Die Prüfungen im Einzelhandel spiegeln nicht nur die Struktur einer Ausbildungs-Ordnung, sondern reflektieren eine Ausbildungs-Praxis, in der erst begonnen wird, mit neuen organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Konzepten bisher gültige Vorstellungen zu durchbrechen und auf sich grundlegend ändernde Anforderungen zu reagieren. [11]

Die Realität betrieblicher Ausbildung: Durch Handeln und die hierbei gemachten Erfahrungen lernt der Mensch. Auf diesem Leitsatz basiert die praktische, präziser noch: die arbeitsplatzgebundene Ausbildung im Betrieb. In der Auseinandersetzung mit betrieblichen Anforderungen soll der Auszubildende fachliches Wissen und Können erwerben, sollen seine sozialen und kommunikativen Fähigkeiten gefördert werden. Der Auszubildende soll verantwortlich Arbeitsaufgaben durchführen und dabei sein vorrätiges Wissen nutzen und Handlungsstrategien entwerfen lernen.

Aber Arbeit an sich begründet noch nicht, gleichsam naturwüchsig und aus sich heraus, die gewünschte Lernwirksamkeit. Aus den Arbeitszusammenhängen der Betriebe im Einzelhandel wurden und werden (wie in anderen Wirtschaftsbereichen auch) Teilaufgaben abgespalten und Arbeitsabläufe ausgelagert. Auch in diesem Bereich bilden sich weiterhin spezialisierte Arbeitsplätze mit stark eingegrenzten Zielen und Inhalten der Tätigkeit und damit festgelegten Vorgehensweisen heraus. Aus der Perspektive des Lernenden wird der Einblick in die Komplexität wie die Binnenstruktur des beruflichen Tätigkeitsfeldes zunehmend schwieriger, die Basis betrieblichen Erfahrungslernens fortlaufend eingegengt.

Die Realität theoretischer Ausbildung in der Schule: Sie soll im Kopf des Auszubildenden integrieren, was er durch praktische Erfahrung erlernt, aus seiner Arbeitserfahrung heraus jedoch nicht ohne pädagogische Hilfe zu systematisieren, zu verallgemeinern und zu übertragen vermag. Der Unterricht soll die inneren Zusammenhänge zwischen den Einzelfunktionen und Ein-

zelementen beruflichen Handelns sichtbar machen und auf der Ebene der Theorie ihr Ineinandergreifen erklären, das Zusammenwirken der verschiedenen Komponenten durchschaubar werden lassen.

Kurzum, die Schule soll dem Auszubildenden das berufliche Tätigkeitsfeld theoretisch erschließen. Doch kann ihr dies gelingen, wenn sie dabei von den Arbeitserfahrungen der Lernenden, dem vermittelnden Glied zwischen Theorie und Praxis, abstrahieren muß? Wenn ihr didaktischer Ansatz in Modellen der Fachwissenschaften, nicht aber im beruflichen Tätigkeitsfeld gründet? Wenn die den (Unterrichts- und Prüfungs-)Fächern eigene Systematik nur allzu häufig verhindert, daß dem Lernenden die Verknüpfungen, die Abhängigkeit von Theorie und Praxis deutlich und bewußt werden? Wenn „Theorie“ als Unterrichts- und Prüfungsgegenstand losgelöst von beruflichem Handeln konzipiert, vermittelt, angeeignet und in der Prüfung wiedergegeben wird?

Praktischen Erfahrungen werden spezialisierte, aus dem Zusammenhang gerissene fachwissenschaftliche Theorieaspekte mehr oder minder übergestülpt [12]. Theoretische Ausbildung wird zur abstrakten, für den beruflichen Alltag oftmals fruchtlosen Vermittlung und Wiedergabe von Formeln, Regeln, Gesetzen, Bezeichnungen und Begriffen denaturiert [13]. Wen verwundert es, daß Theorie für viele Auszubildende (und nicht nur für sie) nicht mehr ist als „graue Theorie“, da ihnen ihr praktischer Nutzen verschlossen bleibt. Nahezu ungebrochen scheint in der Ordnung und Durchführung der Ausbildung das traditionelle Theorie-Praxis-Verständnis wirksam zu sein, aus dem heraus befunden wird, daß das gezielte Fördern „geistiger Fähigkeiten“, daß Denkerziehung etwas „Theoretisches“, mithin Domäne der „Theoretiker“ und nicht so sehr eine Angelegenheit der Praxis sei [14]. In der Ausbildung wie in der Prüfung wird dem praktischen Teil beruflicher Bildung ein theoretischer gegenübergestellt, wird praktisches Lernen durch „Theorie“ ergänzt, jedoch additiv und nicht integrativ. Zugespitzt formuliert: Vom curricularen Ansatz her wird in der **Ausbildungs-Realität** die Zuständigkeit für „Theorie“ an die Schule, die inner- oder überbetriebliche Schulung und die Zuständigkeit für „Praxis“ an den Betrieb, den Lernort „Arbeitsplatz“ delegiert. Mit der Konsequenz, daß für den Großteil der Auszubildenden „Wissen“ seiner theoretischen und praktischen Zusammenhänge entkleidet wird, Theorie als etwas schwer Durchschaubares, für die tägliche Praxis Ungeeignetes erscheint. „Theorie“ muß man eben lernen, um die Prüfung zu bestehen.

Bei solch **Arbeits-Teilung** hat es Theorie nicht leicht, den Beteiligten ihren Sinn, ihre Bedeutung und ihre Notwendigkeit klarzumachen: Für das berufliche Handeln Ziele und Strategien zu erschließen, Übertragbarkeit wie Anwendbarkeit des Gelernten zu ermöglichen. Die Spaltung der Ausbildung in handlungsferne Theorie und theorielose Praxis, in die Teilnahme an der praktischen Arbeit einerseits und das Lernen für die Prüfung andererseits kennzeichnet noch zu weiten Teilen die Ausbildungswirklichkeit.

Die Arbeitsteilung zwischen Schule und Betrieb, die Separierung einzelner Ausbildungselemente aus zusammenhängenden Arbeitsabläufen, die Zersplitterung theoretischer Zusammenhänge in einzeln drillbare Lerneinheiten wird in den Prüfungsfächern reproduziert und durch die Prüfung in der Ausbildung zementiert. Und dies gilt auch für die kaufmännischen Berufe, deren Ausbildungsordnungen weit neueren Datums sind. Die ganzheitliche Aufgabe, ein Verkaufsgeschäft abzuwickeln, kann in der Abschlußprüfung zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel beispielsweise nicht gestellt werden, da sie den Auszubildenden mit einem Bündel an Anforderungen konfrontiert, die von der Systematik der Prüfungsfächer her separat abzuprüfen wären [15]. Faktisch bedeutet dies, daß das Wissen, das die Auszubildenden im Berufsalltag anwenden müssen, auf der Ebene der Theorie zerstückelt und damit nicht handlungs-orientiert vermittelt und abgeprüft wird. Dies bleibt nicht ohne Auswirkung auf das Lehr- und Lernverhalten. Die Auszubildenden werden, was „Theorie“

angeht, in erster Linie auf das Einpauken von Verfahren, Regeln und Gesetzen trainiert und nur sehr eingeschränkt in die Entscheidungsvorbereitung und Entscheidungsfindung eingeübt. Sie erwerben zwar eine Menge an Wissen, das dazu geeignet ist, die Prüfung zu bestehen. Offen bleibt allerdings, inwieweit sie auf diese Weise auch lernen, kaufmännisch zu handeln: Wissen anzuwenden, um eigenverantwortlich Entscheidungen treffen zu können.

Mit der Abschlußprüfung, so muß man als Fazit ziehen, wird nicht nur nicht gemessen, was gemessen werden soll. Durch ihre Rückwirkung auf den Ausbildungsprozeß wirkt sie von ihrer gegenwärtigen Struktur und Ausformung her sogar kontraproduktiv in bezug auf das Ausbildungsziel: Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit.

Natürlich läßt sich daraus nicht gleich schließen, das Berufsbildungssystem müsse wohl weitgehend handlungs-inkompetente Menschen entlassen. In jeder Arbeitssituation wird Erlerntes angewandt, werden Erfahrungen und Wissen in Handeln umgesetzt und dabei vom Handelnden bewußt und unbewußt Wissens- und Könnenselemente einander zugeordnet (strukturiert). Es wird auch in einer Unterrichtssituation niemals Wissen vermittelt, ohne daß der Lernende strukturiert, ohne daß er das, was er sieht, fühlt, beobachtet, wahrnimmt, vor dem Hintergrund der bei ihm vorhandenen Wissensstrukturen ordnet (zueinander in Beziehung setzt). Die Frage ist nur, ob man diese Strukturierung dem Zufall überlassen oder durch pädagogisches Handeln, das heißt durch die bewußte Auswahl von Arbeitsaufgaben unterstützen will. Die Frage ist, ob man in Kauf nehmen will, daß der Auszubildende das Gelernte häufig nur assoziativ und nicht systematisch miteinander verknüpft und dadurch die Übertragbarkeit des Wissens eingeschränkt wird [16]. Ob man den Auszubildenden bei dem schwierigen Prozeß der Umsetzung partikulärer Arbeitserfahrungen und abstrakter Kenntnisse weitgehend sich selbst überlassen will. Die Frage ist ganz einfach, ob man es bei der bestehenden Praxis belassen oder ob man nicht die Qualität der Ausbildung verbessern, der Neuorientierung in der beruflichen Bildung einen Weg bahnen will.

Dann allerdings müssen die Konzepte und Ansätze zur inhaltlichen und methodischen Verbesserung der Ausbildung auch in das Prüfungswesen Eingang finden und durch eine handlungsorientierte, Theorie und Praxis miteinander verknüpfende Aufgabengestaltung flankierend unterstützt werden. Denn welche Notwendigkeit besteht für den Betrieb, die Ausbildung inhaltlich und methodisch so zu organisieren, daß der Auszubildende die betrieblichen Erfahrungen in einen **ordnenden Zusammenhang** bringen und dadurch die Fähigkeit zu kompetentem beruflichen Handeln entwickeln kann – wenn es vom betrieblichen Zuschnitt der Arbeitsplätze her genügt, daß die ausgebildete Fachkraft bestimmte Detailfunktionen im Tätigkeitsfeld Einzelhandel sicher beherrscht.

Welche Notwendigkeit besteht in diesem Fall für den Ausbilder, das Lernen am Arbeitsplatz zu intensivieren [17], die in der Ausbildungsordnung aufgeführten Anforderungen durch Ausbildung sinnvoll aufeinander zu beziehen, zum Beispiel

- Warenkenntnisse vom Produkt her und im Zusammenhang mit der Entfaltung von Interaktions- und Kommunikationsfähigkeiten zu schulen,
- betriebswirtschaftliche Zusammenhänge von der konkreten Arbeitsaufgabe her verstehbar werden zu lassen,

wenn in den Aufgaben der Abschlußprüfung Einzelkenntnisse dominieren, wenn es für das Bestehen der Prüfung ausreicht, „Theorie“ rezeptiv aufzunehmen.

Warum sollten Ausbilder von der Gepflogenheit abgehen, die Vermittlung von Fachtheorie im wesentlichen als eine Vermittlung prüfungsrelevanten Stoffes zu begreifen und diese entweder ganz der Berufsschule zu überlassen oder aber an innerbetriebliche Schulungsveranstaltungen zu delegieren, wenn in der Prüfung das Spezifische kaufmännischen Handelns ausgeblendet bleibt. [18]

Ausblick

Mit Prüfungen werden nicht nur Leistungen gemessen, sondern immer auch Ausbildungsinhalte gesteuert und wird damit Einfluß auf die Qualität der Ausbildung genommen. Zuweilen haben Prüfungen sogar explizit die Funktion, ein heimliches „Curriculum“ festzuschreiben, wenn ein offizielles nicht besteht. Dies galt auch für die Lehrabschlußprüfungen in Handel und Industrie, und zwar in den 30er Jahren. Einem Zeitpunkt also, da ausschließlich für das Handwerk rechtsverbindliche Regelungen zur Qualitätssicherung der Ausbildung bestanden, alle anderen Lehrverhältnisse aber der freien Vertragsgestaltung unterlagen. Die Berufsordnungsmittel, die entwickelt wurden, um auch in nicht-handwerklichen Ausbildungsbereichen ein Mindestmaß an Ausbildungsqualität zu etablieren, hatten allerdings für die ausbildenden Betriebe nur empfehlenden Charakter: Ob und inwieweit sie in die betriebliche Ausbildung Eingang fanden, war der einzelbetrieblichen Entscheidung überlassen. So blieb den Selbstverwaltungsorganen der Wirtschaft allein der Weg, ein eigenständiges Prüfungswesen einzurichten, um nachhaltigeren Einfluß auf die so gut wie unregelte Ausbildung in Handel und Industrie zu nehmen [19]. Mit der Institutionalisierung der Lehrabschlußprüfung konnte das Monopol der handwerklichen Gesellenprüfung durchbrochen werden. Die Prüfung wurde zum entscheidenden Hebel, mit dem zum Ausgleich für den fehlenden rechtlichen Rahmen die Entwicklung einer eigenständigen und am andersgearteten Bedarf der Industrie ausgerichteten Berufsausbildung in Gang gesetzt wurde.

Inzwischen hat sich im beruflichen Prüfungswesen ein Kanon von Lehr- und Lerninhalten etabliert, mit dem sich Ausbilder, Lehrer und Auszubildende befassen müssen, wenn der Erfolg der Ausbildung in der Prüfung nachgewiesen werden soll. Doch hilft er auch, im Berufsalltag von morgen zu bestehen? Die neuen Technologien, die neuen Kommunikationstechniken, neue Formen der Arbeitsorganisation bewirken eine rapide fortschreitende Veränderung des Berufsalltags. Allseits scheint bildungspolitisch Konsens darin zu bestehen, daß es in der Berufsausbildung zunehmend darauf ankomme, sogenannte Basis-, Struktur- oder Schlüsselqualifikationen zu erwerben. Doch gerade sie geraten in der Prüfungspraxis nicht in den Blick. Ob Dauenhauers Prüfungsschelte, die Betriebe bilden (um die Durchfallquoten gering zu halten) prüfungs- statt produktionsgerecht aus, den Kern trifft, ob es allein die Prüfungspraxis und die ihr zugrundeliegende Ordnung der Ausbildung sind, die den ausbildenden Betrieben den Blick auf die so notwendig zu vermittelnden Qualifikationen verstellen, mag offenbleiben [20]. Gewiß ist ihm jedoch in dem Schluß zuzustimmen, daß der Kanon der Prüfungsinhalte an den gewandelten Anforderungsprofilen vorbeiperiert und die Prüfung damit als ganzes weitgehend die berufliche Realität verfehlt, daß von der Prüfungspraxis heute keine Reformkraft ausgeht, die steuernd auf die Ausbildung Einfluß nähme, damit die berufliche Bildung der 80er Jahre für die Berufsausübung in den 90er Jahren qualifiziert.

Der Kanon von Prüfungsinhalten hatte in einer bestimmten Entwicklungsphase des Berufsbildungssystems die positive Funktion, überhaupt so etwas wie Qualitätsstandards auf breiter Ebene in der industriellen Berufsausbildung durchzusetzen. Doch was unter damaligen Bedingungen funktional war, ist heute dysfunktional, zum Hemmnis für notwendige Weiterentwicklungen geworden. Heute geht es nicht mehr darum, in der Berufsausbildung bewährte Standards zu sichern. Heute geht es weit dringlicher darum, mit neuen organisatorischen, methodischen und inhaltlichen Konzepten der Dynamik qualifikatorischer Wandlungen nachzukommen. Heute gilt es, sich von der Vorstellung zu lösen, die Inhalte von Ausbildung (und Prüfung) atomistisch als einen Kanon von Wissens- und Könnenselementen zu konzipieren. Heute geht es darum, daß man sich an den Versuch machen muß, Ausbildung vom Ziel der Handlungsfähigkeit her zu strukturieren. Einer Handlungsfähigkeit, die sich u.a. aus dem Vermögen speist, in den zukünftigen Arbeitsbereichen Zusammenhänge zu durchdringen, Beziehungen und

Wechselwirkungen wahrzunehmen, Wissen kreativ zu nutzen. Und dieses Postulat ist bildungspolitisch nur vermeintlich selbstverständlich. Gewiß, kaum jemand bestreitet inzwischen, daß diese Fähigkeiten als allgemeinberufliche Qualifikation für die „Umsetzung des technologischen Fortschritts“ unabdingbar werden. Doch noch ist unser Wissen sehr vage, wie diese Fähigkeiten konkret in der Ausbildung für einen Beruf entwickelt und gefördert, kurzum, wie durch Ausbildung jene Handlungsstrukturen aufgebaut werden können, die für die Umsetzung des technologischen Fortschritts als unabdingbar angesehen werden. Und so lassen sich denn diese allgemeinberuflichen Fähigkeiten beim konkreten Bezug zur Ausbildung auch vielfältigst interpretieren, rundum auch ohne Not (da oftmals konsequenzenlos) propagieren. Denn welche Konsequenz kann die bildungspolitische Forderung nach einem Mehr an allgemeinberuflicher Qualifikation haben, wenn dieser Umorientierung in der Praxis nicht zuletzt auch das Steuerungsinstrument „Prüfung“ entgegensteht?

Wenn das Prüfungswesen seinen steuernden Einfluß positiv wenden soll, wenn die berufliche Bildung im zuvor angedeuteten Sinne weiterentwickelt und dies auch mittelfristig wirksam werden soll, müssen sich auch die Prüfungen verändern, sich mehr am Ziel der Handlungsfähigkeit denn am tradierten Prüfungskanon orientieren.

Anmerkungen

- [1] Kutsche, Günter; Schanz, Heinrich (Hrsg.): Berufsausbildung im Einzelhandel, Stuttgart (Holland und Josenhans) 1985.
- [2] Siehe Becker, Hellmut; von Hentig, Hartmut (Hrsg.): Frankfurt/M., Berlin, Wien 1983; vgl. BIBLIOGRAPHIE – weitere Literatur zum Thema –
- [3] Nach § 35 Berufsbildungsgesetz (BBiG) wird der Prüfungsgegenstand wie folgt gekennzeichnet: „Durch die Abschlußprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die erforderlichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen praktischen und theoretischen Kenntnisse besitzt und mit dem ihm im Berufsschulunterricht vermittelten, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist. Die Ausbildungsordnung ist zugrunde zu legen.“
- [4] Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann. Berufsbild, Berufsbildungsplan, Prüfungsanforderungen, Bielefeld o. J.
- [5] Berufsbildungsplan Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann a.a.O. S. 11 (Position 7). Alle folgenden Beispiele sind ebenfalls dem Berufsbildungsplan entnommen.
- [6] Verkäufer(in) – Einzelhandelskaufmann a.a.O. S. 28.
- [7] Driehaus, Edgar: Einige Probleme Kaufmännischer Berufsausbildung aus betrieblicher Perspektive. In: Boehm, Ulrich; Littke, Wolfgang; Ortmann, Friedrich: Rationalisierung der Büroarbeit und kaufmännische Berufsausbildung. Frankfurt/M., New York 1981, S. 43–47.
- [8] In der Abschlußprüfung soll der angehende Kaufmann im Groß- und Außenhandel beispielsweise in einem 30minütigen Prüfungsgespräch zeigen, „daß er anhand betriebspraktischer Vorgänge betriebliche und wirtschaftliche Zusammenhänge versteht und praktische Aufgaben lösen kann und daß er über die branchenüblichen Warenkenntnisse verfügt“. (Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel vom 24. Januar 1978, Bundesgesetzblatt, Jahrgang 1978, Teil I) Kritisch dazu: Rothweiler, Willi: Ein Halbes-Stündchen-Gespräch als Sperrfach? Gewerkschaftliche Bildungspolitik. (1981), 3, S. 82–83.
- [9] Die Empfehlungen und Aufgabenbeispiele, die der DIHT für das Prüfungsfach „Praktische Übungen“ herausgegeben hat, lassen vermuten, daß diese Chance eher vergeben als genutzt wird. Dazu auch: Nibbrig, Bernhard: Mündliche Prüfungen in der beruflichen Bildung. Wirtschaft und Erziehung 28 (1976), S. 301–307.
- [10] Wie zum Beispiel zur Diskussion gestellt von Raddatz, Rolf: Stellungnahme zum Aufsatz „Prüfungsinhalte sind entscheidend“. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 10. Jg. (1981), Heft 5, S. 31–32.
- [11] Exemplarisch sei hier verwiesen auf folgende Ansätze und Konzepte:
 - die „Erprobung neuer Ausbildungsmethoden“, die z. Z. im Rahmen von Modellversuchen erprobt werden: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Modellversuche in der außerschulischen Berufsbildung. Inhaltliche Förderbereiche und regionale Verteilung, Berlin 1983, S. 31–41
 - Buck, Bernhard: Verkaufstätigkeit als soziales Handeln. Konzept und erste Erfahrungen des Projekts Ausbildungsmittel für den Einzelhandel. In: BWP, 10. Jg. (1981), Heft 5, S. 21–27

- Universität Bremen (Hrsg.): Berufliche Bildung im Berufsfeld Elektrotechnik — eine Probleminventur. Neuordnung der Elektroberufe, Bremen 1980. Darin die Beiträge von D. Gronwald; W. Martin; W. Horn; W. Müller; F. Rauner
- Halfpap, Klaus: Der Berufsschulunterricht für den Kaufmann im Einzelhandel. In: BWP, 12. Jg. (1983), Heft 5, S. 171–176
- Rützel, Josef: Tätigkeit und Tätigkeitsfelder. Prinzipien einer integrierten Sekundarstufe II, Frankfurt/M., Bern, Las Vegas 1979
- [12] Halfpap, Klaus: Handlungstheoretischer Ansatz für die (schulische) kaufmännische Berufsausbildung. In: Boehm, Ullrich; Littek, Wolfgang; Ortman, Friedrich a.e.O. S. 55–64, hier S. 57 f.
- [13] Plastisch dargestellt bei Fuchs, Rainer: Es herrscht wieder Ruhe an den Berufsschulen. In: Boehm, Ullrich; Littek, Wolfgang; Ortman, Friedrich a.e.O. S. 69–79 sowie bei Rudloff, Christiane: Zur schulischen Berufsausbildung aus der Sicht einer Schülerin. Ebel, S. 65–68.
- [14] Allerdings scheint allmählich ein Problembewußtsein zu entstehen. So regt Abraham an, das „Charakteristische Grundelement des bestehenden Berufsbildungssystems, den Dualismus zwischen einem ‚praktischen‘ und einem ‚theoretischen‘ Teil, zu überdenken. Abraham, Karl: Erziehung zur Wirtschaftlichkeit heute. Wirtschaft und Erziehung 34 (1982) S. 37–44, hier: S. 43 „Dabei kann sich ergeben, daß die bisherige Grenzziehung zwischen der theoretischen und der praktischen Ausbildung nicht mehr realistisch ist und daß sich deshalb die beiden Ausbildungspartner auf eine neue Arbeitsteilung einrichten müssen.“
- [15] Die Prüfungsfächer sind nicht an der wünschenswerten Berufsqualifikation, sondern an den Fachsystematiken der Betriebswirtschaftslehre ausgerichtet. Auswahl und Zusammensetzung der Prüfungsinhalte leiten sich folglich mehr aus der Logik des Prüfungsfaches denn aus dem Ziel der Handlungsfähigkeit ab. Die Aufgaben, die zu stellen sind, müssen sich jeweils auf eins der folgenden Fächer beziehen: Handelsbetriebslehre, Rechnungswesen/Organisation/Datenverarbeitung, Wirtschafts- und Sozialkunde. Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann im Groß- und Außenhandel a.a.O.
- [16] Rützel, Josef: Lernen, tätigkeitsorientiertes. In: Blankertz, Herwig: Sekundarstufe II — Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1983 (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 9).
- [17] Vgl. dazu auch Franke, Guido: Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. In: BWP, 11. Jg. (1982), Heft 4, S. 3–9.
- [18] Außerdem bleibt die Frage, inwieweit nicht die neuen Ansätze, die bereits erprobt werden, durch die bestehende Prüfungspraxis partiell konterkariert werden.
- [19] Lennartz, Dagmar: Die Rolle des Prüfungswesens bei der Institutionalisierung der Lehrlingsausbildung in der Industrie 1935 – 1945. In: BWP, 9. Jg. (1980), Heft 2, S. 16–21.
- [20] Dauenhauer, Erich: Berufsbildungspolitik, Berlin/Heidelberg 1981, S. 172, sowie Kapitel 29.

BIBLIOGRAPHIE — weitere Literatur zum Thema —

- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band I, Stuttgart 1980
- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Band II, Stuttgart 1981
- BECKER, H.; von HENTIG, H. (Hrsg.): Zensuren: Lüge — Notwendigkeit — Alternativen. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1983, S. 7
- GEORG, W.; KISSLER, L. (Hrsg.): Arbeit und Lernen. Werkstattberichte aus der Qualifikationsforschung. Frankfurt/M., New York 1982

Guido Franke

Analyse der Bedingungen des Lernens am Arbeitsplatz

Welche Merkmale der Arbeit sind für das „Erfahrungslernen“ während der Ausbildung am Arbeitsplatz besonders wichtig? Welche Bedeutung haben Problemhaltigkeit, Handlungsspielraum und Abwechslungsreichtum der Arbeit für die Handlungsweise der Jugendlichen bei der Arbeit? Besteht ein Zusammenhang zwischen Handeln und Arbeitszufriedenheit? Wie wirkt sich die Länge der Arbeitserfahrung auf die Handlungsweise und die Arbeitsleistung aus? Wie funktioniert das Zusammenspiel von Arbeit, Persönlichkeit, Handeln, Leistung und Erfahrung während der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung?

Vor dem Hintergrund dieser Fragen wird über einige Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Einfluß typischer Merkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz auf das berufliche Lernen“ berichtet.

Eine detaillierte Beschreibung pädagogischer Maßnahmen beim Ausbilden am Arbeitsplatz erfolgt in einem gesonderten Beitrag in diesem Heft.

Im folgenden werden einige das arbeitsgebundene Lernen bestimmende Faktoren und deren Wechselbeziehungen untersucht: die Arbeit der Auszubildenden, die Handlungsweise der Auszubildenden bei der Arbeit, die Arbeitsleistung und die Arbeitszufriedenheit der Auszubildenden.

Das empirische Datenmaterial, das hier ausgewertet wird, stammt aus 36 Betrieben des Handwerks und der Industrie (hauptsächlich aus dem süddeutschen Raum), die in elektrotechnischen Berufen zum Elektroinstallateur, Radio- und Fernsehtechniker, Energieanlagenelektroniker oder Informationselektroniker ausbilden [1].

1 Die Arbeit der Auszubildenden

Bei der Arbeitsanalyse wurden sechs Dimensionen berücksichtigt, von denen angenommen wird, daß sie sich auf das berufliche Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung positiv auswirken: die Problemhaltigkeit der Arbeit, der Handlungsspielraum bei der Arbeit, der Abwechslungsreichtum der Arbeit (die Variabilität), der Vollständigkeitsgrad der erforderlichen Arbeitshandlung (die Integralität), die soziale Unterstützung, die der Jugendliche bei der Arbeit bekommt, und der qualifikatorische Nutzwert der Arbeit.

Problemhaltigkeit

Diese Dimension bezieht sich auf das Ausmaß der erforderlichen Denkprozesse in der Arbeitstätigkeit. Die Problemhaltigkeit wächst mit der Komplexität des Arbeitsobjekts sowie mit der Anzahl der Operationen, die für die Transformation des Objekts vom Ausgangs- in den Zielzustand erforderlich ist.

Sie hängt ferner vom Grad der Neuartigkeit der Arbeit, von der Klarheit und Vollständigkeit der Zielbestimmung der Arbeit und vom Umfang der erforderlichen Planung ab. Unzureichendes Fachwissen erhöht die Problemhaltigkeit. Eine unzureichende „Passung“ zwischen den Arbeitsanforderungen und den individuellen Handlungsvoraussetzungen — und damit eine dysfunktionale Bedingung für die geistige Herausforderung durch die Arbeit — ist gegeben, wenn der Auszubildende die Arbeit als zu leicht, als zu schwer oder als langweilig empfindet.

Ergebnisse: In den meisten Fällen ist die Zielbestimmung der Arbeit weitgehend vorgegeben. Es werden meist nur „Transfor-

mationsaufgaben“ gestellt, die auf die Realisierung vorgegebener Schaltpläne abzielen; „konstruktive Aufgaben“ dagegen, bei denen nur Funktionen vorgegeben werden, die Gerätelisten und Schaltpläne aber von den Auszubildenden selbst zu erstellen sind, wurden bei der Arbeitsanalyse nicht gefunden.

Der allergrößte Teil der Auszubildenden machte in den letzten Monaten zumindest gelegentlich die Erfahrung, daß die Arbeit ohne viel Nachdenken zu erledigen ist.

Die Arbeitsanforderungen entsprechen zum größten Teil den individuellen Handlungsvoraussetzungen der Auszubildenden: Etwa 60% der Auszubildenden fehlten nie oder selten die theoretischen Kenntnisse für die Arbeit. Sie fühlen sich daher auch nie oder nur selten bei ihrem Handeln unsicher. Für 53% war die Arbeit in der letzten Zeit zumindest gelegentlich eher zu leicht, für 45% war die Arbeit zumindest gelegentlich eher zu schwer. Das Motivationspotential der Arbeit war meistens hoch: 72% fanden die Arbeit oft oder sogar immer interessant.

Betrachtet man die elektrotechnischen Funktionsbereiche ‚Montage‘ und ‚Fehlersuche/Prüfung‘, zeigt sich, daß im Fehler-suchbereich theoretische Kenntnisse für die Arbeit häufiger fehlen als im Montagebereich. Dazu paßt auch, daß im Fehler-suchbereich die Jugendlichen tendenziell häufiger unsicher sind, ob ihre Vorgehensweise die richtige ist und zum Erfolg führt. Im Fehler-suchbereich wird die Arbeit auch signifikant häufiger als eher zu schwer eingestuft.

Vergleicht man die Berufe, fällt auf, daß im Handwerksbereich die Arbeit von den Auszubildenden häufiger als eher zu schwer eingeschätzt wird als im Bereich der Industrie. Langweilige Arbeit kommt nach Auskunft der Auszubildenden am häufigsten bei den Elektroinstallateuren vor, gefolgt von den Informationselektronikern, den Radio- und Fernseh-technikern, und an letzter Stelle stehen die Energieanlagen-elektroniker. Die größte Problemhaltigkeit der Arbeit in puncto ‚Planungsbedarf‘ [2] besteht bei den Radio- und Fernseh-technikern, der vergleichsweise geringste Planungsbedarf findet sich bei den Elektroinstal-lateuren, dazwischen sind die Energieanlagen-elektroniker und die Informationselektroniker einzuordnen. Bei den Montage-arbeiten ist das erforderliche Planungsniveau generell niedriger als bei den Fehlersuch- und Prüfarbeiten.

Als Konsequenz hieraus kann im Montagebereich die Arbeit auch häufiger ohne viel Nachdenken erledigt werden.

Die Arbeit der Jüngeren (2. Ausbildungsjahr) unterscheidet sich in der Problemhäufigkeit nicht signifikant von der Arbeit der Älteren (3./4. Ausbildungsjahr).

Handlungsspielraum

Dieser Aspekt betrifft die Menge der objektiven „Freiheitsgrade“ bei der Verrichtung der Arbeit, also die unterschiedlichen Möglichkeiten zu aufgabengerechtem Handeln. Der Handlungsspielraum hängt davon ab, ob der Arbeitende an der Organisation des Arbeitsablaufs beteiligt ist, selbst über die Vorgehensweise bei der Arbeit entscheiden kann, ob er die Arbeitszuteilung beeinflussen kann, ob er bei der Arbeit neue Vorgehensweisen ausprobieren kann und nicht unter Zeitdruck steht.

Ergebnisse: Die Arbeitsbeobachtung ergab, daß bei 31% der Auszubildenden Arbeitsablauf und Arbeitsmittel detailliert vorgegeben waren, der Handlungsspielraum also minimal war. Bei 28% der Fälle konnte der Arbeitsablauf von den Auszubildenden selbständig ohne weitere Vorgaben organisiert werden. Bei 41% gab es Rahmenvorschriften und gelegentliche Anweisungen während der Auftrags-erledigung. Zwischen den Berufen bestehen in diesem Merkmal höchstsignifikante Unterschiede: Den größten Freiraum haben die Radio- und Fernseh-techniker, den geringsten die Elektroinstallateure; dazwischen liegen die Industrie-berufe. Zwischen den Älteren und Jüngeren konnte in diesem Arbeitsmerkmal kein Unterschied festgestellt werden.

Um objektiv vorhandene Handlungsspielräume voll nutzen und gegebenenfalls auch mal bei der Arbeit neue Vorgehensweisen ausprobieren zu können, wird ein gewisses Maß an Zeit benötigt. Die Mehrzahl der Auszubildenden hat genügend Zeit, sie

fühlt sich bei der Arbeit nie oder nur selten unter Zeitdruck. Am häufigsten stehen die Elektroinstallateure unter Zeitdruck, am wenigsten die Radio- und Fernseh-techniker; dazwischen liegen die Industrie-berufe. Auszubildende, die im Montage-bereich arbeiten, fühlen sich häufiger unter Zeitdruck als Auszu-bildende, die Fehlersuch- oder Prüfarbeiten verrichten.

Variabilität

Diese Dimension bezieht sich auf die Häufigkeit der Veränderung der Arbeitssituation und des organisatorischen Arbeitsumfeldes. Sie hängt z.B. davon ab, in wievielen betrieblichen Arbeits-bereichen (Einkauf, Verkauf, Arbeitsvorbereitung, Fertigung, Entwicklung, Qualitätskontrolle, Reparatur, Kundendienst usw.) der Auszubildende eingesetzt wird, wieviele Betriebsabteilungen er durchläuft, an wievielen verschiedenen Arbeitsplätzen/Arbeits-stellen er mitarbeitet und wie häufig er aus dem Arbeitsprozeß herausgezogen und an anderen Lernorten ausgebildet wird (= „lokale Mobilität“) – was jeweils eine Umorientierung und ein gewisses Maß an Flexibilität erfordert – und in wieviel ver-schiedenen elektrotechnischen Tätigkeitsbereichen er während seiner Ausbildung arbeitet.

Ergebnisse: Sowohl zwischen den Berufen als auch innerhalb eines Berufes bestehen erhebliche Unterschiede im Ausmaß der Veränderung, genauer: in der Wechselhäufigkeit der inhaltlichen und strukturellen Merkmale der Arbeitsaufträge, der Bedingun-gen der Auftragserledigung und des organisatorischen Kontextes der Arbeit während der Ausbildung: So wechselt die Problem-haltigkeit der Arbeit – als Beispiel für ein strukturelles Arbeits-merkmal – häufiger im Bereich der Nachrichtentechnik (vor allem beim Radio- und Fernseh-techniker) als im Bereich der Energietechnik; häufiger im Fehlersuch- und Prüfbereich als im Montagebereich; häufiger bei den Älteren als bei den Jüngeren.

Integralität

Hier wird die Vielfalt der Handlungsfunktionen, die bei der Arbeit zu erfüllen sind, thematisiert. Die Integralität steht zur Arbeitsteilung in konträrer Beziehung. Indikatoren der Integra-lität sind die Anzahl der Tätigkeiten (im Bereich der Planung, Ausführung, Kontrolle usw.), an denen der Auszubildende beteiligt wird, und die Art und Weise, wie er in den Arbeits-prozeß einbezogen wird: ob er nur zusieht, einen Teilauftrag ausführt oder ob er einen vollständigen Arbeitsauftrag selbstän-dig bearbeitet.

Ergebnisse: Das handlungsfunktionale Anforderungsspektrum der Arbeit der Auszubildenden unterscheidet sich von Betrieb zu Betrieb recht stark. Es gibt Betriebe, in denen die Auszubil-denden nur an 22% der Handlungsfunktionen beteiligt werden, in anderen Betrieben sind es 94% [3].

Im Handwerk (vor allem beim Radio- und Fernseh-techniker) ist der „Einbeziehungsgrad“ größer als in der Industrie.

Soziale Unterstützung

Dieser Aspekt bezieht sich auf die Anregungen und die Hilfe, die der Jugendliche beim arbeitsplatzgebundenen Lernen von den Mitarbeitern des Betriebes bekommt. Soziale Unterstützung hat etwas mit Organisation und Führung zu tun.

In der Untersuchung wurden im wesentlichen drei Führungs-funktionen erfaßt: Informieren (unter den drei Aspekten ‚Vorbereitung auf die Arbeit‘, ‚Rückmeldung über den Leistungs-stand‘, ‚Einsatz von Ausbildungsmitteln‘), Schaffen von Hand-lungsmöglichkeiten (unter den vier Aspekten ‚Stimulation der Handlungsplanung‘, ‚Stimulation der Verarbeitung von Arbeits-erfahrungen‘, ‚Ermöglichung von Gruppenerfahrung‘, ‚Ermög-lichung der Selbststeuerung des Lernens‘), ‚Adaptieren‘ (d. h. die adressatengerechte Erfüllung der Führungsfunktionen, konkret: die Berücksichtigung des Ausbildungsstandes des Jugendlichen bei Aufgabenstellung und Betreuung während der Arbeit).

Diese acht Aspekte (mit insgesamt 60 Einzelvariablen) wurden gleichgewichtig zu einem Indexwert aggregiert, der etwas mit

dem „Pädagogisierungsgrad“ der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung zu tun hat.

Ergebnisse: Es zeigt sich, daß zwischen den Berufen in dem so erfaßten Pädagogisierungsgrad ein hochsignifikanter Unterschied besteht. Am weitesten liegen die beiden energietechnischen Berufe auseinander, wobei die Elektroinstallateure hier den niedrigsten Wert haben.

Auch die Betriebsgröße spielt bei der Pädagogisierung eine Rolle: Größere Betriebe [4], die in unserer Untersuchung durchweg Industriebetriebe waren, weisen einen höheren Pädagogisierungsgrad auf als kleinere Betriebe; diese differenzieren allerdings die Ausbildungsmaßnahmen tendenziell stärker nach dem Ausbildungsstand der Jugendlichen.

Wenn der Auszubildende während der Arbeit eine Frage oder ein Problem hat und selbst auf den Ausbilder vor Ort oder die Arbeitskollegen zugeht, dann haben diese im allgemeinen auch ein offenes Ohr. Von sich aus geben die Arbeitskollegen dem Auszubildenden allerdings relativ selten eine Rückmeldung: Nur 19% der Auszubildenden bekamen nach eigener Aussage von den Arbeitskollegen regelmäßige Rückmeldungen über Güte und Fehler ihrer Arbeitstätigkeit. Daher verwundert es auch nicht, daß bei manchen Auszubildenden das leistungsthematische Selbstbild unklar ist.

Qualifikatorischer Nutzwert

Gemeint ist die Einschätzung der Verwertungschancen der für die Bewältigung der aktuellen Arbeiten notwendigen Qualifikationen im Hinblick auf das künftige Berufsleben. Die künftigen Verwertungschancen werden im wesentlichen durch die technologische und organisatorische Entwicklung sowie den künftigen Produktbedarf bestimmt. Für die Bewertung sind neben entsprechenden prognostischen Daten über die Verwertungschancen auch Wertvorstellungen und Wertmaßstäbe – die ebenfalls einem Wandel unterworfen sind – erforderlich.

Ergebnisse: Prognostische Daten standen nicht zur Verfügung, so daß keine Aussagen über den qualifikatorischen Nutzwert der untersuchten Arbeit der Auszubildenden gemacht werden können. Als grober Indikator mag die Einschätzung der Wichtigkeit der Arbeit durch die Auszubildenden gelten: Vom allergrößten Teil der Auszubildenden (72%) wird die Arbeit als im Regelfall wichtig für die Berufsausbildung eingeschätzt. Unterschiede zwischen den Berufen oder den Ausbildungsjahren lassen sich nicht nachweisen.

2 Die Handlungsweise der Auszubildenden bei der Arbeit

Ebenso wie bei der Arbeitsanalyse wurden auch bei der Handlungsanalyse solche Merkmale untersucht, von denen anzunehmen ist, daß sie für das berufliche Lernen günstig sind. Günstig für berufliches Lernen ist es – so lautet die Grundannahme –, wenn der Auszubildende (1.) viele verschiedenartige Handlungsoperationen möglichst oft und (2.) möglichst gut ausführt. Der erste Aspekt betrifft die „operative Differenziertheit“ des Handelns, der zweite Aspekt die „Operationsgüte“ des Handelns. Operative Differenziertheit und Operationsgüte machen zusammen das aus, was man „Handlungsqualität“ nennen könnte.

Die nachfolgenden Aussagen zur operativen Differenziertheit basieren auf der Selbstbeurteilung der Auszubildenden (Befragungsdaten), die Aussagen zur Operationsgüte auf der Einschätzung der Untersucher (Beobachtungsdaten).

Die operative Differenziertheit der Handlung (O.D.)

Die operative Differenziertheit hängt vom Grad der „Elaboriertheit“ der Orientierungs-, Planungs-, Tätigkeits- und Evaluationsprozesse des Akteurs ab, d. h. von der Bewußtheit bzw. Bewußtseinsfähigkeit und der Komplexität der funktionsspezifischen Operationsprogramme des Handelns.

Ergebnisse: In der Mehrzahl der Fälle verhält sich der Auszubildende bei der Arbeit im allgemeinen (d. h. oft oder immer) so: Zu Beginn der Arbeit legt er fest, worauf er bei dieser Arbeit

besonders achten will (z. B. auf das Arbeitstempo, die Präzision oder die gute Zusammenarbeit mit den Kollegen). Wenn es die Zeit während der Arbeit erlaubt, macht er sich darüber Gedanken, warum dies oder jenes so funktioniert und sucht nach einer Erklärung. Er versucht herauszufinden, was die Arbeitskollegen von ihm erwarten und wie sie ihn einschätzen.

Bevor er den Arbeitsauftrag ausführt, überlegt er, ob es verschiedene Wege gibt, den Auftrag zu erfüllen, welche Probleme bei der Arbeit auftreten könnten und wo er etwas falsch machen könnte. Hat er mal eine Arbeit erfolgreich ausgeführt, versucht er das nächste Mal – wenn ihm ein ähnlicher Auftrag gegeben wird – die Arbeit möglichst auf die gleiche Art und Weise zu erledigen. Er arbeitet so, daß er mit möglichst geringer Anstrengung die erforderlichen Leistungen bringt. Geschieht während der Arbeitstätigkeit etwas, was er vorher nicht bedacht hatte, wird er nicht sofort unsicher und weiß dann schon weiter. Hat er eine Arbeit nicht auftragsgemäß erledigt bzw. einen Fehler gemacht, will er wissen, wie es dazu gekommen ist.

Zu einem großen Teil verhalten sich die Auszubildenden jedoch nie, selten oder nur manchmal so: Bevor er etwas tut, fragt er sich, zu welchem Zweck die Arbeit verrichtet werden soll und wie wichtig die Arbeit ist. Er versucht seine Vorgesetzten dahingehend zu beeinflussen, daß er eine Arbeit bekommt, die ihm Spaß macht. Wenn ihm eine Arbeit nicht paßt, spricht er mit den für die Ausbildung zuständigen Leuten. Er fängt erst zu arbeiten an, wenn ihm alle wichtigen Arbeitsschritte von Anfang bis Ende bekannt sind. Er diskutiert mit den Arbeitskollegen über die Arbeitsbedingungen und die Arbeitserfahrungen. Nach einem Arbeitsauftrag vergegenwärtigt er sich nochmal den Arbeitsablauf und bewertet kritisch seine Vorgehensweise. Wenn er mit einer Arbeit fertig ist, überlegt er, was er nächstes Mal bei einem ähnlichen Auftrag besser machen würde. Stört ihn etwas an der Arbeit, denkt er darüber nach, wie man die Arbeitsverhältnisse und die Arbeitsorganisation im Betrieb verbessern könnte.

Die Operationsgüte der Handlung (O.G.)

Kriterien für die Operationsgüte sind die Selbstständigkeit, Flexibilität, Effizienz des Handelns, die Fähigkeit, das eigene Tun erklären und begründen zu können, sowie die Antizipation, d. h. das gedankliche Vergegenwärtigen und Durchspielen verschiedener Vorgehensweisen beim Handeln.

Ergebnisse: Die O.G. des Arbeitshandelns der Auszubildenden wurde von den Untersuchern überwiegend positiv, d. h. als ‚sehr gut‘ oder ‚gut‘ beurteilt. Am häufigsten fiel die Beurteilung der ‚Effizienz‘ positiv aus (65%), am wenigsten häufig die Fähigkeit, das eigene Tun erklären und begründen (46%) zu können.

In der Gesamtbeurteilung gab es zwischen den Berufen und Funktionsbereichen keine bedeutsamen Unterschiede. Sonst unterscheiden sich die Gruppen nur darin, daß die Auszubildenden der energietechnischen Berufe auf Befragung bessere (kausale) Erklärungen für bestimmte Handlungseffekte oder das Auftreten bestimmter Ereignisse (z. B. Störungen) im Handlungsverlauf liefern konnten als die Auszubildenden der nachrichtentechnischen Berufe, und daß die Auszubildenden, die im Montagebereich arbeiteten, in diesem Punkt besser waren als die Auszubildenden aus dem Fehlersuch- und Prüfbereich.

Determinanten der Handlungsqualität

Zwischen der Arbeit, die der Auszubildende zu verrichten hat, und seiner Handlungsweise gibt es eine Reihe von signifikanten (korrelativen) Zusammenhängen. Einige Beispiele:

Die Möglichkeit, Einfluß zu nehmen auf die Arbeitszuteilung, wirkt sich positiv auf die O. D. aus.

Der Abwechslungsreichtum der Arbeit verbessert die O. D. im Bereich der Orientierung.

Je häufiger Arbeitsaufgaben unter dem Gesichtspunkt der Neuartigkeit der Arbeit für den Auszubildenden ausgewählt werden, destobesser die O. D. im Bereich der Planung.

Je größer der Planungsbedarf der Arbeit, desto größer die O. D. im Bereich der Handlungskontrolle und -bewertung:

Die Selbständigkeit wird positiv zum einen von der Komplexität der Arbeit, zum anderen vom Einbeziehungsgrad in den Arbeitsprozeß beeinflußt.

Die Antizipationsfähigkeit wächst mit der Komplexität der Arbeit und mit dem Fachwissen (erfaßt mit Hilfe des Indikators „Durchschnittsnote im letzten Berufsschulzeugnis“).

Die Fähigkeit, das eigene Tun erklären zu können, hängt mit Arbeitsmerkmalen der Variabilität und Integralität zusammen: Je mehr betriebliche Arbeitsbereiche/Abteilungen der Auszubildende im Verlauf seiner Ausbildung kennenlernt, desto besser kann er sein Tun erklären, desto rationaler wird sein Handeln. Die Rationalität wächst in dieser Hinsicht auch, wenn der Restriktionsgrad der Tätigkeit sinkt, d. h. wenn das Spektrum der Handlungsmöglichkeiten, die der Arbeitsplatz bietet, vom Auszubildenden möglichst weitgehend auch selbst erfahrbar wird.

In gleicher Weise hängt der Restriktionsgrad auch mit der Flexibilität des Handelns zusammen: Je mehr der Jugendliche von der Übernahme von Handlungsfunktionen während der Arbeit ausgeschlossen wird, desto schlechter die Handlungsflexibilität.

3 Die Leistungen der Auszubildenden bei der Arbeit

Die Leistungsbeurteilung erfolgte auf einer siebenstufigen Skala mit Hilfe einer Liste von 20 Leistungsmerkmalen durch den Ausbilder vor Ort bzw. den Ausbildungsbeauftragten der Betriebsabteilung, in welcher der Auszubildende zum Untersuchungszeitpunkt tätig war. Orientierungsmaßstab bei der Beurteilung war das Leistungsniveau eines erstklassigen Facharbeiters/Gesellen, der seine Ausbildung gerade abgeschlossen hat.

Ergebnisse: Im Vergleich zu dieser Bezugsperson erfüllen die Auszubildenden die einzelnen Leistungsanforderungen im Mittel mindestens zu 45% und höchstens zu 82%. Relativ am schlechtesten werden die Auszubildenden in den Merkmalen „Entscheidungsfähigkeit“, „Kreativität“, „Durchsetzungsvermögen“ und „Eigeninitiative“ beurteilt. Bei 44% der Auszubildenden sind die Ausbilder der Meinung, daß deren Entscheidungsverhalten „nicht“, „kaum“ oder nur „etwas“ den Anforderungen im Beruf entspricht; in gleicher Weise wird die Kreativität bei 27%, das Durchsetzungsvermögen bei 25% und die Eigeninitiative bei 20% als unzureichend angesehen.

Signifikante Unterschiede zwischen den Berufen bestehen lediglich in der „Arbeitsgüte“ und im „Arbeitstempo“. In diesen Merkmalen schneiden die Radio- und Fernsehtechniker nach dem Urteil ihrer Ausbilder am schlechtesten ab.

Auffallend ist, daß sich das Ausbildungsjahr nicht in dem Maße in den Leistungsdaten niederschlägt, wie man gemeinhin erwarten könnte. Signifikant besser beurteilt werden die Älteren nur in der „Arbeitsgüte“ (also hinsichtlich der Genauigkeit, Gründlichkeit, Sauberkeit und Funktionsgerechtigkeit der Arbeitsergebnisse) und der „Selbststeuerung“ [5]; tendenziell auch noch im Merkmal „Entscheidungsfähigkeit“ [6].

Determinanten des Leistungsniveaus

Die Ergebnisse einer multiplen Regressionsanalyse [7] legen folgende Annahme nahe:

Den größten Beitrag zur Vorhersage der Leistungsstärke der Jugendlichen im Arbeitsprozeß liefert die Durchschnittsnote in der fachbezogenen Fächergruppe der Berufsschule (also in Fachkunde/Fachrechnen/Fachzeichnen) bzw. der die Schulnote bedingende Komplex individueller Merkmale (wie Fachwissen, Intelligenz, Motivation). Die Schulleistung „erklärt“ 19,4% der Varianz des Kriteriums und ist damit sehr viel gewichtiger als die Dauer der Arbeitserfahrung der Auszubildenden (Varianzanteil $V = 2\%$) und das vom Betrieb für produktionsunabhängiges Lernen zur Verfügung gestellte Zeitkontingent ($V = 6,1\%$), die sich beide auch positiv auf die Arbeitsleistung auswirken. Von den verschiedenen im Rahmen der arbeitsplatzgebundenen

Ausbildung angewendeten pädagogischen Maßnahmen tragen hauptsächlich die Maßnahmen, die sich auf die Förderung des Planungsverhaltens beziehen, zur Leistungsverbesserung bei ($V = 5,5\%$).

4 Die Arbeitszufriedenheit der Auszubildenden

Die Arbeitszufriedenheit ist Bestandteil, Bedingung und Resultat der Erfahrungsbildung im Arbeitsprozeß. In dieser Untersuchung wird unter Arbeitszufriedenheit die Einstellung der Person zur Arbeitssituation verstanden. Die Einstellung kommt dadurch zustande, daß bestimmte Erfahrungen mit der Arbeit vom Individuum bewertend (als mehr oder weniger „gut“ bzw. „schlecht“) registriert und in sein kognitives System integriert werden. Als Personenmerkmal ist Arbeitszufriedenheit demnach einerseits Ergebnis bestimmter vorgängiger Bedingungen. Andererseits ist sie eine Handlungsbedingung und beeinflußt zusammen und in Wechselwirkung mit den anderen Personenmerkmalen (den Fähigkeiten, Motiven, Kenntnisse usw.) und den Merkmalen der Situation Handlungsweise, -ergebnisse und -folgen (wie etwa verstärkte Zuwendung zur Arbeit, erhöhte Ausdauer, Arbeitsgüte, psychosomatische Störungen). Arbeitszufriedenheit kann als selbständiges Organisationsziel angesehen werden.

Häufig wurde und wird Arbeitszufriedenheit als ein Mittel zu anderen Organisationszielen genutzt. Beispielsweise propagierte die „Human-Relations-Bewegung“ die Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen im Betrieb letztlich mit dem Hintergedanken, daß damit die Leistungen der Arbeitnehmer erhöht würden. Empirisch konnte eine solche „instrumentelle“ Bewertung der Arbeitszufriedenheit allerdings nicht gestützt werden (vgl. z. B. von ROSENSTIEL 1975, S. 380 ff.).

Ergebnisse: Die Auszubildenden sind mit ihrer Arbeitssituation zum allergrößten Teil mehr oder weniger zufrieden [8]. Die Allgemeine Arbeitszufriedenheit (AAZ) ist bei den Älteren allerdings nicht so groß wie bei den Jüngeren. Eine genauere Analyse zeigt, daß die durchschnittlichen Gesamtzufriedenheitswerte im 3. Ausbildungsjahr relativ zu denen des 2. Jahres abfallen und im 4. Jahr wieder etwas ansteigen, ohne jedoch das Niveau des 2. Jahres zu erreichen.

Die einzelnen Aspekte der Arbeitssituation werden von den Auszubildenden unterschiedlich bewertet: Am meisten zufrieden sind sie mit den sozialen Beziehungen während der Arbeit.

Die Arbeitstätigkeit wird von der überwiegenden Mehrheit positiv erlebt, wenngleich in zwei Punkten relativ häufig Kritik geäußert wird: Ein Teil der Auszubildenden fühlt sich durch die Arbeitsaufgaben unterfordert, ein anderer Teil glaubt eigene Ideen bei der Arbeit nicht verwirklichen zu können.

Was die physischen Arbeitsbedingungen betrifft, bestehen zwischen den Berufen in einer Reihe von Merkmalen (z. B. Sauberkeit, Lärm, Temperatur, Beanspruchungsgrad) hochsignifikante Unterschiede, wobei die Elektroinstallateure ihre Arbeitsbedingungen am schlechtesten bewerten.

Die persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten (d. h. die Lernmöglichkeiten bei der Arbeit und die Möglichkeit, verantwortungsvollere Aufgaben zu übernehmen) werden bisweilen als „ungeregelt“ (28%) und als „nicht leistungsgerecht“ (22%) eingeschätzt. In diesem Zufriedenheitsaspekt bestehen weder zwischen den Berufen noch zwischen den Ausbildungsjahren signifikante Unterschiede.

Am wenigsten sind die Auszubildenden mit der Organisation und Leitung des Betriebes zufrieden. Die Älteren sind in dieser Hinsicht noch weniger zufrieden als die Jüngeren. Im einzelnen wird die Firma häufig als „umständlich“ (43%) bezeichnet, häufig wird davon gesprochen, daß sie an der Meinung der Leute nicht interessiert sei (38%), daß man nicht mitreden könne (44%), daß ungenügend informiert werde (37%).

Determinanten der Arbeitszufriedenheit
Zunächst wird die Verflochtenheit der Arbeitszufriedenheit mit Merkmalen der Arbeit, der Person und der Handlung beschrie-

ben. Dann wird der Versuch gemacht, die relative Einflußstärke einiger ausgewählter Merkmale mit Hilfe der multiplen Regression abzuschätzen.

Arbeitsseitige Determinanten

Problemhaltigkeit: Werden die Planungserfordernisse der Arbeit größer, nimmt auch die AAZ zu.

Andererseits senkt Arbeit, die ohne viel Nachdenken zu erledigen ist, die AAZ. Je häufiger die Arbeit als zu leicht empfunden wird, desto weniger zufrieden ist man mit der Arbeit. Je häufiger Arbeit unter dem Gesichtspunkt der Neuartigkeit der Aufgabe für den Auszubildenden ausgewählt wird, desto zufriedener ist dieser mit der Arbeit.

Handlungsspielraum: Auszubildende, die die Möglichkeit haben, Einfluß zu nehmen auf die Arbeit, die sie bekommen, sind mit ihrer Arbeit auch zufriedener.

Variabilität: Je mehr Arbeitsbereiche und Betriebsabteilungen der Jugendliche im Verlauf seiner Ausbildung kennenlernt, d. h. je kürzer der Aufenthalt am jeweiligen Arbeitsplatz, desto zufriedener ist er mit den Arbeitsbedingungen. Auch die lokale Mobilität wirkt sich positiv auf die AAZ aus, vor allem auf die Bewertung der Tätigkeit und der Entwicklungschancen bei der Arbeit. Die AAZ erhöht sich in dem Maße, in dem die Arbeitsmittel wechseln; sie wächst auch, wenn dem Auszubildenden gelegentlich (d. h. nicht „nie“ und nicht „immer“) genau gesagt wird, wie die Arbeit zu machen ist, und wenn er gelegentlich die Möglichkeit hat, neue Vorgehensweisen bei der Arbeit auszuprobieren.

Integralität: Je größer die Tätigkeitsvielfalt und das handlungsfunktionale Anforderungsspektrum der Arbeit, desto zufriedener sind die Auszubildenden mit den Arbeitsbedingungen.

Soziale Unterstützung: Die Zufriedenheit mit den Entwicklungsmöglichkeiten bei der Arbeit wächst mit zunehmendem Pädagogisierungsgrad und in dem Maße, in dem sich die Ausbilder vor Ort bei der Zuteilung von Arbeit am Ausbildungsplan orientieren.

Qualifikatorischer Nutzwert: Je häufiger der Jugendliche die Arbeit als wichtig für seine Berufsausbildung erlebt, desto zufriedener ist er mit der Arbeit.

Personseitige Determinanten

Die Länge der arbeitsplatzgebundenen Ausbildungszeit korreliert negativ sowohl mit der AAZ als auch mit dem Grad an Zufriedenheit mit dem Vorgesetzten, der Organisation und den Arbeitsbedingungen.

Leistungsstärke Auszubildende sind mit der Arbeit im allgemeinen zufriedener. Dies gilt für die verschiedenen Facetten der Leistungsfähigkeit: für die Arbeitsleistung, die Prüfungsleistung in der Zwischenprüfung der Kammer sowie für die Berufsschulleistung.

Handlungsseitige Determinanten:

Die operative Differenziertheit im Bereich der Orientierung steht in einem positiven Zusammenhang zur Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen.

Die operative Differenziertheit im Bereich der Evaluation wirkt sich positiv auf die Zufriedenheit mit der Arbeit im allgemeinen und mit der Organisation sowie mit den Entwicklungsmöglichkeiten bei der Arbeit im besonderen aus.

Zwischen der Operationsgüte der Handlung und der Arbeitszufriedenheit besteht praktisch kein Zusammenhang.

Die Art und Weise, wie Streßsituationen bewältigt werden, ist für die Zufriedenheit nicht ohne Bedeutung. Leute, die beispielsweise bei einem Streit dazu neigen, aggressiv zu reagieren und es dem Gegenüber „in gleicher Münze zurückzugeben“, sind mit der Arbeit weniger zufrieden.

Die Ergebnisse einer multiplen Regressionsanalyse legen folgende Hypothese nahe:

Für die AAZ haben weder der Ausbildungsberuf noch das Ausbildungsjahr noch der Pädagogisierungsgrad eine nennenswerte

Bedeutung; wohl dagegen die lokale Mobilität ($V = 5,9\%$), die Tätigkeitsvielfalt ($V = 3,6\%$), die Ursachenzuschreibung bei Erfolg und Mißerfolg ($V = 4,3\%$), die Strategien der Streßbewältigung ($V = 6,4\%$) sowie die Länge der Arbeitserfahrung ($V = 3,1\%$).

Anmerkungen

[1] Bei der Auswahl der Betriebe wurden die Spitzenorganisationen der Wirtschaft eingeschaltet, die Kontakte zu Kammern, Innungen und Fachverbänden stifteten. Die Datenerhebung wurde im IV. Quartal 1982 von der AgS GmbH in München durchgeführt.

Bei der Datengewinnung wurden verschiedene Methoden eingesetzt: Strukturierte und standardisierte schriftliche und mündliche Befragung, offene Einzelinterviews, Arbeitsbeobachtung und Beobachtungsinterviews, Analyse von Ausbildungsunterlagen. Informanten waren: der Ausbildungsleiter (bzw. Betriebsinhaber), die Ausbildungsbeauftragten in den Betriebsabteilungen, die Ausbilder vor Ort und (pro Betrieb) zwei Auszubildende, die über unterschiedlich lange Arbeitserfahrung verfügten (jeweils einer aus dem 2. Jahr und 3./4. Jahr) und zum Erhebungszeitpunkt entweder im Bereich der Montage/Herstellung oder der Fehlersuche/Prüfung arbeiteten.

Die Erhebungsinstrumente waren zuvor im Rahmen einer Voruntersuchung in sechs Berliner Betrieben entwickelt und erprobt worden.

Die Datenauswertung erfolgte mit Hilfe der Content-Analyse und verschiedenen (vorwiegend nichtparametrischen) statistischen Verfahren. Die im folgenden erwähnten multiplen Regressionsanalysen hatten eine heuristische Funktion für die Gewinnung bzw. Präzisierung von (komplexen) Hypothesen, die freilich noch der Kreuzvalidierung bedürfen.

Rahmentheorie und Grundannahmen dieser Studie wurden bereits an anderer Stelle skizziert (vgl. FRANKE, 1982, 1983). Ausführlich auf die methodischen und methodologischen Fragen der Untersuchung wird im Forschungsbericht eingegangen:

Vgl. Franke, G./Kleinschmitt, M., unter Mitarbeit von Borch, H., und Fischer, M.: Der Lernort Arbeitsplatz. Berlin 1984. (= Schriften zur Berufsbildungsforschung) (in Vorbereitung).

[2] Das erforderliche Planungsniveau der Arbeit wurde mit Hilfe des „Verfahrens zur Ermittlung von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit (VERA)“ von Volpert u. a. (1983) gemessen.

[3] Die Untersucher benutzten einen Anforderungskatalog mit 18 Handlungsfunktionen, wie z. B. „Beschaffung des Materials“, „Festlegung der Arbeitsschritte“, „Prüfung auf Einhaltung der VDE-Bestimmungen“.

[4] Es erfolgte eine Dichotomisierung der Beschäftigtenzahl am Median ($n = 300$).

[5] „Selbststeuerung“ wird im Fragebogen wie folgt bestimmt: „Nach der Einweisung wird zielstrebig und selbständig gearbeitet. Ständige Anleitung und Führung durch Vorgesetzte ist nicht erforderlich. Für gegebenenfalls erforderliche Hilfe und Unterstützung durch andere sorgt der Handelnde selbst.“

[6] „Entscheidungsfähigkeit“ wird im Fragebogen wie folgt bestimmt: „Bestehen mehrere Möglichkeiten für das Vorgehen bei der Arbeit, wird ohne langes Zaudern die zweckmäßigste Alternative ausgewählt. In Fällen, in denen die Konsequenzen des Handelns nicht ganz überschaubar sind und ein Entscheidungsrisiko besteht, werden trotz der Unsicherheit Entscheidungen getroffen.“

[7] Bei der Regression wurden 20 Merkmale des Betriebes, der Arbeit des Auszubildenden und seiner Handlungsweise als Prädiktoren berücksichtigt. Die multiple Korrelation mit der Zielvariablen „Leistungsniveau bei der produktiven Arbeit“ betrug $R = .80$. Die Zielvariable entstand durch Aggregation (Summenwertbildung) der 20 Leistungsdaten für jeden Auszubildenden.

[8] Die Messung der Arbeitszufriedenheit erfolgte in dieser Studie mit Hilfe einer leicht modifizierten Form des „Arbeitsbeschreibungs-Bogens“ von NEUBERGER/ALLERBECK (1978).

Literatur

FRANKE, G.: Qualitätsmerkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz. In: BWP, 11. Jg., 1982, Heft 4, S. 3–9.

FRANKE, G.: Arbeit als Faktor für die Vermittlung und Gewinnung funktionaler Kompetenz. In: Ruhland, H.-J./Niehues, M./Steffens, H.-J., Berufliche Sozialisation in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Lernorten, Krefeld 1983, S. 68–90.

NEUBERGER, O./ALLERBECK, M.: Messung und Analyse von Arbeitszufriedenheit. Erfahrungen mit dem „Arbeitsbeschreibungs-Bogen“. Bern, Stuttgart, Wien: Huber 1978.

v. ROSENSTIEL, L.: Die motivationalen Grundlagen des Verhaltens in Organisationen. Leistung und Zufriedenheit. Berlin: Duncker u. Humblot 1975.

VOLPERT / OESTERREICH / GABLENZ-KOLAKOVIC / KROGOLL / RESCH: Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen in der Arbeitstätigkeit (VERA): Analyse von Planungs- und Denkprozessen in der industriellen Produktion. Köln: Verlag TÜV Rheinland 1983.

Manfred Kleinschmitt

Ausbilden am Arbeitsplatz

Der vorliegende Beitrag informiert über einige Ergebnisse aus einer breiter angelegten Untersuchung [1] im Rahmen des Forschungsprojekts „Einfluß typischer Merkmale der Ausbildung am Arbeitsplatz auf das berufliche Lernen“. Es wird eine Bestandsaufnahme pädagogischer Maßnahmen bei der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung vorgenommen; damit sollen zugleich Ansatzpunkte und Perspektiven für eine Intensivierung des Lernens am Arbeitsplatz aufgezeigt werden. Weitere, das arbeitsplatzgebundene Lernen bestimmende Faktoren und deren Zusammenhänge werden in dem Beitrag von Franke, G. in diesem Heft unter dem Aspekt des ‚Erfahrungslernens‘ beschrieben.

Im Rahmen produktionsgebundener Ausbildungsabschnitte lernt der Auszubildende in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsaufgabe. Er lernt und erweitert seine beruflichen Erfahrungen, indem er zuhört, beobachtet, Anweisungen liest, Fragen stellt, probiert, mitarbeitet . . . — er lernt beim Vollzug der Arbeit. Der Vorgang des Lernens kann gefördert, das Lernen kann unterstützt werden. Unterstützung des Lernens heißt: Durch geeignete Maßnahmen (pädagogische Maßnahmen) wird erreicht, daß der Auszubildende am Arbeitsplatz besser, schneller, leichter, sicherer lernt.

Solche pädagogischen Maßnahmen können wirksam werden bei

- der Vorbereitung des Auszubildenden auf die Arbeit im Betrieb;
- der Anleitung und Betreuung des Auszubildenden während der Arbeit;
- der nachbereitenden Auswertung von Arbeitserfahrungen des Auszubildenden nach der Arbeit.

In der vorliegenden Untersuchung ging es darum, diese Maßnahmen zu erfassen und zu beschreiben. Betriebsinhaber, Ausbildungsleiter beziehungsweise hauptberufliche Ausbilder, Abteilungsleiter in den Betriebsabteilungen und Ausbildungsfachkräfte an den Arbeitsplätzen „vor Ort“ wurden im Rahmen strukturierter Interviews mündlich befragt [2], in welcher Weise das Lernen am Arbeitsplatz gefördert wird.

Auf der Grundlage der Befragungsergebnisse werden im ersten Teil dieses Beitrages betriebliche Maßnahmen zur Unterstützung des Lernens am Arbeitsplatz beschrieben.

Der zweite Teil des Beitrags informiert über die Beurteilung der Ausbildung am Arbeitsplatz durch die Auszubildenden, wie sie in der mündlichen Befragung zur Unterstützung des Lernens am Arbeitsplatz zum Ausdruck kommt.

1 Betriebliche Maßnahmen zur Unterstützung des Lernens am Arbeitsplatz

1.1 Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Arbeit

Maßnahmen zur Einführung in den Betrieb und zur Vorbereitung auf die Arbeit sollen in der Regel dazu beitragen, daß der Übergang des Jugendlichen aus der Welt der Schule in die Arbeitswelt möglichst reibungslos erfolgt und der Einstieg in die produktionsgebundene Ausbildung erleichtert wird.

In den in die Untersuchung einbezogenen Betrieben ist es die Regel, daß zu Beginn der Ausbildung eine generelle Einführung der Auszubildenden auf Betriebsebene und — bei größeren Betrieben — zusätzlich auf Abteilungsebene erfolgt. Neben betriebsbezogenen Themen gehören zur Einführungsinformation häufig auch Themen wie „Weiterbildungsmöglichkeiten“, „Gesetzliche Bestimmungen für die Berufsausbildung“, „Jugendvertretung/Betriebsrat“ und „Soziale Einrichtungen/Sozialversicherung“, die in der Befragung häufiger bei den größeren Betrieben, seltener bei kleineren Betrieben genannt wurden.

Die Informationsübermittlung geschieht in unterschiedlicher Form, z. B. durch Einzelgespräch, Informationsveranstaltung, Betriebsbesichtigung, Film- oder Dia-Vortrag, schriftliche Unterlagen. Bei größeren Betrieben finden häufiger Informationsveranstaltungen von halbtägiger bis mehrtägiger Dauer (z. B. als „Einführungseminar“ oder „Informationswoche“) statt; bei kleineren Betrieben herrscht eher die Form des „Einzelgesprächs“ vor.

Eine lehrgangsmäßige Grundausbildung in der Lehrwerkstatt war in der Hälfte der untersuchten Betriebe anzutreffen. Die Gesamtdauer der Lehrwerkstattausbildung ist von Betrieb zu Betrieb sehr unterschiedlich, sie umfaßt Zeitspannen von wenigen Wochen bis zu zwei Jahren, in Einzelfällen auch noch mehr.

Arbeitsbereichsbezogene Vorbereitungslehrgänge als eine spezielle, auf bestimmte Arbeitsbereiche oder Abteilungen ausgerichtete Form der Vorbereitung des Auszubildenden gibt es in etwa einem Viertel der Betriebe.

Bei mehr als einem Drittel der untersuchten Betriebsabteilungen größerer Betriebe werden die Auszubildenden vom Abteilungsleiter in der Regel (d. h. ‚häufig‘, ‚sehr häufig‘ oder ‚immer‘) dazu angehalten, sich nach der Selbstlernmethode anhand betrieblicher Arbeitsunterlagen einführend zunächst selbst über den neuen Arbeitsbereich zu informieren.

In vielen Betriebsabteilungen werden gemeinsam für Mitarbeiter und Auszubildende des Arbeitsbereichs regelmäßige Arbeitsgespräche zur Auftragsabwicklung durchgeführt.

Bei den von knapp der Hälfte der Betriebe genannten „anderen Vorbereitungsmaßnahmen“ kommt in Angaben wie „persönliches Gespräch“, „mündliche Einweisung“, „Einzelgespräch“ u. ä. klar zum Ausdruck, daß es sich hierbei überwiegend um Maßnahmen mit geringem Formalisierungsgrad handelt.

1.2 Maßnahmen während der Arbeit

Das Schwergewicht pädagogischer Maßnahmen im Verlauf der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung liegt zweifellos bei der Anleitung und Betreuung des Auszubildenden während der Arbeit durch den „Ausbilder vor Ort“ (oft auch „nebenberuflicher Ausbilder“ oder „Ausbildungsfachkraft“ genannt).

Der „Ausbilder vor Ort“ hat in der Regel die Aufgabe (vgl. SELKA/TILCH 1982), den Auszubildenden in das Arbeitsgebiet einzuführen, ihn anzuleiten und zu kontrollieren sowie bei der Beurteilung des Auszubildenden mitzuwirken.

Durch Befragung der mit Ausbildungsaufgaben betrauten Fachkräfte in den betrieblichen Arbeitsbereichen war herauszufinden: Wie werden diese Aufgaben — Einführen in die Arbeit, Anleiten und Betreuen während der Arbeit, Kontrollieren der Lern- und Arbeitsergebnisse, Beurteilen der Leistungen — im betrieblichen Arbeitsprozeß bei der Ausbildung am Arbeitsplatz im einzelnen wahrgenommen?

1.2.1 Information über Ausbildungsziele

Die Information des Lernenden über das angestrebte Lernziel (als dem durch Lernen zu erreichenden Ergebnis) gilt allgemein als wichtiges Mittel zur Steigerung von Lern- und Leistungsmotivation. Nicht zuletzt auch kann der Lernende den Grad des Erfolges eigener Lernanstrengungen nur dann richtig einschätzen, wenn er die Ziele kennt.

Zur Frage nach der Information des Auszubildenden über die Ausbildungsziele am Arbeitsplatz lautet beim allergrößten Teil der befragten Ausbilder vor Ort die Antwort wie folgt: Vor Beginn der Arbeit werden dem Auszubildenden Aufgabenstellung und auszuführende Arbeiten mitgeteilt, die Ausbildungsziele und -inhalte ergeben sich damit von selbst.

Die „ausdrückliche“ Information über Ausbildungsziele gibt es

am Arbeitsplatz eher noch in mündlicher, sehr selten jedoch in schriftlicher Form.

1.2.2 Auftragserteilung

In der Voruntersuchung zeigte sich, daß bei der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung die Auftragserteilung je nach Betriebsgröße, Betriebsstruktur, Arbeitsbereich, Art der Arbeit und je nach Ausbildungsstand des Auszubildenden von den Ausbildern sehr unterschiedlich gehandhabt wird. Die Variationen bei der Erteilung von Arbeitsaufträgen sind in ihrer Vielfalt empirisch nur schwer erfassbar und beschreibbar. Es lag daher nahe, sich — losgelöst vom Stand der Diskussion über Ausbildungsmethoden — für einen pragmatischen Ansatz zu entscheiden und sich auf einige wenige, zwangsläufig gröbere Aussagen zu beschränken. Aus der Befragung der Ausbilder nach ihrer Vorgehensweise bei der Auftragserteilung ergibt sich danach folgendes Bild:

Der größte Teil der Ausbilder vor Ort (etwa drei Viertel der Befragten) verfährt bei der Erteilung von Arbeitsaufträgen an den Auszubildenden in der Regel wie folgt: Der Gesamtauftrag wird dem Auszubildenden genannt, der von ihm zu übernehmende Teilauftrag (Arbeitsaufgabe) wird beschrieben und erklärt, gegebenenfalls werden schwierige Sachen vorgemacht; der Auszubildende führt den Teilauftrag aus.

Bei älteren Auszubildenden (3./4. Ausbildungsjahr) wird von mehr als der Hälfte der befragten Ausbilder die Auftragserteilung häufiger auch in der Weise gehandhabt, daß der Gesamtauftrag dem Auszubildenden mitgeteilt und kurz erläutert wird; dieser übernimmt dann selbständig Arbeitsplanung und -ausführung des Gesamtauftrages. Ein kleinerer Teil der Ausbilder (weniger als ein Fünftel der Befragten) gibt an, auch bei jüngeren Auszubildenden (2. Ausbildungsjahr) häufiger so zu verfahren.

1.2.3 Setzung der Anforderungsniveaus

Die Arbeitsaufgaben der Auszubildenden sind unterschiedlich im Anforderungsniveau, das heißt, sie unterscheiden sich in der Komplexität der Aufgabenstellung, im Schwierigkeitsgrad der auszuführenden Arbeiten sowie im Maß der Selbständigkeit, das dem Auszubildenden bei der Arbeitserledigung zugebilligt bzw. das von ihm erwartet wird. Mit seiner Vorgehensweise bei der Auftragserteilung bestimmt letztlich der Ausbilder vor Ort das Anforderungsniveau für den einzelnen Auszubildenden.

Die in der Untersuchung ermittelten durchschnittlichen Häufigkeitswerte für die Setzung der Anforderungsniveaus durch die Ausbilder vor Ort bei den jüngeren und den älteren Auszubildenden (2. vs. 3./4. Ausbildungsjahr) sind aus der Abbildung 1 ersichtlich. Wie die Profilkurven zeigen, gibt es in der Häufigkeit der Nennung von Niveau 1 („Gesamtauftrag“) einen deutlichen Unterschied zwischen den jüngeren und den älteren Auszubildenden, während bei den Niveaus 2 bis 5 („Teilauftrag“, „Einzeltätigkeit“, „einfache Handgriffe“ und „zuschauen“) die Unterschiede zwischen Jüngeren und Älteren weniger ausgeprägt sind. Dieses läßt, wenn man vom Anforderungsniveau „Gesamtauftrag“ absieht, bei der Auftragserteilung auf ein relativ geringes Maß an Differenzierung nach Ausbildungsjahr schließen.

1.2.4 Förderung des Planungsverhaltens

In der Ausbildung soll der Auszubildende lernen, bei der Bewältigung beruflicher Aufgaben planvoll vorzugehen. Planvolles Arbeitsverhalten im weitesten Sinne, das sich in Operationen der Vorbereitung, der Ausführung und der Nachbereitung einer Arbeitstätigkeit verdeutlicht, ist zweifellos ein wichtiges Kennzeichen qualifizierter beruflicher Tätigkeit.

In der Ausbildungspraxis dürfte es in der Regel beim „Planen lernen“ zunächst um Planungsverhalten „im engeren Sinne“ gehen, nämlich um die Fähigkeit und die Bereitschaft des Auszubildenden zu einer der Arbeitsausführung vorangehenden gedanklichen Durchdringung der Arbeitsaufgabe mit dem Ziel der selbständigen Festlegung des Arbeitsablaufs und der selbständigen Durchführung der Arbeit.

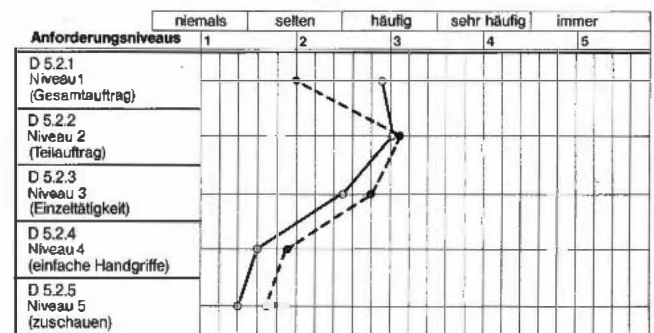
Dabei bedeutet Ausbilden im Sinne von „Unterstützen des Ler-

nens“, daß das Planungsverhalten des Auszubildenden durch geeignete Maßnahmen gefördert und der Prozeß des Planens von Arbeitstätigkeit in einer mehr oder weniger systematisierten Form zum Gegenstand der Ausbildung gemacht wird.

In unserer Untersuchung ging es um die Frage, inwieweit bei der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung das Planungsverhalten des Auszubildenden gezielt gefördert wird. Die Ausbilder vor Ort wurden gefragt, welche diesbezüglichen Maßnahmen sie am Arbeitsplatz anwenden.

Eine Übersicht über die von den befragten Ausbildern am Arbeitsplatz angewandten Maßnahmen und die Häufigkeit ihrer Anwendung vermittelt die Abbildung 2. [3]

Abbildung 1: Setzung der Anforderungsniveaus durch die Ausbilder vor Ort (durchschnittliche Häufigkeitswerte; $46 \leq n \leq 51$)



Legende: --- Auszubildender des 2. Ausbildungsjahres
— Auszubildender des 3./4. Ausbildungsjahres

Niveau 1: Der Gesamtauftrag wird dem Auszubildenden mitgeteilt und kurz erläutert; er übernimmt dann selbständig Arbeitsplanung und -ausführung des Gesamtauftrages

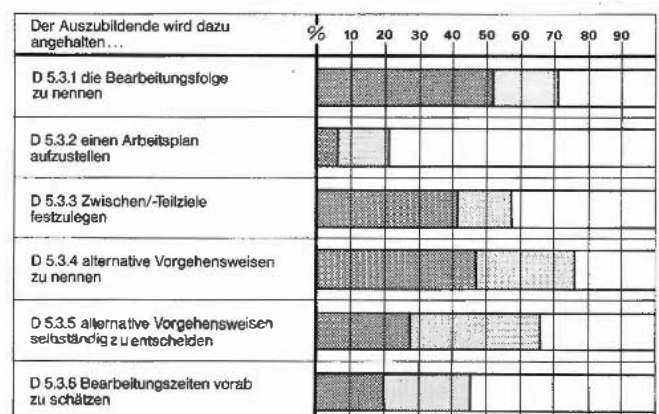
Niveau 2: Der Gesamtauftrag wird dem Auszubildenden genannt, der von ihm zu übernehmende Teilauftrag (Arbeitsaufgabe) wird beschrieben und erklärt, ggf. werden schwierige Sachen vorgemacht; der Auszubildende führt den Teilauftrag aus

Niveau 3: Der Teilauftrag wird dem Auszubildenden genannt, die von ihm zu übernehmenden Einzeltätigkeiten/Verrichtungen werden genau erklärt, ggf. vorgemacht; der Auszubildende führt die vorgegebenen Arbeiten aus

Niveau 4: Die Einzeltätigkeit/Verrichtung wird dem Auszubildenden genannt bzw. vorgemacht und er wird aufgefordert, dabei anstehende einfachere Handgriffe zu übernehmen; der Auszubildende führt die Handgriffe nach Anweisung aus

Niveau 5: Der Arbeitsauftrag wird dem Auszubildenden genannt, er wird aufgefordert, aufmerksam zuzuschauen und (bei Bedarf) Hilfestellung zu geben (z. B. Werkzeug oder Material zuzureichen o.ä.)

Abbildung 2: Förderung des Planungsverhaltens bei der Arbeit (Angaben in Prozent der befragten Ausbilder vor Ort; $n = 52$)



Legende: ■ „häufig“, „sehr häufig“ oder „immer“
□ „selten“
□ „niemals“

1.2.5 Betreuung während der Arbeit

An den betrieblichen Arbeitsplätzen gibt es unterschiedliche Formen der Anleitung und Betreuung des Auszubildenden während der Arbeit.

In den Aussagen der Befragten rangieren die „Hilfen durch den Ausbilder je nach Bedarf“ an erster Stelle; mit anderen Worten: In sehr vielen Fällen wird es dem Auszubildenden selbst überlassen, sich je nach Bedarf vom Ausbildungsbeauftragten oder von Arbeitskollegen Informationen und Ratschläge zu holen.

Eine andere Form der Betreuung am Arbeitsplatz, die von den Ausbildern ebenfalls sehr oft genannt wird, ist die „gelegentliche Kontrolle und Anleitung durch den Ausbilder“; sie kommt etwas häufiger beim jüngeren als beim älteren Auszubildenden vor.

Umgekehrt wird die „Alleinarbeit des Auszubildenden mit nachträglicher Kontrolle durch den Ausbilder“ häufiger beim älteren Auszubildenden genannt.

Die „Überwachung und Anleitung des Auszubildenden durch Gruppe/Team“ kommt weder bei den jüngeren, noch bei den älteren Auszubildenden besonders oft vor; zwei Drittel der befragten Ausbilder sagen hier „selten“ oder „niemals“.

An letzter Stelle rangiert die „ständige Beobachtung und Anleitung durch den Ausbilder“, die von nur sehr wenigen Befragten als Form der Betreuung des Auszubildenden am Arbeitsplatz angeführt wird.

Als ergänzende Ausbildungsmaßnahmen sind noch „Übungsarbeiten“ und „Zusatzunterweisungen“ zu nennen. Übungsarbeiten am Arbeitsplatz gibt es bei mehr als einem Drittel der befragten Ausbilder. Am Arbeitsplatz wird der Auszubildende nicht nur mit betrieblichen Arbeitsaufgaben (produktiver Arbeit) betraut, sondern er führt auch Übungsarbeiten aus (Herstellen von Übungsstücken mit dem Ziel der Beherrschung bestimmter Fertigkeiten).

Die Frage nach zusätzlicher theoretischer Unterweisung am Arbeitsplatz wird von mehr als der Hälfte der Befragten mit „ja“ beantwortet: Über die unmittelbar fertigungsgebundenen Kenntnisse hinaus werden auch solche Kenntnisse vermittelt, die zu betrieblichen Arbeitsaufgaben den theoretischen Hintergrund liefern.

1.2.6 Einsatz von Lernmaterialien

Zur Erleichterung des Lernens werden in der Ausbildung häufig Lernmaterialien eingesetzt. Je umfangreicher und schwieriger am Arbeitsplatz des Auszubildenden die Arbeitsaufgaben und je abstrakter die Lerninhalte, desto wichtiger werden derartige Lernhilfen als Träger von Informationen für den Lernenden.

Soweit es bei arbeitsplatzgebundener Unterweisung darum geht,

- einen Wechsel in der Vermittlungsform zu erreichen,
- abstrakte Inhalte (zum Beispiel aus dem Bereich der Elektronik) zu veranschaulichen,
- die Voraussetzungen für das Verstehen komplexer Arbeitsabläufe und betrieblicher Zusammenhänge zu schaffen,

kommen als für die Ausbildung nutzbare Lernhilfen zwei Arten von Materialien in Betracht:

1. Betriebliche Arbeitsunterlagen, das heißt die im Fertigungsprozess verwendeten oder die den dort erstellten Produkten zugeordneten Unterlagen (fertigungssteuernde oder endproduktbezogene Arbeitsunterlagen und Materialien)
2. Ausbildungsmittel, das heißt speziell für Ausbildungszwecke entwickelte Lehr- und Lernmaterialien.

Der allergrößte Teil der befragten Ausbilder vor Ort nutzt in der Regel betriebliche Arbeitsunterlagen (z. B. Zeichnungen, Schaltpläne, Prüflisten, Wartungspläne, Auftragsscheine, Betriebsanleitungen) für die Ausbildung am Arbeitsplatz.

Dagegen sind auf den Arbeitsplatz bezogene Ausbildungsmittel nicht besonders häufig anzutreffen: Bei nur etwas mehr als einem Drittel der Ausbilder stehen am Arbeitsplatz speziell für Ausbildungszwecke entwickelte Lehr- und Lernmaterialien (wie

z. B. methodische Anleitungen für Ausbilder, Lehrbriefe, Bildtafeln, Dia-Reihen, Vorführmaschinen oder -geräte, Arbeitsmuster o. ä.) zur Verfügung.

Anders verhält es sich bei Verwendung von fachlichen Unterlagen allgemeiner Art. Solche Materialien werden bei weit mehr als der Hälfte der Ausbilder vor Ort für Ausbildungszwecke bereitgehalten; das heißt: Während der Arbeitszeit steht dem Auszubildenden Fachliteratur (z. B. Fachbücher, Arbeitsmappen o. ä.) zum Selbststudium (Selbstlernmethode) zur Verfügung, die er bei der Erledigung von Arbeitsaufträgen benutzen kann, z. B. zum Vertiefen von Kenntnissen oder zum Erwerb von Spezialwissen.

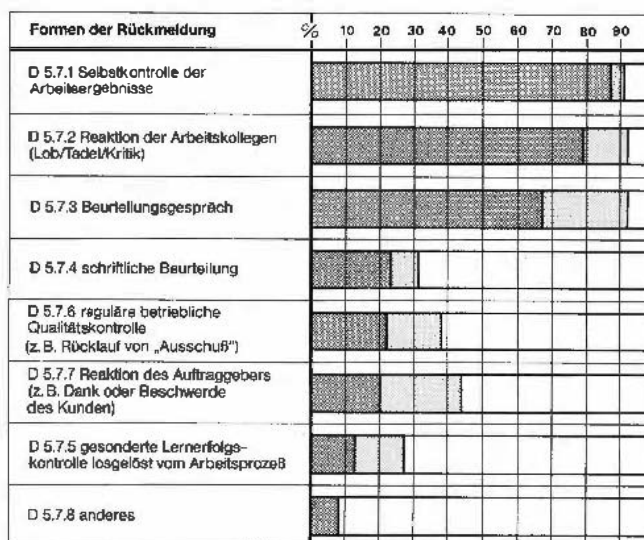
1.2.7 Kontrollieren der Lern- und Arbeitsergebnisse

Am Arbeitsplatz kontrolliert der Auszubildende seine Arbeitsergebnisse selbst (Eigenkontrolle), oder es findet eine Kontrolle durch andere Personen statt (Fremdkontrolle), häufig auch beides; es kann sich dabei um formelle oder informelle Formen der Kontrolle handeln; die Kontrolloperationen können originärer Bestandteil des betrieblichen Arbeitsprozesses sein (z. B. betriebliche Qualitätskontrolle), es kann sich aber auch um zusätzliche, eigens für Ausbildungszwecke geschaffene Maßnahmen handeln (z. B. Beurteilungsgespräche und schriftliche Beurteilungen im Rahmen eines betrieblichen Beurteilungssystems).

Welcher Art die Kontrollen auch sein mögen, sie liefern dem Auszubildenden Hinweise auf die Wirksamkeit oder Angemessenheit seines Handelns. Eine solche Rückkopplung (Feedback) ist für die Ausbildung am Arbeitsplatz unabdingbar, damit der Auszubildende seine Leistung und eventuelle Leistungsdefizite richtig einschätzen kann. Bewährung in der beruflichen Ernstsituation wird für ihn in dem Maße erfahrbar, wie er zu der von ihm erbrachten Leistung eine Rückmeldung erhält.

Die Ergebnisse der Befragung nach der Art der Rückmeldung für den Auszubildenden sind – geordnet nach Häufigkeit der Nennungen – in der Abbildung 3 dargestellt.

Abbildung 3: Art der Rückmeldung zur Arbeitsleistung
(Angaben in Prozent der befragten Ausbilder vor Ort; $47 \leq n \leq 52$)



Legende: ☒ „häufig“, „sehr häufig“ oder „immer“
☐ „selten“
☐ „niemals“

Neben „Selbstkontrolle der Arbeitsergebnisse“, „Reaktion der Arbeitskollegen“ und „Beurteilungsgespräch“, die jeweils von mehr als 90% der Befragten angegeben werden, treten andere Arten des Feedback für den Auszubildenden, wie „schriftliche Beurteilung“, „reguläre betriebliche Qualitätskontrolle“, „Reaktion des Auftraggebers“ oder „gesonderte Lernerfolgskontrolle“, deutlich in den Hintergrund.

tatsachen · hinweise · ergebnisse · materialien · anregungen

Liebe Leserinnen,
liebe Leser,

der Sachverhalt ist bekannt: Frauen sind in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung z. T. erheblich schlechter gestellt als Männer. Nur 38 % der Jugendlichen im dualen System sind Mädchen, obwohl sie die Mehrheit eines Altersjahrganges stellen. Unter den Unversorgten des Jahres 83 waren zwei Drittel Mädchen, die Mehrheit mit guten Schulabschlüssen. Kürzere Ausbildungsdauer und wenige typische Ausbildungsberufe kennzeichnen ihre Situation. Ein größeres Angebot für Mädchen in gewerblich-technischen Berufen könnte einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung ihrer Situation leisten. Die seit 1978 im Rahmen des Modellversuchsprogramms des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft vom Bundesinstitut betreuten Modellversuche zur Erschließung gewerblich-technischer Ausbildungsberufe für Mädchen haben gezeigt, daß Ausbildung und Beschäftigung junger Frauen in diesem Bereich keine unlösbaren Schwierigkeiten mit sich bringen. Die in allen Ländern der Bundesrepublik durchgeführten Modellversuche könnten dazu beitragen, daß diese Erkenntnisse in den nächsten Jahren zu einem veränderten Verhalten der Betriebe auf der einen und der Mädchen und ihrer Familien auf der anderen Seite führt.

Mädchen im „Blaumann“ dürfen keine Exoten bleiben; denn auch der „Blaumann“ steht nicht mehr überall für schwere körperliche Arbeit. Ausbildung für Mädchen ist ebenso wichtig und gehört heute genauso zu ihrem Lebensplan wie das bei jungen traditionell der Fall ist. Gewerblich-technische Ausbildungsberufe sind die Alternative zu

Abiturienten 1983:

Jeder achte Studienberechtigte will vor dem Studium eine andere Ausbildung machen

Gipfel der Nachfrage im dualen System 1988?

Jeder achte Schulabgänger 1983 mit Fachhochschul- bzw. Hochschulberechtigung (etwa 35.000) will das Studium von vornherein erst nach einem vorangegangenen Ausbildungsschritt (z. B. betriebliche-, schulische- oder Berufsausbildung im öffentlichen Dienst) aufnehmen.

Seit dem Entlaßjahrgang 1980 (ca. 22.000) ist damit diese Gruppe um 63 % gestiegen; gegenüber 1976 (ca. 16.000) hat sie sich mehr als verdoppelt. Die Zahl der Studienberechtigten wuchs dagegen im Zeitraum von 1980 bis 1983 nur um 42 %.

Das duale System muß sich folglich auf eine wachsende Zahl von Studienwilligen einstellen, deren Wunsch nach einer „Doppelqualifizierung“ von erheblicher bildungspolitischer Bedeutung ist.

Diese Gruppe ist bisher mehr oder weniger „verdeckt“ geblieben, obwohl sie diese Ausbildungsabsicht schon einige Monate vor dem Schulabgang in der sog. Abiturientenbefragung bekanntgegeben hat.

Dies ist ein Ergebnis einer Auswertung der jährlichen Abiturientenbefragung des Statistischen Bundesamtes durch das Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bisher ging man davon aus, daß die studienberechtigten Ausbildungsplatzbewerber vor allem aus dem Kreis der Unentschlossenen und derjenigen ohne Studienabsicht kommen. Dies legten die Veröffentlichungen zu den jährlich erhobenen Studienabsichten der Abiturienten nahe, die bisher lediglich drei Gruppen sichtbar machten: „Studienwillige“, „Unentschlossene“, „ohne Studienabsicht“. Tatsächlich besteht die Gruppe der Studienwilligen aber aus den Studienberechtigten, die „sobald wie möglich im Anschluß an den Erwerb der Hochschulreife“ studieren möchten und denen, die das erst „im Anschluß an eine anderweitige Ausbildung“ tun wollen.

Alternativrechnungen für die Nachfrage der Abiturienten 1984–1990 nach betrieblichen Ausbildungsplätzen

Laut Vorausschätzung der KMK¹⁾ erreicht die Zahl der studienberechtigten Absolventen mit Fachhoch- und Hochschulreife in den Jahren 1984 – 1986 mit rund 305.000 den Maximalwert und wird bis 1990 auf 252.000 zurückgehen.

Die Nachfrage der Abiturienten nach nicht-akademischen Ausbildungsplätzen richtet sich:

- auf das duale System und die Beamtenausbildung,
- auf Sonderausbildungsgänge der Wirtschaft (einschließlich Praktikanten und Volontäre),
- auf Fachschulen, Berufsakademien, Offizierslaufbahnen (einschließlich direkter Über-

gänger in das Beschäftigungssystem).

Diese Nachfrage wird von drei Absolventengruppen gespeist:²⁾

- den studierwilligen Abiturienten, die vor Studienbeginn eine betriebliche Berufsausbildung absolvieren wollen (Doppelqualifizierer);
- den Abiturienten, die im Hinblick auf ein Studium noch unentschlossen sind. Es wird unterstellt, daß letztlich ein Drittel dieser Gruppe auf das Studium verzichtet;
- den Abiturienten, die von vorne herein erklärt haben, keine Studienabsichten zu haben.

Für die Abschätzung der Nachfrage von Abiturienten werden drei Modellrechnungen angewendet. Die erste (Status-Quo-Variante) hält die bekannten Strukturen des Jahres 1983/84 für den gesamten Zeitraum bis 1990 fest. Das bedeutet:

- 62% der Abiturienten sind studienwillig und 12% haben den Wunsch nach einer Doppelqualifizierung; 24% sind noch unentschlossen (8% werden annahmegemäß kein Studium beginnen); 14% haben zum Befragungszeitpunkt keine Studienabsichten und werden voll den Nachfragern zugerechnet.³⁾

einer Ausbildung in „typischen“ Mädchenberufen. Die Modellversuche haben gezeigt: Mädchen betrachten auch den gewerblich-technischen Ausbildungsberuf schnell als „ihren“ Beruf. Sie sind mit der Ausbildung in der Regel zufrieden und erklären, daß sie ihren Ausbildungsberuf auch anderen Mädchen weiterempfehlen können. Auch nach mehrjähriger Tätigkeit im Beruf und erfolgter Familiengründung haben sie noch eine starke Berufsorientierung.

Allmählich beginnen die mit den Modellversuchen umfassender begonnenen Bemühungen, für Mädchen die Berufswahl zu verbreitern, Früchte zu tragen. Die Konzentration auf bestimmte Ausbildungsberufe ist leicht rückläufig. Entsprechend hat sich die Zahl der Mädchen in den für sie untypischen Berufen erhöht. Das ganze ist sehr mühsam und kein Zuckerschlecken, am wenigsten für die Mädchen, die „Eisbrecher“ spielen müssen.

Da gibt es mancherlei Belastungen, die Unsicherheit über die Zukunft

nach der Ausbildung eingeschlossen.

Die insgesamt schwierige Ausbildungsplatzsituation führt z. Z. dazu, daß viele Unternehmen ihre Ausbildungsplätze ausschließlich Jungen anbieten. Ausbildungswillige Mädchen werden deshalb trotz ausgezeichneter Schulzeugnisse häufig nicht eingestellt.

Deshalb geht mein dringender Appell an alle Betriebe und öffentlichen Verwaltungen, alle Ausbildungsplätze, die Jungen und Mädchen offenstehen, auch für beide auszuschreiben.

Trotz aller Schwierigkeiten, die z. Z. ausgebildete Jungen und Mädchen am Arbeitsmarkt haben, gilt nach wie vor: eine abgeschlossene Berufsausbildung bietet lebenslang bessere Chancen für berufliches Weiterlernen, für die Einstellung auf Änderungen im Beruf und für den Berufswechsel.

Im Hinblick auf die in den neunziger Jahren an die dann 25- bis 30-jährigen sich stellenden beruflichen Anforderungen wäre es eine volks-

wirtschaftlich unentschuld bare Unterlassung, eine große Zahl von Mädchen mit z. T. sehr guten Schulabschlüssen nicht auszubilden.

Deshalb

- brauchen wir mehr Ausbildungsplätze für Mädchen in gewerblich-technischen Berufen
- müssen Schule und Berufsberatung die Mädchen noch intensiver über die für sie untypischen Berufe informieren.

Nur wer Bescheid weiß, kann sich orientieren, nachfragen, bewerben!

Auch unsere Mädchen können zupacken. Sie können ebenso erfolgreich in zukunftsorientierten Berufen arbeiten wie Jungen. Ich wiederhole deshalb meinen Appell: Die Betriebe sollten den Schritt nach vorn wagen und ihre Ausbildungsplätze für Mädchen und Jungen ausschreiben.

Hermann Schmidt

Dr. Hermann Schmidt

- Generalsekretär -

- 23 % der Abiturienten wollen eine betriebliche Berufsausbildung beginnen.⁴⁾ 12.000 Abiturienten oder etwa 4 % nehmen an Sonderausbildungsgängen der Wirtschaft teil. Darin sind auch Praktikanten und Volontäre eingeschlossen.⁵⁾
- Der Rest in Höhe von 7 % (12 + 8 + 14 - 27) besucht Fachschulen, Berufsakademien, wählt die Offizierslaufbahn oder geht direkt in das Beschäftigungssystem über.

Die Variante 2 unterstellt, daß sich die abrupte Verhaltensänderung der Abiturienten 1983 nur noch moderat fortsetzt. Die Nicht-Studierenden steigen von 22 % im Jahre 1984 auf 23 % 1985 und 24 % 1986 - 1990. Die Doppelqualifizierer bleiben bei 12 % der Absolventen insgesamt, was bei der rückläufigen Studienunwilligkeit einen Anstieg der Doppelqualifizierungsquote bedeutet. Die Sonderausbildungsgänge und die sonstigen Ausbildungsformen bleiben in Höhe von 4 % und 7 % unverändert. Darin kommt zum Ausdruck, daß hier keine Kapazitätsaufstockung für möglich gehalten wird. Dadurch wird die Verhaltensänderung voll in Richtung duales System. Die Übergangsquoten in die betriebliche Berufsausbildung steigen von 23 % 1984 auf 24 % 1985 und 25 % 1986 - 1990.

Die Variante 3 ist unter den derzeit erkennbaren Bedingungen die wahrscheinlichste Variante. Sie geht von einer stärker steigenden Studienunwilligkeit (1984 22 %, 1985 24 %, 1986 26 %, 1987 28 %, 1988 - 1990 30 %) aus. Die Übergangsquoten in das duale System verändern sich linear (1984 23 %, 1985 25 %, 1986 27 %, 1987 29 %, 1988 - 1990 31 %). Alle übrigen Quoten bleiben unverändert.

Nachfrage von Abiturienten nach betrieblichen Ausbildungsplätzen in 1.000

	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990
Variante 1:	70	70	70	69	67	62	58
Variante 2:	70	73	76	76	73	67	63
Variante 3:	70	76	82	88	90	83	78

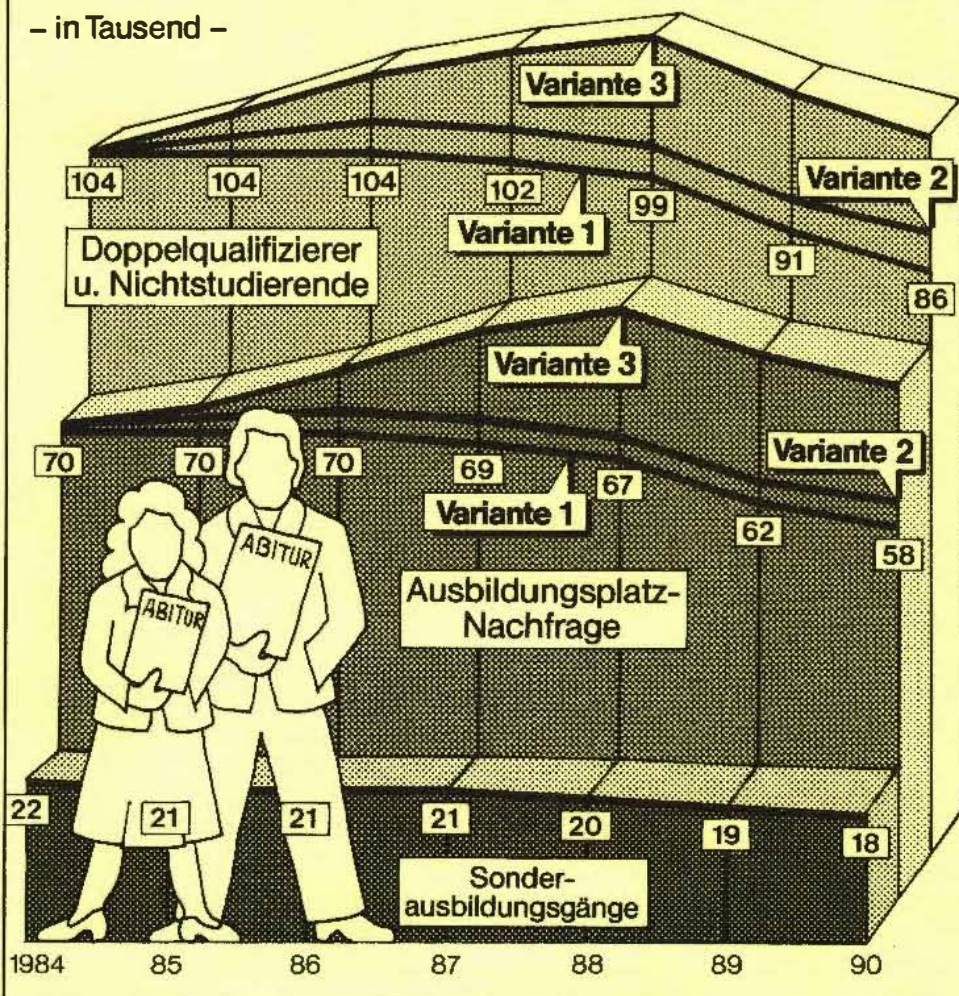
Der in der dritten Variante unterstellte Anstieg der Studienunwilligkeit auf 30 % der Absolventen kann sich jedoch auch rascher vollziehen. Dies hätte dann zur Folge, daß die Ausbildungsplatznachfrage der Abiturienten früher dem Maximum zustrebt und die 100.000-Grenze streift.

He/Kaw

- ¹⁾ Statistische Veröffentlichung der Kulturministerkonferenz: Prognose der Studienanfänger, Studenten und Hochschulabsolventen, Heft 86, Dezember 1983, S. 9
- ²⁾ H. Herget: Abiturienten in der Berufsausbildung - Studienaufschub oder Studienverzicht, in: BWP 1/1984
- ³⁾ Berufsbildungsbericht 1984, Kapitel 4.2
- ⁴⁾ Berufsbildungsbericht 1984, Kapitel 1.1.4
- ⁵⁾ Betriebsbefragung des Ifo-Instituts vom Frühjahr 1983

Alternativrechnungen für die Nachfrage der Abiturienten nach betrieblichen Ausbildungsplätzen 1984-1990

- in Tausend -



Informationen aus dem Modellversuchsprogramm

Wie können Betriebe Mädchen für eine gewerblich-technische Ausbildung gewinnen?

Häufig bekunden Betriebe, sie würden ja Mädchen in gewerblich/technischen Berufen ausbilden aber es gäbe nicht genügend (geeignete) Bewerberinnen. Es ist verständlich, daß sich Mädchen für diese für Frauen noch nicht üblichen Berufe nicht so ohne weiteres interessieren. Die vielfältigen Berichte in den Medien über den Erfolg von Mädchen in „Männerberufen“ haben die in der Schule sowie unter dem Einfluß des Freundeskreises entwickelte Berufsorientierung bzw. die Berufswünsche der überwiegenden Mehrheit der Mädchen nur wenig geändert. So ist es nicht verwunderlich, daß sich nur wenige Mädchen im ersten Anlauf um einen Ausbildungsplatz in einem gewerblich/technischen Beruf bewerben. Selbst wenn Mädchen Interesse an technischen Zusammenhängen, handwerklicher Tätigkeit und gute Schulnoten in den mathematisch/naturwissenschaftlichen Fächern haben, fehlt ihnen häufig die Information und der Anstoß dazu, sich direkt für einen gewerblich/technischen Beruf zu bewerben.

In den Modellversuchen des BIBB zur gewerblich/technischen Ausbildung für Mädchen wurde dazu festgestellt:

Bewerbungen von Mädchen um einen gewerblich/technischen Ausbildungsplatz kommen häufig erst nach Einschaltung des Arbeitsamtes zustande.

Mädchen sind unsicher, ob sie sich eine gewerblich/technische Ausbildung zutrauen können. Sie sind wenig über das in der Region von den Betrieben angebotene Berufsspektrum im gewerblich/technischen Bereich informiert, weil die Berufserkundungen zunächst in eine andere Richtung gingen. Ferner sind sie, und häufig auch das Beratungspersonal sowie die Lehrer, unsicher, ob Facharbeiterinnen oder Gesellen später in diesen Berufen Chancen haben. Konkrete Einsatzprobleme oder Ängste und Vorurteile sind für die Mädchen

kaum auseinanderzuhalten. Außerdem fehlt die bei Jungen übliche Vermittlungsunterstützung durch die Familie bzw. den Freundeskreis weitgehend. Das erklärt, warum Mädchen auch bei der Vermittlung von Ausbildungsstellen stärker auf das Arbeitsamt und/oder Anzeigen in der Lokalzeitung angewiesen sind als Jungen und einen größeren Beratungsbedarf haben, bevor sie sich für einen gewerblich/technischen Beruf entscheiden können.

Mädchen bewerben sich oft erst im „zweiten Anlauf“ für einen gewerblich/technischen Ausbildungsberuf. Wenn sie festgestellt haben, daß es im ursprünglichen Wunschberuf schwierig ist, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, informieren sich gerade aufgeschlossene Mädchen inzwischen auch über Ausbildungsmöglichkeiten in den gewerb-

lich/technischen Berufen. Dieser neue Orientierungsprozeß aber braucht Zeit. So kommt es, daß sich Mädchen für gewerblich/technische Berufe häufig erst ca. zwei Monate später bewerben als Jungen. Bei dem z. Z. vielfach üblichen frühen Schluß der Bewerbungsverfahren gehen ihre Bewerbungen gegen Ende des Bewerbungszeitraums oder gar verspätet ein.

Die aktive Bereitschaft der Betriebe, auch Mädchen in gewerblich/technischen Berufen auszubilden, wird nicht nur in der Demonstration nach außen – z. B. in Anzeigen, Aufsätzen oder Anforderungen beim Arbeitsamt – für potentielle Bewerberinnen sichtbar.



Stuttman

Mit freundlicher Genehmigung von Elefanten Press Verlag, Berlin

Die betriebsinterne Personalpolitik für Frauen wirkt über Betriebsangehörige häufig ebenso stark für (oder gegen) die Gewinnung von geeigneten Bewerberinnen, wie die direkt nach außen gerichteten Bekundungen der Ausbildungsbereitschaft.

Die Motivierung und das Gewinnen von geeigneten Bewerberinnen für eine gewerblich/technische Berufsausbildung wird durch ein Zusammenwirken von Betrieben, Schulen, Berufsberatung und anderen Institutionen des Ausbildungssektors gefördert.

Auch Mädchen, die sich zunächst für einen typisch weiblichen Aus-

bildungsplatz beworben haben, können bei einer Neuorientierung eine fundierte Berufsentscheidung treffen und sich mit ihrem gewerblich/technischen Ausbildungsberuf voll identifizieren und diesen erfolgreich erlernen. Gerade die Mädchen, die bei vergeblichen Bemühungen um einen Ausbildungsplatz im Wunschberuf ihre Ausbildungsabsichten dennoch nicht aufgeben und bereit sind, sich auch völlig neu zu orientieren, zeigen ein starkes Durchhaltevermögen, Leistungsmotivation und Flexibilität. Aus den Modellversuchen mit einem starken Anteil junger Frauen, die eine Neuorientierung für ihre Berufsentscheidung vornehmen mußten, zeigt sich, daß die primären Berufswünsche keine nachweis-

Vier neue Ausbildungsordnungen erlassen

Neue Ausbildungsordnungen wurden für die Berufe

1. Keramiker/Keramikerin
2. Rolladen- und Jalousiebauer/
Rolladen- und Jalousiebauerin
3. Asphaltbauer
4. Kunststoff-Formgeber/
Kunststoff-Formgeberin

erlassen.

Sie wurden im Bundesgesetzblatt Nr. 13, Teil I vom 24. 03. 1984 veröffentlicht und treten am 01. 08. 1984 in Kraft.

Bundesinstitut für Berufsbildung zeigt Wege zur Ausweitung der Ausbildung im öffentlichen Dienst auf

Wir würden auch gerne ausbilden, aber...

Argumente dafür, wie mehr Ausbildungsplätze in Bundes-, Landes-, Kommunalbehörden sowie anderen öffentlichen Einrichtungen geschaffen werden können, hat das Bundesinstitut für Berufsbildung in einer Broschüre zusammengestellt. Auch der öffentliche Dienst muß und will seiner Verpflichtung, Ausbildungsplätze bereitzustellen, nachkommen. Häufig scheitert dieses Bemühen jedoch, weil die vielfältigen Möglichkeiten für eine Erhöhung der Zahl der Ausbildungsplätze nicht bekannt sind oder weil Behörden, Politikern und anderen Entscheidungsträgern viele Argumente entgegengehalten werden.

Mit den gängigsten Hinderungsgründen setzt sich diese Broschüre auseinander und gibt am Beispiel des Berufs „Verwaltungsfachangestellter“ Hinweise, wie Probleme gelöst werden können. Der 1979 geschaffene anerkannte Ausbildungsberuf „Verwaltungsfachangestellter“ bietet Einrichtungen des öffentlichen Dienstes die Möglichkeit, selbst auszubilden. Wenn eine Dienststelle nicht selbst Aus-

zubildende einstellen und auch nicht alle Ausbildungsinhalte aus diesem Berufsfeld vermitteln kann, so kann sie sich doch wenigstens an der Ausbildung beteiligen. Als Partner in einem gemeinsamen Ausbildungsverbund ist sie zur Vermittlung einzelner Ausbildungsinhalte fast immer geeignet. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat mit dieser Form der Ausbildung in den vergangenen Jahren zusammen

mit anderen Bundes- und Landesbehörden selbst gute Erfahrungen gemacht.

Die Möglichkeit der gemeinsamen Ausbildung in einem Ausbildungsverbund wird bisher erst selten genutzt. Es kann damit jedoch eine große Zahl von qualitativ hochwertigen Ausbildungsplätzen geschaffen werden. Die Broschüre „Bilden Sie aus?“ soll alle bislang nicht ausbildenden Behörden und die an Entscheidungen in Personal- und Haushaltsangelegenheiten Beteiligten zur Ausbildung von Verwaltungsfachangestellten ermuntern; die ausbildenden Behörden sind aufgerufen, ihr Ausbildungsangebot zu verstärken.

Die Broschüre ist aber auch für Ausbildungsbetriebe außerhalb des öffentlichen Dienstes von Interesse, da viele der angesprochenen Fragen auch dort Gültigkeit haben.

Sie ist beim Bundesinstitut für Berufsbildung, Referat Presse- und Veröffentlichungswesen, Fehrbelliner Platz 3, 1000 Berlin 31, in Einzelexemplaren kostenlos zu beziehen.

bare Bedeutung für den Ausbildungserfolg gehabt haben.

Ebenso wird deutlich, daß unabhängig von den ursprünglichen Wunschberufen Mädchen in gleicher Weise ihren Ausbildungsberuf wiederwählen bzw. anderen Mädchen empfehlen würden.

Als weiteres Ergebnis aus den Modellversuchen kann gelten: fehlende technische Vorkenntnisse und fehlende Vorerfahrungen, z. B. im Umgang mit Werkzeugen und Arbeitsmaterialien, können relativ schnell aufgeholt werden. Schlechtere schulische Vorbildung in Mathematik und in den naturwissenschaftlichen Fächern zieht sich hingegen durch die gesamte Ausbildungszeit. Dies gilt selbstverständlich ebenso für Jungen und es bedeutet auch nicht, daß in diesen Fächern schwächere Jugendliche die Ausbildung grundsätzlich nicht schaffen können. Werden jedoch erstmals Mädchen in einem für sie untypischen Beruf ausgebildet, so läßt es sich nicht vermeiden, daß sie verglichen werden mit den übrigen Auszubildenden und „beweisen“ müssen, daß auch Mädchen das schaffen können. Ein gutgemeinter Bonus bei der Bewerberinnenauswahl führt dann leicht dazu, daß nicht die individuellen Kenntnislücken und Schwächen gesehen und pädagogisch aufzuholen versucht werden, sondern daß diese Schwierigkeiten als geschlechtsbedingt angesehen werden: wenige weibliche Auszubildende tragen die Beweislast dafür, ob Mädchen in gewerblich/technischen Ausbildungsberufen erfolgreich ausgebildet werden können. Die an den Modellversuchen beteiligten Betrieben haben daraus die Konsequenz gezogen, weiterhin auch ohne staatliche Förderung Mädchen in gewerblich/technischen Berufen auszubilden aber bei der

Auswahl Mädchen und Jungen gleich zu behandeln.

Dies ist ein Auszug aus dem Faltblatt „Informationen aus dem Modellversuchsprogramm zur Erschließung gewerblich/technischer Ausbildungsberufe für Mädchen“, das die Erfahrungen

von Ausbildungsbetrieben und Ergebnisse von Untersuchungen zur Ausbildung von Mädchen darstellt und mehr Betriebe für eine solche Ausbildung gewinnen will.

Dieses und ein weiteres Faltblatt, das die Mädchen ansprechen soll, sind im BIBB in Einzelstücken kostenlos zu beziehen.

Alt/Ost/Wf

Das BGJ/s wächst nur noch langsam – das BGJ/k stagniert

Deutlich verlangsamt hat sich der Ausbau des Berufsgrundbildungsjahres: So stieg die Zahl der Schüler des schulischen Berufsgrundbildungsjahres im Schuljahr 1982–1983 nur noch um rund 8 % auf jetzt ca. 83.000. Im Vorjahr hatte es noch eine Zunahme von über 22 % (Gesamtzahl ca. 77.000) gegeben. Das kooperative Berufsgrundbildungsjahr (in Betrieb und Schule) stagniert. Nur 68 Teilnehmer oder 0,4 % kamen im Schuljahr 1982/83 hinzu. Damit sind dort jetzt insgesamt rund 16.000 Teilnehmer.

Entwicklung des BGJ

Schuljahr	schulische Form		kooperative Form	
	absolut	Zunahme gegenüber dem Vorjahr in v.H.	absolut	Zunahme gegenüber dem Vorjahr in v.H.
71/72	3.934			
72/73	6.837	+ 73,8	195	
73/74	12.002	+ 75,5	614	+ 214,8
74/75	16.248	+ 35,3	860	+ 40,0
75/76	20.136	+ 23,9	1.410	+ 63,9
76/77	23.145	+ 14,9	2.612	+ 85,2
77/78	32.767	+ 41,5	5.137	+ 96,6
78/79	45.063	+ 37,5	7.930	+ 54,3
79/80	57.004	+ 26,4	10.301	+ 29,8
80/81	62.649	+ 9,9	14.468	+ 40,4
81/82	76.938	+ 22,2	15.793	+ 9,1
82/83	83.036	+ 7,9	15.861	+ 0,4

Die insgesamt 99.000 Teilnehmer an den beiden Formen des Berufsgrundbildungsjahres im Schuljahr 1982/83 stellen wie im Jahr zuvor rund 20% der Ausbildungsbeginner dieses Jahres. Dies geht aus einer Zusammenstellung zur Entwicklung des BGJ hervor, die im Bundesinstitut für Berufsbildung erarbeitet wurde.

Die zahlenmäßige Ausweitung resultiert in erster Linie aus der Einrichtung weiterer Klassen (schulische Form) im Berufsfeld Holztechnik in Bayern. Hier kamen 2.200 Schüler hinzu; im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft zusätzlich 2.300 Schüler, knapp 1.000 allein im Saarland.

Die größte Zahl von Teilnehmern weist nach wie vor das Berufsfeld Metalltechnik mit über 24.000 Teilnehmern auf. Zweitgrößtes Berufsfeld ist die Bautechnik mit rund 17.500 Teilnehmern vor dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung mit fast 15.000 Teilnehmern. Auf den nächsten Stellen folgen die Berufsfelder Ernährung und Hauswirtschaft, Agrarwirtschaft und Holztechnik.

Gegenüber früheren Entwicklungen fällt auf, daß das kooperative BGJ in mehreren Ländern einen Rückgang zu verzeichnen hat: In Bayern (-5,4%), Hessen (-3,0%), Rheinland-Pfalz (-0,3%) und Schleswig-Holstein (-1,6%). Der Rückgang wird kompensiert durch die Ausweitung des kooperativen BGJ im Saarland (+28,1%), in Bremen (+12,0%), in Baden-Württemberg (+1,8%) und in Hamburg (+1,3%). Im Saarland ist dies vor allem durch die Neueinrichtung des kooperativen BGJ im Berufsfeld Elektrotechnik erfolgt. Dort gibt es mit diesem Schuljahr mehr als 200 zusätzliche Teilnehmer. Durch eine entsprechende Verordnung hat das Saarland die kooperative Form in diesem

Berufsfeld flächendeckend eingeführt.

Das Land mit der prozentual stärksten Ausweitung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres ist Bremen (+68%). Es bestehen jetzt dort 42 Klassen gegenüber 26 Klassen im Schuljahr 1981/1982. Bremen schuf neue Klassen vor allem in den Berufsfeldern Wirtschaft und Verwaltung und Metalltechnik. Niedersachsen, das nach wie vor die meisten Berufsgrundschüler stellt (rund 27.100), steht im Schuljahr 1982/83 mit nur 0,9% Zunahme am Ende der Wachstumsskala

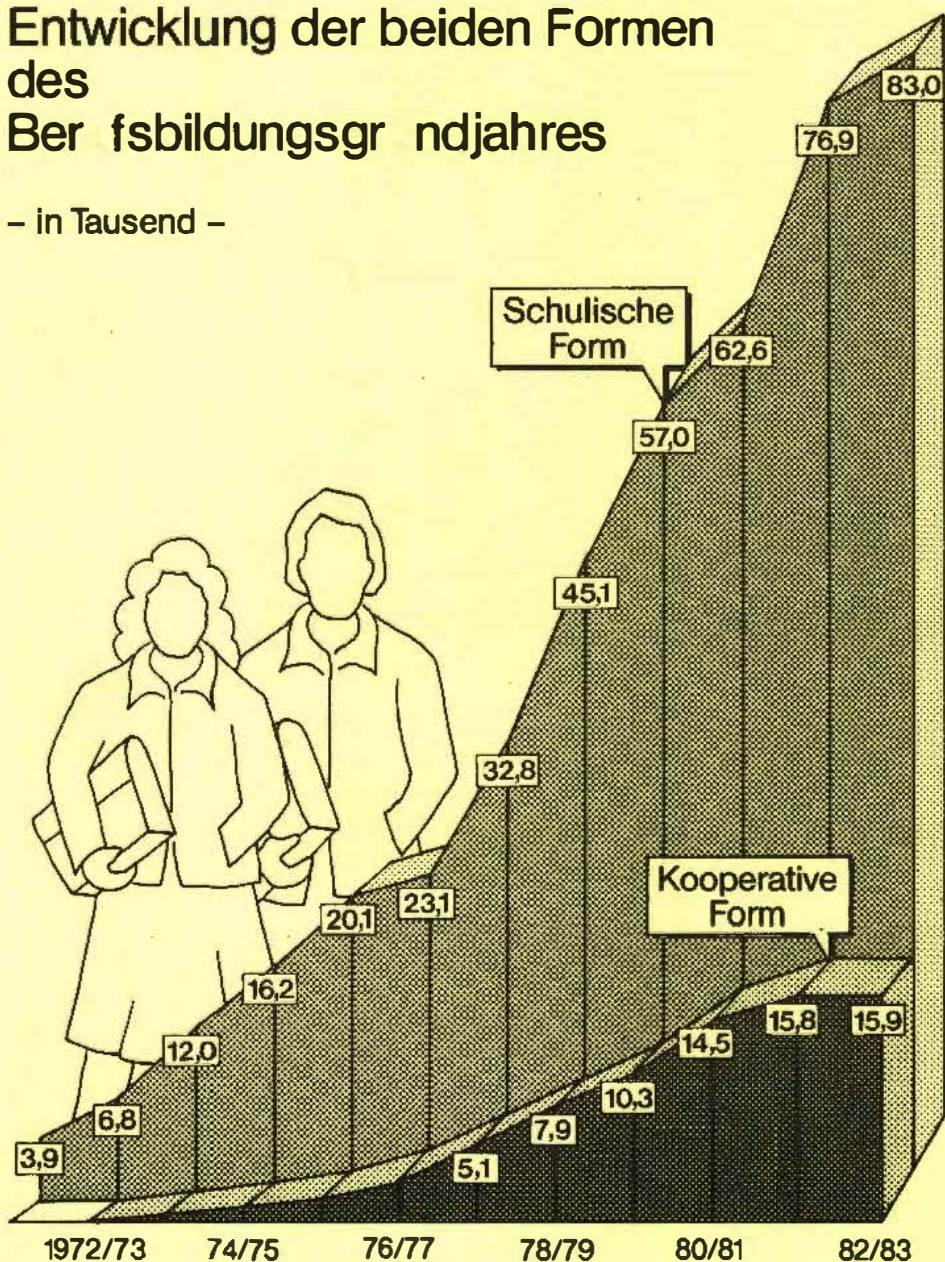
der schulischen Form. Es fand in Niedersachsen eine Umschichtung statt: Das schon stark ausgebauten Berufsfeld Metalltechnik wurde nochmals um rund 600 Plätze erweitert und hatte dann 7.664 Teilnehmer. Dafür ging im Berufsfeld Bautechnik die Teilnehmerzahl um über 700 Jugendliche zurück.

Weitere Informationen zur Entwicklung der beiden Formen des Berufsgrundbildungsjahres enthält ein Informationsblatt, das beim Bundesinstitut für Berufsbildung zu beziehen ist.

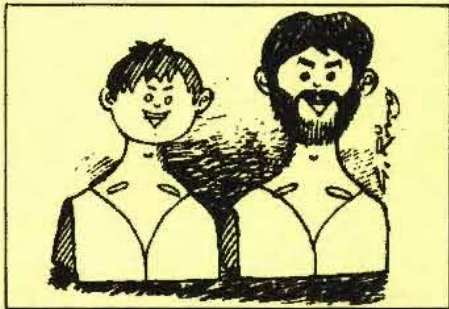
GP/SchmH

Entwicklung der beiden Formen des Berufsgrundbildungsjahres

- in Tausend -



Von alten und neuen Lehrstellenbewerbern



Der Philologe, der Freund des Wortes, ist natürlich auch ein Freund der Sprache. Der Altphilologe ist aber nun nicht etwa ein alter Freund der Sprache, sondern ein Freund der alten Sprachen. Genau so wie der Neuphilologe kein neuer Freund der Sprache, sondern nur ein Freund der neueren Sprachen ist.

Beim Altgesellen ist das anders. Er ist nicht das Gegenteil von einem Junggesellen, sondern ein Geselle, der noch nicht die Meisterprüfung gemacht hat, aber dennoch schon alt an Berufsjahren ist.

Man kann natürlich sagen: Die meisten von uns denken bei Alt entweder an ihr Alter oder an eine bestimmte Biersorte. Der Musikfreund wiederum wird an eine etwas tiefere Frauenstimme denken, obgleich im 15. Jahrhundert Alt noch eine besonders hohe Männerstimme gewesen ist.

Bei Altbau und Neubau ist die Sache einfach. Mein Alter Ego hingegen ist mein anderes und nicht mein altes Ich.

Bei den Jugendlichen, die sich um eine Lehrstelle bewerben, und deshalb Lehrstellenbewerber heißen, wird aber ein neuer Unterschied gemacht: **Altbewerber und Neubewerber**. Der Altbewerber muß nicht unbedingt älter als der Neubewerber sein. Er hat sich lediglich schon einmal vergeblich beworben und taucht deshalb in der Bewerberstatistik zum zweiten Mal auf.

Hat der Altbewerber sich schon mehrfach beworben, bleibt er

dennoch ein Altbewerber. Ein Uraltbewerber wird er nicht so rasch. Wohl kann es sein, daß er sich mehrfach beworben hat. Dann ist er ein Mehrfachbewerber.

Auch ein Neubewerber kann ein Mehrfachbewerber sein. Und der Altbewerber, der sich schon früher mehrfach beworben hat? Ist er ein Altmehrfachbewerber oder ein Mehrfachaltbewerber?

Und da er in der Regel ein Lehrstellenbewerber ist: Wollen wir ihn Altlehrstellenbewerber oder Lehrstellenaltbewerber nennen? Das zweite ist sicher besser. Denn auch der Neulehrstellenbewerber muß ein Lehrstellenneubewerber sein, da er sich sonst vielleicht nur um eine der neuen Lehrstellen bewerben würde, die versprochen worden sind.

Froh wäre der Neubewerber, wenn er eine Altlehrstelle bekäme. Auch der Altbewerber freut sich auf jede neue. mel.

aus: Westdeutsche Allgemeine Zeitung vom 23.3.1984

Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1984

Das neue Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1984 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ist vor kurzem erschienen.

Es enthält alle vom BIBB erarbeiteten Ausbildungsmittel in unterschiedlichen Darbietungsformen:

- ☐ Unterlagen für den Auszubildenden
- ☐ Begleitheft für den Ausbilder
- ☐ Kenntnisprüfungen
- ☐ Lehrprogramme in Buch- oder Tonbildschauaufassung
- ☐ Arbeits- und Begleithefte

- ☐ Arbeitstransparente
- ☐ Filme und Video-Kassetten
- ☐ Programmierte- und Lerngesteuerte Übungen
- ☐ Fachpraktische Übungen
- ☐ Experimentiereinrichtungen

Die Ausbildungsmittel wurden für folgende Berufsfelder erarbeitet:

- ☐ Bautechnik
- ☐ Chemie, Physik, Biologie
- ☐ Elektrotechnik
- ☐ Farbtechnik und Raumgestaltung
- ☐ Holztechnik
- ☐ Metalltechnik
- ☐ Textiltechnik und Bekleidung
- ☐ Wirtschaft und Verwaltung (Einzelhandel)

Abgesehen von den Neuerscheinungen für die aufgeführten

Berufsfelder wurden 1983 die ersten Medien für das Arbeiten an CNC-Werkzeugmaschinen entwickelt.

Das Ausbildungsmittel-Gesamtverzeichnis 1984 kann kostenlos bezogen werden:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Hauptabteilung Medienforschung
Fehrbelliner Platz 3
1000 Berlin 31
Telefon (030) 8683-209

Beuth Verlag GmbH
Burggrafenstraße 4-10
1000 Berlin 30
Telefon (030) 2601-260

BAS

Die Frage, ob während der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung ein betriebliches Beurteilungssystem (Beurteilungsgespräche, schriftliche Beurteilungen o. ä.) eingesetzt werde, beantworten etwa ein Drittel der befragten Ausbilder vor Ort mit „ja“.

In den Aussagen der Ausbilder zum Zweck des Beurteilungssystems wird die Tendenz erkennbar, bei Anwendung eines Beurteilungssystems am Arbeitsplatz der Rückmeldung an den Auszubildenden („Bestätigung guter Leistungen für den Auszubildenden“ und „Rückmeldung über Leistungsdefizite für den Auszubildenden“) einen höheren Stellenwert einzuräumen als der Information des Ausbilders oder der Information des Betriebes über den Leistungsstand des Auszubildenden.

1.3 Maßnahmen zur Verarbeitung der von den Auszubildenden bei der Arbeit gemachten Erfahrungen

Bei der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung lernt der Auszubildende, indem er am Arbeitsplatz, im Umgang mit Kollegen und Vorgesetzten, bei Beobachtung betrieblicher Abläufe Erfahrungen sammelt. Der Erfahrungserwerb erfolgt teils bewußt, teils unbewußt. Für die Ausbildung kommt es darauf an, daß der Anteil bewußter Aneignung erhöht wird und daß die Erfahrungen gezielt verarbeitet werden. Die bewußte, gezielte Verarbeitung und Verallgemeinerung der bei der Arbeit gesammelten Erfahrungen kann dem Auszubildenden helfen, das Wesen, die Grundlagen und Gesetzmäßigkeiten zu erfassen und in die Zusammenhänge einzudringen, um so neue anwendbare Kenntnisse und Einsichten zu gewinnen (vgl. HARKE 1974, S. 12 f).

Die Frage nach Lernhilfe, nach Hilfestellung für den Auszubildenden bei der Verarbeitung der bei der Arbeit gemachten Erfahrungen führt zur Frage nach Notwendigkeit und Möglichkeit der **Nachbereitung** von betrieblichen Einsätzen im Rahmen arbeitsplatzgebundener Ausbildung.

Die ‚Nachbereitung‘ – in der Pädagogik ursprünglich für den Lehrer als die Phase der Nachbesinnung, des nachträglichen Überdenkens des Unterrichtsablaufs definiert (vgl. GRÜNER/KAHL/GEORG 1971, S. 122) – wird heute oftmals als ein Akt gemeinsamen Reflektierens von Lehrenden und Lernenden begriffen. So schlägt SCHOCH (1983, S. 217 f) einige didaktische Maßnahmen der „Nachbereitung von Lernprozessen“ vor, zum Beispiel: „... Wir werden auch immer wieder am Schluß eines Themas, prospektiv orientiert, einige offen gebliebene beziehungsweise *weiterführende Fragen* formulieren und unerledigte Probleme und Desiderata nennen, die wir bei einer allfälligen Fortsetzung des Lernens am betreffenden Thema in Angriff nehmen könnten. (. . .) Allgemeiner gesagt: Wir müßten immer wieder versuchen, Lernprozesse so „abzuschließen“, daß die Bereitschaft zu einer erneuten Auseinandersetzung möglichst bestehen bleibt. (. . .) Eine Bereitschaft zur Wiederbegegnung ist dann hoch, wenn das Thema „in guter Erinnerung“ ist, wenn Gefühle des Erfolgs, der Funktionslust und der Freude in die Erinnerung an den Umgang mit einer Sache gemischt sind und diese dadurch eine positive „Valenz“ (LEWIN 1969, S. 226) erhalten hat . . .“

Den vier Hauptabschnitten (Formalstufen) des Lehrens/Lernens ‚Annäherung–Aufbau–Festigung–Anwendung‘ ordnet SCHOCH (1983, S.205) Aussagen der „Berliner Didaktik“ (AEBLI und Mitarbeiter) zu; danach gehören zur Stufe ‚Festigung‘ „... die Begriffe ‚Durcharbeiten‘ und ‚operatorisches Üben‘. (. . .) Im Unterschied zum klassischen Üben durch Wiederholen, geht es beim ‚Durcharbeiten‘ um ein mehrperspektivisches gedankliches Durchdringen einer Sache (aus verschiedenen Blickwinkeln, durch Beschreiten unterschiedlicher Erklärungs- und Lösungswege usw.), das der Vertiefung des Verständnisses dient.“

In unserer Untersuchung wurden die Ausbilder vor Ort nach der **Auswertung von Arbeitserfahrungen** der Auszubildenden gefragt; sie sollten angeben, ob und in welcher Weise die bewußte Verarbeitung der vom Auszubildenden im Arbeitsprozeß gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen gefördert beziehungsweise ermöglicht werde.

Als eine Maßnahme zur Förderung der bewußten Verarbeitung von Arbeitserfahrungen nennt eine große Mehrheit der Ausbilder die „Fehleranalyse“; Bei fehlerhafter Arbeit hat der Auszubildende die Ursachen zu nennen und sein Handeln zu erklären.

Viele der befragten Ausbilder sehen auch darin eine Möglichkeit für die bewußte Erfahrungsverarbeitung, daß sie den Auszubildenden dazu anhalten, Verbesserungsvorschläge zum Arbeitsablauf oder zur Arbeitssicherheit zu unterbreiten.

Der organisierte Erfahrungsaustausch für Auszubildende kommt in den Betrieben bei arbeitsplatzgebundener Ausbildung nicht besonders oft vor: Die Frage, ob für die Auszubildenden ein gelenkter systematischer Erfahrungsaustausch zum Betriebseinsatz stattfinde, z. B. im Rahmen von Gesprächen, gemeinsamen Treffen oder betrieblichem Unterricht, beantworten mehr als die Hälfte der Ausbilder mit „niemals“.

Noch seltener geschieht es, daß der Auszubildende die im Arbeitsprozeß gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen schriftlich festzuhalten hat, etwa durch Bearbeiten von Fragenlisten oder Schreiben von Arbeitsberichten o. ä.; vier Fünftel der Ausbilder antworten bei der entsprechenden Frage mit „niemals“ oder „selten“.

Die Befragungsbefunde legen die Schlußfolgerung nahe, daß die zielgerichtete, systematische Erfahrungsauswertung nach Beendigung von Betriebseinsätzen durch gesonderte Maßnahmen, wie etwa organisierten Erfahrungsaustausch oder schriftliche Erfahrungsverarbeitung, in der arbeitsplatzgebundenen Ausbildung nicht die Regel ist. Eher noch wird anzunehmen sein, daß eine Unterstützung des Auszubildenden beim Verarbeiten von Erfahrungen in mehr oder weniger ausgeprägter Form stattfindet bei der Anleitung und Betreuung des Auszubildenden während der Arbeit, zum Beispiel im Verlauf von Beurteilungsgesprächen.

2 Die Beurteilung der Ausbildung am Arbeitsplatz durch die Auszubildenden

Die Angaben der Auszubildenden zur Frage nach der Unterstützung des Lernens am Arbeitsplatz betreffen die Vorbereitung auf die Arbeit, die Auftragserteilung, die Betreuung während der Arbeit sowie die Nachbereitung.

2.1 Vorbereitung auf die Arbeit

In den Aussagen der Auszubildenden wird deutlich, daß es in den meisten Betrieben eine spezielle, gezielte Vorbereitung auf den Einsatz an einer Baustelle, in einer neuen Betriebsabteilung oder einem bestimmten Arbeitsbereich nicht gibt. Abgesehen von den Einführungsmaßnahmen zu Beginn der Ausbildung, die in allen Betrieben stattfinden, erfolgt nach Auskunft der Auszubildenden die Vorbereitung auf die Arbeit zumeist in der Weise, daß der Ausbilder vor Ort bei der Auftragserteilung dem Auszubildenden je nach verfügbarer Zeit mehr oder weniger ausführliche Erklärungen zu dem betreffenden Arbeitsauftrag gibt.

Bei der Frage nach der Wünschbarkeit einer gesonderten Vorbereitung auf die Arbeit zeigt sich oftmals Ablehnung. Viele der Auszubildenden, und zwar besonders bei den Elektroinstallateuren und den Energieanlagenelektronikern, halten derartige Vorbereitungsmaßnahmen für gar nicht unbedingt erforderlich, manche sogar für nutzlos. Sie bevorzugen eher die unmittelbare Konfrontation mit der Arbeitsaufgabe, durch die sie sich stärker zum Mitdenken und Lernen motiviert fühlen.

„Aber det is' so, der gibt mir 'nen Arbeitsauftrag und er weelß im gewissen Sinne, wenn ick wat nicht weelß, da komme ick zu dem und frag' den aus; und insofern klärt er mich nicht groß uff und hält mir 'nen großen Vortrag, der sagt zwar 'n paar Stichpunkte – wenn ick, auf deutsch gesagt, an 'ne neue Arbeit rangehe, und der weelß, daß die für mich neu ist, dann weelß er ooch, daß er spätestens, wenn ick z. B. morgens damit anfang, daß er spätestens am Frühstück mit mir mit 'nem Katalog von Fragen rechnen kann, und die beantwortet er mir dann und dann geht die Arbeit weiter.“
(Elektroinstallateur)

2.2 Auftragserteilung und Betreuung bei der Arbeit

Die Auftragserteilung und die Betreuung während der Arbeit wird an den betrieblichen Arbeitsplätzen offensichtlich recht unterschiedlich gehandhabt. In den Interviews mit den Auszubildenden gibt es eigentlich drei Aussagen, die sich in ihrer Tendenz häufiger wiederholen:

- Bei Arbeitsbeginn gibt der zuständige Betreuer (Monteur, Techniker, Meister) dem Auszubildenden kurze Erklärungen und beantwortet dann – soweit notwendig – die Fragen des Auszubildenden.

„Meister erklärt Auftrag, gibt kurzen Überblick, Nachfragen sind möglich.“ (Energieanlagenelektroniker)

- Qualität und Ausführlichkeit der Erklärungen zur Arbeit hängen vom jeweiligen Betreuer ab, mit dem man zusammenarbeitet.

„... ob und wie die Ausbilder eingreifen, hängt nicht nur vom Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Technik ab, sondern auch von der Persönlichkeit des Ausbilders.“ (Radio- und Fernsehtechniker)

- Wer als Auszubildender Interesse hat, wer viel fragt, kriegt Erklärungen, wird in seiner Ausbildung gefördert und lernt viel.

„... wenn ich hingehe und sage, das interessiert mich jetzt aber unheimlich und da möchte ich was wissen und frage den auch was, kann ich auch was lernen.“ (Energieanlagenelektroniker)

„Aber von sich aus erklärt er nicht, ich muß ihm alles einzeln aus der Nase ziehen.“ (Radio- und Fernsehtechniker)

In ihren Wunschaussagen zur Betreuung am Arbeitsplatz sind sich viele Auszubildende darin einig, daß auch Selbständigkeit beim Arbeiten für das Lernen vorteilhaft sei.

„Arbeiten sollten Selbständigkeit ermöglichen ... ich mach z.B. unheimlich gern, daß ich mich hinsetz' und krockel da rum und bastel da was und probier' das aus und wenn's geht, ist es gut und dann versuch' ich noch was zu verbessern und ich glaub', daraus lern' ich auch was ...“ (Informationselektroniker)

2.3 Nachbereitung

Eine systematische Nachbereitung des Einsatzes am Arbeitsplatz, eine Auswertung von Arbeitserfahrungen in einer geregelten Form haben nur wenige der befragten Auszubildenden in ihrer Ausbildung kennengelernt.

Eher noch findet in den Betrieben gelegentlich ein informeller Erfahrungsaustausch der Auszubildenden untereinander statt.

„Na, wenn jetzt einer mal z. B. was gemacht hat, wat er noch nie gemacht hat und wir reden mal so über solche Sachen, dann sagt er eben, also er hat mal dieses und dieses gemacht und die anderen, wenn die das natürlich ooch nicht gemacht haben, die fragen dann natürlich gleich auch nach, wie war det, erzähl doch mal oder so.“ (Elektroinstallateur)

Die Frage nach Einschätzung der Nützlichkeit einer organisierten Nachbereitung wird unterschiedlich beantwortet. Einige Auszubildende stehen einer solchen Maßnahme eher skeptisch gegenüber. Die Mehrzahl der Befragten bringt klar zum Ausdruck, daß sie eine geregelte Form der Auswertung von Erfahrungen am Arbeitsplatz für ihre Ausbildung wünschen würden.

„Man sollte vielleicht im theoretischen Begleitunterricht nochmal schwierige Aufgaben aufgreifen und fragen, ob Probleme aufgetaucht sind, welche und warum.“ (Energieanlagenelektroniker)

Insgesamt zeigt sich in den Aussagen der Auszubildenden, daß sie dem „Erfahrungslernen“ große Bedeutung beimessen.

Anmerkungen

[1] Hinweise zur Anlage der Untersuchung finden sich im Beitrag von Franke, G.: Analyse der Bedingungen des Lernens, im Arbeitsplatz, S. 45 dieses Heftes.

[2] Die im Rahmen der Untersuchung eingesetzten Instrumente werden im Forschungsbericht publiziert: Franke, G./Kleinschmitt, M., unter Mitarbeit von Borch, H., und Fischer, M.: Der Lernort Arbeitsplatz. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin, Beuth Verlag GmbH 1984 (Schriften zur Berufsbildungsforschung), (Veröffentlichung in Vorbereitung).

[3] Bei der Förderung der Planungsfähigkeit eines Auszubildenden handelt es sich – ebenso wie beim Prozeß des Planens – um ein sehr komplexes Geschehen, das empirisch nur schwer erfaßbar ist. Die beschriebenen Maßnahmen zur Förderung des Planungsverhaltens können insoweit nicht sehr viel mehr als grobe Indikatoren sein für einen sehr komplizierten Vorgang, der in weiterführenden Untersuchungen noch genauer analysiert werden müßte.

Literatur

GRÜNER, Gustav; KAHL, Otto; GEORG, Walter: Berufs- und arbeitspädagogische Kenntnisse. – Kleines berufspädagogisches Lexikon – Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag 1971

HARKE, Erdmann: Lernen im Prozeß der Arbeit. Zentralinstitut für Berufsbildung der Deutschen Demokratischen Republik (Hrsg.). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag 1974

SELKA, Reinhard, und TILCH, Herbert: Funktionsbezogene Weiterbildung von nebenamtlichen Ausbildern – Grundlagen und Ansätze. In: Wirtschft und Berufs-Erziehung; 34. Jg. (1982), Nr. 11, S. 326–332

SCHOCH, Fritz: Zur Funktion „erschließender“ und „weiterführender“ Fragen beim Lernen und Erkennen. In: MONTADA, Leo; REUSSER, Kurt; STEINER, Gerhard (Hrsg.): Kognition und Handeln. Stuttgart: Klett-Cotta 1983

Hans-Joachim Walter-Lezius

Zwei- oder dreijährige Verkäufersausbildung – eine Auseinandersetzung mit der These: „Länger ausbilden, um die Abwanderung von Fachkräften aus dem Handel zu unterstützen?“ *)

Der Argumente für und wider einen zweijährigen Ausbildungsgang sind in den vergangenen Jahren viele gewechselt worden. Die Fragestellung allerdings, die in der „Lebensmittelzeitung“ Nr. 47 vom 25. 11. 1983 aufgeworfen wurde, ist neu und hebt sich gegenüber den bisher für einen zweijährigen Ausbildungsgang vorgebrachten Begründungen deutlich ab: „Länger ausbil-

den, um die Abwanderung von Fachkräften aus dem Handel zu unterstützen?“

Nach wie vor ist die Frage nach der Beibehaltung des zweijährigen Ausbildungsberufs „Verkäuferin/Verkäufer“ nicht endgültig beantwortet, obwohl die Neuordnung der Einzelhandelsberufe seit Jahren läuft. Dessen ungeachtet wird an den Inhalten eines dreijährigen Ausbildungsgangs „Einzelhandelskaufmann/ Einzelhandelskauffrau“ gearbeitet. Die jetzt begonnene Abstim-

*) Erstabdruck in „Lebensmittelzeitung“ Nr. 9 vom 2.3.1984

mung dieser Ausbildungsordnung mit dem Rahmenlehrplan für die Berufsschulen und die mittlerweile in 10 Arbeitskreisen laufende Erarbeitung der fachlichen Ausbildungspläne (Warenkunde) läßt bei zügigem Fortgang der Arbeiten ein Ende für das Jahr 1985 erhoffen. Bevor jedoch eine neue Ausbildungsordnung erlassen wird, steht die Entscheidung über einen zweijährigen Ausbildungsberuf an. Die Arbeitgeberseite hat sich bisher für eine Beibehaltung des Verkäuferberufs ausgesprochen.

Berufsbildung und Arbeitsmarkt

Die in dem Artikel der „Lebensmittelzeitung“ referierten Ergebnisse einer Studie von Mitarbeitern des Bundesinstituts für Berufsbildung [1] zeigen ein deutlich mobiles Verhalten der ausgebildeten Einzelhandelskaufleute, das offensichtlich erst durch die dreijährige Ausbildung ermöglicht wird. Verkäuferinnen und Verkäufer mit zweijähriger Ausbildung hingegen sind berufs-, wenn auch nicht betriebsfester; zu 60% verbleiben sie im Ausbildungsberuf [2]. Sie tragen allerdings auch ein überdurchschnittliches Arbeitsplatzrisiko, und das einmal Gelernte ist in einer neuen Tätigkeit in geringerem Maße verwertbar, als die Ausbildungsinhalte bei Einzelhandelskaufleuten. Diese Ergebnisse sind für Fachleute nichts Neues. Sie bestätigen Bekanntes und sichern die Erkenntnisse durch repräsentativ erhobene Daten ab. Wenn sie dennoch jetzt zu einem Thema werden, dann nicht, wie in dem Beitrag der „Lebensmittelzeitung“ vermutet wird, unter dem Aspekt, sie enthielten Zündstoff für die Berufsbilddiskussion. Der Zündstoff ist bereits durch die zweijährige Ausbildung gegeben. Die Diskussion darüber ist noch nicht abgeschlossen. Für den Lebensmitteleinzelhandel beispielsweise ist diese Frage nach wie vor besonders akut, denn große Teile des Lebensmitteleinzelhandels plädieren für das Beibehalten des zweijährigen Verkäuferberufs.

Zurück zur Fragestellung. An ständiger Fluktuation kann kein Unternehmen interessiert sein. Jeder Betrieb versucht, insbesondere das qualifizierte Personal zu halten, denn die Einarbeitung neuer, vor allem nicht qualifizierter Mitarbeiter, dauert Zeit und kostet Geld. Der Anteil nicht einschlägig qualifizierter Mitarbeiter ist im Einzelhandel überproportional hoch [3]. Von daher ist es verständlich, wenn versucht wird, einmal ausgebildete Mitarbeiter auch zu behalten. Denn zu einer Ausbildung und den damit verbundenen Aufwendungen tritt die Erwartung auf eine Amortisation der eingesetzten Mittel. Um so ärgerlicher muß es sein, wenn sich dieses Geschäft als vermeintliche Einbahnstraße erweist.

Auf den ersten Blick scheint deshalb die Doppellösung zwei- und dreijähriger Ausbildungsberuf für die Betriebe attraktiv und zudem marktkonform zu sein. Mehrere Gründe sprechen aber dafür, daß es eher eine opportunistisch kurzfristige Lösung ist, die wirtschaftspolitisch, arbeitsmarktpolitisch und vor allem berufsbildungspolitisch in eine Sackgasse führt und Disparitäten auf dem Arbeitsmarkt und Ausbildungsmarkt eher verfestigt.

Die Forderung, nur so weit zu qualifizieren, daß einerseits den betrieblichen Bedürfnissen Rechnung getragen, aber andererseits der Abwanderung ein Riegel vorgeschoben wird, ist nur auf den ersten Blick ein vielversprechendes Konzept. Es greift aus mehreren Gründen zu kurz:

1. Das duale System der beruflichen Bildung ist nicht nur auf die Abstimmung der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule angelegt, sondern beinhaltet vor allem einen Interessenausgleich zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern sowie der Arbeitgeber untereinander. Der Eigenart des dualen Systems entsprechend erfolgt dies über den Markt. Der Regulierung dieser Märkte dienen unter anderem die Ausbildungsordnungen, damit sowohl den Ausbildungsbedürfnissen der Arbeitnehmer als auch dem Qualifikationsbedarf der Arbeitgeber Rechnung getragen wird. Bei allen unvollkommenen Märkten – und der Ausbildungsmarkt ist derzeit einer – können falsche Entscheidungen die Marktunvollkommenheit verfestigen.

2. Qualifizierte Ausbildung ist ein „Generationenvertrag“ insofern, als die gegenwärtige Arbeitsgeneration mit der Ausbildung der Jugendlichen von heute die Voraussetzungen für die Arbeit von morgen schaffen muß. Dies ist keine moralische Kategorie, sondern eine gesellschaftliche und wirtschaftliche Notwendigkeit und dabei ein Wechsel auf die Zukunft. Aus diesem Grunde sollte daher nicht nur die gegenwärtige Situation, sondern vor allem die Zukunft betrachtet werden. Unter kurzfristigen Aspekten getroffene Entscheidungen können sich mittel- und langfristig als falsch erweisen, so daß eine gründliche Abwägung zwischen kurzfristigen Ansprüchen sowie längerfristigen Erwartungen und Entwicklungen zu erfolgen hat.

3. Eine Ausbildung nach dem Motto „so viel Qualifikation wie nötig, so wenig Qualifizierung wie möglich“ widerspricht sowohl der Intention des Berufsbildungsgesetzes als auch den Kriterien des Bundesausschusses für Berufsbildung [4] in bezug auf die Anerkennung von Ausbildungsberufen.

Rationalisierung, Qualifikationsbedarf und Qualifizierung

Die Lebensmittelbranche steckt gegenwärtig in dem Dilemma, daß

- bestimmte Betriebsstrukturen eine qualifizierte und umfassende Berufsausbildung erschweren, wenn nicht unmöglich machen und
- Arbeitsplätze für umfassend qualifizierte Mitarbeiter offensichtlich nur in begrenztem Umfang vorhanden sind (z. T. Kostenproblem).

Die Fragen nach den erforderlichen Qualifikationen, den Qualifizierungsmöglichkeiten sowie den damit verbundenen Kosten scheinen somit die Schlüsselprobleme zu sein. Hier ist der Lebensmitteleinzelhandel in einer schwierigen Lage. Güter des täglichen Bedarfs werden immer preisbewußter gekauft. Preisbereinigt geht der Umsatz seit mehreren Jahren zurück und bei den Grundbedürfnissen muß davon ausgegangen werden, daß der Sättigungsgrad weitgehend erreicht ist. Rationalisierung und aggressive Preispolitik haben sich zu den wichtigsten Instrumenten der Unternehmenspolitik entwickelt, wobei die Rationalisierungsstrategien der letzten 20 Jahre zu Vertriebsformen geführt haben, die offensichtlich nur mehr teilqualifiziertes Personal erforderlich machen.

Daß diese letzte Aussage so nicht unbedingt stimmen muß, zeigen Veröffentlichungen der letzten Zeit. In der gleichen Ausgabe der „Lebensmittelzeitung“ begründet Karl Pütz überzeugend Notwendigkeit und Einsatzmöglichkeiten von qualifizierten Mitarbeitern. Er sieht durchaus, daß die Entwicklung zum durchrationalisierten, weitgehend auf Selbstbedienung setzenden Betrieb nicht mehr rückgängig zu machen ist. Er will es auch gar nicht. Er sieht, daß sich dieses Vertriebssystem auf breiter Basis durchgesetzt hat, wobei reine SB-Betriebe wohl dennoch die Minderheit sein dürften. Wenn aber, so die Konsequenz von Pütz, eine Entwicklung so weit fortgeschritten ist wie im Lebensmitteleinzelhandel, verbleibt als Profilierungsmöglichkeit gegenüber der Konkurrenz vor allem die alte und zum Teil wieder neue Fachberatung und persönliche Ansprache – mindestens in bestimmten Sortimentsbereichen. Dies kann die entscheidende Schlüsselstelle sein, den Gelegenheits- zu einem Stammkunden werden zu lassen; mittel- und langfristig wohl eine notwendige Strategie, sich in einem enger werdenden Markt zu behaupten. Daß dies auch von anderen erkannt wird, zeigen Zahlen, die in der Novemberausgabe 1983 von „absatzwirtschaft“ [5] veröffentlicht wurden. Der Index der Veränderung der Mitarbeiterzahl bezogen auf 100 qm Verkaufsfläche ergibt im Zeitvergleich folgende Werte:

1972	1974	1976	1979	1980	1981
100	87	69	78	102	100,5

(Die Berechnung erfolgte aufgrund des Einzelhandelsbetriebsvergleichs des IFH, Köln, durch die „absatzwirtschaft“)

Hier ergibt sich die Frage, welche Aufgaben diese Mitarbeiter übernehmen. Die These, daß mit erhöhtem Personaleinsatz auch eine Ausweitung und Intensivierung der Beratung verbunden ist, scheint zwingend. Qualifikationsbedarf müßte also vorhanden sein. Ob der zweijährige Ausbildungsberuf dem gerecht wird, erscheint zweifelhaft. Die Ergebnisse der Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung sprechen nicht dafür.

Notwendigerweise müssen die Inhalte eines zweijährigen Ausbildungsganges geringer sein als die eines dreijährigen. In der Praxis stehen darüber hinaus in der Regel noch nicht einmal volle zwei oder drei Jahre zur Ausbildung zur Verfügung, da Abschlußprüfungen oft 2 oder 3 Monate vor dem Ende des Ausbildungszeitraums beginnen. Wird eine spezielle – wenn auch nicht intendierte und auch durchaus problematische – Vorbereitung auf die Prüfung durchgeführt, so verkürzt sich der Zeitraum für die eigentliche Ausbildung weiterhin. Wenn von zwei Ausbildungsjahren aber tatsächlich nur eineinhalb Jahre effektive Ausbildungszeit übrigbleiben, dann wird es in einem Beruf, den im Gegensatz zu anderen kaufmännischen Berufen derzeit zu 75% Hauptschüler und zu 24% Auszubildende mit weiterführender Schulbildung ergreifen, problematisch.

Ähnliche Probleme ergeben sich von den Inhalten her. Die auch in einem verkaufsbetonten Beruf unverzichtbaren Ausbildungsinhalte im Bereich „Rechnungswesen“ – es muß ja nicht eine ausgefeilte Technik der doppelten Buchführung als erforderlich angesehen werden – können aufgrund der Betriebsstruktur in vielen Betrieben oft kaum vermittelt werden. Gleiches gilt in vielen Fällen für Ausbildungsinhalte aus den Bereichen „Einkauf“, „Personalwesen“ oder „Organisation“. Man kann dem zwar entgegenhalten, in einem zweijährigen Ausbildungsberuf bedürfe es derartiger Inhalte nicht, sieht sich dann aber mit den Ergebnissen der BIBB-Studie konfrontiert, die dem mindestens partiell entgegenstehen und muß sich darüber hinaus mit der Frage auseinandersetzen, inwieweit man es ernst meine mit einer „Ausbildung für eine qualifizierte, eigenverantwortliche Tätigkeit auf einem möglichst breiten Gebiet“ [6]. Betriebsstrukturen bilden daher oft Nebenbedingungen oder Restriktionen, die in keiner Ausbildungsordnung verankert sind, in der Diskussion um Dauer, Qualität und Durchführung der Ausbildung aber berücksichtigt werden müssen.

Wer über Qualifikationsbedarf redet, muß auch etwas zu den Qualifizierungsmöglichkeiten sagen, sowohl unter inhaltlichen, organisatorischen als auch finanziellen Aspekten. Bei der Entwicklung von Ausbildungsordnungen sind dies entscheidende Gesichtspunkte, obwohl in keiner Ausbildungsordnung Vorschriften darüber enthalten sind, wie ausgebildet werden soll und welcher Betrieb ausbildungsfähig ist. Diskussionen darüber machen sich immer an Inhalten fest, was letztlich auf eine unzulässige Verkürzung hinausläuft. Ein Rezept, das Inhalte eines Ausbildungsgangs an bestimmte Betriebsstrukturen koppelt, wird dem Bedarf einer Branche und der Arbeitnehmer kaum gerecht. Reine SB-Betriebe sind nun einmal für einen beratungsintensiven Beruf allein kaum ausbildungsfähig. Das bedeutet weder, daß diese Betriebe keinen Bedarf an qualifiziertem Personal haben, noch daß sie absolut ausbildungsunfähig sind. Ihr Qualifikationsbedarf liegt eher im Bereich der Disposition, Organisation, Logistik usw., aber weniger in der Beratung. Bei entsprechender organisatorischer Gestaltung der Ausbildung ist nicht einzusehen, warum sie in anderen Ausbildungsgängen, aber auch im Beruf des „Einzelhandelskaufmanns“, nicht ausbilden sollten.

Das eigentliche Problem liegt wohl eher darin, daß bestimmte Betriebsstrukturen es nicht mehr zulassen, bestimmte Ausbildungsinhalte zu vermitteln. Bei Auslagerung der Buchführung oder des Rechnungswesens auf eine externe Stelle, Zentralisierung des Einkaufs in Zentralen oder Kopffilialen sind Ausbildungsinhalte in diesen Bereichen bei herkömmlichen Ausbildungsstrukturen wirklich schwer zu vermitteln. Die gegenwärtig in der Bearbeitung befindliche Ausbildungsordnung für den

Einzelhandelskaufmann bzw. die Einzelhandelskauffrau wird dem Rechnung tragen. Das bedeutet aber nicht, daß auf diese Inhalte aus den genannten Gründen verzichtet werden kann. Zu fragen ist aber, ob andere Organisationsformen nicht auch Betriebe in der Ausbildung halten oder an die Ausbildung heranzuführen können, bei denen Inhalte und herkömmliche Form der Ausbildung sich möglicherweise ausschließen.

Das Handwerk oder auch die Landwirtschaft haben aus der Spezialisierung der Betriebe heraus mit einer Ergänzung der betrieblichen durch überbetriebliche – nicht berufsschulische! – Ausbildung schon längst die Konsequenzen gezogen. Verbundausbildung oder Übungsfirmen könnten sicherlich auch einen entscheidenden Beitrag für die Ausbildung in Einzelhandelsberufen leisten. Auf diese Weise könnten zum Beispiel die Inhalte eines dreijährigen Ausbildungsberufs „Einzelhandelskaufmann/„Einzelhandelskauffrau“ auch in jenen Betrieben vermittelt werden, die gegenwärtig Schwierigkeiten haben oder auf sich zukommen sehen.

Bleibt die Frage der Kosten. Wie teuer qualifizierte Ausbildung auch in Einzelhandelsberufen ist, haben Untersuchungen des Instituts der Deutschen Wirtschaft [7] und des Bundesinstituts für Berufsbildung [8] ergeben. Bezogen auf alle Ausbildungsgänge bilden bundesweit aber nur etwa 20% aller Betriebe aus. Dieser Anteil dürfte aufgrund der hohen Ausbildungsquote des Einzelhandels in diesem Wirtschaftsbereich höher sein. Dennoch bildet die Mehrheit der Betriebe wohl nicht aus. Sie ist Nutznießer der Bemühungen anderer. Bedeutet die Form der einzelbetrieblichen Finanzierung der Berufsausbildung nicht eine Verzerrung der Konkurrenzverhältnisse und des Marktes?

Qualifikation, Qualifizierung und Berufszufriedenheit als wesentlicher Bestandteil einer aktiven Arbeitsmarkt- und Personalpolitik

Der bereits zitierte differenzierte Artikel in der Novemberausgabe der „absatzwirtschaft“ kommt zu der zentralen Aussage, das Verkaufspersonal stecke nicht in einer Image-, sondern einer Rollenkrise. Aber, so ist hinzuzufügen, nicht erfüllte Erwartungen – dies ist ein bestimmendes Element in Rollen Krisen – lassen aus Rollen Krisen leicht Image Krisen werden. Der Berufsstand muß sich selbst darüber Auskunft geben, ob dies nicht das zentrale Problem der Zukunft sein wird, vielleicht sogar bereits ist.

Wir wissen, daß die persönliche Identität in nicht unerheblichem Maße durch die berufliche Tätigkeit beeinflußt wird. Zwar sind Rolle und Identität nicht gleichzusetzen, aber auch nicht völlig voneinander zu trennen. Daß qualifizierte Ausbildung auch bei nicht adäquaten Tätigkeiten positiv die Einstellung zum Beruf bestimmt, zeigen bei Verkäuferinnen die gegenwärtig laufenden Untersuchungen der Sozialforschungsstelle Dortmund [9]. Die Ergebnisse bestätigen den Vorschlag der „absatzwirtschaft“, den Kern der Verkäuferleistung – Beratung und Verkauf – zu stärken, den Rollenerwartungen des Verkaufspersonals besser zu entsprechen und damit neben einem wesentlichen Beitrag zu neuen oder alten Handelsstrategien nach Ansicht des Verfassers auch zu einer Identitätsfindung beizutragen.

Jugendliche wissen heute um den Wert einer qualifizierten Berufsausbildung. Dazu hat nicht zuletzt die Entwicklung des Arbeitsmarktes beigetragen. Sie versuchen auch in der gegenwärtigen Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt persönliche Vorstellungen mit der Realität des Marktes in Einklang zu bringen.

Bezogen auf den gesamten Ausbildungsmarkt besteht eine Übernachfrage nach Ausbildungsplätzen. Für den Einzelhandel – und davon ist auch der Lebensmitteleinzelhandel betroffen – gilt jedoch, daß sich trotz steigenden Angebots an Ausbildungsplätzen und einer steigenden Gesamtnachfrage die Zahl der Ausbildungsverhältnisse in den Einzelhandelsberufen zwischen 1980 und 1982 um 18 074 [10] verringert hat. Trotz hoher Ausbildungsquote in den Einzelhandelsberufen gibt dies zu denken.

Wie wird – so ist zu fragen – die Situation im Jahre 1990 aussehen, wenn sich die Zahl der um Ausbildungsplätze nachsuchenden Schulabgänger unwiderruflich halbiert hat? Erstdann erweist sich aber ein modifizierter Ausbildungsgang endgültig als attraktiv oder nicht. Die vermeintlich praxi gerechte Sowohl-als-auch-Entscheidung zwei- und dreijähriger Ausbildungsberuf kann sich dann allzuleicht als falsch und illusionär erweisen. Dann nämlich, wenn die Jugendlichen nicht nur diesen Beruf nicht annehmen, sondern das Image des Berufsstandes in Fragen der Ausbildung durch ein für die Jugendlichen nicht attraktives Angebot geprägt wird. Eine Entscheidung für einen einzigen dreijährigen Beruf würde unter diesen Voraussetzungen die marktkonformere Lösung sein. Sie böte darüber hinaus die Chance, aus einem größeren verfügbaren und qualifizierten Arbeitskräftepotential diejenigen Fachkräfte zu erhalten, die der Handel dringend braucht und diejenigen Substituten und Abteilungsleiter aufzubauen, die für Führungsaufgaben im mittleren Bereich auch künftig erforderlich sind. Nicht zuletzt ist daran zu erinnern, daß die Wiedereingliederung umfassend qualifizierter Fachkräfte in den Beruf leichter vonstatten geht als die Qualifizierung Ungelernter. Dies betrifft vor allem Frauen, die aus familiären Gründen ihre Berufsausübung unterbrechen. Zugegeben, das Prinzip Hoffnung steckt in all diesen Überlegungen mit drin; aber ohne dies läßt sich keine zukunftsorientierte Berufsbildung betreiben.

Anmerkungen

- [1] Vgl.: Clauß, T.; Fritz, W.: Qualifikation und Erwerbstätigkeit in den Einzelhandelsberufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin 1983 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 56).
- [2] Ebenda, S. 21 ff.
- [3] Ebenda, S. 14/15.
- [4] Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung über Kriterien für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen vom 25.10.1974;
vgl. auch dazu: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Ausbildungsordnungen nach § 25 Berufsbildungsgesetz (bzw. § 25 Handwerksordnung), Erläuterungen und Hinweise, S. 11, Schriftenreihe „Berufliche Bildung“, Heft 3, Bonn 1976.
- [5] „Einzelhandelsverkäufer – wo und wie sie sich bezahlt machen“. In: „absatzwirtschaft“ 11/83, S. 52.
- [6] a.a.O., S. 11.
- [7] Vgl.: Falk, R.: Kosten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung. In: Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik. Hrsg. Göbel, U., und Schiaffke, W., Köln 1982.
- [8] Noll, I.; Beicht, U.; Malcher, W.; Wiederhold-Fritz, S.: Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin, Beuth Verlag GmbH 1983 (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Band 63).
- [9] Vgl.: Müller, U.; Goldmann, M.: Junge Frauen als Auszubildende und Berufstätige im Warenverkauf – berufliche Sozialisation, Arbeits- und Lebensperspektiven“. Landesinstitut Sozialforschungsstelle Dortmund, Dortmund 1983.
- [10] Vgl. DIHT-Jahresberichte „Berufs- und Weiterbildung“.

Stellungnahme des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1984 – Minderheitsvoten der Arbeitgeber und der Gewerkschaften

Aus redaktionellen Gründen ist – wie in Heft 1/1984 angekündigt – erst in dieser Ausgabe der Abdruck der Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1984 sowie der Minderheitsvoten der Arbeitgeber und Gewerkschaften möglich.

Seine Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1984 hat der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung am 26. Januar 1984 in Bonn beraten und beschlossen. Der Hauptausschuß ist ein viertelparitätisch mit

Bbeauftragten der Arbeitgeber, der Gewerkschaften, der Bundesländer und des Bundes besetztes Gremium. Es berät die Bundesregierung in grundsätzlichen Fragen der Berufsbildung. Die Arbeitgeber und die Gewerkschaften brachten zur Stellungnahme Minderheitsvoten ein.

Der Berufsbildungsbericht 1984 liegt zwischenzeitlich in der Reihe „Berufliche Bildung“ des BMBW vor. Die wichtigsten Ergebnisse sind zusammengefaßt in „Informationen Bildungswissenschaft“ 3/84 vom März des Jahres.

Stellungnahme und Minderheitsvoten haben folgenden Wortlaut:

Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1984

1. Im Jahre 1983 wurden 677 700 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen. Das ist die höchste Zahl seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland. Dies bedeutet eine Steigerung um 46 300 Ausbildungsverträge im Vergleich zum Vorjahr. Die hohe Ausbildungsleistung von Unternehmen, Verwaltungen, beruflichen Schulen und außerbetrieblichen Bildungsträgern verdient Anerkennung.
2. 47 400 den Arbeitsämtern gemeldete Ausbildungsplatzbewerber waren am 30. September 1983 nicht vermittelt. Zum gleichen Zeitpunkt waren bei den Arbeitsämtern 19 600 gemeldete unbesetzte Ausbildungsplätze vorhanden. Ferner meldete die Bundesanstalt für Arbeit rund 30 000 Jugendliche, die wegen erfolgloser Bemühungen um einen Ausbildungsplatz in schulische Maßnahmen ausgewichen sind. Durch einen erheblichen, im Berufsbildungsbericht 1983 nicht erwarteten Anstieg der Nachfrage ist trotz der starken Ausweitung des Angebots die Ausbildungsstellensituation insgesamt ungünstiger geworden: Während 1982 für je 100 Nachfrager 98 Ausbildungsplätze angeboten wurden,

waren es 1983 nur noch 96*). Zwei Drittel der rund 80 000 Jugendlichen, die keine Ausbildungsstelle erhalten haben, sind Mädchen.

3. Auch das Jahr 1984 wird wegen der anhaltend hohen Nachfrage das gesamte Bildungssystem, insbesondere die Berufsbildung, vor eine erneute große Bewährungsprobe stellen. Nach vorliegenden Schätzungen wird die Zahl der Schulabgänger fast unverändert bleiben. Die Ausbildungswünsche der Jugendlichen werden sich voraussichtlich weiter in Richtung der dualen Ausbildung verschieben. Dies gilt insbesondere für Abiturienten. Auch Ausbildungsplatzbewerber der Vorjahre, die keinen Platz im dualen System erhalten haben, werden voraussichtlich 1984 erneut in großer Zahl einen Ausbildungsplatz suchen.

Insgesamt wird für das Jahr 1984 mit einer Nachfrage von ca. 730 000 Jugendlichen gerechnet.

4. Eine heute nicht erworbene Ausbildung kann die künftige Wirtschaftsentwicklung hemmen und wird die sozialen Kosten von morgen erhöhen. Sie bedeutet für den einzelnen oft einen Mangel für das ganze Leben. Der Hauptausschuß des Bundes-

*) Angebots-Nachfrage-Relation in der Abgrenzung des Berufsbildungsförderungsgesetzes (angebotene zu nachgefragten Ausbildungsplätzen mal 100).

instituts für Berufsbildung fordert deshalb die Betriebe und Verwaltungen auf, in ihren Ausbildungsanstrengungen nicht nachzulassen, alle 1984 frei werdenden Ausbildungsplätze wieder zu besetzen und darüber hinaus zusätzliche Ausbildungskapazitäten bereitzustellen. Verwaltungen, öffentliche Unternehmen und Unternehmen mit wesentlicher staatlicher Beteiligung müssen mit gutem Beispiel vorangehen.

Die vielfältigen ausbildungsfördernden Aktionen, die von Verbänden, Kammern, Gewerkschaften, Arbeitsämtern, Parteien und anderen gesellschaftlichen Gruppen 1983 erfolgreich durchgeführt wurden, müssen 1984 noch intensiver fortgeführt werden.

Aktionen sollten „vor Ort“ ansetzen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist mehr Transparenz der Ausbildungsstellenlage. Betriebe und Verwaltungen werden aufgefordert, ihre freien Ausbildungskapazitäten, ungeachtet der Bewerberzahlen, den Arbeitsämtern frühzeitig zur Besetzung zu melden. Auch Jugendliche und ihre Eltern werden aufgefordert, bei ihren Bemühungen um einen Ausbildungsplatz die Arbeitsämter rechtzeitig einzuschalten. Die dadurch zusätzlich gewonnene Transparenz eröffnet auch überregionale Vermittlungsmöglichkeiten.

5. Die hohe Zahl von neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen 1983 wäre ohne die Bereitschaft der Jugendlichen zu einer Ausbildung in einem anderen als dem ursprünglich angestrebten Beruf und an einem anderen als dem gewünschten Ort nicht möglich gewesen. Eine hohe Flexibilität bei den Ausbildungswünschen und die Bereitschaft, längere Wegstrecken zur Ausbildungsstätte in Kauf zu nehmen, werden auch 1984 nötig sein.
6. Die Betriebe, die Verwaltungen und die Schulen werden aufgefordert, über Vertragsabschlüsse bzw. die Aufnahme von Schülern möglichst früh zu entscheiden. Auch die Jugendlichen sollen so früh wie möglich über die Annahme der zugesagten Stelle entscheiden und dies dem Betrieb und Arbeitsamt mitteilen.
7. Zur Verbesserung der Ausbildungsstellensituation fordert der Hauptausschuß
 - die personelle Lage der Berufsberatung der Arbeitsämter zu verbessern;
 - zusätzliches Personal bei den zuständigen Stellen einzusetzen für die Gewinnung von Ausbildungsplätzen;
 - die Mittel der Bundesregierung zur Förderung der Ausbildung von benachteiligten Jugendlichen einschließlich der jungen Ausländer und der in unterversorgten Regionen wohnenden Jugendlichen bedarfsgerecht zu erhöhen;
 - die Maßnahmen des Bundes und der Länder für die Schaffung zusätzlicher Ausbildungsplätze weiterzuführen, wenn notwendig zu steigern und frühzeitig miteinander zu koordinieren;
 - geeignete Maßnahmen zu treffen, um bisher nicht ausbildende Betriebe in die Ausbildung einzubeziehen; u. a. durch Ausweitung des Ausbildungsverbundes.
8. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts geht davon aus, daß nach der bisherigen Entwicklung die hohe Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im dualen System voraussichtlich auch 1985 anhalten wird.

Minderheitsvotum der Beauftragten der Arbeitgeber für eine Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichtes 1984

1. Im Jahre 1983 wurden 677 700 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen. Das war die höchste Zahl seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland. Die Steigerung um 46 300 gegenüber dem Vorjahr hat selbst optimistische Erwartungen übertroffen. Einschließlich der den Arbeitsämtern gemeldeten 19 600 unbesetzten Ausbildungsplätze wurde ein bisher nicht erreichtes Gesamtangebot von 697 300 Ausbildungsplätzen

erzielt. Diese hohe Ausbildungsleistung von Betrieben, Verwaltungen und Praxen der freien Berufe verdient Anerkennung, auch wenn am 30. September 1983 47 400 Bewerber bei den Arbeitsämtern als noch nicht vermittelt gemeldet waren.

2. Auch im Jahre 1984 wird die hohe Nachfrage anhalten und zu einer erneuten großen Bewährungsprobe führen. Nach vorliegenden Schätzungen wird sich die Zahl der Schulabgänger aus allgemeinbildenden Schulen zwar etwas verringern. Die Ausbildungswünsche der Jugendlichen, insbesondere der Abiturienten, werden sich aber voraussichtlich weiter in Richtung auf die betriebliche Ausbildung verschieben.
 3. Die Nachfrage wird 1984 voraussichtlich zwischen 710 000 und 730 000 liegen. Alle an der beruflichen Bildung Beteiligten müssen deshalb die erforderlichen Maßnahmen treffen, um neue Ausbildungsbetriebe zu gewinnen und Ausbildungsbetriebe zur Bereitstellung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen zu motivieren. Die zu erwartende günstigere wirtschaftliche Entwicklung dürfte dazu beitragen, diese zusätzlichen Anstrengungen zu erleichtern.
 4. Der Hauptausschuß des Bundesinstituts für Berufsbildung fordert deshalb die Betriebe und Verwaltungen auf, ihre Anstrengungen noch zu verstärken und 1984 eine ausreichende Zahl von Ausbildungsplätzen zur Verfügung zu stellen. Trotz schwieriger Haushaltslage sollten auch im öffentlichen Dienst die Ausbildungsleistungen weiter erhöht werden.
- Erfolgreiche Aktionen „vor Ort“ setzen Transparenz voraus. Freie Ausbildungsstellen sollten in jedem Fall den Arbeitsämtern gemeldet werden. Jugendliche und ihre Eltern werden aufgefordert, bei ihren Bemühungen um einen Ausbildungsplatz ebenfalls die Arbeitsämter einzuschalten. So können auch mehr überregionale Vermittlungsmöglichkeiten erschlossen werden.
5. Über Vertragsabschlüsse bzw. die Aufnahme von Schülern sollte möglichst früh entschieden werden. Auch die Jugendlichen müssen so früh wie möglich über die Annahme einer zugesagten Stelle entscheiden. Umgehende Rückmeldungen beim Betrieb und beim Arbeitsamt sind dringend erforderlich, um die Blockierung von Ausbildungsstellen zu verhindern. Als zusätzliche Maßnahme wird die Einführung von Annahmekarten für alle Bewerber empfohlen.

Minderheitsvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer zum Berufsbildungsbericht 1984*): Trotz Ausbildungsgarantie – schlechteste Bilanz seit 1976

1. Die gegenwärtige Ausbildungsplatzsituation ist katastrophal – Ausbildungsgarantie nicht erfüllt

Die Ausbildungsstellengarantie des Bundeskanzlers wurde trotz einer Steigerung des Ausbildungsplatzangebots nicht erfüllt. Seit Einführung der amtlichen Berufsbildungsstatistik war das Verhältnis von unversorgten Bewerbern und nicht besetzten Ausbildungsplätzen in keinem Jahr so schlecht wie 1983.

Von den nahezu 80 000 offiziell registrierten unvermittelten Ausbildungsplatzbewerbern erhielten

- 47 400 Bewerber keinen Ausbildungsplatz
- 29 800 Bewerber wurden auf befristete Maßnahmen verwiesen, wobei sie aber ihren Vermittlungswunsch aufrechterhielten.

Um ein realistisches Bild vom Ausmaß des Mangels an Ausbildungsplätzen zu erhalten, müssen auch diejenigen Jugendlichen berücksichtigt werden, die nach Beginn des Ausbildungsjahres nicht mehr über das Arbeitsamt einen Ausbildungsplatz suchen, aber trotzdem keinen Ausbildungsplatz erhalten haben. Die Aus-

*) Im weiteren Text:
GBA = Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer

sage des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, die Zahl der gemeldeten unversorgten Bewerber sei nicht höher als in den vergangenen Jahren, wird bereits mit den Daten der Berufsberatungstatistik widerlegt.

1983 betrug die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge 677 700, das sind 46 300 mehr als im Vorjahr. Es wäre jedoch ein Trugschluß, dieses Ergebnis allein auf die gestiegene Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zurückzuführen. Von staatlicher Seite wurden zusätzliche finanzielle Mittel für Ausbildungsmaßnahmen und Programme bereitgestellt, wobei allerdings qualitative Gesichtspunkte weitgehend außer acht blieben. Berücksichtigt werden muß auch das gestiegene Angebot an schulischen Ausbildungsplätzen sowie der entschiedene Einsatz der Betriebs- und Personalräte, der Jugendvertretungen und der Gewerkschaften bei der Umsetzung des gewerkschaftlichen Sofortprogramms zur Beseitigung des Ausbildungsstellenmangels. Festzuhalten bleibt: Die Betriebe konnten der gestiegenen Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen kein ausreichendes Angebot gegenüberstellen. Von daher muß die Ausbildungsplatzgarantie des Bundeskanzlers Kohl der Vielzahl von Jugendlichen, die trotz aller Bemühungen keinen Ausbildungsplatz erhielten, wie Hohn in den Ohren klingen. Statt sich weiterhin auf Apelle an die Wirtschaft zu beschränken, muß der Staat seine Verantwortung für die berufliche Ausbildung der Jugendlichen aus dem Grundgesetz endlich wahrnehmen, wie es das Urteil des Bundesverfassungsgerichtes aus dem Jahr 1980 gefordert hat.

1983 hatte die Bundesregierung die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsstellen auf 655 000 geschätzt. In Wirklichkeit lag die Nachfrage der Jugendlichen um 100 000 darüber. Nach der Definition des Berufsbildungsförderungsgesetzes setzt sich die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsstellen aus den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen und den am 30.9. bei der Bundesanstalt für Arbeit offiziell als unvermittelt gemeldeten Bewerbern zusammen. Am 30.9.1983 waren 677 700 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und 80 000 unvermittelte Bewerber registriert. Nach dieser Definition suchten also rund 757 000 Jugendliche einen betrieblichen Ausbildungsplatz. In der offiziellen Prognose für 1983 wurde somit jeder 7. Nachfrager „vergessen“. Bestätigt wird damit die gewerkschaftliche Forderung, daß sich eine Bilanz der Ausbildungsplatzsituation nicht auf Ausbildungsplätze im „dualen System“ beschränken darf. In gleicher Weise müssen schulische Ausbildungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, da viele Jugendliche gezwungen sind, auf berufliche Vollzeitschulen und Berufsfachschulen auszuweichen.

Diese Veränderungen im Ausbildungsverhalten der Jugendlichen sind mit von der Bundesregierung statistisch angewandten Methoden offiziell nicht erfaßbar. Zusätzlich wurde der Druck auf den betrieblichen Ausbildungsmarkt durch die Bafög-Kürzungen der Bundesregierung verstärkt. Gänzlich unberücksichtigt bleibt in den Bedarfsberechnungen der Bundesregierung die wachsende Gruppe der Altnachfrager. Bei dieser Nachfragergruppe handelt es sich um Jugendliche, die bereits vor längerer Zeit den Schulbesuch beendet haben und die noch immer keinen Ausbildungsplatz erhalten konnten. Die GBA fordert daher die Bundesregierung erneut auf, den Berufsbildungsbericht zu einer umfassenden Berufsbildungsbilanz auszubauen.

2. Zur regionalen Situation

Die regionalen Versorgungsmängel des „dualen Systems“ haben sich weiter verschärft. Von den 142 Arbeitsamtsbezirken weisen 128 (1982 – 105) weniger Ausbildungsplätze als Bewerber aus. Unter den Problemregionen sind 12 großstädtische Arbeitsamtsbezirke, davon 8 in Nordrhein-Westfalen. Auch der diesjährige Berufsbildungsbericht läßt nicht klar genug erkennen, daß die Ausbildungschancen von Jugendlichen in erheblichem Maße vom Wohnort abhängen. Ein Viertel der im Bundesdurchschnitt noch unbesetzten Ausbildungsstellen konzentriert sich auf 20 Arbeitsamtsbezirke, insbesondere auf Großstädte. Hinweise, daß alle

Jugendlichen, die eine Ausbildungsstelle suchen, auch eine erhalten könnten, wenn sie nur von ihren sogenannten Traumberufen ablassen und mehr Bereitschaft zur „Mobilität“ zeigen würden, erweisen sich bei dieser Sachlage als politisches Scheinargument. Dieses Argument ist inzwischen auch durch Untersuchungen des Institutes für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit wissenschaftlich widerlegt und widerspricht prinzipiell dem Grundrecht auf freie Wahl des Berufes und der Ausbildungsstätte (Artikel 12 Grundgesetz).

3. Mängel des Berufsbildungsberichtes 1984 und Fehlentwicklungen im „dualen System“ der beruflichen Bildung

Der Berufsbildungsbericht der Bundesregierung entspricht nicht den gesetzlichen Bestimmungen.

Der § 3.1 des Berufsbildungsförderungsgesetzes schreibt unter anderem vor:

„in dem Bericht ist die voraussichtliche Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebotes der kommenden Jahre darzustellen. Erscheint die Sicherung eines ausgewogenen Angebots als gefährdet, sind in den Bericht Vorschläge für die Behebung aufzunehmen.“

Hierzu stellt die GBA fest:

- a) Der Berufsbildungsbericht enthält keine konkrete Darstellung der voraussichtlichen Entwicklung des Ausbildungsplatzangebotes in den kommenden Jahren.
- b) Obwohl alle an der beruflichen Bildung Beteiligten übereinstimmend davon ausgehen, daß die Sicherung eines ausgewogenen Angebots 1984 gefährdet ist, enthält der Berufsbildungsbericht keine konkreten Vorschläge für die Behebung der schwerwiegenden Mängel.

Die lückenhafte Berichterstattung will über die Verschlechterung der Situation der Jugendlichen hinwegtäuschen. So werden z. B. die Folgen der BAFÖG-Streichung für die berufliche Bildung nicht problematisiert. Unberücksichtigt bleiben auch die Auswirkungen des technisch organisatorischen Wandels auf Ausbildung und Beschäftigung sowie die negativen Folgen der Rationalisierung.

Massive Fehlentwicklungen im „dualen System“ der beruflichen Bildung bleiben im Berufsbildungsbericht weitgehend unberücksichtigt.

- 51 % der Jugendlichen wurden nicht ihrem Berufswunsch entsprechend vermittelt. Eine erhöhte Anzahl von Ausbildungsabbrechern ist die Folge.
- Viele Jugendliche wurden in Ausbildungsberufe gelenkt, die auch längerfristig keine entsprechenden Beschäftigungschancen bieten (z. B. Friseur/in, Bäcker, Verkäufer/in im Nahrungsmittelhandwerk, Kfz-Mechaniker/in).
- Wie neuere Untersuchungen des IAB zeigen, ist schon heute ein wachsender Anteil der „fehlqualifizierten“ Jugendlichen gezwungen, eine zweite Ausbildung anzustreben.
- Fast zwei Drittel der unvermittelten Bewerber sind junge Frauen mit qualifiziertem Schulabschluß. Für diese Gruppe wurde das Ausbildungsangebot weiter eingeschränkt oder fehlt gänzlich. Damit haben sich die vorhandenen Benachteiligungen der Frauen weiter verstärkt.
- Fehlende Ausbildungsstellen haben auch die Chancen arbeitsloser Jugendlicher auf einen Ausbildungsplatz verringert und mit dazu beigetragen, daß die Jugendarbeitslosigkeit 1983 erneut anstieg.

Angesichts fast 200 000 unversorgter Jugendlicher (siehe HA-Bilanz) hat die Bundesregierung ein Notprogramm beschlossen, das die Bezuschussung von lediglich 7000 Ausbildungsplätzen vorsieht. Damit werden einseitig Arbeitgeberforderungen erfüllt, die den Abbau der Ausbildungsvergütungen vorsehen. Zu dieser Politik gehört auch die massive Aushöhlung des Jugendarbeitsschutzes.

4. Berufsbildungsbilanz 1983

Mit der Stellungnahme zum vorangegangenen Berufsbildungsbericht hatte die GBA eine Prognose für das Ausbildungsjahr 1983 veröffentlicht. Sie wurde unter der Voraussetzung vorgelegt, daß sich das Angebot an Ausbildungsplätzen gegenüber dem Vorjahr nicht wesentlich verändert. Vergleicht man diese Prognose der Ausbildungssituation 1983 mit der tatsächlichen Entwicklung, dann haben sich die Befürchtungen nicht voll bestätigt. Einerseits liegt dies an der Ausweitung des schulischen und betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes um 54000 begründet. Andererseits führt die rigide Ausländerpolitik zu einem Rückgang der Zahl der unversorgten Jugendlichen. Dennoch sind 200 000 unversorgte Jugendliche eine erschreckend hohe Zahl, die bildungspolitisch, gesellschaftspolitisch und verfassungsrechtlich untragbar ist.

Hinzu kommt die Tatsache, daß eine große Zahl der als versorgt geltenden Jugendlichen sich in teilqualifizierenden schulischen Ausbildungsgängen befindet, die in vielen Fällen lediglich als „Parkschleife“ angesehen werden müssen. Diese Jugendlichen werden zu einem späteren Zeitpunkt erneut als Nachfrager nach vollqualifizierenden Ausbildungsplätzen auftreten.

Aufgrund der Ausbildungsplatzmisse der vergangenen Jahre ist die Zahl der Jugendlichen, die nach einer ausbildungslosen Phase immer noch eine Ausbildungsstelle suchen, beträchtlich angestiegen. So haben Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufsbildung ergeben, daß von den Jugendlichen, die 1982 einen Ausbildungsvertrag im „dualen System“ abgeschlossen

haben, rund 7% Altnachfrager waren. In der Berufsberatungstatistik der Bundesanstalt für Arbeit wurden 1982 rund 20% der Bewerber zu dieser Gruppe gezählt. In absoluten Zahlen: Rund 100 700 jugendliche Altnachfrager sind bei der Bundesanstalt für Arbeit offiziell gemeldet; ihre tatsächliche Zahl dürfte höher liegen.

In der Berufsbildungsbilanz der GBA wird die Gruppe der Altnachfrager durch die Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag an den Teilzeitberufsschulen und die ausländischen Jugendlichen außerhalb des deutschen Bildungssystems repräsentiert. Auf diesem Wege wird die statistische Erfassung der Altnachfrager allerdings immer lückenhafter. Zum Beispiel absolvieren in Niedersachsen alle Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag ihre Berufsschulpflicht in einem Berufsvorbereitungsjahr oder einem Berufsgrundbildungsjahr. Diese Entwicklung ist auch in anderen Ländern erkennbar. Für die Berufsbildungsbilanz ergibt sich als Folge, daß die Gruppe der Altnachfrager aus rein statistischen Gründen zu immer geringeren Teilen erfaßt wird.

Für 1983 liegt die Zahl der Altnachfrager um rund 50000 Jugendliche höher, als sie in der Berufsbildungsbilanz der GBA ausgewiesen ist. Eine kurze Vergleichsrechnung zeigt dies: In der Bilanz 1983 sind 247000 Altnachfrager ausgewiesen. Nach der Struktur der Bewerberstatistik (20% Altnachfrager) errechnet sich aber eine Altnachfrage von rund 297300 Jugendlichen. Daraus folgt, daß in den nächsten Jahren die Altnachfrager in der Bilanz anders erfaßt werden müssen.

Berufsbildungsbilanz 1983 für das Bundesgebiet (gerundet)

Wieviele Jugendliche müssen versorgt werden?		Wieviele Jugendliche sind versorgt worden?	
Nachfrage aus lfd. Abgänger:		Studienanfänger ^[7]	217 600
Jahrgang:		Überg. ins allg. Schulwesen ^[8]	53 000
Schulabgänger			270 600
aus SEK I ^[1]	799900	Vollqualifizierende Ausbildung:	
Hochschulberechtigte ^[2]	292900	Beamtenanwärter und	
aus berufl. Schulen ^[3]	293900	Gesundheitsschüler 1. Jahr ^[9]	90 300
Absolventen der Förderlehrgänge der BA ^[4]	20000	neu abgeschl. Verträge	
		im dualen System ^[10]	677 800
Altnachfrage:			768 100
berufsschulpflichtige Jugendliche ohne		Teilqualifizierende Ausbildung:	
Ausbildungsvertrag ^[5]		BGJ ^[11]	85 400
	113 300	Berufsfachschulen 1. Jahr ^[11]	252500
			337900
ausl. Jugendl. außerhalb des		Berufsvorbereitung:	
Bildungssystems ^[6]		BVJ und Förderlehrgänge der BA ^[11]	69500
	133 700	MBSE	10 000
			1 456 100
Versorgungsaufgabe:	1 653700	derzeit ohne Ausbildung:	197 600
Versorgungsziel:	1 653700		1 653 700

Erläuterungen zur Berufsbildungsbilanz 1983:

- [1] Quelle: Statistisches Bundesamt
- [2] Quelle: Statistisches Bundesamt
- [3] Schätzung: Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) 1982 und Berufsgrundbildungsjahr 1982 und 71% der Berufsfachschüler 1982 im 1. Jahr
- [4] Teilnehmer an Lehrgängen der Bundesanstalt für Arbeit
- [5] Quelle: Statistisches Bundesamt – Teilzeitberufsschüler ohne Ausbildungsvertrag 1982
- [6] Schätzung auf der Grundlage der Zahlen ausländischer Schüler in allgemeinen und beruflichen Schulen 1982 (KMK-Veröffentlichung) und den Zahlen über die ausländische Bevölkerung von 6 bis unter 20 Jahren (Ausländerzentralregister Köln) für das Jahr 1983
- [7] Abiturientenbefragung des Statistischen Bundesamtes 1983: 62,5% Hochschulberechtigte (studierwillig) und die Hälfte der Unentschlossenen (11,8%), also 74,3% werden studieren.
- [8] Statistisches Bundesamt: 1982 158776 Schüler an Fachoberschulen und Fachgymnasien, ein Drittel in der 11. Klasse; Schätzung: 1983 rund 53 000 Schüler in der 11. Klasse
- [9] Schätzung – Beamtenanwärter: Angabe für 1980, Statistisches Bundesamt, Fachserie 14 Reihe 6, eigene Berechnungen des 1. Ausbildungsjahres; Gesundheitsschüler: Angabe für 1981, Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Trends bis 1983
- [10] Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung
- [11] Schätzung: Angabe für 1982, Statistisches Bundesamt, Fortschreibung des Trends bis 1983

5. Berufsbildungsprognose 1984

Das Berufsbildungsförderungsgesetz gibt der Berufsbildungspolitik den verbindlichen Auftrag, die Berufsausbildung auch durch Planung zu fördern. Die bisherigen Berufsbildungsberichte enthalten vorrangig Situationsbeschreibungen für das jeweils zurückliegende Jahr. Eine verantwortliche Berufsbildungspolitik ist jedoch auf eine mittelfristige Prognose angewiesen, um den Ausbildungsmarktp Problemen rechtzeitig begegnen zu können. Das setzt eine erheblich verbesserte statistische Grundlage voraus. Die GBA legt erneut eine Prognose zu einer „Berufsbildungsbilanz 1984“ vor. Diese Prognose geht auf der Nachfrageseite von den Hochrechnungen der Kultusministerkonferenz und anderer verfügbaren Daten aus und übernimmt im übrigen die Ist-Zahlen für das Jahr 1983. Wegen der o. g. Schwierigkeit, die Gruppe der Altnachfrager statistisch zu erfassen, wurden auch hier die Daten des Jahres 1983 zur Grundlage gemacht.

Die Prognose rechnet auf der Angebotsseite optimistisch mit einem gleichbleibenden Ausbildungsangebot, obwohl kaum anzunehmen ist, daß die Ausbildungsangebote konstant bleiben können.

Unter diesen Annahmen ergibt sich, daß 1984 ca. 255 200 Jugendliche ohne ausreichende Berufsperspektiven bleiben, wenn nicht zusätzliche Ausbildungsangebote an diese Jugendliche gerichtet werden.

6. Kriterien zur Beurteilung der beruflichen Bildung

Für die GBA ist es nicht akzeptabel, die Funktionsfähigkeit des „dualen Systems“ allein aufgrund der quantitativen Entwicklung der abgeschlossenen Ausbildungsverträge zu beurteilen. Aus gewerkschaftlicher Sicht ist die Situation der beruflichen Bildung daran zu messen, inwieweit das Recht auf Ausbildung für alle Jugendlichen verwirklicht werden kann. Konkret bedeutet das:

- Es muß ein qualifiziertes, konjunkturunabhängiges und auswahlfähiges Angebot an Ausbildungsplätzen für alle Jugendliche vorhanden sein.
- Das Ausbildungsplatzangebot muß regional ausreichend zu jeder Zeit und für alle Gruppen von Jugendlichen vorhanden sein.
- Die angebotenen Ausbildungsplätze müssen zukunftsbezogen sein.
- Das Berufsbildungssystem muß innovationsfähig sein.
- Junge Frauen, Ausländer, Sonderschüler und Behinderte müssen gleiche Chancen auf eine Ausbildung erhalten.
- Die Kosten der Berufsbildung sind auf alle Betriebe und Verwaltungen zu verteilen und auf Dauer zu sichern.
- Die Ausbildungsvergütung muß eine eigenständige Existenzsicherung des Auszubildenden ermöglichen.

Berufsbildungsprognose 1984 für das Bundesgebiet (gerundet)

Wieviele Jugendliche müssen versorgt werden?

Nachfrage aus lfd. Abgängerjahrgang:

Schulabgänger	
aus SEK I ^[1]	780 000
Hochschulber. ^[2]	302 400
aus berufl. Schulen ^[3]	320 000
Absolventen der Förderlehrgänge der BA (F-, G-, V-Lg.) ^[3]	20 000

Altnachfrage aus früheren Jahren

z. B. Ausbildungsabbrecher	
Wehr- und Zivildienstleistende	
Jungarbeiter	
Arbeitslose Jugendliche	
andere Jugendliche ohne Ausbildung ^[4]	297 600

Versorgungsaufgabe^[5]: 1 720 000

Versorgungsziel: 1 720 000

Wieviele Jugendliche werden voraussichtlich versorgt werden?

Studienanfänger ^[6]	224 700	
Übergang ins allg. Schulwesen	53 000	277 700
Vollqualifizierende Ausbildung:		
Beamtenanwärter und Gesundheitsschüler 1. Jahr ^[7]	90 000	
neu abgeschlossene Verträge im dualen System ^[8]	677 800	767 800
Teilqualifizierende Ausbildung:		
Berufsgrundbildung ^[7]	86 300	
Berufsfachschulen 1. Jahr ^[7]	255 000	341 300
Berufsvorbereitung:		
BVJ und Förderlehrgänge der BA ^[7]	73 000	
MBSE ^[7]	5 000	78 000
Teilnehmer an Bildungsgängen:		1 464 800
derzeit ohne Ausbildung: (Vers.aufg.-Teiln.)		255 200
Summe:		1 720 000

Erläuterungen zur Berufsbildungsprognose 1984

[1] Quelle: Statistisches Bundesamt

[2] Quelle: Statistisches Bundesamt

[3] Trendschätzung

[4] Schätzung: Summe der Schulabgänger und der Absolventen der Förderlehrgänge (1 422 400) abzüglich der Studienanfänger (244 700) ergibt 1 197 700, das sind 80,1%. 19,9% ergeben 297 600 Altnachfrager. Prozentsätze sind aus der Verteilung der Bewerber in der Berufsberatungstatistik entnommen.

[5] Die Versorgungsaufgabe errechnet sich aus der Summe aller Abgänger (einschl. der Studienanfänger) und der Altnachfrage.

[6] Abiturientenbefragung des Statistischen Bundesamtes 1983: 62,5% der Hochschulberechtigten (studierwillig) und die Hälfte der Unentschlossenen (11,8%), d. h. 74,3% werden studieren.

[7] Trendschätzung

[8] Neuabschlüsse 1983

- Berufsbezogener und allgemeinbildender Berufsschulunterricht muß gleichwertiger Teil der Berufsausbildung sein.
- Die berufliche Bildung muß auch politische Erziehung zur Demokratie sein. Sie erfordert paritätische Mitbestimmung der Arbeitnehmer auf allen Ebenen und in allen Gremien der beruflichen Bildung.

7. Gewerkschaftliche Forderungen

Der Staat ist verantwortlich für die Erfüllung des Verfassungsgebotes der Berufswahlfreiheit und der Wahl des Ausbildungsplatzes gemäß Artikel 12 des Grundgesetzes. Der Staat hat daher durch geeignete gesetzliche und andere Maßnahmen dafür zu sorgen, daß einwandfreie Ausbildungsplätze angeboten werden. Andernfalls muß durch gleichwertige Maßnahmen außerhalb der Betriebe ein qualifiziertes Angebot gesichert werden.

- 7.1 Das betriebliche Ausbildungsplatzangebot muß erheblich ausgeweitet werden. Insbesondere die öffentlichen Arbeitgeber müssen in ihrem eigenen Verantwortungsbereich für Betriebe mit staatlicher Beteiligung und für kommunale Eigenbetriebe eine Aufstockung der Ausbildungskapazitäten sichern. Diese Aufstockung darf nicht allein in Verwaltungsberufen erfolgen, sondern ebenfalls in den gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. Zu diesem Zweck ist eine gesetzliche Ausbildungspflicht aller Betriebe und Verwaltungen einzuführen. Für nicht besetzte Pflichtplätze ist eine Ausgleichsabgabe einzuführen.
- 7.2 Bund und Länder werden aufgefordert, die Finanzierung der beruflichen Bildung durch eine gesetzliche Umlage aller Betriebe und Verwaltungen zu sichern.
- 7.3 Die Meldepflicht für Ausbildungsplätze gemäß § 9 AFG muß umgehend eingeführt werden. Dies ist erforderlich, um
 - das Ausbildungsplatzangebot vollständig zu erfassen,
 - die an der beruflichen Bildung Beteiligten frühzeitig umfassend zu informieren,
 - rechtzeitig geeignete Maßnahmen zur Versorgung aller Jugendlichen mit Ausbildungsplätzen einzuleiten.
- 7.4 Die Mittel der Förderungsprogramme des Bundes und der Länder sind mit wirksamen Qualitätsauflagen zu versehen und auf Vollausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen zu konzentrieren. Sie sind vor allem in strukturschwachen Regionen für die Ausbildung in überbetrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsstätten einzusetzen.
- 7.5 Alle Länder müssen das Angebot für vollqualifizierende Bildungsgänge in den beruflichen Schulen erneut ausweiten. Die Jugendlichen sind den Auszubildenden im dualen System rechtlich und materiell gleichzustellen.
- 7.6 Alle Bundesländer und kommunalen Gebietskörperschaften — Großstädte, Landkreise, Städte und Gemeinden — sind aufgefordert, staatliche Initiativen, z. B. Berufsamt Berlin, vollqualifizierende Ausbildungsgänge an beruflichen Schulen, wie z. B. Bremen und Dortmund, aufzulegen.
- 7.7 Die GBA fordert die Bundesregierung auf, die von ihr eingeleiteten Maßnahmen zur Absenkung der Ausbildungsvergütungen und die damit verbundenen Eingriffe in die Tarifautonomie der Gewerkschaften durch die Richtlinien des einmaligen Sonderprogramms und die Änderung des Benachteiligungsprogramms zurückzunehmen.
- 7.8 Bundesregierung und Bundestag werden dringend aufgefordert, ihre Entscheidung gegen das BAFÖG zurückzunehmen und wieder eine sozial gerechte Ausbildungsförderung einzuführen.
- 7.9 Die Planung, Errichtung und Weiterentwicklung überbetrieblicher Ausbildungsstätten muß auch in Zukunft durch ein Gesetz gesichert werden.

7.10 Alle Bundesländer müssen den nach den Rahmenlehrplänen und Richtlinien vorgesehenen vollen Berufsschulunterricht erteilen. Dabei ist ein angemessenes Angebot an allgemeinbildendem Unterricht (Politik, Deutsch, Sport, Religion u. a.) zu sichern.

7.11 Um die Berufsberatung des Arbeitsamtes in die Lage zu versetzen, die ihr übertragenen Aufgaben der Berufsberatung und Ausbildungsstellenvermittlung zu erfüllen, muß sie ausgebaut werden.

Die GBA und die Gewerkschaften haben verstärkt über die betrieblichen Interessenvertretungen und Mitbestimmungsorgane ihren Einfluß geltend gemacht, um die Zukunftschancen der Jugendlichen zu verbessern. Die gewerkschaftlichen Aktivitäten haben wesentlich zur Steigerung des Ausbildungsplatzangebotes beigetragen. Deshalb wird die GBA diese Aktivitäten verstärken. Der Berufsbildungsbericht 1984 belegt erneut, daß die quantitative und qualitative Entwicklung der beruflichen Bildung nicht den sogenannten Selbstheilungskräften des Marktes überlassen bleiben darf. Deshalb ist der Staat zum Handeln verpflichtet, zumal die berufliche Qualifizierung aller Jugendlichen ein Grundrecht und eine gesellschaftliche Aufgabe von hohem Rang ist.

The World Bank

The leading international institution in economic development and project financing, offers challenging fixed-term or career opportunities at its headquarters in Washington, D.C. for education specialists to participate in identification, preparation, appraisal and supervision of education development projects in developing countries. Applications are invited for current and anticipated vacancies in the following disciplines:

Education Economists

with substantial practical experience, ideally in manpower economics and/or education finance. Sound understanding of the implications of education on employment and human resource development, with good analytical ability and a knowledge of statistical and evaluation techniques.

Technical Vocational Specialists

with broad experience of technical education and vocational training systems, preferably at the national level, in order to analyze and evaluate formal and non-formal technical education and vocational training systems and programs with regard to their external productivity, internal efficiency and equity in distribution.

Qualifications:

- A relevant university degree, preferably at postgraduate level;
- At least ten years' practical experience in related fields, including familiarity with developing countries;
- Good command of English; knowledge of French or Spanish desirable.

Salaries are competitive and are determined on the basis of qualifications and experience.

You will be working in Washington, D.C. in an international and highly professional environment. The positions require frequent international travel.

Please send detailed resumé in English, quoting reference number 41-GRM-3502 to:

Recruitment Unit
The World Bank
66, avenue d'Iéna
75116 Paris, France

ZUR DISKUSSION

Jo Appel

Büroassistentin – ein Beispiel für zeitgemäße Berufsausbildung

„Büroassistentin gesucht! Erwartet werden sichere Beherrschung der deutschen Sprache, die Fähigkeit, Arbeitsabläufe selbständig zu organisieren, Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Bürotechnologien und möglichst auch Englisch in Wort und Schrift.“ Der Leser dieser Anzeige oder ähnlicher mag sich fragen, wo denn die „fundierten“ betriebswirtschaftlichen Kenntnisse und die sicher so dringend benötigten schreibtechnischen Fertigkeiten – allem voran die Stenographie – bleiben.

Eine Büroassistentin – oder wie sie offiziell heißt: Bürogehilfin – lernt doch die so wichtigen Bestandteile des Wechsels, die Gründungsvoraussetzungen einer GmbH, Kalkulations-schemata und andere interessante Details, die dann von verständigen Prüfern aus den verschiedenen Kästchen abgefragt werden. Und dann eine solche Anzeige! Diese Tätigkeiten haben doch gar nichts mit der Ausbildung zu tun – oder doch?

Eine Analyse verschiedener repräsentativer Stellenbeschreibungen und Anzeigen in Regionalzeitungen ergab folgendes Bild:

- Die Berufs-Bezeichnung für Mitarbeiter im Bürobereich ist nicht einheitlich; sie reicht von Bürogehilfin, -assistentin, Stenokontoristin bis Sekretärin.
- Folgende Anforderungen werden in über 50% aller Fälle genannt: Textverarbeitung, Deutsch, Englisch, Büroorganisation.

Die Frage, die sich hier anschließt, kann nur lauten: Wie kann es zu dieser offensichtlich großen Diskrepanz zwischen Berufsbild und Anforderung der Praxis kommen? Wie kann diese Lücke geschlossen werden, und von wem soll dies geschehen?

In dem Informationsblatt „Ausbilder in der chemischen Industrie“ heißt es in dem Artikel „Empfehlung für die betriebliche Ausbildung zur Bürogehilfin (Büroassistentin)“: [1]

„Die betriebliche Praxis ist auf eine moderne, zeitgerechte Ausbildung angewiesen. Deshalb sind verschiedene Unternehmen dazu übergegangen, die auf der Grundlage des Berufsbildes entwickelten betrieblichen Pläne zu aktualisieren. Die Ausbildung wurde dadurch unter anderem an die heutigen Erfordernisse der Textverarbeitung und Büroorganisation angepaßt. Gleichzeitig haben sich viele Unternehmen für die Berufsbezeichnung „Büroassistentin/Büroassistent“ entschieden, um so auch äußerlich sichtbar zu machen, daß sie eine moderne, zeitgerechte Ausbildung anbieten.“

Wenn die Betriebe nach dem seit 1940 gültigen Berufsbild ausbildeten, dann hätten beinahe 20000 Bürogehilfinnen einen Beruf gewählt, der zwar in der Rangfolge der häufigsten Ausbildungsberufe den Platz 11 einnimmt [2], der aber nur geringe Vermittlungschancen auf dem Arbeitsmarkt verheißt.

Genau dies ist jedoch nicht der Fall: Die in der Industrie ausgebildeten Büroassistentinnen belasten nicht den Arbeitsmarkt, sondern finden unmittelbar nach der Ausbildung einen Arbeitsplatz. Hier zeigt sich also ohne Zweifel der Vorteil der betrieb-

lichen Ausbildung, die die Möglichkeit der Ausbildungsflexibilität nutzt und die bestehende Ausbildungsordnung mit anderen, erweiterten oder neuen Inhalten anreichert. Dadurch wird die berufliche Flexibilität des Auszubildenden durch zusätzliche verwertbare und benötigte Berufsqualifikationen erhöht.

Das Ausbildungsprogramm orientiert sich am späteren Einsatz und nicht an überholten, praxisfernen Prüfungsinhalten. Die Versuchung ist sehr groß, betriebliche Ausbildung als Fortsetzung der (berufs-)schulischen Bildung anzusehen. Der Ehrgeiz manches Ausbilders und Ausbildungsleiters richtet sich häufig noch auf gute theoretische Prüfungsleistungen. Es gibt Betriebe, in denen sogar gestaffelte Prämien je nach Abschlußnoten gewährt werden. Ist dies aber angesichts des erheblichen Auseinanderdriftens von Anforderungen der Praxis und der Prüfung vernünftig?

Wenn das Ziel der Berufsausbildung die verwertbare Berufsqualifikation ist, dann sollten Betriebe ihre Mittel ökonomisch einsetzen und zeitgemäße Berufsausbildung anstreben.

„Der Betrieb kann in besonderem Maße anforderungsgerecht und zeitgemäß ausbilden, weil er sich ständig technischen Veränderungen anpaßt. Im Betrieb ist unmittelbar zu erkennen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten im Beruf und am Arbeitsplatz erforderlich und verwendbar sind und welche Veränderungen sich aufgrund des technischen und wirtschaftlichen Fortschritts für die Berufsqualifikation und damit für die Ausbildung ergeben.“ [3]

Dieser Vorteil darf nicht aufgegeben werden.

Auf einer Besprechung kaufmännischer Ausbildungsleiter wurde die Frage gestellt, mit welchem Berufsbild es sich am besten bzw. am schlechtesten leben läßt. Die meisten Anwesenden meinten, die Büroassistentin sei ein Beispiel für hervorragende und zeitgemäße Ausbildung. Mit diesem recht simplen, überkommenen und durchaus bescheidenen Berufsbild können die Betriebe recht gut leben. Sie müssen sich allerdings frei machen von Ordnungsängsten und müssen den Blick für die Zukunft schärfen.

Eine der wichtigsten Tätigkeiten im Büro ist die Beschaffung, Verarbeitung, Weitergabe und Speicherung von Nachrichten. Hierzu gibt es Techniken und Hilfsmittel, die diesen Kommunikationsvorgang qualitativ und quantitativ erleichtern, erschweren, behindern oder beschleunigen können. Dadurch werden keine neuen Arbeitsplätze geschaffen, wohl aber Veränderungen der bisherigen Arbeitsabläufe notwendig.

In einer Untersuchung des Battelle-Instituts [4] heißt es, daß 70 Prozent der Sekretärinentätigkeiten automatisierbar sind; 30 bis 40 Prozent ihrer Arbeitszeit verbringt die Sekretärin mit Warten, mit dem Versuch, Telefonverbindungen herzustellen, mit der Korrektur von Texten. Das Büro der Zukunft wird Hilfsmittel bereitstellen und Techniken benötigen, um diese Leerlaufzeit zu minimieren. Allerdings erfordert der immer umfangreichere Austausch von Nachrichten durch Sprache,

Texte, Bilder, Grafiken und Daten Systeme und Geräte mit einfacher Bedienung und genügend Freiheitsgraden bei der Gestaltung und Organisation des eigenen Arbeitsplatzes. Dieses System darf eine ausreichende Fehlertoleranz bewahren, muß also nicht den Anspruch auf Perfektion erheben. Ein wesentlicher Teil der bei älteren Mitarbeitern auftretenden Angst bzw. Nichtakzeptanz beruht auf der Befürchtung, Bedienungsfehler nicht korrigieren zu können und dadurch unvorhersehbare Konsequenzen hervorzurufen. Der technologische Wandel im Büro kann aber bereits sehr früh geübt werden und sollte nicht erst nach der Ausbildung erfolgen.

Die Übersicht in der rechten Spalte zeigt die Veränderung der Kommunikationsarten und -mittel als Folge neuer Technologien.

Die integrierte Verarbeitung und Kommunikation von Texten, Daten und Bildern wird das Büro der Zukunft – und vor allem die Arbeitsabläufe – nachhaltig verändern. Personalcomputer werden die verschiedenen Dienste vernetzen, so daß Fähigkeiten und Techniken bei der Erledigung von Büroarbeiten gefordert werden, die vorhandene Ausbildungsordnungen nicht kennen. „Daher sind die Inhalte für eine betriebliche Grundbildung nicht aus den schulischen Rahmenlehrplänen abzuleiten, sondern – unter Zugrundelegung gemeinsamer Grobziele für die betriebliche und schulische Grundbildung – eigenständig zu entwickeln.“ [5]

Zeitgemäße Berufsausbildung zeigt sich dann an der Flexibilität der Betriebe, diese neuen Inhalte auch zu vermitteln. Die Büroassistentin ist ein Beispiel dafür, daß dies möglich ist.

Wie könnte nun ein solches betriebliches Curriculum für eine zeitgemäße Ausbildung bei Büroassistentinnen aussehen? Welche Fächer werden davon tangiert?

WAS	WANN		WER
	1. Lehrjahr	2. Lehrjahr	
• Deutsch (Rechtschreibung, Satzzeichen, Grammatik)		→	interner/ externer Lehrer oder Ausbilder
• Phonotypie		→	Mitarbeiter des Betriebes bzw. Fachlehrer
• Englisch		→	Tutoren, evtl. ältere Lehr- linge
• Büroorganisation		→	Mitarbeiter des Betriebes
• Bürotechnologien		→	Mitarbeiter des Betriebes

Einem Mißverständnis muß hierbei jedoch gründlich vorgebeugt werden: Nicht die betriebliche Verschulung ist das, was die Qualität der Ausbildung hebt, sondern die Vermittlung „berufsnaher“ Inhalte durch eigenes Tun. Der Lehrling soll nicht nur lernen zu abstrahieren, sondern auch zu konkretisieren! Deshalb sollte der Betrieb kostbare Mittel und Ausbildungszeit in Ausbildungsinhalte investieren, die umsetzbar sind. Dies gelingt am besten durch Mitarbeiter, die wissen, worüber sie sprechen. So ist es sehr gut vorstellbar, z. B. Englisch von Auslandskorrespondenten oder von Lehrlingen mit sehr guten englischen Sprachkenntnissen, die als Tutoren eingesetzt werden, vermitteln zu lassen. Gerade bei Englisch kommt es besonders auf das Konser-

vieren vorhandener Sprachkenntnisse an, das in einem „Conversation Circle“ im kleinen Kreis von qualifizierten Tutoren erreicht werden kann.

Kommunikationsarten	Technischer Wandel der Kommunikationsmittel		
	früher	heute	Zukunft
Text	mechanische Schreibmaschine → elektrische → elektronische → computergesteuerte		Integriertes Informations- verarbeitungssystem
Sprache	• Telefon	Telefon	
Grafik	• Telex	Teletex	
Bild	• Post	Telefax btx electronic mail	
Daten	• Registratur • Terminplaner • Tischrechner	→ Personalcomputer	

Die Fantasie und Kreativität betrieblicher Ausbilder und Ausbildungsleiter ist hierbei natürlich ganz besonders gefordert, denn konventioneller Unterricht kostet wieder Zeit und Geld. Warum sollte also nicht während der berufsschulfreien Zeit oder am Abend ein solches regelmäßiges Sprachtraining stattfinden?

Auch das nachfolgende Curriculum für Bürotechnologien bei Büroassistentinnen kann als Anregung dienen, um in dieser oder ähnlicher Form die Berufsausbildung um einen bedeutenden, zukunftsorientierten Schwerpunkt zu ergänzen.

Eine Warnung muß jedoch noch erfolgen: Nicht alles, was ein Unternehmen irgendwann einmal brauchen kann, muß während der Ausbildung vermittelt werden. Es ist auch notwendig, falschen und übertriebenen Erwartungen (auch bei Betrieben) entgegenzuwirken.

„Auf längere Sicht ist mit dem Nebeneinander von Arbeitsplätzen mit Einrichtungen verschiedener Techniken zu rechnen. Die Kernaufgaben der jeweiligen Tätigkeiten bleiben erhalten. Deshalb muß die Berufsausbildung die notwendige fachliche Basis vermitteln sowie den Erwerb der erforderlichen Verhaltensweisen für den Umgang mit hochwertigen Geräten und Anlagen und den damit verbundenen komplexeren Anforderungen ermöglichen.“ [6]

Es liegt also in der Hand der Betriebe, mit den vorhandenen Ausbildungsordnungen durch eine flexible und vernünftige Ausweitung betrieblicher Curricula zeitgemäß und bedarfsorientiert für die Praxis auszubilden.

Anmerkungen

- [1] Ausbilder in der chemischen Industrie, Ausgabe 1, Februar 1983, Seite 6.
- [2] Siehe Grund- und Strukturdaten 1982/83, herausgegeben: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Ausgabe 1982/83, Seite 93.
- [3] Zur Zukunft der beruflichen Bildung: Grundaussagen der Wirtschaft, Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung, März 1981, Seite 6.
- [4] Siehe Handelsblatt 15.04.83, „Nur anwenderfreundliche Systeme können die Informationsflut bewältigen“.
- [5] Zur Zukunft der beruflichen Bildung: Grundaussagen der Wirtschaft, a.a.O., Seite 19.
- [6] Zur Zukunft der beruflichen Bildung, a.a.O., Seite 14.

Bürotechnologien – Curriculum Büroassistentin

Lernziele	Maßnahmen			
	Theorie	praktische Übungen	Besichtigung	Präsentation
Automatisierte Datenverarbeitung Der Auszubildende soll <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Grundprinzip der Datenverarbeitung erklären können 2. Dateiformate, Datenstruktur und Datenverschlüsselung kennen 3. Zentrale Datenerfassung kennen Datenerfassung im Dialog beherrschen 4. Die betriebsüblichen Datenträger der Ein- und Ausgabe und der Speicherung kennen 5. Listen-Ausgaben lesen können Mikroverfilmten Output lesen können 6. Den Aufbau eines funktionsfähigen Computersystems (Hardware-Konfiguration) kennen 7. Einfache logische Abläufe (Struktogramm) lesen können 8. Betriebsarten eines ADV-Systems (multiprogramming, batch-processing, Dialogverarbeitung, Datenfernverarbeitung und Datenfernübertragung) kennen 9. Typische Anwendungsgebiete des eigenen Unternehmens kennen 	 x x x x x x	 btx Kostenstellenbogen Statistik Umsatz eigenes Programm btx telex Personalcomputer Firmenbeispiele	 Datenerfassung Rechenzentrum Rechenzentrum Fachabteilung	
Textautomatisierung Der Auszubildende soll <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Tastenfeld eines Textautomaten beherrschen 2. Die Funktionen (Speichern/Abrufen, Verschieben, Korrigieren, Mischen usw.) beherrschen 3. Farbband-, Typenrad- und Papierwechsel beherrschen 4. Grundlegende Einsatzgebiete von TV-Systemen kennen 5. Kreative Fähigkeiten für den Einsatz von TV-Systemen entwickeln können 6. Textbausteine entwickeln können 7. Texthandbücher benutzen können 8. Leistungsmerkmale von Textsystemen kennen und miteinander vergleichen können 9. Benutzerhandbücher (Manuals) und Bedienungsanleitungen benutzen können 	 x x x	Textcomputer Textcomputer Textcomputer „Spielen“ am Textcomputer Textcomputer Textcomputer		Typische Anwendungen
Datenübertragungseinrichtungen Der Auszubildende soll <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Tastenfeld und die Funktionen der Geräte beherrschen und dabei die Kenntnisse und Fertigkeiten aus ADV und Textverarbeitung anwenden 2. Kosten der verschiedenen Übertragungsarten vergleichen können 3. Die günstigste Übertragungsart auswählen können 4. Einsatzmöglichkeiten der Einrichtungen aufzählen können 	 x x x	Teletex Telex Mehrfunktionsterminal Personalcomputer		Teletex Telex Mehrfunktionsterminal Folien

UMSCHAU

Ulrich Schöpke

Planungs- und Kostendaten für überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS)

Zielsetzung der Untersuchung

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat seit 1978 den Bau und die Einrichtung von überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) mit rund 720 Millionen DM aus dem Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft gefördert. Allein in den letzten zehn Jahren haben Bund, Länder und Träger rund 2 1/2 Milliarden DM in die ÜBS investiert und damit eine bedeutende Infrastrukturmaßnahme zur Erhaltung der betrieblichen Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben geschaffen. Die ÜBS werden sich in Zukunft noch stärker als dies heute erkennbar ist, als wichtige Stütze, insbesondere der Handwerkswirtschaft, erweisen. Immer stärker werden sie für Maßnahmen der Berufsvorbereitung, der Ergänzung der betrieblichen Ausbildung am Arbeitsplatz, der Gesellen- und Meisterweiterbildung, der Meister-vorbereitung und mit der entsprechenden personellen und maschinellen Ausstattung auch als Zentren des Technologietransfers von den Betrieben angenommen und genutzt. Für die Finanzplanung und für die Bewilligung der Zuschüsse für die ÜBS sind verlässliche und abgesicherte Planungs- und Kostendaten erforderlich. Neben den Zuwendungsgebern wollen die Träger die auf sie zukommenden finanziellen Belastungen frühzeitig und realistisch abschätzen und entscheiden können, ob die Projekte in der geplanten Form mit den vorhandenen Mitteln zu verwirklichen sind oder nicht. Ebenso sind die Architekten daran interessiert, ihre Entwürfe an ÜBS-spezifischen Kenndaten zu orientieren. Nicht zuletzt sind die im Bewilligungsverfahren eingeschalteten Gutachter und die prüfenden staatlichen Baudienststellen (Oberfinanzdirektion oder das Bundesbauministerium) bei der Beratung der Antragsteller gehalten, die Güte und den Aufwand der Planung auf der Grundlage von Vergleichsmaßstäben vorzunehmen, um eine zweckmäßige, kostenangemessene und wirtschaftliche Planung sicherzustellen. Der Einsatz von Planungskennwerten und Kostenorientierungsdaten allein kann die verantwortungsvolle Aufgabe der baufachlichen Prüfung natürlich nicht ersetzen, grobe „Ausrutscher“ werden so jedoch leichter erkannt und die Prüfung kann dann stärker ins Detail gehen.

Erhebungskonzept

Für die Datenerhebung ist folgendes Konzept verfolgt worden:

Sichere Datenbasis: Die Erhebung sollte sich auf eine genügend große Zahl von Untersuchungsobjekten stützen können, um das gesamte Spektrum der verschiedenen Gebäudeplanungen so realistisch wie möglich widerzuspiegeln. Die ausgewählten Projekte sollten jüngeren Datums sein, kleinere und größere Anlagen umfassen, kostengünstige und auch teurere Lösungen mitenthalten und der regionalen Verteilung des Förderungsprogramms entsprechen.

Verzicht auf aufwendige Erhebungsverfahren: Aus Kostengründen ist auf vorliegendes oder zumindestens einfach zu beschaffendes Datenmaterial bei den im Förderungsprogramm eingeschalteten Gutachtern zurückgegriffen worden. Als Grundlage stand Datenmaterial nur aus der Planungsphase der Projekte zur Verfügung, denn Daten aus abgerechneten Projekten lagen noch nicht in ausreichendem Umfang vor. Eine Erhebung auf der Grundlage abgerechneter Kosten ist jedoch noch geplant.

Bezug zur Praxis sichern: Der Genauigkeitsgrad sollte den zum Zeitpunkt der Bewilligung erforderlichen Beurteilungs- und Prüfungsanforderungen der Verwaltungspraxis angemessen entsprechen. Auf eine Kostenerhebung nach Gebäudeelementen und eine Flächendifferenzierung nach Flächenarten ist bewußt verzichtet worden.

Verwendung gebräuchlicher Begriffe und Meßregeln: Die Objektdaten wurden auf der Grundlage allgemein anerkannter DIN-Normen, Begriffe, Regeln und Definitionen für die Planungs- und Kostendaten erhoben. Dies sichert einerseits die Möglichkeit der Verständigung unter den verschiedenen, beteiligten Fachinstanzen und andererseits können die Ergebnisse dieser Erhebung dann mit Daten aus anderen Erhebungen (z. B. Berufsschulen, Studentenwohnheime) verglichen werden.

Datenerhebung

Für die Datenerhebung standen ursprünglich 130 Objekte zur Auswahl. Als geeignet erwiesen sich unter Anwendung der erwähnten Auswahlkriterien lediglich 75 Projekte aus den Jahren 1973 bis 1981. 4 Gutachterstellen beteiligten sich 1981 an der Datenerhebung:

AGIPLAN, Duisburg

Gesellschaft für Umweltplanung Stuttgart (GUS), Stuttgart

Heinz-Piast-Institut (HPI), Hannover

Arbeitsgemeinschaft SEK II, Berlin.

Innerhalb der 75 Projekte sind zwei Gebäudetypen scharf voneinander zu trennen, einerseits die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten mit Werkstätten, Theorieräumen und zentralen Einrichtungen und andererseits die Internatsgebäude (12 Projekte) für die Unterbringung der Auszubildenden.

Die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten sind für diese Untersuchung in weitere „Typen“ unterteilt worden, und zwar in den Typ „Allgemein“ (36 Projekte), für Berufsbildungszentren mit einer Vielzahl unterschiedlicher Werkstätten und in den Gebäudetyp „Bauhof“ (25 Projekte), der speziell für die Durchführung der Stufenausbildung Bau geplant ist. Wegen der geringen Zahl von 4 Projekten werden für den Typ „Mono“ nachfolgend keine Mittelwerte veröffentlicht.

Für die einheitliche Erfassung der charakteristischen Projektdaten ist in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Umweltplanung Stuttgart (GUS) das Formblatt „Kenndaten“ erarbeitet worden.

Dieses Formblatt umfaßt 3 Teile:

- I. „Kennzeichnung“
- II. „Planungsdaten“
- III. „Kostendaten“.

Im Teil I „Kennzeichnung“ werden die Projekte zur Identifikation und zur Typenbildung näher beschrieben, vor allem werden hier Anzahl und Art der wichtigsten Raumprogramm-elemente im Werkstattbereich, im Internatsbereich und im sog. Ergänzungsbereich (z. B. Kantine, Verwaltung) dokumentiert. Eine wichtige Bezugsgröße zu den Planungs- und Kostendaten ist die Zahl der Werkstattplätze, denn diese Zahl bestimmt die

A	1.22	OBJEKT-NR. BLATT 1	FORMBLATT "CAS-KENNDATEN" BIBB/FP 6.006 "OAS-INVESTITIONSKOSTEN"	FORMBLATT "JAS-KENNDATEN" BIBB/FP 6.006 "OAS-INVESTITIONSKOSTEN"	OBJEKT-NR. BLATT 2	1.22	A
----------	------	-----------------------	---	---	-----------------------	------	----------

TEIL I KENNZEICHNUNG

1. BEZEICHNUNG
Name: Berufsförderungszentrum
Träger: Handwerkskammer Bremen
Ort: 2000 Bremen Bundesland: 04/BR

2. TYPISIERUNG/ANZAHL DER PLATZE

Typ	Werkst.- plätze	Theorie- plätze	Internats- plätze	Verwalt.- plätze	Essens- plätze	Wohnungs- einheiten
<input checked="" type="radio"/> IAS-Allg.						
<input checked="" type="radio"/> JAS-Bau/Mono.						
<input checked="" type="radio"/> Internat	648	384	-	2	198	2

3. UMFANG

Werkstattbereich	Internatsbereich	Ergänzungsbereich
Anz. Raumtyp	Anz. Raumtyp	Anz. Raumtyp
5 SRW + 1/2 Schmiede	3 EOW	18 FTU
2 MMH	1 RFW	10 VUR
2 GSW	2 RBH	1 INF
4 LSW	1 ABH	4 VER
1 THW	2 HOW	1 MEN
1 RBW	1 SOW	4 FRZ
2 KMW	2 MLW	
1 FPN	1 ZAW	
2 ELW	1 AUW	

4. SYSTEMSKIZZE

SYMBOLS:
 Werkstatt
 Essensbereich
 Theorieraum
 Internat
 Verwaltung
 Erschließung

TEIL II PLANUNGSDATEN

	DEFINITIONEN NACH DIN 277	ABSOLUTE WERTE	JE PL	%
1. GRUNDSTÜCK	FBG	35.570	55,0	100
	BF	11.545		32,4
	UBF	24.132		67,5
	HNF	9.444	14,5	100
2. GRUNDFL. D. GEB.	NNF	1.150	1,0	12,2
	VF	4.039	6,2	42,8
	FF	552		6,9
	KF	1.366		14,5
	BGF	16.650	25,7	176,4
3. BRUTTORAUMINHALT	BRI	79.213	120,7	
4. VERHÄLTNISSWERTE PLANUNG	BRI/HNF	0,20		
	BRI/BGF	4,70		
	BGF/HNF	1,76		

TEIL III KOSTENDATEN

	KG DIN 276 ()	ABSOLUTE WERTE	JE PL	%
1. GRUNDSTÜCK	(1.1 - 1.3)	2.323.650,-	3.536,-	
2. ERSCHLIEßUNG	(1.4)	10.300,-		
	(2.0)	431.994,-		
3. SUMME DER BAUWERKSKOSTEN SBK	SUMME 2.	491.994,-	759,-	1,9
	(3.1)	18.963.561,-		73,7
	(3.2)	4.743.556,-		18,4
	(3.3)	2.023.000,-		7,9
	(3.4)	-		-
	SUMME 3.	25.730.117,-	39.707,-	100
4. ALLG. GER. J. BEL.	(4.1 + 4.5)	402.248,-		1,6
5. AUSSENANLAGEN	(5.0)	1.849.524,-		7,2
6. ZUS. MASSNAHMEN	(6.0)	362.063,-		1,4
7. BAUNEBEINKOSTEN	(7.0)	4.316.244,-		16,8
8. GESAMTBAUKOSTEN	SUMME 2.-7.	33.232.190,-	51.284,-	129,2
9. AUSSTATTUNG	(4.2+4.4+4.9)	5.143.600,-	7.867,-	31,7
10. GESAMTKOSTEN	SUMME 8.+9.	41.375.709,-	63.851,-	160,9
11. VERHÄLTNISSWERTE KOSTEN	SBK/HNF	2.725,-		
	SBK/BGF	1.545,-		
	SBK/BRI	329,-		

Monat/Jahr: 02/ 80

Kapazität der Ausbildungsstätte. Die Zahl der Werkstattplätze bezieht sich auf die mögliche Anzahl der gleichzeitig anwesenden Auszubildenden, (z. B. auf eine Gruppengröße von 16) und nicht auf die Summe einzelner Arbeitsplätze. Die Systemskizze soll weitere Aufschlüsse über die Entwurfsorganisation geben, z. B. über die Kompaktheit des Gebäudes oder über das gewählte Erschließungssystem.

Im Teil II „Planungsdaten“ werden die Flächen für das Grundstück, die Grundflächen für das Gebäude und der Bruttorauminhalt (BRI) nach DIN 277 dokumentiert. Bei den Grundflächen spielt die Hauptnutzfläche (HNF) als Bezugsgröße für den eigentlichen Bestimmungszweck des Gebäudes (bei den ÜBS z. B.: Werkstätten, Ausbilderstationen, Schulungsräume) und die Bruttogrundrissfläche (BGF) für die Gesamtsumme aller Grundflächen des Gebäudes eine besondere Rolle. Ferner werden die einzelnen Daten je Platz angegeben. Mit diesen Daten läßt sich überblicken, ob sich die Planung noch im Rahmen einer wirtschaftlichen Grundkonzeption bewegt. Der Kennwert „BRI/BGF“ dient z. B. als Indikator für die durchschnittliche Geschosshöhe und der Kennwert „BGF/HNF“ gibt an, wieviel m² Brutto-Grundrissfläche insgesamt erforderlich wird, um einen m² Hauptnutzfläche zu realisieren. Diese Kennwerte verdeutlichen somit den baulichen Aufwand zur Umsetzung der Raumprogramme und lassen in einer frühen Planungsphase bereits Rückschlüsse auf die „Güte der Planung“ zu.

Im Teil III „Kostendaten“ werden schließlich die DM-Angaben incl. Mehrwertsteuer, für die Kosten einzelner Kostengruppen nach DIN 276 angegeben, z. B. für das Grundstück, die Summe der Bauwerkskosten (SBK), die Baunebenkosten, die Gesamtbaukosten (GBK) und die Ausstattungskosten. Die einzelnen Kostenwerte werden zusätzlich auf den Werkstattplatz bezogen

angegeben. Die „Verhältnisswerte Kosten“ sind vor allem für die Baukostenplaner und Genehmigungsinstanzen wichtige Indikatoren für die Beurteilung der Wirtschaftlichkeit der Planung.

Planungsdaten

Aus dem umfangreichen Datenmaterial sind nachfolgend in den Tabellen 1–3, getrennt nach den ÜBS-Typen „Allgemein“, „Bauhof“ und „Internat“, die wichtigsten Planungsdaten für die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten zusammengestellt:

Tabelle 1: Grundflächen und Rauminhalt je Platz

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Grundflächen

Tabelle 3: Verhältnisswerte „Planungsdaten“

Aus der Tabelle 1 (s. Seite 68) „Grundflächen und Rauminhalt je Platz“ kann abgelesen werden, wieviel m² Fläche bzw. m³ Rauminhalt für einen Werkstattplatz bzw. einen Internatsplatz durchschnittlich benötigt werden.

Bei den Flächenangaben für das Grundstück ist zu beachten, daß in diesen Flächen zum Teil auch Erweiterungsflächen mit enthalten sind und somit keine Aussage darüber getroffen werden kann, wieviel Grundstücksfläche je Platz unbedingt erforderlich wäre [1]. Der große Flächenunterschied zwischen den Typen „Allgemein“ und „Bauhof“ liegt darin begründet, daß die Bauhöfe in der Regel nur eingeschossig geplant werden und größere Freiflächen/Lagerflächen benötigen.

Beim Typ „Allgemein“ beträgt die durchschnittliche Hauptnutzfläche (HNF) = 17,0 m²/Pl und die Nebennutzfläche (NNF) = 2,3 m²/Pl. Summiert man diese beiden Grundflächen zur sog. Nutzfläche, dann entspricht dieser Wert annäherungsweise der Fläche, die normalerweise im Raumprogramm als „Programmfläche“ zur Genehmigung von den Trägern einge-

Tabelle 1: Grundflächen und Rauminhalt (DIN 277) je Platz

		ÜBS-Typ		
		Allgemein	Bauhof	Internat
FBG/PI				
Grundstücksfläche	m ² je Platz	56,2	107,0	46,7
HNF/PI				
Hauptnutzfläche	m ² je Platz	17,0	24,1	20,7
NNF/PI				
Nebennutzfläche	m ² je Platz	2,3	3,0	2,8
VF/PI				
Verkehrsfläche	m ² je Platz	4,2	4,0	5,8
FF/PI				
Funktionsfläche	m ² je Platz	1,0	0,7	2,1
KF/PI				
Konstruktionsfläche	m ² je Platz	2,9	2,8	4,5
BGF/PI				
Bruttogrundrißfläche	m ² je Platz	27,4	34,6	35,9
BRI/PI				
Bruttorauminhalt	m ³ je Platz	118,3	158,4	118,1

reicht wird. Beim Typ „Allgemein“ beträgt die Nutz- bzw. Programmfläche dann 19,5 m² je Werkstattplatz.

Die Grundflächen pro Internatsplatz liegen im Vergleich zu Studentenwohnheimen [2] etwas höher. Dies liegt einmal daran, daß die Zusatzflächen für Freizeit und Essensversorgung in Internaten für Lehrlinge größer als in Studentenwohnheimen dimensioniert werden und daß zum anderen die durchschnittlichen Verkehrsflächenanteile der ÜBS-Internats relativ hoch liegen. Bemerkenswert ist, daß der Bruttorauminhalt (BRI) pro Platz beim Typ „Allgemein“ und beim Typ „Internat“ fast identisch ist. Dies weist bereits darauf hin, daß der bauliche Aufwand für beide „ÜBS-Typen“ nicht weit auseinanderliegen kann.

Tabelle 2 „Prozentuale Verteilung der Grundflächen“ zeigt das Ergebnis der Untersuchung sowohl auf der Basis der Hauptnutzfläche (HNF = 100%) als auch auf der Basis der Bruttogrundrißfläche (BGF = 100%). Ist die Hauptnutzfläche (HNF) bekannt, so können überschlägig diejenigen zusätzlichen Flächen berechnet werden, die zur Realisierung der aus dem Raumprogramm vorgegebenen Nutzflächen erforderlich sind. Beim Typ „Allgemein“ sind zu der Summe der Hauptnutzfläche rd. 60%, beim „Bauhof“ nur 45%, beim „Internat“ 75% hinzuzurechnen. Dies ist wichtig, z. B. bei der Prüfung der Bebaubarkeit eines Grundstücks.

Mit Hilfe der prozentualen Flächenverteilung kann u. a. abgelesen werden, ob der Verkehrsflächenanteil überdurchschnittlich hoch ausgefallen ist. Dies ist bei weniger guten Planungen leider häufiger der Fall. Die Flächenanteile geben darüber hinaus auch Auskunft über die charakteristische Gebäudestruktur für den jeweiligen „ÜBS-Typ“. Beim Vergleich der beiden Typen „Allgemein“ und „Bauhof“ soll dies verdeutlicht werden. Beim Typ „Bauhof“ sind die einzelnen Werkstattflächen im Durchschnitt größer als die Werkstattflächen beim Typ „Allgemein“. Unter der Voraussetzung einer gleichgroßen Gesamtfläche sind beim Typ „Bauhof“ dann vergleichsweise weniger Raumeinheiten über die Verkehrsfläche zu erschließen und somit kann der Verkehrsflächenanteil auch geringer ausfallen. Hier liegt dann kein Grund für eine „bessere“ Planung vor, sondern diese Werte

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Grundflächen (DIN 277)

		ÜBS-Typ					
		Allgemein		Bauhof		Internat	
		HNF=100%	BGF=100%	HNF=100%	BGF=100%	HNF=100%	BGF=100%
HNF							
Hauptnutzfläche	m ²	100,0	62,0	100,0	69,6	100,0	57,6
NNF							
Nebennutzfläche	m ²	12,1	7,5	11,8	8,2	13,3	7,6
VF							
Verkehrsfläche	m ²	26,2	16,3	17,6	12,2	28,3	16,3
FL							
Funktionsfläche	m ²	6,3	3,9	3,0	2,1	10,2	5,9
KF							
Konstruktionsfläche	m ²	16,6	10,3	11,3	7,9	21,9	12,6
BGF							
Bruttogrundrißfläche	m ²	161,2	100,0	143,7	100,0	173,7	100,0

leiten sich aus der spezifischen Nutzungsstruktur des jeweiligen Gebäudetyps ab.

In der Tabelle 3 „Verhältniszerte Planungsdaten“ werden für die drei ÜBS-Typen jeweils die Bruttogrundrißfläche im Verhältnis zur Hauptnutzfläche (BGF/HNF) und der Bruttorauminhalt zur Hauptnutzfläche (BRI/HNF) sowie zur Bruttogrundrißfläche (BRI/BGF) ausgewiesen, die ebenfalls zur kritischen Beurteilung der Planung herangezogen werden können.

Tabelle 3: Verhältniszerte Planungsdaten (DIN 277)

		ÜBS-Typ		
		Allgemein	Bauhof	Internat
BGF/HNF				
Bruttogrundrißfläche zu Hauptnutzfläche	m ² /m ²	1,61	1,44	1,74
BRI/HNF				
Bruttorauminhalt zu Hauptnutzfläche	m ³ /m ²	6,96	6,58	5,71
BRI/BGF				
Bruttorauminhalt zu Bruttogrundrißfläche	m ³ /m ²	4,32	4,60	3,30

Der Verhältniszerte BGF/HNF gibt an, welcher Flächenanteil zur HNF im Durchschnitt hinzuzurechnen ist, um die erforderliche Geschoßfläche des Gebäudes abschätzen zu können. Der Wert BRI/BGF gibt Auskunft über die durchschnittliche Geschoßhöhe des Gebäudes, beim Typ „Bauhof“ liegt die durchschnittliche Geschoßhöhe bei 4,58 m und beim Internat bei 3,29 m. Mit dem Planungskennwert (BRI/HNF) lassen sich beispielsweise bei vorliegender Information über die m² HNF und die Kosten je m³ BRI überschlägig die Gesamtkosten des Projekts abschätzen.

Kostendaten nach DIN 276

Die Kostenerfassung für die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten hält sich in Inhalt und Struktur an die Vorgaben der DIN 276, Kosten von Hochbauten, Ausgabe April 1981.

Die Kostenwerte der einzelnen Projekte stammen aus verschiedenen Jahren und können daher nicht unmittelbar miteinander verglichen werden. Um diesen zeitlichen Einfluß auf die Kosten

auszuschließen, sind alle Kostenwerte auf den gemeinsamen Indexstand November 1983 umgerechnet worden. Für die Baukosten wurde die Indexreihe des statistischen Bundesamtes „Preisindizes für Wohngebäude insgesamt, Basisjahr 1976 = 100“ (November 1983 = 150,8) und für die Ausstattungskosten die Indexreihe „Erzeugerpreise gewerblicher Produkte (Inlandsabsatz) insgesamt, Basisjahr 1976 = 100“ (November 1983 = 136,9) zugrundegelegt.

Die für die Beurteilung wichtigsten Kostendaten sind in den Tabellen 4 bis 6 zusammengestellt:

Tabelle 4: Kosten je Platz (November 1983)

Tabelle 5: Prozentuale Verteilung der Kosten

Tabelle 6: Verhältniszahlen Kosten (November 1983)

Tabelle 4 „Kosten je Platz“ zeigt sowohl die Gesamtkosten mit und ohne Einbeziehung der Grundstückskosten je Platz als auch die Kosten einzelner ausgewählter Kostengruppen, z. B. für die Gesamtbaukosten oder für die Ausstattungskosten je Platz, jeweils getrennt für die drei ÜBS-Typen.

Tabelle 4: Kosten je Platz (November 1983)

	ÜBS-Typ		
	Allgemein	Bauhof	Internat
Grundstückskosten je Platz KGr. 1 DM/PI	4 530,—	5 760,—	1 650,—
Erschließungskosten je Platz KGr. 2 DM/PI	1 496,—	2 047,—	1 352,—
Bauwerkskosten je Platz KGr. 3.1–3.4 DM/PI	47 160,—	52 520,—	49 330,—
Baunebenkosten je Platz KGr. 7 DM/PI	6 180,—	7 170,—	6 720,—
Gesamtbaukosten je Platz KGr. 1.4–7 DM/PI	59 660,—	68 020,—	62 800,—
Ausstattungskosten je Platz KGr. 4.2–4.4 + 4.9 DM/PI	14 230,—	8 710,—	5 580,—
Gesamtkosten ohne Grundstück je Platz DM/PI	73 890,—	76 730,—	68 380,—
Gesamtkosten mit Grundstück je Platz DM/PI	78 420,—	82 490,—	70 030,—

Die Gesamtkosten erreichen beim Typ „Allgemein“ 78 000 DM/PI und werden vom Typ „Bauhof“ noch um 4000 DM/PI übertroffen, obwohl der Baustandard bei den Bauhöfen niedriger anzusetzen ist, aber die Flächen und auch der Rauminhalt je Platz liegen bei den Bauhöfen höher (vgl. Tabelle 1), so daß im Endeffekt trotz des einfachen Baustandards ein höherer Kostenwert pro Platz beim Typ „Bauhof“ angesetzt werden muß. Diese Tatsache verdeutlicht aber auch gleichzeitig, daß der Bezugswert „pro Platz“ keine besonders verlässlichen Aussagen zuläßt, da u. a. die Hauptnutzfläche pro Platz sehr stark variieren kann. Da die Werte pro Platz in der allgemeinen Diskussion jedoch auch weiterhin eine Rolle spielen werden, sind diese Daten trotz aller Vorbehalte hier aufgeführt worden.

Tabelle 5 „Prozentuale Verteilung der Kosten“ zeigt die Verteilung der Kosten auf einzelne Kostengruppen der DIN 276, jeweils auf die Summe der Bauwerkskosten (SBK = 100%) und auf die Gesamtkosten (GSK = 100%) bezogen.

Tabelle 5: Prozentuale Verteilung der Kosten (DIN 276)

	Kostengruppen nach DIN 276	ÜBS-Typ					
		Allgemein		Bauhof		Internat	
		SBK = 100	GSK = 100	SBK = 100	GSK = 100	SBK = 100	GSK = 100
1. Grundstück	(1.1–1.3)	10,4	6,2	12,0	7,6	3,4	2,4
herrichten	(1.4)	1,2	0,7	2,0	1,2	0,3	0,2
2. Erschließung	(2.0)	2,9	1,7	3,3	2,1	2,7	1,9
3. Baukonstruktion	(3.1)	78,4	46,6	81,4	51,2	76,9	54,1
Gebäudelechnik	(3.2 + 3.3)	21,6	12,6	18,6	11,7	23,1	16,2
Summe Bauwerkskosten	Summe 3 (SBK)	100,0	59,5	100,0	62,9	100,0	70,3
4. Allg. Gerät u. Bel.	(4.1 + 4.5)	2,0	1,2	2,7	1,7	2,6	1,8
5. Außenanlagen	(5.0)	6,9	4,1	7,8	4,9	6,9	4,8
6. Zus. Maßnahmen	(6.0)	1,1	0,6	0,4	0,2	0,7	0,5
7. Baunebenkosten	(7.0)	13,2	7,9	13,3	8,3	13,2	9,3
8. Gesamtbaukosten	Summe 1.4–7	127,3	75,8	129,5	81,5	126,4	88,9
9. Ausstattung	(4.2–4.4 + 4.9)	30,3	18,0	17,3	10,9	12,3	8,7
10. Gesamtkosten (GSK)	Summe 1–9	168,0	100,0	158,8	100,0	142,1	100,0

Beim Typ „Allgemein“ erreichen die Gesamtbaukosten bereits 75,8% der Gesamtkosten. 6,2% verbleiben nur noch für das Grundstück und 18,0% für die Ausstattung. Beim Typ „Bauhof“ liegt der Grundstücksanteil mit 7,6% erwartungsgemäß etwas höher und die Ausstattungskosten mit 10,9% deutlich niedriger. Beim Typ „Internat“ erreichen die Gesamtbaukosten fast 90%, denn hier spielt die Ausstattung eine weniger ins Gewicht fallende Bedeutung, pro Platz fallen hier „nur“ 5580,— DM an, im Verhältnis zu 14 200,— DM beim Typ „Allgemein“.

Tabelle 6 „Verhältniszahlen Kostendaten“ gibt einen Überblick über diejenigen Kostenkennwerte, die in der Praxis für die Kosten-schätzung und für die Prüfung der Kosten allgemein herangezogen

Tabelle 6: Verhältniszahlen Kostendaten – November 1983

	ÜBS-Typ		
	Allgemein	Bauhof	Internat
SBK/HNF DM/m ² Summe Bauwerkskosten (KGr. 3 / DIN 276) zur Hauptnutzfläche	2841,—	2146,—	2704,—
SBK/BGF DM/m ² Summe Bauwerkskosten (KGr. 3 / DIN 276) zur Bruttogrundrißfläche	1754,—	1473,—	1510,—
SBK/BRI DM/m ³ Summe Bauwerkskosten (KGr. 3 / DIN 276) zum Bruttorauminhalt	406,—	328,—	459,—

werden [3]. Diese Kostenkennwerte beziehen sich auf genormte Bezugsgrößen, z. B. auf die Hauptnutzfläche (HNF), die als sinnvolle Hilfsgröße für die Angabe des Nutzwertes eines Gebäudes herangezogen werden kann und auf den Bruttorauminhalt (BRI), der das Gesamtvolumen des Gebäudes eindeutig definiert.

Die Kostenkennwerte aus der Tabelle 6 sind sehr viel aussagekräftiger als die Kostendaten je Platz der Tabelle 4, weil hier die Bezugseinheit präzise definiert werden kann. Diese Werte können auch für den Vergleich zu den anderen Gebäudetypen herangezogen werden. Für Berufsschulen liegen folgende Kennwerte vor [4]: SBK/HNF 2669,— DM; SBK/BGF 1465,— DM; SBK/BRI 385,— DM (Basis November 1983). Demnach liegen Berufsschulen kostenmäßig etwa zwischen dem Typ „Allgemein“ und dem Typ „Bauhof“. Dies zeigt, daß die überbetrieblichen Berufsbildungsstätten keineswegs den Kostenrahmen von Berufsschulen übersteigen.

Zusammenfassung

- Für den Bau und die Ausstattung eines Werkstattplatzes in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten ist mit Kosten um 80 000 DM je Platz zu rechnen, für den Internatsplatz sind rd. 70 000 DM je Platz anzusetzen.
- Anwender der Planungs- und Kostendaten werden darauf hingewiesen, daß die ÜBS-Kennzahlen nicht einfach als Kostenrichtwerte zu verwenden sind. Diese Daten sollen allerdings dazu beitragen, die Kostensicherheit und Kostentransparenz zu verbessern. Projektspezifische Besonderheiten und standortbedingte Verhältnisse müssen im Einzelfall weiterhin angemessen berücksichtigt werden. Die Verantwortung des Planers darf nicht aufgehoben und seine Fachkunde kann nicht ersetzt werden.
- Die prüfenden und bewilligenden Stellen sollten verstärkt darauf achten, daß die Planungsunterlagen, hier vor allem das

Muster 5 der ZBau „Planungs- und Kostendaten“, [5] vollständig und korrekt eingereicht werden. Nur auf der Grundlage einer gesicherten Datenbasis können Planungs- und Kostendaten mit dazu beitragen, die kostenmäßigen Auswirkungen von Planungsentscheidungen bereits in einem frühen Planungsstadium zu erkennen und die Entscheidungen auch unter ökonomischen Gesichtspunkten richtig treffen zu können.

- Die Verdoppelung der Kosten pro Werkstattplatz in den letzten 10 Jahren ist nicht in erster Linie auf die Erhöhung der allgemeinen Baukosten oder auf den verbesserten Baustandard zurückzuführen, sondern vor allem auf zusätzliche Flächenanteile in den Werkstattbereichen und auf ein erweitertes Raumangebot im sog. „Ergänzungsbereich“ (Kantine, Freizeitbereich, Theorieräume, Verwaltung). Mit z. Zt. rd. 73 000 Werkstattplätzen in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten sind vorbildliche Grundvoraussetzungen geschaffen für eine solide und zukunftsorientierte Aus- und Weiterbildung. Diese Kapazitäten gilt es auf einem hohen und aktuellen Stand zu erhalten und weiterzuentwickeln.

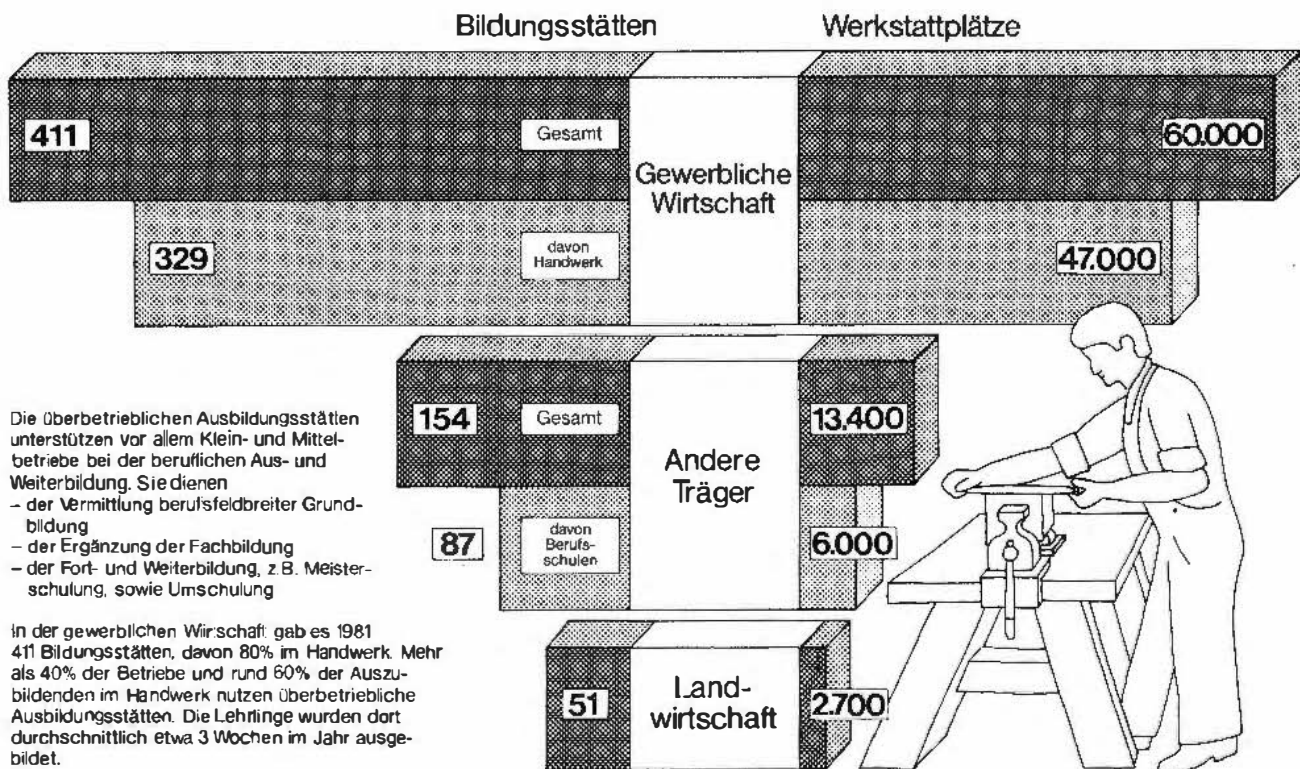
Anmerkungen

- [1] Delventhal, B.: Leitfaden zur Planung überbetrieblicher beruflicher Bildungsstätten, Heinz-Piast-Institut, Hannover, 1975.
- [2] Jesberg, P.: Studenten wohnen ..., Deutsches Studentenwerk, Bonn, 1977.
- [3] Dienstanweisung der Staatlichen Hochbauverwaltung des Landes Hessen (DA Bau), Hessischer Minister der Finanzen, Wiesbaden, 1977.
- [4] Planungs- und Kostendaten von Schulen, Teil 7, Berufliche Schulen, Studien 64, Schulbauinstitut der Länder, Berlin, 1982.
- [5] Hinweise ZBau, Erläuterungen zum Verfahrensablauf bei Zuwendungen für Baumaßnahmen, Bundesministerium für Raumordnung, Bauwesen und Städtebau, Bonn-Bad Godesberg, 1983.

Die Struktur der überbetrieblichen Ausbildungsstätten

**bi
bb**

– Bestandszahlen 1981 –



Siegfried Bergner

Individuelle Kosten und Refinanzierungsmöglichkeiten von Fernunterrichtsteilnehmern *)

Studien- oder Lehrgangsgebühren, seinen Anteil an den institutionellen Kosten kennt der Interessent an Fernunterrichtsangeboten von Anfang an. Sie sind unschwer den Veranstaltungsprogrammen und Vertragsbedingungen der (privaten) Bildungsanbieter zu entnehmen. Aber Studien- und Lehrgangsgebühren bleiben nicht die einzigen Kosten. Hinzu treten weitere, die für den Teilnehmer zu Beginn einer Bildungsmaßnahme zumindest in ihrer Höhe weniger bekannt sind (Fahrtkosten, Lernmaterial usw.).

Empirische Aussagen über die Kosten und Erträge von Weiterbildungsteilnehmern in diesem Bereich liegen bisher kaum vor.

Um diese Lücke zu schließen, wurden deshalb die erwähnten Untersuchungen zu den individuellen Kosten von Teilnehmern an Weiterbildungsmaßnahmen [1] durchgeführt, wobei Teilnehmer an verschiedenen Kursen des Fernunterrichts und eines Weiterbildungsstudiums in Form eines kombinierten Studienmodells aus Fern- und Präsenzphasen einbezogen wurden [2]. Forschungsorganisatorische und -technische Gründe beschränken die Erhebungen auf die Kostenseite. Zukünftige, durch den Bildungsprozeß verursachte Erträge werfen erhebliche Erfassungs-, Bewertungs- und Abgrenzungsprobleme auf und konnten u.a. auch deshalb nicht vorgenommen werden.

Individuelle Kosten des Fernunterrichts

Wird der Teilnehmer mit den Kosten der Bildung belastet, steht dahinter ökonomisch der Gedanke des Äquivalenzprinzips. Derjenige trägt die Kosten, der einen Nutzen aus der erbrachten Leistung zieht. Daß der Teilnehmer einen Nutzen oder Ertrag aus der Bildungsleistung erhält oder erwartet, der mindestens seinen Aufwendungen entspricht, in der Regel höher ist, steht außer Diskussion. Anderenfalls würde er weder Zeit noch Geld für seine Weiterbildung ausgeben. Dabei spielt es zunächst keine Rolle, ob die erwarteten Erträge ökonomischer Art (höhere Berufsposition und steigendes Einkommen) oder nichtökonomischer Natur (Freude am Lernen, verbesserte soziale Teilhabe usw.) sind. Auch ist ein ökonomisches Kalkül etwa im Sinne einer Nutzen-Kosten-Analyse beim Individuum nicht Voraussetzung, es reicht das subjektive Gefühl, daß sich der Aufwand lohnt. Die institutionellen Kosten der Bildung, auch der Weiterbildung, haben in der Forschung, vornehmlich unter dem Aspekt der Auseinandersetzung Markt versus Plan und der damit verbundenen Diskussion um eine effiziente Bereitstellung der Bildung, Beachtung gefunden. Weiterhin sind makroökonomische Berechnungen und Schätzungen über die institutionellen Weiterbildungskosten einzelner Bereiche vorgenommen worden [3]. Im Gegensatz dazu sind die individuellen Kosten und Erträge der Teilnehmer weitgehend unbeachtet geblieben. Kosten-Nutzen-/Kosten-Wirksamkeits-Analysen, in der Regel auf der Basis der neoklassischen Humankapitaltheorie, beschränken sich entweder auf den tertiären Bereich oder bleiben auf theoretischer Ebene stehen [4]. In die Untersuchungen wurden Gruppen von jeweils 11 bis 33 Personen einbezogen. Neben den unterschiedlichen Bildungsinhalten

— ein Abiturfernlehrgang, zwei Fernlehrgänge mit dem Ziel staatlich geprüfter Techniker, ein weiterbildender Studiengang „Betriebspädagogik“ — waren die verschiedenen Organisationsformen des Unterrichts entscheidend für die Auswahl der Lehrgänge.

Als Ergebnisse der Befragung wurden u.a. erwartet:

- einen Einblick in die Arten und die Höhe der Kosten zu bekommen, die die Teilnehmer zu tragen haben, resp. bereit sind zu tragen. Um das Spektrum der Kosten zu beleuchten, reichten kleine Befragungsgruppen aus, die zufällig zusammengesetzt sein konnten. Da die Daten nicht hochgerechnet werden sollten, mußte keine Repräsentativität vorausgesetzt werden.
- Aufschluß darüber zu erhalten, ob und wenn ja, in welchem Ausmaß die Kosten durch die Organisationsformen des Unterrichts bestimmt werden, z.B.:
 - wie macht sich ein größerer oder geringerer Direktunterrichtsanteil bei den individuellen Kosten bemerkbar?
 - ist die zeitliche Verteilung des Direktunterrichts über die Lehrgangsdauer (kontinuierlicher vs. geblockter Unterricht in der Endphase) kostenwirksam oder nicht?
- die Arten und die Höhe individueller Refinanzierungsmöglichkeiten beispielhaft zu erfassen und damit die Nettobelastung des Teilnehmers kennenzulernen.
- die Frage zu klären, ob die Teilnehmer sich ihrer tatsächlichen Kosten auch bewußt sind, da diese nicht in einem Betrag, sondern sukzessive anfallen. Deshalb wurden erstens Teilnehmer befragt, die schon in einem fortgeschrittenen Stadium des Lehrgangs waren, zweitens den Angaben der Befragten Modellrechnungen gegenübergestellt.

Die Ergebnisse der Untersuchungen können in der hier gebotenen Kürze nicht in allen Einzelheiten referiert werden. Es werden im folgenden nur die wichtigsten Ergebnisse vorgestellt und daran die Problematik der Kosten und Finanzierung diskutiert.

Die Studiengebühren (Lehrgangs- und Seminargebühren) liegen bei den Fernlehrgängen von 42–48 monatiger Dauer zwischen DM 6200,— und DM 9500,—. Für den weiterbildenden Studiengang werden bei zweijähriger Dauer je nach Anzahl der belegten Bausteine zwischen DM 3080,— und DM 4400,— erhoben [5].

Zu den Studiengebühren treten bei allen Kursen Kosten für Arbeitsmittel, die vertraglich nicht durch die Leistung der Bildungsinstitution abgedeckt sind, wie Tabellen- und Nachschlagewerke, Taschenrechner usw., sowie Porto- und Telefonkosten. Ein signifikanter Unterschied zwischen dem allgemeinbildenden Lehrgang und den berufsbildenden Kursen kann nicht festgestellt werden.

Als wichtigste direkte Kostenarten in Verbindung mit dem Direktunterricht sind:

- Fahrtkosten zum Unterrichtsort
- Übernachtungskosten
- (Mehr)Aufwendungen für Verpflegung

zu nennen. Diese Kostenarten korrespondieren in der Regel, d.h., sie treten der Art, wenn auch nicht der Höhe nach gemeinsam auf. Determiniert werden sie durch:

- die Entfernung des Wohnortes zum Unterrichtsort

*) Die hier vorgestellten Ergebnisse beruhen auf Untersuchungen, die vom Verfasser im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes „Funktion des Direktunterrichts im Fernunterricht (5.051)“ sowie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft durchgeführt wurden.

- die Dauer einer Präsenzphase
- die Häufigkeit einer Präsenzphase
- die Art des Transportmittels.

Die Entfernung des Wohnorts zum Unterrichtsort kann als die Hauptdeterminante angesehen werden, da nicht nur die Fahrtkosten von ihr abhängen, sondern ab einer bestimmten Kilometergrenze auch Übernachtungs- und Verpflegungskosten anfallen. Bleibt die Entfernung unter dieser Grenze, so stehen die Fahrt- und die Übernachtungskosten in einem gegenseitigen Begrenzungsverhältnis.

Als übergeordnete Einflußgröße wirkt sich der Organisationsaufbau und -ablauf des Direktunterrichts auf die Kosten aus. Die Zahl der Unterrichtsorte und ihre Streuung über das Bundesgebiet bestimmen die Entfernungskilometer und beeinflussen damit entscheidend die gesamte Kostenstruktur. Eng verbunden mit dem Organisationsaufbau gestaltet sich der Organisationsablauf. Der mündliche Unterricht kann als – wöchentlicher – Samstagunterricht nur angeboten werden, wenn eine ausreichende Zahl von Unterrichtsorten zur Verfügung steht. In den Fällen, in denen unter ökonomischen (Investitionen in Labors, Maschinen usw.) und/oder pädagogischen Gesichtspunkten nur ein zentraler Unterrichtsort zur Verfügung steht, kann der Direktunterricht im allgemeinen nur als Blockseminar (Wochenseminar, mehrtägiges Wochenendseminar) durchgeführt werden. Die Auswirkungen auf die genannten Kostenarten sind unmittelbar einleuchtend.

Bei diesem Organisationsmodell tritt für die Teilnehmer ein weiterer, schwerwiegender Kostenfaktor hinzu. Fällt die Bildungszeit in die reguläre Arbeitszeit, muß der Teilnehmer dafür entweder Tage seines regulären Jahresurlaubs einsetzen oder unbezahlten Urlaub nehmen, sofern ihm von seinem Arbeitgeber nicht bezahlte Freistellung gewährt wird. Bezahlte Freistellung erhielten in den Untersuchungen ca. 15% der Befragten in größerem oder geringerem Umfang. Auch wenn die beschränkte Datenbasis der Untersuchungen keine generellen Aussagen darüber erlaubt, so muß doch vor einer zu optimistischen Einschätzung dieser Förderung, wie sie in einigen Beiträgen zum Ausdruck kommt, gewarnt werden [6].

Anders als in den bildungsökonomischen Untersuchungen des tertiären Sektors, in denen das entgangene Einkommen als hypothetische Größe, als opportunity costs, betrachtet wird, ist der Einkommensverlust bei unbezahlter Freistellung eine reale Größe mit einem entsprechenden Gewicht. So gaben beispielsweise knapp die Hälfte der Befragten eines Fernlehreinstituts, das in der letzten Hälfte des Lehrgangs vier einwöchige Seminare pro Jahr durchführt, an, pro Seminar jeweils eine Woche unbezahlten Urlaub zu nehmen. Rechnerisch addieren sich diese Angaben zu $\frac{1}{12}$ des Jahresverdienstes bzw. einem Monatslohn. Für Facharbeiter bzw. Familien mit Facharbeitereinkommen – solche Weiterbildungsteilnehmer wurden befragt – dürfte ein Monatsverdienst pro Jahr neben den anderen Weiterbildungskosten einen Aufwand von nicht unerheblicher Größenordnung bedeuten.

Die zweite Möglichkeit, für die Weiterbildung Zeiten des Jahresurlaubs einzusetzen, verlagert die Kosten in den Bereich der indirekten Kosten (Freizeitverlust). Mit der tarifvertraglichen Ausweitung des Jahresurlaubs in den letzten Jahren ist nicht nur die Möglichkeit gegeben, sondern ist es sicherlich auch sinnvoll, einen Teil dieser Zeit für die Weiterqualifikation zu verwenden. Bei längerdauernden Bildungsphasen stößt diese Form der indirekten Finanzierung an Grenzen, die im Einzelfall zwar flexibel, aber insgesamt doch nicht aufhebbar sind. Sie liegen in der Länge des Gesamturlaubs und in der zur Reproduktion der Arbeitskraft unbedingt benötigten Erholungszeit.

Auf der Kostenseite zeigt sich, da Lehrgangs- und Seminargebühren für alle Teilnehmer innerhalb eines Kurses gleich sind, daß unterschiedliche Kostenbelastungen im wesentlichen durch den Direktunterricht verursacht werden. So spiegelt sich denn

auch die Organisationsstruktur des Direktunterrichts in den Kostenarten wider. Die individuelle Belastung hängt dann nicht zuletzt von dem Zufall der räumlichen Nähe oder Entfernung des Wohnortes zum Unterrichtsort ab.

Refinanzierungsmöglichkeiten der Teilnehmer

Während auf der Kostenseite keine signifikanten Unterschiede zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung festgestellt werden konnten, trifft das für die Förderungsseite nicht zu. Durchgängig sind Maßnahmen der allgemeinen Weiterbildung gegenüber denen der beruflichen Weiterbildung schlechter gestellt. Die Hauptfinanzierungsquelle für berufliche Bildung, die Bundesanstalt für Arbeit (BA) mit ihren Mitteln zur Förderung der beruflichen Bildung, bleibt Teilnehmern an allgemeiner Weiterbildung verschlossen.

Die BA fördert Maßnahmen der beruflichen Bildung nach dem AFG, wenn der Teilnehmer die persönlichen Voraussetzungen des § 42 AFG erfüllt und der Lehrgang eine von der Arbeitsverwaltung anerkannte Maßnahme ist [7]. Für den Fernunterricht bedeutet das, daß nur solche Veranstaltungen förderungswürdig sind, die auch einen Anteil Direktunterricht enthalten. Der Besuch des mündlichen Unterrichts ist für Personen, die gefördert werden, verpflichtend. Somit besteht beim Fernunterricht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen Förderung einerseits und den oben angesprochenen Kosten des Direktunterrichts andererseits.

Die Förderung nach dem AFG erfaßt durchgängig alle mit dem Fernunterricht verbundenen Kostenarten. Sehr unterschiedlich fallen aber die Erstattungsanteile an den jeweiligen Kostenarten aus:

– Als Zuschuß zu den Lehrgangs- und Semargebühren wird ein Betrag von DM 3,– für die Stunde Direktunterricht und DM 1,20 für die Stunde häuslicher Bearbeitungszeit des Fernlehrmaterials erstattet. Während die Erstattungsbeträge für den Direktunterricht von den Stundenzahlen des Veranstalters abhängen, gilt für die häusliche Studienzeit ein Erfahrungssatz, der geschätzt wird und bei den hier untersuchten Lehrgängen 15–16 Stunden wöchentlich umfaßte. In Verbindung mit der unterschiedlichen Gebührenhöhe der Institute schwankten in der Untersuchung die Erstattungsbeträge für Lehrgangs- und Semargebühren zwischen 33% und 72%.

– Zuschüsse zu den nicht im Vertrag enthaltenen Arbeitsmittel werden nur gewährt, wenn es sich nachweislich um „notwendige Lernmittel“ handelt. Bei technischen Fernlehrgängen wird z. Z. eine Obergrenze von monatlich DM 10,– für angemessen erachtet.

– Fahrtkosten werden durch Pauschbeträge abgegolten, die 90% und mehr der Angaben für öffentliche Verkehrsmittel erreichen. Dagegen decken die Zuschüsse zu den Übernachtungs- und Verpflegungskosten die entstehenden Ausgaben nur zu einem geringen Prozentsatz. Für Verpflegung wird derzeit ein Betrag von DM 6,– pro Tag, für die Übernachtung von DM 5,– pro Nacht gezahlt.

Unabhängig von der Förderungshöhe setzt das AFG an einem richtigen Gedanken an. Es zahlt nicht pauschal jedem Teilnehmer den gleichen Betrag, sondern knüpft bei der individuellen Belastung des einzelnen mit der jeweiligen Kostenart an und berücksichtigt damit die individuelle Belastung durch die Weiterbildungsteilnahme. Die Sparmaßnahmen des AFG hingegen verwässern und durchbrechen dieses richtige Prinzip. Danach werden nur noch Kosten bis zu der Höhe der für das Arbeitsamt vergleichbaren kostengünstigsten Maßnahme erstattet. Auf die Bedürfnisse des Weiterbildenden im Hinblick auf seine Kosten, wie auch auf seine Lernsituation, Betreuung u. ä. wird dann nicht immer Rücksicht genommen. So kann es sein, daß der Teilnehmer Zuschüsse zu einem insgesamt – z. B. durch einen hohen Wochenseminaranteil mit hohen Mehraufwendungen für Verpflegung und Übernachtung – teureren Lehrgang erhält, der aber für die Arbeitsverwaltung, z. B. wegen geringerer Fahrtkosten, weniger hohe Erstattungsbeträge verursacht, als der billigere Lehrgang.

Durch das AFKG wurde auch die Förderung der bereits oben angesprochenen unbezahlten Arbeitsfreistellung drastisch eingeschränkt. Es bleibt zwar der generelle Anspruch auf Unterhaltsgeld für diese Zeit bestehen, es wird aber nur noch in Höhe von 58% des Nettolohnes und nur noch als Darlehen gewährt. Außenstehenden erscheint die Inanspruchnahme des Unterhaltsgeldes auch unter den verschlechterten Bedingungen weiterhin als vorteilhaft. Immerhin werden knapp 60% der individuellen Belastung dieser Kostenart auf einen späteren Zeitpunkt verschoben, es fallen keine Zinsen an und der Darlehensnehmer genießt den Inflationsgewinn. Viele können darüber hinaus hoffen, durch die Bildungsinvestition zum Zeitpunkt der Rückzahlung eine besser bezahlte Tätigkeit auszuüben. Bei den in der Untersuchung Befragten erwies sich diese Regelung jedoch als äußerst unattraktiv. Neben der psychologischen Barriere, Schulden vor sich her zu schieben, dürfte nach informellen Gesprächen mit den Teilnehmern die Abneigung gegenüber dem zusätzlichen Verwaltungsaufwand für die geringe Inanspruchnahme des Unterhaltsgeldes ausschlaggebend sein.

Eine weitere Refinanzierungsmöglichkeit der individuellen Bildungskosten, und für den Teilnehmer an allgemeiner Weiterbildung oft die einzige, besteht in der Absetzbarkeit der Bildungsausgaben bei der Lohn- und Einkommenssteuer. Soweit die steuerliche Anrechenbarkeit der Bildungsaufwendungen in Anspruch genommen wird, beteiligt sich der Staat, und damit die Gesellschaft in Höhe der Steuerersparnis an den Kosten. Doch auch beim Steuerabzug wird ein Unterschied zwischen allgemeiner und beruflicher Weiterbildung gemacht. Das Steuerrecht erkennt Ausgaben, die für eine Ausbildung in einem nicht ausgeübten Beruf getätigt werden, nur bis zu einem Höchstbetrag von DM 900,— (bei auswärtiger Unterbringung bis DM 1.200,—) pro Jahr als Sonderausgaben an. Ausgaben, die für die Weiterbildung in einem ausgeübten Beruf getätigt werden, sind hingegen als Werbungskosten voll absetzbar. Bei einem angenommenen Grenzsteuersatz von 25% werden durch die Steuer bei allgemeinbildenden Lehrgängen ein Betrag von max. DM 225,— erstattet, während bei beruflichen Kursen ein Viertel der individuellen Kosten vom Staat getragen wird. Die Diskriminierung der allgemeinen gegenüber der beruflichen Weiterbildung bei der öffentlichen Förderung tritt denn besonders deutlich zutage, wenn berücksichtigt wird, daß dem, der sich beruflich weiterbildet, schon vor Steuerabzug in der Regel andere Förderungen offenstehen und er so von vornherein eine geringere eigene Belastung hat.

Der unterschiedlichen Absetzbarkeit von Bildungsaufwendungen für die berufliche und allgemeine Weiterbildung liegt der Gedanke zugrunde, daß die Ausgaben, die unmittelbar mit der beruflichen Tätigkeit und der Erhaltung der Arbeitsfähigkeit verbunden sind, als Kosten der Arbeitserhaltung gegenüber anderen Bildungsausgaben steuerlich einen Vorrang genießen sollen und deshalb Ausgaben für die allgemeine Bildung weniger begünstigt sind. Dieser Argumentation ist jedoch aus der Qualifikationsforschung entgegenzuhalten, daß eine Trennung von beruflichen und allgemeinen Qualifikationen kaum möglich und vor allem nicht sinnvoll ist. Auch die sogenannten allgemeinen Qualifikationen erhalten die Arbeitsfähigkeit und verbessern das Arbeitsvermögen, während umgekehrt berufliche Qualifikationen auch im privaten Umfeld des einzelnen angewendet werden. Eine Unterscheidung von Bildungsausgaben, wie sie in der jetzigen Form vom Steuerrecht praktiziert wird, erscheint deshalb nicht länger vertretbar. Als dritte Refinanzierungsquelle kommen die Arbeitgeber in Betracht. Sie haben zwei Möglichkeiten, ihre Mitarbeiter zu unterstützen, erstens durch bezahlte Freistellung und zweitens durch Kostenerstattung. Die erste Förderungsart hängt unmittelbar mit der Organisationsform des Direktunterrichts zusammen. Sie kommt nur infrage, wenn Unterrichtsveranstaltungen in die reguläre Arbeitszeit fallen. Dann begrenzt oder vermindert sie die Kosten der unbezahlten Freistellung bzw. das Freizeitopfer. In den Untersuchungen werden zwei Tendenzen deutlich, die in weiteren Erhebungen zu überprüfen sind:

— Arbeitgeber stellen ihre Mitarbeiter eher bei fortlaufenden Bezügen frei, als daß sie Kosten erstatten. Eine Erklärung kann darin gefunden werden, daß Erstattungsbeträge bei den Unternehmen immer zu kassenwirksamen Ausgaben führen und unmittelbar in die Kostenrechnung eingehen. Freistellung ist hingegen nur mittelbar kostenwirksam. Eine Rückwälzung (die Arbeit bleibt liegen und muß nachgeholt werden) oder Überwälzung der Belastung auf die Kollegen ist ebenfalls möglich. In solchen Fällen entstehen dem Betrieb keine echten Kosten.

— Die individuelle Förderung durch den Arbeitgeber ist freiwillig. Sie wird nur gewährt, wenn das Unternehmen sich von der Fortbildung des Mitarbeiters einen Gewinn verspricht. Die betriebliche Nutzenerwartung von offenen Weiterbildungsmaßnahmen (auch beruflichen) dürfte insgesamt nicht zu hoch und besonders auf die Unternehmen beschränkt sein, die keine Möglichkeit zu einer eigenen betrieblichen Weiterbildung haben. Die Förderungsbereitschaft der Arbeitgeber hängt u.a. auch mit der Akzeptanz der Bildungsinhalte bzw. ihrem Einfluß auf die Inhalte zusammen. So liegt beispielsweise beim weiterbildenden Studiengang Betriebspädagogik, der schon während seiner Konzeption mit Vertretern der Industrie abgestimmt wurde, der durch die Arbeitgeber geförderte Anteil der Befragten höher als bei den übrigen hier untersuchten Lehrgängen.

Als Fazit der Refinanzierungsbetrachtung bestätigt sich, daß die Finanzierungsträger nicht bedingungslos fördern, sondern direkt oder indirekt mit ihrer Finanzierungsbereitschaft die Bildungsinhalte zu beeinflussen suchen, daß derjenige, der zahlt, auch bestimmt, was und in welcher Form gelernt wird. Das gilt sowohl für die Arbeitgeber wie für die Arbeitsverwaltung und in gewissem Sinne auch für die Steuererstattung.

Würde demgegenüber der Interessent an Weiterbildung als mündiges Individuum angesehen, das seine Bildungswahl bewußt und überlegt trifft, so müßten Finanzierungssysteme und -modalitäten entwickelt werden, die den einzelnen ausschließlich in Abhängigkeit von seiner eigenen Leistungsfähigkeit fördern und die Bildungsentscheidung von anderen Einflüssen freihalten.

Anmerkungen

- [1] Im Weiterbildungssektor existieren neben staatlichen Angeboten, die häufig für den Teilnehmer kostenlos bereitgestellt werden, private Angebote. Bereiche der Weiterbildung, die nicht für die Allgemeinheit offenstehen, zu denen nur Angehörige bestimmter Gruppen Zugang haben, werden als geschlossene Weiterbildung bezeichnet. Hauptträger sind Betriebe mit ihrer innerbetrieblichen Weiterbildung, aber auch Mitgliederschulungen der Gewerkschaften, Verbände u.a.m. fallen darunter. Von der Form der geschlossenen Weiterbildung wird im folgenden abgesehen, da die Kosten im allgemeinen von dem jeweiligen Träger voll finanziert werden.
- [2] Die Untersuchungen sind der Anfang einer Reihe weiterer geplanter Vorhaben zu den individuellen Kosten der Weiterbildung.
- [3] S. u. a. Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung, Abschlußbericht: Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung, Bielefeld 1974; Falk, R.: Kosten der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, in: Göbel, U., Schlaffke, W., Berichte zur Bildungspolitik des Instituts der deutschen Wirtschaft, Köln 1982, S. 63–172; und Noll, I., Beicht, U., Böll, G., Malcher, W., Wiederhold-Fritz, S.: Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berlin, Beuth Verlag GmbH 1983 (Schriften zur Berufsbildungsforschung Bd. 63).
- [4] S. u. a. Weißhuhn, G., Probleme ökonomischer und sozialer Kosten-Ertragsrechnungen der Weiterbildung, Technische Universität Berlin, Wirtschaftswissenschaftliche Dokumentation, 1980, Diskussionspapier Nr. 54; Stoikov, V., The Economics of Recurrent Education and Training, Genf 1975.
- [5] Aus den unterschiedlichen Preisen können keine Schlüsse auf die Preiswürdigkeit der Kurse gezogen werden, da der jeweilige Leistungsumfang nicht erfaßt ist.
- [6] Ehmenn, Chr.: Fernunterricht — Wege zur Integration von Bildung und beruflicher Praxis. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 10. Jg. (1981), Heft 1, S. 6–9.
- [7] Daneben fördert die Bundesanstalt für Arbeit nach § 41a AFG Arbeitslose zur Verbesserung ihrer Vermittlungsaussichten. Diese Teilnehmer müssen nicht die persönlichen Voraussetzungen des § 42 AFG erfüllen.

MODELLVERSUCHE

Entwicklung von schriftlichen Prüfungsaufgaben verbessern

Vorläufige Erfahrungen aus einem Modellversuch in der Druckindustrie

Das Bundesinstitut hat die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs „Aufgabenerstellung für schriftliche Prüfungen in der Druckindustrie“ übernommen (Projekt 2.064), der vom Zentral-Fachausschuß für die Druckindustrie vom 1. September 1982 bis 31. Mai 1985 durchgeführt wird. Der folgende Bericht gibt einige Erfahrungen aus diesem Modellversuch wieder.

1 Der Modellversuch zur Aufgabenentwicklung

Ohne Zweifel ist die „Erstellung“ der Prüfungsaufgaben ein zentraler Punkt, wenn man berufliche Prüfungen – gleich welcher Art – vorbereitet. Die häufig geäußerte Kritik an Prüfungsaufgaben legt es nahe, hier nach Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen. Daher wird nun in einem Modellversuch am Beispiel von Prüfungen in der Druckindustrie (Zwischen- und Abschluß-/Gesellenprüfungen in 8 Ausbildungsberufen) erprobt „wie man zu besseren Prüfungsaufgaben kommt“ (zum Modellversuch vgl. Reisse, 1983 a).

Prüfungen in der Druckindustrie sind u.a. deshalb ein interessanter Erprobungsfall, weil die raschen technologischen Änderungen in diesem Wirtschaftszweig deutlich machen, wie notwendig in der Berufsausbildung auch eine inhaltliche Anpassung der Prüfungsaufgaben ist.

Folgende Fragen sollen im Rahmen dieses Modellversuchs geklärt werden:

- (1) Mit welchen Einzelmaßnahmen kann die Praxis der Aufgabenerstellung für schriftliche Prüfungen (insbesondere die überregionale Aufgabenerstellung) inhaltlich verbessert werden?
 - (a) Wie können Trainingsseminare für Aufgabenersteller gestaltet werden?
 - (b) Wie können schriftliche Arbeitshilfen für die Aufgabenersteller gestaltet werden?
 - (c) Welche sonstigen unterstützenden Maßnahmen sind einsetzbar?
- (2) Welches Vorgehen ist insgesamt zweckmäßig und realisierbar, um die Aufgabenerstellung für schriftliche Prüfungen (besonders in programmierter Form) in einem begrenzten Anwendungsbereich zu verbessern? (Als „zweckmäßig“ gilt das, was dem Hauptzweck der Abschlußprüfung dient, nämlich festzustellen, ob der Prüfungsteilnehmer die Qualifikation als Facharbeiter hat.)
- (3) Führen diese Maßnahmen dazu, daß sich bei den in Prüfungen verwendeten Aufgabensätzen der Anteil inhaltlich und formal „besserer“ Aufgaben erhöht?

Nach über einem Jahr Laufzeit des Modellversuchs soll nun über erste Erfahrungen berichtet werden; auch als eine Information für Personen und Institutionen in anderen Ausbildungsbereichen, die ebenfalls daran interessiert sind, die Prüfungsaufgaben durch ein zweckmäßigeres Vorgehen bei der Aufgabenentwicklung zu verbessern.

Der Bericht ist aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs geschrieben. Auf ausdrücklichen Wunsch des Zentral-Fachausschusses für die Druckindustrie (ZFA) als Durchführungsträger hat die wissenschaftliche Begleitung durch das Bundesinstitut weniger beobachtenden als versuchsstützenden Charakter. Da der Kenntnisstand hinsichtlich einer wissenschaft-

lich begründeten Prüfungsaufgabenentwicklung in der beruflichen Bildung beschränkt ist, kann es noch nicht darum gehen, etwa unterschiedliche Verfahren und Strategien für eine qualifizierte Aufgabenentwicklung vergleichend zu erproben und die Ergebnisse systematisch auszuwerten. Das Ziel des Modellversuchs bezieht sich vielmehr darauf, zunächst einmal ein Bündel von Maßnahmen zu entwickeln und in der Prüfungspraxis zu erproben, die auch zu der angestrebten Verbesserung der Prüfung führen.

2 Einige Erfahrungen aus dem Modellversuch

Die im folgenden skizzierten Erfahrungen zeigen nicht nur, wie im Modellversuch in der Druckindustrie versucht wurde, die Prüfungsaufgabenentwicklung zu verbessern – sie sollen auch Hinweise geben, wie man allgemein vorgehen könnte, um zu „besseren“ Prüfungsaufgaben zu kommen. Dies setzt allerdings voraus, daß sich die Ergebnisse von der Druckindustrie auf andere Ausbildungs- und Prüfungsbereiche übertragen lassen.

2.1 Ein Konzept zur Verbesserung der Prüfungsaufgaben-Entwicklung

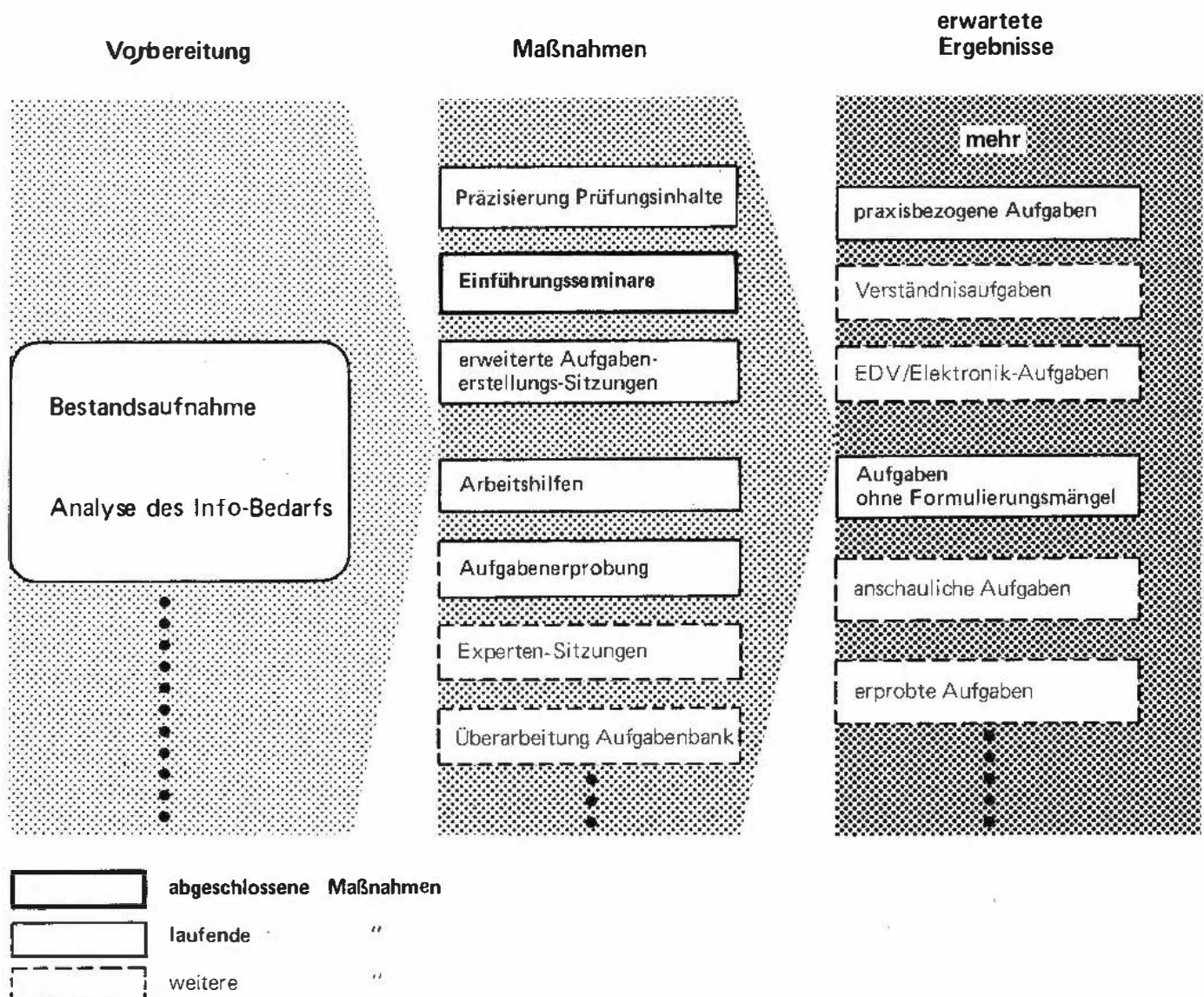
Die Übersicht auf der Seite 75 zeigt ein einfaches Konzept, das dem im Modellversuch zu erprobenden Vorgehen zugrunde liegt. Dabei wird zwischen der „Vorbereitung“, den „Maßnahmen“ und den „erwarteten Ergebnissen“ unterschieden. Es handelt sich insofern um ein offenes Konzept, als die Angaben zu diesen Kategorien auch nach den im weiteren Verlauf zu erwartenden Erfahrungen vervollständigt werden können und Modifikationen bei einer Anwendung in einem anderen Ausbildungs- und Prüfungsbereich möglich sind. Beispielsweise sind außer den genannten noch zusätzliche Maßnahmen denkbar, um die Aufgabenentwicklung zu verbessern. Wie vorläufig der Erkenntnisstand ist, läßt sich auch aus der Art der Darstellung in der Übersicht ablesen (abgeschlossene, laufende, weitere Maßnahmen).

Das Konzept ist eine einstweilige Antwort auf die Frage: „Wie geht man vor und welche Ergebnisse kann man erwarten, wenn man die Aufgabenentwicklung für schriftliche Prüfungen verbessern will?“ Das Schema ist sowohl gegenüber dem theoretisch begründeten als auch im Vergleich zu dem tatsächlich praktizierten Vorgehen stark vereinfacht: So entspricht das theoretische und auch das tatsächliche Vorgehen – wenn man es genau beschreibt – den Prinzipien der Systementwicklung, angewandt auf Prüfungssysteme (vgl. Reisse 1977).

2.2 Vorbereitende Maßnahmen

Erforderlich ist zunächst eine gründliche Vorbereitung. So wurde im Modellversuch u.a. eine umfassende Bestandsaufnahme der Prüfungsaufgabenerstellung in der Druckindustrie durchgeführt, um die bisherige Praxis, die Änderungsmöglichkeiten und die einschränkenden Bedingungen (z. B. die personellen Voraussetzungen) zu klären. Außerdem haben so die am Modellversuch beteiligten „Nicht-Insider“ eine Beschreibung des Systems der Zwischen- und Abschlußprüfungen in der Druckindustrie erhalten. In diesem Berufsfeld werden die bundeseinheitlichen Prüfungsaufgaben für Zwischen- und Abschlußprüfungen zentral mit Hilfe einer Institution (dem ZFA) erarbeitet, die von den Sozialpartnern (Bundesverband Druck/IG Druck und Papier) paritätisch getragen wird. Praktiziert wird eine Art „Mischsystem“ (bei Zwischenprüfungen herkömmliche, bei Abschlußprüfungen programmierte schriftliche Aufgaben). Die Auswertung der Prüfungsarbeiten erfolgt dezentral durch die Prüfungsausschüsse. Diese Bestandsaufnahme wird während des laufenden Modellversuchs ergänzt.

Übersicht: Konzept zur Verbesserung der Aufgabenentwicklung der schriftlichen Prüfungen (Modellversuch Druckindustrie)



Ein weiterer Schritt bestand darin, die Probleme bei der Aufgabenerstellung und die daraus resultierenden Informationsbedürfnisse der Mitglieder der Aufgabenerstellungskommissionen in Erfahrung zu bringen. Dazu wurde u. a. eine schriftliche Befragung durchgeführt, aus der sich viele Hinweise für die Gestaltung der Einführungsseminare ergaben (beispielsweise wurde gefragt, wie man Aufgaben verständlich formuliert, wie technologische Veränderungen in der Berufspraxis berücksichtigt werden können usw.). Weitere Vorbereitungen bezogen sich u. a. auf die Planung der im nächsten Abschnitt beschriebenen Maßnahmen.

2.3 Verbesserungsmaßnahmen

Für den Modellversuch ist ein ganzes Bündel von Maßnahmen denkbar, die zu einer verbesserten Prüfungsaufgaben-Entwicklung beitragen könnten. Die Entwicklung und Erprobung ist dabei unterschiedlich weit fortgeschritten:

a) Präzisierung der Prüfungsinhalte

Für einige wichtige Prüfungsgebiete wurden auf der Grundlage der rechtlichen Vorgaben Prüfungsinhalte und -ziele in Form von Katalogen präzisiert. Es handelte sich dabei um die Prüfungsgebiete Arbeitssicherheit, Bedruckstoff Papier, Licht- und Farbtheorie. Diese übergreifenden Prüfungsgebiete weisen für viele

Ausbildungsberufe in der Druckindustrie übereinstimmende Prüfungsinhalte und -ziele aus. Eine inhaltliche Aufbereitung des Komplexes „EDV/Elektronik“ steht noch aus. Dieser Bereich wird aufgrund des technologischen Wandels auch in der Druckindustrie immer wichtiger und soll daher nach der Auffassung aller Beteiligten auch bei Prüfungen stärker berücksichtigt werden.

b) Einführungsseminare

Eine besonders wichtige Maßnahme im Modellversuch waren die Einführungsseminare für die Mitglieder der Aufgabenerstellungskommissionen, die im Frühjahr 1983 durchgeführt wurden (ausführlicher Bericht bei Reisse, 1983 b). Die etwa neunstündigen Seminare wurden getrennt nach Berufsgruppen realisiert, ihr Inhalt war u. a. an den vorher geäußerten Informationswünschen orientiert; sie enthielten auch Aktivphasen, in denen das Erlernete auf die konkrete Aufgabenerstellung angewandt werden sollte. Themen waren z. B.: Prüfungsinhalte präzisieren – herkömmlich und/oder programmiert prüfen – programmierte Aufgaben formulieren. Die Erfahrungen zeigten, daß die Hauptprobleme bei solchen Einführungsseminaren wohl im Umfang der Informationen liegen, die entsprechend den Informationsbedürfnissen der Teilnehmer und den Anforderungen einer fundierten Aufgabenentwicklung aus der Sicht der Prüfungsforschung erarbeitet werden müssen.

c) Erweiterte Aufgabenerstellungs-Sitzungen

Ergänzend zu den Einführungsseminaren wurden die sonst üblichen Aufgabenerstellungssitzungen in erweiterter und modifizierter Form als eine Art „Anwendungsseminare“ durchgeführt. Hier stand als „training on the job“ die konkrete Anwendung der in den Einführungsseminaren erarbeiteten Techniken auf die Erstellung der Aufgabensätze für die nächsten Prüfungen in der Druckindustrie im Mittelpunkt. Besonderheiten dieser erweiterten Aufgabenerstellungs-Sitzungen waren u. a.:

- verlängerte Sitzungsdauer (2 1/2 statt sonst 1 1/2 Tage),
- beratende Mitarbeit von mehreren Mitgliedern des Koordinierungsgremiums des Modellversuches (Vertreter von: Bundesverband Druck, IG Druck und Papier, Geschäftsstelle ZFA, Berufsschule, Hochschule, Bundesinstitut),
- Vorgabe von Qualitätskriterien für Aufgabensätze (z. B. Regeln für die Aufgabenformulierung entsprechend den Einführungsseminaren),
- einführende Erläuterung der Vorgehensweise mit Demonstrationen, wie Aufgaben mit Formulierungsschwächen verbessert werden können,
- Durchsicht fertiger Aufgabenentwürfe durch die Berater, falls erforderlich, wurden Änderungsvorschläge von den Beratern erarbeitet, die sofort mit den jeweiligen Gruppen erörtert wurden.

d) Arbeitshilfen

Besonders während der Einführungsseminare wurden den Mitgliedern der Aufgabenerstellungskommissionen umfangreiche Materialien zur Verfügung gestellt. Neben Arbeitsmaterialien, die aufbereitete Unterlagen für einzelne Prüfungsgebiete enthielten (z. B. für „Arbeitsicherheit“) waren es Arbeitshilfen, die die Aufgabenerstellung erleichtern sollten. Diese Hilfen bezogen sich z. B. auf die Themen „Aufgaben ausbildungszielorientiert entwickeln: Einführung“, „Schriftliche Aufgaben aller Art formulieren“, „Aufgabensätze zusammenstellen“.

e) Aufgabenerprobung

Prüfungsaufgaben vor dem Einsatz zu erproben – das ist besonders bei programmierten Aufgaben eine berechtigte Forderung, die sich jedoch nicht leicht einlösen läßt. Sie wird zusätzlich erschwert, wenn nur die Aufgabenerstellung zentral erfolgt, aber nicht die Auswertung der Prüfungsarbeiten, wie es bei den Prüfungen in der Druckindustrie praktiziert wird. Im Modellversuch werden z. Z. in einigen Berufsschulen und überbetrieblichen Ausbildungsstätten Aufgaben erprobt, die im Anschluß an die Einführungsseminare von den Teilnehmern als „Hausaufgaben“ formuliert wurden.

f) Weitere Maßnahmen

Neben den hier skizzierten Maßnahmen ist noch im weiteren Verlauf des Modellversuchs an zusätzliche Aktivitäten gedacht, z. B. an die

- Durchführung von Expertensitzungen zum Schreiben neuer Aufgaben für die Aufgabenbank und die
- Durchsicht, Kommentierung und Überarbeitung der bisher in der Aufgabenbank vorhandenen Aufgaben.

2.4 Erwartete Ergebnisse

Die Übersicht zeigt, welche Ergebnisse aufgrund dieser Maßnahmen erwartet werden. Es geht darum, daß bei der Aufgabenbank des ZFA und bei den in Prüfungen verwendeten Aufgabensätzen ein größerer Anteil von Aufgaben einer oder mehrerer der in der rechten Spalte genannten Aufgabenkategorien zugeordnet werden kann. Diese Kategorien definieren gleichzeitig inhaltliche, formale und teststatistische (Erprobungsdaten) Qualitätskriterien für Prüfungsaufgaben. Im Mittelpunkt stand bisher das Ziel, Aufgaben mit deutlichem Praxisbezug zu finden (vgl. dazu auch den

Beitrag des Verfassers in diesem Heft) sowie die zahlreichen Formulierungsmängel zu reduzieren, die sich besonders bei programmierten Aufgaben leicht einschleichen.

3 Läßt sich die

Aufgabenentwicklung im Modellversuch verbessern?

Diese Frage kann man begründet nur nach Abschluß der Gesamtauswertung eines solchen Vorhabens beantworten. Es lassen sich aber nach den bisherigen Erfahrungen schon einige Hypothesen formulieren, die diese Frage präzisieren und mögliche Antworten verdeutlichen. So kann man annehmen:

- Verbesserungen sind nur mittel- und langfristig erreichbar, d. h. durch einen Prozeß, der mehrere Jahre in Anspruch nimmt.
- Verbesserungen erfordern einen zeitweiligen, eventuell auch ständigen Mehraufwand an Personalkapazität und Finanzmitteln im Vergleich zu der üblicherweise praktizierten Aufgabenentwicklung.
- Verbesserungen hinsichtlich eines oder mehrerer der genannten Qualitätsmerkmale (s. Übersicht, S. 75, rechte Spalte) sind mindestens graduell möglich. Graduell bedeutet, daß man den Effekt einzelner oder mehrerer Maßnahmen nicht überschätzen darf: So wäre es beispielsweise verfehlt zu erwarten, daß alle Teilnehmer eines Einführungsseminars nur noch formal fehlerfreie und inhaltlich überzeugende Mehrfachwahl-Aufgaben schreiben – vielmehr zeigen alle Erfahrungen bei der Aufgabenkonstruktion, daß solche „Musteraufgaben“ nur als Endprodukte eines mehrstufigen Arbeitsprozesses zu erreichen sind.
- Vermutlich sind einzelne Qualitätsmerkmale leichter erreichbar als andere, beispielsweise scheint es einfacher, den Praxisbezug zu verstärken und Formulierungsmängel einzuschränken, als Verständnisaufgaben zu formulieren (so wichtig diese auch sind) und Aufgaben vor dem Einsatz in Prüfungen zu erproben.
- Verbesserungen erfordern den Einsatz eines „Maßnahmenbündels“ mit Aktivitäten der oben (s. 2.3) skizzierten Art. Es läßt sich jedoch noch nicht einschätzen, welche Maßnahmen besonders effizient sind und wie man diese zweckmäßigerweise untereinander kombiniert.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs (Projekt 2.064) wird zu untersuchen sein, ob diese Überlegungen über den Modellversuch in der Druckindustrie hinausgehend generell für die Aufgabenentwicklung bei schriftlichen Prüfungen in der Berufsausbildung zu bestätigen sind.

Literatur

- REISSE, W. (1977): Prüfungen und lerndiagnostische Maßnahmen in der beruflichen Bildung – ein system technischer Ansatz zu ihrer Verbesserung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 6. Jg. (1977), Heft 4, S. 5–10.
- REISSE, W. (1983a): Modellversuch zur Aufgabenerstellung für schriftliche Prüfungen in der Druckindustrie. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 12. Jg. (1983), Heft 1, S. 37 f.
- REISSE, W. (1983b): Einführungsseminare für Prüfungsaufgaben-Erstellungskommissionen. Beruf und Bildung, 31. Jg., Heft 7/8, S. V–VI.

Wilfried Reisse, BIBB, Berlin

Anschriften und Autoren dieses Heftes

Jo Appel: Am Nettesfeld 4, 4000 Düsseldorf 13
(Kaufm. Ausbildungsleiter in einem Chemiegroßbetrieb)

Siegfried Bergner; Paulusstraße 43, 4800 Bielefeld 1

Guido Franke / Manfred Kleinschmitt / Dagmar Lennartz /
Dr. Wilfried Reisse / Ulrich Schöpke / Hans-Joachim Walter-Lezius
und Dr. Rudolf Werner sind wiss. Mitarbeiter des BIBB

Neues aus dem BIBB

In der Reihe: Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 64

Prüfungen in der beruflichen Erwachsenenbildung

Von Bent Paulsen und Brigitte Wolf
1984. 108 Seiten. DM 13,-

ISBN 3-88555-215-9

Mit annähernd 150.000 Prüfungsteilnehmern und rund 30.000 ehrenamtlichen Prüfern (Stand: 1982) in den Fortbildungs- und Meisterprüfungsausschüssen der Kammern wird die gewachsene bildungspolitische Bedeutung dieses Teilbereichs beruflicher Erwachsenenbildung deutlich.

In diesem Zusammenhang stellte sich die Frage, wie durch eine verbesserte Prüfungsmethodik der Anspruch „erwachsenengemäßer“ Prüfungen besser verwirklicht werden kann.

In diesem Band werden dazu praktische Vorschläge und Anregungen an die Adresse von Prüfungsorganisatoren wie z. B.

- Referenten der Kammern
- ehrenamtliche Prüfer und
- Zuständige in Gewerkschaften und Verbänden vorgelegt.

In der Reihe: Sonderveröffentlichungen

Stoffkataloge für Industriemeisterlehrgänge

Fachrichtungsübergreifender Teil und fachrichtungsspezifischer Teil „Metall“

Von Erika Mohns, Dietrich Scholz und Klaus-Dieter Weyrich
1983. 37 Seiten. DM 10,-

ISBN 3-88555-214-0

Das Bundesinstitut für Berufsbildung hat unter Mitarbeit von Sachverständigen aus der Praxis der Industriemeister-Lehrgänge Stoffkataloge für die Weiterbildung zum Industriemeister im fachrichtungsübergreifenden und fachrichtungsspezifischen Teil „Metall“ entwickelt. Der fachrichtungsübergreifende Stoffkatalog ist so angelegt, daß er in allen Industriemeisterfachrichtungen zum Einsatz gelangen kann. Der fachrichtungsspezifische Stoffkatalog „Metall“ kann als exemplarisch für die fachrichtungsspezifischen Teile aller anderen Industriemeisterfachrichtungen angesehen werden. Beide Stoffkataloge sind in dieser Veröffentlichung enthalten. Sie dienen als Hilfe bei der Umsetzung der durch die Verordnungen vorgegebenen Prüfungsinhalte in Lehrgangsinhalte.

Frauen an der Werkbank:

- ***Bewältigen sie die Ausbildungs- und Berufsanforderungen?***
- ***Sind sie mit ihrer Berufswahl zufrieden?***
- ***Was halten die Betriebe davon?***

Diese und andere Fragen beantworten die Schriften

Erschließung gewerblich/technischer Ausbildungsberufe für Mädchen – Bericht über Zielsetzung und Stand der Modellversuche

von Christel Alt, Herbert Arndt, Helga Ostendorf und Richard Schmidt-von Bardeleben
1980 · 114 Seiten · DM 13,—
(Modellversuche zur beruflichen Bildung Heft 6)

ISBN 3-88555-108-X

Das Modellvorhaben zielt darauf ab, jungen Frauen den Zugang zu gewerblich/technischen Berufen in der Praxis zu öffnen. Um dies zu erreichen, müssen sowohl die Ausbildungsbetriebe als auch die Mädchen und deren Eltern anhand erfolgreich durchgeführter Modellversuche davon überzeugt werden, daß eine solche gewerblich/technische Ausbildung von Mädchen und ihre anschließende Beschäftigung als Facharbeiterinnen entgegen der bishervorherrschenden Auffassung für beide Seiten eine lohnende Investition ist. Der Bericht skizziert die Rahmenbedingungen der Modellversuche und erläutert den Modellcharakter der Ausbildung. Darüber hinaus informiert er über Ziele und erste ermutigende Erfahrungen in den seit 1978 laufenden Modellversuchen.

Werkstattberichte aus den Modellversuchen zur Erschließung gewerblich/technischer Ausbildungsberufe für Mädchen

von Christel Alt, Richard von Bardeleben, Helga Ostendorf und Mitgliedern der wissenschaftlichen Begleitung
1982 · ca. 400 Seiten · DM 23,—
(Modellversuche zur beruflichen Bildung Heft 10)

ISBN 3-88555-147-0

In diesem Sammelband werden zu den Themenkreisen – Berufswahl und Einstellung – Ausbildung von Mädchen in gewerblich/technischen Berufen – Beschäftigungsmöglichkeiten und -chancen von Frauen in gewerblich/technischen Berufen – Werkstattberichte aus zwanzig laufenden Modellversuchen und Ergebnisse der ersten einzelversuchsübergreifenden Auswertung durch das BIBB vorgeteget.

Die Beiträge des ersten Themenkreises befassen sich schwerpunktmäßig mit dem Berufswahlprozeß von Mädchen, der Gewinnung geeigneter Bewerberinnen und den Einstellungschancen interessierter Mädchen.

Im zweiten Themenkreis wird den Fragen nachgegangen, ob und mit welchem Erfolg und unter welchen Bedingungen die jungen Frauen die Ausbildung bewältigen und ob es hierin Unterschiede zu den jungen Männern gibt.

Eine dritte Gruppe von Beiträgen befaßt sich mit den Beschäftigungsmöglichkeiten und -chancen von Frauen in gewerblich/technischen Berufen. Insbesondere werden neuere arbeitswissenschaftliche Untersuchungsansätze und erste Ergebnisse, die durch Arbeitsschutzbestimmungen gesetzten Grenzen sowie von Betrieben geäußerte Einschätzungen zum Einsatz von Facharbeiterinnen und Gesellinnen in den gewerblich/technischen Berufen referiert.