

16. / 17. Juni 2016
in Potsdam

DIE KOORDINIERUNG DER BERUFSAUSBILDUNG IN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ

Festschrift anlässlich der **250. Sitzung** des
Unterausschusses für Berufliche Bildung der Ständigen
Konferenz der Kultusminister der Länder in der
Bundesrepublik Deutschland (UABBi)

Herausgegeben von Klaus Herhaus
Sekretariat der Kultusministerkonferenz

**Die Koordinierung der Berufsausbildung
in der Kultusministerkonferenz**

Festschrift

anlässlich der 250. Sitzung des Unterausschusses für Berufliche Bildung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (UABBi)
am 16./17. Juni 2005 in Potsdam

Herausgegeben von Klaus Illerhaus
Senatsrat im Sekretariat der Kultusministerkonferenz

Herausgegeben von
Klaus Illerhaus, Senatsrat im
Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstraße 6
53113 Bonn
Alle Rechte vorbehalten

Zu diesem Buch

Die Idee zu diesem Buch kam im Herbst 2004, nachdem das Präsidialland der Kultusministerkonferenz für das Jahr 2005, Brandenburg, den Unterausschuss für Berufliche Bildung zu seiner 250. Sitzung nach Potsdam eingeladen hatte. Für die Konzeption vorgesehen war eine Schrift, zu der die Partner in der dualen Berufsausbildung zu einem Beitrag über die Zusammenarbeit in der Berufsbildungspolitik gebeten werden sollten. Als kurz danach die Diskussion über die Existenzberechtigung der Kultusministerkonferenz ausgelöst wurde, musste das Vorhaben zurückgestellt werden. Fraglich wurde jede weitere Verfolgung der Idee nachdem die Kultusministerkonferenz in ihrem Reformpaket zu den Aufgaben und Arbeitsstrukturen alle Unterausschüsse aufzulösen beabsichtigte. Eine 250. Sitzung des Unterausschusses wäre danach nicht mehr erreicht worden. Die besondere Funktion des Unterausschusses als Koordinationspartner mit dem Bund in Angelegenheiten der dualen Berufsausbildung hat dann dazu geführt, dass der Unterausschuss in dem Reformkonzept der Kultusministerkonferenz vom Dezember 2004 als "unverzichtbar" bestätigt wurde. Mit Zustimmung des Ausschusses wurde das Projekt Festschrift nach dieser Entscheidung und ihrer Bestätigung durch die Ministerpräsidentenkonferenz wieder aufgenommen. Es war dann der Zeitablauf, der zu der Beschränkung auf Beiträge aus dem Kreis des Unterausschusses selbst führte.

Neben den 250 Sitzungen haben die Mitglieder des Unterausschusses in bislang 167 Sitzungen des Bund-Länder-Koordinierungsausschusses zur Beruflichen Bildung die Kultusministerkonferenz vertreten. Hinzu kommen die Gesprächskreise mit den weiteren Partnern, den im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft zusammengeschlossenen Arbeitgeberverbänden und Kammerorganisationen, dem Deutschen Gewerkschaftsbund und den Organisationen der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Nahezu vollzählig haben die Mitglieder des Unterausschusses die Länderbank im Länderausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung besetzt. Bis zu seiner Auflösung mit dem neuen Berufsbildungsgesetz war es dessen Aufgabe, die Bundesregierung beim Erlass von Ausbildungsordnungen für Berufe der dualen Berufsausbildung und deren Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen zu beraten. Mit dem Länderausschuss kamen nochmals 4 bis 6 Sitzungen im Jahr hinzu. Auch wenn man sich bemühte, möglichst zu Terminkombinationen zu kommen, so ließen die zu berücksichtigenden Verfahrensschritte nur in begrenztem Maße Bündelungen zu.

Die 250 Sitzungen fallen ziemlich genau in den Zeitraum der Geltungsdauer des ersten Berufsbildungsgesetzes, dies ist aber auch die Periode, in der die Kultusministerkonferenz mit den Vereinbarungen zu den beruflichen Schulen die Lücke im "Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens" vom 28.10.1964 und 14.10.1971 - Hamburger Abkommen - geschlossen hat. Die beruflichen Schulen waren seinerzeit im Hamburger Abkommen nicht berücksichtigt worden. Mit seiner Arbeit hat der Unterausschuss für Berufliche Bildung im Rahmen der Kultusministerkonferenz die berufliche Bildung umfassend mitgestaltet.

In diesem Buch liegt der Schwerpunkt auf der dualen Berufsausbildung. Ein ebenso bedeutender Bereich der Koordinierung ist der der beruflichen Vollzeitschulen zur Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und beruflichen Weiterbildung sowie der Bildungsgänge und Maßnahmen zur Durchlässigkeit des beruflichen Schulwesens zum Erwerb der Fachhochschulreife und der allgemeinen Hochschulreife.

Die Festschrift möchte dem Kundigen und Insider bei der Erinnerung eine Hilfestellung geben, der Fachöffentlichkeit Einblicke in Zusammenhänge der Arbeit der Kultusministerkonferenz im Bereich der beruflichen Bildung geben und interessierten Leserinnen und Lesern am Beispiel der beruflichen Bildung Eindrücke über die Arbeit der Kultusministerkonferenz vermitteln. Ein Dank gilt den Autoren für ihre Bereitschaft zur Mitwirkung an dieser Festschrift sowie den Mitarbeiterinnen im Referat Berufliche Bildung, Frau Ulrike Schüller und Frau Verena Schulz für die geduldige, kompetente technische Unterstützung.

Bonn, den 31. Mai 2005

Klaus Illerhaus

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	7
 <i>Illerhaus, Klaus</i>	 9
Die Kultusministerkonferenz - Aufgaben und Bedeutung für die duale Berufsausbildung in Deutschland	
 <i>Weete, Heinz</i>	 24
Erinnerungen anlässlich der 200. Sitzung des Unterausschusses für Berufliche Bildung über die ersten Sitzungsjahre	
 <i>Gravert, Helmut</i> <i>Hüster, Werner</i>	 40
Intentionen der Kultusministerkonferenz bei der Einführung von Lernfeldern für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule	
 <i>Höfler, Arnold</i>	 56
Berufliche Bildung im System dualer Berufsausbildung	
 <i>Wehrmeister, Frank</i>	 70
Betriebsberufsschulen in der ehemaligen DDR	
 <i>Kuklinski, Peter</i>	 86
Situation und Entwicklungen an der Berufsschule im Kontext von Reformvorschlägen zur dualen Berufsausbildung	
 <i>Herrmann, Gernot G.</i> <i>Schwarzenberg, Susanne</i>	 119
Qualität ist machbar ... Gedanken zum Qualitätsmanagement bei Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den Berufsschulunterricht	

	Seite
<i>Lorenz, Klaus</i> <i>Ebert, Felix</i> <i>Krüger, Michael</i> Das neue Berufsbildungsgesetz - Chancen und Grenzen für die berufsbildenden Schulen in Deutschland	146
<i>Doose, Carl-Heinz</i> Berufliche Schule innovativer, selbstständiger und verantwortlicher	164
<i>Lange, Gerhard</i> <i>Illerhaus, Klaus</i> Berufliche Bildung - Europas Zukunft Europäische Bildungspolitik im Kontext nationaler Interessen	179
Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur beruflichen Bildung	191
Unterausschuss für Berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz, Vorsitz und Mitglieder 1971 - 2005	196
Verzeichnis der Autoren	199

Vorwort

Kaum eine Schulart hat seit 1971 - der ersten Sitzung des Unterausschusses für Berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz - so grundlegenden Wandel erfahren wie die beruflichen Schulen.

Sie stellen sich immer wieder auf den Unterricht in neuen Ausbildungsberufen ein und reagieren flexibel auf die schnellen Veränderungen in der Arbeitswelt. So wird die didaktische Struktur des Berufsschulunterrichts durch die Einführung der Lernfelder völlig verändert, Lehrerinnen und Lehrer müssen ihre Vorbereitungs- und Unterrichtsarbeit neu gestalten.

Gleichzeitig entwickeln die beruflichen Schulen ihr vollzeitschulisches Angebot weiter. Sie bieten ihren Schülerinnen und Schülern viele Durchstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, so dass in ihnen Bildungsbaustein auf Baustein gesetzt werden kann. Bildungsgänge, die zum Abitur führen und gleichzeitig einen Berufsabschluss vermitteln, erhöhen die Attraktivität der beruflichen Schulen für neue Schülergruppen und eröffnen manchem eine "zweite Chance".

Die Zahl der Schüler mit Lernschwierigkeiten ist in den beruflichen Bildungsgängen mit entsprechenden Förderschwerpunkten in den vergangenen Jahren kontinuierlich gestiegen. Für die jungen Menschen ist dies oft die letzte Möglichkeit sich beruflich zu qualifizieren um anschließend eine realistische Chance auf dem Arbeitsmarkt zu erhalten. Lehrerinnen und Lehrer haben vielfach passgenaue Unterrichtskonzepte für die Arbeit mit diesen jungen Menschen erarbeitet, denn die große Heterogenität der Schülerschaft und die häufig nicht einfache Lebenssituation dieser jungen Menschen erfordern pädagogische Differenzierung sowie persönliche Zuwendung.

In keiner anderen Schulart werden Schülerinnen und Schüler mit so unterschiedlichen Voraussetzungen und Leistungsniveaus unterrichtet wie an beruflichen Schulen. In vielen Schulgremien sitzt da der ehemalige Sonderschüler neben der Abiturientin. Neben ihrer Bildungsleistung fördern die beruflichen Schulen damit die Integrationskraft unserer Gesellschaft und tragen nicht unerheblich zum Erhalt des sozialen Friedens bei.

Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen arbeiten mit hoher Professionalität - sowohl, was ihre berufsbezogene Qualifizierung angeht als auch die pädagogische Kompetenz. Und: Schulleiter und Lehrkräfte zeigen trotz der steigenden Anforderungen oft eine hohe Zufriedenheit mit ihrem Beruf, Engagement für ihre Schüler und eine ermutigende Zuversicht.

So breit wie das Aufgabenfeld der beruflichen Schulen, so umfassend war und ist der Abstimmungsbedarf in der Kultusministerkonferenz und damit im Unterausschuss für Berufliche Bildung. Der Ausschuss hat sich zum Ziel gesetzt, Qualität, Akzeptanz und Attraktivität der beruflichen Schulen weiter zu erhöhen und länderübergreifend Vereinbarungen für zeitgemäße Rahmenbedingungen zu treffen. Wir wollen mit dafür Sorge tragen, dass die beruflichen Schulen die Herausforderungen der Zukunft meistern können. Die Beiträge in diesem Band zeigen die Bandbreite der vor uns liegenden Aufgaben:

- Nach wie vor stellt das duale System den Kern der beruflichen Bildung in Deutschland dar. Gegen seine Erosion hilft nur ein probates Mittel: Die Schaffung von Ausbildungsplätzen! Der Unterausschuss für Berufliche Bildung trägt Mitverantwortung bei der Schaffung neuer Ausbildungsberufe. Er sieht seine Aufgabe auch darin, die Bündelung von Berufen und den Abbau von zu starken Spezialisierungen anzuregen, damit der Beruf als identitätsstiftender, ganzheitlicher Kompetenz- und Lebensentwurf erhalten und der Berufsschulunterricht weiter auf hohem Niveau angeboten werden kann.
- Das neue Berufsbildungsgesetz muss nun in den Ländern umgesetzt werden, um seinen Zielen einer qualitativen und quantitativen Weiterentwicklung der Berufsausbildung auch gerecht zu werden. Der Unterausschuss für Berufliche Bildung will dazu beitragen, dass die Möglichkeiten, die die Gesetzesreform eröffnet, auch überall genutzt werden können.
- In mehreren europäischen Gremien wird zurzeit über die Qualität, Zertifizierung und Transparenz beruflicher Bildung nachgedacht. Unsere duale Berufsausbildung hat einen hohen Anspruch und verbürgt Qualität. Daher kann sie es mit den stärker schulisch ausgerichteten Ausbildungen in anderen europäischen Ländern durchaus aufnehmen. Der Unterausschuss für Berufliche Bildung wird sich dafür einsetzen, dass die Abschlüsse unseres Systems angemessen gewertet werden und junge Menschen mit dualer Ausbildung auf Europas Arbeitsmarkt gute Chancen haben.

Das sind nur drei von vielen Themen, mit denen sich der Unterausschuss für Berufliche Bildung in den nächsten Jahren zu befassen hat. Im Interesse der jungen Menschen wünsche ich uns dabei viel Erfolg!

Dr. Beate Scheffler
Vorsitzende des UABBi

Klaus Illerhaus

Die Kultusministerkonferenz - Aufgaben und Bedeutung für die duale Berufsausbildung in Deutschland

1. Kooperativer Föderalismus in Bildung und Kultur

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Bundesstaat mit dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland als verfassungsrechtliche Grundlage. Dem Bundesstaat gehören die 16 Länder an, die Staatsqualität der Länder basiert auf ihren jeweiligen Verfassungen. "Zu den Kernelementen der Staatsqualität der Länder gehört nach der Verfassungsordnung die ganz überwiegende Zuständigkeit für Bildung, Wissenschaft und Kultur".¹⁾ Dieses bedeutet zunächst die Eigenverantwortung jedes Landes für seine Bildungs- und Kulturpolitik. Auf der anderen Seite tragen die Länder im Bundesstaat zugleich "Mitverantwortung für das Staatsganze"²⁾, und diese staatliche Gesamtverantwortung berechtigt und verpflichtet sie zur Zusammenarbeit untereinander und zum Zusammenwirken mit dem Bund.

Die Notwendigkeit für die Zusammenarbeit haben die für diesen Politikbereich Verantwortlichen in den Besatzungszonen des Deutschen Reiches bereits vor der Gründung der Bundesrepublik erkannt und sind am 19./20.02.1948 in Stuttgart erstmalig zusammengekommen. Aus der Erkenntnis über die Notwendigkeit der länderübergreifenden Koordinierung als eine ständige Aufgabe wurde noch im selben Jahr die "Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder" gegründet. Sie ist ein Zusammenschluss der für Bildung und Erziehung, Hochschulen und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister bzw. Senatoren der Länder. Der zunächst aus den 11 westlichen Ländern bestehenden Konferenz sind die Kultusminister der 5 östlichen Länder nach der Herstellung der Einheit Deutschlands 1990 beigetreten.

¹⁾ Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2000. Bonn 2001.

²⁾ ebenda.

Die Kultusministerkonferenz behandelt nach ihrer Geschäftsordnung "Angelegenheiten der Kulturpolitik von überregionaler Bedeutung mit dem Ziel einer gemeinsamen Meinungs- und Willensbildung und der Vertretung gemeinsamer Anliegen".³⁾ Sie ist zugleich ein Instrument partnerschaftlicher Zusammenarbeit der Länder mit dem Bund, insbesondere beim notwendigen Zusammenwirken zwischen Bund und Ländern in der auswärtigen Kulturpolitik sowie der europäischen und internationalen Zusammenarbeit im Bildungswesen.

Die gegenseitige Anerkennung, die Vergleichbarkeit und die Anschlussfähigkeit von Abschlüssen ist eine wesentliche Voraussetzung um "das erreichbare Höchstmaß an Mobilität"⁴⁾ in ganz Deutschland zu sichern. Für die Berufsbildung und die Beschäftigungschancen ist die hierzu erforderliche Koordinierung innerhalb der Länder sowie der Länder mit dem Bund von besonderer Bedeutung und gehört deshalb zu den unverzichtbaren Aufgaben der Kultusministerkonferenz.

2. Lernortkooperation in der dualen Berufsausbildung

Die rechtlichen Grundlagen für die Berufsausbildung im dualen System bilden neben dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung des Bundes die Schulgesetze der Länder. Im dualen System der Berufsausbildung sind die jungen Menschen Auszubildende mit Arbeitnehmerstatus im Betrieb, gleichzeitig haben sie Schülerstatus in der Teilzeitberufsschule. Der Bund ist für die Regelung der Ausbildung in den Betrieben zuständig, während die Regelung des Unterrichts in der Berufsschule in die Kompetenz der Länder und damit den Handlungsrahmen der Kultusministerkonferenz fällt.

Das am 01.04.2005 in Kraft getretene neue Berufsbildungsgesetz enthält erstmals die Verpflichtung zur Kooperation der Lernorte der Berufsausbildung. Doch bereits nach Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1969 kamen Bund und Länder überein, die für die Lernorte Betrieb und Berufsschule geltenden Ordnungsmittel für die Berufsausbildung gemeinsam zu entwickeln und abzustimmen.

³⁾ ebenda.

⁴⁾ ebenda.

Bundesregierung und Kultusministerkonferenz schlossen hierzu am 30.05.1972 ein Abkommen über ein Verfahren, das mit der Bezeichnung "Gemeinsames Ergebnisprotokoll betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung"⁵⁾ - kurz GEP - seit nunmehr über 30 Jahren die Zusammenarbeit bestimmt. Das Verfahren, das für den außenstehenden Betrachter durchaus kompliziert erscheint, hat sich als ausgesprochen effizient erwiesen. Ausschlaggebend für den Erfolg des Verfahrens ist das Konsensprinzip, nach dem Berufsordnungen unbeschadet der verfassungsrechtlich getrennten Zuständigkeiten nur im Einvernehmen aller Beteiligten vorgenommen und verabschiedet werden.

Bei der dualen Berufsausbildung liegt der Schwerpunkt der Ausbildung im Betrieb auf dem Erfahrungslernen, während die Berufsschule systematisches, theorieorientiertes Lernen in den Mittelpunkt stellt. Diese Aufgabenteilung der Lernorte Betrieb und Berufsschule curricular zusammenzuführen zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz ist der Kern des Systems der Entscheidungs- und Beteiligungsstrukturen von Bund, Ländern, Arbeitgebern, Gewerkschaften und Berufspädagogen.

Für die Koordination berufsbildungspolitischer Entscheidungen und die Erarbeitung und Abstimmung der Ausbildungsordnungen einschließlich des Ausbildungsrahmenplanes sowie der Rahmenlehrpläne wurden mit dem GEP folgende Gremien installiert:

- Bund-Länder-Kontaktgespräch
- Bund-Länder-Koordinierungsausschuss
- Sachverständige des Bundes (Bundesinstitut für Berufsbildung, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften)
- Rahmenlehrplanausschuss (Berufsschullehrer).

Das Kontaktgespräch ist die politische Ebene, auf der sich Entscheidungsträger der Bundesministerien und der Kultusministerkonferenz mit allgemeinen und grundsätzlichen Fragen der Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule befassen. Es dient auch als Clearingstelle für of-

⁵⁾ Kultusministerkonferenz: Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der Beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972. In: Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Nr. 320.

fene Fragen der Erarbeitungs- und Abstimmungsebene der Ordnungsmittel tätig werden. Die Abstimmungsarbeit für die Ordnungsmittel der Berufe ist Aufgabe des Koordinierungsausschusses, in dem Vertreter der Ministerien des Bundes und der Kultusministerien zusammenwirken. Vertreter der Arbeitgeberverbände und der Gewerkschaften bilden mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung die Sachverständigen für die Erarbeitung der Ausbildungsordnungen. Von den Kultusministerien benannte Berufsschullehrer erarbeiten gemeinsam mit dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz die Rahmenlehrpläne für die Berufsschule. In gemeinsamen Sitzungen der Sachverständigen und der Rahmenlehrplanausschüsse werden die Ordnungsmittel abgestimmt und anschließend vom Koordinierungsausschuss verabschiedet sowie durch Bund und Länder in Kraft gesetzt.

Die Entwicklung von Ausbildungsberufen ist in Deutschland weniger ein Ergebnis der Qualifikationsforschung als vielmehr auf eine Bedarfsanmeldung der Wirtschaft selbst zurückzuführen. Entsprechend finden vor dem Verfahren nach dem GEP Abstimmungsprozesse innerhalb der Wirtschaftsverbände und mit den Gewerkschaften statt, bevor die staatliche Seite daran beteiligt wird. Bund und Länder werden erst dann aktiv, wenn ein nach vorgegebenen Kriterien abgefasster Antrag von den Sozialpartnern an die Bundesregierung gestellt wird.

3. Vereinbarungen zur Berufsschule

Mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vom 15.03.1991⁶⁾ wurde eine große Lücke im Vereinbarungswerk zur beruflichen Bildung geschlossen. Der Koordinierungsbedarf ergibt sich daraus, dass den Partnern in der dualen Berufsausbildung ein verlässlicher Rahmen über das Leistungsangebot der Berufsschule gegeben wird. Als die wesentlichen Ziele des Berufsschulunterrichts haben sich die Länder auf die Vermittlung der Berufsfähigkeit, der beruflichen Flexibilität, der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen sowie der gesellschaftlichen Integration verständigt.

Von besonderer Bedeutung sind die weiteren länderübergreifenden Festlegungen des Gesamtunterrichtsumfangs auf mindestens 12 Wochenstunden und des Umfangs des berufsbezogenen Unterrichts der Berufsschule auf in der Regel 8 Stunden. Die Regelung, wonach der

⁶⁾ Kultusministerkonferenz: Rahmenvereinbarung über die Berufsschule vom 15.03.1991. In: Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Nr. 323.

Unterricht grundsätzlich in Fachklassen eines Ausbildungsberufes erteilt werden soll, stellt die Länder bei immer höherer Spezialisierung in der Berufsausbildung bereits seit langem vor schulfachliche und organisatorische Probleme. In der sogenannten Splitterberufsliste wird seit 1984 der Berufsschulunterricht länderübergreifend organisiert. Die Abstimmung der Länder untereinander und mit den Wirtschaftsverbänden wird jährlich durchgeführt; mittlerweile umfasst die Liste ca. 230 Ausbildungsberufe mit etwa 170 Standorten.

Auseinanderzusetzen hatte sich die Kultusministerkonferenz mit der Kritik an der Dauer des Berufsschulunterrichts; der zweitägige Berufsschulunterricht in der Woche erweise sich als Ausbildungshemmnis; die Abwesenheit vom Ausbildungsbetrieb sei zu hoch. Dieser Kritik ist die Kultusministerkonferenz mit dem Bericht "Grundlagen und Maßnahmen zur Optimierung der Organisation des Berufsschulunterrichts"⁷⁾ entgegengetreten. Der Bericht stellt klar, dass es keine generelle Regelung über 2 volle Berufsschultage gibt, allerdings ergeben die 12 Wochenstunden einen Zeitbedarf, der über einen Tag hinausgeht. Betont wird, dass die Organisation Aufgabe der Länder ist und die Wahl der Organisationsform in enger Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben erfolgen soll. Dabei sind alle Formen der Unterrichtserteilung von Einzeltagen bis Blockunterricht sowie Mischformen möglich. In ihrer Antwort auf den Bericht der Kultusministerkonferenz haben die Spitzenverbände der Wirtschaft den 12-stündigen Berufsschulunterricht nicht in Frage gestellt.

Die Position der Kultusministerkonferenz zur Frage der Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung wird für die Berufsschule mit der Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule⁸⁾ deutlich. Mit dem Abschlusszeugnis der Berufsschule können sowohl der Hauptschulabschluss als auch der Mittlere Schulabschluss erworben werden. Bei Letzterem sind ein Gesamtnotendurchschnitt von 3,0, der erfolgreiche Abschluss der Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung und ausreichende Fremdsprachenkenntnisse entsprechend einem fünfjährigem Fremdsprachenunterricht nachzuweisen.

⁷⁾ Kultusministerkonferenz: Grundlagen und Maßnahmen zur Optimierung der Organisation des Berufsschulunterrichts, vom 12.09.1997. In: Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Nr. 327.

⁸⁾ Kultusministerkonferenz: Abschluss der Berufsschule, vom 01.06.1979 i.d.F. vom 04.12.1997. In: Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Nr. 324.

4. Bau und Ausstattung beruflicher Schulen

Mit der Errichtung eines Schulbauinstituts in Berlin, 1962⁹⁾ sowie nach dessen Überführung als Abteilung in das Sekretariat der Kultusministerkonferenz unter dem Namen: "Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen", 1984^{10),11)} hat die Kultusministerkonferenz auch zur Qualität und Wirtschaftlichkeit im Bau und der Ausstattung von beruflichen Schulen Standards gesetzt. Zu den Aufgaben des Schulbauinstituts und seiner Nachfolgeeinrichtung zählten u.a. die Sammlung bzw. Zusammenführung und Aufbereitung von Kostendaten zu Investitions-, Betriebs- und Modernisierungskosten und die Dokumentation beispielhafter beruflicher Schulbauten. Zu den wichtigsten der von der Kultusministerkonferenz erstellten Rahmenlehrplänen für den berufsfeldbezogenen Lernbereich in den Berufsfeldern des Berufsgrundbildungsjahres wurden Raumprogramme und Ausstattungshinweise erarbeitet. Im Jahr 1979 erschien der erste Band für das Berufsfeld Metalltechnik in der Reihe "Fachraumtypen, Fachraumausstattung für berufliche Schulen"; bis zum Jahre 1985 wurde die Reihe für fast alle Berufsfelder fortgeführt.

In ihrer "Erklärung zur Entwicklung und Sicherung der beruflichen Bildung in den neuen Ländern" vom 06.12.1991 stellte die Kultusministerkonferenz fest, "dass in den Ländern Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen und Berlin (Ost) beim Bau und bei der Ausstattung beruflicher Schulen ein erheblicher Nachholbedarf besteht". Vor dem Hintergrund der erfolgreichen Zusammenarbeit mit dem Schulbauinstitut der Länder wurde seine Nachfolgeeinrichtung in o.g. Erklärung beauftragt, unter Berücksichtigung des vorhandenen Baubestands den Finanzbedarf zu ermitteln, der insgesamt und jeweils für die genannten Länder einzeln erforderlich sei, um einen mit den alten Ländern vergleichbaren Standard zu erreichen. Für einen Zeitraum von 10 Jahren wurde ein Finanzbedarf von insgesamt 18,5 Mrd. DM ermittelt. Dieses Ergebnis diente in den neuen Ländern als Grundlage für diesbezügliche Haushaltsanmeldungen.

⁹⁾ Kultusministerkonferenz: Errichtung eines Schulbauinstituts in Berlin vom 05.07.1962. In: Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Nr. 941.

¹⁰⁾ Kultusministerkonferenz: Regelung über die Errichtung einer gemeinsamen Ländereinrichtung für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz vom 14.12.1984. In: Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Nr. 942.

¹¹⁾ Kultusministerkonferenz: Richtlinie für die Arbeit der Zentralstelle für Normungsfragen und Wirtschaftlichkeit im Bildungswesen vom 12.09.1986. In: Sammlung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, Nr. 942.1.

In Zusammenarbeit mit dem vom Unterausschuss für berufliche Bildung eingesetzten "Arbeitskreis Bau und Ausstattung von beruflichen Schulen in den neuen Ländern" erarbeitete die Zentralstelle bis 1997 noch weitere Planungshilfen für berufliche Schulen für die neuen Länder.

5. Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz

Gegenstand der Beratungen im Verfahren des GEP war auch die Frage nach einer einheitlichen Gestaltung von Ausbildungsrahmenplänen als Teil der Ausbildungsordnung und Rahmenlehrpläne. Als sogenannter "Curricularer Rahmen" sollten die Sachverständigen des Bundes und die Rahmenlehrplanausschüsse verbindliche einheitliche Vorgaben für Struktur und Gestaltung erhalten. Bei der Suche nach konsensfähigen Lösungen für Betrieb und Berufsschule waren es zunächst Bedenken über Verzögerungen der Ordnungsarbeit, die zu getrennten Wegen führten. Später kamen grundsätzliche rechtliche Einwände hinzu, die eine gemeinsame Lösung verhinderten.

Aber auch innerhalb der Kultusministerkonferenz konnte über die Struktur der Rahmenlehrpläne nur ein Konsens gefunden werden, der eine direkte Anwendung im Unterricht der Berufsschule nicht unwesentlich beeinträchtigte. Strukturgebendes Element der KMK-Pläne wurde das Lerngebiet anstelle eines einheitlichen in der Kultusministerkonferenz zu vereinbarenden Fächerkanons der Berufsschule. Diese nach Lerngebieten strukturierten KMK-Rahmenlehrpläne machten eine nicht nur formal sondern auch strukturell-inhaltliche Neubearbeitung in den Ländern erforderlich. Um die Abstimmung mit der Ausbildungsordnung zu wahren, verpflichteten sich die Kultusministerien dazu, "die Substanz der Abstimmung" zu erhalten.

Zu Beginn der 90er Jahre waren es eine Reihe von Anlässen, die die Strukturdebatte wieder entfachte. Der neue Qualifikationsansatz in Ausbildungsordnungen weg von der Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen hin zum Qualifikationserwerb im Sinne des selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens, aber auch die Kritik an der Unterschiedlichkeit der Landeslehrpläne sowie die hohen Kosten der Umsetzung der Rahmenlehrpläne in den Ländern veranlassten die Kultusministerkonferenz dazu, ihr Konzept zu überdenken. Mit der Orientierung des Berufsschulunterrichts an den Arbeits- und Geschäftsprozessen hat die Kultusministerkonferenz, und hier der Unterausschuss für Berufliche Bildung einer Neuorientierung der Berufspädagogik den Weg geebnet.

Danach soll Berufsschulunterricht von den konkreten beruflichen Handlungen in der Ausbildung ausgehen und die berufliche Tätigkeit zum Gegenstand von Lernprozessen machen. Für die Lehrplanentwicklung und den Unterricht wurde das Lernfeld entwickelt. Lernfelder sind durch Ziele, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind. Die Fachwissenschaft als bisheriges Strukturelement für den Unterricht und die Stundentafel wurde Bestandteil des Inhalts im Hinblick auf die in den jeweiligen Lernfelder zu erreichenden Lernziele.¹²⁾

Im Rahmen der Implementierung der Lernfeldstruktur in den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz wurde auch die Frage nach einem integrierten Bildungsplan als Gesamtcurriculum für beide Lernorte diskutiert. Danach sollten Arbeits- bzw. Geschäftsprozesse nach den Aufgaben des Lernortes Betrieb und des Lernortes Berufsschule in betriebliche Handlungs- und schulische Lernfelder gegliedert werden, denen die jeweils zu vermittelnden Kompetenzen zuzuordnen wären. Neben der Optimierung des Abstimmungsprozesses der Lernorte bei der Erarbeitung der Ordnungsmittel wäre alleine schon die Zusammenfassung der Ausbildungsanleitungen für den Betrieb und für die Berufsschule ein Gewinn, denn bei der Trennung der Ordnungsmittel nach den Zuständigkeitsbereichen ist es nicht zwingend, dass Ausbilder und Lehrer von den Vorgaben des jeweils anderen Lernortes Kenntnis nehmen. Aus grundsätzlichen rechtssystematischen Aspekten sind diese Überlegungen allerdings nicht fortgeführt worden.

6. Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung

Die duale Berufsausbildung in Deutschland leidet seit einigen Jahren an einem zunehmenden Mangel an Ausbildungsplätzen in den Betrieben. Waren es zuerst Kostengründe, die Betriebe von der Ausbildung abgehalten haben, so ist die anhaltende Konjunkturschwäche hinzugekommen. In vielen Berufen sind außerdem die Ausbildungsanforderungen derart gestiegen, dass sie für das klassische Potenzial, den Absolventen der Sekundarstufe I, insbesondere der Hauptschulen, kaum noch erreicht werden können.

¹²⁾ Herrmann, G.G., Illerhaus, K., Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule. In: Beiheft zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, S. 101 ff, Stuttgart 2000.

Die gesellschaftliche Entwicklung hat ihrerseits dazu beigetragen, dass das Niveau der Hauptschulabsolventen in vielen Regionen nicht mehr im Sinne einer Perspektive in der gewerblichen Berufsausbildung gehalten werden kann. Auch ist der Anteil der Absolventen der allgemein bildenden Schulen, der ohne eine Berufsausbildung direkt in eine Beschäftigung übergeht, aufgrund des fehlenden Angebots entsprechender gering qualifizierter Arbeitsplätze gesunken; auch diese Schülergruppe fragt heute nach einer Berufsausbildung.

In Anbetracht der sich für die Kultusministerkonferenz bereits ab Mitte der 90er Jahre abzeichnenden Schwierigkeiten bei der Versorgung der Schulabsolventen mit Ausbildungsstellen im dualen System hat sie die Weiterentwicklung der Berufsausbildung zu einem vorrangigen Thema gemacht. Seit 1996 hat die Kultusministerkonferenz ihre Vorschläge über Expertenanhörungen, Spitzengespräche, Bündnisse, Offensiven und Pakte in die Diskussion mit der Bundesregierung, den Fachministerkonferenzen der Länder für Wirtschaft, Arbeit und Soziales sowie mit den Wirtschaftsverbänden, den Gewerkschaften und den Lehrerverbänden eingebracht.

Fragestellungen mit dem Ziel über Expertenmeinungen Weiterentwicklungen anstoßen zu können bezogen sich zum Beispiel bei einer Expertenanhörung am 27.11.1996 in Lutherstadt Wittenberg¹³⁾ auf

- Auswirkungen von Alternativen bei der Personalbeschaffung
- Berufskonzept und Globalisierung
- Kosten und Finanzierung der Ausbildung
- strukturelle und inhaltliche Entwicklungen
- Anforderungen an die Ausbildungsreife der Absolventen allgemein bildender Schulen
- Verbesserung der Lernortkooperation Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeine Bildung.

Zum Spitzengespräch am 22./23.05.1997 in Wolfsburg¹⁴⁾ legte die Kultusministerkonferenz folgende Thesen für die Weiterentwicklung der Berufsausbildung und die Erhöhung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe vor:

¹³⁾ Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Dokumentation zur Expertenanhörung der Amtschefskommission "Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung" in Lutherstadt-Wittenberg, Bonn 1996, vergriffen.

¹⁴⁾ Sekretariat der Kultusministerkonferenz: Dokumentation zum Spitzengespräch zwischen der Kultusministerkonferenz mit Vertretern der Bundesregierung, von Fachministerkonferenzen der Länder, der Wirtschaft, der Gewerkschaften und der Lehrerverbände "Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung" in Wolfsburg, Bonn 1997, vergriffen.

- Ordnungsmittel auf Mindestanforderungen reduzieren,
- Gestaltungsräume für Anforderungen des Ausbildungsbetriebs schaffen,
- Berufsausbildung und Weiterbildung nach dem Modell breiter Grundlagen und darauf aufbauender Spezialisierung verzahnen,
- Berufsausbildung durch Zusatz- und Förderangebote ergänzen,
- Lernortkooperation verbessern, Zuordnung von Ausbildungsinhalten zu Lernorten flexibilisieren.

In einem Appell an die Wirtschaft und die Bundesregierung vom 23.10.1998 beschreibt die Kultusministerkonferenz ihre Position zu Weiterentwicklung der Berufsbildung.¹⁵⁾ "Die Berufliche Bildung hat - wie andere Bildungsbereiche - die Aufgabe, die Fähigkeiten des Einzelnen zu entfalten und ihn auf eine aktive Teilhabe an unserer Gesellschaft und Kultur vorzubereiten." Im Rahmen des dualen Systems zielt die Berufliche Bildung primär auf das Berufsleben und die Absicherung der eigenen Existenz, aber auch auf andere Rollen in unserer Gesellschaft; zugleich soll sie den Unternehmen einen qualifizierten Fachkräftenachwuchs sichern.

Auf Grund dieses Zusammenhangs muss sich jeder junge Mensch darauf verlassen dürfen, nach Abschluss der allgemein bildenden Schule eine Berufsausbildung beginnen zu können. Diese Möglichkeit zu sichern, ist eine zentrale Verpflichtung von Wirtschaft und Staat." Die in den Positionen enthaltenen Forderungen knüpfen an den Thesen an. Dies gilt grundsätzlich auch für die mit der Wirtschaftsministerkonferenz am 22.09.1999 in Berlin vereinbarten "Gemeinsame(n) Eckpunkte zum Thema Weiterentwicklung und Modernisierung der Berufsbildung".¹⁶⁾

In der Arbeitsgruppe "Aus- und Weiterbildung" im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit von Bundesregierung und Wirtschaft war auch die Kultusministerkonferenz vertreten.

¹⁵⁾ Kultusministerkonferenz: Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung, Beschluss vom 23.10.1998, Homepage der Kultusministerkonferenz, www.kmk.org.

¹⁶⁾ WMK Kultusministerkonferenz: Gemeinsame Eckpunkte "Weiterentwicklung und Modernisierung der Berufsbildung" vom 22.09.1999, Homepage der Kultusministerkonferenz, www.kmk.org.

Gemeinsam mit der Arbeits- und Sozialministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz wurde am 06.12.2000 eine Länderposition zu den Folgeaktivitäten aus dem Beschluss der Arbeitsgruppe "Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung - Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen" vom 22.10.1999¹⁷⁾ verabschiedet. Die in der Vereinbarung aufgeführten Positionen und Maßnahmen sollen dazu beitragen, die Ziele und Grundprinzipien einer modernen Berufsausbildung zu erreichen und durchzusetzen. Entsprechend der Themen der Beschlüsse der Arbeitsgruppe beziehen sich die Positionen auf die

- Optimierung des Ordnungsverfahrens,
- Strukturierung der Berufsausbildung in Grundqualifikationen und Wahlpflichtbausteinen,
- Zusatzqualifikationen sowie deren Zertifizierung,
- Zertifizierung von Teilleistungen bzw. Teilqualifikationen,
- Prüfungen,
- Kooperation der Lernorte,
- Medienkompetenz,
- berufliche und räumliche Mobilität.

Die Positionen nehmen einige der von der Kultusministerkonferenz bereits formulierten Vorschläge wieder auf.

Seit 1999 finden auf Initiative der Kultusministerkonferenz regelmäßig bildungspolitische Spitzentreffen mit den ebenfalls mit Berufsbildung befassten Länderministerkonferenzen für Arbeit und Soziales und Wirtschaft sowie den Wirtschaftsverbänden mit dem Schwerpunkt berufliche Bildung statt. Ein weiteres Ergebnis dieser engen Kontakte ist die "Gemeinsame Erklärung von Wirtschaftsministerkonferenz, Kultusministerkonferenz, Bundesverband der Deutschen Industrie, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Zentralverband des Deutschen Handwerks - Leistungsfähigkeit des Bildungssystems verbessern" vom 28.11.2002.¹⁸⁾

¹⁷⁾ Arbeits- und Sozialministerkonferenz, Kultusministerkonferenz, Wirtschaftsministerkonferenz: Länderpositionen zu Folgeaktivitäten aus dem Beschluss der Arbeitsgruppe "Aus- und Weiterbildung" im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit "Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung - Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen" vom 22.10.1999, Bonn 2000.

¹⁸⁾ Kultusministerkonferenz: Gemeinsame Erklärung von Wirtschaftsministerkonferenz, Kultusministerkonferenz, Bundesverband der Deutschen Industrie, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, Deutscher Industrie- und Handelskammertag, Zentralverband des Deutschen Handwerks zur Bildungspolitik vom 28.11.2002.

Gemeinsame Ziele in der beruflichen Bildung sind darin:

- Effizienz der beruflichen Qualifizierung steigern,
- Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte, Anrechnung auf Studienleistungen ermöglichen,
- ausreichendes Angebot an betrieblichen Ausbildungsstellen für alle ausbildungswilligen und ausbildungsfähigen Jugendlichen sicherstellen,
- Ausbildungsprofile für praktisch begabte Jugendliche entwickeln,
- Qualität der Berufsschulen verbessern.

Die vielfältigen Aktivitäten der Kultusministerkonferenz mündeten schließlich in den "Forderungskatalog zur Sicherung der Berufsausbildung und Qualifizierung junger Menschen sowie zur effektiven Nutzung aller Ressourcen in der Berufsausbildung" vom 04.12.2003.¹⁹⁾ Sie hat das Gesetzgebungsverfahren zum Berufsbildungsreformgesetz aktiv begleitet und Empfehlungen für die Umsetzung der im Gesetz enthaltenen Ermächtigungsgrundlagen für Länderregelungen den Länder an die Hand gegeben.

7. Einbeziehung von Berufschulleistungen in die Abschlussprüfung

Eine seit langem erhobene Forderung sowohl der Berufspädagogik als auch der für die beruflichen Schulen verantwortlichen Bildungspolitik ist die Einbeziehung des in der Berufsschule erbrachten Leistungen in die Berufsausbildungsabschlussprüfung. Die Forderung wird damit begründet, dass

- das tatsächliche Leistungsvermögen durch einen auf kontinuierlich erbrachten Leistungen basierten Leistungsnachweis besser wiedergegeben wird,
- die gemeinsame Verantwortung der Lernorte zum Ausdruck gebracht wird,
- ein Beitrag zur Qualitätssicherung geleistet wird,
- die pädagogische Verantwortung gegenüber den Schülern gestärkt wird und letztlich
- der Prüfungsaufwand der Abschlussprüfung reduziert wird.

Bereits 1992 hatte die Kultusministerkonferenz hierzu gegenüber dem Bund einen Vorstoß unternommen, parallel brachten die Länder Hessen und Rheinland-Pfalz einen Antrag im Bundes-

¹⁹⁾ Kultusministerkonferenz: Forderungskatalog zur Sicherung der Berufsausbildung und Qualifizierung junger Menschen sowie zur effektiven Nutzung aller Ressourcen in der Berufsausbildung vom 04.12.2003, Homepage der Kultusministerkonferenz, www.kmk.org.

rat ein, wonach die Leistungen im Betrieb und in der Berufsschule in das Ergebnis des Abschlusses der Berufsausbildung einfließen sollten. Beide Initiativen sind am Widerspruch der Sozialpartner gescheitert.

Das Thema wurde in der Arbeitsgruppe "Aus- und Weiterbildung" im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit wieder aufgegriffen. Mit dem Beschluss "Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung - Grundlagen und Orientierungen" wurde der Prüfauftrag über die Einbeziehung der Leistungsfeststellungen verschiedener Lernorte in das Ergebnis der Abschlussprüfung erteilt. In diesem Beschluss ist als Prüfauftrag enthalten:

- "Die Bündnispartner prüfen, ob und ggf. in welcher Weise Leistungsfeststellungen der verschiedenen Lernorte in die Abschlussprüfung einbezogen werden können". (Pkt. 4.3)²⁰⁾

Der Prüfauftrag verengte sich sehr schnell auf den Lernort Berufsschule, da die Einbeziehung²¹⁾ von Leistungsfeststellungen des Lernortes Betrieb von den Sozialpartnern abgelehnt wurde. In dem vom Bund zur Klärung der verfassungsrechtlichen Fragen in Auftrag gegebenen Rechtsgutachten kommt der Gutachter zu dem Ergebnis, dass keine verfassungsrechtlichen Bedenken gegen die Einbeziehung berufsschulischer Leistungen in die Abschlussprüfung bestehen. Die Länder sind gehalten, ein Gleichheitsminimum bei der Leistungsfeststellung in der Berufsschule zu sichern. Zur Sicherung des Gleichheitsminimums spricht sich der Gutachter für die Form des Staatsvertrags aus.

Die Kultusministerkonferenz hat daraufhin einen Entwurf für einen Staatsvertrages erstellt und mit dem Bund vorläufig abgestimmt. Gegenstand des Staatsvertrages ist die Sicherung des geforderten Gleichheitsminimums in den Ländern sowie ggf. die Vereinbarung zwischen Bund und Ländern, dass auf dieser Grundlage im BBiG/in der HwO die Einbeziehung von Leistungsfeststellungen der Berufsschule in die Abschlussprüfung geregelt wird.

Auch die Lösung zur Sicherung der Gleichheit der Berufsschulleistungen über den Staatsvertrag stieß auf die Ablehnung der Sozialpartner mit folgenden Begründungen:

²⁰⁾ Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bündnis für Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit, Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung, Anhang 7, Presse und Informationsamt der Bundesregierung, Berlin, Schriftreihe Berichte und Dokumentationen.

²¹⁾ ebenda.

1. "Das bundeseinheitliche Abschlussniveau und die bundesweite Vergleichbarkeit der Ausbildungsleistungen ... wird gefährdet". Nach den Erfahrungen von Unternehmen unterscheiden sich die Leistungen der Berufsschulen sowie deren Bewertung "erheblich".
2. Die Transparenz und Aussagefähigkeit des Ausbildungsergebnisses wird verringert statt verbessert.
3. Das Gewicht der Berufsbildungspraxis wird verringert.
4. Die Öffnung könnte zu einer darüber hinausgehenden Einflussnahme der Länder auf Entscheidungen der Sozialpartner führen.
5. Der Prüfungsaufwand wird insgesamt erhöht.

Nach der Ablehnung durch die Sozialpartner hat die Bundesregierung im neuen Berufsbildungsgesetz eine Öffnung in der Weise vorgenommen, dass im Rahmen von sogenannten "gutachterlichen Stellungnahmen" Berufsschulleistungen einfließen können, außerdem kann auf Antrag der Auszubildenden ein Nachweis über die in der Berufsschule erbrachten Leistungen auf dem Kammerzeugnis vermerkt werden.

8. Perspektiven für die Berufsausbildung

Die Absolventen der allgemein bildenden Schulen fragen seit Jahren verstärkt nach beruflicher Qualifizierung in beruflichen Vollzeitschulen. Häufig haben diese Bildungsgänge jedoch nur die Funktion der Verbesserung der Bewerbung um einen dualen Ausbildungsplatz; auf dem Arbeitsmarkt sind die schulischen Berufsabschlüsse weniger akzeptiert. Um einen qualifikatorischen Mehrwert zu erzielen, verbinden die Länder die Abschlüsse mit dem Erwerb höherer allgemein bildender Berechtigungen. Die Entwicklung gibt Anlass zu der Frage, ob das duale System in der jetzigen Form noch den Anforderungen der Wirtschaft und den Qualifizierungsinteressen der Absolventen der allgemein bildenden Schulen entspricht. Die Kultusministerkonferenz hat in ihrer „Erklärung zur Situation auf dem Ausbildungsmarkt“ vom 02.06.2005 die Wirtschaft mit Nachdruck aufgefordert, alle Anstrengungen zu unternehmen, die Funktion der dualen Berufsausbildung als das Instrument beruflicher Qualifizierung im unmittelbaren Anschluss an die allgemeinbildende Schule, vorrangig der Sekundarstufe I, wiederherzustellen.

In Verbindung mit der zunehmenden Europäisierung und Globalisierung der Wirtschaft werden auch Lern- und Ausbildungsformen vor neue Herausforderungen gestellt. Begriffe wie

Spezialisierung, Beschleunigung und Komplexität kennzeichnen diese Entwicklung. Berufsausbildungssysteme wie das duale System, das sich durch einen Qualifizierungsprozess von mehrjähriger Dauer nach dem Berufsprinzip verbunden mit einem Sozialisationsprozess auszeichnet, geraten dabei in Bedrängnis.²²⁾ Die Konkurrenz bilden Systeme mit höherer Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, wie sie vor allem in modularisierten Strukturen von kürzerer Dauer anzutreffen sind.

Für die Berufsausbildung im dualen System in Deutschland könnte dies in Form der Modularisierung unter Beibehaltung des Berufskonzeptes in der Weise erfolgen, dass Module als didaktische Einheiten auf die Handlungs- und Tätigkeitsfelder eines anerkannten Ausbildungsberufs bezogen werden. Die Lernfelder der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz können in diesem Sinne bereits als modulare didaktische Einheiten angesehen werden.

Bereits kurzfristig erforderlich werden derartige Überlegungen durch die verschiedenen ineinandergreifenden europäischen Prozesse zur Förderung der beruflichen Mobilität. Die zur Zeit auf europäischer Ebene in der sog. Brügge-Kopenhageninitiative in der Entwicklung befindlichen Maßnahmen zur Förderung der Mobilität über Transparenz bei den Qualifikationen und Kompetenzen sind das European Credit Point System in Vocational Education and Training (ECVET) sowie der European Qualification Framework. Die Kultusministerkonferenz begleitet diesen Prozess aktiv über ihre Fachgremien und ihre Vertretung in den Gremien bei der Europäischen Kommission.

²²⁾ Rützel, J., Modularisierung: Reformoption oder marktkonforme Anpassungsqualifizierung. In: Zeitschrift für Bildungsverwaltung, Frankfurt, Heft 1/2002, S. 23 ff..

Heinz Weete

**Erinnerungen anlässlich der 200. Sitzung des
Unterausschusses für Berufliche Bildung über die
ersten Sitzungsjahre des Ausschusses**

Auf Bitten von Herrn Hüster habe ich mich bereit erklärt, einige Ausführungen über Entstehung und Arbeit des Unterausschusses für Berufliche Bildung in den ersten 15 Jahren zu machen. Diese Aufgabe hätte natürlich an sich dem langjährigen Vorsitzenden des Ausschusses bzw. der vorgeschalteten Arbeitsgruppe, Herrn Dr. Püttmann zugestanden, denn er leitete ihn 20 bzw. 22 Jahre, wenn er nicht vor 1 ½ Jahren plötzlich verstorben wäre.

Anlass für dieses Zusammenkommen ist letztlich die 200. Sitzung des Unterausschusses für Berufliche Bildung - auch wenn sie schon stattgefunden hat - oder ich könnte auch sagen, die 25. Wiederkehr des Beschlusses der 145. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz vom 04.06.1971, auf der der Ausschuss für Berufliche Bildung (Unterausschuss des Schulausschusses) aus der Taufe gehoben wurde. Man kann die Bedeutung dieser Entscheidung nicht hoch genug einschätzen, denn nur so wurde es möglich, dass auch die schulische Seite der Berufsausbildung einen kompetenten Vertreter und Anwalt bekam.

Im Rahmen dieser Ausführungen kann und will ich nicht zu weit ausholen. Die Zeit vor dem Berufsbildungsgesetz muss daher unbehandelt bleiben; sie hat ja auch direkt nichts mit diesem Ausschuss zu tun. Es genügt, wenn wir feststellen, dass es vorher vor allem im Bereich der Berufsschule kaum bundesweite Länderabsprachen hinsichtlich Inhalt, Stundenzahl, Organisation usw. gab. Die betriebliche Seite war da besser dran, auch wenn dort - zu Beginn der 70er Jahre - noch vieles im Argen lag und die Rechtsmittel vielfach noch auf dem Vorkriegsstand waren.

Die entscheidende Veränderung in der beruflichen Bildung trat ein mit dem 14.08.1969, an

dem das Berufsbildungsgesetz (BBiG) nach Verabschiedung durch die große Koalition von CDU und SPD in Kraft trat. Schon in der Weimarer Republik gab es Bestrebungen, die berufliche Bildung, die ja auch damals im dualen System erfolgte, staatlich durch Gesetz zu regeln. Unterschiedliche Interessen bei den betroffenen Wirtschaftsverbänden, aber auch bei den jeweils zuständigen Ministerien verhinderten eine Einigung. Nicht einmal das autoritäre System nach 1933 schaffte hier einen Durchbruch, wenn ich von der Regelung der Berufsschulpflicht absehe. Entsprechende Entwürfe eines Berufsbildungsgesetzes aus den Jahren 1927 und 1942 kamen nicht zur Verabschiedung. Selbst die Bundesrepublik benötigte ja noch 20 Jahre, um eine entscheidungsreife Gesetzesvorlage zu erstellen. Aber auch sie drohte durch das Ende der Legislaturperiode zu scheitern. Alle Interessenverbände, aber auch die Kultusministerkonferenz als Vertreter der Länder reichten viele Änderungswünsche zu diesem Gesetzesentwurf ein, die in den Ausschusssitzungen geprüft werden sollten. Um die drohende Nichtverabschiedung zu verhindern, versuchten die beiden damaligen Fraktionsvorsitzenden Barzel und Wehner die Interessenvertreter zum Stillhalten zu bewegen mit dem Hinweis, man könne ja nach der Wahl in einer Novellierung noch notwendige Änderungen nachholen. So wurde das Gesetz verabschiedet. Eine Novellierung im eben angesprochenen Sinne erfolgte dagegen nicht oder kaum; vor allem die von der Kultusministerkonferenz zusammengestellten Änderungswünsche blieben offen. Rückblickend möchte ich aber doch feststellen, dass trotz gewisser Schönheitsfehler - vielleicht an einigen Punkten auch mehr - die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes einen Meilenstein in der Entwicklung der beruflichen Bildung darstellt. Erst dadurch wurde eine zukunftsgerichtete Berufsbildung ermöglicht.

Im Vorfeld der Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes beschäftigten sich, wie gesagt, viele Gremien mit Inhalt, Text und Auswirkungen. So u.a. der Gesprächskreis für Fragen der beruflichen Bildung, in dem alle an der beruflichen Bildung interessierten Spitzenverbände sowie die betroffenen Bundesministerien, die Kultusministerkonferenz, der Deutsche Bildungsrat usw. vertreten waren. Die Kultusministerkonferenz beauftragte am 20/21.03.1969 eine ad hoc-Arbeitsgruppe "Berufsbildungsgesetz" damit, eine Stellungnahme zum Entwurf des BBiG zu erstellen. Zu dieser AG, dem Vorgänger des Unterausschusses für Berufliche Bildung, gehörten:

Ltd. Ministerialrat Dr. Püttmann, Nordrhein-Westfalen, als Vorsitzender
Ministerialrat Vocke, Bayern

Ministerialrat Götz, Baden-Württemberg
Oberregierungsrat Becht, Rheinland-Pfalz
Regierungsdirektor Kramer, Berlin.

Die erste Sitzung fand am 02.05.1969 statt; das Sekretariat war damals vertreten durch Herrn Regierungsdirektor Haagmann.

Nach etwa 6 Sitzungen beantragte der Niedersächsische Staatssekretär, die AG aufzustocken, so dass alle Länder vertreten wären. Dem wurde zugestimmt, so dass von da an alle Länder an der Arbeit beteiligt waren. Neu hinzutraten:

Oberschulrat Bieberstein, Bremen
Oberschulrat Rennelsmann, Hamburg
Ministerialrat Rein, Hessen
meine Wenigkeit für Niedersachsen
Oberschulrat Dr. Hott, Saarland
Ltd. Regierungsschuldirektor Nürnberger, Schleswig-Holstein.

Rheinland-Pfalz ersetzte schon bald danach seinen bisherigen Vertreter durch Herrn Ltd. Ministerialrat Schaede. Der Vorsitz blieb bei Dr. Püttmann.

Das Sekretariat bestimmte Herrn Oberstudienrat Wirtz als Nachfolger für Regierungsdirektor Haagmann, der zur Zentralstelle für Fernunterricht ging.

Die ad hoc-Arbeitsgruppe hat bis zum September 1971 20 + 1 Sitzungen durchgeführt, von denen etwa 15 nach Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes lagen. In dieser Zeit wurde der endgültige Änderungskatalog zum BBiG fertiggestellt, aber darüber hinaus auch bereits andere, damals relevante Probleme der beruflichen Bildung behandelt, wie z.B. Anrechnungsfragen für Berufsfachschulen, Gestaltung einer beruflichen Grundbildung, Koordinierung der in verschiedenen Gremien - z.B. Bundesausschuss für Berufsbildung, Bildungskommission, Gesprächskreis für Fragen der beruflichen Bildung - diskutierten Fragen in der beruflichen Bildung, die für die schulische Seite dadurch erleichtert wurden dass in hohem Maße Personenidentität mit den Mitgliedern der Arbeitsgruppe bestand. Die Fülle der Aufgaben und Probleme, die vorlagen und die sich nur z.T. durch das neue BBiG ergaben, erforderten pro Monat eine Sitzung. Trotz der unterschiedlichen Ausgangslage in den einzelnen

Ländern kann man für diese Zeit von einer sehr konstruktiven, harmonischen Arbeit sprechen. Es bewegte sich etwas.

Die erfolgreiche Arbeit wurde auch "höheren Orts" gewürdigt und anerkannt. Auf der Plenarsitzung am 04.06.1971 wurde - wie bereits erwähnt - der Ausschuss für Berufliche Bildung als Unterausschuss des Schulausschusses errichtet. Der Beschluss lautet:

1. Es wird ein ständiger "Ausschuss für Berufliche Bildung" (als Unterausschuss des Schulausschusses) unter Beteiligung aller Länder gebildet; die zuständigen Bundesminister sollten als Gäste zu den Beratungen herangezogen werden.
2. Als Vorsitzender des Ausschusses für Berufliche Bildung wird LtD. Ministerialrat Dr. Püttmann, Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, bestimmt.
3. Der Arbeitsauftrag der ad hoc-Arbeitsgruppe "Berufsbildungsgesetz" wird für beendet erklärt.

Erwähnt sei noch, dass der Ausschuss seit dem 01.01.1976 "Unterausschuss für Berufliche Bildung" (UABBi) heißt. Die erste Sitzung des UABBi fand am 09./10.11.1971 in Bonn statt. Von der früheren AG schieden Herr Kramer (Berlin) und Herr Rennelsmann (Hamburg) aus und wurden durch Herrn Grützmann und Herrn Kreymann ersetzt. Herr Grützmann ist daher das einzige Mitglied des UABBi, das von Beginn an bis heute, d.h. über eine Periode von über 200 Sitzungen, an den Beratungen teilgenommen hat.

Die Arbeit des Ausschusses kann nun nicht im einzelnen nachvollzogen werden. Ich muss und werde mich auf einige Schwerpunkte beschränken.

Ein Schwerpunkt, der uns über 150 Sitzungen - und wohl noch darüber hinaus - immer wieder beschäftigte und im Anfang überhaupt die zentrale Aufgabe war, war die Gestaltung einer beruflichen Grundbildung als Berufsgrundbildungsjahr (BGJ). Die Diskussion darüber hat es bereits vor dem BBiG gegeben. Der Bildungsrat sah in der neugestalteten Sekundarbereich II die berufliche Grundbildung als Baustein vor, der Bundesausschuss für Berufsbildung verabschiedete die Thesen zum BGJ. Das BBiG legte in den §§ 1 und 26 fest, dass eine erste Stufe beruflicher Grundbildung als breite Grundlage für die weiterführende Fachbildung dienen sollte. Der UABBi stand vor der Aufgabe, mehr oder weniger aus dem Stand eine Schulform

zu entwickeln, die zwar in einigen Berufsfachschulen gewisse Vorbilder hatte, im Grunde aber wegen der Ausdehnung über alle oder fast alle Berufe, die Berufsfeldern zuzuordnen waren, völliges Neuland war.

Die Vorstellungen der Länder waren außerordentlich unterschiedlich über Inhalt und Gestaltung des Berufsgrundbildungsjahres. Im fachpraktischen Unterricht lagen die Unterschiede z.B. zwischen 22 Stunden in einem Land und 8 Stunden in einem anderen Land; die Zahl der Berufsfelder schwankte zwischen 20 und weniger als 10. Berechtigte kritische Stimmen, und nicht nur aus der Wirtschaft, verlangten eine bundesweite einheitliche Ausrichtung. Sie wurde zwingend notwendig, wenn nicht der Reformansatz von Anfang an vertan werden sollte. Aus der Entwicklung waren zwar die unterschiedlichen Ansätze in den Ländern durchaus verständlich, sie mussten aber auf ein einheitliches Konzept ausgerichtet werden, was nicht einfach war. Es braucht dabei nur darauf hingewiesen zu werden, dass das Berufsgrundbildungsjahr zumindest in der Anfangszeit noch mit anderen bildungspolitischen Konzeptionen konkurrieren musste, wie etwa einer in ein Gesamtschulsystem zu integrierenden Berufsausbildung oder der des Kollegstufenmodells in Nordrhein-Westfalen. Auch wenn sich zu dem Zeitpunkt bereits der Standpunkt weitgehend durchgesetzt hatte, dass berufliche Grundbildung zur Berufsausbildung und nicht zur vorberuflichen Bildung gehörte und somit das Berufsgrundbildungsjahr dem Sekundarbereich II zuzuordnen war, waren doch Probleme wie der Anteil des berufsfeldübergreifenden Bereiches oder der Grad der Anpassung an die Ausbildungsinhalte der Berufe keinesfalls diskussionslos, und in diesen Diskussionen wurde immer wieder die jeweils "noch unbewältigte Vergangenheit" sichtbar. Die Einigung wäre sicher noch schwerer gefallen, wenn nicht die Forderung nach einer breiten Berufsgrundbildung zu der Zeit von allen relevanten politischen und wirtschaftlichen Kräften mitgetragen, ja eigentlich gefordert worden wäre.

Die im UABBi wohl entscheidendste Sitzung zum Berufsgrundbildungsjahr fand im Juni 1972 in Kiel statt. Aber bereits bald danach meldete die Wirtschaft Bedenken an; sie richteten sich vor allem gegen das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ/s). Sie forderte das kooperative Berufsgrundbildungsjahr (BGJ/k) und startete dafür erste Versuche. Von den Ländern war am Anfang besonders Schleswig-Holstein aktiv und plante bereits eine totale Einführung in 5 Jahren - daraus wurde jedoch nichts. Die Führungsrolle übernahm später Niedersachsen. Mit einem bis dahin beispiellosen Aufwand an Organisation und auch Geld wurden für zunächst 11 Berufsfelder lernzielorientierte Curricula in Lehrplankommissionen bundes-

weit erstellt und im Konsens verabschiedet. Das Sekretariat war vor allem in dieser Zeit organisatorisch aufs Höchste gefordert und Herr Wirtz mit seinem Team hatte Mühe, allen Anforderungen gerecht zu werden, was ihnen jedoch voll gelang.

Im Dezember 1972 hatte der UABBi den Entwurf der Rahmenvereinbarung für das Berufsgrundbildungsjahr fertiggestellt. Es kam dabei zu einer interessanten Debatte über die Abschlüsse und Berechtigungen des Berufsgrundbildungsjahres. Im Sinne der Forderungen der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung nach Gleichstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung - offensichtlich nach 25 Jahren immer noch ein Thema - wollte die Mehrzahl der Ländervertreter nur dann einen erfolgreichen Besuch des Berufsgrundbildungsjahres testieren - was neben einer einjährigen Anrechnung auf die Berufsausbildung auch die Zuerkennung des Hauptschulabschlusses vorsah, wenn dieser noch nicht vorlag -, wenn sowohl im berufsfeldübergreifenden Bereich als auch im berufsfeldbezogenen ausreichende Leistungen vorlagen. Im weiteren Beschlussverfahren innerhalb der Kultusministerkonferenz fand dieser Vorschlag jedoch keine Billigung, und es kam zu der differenzierten Lösung.

Die Rahmenvereinbarung zum Berufsgrundbildungsjahr wurde am 06./07.09.1973 von der Kultusministerkonferenz verabschiedet; sie wurde am 19.05.1978 novelliert. Es wurden schließlich 13 Berufsfelder vorgesehen, die Liste der zugeordneten Berufe wurde überprüft und reduziert. Nach schwierigen Verhandlungen stimmte der Bund zu, das Berufsgrundbildungsjahr in Ausbildungsordnungen für zugeordnete Berufe zu berücksichtigen; Gewerkschaften und das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung folgten.

Anfangs parallellaufend mit der Rahmenvereinbarung wurde die Anrechnungsverordnung für das Berufsgrundbildungsjahr in Beratungen mit dem Bund erstellt. Rückblickend war es eigentlich erstaunlich, wie rasch und in vielen Punkten problemlos die Verhandlungen damals abgeschlossen werden konnten. Am 01.07.1972 trat die 1. BGJ-Anrechnungs-Verordnung für die gewerbliche Wirtschaft und für die wirtschafts- und steuerberatenden Berufe in Kraft. Ihr folgten weitere für die Landwirtschaft, Hauswirtschaft und den öffentlichen Dienst.

Der ursprüngliche Plan, alle berufsbildenden Schulen mit Ausnahme der Fachschulen daraufhin zu überprüfen, ob auch für ihre Teilnehmer eine Anrechnung auf die Berufsausbildung möglich wäre, hatte nur für die 2-jährigen Berufsfachschulen Erfolg; eine Anrechnung für die

Absolventen der Fachoberschulen und der Beruflichen Gymnasien verlief nach einigen Sitzungen im Sande; daran waren die schon bald auftauchenden Probleme mit dem Berufsgrundbildungsjahr nicht schuldlos.

Dass ich so ausführlich über das Berufsgrundbildungsjahr berichte, liegt daran, dass es damals und noch für viele weitere Jahre das Zentralproblem vieler UABBi-Sitzungen war.

Vielleicht darf ich an dieser Stelle eine Anmerkung zur personellen Situation im Bereich der beruflichen Bildung machen. Während der Dauer der ad hoc-Arbeitsgruppen-Sitzungen war Herr Dr. Püttmann als Vorsitzender der höchstdotierte Beamte. Schon bei der Errichtung des UABBi war Herr Götz inzwischen Ministerialdirigent und Herr Schaede Ltd. Ministerialrat, letzterer wurde im Sommer 1974 ebenfalls Ministerialdirigent und im Herbst 1978 Staatssekretär in Niedersachsen. Ich wurde 1974 Ltd. Ministerialrat und 1979 Ministerialdirigent Herr Rein und Herr Selzam wurden Ltd. Ministerialräte und letzterer später Ministerialdirigent. Auch hieran wird deutlich, dass die berufliche Bildung im Rahmen der gesamten Bildung an Bedeutung gewonnen hatte. Inzwischen haben weitere Länder die berufliche Bildung dadurch aufgewertet, dass sie eigene Abteilungen innerhalb der Kultusministerien für sie einrichteten und ihre Leiter zu Ministerialdirigenten beförderten.

Natürlich musste ein Ausschuss wie der UABBi sich auch einen Aufgabenkatalog vorgeben, der jährlich fortgeschrieben wurde. Vielleicht ist es interessant, wie dieser bei der ersten Aufstellung anlässlich der 3. Sitzung aussah:

1. Grundsätzliche Probleme, die in Abstimmung mit dem Schulausschuss zu klären sind
 - 1.1 Vorbereitung einer Rahmenvereinbarung für das berufliche Schulwesen unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung des Sekundarbereichs II sowie der Verbesserung der Transparenz des beruflichen Bildungswesen. Einzelregelungen innerhalb einer solchen Rahmenvereinbarung:
 - 1.1.1 Eingliederung des Berufsgrundbildungsjahres in das Gesamtsystem einer gestuften beruflichen Bildung (Lehrpläne zur inhaltlichen Bestimmung, Aussagen zur organisatorischen Gestaltung)
 - 1.1.2 Gestaltung der beruflichen Fachbildung im dualen System

- 1.1.3 Einheitliche Kriterien für das Fachschulwesen (vorab wird die Erarbeitung einer Rahmenordnung für Fachschulen für Wirtschaft für notwendig gehalten)
- 1.1.4 Bildungsgänge mit berufsbezogenen und studienbezogenen Schwerpunkten im Bereich der Sekundarstufe II (der Ausschuss für Berufliche Bildung sieht seine Aufgabe in der Mitwirkung bei der Erarbeitung entsprechender Curricula)
- 1.2 Mitwirkung bei der Zuständigkeitsabgrenzung gegenüber dem Bund in Fragen der beruflichen Bildung
- 1.3 Abstimmung der Länder in der Entwicklungsplanung der beruflichen Bildung
- 1.4 Zusammenarbeit mit anderen Gremien der Kultusministerkonferenz, soweit Fragen der beruflichen Bildung behandelt werden
- 1.5 Abschlussprüfungen an berufbildenden Schulen

2. Aufgaben aus dem Bereich des Berufsbildungsgesetzes
 - 2.1 Ständiger Kontakt mit dem Bundesausschuss für Berufsbildung
 - 2.2 Zusammenarbeit mit dem Bund in Fragen der Anerkennung und Streichung von Ausbildungsberufen
 - 2.3 Abstimmung der Länder untereinander in Zusammenarbeit mit dem Bund in Fragen der Zuordnung der Ausbildungsberufe zu Berufsfeldern
 - 2.4 Abstimmung der Länder untereinander und mit dem Bund in Fragen der gestuften Ausbildung, soweit sie sich auf das berufsbildende Schulwesen auswirken
 - 2.5 Abstimmung der überbetrieblichen Unterweisung mit dem beruflichen Schulwesen
 - 2.6 Abstimmung in Fragen der beruflichen Zwischen- und Abschlussprüfung; u.a.
 - 2.6.1 Gestaltung und Durchführung
 - 2.6.2 Beteiligung von Lehrern der berufsbildenden Schulen
 - 2.6.3 Anrechnung der an Berufsschulen erbrachten Leistungsnachweise
 - 2.7 Anrechnung des Besuches von berufsbildenden Schulen auf die Ausbildungszeit (§ 29 Abs. 1 BBiG); Gleichstellung von Prüfungszeugnissen (§ 43 Abs. 1 BBiG)
 - 2.8 Laufende Beratung in Fragen der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes und seiner Durchführungsverordnungen

3. Erledigung laufender sonstiger Arbeiten auf dem Gebiet der beruflichen Bildung in Zusammenarbeit mit dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz nach Maß-

gabe der "Geschäftsordnung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder" gemäß Beschluss vom 19.11.1950.

Stichwortartig darf ich nun einige weitere Fragenkreise anführen, die in den ersten Sitzungen Bedeutung hatten:

- "Splitterberufe" - später "länderübergreifende Fachklassen für Schüler in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender" - sie waren schon in der 3. Sitzung Gegenstand der Beratungen und begleiteten uns viele viele Jahre, bis sie dann zu einer über die Ländergrenzen hinweg wichtigen Vereinbarung führten.
- Bei den Assistentenberufen tauchte u.a. erstmals die Frage nach einer auf die Ausbildungsform bezogenen Berufsbezeichnung auf. Aus gegebenem Anlass wurde mit dem Bund vereinbart, möglichst eindeutige und auf die Ausbildungsform bezogene Bezeichnung zu wählen. Die Bezeichnung "Assistent" sollte danach für die Berufsabschlüsse an Berufsfachschulen nach dem Schulrecht der Länder vorrangig verwendet werden. Eindeutig war die Lösung nicht, weil auch die Kultusministerkonferenz damit Probleme hatte - man bemühte sich aber in der Folgezeit die Absprache einzuhalten.
- Berufsschule und überbetriebliche Ausbildung: Ein immer schon heißes Eisen, was besonders brisant wurde, als der Bund begann, die überbetrieblichen Einrichtungen der Kammern in besonderer Weise finanziell zu fördern und deren Ausbau stark zu forcieren. Die Rede war von einer 3. Säule der Ausbildung. Die Industrie zeigte nie viel Interesse an dieser Art der Ausbildung, es war vor allem das Handwerk. Der Aufhänger des Handwerks war die Forderung des BBiG nach einer breiten beruflichen Bildung. Es wurden Absprachen getroffen über Inhalt und Organisation des Besuches der übA, aber die Probleme bestehen wohl noch heute.
- Die Beratungen über die neugestaltete gymnasiale Oberstufe waren bereits weitgehend abgeschlossen, als der UABBi seine Tätigkeit aufnahm. Mehrere Gespräche mit den entscheidenden Personen des federführenden Schulausschusses führten zu gewissen Öffnungen, so dass auch für die Beruflichen Gymnasien die volle Hochschulreife gesichert werden konnte, allerdings um den Preis einer Senkung der Stundenanteile für die berufli-

chen Fächer, also des Fachprofils - was jedoch für die Anrechnungsproblematik auf die Berufsausbildung keine Rolle mehr spielte, weil die Beratungen in der Frage schon festgefahren waren.

- Durch die rasche Verabschiedung des BBiG war es nicht mehr gelungen, die Frage der Bewertung der Berufsschulleistung in der Berufsabschlussprüfung im Sinne einer echten dualen Ausbildung abschließend verbindlich im Gesetz festzulegen. Ein Problem, was auch heute noch ansteht nach über 25 Jahren. Die Lehrerverbände in einigen Länder - vor allem die der gewerblichen Schulen wollten die Zeit nach der Verabschiedung des Gesetzes und seiner versprochenen Novellierung benutzen, um dieser Forderung dadurch Nachdruck zu verleihen, indem sie ablehnten, in Prüfungskommissionen tätig zu werden, wie das Gesetz es vorsah. In den meisten Fällen konnten Ersatzlösungen gefunden werden. In den Kultusministerien wurde jedoch Vorsorge getroffen, notfalls die Lehrer dienstzuverpflichten.

Die Forderung des BBiG nach einer breit angelegten beruflichen Grundbildung, die Einführung des Berufsgrundbildungsjahres mit verpflichtenden Stundenanteilen an Fachpraxis und Fachtheorie sowie das erhebliche Alter der Ausbildungsordnungen vieler Ausbildungsberufe machten es erforderlich, dass eigentlich in wenigen Jahren - 3 bis 5 Jahre - eine völlige Neuordnung und -gestaltung aller Berufe durchgeführt werden musste. Das schon allein war nicht zu schaffen. Darüber hinaus wollte man bei dieser Neuordnung erstmalig Ausbildungsordnung und Berufsschulunterricht so aufeinander abstimmen, dass man wirklich von einer abgestimmten dualen Ausbildung sprechen konnte. Die Länder haben damals in vorbildlicher Weise ein Verfahren gefunden, bei dem jeder seine Stellungnahme einbringen und vertreten konnte; der UABBi schaltete sich bei Streitpunkten ein. Die auf Bundesseite zu erstellenden Ausbildungsordnungen mussten aber mit den von 11 Länder zu erstellenden Rahmenlehrplänen abgestimmt werden. Dazu bedurfte es eines besonderen Verfahrens, welches durch das sogenannten "Gemeinsame Ergebnisprotokoll vom 30.05.1972" geregelt wurde. Der Koordinierungsausschuss und das Kontaktgespräch wurde darin gegründet. Unterscriben war es von den beiden Amtschefs der Länder Baden-Württemberg - Ministerialdirektor Piazzolo - und von Hamburg - Staatsrat Dr. Haas - sowie von den Ministerialdirigenten Dr. Haase - Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Wirtschaft und Finanzen - und Goebels - Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft - auf Bundesseite.

Die erste Sitzung des Koordinierungsausschusses, der entscheidenden Schaltstelle der Abstimmung, fand am 27.10.1972 statt, jährt sich also im nächsten Jahr zum 25. Mal. Schon in der 2. Sitzung teilte der damalige Ministerialrat Dr. Schmidt aus dem BMBW mit, dass er auf Grund der neuen Geschäftsverteilung die Federführung auf der Bundesseite übernommen hätte. Anfänglich bestimmten verständlicherweise Verfahrensfragen die Tagesordnung. Aber schon bald wurde die eigentliche Aufgabe konkret angepackt. Herr Schaede kümmerte sich um die Sozialversicherungsangestellten und sammelte Erfahrungen in dem z. T. sehr mühsamen und zeitaufwendigen Abstimmungsverfahren. Herr Grützmann betreute die Ausbildung der Fernmeldehandwerker sowie die Stufenausbildung Elektrotechnik, um nur einige zu nennen. Als Probeläufe für neue Ausbildungsordnungen wurden festgelegt:

ein kaufmännischer Beruf	als Beispiel für einen Einzelberuf mit großer Zahl
die grobschlosserischen Berufe	als Beispiel für eine Stufenausbildung
der Augentoptiker	als Beispiel für einen nicht zugeordneten Monoberuf
Arzt-, Zahnarzt-, Tierarztthelfer	als Beispiel für ein ganzes Berufsfeld.

Besondere Probleme machten all jene Ausbildungsordnungen, die entweder bereits früher erlassen worden waren oder die unmittelbar vor dem Ersatz standen oder deren Neuordnung bereits soweit fortgeschritten war, dass es allein aus Zeitgründen nicht mehr möglich war, die entsprechenden Rahmenlehrpläne zu erstellen. Die 166. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz gab uns grünes Licht, bei diesen Ausbildungsordnungen nachträglich einen Rahmenlehrplan zu erstellen, sie erhielten daher den internen Zusatz „Reparatur-Rahmenlehrplan“, weil es eine Reparatur des eigentlichen Verfahrens darstellte.

Das Berufgrundbildungsjahr war auch im Bund-Länder-Koordinierungsausschuss ständiger Begleiter, eigentlich war es das Problem der beruflichen Grundbildung überhaupt. Wie sollte der Reformansatz überhaupt verwirklicht werden? Viele Betriebe - vor allem beim Handwerk - konnten selbst überhaupt keine breite Grundbildung bieten und verlangten eine monobetonte Einzelausbildung. Die Berufsschulen konnten nicht innerhalb kurzer Zeit ein BGJ/s für alle anbieten; die Länder forderten daher, um die organisatorischen Schwierigkeiten auch nur annähernd bewältigen zu können, dass innerhalb der Berufsfelder für großen Bereiche - wenn

nicht gar für das gesamte Berufsfeld - eine Neuordnung mit berufsfeldbreiter Grundbildung vorgenommen werden müsste. Bund und ausbildende Wirtschaft wollten dagegen zunächst nur die Abgrenzung und Zuordnung zu den Berufsfeldern prüfen und neu regeln. Besonders kritisch war es bei allen Stufenausbildungsordnungen. Und trotz dieser und vieler anderer Probleme musste die Neuordnung der Berufe im Interesse der Jugendlichen Weitergehen. Ohne eine über die ganze Zeit sehr menschliche und persönliche Atmosphäre zwischen den Beteiligten - ich erinnere z.B. nur an Herrn Dr. Koop (Bundesministerium für Wirtschaft), Herrn Dr. Schubert (Zentralverband des Deutschen Handwerks), Herrn Kempf (Deutscher Gewerkschaftsbund) wäre überhaupt kein Fortschritt möglich gewesen.

Die erhebliche Mehrarbeit, auch im Sekretariat, konnte dadurch aufgefangen werden, dass zunächst Frau Schüller und ab 1978 Herr Illerhaus Herrn Wirtz zugeordnet wurden.

Zur Beseitigung der bürokratischen Schwierigkeiten wurde auf der 5. Sitzung des Bund-Länder-Koordinierungsausschusses am 08.08.1974 ein sogenannter Verfahrensvorschlag verabschiedet, der sich in der Zukunft als sehr hilfreich herausstellen sollte.

Anlässlich der 13. Sitzung am 29.08.1975 verabschiedete der Koordinierungsausschuss als ersten Ausbildungsberuf den "Uhrmacher", bei dem Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan parallel erarbeitet worden waren. Das Ergebnis wurde mit einem Glas Sekt gefeiert. Bund und Kultusministerkonferenz verordneten bzw. beschlossen die Neuordnung Anfang 1976. Nur mühsam ging es weiter. Ihm folgten 1976 - 3, 1977 - 5, 1978 - 10, 1979 -13, 1980 - 8 weitere Neuordnungen.

Neben dem BGJ/s wurde in einzelnen Versuchen auch das BGJ/k erprobt, und auch hierfür wurde eine Neuordnung der Berufe mit breiter beruflicher Grundbildung benötigt. Beim BFJ/k fehlte es zunächst an einer festformulierten Aussage über Inhalt, Form und Abstimmung mit der Berufsschule. In einer schriftlich formulierten Bund-Länderabsprache wurde dem 1976 abgeholfen.

In dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll war neben dem Bund-Länder-Koordinierungsausschuss als 2. Gremium das Kontaktgespräch vorgesehen. Es war besetzt mit den Abteilungsleitern für die berufliche Bildung im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft und im Bundesministerium für Wirtschaft sowie den Amtschefs der Kultusministerien der

beiden federführenden Länder Baden-Württemberg und Hamburg. Zusammenkünfte fanden statt, wenn im Koordinierungsausschuss keine Einigung zustande kam oder Entscheidungen allgemeiner und grundsätzlicher Art erforderlich waren, um die Koordinierung von betrieblicher und schulischer Berufsausbildung zu fördern. In der ersten Zeit bis etwa Ende der 70er Jahre tagte das Kontaktgespräch fast ebenso häufig wie der Koordinierungsausschuss. Auch daran kann man erkennen, mit wie viel Steinen der Weg zu einer besseren Berufsausbildung gepflastert war.

Generell sollte das Verfahren nach dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll also eine bessere Koordinierung der betrieblichen und schulischen Berufsausbildung bewirken, was zweifellos auch erreicht wurde - wenigstens auf Bundes- und Länderebene. Darüber hinaus hat es sich aber auch bewährt bei der Abstimmung von Grundsatzfragen zwischen Bund und Ländern, hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Sozialpartnern, aber auch den Lehrerverbänden. Schon 1981 waren für 58 Berufe mit 330.000 Auszubildenden, gleich 20 % der Gesamtzahl, neue Ausbildungsordnungen mit abgestimmten Rahmenlehrplänen erstellt worden; für 52 weitere Berufe mit 400.000 Azubis, gleich 25 %, waren nachträglich Rahmenlehrpläne (Reparatur) erarbeitet worden, bei denen die Ausbildungsordnungen schon früher erlassen worden waren. Inzwischen wird bei vielen bereits neugeordneten Berufen mittlerweile eine weitere Modernisierung erfolgt sein.

Nach den bisherigen Ausführungen könnte man den Eindruck haben der Ausschuss hätte sich ausschließlich mit der beruflichen Erstausbildung beschäftigt. Das ist jedoch nicht der Fall.

Besonders intensiv waren die Verhandlungen und Beratungen über die 2-jährigen Fachschulen - die Technikerschulen, die Fachschulen für Betriebswirte, die für die Hauswirtschaft und die für die Landwirtschaft. Die Ordnung letzterer war deswegen besonders schwierig, weil in einigen Ländern die Zuständigkeit nicht beim Kultusminister lag. Die Neuordnung der Fachschulen bezog sich sowohl auf die Ausbildung als auch auf die Prüfung. Sie erfolgte vor allem in den Jahren 1973 - 75 und wurde z.T. durch die Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit 2-jähriger Dauer vom 27.10.1980 ergänzt bzw. ersetzt. Herr Tiedemann (Nordrhein-Westfalen) hat jeweils die Federführung gehabt. Um die Akzeptanz der Fortbildung an den Fachschulen auf dem Arbeitsmarkt zu sichern, wurde auf eine enge Abstimmung mit den Fachverbänden der Wirtschaft über das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung Wert gelegt.

- Entsprechende Ordnungen für die 1-jährigen Fachschulen folgten später; ihre Existenzberechtigung war sehr umstritten.
- Das Berufsgrundbildungsjahr, aber auch die Berufsfachschulen, benötigten wegen des erheblichen fachpraktischen Anteils im Unterricht einen neuen Lehrertyp, den Lehrer für Fachpraxis. Die notwendige Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung wurde am 06.07.1973 verabschiedet.
- Um im Kultusbereich gleiche Bezeichnungen für gleiche Bildungsgänge zu erreichen, verabschiedete die Kultusministerkonferenz am 08.12.1975 die "Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens".
- Eine Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule vom 01.06.1979 sorgte für weitere Vereinheitlichung.
- Mit viel Geduld und dem Charme von Frau Schimmel (Bayern) gelang es nach endlosen Beratungen Ordnungen für die Fachschulen der städtischen und ländlichen Hauswirtschaft zu verabschieden und für den Ausbildungsberuf einen Rahmenlehrplan mit den Schwerpunkten zu erstellen.
- Die Fachoberschulen mussten nach ihrer Gründung einheitlich in Organisation, Inhalt und Prüfung geregelt werden.
- Das Problem der programmierten Prüfungen war Gegenstand mehrerer Gespräche mit den Arbeitgebern und den Gewerkschaften. Die Diskussionen kreisten um die Fragen einer sogenannten objektiven Prüfung oder einer pädagogischen Prüfung, die von den Sozialpartnern als subjektiv abgelehnt wurde.
- Die Neuordnung der Fachschule für Sozialpädagogik drohte fast an der Frage zu scheitern, ob es eine Fachschule oder eine Berufsfachschule sei, was weitreichende Folgen vor allem im Förderungsbereich auslösen konnte.

- Die nichtärztlichen Heilberufe und ihre Neuregelung waren von besonderer Bedeutung wegen der Frage, ob sie in der Schule ausgebildet würden und damit in die Regelungskompetenz der Länder fielen oder ob der Bund die alleinige Regelungsbefugnis hätte. Bayern und Niedersachsen haben sich dabei besonders engagiert.
- Die Vorbereitung der Rahmenvereinbarung über die Beschulung und Ausbildung lernbehinderter Jugendlicher war Gegenstand mehrerer Besprechungen mit Vertretern der Sonderschulen und vor allem mit dem Bund und den Vertretern der ausbildenden Wirtschaft.
- Der Katalog von Inhalten für das Prüfungsfach Wirtschafts- und Sozialkunde der Kammerprüfung, der verbindlich in den Berufsschulen zu unterrichten ist, wurde vereinbart und den Kammern zur Verfügung gestellt.
- Die Diskussion über den gemeinsamen "Curricularen Rahmen", seine Formulierung und Bedeutung für Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen lief letztlich ins Leere; beide Seiten fanden eigene Lösungen für ihre Ordnungsmittel.

In diese Zeit fallen auch viele Gespräche mit den Spitzenverbänden und Fachverbänden der Arbeitgeber und mit den Gewerkschaften. Damit sind nicht nur die regelmäßig einmal im Jahr stattfindenden Treffen gemeint, sondern auch solche, die notwendig waren, um "heiße Eisen" in internen Gesprächen einer Lösung zuzuführen.

Internationale Fragen im Bereich der beruflichen Bildung konnten erst nach einigen Jahren in die Beratungen des UABBi aufgenommen werden. Beispiele für solche Beratungsthemen waren:

- Hilfe bei der Vorbereitung der Gleichwertigkeitsfeststellung von Ausbildungsabschlüssen in Deutschland und Frankreich - seit 1977
- Deutsch-britischer Austausch von Schülern und Lehrern - 1979
- Austausch von Jugendlichen und Erwachsenen in der beruflichen Erstausbildung und Fortbildung zwischen Deutschland und Frankreich - 1980

- Konsultationen mit den Niederlanden, um sich in Fragen der beruflichen Bildung abzustimmen.

Bei der Auflistung handelt es sich nicht um eine lückenlose Chronologie sondern um die Andeutung der Vielfalt und der Schwerpunkte in der Arbeit des UABBi. Für die Statistik ist vielleicht noch interessant, dass von

November 1971 bis September 1976	50 Sitzungen
bis März 1981	100 Sitzungen
bis März 1988	150 Sitzungen
bis Frühjahr 1996	200 Sitzungen

des UABBi stattfanden, d.h. bis etwa 1985 10 Sitzungen pro Jahr und seitdem nur etwa die Hälfte.

An den besonderen Sitzungen wie zur 50., 100. und 150. waren jeweils die Präsidenten (Herr Kultusminister Prof. Dr. Wilhelm Hahn (Baden-Württemberg), Frau Kultusministerin Dr. Hanna-Renate Laurien (Rheinland-Pfalz), Herr Staatsminister Dr. Christian Wagner (Hessen) der Kultusministerkonferenz anwesend.

Für einen solchen Bericht ist es immer schwer, das Richtige zu treffen - vor allem, wenn ein Zeitraum von 25 Jahren überbrückt werden muss, auch wenn man selbst nur über 15 Jahre aktiv daran teilgenommen hat und danach kaum noch Zaungast war. Für die "Alten" ist der Bericht vielleicht eine nette Erinnerung, für die "Heutigen" bedeutet er „alte“, heute z.T. uninteressante "Kamellen". Die "Heutigen" setzen unsere Arbeit fort - unter anderen Bedingungen. Dabei darf ich erfreulich anmerken, dass so wichtige Anliegen wie die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule 1991 verabschiedet wurde und die Plenarsitzung am 30.11./01.12.1995 eine Erklärung zu Umfang und Organisation des Berufsschulunterrichtes beschloss. Vielleicht ist die 25-jährige Wiederkehr der 1. Sitzung ein Anlass, einmal kritisch über die Arbeit des Ausschusses nachzudenken. Ich sehe sie positiv und sehe auch meine 15-jährige Zugehörigkeit zu diesem Ausschuss positiv und ich wünsche dem Ausschuss für die Zukunft zum Wohle der beruflichen Bildung alles Gute.

Helmut Gravert/Werner Hüster

Intentionen der Kultusministerkonferenz bei der Einführung von Lernfeldern für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule

Eine Vorbemerkung zu diesem Beitrag ...

Am 05.02.1999 beschloss der bei der Kultusministerkonferenz zuständige Unterausschuss für Berufliche Bildung eine neue Struktur für die Rahmenlehrpläne der Berufsschule. Auffälliges Merkmal dieser neuen Struktur ist das "Lernfeld", mit dem die Rahmenlehrpläne sich deutlich an den betrieblichen Handlungsabläufen orientieren und die ausschließliche Orientierung der alten Pläne an der Systematik der Fachwissenschaften ablösen.

Die Fachöffentlichkeit zeigte sich überrascht. Inzwischen haben zahlreiche Fachtagungen und Veröffentlichungen die neuen Vorgaben für die Rahmenlehrpläne diskutiert und unter anderem deutlich gemacht, dass mit den neuen Rahmenlehrplänen weitreichende Veränderungen des Unterrichts der Berufsschule eingeleitet wurden.

Gerade in Bezug auf solche Veränderungen wird immer wieder der Verdacht geäußert, die Kultusministerkonferenz habe wohl bei der Einführung der neuen Struktur die Folgen nicht ausreichend bedacht. Aber auch die alltägliche Zumutung gegenüber all denjenigen, die neue Pläne in den Schulen umsetzen sollen, verlangt eine Antwort auf die Frage, mit welchen Intentionen die Kultusministerkonferenz die Veränderungen verfolgt hat.

Nicht allein also zur Rechtfertigung des eigenen Tuns, sondern vor allem, um dem berechtigten Anliegen der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer in den Berufsschulen nach Aufklärung über die Absichten und Hintergründe zu entsprechen, soll im Folgenden die Entstehungsgeschichte der Lernfelder unter ordnungspolitischen und curricularen Gesichtspunkten nachgezeichnet werden.

Die Autoren dieses Beitrags können dabei weitgehend aus eigener Erfahrung sprechen, denn sie haben den gesamten Prozess maßgeblich mitgetragen. Für die zusätzlichen Informationen danken wir dem Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

...Und eine Vorbemerkung zu den Intentionen der Akteure

Intentionen nachzuzeichnen, heißt, in ein meist vielfältig verwobenes Geflecht von längst zurückliegenden Handlungen und Entscheidungen einzutauchen und den jeweiligen Absichten, die dahinter standen, nachzugehen. Die Kultusministerkonferenz ist bekanntlich ein zum Einvernehmen angetretener freiwilliger Zusammenschluss aller sechzehn Länder. Um von den Intentionen der Kultusministerkonferenz sprechen zu können, muss erst einmal ein gemeinsamer Wille erkannt werden.

Intentionen entwickeln sich immer aus den jeweiligen Situationen heraus, die deshalb den zu definierenden Handlungsbedarf wesentlich mit bestimmen.

Ob bestimmte Intentionen einzelner zum Tragen kommen, ob ein Konsens gefunden wird, der gemeinschaftliches Handeln auslöst, hängt immer auch von den beteiligten Personen ab.

Darstellungen dieser Art müssen zwangsläufig in weiten Teilen subjektiv sein, wenn die Autoren selbst unmittelbar am Geschehen teilgenommen haben.

Um den zeitlichen Rahmen zu umreißen: Wir sprechen hier über einen Entstehungszeitraum von rund 6 ½ Jahren. Die Ausgangssituation hatte ihrerseits einen Entwicklungsvorlauf von 9 Jahren mit einem anschließenden Erfahrungszeitraum von fast 10 Jahren. Ein Zeitraum von insgesamt fast 27 Jahren mit Beratungen der Fachgremien, mit Erprobungen von Rahmenlehrplänen und erneuten Beratungen unter Auswertung dieser Erfahrungen ist deshalb in den Blick zu nehmen, um die Intentionen bei der Entstehung der Handreichungen vom 05.02.1999 aufzuzeigen.

Dabei hat sich die Kultusministerkonferenz ständig mit ihrem Partner, dem Bund, auseinandergesetzt und in ihre Überlegungen nicht nur die Berufsschulen vor Ort durch die Lehrerinnen und Lehrer in den Rahmenlehrplan-Ausschüssen und die Lernplaner in den Ländern einbezogen, sondern auch die Sozialpartner als Vertreter des Lernortes Betrieb befragt und nicht

zuletzt die Wissenschaft und ihre sich ständig weiterentwickelnde Diskussion um die Frage des besten Weges zu einer erfolgreichen beruflichen Bildung beachtet.

Aus all diesen gesellschaftlichen Gruppen mit ihren zum Teil sehr unterschiedlichen Interessen sind schließlich die Intentionen der Kultusministerkonferenz zur Entwicklung der Lernfelder in den neuen Rahmenlehrplänen entstanden. Wir werden versuchen, diese Entwicklung nachzuzeichnen.

Die erste Phase, vom Beginn der Arbeit am "Grundraster" bis zum Beschluss der "Handreichungen" (1974-1981)

Die Überlegungen, für die Rahmenlehrplan-Arbeit in der beruflichen Erstausbildung bei der Kultusministerkonferenz eine Strukturvorgabe (seinerzeit wurde vom "Grundraster" gesprochen) und damit eine Arbeitsanleitung für die Lehrerinnen und Lehrer in den Rahmenlehrplan-Ausschüssen zu schaffen, setzen praktisch mit dem Zeitpunkt ein, als die Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern zur Erstellung der notwendigen Ordnungsmittel für die beiden Lernorte - Betrieb und Berufsschule - durch das sogenannte "Gemeinsame Ergebnisprotokoll" begründet wird. Letzteres geschieht durch Unterzeichnung dieses Protokolls durch die Länder und den Bund am 30.05.1972.

Wenige Tage zuvor, am 14.04.1972, hatte der für die berufliche Bildung bei der KMK zuständige Ausschuss in seiner 6. Sitzung den Vertreter des Landes Hessen nach entsprechendem Vortrag gebeten, "einen Grundraster für berufsfeldbezogene Rahmenlehrpläne für das Berufsgrundschuljahr zu erarbeiten."¹⁾

Ein Jahr später konnten die Länder dem Bund im Koordinierungsausschuss über diese Arbeiten berichten und dabei auch ihre Absichten erklären, die sie mit dem Grundraster verfolgten. Im wesentlichen wolle man mit dem Raster den Gleichlauf aller 11 Arbeitsgruppen zum Berufsgrundschuljahr sicher stellen. Dabei wolle man sich auf Grobzielformulierungen beschränken, um den Lehrern vor Ort die Feinzielformulierungen zu überlassen. Auf die Nennung von Sachmittelstandards lege man dagegen großen Wert, um die quantitativen

¹⁾ siehe Ergebnism Niederschrift über die 6. Sitzung des Ausschusses für berufliche Bildung (Unterausschuss des Schulausschusses der KMK) am 13./14.04.1972 in Berlin, TOP 3.3.

Auswirkungen überschaubar zu halten. Im übrigen könne sich der Raster auch für die Fachstufenarbeit als nützlich erweisen.²⁾

Damit wird ein Angebot der Länder deutlich, bei der beabsichtigten Erarbeitung eines Rasters für die Rahmenlehrpläne der Fachstufe, sich nicht nur auf die Berufsschule zu beschränken, sondern auch den Lernort Betrieb mit einzubeziehen.

Wiederum 2 Jahre später, im Februar 1975, richten Bund und Länder eine gemeinsame Arbeitsgruppe ein. Sie soll "im wesentlichen ... einen übersichtlichen und allgemeinverständlichen terminologischen Rahmen für die curriculare Arbeit mit gleichzeitig technisch-organisatorischen Hinweisen" erarbeiten.³⁾ Bemerkenswert ist dabei, dass dieser Rahmen "für die Arbeit der Fachgremien im Rahmen des Gemeinsamen Ergebnisprotokolls" beabsichtigt ist, also für beide Lernorte.

Damit beginnen die Arbeiten am sogenannten "Curricularen Rahmen" immerhin mit der formulierten Absicht, ein für beide Lernorte gültiges Vorgabenwerk zu schaffen, aber die Anmerkung, dass "die Frage der Zuweisung von Lerninhalten zu den Lernorten ausdrücklich vorläufig nicht zum Arbeitsauftrag" der Gruppe gehört, signalisiert auch bereits bestehende Bedenken gegen das Vorhaben.

Im Laufe der weiteren Arbeiten zeichnen sich konsensfähige Ergebnisse zum zweiten Teil des Arbeitsauftrages, zu den technisch-organisatorischen Hinweisen ab. Die Beratungen zu den curricularen Vorgaben werden jedoch immer schwieriger. Drei Taxonomiesysteme stehen zur Auswahl, dazu eine vierte Variante, die Lernziele frei zu formulieren, und eine fünfte, aus mehreren Systemen eine Mischform zu bilden. Jede Variante hat ihre Anhänger unter den Ländern. In einigen Ländern wird nach einem der Systeme bereits gearbeitet, was die Verhandlungsmöglichkeiten in Richtung eines gemeinsamen Systems natürlich erheblich erschwert.

Als die Länder sich im Januar 1978 endlich auf einen Rahmen geeinigt haben, stellt der Unterausschuss für Berufliche Bildung fest, dass "das Raster genügend Spielraum für die Vor-

²⁾ siehe Ergebnisniederschrift über die 3. Sitzung des Koordinierungsausschusses Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne am 30.05.1973, Seite 1.

³⁾ siehe 10. Sitzung des Koordinierungsausschusses am 14.02.1975, TOP 4.

stellungen der einzelnen Länder bei der Umsetzung von Rahmenlehrplänen in länderspezifische Lehrpläne bietet."⁴⁾

Das heißt mit anderen Worten, die Einigung der Länder auf ein Raster hat ihre Grenzen an den länderspezifischen Curriculumvorstellungen gefunden. Ein großer Teil der Lehrplanarbeit ist daher von jedem einzelnen Land nach Vorliegen eines Rahmenlehrplans der Kultusministerkonferenz noch zu leisten. Schon nach wenigen Jahren konnte dieser Kompromiss den steigenden Ansprüchen nicht mehr genügen, die sich allein aus den Belastungen der Länder durch die zunehmende Zahl der Neuordnungsverfahren ergaben.

In derselben Sitzung wird weiter festgestellt: "Andererseits geht der Unterausschuss für Berufliche Bildung davon aus, dass der Curriculare Rahmen auch ein geeignetes Instrument für die Sachverständigen des Bundes zur Erarbeitung und Abstimmung der Ausbildung darstellen muss."⁵⁾

Eine Protokollbemerkung, die wohl eher zur eigenen Entlastung an die Adresse des übergeordneten Schulausschusses der Kultusministerkonferenz gerichtet war, als dass damit eine erneute Absichtserklärung in Richtung des Bundes abgegeben werden sollte.

Der teilt dann auch wenige Wochen später im Koordinierungsausschuss mit, dass der Punkt 3 des Curricularen Rahmens (Lernziele und das Raster zur Beschreibung der Lernziele) für die Bundesseite nicht akzeptabel sei. Den damit verbundenen Vorwurf, der Lernort Betrieb sei im Papier der Länder nicht ausreichend berücksichtigt worden, kleidet die Bundesseite in die Formel, die Vorlage der Kultusseite sei "nicht vollständig", da ein Curricularer Rahmen zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen vor allem auch korrespondierende Aussagen über Ausbildungsordnungen machen müsste. Man wolle nun seinerseits einen Entwurf dazu vorlegen.⁶⁾

In diesem Entwurf, der ein Jahr später vorliegt, gehen die Lernzielbeschreibungen für die beiden Lernorte soweit auseinander, dass die Länder den Entwurf in diesem Punkte ablehnen und ihrerseits einen neuen Entwurf machen, der für Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen gleichermaßen gelten soll.⁷⁾

⁴⁾ Ergebnismündlichkeit der 66. Sitzung des Unterausschusses für Berufliche Bildung der KMK am 19./20.01.1978, TOP 5.

⁵⁾ ebenda.

⁶⁾ siehe Ergebnismündlichkeit zur 32. Sitzung des Koordinierungsausschusses am 07.04.1978, TOP 11.4.

⁷⁾ siehe Ergebnismündlichkeit der 80. Sitzung des UABBi am 26./27.04.1979, TOP 3.2.

Ein weiteres Jahr später ist auch über diesen Entwurf noch keine Einigkeit erzielt, während die Nachfrage nach einer Arbeitsanleitung für die Rahmenlehrplan-Ausschüsse weiter steigt. Der Unterausschuss entschließt sich daher unter dem Titel "Handbuch der Kultusministerkonferenz für die Abstimmungsarbeit nach dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll" ein separates Papier zu erstellen und für die eigene Rahmenlehrplan-Arbeit verbindlich zu machen.

Als dann der Curriculare Rahmen als gemeinsames Papier für beide Lernorte nach einem Gespräch zwischen den beiden Vorsitzenden des Koordinierungsausschusses unter Hinzuziehung des Generalsekretärs des Bundesinstituts für Berufsbildung am 30.09.1980 endgültig scheitert, beschließen die Länder, ihn in der "Länderversion" mit in das Handbuch aufzunehmen, das inzwischen den Titel "Handreichungen" bekommen hat. Die "Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes" werden in der 100. Sitzung des Unterausschusses für die Berufliche Bildung am 12./13.03.1981 in Mainz beschlossen.

Sie behalten mit einigen Ergänzungen versehen formal fast 18 Jahre ihre Gültigkeit bis zum Beschluss der neuen Handreichungen am 05.02.1999.

Der Curriculare Rahmen wird damit zur bestimmenden Vorgabe für die Rahmenlehrplan-Arbeit der Kultusministerkonferenz über fast zwei Jahrzehnte hinweg, deshalb soll die darin aus heutiger Sicht wohl wesentlichste Festlegung hier zitiert werden.

Die Struktur der Rahmenlehrpläne wird durch Lerngebiete, Lernziele, Lerninhalte und Zeitrichtwerte bestimmt. Darin ist das Lerngebiet "eine thematische Einheit, die unter fachlichen und didaktischen Gesichtspunkten gebildet wird. Es ist nach Lernzielen und Lerninhalten gegliedert und durch Zeitrichtwerte eingegrenzt." Und weiter heißt es an derselben Stelle: "Die *Lerninhalte* bezeichnen die fachlichen Inhalte, durch deren Behandlung die Lernziele erreicht werden sollen. Sie sind nach fachlichen Gesichtspunkten gegliedert und werden den Lernzielen zugeordnet."⁸⁾

⁸⁾ Tischvorlage zum 96. Unterausschuss für Berufliche Bildung am 04./05.11.1980, zu Ziffer 3.1, Seite 12 und 13.

Diese Struktur und ihre eindeutige Orientierung an den systematischen Strukturen der jeweiligen Fachwissenschaften wird mit der folgenden Begründung eingeleitet: "Es geht um eine jeweils lernortspezifische Akzentuierung des Lernprozesses, der in der Person des Auszubildenden ein integriertes Ganzes darstellt und ihn nur in dieser Ganzheit sinnvoll qualifiziert."⁹⁾

So sehr man diese letzte Aussage aus heutiger Sicht unterstreichen kann, so muss man andererseits feststellen, dass gerade die einseitige Strukturierung der Pläne nach sachlogischen Gesichtspunkten das Lernen am Lernort Betrieb weitgehend außer Acht lässt und damit dem gewünschten ganzheitlichen Lernprozess beim Auszubildenden durch die Berufsschule kaum Unterstützung gewährt - ein offensichtlicher Widerspruch zwischen der Wirklichkeit der Rahmenlehrplan-Struktur und dem gleichzeitig geäußerten Anspruch auf ganzheitliche Lernprozesse.

Die zweite Phase vom Beschluss der Handreichungen bis zum Beginn der Arbeiten an den neuen Handreichungen (1981 - 1992)

In den folgenden Jahren wurden zahlreiche Rahmenlehrpläne nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz gestaltet und dann in den Ländern umgesetzt. Dabei fanden neue berufspädagogische Erkenntnisse kontinuierlich ihren Niederschlag in den Landeslehrplänen. Die Rahmenlehrpläne blieben in ihrer Struktur unverändert und der o.a. Widerspruch wurde ständig fortgeschrieben. Die Differenz zwischen den Rahmenlehrplänen und den Landeslehrplänen und - zwangsläufig - den Landeslehrplänen untereinander wurde deshalb immer größer.

Von Seiten des Bundes wird dies insbesondere deshalb moniert, weil er für die zentrale Abschlussprüfung einen rechtsverbindlichen Inhaltskatalog zu Grunde legen muss, der aus seiner zentralistischen Sicht allein durch den jeweils abgestimmten Rahmenlehrplan vorliegt, sich jedoch in den verschiedenen Länderlehrplänen mit ihrer dazu noch uneinheitlichen Stundentafel kaum vollständig nachweisen lässt.

⁹⁾ ebenda, Seite 12.

Als das Sekretariat der KMK in der 180. Sitzung des Unterausschusses für Berufliche Bildung im Oktober 1992 den Vorschlag macht, ..."zu gegebener Zeit eine grundsätzliche Diskussion zu den Vorgaben für die Rahmenlehrpläne zu führen"¹⁰⁾, geschieht das vor dem Hintergrund dieser Differenz zwischen Vorgaben und Schulwirklichkeit in den Ländern, aber auch der inzwischen verabschiedeten Rahmenvereinbarung über die Berufsschule.

Die Rahmenvereinbarung über die Berufsschule war lange Zeit am Problem des Zeitr Rahmens für den Unterricht gescheitert, da in den Ländern Berufsschulunterricht mit zum Teil erheblichen Unterschieden im Stundenumfang¹¹⁾ erteilt wurde. Eine Vereinbarung konnte erst im März 1991 getroffen werden, nachdem man sich auf 12 Wochenstunden geeinigt hatte.

Diese Rahmenvereinbarung wurde zum wesentlichen Anstoß für die Kultusministerkonferenz, die Struktur der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule zu ändern, denn in ihr waren Aussagen über den Bildungsauftrag der Berufsschule und zur Verwirklichung dieses Bildungsauftrags durch eine berufsschulspezifische Pädagogik getroffen worden, die mit den Aussagen in den Handreichungen nicht vereinbar waren.

Zuvor hatte die Neuordnung der technischen Schlüsselberufe in der Metall- und Elektrotechnik in den achtziger Jahren als Leitgedanken beruflicher Qualifizierung postuliert, dass ausgebildete Fachkräfte in der Lage sein müssen, die Lösung beruflicher Aufgabenstellungen selbständig zu planen, durchzuführen und zu kontrollieren. Die Ziele der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen gewannen damit einen weitreichenderen und umfassenderen Anspruch als bisher. Die Berufsschule griff diese Entwicklung gerne auf, bot sich doch nun die Möglichkeit, zentrale pädagogische und bildungstheoretische Anliegen wie die Persönlichkeitsentwicklung und die Befähigung zur Übernahme sozialer Verantwortung mit der im engeren Sinne beruflich-fachlichen Qualifizierung zu verknüpfen - und dies in Übereinstimmung mit den erklärten Intentionen der betrieblichen Seite der Ausbildung.

Die intensiven Diskussionsprozesse mündeten in einen Konsens, den die Kultusministerkonferenz 1991 in ihrer Rahmenvereinbarung über die Berufsschule dokumentierte. Dort heißt es zum Bildungsauftrag der Berufsschule u. a.:

¹⁰⁾ Niederschrift zur 180. Sitzung des UABBi, 22./23.10.1992, Seite 9.

¹¹⁾ Die Differenz lag zwischen 8 und 13 Stunden pro Woche.

"Die Berufsschule hat zum Ziel,

- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln."¹²⁾

Um den so formulierten Bildungsauftrag der Berufsschule weiter zu präzisieren, griff die Kultusministerkonferenz auf den Begriff der Handlungskompetenz zurück, den der Deutsche Bildungsrat bereits 1974 in den Empfehlungen der Bildungskommission verwendet und als Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich definiert hatte.¹³⁾ Weitere Wurzeln des Begriffs Handlungskompetenz sind in der Lernpsychologie zu finden, z. B. in der Kognitionspsychologie von Aebli.

Ausgehend von diesen Konzeptualisierungen¹⁴⁾ verständigte sich die Kultusministerkonferenz darauf, dass die in der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule

"aufgeführten Ziele [...] auf die Entwicklung von Handlungskompetenz gerichtet [sind]. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz."¹⁵⁾

¹²⁾ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.03.1991. Bonn 1991. Seite 3.

¹³⁾ Vgl. Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1997. Seite 65.

¹⁴⁾ Zum Ganzen vgl. Bader, Reinhard: Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz in der Berufsschule. Zum Begriff "Berufliche Handlungskompetenz" und zur didaktischen Strukturierung handlungsorientierten Unterrichts. Dortmund 1990.

¹⁵⁾ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 1999. Seite 9.

Die berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussion hatte zu einem umfassenderen Bildungsverständnis geführt. Die Grenzen sogenannter "Allgemeinbildung" und "Berufsbildung" wurden fließender. Berufliche Bildung wurde nicht mehr auf den Erwerb arbeitsmarktverwertbarer Fertigkeiten und Kenntnisse reduziert, sondern zunehmend auf die Förderung umfassender Handlungskompetenz gerichtet. Die Berufsschule stellte sich mehr und mehr der Herausforderung, einen sehr umfassenden Erziehungsauftrag wahrzunehmen. Unterricht und Erziehung wurden stärker als bisher ausgerichtet auf die grundlegenden Wertvorstellungen demokratischen Zusammenlebens, die Selbstbestimmung der Jugendlichen und ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung im öffentlichen, beruflichen und privaten Leben, Mündigkeit und Solidarität, (Weiter-)Entwicklung der Wertvorstellungen der Jugendlichen, Ausbildung einer eigenen beruflichen, sozialen und privaten Lebensperspektive.

Anfang der 90er Jahre setzten sich darüber hinaus allmählich Ergebnisse und Folgerungen aus der Qualifikationsforschung durch. Es wurde nun in Betracht gezogen, dass sich die Qualifikationsanforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft permanent wandeln. Überfachliche Qualifikationsdimensionen gewinnen immer mehr an Bedeutung. Berufliche Bildung muss neben der Zieldimension "(berufliche) Tüchtigkeit" auch die Zieldimension "Mündigkeit" enthalten. Die Industrie-, Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft unterliegt einem dynamischen Wandel und stellt an ihre Mitglieder breite berufliche, individuelle und gesellschaftliche Anforderungen zur Bewältigung komplexer, ganzheitlicher Aufgabenstellungen.

Die beschriebenen Stränge und Ergebnisse der berufs- und wirtschaftspädagogischen Debatte führten zu einem ganzheitlichen Bildungsansatz in den Berufsschulen, der neben der beruflichen Qualifizierung auch auf gesellschaftliche Partizipationsfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung ausgerichtet ist.

Dieser umfassende und ganzheitliche Bildungsansatz hatte sich in den Vorgaben für die Rahmenlehrplan-Arbeit lediglich in einer Ergänzung der Vorbemerkungen niedergeschlagen:

"Der Rahmenlehrplan enthält keine methodischen Vorgaben für den Unterricht. Selbständiges und verantwortungsbewusstes Denken und Handeln wird vorzugsweise in solchen Unterrichtsformen vermittelt, in denen es Teil des methodischen Gesamtkonzepts ist. Dabei kann grundsätzlich jedes methodische Vorgehen zur Erreichung des Ziels beitragen; Methoden,

welche die Handlungskompetenz unmittelbar fördern, sind besonders geeignet und sollten deshalb in der Unterrichtsgestaltung angemessen berücksichtigt werden."¹⁶⁾

Dass diese Bemerkung den strukturellen Mangel der alten Vorgaben nicht heilen konnte, sondern eher noch deutlicher werden ließ, war klar. Es galt also, nach einem Lehrplankonzept zu suchen, das dem neu gefassten Bildungsauftrag der Berufsschule entsprechen und die überholte Struktur der alten Pläne ablösen konnte.

Eng verknüpft mit der Neuakzentuierung des Bildungsauftrags der Berufsschule unter der Leitkategorie "Handlungskompetenz" ist die Frage nach adäquaten didaktischen Konzepten und Unterrichtsmethoden. Theorien und empirische Befunde der Lehr-/Lern-Forschung¹⁷⁾ legen es nahe, dass sich Handlungskompetenz am ehesten entwickelt, wenn den Lernenden komplexe und mehrdimensionale Lehr-/Lern-Arrangements angeboten werden, die dem Leitprinzip der Handlungsorientierung entsprechen. Die Kultusministerkonferenz hat die lerntheoretischen und didaktischen Erkenntnisse für die Gestaltung handlungsorientierten Unterrichts aufgegriffen und in die neuen Handreichungen eingebracht:

- Didaktische Bezugspunkte sind Situationen, die für die Berufsausübung bedeutsam sind (Lernen für Handeln).
- Den Ausgangspunkt des Lernens bilden Handlungen, möglichst selbst ausgeführt oder aber gedanklich nachvollzogen (Lernen durch Handeln).
- Handlungen müssen von den Lernenden möglichst selbständig geplant, durchgeführt, überprüft, ggf. korrigiert und schließlich bewertet werden.
- Handlungen sollten ein ganzheitliches Erfassen der beruflichen Wirklichkeit fördern, z.B. technische, sicherheitstechnische, ökonomische, rechtliche, ökologische, soziale Aspekte einbeziehen.
- Handlungen müssen in die Erfahrungen der Lernenden integriert und in Bezug auf ihre gesellschaftlichen Auswirkungen reflektiert werden.

¹⁶⁾ Sekretariat der KMK, Problemaufriss zu den Vorgaben für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule, 29.01.1993, Seite 2.

¹⁷⁾ vgl. u. a. Achtenhagen, Frank: Das kaufmännische Schulwesen zwischen Tradition und Fortschritt. In: *Wirtschaft und Erziehung* 7-8/1998. Seite 230-238 sowie Gerstenmeier, Jochen/Mandl, Heinz: *Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive*. München: Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik. Forschungsbericht Nr. 33. 1994.

- Handlungen sollen auch soziale Prozesse, z.B. der Interessenklärung oder der Konfliktbewältigung, einbeziehen.

Handlungsorientierter Unterricht ist ein didaktisches Konzept, das fach- und handlungssystematische Strukturen miteinander verschränkt. Es lässt sich durch unterschiedliche Unterrichtsmethoden verwirklichen.¹⁸⁾

Handlungsorientierung im Unterricht der beruflichen Schulen hebt auf die u. a. im Zuge der beruflichen Neuordnungen eingeführten Zielsetzungen des selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens ab. Intendiert sind ganzheitliche Lernprozesse, die vollständige Handlungen (z. B. Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren, Bewerten) zum Gegenstand haben. Die Ganzheitlichkeit erstreckt sich darüber hinaus auch auf die Breite und Vielgestaltigkeit der im Lernprozess verarbeiteten Aspekte wie z. B. technische, ökonomische, ökologische, soziale oder politische Implikationen.

Eine Unterrichtsgestaltung, die diese Orientierungspunkte beachtet, fördert ganzheitliche Lernprozesse und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, in aktiver, handelnder Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand neue Informationen und Reflexionen so mit ihren vorhandenen Handlungskompetenzen zu verknüpfen, dass sie die daraus resultierenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen in verschiedenen Lebensbereichen anwenden und erweitern können. Handlungskompetenz bewährt sich in der Bewältigung beruflicher und außerberuflicher Lebenssituationen und in stetiger Weiterentwicklung.

Die curriculare Gestaltung der Lehrpläne des berufsbezogenen Bereichs nach Lernfeldern soll handlungsorientierten Unterricht unterstützen.

Alle diese Überlegungen und Ansätze zur Handlungsorientierung des Berufsschulunterrichts führten zu intensiven Diskussionen in der Lehrerschaft und waren Impuls für zum Teil tiefgreifende Veränderungen der Unterrichtspraxis. Schnell zeigte sich jedoch, dass handlungsorientierte Lernsituationen gleichsam "quer" zu den bisherigen Lehrplanstrukturen lagen. Die nach *Lerngebieten* strukturierten Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz und die daraus entwickelten - in der Regel nach Unterrichtsfächern strukturierten - Lehrpläne der Länder boten die Lernziele und Lerninhalte nach Fach- oder Sachgebieten getrennt an.

¹⁸⁾ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 1999. S. 10.

Bei der Gestaltung handlungsorientierter Lernsituationen mussten folglich Inhaltsbereiche aus verschiedenen Lerngebieten zusammengeführt werden. Das bedeutete im Grunde eine nochmalige Rekonstruktion des Curriculums durch die Lehrkräfte vor Ort. Um dies künftig zu vermeiden, verfolgte die Kultusministerkonferenz mit dem Lernfeldansatz die Absicht, die Ziele und Inhalte im Lehrplan möglichst so anzuordnen, dass direkt aus den jetzt *Lernfeld* genannten Lehrplan-Einheiten heraus handlungsorientierte Lernsituationen entwickelt werden konnten.

Neben diesen grundsätzlichen Überlegungen zur Lehrplangestaltung verlangten eine Reihe von Unzulänglichkeiten in den alten Handreichungen nach grundlegender Überarbeitung. So waren z.B. übergreifende Lernziele in den Bereichen Umweltschutz, rationeller Energieeinsatz und andere lediglich in die Vorbemerkungen der einzelnen Pläne aufzunehmen, was in der Umsetzung zu einer unzureichenden Berücksichtigung im fachbezogenen Unterricht der Berufsschule führte.

Mit 19 Jahren Rahmenlehrplan-Arbeit verband sich eine Fülle von praktischen Erfahrungen, die danach verlangte, in einer Neufassung der Rahmenvorgaben für die Arbeit der Rahmenlehrplan-Ausschüsse berücksichtigt zu werden, z.B. der ständig zunehmende Druck auf den Zeitrahmen durch zunehmende Inhaltskataloge oder eine an manchen Stellen zu großzügige Offenheit der Vorgaben.

Schließlich hatte auch die politische Diskussion Anfang der 90er Jahre um zu lang andauernde Neuordnungsverfahren und die von den Ländern dafür aufzuwendenden finanziellen Mittel dazu beigetragen, über neue Strukturen der Rahmenlehrpläne nachzudenken.

So war zu prüfen, ob nicht durch eine Verbesserung der Rahmenlehrpläne durch deutlichere Orientierung an den Erfordernissen eines modernen Berufsschulunterrichtes die ergänzende Überarbeitung der Rahmenlehrpläne bei der Umsetzung in Landeslehrpläne wenigstens vereinfacht, wenn nicht sogar überflüssig werden könnte.

Daraus würde sich dann auch eine erhebliche Zeitersparnis ergeben, da sich im Zusammenhang mit der stetig angestiegenen Anzahl der Neuordnungsverfahren abzeichnete, dass die Länder mit ihrer landeseigenen Überarbeitung der Rahmenlehrpläne kaum noch Schritt halten konnten, zumal der Zeitraum zwischen der Fertigstellung des Rahmenlehrplans und der Inkraftsetzung der Neuordnung schon immer sehr knapp bemessen war.

Die dritte Phase: vom Beginn der Arbeiten an den neuen Handreichungen bis zu ihrem Beschluss (1992 - 1999)

Am 25./26.03.1993 beschließt der Unterausschuss für Berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz die Überarbeitung der Vorgaben für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen durch eine Arbeitsgruppe, nachdem die Länder zum Umfang und zur Zielrichtung des Überarbeitungsbedarfs durchaus unterschiedliche Vorstellungen geäußert haben.¹⁹⁾ Vielleicht gerade deswegen beteiligen sich 15 der 16 Länder an der Arbeit.

Bemerkenswert ist, dass im Verlaufe der 6 Sitzungen der Arbeitsgruppe die Zahl der Lernplaner gegenüber der Zahl der UABBi-Mitglieder deutlich zunimmt. Bis auf die beiden Vorsitzländer Bremen und Hessen, deren Vertreter aus dem UABBi kommen, ist schließlich nur noch ein weiteres Land mit einem UABBi-Mitglied vertreten, so dass man wohl sagen darf, dass die Arbeit schwerpunktmäßig von den führenden Lernplanern der Länder und deren Intentionen getragen wird. Das hat das Ergebnis der Arbeitsgruppe deutlich beeinflusst, wenngleich es die anschließende Diskussion im Unterausschuss nicht gerade erleichtert hat.

Von Bedeutung ist sicher auch, dass bis auf eine Ausnahme die Mitglieder der Arbeitsgruppe an der Entwicklung des Curricularen Rahmens in den siebziger Jahren nicht beteiligt waren. Auch im Unterausschuss für Berufliche Bildung war inzwischen die "zweite Generation" nachgerückt.

Die Arbeitsgruppe kann bereits im Mai 1994 ihre Arbeit abschließen. Das Ergebnis findet jedoch nicht die Zustimmung der Länder Bayern und Baden-Württemberg, die im Wesentlichen mit der neuen Struktur der Rahmenlehrpläne nach Handlungslernfeldern einen Verlust der Fachlichkeit in den Plänen befürchten.

Erst als ausdrücklich vereinbart wird, dass in Handlungslernfeldern auch sachlogisch strukturierte Einheiten aufgenommen werden können, können die Beratungen im Juni 1995 abgeschlossen werden. Äußeres Zeichen der Einvernehmlichkeit wird die Änderung des Begriffs Handlungslernfeld in Lernfeld (der Berufsschule).

¹⁹⁾ Niederschrift der 183. Sitzung des UABBi, 25./26.03.1993, TOP 3.2.

Jetzt erst wird die Bundesseite informiert. Dabei betonen die Länder die neuen Möglichkeiten der Lernfeldstruktur in Richtung einer besseren Zusammenarbeit der beiden Lernorte. Erneut - wie schon 20 Jahre zuvor - zielen die Intentionen der Länder in Richtung eines nach gleichen Strukturen gemeinsam zu erarbeitenden Planes für beide Lernorte. Die Idee des "integrierten Bildungsplanes" wird dem Bund im Koordinierungsausschuss vorgestellt.

Dabei wird neben einem eng aufeinander bezogenen curricularen Konzept gleichzeitig eine deutlicher aufeinander bezogene Organisation der Planerstellung und -verbreitung nahe gelegt.

So sollen die auf betrieblicher und schulischer Seite zu bildenden Fachgremien am Anfang eine einheitliche Struktur der Pläne nach Lernfeldern gemeinsam festlegen. Diese Lernfelder erhalten dann jeweils lernortspezifische Zielformulierungen und eine Ausfüllung der Zielformulierungen durch Inhaltsangaben, welche wiederum aufeinander abgestimmt werden. Am Schluss erfolgt dann durch eine gemeinsame Veröffentlichung die Information beider Lernorte auch über die Vorgaben des jeweils anderen Lernortes, um so die Kooperation der Lernorte zu fördern.

Der Bund reagiert auf diese Vorschläge mit Zurückhaltung, weitere Beratungen über den "integrierten Bildungsplan" werden vertagt.

Noch in die andauernden länderinternen Beratungen über die endgültige Form der Handreichungen hinein werden ab November 1996 Rahmenlehrpläne nach dem neuen Konzept der Lernfeldstruktur erarbeitet. Bis zum März 1998 entstanden so 32 Pläne. Die Erfahrungen mit dieser Arbeit wurden fortlaufend in die Beratungen zu einer endgültigen Fassung der neuen Handreichungen eingegeben, die schließlich am 05.02.1999 verabschiedet werden konnte.

Bereits in der Endphase der Beratungen zu den neuen Handreichungen, also etwa ab Ende 1997, wurde immer deutlicher, dass mit der Struktur der Rahmenlehrpläne nach Lernfeldern ein Konzept vorlag, das den Intentionen der Kultusministerkonferenz zu einer verbesserten Zusammenarbeit der Lernorte eine ungleich stärkere Unterstützung gewähren konnte, als das mit der Struktur der alten Pläne möglich gewesen war.

Zwar hatte die Bundesseite auf die Vorstellungen der Länder zu einem integrierten Bildungsplan enttäuschend reagiert und bis heute gibt es erst einen integrierten Plan, der von der Kultusministerkonferenz sozusagen als Beweismuster vor wenigen Wochen vorgelegt wurde.

Diese wenig ermutigende Entwicklung darf jedoch nicht daran zweifeln lassen, dass die Intentionen der Kultusministerkonferenz, wie sie bereits 1974 für die Zusammenarbeit der Lernorte formuliert worden sind, nach wie vor ihre Gültigkeit und Berechtigung haben.

Nur eine integrierte Planung des Lernens im dualen System der Berufsausbildung mit einem entsprechenden Plan für beide Lernorte kann die Berufsschulen und Betriebe vor Ort zu einer verbesserten Kooperation veranlassen und damit auf lange Sicht dazu beitragen, dass das duale System der Berufsausbildung in Deutschland seine Qualitäten zurückgewinnt, die in seiner Grundstruktur angelegt sind.

Arnold Höfler

Berufliche Bildung im System dualer Berufsausbildung

1. Ausgangssituation

Das in Deutschland gewachsene System dualer Berufsausbildung hat sich bewährt. In diesem, in seiner Leistungsfähigkeit unbestrittenen, System wirken Ausbildungsbetrieb und Berufsschule zusammen. Jugendliche werden im System dualer Berufsausbildung in einem der etwa 350 anerkannten Ausbildungsberufe ausgebildet durch

- betriebliches Lernen (learning by doing) auf der Grundlage eines Ausbildungsrahmenplans,
- schulisches Lernen im beruflichen Lernbereich durch Einsicht in Sachverhalte und Zusammenhänge und Lerntransfers (problemlösendes Lernen) auf der Grundlage eines vernetzten beruflichen Lernfeldkonzeptes, das mit dem entsprechenden Ausbildungsrahmenplan sachlich und zeitlich abgestimmt ist.

Vorteile betrieblichen Lernens liegen vor allem darin, dass

- Betriebe relativ rasch technische und bürowirtschaftliche Neuerungen einführen,
- Jugendliche in betrieblichen Ernstsituationen ein begründetes Selbstwertgefühl erfahren, ihr Verantwortungsbewusstsein stärken, Teamarbeit und Arbeitsteiligkeit kennen lernen und einschlägige Berufserfahrungen gewinnen.

In keinem anderen Land gibt es ein in Form und Inhalt vergleichbares Berufsbildungssystem. In anderen Ländern wird vollschulisch ausgebildet. Es werden auch berufliche Anlernkurse und Betriebspraktika angeboten.

Betriebliche Ausbildung ist in die Schlagzeilen geraten. Es fehlen betriebliche Ausbildungsplätze. Die Bundesregierung will durch Gesetz sicherstellen, dass notfalls durch eine Abgabe genügend Ausbildungsplätze bereitgestellt werden.

Wir fragen, wie sich berufliche Bildung im System dualer Berufsausbildung in neuerer Zeit entwickelte. Abschließend wird die Frage nach der Ausbildungsplatzabgabe aufgegriffen.

- a) Pädagogische Reformdiskussion im vorigen Jahrhundert ist noch vielfach vom Gegensatz allgemeiner und beruflicher Bildung bestimmt. Sie erweckt den Anschein, als beschränke sich das Interesse mehr auf allgemeine Bildung. Berufliche Bildung - vor allem im System dualer Berufsausbildung - steht mehr im Schatten. Sicher spiegelt sich darin eine Höherbewertung allgemeiner Bildung. Diese Sichtweise entspricht dem damaligen Verständnis von Berufsbildung als einer Angelegenheit der Wirtschaft, die über Form und Inhalt der Nachwuchsbildung am besten Bescheid wisse. Das Hamburger Abkommen der Ministerpräsidenten vom 28.10.1964 zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens trifft keine Regelung für berufliche Schulen.
- b) Mit dem Vorrang der Allgemeinbildung ist eine Geringschätzung praktischer Verwertbarkeit von Wissen verbunden; spezielle Berufsanforderungen werden unbesehen gleichgehandelt. Es gilt als ausgemacht, dass Wissen, das nicht unmittelbar mit dem Gedanken an Praxis erworben wird, zu bester Praxis führt. Bildung entstehe dort, wo Gegenstände um ihrer selbst willen gesucht und geliebt werden.
- c) In dem Maße, in dem allgemeine Bildung eine Korrektur der neuhumanistischen Bildungsidee zu ignorieren scheint, gehen Vertreter allgemeiner und beruflicher Bildung den Weg, der ihnen bildungstheoretisch vorgezeichnet ist.
- d) Für berufliche Bildung wird Georg Kerschensteiner genannt. Er ist Vorkämpfer der Arbeitsschule, Begründer der modernen Berufsschule und "Miterfinder" des Systems dualer Berufsausbildung. Sein Credo: "Der Beruf ist die Pforte zur Menschenbildung." Heinrich Weinstock weist darauf hin, dass die (Berufs-) Bildungstheorie in weiten Teilen noch fiktiven Idealen handwerklicher Berufsarbeit verhaftet bleibt. Wegen der grundsätzlichen Bewertung der (Berufs-) Bildungstheorie wird auf zwei Schriften des leider zu früh verstorbenen Berufspädagogen Herwig Blankertz verwiesen: "Berufsbildung und Utilitarismus" (1963) und "Bildung im Zeitalter der großen Industrie" (1969).

- e) Zur Überwindung der Trennung tragen Pädagogen wie Eduard Spranger, Theodor Litt und auch Heinrich Weinstock bei.

Eduard Spranger sagt in "Grundlegende Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung" (1918, 1964): "Es ist die Aufgabe unserer Zeit, das Wort "Berufsbildung" in seinem ganzen Gehalt zu verstehen. Bildung birgt immer ein Allgemeines in sich selbst." Theodor Litt trägt durch kritische Analysen zu einer nüchternen Abklärung der reformpädagogischen Diskussion bei. Gegen welche persönliche Diskriminierung er anzufechten hatte, zeigt seine rückblickende Äußerung auf dem "Deutschen Berufsschultag" 1962, wo ihn der Bundesverband der Lehrer an beruflichen Schulen mit der Georg-Kerschensteiner-Plakette auszeichnete: "Ich wurde in meinen Kreisen verlacht, verhöhnt, verspottet, ja als Abtrünniger bezeichnet, weil ich nicht mehr den Bildungsbegriff des 19. Jahrhunderts vertrat. Die maßgeblichen Kreise kennen die Berufsbildung nicht."

Heinrich Weinstock untersucht in "Arbeit und Bildung" (1954) die Rolle der Arbeit im Prozess um unsere Menschwerdung. Seiner Forderung, die Berufspädagogik soll sich die harte Wirklichkeit des modernen maschinellen Arbeitslebens rückhaltlos eingestehen, entspricht vor allem Herwig Blankertz.

- f) Der Gedanke, dass auch berufliche Bildung zum Gesamtbildungssystem gehört, hat sich erst im Verlauf der Reformdiskussion durchgesetzt. Vieles von dem, was in der Diskussion als erhaltenswert oder reformbedürftig erscheint, wird erst entwicklungsgeschichtlich verständlich. So wie sich berufliche Bildung in ihren Problemen und Vorzügen darstellt, ist sie Ergebnis geschichtlicher Entwicklung und pädagogischer Auseinandersetzung.

2. Berufliche Bildung

- a) Heute stehen wir in einer Situation, in der die durch die neuhumanistische Bildungsauffassung herbeigeführte Trennung von Bildung und Ausbildung, Menschlichkeit und Brauchbarkeit, Theorie und Praxis unhaltbar ist.

Technisch-wirtschaftliche Entwicklung hat tiefgreifende Änderungen der technischen Ausrüstung, der Arbeits- und Geschäftsprozesse und der Organisationsstrukturen zur Folge. Arbeitswelt verlangt eine gründlichere, weil anspruchsvoller werden-

de Ausbildung. Im Vordergrund stehen Planung, Steuerung, Kontrolle und IT-Kompetenz.

Informations- und Kommunikationstechniken sind universal. IT-Kompetenz ist Schlüsselqualifikation. Der arbeitende Mensch löst sich mehr und mehr aus dem unmittelbaren Wirkungsablauf technischer Aggregate heraus. Der manuelle Leistungsanteil wird kleiner. Die neugeordneten Elektroberufe 2003 (Arbeit an komplexen Systemen, integrierte Aufgabenwahrnehmung, Selbstorganisation der Arbeit, IT-Kompetenz, Teamarbeit) weisen in diese Richtung. Fachliche Kompetenzen werden stärker als bisher an Kriterien wie technischem Fortschritt, Mobilität und Handlungsfähigkeit orientiert.

- b) Verhaltensweisen und Einstellungen, traditionellerweise nur zum Teil berufstypisch, sind heute Voraussetzungen für beruflichen Aufstieg.

Qualifikationen wie

- sich schnell und sachgerecht informieren,
- disponieren und koordinieren,
- Lernen durch Einsicht in Sachverhalte und Zusammenhänge (Strukturen, Prozesse, Handlungsstrategien),
- Prinzip oder verwandte Lösung auf neue Problemstellung transferieren (problemlösendes Lernen),
- mit Hypothesen und modellorientierten Simulationen arbeiten,
- sich auf neue Situationen einstellen,
- Alternativen erkennen und sich entscheiden,
- Kommunikationsfähigkeit (auch in einer Fremdsprache),
- sich eine Meinung bilden und sie auch vertreten,
- eigene Interessen gegen Interessen anderer abwägen,
- Selbständigkeit,
- Teamfähigkeit,

sind allgemeine und berufliche Qualifikationen zugleich. Berufliche Bildung muss sicherstellen, dass mit beruflichen auch allgemeine Kompetenzen erworben werden.

- c) Ausbildungsbetriebe und Berufsschule erfüllen - bei aller Eigenständigkeit ihrer Lernorte - im System dualer Berufsausbildung einen gemeinsamen Bildungsauftrag. Erfüllung dieses Auftrags setzt vertrauensvolle Abstimmung und Zusammenarbeit in inhaltlichen und organisatorischen Fragen voraus.
- d) In Hessen legt die Berufsschule ihre Unterrichtsverteilung in Abstimmung mit den Ausbildern fest. Kriterien für die Festlegung sind pädagogische Aspekte und unterrichtsorganisatorische Möglichkeiten der Berufsschule. Im Konfliktfall - wenn Berufsschule und Ausbilder sich nicht einigen können - entscheidet das Staatliche Schulamt.
- e) Es ist erfreulich, dass in hessischen Berufsschulen generell 12 Wochenstunden unterrichtet werden. Die 12 Wochenstunden brachte der frühere Staatssekretär Dr. Walter Müller auf den Weg. 12 Wochenstunden wurden 1969 in Hessen gesetzlich verankert. In dieser Frage gab es lange Jahre in der Kultusministerkonferenz Dissens. Erst in der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14./15.03.1991) werden 12 Wochenstunden vereinbart. Zu erwähnen gilt, dass sich 1991 im UABBi Vertreter aus den jungen Ländern in der Frage des Unterrichtsumfanges engagierten. In der früheren DDR wurden 14 Wochenstunden (betrieblicher) Berufsschulunterricht erteilt.
- f) § 4 Abs. 4 Hess. Schulgesetz weist in die richtige Richtung. Die Einbeziehung der Leistungsfeststellung im beruflichen Lernbereich der Berufsschule in das Gesamtergebnis der Kammerabschlussprüfung wäre systemgerecht und ist pädagogisch geboten.
- g) Der Übergang vom fachlich gebundenen Lehrgangskonzept zum vernetzen (fachlich übergreifend, handlungsorientiert, multimedial) beruflichen Lernfeldkonzept gleicht im Lehrplanverständnis der Berufsschule einem "Paradigmenwechsel" (Karin Wolff, Hessische Kultusministerin am 19.11.2003 in der IHK Frankfurt a.M.). Die Vernetzung des beruflichen Lernbereichs zum Lernfeldkonzept ist geeignet, zur Sicherung der Lernqualität der Berufsschule im System dualer Berufsausbildung beizutragen.

- h) Die Kultusministerkonferenz beschließt 1992: Hauptschulabsolventen können bei durchgängig 12 Wochenstunden Berufsschulunterricht einen mittleren Abschluss erwerben. Fremdsprachliche Auflagen müssen erfüllt sein.
- i) Nach § 39 Abs. 5 Hess. Schulgesetz kann auf Grund einer Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz die Fachhochschulreife auch über die Berufsschule erworben werden. Bislang konnten bestimmte in der Berufsschule erbrachte Leistungen in der Organisationsform C angerechnet werden. Der Erwerb der Fachhochschulreife war an Auflagen der Organisationsform C der Fachoberschule gebunden. Mit der neuen Regelung gibt die Berufsschule ihren Charakter als Schulform zugunsten eines Bildungsganges, der (auch) auf das Abschlussprofil Fachhochschulreife gerichtet ist, auf.
- j) Die in § 39 Abs. 5 Hess. Schulgesetz aufgeführten Abschlussprofile sind Ergebnis pädagogischer Auseinandersetzungen. Allgemeine und berufliche Bildung sind gleichwertig. Berufsschule ist weiterführender Bildungsgang.
- k) Eine Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz über ein gestuftes Abschlussprofil Hochschulreife, das vom Bildungsgang der Berufsschule ausgeht, steht noch aus. Auf die verdienstvolle Bestandsaufnahme und erste Analyse der zweijährigen Berufsoberschule von Horst Knaut und Ulrich Richter in "Wirtschaft und Erziehung" 2003 wird hingewiesen.

Es kommt offenbar Bewegung in Studienberechtigungen.

Exkurs: Hessisches Hochschulgesetz (Novellierung)

Bisher Meisterprüfung = fachgebundene Studienberechtigung plus Eingangsprüfung.

Künftig Meisterprüfung = Abitur = allgemeine Hochschulreife ohne Eingangsprüfung.

Hessen will dem Beispiel Niedersachsens folgen (FAZ vom 13.04.2004, "Mit dem Meisterbrief zum Magisterhut").

3. Unterausschuss "Berufliche Bildung"

- a) Berufliche Bildung gehört zu den Bereichen, denen die Kultusministerkonferenz seit Anfang der siebziger Jahre Priorität einräumt. Die Kultusministerkonferenz bildet den Unterausschuss für Berufliche Bildung (UABBi), der seitdem die Interessen der Kultusministerkonferenz vor allem bei der Vorbereitung von Rahmenvereinbarungen und Koordinierung beruflicher Bildung wahrnimmt.
- b) Zur Sicherung und Verbesserung des Zusammenwirkens von Berufsschule und Ausbildungsbetrieben hat die Kultusministerkonferenz mit der für die Berufsausbildung zuständigen Bundesregierung in einem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll vom 30.05.1972 ein Verfahren zur Abstimmung der Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung und der entsprechenden Rahmenlehrpläne für die Berufsschule entwickelt.
Verfahren und Ergebnis sind für berufliche Bildung im System dualer Berufsausbildung von fundamentaler Bedeutung.

4. Berufliche Grundbildung

- a) Zu einem wichtigen Ergebnis der Arbeit des UABBi in den siebziger Jahren zählt die 1973 beschlossene und 1978 novellierte Vereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), deren Ziel es ist, Ausbildung in Berufen des Systems dualer Berufsausbildung in eine Grundbildung auf Berufsfeldbreite und einer darauf aufbauenden Fachbildung zu gliedern. Zu jedem der 13 Berufsfelder wird ein berufsfeldbezogener Rahmenlehrplan entwickelt und vereinbart. Alle Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zum BGJ waren Gegenstand der Beratung im Koordinierungsausschuss (Gemeinsamens Ergebnisprotokoll).
- b) Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zum BGJ beruhen auf zwei Ereignissen:
Ein von der Bundesregierung 1965 berufener Sachverständigenrat legt in einem Gutachten die Situation dar, in die der arbeitende Mensch heute hineingestellt ist:
- Mit wachstumsbedingtem Strukturwandel vollzieht sich ein Wandel beruflicher Qualifikationen.

- Ausbildung und Erwerbsberuf fallen immer mehr auseinander.
- Je spezieller Ausbildung, umso schneller ist sie überholt.
- Jugendlichen soll bewusst werden, dass es kein Auslernen gibt. Die Idee vom "life-long-learning" wird in das allgemeine Bewusstsein gehoben. Weiterbildung erhält eine neue Dimension.
- Fortschritt der Technik verlangt mehr berufliche Spezialisierung, Wirtschaftsdynamik - auf Grund des technischen Fortschritts - mehr Mobilität und Anpassungsfähigkeit; beides soll über eine breite Bildungs- und Ausbildungsbasis aufgefangen werden.

Der Bundesgesetzgeber greift diese Gedanken im Berufsbildungsgesetz vom 14. August 1969 auf und legt in § 1 Abs. 2 fest: "Die Berufsausbildung hat eine breit angelegte Grundbildung und die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit notwendigen fachlichen Fertigkeiten und Kenntnisse in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen."

5. Berufsgrundbildungsjahr (BGJ)

Das BGJ versteht sich als Angebot zur Lösung des Problems beruflicher Grundbildung. Im Vorgriff auf eine generelle Einführung des BGJ hat Hessen in den siebziger Jahren das System aufsteigender Fachklassen (Unter-, Mittel-, Oberstufen) durch das kreisberufsschulfreundliche System der Grund- und Fachstufen ersetzt. Die Grundstufe umfasst verwandte Berufe eines Berufsfeldes. Die Grundstufe in Teilzeitform sollte nach und nach durch vollschulische Grundstufen (= BGJ/s) abgelöst werden. Das BGJ sieht im berufsfeldbezogenen Lernbereich in der Regel 26 Wochenstunden vor. Der erfolgreiche Besuch des schulischen BGJ wird nach § 29 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz in Verbindung mit der Bundesverordnung über die Anrechnung eines schulischen BGJ/s bis zu einem Jahr auf die Ausbildungszeit angerechnet.

6. Anmerkungen zum BGJ

- a) Die Einführung des schulischen BGJ ist in den Anfangsjahren auf großes Interesse - vor allem beim Handwerk - gestoßen. Im Berufsfeld "Holztechnik" wird in Hessen - mit Vorvertrag - schulisches BGJ praktiziert.
- b) Die Novellierung der BGJ-Rahmenvereinbarung 1978 - wonach im BGJ mit breiten Berufsfeldern im 2. Halbjahr Schwerpunkte gebildet werden, so dass eine unterjährige Anrechnung von sechs Monaten möglich wird - hat an der grundsätzlich ablehnenden Einstellung der ausbildenden Wirtschaft zum BGJ wenig geändert.
- c) Auch die Wunschvorstellung, die Verlängerung der Ausbildungszeit um sechs Monate in den Berufen der Berufsfelder Metalltechnik und Elektrotechnik in den achtziger Jahren begünstige die Einführung des BGJ, erfüllte sich nicht.
- d) Ausbildung zur Dienstleistungsfachkraft im Postbetrieb (erstes Jahr ausschließlich schulisches BGJ) in den achtziger Jahren erschien wie ein Silberstreif am Horizont.
- e) Die landsweite Einführung des schulischen Berufsgrundbildungsjahres im Berufsfeld Agrarwirtschaft in den achtziger Jahren in Hessen führte - trotz Konzession von nur 8 Wochenstunden Berufsschulunterricht in der Fachstufe (2. und 3. Ausbildungsjahr) - bei den Ausbildungsbetrieben nur zu vorübergehender Akzeptanz. Ausbildungsbetriebe wollen ihren Nachwuchs von Ausbildungsbeginn an auswählen. Durch das Berufsgrundbildungsjahr läge die Auswahl ihres Nachwuchses bei der Berufsschule. Auf eine Vorvertragsregelung - wie im Berufsfeld Holztechnik - ließen sich die Ausbildungsbetriebe nicht ein.
- f) Der Bund hat das BGJ in den Anfangsjahren bundesweit finanziell gefördert.
- g) Für die ausbildende Wirtschaft sind Grundbildung und Fachbildung und Vermittlung von Berufserfahrungen eine ausbildungsdidaktische Einheit während der gesamten Ausbildungszeit. Eine Herauslösung der Grundbildung und Konzentration in einem vollschulischen BGJ komme für die ausbildende Wirtschaft prinzipiell nicht in Frage. Die analoge Übertragung des § 26 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz (betriebliche

Stufenausbildung) auf das schulische BGJ wird von der ausbildenden Wirtschaft nicht akzeptiert. Die ausbildende Wirtschaft sieht sich bestätigt, wenn heute Ausbildungsberufe - wie bei den IT-Berufen - keinem Berufsfeld mehr zugeordnet werden, weil zu vermittelnde berufliche Qualifikationen berufsfeldübergreifend sind.

- h) Modellversuche Anfang der achtziger Jahre in den Berufsfeldern Metalltechnik, Elektrotechnik und Wirtschaft/Verwaltung, über das schulische BGJ, die Fachstufe und Zusatzunterricht in insgesamt drei Jahren auch zur Fachhochschulreife zu führen, wurden nach zwei erfolgreichen Durchläufen nicht weitergeführt. Wegen grundsätzlicher Ablehnung der "BGJ-Anrechnung" waren dem Versuch Grenzen gesetzt.
- i) Jugendliche, die in kein Ausbildungsverhältnis eintreten (§ 59 Abs. 3 Hessisches Schulgesetz), können die verlängerte Vollzeitschulpflicht auch durch Besuch eines schulischen BGJ (§ 60 Abs. 3 Hessisches Schulgesetz) erfüllen. Nach den aufgezeigten Problemen mit der BGJ-Anrechnung erscheint eine solche Regelung nicht ganz unproblematisch. Der Besuch eines BGJ als "Warteschleife" ohne Chance auf eine spätere betriebliche Anrechnung (§ 29 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz) oder eine spätere betriebliche Ausbildung überhaupt ist für ausbildungswillige Jugendliche frustrierend. Ihre Angst, den Anschluss an die Berufswelt zu verlieren, ist verständlich, wird doch für über 60 % der Jugendlichen über eine qualifizierte Berufsausbildung die Entscheidung über Lebensweg und Sozialchancen getroffen.
- j) Ausbildungsbetriebe könnten - wenn Jugendliche im ersten Jahr generell ein vollschulisches BGJ besuchen würden - bei gleicher Ausbildungskapazität weit mehr Jugendlichen eine Ausbildungschance bieten.
- k) Es wäre abwegig, im schulischen BGJ eine Korrektur des Systems dualer Berufsausbildung zu vermuten. Keine Frage, dass der ausbildenden Wirtschaft die Kann-Vorschrift des § 29 Abs. 2 Berufsbildungsgesetz lieber ist als die Muss-Vorschrift aus dem § 29 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz (BGJ-Anrechnung).

7. Ausblicke

a) Lange Zeit galt die Devise: Jedem Ausbildungswilligen eine betriebliche Ausbildung; wenn es sein muss, Ausbildung auch auf Vorrat. Attribute wie Markenzeichen, Wettbewerbsvorteil, Standortvorteil, Exportschlager wurden unbesehen mit dem System dualer Berufsausbildung gleichgesetzt. Mit sinkender Tendenz beteiligt sich heute nur noch ein Teil der Betriebe und Verwaltungen an Berufsausbildung. Für eine wachsende Zahl von Jugendlichen wird die Wahlmöglichkeit des Berufs eingeschränkt und sogar die Sicherung des Fachkräftebedarfs gefährdet. Durch die allgemeine schwierige wirtschaftliche Lage werde betriebliche Ausbildung zu einem gewichtigen betrieblichen Kostenfaktor. Betriebliche Ausbildung wird auf reines "Kosten-Nutzen-Denken" reduziert.

b) "Warteschleifen" mit Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz finden, durchziehen Schulen.

Edelgard Bulmahn, zuständige Berufsbildungsministerin des Bundes, fragt am 13.03.2003 im Zusammenhang mit der geplanten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes den Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung: "Sollten wir auch eine schulische Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen mit garantierter Kammerprüfung grundsätzlich ermöglichen ?" Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sieht in einem Eckwertepapier vom Februar 2004 zur geplanten Novellierung des Berufsbildungsgesetzes u.a. vor:

- Zulassung von Absolventen vollschulischer Bildungsgänge zur Kammerabschlussprüfung,
- Verwertbarkeit von - an beruflichen Schulen erworbenen - Teilqualifikationen für eine betriebliche Ausbildung.

c) Nach dem Berufsbildungsgesetz von 1969 wird betriebliche Ausbildung öffentlich verantwortet. Für ein ausreichendes betriebliches Ausbildungsangebot trägt die Wirtschaft die Verantwortung. In einem Urteil vom 10.12.1980 stellt das Bundesverfassungsgericht fest, dass die Wirtschaft der "Natur der Sache nach" die Möglichkeit hat, Ausbildungsplätze zu schaffen und anzubieten. Weiter stellt das Bundesverfassungsgericht fest: "Wenn der Staat in Anerkennung dieser Aufgabenteilung den Arbeitgebern die praxisbezogene Berufsausbildung der Jugendlichen überlässt, so muss

er erwarten, dass die gesellschaftliche Gruppe der Arbeitgeber nach Maßgabe ihrer objektiven Möglichkeiten die Aufgabe erfüllt, dass grundsätzlich alle ausbildungswilligen Jugendlichen die Chance erhalten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Das gilt auch dann, wenn das freie Spiel der Kräfte zur Erfüllung der übernommenen Aufgabe nicht mehr ausreichen sollte."

- d) Appelle an die Wirtschaft brachten bislang nicht den gewünschten Erfolg. So appelliert Bundeskanzler Gerhard Schröder im Rahmen einer Ausbildungsinitiative am 03.08.2003 in BamS: "Wir brauchen mehr Lehrstellen. Ohne Ausbildung hat ein Jugendlicher keine Chance auf einen geordneten Einstieg ins Berufsleben. Das duale Ausbildungssystem hat in Deutschland Tradition. Um die Qualität der Ausbildung werden wir weltweit beneidet."
- e) Als "ultima ratio" bringt die Bundesregierung im April 2004 eine Gesetzesinitiative zur Ausbildungssicherung auf den Weg.
- f) Die Reaktion auf diese Gesetzesinitiative ist - das zeichnet sich schon im Vorfeld ab - konträr. Sei reicht von "längst überfällig" bis zur "Ablehnung". Die Arbeitgeber weisen darauf hin, dass unter einer Zwangsmaßnahme Ausbildungsqualität leiden werde. Betriebliche Ausbildung beruhe wesentlich auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Betriebe würden auf diese "Zwangsmaßnahmen" mit Rationalisierung und Arbeitsplatzabbau reagieren. Eine gesetzliche Ausbildungsplatzabgabe sei kontraproduktiv. Die Arbeitgeber machen sich für einen freiwilligen Ausbildungspakt stark.
- g) Der Bundestag beschließt am 08.05.2004 mit den Stimmen der Koalition das Gesetz zur Ausbildungsplatzabgabe. Jeder ausbildungswillige Jugendliche soll einen Ausbildungsplatz erhalten. Gelingt es nicht, werden Betriebe, die nicht oder nicht genügend ausbilden, mit einer Abgabe belegt. Betriebe mit genügend Ausbildungsplätzen werden belohnt. Das Gesetz soll greifen, wenn bis zum 30. September eines Jahres die Zahl der freien Ausbildungsplätze nicht um mindestens 15 % höher liegt als die Zahl der Ausbildungsplatzsuchenden. Über die Erhebung der Abgabe entscheidet das Bundeskabinett. Das Gesetz soll nicht angewendet werden, wenn zuvor ein verbindlicher Ausbildungspakt von Wirtschaft und Bundesregierung zustande kommt. Tarifliche Lösungen, wie in der Bauwirtschaft oder Chemiebranche, haben Vorrang

vor dem Gesetz. Gelingt es nicht, genügend Ausbildungsplätze bereitzustellen, sollen Betriebe, deren Ausbildungsquote unter 7 % liegt, in einen Fonds einzahlen. Abgabepflichtig sind alle Betriebe mit 10 und mehr sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten. Jeder Ausbildungsplatz, der oberhalb der Quote liegt, wird aus diesem Fonds gefördert auch dann, wenn der Betrieb weniger als 10 Beschäftigte hat. Für die Ausführung des Gesetzes und die Verwaltung der Umlage soll das Bundesverwaltungsamt zuständig sein.

Der Bundesrat hat das Gesetz zur Ausbildungsplatzabgabe mit großer Mehrheit dem Vermittlungsausschuss zugeleitet. Dort soll es zunächst liegen bleiben. Am 16.06.2004 hat die Bundesregierung einen Ausbildungspakt mit der Wirtschaft vereinbart, dass die Wirtschaft in den nächsten 3 Jahren jeweils 30.000 neue Ausbildungsplätze und 25.000 neue Plätze für eine betriebliche Einstiegsqualifikation (z.B. Berufspraktika) schafft. Die Bundesregierung erklärt im Gegenzug, die Zahl der Ausbildungsplätze in diesem Jahr in der Bundesverwaltung um 20 % zu erhöhen. Auf der Grundlage einer Zwischenbilanz im November 2005 soll entschieden werden, ob die Zusagen der Wirtschaft umgesetzt wurden oder ob das Gesetzgebungsverfahren wieder aufgenommen wird.

- h) Es ist zu hoffen und zu wünschen, dass genügend Ausbildungsplätze bereitgestellt werden. Ist die Zahl der Ausbildungsplätze niedriger als die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen, haben nur leistungsstärkere Bewerber eine echte Berufswahl, die übrigen müssen sich mit dem Rest zufrieden geben oder gehen leer aus. Das System dualer Berufsausbildung muss Berufschancen bieten und als "Erfolgsmodell" attraktiv bleiben. Berufliche Bildung schafft Perspektiven und ist Zukunftsinvestition.

Literatur :

ARNOLD, R., Handlungsorientierung in der Berufsbildung. Leitprinzipien einer lebendigen Lernkultur (31-46). In Gröger (Hrsg.), Berufsschulsymposium 1994, München 1994.

DUBS, R., Komplexe Lehr-Lern-Arrangements im Wirtschaftsunterricht (159-178). In: Beck/Müller (Hrsg.), Berufserziehung im Unterricht, Weinheim 1996.

KUTSCHA, G., Das System der Berufsausbildung (203-236). In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 9/I, Stuttgart 1995.

LIPSMEIER, A., Das Allgemeine in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (24-43). In: Vj.schrift für wissenschaftliche Pädagogik (75), 1999.

Frank Wehrmeister

Betriebsberufsschulen in der ehemaligen DDR*

Berufsausbildung war in der DDR eine originäre staatliche Aufgabe.¹⁾ Das verordnete Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen korrespondierte mit einem zentral gesteuerten und wenig differenzierten beruflichen Schulwesen. Träger des schulischen Teils der Berufsausbildung waren überwiegend Betriebsberufsschulen und kommunale Berufsschulen.

Die Betriebsberufsschule bildete die Hauptsäule des DDR-Berufsbildungssystems. Aufgrund ihrer engen Bindung an die volkseigenen Betriebe und Kombinate bedeutete der Zusammenbruch der Zentralverwaltungswirtschaft zugleich das Ende dieser Bildungseinrichtungen. Unmittelbarer Handlungsbedarf entstand in erster Linie aus der Notwendigkeit, die nichtakademische Berufsausbildung weiterhin institutionell abzusichern.

Es ist angemessen, den Übergang der Betriebsberufsschulen in die Trägerschaft kommunaler Gebietskörperschaften nicht nur als verwaltungstechnische Aufgabe zu beschreiben, sondern auch als Teil eines grundlegenden Wandels im System der nichtakademischen Berufsausbildung, der in einer extrem kurzen Zeitspanne erfolgte und berufspädagogische Reflexionen kaum zuließ. Zweifellos verdient es ein Berufsbildungssystem, durch das innerhalb von ca. 40 Jahren zigtausend Jugendliche ihre berufliche Ausbildung erfahren haben, auch dahingehend befragt zu werden, inwieweit es eine Alternative zum etablierten dualen System der Berufsausbildung darstellte.

* *Dieser Beitrag wurde erstmalig in dem Kompendium "Die Systeme beruflicher Qualifizierung, Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich" publiziert und wird an dieser Stelle in etwas veränderter und erweiterter Fassung mit freundlicher Genehmigung des Herausgebers Herrn Professor Georg Rothe erneut veröffentlicht.*

¹⁾ Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik, 8. Aufl., Berlin (Ost) 1976, Artikel 25.

Die Entwicklung des ostdeutschen Berufsbildungssystems verlief zwischen 1949 und 1989 abgekoppelt und in Diskontinuität zum dualen System, freilich ohne völlig mit den bewährten Formen der deutschen Facharbeiterausbildung zu brechen.

In den ersten Jahren seines Bestehens war es durchaus von bildungspolitischen und berufspädagogischen Innovationen geprägt. Zentralstaatliche Leitung und Lenkung schränkten die Handlungsspielräume in Forschung und Praxis jedoch zunehmend ein, obwohl es nicht an entsprechender Kompetenz fehlte. Ohne die Mitwirkung der in den östlichen Ländern vorhandenen Experten beruflicher Bildung - insbesondere der Lehrerschaft an den berufsbildenden Schulen - wäre der rasante bildungspolitische Wandel im Gefolge der Ereignisse von 1989 und die Neukonstituierung der Berufsbildung einschließlich der völligen Neustrukturierung des berufsbildenden Schulwesens nicht in einer so verhältnismäßig kurzen Zeitspanne zu bewerkstelligen gewesen.

Zur Institutionalisierung des DDR-Berufsbildungssystems

Bereits vor der Gründung der DDR gab es auf dem Boden der damaligen sowjetischen Besatzungszone (SBZ) umfassende Bestrebungen, die Berufsausbildung wieder in Gang zu setzen und neu zu strukturieren. Der wirtschaftliche Wiederaufbau erforderte in hohem Maße qualifizierte Facharbeit. Das besondere Augenmerk galt der Industrie. Aus dieser Sicht schien es nicht hinnehmbar, dass die Hauptlast der Lehrlingsausbildung in den Nachkriegsjahren auf dem Handwerk ruhte. Abgesehen von der politischen Absicht, das private Handwerk in seiner gesamtwirtschaftlichen Bedeutung zurückzudrängen, war die Verschiebung des Schwerpunktes der Berufsausbildung in die Großbetriebe ein Gebot der beabsichtigten ökonomischen Entwicklung.

Nachdem auf Grundlage des Befehls Nr. 40 der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) der Unterricht in den berufsbildenden Schulen zum 01.10.1945 wieder aufgenommen worden war, legten im April und Juli 1946 veröffentlichte Stundentafeln für die Berufsschule den Umfang des Berufsschulunterrichts auf zwölf Stunden und somit die Einführung eines zweiten Berufsschultages fest.²⁾ Am 03.11.1947 trat eine gemeinsam von der Arbeitsverwaltung und der Verwaltung für Volksbildung initiierte "Verordnung über die Ausbildung von Indust-

²⁾ Stundentafeln für Berufsschulen. Vom 01.04. bzw. 01.07.1947, in: Dokumente zur Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik, Teil 1: 1945 bis 1955, Berlin 1970, S. 205 f..

riearbeitern in den Berufsschulen" in Kraft³⁾, die eine "Anordnung über die Förderung des Berufsnachwuchses in volkseigenen Betrieben" nach sich zog. Letztere ist als offizielles Gründungsdokument der Betriebsberufsschulen zu betrachten.⁴⁾

Die Verordnung umfasste Rahmenbestimmungen für die betriebliche und schulische Lehrlingsausbildung und regelte die Berufsschulpflicht für Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren. Sie könnte aufgrund ihres umfassenden Inhaltes auch als "erstes deutsches Berufsausbildungsgesetz" bezeichnet werden. Die volkseigenen Betriebe wurden u. a. aufgefordert, die Berufsausbildung an die betriebliche Praxis zu koppeln und insbesondere den theoretischen Unterricht und die praktische Ausbildung "auf das engste" zu vereinen. Entgegen den bisherigen Festlegungen konnte der Berufsschulunterricht nun auch auf mehr als zwei Wochentage verteilt werden. Bis zum Beginn der Lehrjahres 1948/49 sollten kurzfristig noch 60 Lehrwerkstätten mit Betriebsberufsschulen eingerichtet werden.

Für den Aufbau von Betriebsberufsschulen mangelte es weder an theoretischen Vorarbeiten seitens der "Väter der Berufsschule" (u. a. *Oskar Pache* und *Georg Kerschensteiner*) noch an schulpraktischen Erfahrungen. Einschlägige Anknüpfungspunkte ergaben sich zu den Werkschulen, die einigen Großbetrieben vor 1945 zur Rekrutierung ihres Facharbeiternachwuchses dienten. Die historischen Vorbilder der Betriebsberufsschulen bedienten sich bereits erfolgreich einer engen Verzahnung von praktischer Ausbildung und theoretischem Unterricht. Insbesondere den von der SMAD eingesetzten deutschen Selbstverwaltungsorganen in der SBZ lag wenig daran, eine Traditionslinie zu diesen Einrichtungen zu ziehen, galten doch die Werkschulen in erster Linie als Relikte der "kapitalistischen Lehrlingszucht", obwohl die Vorteile einer auf den Lehrberuf bezogenen Fachklassenbildung und einer organisierten Unterweisung in betrieblichen Lehrwerkstätten nicht zu bestreiten waren. Das Unterfangen, den ausbildungsdidaktischen Gewinn der Werkschulen für die Lösung des Theorie-Praxis-Problems unter anderen bildungspolitischen Vorzeichen zu konservieren, führte zwangsläufig zu heftigen bildungspolitischen und berufspädagogischen Kontroversen. Einige Protagonisten rezipierten das berufspädagogische Erbe von *Georg Kerschensteiner*, was bei den politisch Verantwortlichen auf Ablehnung stieß.⁵⁾

³⁾ Berufsbildung 2 (1948) 1, S. 28 - 32.

⁴⁾ Berufsbildung 2 (1948) 7, S. 32 f..

⁵⁾ Less, H., Verschulung der Praxis oder Pädagogisierung der Arbeit? in: Berufsbildung 1 (1947) 4/5, S. 14 - 18.

Die zunächst offen geführte Diskussion mündete in ein klares Bekenntnis zum Aufbau eines flächendeckenden Netzes an Betriebsberufsschulen. Mitte des Jahres 1949 gab es in der SBZ bereits 509 Betriebsberufsschulen mit 60.023 Schülerinnen und Schülern. Damit rekrutierten in dieser Zeit ca. 40 % der Berufsschulen weniger als 10 % der Jugendlichen, die überhaupt eine Berufsschule besuchten.⁶⁾ Ein korrigierender Eingriff erfolgte mit einem Beschluss des Politbüros der SED vom 05.06.1949, in dem eine Mindestschülerzahl von 100 für die Betriebsberufsschulen festgelegt wurde, um die Bildung von "Zwergschulen" künftig zu vermeiden.⁷⁾ Derselbe Beschluss regelte die Zuständigkeiten für die Berufsausbildung. Danach wurden die Direktoren der Betriebsberufsschulen auf Vorschlag der Betriebsleiter von den Volksbildungsministerien der Länder ernannt, die selbstständige Abteilungen für Berufsausbildung einrichteten. Mit der Auflösung der Länder übernahmen die Räte der Kreise deren Aufgaben. Für die Durchführung der Berufsausbildung und die Bereitstellung notwendiger materiell-technischer Ressourcen waren dagegen die Betriebsleiter selbst verantwortlich.

Am 01.11.1956 wurde das Deutsche Institut für Berufsbildung - das spätere Zentralinstitut für Berufsbildung der DDR - mit der Aufgabe gegründet, den erforderlichen wissenschaftlichen Vorlauf für berufsbildungspolitische Entscheidungen und die weitere Ausgestaltung der Berufsbildung zu schaffen. Für die weitere Gestaltung des Berufsbildungssystems ergaben sich in den nächsten Jahren folgende Schwerpunkte:

1. Verlagerung der Lehrlingsausbildung vom Handwerk auf die Industrie

Die Beseitigung privatwirtschaftlicher Eigentumsverhältnisse und die Schaffung großindustrieller Strukturen in der Volkswirtschaft ließen sich auf längere Sicht nicht mit der Tatsache vereinbaren, dass in den ersten Nachkriegsjahren die Mehrheit des Facharbeiternachwuchses noch in privaten Handwerksbetrieben ausgebildet wurde (1947 ca. 80 %). Während anfangs allein der massive quantitative Zuwachs der industriellen Lehrlingsausbildung zu einer Verschiebung zu Ungunsten der Handwerksbetriebe führte, betrieb die DDR später die Marginalisierung des Handwerks mit dem Ergebnis, dass dessen Ausbildungsaktivitäten kaum mehr über die einfache Reproduktion seines Arbeitskräfte-

⁶⁾ Less, H., Die Berufsausbildung an der Schwelle des zweiten Planjahres, in: Berufsbildung 3 (1949) 15, S. 4 - 7.

⁷⁾ Über die Verbesserung der Ausbildung qualifizierter Arbeiter in den Berufsschulen. Beschluss des Politbüros der SED. Vom 05.07.1949, in: Dokumente zur Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1: 1945 bis 1955, Berlin 1970, S. 327 - 329.

potenzials hinausreichen. Fehlende Ausbildungsmöglichkeiten führten schließlich zu einem Mangel an ausgebildeten Fachkräften im Handwerk. Viele kleine Familienbetriebe mussten aufgeben. Engpässe bei der Versorgung der Bevölkerung mit bestimmten Leistungen waren die Folge.

2. Wandlung von der Spezialisierung zur breiten beruflichen Grundbildung

In den Anfangsjahren der DDR orientierte sich die Berufsausbildung weitgehend an dem hierarchisch über Lohngruppen abgestuften Anforderungsniveau industriebetrieblicher Arbeit. Dadurch kam es in den 50er Jahren zu einem hohen Anteil von Jugendlichen, die in Anlernberufen ausgebildet wurden. Die Anlernberufe wurden schrittweise aus der 1953 veröffentlichten und bis zum Jahre 1969 mit 18 Durchführungsverordnungen fortgeschriebenen "Systematik der Ausbildungsberufe" getilgt:⁸⁾ Unter dem Leitbild der "sozialistischen Facharbeiterpersönlichkeit" sollte die Berufsausbildung nicht mehr nur Spezialisten eines Berufes oder eines Teilberufes hervorbringen, sondern Facharbeiter, die - ideologisch gefestigt - auch wechselnden beruflichen Anforderungen gerecht werden konnten. Die schrittweise Abkehr von einer auf betriebsspezifische Qualifikationsanforderungen bezogenen Spezialausbildung mündete im Lehrjahr 1968/69 in einer Neuordnung der Ausbildungsberufe und der Einführung von zunächst vier Grundberufen: Metallurge für Stahlerzeugung, Metallurge für Stahlformung, Baufacharbeiter und Zerspangungsfacharbeiter.

3. Integration der Lehrlingsausbildung in ein zentralistisch abgestimmtes und vom Anspruch her umfassendes System der staatlichen Jugenderziehung

Vorbildwirkung hatten hier die sogenannten Lehrkombinate, die Betriebsberufsschulen, Lehrwerkstätten und Lehrlingswohnheime vereinten. Das erste Lehrkombinat wurde 1950 von der Vereinigung Volkseigener Fahrzeugwerke in der sächsischen Kleinstadt Zschopau gegründet. Damit lag die Verantwortung für die praktische Ausbildung und den theoretischen Unterricht sowie die außerschulische Betreuung der Lehrlinge erstmals allein in den Händen eines Betriebes.

⁸⁾ Systematik der Ausbildungsberufe für die volkseigene Wirtschaft, Berlin 1953.

Die Erfahrungen der Lehrkombinate wurden schließlich bei der Neuordnung der Zuständigkeit für die Betriebsberufsschulen aufgegriffen. In einem Beschluss des Ministerrates der DDR aus dem Jahre 1956 heißt es, dass die in den sozialistischen Betrieben bestehenden Lehrwerkstätten und die bisher von den Betrieben getrennten und den Räten der Kreise unterstellten Betriebsberufsschulen sowie Lehrlingswohnheime mit Wirkung vom 01.01.1957 zu einheitlich organisierten Ausbildungsstätten sozialistischer Betriebe unter Verantwortung der Werkleiter zu vereinigen (sind).⁹⁾

Neben den Betriebsberufsschulen bestanden weiterhin zahlreiche kommunale Berufsschulen, die den Räten der Kreise unterstellt waren und überwiegend die Lehrlinge in Handwerks- und Dienstleistungsberufen unterrichteten. Für Facharbeiterberufe mit geringen Lehrlingszahlen war die theoretische Berufsausbildung an ausgewählten Betriebsberufsschulen oder kommunalen Berufsschulen zentralisiert.

4. Einbindung der Berufsschule in das einheitliche Bildungs- und Erziehungssystem der DDR

Sie erfolgte mit dem "Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens" vom 02.12.1959.¹⁰⁾ Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule wurde zur Regelschule und bildete den Unterbau einer i. d. R. zweijährigen Berufsausbildung. Die Berufsschulen sollten eine qualifizierte Berufsausbildung garantieren, Voraussetzungen für eine nachfolgende Fortbildung an Fachschulen und Möglichkeiten zur Erlangung der Hochschulzugangsberechtigung schaffen. Auch aus diesem Grunde wurde zum 01.09.1959 die Berufsausbildung mit Abitur eingerichtet. Der Erwerb der Hochschulreife in Verbindung mit dem Erlernen eines Facharbeiterberufs erfolgte innerhalb von drei Ausbildungsjahren. Die Anforderungen an das Abitur entsprachen im Wesentlichen denen der 12. Klasse der Erweiterten Oberschule, wobei anzumerken ist, dass eine längere Ausbildungsdauer nur durch die per Stundentafel verfügte Abwahl bestimmter Unterrichtsfächer zu vermeiden war.¹¹⁾ Der Zugang zu dieser Ausbildung wurde 1960 in einer "Direktive über die Berufsausbildung mit Abitur" festgelegt. Danach sollten bis 1965 20 %

⁹⁾ Beschluss des Ministerrates der DDR über die Berufsausbildung der Lehrlinge in der sozialistischen Wirtschaft. Vom 28.06.1956, in: Dokumente zur Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956 bis 1967/68, 1. Halbband, Berlin 1969, S. 42 - 46.

¹⁰⁾ Dokumente zur Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 2: 1956 bis 1967/68, 1. Halbband, Berlin 1969, S. 315 - 323.

¹¹⁾ Bei dem Beruf "Maschinenbauer mit Abitur" waren das z. B. Musik, Kunst und Biologie.

der Abgänger der 10. Klassen eine Berufsausbildung mit Abitur aufnehmen können.

Das Gesetz über das "einheitliche sozialistische Bildungssystem" des Jahres 1965 bestimmte die Einrichtungen der Berufsausbildung sowie der Aus- und Weiterbildung schließlich als grundlegende Bestandteile des Bildungssystems der DDR.

Seit 1966 existierte mit dem Staatlichen Amt für Berufsausbildung (seit 1975 Staatssekretariat für Berufsbildung) eine direkt dem Ministerrat der DDR unterstellte Einrichtung, die für die Ausarbeitung, Koordinierung und Kontrolle der Umsetzung der staatlichen Berufsbildungspolitik verantwortlich war. Schwerpunkt war die Entwicklung von Fach- und Hochschulkadern auf dem "Königsweg" über die allgemeinbildende polytechnische Oberschule und die nachfolgende Berufsausbildung.

Die Verschiebung des Schwerpunktes beruflicher Karrieren vom gymnasialen auf den beruflichen Bildungsweg in der DDR bedeutete nicht, dass sich die Durchlässigkeit des berufsbildenden Schulwesens adäquat erhöhte. Allein die Tatsache, dass die Berufsausbildung immer auch Gegenstand der Arbeit in der staatlichen Plankommission der DDR und damit an bestimmte Kennziffern gebunden war, schränkte die individuellen Entscheidungsspielräume über berufliche Bildungswege u. U. drastisch ein. Berufliche Ausbildung implizierte die politisch motivierte Auslese mit dem Ziel, die sogenannte sozialistische Intelligenz als neue soziale Schicht zu formen.

Strukturmerkmale der Berufsausbildung in der DDR

"Die Einrichtungen der Berufsbildung sind staatliche Bildungseinrichtungen. Sie sind Bestandteil der Betriebe oder den örtlichen Räten oder wirtschaftsleitenden oder zentralen Organen unterstellt. Alle Einrichtungen der Berufsbildung unterliegen der staatlichen Anleitung und Kontrolle."¹²⁾

¹²⁾ Verordnung über die Verantwortung und die Aufgaben bei der Leitung der Berufsbildung, in: Sozialistisches Bildungsrecht, hrsg. Vom Staatssekretariat für Berufsbildung, Berlin (Ost) 1985, S. 33 - 42, hier: § 4.

1. Betriebsberufsschulen als Träger der theoretischen Ausbildung

Der strukturelle Wandel der Berufsausbildung in der DDR vom handwerklich dominierten marktwirtschaftlichen zu einem zentral gesteuerten und industriebetriebllich geprägten Ausbildungssystem spiegelte sich u. a. in der Zahl der Berufsschulen und den Schülerzahlen wider.

Während sich in den sechziger Jahren die Schülerzahlen an den Betriebsberufsschulen und kommunalen Berufsschulen in etwa die Waage hielten, war in den folgenden Jahrzehnten ein deutlicher Rückgang des Anteils der kommunalen Berufsschulen an der theoretischen Ausbildung von Facharbeitern zu verzeichnen. In den 80er Jahren erhielten ca. 68 % aller Lehrlinge ihre theoretische Ausbildung an Betriebsberufsschulen, ca. 32 % an kommunalen Berufsschulen. Im Ergebnis der Konzentration der Lehrlingsausbildung in der Industrie erhöhte sich der Anteil der Betriebsberufsschulen an der Gesamtheit der Berufsschulen in der DDR auf 75 % (s. Tabelle).

Tabelle: Berufsschulen in der DDR 1949 bis 1988¹³⁾

Jahr	Berufsschulen insgesamt (n)	Lehrlinge*	darunter BBS** (n)	Lehrlinge	darunter KBS*** (n)	Lehrlinge
1949	1.270	742.553	509	60.023	641	682.530
1962	1.133	301.900	646	143.300	399	141.300
1967	1.172	468.700	684	229.100	435	215.700
1970	1.108	430.934	702	239.052	349	167.325
1980	977	459.485	726	311.714	251	147.232
1985	963	377.567	719	258.239	244	119.032
1988	955	359.308	717	244.572	238	114.516

* Angaben für 1949 einschließlich sog. Berufsvollschulen, Angaben für 1962 bis 1970 einschließlich der medizinischen Berufsschulen und Zentralberufsschulen und der dort unterrichteten Lehrlinge, für 1980 bis 1988 einschließlich der Lehrlinge an medizinischen Fachschulen

** = Betriebsberufsschulen

*** = kommunale Berufsschulen

¹³⁾ Angaben 1949 s. Anm. 4; Angaben 1962 und 1967 bei Braun, E., Fakten und Zahlen zur Entwicklung der Berufsausbildung 1962 bis 1967, in: Berufsbildung 23 (1969) 1, S. 17 - 20; Angaben ab 1970 in: Statistisches Jahrbuch der DDR, 34. Jahrgang, Berlin 1989, S. 306.

2. Systematik der Ausbildungsberufe

In der DDR war auf der Grundlage der seit 1968 fortgeschriebenen neuen Systematik der Ausbildungsberufe zuletzt eine Ausbildung in insgesamt 374 Facharbeiterberufen möglich. Bei 284 Berufen - darunter 47 seltene Handwerksberufe - war der erfolgreiche Abschluss der 10. Klasse Voraussetzung für die Aufnahme in ein Ausbildungsverhältnis. Im Rahmen des Bildungsangebotes bildeten 94 Grundberufe den Regelfall der beruflichen Ausbildung.¹⁴⁾ Per Definition handelte es sich dabei um Ausbildungsberufe, die im Gegensatz zum Monoberuf durch eine umfassende berufliche Grundlagenbildung im Rahmen der Berufsausbildung die Spezialisierung in insgesamt 376 Richtungen ermöglichten. Das hatte den Vorteil, dass bei einem späteren Umlernen auf einem breiten Fundament beruflichen Grundlagenwissens aufgebaut werden konnte. Hinter diesem Ansatz stand das Leitbild des "disponiblen Facharbeiters".

3. Einheitliche Ausbildungsunterlagen

Grundlage der Berufsausbildung waren DDR-einheitliche "Ausbildungsunterlagen". Sie enthielten Angaben zum Beruf, Rahmenstundentafeln, Hinweise zur Ausbildungsorganisation, Lehrpläne für den theoretischen und den berufspraktischen Unterricht, Festlegungen zur Prüfung sowie didaktisch-methodische Hinweise. In Anlehnung an einen heutzutage gebräuchlichen Reformansatz für die künftige Gestaltung von Ordnungsmitteln kann in diesem Zusammenhang durchaus von einem Versuch zur Schaffung integrierter Berufsbildungspläne gesprochen werden. Für die Umsetzung dieser Lehrpläne boten die Betriebsberufsschulen auf Grund der räumlichen Nähe zwischen Schule und betrieblicher Lehrwerkstätte sehr günstige Bedingungen. Die Verantwortlichkeit für die Lehrplaninhalte ergab sich unmittelbar aus der Zuordnung der Facharbeiterberufe in die Zuständigkeit verschiedener Stellen: Ca. 55 % der Facharbeiterberufe waren Kombinat und Betrieben zugeordnet, die in diesen Berufen hauptsächlich ausbildeten, z. B. der Werkzeugmacher dem Werkzeugkombinat Schmalkalden (Thüringen) oder der Feinoptiker dem VEB Carl Zeiss Jena. Weitere Verantwortlichkeiten lagen bei übergeordneten staatlichen Verwaltungen, wissenschaftlichen Einrichtungen oder Fachministerien. So war z. B. der Beruf des Gärtners dem Ministerium für Land-, Forst- und Nahrungsgüterwirtschaft zugeordnet, während das Zentralinstitut für Schweißtechnik in Halle für den Facharbeiter für Schweißtechnik verantwortlich zeichnete.

¹⁴⁾ Albrecht, G. Praxisnahe Ausbildung: Einheitliche Ausbildungsunterlage Betriebsberufsschulen, in: Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR, Münster 1996, S. 307 - 336 (Edition QUEM, Band 9).

Nach einer schrittweisen Einführung seit 1957 erhielten mit Beginn des Lehrjahres 1970/71 alle Lehrlinge in der DDR obligatorischen Berufsschulunterricht in folgenden Unterrichtsfächern: Als allgemeinbildende Fächer wurden Staatsbürgerkunde und Sport, als allgemeine Grundlagenfächer Betriebsökonomik und Sozialistisches Recht geführt. Im gewerblich-technischen Bereich kamen die beruflichen Fächer Grundlagen der Elektronik, Betriebsmess-, Steuerungs- und Regelungstechnik und Datenverarbeitung hinzu. 1986 erfolgte ihre Zusammenfassung zum Fach Grundlagen der Automatisierung.

Die Lehrpläne für Staatsbürgerkunde und Sport wurden vom Ministerium für Volksbildung, die Lehrpläne für die allgemeinen Grundlagenfächer vom Staatssekretariat für Berufsbildung herausgegeben. Für die vormilitärische Ausbildung und die Sanitätsausbildung waren die Gesellschaft für Sport und Technik (GST) bzw. das Deutsche Rote Kreuz der DDR verantwortlich. In allen diesen Lehrplänen fanden die politisch-ideologischen Zielstellungen der DDR-Berufsausbildung ihren sichtbaren Niederschlag. Unabhängig von ideologisch verbrämten Bildungs- und Erziehungszielen, die mehr ein Postulat sozialistischer Bildungspolitik denn unmittelbare Handlungsanleitung bildeten, gelang es in der DDR, für die berufliche Ausbildung Strukturen zu schaffen, die der Wirtschaft den Facharbeiternachwuchs sicherten. Der Betriebsberufsschule kam eine Schlüsselfunktion zu. Im Idealfall war sie eingebunden in größere betriebliche Struktureinheiten, die sogenannten Betriebsschulen, die über Einrichtungen der theoretischen und praktischen Lehrlingsausbildung, der Weiterbildung der Mitarbeiter und für den polytechnischen Unterricht der Schüler in den Klassenstufen 7 bis 10 verfügten.

Ausgehend von einem zwischen Betrieb und Schule abgestimmten Fächer- und Lehrgangssystem, folgte noch während der Lehrzeit die Einführung und Einarbeitung in betriebliche Arbeitsprozesse als obligatorischer Bestandteil der Stundentafeln für die Facharbeiterausbildung.

Übersicht: Aufbau der Stundentafel für die Facharbeiterausbildung von Absolventen der 10. Klasse der Polytechnischen Oberschule¹⁵⁾

Berufsausbildung insgesamt		..... Tage
Theoretischer Unterricht	..... Stunden =	..... Tage
Berufspraktischer Unterricht		..... Tage
Vormilitärische Ausbildung	..... Stunden =	..... Tage
<hr/>		
1. Grundlagenbildung		
1.1 Allgemeine Grundlagenbildung		
Staatsbürgerkunde	..... Stunden	
Sport	..... Stunden	
Betriebsökonomie	..... Stunden	
Sozialistisches Recht	..... Stunden	
Technische Grundlagenfächer	..... Stunden	
Vormilitärische Ausbildung bzw. Sanitätsausbildung in der Zivilverteidigung	..... Stunden	
1.2 Berufliche Grundlagenbildung		
(Unterrichtsfächer des berufstheoretischen Unterrichts)	..... Stunden	
	..... Stunden	
	..... Stunden	
	..... Stunden	
(Lehrgänge des berufspraktischen Unterrichts)	..... Tage	
	..... Tage	
	..... Tage	
	..... Tage	
2. Berufliche Spezialbildung		
(Ggf. Unterrichtsfach des berufstheoretischen Unterrichts)	..... Stunden	
(Lehrgänge des berufspraktischen Unterrichts)	..... Tage	
	..... Tage	
Lehrgang Einarbeitung am künftigen Arbeitsplatz	..... Tage	

¹⁵⁾ Staatssekretariat für Berufsbildung, Hrsg., Richtlinie zur Inhaltsbestimmung, Entwicklung von Ausbildungsunterlagen und lehrplanbegleitenden Materialien für Facharbeiterberufe vom 25. Februar 1982, S. 59 f..

Das Arbeitsgesetzbuch vom 16.07.1977 verpflichtete die Betriebe außerdem, dem Lehrling mindestens sechs Monate vor Beendigung des Lehrvertrags den Abschluss eines Arbeitsvertrags anzubieten. Die Einarbeitung am künftigen Arbeitsplatz war daher sinnvoll. Diese enge Bindung der Berufsausbildung an betriebliche Abläufe brachte jedoch auch Probleme mit sich. Den angehenden Facharbeitern wurde die Diskrepanz zwischen Ausbildungsanspruch und betrieblicher Realität meist noch während ihrer Ausbildung deutlich.

Ein im Jahre 1983 gefasster Beschluss des Politbüros der SED und des Ministerrates der DDR über Maßnahmen zur Reform der Berufsausbildung war vor allem das sichere Indiz für den Modernitätsrückstand des DDR-Wirtschaftssystems. Er lenkte das Hauptaugenmerk auf die Bereiche Mikroelektronik, Rechentechnik, automatisierte Konstruktion und Produktionsvorbereitung, flexible automatisierte Fertigungssysteme, neue Werkstoffe und Biotechnologien. Auf dieser Grundlage wurden seit 1986 neue Lehrpläne eingeführt.

Ungeachtet der Transferprobleme zwischen Berufsausbildung und betrieblicher Realität war mit den Betriebsberufsschulen der institutionelle Rahmen für die Umsetzung einiger grundlegender Prinzipien der Berufsausbildung gegeben, die ausbildungsdidaktisch nach wie vor sinnvoll sind, und zwar:

- die enge Verbindung von Lernen und Arbeiten im Prozess der Berufsausbildung,
- die Abstimmung von Inhalten des theoretischen Unterrichts und der praktischen Ausbildung,
- das Zusammenwirken von Schule und Betrieb bzw. Lehrern und Ausbildern bei der Bildung und Erziehung der Lehrlinge.

Transformation in das duale System der Berufsausbildung

Bezugnehmend auf den eingangs formulierten Hinweis auf eine hier möglicherweise bestehende Alternative zum dualen System der Berufsausbildung ist zu konstatieren, dass darüber beim Zusammenbruch der DDR zu keinem Zeitpunkt ernsthaft nachgedacht wurde. Die überaus enge Bindung der Berufsausbildung an die volkseigenen Betriebe erwies sich als zu schwere Hypothek für das Berufsbildungssystem, so dass es keinen Ausweg aus seiner vollständigen Abwicklung gab. Zu stark war auch der Anpassungsdruck an das westdeutsche

Vorbild, das zu dieser Zeit nicht hinterfragt werden durfte. Kritische Stimmen galten oft nur als störend.

Noch vor dem 03.10.1990 traten sehr zügig neue Rechtsgrundlagen in Kraft, mit denen der Transformationsprozess eingeleitet werden konnte. Hervorzuheben ist das "Gesetz über die Inkraftsetzung des Berufsbildungsgesetzes der Bundesrepublik Deutschland in der Deutschen Demokratischen Republik" vom 19.07.1990.¹⁶⁾ Mit dem Berufsbildungsgesetz traten i.d.R. auch die auf dessen Grundlage erlassenen Ausbildungsordnungen in Kraft. Besondere Maßgaben betrafen u.a. die Wandlung und Fortführung bestehender Berufsausbildungsverträge nach den geltenden Ausbildungsordnungen sowie die Verpflichtung der Betriebe, die Kapazitäten der praktischen Berufsausbildung mindestens bis zum vertraglich vereinbarten Ausbildungsende aufrechtzuerhalten.

Das "Gesetz über Berufsschulen" vom 19.07.1990 regelte in Anlehnung an die Landesschulgesetze der alten Länder Aufgaben, Errichtung und Finanzierung von Berufsschulen bis zum Erlass der Schulgesetze durch die neuen Länder.¹⁷⁾

Das Gesetz über Berufsschulen sah vor, dass Grund und Boden sowie Gebäude, die bisher für den theoretischen Unterricht der Lehrlinge genutzt wurden, sowie das Inventar der Betriebsberufsschulen und kommunalen Berufsschulen mit Inkrafttreten des Gesetzes kostenlos in die Rechtsträgerschaft des örtlich zuständigen Trägers zu überführen sind. Insbesondere wurde festgelegt, dass die der theoretischen Berufsausbildung dienenden Einrichtungen einschließlich der Lehrlingswohnheime sowie der Grund und Boden nicht als der Konkursmasse zugehörig zu bewerten sind. Die Berufsschulen wurden als öffentliche Schulen in Trägerschaft der Kreise und kreisfreien Städte definiert, die Betriebsberufsschulen zum 31.08.1990 aufgelöst. Die neuen Träger waren verpflichtet, bis zum 01.09.1990 Berufsschulen zu errichten.¹⁸⁾

¹⁶⁾ Gesetzblatt der DDR I, Nr. 50, veröff. Am 13.8.1990, S. 907.

¹⁷⁾ ebenda, S. 919.

¹⁸⁾ Nach Zustimmung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft konnten auch Staatsunternehmen Träger von Berufsschulen sein. In Ausnahmefällen war die Errichtung von Berufsschulen durch Unternehmen als Ersatzschulen nach Genehmigung durch die zuständige Behörde vorgesehen. Auf Grundlage dieser Regelung wurde z. B. in Sachsen eine staatlich genehmigte Ersatzschule der Deutschen Reichsbahn errichtet und bis 1994 betrieben.

Im Übrigen versuchte die letzte DDR-Regierung bereits vor dem Inkrafttreten der beiden o.g. Gesetze mit einer "Verordnung über die Aufrechterhaltung von Leistungen betrieblicher Kindergärten, polytechnischer und berufsbildender Einrichtungen" vom 06.06.1990 die berufliche Ausbildung von Lehrlingen und die Berufsausbildung mit Abitur zu sichern.¹⁹⁾ Sie legte fest, dass beim Übergang der Betriebe in andere Rechtsträgerschaft durch definitive Festlegungen zu gewährleisten sei, dass diese Verpflichtungen der Betriebe übernommen oder weitergeführt werden. Weiterhin war vorgesehen, dass geeignete Lehrwerkstätten und andere entsprechende Objekte der Betriebe, die bei stark zergliederter betrieblicher Auflösung aufgrund ihrer Größe nicht in Kapitalgesellschaften überführt werden, von den bisherigen Trägern zur Nutzung als überbetriebliche Ausbildungseinrichtungen anzubieten sind.

Aus den neuen rechtlichen Rahmenbedingungen ergab sich vielerorts, dass die z. T. sehr kleinen Betriebsberufsschulen überwiegend in den heute flächendeckend vorhandenen Beruflichen Schulzentren aufgegangen sind, während die betrieblichen Lehrwerkstätten und Schulungseinrichtungen der Erwachsenenbildung an freie Bildungsträger gegeben wurden, die auf dem Gebiet der außerbetrieblichen Ausbildung oder der beruflichen Weiterbildung und Umschulung tätig sind.

Auf örtlicher Ebene funktionierte die Zusammenarbeit zwischen diesen Einrichtungen von Beginn an oft deshalb ohne große Reibungsverluste und Kompetenzstreitigkeiten, weil das Personal der Vorläufereinrichtungen zu großen Teilen übernommen wurde und die Vorteile einer engen Lernortkooperation kannte und schätzte.

Diese durchaus guten Erfahrungen wären mit Blick auf die europäische Dimension der Berufsausbildung bei den aktuellen Überlegungen zur Berufsbildungsreform zu berücksichtigen, zumal dem deutschen dualen System der Berufsausbildung heute ein gewisses Maß an Rückständigkeit gegenüber seinen Nachbarn attestiert wird.

In seiner höchst aktuellen Publikation zum Modell Alternanz - der EU-Konzeption für die Berufsausbildung - verweist *Georg Rothe* 2004 darauf, dass die allzu unkritische Selbstreflexion des deutschen Berufsausbildungssystems zu einem Reformstau auf vielen Gebieten geführt hat. So hat die chronische Unterversorgung der Schulabgänger mit geeigneten Ausbil-

¹⁹⁾ Gesetzblatt der DDR I, Nr. 32, veröff. am 19.06.1990, S. 297.

dungsstellen vor allem systembedingte Ursachen und beruht nicht allein auf dem mangelnden Lernleistungsvermögen dieser Klientel. Die hohe Verweildauer von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Maßnahmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung ist quasi hausgemacht. Wohl zu Recht wird daher gefragt, warum der Staat die Mittel für die Finanzierung der Vorbereitungslehrgänge nicht gleich in berufsqualifizierende Ausbildungsgänge investiert, die dem Leistungsniveau der Betroffenen und dem differenzierten Qualifikationsbedarf der Wirtschaft besser entsprechen. Den dadurch möglichen früheren Eintritt in das Erwerbsleben sieht *Rothe* als Alternative zu jährlich wiederkehrenden "Bugwellen". Auch wird das Paradigma von der alleinigen Verantwortung der Wirtschaft für die Berufsausbildung grundlegend hinterfragt, zumal der Staat schon heute in großem Stile regulierend eingreifen muss.

Völlig ausgeblendet wird bei den regelmäßig wiederkehrenden Appellen an die Verantwortung der Betriebe, dass seit Jahren in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland ein übergroßes Angebot schulischer Berufsausbildung vorgehalten wird, in einigen Bereichen sogar ohne Alternativen in der dualen Berufsausbildung. Traditionell wird schulische Berufsausbildung in Deutschland jedoch selbst von den verantwortlichen Kultusbehörden nur in einer Komplementärfunktion gesehen und in der Öffentlichkeit oft als Notbehelf wenig geschätzt.

Vor dem Hintergrund des von der Europäischen Union favorisierten und von *Rothe* eingeforderten gleichberechtigten Zusammenwirkens verschiedener Modelle beruflicher Ausbildung könnten die Erfahrungen aus der DDR-Berufsausbildung erneut thematisiert werden. In didaktischer Hinsicht bietet die enge Verzahnung zwischen Erfahrungslernen im Betrieb und Lernen in systematischer Form in Lehrwerkstätten und Berufsschulen durchaus Anknüpfungspunkte für die aktuelle Reformdebatte. Auch für eine differenzierte Betrachtung der Anforderungen in einzelnen Ausbildungsberufen nach dem vorher erreichten allgemeinbildenden Schulabschluss oder Bildungsniveau liegen Erkenntnisse aus dieser Zeit vor. Noch sind viele der Protagonisten in der Berufsausbildung, aber auch in der Schulverwaltung und bei den zuständigen Stellen tätig. Sie tragen bis heute wesentlich dazu bei, dass Berufsausbildung in den neuen Ländern auch unter schwierigen Rahmenbedingungen funktioniert, auch wenn bei den politisch Verantwortlichen der Wille zur Reform des anscheinend so bewährten Systems der dualen Berufsausbildung in Deutschland offenbar nicht sonderlich ausgeprägt ist.

Literatur:

- BIERMANN, H., Berufsausbildung in der DDR, Opladen 1990 Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Bonn und Berlin 1990.
- KNAUER, H./MÄNNICH, W., Geschichte der Berufsbildung, 4. Lehrbrief, Chronik zur Geschichte der Berufsausbildung in der DDR von 1945 bis 1977, Berlin (Ost) 1978.
- KUKLINSKI, P./WEHRMEISTER, F., Die Re-Kommunalisierung der DDR-Berufsschule, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1998, Heft 1, S. 99 - 109.
- MINISTERIUM FÜR VOLKSBIKDUNG (Hrsg.), Maßnahmeplan für die Verwirklichung der Vorschläge des ZK der SED zur Qualifizierung der Werktätigen und zur sozialistischen Entwicklung der Berufsausbildung der DDR (1959 - 1965), o. J..
- ROTBE, G., Alternanz - die EU-Konzeption für die Berufsausbildung, Erfahrungslernen Hand in Hand mit Abschnitten systematischer Ausbildung dargestellt unter Einbeziehung von Ergebnissen aus Ländervergleichen, Karlsruhe 2004 (Band 12 der Reihe Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik der Projektgruppe Vergleichende Berufspädagogik der Universität Karlsruhe).
- STAATSSEKRETARIAT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.), Sozialistisches Bildungsrecht Berufsbildung, Berlin (Ost) 1985.
- WATERKAMP, D. Berufsbildung, in: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band IV, Zweiter Teilband: Deutschen Demokratischen Republik und neue Bundesländer, S. 257 - 279.
- WEHRMEISTER, F., Die Betriebsberufsschule - Hauptsäule des DDR-Berufsbildungssystems, in: Die berufsbildende Schule 47 (1995), S. 212 - 217.
- WEHRMEISTER, F., Betriebsberufsschulen in der ehemaligen DDR, in: Rothe Georg, Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einfluss der Problematik Lebensbegleitendes Lernen, Villigen-Schwenningen 2001.
- ZENTRALINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG DER DDR (Hrsg.), Zeittafel zur Geschichte der Berufsausbildung der DDR, Teil 1 bis 4 (1946 bis 1980), Berlin (Ost) 1983.

Peter Kuklinski

Situation und Entwicklungen an der Berufsschule im Kontext von Reformvorschlägen zur dualen Berufsausbildung¹⁾

Abstract

Ein unzureichendes Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen und die Suche nach einem zukunftsfähigen Strukturkonzept für die nichtakademische Berufsausbildung beim Übergang von der Industrie- zur Wissens- und Informationsgesellschaft führten zu einer Hochkonjunktur von Vorschlägen zur Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung. Es wird ein Überblick über aktuelle Reformvorschläge und deren Aussagen zur Berufsschule gegeben. Die Situation der Berufsschule und veränderte Anforderungen an die Berufsschule durch die verschiedenen Maßnahmen zur Kompensation fehlender betrieblicher Ausbildungsplätze und insbesondere durch die aktuellen Neuordnungsverfahren werden beschrieben. Die Denkansätze in den Reformvorschlägen und die neuen Anforderungen an die Berufsschule sollten Anlass sein, für die Berufsschule ein verändertes Leitbild über ihre Aufgaben und ihre Funktion zu entwickeln. Das Leitbild sollte bestimmt sein durch ggf. modifizierte Pflichtaufgaben und im Verbund mit den anderen berufsbildenden Schulen durch die bewusste Wahrnehmung der Funktion eines regionalen Bildungsdienstleisters.

1. Zur Problemlage der dualen Berufsausbildung

1.1 Fehlende betriebliche Ausbildungsplätze

Zumindest in den neuen Ländern fehlt derzeit ein ausreichendes oder gar Auswahlmöglichkeiten bietendes Angebot an betrieblichen Ausbildungsplätzen für die Ausbildung

¹⁾ Der Beitrag wurde in dem Sammelband "Perspektiven gewerblich-technischer Berufsschulen - Visionen, Ansprüche und Möglichkeiten" (Hrsg. Jörg-Peter Pahl) des Bildungsverlages EINS-Kieser (ISBN 3-8242-1127-0, 1. Auflage 2001, S. 137-163) veröffentlicht. Dem Bildungsverlag EINS-Kieser wird für die kostenlose Abdruckgenehmigung herzlichst gedankt.

in anerkannten Ausbildungsberufen insbesondere im gewerblich-technischen Bereich. Die schwierige Situation auf dem Ausbildungsmarkt führt alljährlich vor Beginn der neuen Ausbildungsjahres zu nahezu gleichlautenden Absichtserklärungen und Zieldarstellungen der verschiedenen Interessenvertreter, die zugleich mit Appellen an die Wirtschaft, eine ausreichende Zahl von Ausbildungsplätzen bereitzustellen, verbunden sind.

In den Ländern Sachsen-Anhalt und Sachsen wird versucht, die zum Teil polemisch geführte Diskussion um die Situation der nichtakademischen Berufsausbildung durch eine substantielle Iststandesfassung und den Versuch einer Prognose zu objektivieren.

In dem von der Landesregierung Sachsen-Anhalt veranlassten Gutachten "Evaluierung der Vorhaben zur Förderung der beruflichen Ausbildung" von *Lutz/Grünert* (1999) wurde die in den neuen Ländern zu erwartende Entwicklung des Ersatzbedarfs und der Nachwuchskohorten in den Jahren 1998 bis 2019 untersucht (Abb. 1). Abgeleitet aus der Altersstruktur der Beschäftigten und der absehbaren Veränderung der Stärke der Nachwuchsjahrgänge prognostizieren die Autoren mit Bezug auf den Arbeitsmarkt für große Teile der Wirtschaft im nächsten Jahrzehnt eine "demographische Falle" (ebd., S. 23ff.). Zum anderen wird in Hinblick auf die aktuelle staatliche Förderpraxis für die nichtakademische berufliche Erstausbildung von der Gefahr einer "Förderfalle" (ebd., S. 2) gesprochen. Ursache hierfür sind der derzeit überproportionale Förderanteil für Berufe mit geringem Entwicklungspotenzial und begrenztem Bedarf auch bzw. gerade im gewerblich-technischen Bereich einerseits sowie andererseits die nicht ausreichende Berücksichtigung strategischer Förderoptionen (z.B. Förderung der Ausbildung in neuen zukunftsträchtigen Berufen, von erstmalig ausbildenden Betrieben und von systemkonformen Ausbildungsmodellen).

Nach der für das sächsische Wirtschaftsministerium erstellten Studie von *Witt/Blum* (1999) besteht für die nichtakademische berufliche Ausbildung in Sachsen in den kommenden Jahren ein "Mengenproblem", dass sich aus dem demographisch bedingten weiteren Anstieg der Nachfrage nach Ausbildungsplätzen bis zum Jahre 2005 und dem nachfolgenden dramatischen Rückgang der Bewerberzahl in den folgenden zehn Jahren ergibt. Nach der Prognose des Ifo-Instituts für Wirtschaftsforschung München, die Bestandteil der Studie ist, wird sich die Zahl der Ausbildungsneuverträge pro Jahr von derzeit 38000 auf schätzungsweise 28000 im Jahre 2005 verringern. Erst 2015 wird es zu einer ausgeglichenen Bilanz zwischen der Nachfrage nach und dem Angebot von Ausbildungsplätzen kommen (vgl. Abb. 2).

Die derzeitige Situation macht es erforderlich, dass der Staat einen hohen finanziellen Beitrag zur Bereitstellung zusätzlicher Bildungsangebote im Bereich der nichtakademischen Berufsausbildung leistet.

Zum einen wird in den neuen Ländern die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen, z.T. gemeinsam mit dem Bund, umfänglich gefördert (z.B. die außerbetriebliche Ausbildung im Rahmen der Bund-Länder-Lehrstelleninitiative, die Verbundausbildung einschließlich des Verwaltungsmanagements und die Bereitstellung zusätzlicher betrieblicher Ausbildungsplätze). Die Übersicht (Tab. 1) zeigt für Sachsen die Bewerberzahl, die gemeldeten Ausbildungsplätze und die Anzahl der schulischen Bildungsangebote sowie den Umfang der Förderung der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen in den Jahren 1994 bis 1999. Eine Multiplikation der "sächsischen" Zahlen mit dem Faktor drei spiegelt recht gut die Situation in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland wider.

Zum anderen tragen die Länder die Kosten der landesrechtlich geregelten vollzeitschulischen Berufsausbildung sowie der vollzeitschulischen beruflichen Grundbildung im Berufsgrundbildungsjahr und in der einjährigen Berufsfachschule. Zu berücksichtigen ist auch, dass die Länder den überwiegenden Teil der Kosten für die Ausbildung an den staatlich genehmigten und anerkannten Ersatzschulen über die staatliche Finanzhilfe tragen. Die Übersicht (Tab. 2) zeigt für die Schuljahre 1998/1999 und 1999/2000 den Umfang der vollständig oder überwiegend vom Freistaat Sachsen finanzierten berufsqualifizierenden Ausbildung an Berufsfachschulen.

Insgesamt sind die Befürchtungen in Hinblick auf eine zunehmende "Verstaatlichung" der nichtakademischen Berufsausbildung durch die wachsende Inanspruchnahme finanzieller Mittel des Staates nicht unbegründet. Möglicherweise wird damit in den neuen Ländern, bedingt durch den Strukturwandel der Wirtschaft und die demographische Entwicklung von 1990 bis 1999, eine gesamtdeutsche Entwicklung vorweggenommen.

1.2 Die Suche nach einem neuen und zukunftsfähigen Strukturkonzept

In den aktuellen Reformvorschlägen und Positionsbeschreibungen zur beruflichen Erstausbildung (s. auch Abschn. 2) wird direkt oder indirekt an die klassischen Grundprinzipien der dualen Berufsausbildung angeknüpft bzw. auf diese verwiesen.

Zu nennen sind hier

- das Berufsprinzip bzw. das Berufskonzept der Ausbildung als eine Voraussetzung zur Sicherung der Berufsfähigkeit;
- das Prinzip der Einheit von Arbeiten und Lernen;
- das Prinzip der verschiedenen Lernorte und der Lernortkooperation sowie
- das Konsensprinzip der Sozialpartner bei der Entwicklung der Berufe.

Die nahezu beschwörenden Bekenntnisse in den verschiedenen Wortmeldungen zum Berufsprinzip und zu den anderen Grundprinzipien der dualen Berufsausbildung sollten jedoch kein Hindernis sein zu hinterfragen, ob diese Prinzipien in ihrer klassischen Ausprägung gerechtfertigt sind oder ob nicht nur ein Damm gegen Entwicklungen aufgebaut wird, die in der Endkonsequenz das vorhandene System mit seinen institutionalisierten Zuständigkeiten verändern könnten.

Mit Blick auf das Berufsprinzip und die Struktur der dualen Berufsausbildung sind u. a. folgende Entwicklungen zu beachten:

- 1) Das Berufsprinzip und die Berufsprofile wurden bisher durch klassische Beschäftigungsformen und das gesellschaftliche Arbeitsmodell in einer Industriegesellschaft bestimmt. Entsprechend orientiert sich auch die Berufsausbildung (noch) in hohem Maße an dem klassischen Handwerker-, Facharbeiter- und Fachangestelltenprofil (vgl. u. a. *Baethge* 1999a). *Baethge/Haase* (1999, S. 174) konstatieren in diesem Zusammenhang eine unzureichende Anpassung der Ausbildungs- an die Beschäftigungsstruktur. *Witt/Blum* (1999, S. 244ff.) sprechen von einem Strukturproblem der Berufsausbildung, das auch die Berufsschulen betrifft. Dieses resultiere insbesondere aus der Entwicklung von der Industrie- zur Wissens-, Informations- und Dienstleistungsgesellschaft und dem dadurch bedingten Wandel der Struktur der Ausbildungsberufe von überwiegend industrie- und handwerksorientierten erfahrungsbasierten Berufen hin zu mehr wissensbasierten und Dienstleistungsberufen.
- 2) Auch die Frage von *Rauner* (2000, S. 49), ob die Dynamik moderner betrieblicher Innovations- und Organisationsentwicklungsprozesse einerseits und eine auf überbetrieblich formulierte Berufsbilder ausgerichtete Berufsausbildung andererseits miteinander vereinbar sind, kennzeichnet das Infragestellen des klassischen Berufsprinzips. Die Frage wird von *Rauner* (ebd., S. 51ff.) mit dem Konzept einer offenen dynamischen Beruflichkeit beantwortet. In der Umsetzung wird ein berufspädagogisches Gestaltungsprinzip (als berufspädagogische Antwort) präferiert, das durch die

Ausrichtung der Berufsausbildung auf Geschäfts- und Arbeitsprozesse gekennzeichnet ist und schon allein in didaktisch-methodischer Hinsicht an den Berufsschulen im gewerblich-technischen Bereich zum Teil ein verändertes Lehr- und Lernverständnis erforderlich macht. *Baethge/Haase* (1999, S. 179) verweisen auf das zunehmende Bedürfnis nach Erhöhung des Flexibilitätspotenzials beim Personaleinsatz und die Entdifferenzierung des angebotenen Berufsspektrums.

- 3) Trotz der Bemühungen um Erhalt der formalen Einheit des dualen Berufsausbildungssystems kommt es zu einer Differenzierung der Qualifikationsniveaus. Nach *Witt/Blum* (1999, S. 244ff.), *Baethge* (1999a) sowie *Baethge/Haase* (1999, S. 167) wird das mittlere Qualifikationssegment ausgedünnt; eine Öffnung des Systems nach oben und nach unten wird gefordert. Allerdings wird in Arbeitsmarktprognosen aufgezeigt, dass die Qualifikationsanforderungen an den Arbeitsplätzen zunehmen (*N.N.* 1998a). Es wird zudem vor der Annahme gewarnt, zu glauben, dass in den Dienstleistungsberufen und insbesondere in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen eine Entwicklung zu "einfachen Tätigkeiten" hin verläuft (*Tessaring* 1996).
- 4) Die klassische Dualität der beiden Lernorte (Betrieb und Berufsschule) ist bei der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nicht mehr in der bisherigen Form und im bisherigen Umfang gegeben (s. auch Abschn. 3.1). Es werden deshalb Forderungen nach einer institutionellen Neudefinition der Dualität laut (*Baethge* 1999b).

Es zeichnen sich also Veränderungen ab und kritische Einwendungen sind vorhanden; bisher existiert aber noch kein geschlossenes und überzeugendes Modell für ein neues Berufskonzept, das als Grundlage für die Gestaltung der Berufsausbildung etwa an den gewerblich-technischen Berufsschulen herangezogen werden kann. Auch Kritiker sprechen im Übrigen nicht von einer Aufgabe, sondern nur von einer Lockerung des Berufsprinzips (*Baethge* 1999b). Einigkeit lässt sich im Hinblick darauf erkennen, dass die Ausbildungsberufe weniger dauerhafte "Lebensberufe" beschreiben. Die berufliche Erstausbildung ist vielmehr die erste Phase lebenslangen beruflichen Lernens und soll Optionen für die berufliche Entwicklung eröffnen.

Da das Jahr 1999 (wieder) ein nahezu inflationäres Angebot an Reformvorschlägen brachte, die im Kern meist nur einzelne Aspekte der o.g. Prinzipien aufgreifen, ist zu befürchten, dass ein kurzatmiges, an aktuellen Problemen orientiertes, rein taktisches und interessengeleitetes Verhalten die wissenschaftlich fundierte Diskussion strategischer

Optionen für die duale Berufsausbildung verdrängt. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, ist eine Gegenüberstellung der dominierenden Denkansätze zur Weiterentwicklung der dualen beruflichen Erstausbildung für die Kennzeichnung zurzeit möglicher Optionen zweckmäßig.

2. Zur Hochkonjunktur der Vorschläge zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung - Eine überblicksmäßige Erfassung

2.1 Vorschläge aus der Wirtschaft

Die "**Leitlinien Ausbildungsreform – Wege zu einer modernen Beruflichkeit**" des Deutschen Industrie- und Handelstages (*DIHT* 1999a) beschreiben das so genannte "Satellitenmodell" (vgl. auch *DIHT* 1999b) als Grundlage für ein Reformkonzept. Das Satellitenmodell ist gekennzeichnet durch

- berufsprofilprägende Grundqualifikationen,
- Wahlpflichtbausteine und
- ggf. Wahlbausteine und Zusatzqualifikationen.

Die "Satelliten" sind "Bausteine", die in der Ausbildung aus einem vorgegebenen Spektrum verbindlich ausgewählt (Wahlpflichtbausteine) oder fakultativ (Wahlbausteine) zu den berufsprofilprägenden Grundqualifikationen hinzugefügt werden sollen. Über die Kombination der berufsprofilprägenden Grundqualifikationen mit Wahlpflichtbausteinen werden die berufsprofilgebenden Standardanforderungen vorgegeben.

Die Ausbildungsdauer soll mindestens zwei und höchstens 3 ½ Jahre betragen. In diesem Zeitkorridor kann ein "Qualifikationspaket" entsprechend dem betrieblichen Qualifikationsbedarf und den individuellen Voraussetzungen des Auszubildenden "geschnürt" werden.

Ziel des Konzeptes ist es, bei Sicherung der Berufsfähigkeit eine größere zeitliche und inhaltliche Flexibilität sowie eine betriebliche Differenzierung zu erreichen. Das "Satellitenmodell" wird als Gegenvorschlag zum Konzept der Basis- bzw. Kernberufe (s. auch Abschn. 2.4) gesehen und soll eine Absage an eine Modularisierung sein sowie einer Verschulungstendenz entgegenwirken.

Für die Berufsschule tritt nach Ansicht der Verfasser der Leitlinien die Vermittlung von Grundqualifikationen für die einzelnen Berufe in den Vordergrund. Die Partnerschaft der Betriebe mit der Berufsschule sollte sich auf den Bereich der berufsprofilgebenden Qualifikationen konzentrieren und damit u. a. "eine hohe Dichte schulischer Leistungen"

(DIHT 1999a, S. 9) - was das auch immer heißen mag - ermöglichen. Für die weitere Differenzierung im Wahlbereich sollte die öffentliche Berufsschule dem Wettbewerb unterliegen: Zusätzliche Wahlpflichtbausteine und Wahlbausteine könnten z.B. über betriebliche Eigenleistungen und durch freie Träger erbracht werden.

In ergänzenden Kommentaren (vgl. DIHT 1999b) wird für die Berufsschule die Einführung eines Kurssystems vorgeschlagen (Differenzierung nach der gewählten Kombination von Wahlpflichtbausteinen entsprechend der individuellen Leistungsfähigkeit der Schüler) und die Frage gestellt, "warum die Berufsschule in der Kür ein Monopol behalten soll" (DIHT 1999b, S. 13).

Vom Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH 1999) wird als konzeptionelle Zielrichtung eine "**Aus- und Weiterbildung nach Maß**" angestrebt. Auch hier ist der Grundgedanke eine stärkere zeitliche und inhaltliche Differenzierung der Ausbildung, die es erlaubt, die Lehre entsprechend den Erfordernissen der Betriebe und der unterschiedlichen Begabungen der Jugendlichen zu strukturieren. Dazu wird ein Modell vorgeschlagen, bei dem für den jeweiligen Beruf gemeinsame Kernqualifikationen mit Wahlpflichtbausteinen verbunden werden. Die Auswahl von Wahlpflichtbausteinen erhöht die Ausbildungsmöglichkeiten gegenüber festgelegten Schwerpunkten und Fachrichtungen. Die bundeseinheitlich geregelten Wahlpflichtbausteine können innerhalb der gesetzlich festgelegten Dauer der Ausbildung eine unterschiedliche inhaltliche Tiefe und Dauer aufweisen. Für leistungsstarke Jugendliche können darüber hinaus Zusatzqualifikationen angeboten werden. Auch nach diesem Modell wird ein differenzierter und flexibel gestalteter Berufsschulunterricht (Fachklassenprinzip mit ergänzendem Kurssystem) gefordert. Hervorzuheben ist, dass in diesem Vorschlag die Berufsschule als "wichtiger Partner des Handwerks" (ebd., S. 5) im dualen System bezeichnet wird. Forderungen an die Berufsschule betreffen die personelle und sachliche Ausstattung und den Ausbau der Kooperation zwischen den Betrieben, überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Berufsschulen.

Von der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (vgl. BDA 1999) werden "**Vorschläge zur Verbesserung der Struktur und der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung**" unterbreitet. Den Vorschlägen wird die Feststellung vorangestellt, dass das duale System der Berufsausbildung in den vergangenen Jahren ein hohes Maß an Entwicklungs- und Reaktionsfähigkeit auf neue Herausforderungen bewiesen habe. Eine grundsätzliche Reform wird deshalb als nicht notwendig erachtet.

An die politisch Verantwortlichen wird die Forderung gestellt, den kontinuierlichen Modernisierungsprozess zu unterstützen und bürokratische und gesetzgeberische Hindernisse auszuräumen. Leider werden diese Hindernisse nicht explizit benannt. Es werden "praxistaugliche Einzelansätze für Verbesserungen im Detail" (BDA 1999, S. 3) vorgeschlagen und auf eine eher pragmatische Vorgehensweise orientiert, nicht ohne Skepsis gegenüber wissenschaftlichen Ansätzen zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung zu äußern. Einige Vorschläge des BDA zur Flexibilisierung der Ausbildungsordnungen und zur Differenzierung des Ausbildungsspektrums fanden Eingang im Beschluss der Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit (s. auch Abschn. 2.5). Kritisch zu hinterfragen ist jedoch, ob eine Chancenverbesserung für benachteiligte Jugendliche durch die Entwicklung stärker anwendungsorientierter Berufe mit gegebenenfalls zweijähriger Ausbildungsdauer möglich sein wird. Für die Abschlussprüfung wird gefordert, diese praxisnah an berufstypischen Arbeitsaufgaben zu orientieren. Sie ist zugleich ökonomisch zu gestalten: Der personelle und finanzielle Prüfungsaufwand muss auf das absolut notwendige Maß begrenzt werden. Möglichkeiten der Prüfungsvereinfachung durch Übertragung bestimmter Prüfungselemente auf die Betriebe sollten geprüft werden. Von der Berufsschule wird zum einen erwartet, dass sie als modernes Dienstleistungsunternehmen geführt wird, das über finanzielle, personelle und inhaltliche Spielräume verfügt, um ihre Aufgaben in der Region erfüllen zu können. Zum anderen wird eine zeitliche Flexibilisierung des Berufsschulunterrichts vor Ort und eine Anpassung des berufsschulischen Zeitanteils an den tatsächlichen Bedarf in den einzelnen Berufen eingefordert, wobei aber wohl unterstellt werden kann bzw. muss, dass eine Verminderung der derzeitigen zwölf oder dreizehn Unterrichtsstunden pro Woche angestrebt wird.

Auch Großunternehmen meldeten sich zu Wort: Die Volkswagen AG brachte in die Wolfsburger Gespräche der Kultusministerkonferenz (KMK 1997) ein "**7-Punkte-Programm - Reformbedarf in der beruflichen Bildung**" ein, in dem Leitsätze vorgestellt wurden, um diesen Bildungsbereich zukunftsfähig zu machen. Um die strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung zu befördern, wurde von der Volkswagen-Coaching Gesellschaft gemeinsam mit den Ländern Niedersachsen, Hessen und Sachsen der Wirtschafts- und Schulmodellversuch "Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte dual-kooperative Berufsausbildung in ausgewählten Industrieberufen mit optionalem Erwerb der Fachhochschulreife" (GAB) initiiert (vgl. N. N. 2000).

Der Modellversuch zielt

- auf eine Ausbildung, die von der Facharbeit in ihrer Einordnung in Geschäfts- und Arbeitsprozesse ausgeht;
- auf die Gewinnung neuer Lerninhalte aus aktuellen und repräsentativen beruflichen Arbeitsaufgaben;
- in der curricularen Umsetzung auf die Effektivierung des beruflichen Lernens durch konkrete Lern- und Arbeitsaufgaben und durch eine dual-kooperative Zusammenarbeit von Betrieb und Berufsschule;
- auf das Aufdecken und Nutzen studienpropädeutischer Potenziale in einer modernen Berufsbildung.

Mit der Analyse der realen Tätigkeitsanforderungen und der Bestimmung repräsentativer charakteristischer Arbeitsaufgaben werden vorhandene Berufsbilder verifiziert und neue Berufsbilder ermittelt. Dabei berücksichtigt der Modellversuch auch das Konzept der Kernberufe. Für die curriculare Umsetzung in Betrieb und Berufsschule werden zumindest von der wissenschaftlichen Begleitung integrierte Berufsbildungspläne als eine gute Grundlage für die dual-kooperative Ausbildung angesehen.

Auch die DaimlerChrysler AG meldete sich im Februar 1999 zu Wort und offerierte einen "**Vorschlag zur Neuordnung der Prüfungen in den industriellen Metall- und Elektroberufen**" (vgl. DaimlerChrysler AG 1999). Es wird eine sequenzielle Berufsabschlussprüfung durch Betrieb, Berufsschule und zuständige Stelle angeregt; die Lernorte Betrieb und Berufsschule sind in die Abschlussprüfung institutionell und mitbestimmend einbezogen. Der Vorschlag lieferte Impulse für die erneute Diskussion um die Abschlussprüfungen vor den zuständigen Stellen.

Bei den letztgenannten Vorschlägen ist zu berücksichtigen, dass es sich um Konzepte von Großunternehmen handelt, die über sehr gute personelle und sachliche Ressourcen im Berufsbildungsbereich verfügen. Eine Transformation auf kleine und mittelständische Unternehmen (z. B. kleine Handwerksbetriebe) ist eher problematisch!

2.2 Von den Gewerkschaften eingebrachte Vorschläge

Vom Sachverständigenrat Bildung bei der Hans-Böckler-Stiftung wurde im Dezember 1998 ein Diskussionspapier über ein "**Neues Leitbild für das Bildungssystem - Elemente einer künftigen Berufsbildung**" (vgl. *Hans-Böckler-Stiftung* 1998) vorgelegt.

Für die Teilbereiche nichtakademische Erstausbildung und Weiterbildung werden u. a. folgende Einzelempfehlungen gegeben (vgl. S. 7):

- Durch Modularisierung des Bildungsangebots ist der schrittweise Erwerb von individuell profilierten Qualifikationen zu ermöglichen!
- Durch Entwicklung einer Vielfalt der Lernorte und deren Verknüpfung zu einem Lernnetzwerk sind die traditionellen Teilbereiche des Bildungssystems miteinander zu verbinden!
- Die Dualität als Prinzip des Lernens im Sinne einer unterschiedlichen Akzentsetzung hinsichtlich Theorie und Praxis, Wissen und Können an unterschiedlichen Lernorten ist in allen Teilbereichen der Aus- und Weiterbildung zu ermöglichen!

Als Option für die nichtakademische berufliche Erstausbildung wird ein längerer offener Bildungsgang mit einer breiten beruflichen Grundbildung und einem ersten berufbefähigenden Abschluss nach zwei Jahren vorgeschlagen, auf dessen Grundlage ein individuelles Qualifikationsprofil in einem längeren Zeitraum (bis zu zehn Jahren) erworben werden kann. Leider werden in Hinblick auf dieses Modell keine Aussagen zur Rolle der Berufsschule gemacht.

Ein gemeinsamer Vorschlag zur Verbesserung der Ausbildungssituation und zur Neugliederung der Ausbildungsförderung in den neuen Bundesländern durch den Deutschen Gewerkschaftsbund und die Deutsche Angestelltengewerkschaft vom Juli 1999 (*DGB/DAG* 1999) stellt auf die besondere Ausgestaltung des ersten Ausbildungsjahres ab. Nach einer ein- bis dreimonatigen Einführungsphase im zukünftigen Ausbildungsbetrieb soll das erste Ausbildungsjahr in über- bzw. außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen oder in berufsbildenden Schulen absolviert werden. Ab dem zweiten Jahr wird betrieblich ausgebildet.

Dieses Konzept ist sicherlich kein "Allheilmittel"; es ist aber durchaus systemkonform und günstiger als eine vollständige außerbetriebliche Berufsausbildung mit den bekannten Problemen an der "2. Schwelle". Es entspricht in seiner "Konstruktion" der Kombination von schulischer Berufsgrundbildung in den Organisationsformen Berufsgrundbildungsjahr oder einjährige Berufsfachschule mit einer nachfolgenden dualen Berufsausbildung.

2.3 Berliner Memorandum

Im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik wurde ein "**Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung**" erarbeitet, in dem aktuelle Reformvorschläge analysiert und Leitlinien zum Ausbau und zur Weiterentwicklung des dualen Systems der Berufsausbildung entwickelt werden (vgl. *Berliner Memorandum* 1999).

Das Memorandum zielt ab auf "die Formulierung von Strategiefeldern der Modernisierung" der nichtakademischen Berufsausbildung und plädiert für die „Etablierung eines dualen, pluralen und modularen Berufsbildungssystems in der Bundesrepublik Deutschland“ (ebd., S. 33ff.). Charakteristisch dafür sind u.a. folgende Leitlinien (vgl. ebd., S. 39ff.):

- Das duale System ist auszubauen und zu modernisieren!
- Die Lernorte der beruflichen Bildung sind strukturell umzubauen und die Akteure zu professionalisieren!
- Berufliche Bildungswege der Aus- und Weiterbildung sind mit Hilfe modularer Komponenten stärker miteinander zu verbinden und durchlässiger zu gestalten!

Erläuternd wird darauf verwiesen, dass es bei der Pluralität sowohl um die Definition der Lernorte als auch um die Wege geht, auf denen Abschlüsse zu erreichen sind und dass es im Bereich der Erstausbildung eine Modularisierung nur im Rahmen definierter Berufsabschlüsse geben darf. Unter einem dual-plural-modularen System der Berufsbildung (DPM-Berufsbildungssystem) soll in jedem Falle mehr als eine durch "Beifügungen" erweiterte klassische duale Berufsausbildung verstanden werden.

2.4 Beförderung des Diskurses um die strukturelle Weiterentwicklung der Berufsausbildung durch die Kultusministerkonferenz

Die Kultusministerkonferenz kann in Anspruch nehmen, sich seit längerem um einen Diskurs zur Weiterentwicklung der nichtakademischen Berufsausbildung bemüht zu haben. Mit den "**Überlegungen zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung**" (KMK 1998) wurde ein erneuter Anstoß zur Diskussion gegeben. Das Vorläuferpapier dazu, die so genannten "Positionen zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung" erfuhren eine unterschiedliche Bewertung in der Öffentlichkeit (vgl. *N.N.* 1998b; *Heidegger* 1998). Insbesondere die Ausführungen zu den "Basisberufen" und zu den "integrierten Berufs-

bildungsplänen" führten zu Irritationen, wurden aber auch gezielt missverstanden. Deshalb sind folgende Erläuterungen angebracht:

- Die Basisberufe sind zurückzuführen auf die von Rauner (1997) entwickelten Vorstellungen über Kernberufe und offene dynamische Berufsbilder. Kernberufe sind danach durch
 - 1) einen bundeseinheitlich geregelten und obligatorischen Kernbereich (berufsfeld- und berufsbezogene Inhalte mit einem Anteil von 50 bis 60 %),
 - 2) einen ggf. durch die zuständigen Stellen zu regelnden Wahlpflichtbereich (betriebs- und regionalspezifische Inhalte mit einem Anteil von 20 bis 30 %) und
 - 3) einen betrieblich zu bestimmenden obligatorischen Wahlbereich (arbeits- und betriebsbezogene Inhalte mit einem Anteil von 20 bis 30 %)gekennzeichnet.
- Mit dem Konzept der Basisberufe werden auch Vorstellungen des Arbeitgeberverbandes der Schweizer Maschinenindustrie (ASM) aufgegriffen. Das Schweizer Neuordnungskonzept (vgl. ASM 1997) führt bisherige einschlägige Berufe auf sieben Basisberufe zurück. Auf einer dreistufigen betrieblichen Grundausbildung baut eine Schwerpunktausbildung in Tätigkeitsgebieten auf. Die Berufsschule unterrichtet in zwei Niveaustufen. Die Abschlussprüfung ist in Teilprüfungen und mit einer Abschlussarbeit (auch als individuelle Produktivarbeit) zu absolvieren.

Durch die „Überlegungen“ und durch die "Gemeinsamen Eckpunkte zur Weiterentwicklung und Modernisierung der Berufsausbildung" (*Wirtschafts- und Kultusministerkonferenz* 1999) erfolgte eine Klarstellung (s. auch Abschn. 3.2). Insbesondere werden als Ziel der Berufsausbildung der Erhalt des Berufskonzeptes und die Sicherung der Berufsfähigkeit explizit aufgeführt. Integrierte Berufsbildungspläne werden nicht angestrebt. Die Abstimmung der Position der Kultusministerkonferenz mit der Wirtschaftsministerkonferenz führte im Übrigen zu einer belastbaren Länderposition.

2.5 Bündelung der Reformvorschläge durch die Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit

Die Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit verabschiedete im Oktober 1999 unter der Überschrift "**Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung - Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen**" einen weitreichenden Beschluss, da er im Konsens der Sozialpart-

ner, des Bundes und der Länder die gemeinsamen Positionen festschreibt (vgl. *Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung* 1999).

- Als **Rahmenbedingungen und Ziele** der dualen Berufsausbildung werden u.a. genannt:
 - Förderung der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, um ihnen berufliche Entwicklungschancen zu eröffnen;
 - Deckung des Bedarfs von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft an qualifizierten und vielseitig einsetzbaren jungen Fachkräften.
- Als **Grundprinzipien** einer modernen dualen Berufsausbildung werden u.a. aufgeführt:
 - Wahrung des Berufsprinzips;
 - Schaffung von Voraussetzungen für Mobilität im Beruf und auf dem Arbeitsmarkt;
 - Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zum lebensbegleitenden Weiterlernen;
 - inhaltliche und organisatorische Kooperation von Betrieb und Berufsschule.
- Als **Gestaltungsmerkmale** der dualen Berufsausbildung werden u.a. genannt:
 - Keine für alle Berufe einheitliche Vorgabe hinsichtlich Niveau, Breite und Dauer, um ein differenziertes Spektrum staatlich anerkannter Ausbildungsberufe entsprechend dem unterschiedlichen Leistungsvermögen junger Menschen und des unterschiedlichen Qualifikationsbedarfs der Arbeitswelt zu gewährleisten;
 - Beibehaltung der Bundeseinheitlichkeit und Gleichwertigkeit der Inhalte der Berufsabschlüsse;
 - kein "Auflösen" der beruflichen Erstausbildung in schrittweise zu erwerbende Teilqualifikationen;
 - Offenheit der Ausbildungsordnungen durch nicht zu detaillierte Festlegungen der zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten;
 - Erhöhung der Flexibilität der Berufsausbildung durch die Kombination von Wahlpflichtbausteinen und ggf. durch ergänzende Angebote von Zusatzqualifikationen, die auf den gemeinsamen Qualifikationen des Berufes aufbauen;
 - strukturelle Differenzierung durch Nutzung des bestehenden Rechtsrahmens gemäß §§ 25 und 26 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) und individuelle Verkürzung oder Verlängerung gemäß § 29 BBiG.
- Für die **Berufsabschlussprüfung** wird u. a. die Gewährleistung ihrer bundeseinheitlichen Standards und ihres öffentlich-rechtlichen Charakters bekräftigt.

- Für die **Kooperation der Lernorte** werden u. a. die Entwicklung weitergehender Möglichkeiten der Lernortkooperation, die Verstärkung des regionalen Berufsbildungsdialogs und die Entwicklung regionaler Kompetenzzentren gefordert.

Dieser Beschluss führt alle vorgenannten Reformvorschläge und Überlegungen zusammen, sofern sie **konsensfähig** waren. Er gibt somit den Rahmen vor für die Weiterentwicklung der beruflichen Erstausbildung und lässt für die Berufsschulen Entwicklungslinien erkennbar werden, die es auszugestalten gilt.

3. Zur Situation und zu Entwicklungen an der Berufsschule

3.1 Zur Situation der Berufsschule

Alle Reformkonzepte für die duale Berufsausbildung beinhalten Anforderungen an den Dualpartner Berufsschule. Diese leiten sich zum Teil aus der inzwischen schon fast als "klassisch" zu bezeichnenden Kritik an der Berufsschule ab:

Kritik an der personellen und sachlichen Ausstattung der Berufsschule

Ausgehend von einem zum Teil beträchtlichen Unterrichtsausfall wird auf fehlende Lehrkräfte und/oder eine unzureichende Qualifikation eingesetzter Lehrkräfte und/oder den fachfremden Lehrereinsatz insbesondere für den berufsbezogenen fachtheoretischen Unterricht verwiesen. Häufig werden auch pauschale Urteile über eine unzureichende sachliche Ausstattung der Berufsschule abgegeben; die Kritik konzentriert sich in den letzten Jahren - für die gewerblich-technischen Berufsschulen zunehmend relevant - auf die unzureichende Ausstattung mit Informations- und Kommunikationstechnik.

Kritik an den Lehrplänen der Berufsschule

Vorwürfe über inhaltlich veraltete Lehrpläne und angeblich fehlende Abstimmung mit den in den Ausbildungsordnungen ausgewiesenen Berufsbildpositionen, Kenntnissen und Fertigkeiten werden ohne und mit Kenntnis des Verfahrens der Erarbeitung der Ordnungsmittel (Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan sind abgestimmt!) erhoben.

Kritik an der Unterrichtsgestaltung in der Berufsschule

Defizite werden u. a. ausgemacht an einer angeblich unzureichend handlungsorientierten und betriebsspezifischen Ausrichtung des Berufsschulunterrichts. Zum anderen wird in

Abhängigkeit von dem jeweiligen Leistungsvermögen der Lehrlinge eine zu geringe Leistungsdifferenzierung beklagt.

Kritik am Umfang und an der Organisation des Berufsschulunterrichts

Bedenken über den Umfang des Berufsschulunterrichtes (mindestens zwölf Unterrichtsstunden pro Woche) werden nicht generell und nicht von allen Branchen gleichermaßen geäußert; besonderen Legitimationsdruck haben einige allgemeine Unterrichtsfächer (z.B. Sport und Religion oder Ethik). Zur Organisation des Berufsschulunterrichts und zu den Festlegungen von Standorten der überregionalen Fachklassen (Bezirks-, Landes- und länderübergreifenden Fachklassen) erhält die Schulaufsicht in schöner Regelmäßigkeit die Gelegenheit, gefundene Kompromisslösungen nochmals begründen zu müssen.

Vorhandene und kolportierte Defizite der Berufsschule führen leider häufig dazu, die Berufsschule als Institution darzustellen, die die Zeichen der Zeit nicht erkannt hat bzw. nicht erkennt. Mit Verweis auf die einschlägigen Arbeiten und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und deren Umsetzung in den Ländern können jedoch viele der Kritikpunkte entkräftet werden. Dramatisch wird sich allerdings die personelle Situation an den berufsbildenden Schulen entwickeln (vgl. *KMK* - Bericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe des Schulausschusses).

Aus den o.g. Reformkonzepten für die duale Berufsausbildung ergeben sich jedoch auch Anforderungen an den Lernort Berufsschule, die weit über die klassischen Kritikpunkte hinausgehen, weil sie auf strukturelle Veränderungen hinauslaufen. Die Berufsschule wird immer weniger in der Lage sein, diese Anforderungen zu erfüllen, wenn sie im bisherigen Selbstverständnis und mit den bisherigen Ressourcen und Organisationsformen versucht, ihre Aufgaben zu erfüllen.

Die schwierige Lage der Berufsschule ergibt sich derzeit zum einen insbesondere aus den fehlenden betrieblichen Ausbildungsplätzen (vgl. Abschn. 1.1); zum anderen zeigen sich bei den aktuellen Neuordnungsverfahren Entwicklungen, die den Suchprozess nach der geeigneten Struktur neuer und neugeordneter Berufe und die damit verbundenen Probleme widerspiegeln (vgl. Abschn. 1.2).

Diese beiden Problemkreise lassen sich in Hinblick auf die Berufsschule noch näher kennzeichnen:

- (1) Die Berufsschule muss auf Grund der fehlenden betrieblichen Ausbildungsplätze und der verschiedenartigen Maßnahmen zur Deckung dieses Defizits ihre Aufgaben

in einem sich immer weiter aufsplittenden Spektrum von Organisationsformen und Kooperationspartnern erfüllen. So lassen sich für die duale Berufsausbildung, die mittlerweile sachgerechter als "Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen" bezeichnet werden sollte, folgende Organisationsformen und Kooperationspartner benennen:

- a) die klassische duale Berufsausbildung gegebenenfalls unter Einbeziehung überbetrieblicher Berufsbildungsstätten;
 - b) die Verbundausbildung unter Beteiligung mehrerer Betriebe und gegebenenfalls unter Einbeziehung außerbetrieblicher Bildungseinrichtungen;
 - c) die schulische berufliche Grundbildung (im Berufsgrundbildungsjahr oder in der einjährigen Berufsfachschule) mit nachfolgender dualer Berufsausbildung mit oder ohne Anrechnung der schulischen Ausbildung auf die Ausbildungszeit;
 - d) die außerbetriebliche Berufsausbildung in Bildungseinrichtungen freier Träger (z.B. im Rahmen der Benachteiligtenausbildung gemäß Sozialgesetzbuch, Teil III);
 - e) die betriebsnahe Ausbildung (eine in Sachsen realisierte Variante zur Umsetzung der gemeinsam von Bund und Ländern finanzierten Berufsausbildung, die Ausbildungsphasen in außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen mit Praktikumsphasen in Betrieben kombiniert [als Gemeinschaftsinitiative Sachsen - "GISA" bezeichnet]);
 - f) das "kooperative Modell" (nach diesem Modell werden beispielsweise in Brandenburg Jugendliche im Schülerstatus an den Oberstufenzentren aufgenommen und für den fachpraktischen Teil der Ausbildung an überbetriebliche Berufsbildungsstätten der Kammern oder Bildungseinrichtungen freier Träger delegiert [vgl. *Schur* 1999]);
 - g) die vollzeitschulische Berufsausbildung mit Abschlussprüfung vor der zuständigen Stelle (z.B. in Sachsen praktiziert bei einigen Handwerksberufen wie Musikinstrumentenbauer und Uhrmacher sowie für den Beruf Hauswirtschafter).
- (2) Bei der Neuordnung und Neuentwicklung von Ausbildungsberufen sind widersprüchliche Entwicklungen erkennbar. Einerseits ist eine zunehmende Differenzierung festzustellen. Deutlich wird diese Entwicklung durch
- a) die Zunahme der Anzahl der branchenspezifischen Monoberufe, d.h. von Ausbildungsberufen ohne Spezialisierung, bei denen nur mit einer geringen Schülerzahl

zu rechnen ist (z.B. Automobilkaufmann, Kaufmann für audiovisuelle Medien, Servicekaufmann im Luftverkehr),

- b) die Zunahme der Anzahl von Einzelberufen, d.h. von Ausbildungsberufen, die keinem Berufsfeld zugeordnet sind;
- c) den fehlenden oder nur gebremsten Arbeitsfortschritt bei der erforderlichen Neuschneidung der Berufsfelder und/oder Bildung neuer Berufsfelder. (Im gewerblich-technischen Bereich betrifft dies z.B. die Berufsfelder Chemie, Physik und Biologie sowie Drucktechnik/Medientechnik.)

Andererseits sind gegenläufige Entwicklungen erkennbar:

- a) Ausbildungsberufe mit hohem Anteil verwandter Inhalte werden zu "Berufsfamilien" zusammengeführt (z.B. die IT-Berufe und die Gastronomieberufe);
- b) mehrere Ausbildungsberufe ohne Spezialisierung (Monoberufe) werden zu einem Ausbildungsberuf mit Spezialisierungen zusammengeführt (z.B. fasst der Verfahrensmechaniker für Kunststoff- und Kautschukindustrie drei, der Metallbildner vier Ausbildungsberufe zusammen);
- c) anstelle eines neuen Ausbildungsberufes wird eine Fachrichtung zu einem bereits bestehenden Ausbildungsberuf gebildet (z.B. Verfahrensmechaniker für Steine und Erden);
- d) für Ausbildungsberufe werden Spezialisierungen durch ein Angebot von Wahlqualifikationseinheiten in den Ausbildungsordnungen und Wahlpflichtlernfelder in den KMK-Rahmenlehrplänen ermöglicht (z.B. Mediengestalter für Digital- und Printmedien, Chemielaborant);
- e) auch "Stufenberufe" werden wieder etabliert (z.B. bei der Berufsausbildung in der Isolierindustrie oder in der Bekleidungsindustrie).

Die Übersichten (Tab. 3) zeigen die Entwicklung der Anzahl der Monoberufe, der Einzelberufe und der Zuordnung von Ausbildungsberufen zu Berufsfeldern von 1987 bis 1999. Trotz widersprüchlicher Entwicklung ist insgesamt eine zunehmende Differenzierung der Ausbildung in unterschiedlichen Ausprägungsformen zu konstatieren. Dieses wird für die Berufsschule zu einem bildungsökonomischen und schulorganisatorischen Problem.

3.2 Zur Interessenlage der schulischen Seite und zum Umgang mit den Reformvorschlägen

Nachfolgend wird versucht, einige Positionen der Länderseite (insbesondere aus Sicht der Kultusministerien) darzustellen (vgl. *Martin* 2000):

- 1) Die Länder haben ihre ordnungs- und bildungspolitischen Positionen zur nichtakademischen Berufsausbildung in den "Gemeinsamen Eckpunkten" (vgl. *Wirtschafts- und Kultusministerkonferenz* 1999) deutlich gemacht:
 - Die duale Berufsausbildung hat Vorrang.
 - Ziel der Länder ist es, ihren Beitrag zur dualen Berufsausbildung durch Stärkung der Berufsschule zu leisten.
 - Die Länder orientieren nicht auf den Ersatz dualer Ausbildung durch vollzeitschulische Ausbildung. Die Länder erwarten aber Akzeptanz dieser Angebote, wenn sie notwendigerweise komplementär oder alternativ angeboten werden!
- 2) Die Länder sind sich bewusst, dass eine strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung, wenn sie denn Erfolg haben soll, durch einen Konsens der Sozialpartner getragen werden muss. Nur in diesem Rahmen können ordnungspolitische, bildungspolitische und bildungsökonomische (einschließlich schulorganisatorische) Positionen und Interessen der Länder eingebracht werden.
- 3) Der Dialog über die strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung ist unter Beteiligung der Kultusseite fortzusetzen. Der Beschluss der Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit vom 22.10.1999 nennt "Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen" (s. auch Untertitel des Beschlusses) für eine strukturelle Weiterentwicklung (vgl. *Arbeitsgruppe Aus- und Weiterbildung* 1999) und so sollte er auch verstanden werden.
- 4) Die Orientierungen im genannten Beschluss zur Gestaltung
 - einer **entwicklungsoffenen Ausbildung** durch nicht zu detaillierte Festlegungen der zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in den Ausbildungsordnungen (und Rahmenlehrplänen),
 - einer **flexiblen** Ausbildung durch das Angebot von Wahlpflichtbausteinen und Zusatzqualifikationen sowie
 - einer **differenzierten Ausbildung** durch Nutzung aller bereits derzeit gegebenen Differenzierungsmöglichkeitenwerden mitgetragen.

- 5) Die dynamische Beruflichkeit durch entwicklungs offene, flexible und differenzierte Ausbildung kann jedoch auch unter dem Aspekt des hohen Anpassungsbedarfs an den raschen technologischen Wandel nur auf Grundlage von Kernqualifikationen wirksam und erfolgreich sein. Die Bündelung von beruflichen Qualifikationen ist deshalb zu befördern. Eine Berufsausbildung ist nur "zukunfts fest" mit einer Qualifikation, die eine breite berufliche Handlungsfähigkeit sichert. In weiteren Arbeiten ist deshalb die richtige Relation zwischen Einheitlichkeit und Differenziertheit in der Berufsausbildung zu bestimmen und bei der Neuordnung von Berufen zu realisieren.
- 6) Die Überlegungen zur Ausgestaltung und Weiterentwicklung der nichtakademischen Berufsbildung sind durch Modellversuche insbesondere im Hinblick auf die Einheitlichkeit und Differenziertheit zu konkretisieren.

3.3 Entwicklungsrichtungen: Was sollten die berufsbildenden Schulen zukünftig leisten?

Aus den verschiedenen Reformvorschlägen zur Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung lassen sich mindestens fünf Rahmenbedingungen und Denkansätze ableiten:

Berufsausbildung ist dual zu gestalten!

Die Verknüpfung von Lernen und Arbeiten muss durchgängiges Gestaltungsprinzip in der beruflichen nichtakademischen Aus- und Weiterbildung sein. Dieses Gestaltungsprinzip ist jedoch nicht zwingend an die Organisationsform der klassischen dualen Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung gebunden.

Berufsausbildung ist optional zu gestalten!

Die nichtakademische berufliche Erstausbildung muss die Voraussetzungen zur Aufnahme einer Berufstätigkeit (Sicherung der Berufsfähigkeit) und die Voraussetzungen für die Weiterbildung schaffen (Sicherung der Weiterbildungsfähigkeit). Neben diesen originären Zielen ist die Option für eine akademische Berufsausbildung insbesondere an der Fachhochschule zu eröffnen (Option auf den Erwerb der Studierfähigkeit). Die Sicherung der Berufs- und Weiterbildungsfähigkeit mit der Option einer akademischen Berufsausbildung erfordert weitere Schritte zur Gleichwertigkeit von berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen und/oder zur Sicherung der Durchlässigkeit.

Berufsausbildung kann auch modular gestaltet werden!

Die berufliche Aus- und Weiterbildung kann aus Qualifizierungsphasen mit eigenständigen beschäftigungs- und berechtigungsbezogenen Bildungsprofilen und Abschlüssen aufgebaut werden.

Berufsausbildung ist zeitflexibel zu gestalten!

Bei der zeitlichen Abstimmung von Phasen des Lernens und Arbeitens müssen die Bildungsinteressen der Lernenden/Auszubildenden und die Beschäftigungsinteressen der Unternehmen berücksichtigt werden.

Berufsausbildung ist vernetzt zu gestalten!

Durch Vernetzung von Bildungseinrichtungen und durch Lernortkooperation sind regionale Bildungsressourcen effizient für ein anforderungsgerechtes Bildungsangebot zu nutzen.

Die Berufsschule muss sich diesen Rahmenbedingungen stellen. Sie kann diese Rahmenbedingungen jedoch nur ausfüllen, wenn sie ein verändertes Leitbild über ihre zukünftigen Aufgaben und ihre zukünftige Funktion entwickelt. Das Leitbild sollte bestimmt sein durch die ggf. modifizierten Pflichtaufgaben der Berufsschule und im Verbund mit den anderen berufsbildenden Schulen durch die bewusste Wahrnehmung der Funktion eines regionalen Bildungsdienstleisters.

Zu den Pflichtaufgaben der Berufsschule

Die Berufsschule wird auch weiterhin im Rahmen des gemeinsamen Bildungsauftrages von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule einen maßgeblichen Anteil bei der Vermittlung der beruflichen Grund- und Fachbildung leisten. Sie wird aber nicht in jedem Falle alle personellen und sachlichen Anforderungen einer hochspezialisierten Fachbildung erfüllen können, die sich z. B. aus Ausbildungsordnungen mit zahlreichen Wahlqualifikationseinheiten ergeben.

Die Bestimmung des unverzichtbaren Beitrages der Berufsschule ist einzuordnen in die Überlegungen zur "Grundmenge an Qualifikationen", die - unabhängig von betrieblicher Spezialisierung - Bestandteil einer Berufsausbildung ist. Verschiedene Reformansätzen zielen auf diese "Grundmenge" ab (vgl. *KMK 1998; Rauner 1997; DIHT 1999a/1999b*).

Der unverzichtbare Beitrag der Berufsschule ist als ein "Fundamentum" der dualen Berufsausbildung personell und sachlich als Pflichtaufgabe der Berufsschule abzusichern. Bei der Gestaltung des "Fundamentums" sind ausgehend vom Bildungsauftrag der Berufsschule die Berufsfähigkeit und Weiterbildungsfähigkeit zu garantieren; die Option auf den Erwerb der Studierfähigkeit ist nicht zu vernachlässigen.

In der hochspezialisierten Fachbildung, dem "Additum", kann die Berufsschule, sie muss aber nicht zwingend beteiligt sein. Zeitflexibel und regional vernetzt sind dafür die Gegebenheiten aller Lernorte sowie weiterer Bildungseinrichtungen zu nutzen. In aktuellen Äußerungen hierzu wird etwas zurückhaltender formuliert, dass sich die Wahlqualifikationseinheiten auch in den Unterrichtsinhalten der Berufsschule wiederfinden, dass sie sich aber nicht im Verhältnis eins zu eins in der Organisation des Berufsschulunterrichts abbilden müssen.

Zur Funktion der berufsbildenden Schulen als regionale Bildungsdienstleister

In der Diskussion der letzten Jahre um Aufgaben und Zukunft der berufsbildender Schulen wird von der Entwicklung zu regionalen Bildungszentren, Kompetenzzentren, Dienstleistungszentren sowie Innovations- und Technologiezentren gesprochen (vgl. *Eicker* 1999, *Hott* 1999, *Niedersächsisches Kultusministerium (NSK)* 1999, *Bundesverband* 1999, *Greinert* 1996).

Einige Voraussetzungen dafür sind gegeben, da bereits jetzt vielfältige Formen des Zusammenwirkens der berufsbildenden Schulen bzw. ihrer Lehrkräfte mit der regionalen Wirtschaft und mit regionalen Bildungseinrichtungen bestehen. Dazu gehören u.a. die Kooperation mit anderen Lernorten einschließlich den außerbetrieblichen Einrichtungen, die Arbeit von Lehrkräften berufsbildender Schulen in den Prüfungs- und Bildungsausschüssen der zuständigen Stellen, die nebenberufliche Tätigkeit von Lehrkräften in Aus- und Fortbildungsmaßnahmen in der Region sowie die Zusammenarbeit von berufsbildenden Schulen mit der Wirtschaft bei der Durchführung von Schüler- und Lehrerbetriebspraktika.

Eine Neubestimmung der Pflichtaufgabe der Berufsschule würde Freiräume schaffen und die Möglichkeit geben, die personellen und sachlichen Ressourcen noch wirksamer zu nutzen und berufsbildende Schulen zu

- Bildungszentren in regionalen Bildungsnetzwerken,

- marktorientierten Anbietern ergänzender Bildungsangebote (z. B. für spezielle Wahlpflichtbausteine, Zusatzqualifikationen, Aufstiegsfortbildungsangebote) und
 - regionalen Innovations- und Technologiezentren
- zu entwickeln.

In dem vorgenannten Kontext sollte für sächsische berufsbildende Schulen - als ein Ländereispiel - die Ausgestaltung der Beruflichen Schulzentren (BSZ) zu regionalen Bildungszentren Schwerpunkt sein. Folgende Orientierungen werden dafür gegeben:

- Die bereits vorhandene Kooperation der BSZ mit der Wirtschaft und mit anderen Bildungseinrichtungen der Region ist einzuordnen in und weiterzuentwickeln zu einem regionalen Berufsbildungsdialog zur Sicherung der Berufsbildung.
- Die BSZ und andere Bildungseinrichtungen der Region sind zusammenzuführen zu einem regionalen Bildungsnetzwerk; dessen Angebote sind im Konsens abzustimmen und den Anforderungen anzupassen.
- Die fachliche und pädagogische Kompetenz der BSZ und deren sachliche Ausstattung ist regional auch verstärkt für Fort- und Weiterbildungsaufgaben zu nutzen.

Diese Orientierungen korrespondieren mit den "Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung" (vgl. *KMK* 1998), in denen auf eine regionale Organisation und Konkretisierung der Kooperation unterschiedlicher Lernorte hingewiesen wird. Und auch das neue Programmpaket der Bund-Länder-Kommission (BLK) für Bildungsplanung und Forschungsförderung für die BLK-Modellversuche "Kooperation der Lernorte in der beruflichen Bildung" stellt die Zusammenarbeit der Lernorte Berufsschule und Betrieb, den Lernort- und Ausbildungsverbund sowie den regionalen Berufsbildungsdialog in den Mittelpunkt.

Zur konkreten Umsetzung wird gegenwärtig in Sachsen an einem Projekt zur Stärkung der regionalen Leistungsfähigkeit bei der beschäftigungsadäquaten Qualifizierung junger Menschen ("Regionalprojekt") mit dem Ziel des Aufbaus eines regionalen Bildungsnetzwerkes gearbeitet (vgl. *Pressemitteilung* 1999).

Mit der Weiterentwicklung der BSZ zu regionalen Bildungszentren wird ein Beitrag zur Schulentwicklung, zur Öffnung der Schule zum regionalen Umfeld und zur Regionalentwicklung geleistet.

Literatur:

- ARBEITSGRUPPE AUS- UND WEITERBILDUNG im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit: Beschluss "Strukturelle Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung - Gemeinsame Grundlagen und Orientierungen" vom 22.10.1999. In: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung: Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit - Ergebnisse der Arbeitsgruppe "Aus- und Weiterbildung". Berlin/Bonn 1999, S. 47-54.
- ASM - Arbeitgeberverband der Schweizer Maschinenindustrie, Fachstelle Berufsbildung (Hrsg.): Neuordnung der ASM-Berufslehren - Konzeptbeschreibung. Winterthur 1997.
- BAETHGE, M.: Warum tun sich die Deutschen mit den Dienstleistungen so schwer? Über die Hartnäckigkeit des industriellen Denkens und die Konturen einer anderen Arbeitsgesellschaft im 21. Jahrhundert. In: Frankfurter Rundschau vom 01.07.1999, Frankfurt a. Main 1999a.
- BAETHGE, M.: Glanz und Elend des deutschen Korporatismus in der Berufsausbildung. In: WSI-Mitteilungen - Monatszeitschrift des Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Instituts der Hans-Böckler-Stiftung, 52. Jg. (1999b), Heft 8, S. 489-497.
- BAETHGE, M./HAASE, P.: Plädoyer für eine neue Berufsbildungsreform. In: Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Expertisen für ein Berliner Memorandum zur Modernisierung der Beruflichen Bildung. Berlin 1999, Nr. 38, S. 167-186.
- LUTZ, B./GRÜNERT, H.: Evaluierung der Vorhaben zur Förderung der beruflichen Erstausbildung. Gutachten erarbeitet im Auftrag der Landesregierung Sachsen-Anhalt in Zusammenarbeit mit S. Kranz und S. Terpe. Halle 1999.
- BDA - Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände: Vorschläge zur Verbesserung der Strukturen und der Rahmenbedingungen der Berufsausbildung. Bonn 1999.
- BERLINER MEMORANDUM zur Modernisierung der Beruflichen Bildung - Leitlinien zum Ausbau und zur Weiterentwicklung des Dualen Systems. Erarbeitet vom Beirat Berufliche Bildung und Beschäftigungspolitik im Auftrag der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen. Berlin 1999.
- BUNDESVERBAND der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen: Berufliche Schulzentren - Bildungszentren mit hoher Kompetenz. Reformkonzept des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. Bonn 1999.
- DAIMLERCHRYSLER AG: Neuordnung der Prüfungen in den industriellen Metall- und Elektroberufen - Position der DaimlerChrysler AG. Stuttgart 1999.

- DGB/DAG - Deutscher Gewerkschaftsbund und Deutsche Angestelltengewerkschaft: Vorschlag zur Verbesserung der Ausbildungssituation und zur Neugliederung der Ausbildungsförderung in den neuen Bundesländern. Bonn, 1999.
- DIHT - Deutscher Industrie- und Handelstag: Leitlinien Ausbildungsreform - Wege zu einer modernen Beruflichkeit. Bonn 1999a.
- DIHT - Deutscher Industrie- und Handelstag: Leitlinien Ausbildungsreform und Satellitenmodell - Wege zu einer neuen Beruflichkeit. Fragen und Antworten im Fokus der öffentlichen Diskussion. Bonn 1999b.
- EICKER, F.: Perspektiven für die gewerblich-technische Berufsschule der Zukunft. In: Pahl, J.-P./Richter, A. (Hrsg.): Neue Bildungsvorhaben einer Berufsschule - Erste Ansätze im gewerblich-technischen Bereich. Tagungsreader zur Eröffnung des BLK-Modellversuchs "Berufsschule 2000" am 14. Dezember 1998. Berlin 1999, S. 7-46.
- GREINERT, W.-D.: Die Berufsschule am Ende ihrer Entwicklung - Überlegungen zur Krise und notwendigen Reform einer pädagogischen Institution. In: Berufsbildung, 50. Jg. (1996), Heft 41, S. 38-41.
- HEIDEGGER, G.: Basisberufe: Öffnung des Berufsbildungssystems für die Zukunft. In: Berufsbildung, 52. Jg. (1998), Heft 4, S. 2.
- HOTT, F.: Berufsbildungszentren - Zusammenfassung beruflicher Schulen zu Bildungszentren. Teil 1 und Teil 2. In: Die berufsbildende Schule, 51. Jg. (1999), Heft 5, S. 183-188; Heft 6, S. 230-236.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Reformbedarf in der beruflichen Bildung - 7-Punkte-Programm. Vorlage des Arbeitskreises der Ausbildungsleiter der deutschen Automobilindustrie zum Spitzengespräch der Kultusministerkonferenz mit Vertretern der Bundesregierung, von Fachministerkonferenzen der Länder, der Wirtschaft, der Gewerkschaft und der Lehrerverbände am 22./23.05.1997 in Wolfsburg. Bonn 1997.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 23.10.1998. Bonn 1998.
- KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Sicherung des Lehrernachwuchses an berufsbildenden Schulen - Quantitative Entwicklungen. Bericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe des Schulausschusses. Bonn, 1999.

- KUKLINSKI, P.: Statement und Nachbetrachtung zur Bund/Länder-Problematik aus der Sicht eines Teilnehmers aus dem Kultusbereich. In: Gemeinwohl und Konsens in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Diskurstagung der Evangelischen Akademie Bad Boll vom 19. bis 21.11.1999. Dokumentation. Bad Boll 2000, S. 103-108.
- KULTUS- UND WIRTSCHAFTSMINISTERKONFERENZ: Gemeinsame Eckpunkte zum Thema "Weiterentwicklung und Modernisierung der Berufsbildung". Beschluss der Kultus- und Wirtschaftsministerkonferenz vom 22.09.1999. Bonn 1999.
- MARTIN, H.: Positionen des Dualpartners Berufsschule - Entwicklungen in der Berufsschule. Symposium der IHK und HWK "Bildungsanforderungen 2000 - das Reformkonzept" am 11.04.2000. Dokumentation der IHK und HWK. Dresden 2000, S. 13-15.
- N.N.: Qualifikationsentwicklungen in den Dienstleistungsberufen. Die Widerlegung der These von den "einfachen Tätigkeiten" in den personenbezogenen Dienstleistungen. In: Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen: Die Sackgasse der Zukunftskommission - Streitschrift wider die Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen. Berlin 1998a, Nr. 33, S. 135-44.
- N.N.: KMK zur beruflichen Bildung: Systemangriff von innen. In: Wirtschaft und Berufserziehung, 50. Jg. (1998b), Heft 12, S. 2-6.
- N.N.: Modellversuchsportrait des Modellversuchs "Geschäfts- und arbeitsprozessorientierte dual-kooperative Ausbildung in ausgewählten Industriebereichen mit optionaler Fachhochschulreife" (GAB). In: Bremer, R./Jagla, H.-H. (Hrsg.): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Dokumentation und Ergebnisse der Fachtagung vom 14. und 15.06.1999 in Hannover. Bremen 2000, S. 20-47.
- NSK - Niedersächsisches Kultusministerium: Modernisierungskonzept für die berufsbildenden Schulen 2000 in Niedersachsen. Hannover 1999.
- PRESSEMITTEILUNG - Sächsisches Staatsministerium für Kultus: Chancenoptimierung für junge Leute im Freistaat Sachsen - Kultusministerium und Partner starten Regionalprojekt. Pressemitteilung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus 33/1999 vom 29.06.1999. Dresden 1999.
- RAUNER, F. - Institut für Technik & Bildung Bremen: Die Berufsfelder Metall- und Elektrotechnik auf dem Prüfstand. Bremen 1997.
- RAUNER, F.: Gestaltungsorientierte Berufsbildung für eine offene dynamische Beruflichkeit. In: Bremer, R./Jagla, H.-H. (Hrsg.): Berufsbildung in Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Dokumentation und Ergebnisse der Fachtagung vom 14. und 15.06.1999 in Hannover. Bremen 2000, S. 48-61.

SACHVERSTÄNDIGENRAT BILDUNG bei der Hans-Böckler-Stiftung: Ein neues Leitbild für das Bildungssystem - Elemente einer künftigen Berufsbildung. Diskussionspapier Nr. 2 hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, 1998.

SCHUR, I. R.: Für jedes Problem ein Modellprojekt oder ein Sonderprogramm - Oder: Wie man eine überfällige Bildungsreform vermeidet. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 9. Jg. (1999), Heft 5, S. 20-24.

TESSARING, M.: Beschäftigungstendenzen nach Berufen, Tätigkeiten und Qualifikationen. In: Alex, L./Tessaring, M. (Hrsg.): Neue Qualifizierungs- und Beschäftigungsfelder. BBIB/IAB-Workshop. Berlin/Bonn 1996, S. 54-77.

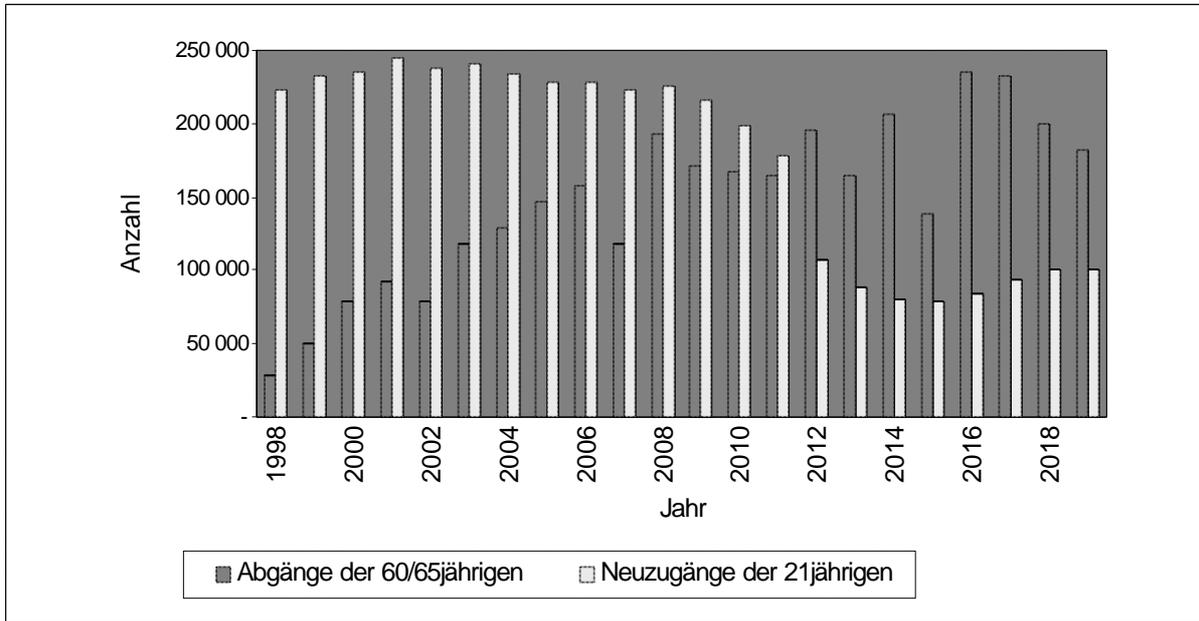
WITT, R./BLUM, U.: Entwicklungsrichtungen und Kapazitäten der beruflichen Erstausbildung im Freistaat Sachsen. Studie erarbeitet im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Wirtschaft und Arbeit. Dresden 1999.

ZDH - Zentralverband des deutschen Handwerks: Aus- und Weiterbildung nach Maß - Das Konzept des Handwerks. Berlin 1999.

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen:

- Abb. 1: Ersatzbedarf und Nachwuchskohorten in Ostdeutschland 1998 bis 2019 - Sozio-ökonomisches Panel 1997 und Mikrozensus 1997 (*Lutz/Grünert 1999*).
- Abb. 2: Angebots- und Nachfragebilanz für Ausbildungsstellen in der dualen Berufsausbildung in Sachsen (*Witt/Blum 1999*).
- Tab. 1: Übersicht über die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen (Art der Förderung und Organisationsform) sowie Anzahl der Schülerinnen und Schüler in vollzeitschulischen Bildungsgängen in den Ausbildungsjahren 1994/1995 bis 1998/1999 in Sachsen.
- Tab. 2: Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen (BFS) des Freistaates Sachsen in den Schuljahren 1998/1999 und 1999/2000 nach Trägerschaft.
- Tab. 3: Übersichten zur Struktur und zur Berufsfeldzuordnung neuer und neugeordneter Ausbildungsberufe.

Abb. 1:



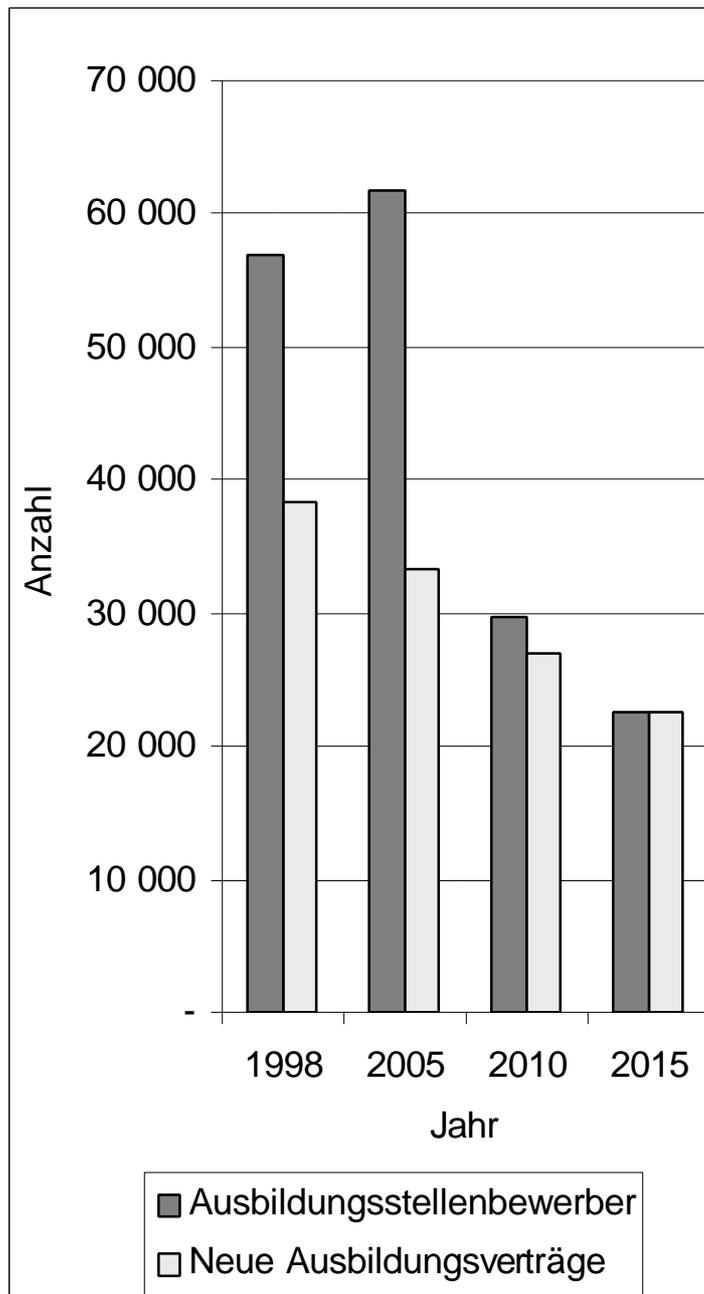


Abb. 2:
Angebots- und Nachfragebilanz für Ausbildungsstellen in der dualen Berufsausbildung in Sachsen (Witt/Blum 1999)

Tab. 1:

Übersicht über die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen (Art der Förderung und Organisationsform) sowie Anzahl der Schülerinnen und Schüler in vollzeitschulischen Bildungsgängen in den Ausbildungsjahren 1994/1995 bis 1998/1999 in Sachsen.

Bewerber/Ausbildungsverhältnisse	Ausbildungsjahr				
	1994/1995	1995/1996	1996/1997	1997/1998	1998/1999
gemeldete Bewerber	49 689	56 001	62 545	64 950	64 623
gemeldete Ausbildungsverhältnisse insgesamt	35 721	36 909	38 244	38 300	35 977
darunter teilweise oder vollständig geförderten Ausbildungsverhältnisse	15 154	22 075	26 139	29 933	26 157
davon ? geförderte betriebliche Ausbildungsverhältnisse (3.000 DM)	11 474	13 567	15 132	18 405	14 757
? geförderte Verbundausbildung	-	1 459	1 309	1 634	1 600
? Ausbildung in der GISA ¹⁾	3 680	2 050	3 300	3 716	3 916
? Ausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen	keine Angaben	1 813	1 864	2 485	4 117
? Reha-Ausbildung (BfA)	keine Angaben	3 186	4 534	3 693	1 767
Schülerinnen und Schüler in vollzeitschulischen Bildungsgängen ²⁾ (jeweils 1. Schuljahr)	19 375	21 085	24 653	26 469	27 564

Anmerkungen:

- 1) GISA ist die Kurzbezeichnung für Gemeinschaftsinitiative Sachsen, die eine betriebsnahe Ausbildung ermöglicht (vgl. Abschn. 3.1)
- 2) vollzeitschulische Bildungsgänge: Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufliches Gymnasium.

Tab. 2:

Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen (BFS) des Freistaates Sachsen in den Schuljahren 1998/1999 und 1999/2000 nach Trägerschaft

	öffentliche Schulen		Schulen in freier Trägerschaft	
	1998/1999	1999/2000	1998/1999	1999/2000
BFS für landesrechtlich geregelte Berufe	5 496	4 828	2 595	3 796
Davon ? <i>BFS für Technik</i>	953	981	755	1 176
? <i>BFS für Wirtschaft</i>	3 412	2 871	997	1 375
? <i>Sonstige</i>	1 131	976	843	1 245
BFS für bundesrechtlich geregelte Berufe (Gesundheitsfachberufe)	4 654	3 042	8 938	10 588
Davon ? <i>KHG-Berufe¹⁾</i>	4 218	2 556	5 567	6 931
? <i>Sonstige²⁾</i>	436	486	3 371	3 657
BFS für anerkannte Ausbildungsberufe	2 402	2 466	409	619
Insgesamt	12 552	10 336	11 942	15 003
Darunter ? <i>Öffentlich finanziert³⁾</i>	8 334	7 780	6 674	8 760

Anmerkungen:

- 1) Im Krankenhausfinanzierungsgesetz (KHG) genannte Gesundheitsfachberufe ohne Logopäde und Ergotherapeut; vollständige oder teilweise Finanzierung über Pflegesätze (Sozialleistungsträger)
- 2) Einschließlich KHG-Berufe Logopäde und Ergotherapeut
- 3) Bei öffentlichen Schulen: ausschließlich aus öffentlichen Mitteln des Freistaates finanziert. Bei Schulen in freier Trägerschaft: Gewährung staatlicher Finanzhilfe.

Tab. 3:

Übersichten zur Struktur und zur Berufsfeldzuordnung neuer und neu geordneter Ausbildungsberufe

a) Kategorien der Ausbildungsberufe (1988/1997/1999)

	Anzahl der Ausbildungsberufe		
	1988	1997	1999
Berufe vor Inkrafttreten des BBiG anerkannt	160	79	65
Monoberufe (ohne Spezialisierung)	119	165	176
Ausbildungsberufe mit Spezialisierung	61	81	86
Stufenausbildung	30	24	24
Vergleichbar geregelte Berufe	12	7	6
Gesamt	382	356	357

b) Struktur der neuen und neu geordneten Ausbildungsberufe (1997 bis 1999)

		Monoberufe	Berufe mit Spezialisierung	Stufenberufe	Gesamt
1997	neue Berufe	8	4	2	14
	neu geordnete Berufe	24	9	2	35
1998	neue Berufe	7	4	-	11
	neu geordnete Berufe	11	7	-	18
1999	neue Berufe	3	1	1	4
	neu geordnete Berufe	16	1	17	25

c) Zuordnung der neuen und neu geordneten Ausbildungsberufe zu Berufsfeldern (1997 bis 1999)

		Berufsfeldern	
		nicht zugeordnet	zugeordnet
1997	neue Berufe	8	6
	neu geordnete Berufe	23	12
1998	neue Berufe	11	-
	neu geordnete Berufe	10	8
1999	neue Berufe	-	4
	neu geordnete Berufe	2	23
Gesamt		54	53

Gernot G. Herrmann, Susanne Schwarzenberg

Qualität ist machbar ...

Gedanken zum Qualitätsmanagement bei Rahmenlehrplänen der
Kultusministerkonferenz für den Berufsschulunterricht

1. Brauchen wir ein Berufsbildungs-PISA?

Die anhaltenden Diskussionen in Deutschland nach dem Pisa-Schock haben unter anderem die Konsequenz, dass die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards entwickelt. In den Standards werden zentrale Kompetenzen beschrieben, die die Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeiten erworben haben sollten, und die als besonders bedeutsam für ihre weitere (Bildungs-)Biografie gelten können.¹⁾

Die berufliche Bildung ist bisher von dieser Diskussion noch kaum betroffen. Dies muss nicht nur daran liegen, dass internationale Schulleistungstests sich bislang im Prinzip nur auf die allgemeinbildenden Schulen bezogen haben. Es kann auch daran liegen, dass für die Berufsausbildung in Betrieb und Berufsschule schon seit vielen Jahren durch Ausbildungsordnungen und (lernfeldstrukturierte) Rahmenlehrpläne Standards beschrieben werden, in deren Mittelpunkt Kompetenzen stehen (unter dem Oberbegriff "Handlungskompetenz"). Diese Kompetenzen muss ein qualifizierter Facharbeiter/Geselle, eine Facharbeiterin/Gesellin am Ende des Bildungsganges erworben haben, sie werden unter anderem durch eine erfolgreich absolvierte gesetzlich normierte Abschlussprüfung nachgewiesen.

¹⁾ Vereinbarung über Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der KMK vom 04.12.2003).

Gleichwohl ist zu fragen, ob das, was in Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen ("Ordnungsmitteln") für die jeweiligen Ausbildungsberufe festgelegt wird, eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung beschreibt, sicherstellt und weiterentwickelt.

In den folgenden Ausführungen soll dieser Frage für die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz nachgegangen werden. Dies kann an dieser Stelle nicht abschließend geschehen. Vielmehr soll der Versuch gemacht werden, Aspekte des Qualitätsmanagements des Produktes "Rahmenlehrpläne" einerseits und des Prozesses der Erstellung von Rahmenlehrplänen andererseits exemplarisch aufzuzeigen, um einen Diskurs über die Qualität von Rahmenlehrplänen anzustoßen.

Definiert man Qualität nach DIN ISO 8042, so gelangt man zu einer ersten Annäherung:

Qualität ist "die Gesamtheit aller Merkmale und Eigenschaften eines Produktes oder einer Dienstleistung, die sich auf dessen Eignung zur Erfüllung festgelegter oder vorausgesetzter Erfordernisse beziehen."

Qualität nach dieser Definition ist also von der "Eignung zur Erfüllung gewisser Erfordernisse" her definiert. Bildungspolitisch heißt dies, sie definiert sich von den Zielen, die mit der Erstellung des Produktes "Rahmenlehrpläne" erreicht werden sollen. Unterstellt man, dass Rahmenlehrpläne also gleichermaßen das Handeln in der Schule normieren, es aber auch zwangsläufig legitimieren, erscheint es sinnvoll, zur näheren Bestimmung der Qualität von Rahmenlehrplänen zunächst zu prüfen, ob sie dem Bildungsauftrag der Berufsschule genügen.

2. Der Bildungsauftrag der Berufsschule

Nach der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz hat die Berufsschule den folgenden Auftrag:

"Die Berufsschule vermittelt eine berufliche Grund- und Fachbildung und erweitert die vorher erworbene allgemeine Bildung. Damit will sie zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.

Die Berufsschule hat zum Ziel,

- eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet;*
- berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in Arbeitswelt und Gesellschaft auch im Hinblick auf das Zusammenwachsen Europas zu entwickeln;*
- die Bereitschaft zur beruflichen Fort- und Weiterbildung zu wecken;*
- die Fähigkeit und Bereitschaft zu fördern, bei der individuellen Lebensgestaltung und im öffentlichen Leben verantwortungsbewusst zu handeln."²⁾*

Im Vorwort der Rahmenlehrpläne wird der Bildungsauftrag entsprechend präzisiert:

"Zur Erreichung dieser Ziele muss die Berufsschule

- den Unterricht an einer für ihre Aufgabe spezifischen Pädagogik ausrichten, die Handlungsorientierung betont*
- unter Berücksichtigung notwendiger beruflicher Spezialisierung berufs- und berufsfeldübergreifende Qualifikationen vermitteln*
- ein differenziertes und flexibles Bildungsangebot gewährleisten, um unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen sowie den jeweiligen Erfordernissen der Arbeitswelt und Gesellschaft gerecht zu werden*
- Einblicke in unterschiedliche Formen von Beschäftigung einschließlich unternehmerischer Selbstständigkeit vermitteln, um eine selbstverantwortliche Berufs- und Lebensplanung zu unterstützen*
- im Rahmen ihrer Möglichkeiten Behinderte und Benachteiligte umfassend stützen und fördern*
- auf die mit Berufsausübung und privater Lebensführung verbundenen Umweltbedrohungen und Unfallgefahren hinweisen und Möglichkeiten zu ihrer Vermeidung bzw. Verminderung aufzeigen.*

²⁾ Rahmenvereinbarung über die Berufsschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.03.1991).

Die Berufsschule soll darüber hinaus im allgemeinen Unterricht und soweit es im Rahmen des berufsbezogenen Unterrichts möglich ist auf Kernprobleme unserer Zeit wie zum Beispiel:

- Arbeit und Arbeitslosigkeit
 - Friedliches Zusammenleben von Menschen, Völkern und Kulturen in einer Welt unter Wahrung kultureller Identität
 - Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlage sowie
 - Gewährleistung der Menschenrechte
- eingehen.

Die aufgeführten Ziele sind auf die Entwicklung von **Handlungskompetenz** gerichtet. Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.

Fachkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.

Humankompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

Sozialkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.

Bestandteil sowohl von Fachkompetenz als auch von Humankompetenz als auch von Sozialkompetenz sind Methodenkompetenz, kommunikative Kompetenz und Lernkompetenz.

Methodenkompetenz bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).

Kommunikative Kompetenz meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.

Lernkompetenz ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen".³⁾

³⁾ Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (vorläufige Arbeitsfassung Stand: 16.09.2004).

3. Prüfsteine

Vor dem Hintergrund des oben beschriebenen Bildungsauftrags der Berufsschule müssen im Hinblick sowohl auf die Qualität des Produkts Rahmenlehrpläne wie auf die Qualität des Erstellungsprozesses eine Reihe von Fragen beantwortet werden:

1. Welchen Qualitätskriterien unterliegt der Erstellungsprozess der Rahmenlehrpläne?
2. Spiegeln die Pläne das jeweilige Berufsbild wieder und wird vollständig beschrieben, was in der Berufsschule im berufsbezogenen Unterricht vermittelt werden soll?
3. Sind die Ziele als Kompetenzbeschreibungen/Standards formuliert, aus sich heraus verständlich und ermöglichen sie die direkte Umsetzung in den Unterricht?
4. Werden die Rahmenlehrpläne dem berufsspezifischen, aber auch über den Beruf hinausgehenden Bildungsauftrag der Berufsschule gerecht?
5. Welchen Einfluss haben die in den Rahmenlehrplänen beschriebenen Qualifikationen auf die Weiterentwicklung der Schülerinnen und Schüler über die Ausbildungszeit hinaus? (Nachhaltigkeit)
6. Welche Möglichkeiten der Lernerfolgsüberprüfung und Operationalisierbarkeit erworbener Kompetenzen bieten sich an?

4. Die Mühen der Ebene (Qualität der Rahmenbedingungen)

Wenn man den typischen Entstehungsweg eines neuen Ausbildungsberufs bzw. der Novellierung eines vorhandenen Ausbildungsberufs betrachtet, so spricht Vieles dafür, dass dieser Prozess gesellschaftlichen (demokratischen) Qualitätsansprüchen genügt:

In der Regel einigen sich zunächst die Sozialparteien⁴⁾ über Eckwerte des neuen Ausbildungsberufs, sie treten dann an die politisch Verantwortlichen in Bund und Ländern heran und vereinbaren die Eckwerte im Konsens. Im Anschluss daran werden von sachverständigen Ausbilderinnen und Ausbildern bzw. Lehrerinnen und Lehrern die rechtlichen Grundlagen (die "Ordnungsmittel"), d. h. Ausbildungsordnung, Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan, entwickelt. Das fertige Arbeitsergebnis wird anschließend von al-

⁴⁾ Für die Arbeitgeberseite Spitzenorganisationen und Fachverbände, koordiniert durch das Kuratorium der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB), für die Arbeitnehmerseite die Gewerkschaften, koordiniert durch den Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB), für die öffentlichen Arbeitgeber in der Regel die fachlich zuständigen Bundesministerien.

len "Bänken" (Sozialparteien, Bundesregierung, Kultusministerien) begutachtet, im Konsens beschlossen und anschließend durch staatliche Rechtsakte in Kraft gesetzt.

In Kurzform: Gesellschaftlicher Bedarf entsteht, wird artikuliert, die Politik reagiert darauf durch Gestaltung rechtlicher Rahmenbedingungen und schafft so die Gelegenheit, den gesellschaftlichen Bedarf rechtsstaatlich abgesichert zu befriedigen.

Bei näherer Betrachtung allerdings gibt es eine Reihe von Rahmenbedingungen, oder Störgrößen, die den Prozess beeinflussen:

Die Sozialparteien agieren in vielen Bereichen, die Neuordnung von Ausbildungsberufen stellt dabei nur einen dar, neben der Gestaltung von Arbeitsbedingungen, Tarifen o.ä.. Hier sollte die Vermutung erlaubt sein, dass der Einigungswille bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen auch von der Einigungsbereitschaft in anderen Handlungsbereichen beeinflusst wird.

Unbestritten ist auch, dass Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen unterschiedliche Interessenschwerpunkte haben, nicht nur in der Berufsbildungspolitik. Die Arbeitgeberseite ist tendenziell eher an Ausbildung interessiert, die sich betrieblich "rechnet". D. h. die Investitionen für die Berufsausbildung sollten sich lohnen, nach Möglichkeit nicht über den zu erwartenden Erträgen liegen und die in der Ausbildung erworbenen Qualifikationen sollten möglichst betriebsspezifisch und profitabel umsetzbar sein.

Die Arbeitnehmerseite ist tendenziell eher an einer Gestaltung der Berufsausbildung interessiert, die der späteren Mobilität des Auszubildenden dient, um dessen Situation auf dem Arbeitsmarkt zu optimieren. Dies gelingt am besten durch eine breiter angelegte Berufsausbildung. Bei der Einigung auf ein Berufsprofil muss folglich bereits der erste **Kompromiss** eingegangen werden.

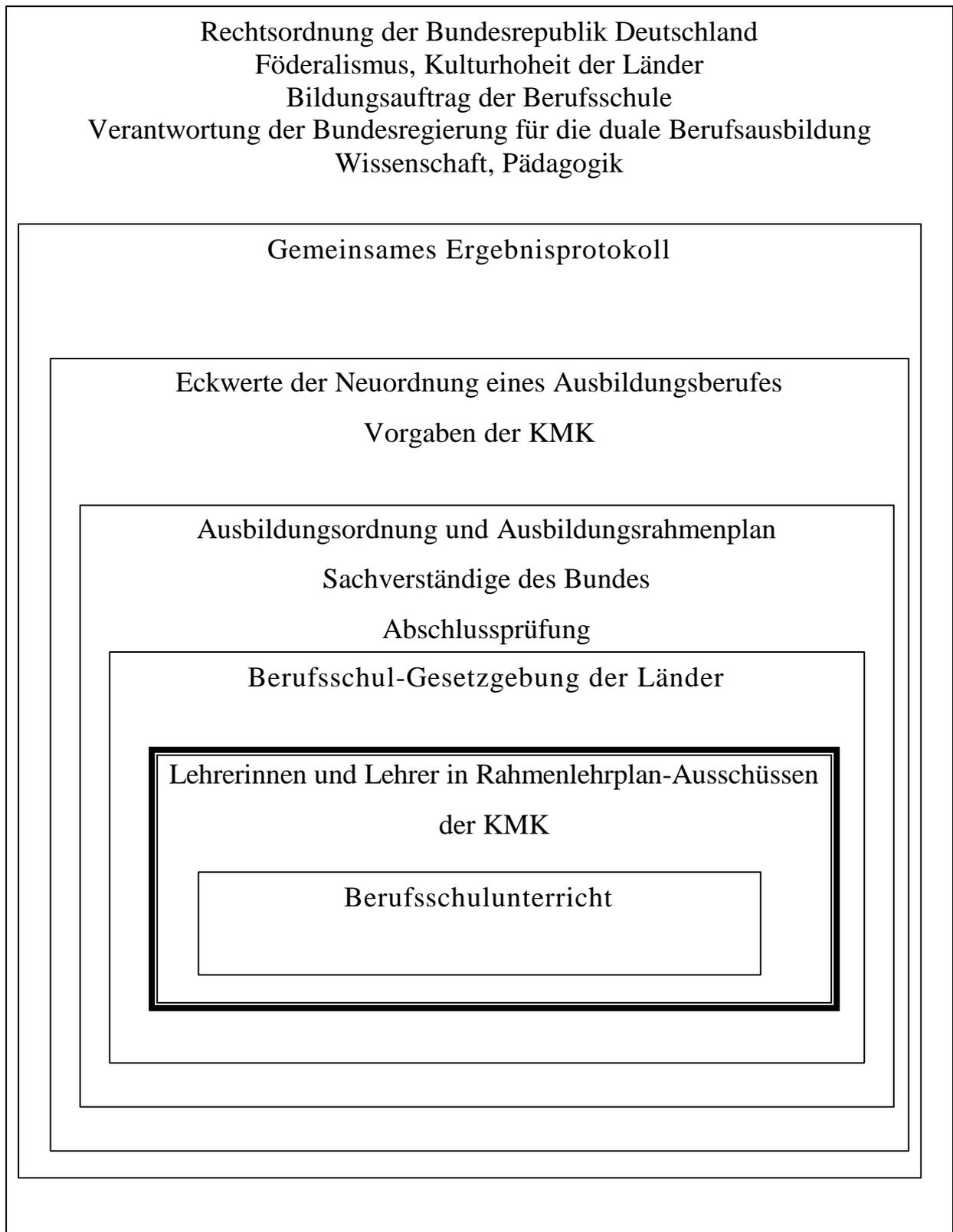
Regierungen, Verwaltungen sind an Gesetze gebunden (z.B. BBiG, HwO) und haben ein Interesse an rechtlicher Vergleichbarkeit der Ausbildungsregelungen (insbesondere bezüglich Ausbildungsdauer, Prüfungsform, Beschulung, Einstufung, auch im europäischen Kontext). Dies führt zu weiteren **Kompromissen**.

Auch die Wahl der Sachverständigen für die Erarbeitung von Ordnungsmitteln (auf Lehrer- wie auf Ausbilderseite) ist von Restriktionen geprägt. Die Freistellung von Ausbilderinnen und Ausbildern für das Ordnungsgeschäft hängt von der Bereitschaft der Betriebe ab, die Bereitstellung von Lehrerinnen und Lehrern für die Rahmenlehrplanarbeit von den vielfältigen länderspezifischen Bedingungen bei der Sicherstellung des Berufsschulunterrichts. Auch hier ergeben sich zwangsläufig **Kompromisse**.

Wissenschaft in ihrer universitären Erscheinungsform als Pädagogik oder Arbeitswissenschaft tritt in der Regel bei Neuordnungsprozessen nicht in Erscheinung. Die Begleitung der Neuordnungsverfahren auf Bundesseite obliegt dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Zwar werden Anregungen aufgenommen, und da Neuordnungsprozesse öffentlich stattfinden, können sie auch Gegenstand kommentierender Begleitung sein, jedoch kommen Kommentare häufig erst ex post.

Fazit: Wie bei der Entwicklung eines jeden anderen Produkts ist die Qualität beim Prozess der Neuordnung von Ausbildungsberufen auch abhängig von der Gestaltung der Rahmenbedingungen.

Abb. 1: Viele Rahmen für den Rahmenlehrplan



5. Viele Köche ... stellen den Konsens her (Prozessqualität)

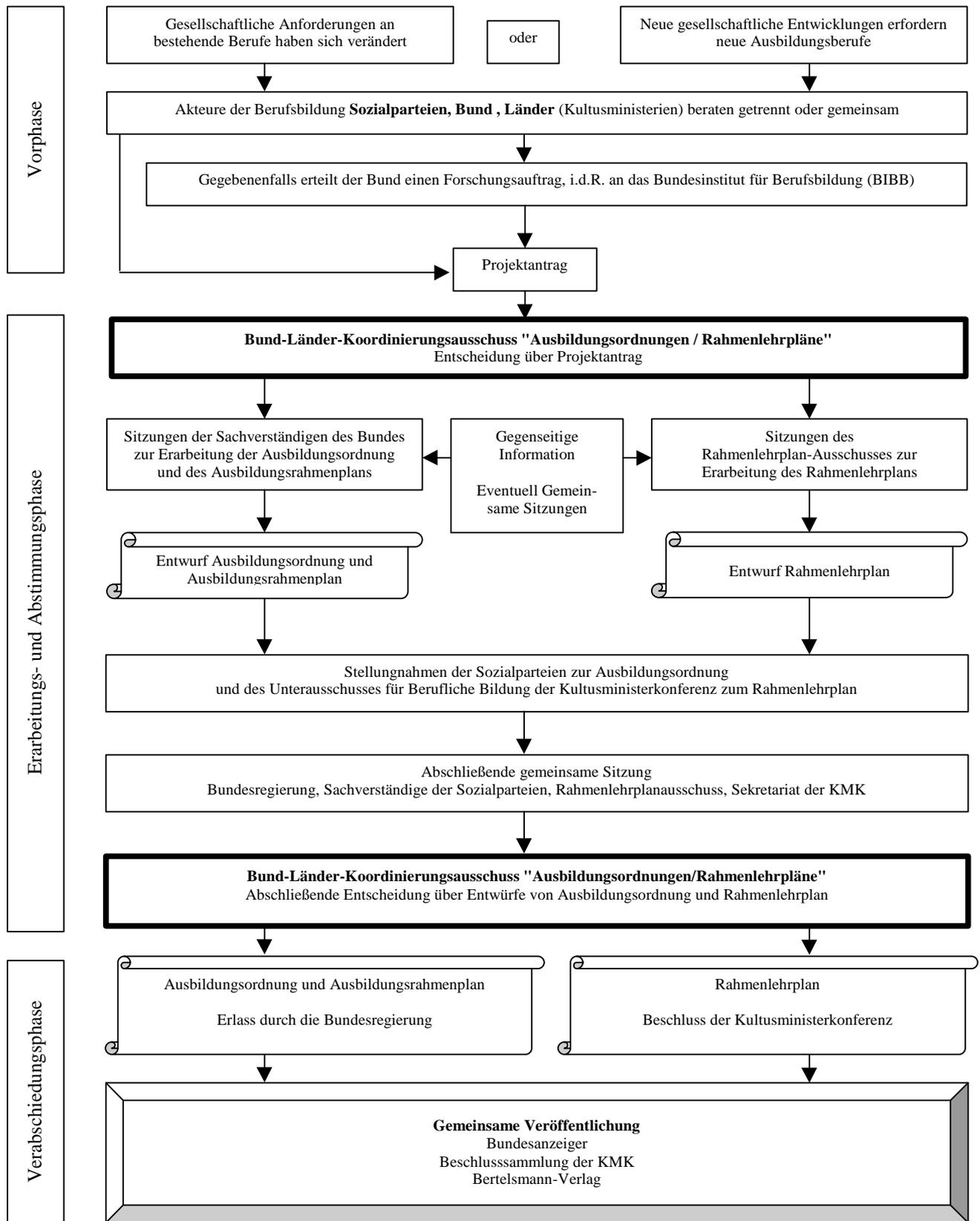
Im Rahmen eines festgelegten Verfahrens für die Neuordnung von Ausbildungsberufen⁵⁾, im Rahmen der politisch im Konsens vereinbarten Eckwerte, im Rahmen vorgegebener formaler Grundstrukturen (Lernfeldprinzip, formale Gestalt und Umfang von Lernfeldern, Jahresgliederung, allgemeine Vorbemerkungen etc.) erarbeiten Lehrerinnen und Lehrer, was in Zukunft in der Berufsschule zum Erlernen eines spezifischen Ausbildungsberufes vermittelt werden soll. Die Erarbeitung des Rahmenlehrplans verläuft dabei parallel zur Arbeit an Ausbildungsordnung und Ausbildungsrahmenlehrplan. Sinnvollerweise beginnen die Sachverständigen des Bundes mit der Erarbeitung der Ausbildungsordnung und des Ausbildungsrahmenplans, so dass der Rahmenlehrplanausschuss auf Vorgaben aufbauen kann. Beide Ausschüsse informieren einander, auch durch die Anwesenheit des jeweils anderen Ausschussvorsitzenden bei den Sitzungen. Dieses Verfahren ist vor dem Hintergrund, dass die Anregungen zur Neuordnung von Ausbildungsberufen in der Regel aus der Wirtschaft/Arbeitswelt kommen, weil dort ein Bedarf festgestellt wurde, verständlich.

Vorläufige Ergebnisse der Ordnungsarbeiten werden während des Verfahrens an die Spitzenverbände und die Fachverbände der Arbeitgeber und Gewerkschaften, die Bundesministerien und die Kultusministerien weitergeleitet. Darüber hinaus werden die an der Erarbeitung beteiligten Lehrerinnen und Lehrer gebeten, ihre jeweiligen Arbeitsergebnisse mit fachkundigen Kolleginnen und Kollegen vor Ort zu beraten. Vor der abschließenden Zustimmung zu den Entwürfen der Ordnungsmittel durch Bundesregierung und Kultusministerien werden weiterhin die Fachleute der Sozialparteien befragt. Mögliche Einwendungen aller vier Bänke werden in einer gemeinsamen Sitzung beraten und zu einem im Konsens entwickelten Kompromiss zusammengefügt. Dieser Konsens wird dokumentiert in einer "Liste der Entsprechungen", in der alle zu vermittelnden Inhalte aufgeführt sind unter Nennung des Lernorts und des Zeitpunktes, an dem sie in der Regel zu vermitteln sind.

⁵⁾ "GEMEINSAMES ERGEBNISPROTOKOLL (GEP) betr. das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder vom 30.05.1972, abgedruckt in Benner/Püttmann "20 Jahre gemeinsames Ergebnisprotokoll, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in Zusammenarbeit mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn 1992.

Fazit: Der gesamte Prozess ist in seiner Grundstruktur transparent angelegt; Fachkundige können Einfluss nehmen und das Ergebnis ist nicht Gegenstand einer Mehrheitsentscheidung, sondern es kommt aufgrund eines gesellschaftlichen Konsenses zustande, der von Vertreterinnen und Vertretern der Betriebe, der Fachverbände, der Kammern, der Gewerkschaften, von Lehrerinnen und Lehrern, von Bundesregierung und Kultusverwaltungen gleichermaßen mitgetragen wird - Qualität beruht hier auf gesellschaftlichem Konsens.

Abb. 2: Neuordnung von Ausbildungsberufen nach dem "Gemeinsamen Ergebnisprotokoll ..." von 1972



6. Experten fallen nicht vom Himmel? (Inputqualität)

Nicht Wissenschaftler, Ministerialbeamte, Funktionäre verfassen Rahmenlehrpläne, sondern engagierte Lehrerinnen und Lehrer. Sie werden von der Kultusverwaltung ihres Landes ausgewählt und haben in der Regel eine langjährige Unterrichtserfahrung vorzuweisen. Bei der Entwicklung der Rahmenlehrpläne orientieren sie sich

1. am Bildungsauftrag der Berufsschule,
2. an den für den Ausbildungsberuf vereinbarten Eckwerten,
3. an den Vorstellungen der Sachverständigen, die die Ausbildungsordnung nebst Ausbildungsrahmenplan und die Prüfungsvorschriften entwerfen,
4. an gegebenenfalls vorliegenden Evaluationsberichten zu den zu novellierenden Ausbildungsberufen,
5. an gegebenenfalls vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnissen aus der Arbeitswissenschaft und der Pädagogik,
6. an Ergebnissen der fachwissenschaftlichen Forschung
7. und an ihrer Erfahrung mit dem bisherigen Unterricht und der zu erwartenden Schülerklientel.

Aufgrund ihrer Ausbildung und Erfahrung erwartet man von ihnen, dass sie Mindeststandards formulieren, die auch unterrichtlich zu erreichen sind.

Während des Erstellungsprozesses erwartet man von ihnen, dass sie die vorläufigen Ergebnisse mit ihren nicht am Prozess beteiligten Kolleginnen und Kollegen vor Ort mit dem Ziel der Optimierung beraten.

Nach Abschluss der Rahmenlehrplanerarbeitung werden sie in ihren Ländern als Multiplikatoren eingesetzt. Dabei berichten sie in Lehrerfortbildungen über ihre Erfahrungen bei der Lehrplanarbeit, gewähren dadurch Kolleginnen und Kollegen einen Einblick in ihre Überlegungen, regen zur Diskussion an und erleichtern so die Umsetzung der Rahmenlehrpläne vor Ort.

Eine wissenschaftliche Begleitung, ein Coaching durch beispielsweise die Landesinstitute für Curriculumentwicklung, wie dies als Ergebnis der Modellversuche NELE und SELUBA⁶⁾ gefordert wurde, erfolgt in der Regel nicht. Eine Betreuung durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz erfolgt angesichts der derzeit 50 bis 60 Verfahren pro Jahr nur punktuell.

Fazit: Mit Blick auf die Qualitätsdiskussion lässt sich abschließend feststellen, dass Inputqualität durch die Benennung besonders erfahrener Experten aus der schulischen Praxis angestrebt wird. Dies hat allerdings möglicherweise einen schleichenden Niveauanstieg bei den Mindeststandards zur Folge, denn Erfahrung zeigt, dass immer dort wo Experten zusammenkommen die Gefahr besteht, dass die gewünschten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu hoch angesetzt werden. Mindeststandards laufen so Gefahr, zu Hürden zu werden. Es bleibt zu prüfen, ob durch gezieltere und umfassendere Betreuung die Inputqualität verbessert werden könnte.

7. Gut Ding will Weile haben

Prozesse brauchen Zeit! Um die Abstimmung zwischen allen Beteiligten bei der Entwicklung von Ordnungsmitteln zu gewährleisten, hat sich ein Zeitbedarf von mindestens vier Wochen zwischen einzelnen Sitzungen herausgestellt. Zur Entwicklung eines Rahmenlehrplans benötigt ein Ausschuss ca. 4 - 6 Sitzungen. Die Sitzungen der Sachverständigen der Bundesseite und des Rahmenlehrplan-Ausschusses finden in der Regel im Wechsel statt. Folglich ist eine Erarbeitungsphase von ca. sechs Monaten erforderlich. Soll den Betrieben und den Schulen zudem noch eine sinnvolle Vorbereitung auf die neuen Ausbildungsinhalte eingeräumt werden, sollten Rahmenlehrpläne und Ausbildungsordnungen zu Beginn des Kalenderjahres, in dessen Mitte (in der Regel zum 01. 08.) sie in Kraft treten sollen, bekannt sein.

⁶⁾ NELE: Neue Unterrichtsstrukturen und Lernkonzepte durch berufliches Lernen in Lernfeldern.
SELUBA: Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung.
Beide Modellversuchsreihen wurden von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung durchgeführt. Siehe auch Literaturliste.

Zurückgerechnet bedeutet dies, dass spätestens Ende April die Eckwerte für ein Neuordnungsverfahren bekannt **und beschlossen** sein müssen, wenn die neuen Ordnungsmittel im Jahr darauf in Kraft treten sollen. Andernfalls leidet die Qualität der Entwicklung des Rahmenlehrplans, weil zu wenig Zeit für Rückkopplung bleibt, oder es leidet die Implementation, weil zu wenig Vorbereitungszeit zur Verfügung steht.

Insbesondere in Zeiten knapper Ausbildungsplätze, in denen der Druck hoch ist, Betriebe durch novellierte oder neue Ausbildungsordnungen zur Ausbildung zu ermutigen, wird den Ausschüssen jedoch nur selten der für eine qualitativ hochwertige Arbeit notwendige Zeitbedarf eingeräumt. Als Folge zeigt sich häufig ein "Abwarteeffekt" der ausbildenden Betriebe, der dazu führt, dass im ersten Jahr nach sehr kurzfristig angekündigten Neuordnungen die Zahl der Auszubildenden im betroffenen Ausbildungsberuf zurückgeht.

Fazit: Die Entwicklung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen in weniger als vier Monaten reiner Entwicklungszeit und das Inkraftsetzen dieser Ordnungsmittel kurz vor dem Beginn des Ausbildungsjahres birgt Qualitätsrisiken und bildungspolitische Brisanz. Übergangsfristen, die Betrieben die Möglichkeit einräumen, noch eine Zeitlang nach "altem Recht" auszubilden, verschärfen diese Situation für Betriebe, Auszubildende und Berufsschulen eher noch. Gerade aber unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit steigern realistische Zeitvorgaben sowohl für die Erarbeitung der Ordnungsmittel als auch zur Vorbereitung der beiden Lernorte auf die neue Situation die Qualität.

8. In Geschäfts- und Arbeitsprozessen denken (Konstruktionsqualität)

Neu an Lernfeld-Plänen ist auch das Konstruktionsprinzip. Überspitzt formuliert lautet der Paradigmenwechsel folgendermaßen:

Schulen, Schulsystem und Lehrkräfte fragen sich nicht mehr "Was bietet die Fachwissenschaft zur Qualifizierung für den Beruf und das Leben?" sondern "Was soll der zukünftige Facharbeiter/die zukünftige Facharbeiterin im Beruf, in der Gesellschaft und im Privatleben leisten, welche Kompetenzen müssen dazu vorhanden sein, und was kann die Fachwissenschaft hierzu beitragen?"

Ausgangspunkt für fachliche, didaktische, methodische und strukturelle Überlegungen zur Rahmenlehrplangestaltung stellen also Geschäfts- und Arbeitsprozesse im gesellschaftlichen Kontext dar, typische berufliche Handlungen, aus denen unter Berücksichti-

gung des Bildungsauftrags der Berufsschule, der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik Lernfelder abgeleitet werden, die das Lernen in der Berufsschule strukturieren. In ihnen werden Qualifikationen im Rahmen einer komplexen Zielformulierung beschrieben, die notwendig sind, um eine bestimmte berufliche Handlung erfolgreich zu vollziehen. Gesellschaftliche und private Verantwortung, persönliche Weiterentwicklung und Emanzipation sind dabei in der Formulierung der Lernfelder stets implizit mitgedacht, auch wenn sie nicht an jeder Stelle explizit neu formuliert werden.

Fazit: Der Reduktionsprozess definiert sich also vom Nutzer (dem/der zukünftigen Berufstätigen) her. Lehrpläne wandeln sich von der Input- zur Outputorientierung.

Und da die Lernfelder in Abstimmung mit den von Gewerkschaften und Arbeitgebern benannten betrieblichen Ausbilder/Ausbilderinnen gestaltet werden, ist auch sichergestellt, dass nur Anforderungen formuliert werden, die dem Ziel, berufstätig ein eigenverantwortliches Leben zu führen, auch dienen. Das, was "man auch noch zusätzlich lernen könnte" wird, da es sich um Mindeststandards handelt, in die Kür verwiesen, es darf selbstverständlich, muss aber nicht zwingend vermittelt werden, um die angestrebte Handlungskompetenz zu erreichen.

Einen Hinweis, wie ein solcher, nach Geschäftsprozessen strukturierter Plan aussehen kann gibt der Lernfeldkatalog des neuen Rahmenlehrplans für den Ausbildungsberuf "Industriemechaniker/Industriemechanikerin" (Beschluss der KMK vom 25.03.2004). Der gesamte Plan ist in Analogie zu einem idealtypischen Arbeits- und Geschäftsprozess gestaltet, die einzelnen Lernfelder als Teilprozesse zu verstehen.

Abb. 3 : Lernfeldkatalog "Industriemechaniker/Industriemechanikerin"

Übersicht über die Lernfelder für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/Industriemechanikerin					
Lernfelder		Zeitrichtwerte			
Nr.		1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr.	4. Jahr
1	Fertigen von Bauelementen mit handgeführten Werkzeugen	80			
2	Fertigen von Bauelementen mit Maschinen	80			
3	Herstellen von einfachen Baugruppen	80			
4	Warten technischer Systeme	80			
5	Fertigen von Einzelteilen mit Werkzeugmaschinen		80		
6	Installieren und Inbetriebnehmen steuerungs-technischer Systeme		60		
7	Montieren von technischen Teilsystemen		40		
8	Fertigen auf numerisch gesteuerten Werkzeugmaschinen		60		
9	Instandsetzen von technischen Systemen		40		
10	Herstellen und Inbetriebnehmen von technischen Systemen			80	
11	Überwachen der Produkt- und Prozessqualität			60	
12	Instandhalten von technischen Systemen			60	
13	Sicherstellen der Betriebsfähigkeit automatisierter Systeme			80	
14	Planen und Realisieren technischer Systeme				80
15	Optimieren von technischen Systemen				60
	Summe	320	280	280	140

9. Nach allen Seiten offen?

Ein Rahmen ist ein Rahmen! Er soll groß genug sein, damit all das, was in ihn hineingeht, Platz findet, er soll die Dinge zusammenhalten und er soll lange halten.

Das gilt auch für Rahmenlehrpläne. Im föderalistischen Deutschland mit der Kulturhoheit der Länder müssen Rahmenlehrpläne nach Möglichkeit so gestaltet sein, dass sich möglichst Viele darin wiederfinden: Schulen mit unterschiedlichen Stundentafeln und unterschiedlichen Unterrichtsorganisationen, Lehrerinnen und Lehrer mit unterschiedlichen didaktischen und methodischen Konzepten, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten. Deshalb verzichten Rahmenlehrpläne in der Regel auf didaktisch-methodische Hinweise und formulieren auf einem mittleren Abstraktionsniveau. Zusammengehalten wird das Ganze durch Mindestanforderungen. Sie lassen damit Platz für unterschiedliche Unterrichtskonzepte und unterschiedliche Schülerklientel. Jedoch bedürfen sie dadurch auch der Konkretisierung durch die Entwicklung von Lernsituationen. Vorarbeiten hierzu können in den einzelnen Landesinstituten geleistet werden, die Konkretisierung selbst geschieht allerdings vor Ort, in der Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb. Das ist ausdrücklich so gewollt, schafft Freiräume, gibt Verantwortung, aber auch Arbeit an Lehrerinnen und Lehrer weiter. Neu ist das für erfahrene Lehrerinnen und Lehrer nicht. Wer sich einmal auf die Suche nach dem perfekten Schulbuch gemacht hat weiß, dass er es nicht findet. Für den Unterricht vor Ort muss präzisiert oder ergänzt werden, mit aktuellen Beispielen untermauert, an konkreten Lebenssituationen überprüft werden usw.. All das gilt auch für Lernfeldpläne. Sie setzen dabei zudem auf die Kooperationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern, Ausbilderinnen und Ausbildern.

Die Haltbarkeit von Rahmenlehrplänen (ca. 10 - 20 Jahre) soll dadurch gesichert werden, dass zukunftsorientiert formuliert wird, Anforderungen technikoffen beschrieben werden und möglichst auf die konkrete Bezeichnung von Gesetzen, DIN- oder ISO Normen verzichtet wird. Dies geschieht auch im Vertrauen darauf, dass fachlich qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer den Plan umsetzen müssen, und diese das, was offen formuliert ist, mit den jeweils aktuellen und fachlich angemessenen Inhalten füllen.

Fazit: Rahmenlehrpläne sind also offene Curricula, bei denen bewusst darauf verzichtet wird, die konkrete Umsetzung einzuengen, die auffordern, Freiräume zu nutzen, zudem aber Standards setzen, an denen man sich orientieren kann. Wer Föderalismus will, sollte auf dieses Qualitätsmerkmal des offenen Curriculums Wert legen.

10. Ganzheitliche Pläne für ganzheitliche Bildung

Handlungskompetenz als Ziel lernfeldstrukturierter Rahmenlehrpläne bedeutet die Entwicklung der Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, sich in **beruflichen, gesellschaftlichen und privaten** Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten". So verknüpfen lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne explizit "fachliche" mit "überfachlichen" Kompetenzen mit dem Ziel der Entwicklung von Handlungskompetenz. Dabei ist der scheinbare Gegensatz von "fachlichen" ("harten") und "überfachlichen" ("weichen") Kompetenzen leicht aufzulösen. Selbstverständlich ist kommunikative Kompetenz für die Kauffrau im Einzelhandel eine beruflich-fachliche Kompetenz. Dies lässt sich am Beispiel des Lernfeldes 1 des neuen Rahmenlehrplans für die Einzelhandelsberufe (Beschluss der KMK vom 30.04.2004) deutlich nachvollziehen. ("Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren"). Gleichwohl lässt sich die in der Berufsausbildung erworbene kommunikative Kompetenz auch im Rahmen der Beeinflussung gesellschaftlicher ("außerberuflicher") Prozesse einsetzen. Das gleiche gilt für Sozial- und Humankompetenz wie für Methodenkompetenz. So werden in Rahmenlehrplänen auch solche Kompetenzen formuliert, die sicher nicht in einer punktuellen Prüfung überprüft werden können. Maurer und Maurerinnen "entwickeln Verständnis für die anderen an der Baustelle beschäftigten Gewerke", Hauswirtschafter/Hauswirtschafterinnen "übernehmen Verantwortung für die Mitgestaltung des Wohnumfelds", Konditoren/Konditorinnen "beachten ihre besondere Verantwortung gegenüber der Kundin und dem Kunden" (Lernfeld 1 "Unterweisen eines neuen Mitarbeiters/einer neuen Mitarbeiterin"), Kaufleute im Einzelhandel "planen die Gründung eines Unternehmens unter Berücksichtigung ihrer persönlichen beruflichen Perspektiven" usw. Lehrerinnen und Lehrer werden mit solcherart formulierten Rahmenlehrplänen aufgefordert, Möglichkeiten im Unterricht zu suchen, bei denen sie die Entwicklung dieser Kompetenzen befördern und auch beurteilen können. Und jeder, der sich an gute Lehrer in der Schule erinnert, weiß, dass sie das auch können. Lernfeldpläne, die Kompetenzen verknüpfen, sollen sie explizit dazu auffordern.

Fazit: Lernfeldstrukturierte Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht nehmen den ganzen Menschen in den Blick. Der berufsbezogene Unterricht dient nicht mehr der reinen Abrichtung auf den Beruf, sondern der Vorbereitung auf das spätere Leben, in dem der Beruf ein wesentliches, aber nicht das einzige Merkmal der Daseinsgestaltung darstellt. Sie verbinden damit den Bildungsauftrag der Berufsschule mit dem Ziel des Lernens im Medium des Berufs.

Abb. 4: Lernfeld des Rahmenlehrplans für die Berufsausbildung im Einzelhandel

Lernfeld 1: Das Einzelhandelsunternehmen repräsentieren	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 80 Stunden
Ziel: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren den Ausbildungsbetrieb. Im Hinblick auf ihre beruflichen Tätigkeits- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten stellen sie die Leistungsschwerpunkte und Arbeitsgebiete ihres Einzelhandelsunternehmens dar. Sie erläutern das Unternehmensleitbild, die ökonomischen und ökologischen Zielsetzungen sowie die gesamtgesellschaftliche Verantwortung des Unternehmens. Sie informieren sich eigenständig im Ausbildungsunternehmen und halten diese Informationen aktuell. Sie entwickeln Möglichkeiten, zugängliche Informationen auch über andere Unternehmen zu erhalten. Sie beurteilen die gewählte Betriebsform im Zusammenhang mit Sortiment und Verkaufsform und beschreiben die Organisation ihres Unternehmens und dessen Eingliederung in die Gesamtwirtschaft. Bei der Erstellung der Präsentation bearbeiten sie Aufgabenstellungen selbstständig in der Gruppe und wenden problemlösende Methoden an. Sie reflektieren dabei das Zusammenwirken des Personals in einem Einzelhandelsbetrieb und setzen sich mit den Regelungen sowie Aufgaben, Rechten und Pflichten der Beteiligten im dualen System der beruflichen Ausbildung auseinander. Unter Berücksichtigung aktueller Tarifverhandlungen beurteilen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Tarifverträgen und die Rolle der Sozialpartner bei deren Zustandekommen. Sie reflektieren die mitbestimmungsrechtlichen Regelungen. Sie berücksichtigen die Notwendigkeit der sozialen Sicherung und der privaten Vorsorge in der Bundesrepublik Deutschland. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren und dokumentieren ihre Arbeitsergebnisse strukturiert und kundenorientiert unter Verwendung angemessener Medien. Sie verinnerlichen die Kundenorientierung als Leitbild ihres beruflichen Handelns.	
Inhalte: Arbeits- und Lerntechniken Einfacher Wirtschaftskreislauf Aufgaben und Gliederung des Einzelhandels Arbeitssicherheit und Umweltschutz Betriebsorganisation und Arbeitsabläufe Ausbildungsvertrag Jugendarbeitsschutz Nachhaltigkeit Präsentationstechniken	

Abb. 5: Lernfeld im Rahmenlehrplan für Konditoren/Konditorinnen

Lernfeld 1: Unterweisen eines neuen Mitarbeiters/ einer neuen Mitarbeiterin	1. Ausbildungsjahr Zeitrichtwert: 60 Stunden
Ziel: Die Schülerinnen und Schüler führen einen neuen Mitarbeiter/eine neue Mitarbeiterin am Arbeitsplatz ein. Sie kennen das Anforderungsprofil im Handwerk. Sie beschreiben ihre Ausbildungsbetriebe, beurteilen ihre Zukunftschancen im Beruf und entwickeln eine positive Berufseinstellung. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben fachsprachlich zutreffend die Funktion, Ausstattung und Nutzung der Betriebsräume, Maschinen und Geräte und vergleichen die unterschiedlichen Anforderungen in den Arbeitsbereichen. Sie begreifen die Zusammenarbeit der Abteilungen und Personalgruppen als Arbeit im Team und kennen den Einsatz der Informations- und Kommunikationstechnik. Bei ihrer Mitarbeit in Produktion und Verkauf erkennen sie Gefahren und berücksichtigen Maßnahmen zur Krankheits- und Unfallverhütung. Für die Anwendung von Hygienemaßnahmen bei Herstellung, Lagerung und Verkauf leiten sie hygienisches Verhalten im Umgang mit Lebensmitteln ab und setzen umweltschonende Verfahren ein. Sie führen themenbezogene Berechnungen durch. Die Schülerinnen und Schüler beurteilen die Produkte unter sensorischen und ökologischen Aspekten und beachten ihre besondere Verantwortung gegenüber der Kundin und dem Kunden.	
Inhalte: Berufliches Anforderungsprofil, Berufsgeschichte, handwerkliche Arbeitsbedingungen Gepflegtes persönliches Erscheinungsbild Aus-, Fort- und Weiterbildung Anforderungen am Arbeitsplatz, Produktions- und Verkaufsräume; Berechnungen der Kosten von Betriebseinrichtungen und der Betriebsflächen Arbeitsabläufe, Aufgaben und Zusammenarbeit im Team Produktion/ Verkauf Einführung in die branchenspezifische Nutzung der Hard- und Software Einrichten des Arbeitsplatzes; Bedienung und Pflege von Maschinen und Geräten Arbeitssicherheit, Unfallverhütung, Brandschutz, Erste Hilfe Berufskrankheiten, Berufsgenossenschaft Personal-, Betriebs-, Produkthygiene, Lebensmittelkontrolle Umweltschutz bei Produktion, Reinigung und Entsorgung; Energie- und Wasserverbrauch Anforderungen an das Produkt, Sortimentsübersicht Sensorische Grundschulung, Prüfverfahren Verbraucherschutz Ernährung unter ökologischen Gesichtspunkten	

11. Exkurs zur Kompetenz

In der von der KMK und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegebenen Expertise "Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" wird der Kompetenzbegriff für Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulwesen in Anlehnung an Weinert folgendermaßen definiert:

"In Übereinstimmung mit Weinert verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können."⁷⁾

Stellt man dieser Definition den Begriff von Handlungskompetenz gegenüber, so stellt man zunächst wenig Unterschiede fest:

"Diese wird hier verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz."

Gleichwohl verweist Tenorth⁸⁾ als einer der Verfasser der Expertise darauf, dass die im Kontext der Bildungsstandards beschriebenen Kompetenzen "fach-(lernbereichs-/domänen-) spezifisch" definiert seien, "jedenfalls nicht als fachübergreifende Schlüsselqualifikationen nach der bekannten Unterscheidung von Sach-, Methoden-, Sozial und Personalkompetenz verstanden" werden.

Damit werden gravierende Unterschiede zwischen der Formulierung von Bildungsstandards für die allgemein bildenden Schulen und Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen deutlich.

⁷⁾ Expertise, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn, 2003 (2. unv. Aufl.), S. 72.

⁸⁾ Heinz Elmar Tenorth, Lernfelder und Bildungsstandards - Schultheoretische und didaktische Überlegungen, Vortrag, gehalten am 17.01.2005 bei der Tagung zu Bildungsstandards des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen in Duisburg.

Zum einen trennen die Allgemeinbildner die Bereiche Fach-, Human- und Sozialkompetenz wieder auf, obwohl dies die Definition von Weinert gar nicht nahe zu legen scheint. Möglicherweise ist dies damit zu begründen, dass vermutet wird, dass sich fachliche Kompetenzen messen lassen, soziale und humane Kompetenzen jedoch nicht. Selbst wenn dies zutreffen sollte, und es gibt durchaus Hinweise, die eine solche Hypothese stützen, wäre es aus Sicht einer ganzheitlichen Berufspädagogik verfehlt, eine solche Trennung vorzunehmen. Unter ganzheitlichen Gesichtspunkten erscheint das Modell der Rahmenlehrpläne moderner.

Andererseits betont Tenorth die Fach-(Domäne-)bezogenheit der Bildungsstandards. In den Rahmenlehrplänen der Berufsschule jedoch werden die Fächer zugunsten von Handlungszusammenhängen aufgelöst. Allerdings könnte hier eine Übereinstimmung erzielt werden, wenn Berufe oder Berufsfelder die Funktion von Domänen einnehmen könnten.

Fazit: Berufliche und allgemeine Bildung bedienen sich derzeit noch unterschiedlicher Kompetenzbegriffe. Unter dem Gesichtspunkt der Ganzheitlichkeit, der den Bildungsauftrag der Berufsschule widerspiegelt, erscheint es allerdings notwendig, auch soziale und humane Kompetenzen bei der Formulierung von Rahmenlehrplänen für die Berufsschulen zu berücksichtigen und zu verschriftlichen, selbst auf die Gefahr hin, sie nicht widerspruchsfrei messen zu können.

12. "Ein eigenverantwortliches Leben führen": Kann man das prüfen ?

Unbestritten ist eines der Ziele beruflicher Bildung auch, (junge) Menschen in die Lage zu versetzen, ihr Leben eigenverantwortlich zu gestalten und sich beruflich, privat und gesellschaftlich zu integrieren und weiterzuentwickeln. Um dieses Ziel zu erreichen, bauen Berufsschule und Betrieb auf den Vorkenntnissen der Auszubildenden auf. Dabei sind sowohl private Erfahrungen (informelle Qualifikationen) wie auch schulische Bildung zu berücksichtigen. In der Berufsschule steht dem berufsbezogenen Unterricht dabei noch der "allgemeinbildende" (berufsübergreifende) Unterricht zur Seite.⁹⁾

⁹⁾ In den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz wird der berufsübergreifende Unterricht nur insofern berücksichtigt, als dass er bei den Rahmenlehrplänen mitgedacht jedoch nicht ausformuliert wird. Dieses Verfahren liegt darin begründet, dass in Folge der Kulturhoheit der Länder die Inhalte der "allgemeinbildenden" Fächer länderspezifisch entwickelt werden.

Spätestens dort, wo versucht wird, durch Prüfungen nachzuweisen, ob der Bildungsauftrag der Berufsschule erreicht wird, begibt man sich auf dünnes Eis. Eine Berufsabschlussprüfung, die unter Beweis stellt, dass das oben beschriebene Ziel erreicht ist, ist den Autoren nicht bekannt. Selbst unter der (gewagten) Annahme, dass Abschlussprüfungen das abprüfen, was die spätere berufliche Realität darstellt, besteht in der Regel keine allzu große Korrelation zwischen dem Prüfungserfolg und dem Lebenserfolg. Banal ausgedrückt: Wer Prüfungen erfolgreich besteht, weist in erster Linie nach, dass er Prüfungen bestehen kann.

Hinzu tritt in der dualen Berufsausbildung noch der Umstand, dass Berufsabschlussprüfungen¹⁰⁾ sich stets auf Qualifikationen beziehen, die an beiden Lernorten vermittelt werden. Ein noch so guter Berufsschulunterricht kann durch eine schlechte betriebliche Unterweisung konterkariert werden und vice versa.

Es bleibt also das **Fazit**, dass es bisher nicht möglich ist, die Qualität von Rahmenlehrplänen durch das erfolgreiche Bestehen von Abschlussprüfungen nachzuweisen. Wenn die Prüfungen übereinstimmen mit dem, was in den Prüfungsordnungen, den Ausbildungsrahmenplänen (für den Betrieb) und den Rahmenlehrplänen (für die Berufsschule) beschrieben ist, kann allenfalls die Qualität des Unterrichts/der Unterweisung, nicht jedoch die Qualität der Pläne geprüft werden.

13. Ja, aber ...

Einige der am Anfang gestellten Fragen können zunächst vorsichtig positiv beantwortet werden:

Qualität der Rahmenlehrpläne wird durch die Herstellung eines möglichst breiten gesellschaftlichen Konsenses der an der Berufsausbildung Beteiligten hergestellt. Sie wird befördert durch die sorgfältige Auswahl von Experten, Lehrerinnen und Lehrern auf der einen, Ausbilder und Ausbilderinnen auf der anderen Seite.

¹⁰⁾ Der Frage nach der Qualität dieser Prüfungen soll hier nicht weiter nachgegangen werden, da deren Erstellung im Rahmen der Prüfungsvorschriften dem Kammerrecht unterliegt.

Durch das Management dieses Prozesses, aufgeteilt auf die Sozialparteien, den Bund und die Länder besteht auch Grund zu der Annahme, dass im wesentlichen das in die Ordnungsmittel einfließt, was berufsbildungspolitisch notwendig und gesellschaftlich konsensual erwünscht ist.

Darüber hinaus werden Rahmenlehrpläne so formuliert, dass sie die Grundlage von Unterricht bilden können, aber interpretiert werden müssen und können. Sie implizieren somit Bildungsarbeit in den Bildungsgangkonferenzen der Schulen, sind ohne solcherart begleitende Arbeiten nicht möglich, öffnen damit aber auch Freiräume.

In ihrer Formulierung, aber auch in der bei Rahmenlehrplänen gewählten Verschränkung von Fach-, Human- und Sozialkompetenz mit Methodenkompetenz, kommunikativer Kompetenz und Lernkompetenz beschreiben sie den Bildungsauftrag der Berufsschule umfassend und gehen damit über die reine Qualifizierung für einen engen, lediglich dem heutigen Stand der Erkenntnis Rechnung tragenden Beruf hinaus. Damit wird auch die Nachhaltigkeit beruflicher Bildung in der Berufsschule angestrebt.

Ob hohe Bestehensquoten oder eher die wirtschaftliche Weiterentwicklung einen Indikator für die Qualität der Rahmenlehrpläne darstellen, wurde im Rahmen dieser Überlegungen nur angeschnitten. So wichtig die Antwort auf diese Frage auch ist, so schwierig erscheint es, sie zu finden.

Auch wenn das erste Fazit eher positiv ist, so bietet der Prozess der Erstellung von Rahmenlehrplänen durchaus noch Möglichkeiten zur Optimierung. Einige Andeutungen hierzu versucht das folgende Kapitel.

14. Stolpersteine

- Die Erstellung von Rahmenlehrplänen braucht Zeit. Zeit, zu diskutieren, zu entwickeln, auch Zeit, um Neues zu überprüfen. Sie wird behindert von letztlich konjunkturell bedingtem Zeitdruck und von der schieren Notwendigkeit, irgendetwas zu schaffen, "was die Jugendlichen von der Straße holt".

- Die Erstellung von umfassenden, kompetenzverknüpfenden Rahmenlehrplänen braucht Coaching, organisatorische und wissenschaftliche Hilfestellung und Unterstützung. Erfahrene und engagierte Unterrichtsexperten/Unterrichtsexpertinnen sind nicht automatisch Lehrplanexperten/Lehrplanexpertinnen. Aber sie haben gute Voraussetzungen, es zu werden, wenn man sie entsprechend unterstützt.
- Rahmenlehrpläne sind nicht selbsterklärend. (Viele andere Texte auch nicht). Sie müssen erklärt, erläutert werden, am besten von den Autoren/Autorinnen. Und sie müssen immer wieder aufs neue in Lernsituationen umgesetzt werden, in Abhängigkeit von der Lehrerpersönlichkeit, der Lernumgebung, der Lerngruppe und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Auch für diese Prozesse muss Zeit und weitere Unterstützung in den Ländern gewährt werden.
- Rahmenlehrpläne sind gesellschaftlich ausgehandelte Kompromisse. Folglich müssen sie auch vor gesellschaftlich sich ändernden Vorzeichen neu interpretiert werden.
- Rahmenlehrpläne entfalten vor Ort ihre eigene Dynamik, offenbaren häufig erst in der Umsetzung ihre Stärken und Schwächen. Eine systematische Evaluation in den Ländern sollte Teil eines kritisch-konstruktiven Umgangs mit den Rahmenlehrplänen sein.
- Die Umsetzung von Lernfeldplänen erfordert Lehrerinnen und Lehrer, die dafür aus- oder weitergebildet werden. Dies verlangt auch Umdenken in fachsystematisch orientierten Hochschulen, Ausbildungsseminaren und Bildungsgängen. Die Fachdidaktik als Wissenschaft erhält durch diese Forderung zwangsläufig ein stärkeres Gewicht.
- Lernfeldstrukturierte Lehrpläne sprengen konventionelle Unterrichtseinheiten. Sie erfordern die Bereitschaft zur Flexibilität bei der Unterrichtsorganisation und hohe Kooperationsbereitschaft bei all denen, die Unterricht organisieren und durchführen.

Literatur:

- AVENARIUS, H. et al, Bildungsbericht für Deutschland - Erste Befunde, Leske und Budrich, Opladen, 2003.
- BADER, R./MÜLLER, M. (Hrsg.) Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Dokumentation zum BLK-Modellversuchsverbund SELUBA "Steigerung der Effizienz neuer Lernkonzepte und Unterrichtsmethoden in der dualen Berufsausbildung, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004.
- BADER, R./SLOANE, P.F.E., Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept - curriculare und organisatorische Gestaltung, Paderborn 2002.
- DEITMER, L./FISCHER, M./GERDS, P./PRZYGODDA, K./RAUNER, F./RUCH, H. SCHWAZRKOPF, K./ZÖLLER, A.,
Neue Konzepte in der dualen Berufsbildung, Bilanz eines Modellversuchsprogramms der Bund-Länder-Kommission (BLK), W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2004.
- HERRMANN, G. G./ILLERHAUS, K., Zur Entwicklung der Lernfeldstruktur der Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für den Unterricht in der Berufsschule, in Beiheft 15 zur ZBW, Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis, hrsg. von Antonius Lipsmeier und Günter Pätzold unter Mitarbeit von Anne Busian, Steiner Verlag, Stuttgart, 2000, S. 101 ff..
- HERRMANN, G. G., "Wie eine griechische Landschildkröte", in ihbs - Informationen für Hamburger Berufliche Schulen, 13. Jahrgang, 2/2003, S. 21 ff..
- HUISINGA, R/ LISOP, I./SPEIER, H. D. (Hrsg.) Lernfeldorientierung, Frankfurt/M, 1999.
- KLIEME, E. et al. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - eine Expertise - Deutsches Institut für pädagogische Forschung, Frankfurt/M, 2003.
- KREMER, H. H./SLOANE, P. F.E., Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-Lernarrangements im Lernfeldkonzept, Paderborn 2001.
- MÜLLER, M./ZÖLLER, A., Arbeitshilfe für Rahmenlehrplanausschüsse (entstanden als Serviceleistung der Modellversuchsverbände NELE und SELUBA, Halle/München, 2001.
- TENORTH; H-E., Lernfelder und Bildungsstandards - Schultheoretische und didaktische Überlegungen, Vortrag bei der Tagung des Verbandes der Lehrer an Wirtschaftsschulen am 17.01.2005 in Duisburg, unv. Manuskript
- QUALITÄTSENTWICKLUNG UND QUALITÄTSSICHERUNG IM INTERNATIONALEN WETTBEWERB - Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht, Materialien des Forum Bildung 8, Bonn 2001.

Klaus Lorenz, Felix Ebert, Michael Krüger

Das neue Berufsbildungsgesetz - Chancen und Grenzen für die berufsbildenden Schulen in Deutschland

Das Berufsbildungsgesetz von 1969 wurde in den vergangenen beiden Jahren erstmals seit seinem Bestehen einer substanziellen Weiterentwicklung unterzogen. Zum 01.04.2005 ist es in Kraft getreten. Das Kultusministerium Baden-Württemberg hat gemeinsam mit Nordrhein-Westfalen die Entwicklung des neuen BBiG für die Kultusministerkonferenz federführend begleitet. Neben einer Reihe von sachlichen Positionsverbesserungen kann als politisch bedeutsames Ergebnis festgestellt werden, dass erstmals eine deutliche Aufwertung des Lernortes Berufsschule im Kontext der dualen Partnerschaft gelungen ist.

I. Situation der beruflichen Bildung in Deutschland in 2005

Die aktuelle, kritische Situation der beruflichen Bildung in Deutschland ist in dem von der Bund-Länder-Kommission am 15.11.2004 verabschiedeten, ebenfalls unter maßgeblicher Beteiligung der Autoren zustande gekommenen Bericht über "Aktuelle Handlungsfelder zur Optimierung des Systems der beruflichen Bildung" ausführlich beschrieben. Wesentliches Merkmal dieser Krise ist die Tatsache, dass das duale System seinem eigentlichen Anspruch, der nachwachsenden Generation verlässliche, zeiteffiziente und zielführende Wege in das Arbeitsleben zu bieten, nicht mehr in vollem Umfang genügt. Der eigentliche Engpass besteht in einem Mangel an betrieblicher Ausbildungskapazität. Insbesondere die eher leistungsschwächeren Jugendlichen haben wachsende Probleme, im Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, während bei den Leistungsstärkeren der Trend zu höheren allgemeinen Abschlüssen ungebrochen ist. Dies hat zur Folge, dass die berufsbildenden Schulen der Länder in immer größerem Umfang vollschulische Ersatzmaßnahmen organisieren müssen. Diese zunehmende Verstaatlichung der beruflichen Bildung in Deutschland hat mittlerweile ein Maß erreicht, das bildungsstrukturell ineffizient ist und von den Ländern kostenseitig nicht mehr weiter gesteigert werden kann. Wer sich vor

Augen führt, mit welcher Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen die Länder aber auch der Bund das duale System direkt und mittelbar stützen und entlasten, erhält ein Gefühl für das tatsächliche Ausmaß des Veränderungsprozesses, der derzeit stattfindet. Ohne die weitgehend staatlich finanzierten Entlastungsmaßnahmen insbesondere berufsbildender Schulen wäre in Deutschland schon seit Jahren keine ausgeglichene Ausbildungsplatzbilanz mehr möglich gewesen. Klar ist: Das duale System funktioniert nur dort, wo der Einzelbetrieb die Ausbildung als wirtschaftlich und effektiv einstuft. Diese Tatsache wird weder durch Ausbildungsplatzumlagen noch durch Kammerbemühungen oder kulturministerielle Erlasse nachhaltig beeinflusst werden können, sondern hängt primär an der aktuellen Situation und prognostizierten Perspektive des jeweiligen Betriebs.

Außer dieser derzeit die Diskussion um die berufliche Bildung in Deutschland dominierenden quantitativen Problemlage bestehen allerdings auch erhebliche strukturelle und qualitative Defizite, die einer Lösung bedürfen. So war beispielsweise das bisherige Regelwerk der dualen Ausbildung in hohem Maße starr und ließ kaum einen "Seiteneinstieg" zu, wie auch die Abstimmung der Lernorte mangelhaft im BBiG verankert und der Stellenwert der beruflichen Schulen völlig unzureichend dargestellt war.

Diese Ausgangslage war offensichtlich begründend für die Initiative, das 1969 geschaffene und seither substanziell im Wesentlichen unveränderte Berufsbildungsgesetz zu novellieren. Wesentlich für die Richtung der eingeschlagenen Entwicklung war die grundsätzlich berufsschulfreundliche und auf Konsens ausgerichtete Haltung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, das die Öffnung des Berufsbildungsgesetzes hin zu einem Entwicklungsrahmen für das Gesamtsystem der beruflichen Bildung, also unter Einschluss von Bildungsgängen berufsbildender Schulen, intendierte.

II. Prozess der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes aus Ländersicht

Im Zuge der zeitlich zunächst eher unspezifizierten Ankündigung der Bundesregierung in der Koalitionsvereinbarung, in der 15. Wahlperiode das Berufsbildungsgesetz novellieren zu wollen, erarbeitete die Kultusministerkonferenz ab Juni 2003 auf Initiative von Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen einen Entwurf eines **Forderungskatalogs zur Weiterentwicklung der beruflichen Bildung** in Deutschland. Politisches Ziel hierbei war, die Fehlentwicklungen aufzuzeigen und den berufsbildenden Schulen in Deutsch-

land im Berufsbildungsgesetz einen Stellenwert zu verleihen, der der tragenden Rolle dieser Schulen im Geschehen der beruflichen Bildung in Deutschland gerecht wird. Die Tatsache, dass die berufsbildenden Schulen zwar wesentliche Negativeffekte der Weiterentwicklung dualer Konzepte mit teuren Maßnahmen kompensieren, in der Gestaltung des dualen Systems aber ohne Mitgestaltungskompetenz sind, sollte der Vergangenheit angehören.

Im Zuge der Weiterentwicklung dieses Forderungskatalogs zu einer Position der Kultusministerkonferenz nahmen die Kultusministerinnen Dr. Schavan (Baden-Württemberg) und Schäfer (Nordrhein-Westfalen) die politische Federführung für dieses Vorhaben innerhalb der Kultusministerkonferenz war. U.a. vertraten sie die Positionen der Kultusministerkonferenz gegenüber der Bundesregierung. Im November 2003 verabschiedete die Amtschefkonferenz der Kultusministerkonferenz den Forderungskatalog, der am 4.12.2003 von der Kultusministerkonferenz als politisches Papier der beruflichen Schulen Deutschlands beschlossen wurde. Die weiteren operativen Aufgaben wie z.B. die Verhandlungen auf Arbeitsebene wurden von einem Kreis von Abteilungsleitern der Kultusministerien aus Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen unter gemeinsamer Federführung von Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen sowie unter kontinuierlicher Rückkopplung mit dem Unterausschuss für berufliche Bildung der Kultusministerkonferenz ausgeführt. Die Arbeit zeichnete sich durch ein hohes Maß an Konsens zwischen den auf schulischer Seite Beteiligten aus.

Bei der Meinungsbildung und der Herausbildung der letztlich ausformulierten Positionen zeigten sich bald deutliche Fronten zwischen der Bildungsseite und der Wirtschaftsseite. Die jeweiligen Sachpositionen gehen aus dem genannten Forderungskatalog der Kultusministerkonferenz, dem Beschluss der Wirtschaftsministerkonferenz vom Juni 2004, dem Eckwertepapier der Bundesregierung vom Februar 2004, jeweiligen Papieren der Sozialpartner und des Kuratoriums der deutschen Wirtschaft für Berufsbildung wie auch der Berufsschullehrerverbände und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft hervor. Auch die Bundestagsfraktionen der CDU/CSU und der FDP brachten eigene Gesetzentwürfe ein. In den diversen vorbereitenden und begleitenden Gesprächskreisen und Anhörungen wurde die Kultusseite der Länder von Ministerialdirektor Halder aus Baden-Württemberg und Staatssekretär Dr. Schulz-Vanheyden aus Nordrhein-Westfalen vertre-

ten. Zu nennen sind hier insbesondere die von den Bundesbildungs- und Bundeswirtschaftsministerien gemeinsam geleitete "Staatssekretärarbeitsgruppe zu Strukturfragen der Weiterentwicklung des Berufsbildungssystems" und die Öffentliche Anhörung des Ausschusses des deutschen Bundestags für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung am 22.11.2004 zur Reform des Berufsbildungsgesetzes.

Am 14.07.2004 beschloss das Bundeskabinett den Regierungsentwurf, den die Bundesregierung am 13.08.2004 dann, da es sich um ein zustimmungsbedürftiges Gesetz handelt, dem Bundesrat zuleitete. Der Regierungsentwurf wurde in insgesamt fünf Ausschüssen des Bundesrats beraten, wobei der Kulturausschuss die Federführung übernehmen konnte. Durch intensive Abstimmung der Kultusverwaltungen der Länder gelang es, in einem ersten Schritt im Kulturausschuss zu einem in allen wichtigen Fragen einstimmigen Abstimmungsverhalten zu kommen. Dieses Abstimmungsverhalten im federführenden Kulturausschuss war eine gute Ausgangsposition, um ein Votum des Bundesrats zu erreichen, das wesentliche Positionen des Forderungskatalogs der Kultusministerkonferenz beinhaltet. Der Beschluss des Bundesrats vom 24.09.2004 war eine für die Positionierung der Länder im weiteren Verfahren entscheidende Weichenstellung. Dass sich die Landesregierungen im Verfassungsorgan Bundesrat auf ein deutliches Votum geeinigt hatten, vereinfachte im weiteren Verfahren die Diskussionen zwischen den Kultus- und den Wirtschaftsministerien auf Länderebene. Das wiederum erleichterte die Verhandlungen mit der Bundeseite, nachdem sich die Bundesregierung in ihrer Gegenäußerung zur Stellungnahme des Bundesrats dessen Forderungen zunächst weitgehend verschlossen hatte.

In vielen Gesprächsrunden gelang es schließlich, einen Konsens in den strittigen Sachpositionen zu finden. Somit hat auch in diesem schwierigen, sozusagen das "Grundgesetz der beruflichen Bildung" in Deutschland weiterentwickelnden Veränderungsprozess die Konsensbereitschaft obsiegt, womit eine lange Tradition der Gestaltung beruflicher Bildung in Deutschland fortgesetzt wird. Das BBiG von 1969 war ein Ergebnis einer großen Koalition, und auch der nunmehr vollzogene Innovationsschritt fand letztlich die Zustimmung oder zumindest die "zähneknirschende Akzeptanz" aller betroffenen Seiten. Dies ist Grundlage der Hoffnung, dass nun gemeinsam die Ausfüllung der mit der Inkraftsetzung des neuen Berufsbildungsgesetzes am 01.04.2005 gewonnenen neuen Gestaltungsräume in Angriff genommen werden kann. Denn letztlich geht es um die Le-

bensperspektiven der jungen Generation und um den Fachkräftebedarf der Wirtschaft, zwei für die nachhaltige Prosperität Deutschlands höchst bedeutungsvolle Handlungsfelder, die einer effizienten und unideologischen Weiterentwicklung bedürfen.

III. Relevante Ergebnisse für die Länder

1.4 Ausgangslage

Das Berufsbildungsreformgesetz (BerBiRefG) mit seinen Änderungen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HWO) kann in den Ländern die Landschaft im Bereich der beruflichen Bildung massiv verändern. Möglich ist aber auch, dass - mit einigen Ausnahmen - Schüler, Auszubildende, Lehrkräfte und Betriebe kaum einen Unterschied zur Situation vor der jetzigen Änderung bemerken werden.

Grund ist, dass das Gesetz in für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung maßgeblichen Bereichen die Zuständigkeit für das Ob und das Wie von Umsetzungsregelungen auf die Länder übertragen hat. Das gilt insbesondere für die Frage der Anrechnungen von Zeiten in Bildungsgängen berufsbildender Schulen auf eine duale Ausbildung und für die Zulassung von Absolventen schulischer beruflicher Bildungsgänge zur Kammerprüfung.

Die Motive des Bundes für diese Art der Regelung dürften wohl im wesentlichen in zwei Überlegungen begründet sein:

- Zwar hat der Bund für Gegenstände der Berufsausbildung eine konkurrierende Gesetzgebungskompetenz. Spätestens seit dem "Altenpflegegesetzurteil" des Bundesverfassungsgerichtes vom 24.11.2002 (2 BvF 1/01) ist aber klar, dass er trotz grundsätzlich bestehender Gesetzgebungskompetenz nur dann und insoweit Regelungen in diesem Bereich treffen darf, als sie erforderlich sind zur Herstellung gleichwertiger Lebensverhältnisse im Bundesgebiet oder soweit die Wahrung der Rechts- oder Wirtschaftseinheit im gesamtstaatlichen Interesse eine bundesgesetzliche Regelung erforderlich macht. Die hier in Rede stehenden Regelungen betreffen die Schnittstelle zwischen schulischen Bildungsgängen, für deren Ausgestaltung die Länder zuständig sind, und bundesrechtlich geregelten Ausbildungsordnungen bzw. Abschlussprüfungen. Sollen hier Verknüpfungen hergestellt werden, ist es weder erforderlich, dass der Bund detailliert festlegt, in welchen konkreten Fällen dies erfolgen kann noch wäre das ohne eine umfängliche Kasuistik vom Bund leistbar.

- Solche juristischen Überlegungen haben vermutlich zusätzliche Schubkraft durch die Überlegung erhalten, dass die Übertragung der Regelungsbefugnis auf die Länder es dem Bund deutlich einfacher macht, auf seiner Ebene eine einvernehmliche Gesetzesfassung zu finden. Die Intensität der Auseinandersetzung auf Bundesebene z. B. über die Frage, ob Zeiten schulischer Berufsausbildung verbindlich auf eine anschließende duale Ausbildung angerechnet werden müssen, nimmt ab, wenn man die Kompetenz, das konkret zu regeln, auf die Ebene der Länder verlagert.

Für die Frage, wie deutlich sich die neue Rechtslage konkret in den Ländern auswirken wird, gilt damit die banale Weisheit des früheren Fußballbundestrainers Sepp Herberger: "Nach dem Spiel ist vor dem Spiel." Das gilt insbesondere für die bei den Diskussionen des BerBiRefG deutlich gewordenen Konfliktlinien zwischen Kammern, den sie unterstützenden Wirtschaftsministerien sowie Teilen der Sozialpartner und der Kultusseite. Auch wenn das neue Gesetz Richtungsentscheidungen getroffen hat, sind die auf Landesebene zu lösenden Fragen seiner konkreten Umsetzung durchaus geeignet, erneut intensive Diskussionen auszulösen. Es ist zu hoffen, dass der Diskussionsprozess bei der Findung einer konsensualen Lösung für das BerBiRefG bei allen Beteiligten ein Grundverständnis für die jeweiligen Positionen geschaffen hat, das die Lösungsfindungen in den Ländern befördert.

2. Wesentliche Handlungsfelder

Für die Kultusseite waren angesichts der in Abschnitt I beschriebenen Problemlage bei der Novellierung von BBiG und HwO die folgenden Handlungsfelder besonders wichtig:

- Anrechnung von Zeiten schulischer beruflicher Ausbildung auf eine duale Ausbildung
- Zulassung von Absolventen von Bildungsgängen berufsbildender Schulen zur Kammerprüfung
- Einbringung der in der Berufsschule erbrachten Leistungen in das Kammerzeugnis
- Stimmrecht von Lehrkräften in den Berufsbildungsausschüssen
- Zulassung von Absolventen von Bildungsgängen beruflicher Schulen zu Fortbildungsprüfungen der Kammern
- Verbesserung des Neuordnungsverfahrens.

Das Berufsbildungsreformgesetz hat gute Grundlagen für die weitere Arbeit geschaffen.

2.1 Anrechnung von Zeiten schulischer beruflicher Ausbildung auf eine duale Ausbildung

Die in § 7 BBiG bzw. § 27a HwO schließlich Gesetz gewordene Lösung trägt, zusammen mit den ihr zugeordneten Regelungen des Außerkrafttretens (Art. 8 Abs. 4 BerBiRefG), die deutlichen Zeichen eines in zähen Verhandlungen gefundenen Kompromisses. Hier prallten die schon bei den jahrelangen Diskussionen über die Abschaffung der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen sichtbar gewordenen unterschiedlichen Grundverständnisse (Abschaffung eines vermeintlichen Ausbildungshindernisses versus Verhinderung von Warteschleifen/Berechenbarkeit des Ressourceneinsatzes durch die Länder) erneut aufeinander.

Will man verstehen, wann die Länder was und wie regeln können, ist es notwendig, die In- und Außerkrafttretensregelungen des Art. 8 BerBiRefG in die Betrachtung mit einzubeziehen.

Nach Art. 8 Abs. 1 BerBiRefG tritt § 7 Abs. 1 am 01.04.2005 in Kraft. Ab diesem Zeitpunkt können die Länder durch Rechtsverordnung Anrechnungsregelungen erlassen. Formal zuständig sind hierfür zunächst einmal die Landesregierungen. BBiG und HwO lassen es zu, dass eine Landesregierung ihre Regelungszuständigkeit "auf oberste Landesbehörden" überträgt. Konkret heißt das, dass sich die jeweilige Landesregierung entscheiden muss, ob sie die notwendigen Regelungen entweder durch eine gemeinsame Verordnung aller Landesministerien treffen will. Sie kann aber auch durch Rechtsverordnung festlegen, dass bestimmte Ministerien - allein oder gemeinsam - solche Rechtsverordnungen erlassen können. Für das Verfahren ist von Belang, dass vor Erlass der Verordnungen der Landesausschuss für Berufsbildung (LAB) angehört werden muss. Im Gegensatz zu § 43 Abs. 2 BBiG bzw. § 36 Abs. 2 HwO (Zulassung zur Kammerprüfung) ist hier also nicht die im Vergleich zur Anhörung stärkere Form der Beteiligung, das "Benehmen" mit dem LAB, erforderlich. Auch wenn Stellungnahmen des LAB entsprechend seiner Funktion als Beratungsgremium für die Landesregierung bei ihrer Entscheidungsfindung von Belang sein werden, ist sie doch rechtlich weder inhaltlich an die von ihm im Rahmen der Anhörung abgegebene Stellungnahme gebunden noch ist gar der Erlass beabsichtigter Rechtsverordnungen von seiner Zustimmung abhängig.

Bei der Frage, was solche, ab 01.04.2005 erlassbaren Rechtsverordnungen inhaltlich regeln können, ist zu beachten, dass die Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungs-Verordnungen und damit auch ihre Regelungen zur verbindlichen Anrechnung von Zeiten schulischer Berufsausbildung zum 01.08.2006 außer Kraft treten. Bis dahin können die Landesregierungen keine Regelungen treffen, die den Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen widersprechen. Positiv ausgedrückt bedeutet das, dass sie aber ab 01.04.2005 solche Regelungen erlassen können, die den Geltungsbereich und die Geltungsdauer der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen beachten.

Das hat unterschiedliche Bedeutung für die neuen und die alten Länder:

In den neuen Ländern können die Landesregierungen bereits ab 01.04.2005 Anrechnungsregelungen treffen, auch soweit sie Sachverhalte betreffen, die noch bis 31.07.2006 in den Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen geregelt sind. Grund ist, dass diese Anrechnungsverordnungen in den neuen Ländern nicht gelten, da sie nicht in den Einigungsvertrag vom 31.08.1990 einbezogen worden waren.

Die alten Länder müssen hingegen bis 31.07.2006 die Anrechnungsverordnungen des Bundes beachten. Regeln können sie - wie auch die neuen Länder - aber bereits ab 01.04.2005 alle Sachverhalte, die von den Anrechnungsverordnungen nicht erfasst sind. Das sind zum einen Festlegungen zu Bildungsgängen, die dort von vornherein nicht erfasst sind. Dazu zählen insbesondere die für die Aufnahme einen mittleren Bildungsabschluss voraussetzenden Berufsfachschulen für technische oder kaufmännische Assistenten (in Baden-Württemberg: Berufskollegs), aber auch einige der zur Fachschulreife führenden Berufsfachschulen (in Baden-Württemberg z.B. die "Wirtschaftsschule"). Regeln können die Länder überdies, wie bei solchen ein- oder zweijährigen Berufsfachschulen zu verfahren ist, die sich auf Ausbildungsberufe beziehen, die nicht von der seit vielen Jahren vom Bund nicht mehr aktualisierten "Liste der Anrechnungsberufe" erfasst sind. Denn nur bei jenen Ausbildungsberufen, die von den Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen angefügten Listen erfasst sind, müssen Zeiten der schulischen Berufsausbildung angerechnet werden.

Erlässt ein Land bis zum Außerkrafttreten der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnungen keine sich auf deren Regelungsbereich beziehende Rechtsverordnung, entfällt ab 01.08.2006 die bisherige Pflicht eines Ausbildungsbetriebs, solche Zeiten schuli-

scher Berufsausbildung anzurechnen: Was dann bleibt ist die Möglichkeit, dies freiwillig im Wege einer Vereinbarung mit dem Auszubildenden zu tun.

Bei der Anrechnungsregelung des § 7 BBiG ist in rechtlicher Hinsicht bemerkenswert, dass sie - anders als bei dem die Zulassung zur Kammerprüfung regelnden § 43 BBiG - nichts dazu sagt, welchen Anforderungen Bildungsgänge entsprechen müssen, damit Landesregierungen sie als - freiwillig oder verpflichtend - anrechenbar kategorisieren können. Das lässt sich bei auf einer Vereinbarung beruhenden, "freiwilligen" Anrechnung noch erklären. Überraschender ist diese Enthaltensamkeit des Gesetzgebers im Hinblick auf die den Landesregierungen eingeräumte Möglichkeit, verpflichtende Anrechnungen vorzusehen. Denn eine Regelung, dass verpflichtend anzurechnen ist, greift deutlich in die vertragliche Gestaltungsfreiheit der einen Ausbildungsvertrag schließenden Parteien ein. Ein solcher Eingriff lässt sich indes jedenfalls dann rechtfertigen, wenn und soweit der Bildungsgang einer berufsbildenden Schule einer dualen Ausbildung gleichwertig ist.

Für die Länder bedeutsam ist, dass nach Art. 8 Abs. 3 BerBiRefG § 7 Abs. 2 BBiG und § 27a Abs. 2 HwO zum 1. August 2009 in Kraft treten. Danach bedarf der Antrag auf Anrechnung eines gemeinsamen Antrags von Auszubildenden von Ausbildenden. Gleichzeitig treten § 7 Abs. 1 S. 2 und 3 und § 27a Abs. S. 3 HwO außer Kraft. Die Folge ist, dass ab diesem Zeitpunkt die Länder nur noch solche Anrechnungsregelungen erlassen können, die keine Pflicht zur Anrechnung enthalten.

2.2 Zulassung von Absolventen von Bildungsgängen berufsbildender Schulen zur Kammerprüfung

Im Gesetzgebungsverfahren war lange Zeit höchst umstritten, ob Absolventen einer schulischen Berufsausbildung einen Rechtsanspruch erhalten sollen, zur Berufsabschlussprüfung der Kammer zugelassen zu werden. Zwar ermöglichte schon das bislang geltende BBiG eine solche Zulassung. So erlaubte schon bisher § 40 Abs. 3 BBiG dem Bundeswirtschaftsministerium oder dem sonst zuständigen Bundesfachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesbildungsministerium durch Rechtsverordnung zu regeln, dass Absolventen bestimmter Bildungsgänge berufsbildender Schulen zur Kammerabschlussprüfung zugelassen sind. Von dieser Regelungsermächtigung hat der Bund aller-

dings nie Gebrauch gemacht. Auch konnten die Kammern nach § 40 Abs. 2 S. 2 BBiG (alt) Personen ausnahmsweise zur Kammerprüfung zulassen, die glaubhaft machen konnten, anders als über eine duale Berufsausbildung die für die Zulassung zur Prüfung notwendigen Kenntnisse erworben zu haben. Sofern es solche Fälle gegeben haben sollte, waren sie indes zahlenmäßig ohne Belang. Mit solchen ausnahmsweisen Zulassungen zur Abschlussprüfung nicht zu verwechseln ist die Gleichstellung von Prüfungszeugnissen (auch) von Schulen mit dem Kammerzeugnis nach § 43 BBiG (alt) bzw. § 50 BBiG (neu).

Die jetzige Lösung ist das Ergebnis intensiver Bemühungen aller Seiten um eine einvernehmliche Lösung.

Mit dem Inkrafttreten des BerBiRefG können die Länder nun festlegen, dass Absolventen bestimmter Bildungsgänge berufsbildender Schulen einen Rechtsanspruch auf Zulassung zur Kammerprüfung haben. Im Gegensatz zu den Anrechnungsregelungen des § 7 BBiG bzw. § 27a Abs. 1 HwO legen § 43 Abs. 2 BBiG bzw. § 36 Abs. 2 HwO ausdrücklich inhaltlich fest, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit eine Landesregierung durch Rechtsverordnung feststellen kann, dass dies der Fall ist. Bedeutsam bei diesen Festlegungen ist insbesondere, dass der schulische Bildungsgang hinsichtlich Inhalt, Anforderungen und zeitlichem Umfang einer dualen Ausbildung nicht etwa "gleichartig", sondern "gleichwertig" sein muss. Eine konkrete Auswirkung dieser Festlegung ist, dass wenn z. B. die Ausbildungsordnung eine dreijährige Ausbildungsdauer für die duale Ausbildung vorschreibt, der "gleichwertige" schulische Bildungsgang nicht die selbe Dauer haben muss.

Notwendig ist auch, dass bei dem schulischen Bildungsgang durch Lernortkooperation "ein angemessener Anteil" an fachpraktischer Ausbildung gewährleistet ist. Das Gesetz verlangt also nicht, dass durch Lernortkooperation beim schulischen Bildungsgang der gleiche zeitliche Umfang fachpraktischer Ausbildung gegeben sein muss wie bei der üblichen dualen Ausbildung. Nicht dem Gesetz entsprechen würde es aber, wenn die fachpraktische Ausbildung ausschließlich innerhalb der Organisationseinheit Schule stattfinden würde. In § 2 Abs. 2 BBiG findet sich die Legaldefinition von "Lernortkooperation". Aus dem dort enthaltenen Verweis nach § 2 Abs. 1 BBiG ergibt sich, dass der angemess-

sene Anteil an Fachpraxis nicht nur betrieblich, sondern auch außerbetrieblich (aber insoweit nicht von der Organisationseinheit Schule) vermittelt werden kann.

Die Länder müssen vor Erlass entsprechender Rechtsverordnungen "das Benehmen" mit dem Landesausschuss für Berufsbildung herstellen. Schon aus verfassungsrechtlichen Gründen haben im Gesetzgebungsverfahren erhobene Forderungen, den Erlass der Landesverordnungen an das "Einvernehmen" oder die "Zustimmung" von LAB, Sozialpartner oder Kammerorganisationen zu knüpfen, keinen Eingang in das Gesetz gefunden. "Benehmen" bedeutet eine etwas stärkere Form der Beteiligung als "Anhörung". Zielrichtung ist dabei zwar, eine möglichst einvernehmliche Stellungnahme zu erreichen. Ebenso wie bei der Anhörung ist aber die Landesregierung auch beim Erfordernis des "Benehmens" weder inhaltlich an die Stellungnahme der beteiligten Stelle gebunden noch ist der Erlass einer Rechtsverordnung von der Zustimmung dieser Stelle abhängig.

Das BerBiRefG sieht in seinem Artikel 8 Abs. 3 vor, dass § 43 Abs. 2 S. 3 und 4 und § 36 Abs. 2 S. 3 und 4 HwO am 01.08.2011 außer Kraft treten. Damit können ab diesem Zeitpunkt die Länder in diesem Bereich keine Verordnungen mehr erlassen. Zuständig sind hierfür dann nach § 46 Abs. 1 BBiG wieder die Kammern bzw. nach § 37a HwO der Vorsitzende des Prüfungsausschusses. Allerdings gelten auch nach dem 01.08.2011 die bis dahin auf der Grundlage der genannten Vorschriften erlassenen Verordnungen weiter, sofern sie nicht ihrerseits befristet sind. Denn das Erlöschen einer Ermächtigungsgrundlage ist grundsätzlich ohne Einfluss auf den Rechtsbestand der vor ihrem Erlöschen ordnungsgemäß zustande gekommenen Verordnungen.

Möglich ist auch, dass ein Prüfling zu Teilen der Abschlussprüfung zugelassen wird. Das gilt zum einen für die Fälle, in denen die Ausbildungsordnung eine gestufte Prüfung vorsieht. Wenn, wie in Baden-Württemberg, die Abschlussprüfung gemeinsam von Schule und Betrieb durchgeführt wird, ist es auch möglich, den Auszubildenden zunächst zum gemeinsamen Teil der Abschlussprüfung zuzulassen (schriftliche Prüfung). In einem zeitlich getrennten zweiten Teil ist dann die Zulassung zu dem allein vom Kammerprüfungsausschuss durchgeführten, nicht schriftlichen Prüfungsteil möglich. Der Gesetzgeber hat in der amtlichen Begründung zu § 2 BBiG die Länder ausdrücklich zu kreativen Lösungen aufgefordert, indem er dort ausführte: "Deshalb sind die Länder aufgefordert, die durch das neue Gesetz verbesserten Möglichkeiten (gestreckte Prüfung, Anrech-

nungs- und Zulassungsmöglichkeiten, gutachterliche Stellungnahmen, etc.) zu nutzen, um die Verknüpfung der Lernorte nach Qualität, Quantität und zeitlicher Effizienz der Bildungswege zu optimieren."

2.3 Einbringen der in der Berufsschule erbrachten Leistungen in das Kammerzeugnis

Aus Sicht der Kultusseite beinhaltet die Dualität der Lernorte auch, dass in der Berufsschule erbrachte Leistungen in angemessener Weise in das Kammerabschlusszeugnis einfließen. Während auf Bundesebene Kammern und Wirtschaft bislang allenfalls bereit waren, in der Berufsschule erbrachte Leistungen nachrichtlich in das Kammerzeugnis aufzunehmen, gab es auf der Kultusseite zwei unterschiedliche Ansätze:

- Der eine Ansatz war, in der Berufsschule erbrachte Leistungen mit einem bestimmten Prozentsatz in das Ergebnis der (ausschließlich) von der Kammer abgenommenen Prüfung einzurechnen. Den Weg dorthin sollte ein Staatsvertrag zwischen den Ländern ebnen, der ein verfassungsrechtlich notwendiges Gleichheitsminimum bei der Leistungsfeststellung in der Berufsschule sichern sollte.
- Der andere Ansatz war der einer gemeinsamen Abschlussprüfung, wie in Baden-Württemberg seit über dreißig Jahren üblich. Dabei wird auf der Grundlage einer Vereinbarung zwischen den Kammern und dem Kultusministerium der schriftliche Teil der Abschlussprüfung gemeinsam von Schule und Kammer abgenommen. Vereinfacht dargestellt läuft das so ab, dass zunächst die paritätisch von Wirtschaft und Schule beschickten Fachausschüsse schriftliche Prüfungsaufgaben ausarbeiten. Die schriftliche Prüfung findet an der Berufsschule statt. Sie ist gleichzeitig Schul- und Kammerprüfung. Lehrkräfte der Berufsschule korrigieren die Prüfungsarbeiten. Das Ergebnis der schriftlichen Prüfung findet dann zum einen, zusammen mit den die unterjährlichen Leistungen wiedergebenden Anmeldenoten, Eingang in das Abschlusszeugnis der Berufsschule. Zum andern übermittelt die Schule das Korrekturergebnis an die Kammer, die es dann, umgerechnet in den üblichen Punkteschlüssel der Kammern, in ihr Kammerabschlusszeugnis übernimmt.

Das BerBiRefG hat sich nunmehr in Richtung des zweiten Ansatzes entschieden: In § 39 Abs. 2 bzw. § 33 Abs. 3 HwO ist jetzt bestimmt, dass der Prüfungsausschuss (der Kammerabschlussprüfung) "zur Bewertung einzelner, nicht mündlich zu erbringender Prüfungsleistungen gutachterliche Stellungnahmen Dritter, insbesondere berufsbildender Schulen, einholen" kann. In den Gesprächsrunden zur Findung einer konsensualen Lösung war in diesem Punkt stets Einvernehmen, dass sich diese Lösung am baden-württembergischen Modell der gemeinsamen schriftlichen Abschlussprüfung ausrichtet. Für die anderen Länder steht nun die Tür offen, mit den Kammern Lösungen zu finden, die neue Möglichkeit, an der Berufsschule erbrachte Leistungen aufzuwerten, zu institutionalisieren.

Handlungsbedarf besteht in den Ländern auch durch die Regelungen in § 37 Abs. 3 BBiG bzw. § 31 Abs. 3 HWO. Danach kann auf Antrag des Auszubildenden im Kammerzeugnis "das Ergebnis berufsschulischer Leistungsfeststellungen" ausgewiesen werden. Kultus- und Kammerseite werden hier zu klären haben, was darunter konkret zu verstehen ist.

2.4 Stimmrecht von Lehrkräften in den Berufsbildungsausschüssen

Es gab wenige Fragen bei der Novellierung des Berufsbildungsrechts die so emotional diskutiert wurden wie die, ob Lehrkräfte im Berufsbildungsausschuss ein Stimmrecht haben sollen. Die im Regierungsentwurf enthaltene Regelung, Lehrkräften ein eingeschränktes Stimmrecht einzuräumen, löste zunächst bei beiden Sozialpartnern heftige Abwehr aus. Nach der jetzt erfolgten Entscheidung des Gesetzgebers ist die Auseinandersetzung über die Beweggründe der jeweiligen Akteure müßig. Ergebnis vieler Verhandlungsrunden war am Ende die jetzige Fassung des § 79 Abs. 6 BBiG, wonach Lehrkräfte ein volles Stimmrecht haben "bei Beschlüssen zu Angelegenheiten der Berufsausbildungsvorbereitung und Berufsausbildung und zu Rechtsvorschriften für die Durchführung der Berufsausbildung, soweit sich die Beschlüsse unmittelbar auf die Organisation der schulischen Berufsausbildung auswirken."

Es liegt nahe, dass man sich trefflich darüber streiten kann, wann diese Bedingungen erfüllt sind. Sicher ist, dass die Lehrkräfte kein Stimmrecht haben, wenn allein Belange der betrieblichen Ausbildung berührt sind. Sicher ist auch, dass es für ein volles Stimmrecht

der Lehrkräfte nicht notwendig ist, dass sich die Beschlüsse unmittelbar auf die Organisation der Schulart "Berufsschule" auswirken. Denn der Gesetzgeber verlangt lediglich, dass unmittelbare Auswirkungen auf die "schulische Berufsausbildung" vorliegen. Die Berufsbildungsausschüsse sind beim Umgang mit dieser Norm sicherlich gut beraten, wenn sie sich dabei vor Augen halten, was der Gesetzgeber mit ihr bezwecken will. Gewollt hat er auch an dieser Stelle, die zur Optimierung der Berufsausbildung junger Menschen notwendige enge Zusammenarbeit von Schule und Betrieb zu stärken und zu sichern. Immer dann, wenn ein konzertiertes Vorgehen von Schule und Betrieb dazu erforderlich ist, sollen damit alle Akteure stimmberechtigt sein.

2.5 Zulassung von Absolventen von Bildungsgängen beruflicher Schulen zu Fortbildungsprüfungen der Kammern

In der Stellungnahme des Bundesrats zum Gesetzentwurf der Bundesregierung (BRDrs.587/04 - Beschluss) hatte der Bundesrat noch gefordert, in den Regelungen des § 56 BBiG bzw. des § 42 c HWO zu Fortbildungsprüfungen der Kammern klarzustellen, dass zu solchen Fortbildungsprüfungen auch zugelassen ist, wer die erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen durch den Besuch von berufsbildenden Schulen nachgewiesen hat. Dass eine entsprechende Formulierung nicht in das Gesetz aufgenommen wurde, darf nicht dahingehend missverstanden werden, Schüler könnten keinen solchen Zulassungsanspruch haben. Bei den Verhandlungen zwischen Bund und der Länderseite war man sich vielmehr einig, dass eine solche ausdrückliche Regelung entbehrlich ist, weil die Regelungen der Kammern bei der Frage der Zulassung ohnehin Bestimmungen enthalten, wonach der für die Zulassung erforderliche Nachweis bestimmter Fertigkeiten und Kenntnisse grundsätzlich auch durch schulische Qualifikationen erbracht werden kann.

2.6 Verbesserung des Neuordnungsverfahrens

Hinsichtlich des im "Gemeinsamen Ergebnisprotokoll - GEP", einem 1972 zwischen dem Bund und den Ländern abgeschlossenen Verwaltungsabkommens zum Verfahren der Zusammenarbeit, verstärkte sich in den letzten Jahren bei den Ländern der Eindruck, dass hier Optimierungen erforderlich sind. Im "Forderungskatalog" der Kultusminister fanden sich deshalb Forderungen nach einer besseren Einbeziehung der Kultusseite in Neuordnungsverfahren, nach Professionalisierung der Zusammenarbeit, der "Synchroni-

sierung" der Neuordnung verwandter Ausbildungsberufe oder auch nach einer Praxis des Inkrafttretens von Ausbildungsordnungen, die auf die Belange der beruflichen Schulen Rücksicht nimmt.

Es ist den Ländern gelungen, bei der Novellierung des Berufsbildungsrechts auch in diesem Bereich einige wichtige Schritte nach vorn zu tun. So findet sich im neuen § 2 Abs. 2 BBiG die Lernortkooperation ausdrücklich verankert. In § 4 Abs. 5 BBiG wird das jeweils zuständige Fachministerium verpflichtet, die Länder frühzeitig über Neuordnungskonzepte zu informieren und sie in die Abstimmung einzubeziehen. Der Deutsche Bundestag hat überdies einem von den Fraktionen der SPD, CDU/CSU und von BÜNDNIS 90/Die GRÜNEN anlässlich der Verabschiedung des BerBiRefG gemeinsam eingebrachten Entschließungsantrag zugestimmt und darin Bundesregierung und Länder aufgefordert, ihre Zusammenarbeit bei der Modernisierung der Berufsausbildung noch weiter zu verbessern. Dazu sollen sie, so der Beschluss, mit diesem Ziel das GEP den aktuellen Erfordernissen einer fortlaufenden und raschen Modernisierung der dualen Berufsausbildung anpassen. Die Länder werden darauf zu achten haben, dass und wie sich diese positiven Ansätze in der Zukunft bewähren.

IV. Was wurde nicht erreicht?

Die neuen gesetzlichen Regelungen bieten Grundlagen für eine veränderte Gestaltung des Zusammenwirkens der verschiedenen Teilsysteme beruflicher Bildung in Deutschland. Mit der Aufnahme von Regelungen in ein Gesetz ist aber zunächst einmal nur das Startsignal gegeben für die Umsetzung der Neuerungen. Die weitere Entwicklung wird in hohem Maße davon bestimmt werden, ob es besser als bisher gelingen wird, das duale System qualitativ und quantitativ zu stabilisieren. Fände eine Rückkehr zu traditionellen Begründungsfaktoren für den Erfolg des dualen Systems statt, also z.B. zu der Regel, dass auch in Zeiten mageren Wirtschaftswachstums "Ausbildung vor Übernahme" geht und damit eine gewisse Abkopplung der Berufsausbildung vom Arbeitsmarkt erfolgte, wenn die Erreichbarkeit höherwertiger Berufe auch für Jugendliche mit gewissen Defiziten erleichtert würde oder wenn leistungsfähigere Jugendliche mehr attraktive Karrierewege vorfinden würden, wenn zudem ein gewisses Maß an Flexibilität und sachbezogener Kooperationsbereitschaft für Ressourceneffizienz sorgt und mit Nachdruck Lösungen für die jeweiligen Regionen gefunden würden, hätten die neuen Regelungen eine po-

sitive Entwicklung ausgelöst. Das zu erreichen, wird indes nicht einfach sein. Die durch den Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs begünstigte Steigerung der in 2004 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge müsste in den kommenden Jahren eine Fortsetzung finden, um bei der erwarteten demographischen Entwicklung zumindest eine Stabilisierung der quantitativen Verteilung zu erreichen.

Um so wichtiger ist, dass die nach dem neuen Berufsbildungsgesetz eröffneten Möglichkeiten zur Verbesserung der Durchlässigkeit aus den beruflichen Vollzeitschulen heraus ins duale System oder durch einen Kammerabschluss direkt in den Arbeitsmarkt hinein zu Verkürzungen individueller Ausbildungswege offensiv genutzt werden.

Nicht erreicht werden konnte im Rahmen der Novellierung des BBiG - wie in Abschnitt III unter Punkt 2.1 ausführlich beschrieben - die dauerhafte Fortschreibung der verpflichtenden Anrechnung bereits erbrachter Ausbildungsleistungen. Die jetzt gefundene Lösung mag zwar einem jahrelangen Anliegen der Wirtschaft entgegenkommen und hier und dort ein vermeintliches Ausbildungshindernis kurzfristig beseitigen, langfristig wird sie jedoch dazu beitragen, dass immer mehr Jugendliche versuchen werden, eine duale Ausbildung (mit vorgeschalteten Warteschleifen) zu umgehen, d.h. viele Betriebe werden es künftig noch schwerer haben, qualifizierte Jugendliche zu finden und an das Unternehmen zu binden. Die Länder hätten zu prüfen, ob als Reaktion auf eine Nichtanrechnung die auf die duale Ausbildung ausgerichteten vollschulischen Bildungsgänge wie z. B. die einjährige gewerbliche Berufsfachschule einzustellen oder zu modifizieren wären, da es nicht verantwortet werden kann, weiter Warteschleifen zu produzieren.

Sieht man davon ab, dass das neue Gesetz es erleichtert, Teile der Ausbildung im Ausland abzulegen, fehlen Regelungen zur Verzahnung des dualen Systems zu den europäischen Entwicklungslinien. Viele europäische Länder sind schon seit geraumer Zeit bemüht, im Rahmen der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) bzw. eines europäischen Kredit Transfer Systems für die Berufsbildung (ECVET) ihr berufliches Bildungssystem neu zu justieren; in Deutschland scheint dazu im Moment noch Diskussionsbedarf zu bestehen. Dass hier in der Tat Handlungsbedarf besteht, macht der schon erwähnte begleitende Beschluss des Deutschen Bundestags deutlich. In diesem Beschluss fordert der Bundestag Bund, Länder und Sozialpartner dazu auf, "die Arbeiten auf europäischer Ebene zur Entwicklung eines Leistungspunkte-

systems für die berufliche Bildung aktiv mitzugestalten und auch national für eine Verbesserung der Bewertung und Anerkennung berufliche Kompetenzen zu nutzen". Es spricht viel dafür, dass diese europäischen Entwicklungen in naher Zukunft Ergebnisse zeitigen werden, die einen erheblichen Fortschreibungsdruck auf das Regelwerk der beruflichen Bildung in Deutschland auslösen werden, wobei Qualitäts- oder Bildungsstandards eine wichtige Rolle spielen können. Für die Einordnung in höherwertige Kompetenzlevels spielt erfahrungsgemäß das erreichte allgemeine Bildungsniveau eine wichtige Rolle, was eine weitere Aufwertung des schulischen Teils der dualen Berufsausbildung nach sich ziehen könnte.

Im Zusammenspiel der beiden geschilderten Problemlagen - nachhaltig bestehender quantitativer Druck auf das Berufsbildungssystem und aus den europäischen Entwicklungen entstehende Strukturierungsnotwendigkeiten - wird die berufliche Bildung in Deutschland intensiv daran arbeiten zu müssen, sich ein modernes, makromodulares Konzept der Gestaltung beruflicher Bildungsbiographien zu geben. Es ist sehr wahrscheinlich, dass diese Notwendigkeit in absehbarer Zeit auch eine Diskussion um eine erneute Novellierung des Berufsbildungsgesetzes auslösen wird.

Die Grundprinzipien einer solchen Neubestimmung sind relativ klar, wesentliche qualitätsbestimmende Prinzipien bräuchten nicht aufgegeben zu werden: Das Berufsprinzip, das Konsensprinzip, das Prinzip der Arbeitsmarktorientierung und das Prinzip der didaktischen Dualität der Lernprozesse wären ohne weiteres auch in einem Konzept realisierbar, in dem makroskopische Lernmodule (beispielsweise halbjährliche) der Berufstheorie und -praxis an zertifizierten Lernorten (beispielsweise Betrieb, berufliche Schule, außerbetriebliche Bildungsstätte) als berufliche Teilqualifikationen gelernt und bei Erfolg zertifiziert würden. Ein je Beruf festzulegendes Set nachzuweisender Teilqualifikationen definierte die Zulassungsvoraussetzungen für die Abschlussprüfung. Kammern und Schulbehörden würden zu Lernortzertifizierern, die mit dem Instrumentarium des Qualitätsmanagements dafür sorgten, dass in konsensualen Neuordnungsverfahren definierte berufliche Bildungsstandards auch eingehalten werden. Gewonnen würde durch ein solches Konzept ein hohes Maß an Flexibilität, die Chance einer deutlichen Erhöhung der Bildungsbeteiligung, auch Leistungsschwächere bräuchten nicht an der hohen Hürde des zeitlich komprimierten Erlernens eines heutigen Vollberufs scheitern, Durchstiegsmöglichkeiten wären erleichtert, weil systemisch angelegt, es wäre eine deutliche Entbüro-

kratisierung des derzeitigen dualen Systems möglich und die Innovationszyklen könnten verkürzt werden. Das im Schulbereich mittlerweile Raum greifende moderne Konzept der Steuerung von Bildungsprozessen über Zielvereinbarungen und Bildungsstandards und der Rechenschaftslegung durch Evaluationsmaßnahmen könnte damit auch im dualen System etabliert werden.

Das duale System wie auch die berufsbildenden Schulen zeichnen sich traditionell durch schnelle Veränderungen, hohe Innovationsbereitschaft und durch pragmatische Lösungen aus, die gemeinsam gefunden und getragen werden. Die Aufgaben und Ziele sind aus der jeweiligen Perspektive unterschiedlich und haben doch große Schnittmengen, die in ihrer Gesamtheit das Erfolgsmodell "duales System" in der Vergangenheit ausmachten. Mit dem Berufsbildungsreformgesetz ist ein wichtiger Schritt gelungen, um eine Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland anzubahnen. Weitere werden folgen.

Carl-Heinz Doose

Berufliche Schule

innovativer, selbstständiger und verantwortlicher

A. Ausgangslage

Berufliche Schulen stehen an der Nahtstelle zwischen Schule und Beschäftigungssystem. Sie sind in der dualen Berufsbildung unmittelbar mit dem Beschäftigungssystem durch die vom Schulgesetz und dem Berufsbildungsgesetz gesetzten Rahmenbedingungen sowohl in der Lernortkooperation als auch in der Ordnungsmittelentwicklung verbunden. Das führt für nahezu alle beruflichen Schulen zu jeweils eigenen Vernetzungen mit völlig unterschiedlichen Partnern. Als Elemente seien erwähnt:

- Es gibt je Land rund 250 - 350 Bildungsgänge in bis zu acht landesrechtlich definierten Schulformen mit jeweils eigenen Bildungsplänen.
- Die Verweildauer der Schüler liegt in den beruflichen Schulen zwischen einem und vier Jahren; außerdem gibt es unterjährige Kurse.
- Die Einschulung erfolgt zwar hauptsächlich jährlich, teilweise aber auch halbjährlich oder fortlaufend.
- Das Durchschnittsalter der Schüler liegt über 20 Jahren.
- Die Schüler haben eine Vorbildung zwischen geistiger Behinderung und Analphabetismus einerseits und Abitur andererseits; sie haben keine oder eine abgeschlossene Berufsausbildung.
- Die Schulen realisieren berufliche Abschlüsse und allgemeine Berechtigungen auf allen Anspruchsebenen der allgemein bildenden Schulen.
- Neben Abschlussprüfungen für die meisten Schüler führen sie zusätzlich formalisierte Zwischenprüfungen durch sowie die Prüfung und Zertifizierung von Zusatzangeboten .
- Ein beachtlicher Teil der Schüler muss sich Prüfungen stellen, die nicht durch die Schulen oder die Länderkultusressorts verantwortet werden ("Kammerprüfungen").

- Leitungs- und Lehrkräfte wirken in gesetzlichen Ausschüssen außerhalb der Schulgesetze (z.B. Berufsbildungsausschüsse nach Berufsbildungsgesetz) mit.
- Es besteht ein hoher Abstimmungsbedarf mit den Lernortpartnern (Betriebe, Kammern, Körperschaften, Verbände).
- Die Schulen haben eine komplexe gewerbliche, kaufmännische und/oder sozialpädagogische Ausstattung, die regelhaft berufstypisch durch qualifizierte Informationstechnik gestützt wird und an betrieblichen Ausgangspunkten orientiert ist, um zeitgemäßen Unterricht sichern zu können.
- Es besteht die starke und berechtigte Erwartungshaltung der Lernortpartner und der Schüler, dass die Dynamik und Struktur der Arbeitswelt unmittelbar in und von der Schule aufgenommen wird.
- Berufliche Schulen haben Schüler aus einem vergleichsweise großen Einzugsgebiet.
- Elternmitwirkung und Schülermitwirkung der Schulen sind auf Grund der Schüler- und Aufgabenstruktur überwiegend wenig ausgeprägt.
- Viele Lehrkräfte und Mitglieder der Leitungsgruppen haben umfangreiche Erfahrung in der Privatwirtschaft gesammelt.

Erfolgreiche und innovative Arbeit können die so grob skizzierten Schulen nur dann leisten, wenn sie

- den Wandel zur Wissens- und Informationsgesellschaft,
- die Entwicklungen in einem globalen Wettbewerb,
- die nachhaltige und sich steigernde Dynamik der Veränderungsprozesse,
- die daraus erwachsenden tief greifenden Veränderungen in den Geschäfts- und Arbeitsprozessen,
- eine ganzheitliche fachübergreifende Prozesssicht,
- von Werten geprägte persönlichen Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen,
- soziale Qualifikationen, Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit,
- Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft sowie
- Belastbarkeit, lebenslange Lernbereitschaft und Leistungswillen

erfolgreich in ihre Bildungsarbeit integrieren. Vor diesem Hintergrund werden in den meisten Ländern seit einigen Jahren, z.T. aber auch erst im Jahre 2005 beginnend, nachhaltige, auf das System Berufliche Schule gerichtete Innovationsprozesse betrieben.

B. Innovationsbereiche der Länder

Eine Durchsicht der Informationen aus allen Ländern zeigt, dass sie teilweise breit angelegte, teilweise aber auch sehr eng begrenzte Arbeitsvorhaben mit dem Ziel der Systementwicklung für i.d.R. eine begrenzte Zahl von Schulen eingeleitet haben.¹⁾ In zwei Ländern sind die Erwägungen noch in einer sehr frühen Phase; erst nach noch nicht getroffenen politischen Entscheidungen werden mit anderen Ländern vergleichbare Entwicklungsschritte zu gehen sein. Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass im Jahre 2005 rund 15 % der beruflichen Schulen in Deutschland in die Aktivitäten einbezogen sind. Die Prozesse beziehen sich auf ausgewählte Elemente der Bereiche

- Unterrichtsentwicklung,
- Personalmanagement und Personalentwicklung sowie
- Schulmanagement und die Organisationsentwicklung.

Zur Unterstützung der Projektentwicklung werden von den Ländern, den Schulträgern und in Einzelfällen auch Sponsoren in unterschiedlichem Umfang Haushaltsmittel und Stellen eingesetzt.²⁾ Die Dokumentation sowohl der konkreten Ausprägung der Maßnahmen als auch insbesondere der belegten Wirkungen ihrer Umsetzung ist bisher noch sehr begrenzt.

¹⁾ Als Quellen wurden von Ministerien, Schulen, Instituten und wissenschaftlichen Begleitungen im Internet oder in Printmedien bis 08.05.2005 bereitgestellte Materialien ausgewertet zu OES (Operativ Eigenständige Schule) und STEBS (Stärkung der Eigenständigkeit Beruflicher Schulen) für Baden-Württemberg, MODUS 21 für Bayern, MES (Modell Eigenverantwortliche Schule) für Berlin, MoSeS (Modellversuch Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen) für Brandenburg, ReBiZ (Regionale Bildungszentren) für Bremen, ProReBeS (Projekt Reform der Beruflichen Schulen) für Hamburg, Selbstverantwortung Plus für Hessen, die Koalitionsvereinbarung Mecklenburg - Vorpommern mit dem Ziel Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu regionalen beruflichen Bildungszentren (RBB) sowie darauf aufgebaute Arbeitspapiere, ProReKo (Projekt Regionale Kompetenzzentren) für Niedersachsen, Selbstständige Schule.nrw für Nordrhein-Westfalen, PES (Projekt erweiterte Selbstständigkeit) und Modellversuch EiLe (Eigenverantwortung Berufsbildender Schulen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur) für Rheinland-Pfalz, BBZ Plus an Berufsbildungszentren im Saarland und Qualitätsoffensive Saarland, Neue Strukturen des Qualitätsmanagements im Sächsischen Schulwesen für Sachsen, RBZ (Weiterentwicklung der Beruflichen Schulen zu Regionalen Berufsbildungs - Zentren) für Schleswig-Holstein, Erlasse des Kultusministeriums Sachsen - Anhalt vom 30.01.2004 "Sachmittelbudgets - ein Beitrag zur Erhöhung der Eigenverantwortung von Schulen", vom 14.07.2004 "Stärkung der Stellung der Schulleiterinnen und Schulleiter" und vom 10.08.2004 "Übertragung von Entscheidungsbefugnissen auf Schulleiterinnen und Schulleiter", Projekt "Eigenverantwortliche Schule in Thüringen".

Nicht in diese Übersichtsdarstellung einbezogen wurden vorangehende schulspezifische Qualitätsaktivitäten oder auch (BLK-) Modellversuche, die teilweise einzelne auch für die vorstehenden Projekte wichtige oder hilfreiche Aspekte als Inhalt hatten.

²⁾ Als Beispiel sei der Mitteleinsatz in Nordrhein-Westfalen benannt: Das Land und die Bertelsmann-Stiftung trugen 2004 mit je 1,0 Mio. €, die kommunalen Schulträger mit 0,7 Mio. € zur Projektfinanzierung bei. Ferner wurden 150 Stellen des Landes eingesetzt. Auf die 278 am Projekt teilnehmenden Schulen (davon 51 Berufskollegs) entfielen somit im Durchschnitt 0,54 Stelle und 9712 € (eigene Berechnungen auf der Grundlage der „Zwischenbilanz Modellprojekt "Selbstständige Schule", Ministerium für Schule, Jugend und Kinder/Bertelsmann Stiftung, April 2005).

a) Unterrichtsentwicklung

Als wichtige Bausteine für die Unterrichtsentwicklung werden

- die Flexibilisierung von Stundentafel und Unterrichtsorganisation,
- Jahrgänge und Klassen übergreifender Unterricht,
- leistungsheterogene Zusammensetzung der Lerngruppen,
- das Abweichen von den Lehrplänen, sofern grundlegende Anforderungen eingehalten werden,
- das Erproben neuer Formen der Leistungsbewertung (z.B. Portfolios, Teamleistungen, Lernjournale, prozessorientierte Lernstandsberichte),
- eine verstärkte Unterstützung der Lehrkräfte für die Schüler,
- der Einsatz von Förderunterrichtsmodulen für schwächere Schüler und von Zusatzmodulen für leistungsstärkere Schüler,
- die Optimierung der Unterrichtsvertretung (u.a. Minimierung des Ausfalls von Stunden, qualitativ hochwertige Vertretung),
- verstärktes Einbeziehen von e-learning,
- Assessment - Center für ausgewählte Schülergruppen,
- das Einbeziehen externer Partner in die Unterrichtsarbeit,
- das Modell Schüler unterrichten Schüler,
- Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit Lehrkräften,
- das Pflegen einer Feedbackkultur,
- die kollegiale Hospitation und
- eine offensive Teamentwicklung mit Übertragung der Teamverantwortung für Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgeschehen

erprobt. Einzelne dieser Elemente werden aber auch bereits regelhaft realisiert.

b) Personalmanagement und -entwicklung

Als wichtiges Element des Personalmanagement und der Personalentwicklung wird weit überwiegend die Stärkung der Rolle der Schulleitung und die Rolle des Schulleiters als authentischem Leader hervorgehoben. In einigen Ländern wird im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Organisationsstruktur die Notwendigkeit einer unterstützenden Verwaltungsleitung oder kaufmännischen Leitung benannt. Das gilt insbesondere, soweit die Einführung des kaufmännischen Rechnungswesens und einer Kosten- und

Leistungsrechnung als Veränderungsnotwendigkeiten angesprochen werden. In der Mehrzahl der Entwicklungsvorhaben wird die Übertragung einer ausgeweiteten aber sehr unterschiedlich ausgestalteten Personalverantwortung auf die Schule hervorgehoben. Diese Übertragung reicht von der Übertragung der Beurteilungen auf die Schulleitungen (z.T. mit Subdelegationsmöglichkeit auf die Abteilungsleitungen) über die verstärkte Beteiligung bei der Personalauswahl (z.B. nach schulspezifischen Ausschreibungen) und den Abschluss von Fristverträgen bis hin zur vollen Verantwortung für alle Auswahl- und Berufungsverfahren für alle Funktions- und Beförderungsstellen bis einschließlich der Besoldungsgruppe A 15 bzw. der entsprechenden BAT - Vergütung und die entsprechende Personalwirtschaft. In 7 Ländern soll im begrenzten Rahmen auch die Kapitalisierung von Stellen erprobt werden, teilweise auch mit einem ausdrücklichen Planungsbudget "Geld statt Stellen". In einem Gutachten im Zusammenhang mit der Weiterentwicklung der Verantwortung der Schulen wird die Erprobung eines flexiblen Rahmens im Umfang von 10 % des Stellenbestandes der Schule angeregt. Dass bei der umfassenden Übertragung der Personalverantwortung auch Disziplinarangelegenheiten, Dienstaufsichtsbeschwerden, Probezeitbeendigung, die Lebenszeitanstellung, Mehrarbeitsentscheidungen, Sonderurlaubsentscheidungen etc. delegiert sind, ist konsequent. Mit dieser veränderten Verantwortung wird zugleich die Verantwortung der Schulpersonalräte ausgeweitet und gestärkt. Ein einheitliches Muster für die Übertragung der verstärkten Personalverantwortung ist nicht aus den Vorhaben abzuleiten. Die Erprobung einer umfassenden Übertragung der Verantwortung wird in 4 Ländern angestrebt. In zwei dieser Länder wird sie bereits erprobt.

Weitere Bausteine einer neuen Personalverantwortung sind gestufte Mitarbeitergespräche (= Einbeziehen der Abteilungsleitungen), Personalplanung und Personalentwicklung, eine schulbezogene Fortbildungsplanung und ein entsprechendes Fortbildungsmanagement. Dabei steht die nachfrageorientierte Fortbildung im Vordergrund.

Die Hälfte der Ländervorhaben eröffnet auch die Möglichkeit, neue Arbeitszeitmodelle zu erproben. Genannt werden Jahresunterrichtszeitkonto, aufgabenbezogenes Unterrichtskonto, belastungsorientierte Arbeitsverteilung und das Jahresarbeitszeitmodell. Letzteres ist in einem Land flächendeckend eingeführt und inzwischen auch evaluiert

worden.³⁾ Im Ergebnis zeigt die Evaluation, dass das Modell verglichen mit dem vorher - wie in den meisten Ländern - praktizierten Wochenunterrichtsstundenmodell überwiegend als Verbesserung wahrgenommen wird, bei seiner Einführung aber gebotene kommunikative Grunderfordernisse nicht beachtet wurden.

Nur vereinzelt wird der Aspekt "Verlagerung von traditionellen Lehrkräfteaufgaben auf Assistenzkräfte" angesprochen. Kein Land plant Statusveränderungen für die Lehrkräfte oder die weiteren Mitarbeiter in den Schulen.

c) Schulmanagement und Organisationsentwicklung

Im Focus von Schulmanagement und Organisationsentwicklung stehen das Management der Schulen im engeren Sinne, das Ziel Eigenverantwortung, die Verknüpfung der konkreten Arbeit der Schulen mit Leistungszielen, die Outputorientierung sowie die Evaluation, Qualitätsentwicklung und -sicherung.

1. Weiterentwicklung von Management und Organisation der Schulen

Drei Länder erwägen eine völlig neue Organisations- und Führungsstruktur. Bei ihnen wird auch geprüft, ob durch eine neue Rechtsform (z.B. Landesbetrieb, rechtsfähige Anstalt öffentlichen Rechts) die schulischen Arbeitsergebnisse optimiert werden können. Veränderte Gremien- und Mitwirkungsstrukturen werden auch in weiteren Ländern erprobt.

Eine ausgeweitete Budgetverantwortung ist Gegenstand einer Vielzahl von Länderaktivitäten. Sie hat jedoch sehr unterschiedliche Ausprägungen. Beispielhaft seien genannt:

- Schulbezogenes Gesamtbudget (Personalmittel, Sachmittel),
- Zusammenführung von Schulträgermitteln und Landesmitteln,
- Sachmittel freier einsetzen,
- Bauunterhaltung (kleine oder umfassende)
- Bewirtschaftung der Liegenschaft,
- Ausgeweitete Deckungsfähigkeit des Haushalts,

³⁾ Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport, Das Lehrerarbeitszeitmodell in Hamburg, März 2005.

- Übertragbarkeit von Haushaltsmitteln auf Folgejahre,
- Erwerb von Vermögen - entgeltlich, unentgeltlich - ,
- das Erzielen und Bewirtschaften eigener Einnahmen,
- Eigene Girokontoführung oder tagesaktuelle Transparenz in der Kameralistik,
- eigene Antragsberechtigung für Fördermittel und Modellversuche,
- Einführung des kaufmännischen Rechnungswesens (fünf Länder),
- Optimierung der Schulverwaltung einschließlich Dokumentenmanagement und Statistik und
- die Option, Produkte und Dienstleistungen auf dem Markt anzubieten sowie
- die Schulräume eigenverantwortlich zu vermieten.

In keinem Land wird die Verlagerung der Investitionsmittel oder die Überleitung der Liegenschaften als ergänzende Maßnahme bei Einführung des kaufmännischen Rechnungswesens erwähnt.

2. Stärkung der Eigenverantwortung

Alle Veränderung im Bereich der Budgetverantwortung, die hinsichtlich einzelner Aspekte in einzelnen Ländern bereits vor den jetzigen Entwicklungsvorhaben praktiziert und geregelt waren, sind als Teil der Stärkung der Eigenverantwortung der Schulen mit entsprechenden Auswirkungen für die innerschulischen Strukturen und Verantwortlichkeiten geplant.

Zur Stärkung der Eigenverantwortung gehören aber auch eine Reihe auf den Kernbereich der Schulen bezogene Handlungsmöglichkeiten. Zu nennen sind:

- Die Kooperation mit vor- und nachgelagerten Bildungssystemen,
- die Kooperation mit Verbänden und Organisationen,
- die Entwicklung und der Einsatz standortspezifischer Ergänzungs- und Wahlcurricula,
- die Institutionalisierung eines standortbezogenen oder regionalen Berufsbildungsdialogs,
- die Vernetzung von Erstausbildung und Weiterbildung,
- kostendeckende marktgerechte Weiterbildungsangebote,

- Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit Schülern,
- das Abweichen von Lehrplänen, soweit die grundlegenden Anforderungen eingehalten werden,
- Abweichen von Regelungen über Fachrichtungen, Schwerpunkte, Dauer und Gliederung der Ausbildung, Bezeichnung und Zahl der Prüfungsfächer - ohne Unterschreiten der Zahl der festgelegten Prüfungsfächer - bei neuen Fachrichtungen,
- die Entwicklung von Fördermodulen und Qualifizierungsbausteinen,
- eine nachhaltig ausgeweitete Lernortkooperation,
- das Einbeziehen externer Partner in den Unterricht,
- die Vereinbarung von Leistungszielen und
- die Outputorientierung.

Leistungsziele und Outputorientierung werden in den Rahmenvorstellungen der Entwicklungsprojekte zwar vielfach genannt, aber bisher in Veröffentlichungen kaum konkretisiert. In einem Land wird die Steuerung durch Kennzahlen ausdrücklich diskutiert. Landesweite Kennzahlen werden neben interschulischen und intraschulischen mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen und Auswirkungen erörtert. Zu den Fragestellungen in diesem Zusammenhang gehören u.a. die Berücksichtigung regionalspezifischer Aspekte, die Verbindlichkeit und die Konsequenzen bei der Zielabweichung. Beispiele für solche Kennziffern sind bildungsgangspezifische Abschlussquoten und Übernahmequoten, aber auch spezifische Ressourceneinsatz - Kennziffern. Hintergrund dieser Überlegungen ist der Gedanke von W. Dubs: "Alle Bemühungen um ein wirksames Qualitätsmanagement an Schulen bleiben solange an der Oberfläche, wie es nicht wenigstens auf Indikatoren aufbaut, die Abweichungen sichtbar machen."⁴⁾ Mit diesem Grundansatz werden zugleich die nachhaltige Rücknahme rechtlicher Regelungen und die verstärkte Rechenschaftspflicht verbunden.

⁴⁾ Zitiert nach Rütters, K., Roggenbrodt, G., Künzel, J. Wissenschaftliche Begleitung des Projektes ProReKo Niedersachsen, im Vortrag am 03.06.2004.

3. Evaluation, Qualitätsentwicklung und -sicherung

Verstärkte Eigenverantwortung, Kennziffernbetrachtungen und die weiteren vorstehend genannten Bausteine innovativer verantwortlicher und selbstständiger Schule werden regelhaft von Formen der internen und externen Evaluation begleitet. Eine systematische interne Evaluation soll dabei regelhaft der externen Evaluation vorausgehen. Schulinspektion, Qualitätsagentur, System - Monitoring, Schul -TÜV oder EVIT (= Externe Evaluation im Team) sind Stichworte, die für die externe Evaluation gebräuchlich sind. Sie wird teilweise konkret, teilweise aber auch erst sehr behutsam verbal, mit einer umfassenden Veränderung der traditionellen Schulaufsicht verbunden.

Als Teil dieser beabsichtigten, die Qualität steigernden Prozesse werden überwiegend bewährte Systemansätze (EFQM, Q2E, DIN EN ISO 9001: 2000) herangezogen. In einem Land wird an 3 Schulen eine unter Federführung der BDA entwickelte Software für die Beurteilung von Qualitätsentwicklungen (Q-Prozess) erprobt. Insgesamt sind die jeweils von den Ländern bevorzugten Konzepte den Schulen als Empfehlungen übermittelt worden. Lediglich in einem Land ist das EFQM - Konzept seit 01.01.2005 flächendeckend als Handlungsrahmen vorgegeben.⁵⁾ Externe Evaluation findet für berufliche Schulen bisher eher vereinzelt statt. In den meisten Ländern, die dieses Instrument ausdrücklich nennen, sind bisher erst vorbereitende Arbeiten eingeleitet.⁶⁾

C. Globale Einschätzungen aus dem Bereich der Hochschulen zu Aspekten der bisher überwiegend praktizierten beruflichen Bildungsarbeit

"Die Ausbildungsangebote in schulischer Trägerschaft sind ein höchst undurchsichtiger Bereich der deutschen Berufsbildungslandschaft. ... Die Bundesländer haben ... gerade im Bereich der Berufsfachschulen (BFS) ihre Kulturhoheit zur Schaffung regionaler Besonderheiten genutzt. Dahinter verbirgt sich nun nicht bildungsplanerischer Sachverstand, sondern nackte Not gepaart mit Flickschusterei, denn ... real fungieren die Berufsfachschulen entwe-

⁵⁾ Niedersächsisches Kultusministerium, Schreiben "Qualitätsmanagement an berufsbildenden Schulen" vom 09.06.2004.

⁶⁾ Vgl. als Beispiel Chr. Kühme, Externe Evaluation im Team (EVIT), in: berufsbildung März/April 2005, S. 48.

der als Puffer oder Auffangbecken bei fehlenden Ausbildungsplätzen im dualen System oder sie werden marginalisiert."⁷⁾

Diese zweifellos zugespitzte Aussage wird in ihrem Kern aber auch von anderen Wissenschaftlern geteilt. So formulieren van Ackeren und Hovestadt: "Für qualitativ hochwertige Aussagen zur Qualität von Bildungsarbeit wären abgesicherte Aussagen über Instrumente, Indikatoren und deren Zusammenspiel erforderlich. Bedingt durch die in Deutschland lange Zeit insgesamt vorhandene Zurückhaltung auf diesem Gebiet fehlen aber die erforderlichen Untersuchungen. Selbst die Füllung von pragmatisch bestimmten Indikatoren ist bisher nur begrenzt möglich."⁸⁾

Da die eingeleiteten Qualitätsprozesse in einer Reihe von Ländern auf berufsschulische Kompetenzzentren hinauslaufen, sei aus der wissenschaftlichen Diskussion dazu die Position von R. Tenberg zitiert:

"Trotz zahlreicher laufender Modellversuche liegen derzeit kaum verwertbare wissenschaftliche Beiträge über Entwicklungsansätze berufsschulischer Kompetenzzentren vor. Weder die aktuellen Fachzeitschriften noch das Internet führen zu Veröffentlichungen über dezidierte empirische Untersuchungen Unabhängig von den tatsächlichen Gründen dieses Defizits zeichnen sich dessen Auswirkungen klar ab. Die aktuelle Diskussion erschöpft sich zwischen Programmatik, Politik und Individualismus, ohne über eine überzeugende Argumentationsbasis zu verfügen bzw. sich eine derartige zu schaffen. Die Implementation verläuft nicht systematisch, sondern eher anekdotisch, an Einzelschulen, hochgradig experimentell und ohne die dabei wichtigen Außenvergleiche bzw. einen reflektierten Diskurs. Weder die Befürworter regionaler Kompetenzzentren noch deren Gegner verfügen über Belege für ihre Positionen. Erstaunlich bleibt, dass diesem Mangel scheinbar eine nur untergeordnete Bedeutung zugewiesen wird."⁹⁾

⁷⁾ Reinisch, Holger, zitiert nach Wilbers, Karl, Berufsbildende Schulen in regionalen Netzwerken, Studie für den AK Berufliche Aus- und Weiterbildung der BLK, 2000, S. 29.

⁸⁾ Vgl. van Ackeren, I., Hovestadt, G., Indikatoren der "Forum Bildung" - Empfehlungen - Ein exemplarischer Versuch unter Berücksichtigung der bildungsbezogenen Indikatorenforschung und -entwicklung, Essen, 2003.

⁹⁾ Ralf Tenberg, Regionale Berufsbildungszentren in Deutschland. Bestandsaufnahme über eine aktuelle Entwicklungsperspektive Beruflicher Schulen, in bwp@, Ausgabe 5, Regionale Bildungszentren.

D. Erfahrungen im Ausland

Bildungsarbeit in einer Reihe von Staaten gilt als erfolgreicher als die Bildungsarbeit in der traditionellen deutschen beruflichen Schule. Für solche Staaten gilt:

- Die Schulen sind eigenständiger, haben mehr Verantwortung.
- Die Schüler müssen sich stärker zentralen Prüfungen stellen.
- Die Schüler erhalten mehr Unterstützung durch die Lehrkräfte.
- Nationale Kern-Curricula werden flexibel gehandhabt.
- Schüler mit Migrationshintergrund werden in Regelklassen durch Wertschätzung der kulturellen Pluralität sowie die Förderung der Mutter- und Zielsprache besonders gefördert.
- Schulinspektionen bzw. Qualitäts- oder Evaluationsagenturen überprüfen regelmäßig und nach Bedarf die Schulen.
- Fortbildung der Lehrkräfte - auch in den Ferien - hat einen hohen Stellenwert. Sie geht von der Einzelschule aus.
- Schulentwicklungsberatung wird angeboten und genutzt.
- Die Aus- und Weiterbildung des Führungspersonals der Schulen hat große Bedeutung.
- Managementfunktionen sind für das Führungspersonal deutlich ausgebaut.
- Die Input-Steuerung ist zu Gunsten der Output-Steuerung abgebaut.
- Dezentralisation und externe Evaluation sind typische Systemausprägungen.
- Einheitliche verbindliche Leistungserwartungen (Standards) sind eher selbstverständlich.
- Nationale Testverfahren - von professionellen Evaluationsagenturen entwickelt - sind üblich.
- Testverfahren beziehen sich nicht nur auf kognitive Leistungen, sondern beziehen Kontextbedingungen und die Prozessqualität mit ein.
- Heterogenität der Leistungsniveaus der Schüler bestimmt den Alltag der Lehrkräfte. Leistungsheterogen zusammengesetzte Lerngruppen werden als positiv angesehen.
- Das Schulklima ist eher sozial - integrativ.
- Die Zusammenführung kleinerer Organisationseinheiten zu wirtschaftlich und pädagogisch angemessenen Einheiten ist üblich.
- Kaufmännisches Rechnungswesen hat als ergänzendes Steuerungsinstrument beachtliche und zunehmende Bedeutung.

- Berufliche Bildungsgänge sind vergleichsweise stark in das schulische System einbezogen.
- Modularisierung hat für die inhaltliche Strukturierung der beruflichen Bildung erhebliche Bedeutung.

Vergleicht man diese Beobachtungen und Einschätzungen zur beruflichen Bildung im Ausland mit den vielfältigen Entwicklungsansätzen der Länder, so zeigen sich erhebliche Schnittmengen. Gleichwohl bleiben noch wichtige Schritte offen, denn "Deutschland hinkt in fast allen Bildungsbelangen den meisten OECD-Ländern hinterher, und nicht nur das: Neuere Studien zeigen, dass der Abstand zu den führenden Ländern noch größer geworden ist."¹⁰⁾

E. Offene Aufgabenfelder für die berufliche Bildung in Deutschland

Die Vielfalt der Aktivitäten zur Weiterentwicklung der beruflichen Schulen und ihrer Bildungsarbeit täuscht darüber hinweg, dass die Bemühungen in den Ländern nur begrenzt transparent und gezielt kommuniziert werden. Der die Länder übergreifende systematische Erfahrungsaustausch ist, von wenigen Rudimenten abgesehen, bisher noch nicht einmal eingeleitet. Untersuchungen zur Logik und Wirkungsweise der Projekte sind bisher zumindest nicht veröffentlicht.¹¹⁾ Auch ist die Beteiligung von Hochschulen oder von anderen Partnern als wissenschaftliche Begleitung nicht sehr ausgeprägt. Soweit Projekte nach der Darstellung der Länder wissenschaftlich begleitet werden, ist die Zahl der Veröffentlichungen mit Zwischenergebnissen nur in zwei Ländern breiter angelegt. Die folgenden Stichworte zu weiteren nach Auffassung des Autors notwendigen Aktivitäten ergeben sich aus seiner Übersicht über die bisherigen Veröffentlichungen zu den Entwicklungsvorhaben der Länder und zur Schülerzahlenentwicklung in den Ländern. Sie ergeben sich außerdem aus dem Vergleich der für die beruflichen Schulen eingeleiteten Schritte mit den für das allgemeine Bildungswesen in Deutschland in Angriff genommenen Maßnahmen und dem Vergleich mit dem Ausland. Dabei ist angesichts der bisher noch eher unsicheren Handlungsgrundlage ein pragmatisches Vorgehen mit langem Atem als Gebot der Stunde zu sehen.

¹⁰⁾ Einladung zur Fachtagung "Perspektiven Berufsbildung" am 12./13.10.2005 des W. Bertelsmann Verlag.

¹¹⁾ Vgl. dazu H. Behrendt, Evaluation der Logik und Wirkungsweise von Projekten, in: *berufsbildung* März/April 2005, S.38 ff.

Eingeleitet werden sollten:

- Ein systematischer Vergleich der in den Ländern eingeleiteten Veränderungen, u.z. die Länder übergreifend, in ihrer Struktur sowie im Hinblick auf die Wirkungen,
- die Darstellung und Diskussion der Auswirkungen von eingeleiteten oder geplanten Entwicklungsschritten der Länder für Schüler, Lehrkräfte, Schulträger und Länder,
- eine klare Formulierung von - auch vorläufigem - Handlungs-IST und Handlungs-SOLL sowie der Indikatoren zur Bewertung des Ergebnisses,
- die Darstellung und Diskussion des Verhältnisses von Zielen zu Instrumenten und Instrumentenbündeln im Hinblick auf die Zielerreichung,
- eine länderübergreifende standard- und kompetenzorientierte Weiterentwicklung der dualen Rahmenlehrpläne,¹²⁾
- die länderübergreifende kompetenzorientierte Entwicklung der Lehrpläne für berufliche Vollzeitschulen mit curricularen, personellen und institutionellen Standards unter Beachtung der Dualität als didaktischem Prinzip (Lernortpluralität),
- die Entwicklung und Umsetzung eines Konzepts für Vergleichsarbeiten für berufliche Bildungsgänge,
- die Formulierung von Leistungserwartungen und darauf aufbauenden Testverfahren für berufliche Vollzeitschulen,¹³⁾
- die Entwicklung von Formen des Benchmarking (z. B. schulintern oder in Form von Benchmarking - Ringen als Teil der Selbstevaluation),
- schulspezifisch, länderspezifisch und in Teilbereichen bundesweit abgestimmte Verabredungen zur Bewertung eingeleiteter Veränderungen, künftig möglichst vor deren Start,
- die Verständigung auf ein der Aufgabenstellung der beruflichen Schulen entsprechendes übertragbares Konzept des kaufmännischen Rechnungswesens, der Kosten- und Leistungsrechnung sowie ein darauf aufbauendes, die pädagogische Arbeit unterstützendes Steuerungsinstrumentarium,
- die Entwicklung, externe Begleitung und Dokumentation eines Veränderungsmanagements,

¹²⁾ bwp@ beabsichtigt angesichts der nur beschränkten Vorklärungen zu Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung in der ersten Hälfte 2005 eine Ausgabe zu "Prüfungen und Standards" (bwp@newsletter Nr. 43: 04-05-2005).

¹³⁾ s. Fußnote 12.

- die Entwicklung eines Konzepts für eine neue ergebnisorientierte auch die Ländergrenzen überschreitende Berichterstattung der Schulen und deren Integration in die schulischen und schulübergreifenden Handlungsmöglichkeiten und -gebote,
- eine in der Region abgestimmte Nutzung der qualitativ hochwertigen Ressourcen der Beruflichen Schulen für eine mit der Erstausbildung vernetzte Weiterbildung z. B. auf der Grundlage von modularen Konzepten als Beitrag zu lebenslangem Lernen,
- in einzelnen Ländern auf Grund dramatisch sinkender Schülerzahlen: Die Entwicklung mittelfristig stabiler Standortnetze,
- die Übernahme von zentralen Ergebnissen der Projekte in bisher nicht breit beteiligten Ländern,
- eine nachhaltig ausgeweitete Kooperation der Länder bei der transparenten Weiterentwicklung der Qualität beruflicher Schulen durch die Realisierung von abgestimmten Transferkonzepten aus den Erfahrungen der Schulen¹⁴.

Nicht alle der genannten Notwendigkeiten erfordern zusätzliche in den Haushalten der Länder und Schulträger auszuweisende Mittel. Sie ließen sich durch ein geeignetes Management zumindest nachhaltig reduzieren. Dazu wären eine Priorisierung der Aktivitäten und die Abstimmung darüber erforderlich, welches Land welche Maßnahmen und Wirkungen in welchem Zeitraum untersucht. Ferner wäre abzustimmen, wie die Ergebnisse untereinander sowie zur relevanten Öffentlichkeit kommuniziert werden.

Als Folge wären für die schulische Arbeit insgesamt Ergebnisse mit höherer Qualität in deutlich kürzerer Zeit zu erreichen. Internationalen Vergleichen könnte mit begründeter Gelassenheit entgegen gesehen werden. Die Transparenz über das Handeln für alle am Prozess Beteiligten würde ebenso herbeigeführt wie eine verstärkte Motivation der Beteiligten begünstigt. Die vor Ort verantwortlichen Leitungskräfte könnten in stärkerem Umfang die Inhalte von Veränderungsprozessen authentisch verkörpern und so die Bereitschaft der Kollegien zur Unterstützung notwendiger Veränderungen stärken. Erwartungen der Abnehmer von Absolventen des beruflichen Bildungssystems sowie Erwartungen der Gesellschaft wären

¹⁴⁾ Erwogen werden sollte, dazu auf die von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs UbS mit den RBZ-Schulen in Schleswig-Holstein entwickelte Konzentration der Aktivitäten auf 12 Entwicklungsfelder zurückzugreifen: Teamentwicklung, Informationsfluss/Wissensmanagement, Beteiligungskultur, Kooperation mit dem Umfeld, Herausbilden des Dienstleistungscharakters, Lernortgestaltung in den beruflichen Schulen, Verantwortungs- und Zuständigkeitsverlagerung auf die Arbeitsebene, Realisieren einer Lernkultur für die Umsetzung neuer Lernkonzepte, Projektmanagement, Qualitätsmanagement von Unterricht, Weiterbildungsangebote, Eigenständigkeit der Schule; vgl. Becker, M., Spöttl, G., Entwicklungsfelder regionaler Berufsbildungszentren - Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, bwp@ Ausgabe 5.

besser und sichtbarer zu erfüllen. Das Sozialsystem würde durch längere Teilhabe der jungen Leute am Beschäftigungssystem entlastet. Öffentliche Mittel würden wirksamer eingesetzt.

Gerhard Lange, Klaus Illerhaus

Berufliche Bildung - Europas Zukunft

Europäische Bildungspolitik im Kontext nationaler Interessen

Der europäische Einigungsgedanke ging von der Zielvorstellung aus, eine Gemeinschaft zu schaffen, in der Beschlüsse gefasst werden konnten, die für die Mitgliedstaaten unwiderruflich verbindlich sein sollten. Anknüpfungspunkt sollte die gemeinsame geistige und kulturelle europäische Überlieferung sein. In diesem Sinne hat die Kultusministerkonferenz am 08.06.1978 festgestellt:

"Europa ist mehr als ein geographischer Begriff. Die europäische Dimension umschließt in ihrer Vielfalt ein gemeinsames historisches Erbe, eine kulturelle Tradition und in zunehmendem Maße eine gemeinsame Lebenswirklichkeit."

Grundwerte der nationalen und kulturellen Vielfalt in Europa, die im Laufe der Jahrhunderte zu einer "europäischen Identität" geführt haben, beruhen auf Prinzipien der Subsidiarität und des Föderalismus als gemeinsamer Basis der europäischen Geschichte. Diese Prinzipien wurden auch als prägende Gestaltungselemente im europäischen Einigungsprozess verstanden. Das Subsidiaritätsprinzip fand deshalb auch Ausdruck in der vom Maastrichter Vertrag bekräftigten Gewaltenteilung zwischen der Union und den sie tragenden Mitgliedstaaten. Das Prinzip legt für alle Vertragsbereiche, in denen die Gemeinschaft nicht ausschließlich zuständig ist, fest, dass die Gemeinschaft nur dann tätig werden darf, wenn sie nachgewiesen hat, dass die Ziele der angestrebten Maßnahmen auf mitgliedstaatlicher Ebene nicht ausreichend zu verwirklichen sind und daher wegen ihres Umfangs und ihrer Wirkungen besser auf Gemeinschaftsebene verwirklicht werden können.¹⁾ Vorrangig ist hierbei die einzelstaatliche Politikverpflichtung, das Gebot der gegenseitigen Kooperation und die staatliche Verantwortung der Mitgliedstaaten für den Bildungsbereich zu berücksichtigen. Insbesondere für den Bildungsbereich bedeutet dies, dass

¹⁾ Artikel 3b (Maastricht) bzw. Artikel 5 (Amsterdam).

jede Tätigkeit der Europäischen Union im Verantwortungsbereich der Mitgliedstaaten immer die begründete Ausnahme bleiben muss.

In Übereinstimmung mit der Bundesregierung hat die Kultusministerkonferenz im Beschluss vom 09.10.1992 die Bedeutung des Subsidiaritätsprinzips artikuliert:

"Für die deutsche Seite ist das in Artikel 3b des Maastrichter Vertrages verankerte Subsidiaritätsprinzip von entscheidender Bedeutung. Durch dieses Prinzip wird nicht nur der ausschließlichen Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung des Hochschulwesens, sondern auch der innerstaatlichen Verteilung der Kompetenzen und dem Selbstverwaltungsrecht der Hochschulen Rechnung getragen. "

Eine teilweise Einschränkung erfährt das Subsidiaritätsprinzip lediglich dadurch, dass das Recht der Europäischen Union einen Anwendungsvorrang bezüglich der vereinbarten Grundfreiheiten besitzt. Arbeitnehmerfreizügigkeit, Niederlassungsfreiheit, Dienstleistungsfreiheit, und dem allgemeinen Diskriminierungsverbot (das Gebot der Inländergleichbehandlung) müssen auch bei unterschiedlichen innerstaatlichen Regelungen stets beachtet werden.²⁾ Dieser Anwendungsvorrang hat besondere Auswirkungen auch auf die Bildungspolitik.

1. Zuständigkeiten für Bildungs- und Kulturpolitik

Bis zu dem Inkrafttreten des Maastrichter Vertrags am 01.11.1993 enthielten die Gemeinschaftsverträge keine Regelungen für eine eigenständige Bildungs- und Kulturpolitik. Im Vordergrund standen wirtschaftspolitische Zielsetzungen. Erst mit den am 01.11.1993 in Kraft getretenen Maastrichter Verträgen wurden der Gemeinschaft in den Bereichen der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Kultur neue Zuständigkeiten gegeben und damit die Europäische Union zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft erweitert. Die neuen Zielsetzungen der Verträge enthalten u. a. den Auftrag, "einen Beitrag zu einer qualitativ hoch stehenden allgemeinen und beruflichen Bildung" in den Mitgliedstaaten zu leisten.³⁾ Hierbei muss sich die Gemeinschaft allerdings beschränken.

Die Gemeinschaft darf in diesem Zusammenhang

- "nur" einen Beitrag leisten und keine eigene Bildungspolitik entwerfen oder durchführen;
- die Zusammenarbeit unter den Mitgliedstaaten fördern.

²⁾ Vgl. hierzu auch das Bundesverfassungsurteil vom 12.10.1993.

³⁾ Artikel. 3p EGV.

Die Gemeinschaft

- hat dabei die Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen "strikt" zu achten;
- darf nur tätig werden, wenn die Unterstützung erforderlich ist.

Ungeachtet dieser Festlegungen geht der Europäische Rat seit dem Jahr 2000 mehr und mehr dazu über, über die in Artikel 4 EU eingeräumten Impulse und Formulierungen allgemeiner politischer Zielvorstellungen hinaus konkrete Arbeitsaufträge zu erteilen. Die Kommission sah ihre eigene Rolle in strategisch leitender Stellung, nämlich in der Konzentrierung auf die "Kernaufgaben wie politische Konzeptionen und Initiativen, ... Überwachung sozialer und wirtschaftlicher Entwicklungen".⁴⁾ Die daraufhin vom Europäischen Rat in Lissabon (Sondergipfel Beschäftigung März 2000) beschlossene "neue offene Methode der Koordinierung" sieht vor, dass im Rahmen einer "koordinierten Beschäftigungsstrategie" zur „Förderung der Qualifizierung, Ausbildung und Anpassungsfähigkeit der Arbeitnehmer" (Artikel 125 EG) jährlich Leitlinien festgelegt werden, die die Mitgliedstaaten zu berücksichtigen haben (Artikel 128 EG). Ihre nationalen Aktionspläne werden überprüft, damit der Europäische Rat neue Jahresleitlinien festlegen kann. Die neue offene Methode der Koordinierung soll "auf allen Ebenen" durchgesetzt und an eine "stärkere Leitungs- und Koordinierungsfunktion des Europäischen Rates"⁵⁾ gekoppelt werden. Hierfür werden zeitlich qualifizierte Leitlinien entwickelt und gegebenenfalls "quantitative und qualitative Indikatoren und Benchmarks" festgelegt. Die "Umsetzung der europäischen Leitlinien in die nationale und regionale Politik" soll durch "Vorgabe konkreter Ziele und den Erlass entsprechender Maßnahmen"⁶⁾ erfolgen. Diese Methode birgt die Gefahr in sich, dass die EU in immer weiteren Politikbereichen tätig wird und insbesondere in solchen, für die sie über keine oder nur sehr eingeschränkte Zuständigkeiten verfügt. Dies kann dazu führen, dass die Kulturhoheit der Länder hierdurch indirekt abermals beschnitten bzw. ausgehöhlt wird.

⁴⁾ Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen - Strategische Ziele 2000-2005, "Das neue Europa gestalten", KOM(2000)154 endg., ABl. C 81 vom 21.03.2000 S. 1.

⁵⁾ ER Lissabon, März 2000, Ziffer 7.

⁶⁾ Europäischer Rat, Lissabon, März 2000, Ziff. 37.

2. Bildungspolitik im Rahmen europäischer Zielsetzungen

Der Europäische Rat hat im März 2000 in Lissabon das Ziel aufgestellt, die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen - einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen. Um dieses ehrgeizige Ziel zu erreichen, haben die Staats- und Regierungschefs nicht nur einen tief greifenden Umbau der europäischen Wirtschaft, sondern auch ein ehrgeiziges Programm zur Modernisierung des Wohlfahrtsstaates und der Bildungssysteme verlangt. Im Jahr 2002 haben sie festgelegt, dass Europa bis zum Jahr 2010, was die Qualität seiner Bildungssysteme angeht, weltweit führend sein sollte.

Mit der Zielsetzung von Lissabon hat der Europäische Rat die Auffassung verbunden, dass die allgemeine und berufliche Bildung in Europa grundsätzlich umgestaltet werden muss. Diese Umgestaltung soll in jedem Land entsprechend den nationalen Rahmenbedingungen und Traditionen stattfinden. Die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten auf europäischer Ebene soll dadurch vorangetrieben werden, dass Erfahrungen ausgetauscht werden und dass an gemeinsamen Zielen gearbeitet wird. Um ihren Beitrag zur Lissabon-Strategie zu sichern, haben die Bildungsminister im Jahre 2001 einen Bericht⁷⁾ zu den Zielen für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung, die bis zum Jahr 2010 erreicht werden sollen, angenommen.

Ein Jahr später haben der Bildungsrat und die Kommission ein 10-Jahres Arbeitsprogramm⁸⁾ angenommen, das durch die offene Methode der Koordinierung umgesetzt werden soll. Nachdem der Europäische Rat ihnen zugestimmt hat, bilden diese Vereinbarungen einen neuen und zusammenhängenden strategischen Rahmen für die Zusammenarbeit im Bildungsbereich. Die Bildungsminister haben sich auf drei übergeordnete Ziele geeinigt, die bis 2010 zum Nutzen aller Bürger und der EU insgesamt erreicht werden sollten:

- Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU;

⁷⁾ Beratungsergebnisse des Rates, Vordokument: 5680/01 EDUC 18, Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat, "Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung".

⁸⁾ 2408. Tagung des Rates- BILDUNG UND JUGEND - am 14. Februar 2002 in Brüssel.

- leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle;
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung gegenüber der Welt.

Diese übergeordneten Ziele wurden in 13 Teilziele aufgeteilt, um die verschiedenen Arten und Ebenen der Bildung (formelle, nichtformelle und informelle Bildung) abzudecken und darauf auszurichten, das lebenslange Lernen als Voraussetzung für die individuelle Entwicklung einer Erwerbsbiographie zu implantieren. Dazu wird eine Verbesserung der Bildungssysteme auf allen Ebenen vorgeschlagen. Schwerpunkte sind in diesem Zusammenhang zu bilden

- in der Ausbildung von Ausbildern und Lehrern;
- beim Erwerb von Grundfertigkeiten;
- bei der Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien;
- beim Fremdsprachenlernen;
- einer lebenslangen Bildungsberatung und -planung;
- der Flexibilität der Bildungssysteme, um das Lernen allen zugänglich zu machen;
- der Mobilität und
- der Anleitung zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft.

In diesem Bericht, der dem Europäischen Gipfel von Stockholm im Jahr 2001 vorgelegt wurde, wird erstmals die Möglichkeit erwähnt, die avisierten Ziele "zu messen", Bereiche für gegenseitige Prüfung zu identifizieren sowie Indikatoren und Bezugsgrößen für die Zielerreichung festzulegen.

3. Berufliche Bildung – Europäische Aktivitäten und gemeinsame Ziele

Mit dem im Jahre 1999 eingeleiteten Bologna-Prozess wurde im Hochschulbereich das European Credit Transfer System (ECTS) zur Anrechnung von Studienleistungen auf den Weg gebracht. Diesen Ansatz hat im März 2002 der Gipfel von Barcelona aufgegriffen und als European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET) mit dem Ziel der Reduzierung von Mobilitätshemmnissen in Ausbildung und Beschäftigung auf die berufliche Bildung übertragen.

Auf ihrer Tagung in Brügge im Juni 2002 haben sich die für die Berufsbildung politisch Verantwortlichen der EU-Mitgliedstaaten auf Kernpunkte der künftigen Zusammenarbeit in der EU verständigt, dazu gehörte insbesondere die Förderung der Durchführung von

Teilen der Ausbildung in anderen Mitgliedstaaten und die Verzahnungen von Ausbildung, Weiterbildung und Studium über ECVET. Die sog. "Brügge-Initiative" legte den programmatischen Grundstein für die Kopenhagener Erklärung von 30 europäischen Bildungsministern vom November 2002, auch "Brügge-Kopenhagen-Prozess" genannt.

Der Rat "Bildung, Jugend und Kultur" hat am 12.11.2002 eine EntschlieÙung⁹⁾ zur Förderung einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit bei der beruflichen Bildung angenommen. Bei der Tagung in Kopenhagen am 29. und 30.11.2002 unterstützten die für Bildung und Ausbildung zuständigen Ministerinnen und Minister der EU-Mitgliedstaaten, der EFTA-/EWR- und der Kandidatenländer (der Teilnahmeländer), die Kommission und die Europäischen Sozialpartner diese EntschlieÙung als Strategie zur Verbesserung der Leistung, der Qualität und der Attraktivität der Berufsbildung (Kopenhagen-Erklärung).

Zu den in der "Kopenhagener Erklärung" definierten Themenfeldern zählen u. a. die

- Stärkung der Europäischen Dimension der beruflichen Bildung (Mobilität);
- Verbesserung der Transparenz in Bezug auf berufsqualifizierende Abschlüsse einerseits und nationale Systeme andererseits;
- Erarbeitung gemeinsamer Instrumente zur Qualitätssicherung in der Berufsbildung;
- Entwicklung von Grundsätzen zur Feststellung und Überprüfung von informell erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen.

Prinzipien des Prozesses sind u. a. die Freiwilligkeit der Zusammenarbeit im Rahmen der Kompetenzordnung der EU, ein dezentraler Ansatz und die aktive Einbeziehung der Sozialpartner. Zur Umsetzung des Prozesses wurden drei Arbeitsgruppen zu den Themen:

- Qualitätssicherung durch gemeinsame Kriterien und Grundsätze,
- Anerkennung von Fähigkeiten und Qualifikationen (ECVET),
- Verbesserung der Transparenz, Information und Orientierung (EUROPASS)

eingerrichtet. Ein weiteres Gremium steuert den Prozess und koordiniert die Ergebnisse. Ausgliederter aus der Arbeitsgruppe ECVET wurde im Verlaufe der Arbeit in der Erkenntnis der Notwendigkeit eines umfassenden Bezugsrahmens der Bereich: Europäischer Qualifikationsrahmen (European Qualification Framework - EQF).

⁹⁾ Endgültig verabschiedet am 19.12.2002, ABl. C 13 vom 18.1.2003, S. 2-4.

Bisher sind folgende Ergebnisse bzw. Verständigungen über Konzepte und Zeitrahmen erzielt worden. Danach

- ist ein einheitlicher transparenter Rahmen für die Darstellung von Qualifikationen und Kompetenzen (EUROPASS) verabschiedet,
- sind gemeinsame europäische Prinzipien zur Identifizierung und Überprüfung non-formal und informell erworbener Lernergebnisse festzulegen,
- ist ein gemeinsamer europäischer Bezugsrahmen zur Qualitätssicherung zu erarbeiten,
- ist ein Grundmodell für ein europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung (ECVET) zu schaffen.

Der vom Rat und der Kommission bei der Frühjahrstagung des Europäischen Rates 2004 vorgelegte gemeinsame Zwischenbericht *Allgemeine und berufliche Bildung 2010*¹⁰⁾ fasst die ersten konkreten Ergebnisse des Kopenhagen-Prozesses zusammen und verweist auf dessen Rolle bei der Förderung von Reformen, der Unterstützung von lebenslangem Lernen und beim Aufbau von Vertrauen zwischen den wichtigsten Akteuren und zwischen den Ländern.

Im *Kommuniqué von Maastricht* wurde die Kopenhagener Erklärung vom 30.11.2002 fortgeschrieben. Die für die Berufsbildung zuständigen Minister aus 32 europäischen Staaten¹¹⁾, die europäischen Sozialpartner und die Europäische Kommission vereinbarten am 14.12.2004, ihre Zusammenarbeit zu verstärken, um insbesondere

- ihre Berufsbildungssysteme zu modernisieren und damit einen Beitrag zu leisten, um Europa zum wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum zu entwickeln, und
- für alle europäischen Bürger, seien sie Jugendliche, ältere Arbeitnehmer, Beschäftigungssuchende oder Benachteiligte, die Qualifikationen und Kompetenzen anbieten zu können, die sie zur Eingliederung in die sich entwickelnde Wissensgesellschaft benötigen und damit zu mehr und besseren Beschäftigungsangeboten beizutragen.

¹⁰⁾ Gemeinsamer Bericht des Rates "Bildung" und der Kommission zur Umsetzung der Lissabon-Strategie: "Allgemeine und berufliche Bildung 2010: die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie", Februar 2004.

¹¹⁾ 25 EU-Staaten plus 4 Beitrittstaaten und 3 EFTA/EEA-Staaten (den selben Staaten, die in Kopenhagen vertreten waren, plus Kroatien).

Um die weiteren Vorhaben vereinbarungsgemäß umsetzen zu können, enthält die Erklärung von Maastricht u.a. konkrete Vorgaben für die Entwicklung von Instrumenten zur Klassifizierung von erworbenen beruflichen Kompetenzen.

EQF

Geschaffen werden soll ein offener und flexibler Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF), der auf Transparenz und gegenseitigem Vertrauen basieren soll. Der Rahmen soll als gemeinsamer Bezugsrahmen für die Anerkennung und Übertragbarkeit von Qualifikationen dienen, sowohl die berufliche als auch die allgemeine (Sekundar- und Hochschul-) Bildung abdecken und hauptsächlich auf Kompetenzen und Lernergebnissen aufbauen. Er soll die Durchlässigkeit der Bildungs- und Ausbildungssysteme verbessern, einen Bezugsrahmen für die Validierung informell erworbener Kompetenzen bieten und zum reibungslosen und effizienten Funktionieren der europäischen, nationalen und sektoralen Arbeitsmärkte beitragen.

ECVET

Darüber hinaus soll ein Europäisches Anrechnungssystem für die Berufsbildung (European Credit Transfer System for VET; ECVET) entwickelt und umgesetzt werden, damit Lernende beim Wechsel zwischen Lernsystemen auf Leistungen aufbauen können, die sie im Rahmen ihrer Lernlaufbahn erreicht haben. ECVET wird auf Kompetenzen und Lernerfolgen aufgebaut sein und dabei deren nationale und sektorale Definitionen berücksichtigen.¹²⁾

Beide Instrumente werden mit dem Ziel entwickelt, die Verbesserung der Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen und Qualifikationen in Europa zu erreichen, um die grenzüberschreitende Mobilität zu Bildungs- und Arbeitszwecken sowie die Durchlässigkeit zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen in Europa langfristig zu sichern. Aus diesen Gründen können ein Europäischer Qualifikationsrahmen bzw. der daraus abgeleitete Nationale Qualifikationsrahmen und ein Europäisches Anrechnungssystem nur unter der Voraussetzung einer Verknüpfung mit Niveaustufen funktionieren. Für jede Niveaustufe müssen darüber hinaus jeweils fachliche, soziale, methodische Kompetenzen anhand von Kriterien beschrieben werden, die eine Zuordnung erst möglich machen.

¹²⁾ Communiqué von Maastricht zu den künftigen Prioritäten der verstärkten Europäischen Zusammenarbeit, S. 4.

Eine reine "Wertigkeits- oder Umrechnungstabelle" für die verschiedenen deutschen Bildungsabschlüsse im Bereich der beruflichen Bildung bzw. der Hochschulabschlüsse reicht dafür nicht aus.

Die Realisierung dieser Instrumente soll mit dem Start der nächsten Laufzeit der Bildungsprogramme Sokrates und Leonardo da Vinci im Jahre 2007 korrespondieren.

EUROPASS

Mit seiner Entscheidung vom 21.12.1998 zur Förderung von alternierenden Europäischen Berufsbildungsabschnitten einschließlich der Lehrlingsausbildung hat der Rat der Europäischen Gemeinschaften den EUROPASS-Berufsbildung eingeführt. Der EUROPASS-Berufsbildung bescheinigt, die Teilnahme an einem Praktikum im Rahmen der Berufsausbildung in einem anderen Mitgliedstaat und gibt an, welche Qualifikationen erworben wurden. Eine Weiterentwicklung des EUROPASS-Berufsbildung ist das vom Europäischen Parlament und vom Rat der Europäischen Union mit der Entscheidung vom 15.12.2004 verabschiedete einheitliche Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen. Das neue Konzept trägt die Bezeichnung EUROPASS, es ist zum Jahresbeginn 2005 in Kraft getreten. Der EUROPASS soll die Mobilität in Europa zu Zwecken des lebensbegleitenden Lernens erleichtern und somit zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden allgemeinen und beruflichen Bildung beitragen. Zudem soll die Mobilität zu beruflichen Zwecken zwischen den Ländern gefördert werden.

Der EUROPASS fasst folgende Instrumente zusammen, die es den europäischen Bürgern erleichtern sollen, Aufschluss über ihre Qualifikationen und Kompetenzen zu geben.

EUROPASS Lebenslauf

EUROPASS Mobilitätsnachweis

EUROPASS Diplomzusatz

EUROPASS Sprachenportfolio

EUROPASS Zeugniserläuterung.

4. Konsequenzen für die Berufsbildung in Deutschland

Die Maastricht-Erklärung enthält konkrete Zielvorgaben, die unter den eingangs beschriebenen rechtlichen Rahmenbedingungen stehen und auch in Deutschland umzusetzen sind, wenn man nicht gegen die garantierten Grundfreiheiten, den Anwendungsvorrang des Gemeinschaftsrechts d. h. die Arbeitnehmerfreizügigkeit, Niederlassungsfreiheit, Dienstleistungsfreiheit, und das allgemeine Diskriminierungsverbot (das Gebot der Inländergleichbehandlung) verstoßen will.

Die deutsche Berufsbildung wird dabei vor allem mit folgenden Herausforderungen konfrontiert:

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) bzw. Nationaler Qualifikationsrahmen

Um eine europaweite Anerkennung im Sinne der zu gewährleistenden Grundfreiheiten zu erreichen, wird eine automatische Einstufung der deutschen Berufsabschlüsse im Bereich der Aus- und Weiterbildung allein aufgrund derzeit definierter Abschlüsse nicht möglich sein. Bei einem formalen Berufsabschluss kann ein bestimmter Grad an erreichten Kompetenzen vermutet werden, für eine Zuordnung zu einer bestimmten Niveaustufe innerhalb eines Qualifikationsrahmens reicht dies allein jedoch nicht aus. Für jede berufliche Tätigkeit ist es deshalb - unabhängig von formalen Ausbildungen und Abschlüssen - erforderlich, dass berufliche, soziale und methodische Kompetenzen anhand von Kriterien festgestellt und beschrieben werden, damit eine Zuordnung zu einer entsprechenden Niveaustufe erfolgen kann. Hierbei ist auch sicherzustellen, dass informelle Lernleistungen und informell erworbene Kompetenzen nachgewiesen und ausreichend berücksichtigt werden können. Deutschland hat im Gegensatz zu anderen EU-Staaten dafür noch kein Modell entwickelt.

Leistungspunkte (ECVET)

Um die Vergleichbarkeit und die Durchlässigkeit in unterschiedlichen Bildungssystemen zu gewährleisten, ist sicherzustellen, dass erworbene Teilqualifikationen grundsätzlich anrechenbar gemacht werden und diese auch in Folge im notwendigen Umfang angerechnet werden müssen. Hierbei ist Voraussetzung, dass die zu vermittelnden Lerninhalte und die erwarteten Kompetenzen dokumentiert und zertifiziert werden. Anrechnungen bzw. Kreditpunktevergaben, die sich im Wesentlichen auf zeitliche Abläufe im Rahmen von Ausbildungen stützen, sind abzulehnen.

Trotz der eingangs genannten verfassungsgemäßen Beschränkungen von Eingriffen bzw. Einflüssen der europäischen Bildungspolitik auf unser Bildungssystem müssen wir uns den allgemeinen Entwicklungen und Anforderungen stellen. Die Notwendigkeit ergibt sich daraus, dass der weiter fortschreitende Globalisierungsprozess konstruktiv begleitet werden muss.

Damit deutsche Absolventen auf dem gemeinsamen europäischen Arbeitsmarkt auch in Zukunft eine Chance haben und die garantierten Grundfreiheiten auch tatsächlich wahrnehmen können, müssen wir unser Bildungssystem öffnen und verändern. Dieses sollte vorrangig dadurch geschehen, dass die in Deutschland erworbenen Kompetenzen mit den erworbenen Kompetenzen anderer Bildungssysteme vergleichbar gemacht werden. Dies gilt im uneingeschränkten Umfang auch für die Absolventen der anderen Länder der Europäischen Gemeinschaft, die ihre garantierten Grundfreiheiten im Rahmen des deutschen Arbeitsmarktes wahrnehmen möchten.

5. Stand der gegenwärtigen Entwicklung

Die Vorgaben der "Lissabonner Beschlüsse" und der "Kopenhagener Erklärung" sind in den einzelnen Mitgliedsländern der Europäischen Union mit unterschiedlichen Prioritäten versehen aufgegriffen worden. Die konsequente Umsetzung lässt in vielen Mitgliedstaaten, von Teilbereichen abgesehen, noch auf sich warten. Der Stand der Entwicklungen wird zutreffend in einer Mitteilung der Kommission beschrieben.

Die Kommission teilt am 11.11.2003 mit: "Das Arbeitsprogramm "Allgemeine und berufliche Bildung 2010" ist seit dem Jahr 2001 schrittweise in Gang gekommen und die Implementierung der Erklärung von Kopenhagen steht noch am Anfang. Es wurden zwar bereits Fortschritte verzeichnet, im jetzigen Stadium wäre es aber verfrüht, das Erreichte genau zu bilanzieren. Der Kommission liegen jedoch die Berichte der verschiedenen Arbeitsgruppen, die nationalen Berichte über die Entwicklung des lebenslangen Lernens und der Mobilität, die neuesten Werte für die Indikatoren sowie quantitative Analysen vor. Die Auswertung aller dieser Quellen führt zum gleichen beunruhigendem Ergebnis: „In sämtlichen europäischen Ländern werden zwar Anstrengungen unternommen, um die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung an die wissensbestimmte Wirtschaft und Gesellschaft anzupassen; angesichts der anstehenden Herausforderungen gehen die

eingeleiteten Reformen jedoch nicht weit genug, und bei Beibehaltung des derzeitigen Reformtempos wird die Union die selbst gesetzten Ziele verfehlen."¹³⁾

Ob der zeitliche Rahmen der in Lissabon vom Europäischen Rat verabschiedeten Strategie in Bezug auf die Bildungspolitik noch eingehalten werden kann, wird derzeit innerhalb der neu gewählten Mitglieder der Europäischen Kommission diskutiert. Welches Ergebnis diese Diskussion hervorbringen wird, ist derzeit noch nicht abzusehen. Sicher ist, dass die in Maastricht festgelegten Prioritäten auf einem erneuten Treffen der europäischen Bildungsminister im Jahr 2006 evaluiert und überprüft werden sollen.

¹³⁾ Mitteilung der Kommission "ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG 2010" – Die Dringlichkeit von Reformen für den Erfolg der Lissabon-Strategie, Brüssel 11.11.2003).

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz zur beruflichen Bildung

Schulartenübergreifende Themen

Empfehlung zum Sport an beruflichen Schulen	08.11.2004
Richtlinie zur Durchführung und Anerkennung von Prüfungen für Übersetzerinnen/Übersetzer und Dolmetscherinnen/Dolmetscher	12.03.2004
Forderungskatalog zur Sicherung der Berufsausbildung und Qualifizierung junger Menschen sowie zur effektiven Nutzung aller Ressourcen in der Berufsausbildung	04.12.2003
Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen	05.06.1998 i.d.F. vom 09.03.2001
Erklärung der Kultusministerkonferenz "Zu Fragen der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung"	02.12.1994
Beispielsammlung B (Redeschrift) zur Schnellschrift der Systemurkunde der Deutschen Einheitskurzschrift - Wiener Urkunde - vom 01.08.1968	08.07.1994
Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung an Berufsaufbauschulen	25.06.1982
Vereinbarung über die Anerkennung des bei der Abschlussprüfung des Lehrgangs zur Erlangung des Bildungsstandes der Fachschulreife erworbenen Zeugnisse an den Grenzschutzfachschulen	16.07.1976
Vereinbarung über die Anerkennung des bei der Abschlussprüfung des Lehrgangs zur Erlangung des Bildungsstandes der Fachhochschulreife erworbenen Zeugnisse an den Grenzschutzfachschulen	16.07.1976
Bezeichnungen zur Gliederung des beruflichen Schulwesens	08.12.1975
Anrechnung des Freiwilligen Sozialen Jahres auf nachfolgende Ausbildungsgänge des berufsbildenden Schulwesens	22.12.1967
Ausbildung und Prüfung von Dolmetschern und Übersetzern	19.04.1949

Berufsschule/Berufsgrundbildungsjahr

Rahmenvereinbarung über die Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Bildung	20.11.1998 i.d.F. vom 26.04.2002
Bund-Länder-Vereinbarung "Teilnahme von Berufsschülern/Berufsschülerinnen an Austauschmaßnahmen mit dem Ausland"	08.06.1999

Vereinbarung über den Abschluss der Berufsschule	01.06.1979 i.d.F. vom 04.12.1997
Grundlagen und Maßnahmen zur Optimierung der Organisation des Berufsschulunterrichts - Aktualisierter Bericht der Kultusministerkonferenz	12.09.1997
Empfehlungen zur beruflichen Bildung Behinderter	20.06.1997
Erklärung der Kultusministerkonferenz über Möglichkeiten der Ausgestaltung der Ausbildungsabschlussprüfung als gemeinsame Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung	26.06.1992
Rahmenvereinbarung über die Berufsschule	15.03.1991
Elemente für den Unterricht der Berufsschule im Bereich Wirtschafts- und Sozialkunde gewerblich-technischer Ausbildungsberufe	18.05.1984
Rahmenvereinbarung über die Bildung länderübergreifender Fachklassen für Schüler in anerkannten Ausbildungsberufen mit geringer Zahl Auszubildender – Standortliste nach dem jeweiligen Stand der Fortschreibung	26.01.1984
Empfehlung zu Maßnahmen beruflicher Schulen für Jugendliche, die auf Grund ihrer Lernbeeinträchtigung zum Erwerb einer Berufsausbildung besonderer Hilfe bedürfen	29.10.1982
Empfehlungen zu Einzelregelungen für die (Berufs-)Schulpflicht	30.01.1981
Empfehlung zur Beurlaubung von Berufsschülern	30.05.1980
Empfehlung zur Gewährung von Zuschüssen zu Unterkunft- und Verpflegungskosten, die Berufsschülern beim Besuch überregionaler Fachklassen innerhalb der jeweiligen Landesgrenzen entstehen	14.09.1979
Rahmenvereinbarung über das Berufsgrundbildungsjahr einschließlich Rahmenlehrpläne für den berufsfeldbezogenen Lernbereich im Berufsgrundbildungsjahr	19.05.1978
Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder	30.05.1972 (Zustimmung der KMK vom 30.06.1972 und der Bundesregierung vom 01.08.1972)
Gastschulbeiträge für Berufsschüler	14./15.05.1964
Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe	Stand: in der jeweils gültigen Fassung
Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht in anerkannten Ausbildungsberufen nach Berufsbildungsgesetz/Handwerksordnung in der Berufsschule z. Zt. etwa 290.	

Berufsfachschule

Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen	28.02.1997 i.d.F. vom 22.10.2004
Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung zum technischen Assistenten/zur technischen Assistentin an Berufsfachschulen	12.06.1992 i.d.F. vom 26.06.2003
Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung zum Staatlich geprüften kaufmännischen Assistenten/zur Staatlich geprüften kaufmännischen Assistentin an Berufsfachschulen	01.10.1999 i.d.F. vom 28.03.2003
Feststellung der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen (Abschlüsse der Bildungseinrichtungen für technische Assistenten/technische Assistentinnen) im Sinne des Art. 37 Abs. 1 des Einigungsvertrages	15.04.1994
Empfehlung zur Ausgestaltung der beruflichen Grundbildung in Berufsfachschulen	14.10.1977

Fachoberschule

Rahmenvereinbarung über die Fachoberschule	16.12.2004
--	------------

Berufsoberschule

Rahmenvereinbarung über die Berufsoberschule	25.11.1976 i.d.F. vom 16.06.2000
Standards für die Berufsoberschule in den Fächern Deutsch, fortgeführte Pflichtfremdsprache, Mathematik	26.06.1998

Fachschule

Rahmenvereinbarung über Fachschulen mit zweijähriger Ausbildungsdauer	07.11.2002
Feststellung der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen - Fachschulabschlüsse, Abschlüsse kirchlicher und sonstiger (öffentlicher) Ausbildungseinrichtungen - im Sinne des Art. 37 Abs. 1 des Einigungsvertrages	07.05.1993 i.d.F. vom 09.03.2001
Feststellung der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen (militärische Fachschulabschlüsse) im Sinne des Art. 37 Abs. 1 des Einigungsvertrages	15.04.1994 i.d.F. vom 09.03.2001
Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag	14.06.1991 i.d.F. vom 27.01.1995

Berufsqualifizierung der in der Kinder- und Jugendhilfe bzw. in der Sozialarbeit/-pädagogik Tätigen Teil A: Maßnahmen an Fachschulen in den neuen Ländern Teil B: Möglichkeiten des nachträglichen Erwerbs eines Fachhochschulabschlusses für Personen mit Ausbildungsabschlüssen der ehemaligen DDR	09.09.1994
Grundsätze zur Bewertung und Anerkennung von Fachmittelschulabschlüssen aus Polen und anderen osteuropäischen Ländern bei Berechtigten nach dem Bundesvertriebenengesetz	10.09.1993
Abprache zwischen dem Bundesministerium der Verteidigung und der Kultusministerkonferenz über ein (vereinfachtes) Nachweis- und Anrechnungsverfahren für einschlägige Tätigkeiten in der Bundeswehr auf die für die Zulassung zur Fachschulausbildung geforderte Berufstätigkeit	Von der KMK verabschiedet am 14.09.1984
Vereinbarung über die Anerkennung der an Bundeswehrfachschulen erworbenen Abschlusszeugnisse des Lehrgangs zur Erlangung des Bildungsstandes, der der Fachschulreife entspricht, als Zeugnisse der Fachschulreife	30.04.1979
Vereinbarung über die Anerkennung der an Bundeswehrfachschulen erworbenen Abschlusszeugnisse des Lehrgangs zur Erlangung des Bildungsstandes, der der Fachhochschulreife entspricht, als Zeugnisse der Fachhochschulreife	30.04.1979
Vereinbarung über die Anerkennung der bei der Abschlussprüfung des Aufbaulehrgangs "Verwaltung" der Bundeswehrfachschulen erworbenen Zeugnisse als Zeugnisse der Fachhochschulreife	14.06.1971 i.d.F. vom 30.04.1979
Anerkennung der bei den Abschlussprüfungen an den Bundeswehrfachschulen erworbenen Zeugnisse als Realschulabschluss- bzw. Reifezeugnisse	09.10.1967

Lehrkräfte an beruflichen Schulen

Grundsätze für die Prüfung von Gymnastiklehrerinnen und Gymnastiklehrern	06.12.1952 i.d.F. vom 15.05.2000
Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)	12.05.1995
Rahmenprüfungsordnung für die staatlichen Prüfungen für Lehrerinnen und Lehrer der Kurzschrift und für Lehrerinnen und Lehrer der Textverarbeitung	06.09.1993
Sicherung des Nachwuchses an Lehrern und Lehrerinnen an beruflichen Schulen	16.02.1990
Rahmenordnung für die Ausbildung und Prüfung der Lehrer für Fachpraxis im beruflichen Schulwesen	06.07.1973

Ausbildung der Berufsschullehrer

18./19.10.1949 i.d.F. vom 28./29.09.1961

Richtlinien für die Ausbildung und Prüfung der Diplomhandelslehrer

09.10.1953 i.d.F. vom 28./29.09.1961

Volltexte siehe Homepage der KMK:

www.kmk.org

E-Mail-Anschrift:

Berufsbildung@kmk.org

**Unterausschuss für Berufliche Bildung
der Kultusministerkonferenz
1971 - 2005**

Vorsitz

Ministerialdirigentin Dr. Beate Scheffler	(Nordrhein-Westfalen)	ab 2005
Ministerialrat Wilfried Rüdiger	(Niedersachsen)	2003 - 2005
Regierungsangestellter Georg Seletzky	(Nordrhein-Westfalen)	2002
Ministerialdirigent Bodo Richard	(Brandenburg)	1991 - 2001
Ltd. Ministerialrat Prof. Dr. Friedhelm Püttmann	(Nordrhein-Westfalen)	1971 - 1991

Mitglieder

Baden-Württemberg:	Ministerialrat Michael Krüger	ab 1998
	Oberstudiendirektor Frank Nestl	1997 - 1998
	Regierungsschuldirektor Manfred Kluge	1996 - 1997
	Ministerialrat Klaus Lorenz	1993 - 1996
	Ministerialrat Dr. Klaus Köhler	1991 - 1993
	Ministerialrat Günter Bulling	1979 - 1991
	Ministerialdirigent Alexander Götz	1971 - 1979
Bayern:	Ministerialdirigent Hans Wilhelm Thomé	ab 1986
	Ministerialdirigent Johann Selzam	1975 - 1986
	Ministerialrat Wilhelm Vocke	1971 - 1975
Berlin:	Oberschulrat Reiner Schnadwinkel	ab 2003
	Oberschulrätin Marion Friese-Ruff	1997 - 2003
	Ltd. Oberschulrat Peter Grützmann	1971 - 1997
Brandenburg:	Oberschulrat Dieter Hölterhoff	ab 2002
	Ministerialdirigent Bodo Richard	1990 - 2001
Bremen:	Oberschulrat Reinhard Platter	ab 1998
	Oberschulrat Werner Hüster	1982 - 1998
	Oberschulrat Heinz Bieberstein	1971 - 1982

Hamburg:	Oberschulrat Michael Schopf	ab 2003
	Ltd. Oberschulrat Carl-Heinz Doose	1989 - 2003
	Oberschulrat Günther Blom	1980 - 1989
	Oberschulrat Willy Kreymann	1971 - 1980
Hessen:	Ministerialrat Hans-Jörg Gudenau	ab 1997
	Ministerialdirigent Peter Schermer	1992 - 1999
	Ltd. Ministerialrat Arnold Höfler	1981 - 1992
	Ltd. Ministerialrat Ludwig Rein	1971 - 1981
Mecklenburg-Vorpommern:	Ministerialrat Eckehardt Kammer	ab 2003
	Ministerialdirigent Dr. Michael Bednorz	1999 - 2003
	Ministerialdirigent Dr. Dieter Ottwaska	1990 - 1998
Niedersachsen:	Ministerialrat Gerhard Lange	ab 2005
	Ministerialrat Wilfried Rüdiger	1986 - 2005
	Ministerialdirigent Heinz Weete	1971 - 1986
Nordrhein-Westfalen:	Ministerialdirigentin Dr. Beate Scheffler	ab 2005
	Ltd. Ministerialrat Norbert Gudlat	2004 - 2005
	Ministerialrätin Walburga Kohlhaas	2003 - 2004
	Regierungsangestellter Georg Seletzky	1995 - 2002
	Ltd. Ministerialrat Bruno Tiedemann	1991 - 1995
	Ltd. Ministerialrat	1971 - 1991
	Prof. Dr. Friedhelm Püttmann	
Rheinland-Pfalz:	Ministerialdirigent Dr. Hans-Jürgen Berg	ab 2002
	Ministerialrat Kurt Nedeljkowitsch	1979 - 2002
	Ministerialdirigent Klaus Schaede	1971 - 1978
Saarland:	Ministerialrat Dirk Piper	ab 2001
	Ministerialrat Bernhard Lehnert	1998 - 2000
	Ministerialrat Dr. Heinz Trzeciak	1977 - 1997
	Oberschulrat Dr. Fritz Hott	1971 - 1976
Sachsen:	Referatsleiter Dr. Heinz-Peter Kuklinski	ab 1998
	Referatsleiterin Ingrid Bloy	1992 - 1998
	Herr Klaus Heindl	1990 - 1991

Sachsen-Anhalt:	Ministerialrat Dr. Hartmut Heller	ab 2004
	Ministerialrätin Karla Kube	2003 - 2004
	Ministerialrat Helmar Liebscher	2000 - 2002
	Ministerialrat Frank Nicolai	1994 - 2000
	Ltd. Ministerialrätin Dr. Christine Blaschczok	1990 - 1994
Schleswig-Holstein:	Ministerialrätin Anneke Schröder-Dijkstra	ab 2002
	Ministerialrätin Maren Jensen	2000 - 2002
	Ministerialrat Manfred Marwede	1994 - 2000
	Ministerialrat Heinz Kesseböhmer	1979 - 1994
	Ministerialrat Clemens Focks	
	Ministerialdirigent Dr. Dieter Ottwaska	1976 - 1979
	Ltd. Regierungsdirektor Carl Nürnberger	1971 - 1975
Thüringen:	Ltd. Ministerialrat Jürgen Pein	ab 2000
	Ministerialdirigent Herbert Schläger	1994 - 1999
	Oberregierungsrat Thomas Riege	1991 - 1994
	Oberstudiendirektor Alfons Müller	1990 - 1991

Sekretariat der Kultusministerkonferenz

Oberstudienrat Gernot G. Herrmann	ab 1992
Regierungsdirektor Dr. Alexander Reitelmann	1979 - 1994
Senatsrat Klaus Illerhaus	ab 1978
Verwaltungsangestellte Ulrike Schüller	ab 1975
Oberstudiendirektor Heinz Wirtz	1971 - 1992

Verzeichnis der Autoren

DOOSE, Carl-Heinz,

Ltd. Oberschulrat a.D.

vorher: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung

EBERT, Felix,

Ltd. Ministerialrat, Leiter des Referats Verwaltungsangelegenheiten Schulrecht, Lehrereinstellung im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg

GRAVERT, Helmut,

Studiendirektor, stellvertretender Schulleiter des Freiherr-vom-Stein Berufskollegs Werne

HERRMANN, Gernot G.,

Oberstudienrat, stellvertretender Leiter des Referats Berufliche Bildung im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

HÖFLER, Arnold,

Ltd. Ministerialrat a.D.,

vorher: Hessisches Kultusministerium

HÜSTER, Werner,

Oberschulrat a.D.,

vorher: Senator für Bildung und Wissenschaft, Bremen

ILLERHAUS, Klaus,

Senatsrat, Leiter des Referats Berufliche Bildung im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

KRÜGER, Michael,

Ministerialrat, Leiter des Referats Berufsschulen im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg

KUKLINSKI, Dr. Peter,

Leiter des Referats Gewerbliche Schulen II, Fachschulen im Sächsisches Staatsministerium für Kultus

LANGE, Gerhard,

Ministerialrat, Leiter des Referats Berufliche Bildung im Kultusministerium Niedersachsen

LORENZ, Klaus,

Ministerialdirigent, Leiter der Abteilung Berufliche Schulen im Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg

SCHEFFLER, Dr. Beate,

Ministerialdirigentin, Leiterin der Abteilung Berufliche Bildung, Fortbildung im Schulwesen, Internationales im Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, Nordrhein-Westfalen

SCHWARZENBERG, Susanne,

Oberstudienrätin, Referentin im Referat Berufliche Bildung im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland

WEETE, Heinz,

Ministerialdirigent a.D.,
vorher: Kultusministerium Niedersachsen

WEHRMEISTER, Dr. Frank,

Schulleiter, Berufliches Schulzentrum für Technik und Wirtschaft "Julius Weisbach" Freiberg