INSTITUT TECHNIK UND BILDUNG

Peter Gerds, Georg Spöttl

# Entwicklungstendenzen des deutschen Berufsbildungssystems und Folgerungen für die duale Ausbildung im Handwerk

ITB-Forschungsberichte 48/2010
Oktober 2010

Universität Bremen

Peter Gerds, Georg Spöttl

# Entwicklungstendenzen des deutschen Berufsbildungssystems und Folgerungen für die duale Ausbildung im Handwerk

Bremen: Institut Technik und Bildung (ITB), Universität Bremen, 2010

ITB-Forschungsberichte 48/2010

Die ITB-Forschungsberichte sollen Forschungsergebnisse zeitnah der Fachwelt vorstellen. Zur Absicherung der Qualität wird ein internes Reviewverfahren mit zwei Gutachtern durchgeführt.
Die ITB-Forschungsberichte können kostenlos von der Webseite des ITB geladen werden oder als Druckversion gegen Erstattung der Druck- und Versandkosten angefordert werden.

ITB-Forschungsberichte is a series which serves as a platform for the topical dissemination of research results. Quality is being assured by an internal review process involving two researchers. ITB-Forschungsberichte are available for free download from the ITB-Website. A printed version can be ordered against a small contribution towards expenses.

ISSN 1610-0875

© 2010 ITB, Universität Bremen
Am Fallturm 1, 28359 Bremen
Tel. +49 (0)421 218-9014, Fax +49 (0)421 218-9009
info@itb.uni-bremen.de

www.itb.uni-bremen.de

Verantwortlich für die Reihe: Peter Kaune

Peter Gerds, Georg Spöttl

# Entwicklungstendenzen des deutschen Berufsbildungssystems und Folgerungen für die duale Ausbildung im Handwerk

ITB-Forschungsberichte 48/2010

## Zusammenfassung:

Das Handwerk – und vor allem die Berufsausbildung im Handwerk – gelten als strukturkonservativ mit dem Ziel, Traditionen zu sichern. Nach wie vor spielt das »duale System« im Handwerk eine wichtige Rolle und nicht wenige Stimmen halten dieses für nicht mehr zeitgerecht, weil Fachkräfte nach dieser Auffassung nicht so ausgebildet werden, dass sie heutigen Mobilitäts- und Qualitätsanforderungen gerecht werden. Um diesem Vorwurf entgegen zu wirken, gibt es verschiedene Vorschläge für »Bildungsansätze im Handwerk«, die den handwerklichen, nationalen und internationalen Ansprüchen gerecht werden sollen. Dieser Spannungsbogen zwischen handwerklicher Tradition und heutigen Herausforderungen mit Blick auf die Berufsbildung wird in vorliegendem Band unter dem besonderen Gesichtspunkt der weiteren Entwicklung der Bildungszentren des Handwerks diskutiert.

## Abstract:

Crafts and trade – and above all the vocational education and training (VET) within this field – is said to be structural-conservative in order to safeguard traditions. The »dual system« is still playing a predominant role in crafts and trade. Many critical voices think that this training system is no longer state-of-the-art and maintain that skilled workers today are not adequately trained to meet the current mobility and quality requirements. In order to counteract this allegation, there are several proposals for new »educational approaches in crafts and trade« aiming to meet the craft and trade related, national and international requirements. This spectrum between craft and trade tradition and current challenges with regard to VET are discussed in the present volume with special focus on the further development of the VET centers run by crafts and trade associations.

## Inhalt

Inhalt ..... 3

1 Die handwerkliche Berufsbildung als Teil des Berufsbildungssystems ..... 4

2 Handwerklichen Berufsbildung in Deutschland und Einflüsse der europäischen Berufsbildungspolitik ..... 9

*2.1 Derzeitige Rolle der handwerklichen Berufsbildung und der Bildungsstätten des Handwerks im deutschen Berufsbildungssystem ..... 9*

3 Ausdifferenzierung und Entwicklungstendenzen des deutschen Berufsbildungssystems außerhalb der Hochschulen ..... 15

*3.1 Entwicklung der dualen Berufsausbildung und Konsequenzen für die Bildungsstätten des Handwerks ..... 15*

*3.2 Struktur und Entwicklungstendenzen des Übergangssystems und Konsequenzen für die Bildungsstätten des Handwerks ..... 27*

*3.3 Struktur und Entwicklungstendenzen des Schulberufssystems und Konsequenzen für die Bildungsstätten des Handwerks ..... 31*

4 Lernorganisatorische und curriculare Aspekte dualer handwerklicher Berufsausbildung und deren Bildungsstätten ..... 37

*4.1 Ordnungsmittel als curriculare Rahmengebungen und didaktische Steuerungsinstrumente 37*

*4.2 Curricula in Schule und (Handwerks)Betrieb ..... 38*

*4.3 Lernorganisation und Curricula in der dualen handwerklichen Berufsausbildung ..... 40*

5 Perspektiven der dualen Ausbildung im Handwerk und der Bildungsstätten des Handwerks – Zusammenfassung ..... 42

6 Anhang ..... 46

*6.1 Literaturverzeichnis ..... 46*

*6.2 Abbildungsverzeichnis ..... 49*

*6.3 Abkürzungsverzeichnis ..... 49*

## 1 Die handwerkliche Berufsbildung als Teil des Berufsbildungssystems[1]

Nachdem sich die beruflichen Schulen in den vergangenen zwei Jahrzehnten intensiv mit der Frage größerer Eigenverantwortung auseinandersetzten, um den schnellen und variablen ökonomischen Entwicklungen und den zunehmend globaler werdenden Herausforderungen folgen zu können, sehen sich inzwischen die Bildungszentren des Handwerks großen Herausforderungen gegenüber. Für sie stellt sich vor allem die Frage nach den zukünftigen Entwicklungsperspektiven. Diese sind trotz der Einbettung dieser Zentren in die Handwerksorganisation relativ offen und bedürfen der genaueren Identifizierung. Das vorliegende Papier, das auf eine Studie zu den Zukunftschancen der Bildungszentren des Handwerks in Hessen zurückgeht, setzt sich mit dieser Frage auseinander und am Ende werden verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt.

Die Berufsbildung im Handwerk hat eine sehr lange Tradition. Ihre Ursprünge liegen im Mittelalter in den Gilden der Kaufleute und den Zünften des Handwerks als Zusammenschlüsse der selbständigen Meister eines nach Produkten klar definierten Produktionsbereiches bzw. Produktsegmentes. Die Aufgabe der Gilden und Zünfte umfasste alle ökonomischen, technischen und sozialen Aspekte der Produktion und Verteilung der hergestellten Güter. Ebenso wurden alle Fragen der Rekrutierung, Qualifizierung und Erziehung des Nachwuchses von den Gilden und Zünften in eigener Zuständigkeit geregelt. Um die Konkurrenz niedrig zu halten und die vergleichsweise privilegierte Stellung der städtischen Handwerksmeister und Kaufleute zu sichern, galten u. a. strikte Regelungen und Quotierungen der Aufnahme von Mitgliedern der Zünfte. Die wirtschaftliche Betätigung unterlag zahlreichen Einschränkungen, die Innovationen und die Anpassung des Handwerks an veränderte gesellschaftliche Bedingungen erschwerten. So wurde beispielsweise im Thorner Zunftedikt von 1523 vorgeschrieben: »Kein Handwerksmann soll etwas Neues entdecken oder erfinden oder gebrauchen« (Institut für Berufserziehung im Handwerk 1958, S. 52). Das herausragende Merkmal der handwerklichen Sozialform und des handwerklichen Bildungsganges ist bis heute die Trias »Lehrling, Geselle, Meister«. Diese Struktur der Bildung und Erziehung im Handwerk in der Form eines berufsbiografisch angelegten Entwicklungs- und Lebensweges hat sich trotz grundlegender gesellschaftlicher Veränderungen in der Neuzeit im Prinzip bis heute erhalten. Als Folge der Reformation und des 30-jährigen Krieges erlangten die Territorialstaaten eine immer stärkere Macht und nutzten diese zu einer teilweisen »Verstaatlichung« und Verschulung der »zünftigen« Berufserziehung in von den Zünften, Innungen und Gilden sowie der Kirche weitgehend unabhängigen Einrichtungen. Im Zeitalter des Merkantilismus, der Aufklärung und der darauf folgenden industriellen

[1] Der Forschungsbericht geht auf eine Studie unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung im Bundesland Hessen zurück. Die verwendeten Daten stammen deshalb vornehmlich aus Hessen.

Revolution entstanden u. a. mit den Industrie- und Fabrikschulen erste Ansätze einer nicht handwerklich organisierten Erziehung von Lohnarbeitern für die entstehende industrielle Produktionsweise (vgl. Koneffke 1973). Industrietypische Formen der Berufsausbildung mit ihrer dualen Ausbildung im Industriebetrieb bzw. in der industriellen, »abgesonderten« Lehrwerkstatt und der parallelen Ausbildung in staatlichen Berufsschulen entstanden in breiter Form in Deutschland erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts (vgl. Stratmann 1987). Diese Entwicklungstendenzen können als die Anfänge des an die Bedingungen der Industriegesellschaft angepassten dualen Ausbildungsmodells angesehen werden.

Die althergebrachte handwerkliche Lehre in ihren Grundzügen und einige Ausprägungsformen der schulischen Berufsausbildung, wie sie sich zur Zeit der Aufklärung und des Merkantilismus entwickelt hatten, blieben jedoch auch im 20. Jahrhundert bestehen; das duale Prinzip wurde mit der Berufsschulpflicht in den 1920er und 1930er Jahren auch auf die Berufsausbildung im Handwerk ausgedehnt. Gleichwohl müssen die handwerkliche Meisterlehre und die industrielle Berufsausbildung auseinander gehalten werden: der »Anschein einer Kontinuität von der Meisterlehre zur (industrietypischen, d. Verf.) Lohnarbeiterausbildung kann nur dadurch entstehen, dass am Ende des 19. Jahrhunderts die Meisterlehre restauriert und innerhalb der industriellen Produktion konserviert, der Lehnarbeiterausbildung sozusagen ›übergestülpt‹ wurde« (Georg, Kunze 1981, S: 19).

Auch im gegenwärtigen Prozess der Transformation von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft könnte die Berufsbildung im Handwerk ihre im deutschsprachigen Raum traditionell starke Position im gesamten Berufsbildungssystem möglicherweise erhalten. Mit einer Reformulierung ihres Grundkonzeptes der Berufslaufbahn, d. h. mit einer auf die lebensbegleitende, umfassende Kompetenzentwicklung im Beruf zielenden Bildung, könnte eine Voraussetzung gegeben sein, die Berufsbildung im Handwerk zu dynamisieren und gleichzeitig auch in der Zukunft zu erhalten. Mit dem Berufslaufbahnkonzept des Handwerks wird angestrebt, die gegenwärtig zu beobachtende Ausdifferenzierung und Zersplitterung der beruflichen Erstausbildung unterhalb der Hochschulen mit der beruflichen Weiterbildung und die der Hochschulbildung in einem Gesamtkonzept zu verbinden (vgl. Zentralverband des Deutschen Handwerks 2007). Nur durch die Sicherstellung des Anschlusses der Berufsbildung im Handwerk an das gesamte Bildungs- und Berufsbildungssystem ist eine wesentliche Voraussetzung ihres Erhalts gegeben.

Derzeit kann das berufsbildende Teilsystem »Berufliche Erstausbildung« in die Segmente »Übergangssystem«, »duales System« und »vollzeitschulisches System« untergliedert werden. Lernorte der beruflichen Erstausbildung im weiteren Sinne sind Berufsschulen, Berufsfachschulen, Berufsaufbauschulen sowie Ausbildungsbetriebe, überbetriebliche Berufsbildungsstätten (ÜBS, z. B. Bildungszentren der Kammern und Innungen) und außerbetriebliche Berufsbildungsstätten (ABS z. B. im Rahmen

betrieblicher Verbundausbildung). Innerhalb des Systems »Berufliche Erstausbildung« stellt die handwerkliche Berufsausbildung eine besondere Facette dar, da hier neben dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) auch die Handwerksordnung (HwO) die Ausbildung regelt.

Das so genannte **Übergangssystem** als eine Maßnahme- und Bildungsgangform zum Auffangen von Jugendlichen, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben sowie zur Vorbereitung auf die eigentliche Berufsausbildung hatte zunächst nur eine marginale Bedeutung und umfasste bei seiner Entstehung Anfang der 1970er Jahre im Wesentlichen das schulische Berufsgrundbildungsjahr und das schulische Berufsvorbereitungsjahr. Bis 2004 erfuhr dieses System einen kontinuierlichen Zuwachs der Neuzugänge und eine nahezu unkontrollierte, fortschreitende innere Ausdifferenzierung (siehe dazu Kapitel 4.2). Aufgrund der immer stärkeren berufsbildungsfernen Ausdifferenzierung erfüllt das Übergangssystem derzeit seine eigentliche Rolle zur Vorbereitung auf eine Berufsausbildung nur noch sehr eingeschränkt. Stattdessen entwickelt es sich zunehmend zu einem »Auffangbecken« für bildungsschwache und sozial auffällige Jugendliche. Die Dysfunktionalität dieses Systems stellt eine große Herausforderung bei der Modernisierung der Berufsbildung insbesondere im Rahmen der bildungspolitischen Vorstellungen und Maßnahmen der EU dar.

Das **duale System** der Berufsausbildung ist eine berufsbildungspolitische Konzeption, die sich nur in den deutschsprachigen Ländern Europas etabliert hat. Sein Ursprung kann im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts im deutschen Kaiserreich gesehen werden, als der Staat im Rahmen der ungestümen Industrialisierung und teilweisen Sozialisierung der Wirtschaft verstärkt auch in den Bereich der Berufsausbildung eingriff und hier eine Verschulung in Teilen durchsetzte, ohne dass die »Große Industrie« ihre Interessen mit Nachdruck anmeldete und verteidigte. In diesem Zusammenhang kam es zu einer Dynamik und Weiterentwicklung der schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts bestehenden rein schulischen Ausbildungsstätte »Fortbildungsschule«. Insbesondere durch die theoretischen Grundlegungen und die Aktivitäten von Georg Kerschensteiner und Oskar Pache wurden die damaligen Gewerblichen Fortbildungsschulen ab Ende des 19. Jahrhunderts schrittweise in beruflich gegliederte Fortbildungsschulen umgewandelt und »als Pflichtschulen zur Ergänzung der neugeordneten Handwerksausbildung« (Greinert 1999, S. 44 f.) durchgesetzt. Nach dem Ersten Weltkrieg erfolgte im Rahmen der Reichsschulkonferenz von 1920 eine verbindliche Differenzierung des beruflichen Schulsystems in Berufsschule und Fachschule. Durch einen Erlass des Reichs- und Preußischen Ministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung von 1937 wurde dann eine verbindliche Gliederung des Berufs- und Fachschulwesens in die drei Schulformen bzw. Bildungsstätten Berufsschule, Berufsfachschule und Fachschule vorgenommen.

Der Terminus »duales System« wurde für das (west-)deutsche Berufsbildungswesen allerdings erst Mitte der 1960er Jahre geprägt und im Berufsbildungsgesetz von

1969 auch in einen rechtlichen Rahmen gesetzt. Das System ist – im Gegensatz zum im Prinzip ebenfalls dualen Ausbildungssystem der ehemaligen DDR – durch eine doppelte Dualität gekennzeichnet. Zum einen durch die Dualität der beiden Hauptbildungsstätten »Ausbildungsbetrieb« und »Berufsschule«, zum anderen durch die (allerdings unausgewogene) Dualität der rechtlichen Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten. So ist allein der im Regelfall privatwirtschaftliche Ausbildungsbetrieb für die Regelung, Durchführung und Überwachung der gesamten Ausbildung und gleichzeitig der praktischen Ausbildung verantwortlich. Die Berufsschule wiederum als staatliche bzw. kommunale Institution ist nur für die theoretische Ausbildung verantwortlich und besitzt darüber hinaus kaum weitere Kompetenzen. Obwohl sich das duale System der Berufsausbildung in der Praxis weitestgehend bewährt hat, stand und steht es immer wieder in der Kritik (siehe dazu Kap. 4.1). Durch die derzeitigen Maßnahmen der EU zur Anpassung und Vergleichbarkeit europäischer Berufsbildungsstrukturen hat diese Kritik eine neue Dimension erhalten.

Eine der Möglichkeiten der handwerklichen Berufsausbildung ist die Ausbildung in **vollzeitschulischer Form bzw. im so genannten Schulberufssystem**. Bildungsstätten dieses berufsbildenden Teilsystems sind insbesondere die Berufsfachschulen und die Fachschulen. Aufgaben, Ziele, Struktur und Organisation dieser Bildungsstätten sowie deren Bildungsgänge werden im Wesentlichen durch entsprechende KMK-Rahmenvereinbarungen oder daran orientierten landesspezifischen Lehrplänen geregelt. So haben Berufsfachschulen als Schulen der Erstausbildung das Ziel, »Schülerinnen und Schüler in einen oder mehrere Berufe einzuführen, ihnen einen Teil der Berufsausbildung (z. B. berufliche Grundbildung) in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen zu vermitteln oder sie zu einem Berufsbildungsabschluss in einem Beruf zu führen« (KMK 2007, S. 3). Außerdem bietet diese berufliche Schulform unter besonderen Bedingungen Bildungsgänge an, die mit ihrem Abschluss die Berechtigung des Mittleren Schulabschlusses einschließen oder den Erwerb der Fachhochschulreife ermöglichen. Im Einzelnen können laut KMK (vgl. KMK 2007, S. 4 ff.) an Berufsfachschulen folgende Bildungsgänge angeboten werden bzw. sind folgende Abschlüsse erreichbar:

- berufliche Grundbildung, deren erfolgreicher Besuch aber nicht auf die Ausbildungszeit in anerkannten Ausbildungsberufen angerechnet wird (teilqualifizierende Form),
- berufliche Grundbildung, deren erfolgreicher Besuch nach der jeweils vom zuständigen Bundesministerium erlassenen Verordnung auf die Ausbildungszeit in anerkannten Ausbildungsberufen angerechnet wird (teilqualifizierende Form),
- Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf (vollqualifizierende Form),
- Berufsausbildungsabschluss, der nur über den Besuch einer Schule erreichbar ist (vollqualifizierende Form).

Fachschulen wiederum sind »Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung. Die Bildungsgänge in den Fachbereichen schließen an eine berufliche Erstausbildung und an Berufserfahrungen an. Sie führen in unterschiedlichen Organisationsformen des Unterrichts (Vollzeit- oder Teilzeitform) zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht. Sie können darüber hinaus Ergänzungs-/Aufbaubildungsgänge sowie Maßnahmen der Anpassungsfortbildung anbieten« (KMK 2009, S. 2). Strukturell sind Fachschulen in die Fachbereiche Agrarwirtschaft, Gestaltung, Technik, Wirtschaft und Sozialwesen gegliedert. Nach erfolgreichem Abschluss eines Bildungsganges bzw. mit dem Abschlusszeugnis ist die Berechtigung verbunden, die Berufsbezeichnung »Staatlich anerkannter …/Staatlich anerkannte …« bzw. »Staatlich geprüfter …/Staatlich geprüfte …« zu führen.

# 2 Handwerklichen Berufsbildung in Deutschland und Einflüsse der europäischen Berufsbildungspolitik

## 2.1 *Derzeitige Rolle der handwerklichen Berufsbildung und der Bildungsstätten des Handwerks im deutschen Berufsbildungssystem*

Die Rolle der handwerklichen Berufsbildung und deren Bildungsstätten im Rahmen des Berufsbildungsgesamtsystems sowie die entsprechenden rechtlichen Rahmenvorgaben sind in den schon benannten Gesetzen (insbesondere BBiG 2005), Verordnungen (insbesondere HwO 2009), Ausbildungsordnungen, KMK-Rahmenvereinbarungen sowie KMK-Rahmenlehrplänen oder Landeslehrplänen geregelt und bestimmt. Verantwortlich für die Ausbildung im Handwerk sind die (meist) kleineren oder mittelständischen Handwerksbetriebe sowie ihre Handwerksorganisationen bzw. handwerklichen Träger (insbesondere Handwerkskammern und Handwerksinnungen). Die Gewerbe, die als Handwerk oder handwerksähnlich betrieben werden können und die jeweils zugehörigen handwerklichen Ausbildungsberufe sind in der Handwerksordnung (HwO, Anlagen A und B) verzeichnet. Träger der Ausbildung sind somit Handwerksbetriebe als Gewerbebetriebe und deren Inhaber sowie die Bildungsstätten der jeweiligen Handwerksorganisation. Dabei sind die »55 Handwerkskammern (…) für die Berufsausbildung aller Handwerke zuständig, wohingegen 6262 Innungen als Zusammenschlüsse gleicher oder ähnlicher Handwerke berufsspezifische Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen übernehmen« (Twardy 2006, S. 274).

An den Bezeichnungen der in der HwO aufgelisteten staatlich anerkannten Ausbildungsberufe ist zu erkennen, dass handwerkliche Ausbildung primär den gewerblich-technischen Bereich betrifft. Die Handwerksberufe sind Gruppen bzw. Gewerben zugeordnet: Bau- und Ausbaugewerbe, Metallgewerbe, Holzgewerbe, Bekleidungs-, Textil- und Ledergewerbe, Nahrungsmittelgewerbe, Gewerbe für Gesundheits- und Körperpflege sowie dem Reinigungsgewerbe, der chemischen Industrie und dem sonstigen Gewerbe. Die Ausbildung erfolgt im Regelfall im dualen Berufsausbildungssystem und dabei alternierend an den Bildungsstätten »Handwerksbetrieb«, »Berufsschule«, »Überbetriebliche Berufsbildungsstätte« (ÜBS insb. der Kammern und Innungen) sowie gegebenenfalls »Außerbetriebliche Bildungsstätte« (ABS, insb. im Rahmen einer betrieblichen Verbundausbildung). Nach den Bestimmungen der HwO regelt die Handwerkskammer die Durchführung der Berufsbildung im Handwerk im Rahmen der gesetzlichen Vorschriften als auch des BBiG.

Trotz der Zuordnung zu den Betrieben und ihren Handwerksorganisationen bei unterschiedlichen handwerklichen Trägern kann die zukünftige Entwicklung der werklichen Ausbildung und der Bildungsstätten des Handwerks[2] nicht losgelöst von

[2] Die Wahl des Terminus »Bildungsstätten des Handwerks« bedarf der Begründung, da in einschlägigen Publikationen von Wissenschaft, Politik und Verwaltung eine Vielzahl synonymer Begriffe zum gleichen Sachverhalt kursiert und eindeutige Definitionen nicht existieren. Der gebräuchlichste Begriff ist

der Entwicklung des gesamten allgemeinen und beruflichen Bildungssystems sowie der Hochschulen betrachtet werden. Von besonderem Interesse ist hier allerdings die Entwicklungsdynamik und Positionierung des Berufsbildungssystems außerhalb der Hochschulen mit seinen drei relativ autonomen Segmenten Übergangssystem, duale Berufsausbildung und Schulberufssystem, die sich seit 1970 innerhalb des Berufsbildungssystems herausgebildet haben. Die Interdependenzen zwischen den Teilsystemen des gesamten Bildungs- und Berufsbildungssystems treten in den aktuellen (berufs-)bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen, auch ausgelöst durch die europäische Integration und den damit zwangsläufig verbundenen Vergleich der Leistungsfähigkeit europäischer Berufsbildungssysteme, stärker in den Vordergrund.

Dazu ein Beispiel: Die Leistungsfähigkeit der nationalen Berufsbildungssysteme wird auch vor dem Hintergrund der acht Niveaustufen des europäischen und deutschen Qualifikationsrahmens gesehen. Systeme, in denen die schulisch-akademischen Ausbildungswege eine stärkere Tradition haben als in Systemen wie dem deutschen, die den betrieblich-beruflichen Ausbildungsweg stärker betonen, scheinen bei vordergründigen Vergleichen im Vorteil zu sein. In diesem Kontext steht das vom deutschen Wissenschaftsrat gesetzte Ziel, dass angesichts des im OECD-Vergleich unterdurchschnittlichen Anteils von Akademikern an der Erwerbsbevölkerung mindestens 50 % einer Jahrgangskohorte das Abitur und 35 % einen Hochschulabschluss erwerben sollen. Das wiederum bliebe nicht ohne Auswirkungen auf den Stellenwert des dualen

»Überbetriebliche Berufsbildungsstätte«. So verwendet das BMBF (2001) in seinem »Förderkonzept überbetriebliche Berufsbildungsstätten« diesen Terminus (ÜBS) als Sammelbegriff einer großen Zahl von Einrichtungen der unterschiedlichsten Träger mit unterschiedlichen Bezeichnungen, z. B. Ausbildungszentrum, Ausbildungsförderungszentrum, Berufsbildungszentrum, Berufsbildungsstätte, Bildungs- und Technologiezentrum, Bildungszentrum, Überbetriebliches Ausbildungszentrum, Zentrale Ausbildungsstätte, Zentrum für Berufliche Bildung. Erfasst wird ein Bestand von 616 ÜBS in den alten Ländern mit insgesamt 78.780 Ausbildungsplätzen; davon entfallen auf den Trägerbereich Handwerk 69,6% (Industrie und Handel 12,4%). Von der Gesamtnutzungsdauer entfallen 56,9% auf die Maßnahmen der überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU), traditionell das wesentliche Standbein der ÜBS. An zweiter Stelle stehen Weiterbildungsmaßnahmen von unterschiedlicher Dauer und Zielrichtung einschließlich der Meistervorbereitung. Neben neuen Aufgaben (z.B. Technologietransfer, Unternehmensberatung usw.) engagieren sich die ÜBS seit ca. 15 Jahren auch im Bereich des expandierten Übergangssystems, insbesondre der Berufsvorbereitung.

In der vom Heinz-Piest-Institut 2007 veröffentlichten Untersuchung »Erhebung des Bestandes an überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) des Handwerks, der Industrie und des Handels, der Landwirtschaft und sonstiger Träger« wird ebenfalls der Terminus ÜBS als Sammelbegriff von Einrichtungen unterschiedlichster Bezeichnungen verwendet. Synonym als Sammelbegriff wird in der Untersuchung auch der Begriff »Bildungsstätte« verwendet. In die Auswertung konnten für Gesamtdeutschland insgesamt 955 Bildungsstätten bzw. ÜBS eingehen, davon gehörten 391 zur Trägergruppe Handwerk (davon 129 zu Handwerkskammern, 53 zu Kreishandwerkerschaften, 115 zu Innungen, 36 zu Landesinnungsverbänden, 2 zum Bundesinnungsverband, 5 zu Überfachlichen Kooperationen, 42 zu Fachlichen Kooperationen, 9 zu Sonstigen Kooperationen).

Als Fazit erscheint es daher vertretbar, die vom Handwerk getragenen Berufsbildungseinrichtungen, die die unterschiedlichsten Bezeichnungen aufweisen, summarisch als Bildungsstätten (des Handwerks) oder auch als ÜBS zu benennen.

Systems und seine Verbindung zum Hochschulsystem, denn die Quote von Absolventen aus dem dualen System und des Schulberufssystems lag 2006 in Gesamtdeutschland bei 51 % und 15 %, also zwei Dritteln einer Jahrgangskohorte im typischen Abschlussalter. In Hessen betrug diese Quote lediglich 47 % und knapp 10 %, was vor allem auf das vergleichsweise unterentwickelte Schulberufssystem und den Ausschluss der Gesundheitsberufe aus der Schulberufsstatistik zurückzuführen ist.

Die überbetrieblichen Bildungsstätten des Handwerks sind nicht nur Teil des Handwerks mit dem Ziel, Betriebe zu unterstützen, sondern auch untrennbar mit dem dualen System verwoben. Sie wurden im Kontext der bildungspolitischen Diskussion Anfang der 1970er Jahre um die Frage einer Verschulung der beruflichen Bildung eingeführt, um die betriebliche Ausbildung in ihrer gesamten, durch die Ordnungsmittel vorgeschriebenen fachlichen Breite, zu gewährleisten. Damit sollte der Bildungsauftrag gemäß §§ 27 BBiG/23 HwO gesichert werden. Neben der Förderung der Ausbildungsbereitschaft und -fähigkeit, der Integration und Förderung Benachteiligter, der Fort- und Weiterbildung und Umschulung sollten die Bildungszentren vor allem für Lehrlinge in spezialisierten Betrieben und in Betrieben mit regionalspezifischen Besonderheiten die Möglichkeit einer vollständigen Vermittlung aller fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sicherstellen.

Mit diesem Auftrag, der bis heute die zentralen Geschäftsfelder der Bildungsstätten darstellt, werden diese zum festen Bestandteil der handwerklichen dualen Berufsausbildung. Dem Lernort »Betrieb« zugeordnet, unterstützen sie die Beteiligung der Betriebe an der beruflichen Erstausbildung, Weiterbildung und Fortbildung. Gewichtsverschiebungen und Ausdifferenzierungen der Teilsysteme, aber auch curriculare, organisatorische und didaktische Weiterentwicklungen im Berufsbildungssystem und in der dualen Berufsbildung einschließlich ihres zweiten Lernortes Berufsschule haben daher unmittelbare Auswirkungen auf die überbetrieblichen Bildungsstätten.

Einflüsse, die aus der Entwicklungsdynamik des Berufsbildungssystems resultieren und von direkter Bedeutung für die Bildungsstätten des Handwerks sind, ergeben sich vor allem aus Veränderungen

- der Vorbildung, des Alters, Geschlechts und der Herkunft von Abgängern der allgemeinbildenden Schulen und ihrer Berufswahlpräferenzen,
- des Verhältnisses schulisch-akademischer und betrieblich-praktischer Berufsbildungsgänge sowie der Aus-, Fort- und Weiterbildung, zum Beispiel hinsichtlich der Anerkennung von erworbenen Kompetenzen/Qualifikationen und der Flexibilisierung der Übergangsmöglichkeiten,
- der Gewichte, des Stellenwertes und der Struktur der drei Sektoren des Berufsbildungssystems außerhalb der Hochschulen (Übergangssystem, duales System und Schulberufssystem),
- im Zusammenhang mit der europäischen Integration.

## 2.2 *Einflüsse der europäischen Berufsbildungspolitik auf das deutsche Berufsbildungssystem und deren Bildungsstätten*

Am 23.04.2008 wurde die Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) für lebenslanges Lernen verabschiedet. Damit hat der im Jahr 2000 auf der Tagung des Rates in Lissabon begonnene Prozess, eine größere Transparenz der Befähigungsnachweise und Anpassung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung an die Anforderungen der Wissensgesellschaft, einen einheitlichen, konkreten Rahmen bekommen. Dadurch soll die Voraussetzung geschaffen werden, die Transparenz der nationalen Berufsbildungssysteme herzustellen und die darin erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen wechselseitig anzuerkennen. Auf der Basis des EQF wurde den Mitgliedsstaaten nahe gelegt, ihre nationalen Qualifikationssysteme bis 2010 an den Europäischen Qualifikationsrahmen zu koppeln. Erreicht werden soll dieses durch Verknüpfung mit den definierten Deskriptoren der 8 Niveaustufen des EQF, gegebenenfalls durch Erarbeitung nationaler Qualifikationsrahmen (vgl. Europäische Union).

Der EQF wurde sowohl vom Hauptausschuss des BIBB am 15.03.2007 als auch von den Spitzenverbänden der Wirtschaft grundsätzlich begrüßt (vgl. Kuratorium der deutschen Wirtschaft 2005), dabei wurden die Kompetenz- und Outcome-Orientierung, die Erfassung und Gleichstellung des formellen und informellen (arbeitsplatznahen) Lernens besonders hervorgehoben. Allen Stellungnahmen der relevanten Gruppen ist gemeinsam, dass sie zwar die Grundzüge des EQF begrüßen, zugleich aber am Berufsprinzip und damit am dualen System festhalten. Besonders von gewerkschaftlicher Seite werden Befürchtungen geäußert, dass das EQF- System die Existenz des dualen Systems bedrohen könnte. Dagegen nimmt der DIHK die folgende Position ein: »Für die deutschen dualen Berufsabschlüsse bedeutet der EQF eine Verbesserung: Mechatroniker ist in Deutschland ein dualer Ausbildungsberuf. In vielen Ländern existiert dieser Beruf aber nur als vollzeitschulische Ausbildung oder als Fachhochschulstudium. Die Lernergebnisse sind oftmals dieselben. Bislang werden deutsche Berufsabschlüsse mit ihrem hohen Anteil betrieblicher Lernzeit jedoch unterhalb vergleichbarer rein schulischer Berufsabschlüsse anderer Länder eingruppiert (…). Durch die Fokussierung auf Lernergebnisse im EQF könnte ein deutscher Ausbildungsmechatroniker bei entsprechenden Fähigkeiten wie ein britischer Fachhochschulmechatronilker eingeordnet werden« (Deutscher Industrie- und Handelskammertag 12.10.2006).

Auch vom DIHK wird die Kompetenz- und Qutcome- Orientierung des EQF hervorgehoben: »Entscheidend ist deshalb nicht mehr, wie, wann und wie lange jemand gelernt hat, sondern die tatsächlichen Lernergebnisse. Dazu gehören nach dem EQF auch kognitive Fähigkeiten, Innovationsfähigkeit und kreatives Denken. Ausbildungsdauer, Ausbildungsort und die Ausbildungsform spielen explizit keine Rolle mehr« (ebd.).

Bereits 2006 verständigten sich Bund und Länder, einen solchen nationalen Qualifikationsrahmen, den Deutschen Qualifikationsrahmen DQR, zu erarbeiten. Ein erster Vorschlag wurde vom Arbeitskreis DQR, in dem alle wesentlichen Akteure repräsentiert sind, im Februar 2009 vorgelegt. Für die berufliche Bildung in Deutschland ist an diesem Vorschlag zunächst bemerkenswert, dass er darauf abzielt, die vielfältigen Qualifikationsstufen des deutschen Berufsbildungssystems von der vorberuflichen Bildung bis zur Hochschulbildung und anhand von Merkmalen erfolgreichen Handelns (indikatorengestützte Kompetenzbeschreibungen) abzubilden. So wurde beispielsweise auf Niveaustufe 6 des DQR durch zweigleisige Formulierungen die Möglichkeit eröffnet, sowohl Qualifikationen der beruflichen Bildung als auch der akademischen Bildung gleichwertig nebeneinander anzusiedeln. Die entsprechende Kompetenzbeschreibung lautet dementsprechend:

»Über Kompetenzen zur Bearbeitung von umfassenden Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen.«

Für die zukünftige Entwicklung des Berufsbildungssystems und der Bildungszentren des Handwerks könnte der mit der Entwicklung des DQR begonnene Prozess eine erhebliche Dynamik auslösen. Vor allem dann, wenn der DQR nicht nur als statisches Instrument der Beschreibung, Erfassung und Einordnung erworbener Qualifikationen, sondern als ein Verfahren angesehen wird, von Qualifikationsstufe zu Qualifikationsstufe in einem Prozess lebenslangen Lernens (auch an unterschiedlichen Orten) aufzusteigen.

Trotz positiver Stellungsnahmen der gesellschaftlichen Gruppen zu den Grundprinzipien des EQF bzw. DQR überwiegt eine zurückhaltende Position gegenüber einer grundlegenden, bei Implementation des DQR nahe liegenden Strukturreform des deutschen Berufsbildungssystems. Bei einer solchen Reform würde das duale System seine quasi- Monopolstellung für die Bildung im und für den Beruf verlieren, denn es käme nicht mehr vor allem darauf an wann, wo und wie gelernt wird. Neben den Betrieben träten gleichberechtigt auch andere Lernorte wie berufsbildende Schulen, Hochschulen oder auch außerbetriebliche und überbetriebliche Bildungsstätten.

Weitere Segmentationslinien wie z. B. das Lernen in abgrenzbaren Lebensphasen, Schulformen und -stufen und daran gekoppelte Berechtigungen bzw. Zertifikate würden an Bedeutung verlieren. Die faktische Abkopplung des in Bezug auf die Teilnehmerzahlen fast gleichgroßen Übergangssystems vom dualen System würde mit einer im EQF-/DQR-System nahe liegenden Anerkennung von erworbenen Qualifikationen auf eine duale Berufsausbildung verringert, und auch für die vollzeitschulischen berufsqualifizierenden Bildungsgänge wäre der Anschluss hergestellt.

Solange indes die duale Berufsausbildung als die berufliche Bildung schlechthin gilt und der Beruf als Alleinstellungsmerkmal des dualen Systems von den relevanten

gesellschaftlichen Gruppen verteidigt wird, werden diese Segmentationslinien mit ihrer Exklusionswirkung für einen großen Teil von Schulabgängern bestehen bleiben. Ob sie dem von dem europäischen Integrationsprozess ausgelösten Reformdruck längerfristig Widerstand leisten können, ist eine offene Frage. In diesem Zusammenhang spielt die mit der Modularisierung bzw. der Einführung von Baukastensystemen geführte Reform- und Flexibilisierungsdebatte eine große Rolle, von der in jedem Falle die Bildungsstätten des Handwerks betroffen sein werden.

Im folgenden Abschnitt wird gezeigt, dass bei der Diskussion um DQR und Flexibilisierungsansätzen das Berufsprinzip und quasi- Monopol des dualen Systems auf eine volle berufliche Qualifizierung von den gesellschaftlichen Gruppen hoch gehalten wird. Allenfalls dürfte eine moderate Modularisierung unter prinzipieller Beibehaltung des Berufsprinzips in Gestalt von Zusatzqualifikationen und Ausbildungsbausteinen das wahrscheinliche zukünftige Reformszenario bilden. Dieses Konzept kommt dem Berufslaufbahnkonzept des ZDH sehr nahe.

# 3 Ausdifferenzierung und Entwicklungstendenzen des deutschen Berufsbildungssystems außerhalb der Hochschulen

## 3.1 *Entwicklung der dualen Berufsausbildung und Konsequenzen für die Bildungsstätten des Handwerks*

### *Zum deutschen System der Berufsbildung*

Außerhalb der Ausbildung an Hochschulen verfügt Deutschland über ein stark differenziertes Berufsbildungssystem, dessen curriculare Basis die staatlich anerkannten Ausbildungsberufe darstellen und in dessen Mittelpunkt das duale System der Berufsausbildung steht.

Bis in die 1980er Jahre bildete das duale Ausbildungssystem die tragende Säule des Berufsbildungssystems außerhalb der Hochschulen. Von einem relativ eigenständigen Übergangssystem und einem Schulberufssystem konnte kaum die Rede sein. Mit den vor allem durch Verknappung des Ausbildungsplatzangebotes verursachten zunehmenden Schwierigkeiten beim Übergang von den allgemeinbildenden Schulen in eine qualifizierte duale Berufsausbildung und sich vertiefenden Passungsproblemen zwischen den Anforderungen einer qualifizierten Berufsausbildung einerseits und den individuellen Ausbildungsvoraussetzungen von Schulentlassenen andererseits weitete sich das so genannte Übergangssystem als ein Qualifizierungssystem – mehr oder weniger als Parallelsystem – an der Schnittstelle Schule - Ausbildung aus. Dieses hatte zunächst nur eine marginale Bedeutung und umfasste bei seiner Entstehung Anfang der 1970er Jahre nur das schulische Berufsgrundbildungsjahr und das schulische Berufsvorbereitungsjahr. Bis 2004 erfuhr dieses »pseudo-berufsbildende« System einen kontinuierlichen Zuwachs der Neuzugänge und eine fortschreitende innere Ausdifferenzierung und erreichte mit ca. 40 % der in das Berufsbildungssystem unterhalb der Hochschulen Eintretenden einen dem dualen System mit 43 % vergleichbaren Stellenwert. Daneben entwickelte sich das Schulberufssystem, das wie das duale System eine voll qualifizierende Berufsausbildung für ca. 17 % der in das Berufsbildungssystem Einmündenden anbietet, zur dritten Säule des beruflichen Bildungssystems.

Die Grundstruktur des beruflichen Bildungssystems mit seinen drei Sektoren scheint sich seit dem Jahr 2000 konsolidiert zu haben: die Verteilung der Neuzugänge und damit die quantitative Relation der Sektoren ist seit dem Jahr 2000, von geringfügigen Schwankungen, verursacht durch den konjunkturellen Aufschwung der Jahre 2005 bis 2008 abgesehen, nahezu konstant geblieben. Im Jahr 2006 mündeten von den 1.267.819 Neuzugängen auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 551.434 (43,9 %) in das duale System, 503.401 in das Übergangssystem (39,75 %) und 212.984 (16,8 %) in das Schulberufssystem (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96). Damit hat das Schulberufssystem einen Anteil von immerhin 27,9 % aller voll qualifizierenden Ausbildungsplätze. Allerdings ist für Hessen der Anteil des Schulberufssystems mit 9,7 % (2006) geringer als im Bundesdurchschnitt, was darauf zurückzuführen ist, dass die Schulen des Gesundheitswesens,

die einen wesentlichen Teil des Schulberufssystems ausmachen, in der hessischen Statistik nicht mitgezählt werden.

Insgesamt erwerben nach wie vor zwei Drittel eines Altersjahrgangs einen qualifizierten Berufsabschluss im Berufsbildungssystem und von diesen wird der Abschluss von 70 % im dualen System erworben, das sich trotz aller Schwierigkeiten beim Übergang von den allgemeinbildenden Schulen als bemerkenswert robust und überlebensfähig erwiesen hat. Mit großer Konstanz bietet es für ca. 50 % eines Altersjahrgangs eine qualifizierte Berufsausbildung. Dieses, aus international vergleichender Perspektive auch als »deutscher Sonderweg« bezeichnete System, erfreut sich bei den Schulabgängern einer großen Attraktivität und ist nach wie vor die erste Wahl bei der Suche nach einer Ausbildung außerhalb der Hochschulen.

Walden weist nach, dass der in den Jahren 1992 bis 2004 stattgefundene Rückgang der Quote von Ausbildungsanfängern im dualen System und die korrespondierende Zunahme von Eintritten in das Schulberufssystem und die berufliche Grundbildung »vor allem auf das knappe Angebot an Ausbildungsplätzen und nicht auf eine nachlassende Attraktivität der betrieblichen Ausbildung auf Seiten der Jugendlichen zurückzuführen ist. (…) Es ist davon auszugehen, dass der Anteil der betrieblichen Ausbildung wieder deutlich ansteigen würde, wenn das Angebot der Betriebe ausgeweitet werden würde« (Walden 2006, S. 43). Die Aussage wurde durch die leicht steigende Quote des dualen Systems in den darauf folgenden Jahren des Aufschwungs 2005 bis 2007 bestätigt. Diese rein quantitative Betrachtung von Angebot und Nachfrage nach dualen Ausbildungsplätzen reicht allerdings nicht aus, um die Gründe der Schwankungen und darüber hinaus Perspektiven für die Entwicklung des dualen Systems hinreichend zu beschreiben. Hierfür sind auch qualitative Fragen nach Zuschnitt, Ausbildungsinhalten und Modernität der angebotenen Berufe zu stellen und zu beantworten.

Ein hervorzuhebendes Merkmal des dreisektoralen deutschen Berufsbildungssystems ist die hohe quantitative Konstanz der Relationen zwischen den Sektoren seit dem Jahr 2000, wie die folgende Abbildung 1 zeigt.

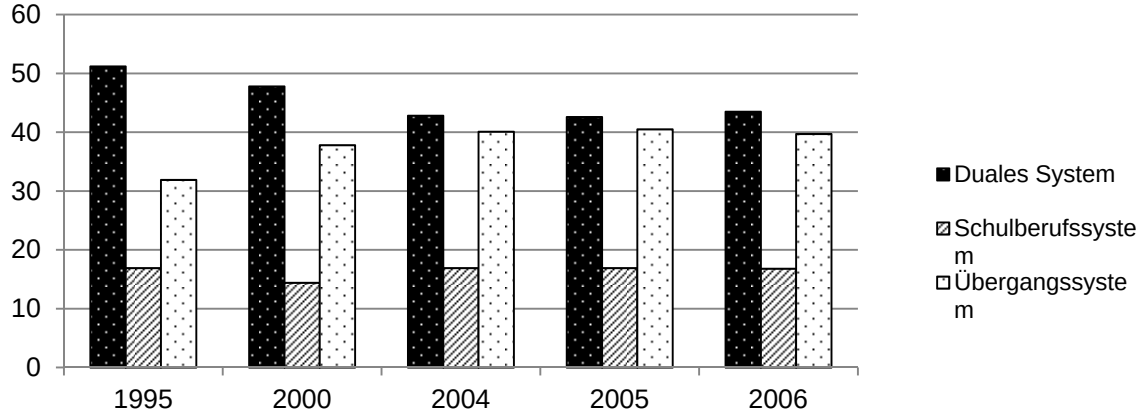


*Abb. 1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des deutschen beruflichen Ausbildungssystems 1995, 2000, 2004, 2005 und 2006 (Quelle:Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96)*

Für das Land Hessen zeigen die Zahlen für das Jahr 2006 mit 49,3 % eine überdurchschnittliche Präsenz des dualen Systems, während das Schulberufssystem mit 9,7 % in der Statistik (diese enthält allerdings nicht die (Schul-)Berufe des Gesundheitswesens) unterdurchschnittlich vertreten ist.

Die bedeutsamsten Bestimmungsgründe für die Einmündung von Schulabgängern in das Übergangssystem, das duale System, das Schulberufssystem oder in ein Hochschulstudium sind vor allem der erreichte Schul- bzw. Bildungsabschluss, zweitens ein möglicher Migrationshintergrund und in geringerem Ausmaß auch das Geschlecht.

Obgleich der Eintritt in Ausbildungsberufe des dualen Systems – anders als bei den schulischen voll qualifizierenden Berufsausbildungen oder beim Hochschulstudium – formalrechtlich nicht an Bildungszertifikate gebunden ist, spielen diese faktisch eine erhebliche Rolle. Die aus dem 19. Jahrhundert stammende Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulsystems findet bis heute ihr Abbild in einer entsprechenden Segmentation der Schulentlassenen und ihrer Verteilung auf entsprechend segmentierte Ausbildungsbereiche. So münden Hauptschüler auch heute noch vorwiegend, sofern sie einen Ausbildungsplatz finden, in Ausbildungsberufe des Handwerks, der Landwirtschaft und der Hauswirtschaft, Realschüler und teilweise auch Abiturienten in kaufmännisch-verwaltende, technisch-industrielle, freie und dienstleistende Berufe, Abiturienten dagegen überwiegend in das Hochschulstudium.

Bedeutsam ist vor allem, dass die allgemeine Vorbildung der Auszubildenden der beiden großen Ausbildungsbereiche Handwerk und Industrie/Handel in den letzten 15 Jahren fast konstant geblieben ist. So hat sich im Handwerk der Abiturientenanteil von ca. 5 % im Zeitraum von 1993 bis 2006 nicht verändert; nach wie vor nimmt das Handwerk dagegen den größten Teil von Abgängern mit und ohne Hauptschulabschluss auf. Der Anteil von Lehrlingen mit und ohne Hauptschulabschluss an der Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge liegt zwischen 1993 und 2006 fast konstant bei 58–60 % (vgl. BIBB-Datenreport).

Die Segmentation nach schulischer Vorbildung auf die drei wesentlichen Ausbildungsbereiche bleibt jedoch zu oberflächlich, denn sie nimmt die großen Unterschiede der heute vorhandenen und zum Teil neuen Berufe innerhalb der traditionellen Bereiche nicht in den Blick. Von der Autorengruppe Bildungsberichterstattung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008S. 110f) werden hierarchisch gestaffelte Berufssegmente, in denen sich das dreigliedrige allgemeinbildende Schulsystem (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) widerspiegelt, unterschieden:

- Das obere Segment der Abiturientenberufe
  Hierbei handelt es sich um kaufmännisch-verwaltende Berufe im Bereich von Handel und Industrie, die IT- und die Medienberufe. Der Frauenanteil liegt hier (mit Ausnahme der Fachinformatiker) bei z. T. weit über 50 %. Die Abiturienten stellen mittlerweile in allen Berufen dieses Segmentes die Mehrzahl.

- Das Segment der oberen Mitte
  In diesem Segment dominieren die Absolventen mit mittlerem Abschluss, gefolgt von den Abiturienten. Vertreten sind die Berufe des oberen Segments, hinzukommen einige Industrieberufe (Industrieelektroniker, Mechatroniker, Chemielaborant). Auch in diesem Segment sind keine handwerklichen Berufe enthalten.
- Das Segment der unteren Mitte
  Auch hier dominieren Absolventen mit mittlerem Abschluss, gefolgt von Hauptschülern und einem kleinen Anteil von Abiturienten (10 %). Das Segment enthält gewerblich-technische Berufe aus Handwerk und Industrie.
- Das untere Segment
  In diesem »Hauptschulsegment« finden sich die klassischen handwerklichen Berufe des Bau- und Baunebengewerbes, die handwerklichen Ernährungsberufe und einige personenbezogene Dienstleistungsberufe. Männer bilden die deutliche Mehrheit dieses Segments.

Diese Herausbildung und Verfestigung von hierarchisch geordneten Ausbildungssegmenten nach Schulabschlüssen erweist sich seit 1993 als stabil. Sie bewirkt »die innere Differenzierung des Systems, die teilweise curricular geplant ist und sich teilweise dezentral vor allem in Folge der unterschiedlichen Schulabschlüsse der Auszubildenden entwickelt hat« (Bosch 2008, S. 245). Nach Auffassung der Autorengruppe Bildungsberichterstattung reflektiert das mit der Herausbildung der beiden oberen Segmente verbundene »Upgrading der Wissensanforderungen« die zunehmende Bedeutung von Berufen, »bei denen ein hohes Maß an strategischem Umgang mit Wissen und Kommunikation erforderlich ist, das die Ausbildungsbetriebe Schülerinnen und Schülern (…) nicht zutrauen« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 111). Die fehlende Repräsentanz von Hauptschülern in den beiden oberen Segmenten und ihre Konzentration im untersten Segment ist demnach nicht auf einen Verdrängungswettbewerb nach dem »Kaskadenmodell«, sondern auf ihr für viele moderne Berufe unzureichendes Bildungsniveau zurückzuführen. Oder anders herum: Die zahlreichen Beteiligten am Berufsbildungssystem leisten bisher keinen Beitrag zur Überwindung dieser Situation. Für die Bildungsstätten des Handwerks sollten diese eine besondere Herausforderung darstellen.

Die grundsätzliche Offenheit der Berufe des dualen Berufsbildungssystems für Bewerber mit Hauptschulabschluss erweist sich damit in der Praxis als unrealistische Fiktion. Es zeichnet sich für auch das Handwerk ein bedrohlicher Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften ab (vgl. Esser et al. 2003, S. 15 ff). Denn für viele Handwerksbetriebe gilt wie für Handel und Industrie, dass

- komplexe, innovative und Gewerke übergreifende Angebots- und Serviceleistungen zunehmend vom Markt gefordert werden,

- einfache Routinetätigkeiten an Bedeutung verlieren und durch komplexe, anspruchsvolle und selbständig zu lösende Aufgaben ersetzt werden,
- die Fähigkeit des strategische Zugangs zu und des Umgangs mit Informationen sowie kommunikative Kompetenzen immer wichtiger werden,
- sie ihre Produkte und Dienstleistungen zunehmend auch für internationale Märkte anbieten müssen, um konkurrenzfähig zu bleiben.

### *Zur Kritik am dualen System der Berufsausbildung*

Vor dem Hintergrund der dargestellten Probleme des Handwerks, den für die Bewältigung der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen benötigten hoch qualifizierten Nachwuchs zu rekrutieren und auszubilden, stellt sich in erster Linie die Frage nach der Leistungsfähigkeit des dualen Systems, aber auch die Frage, welchen Beitrag die handwerklichen Bildungsstätten leisten können, um die Segmentierung der Bilungsstrukturen nicht weiter in der Berufsausbildung zu zementieren.

Nach den von Walden vorliegenden Analysen der zukünftigen Entwicklung am Ausbildungsmarkt ist auch für die nächsten Jahre in den alten Bundesländern mit erheblichen Disparitäten zwischen Angebot und Nachfrage nach dualen Ausbildungsplätzen zu rechnen, denn »gleichwohl ist dieses System sowohl aus Sicht der Betriebe als auch aus Sicht der heranwachsenden Generation weiterhin attraktiv« (Walden 2006, S. 45).

Auch wenn die Attraktivität der Ausbildung an Hochschulen und der Bedarf an akademisch Ausgebildeten nach vorherrschenden Einschätzungen von Wissenschaft und Bildungspolitik weiter ansteigen wird, so ist doch wahrscheinlich, dass auch zukünftig der gesamtwirtschaftliche Bedarf an dual qualifizierten Fachkräften vom Berufsbildungssystem nicht gedeckt wird (vgl. Brosi, Troltsch 2004). Ob durch die aktuell einsetzenden Reformen des Übergangssystems wie Jobstarter, JobConnect und anderen Programmen diese Situation verändert werden kann, ist derzeit noch nicht abzuschätzen. Aktuell stellt sich allerdings die Frage, welchen zielgerichteten Beitrag die Bildungsstätten leisten können, um die mit der Existenz des Übergangssystems einhergehende Warteschleifenproblematik abzubauen und ein quantitativ und qualitativ ausreichendes Qualifizierungsangebot im dualen System und im Schulberufssystem unterstützen zu können. Wie also lässt sich erreichen, dass ein größerer Teil von Schulabgängern die Voraussetzungen für eine qualifizierte Berufsausbildung, möglichst auch in den oberen Segmenten erlangt und eine solche Ausbildung erfolgreich absolviert? Wenn systemfremde Eingriffe, wie finanzielle Förderung von Betrieben, als nicht geeignet ausscheiden, so erscheinen Walden die folgenden Maßnahmen hierfür besonders geeignet:

- die »Schaffung außerbetrieblicher Ausbildungsplätze (unter Einbeziehung betrieblicher Praktika),

- die Einrichtung von Ausbildungsverbünden,
- sowie die Schaffung eines externen Ausbildungsmanagements« (Walden 2006, S. 46).

Sowohl die überbetrieblichen Bildungsstätten des Handwerks als auch die beruflichen Schulen könnten bei diesen Maßnahmen, die keine grundlegenden Änderungen des Berufsbildungssystems voraussetzen und daher eine Realisierungschance haben, innerhalb der dualen Berufsausbildung eine wichtige Funktion übernehmen.

Sie könnten in größerem Umfang als bisher eine vollständige und betriebsnahe Ausbildung mit integrierten Betriebspraktika in nachgefragten, voll qualifizierenden Berufen übernehmen, für die das örtliche/regionale betriebliche Angebot nicht ausreicht. Denkbar wäre auch, dass sie eine koordinierende und zentrale Rolle mit eigenen Ausbildungsanteilen in Ausbildungsverbünden zwischen mehreren Betrieben eines Handwerks/einer Innung und einer beruflichen Schule übernehmen. Und es wäre möglich, dass sie weitere koordinierende, steuernde und planende Aufgaben im Zusammenhang mit der Akquirierung, Bereitstellung und Koordinierung des regionalen und sektoralen Ausbildungsplatzangebotes, der vorberuflichen Bildung und Berufsvorbereitung und auch der Qualitätssicherung übernehmen.

Neben der Segmentation und inneren Differenzierung des dualen Berufsbildungssystems nach Schulabschlüssen erschweren aber noch weitere Barrieren eine zukunftsorientierte Rekrutierung und Aus- und Weiterbildung des hoch qualifizierten Nachwuchses im Handwerk. Diese werden seit langem diskutiert; so wurden beispielsweise bereits 1998 von Euler in einer Untersuchung zur Modernität des dualen Systems dessen zentrale Problembereiche identifiziert und Reformvorschläge entwickelt (vgl. Euler 1998).

> *Die Grundsatzkritik lautet: Das Berufsprinzip ist aufgrund gravierender Umbrüche im Beschäftigungssystem fragwürdig geworden.*

Von dieser Grundsatzkritik ausgehend, werden die Kritikpunkte in Form von Leitthesen umrissen (vgl. a.a.O., S. 3 ff):

1. Das qualitative und quantitative Angebot dualer Ausbildungsberufe deckt sich nur begrenzt mit dem Bedarf des Beschäftigungssystems.
2. Das Angebot an Ausbildungsstellen ist abhängig von konjunkturellen, regionalen und strukturellen Entwicklungen und wird zunehmend durch Strategien der Personalkostensenkung in den Betrieben beeinträchtigt.
3. Die ungleiche Verteilung von Kosten und Nutzen der Berufsausbildung führt vor allem in der Industrie zum Abbau von dualen Ausbildungsplätzen.
4. Bei den Schulabsolventen verliert das duale System (gegenüber Bachelor-Studiengängen) an Attraktivität, weil es nur einen begrenzten Zugang zu Karrierechancen bietet.

5. Das duale System wird nur begrenzt den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen von Auszubildenden und Betrieben gerecht.
6. Die betriebliche Seite der dualen Berufsausbildung zeichnet sich aus durch ein starkes Gefälle hinsichtlich der Ausbildungsqualität.
7. Die mit dem Begriff »duales System« suggerierte Integration und Gleichwertigkeit der Lernorte ist nicht gegeben. Dies erschwert das kooperative Zusammenwirken der Lernorte und bindet die Herstellung eines zusammenhängenden Ausbildungsganzen an das persönliche Engagement der Lehrenden.
8. Die Berufsschule nimmt eine weitgehend subsidiäre Rolle zur betrieblichen Ausbildung ein, bleibt in der Verfolgung eines eigenständigen Bildungsauftrages programmatisch und steht in ihrem organisatorischen und didaktischen Profil unter Legitimationsdruck.

Diese Fundamentalkritik von 1998 ist inzwischen einer differenzierteren Betrachtungsweise gewichen. Die neueren Reformvorschläge gehen durchgängig von einer Reformbedürftigkeit, aber auch Reformierbarkeit des dualen Systems aus, das in seinen Grundzügen erhalten bleiben soll. Dieses wird in der neueren Flexibilisierungsdiskussion deutlich. Bildungspolitisches Ziel ist daher die Modernisierung bzw. Flexibilisierung der Berufsbildung im Allgemeinen und der Berufsausbildung im dualen System im Besonderen unter weitgehender Beibehaltung des Berufsprinzips und der damit verbundenen Beruflichkeit bzw. Berufsförmigkeit der Ausbildung. In diesem Zusammenhang sollte der Beruf aber »als eine wesentliche Grundlage für eine Erwerbschance und als Medium sozialer Verortung« (Greinert 2008, S. 239) gesehen werden, d. h., jeder ausbildungswillige Jugendliche sollte eine ihm angemessene Berufsausbildung mit einem anerkannten Berufsabschluss erhalten. Diesen Anspruch kann das duale System derzeit allein keinesfalls erfüllen. Kooperationen zwischen dem dualen Berufsausbildungssystem und insbesondere dem Schulberufssystem – wie z. B. in Österreich und in der Schweiz schon seit längerem erfolgreich praktiziert – sollten deshalb unbedingt auf- und ausgebaut werden.[3] Ein weiterer Ansatz zur Modernisierung bzw. Optimierung und Effektivierung des dualen Systems der Berufsausbildung kann im Konzept der Verbundausbildung gesehen werden.

### *Modernisierung und Optimierung der handwerklichen dualen Berufsausbildung durch Kundenorientierung und Verbundausbildung*

Gegenüber industriellen Berufen hat Kundenorientierung als eine konsequente berufliche Orientierung an Kundenaufträgen und typischen Arbeitssituationen beim Kunden unter Berücksichtigung von speziellen Kundenwünschen in handwerklichen Berufen eine besonders hohe Bedeutung. Kundenorientierung darf dabei aber nicht nur eingegrenzt als ein freundliches und entgegenkommendes Verhalten gegenüber dem

[3] Vergleiche dazu z. B. das 2004 in Kraft getretene Berufsbildungsgesetz der Schweiz.

potenziellen oder tatsächlichen Kunden verstanden werden. Vielmehr erfordert eine kundenorientierte Sicht- und Handlungsweise, dass neben der fachlichen Kompetenz auch die Kunden mit ihren speziellen Wünschen und Interessen während des gesamten Wertschöpfungsprozesses im Mittelpunkt der beruflichen Tätigkeiten stehen müssen. Meister und Gesellen sollten sich deshalb selbst in die Lage der Kunden versetzen und sich fragen oder hinterfragen, was sie als Kunde in einer bzw. dieser speziellen Arbeitssituation als erforderlich, wünschenswert und nutzbringend ansehen würden.

Handwerkliche Berufsausbildung ist demnach gefordert, bei den Auszubildenden auch eine entsprechende berufliche bzw. soziale Handlungskompetenz herauszubilden bzw. das Konzept der Kundenorientierung als didaktische Leitidee in die Ausbildung zu integrieren. Das bedeutet eine Orientierung an möglichst realen Kundenaufträgen und Arbeitssituationen bzw. an realen handwerklichen Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Didaktisch ausgehend vom Lernfeldkonzept kann dieser Ansatz an den handwerklichen Bildungsstätten durch die systematische Untergliederung des jeweiligen Kundenauftrages in arbeitsorientierte Lernsituationen, wie z. B. »Spezifische Kundenberatung in der Planungsphase«, »Kundengerechte Einweisung in das Bedienen und Nutzen der installierten Anlage«, »Kundenbezogene Beseitigung von Störungen« oder »Kundengerechte Inspektion und Wartung der installierten Anlage« umgesetzt werden.[4]

Ausbildungsverbünde haben ihren Ursprung in den Ausbildungsbetrieben bzw. im betrieblichen Teil der dualen beruflichen Erstausbildung. Insbesondere für kleinere und mittlere Handwerksbetriebe, die nur über eingeschränkte Ausbildungskapazitäten und -ressourcen verfügen, stellt die Beteiligung an einem Ausbildungsverbund eine zweckmäßige Form dar, um die Ausbildung zu optimieren und zu effektivieren. Grundlegend sehen die Betriebe in dieser Form der Organisation der Ausbildung folgende Potenziale:

- »Initiativfunktion für weitergehende zwischenbetriebliche Zusammenarbeit,
- Schaffen zusätzlicher Ausbildungsplätze,
- Abwechslungsreiche Ausbildung auf hohem Niveau,
- Förderung der Flexibilität bei den Auszubildenden,
- Entlastung von organisatorischen Aufgaben« (BMBF 1997, S. 8).

[4] Erkenntnisse und Erfahrungen mit dem Konzept der Kundenorientierung sind z. B. im Rahmen des Modellversuchs »KUBE – Kundenorientiertes Berufshandeln an Heizungsanlagen im Rahmen der Gebäudeleittechnik« nachzulesen. Siehe dazu: Pahl. J.-P. u. a. (2001): Modellversuch KUBE. Abschlussbericht.

| Verbundmodell | Organisation/Struktur |
|---|---|
| Auftragsausbildung | Einzelne Ausbildungsabschnitte werden aus fachlichen Gründen oder wegen fehlender Kapazität an andere Betriebe oder Bildungsträger vergeben. |
| Konsortium | Mehrere kleine und mittlere Unternehmen stellen jeweils Auszubildende ein und tauschen diese zu vereinbarten Phasen aus. |
| Leitbetrieb mit Partnerbetrieb | Der Leitbetrieb ist für die Ausbildung insgesamt verantwortlich. Er schließt die Ausbildungsverträge ab und organisiert die phasenweise Ausbildung bei den Partnerbetrieben. |
| Ausbildungsverein | Mehrere Betriebe schließen sich auf vereinsrechtlicher Grundlage zusammen. Der Verein tritt als Ausbilder auf. Er übernimmt die Steuerung der Ausbildung und wird von den Mitgliedern finanziell getragen |

*Abb. 2: Modelle der Verbundausbildung im Rahmen der dualen Berufsausbildung (a.a.O., S. 12)*

Es ist erkennbar, dass diese Modelle der Verbundausbildung im Wesentlichen nur eine Kooperation im Rahmen von Ausbildungsbetrieben darstellen. Obwohl sich der Begriff »Verbundausbildung« schon seit Mitte der 1970er Jahre im berufspädagogischen Umfeld etabliert hat, gibt es bislang allerdings auch noch keine rechtlich verbindliche oder inhaltliche Definition des Begriffes. Auch ist bei berufspädagogischen Diskussionen wahrzunehmen, dass oftmals kein grundlegender Unterschied zwischen »Verbundausbildung« bzw. »Ausbildung im Verbund« gemacht wird. Darüber hinaus wird der damit gemeinte Sachverhalt in letzter Zeit in Zusammenhang mit den Überlegungen zur »Lernortkooperation« gebracht und diskutiert. Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Entwicklung eines pluralen Ausbildungssystems mit seinen vielfältigen Lernorten wird neben dem Begriff »Ausbildungsverbund« auch der Terminus »Lernortverbund« verwendet, ohne dass auch dieser eindeutig bestimmt bzw. abgegrenzt wird. Jedoch ist ein Ausbildungsverbund heute nicht mehr ausschließlich ein Zweckbündnis »mehrerer Betriebe«, denn dann wäre sogar eher der Begriff »Betriebsverbund« (Meyer, Schwiedrzik 1984, S. 1) aussagekräftiger. Derzeit steht der Terminus »Verbundausbildung« jedoch immer noch vorrangig für einen Verbund mehrerer Ausbildungsbetriebe mit dem Ziel, die Ausbildung zu optimieren oder überhaupt zu ermöglichen und sie gemeinsam zu organisieren und zu gestalten.[5]

In den letzten Jahrzehnten gab es unabhängig von den Schwierigkeiten einer begrifflichen Differenzierung von verschiedenen Seiten Definitionsvorschläge zur Klärung des Begriffes Ausbildungsverbund. So existiert vom Bundesinstitut für Be-

[5] Die hier deutlich werdende Problematik der wenig konkreten und präzisen lnterpretation von Verbünden und Zusammenschlüssen lässt eine BeIeuchtung der beiden Komposita »Verbundausbildung« bzw. »Ausbildungsverbund« sinnvoll erscheinen. Mülhausen (1992, S. 24 ff.) versucht beispielsweise das Begriffsproblem sprachwissenschaftlich zu lösen, indem er beide Wortverbindungen hinsichtlich ihres Bestimmungs- bzw. Grundwortes untersucht. Im Begriff »Ausbildungsverbund« ist das Bestimmungswort »Verbund«, also in diesem Falle der Verbund von Betrieben zum Zwecke der Ausbildung oder Teilen davon. Demgegenüber ist im Terminus »Verbundausbildung« die »Ausbildung« originär und bestimmend, die durch den Verbund von betrieblichen (und in Erweiterung auch schulischen) Berufsbildungsstätten u. a. zu einer qualitativen Steigerung der Lehr- und Effizienz führen soll.

rufsbildung eine Definition, die bis heute maßgebend geblieben ist: »Ausbildungsverbünde sind Kooperationsmaßnahmen, die zur Nutzung sonst brachliegender Ausbildungskapazitäten, zur Zusammenführung von Teilkapazitäten einzelner Betriebe für eine Vollausbildung oder zur gleichmäßigeren Auslastung nur teilweise genutzter Kapazitäten führen« (Bundesinstitut für Berufsbildung 1983). Von der gleichen Institution erfolgte später in der Schrift »Begriffe der Berufsbildung« eine weitere (Kurz-)Definition: »Ausbildungsverbund ist eine Organisationsgemeinschaft von Betrieben und/oder Verwaltungen zur gemeinsamen Ausbildung von Auszubildenden« (Bundesinstitut für Berufsbildung 1990, S. 16).

Für Georg u. a. ist der Ausbildungsverbund eine »Organisationsgemeinschaft von Betrieben und/oder Verwaltungen zur gemeinsamen Ausbildung von Auszubildenden, um durch die Koordination bisher ungenutzter Teilausbildungskapazitäten vollwertige Ausbildungsplätze zu schaffen« (Georg et al. 1991, S. 33).

Bei diesen Definitionsansätzen wurde das Ziel »Ausbildungsqualität« und das Kriterium »Einbeziehung weiterer Berufsbildungsstätten bzw. Lernorte« kaum berücksichtigt, sodass sich Verbundausbildung eher als eine zeitlich begrenzte Ausbildungsplatz-Beschaffungsmaßnahme darstellt. Nur Meyer und Schwiedrzik boten einen Ansatz, der zumindest einen pauschalen Hinweis auf die Einbeziehung auch anderer beruflicher Bildungseinrichtungen enthält. Sie umschreiben Verbundausbildung als einen »mehr oder weniger engen Zusammenschluss von Betrieben (...) – bisweilen unter Beteiligung auch anderer beruflicher Bildungseinrichtungen – mit dem Ziel der gemeinsamen Organisation und Durchführung der Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen« (Meyer, Schwiedrzik 1984, S. 1).

Eine solche erweiterte Struktur und Organisation einer Verbundausbildung sieht auch die Einbeziehung und Beteiligung von weiteren, außer- und überbetrieblichen sowie schulischen Berufsbildungsstätten vor und kann so zu effektiveren Strukturen und Konzepten insbesondere im Bereich der Lernorganisation beitragen. Im Rahmen der handwerklichen dualen Berufsausbildung betrifft dies insbesondere die Lernorte »Zentrale Berufsbildungsstätten/Bildungszentren« und »Berufliches Schulzentrum/Berufsschule«. Verbundausbildungen unter Einbeziehung dieser Berufsbildungsstätten sind in der Praxis bisher kaum organisiert worden. Grundlegende Erkenntnisse und Erfahrungen mit dieser erweiterten Form eines Verbundes sind aber vor allem im Rahmen des Modellprojekts »Verbundausbildung in den neuen Berufen der Hochtechnologie« (vgl. Bildungszentrum für Hochtechnologie 2004) gewonnen und in diversen Projektberichten sowie im Sammelband »Verbundausbildung« (vgl. Pahl et al. 2003) dokumentiert worden.

### *Dynamisierung und Flexibilisierung des handwerklichen dualen Bildungssystems im Kontext der Modularisierung*

Bereits 1970 forderte der Deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan für eine Reform des gesamten Bildungswesens ein Gesamtsystem mit durchlässigen Grenzen

ohne Sackgassen. Auch das duale System sollte seinen monolithischen Charakter durch Integration in die Sekundarstufe II im Sinne eines einheitlichen und offenen beruflichen Bildungssystems mit vielfältigen Anschlüssen an die angrenzenden Systeme des Bildungswesens und gleichwertigen Abschlüssen verlieren (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970, S. 174 ff und Deutscher Bildungsrat 1974a, S. 45 ff). Ein offenes, gestuftes Kurssystem im Sinne von anrechenbaren Bausteinen sollte dafür die curricularen und ausbildungsorganisatorischen Voraussetzungen schaffen.

Die Vorschläge des Bildungsrates wurden jedoch nicht umgesetzt. Vor dem Hintergrund des weiter bestehenden und ansteigenden Modernisierungsbedarfs kam es zu einer z. T. sehr aufgeregt geführten Diskussion angelsächsischer neoliberaler Modularisierungskonzepte wie NVQ (National Vocational Qualification) oder SVQ (Scottish Vocational Qualification) mit ihren deregulierenden Konsequenzen, die mehrheitlich abgelehnt wurden.

Gleichwohl entwickelten sich, auch unter dem Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik, moderate Formen der Modularisierung als gängige Praxis der Ordnungsarbeit des BIBB, etwa in Gestalt von Qualifizierungsbausteinen in berufsvorbereitenden Maßnahmen gemäß § 69, 1 BBiG. Die von Euler und Severing vorgeschlagenen standardisierten Ausbildungsbausteine beziehen sich dagegen auf die Ordnungsarbeit im Rahmen der Ausbildungsberufe gem. BiBG/HwO (vgl. Euler, Severing 2007). Ausgangspunkt der Vorschläge von Euler/Severing zur Entwicklung von Ausbildungsbausteinen ist ihre Kritik der begrenzten Flexibilität des deutschen dualen Systems in drei zentralen Punkten (vgl. a.a.O., S. 27 ff):

1. Die Ordnungsarbeit der Berufe konzentriert sich noch immer schwerpunktmäßig auf Monoberufe ohne Spezialisierungen und berufsübergreifend systematisierte Differenzierungen, die Anschlussmöglichkeiten zu angrenzenden Berufen und weiterführenden Bildungsgängen (z. B. Hochschulen) ermöglichen würden.
2. Das monolithische, d. h. ohne Binnenstrukturierung bestehende deutsche duale System bietet kaum Anschluss- und Übergangsmöglichkeiten von bzw. zu vorgelagerten, nachgelagerten oder parallelen Bildungsgängen.
3. Dem deutschen dualen System sind zentrale Ziele der europäischen Berufsbildungspolitik (EQR und ECVET) wie horizontale und vertikale Durchlässigkeit, Anerkennung informell erworbener Kompetenzen und mangelnde innere Differenzierung von Eingangsvoraussetzungen und Abschlüssen wesensfremd.

Die von Euler/Severing vorgeschlagen Baustein-Systeme enthalten standardisierte, zertifizier- und anrechenbare Grundlagenbausteine, vertiefende Spezialbausteine und aufbauende Wahlpflichtbausteine. Sie sollen sowohl im dualen System, im Übergangssystem und in der vollzeitschulischen Berufsbildung eingesetzt werden und ermöglichen damit eine horizontale und vertikale Durchlässigkeit und Flexibilität.

Inzwischen scheint sich der eingeschlagene Weg in die Modularisierung unter Beibehaltung des Berufsprinzips als gängige Praxis herauszubilden. Für Kloas vom Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) stellt sich nicht mehr die Frage, ob modularisiert werden soll, sondern nur noch die Frage, wie das geschehen soll (vgl. Kloas 2007). Er hält die Vorschläge von Euler/Severing für grundsätzlich konsensfähig. Eine ähnliche Position nimmt der Präsident des BIBB ein und weist darauf hin, dass Ausbildungsbausteine im Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) des BMBF diskutiert wurden (vgl. Kremer 2007). Jugendliche ohne duale Ausbildungsplätze im Übergangssystem und in der vollzeitschulischen Berufsausbildung könnten damit eine gestufte, sukzessive Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen erhalten. Es wäre möglich, daran unterschiedliche Lernorte (auch Kompetenzzentren des Handwerks) und Lernortkombinationen zu beteiligen.

Nicht weit davon entfernt ist auch der Deutsche Handwerkskammertag (DHKT), wenn er eine »zielgerichtete Modularisierung« unter Beibehaltung des Berufsprinzips favorisiert. Diese »Ziele einer Modularisierung können dabei die bessere Anbindung der Berufsvorbereitung sowie der Weiterbildung an die Ausbildung, die Einbeziehung spezialisierter Betriebe in eine Verbundausbildung, die Aktualisierung und Verknüpfung von Berufsbildern, die Individualisierung der Ausbildung und die flexiblere Berücksichtigung von Betriebsinteressen sein« (Deutscher Handwerkskammertag 2007, S. 17).

Das Baukastensystem als Mittel der Flexibilisierung, Individualisierung und Entgrenzung ist auch der Kerngedanke des 2004 vorgestellten Berufslaufbahnkonzeptes des ZDH. Es soll über Berufsbaukästen und ein integriertes System von aus- und lebenslanger Fortbildung zum Handwerksexperten ein zusammenhängendes, individualisiertes und gestuftes berufliches Bildungssystem geschaffen werden, das sowohl eine gleichwertige Wahl- als auch eine Entwicklungsperspektive zum schulisch-akademischen Bildungsweg darstellt (vgl. Zentralverband des Deutschen Handwerks 2004).

Die vom ZDH entwickelten Vorschläge für eine Reform des handwerklichen Berufsbildungssystems enthalten die folgenden Reformschritte und Maßnahmen:

1. Engere Verzahnung von vorberuflicher und beruflicher Bildung, u. a. durch Intensivierung der Lernortkooperation zwischen Handwerk (ÜBS) und allgemeinbildenden Schulen und Intensivierung von Praktika.
2. Erwerb höherwertiger allgemeinbildender Schulabschlüsse und Schaffung von Zugängen zu Hochschulen durch ausbildungsbegleitende Zusatzqualifikationen, Hochschulzugangsberechtigungen für Meister und berufsbezogene Bachelor-Studiengänge.
3. Strukturierung der Aus- und Weiterbildungsangebote des Handwerks in europakompatible Berufsbaukästen in Gestalt schrittweise aufbauender, kontinuier-

licher und aufstiegsorientierter Baukastenstrukturen, die bei den bestehenden (dualen) Berufsbildungsstrukturen ansetzen.

#### *Entwicklungsperspektiven der Bildungsstätten des Handwerks*

Für die Bildungsstätten des Handwerks eröffnen sich bei einer mit einiger Wahrscheinlichkeit zu erwartenden Fortführung des eingeschlagenen Modernisierungstrends unter Beibehaltung des Berufsprinzips die folgenden Entwicklungsperspektiven:

1. Über zertifizierte und auf eine Berufsausbildung anrechenbare Berufsbildungsbausteine, die sich auf Tätigkeiten und Kompetenzen anerkannter Ausbildungsberufe beziehen, werden die Maßnahmen des Übergangssystems effektiviert und aufgewertet. Die Bildungsstätten können bei der Entwicklung solcher Bausteine z. B. auf vorhandene Erfahrungen und Angebote der Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU) zurückgreifen.
2. Schüler vollzeitschulischer berufsqualifizierender Ausbildungsgänge können im Rahmen von Lernortverbünden an Baukasten-Angeboten von Bildungszentren teilnehmen, ggf. auch in duale Ausbildungen wechseln.
3. Über baukastenförmige Zusatzangebote, an denen die Bildungszentren des Handwerks beteiligt werden, können höherwertige Bildungsabschlüsse im Übergangssystem, in der dualen Berufsausbildung und in der vollzeitschulischen Berufsausbildung erreicht werden.
4. Die Meisterausbildung wird erweitert durch aufeinander aufbauende vor- und nachgelagerte Qualifikationsstufen bis zum berufsbezogenen Bachelor aufgewertet, werden.
5. Die beruflichen Weiterbildungsangebote werden aus ihrer isolierten Lage herausgenommen, indem sie als Bausteine, z. B. in das Berufslaufbahnkonzept, integriert werden.

Die aufgezeigten Perspektiven machen deutlich, dass die Bildungsstätten von einer Modernisierung und Flexibilisierung des Berufsbildungssystems erhebliche Impulse auf ihre bereits jetzt bestehenden, aber sehr unterschiedlich entwickelten Geschäftsfelder erwarten können. Faktisch laufen diese Entwicklungen darauf hinaus, dass die Bildungsstätten zu einem integralen Bestandteil des Berufsbildungssystems werden, wobei die rechtlichen Zuständigkeiten durch Wahrung des Berufsprinzips erhalten bleiben.

### 3.2 *Struktur und Entwicklungstendenzen des Übergangssystems und Konsequenzen für die Bildungsstätten des Handwerks*

Schulabgänger, die weder in ein Hochschulstudium noch unmittelbar im Anschluss an die Schulentlassung in ein Arbeits- oder vergleichbares Beschäftigungsverhältnis

einmünden, werden vom so genannten »Übergangssystem« aufgenommen. Dieses in den beiden letzten Jahrzehnten nahezu unkontrolliert angewachsene »dysfunktionale Teilsystem der Berufsbildung« (Greinert 2008, S. 241) mit seiner unübersichtlichen Struktur umfasst Maßnahmen und Bildungsgänge sehr unterschiedlicher Zielrichtungen. Allen Maßnahmen und Bildungsgängen, die von außerschulischen Trägern und beruflichen Schulen angeboten werden ist gemeinsam, dass sie keinen qualifizierten Berufsabschluss bieten. Hierunter fallen auch teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Ausbildungsjahr angerechnet werden (das schulische BGJ wird nur in Hessen und Niedersachsen angerechnet). Sie sind auch Vorsaussetzung für die Aufnahme einer voll qualifizierenden Ausbildung. Die wesentlichen einzelnen Maßnahmen/Bildungsgänge des Übergangssystems sind:

- die Einstiegs-Qualifizierung Jugendlicher (EQ) für »Marktbenachteiligte Jugendliche«,
- das Jugendsofortprogramm,
- die berufsvorbereitenden Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BA),
- die sonstigen schulischen Bildungsgänge zur Förderung der Berufsreife und zum Nachholen fehlender Bildungsabschlüsse,
- die Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag (JoA), die noch der Schulpflicht unterliegen ,
- das schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ),
- das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) in Vollzeitform und
- die Berufsfachschulen (BFS), die keinen qualifizierten beruflichen Abschluss vermitteln.

Im Schuljahr 2007/2008 befanden sich in Hessen von den 190.214 Schülern an beruflichen Schulen insgesamt 12.464 in den verschiedenen Maßnahmen des Übergangssystems der Berufsschulen, 111.836 in der dualen Teilzeitberufsschule und 24.981 an den ein- und zweijährigen sowie Höheren Berufsfachschulen, von denen die letzteren zu einem voll qualifizierenden Berufsabschluss führen und damit nicht zum Übergangssystem gehören.

Das schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ), ursprünglich konzipiert als erstes anzurechnendes Jahr einer voll qualifizierenden Berufsausbildung nach BBiG/HwO, gehört faktisch zum Übergangssystem, da im Schuljahr 2006/2007 von den insgesamt 3.991 Schülern in Hessen nur 22 % in eine nicht verkürzte Ausbildung und nur 4 % in eine verkürzte Ausbildung (also mit Anrechnung des BGJ) eintraten (vgl. Kisseler, Kuse 2008, S. 38 f). Das verfehlte bildungspolitische Ziel des BGJ, als erstes Jahr einer dualen Berufsausbildung zu fungieren, spiegelt sich auch in der Motivation der Teilnehmer des BGJ, die von dem Besuch lediglich eine Verbesserung ihrer Allgemeinbildung, aber keine berufliche Qualifikation erwarten.

Die ein- und zweijährigen Berufsfachschulen (BFS), die berufliche Grundfertigkeiten vermitteln und die Chance zum Nachholen fehlender Bildungsabschlüsse aber keinen beruflichen Abschluss bieten, stellen mit 37 % der Teilnehmer im Übergangssystem (2006) den größten Anteil dar, gefolgt von den berufsvorbereitenden Maßnahmen der BA mit ca. 21 %. Bemerkenswert ist die hohe regionale und zeitliche Konstanz (seit dem Jahr 2000) der Verteilungsquoten der einzelnen Maßnahmen auf die Bundesländer.

Aufgrund der unterschiedlichen Zielsetzungen, Trägerschaft und Struktur der Maßnahmen/Bildungsgänge des Übergangssystems ist deren Bedeutung für die Bildungszentren des Handwerks spezifisch zu bewerten. Die Effektivität der Maßnahmen/Bildungsgänge des Übergangssystems an beruflichen Schulen wie die teilqualifizierenden BFS, das BGJ und das BVJ dürfte durch eine stärkere Verzahnung mit den örtlichen/regionalen Handwerksbetrieben mit Sicherheit verbessert werden; dabei könnten die Bildungszentren eine koordinierende und steuernde Funktion übernehmen. Umgekehrt ist denkbar, berufliche Schulen mit allgemeinbildenden und fachtheoretischen Angeboten an den Maßnahmen zu beteiligen, die federführend von den Bildungszentren durchgeführt und getragen werden, z. B. an Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit.

Das Übergangssystem und in geringerem Ausmaß auch das Schulberufssystem expandierten in dem Maße, wie das duale System nicht mehr imstande war, der Nachfrage von Schulabgängern nach qualifizierten Ausbildungsplätzen nachzukommen.

Mit insgesamt über 503.000 jährlichen Neuzugängen hatte im Jahr 2006 dieses aus einer Vielzahl unterschiedlicher Bildungsgänge und Maßnahmen bestehende, unübersichtliche Gebilde nahezu die gleiche Größe wie das duale System mit ca. 550.000 Neuzugängen. Infolge der aktuellen Wirtschaftskrise ist zu erwarten, dass sich das Übergangssystem weiter ausweiten wird.

Was sind nun die Gründe für die überraschend hohe und bemerkenswert konstante Zahl junger Menschen, die abweichend von ihren ursprünglichen Präferenzen, nämlich eine Ausbildung im dualen System zu absolvieren, im Übergangssystem »zwischengelandet« sind?

1. Nach übereinstimmenden Aussagen von Ausbildungsverantwortlichen der einstellenden Betriebe und den Ergebnissen unserer Fallstudien sind die Anforderungen an die schulische Vorbildung sowie die kognitiven, personalen und sozialen Lernvoraussetzungen an Auszubildende gestiegen. Nach wie vor behalten die traditionellen Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit, Sauberkeit, Qualitätsbewusstsein und Anpassungsfähigkeit gerade auch im Handwerk ihren hohen Stellenwert.
2. Die Zahl von Arbeitsplätzen mit vergleichsweise niedrigem Qualifikationsniveau nimmt kontinuierlich ab, neue Arbeitsplätze entstehen vor allem im

Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen und bei den qualifizierten Tätigkeiten im Bereich der produktionsnahen Dienstleistungen und Serviceangebote.

3. Das duale System verliert aus diesen Gründen zunehmend seine traditionelle Funktion, auch bildungsschwächere Schulabgänger beruflich zu integrieren.

Neben seiner für viele Teilnehmer demotivierenden Wirkung wird vor allem die geringe bildungsökonomische Effektivität des Übergangssystems kritisiert. Baethge spricht von Zeitverschwendung und begrenzten Wirkungen (vgl. Baethge 2008). So sind auch zweieinhalb Jahre nach Schulende noch 50 % der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss noch ohne eine qualifizierende Ausbildung. Dass gilt verstärkt für Jugendliche mit Migrationshintergrund, von denen nur ein Drittel nach zwei Jahren in eine qualifizierende Berufsausbildung eingemündet sind. Insgesamt gelingt es nur etwa der Hälfte der Bildungsteilnehmer des Übergangssektors, überhaupt in eine solche Ausbildung zu kommen. Für die andere Hälfte bleibt der hohe zeitliche und finanzielle Aufwand ohne Erfolg, sie bleiben auch nach mehreren Warteschleifen ohne eine berufliche Qualifikation und haben damit nur sehr geringe Chancen auf eine berufliche Laufbahn. Mit der Teilnahme an den Maßnahmen des Übergangssystems ist zudem ein erhöhtes Risiko der Ausbildungslosigkeit und damit der späteren Arbeitslosigkeit verbunden. »Besonders häufig nehmen Jugendliche, die über schlechte schulische Voraussetzungen verfügen, an solchen Maßnahmen teil. Hierdurch können ihre Nachteile in Bezug auf die Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten und eine Ausbildung erfolgreich zu durchlaufen, jedoch nicht immer ausgeglichen werden. (…) Zudem besteht die Gefahr, dass der wiederholte Besuch von Übergangsmaßnahmen (…) für die Jugendlichen zum Stigma wird« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 218).

Es ist angesichts der absehbaren, gleichwohl ungewollten »Konsolidierung« des Übergangssystems für einen wahrscheinlich unabsehbaren Zeitraum bemerkenswert, dass erst sehr spät Ansätze (ab 2003 und später) wie z.B. Jobstarter im Bund oder OLOV in Hessen Fuß gefasst haben, um die geringe Effektivität dieses aufwendigen, pseudo-berufsbildenden »Systems« zu verbessern.

Erforderlich wäre zumindest eine Verbesserung seiner Leistungen durch eine Optimierung des Übergangsmanagements zwischen Schule, Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem. Beispielsweise könnten

- erbrachte Leistungen im Übergangssystem zertifiziert und auf eine voll qualifizierende Berufsausbildung angerechnet werden,
- in größerem Ausmaß Betriebspraktika in die Maßnahmen integriert werden,
- eine stärkere Verzahnung mit der beruflichen Erstausbildung im Schulberufssystem in Verbindung mit den Bildungszentren des Handwerks hergestellt werden. Damit wäre es möglich, die Kapazitäten und Erfahrungen im Bereich

der Überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU) einzubringen, um den Jugendlichen, die sich im Übergangssystem befinden, eine voll qualifizierende Berufsausbildung zu ermöglichen.

Das zentrale quantitative Erfolgskriterium für das Controlling dieser Ansätze wäre die Verkürzung der Übergangszeit in eine voll qualifizierende Berufsausbildung.

Die notwendige Effektivitätssteigerung der Maßnahmen des Übergangssystems erfordert auch ein effektiveres qualitatives Bildungscontrolling, also eine Feststellung der tatsächlich mit der Teilnahme erworbenen Kompetenzen als eine Voraussetzung der anzustrebenden Zertifizierung. Darüber hinaus ist eine Neuordnung, Systematisierung und Regulierung dieses aus dem Ruder gelaufenen dysfunktionalen Systems der Berufsbildung einzuleiten, denn die Maßnahmen und Bildungsgänge dieses System haben Auswirkungen auf die institutionellen, strukturellen und lernorganisatorischen Perspektiven der Berufsbildung im Allgemeinen und des dualen Systems im Besonderen.

## 3.3 *Struktur und Entwicklungstendenzen des Schulberufssystems und Konsequenzen für die Bildungsstätten des Handwerks*

### *Gliederung und Struktur des Schulberufssystems*

Wie das Übergangssystem, so ist auch das Schulberufssystem durch eine große Heterogenität und geringe Transparenz der einzelnen Bildungsgänge gekennzeichnet. Dieser Sachverhalt ist auch der institutionellen und rechtlichen Zuständigkeit der Kultus-/Bildungsminister der 16 Länder geschuldet, wodurch eine bundesweit vereinheitlichte und vergleichende Darstellung und Analyse dieses Systems schon aufgrund der defizitären Datenlage erschwert wird. Auch wenn bundeseinheitliche Standards und Organisationsformen der einzelnen Bildungsgänge des Schulberufssystems nicht existieren, kann es doch als ein eigenständiges und etabliertes Teilsystem der beruflichen Bildung betrachtet werden. Das gilt insbesondere für die Berufsbildungsgänge im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen, also für die Gesundheits- und Pflegeberufe, therapeutische Berufe (Physiotherapeuten), sozialpflegerische Berufe, medizinisch-technische und pharmazeutisch-technische Assistenzberufe sowie für die Erziehungs- und Sozialberufe (Erzieherinnen/Erzieher, Kinderpflegerinnen/Kinderpfleger; Sozialpflegerische Berufe; Hauswirtschaft und Sozialpflege).

Ein grundlegendes Gliederungskriterium des Schulberufssystems ergibt sich aus dem rechtlichen Zuständigkeitsbereich. Die Ausbildung an Berufsfachschulen in voll qualifizierenden Schulberufen wird entweder nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung in der Zuständigkeit der Bildungs-/Kultusminister, oder (insbesondere in den Gesundheits- und Pflegeberufen) nach Landesgesetzen und -regelungen an den Schulen des Gesundheitswesens (SdG) außerhalb BBiG/HwO durchgeführt.

Lediglich 7,8 % der 213.000 Schülerinnen/Schüler des Schulberufssystems (2006) wurden in Berufen nach BBiG/HwO ausgebildet. Diese Quote stagniert aufgrund der gegenwärtig von der staatlichen Berufsbildungspolitik und den Sozialpartnern präferierten dualen Ausbildung; die schulische Berufsausbildung soll lediglich eine nachgeordnet-substituierende Funktion behalten. Es stellt sich aber angesichts des allseits prognostizierten zukünftigen Defizits an betrieblichen Ausbildungsplätzen und Mangels an qualifizierten Fachkräften die Frage, ob diese Position aufrechterhalten werden kann.

Wie die folgende Abbildung 3 zeigt, stellen die Gesundheits- und Pflegeberufe mit ca. 25 % den weitaus höchsten Anteil der Schülerinnen und Schüler des Schulberufssystems. Insgesamt ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler in den Berufen der personenbezogenen Dienstleistungen doppelt so hoch wie im Bereich der technischen und kaufmännischen Assistenzberufe.

| **Berufecluster** | **Anzahl der Schülerinnen und Schüler (davon weiblich in %) 2006** |
|---|---|
| BBiG-/HwO-Berufe | 16.656 (67 %) |
| Technische Assistenzberufe | 11.306 (28 %) |
| Kaufmännische Assistenzberufe | 17.356 (60 %) |
| Wirtschaftsinformatikberufe | 13.722 (14 %) |
| Fremdsprachenkorrespondenten | 6.032 (83 %) |
| Assistenzberufe der Mediengestaltung | 6.047 (30 %) |
| Therapeutische Berufe (Physiotherapeuten) | 18.117 (74 %) |
| Gesundheits- u. Krankenpflegeberufe | 48.967 (71 %) |
| Medizin. u. pharmazeutische Assistenzberufe | 7.661 (8 %) |
| Erzieher u. Kinderpfleger | 28.589 (89 %) |
| Sozialpflegerische Berufe | 25.402 (80 %) |
| Sonstige | 3.988 |

*Abb. 3: Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr des Schulberufssystems 2006 (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 105)*

Das Schulberufssystem zeichnet sich durch eine vergleichsweise hohe Dynamik aus. Starke Zuwächse der Schülerinnen- und Schülerzahlen gehen im Wesentlichen auch auf das Konto der modernen Berufscluster Mediengestaltung, Wirtschaftsinformatik und kaufmännischen Assistenzberufe zurück. Diese Dynamik ist Ausdruck und Resultat des Faktums, dass das Schulberufssystem offensichtlich in stärkerem Ausmaß dem anhaltenden Tertiärisierungstrend in Richtung hoch qualifizierter Dienstleistungsberufe entgegenkommt als das duale System mit seiner noch immer bestehenden Betonung des sekundären Sektors der Volkswirtschaft.

Die Berufe des Schulberufssystems sind mit Ausnahme der technischen Assistenzberufe und der Wirtschaftsinformatikberufe weiblich dominiert. Der Frauenanteil in den voll qualifizierenden Berufsfachschulen liegt bei 60 %, in den Schulen des Gesundheitswesens bei 80 % (vgl. Waltraud Cornelißen 2005); junge Männer münden dagegen häufiger in das duale System der betrieblichen Berufsausbildung mit seinem Schwerpunkt bei den Fertigungs- und Produktionsberufen, einschließlich der handwerklichen Berufe. Die Übergangsquote von Schulabgängerinnen in eine duale Berufsausbildung liegt bei 30,8 %, die der Schulabgänger dagegen bei 45,2 %; in das Schulberufsystem münden umgekehrt mehr Frauen als Männer: 18,3 % vs. 5,8 % (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2009a, S. 77). Nach wie vor ist also eine deutliche geschlechtsspezifische Segmentation im Berufsbildungssystem und seinen Teilsystemen festzustellen.Von 2000 bis 2006 stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler im Schulberufssystem um 22 %; die Zahl im dualen System stieg dagegen im gleichen Zeitraum nur um 0,8 %.

Nach Schularten können voll qualifizierende, i. d. R. dreijährige Berufsfachschulen (BFS) und Fachschulen (FS) unterschieden werden. Dabei handelt es sich hier nicht um Fachschulen in der beruflichen Weiterbildung gemäß KMK-Rahmenvereinbarung vom 07.11.2002, sondern um Fachschulen, die in den gleichen Berufen wie BFS ausbilden, also um Schulen, die zu Erziehern, Heilerziehern und einigen pflegerischen Berufen ausbilden.

Weitere berufliche Fachrichtungen/Berufscluster, in denen in vollzeitschulischen, voll qualifizierenden Ausbildungsgängen ausgebildet wird, sind

- die technischen Assistenzberufe[6],
- die kaufmännischen Assistenzberufe[7],
- die Wirtschaftsinformatikberufe[8],
- die Fremdsprachenkorrespondentenberufe[9],
- die Assistenzberufe der Mediengestaltung[10].

[6] Berufsklassen der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes: 2507, 3094, 3161, 6000, 6204, 6210, 6216, 6220, 6223, 6229, 6230, 6261, 6264, 6265, 6271, 6273, 6291, 6293, 6310, 6312, 6319, 6330, 6333, 6345, 6425, 7964, 8238.

[7] Berufsklassen der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes: 7020, 7021, 7022, 7034, 7216, 7503, 7518, 7519, 7550, 7554, 7801, 7804, 7870, 7889, 7890, 9142.

[8] Berufsklassen der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes: 7742, 7743, 7744, 7792, 7801, 7803.

[9] Berufsklassen der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes: 7884, 7894, 8220.

[10] Berufsklassen der Klassifikation der Berufe des Statistischen Bundesamtes: 8340, 8341, 8343, 8346, 8354, 8364.

### *Besonderheiten des Schulberufssystems in Hessen*

In Hessen werden in der amtlichen Statistik seit 1990 keine Schülerzahlen der Schulen des Gesundheitswesens erhoben. Dieser Bereich ist jedoch quantitativ und qualitativ von zunehmender Bedeutung.

Neben den Schulen des Gesundheitswesens kann in Hessen ein schulischer Berufsabschluss an Berufsfachschulen und an Fachschulen erworben werden.

Die Zweijährigen Höheren Berufsfachschulen, die auf einem Mittleren Abschluss aufbauen, führen zu einem schulischen Berufsabschluss in den Assistentenberufen. In Hessen sind 13 Fachrichtungen für Staatlich geprüfte Assistenten eingerichtet. Im Vergleich mit der dualen Ausbildung ist die Akzeptanz der Absolventen mit einer Übergangsquote von 20 % in ein Arbeitsverhältnis gering. Dennoch wird die Assistentenausbildung positiv bewertet, da ca. 50 % diesen Bildungsgang wählen, um die Fachhochschulreife zu erwerben. Daneben gibt es die »Zweijährigen Höheren Berufsfachschulen für Fremdsprachensekretariat«. Über ein zusätzliches Bildungsangebot ist auch hier die Möglichkeit gegeben, die Fachhochschulreife zu erwerben.

Ein- und Zweijährige Fachschulen setzen in Hessen eine Berufsausbildung voraus und sind dem Bereich der beruflichen Weiterbildung zugeordnet.

Berufsbildende Schulen, die zu einem Berufsabschluss führen, sind in Hessen stark unterrepräsentiert. Allerdings stiegen die Schülerzahlen von 1995 mit 2.122 Schülern im 1. Schuljahr auf 4.541 Schüler im Jahr 2007 (vgl. Kisseler, Kuse 2008, S. 34) stark an, wenn auch auf vergleichsweise niedrigem Niveau. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler an Berufsfachschulen mit Berufsabschluss gemäß BBiG/HwO lag im Schuljahr 2007/2008 bei 8.870 (alle Schuljahre kumuliert), dagegen sind die Maßnahmen und Bildungsgänge an den Berufsschulen, die nicht zu einem Berufsabschluss führen, in der Gesamtzahl deutlich stärker ausgebaut. In anderen Bundesländern nehmen die voll qualifizierenden schulischen Bildungsgänge mit Abschluss gemäß BBiG/HwO einen erheblich größeren Stellenwert ein (Baden-Württemberg: 35.949, Bayern: 20.141, Berlin: 641, Brandenburg: 5.699 Schülerinnen und Schüler). Die in der folgenden Tabelle 4 aufgeführten Zahlen belegen, dass die voll qualifizierende schulische Berufsausbildung an Berufsfachschulen (außerhalb des dualen Systems) in Hessen derzeit bildungspolitisch als systemfremde Ausnahme gewertet wird.

Es stellt sich die Frage, ob diese Position angesichts der bundesweiten großen Dynamik des Schulberufssystems langfristig aufrechterhalten werden kann. Als eine zentrale Herausforderung der nächsten Jahre konstatiert die Autorengruppe Bildungsberichterstattung, dass der Umfang der Bildungsangebote in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens weit erhöht werden muss. Dazu gehört auch »eine Verstärkung der voll qualifizierenden Berufsausbildung und der Abbau von Umwegen beim Übergang aus der Schule « (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008), S. 13). Eine ähnliche Position nahm die Bund-Länder-Kommission für Bildungs-

planung und Forschungsförderung bereits im Jahr 2002 ein. Sie empfiehlt eine Differenzierung des Berufsbildungssystems im Sinne einer gleichwertigen Pluralität der unterschiedlichen Lernorte und Verantwortlichkeiten. Eine Weiterentwicklung der Berufsbildung sollte deshalb »die zunehmende Substitution durch schulische Berufsausbildung ebenso im Focus haben wie das duale System« (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2002, S: 10).

Die Abbildung 4 zeigt, dass der Anteil der Schüler in Bildungsgängen an BFS mit voll qualifizierendem Berufsabschluss gemäß BBiG/HwO nur 34,8 % aller Berufsfachschüler beträgt. Für zwei Drittel der BFS-Schüler ist also kein Berufsabschluss vorgesehen, da an der Fiktion festgehalten wird, dass diese mehrheitlich in eine darauf folgende Berufsausbildung einmünden. Angesichts der geringen Effektivität und des hohen Aufwandes für die unterschiedlichen Maßnahmen, die zu keinem Berufsabschluss führen, stellt sich die Frage, warum diese nicht zusammengefasst und dem Berufsschulsystem mit voll qualifizierenden Abschlüssen zugeführt werden.

| **Bildungsgang/Maßnahme** | **Schuljahr 1999/2000** | **Schuljahr 2007/2008** |
|---|---|---|
| Teilzeitberufsschule im dualen System | 125.805 (41,9) | 117.450 (40,4) |
| Schulische Maßnahmen insgesamt | 18.295 (45,1) | 12.464 (40,5) |
| Schulische Maßnahmen<br>BGJ/s | 3.612 (40,9) | 2.719 (41,7) |
| BBGV (bis 2000 BVJ) | 3.223 (38,9) | 944 (46,4) |
| EIBE | 936 (46,4) | 3.195 (38,8) |
| Berufsvorbereitende Lehrgänge der BA | 1.981 (43,9) | 2.561 (38,1) |
| Berufsschule für Arbeitslose | 5.188 (39,4) | 696 (30,0) |
| Berufsfachschulen (BFS)<br>davon BFS mit Berufsabschluss gem. BBiG/HwO | 19.987 (62,0)<br>k. A. | 24.981 (57,1)<br>8.670[11] |

*Abb. 4: Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Hessen nach Schulformen (Zahlen in Klammern: davon weiblich in Prozent) (Quelle:Hessisches Statistisches Landesamt)*

Das duale System ist »zwar in der Lage (…), für die Mehrzahl der ausbildungswilligen Bewerberinnen und Bewerber eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen. Aufgrund seiner konjunkturellen und demografischen Abhängigkeit sowie seiner strukturellen Probleme kann es jedoch weder jetzt noch zukünftig allen ausbildungssuchenden jungen Menschen einen ihnen entsprechenden Ausbildungsplatz zur Verfügung stellen« (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hessen 2008, S. 6).

Die GEW Hessen fordert daher, im Schulberufssystem bzw. an den berufsbildenden Schulen neben dem dualen System eine gleichwertige Säule der Berufsausbildung zu etablieren, in der die Bildungsgänge BGJ, BFS und höhere BFS zu einem voll

[11] Bundesinstitut für Berufsbildung 2009b, S.198

qualifizierenden schulisch/kooperativen Bildungsgang mit Abschluss nach BBiG zusammengefasst werden. Optional können neben dem Berufsabschluss auch weiterführende allgemeine Bildungsabschlüsse erworben werden.

Betriebliche Praktika und Kooperationen sollen in diesem Vorschlag ein wesentlicher Bestandteil dieser neuen BFS sein. Im diesem Kontext könnten die Bildungsstätten des Handwerks eine wichtige koordinierende und ausbildende Rolle als Scharnier zwischen den Betrieben und Beruflichen Schulen (BFS) übernehmen.

# 4 Lernorganisatorische und curriculare Aspekte dualer handwerklicher Berufsausbildung und deren Bildungsstätten

## 4.1 *Ordnungsmittel als curriculare Rahmengebungen und didaktische Steuerungsinstrumente*

Wie schon weiter vorn beschrieben, wird die handwerkliche Ausbildung insbesondere durch übergeordnete Bundesgesetze (GG, BBiG, HwO, JASchG), Rechtsverordnungen (Ausbildungsordnungen bzw. Verordnungen über die betriebliche Berufsausbildung) sowie Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz für die schulische Ausbildung geregelt. Außerdem gelten eine Vielzahl von verbindlichen schul- und berufsbildungsbezogenen Landesgesetzen (Schulgesetze, Schulverordnungen u. a.). Diese gesetzlichen Rahmengebungen in ihrer Gesamtheit werden als berufsbildende Ordnungsmittel[12] bezeichnet. Die Ordnungsmittel bilden die rechtliche Grundlage für die Ausbildung und garantieren den Akteuren Rechtssicherheit, Ausbildungsstandards und einen weitgehend gesicherten und abgesteckten Handlungsrahmen. Ordnungsmittel haben die Qualität von Rechtsnormen und binden die in der Ausbildung wirkenden Personen an deren Vorgaben.

Inhalte handwerksbezogener beruflicher Ordnungsmittel sind die berufsrelevanten sowie allgemein bildenden Wissensbestände, Gegenstände und Prozesse, die in der Ausbildung in einem bestimmten Beruf vermittelt werden sollen. Dabei können keineswegs alle denkbaren, möglichen oder verfügbaren berufsbedeutsamen Lerninhalte aufgegriffen werden. Deshalb wird versucht, für die Ordnungsmittel eine didaktisch begründete Auswahl der Inhalte zu treffen, die dann in den Curricula und in der Folge in der betrieblichen und schulischen Ausbildung Eingang finden müssen. Herkömmliche Ausbildungspläne und neuere Curricula[13] bzw. Bildungspläne unterscheiden sich hinsichtlich ihrer pädagogischen und didaktischen Ausformung sowie ihrer lernorganisatorischen Bedeutung zum Teil erheblich. So besteht heute ein weitgehender Konsens darüber, dass ein Curriculum gegenüber einem traditionellen Lehrplan einen höheren pädagogischen und didaktischen Elaborierungsgrad aufweist, denn in ersterem werden nicht nur Richtlinien und Hinweise zur lernorganisatorischen Gestaltung, sondern auch zu Methoden und Medien, zur Lern(erfolgs)kontrolle, Revision und Evaluation gegeben. Lernorganisatorisch bedeutsame Ordnungsmittel, die

---

[12] In juristischer Auslegung sind Ordnungsmittel »dem Gericht zur Hand gegebene Möglichkeiten, repressive Rechtsfolgen für einen vorausgegangenen Ordnungsverstoß anordnen zu können« (Tilch 1992, S. 1253).

[13] Heute versteht man unter einem Curriculum eine umfassende Vorgabe zur Planung, Durchführung und Kontrolle ganzer Unterrichtseinheiten, die detaillierte Angaben über Lernziele, Lerninhalte, Lernverhalten, Lernmethoden, Medien und Lernkontrollen enthält, deren Teile aufeinander abgestimmt sind und sich gegenseitig bedingen. Im Unterschied zur Didaktik akzentuiert das Curriculum somit zusätzlich »den Aspekt der konsequenten, mit wissenschaftlichen Hilfsmitteln durchgeführten oder mindestens unterstützten Planung und Kontrolle« (Klafki 1984, S. 118) der Lernprozesse.

insbesondere die Entscheidung über fachliche Lerninhalte im engeren Sinne beeinflussen, werden auch als didaktische Steuerungsinstrumente[14] bezeichnet.

Lernorganisatorisch sind in der heutigen Berufsausbildung im Allgemeinen und der handwerklichen Ausbildung im Besonderen – und damit auch in den entsprechenden Curricula – das Lernfeldkonzept (vgl. Gerds, Zöller 2001), das (vernetzte) Modulkonzept sowie Lernen im Team und im Rahmen von Projekten verbindlich. Grundsätzliche curriculare Leitziele sind dabei Selbstorganisation, Ganzheitlichkeit, berufliche Handlungsorientierung und darauf aufbauende berufliche Kompetenzentwicklung (statt Qualifikation), Kundenorientierung bzw. Orientierung an Kundenaufträgen sowie Orientierung an Geschäfts- und Arbeitsprozessen. Seit der Verabschiedung der »Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen« (KMK 1996) hat vor allem der Kompetenzbegriff wesentlich an Bedeutung gewonnen. Unter Handlungskompetenz wird danach Fachkompetenz, Humankompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz subsumiert. Noch jedoch ist nicht mit Sicherheit zu sagen, ob der Kompetenzbegriff die anderen Bildungsleitsemantiken völlig ersetzen wird. Es lässt sich aber feststellen, dass er im Rahmen der beruflichen Handlungskompetenz ein wichtiges Kriterium auch in der handwerklichen Berufsausbildung geworden ist. Voraussichtlich wird der Begriff der Kompetenz auch in den verschiedenen handwerklich-beruflichen Curricula immer stärker Einzug halten. Damit verbunden wäre eine stärkere Zuwendung zu selbstgesteuerten oder gar selbstorganisierten Ausbildungskonzepten, um den berufsbildungspolitischen Vorgaben und Anforderungen an Entwicklungen im Rahmen der EU zu entsprechen.

## 4.2 *Curricula in Schule und (Handwerks)Betrieb*

### *Maßgebliche Ordnungsmittel schulischer handwerklicher Berufsausbildung*

Maßgebliche und unmittelbare Ordnungsmittel bzw. curriculare Basis schulischer Berufsausbildung auch und insbesondere im Rahmen des dualen Systems sind die verbindlichen Rahmenlehrpläne bzw. Landeslehrpäne. Die berufs- bzw. handwerksbezogenen Rahmenlehrpläne der KMK bilden die verbindliche Grundlage für die Planung, Gestaltung und Durchführung von Unterricht an berufsbildenden Schulen. Die Länder können eigene Lehrpläne entwickeln, müssen sich dabei aber an den fachlichen Inhalten sowie den zeitlichen Bestimmungen und Vorgaben des entsprechenden KMK-Rahmenlehrplans orientieren. Bis zur Implementierung des Lernfeldkonzeptes waren die Lehrpläne generell oft noch in Form geschlossener Curricula konzipiert. Das bedeutete u. a. eine starke Formalisierung und Ausdifferenzierung, eine hohe Verbindlichkeit der Vorgaben und relativ geringe Freiräume zur Gestaltung der Lernprozesse und des Unterrichts. Selbstständiges bzw. selbstgesteuertes Lernen

[14] Synonym werden in diesem Zusammenhang die Begriffe »faktische didaktische Steuerungsinstrumente« (Nikolay 1993, S. 37 f.) und »Steuerinstrumente« (Krumm 1978, S. 654) verwendet.

wird dadurch nur in eingeschränkter Form gefordert und ermöglicht. Vor dem Hintergrund neuer berufsbildungsbezogener Leitziele wie insbesondere der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenzen hat aber das so genannte »offene Curriculum« an Bedeutung gewonnen. Offenheit bezieht sich dabei »einerseits auf die Art der Lernsituationen und damit insbesondere auf das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden. Zum anderen meint Offenheit die Rolle und auch konkret den Aufbau von Curriculum-Materialien« (Deutscher Bildungsrat 1974b, S. 20). Entsprechende handwerkliche (Rahmen)Lehrpläne sollten so konzipiert sein, dass Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden über Ziele, Inhalte, Themen, Materialien, Medien und Prozesse ermöglicht und gefördert werden.

#### *Maßgebliche Ordnungsmittel (handwerks)betrieblicher Berufsausbildung*

Maßgebliche Ordnungsmittel der betrieblichen Ausbildung im Handwerk sind ebenso wie für die schulische Ausbildung die übergeordneten Gesetze und Ordnungen (GG, BBiG, HwO) sowie darüber hinaus die verbindlichen Ausbildungsordnungen bzw. »Verordnungen über die Berufsausbildung« und die Ausbildungsrahmenpläne. Nach BBiG §§ 4 und 5 und nach HwO §§ 25 und 26 sind Ausbildungsordnungen Rechtsverordnungen, die die betriebliche – und damit auch handwerkliche – Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf (nach BMBF bzw. BIBB) bzw. handwerklichen Gewerbe (nach HwO, Anlage A) sachlich-inhaltlich regeln. Ausbildungsordnungen »als Grundlage für eine geordnete und einheitliche Berufsausbildung« (BBiG § 4 Abs. 1) werden vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit oder dem zuständigen Fachministerium im Einvernehmen mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) erlassen. Die Ausbildungsordnungen enthalten Mindestanforderungen hinsichtlich der für die Ausübung eines bestimmten Ausbildungsberufs notwendigen beruflichen Handlungsfähigkeit in Form von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten.

Neben Regelungen z. B. zur Bezeichnung des Ausbildungsberufs, zur Ausbildungsdauer und zu Prüfungsanforderungen enthalten die berufsbezogenen handwerklichen Ausbildungsordnungen auch eine Anleitung zur sachlichen und zeitlichen Gliederung der Vermittlung der beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Entsprechende Ausbildungsrahmenpläne bilden die curriculare Grundlage für die Ausbildung in einem anerkannten handwerklichen Beruf. In ihnen werden die im Ausbildungsberufsbild (nicht identisch mit dem Berufsbild!) definierten Teile bzw. Gegenstände der Ausbildung detailliert aufgeführt und diesen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten zugeordnet, die den Auszubildenden unter Einbeziehung selbstständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens so vermittelt werden sollen, das diese zur Ausübung qualifizierter beruflicher Tätigkeit im Sinne des Paragrafen § 1, Abs. 3 des BBiG befähigt werden. Darüber hinaus werden zeitliche Richtwerte (in Wochen) für das jeweilige Ausbildungsjahr vorgegeben.

Die Curricula bzw. Ausbildungsrahmenpläne haben gerade in der betrieblichen handwerklichen Berufsausbildung allerdings nicht den Stellenwert wie die Curricula bzw. Rahmenlehrpläne in der schulischen Ausbildung. Obwohl die Ausbildungsrahmenpläne für Ausbilder bzw. Handwerksmeister in jedem Fall verbindlich sind, spielt bei der Ausbildung in handwerklichen Berufen meist auch das Meister- bzw. Erfahrungswissen und die Vorbildfunktion des Meisters eine wesentliche Rolle. Viele »gute« Meister haben das bzw. ihr Curriculum im Kopf. Dementsprechend gestalten sie die Ausbildung auch auf Grundlage ihrer meist langjährigen beruflichen und ausbildungsbezogenen Erkenntnisse und Erfahrungen. Dies darf natürlich nicht dazu führen, dass curriculare Vorgaben bzw. Inhalte, Ziele und Methoden der obligatorischen Curricula nur zum Teil oder gar überhaupt nicht berücksichtigt werden. In diesem Falle könnte der Meister seine persönliche und fachliche Eignung zur Ausbildung verlieren (vgl. BBiG 2005, § 20).

### 4.3 *Lernorganisation und Curricula in der dualen handwerklichen Berufsausbildung*

Das Handwerk hat im deutschen Beschäftigungssystem eine hohe Bedeutung. So sind laut Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe (BMBF) etwa 80 der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe reine Handwerksberufe sowie weitere cirka ca. 50 Berufe sowohl Industrie- als auch Handwerksberufe. Dementsprechend muss auch der handwerklichen Berufsausbildung im Allgemeinen und der dualen handwerklichen Ausbildung im Besonderen eine hohe Bedeutung beigemessen werden. Die besonderen lernorganisatorischen Probleme handwerklicher Berufsausbildung im dualen System sowie Möglichkeiten bzw. Ansätze zur Optimierung der Ausbildungsorganisation sind zum Teil schon weiter vorn aufgezeigt worden (siehe dazu Kap. 4.1). Daher sei an dieser Stelle nur kurz auf die mögliche Organisation der Ausbildung in Form von Lernortkooperationen, Ausbildungspartnerschaften, Verbundausbildung und Bildungsnetzwerken des Handwerks hingewiesen[15]. Darüber hinaus sollte geprüft werden, ob die schulischen und (über)betrieblichen Bildungsstätten des Handwerks als »vergegenständlichte Form einer multifunktionalen Lern- und Arbeitsumgebung« unter berufs- und wirtschaftspädagogischen Kriterien (um)gestaltet und genutzt werden können. Das bedeutet z. B., dass nicht nur die fachlichen Einrichtungen, sondern auch das Gebäude selbst und die einzelnen Räumlichkeiten der Bildungsstätte als reale Lerngegenstände genutzt werden. Die eigentlichen Lernwerkstätten und Fachräume wiederum sollten so eingerichtet und ausgestattet werden, dass insbesondere selbst gesteuertes oder gar selbst organisiertes Lernen und Arbeiten sowie Gruppenarbeit ermöglicht und gefördert werden.

Im curricularen Bereich besteht vor allem das schon lange vorhandene Problem einer effizienten Abstimmung der Inhalte, Ziele und Methoden der schulischen Rah-

[15] Zu diesen Möglichkeiten der Organisation der Ausbildung siehe z. B. den Sammelband Pahl/Schütte/Vermehr (Hrsg.): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld 2003

men- bzw. Landeslehrpläne mit den betrieblichen Ausbildungsordnungen bzw. Ausbildungsplänen. Zwar ist eine horizontale und diagonale Abstimmung der Pläne u. a. durch die KMK gefordert und geregelt (KMK 1972). Die Regelungen betreffen aber im Wesentlichen nur organisatorische, inhaltliche und zeitliche Fragen. Didaktisch-methodische Abstimmungen werden dagegen kaum berücksichtigt. Um auch diesen Bereich abzudecken, sollte z. B. weiter über das Konzept »Gesamtausbildungsplan« diskutiert werden. Diese Pläne integrieren die Inhalte, Ziele und Zeitvorgaben der schulischen Rahmenlehrpläne und der betrieblichen Ausbildungspläne in einem Gesamtplan (vgl. dazu Rauner u. a. 2002).

## 5 Perspektiven der dualen Ausbildung im Handwerk und der Bildungsstätten des Handwerks – Zusammenfassung

Es wurde dargestellt, dass die Entwicklungsperspektiven der Überbetrieblichen Berufsbildungsstätten (ÜBS) des Handwerks unmittelbar von Faktoren beeinflusst werden, die aus Entwicklungen des Bildungs- und Berufsbildungssystems resultieren. Diese Einflüsse sind daher bei der Szenarienentwicklung zu berücksichtigen.

***Einflussfaktoren für das schulische »Weiter-so-Szenario«***

Angesichts der seit Gründung der Bundesrepublik festzustellenden Resistenz des Bildungssystems gegen eine grundlegende Strukturreform ist nicht zu erwarten, dass das gegliederte Schulsystem in absehbarer Zeit einem strukturell neuen Modell Platz machen wird. Das Handwerk wird daher auch zukünftig auf bildungsschwächere Ausbildungsplatzbewerber zurückgreifen müssen, um seinen Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken. Dazu gehören überproportional viele männliche Bewerber und Bewerber mit Migrationshintergrund sowie Abgänger aus dem Übergangssystem (vgl. Baden-Württembergischer Handwerkstag 2007).

Die drei Teilsysteme des Berufsbildungssystems (Übergangssystem, duales System und Schulberufssystem) außerhalb der Hochschulen werden ihre gegenwärtige Struktur und Gewichtung im Großen und Ganzen beibehalten. Die Segmentationen nach Schulzertifikaten und zugeordneten Berufen werden sich vertiefen, da neue Berufe in der Regel den beiden oberen Gruppen zugeordnet werden. Aber auch für die Berufe der beiden unteren Gruppen werden die Anforderungen weiter steigen, sodass sich die Rekrutierungsprobleme des Handwerks auf der Ebene des qualifizierten Fachpersonals weiter verschärfen werden. Als besonders nachteilig für das Handwerk erweist sich der zu erwartende Mangel an hoch qualifizierten Fach- und Führungskräften für die zunehmenden Aufgaben im Bereich von Planung, Organisation und Management. Die Meisterausbildung wird diesen Bedarf quantitativ und qualitativ nicht abdecken können, akademische Bildungsgänge der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften befinden sich in beträchtlicher Distanz von den handwerkrelevanten Arbeitsprozessen, -inhalten und -strukturen. Gleichwohl bleibt die hohe Akzeptanz der dualen Ausbildung insgesamt erhalten, allerdings in abgestuftem Ausmaß entsprechend der vier Berufsbildungssegmente.

Die Einmündungen in das Übergangssystem werden zahlenmäßig ungefähr denen in das duale System entsprechen. Eine grundlegende Reform, z. B. die Verankerung eines Rechts auf Berufsausbildung, die dieses System weitgehend überflüssig machen würde, wird nicht stattfinden.

Für das Handwerk und insbesondere dessen Bildungsstätten stellt sich die Aufgabe, sich weiterhin verstärkt an den Maßnahmen des Übergangssystems zu beteiligen, effektive Förderungskonzepte zu entwickeln und geeignete Bewerber in die Ausbildung zu übernehmen.

Auch das Schulberufssystem wird sich weiter konsolidieren. Möglich ist auch, dass die Bremsen für seine Expansion von den Ländern gelockert werden, um dem gravierenden Mangel an Fachkräften im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen, aber auch vermutlich bei den Assistenten-, Medien- und IT- Berufen zu begegnen. Eine Verzahnung der Ausbildung in den letzteren Berufen mit dem Handwerk könnte durch Betriebspraktika, Lernortverbünde und weitere Kooperationen unter Einbeziehung der Bildungsstätten erfolgen; damit könnte sich ein Reservoir von höher Vorgebildeten und Qualifizierten für das Handwerk erschließen.

Von großer Bedeutung für die Zukunftsfähigkeit des Handwerks ist die realistische Chance, das Berufslaufbahnkonzept des Handwerks unter Einschluss der Weiterbildung bis zur dualen Hochschulbildung auszubauen.

Eine moderate Modularisierung, wie sie bereits vom BIBB mit der Entwicklung von Berufsbildungsbausteinen z. B. in Form von Zusatzqualifikationen unter Beibehaltung des Berufsprinzips betrieben wird, dürfte sich weiter durchsetzen. Resultierend aus weiteren europäischen Einflussfaktoren wird es auch zu weiteren Möglichkeiten kommen, im lebenslangen (auch informellen Lernen) erworbene Qualifikationen anzuerkennen und zu zertifizieren. In diesem Kontext können sich neue Aufgaben für die Bildungsstätten als akkreditierte Zertifizierungsstellen ergeben.

#### *Einflussfaktoren für das optimistische, aber eher unwahrscheinliche Zukunftsszenario*

In diesem Szenario findet eine grundlegende Strukturreform des Bildungs- und Berufsbildungssystems statt. Das gegliederte Schulsystem weicht einem System, in dem sowohl berufsvorbereitende als auch studienqualifizierende Bildungsangebote für alle Schüler angeboten und individuelle Bildungswege zum Hochschulstudium und/oder Beruf gleichberechtigt ermöglicht werden. Auf Basis des allgemeinen Rechts auf eine qualifizierte Berufsausbildung im dualen System, an beruflichen Schulen und Hochschulen werden alle Maßnahmen des Übergangssystems zusammengefasst und zu voll qualifizierenden beruflichen Bildungsgängen ausgebaut. Ein Teil dieser Bildungsgänge wird von beruflichen Schulen übernommen, ein anderer Teil von Trägern wie den überbetrieblichen Bildungsstätten des Handwerks. Der berufliche Bildungsweg bis zur Hochschule ist voll ausgebaut. Als gleichwertig anerkannte berufliche Abschlüsse dienen primär nicht nur Berechtigungen, um damit in das »allgemeinakademische« Hochschulsystem überzuwechseln, sondern um im beruflichen Bildungssystem zu den höchsten Qualifikationsebenen des »Berufs-Hochschulsystem« durchzustoßen. Die Bildungsstätten des Handwerks sind auf allen Ebenen des beruflichen Bildungssystems von der vorberuflichen Bildung, der dualen und schulischen Erstausbildung bis zur dualen Hochschulausbildung sowie in der beruflichen Fort- und Weiterbildung engagiert.

### *Einflussfaktoren für das pessimistische, aber ebenfalls unwahrscheinliche Zukunftsszenario*

Nach diesem Szenario wird die duale Ausbildung an Akzeptanz deutlich verlieren, die Abschlüsse werden den niedrigen Qualifikationsebenen des europäischen/nationalen Qualifikationsrahmens zugeordnet. Komplementär dazu nimmt die Attraktivität des Hochschulstudiums weiter zu.

Das gegliederte Bildungssystem bleibt unverändert, die Qualifikationsanforderungen des Beschäftigungssystems steigen weiter an, ein steigender Anteil von Schulabgängern mündet entweder in das akademische Hochschulsystem, oder in das Übergangssystem. Die Quote derjenigen, die weder die Berufsreife noch die Studierfähigkeit besitzen, steigt weiter an.

Die Bildungsstätten des Handwerks konzentrieren sich auf die Suche nach neuen Geschäftsfeldern sowie auf die sich ausweitenden Maßnahmen des Übergangssystems und auf die verbleibenden Aufgaben in einem qualitativ reduzierten dualen System.

### *Das Berufslaufbahnkonzept des Handwerks – ein weitreichender Entwurf für die Verbindung von Tradition und Modernität im Kontext zunehmender Fragmentierungen des Bildungs- und Berufsbildungssystems*

Es wurde eingangs im historischen Rückblick bereits erwähnt, dass der Zentralverband des Handwerks mit seinem Berufslaufbahnkonzept einen Zukunftsentwurf vorgelegt hat, der an die identitätsstiftende und die Kompentenzentwicklung im Lebenslauf fördernde Tradition des Handwerks mit der Trias Lehrling-Geselle-Meister anknüpft.

Darüber hinaus erscheint das Berufslaufbahnkonzept (Esser 2009) in besonderer Weise geeignet, die vielfältigen aufgezeigten und sich weiter vertiefenden Gräben zwischen den sich ausdifferenzierenden Subsystemen des deutschen Bildungs- und Berufsbildungssystems zu überbrücken. Die steigenden Zahlen von Ausschlüssen und Abbrüchen von Bildung und Berufsbildung (vor allem von Teilnehmern mit Migrationshintergrund und sozial/ökonomisch Benachteiligten) belegen diese Entwicklung. Sie erfordern im Kontext des demografischen Wandels und des zu erwartenden Fachkräftemangels ein Konzept, das geeignet ist, die Integrationschancen durch ein differenziertes und flexibles System von Anschlüssen und Übergängen in allen Lebensphasen und auf allen Bildungs-/Qualifikationsniveaus zu verbessern.

Das Berufslaufbahnkonzept bietet diese Möglichkeit dadurch, dass es eine Vielzahl solcher Anschlüsse und Übergänge zwischen den Teilsystemen herstellt. Es bildet tragfähige Brücken zwischen

- der vorberuflichen und beruflichen Bildung an der Schwelle von Schule und Erstausbildung, z.B. durch Ausbildungsbausteine und gelenkte Praktika,

- unterschiedlichen allgemeinen Bildungsabschlüssen, z.B. durch Stütz- und Förderkurse und Nachholen fehlender Abschlüsse,
- Erstausbildung und Übergang in den Beruf an der sog. »Zweiten Schwelle«, z.B. durch zertifizierte Zusatzqualifikationen,
- den unterschiedlichen beruflichen Qualifikationsniveaus einer kohärenten beruflichen Laufbahn vom Lehrling, z. B. bis zum Ingenieur/Betriebswirt durch lebensbegleitendes Lernen, Aufstiegsfortbildung und Anerkennung beruflicher Qualifikationen (Meistervorbereitung, Studienvorbereitung),
- unterschiedlichen Dimensionen von Bildung: fachlich-technische Bildung, ökonomische Bildung, soziale und humane Kompetenzen (»soft-skills«), sowie zwischen unterschiedlichen beruflichen Feldern/Fachrichtungen.

# 6 Anhang

## 6.1 *Literaturverzeichnis*


Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: WBV.

Baden-Württembergischer Handwerkstag (2007): Fehleinschätzungen zur Hauptschule und zum gegliederten Schulsystem. Stuttgart.

Baethge, Martin (2008): Das Übergangssystem. Struktur, Probleme, Gestaltungsperspektiven. In: Münk, D. (Hg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 53–67.

Bildungszentrum für Hochtechnologie (Hg.) (2004): Verbundausbildung in den neuen Berufen der Hochtechnologie. Abschlussbericht zum Modellprojekt. Dresden.

BMBF (Hg.) (1997): Ausbilden im Verbund. Anregungen und Tipps für kleine und mittlere Betriebe. Bonn/Bielefeld.

Bosch, Gerhard (2008): Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. In: Arbeit, H. 4.

Brosi, Walter; Troltsch, Klaus (2004): Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen und Fachkräftebedarf der Wirtschaft. Zukunftstrends der Berufsbildung bis zum Jahr 2015. Bielefeld: Bertelsmann (Forschung Spezial, 8).

Bundesinstitut für Berufsbildung (1983): Ausbildungsverbund – eine Chance für mehr und bessere Ausbildungsplätze. In: Beilage Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 2, S. 2/1.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) (1990): Begriffe der Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Bonn (Sonderveröffentlichung/Bundesinstitut für Berufsbildung).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2009a): Berufsbildungsbericht 2009. Bonn. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2009b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2002): Bestandsaufnahme zur quantitativen Entwicklung der vollzeitschulischen Bildungsangebote in der beruflichen Bildung und Ableitung von bildungspolitischen Folgerungen. Bonn.

Cornelißen, Waltraud (2005): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. 2. Fassung. München. Online verfügbar unter http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/01-Redaktion/PDF-Anlagen/gesamtdokument,property=pdf,bereich=genderreport,sprache=de,rwb=true.pdf.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 13. Sitzung der Bildungskommission am 13.02.1970. Bonn: Bundesdruckerei.

Deutscher Bildungsrat (1974a): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Stuttgart: Ernst Klett.

Deutscher Bildungsrat (1974b): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Bonn.

Deutscher Handwerkskammertag (2007): Herausforderungen für die berufliche Bildung – Zukunft der Bildungszentren im Handwerk. Berlin.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (12.10.2006): Reformdruck für das deutsche Bildungssystem: Der Europäische Qualifikationsrahmen. Verbandspresse. (Newsletter, 41). Online verfügbar unter http://www.dihk.de/inhalt/informationen/news/wochenthema/12102006.pdf.

Esser, Friedrich Hubert (2009): Ganzheitlich – passgenau – anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. In: Zimmer, G./Dehnbostel, P. (Hrsg.): Berufsausbildung in der Entwicklung – Positionen und Leitlinien. Bielefeld: Bertelsmann, S.69-85

Esser, Friedrich Hubert.; Bromberger, Norbert; Hekmann Björn; Diedrich-Fuhs, Helen (2003): Branchenspezifisches Informationssystem zur betrieblichen Qualifikationsentwicklung. Zwischenbericht. Köln.

Euler, Dieter (1998): Modernisierung des dualen Systems. Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, 62).

Euler, Dieter; Severing, Eckart (2007): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Ziele, Modelle, Maßnahmen. Bielefeld: Bertelsmann (Wirtschaft und Bildung, 46).

Europäische Union (EU): Amtsblatt C111/3, vom 06.05.2008.

Georg, Walter; Grüner, Gustav; Kahl, Otto (1991): Kleines berufspädagogisches Lexikon. 7. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

Georg, Walter; Kunze, Andreas (1981): Sozialgeschichte der Berufserziehung. Eine Einführung. München: Juventa-Verlag.

Gerds, Peter , Zöller, Arnulf (2001): Der Lernfeldansatz der Kultusministerkonferenz. Bielefeld: W. Bertelsmann (Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation, Band 4)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Hessen (2008): Zur Zukunft der berufsbildenden Schulen und zum Übergang von allgemein bildenden zu berufsbildenden Schulen in Hessen. In: Berufsschulinsider, Ausgabe 4, 2008, S. 6–7. Online verfügbar unter http://www.gew-hessen.de/fileadmin/uploads/dokumente/inside04_Internet.pdf.

Greinert, Wolf-Dietrich (2008): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.

Hessisches Statistisches Landesamt: Statistik der beruflichen Schulen 1985/98 bis 2007/08. Berechnungen der Hessen Agentur.

Institut für Berufserziehung im Handwerk (1958): Die geschichtliche Entwicklung der Handwerkslehre bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. Köln.

Kisseler, Wolfgang; Kuse, Stefan (2008): Berufsausbildung in Hessen 2008. Report Nr. 739 der Hessen Agentur. Wiesbaden. Online verfügbar unter http://www.hessen-agentur.de/mm/mm001/739_BAB2008_Internetversion.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2010.

Klafki Wolfgang (1984): Handlungsforschung. In: Wulf, Christoph (Hg): Wörterbuch der Erziehung. München. Zürich: Piper, S. 267-271

Kloas, Peter-Werner (2007): Ausbildungsbausteine, Module und anderes »Teufelszeug«: Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, S. 33–37.

Koneffke, Gernot (1973): H. Ph. Sextros Schrift: «Über die Bildung der Jugend zur Industrie und die theoretische Grundlegung der norddeutschen Industrieschulbewegung. In: Heydorn, Heinz-Joachim; Koneffke, Gernot (Hg.): Zur Pädagogik der Aufklärung. München: List.

Kremer, Manfred (2007): Innovative Wege zum qualifizierten Berufsabschluss eine Chance geben! In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 36, S. 3–4.

Krumm, Volker (1978): Auswirkungen des Blockunterrichts auf Einstellungen von Berufsschülern und Berufsschullehrern. Hannover, Dortmund, Darmstadt, Berlin: Schroedel.

Kuratorium der deutschen Wirtschaft (2005): Berufliche Bildung für Europa. Europäischer Qualifikationsrahmen (EQF) und Leistungspunktesystem (ECVET). Bonn. Online verfügbar unter http://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2005_Positionspapier_EQF_ECVET.pdf.

Meyer, K.; Schwiedrzik, B. (1984): Ausbildungsverbund – Schlagwort oder Perspektive. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Jg. 13, H. 1/2.

Nikolay, Helmut (1993): Aufgabenverteilung in der Berufsausbildung: inhaltliche Abstimmung der fachlichen Lerninhalte im Dualen System. Berlin: Schmidt.

Pahl, Jörg-Peter (2001): Modellversuch KUBE: Abschlussbericht des Modellversuchs, Kundenorientiertes Berufshandeln an Heizungsanlagen im Rahmen der Gebäudeleittechnik«. Dresden.

Pahl, Jörg-Peter; Schütte, Friedhelm; Vermehr, Bernd (2003): Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation Forschungsberichte, 17).

Rahmenvereinbarung über die Berufsfachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.12.2007

Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 09.10.2009

Stratmann, Karlwilhelm (1987): Berufsausbildung und Industrie. In: Greinert, W.-D.; Hanf, G.; Schmidt, H.; Stratmann, K. (Hg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin und Bonn, S. 11–26.

Tilch, Herbert (Hg.) (1992): Deutsches Rechts-Lexikon. 2. Auflage. München: Beck.

Twardy, Martin (2006): Handwerkliches Bildungswesen. In: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter (Hg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 274–276.

Walden, Günter (2006): Wie sich der Ausbildungsmarkt verändert. In: Zöller, Arnulf (Hg.): Vollzeitschulische Berufsausbildung - eine gleichwertige Partnerin des dualen Systems? Bielefeld: Bertelsmann (2), S. 36–47.

Zentralverband des Deutschen Handwerks (2004): Differenzierung und Europäisierung der beruflichen Bildung. Berlin.

Zentralverband des Deutschen Handwerks (2007): Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Berlin. Online verfügbar unter http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Rundschreiben_2008/080305Berufslaufbahnkonzept.pdf, zuletzt geprüft am 29.07.2010.

## 6.2 *Abbildungsverzeichnis*

Abb. 1: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des deutschen beruflichen Ausbildungssystems 1995, 2000, 2004, 2005 und 2006 (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 96) (Im Text S. 14)

Abb. 2: Modelle der Verbundausbildung im Rahmen der dualen Berufsaus-bildung (BMBF 1997, S. 12) (Im Text S. 19)

Abb. 3: Schülerinnen und Schüler im 1. Schuljahr des Schulberufssystems 2006 (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland 2008, S. 105) (Im Text S. 31)

Abb. 4: Schülerinnen und Schüler an beruflichen Schulen in Hessen nach Schulformen (Zahlen in Klammern: davon weiblich in Prozent) (Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt: Statistik der beruflichen Schulen 1985/98 bis 2007/08. Berechnungen der Hessen Agentur) (Im Text S. 33)

## 6.3 *Abkürzungsverzeichnis*

| | |
|---|---|
| ABS | Außerbetriebliche Berufsbildungsstätte |
| BA | Bundsagentur für Arbeit |
| BBiG | Berufsbildungsgesetz |
| BFS | Berufsfachschule |
| BGJ | Berufsgrundbildungsjahr |
| BIBB | Bundesinstitut für Berufsbildung |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BVJ | Berufsvorbereitungsjahr |
| DDR | Deutsche Demokratische Republik |
| DHKT | Deutscher Handwerkskammertag |
| DIHK | Deutsche Industrie- und Handelskammer |
| DQR | Deutscher Qualifikationsrahmen |
| ECVET | European Credit System for Vocational Education and Training (Europäisches Leistungspunktesystem für die berufliche Aus- und Weiterbildung) |
| EQ | Einstiegs-Qualifizierung Jugendlicher |
| EQF | European Qualification Frame (Europäischer Qualifikationsrahmen) |
| EU | European Union (Europäische Union) |
| FS | Fachschule |
| GEW | Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft |
| GG | Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland |
| HwO | Handwerksordnung |
| IKBB | Innovationskreis Berufliche Bildung |
| JASchG | Jugendarbeitsschutzgesetz |
| JoA | Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag |
| KMK | Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland |
| NVQ | National Vocational Qualification |

| | |
|---|---|
| OECD | Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) |
| SdG | Schulen des Gesundheitswesens |
| SVQ | Scottish Vocational Qualification |
| ÜBS | Überbetriebliche Berufsbildungsstätte |
| ÜLU | Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung |
| ZDH | Zentralverband des Deutschen Handwerks |

## Reihe ITB-Forschungsberichte

**Nr. 1** **Bernd Haasler, Olaf Herms, Michael Kleiner:** *Curriculumentwicklung mittels berufswissenschaftlicher Qualifikationsforschung*
Bremen, Juli 2002, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 2** **Fred Manske, Yong-Gap Moon:** *Differenz von Technik als Differenz von Kulturen? EDI-Systeme in der koreanischen Automobilindustrie*
Bremen, November 2002, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 3** **Felix Rauner:** *Modellversuche in der beruflichen Bildung: Zum Transfer ihrer Ergebnisse*
Bremen, Dezember 2002, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 4** **Bernd Haasler:** *Validierung Beruflicher Arbeitsaufgaben: Prüfverfahren und Forschungsergebnisse am Beispiel des Berufes Werkzeugmechaniker*
Bremen, Januar 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 5** **Philipp Grollmann, Nikitas Patiniotis, Felix Rauner:** *A Networked University for Vocational Education and Human Resources Development*
Bremen, Februar 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 6** **Martin Fischer, Philipp Grollmann, Bibhuti Roy, Nikolaus Steffen:** *E-Learning in der Berufsbildungspraxis: Stand, Probleme, Perspektiven*
Bremen, März 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 7** **Simone Kirpal:** *Nurses in Europe: Work Identities of Nurses across 4 European Countries*
Bremen, Mai 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 8** **Peter Röben:** *Die Integration von Arbeitsprozesswissen in das Curriculum eines betrieblichen Qualifizierungssystems*
Bremen, Juli 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 9** **Philipp Grollmann, Susanne Gottlieb, Sabine Kurz:** *Berufsbildung in Dänemark: dual und kooperativ?*
Bremen, Juli 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 10** **Bernd Haasler:** *»BAG-Analyse« – Analyseverfahren zur Identifikation von Arbeits- und Lerninhalten für die Gestaltung beruflicher Bildung*
Bremen, Juli 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 11** **Philipp Grollmann, Morgan Lewis:** *Kooperative Berufsbildung in den USA*
Bremen, Juli 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 12** **Felix Rauner:** *Ausbildungspartnerschaften als Regelmodell für die Organisation der dualen Berufsausbildung?*
Bremen, Juli 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 13** **Philipp Grollmann, Susanne Gottlieb, Sabine Kurz:** *Co-operation between enterprises and vocational schools – Danish prospects*
Bremen, Juli 2003, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 14** **Felix Rauner:** *Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz*
Bremen, Januar 2004, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 15** **Gerald A. Straka:** *Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions*
Bremen, November 2004, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 16** **Waldemar Bauer:** *Curriculumanalyse der neuen Elektroberufe – 2003*
Bremen, November 2004, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 17** **Felix Rauner:** *Die Berufsbildung im Berufsfeld Elektrotechnik-Informatik vor grundlegenden Weichenstellungen?*
Bremen, Dezember 2004, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 18** **Gerald A. Straka:** *Von der Klassifikation von Lernstrategien im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zur mehrdimensionalen und regulierten Handlungsepisode*
Bremen, Februar 2005, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 19** **Gerald A. Straka:** *›Neue Lernformen‹ in der bundesdeutschen Berufsbildung – neue Konzepte oder neue Etiketten?*
Bremen, August 2005, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 20** **Felix Rauner, Philipp Grollmann, Georg Spöttl:** *Den Kopenhagen-Prozess vom Kopf auf die Füße stellen: Das Kopenhagen-Lissabon-Dilemma*
Bremen, Juli 2006, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 21** **Felix Rauner, Philipp Grollmann, Thomas Martens:** *Messen beruflicher Kompetenz(entwicklung)*
Bremen, Januar 2007, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 22** **Georg Spöttl:** *Work-Process-Analysis in VET-Research*
Bremen, Januar 2007, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 23** **Felix Rauner:** *Kosten, Nutzen und Qualität der beruflichen Ausbildung*
Bremen, Februar 2007, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 24** **Johannes Rosendahl, Gerald A. Straka:** *Aneignung beruflicher Kompetenz – interessengeleitet oder leistungsmotiviert?*
Bremen, Januar 2007, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 25** **Simone Kirpal, Astrid Biele Mefebue:** *»Ich habe einen sicheren Arbeitsplatz, aber keinen Job.« Veränderung psychologischer Arbeitsverträge unter Bedingung von Arbeitsmarktflexibilisierung und organisationaler Transformation*
Bremen, März 2007, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 26** **Aaron Cohen:** *Dynamics between Occupational and Organizational Commitment in the Context of Flexible Labor Markets: A Review of the Literature and Suggestions for a Future Research Agenda*
Bremen, März 2007, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 27** **Waldemar Bauer, Claudia Koring, Peter Röben, Meike Schnitger:** *Weiterbildungsbedarfsanalysen – Ergebnisse aus dem Projekt »Weiterbildung im Prozess der Arbeit« (WAP)*
Bremen, Juni 2007, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 28** **Waldemar Bauer, Claudia Koring, Peter Röben, Meike Schnitger:** *Weiterbildungsprofile und Arbeits- und Lernprojekte – Ergebnisse aus dem Projekt »Weiterbildung im Prozess der Arbeit« (WAP)*
Bremen, Juli 2007, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 29** **Ludger Deitmer, Klaus Ruth:** *»Cornerstones of Mentoring Processes« – How to implement, conduct and evaluate mentoring projects*
Bremen, Dezember 2007, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 30** **Meike Schnitger, Lars Windelband:** *Fachkräftemangel auf Facharbeiterebene im produzierenden Sektor in Deutschland: Ergebnisse der Sektoranalyse aus dem Projekt »Shortage of Skilled Workers«*
Bremen, Februar 2008, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 31** **Meike Schnitger, Lars Windelband:** *Shortage of skilled workers in the manufacturing sector in Germany: Results from the sector analysis*
Bremen, Februar 2008, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 32** **Joanna Schulz, Sabine Kurz, Josef Zelger:** *Die GABEK®-Methode als Ansatz zur Organisationsentwicklung*
Bremen, Februar 2008, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 33** **Simone Kirpal, Roland Tutschner:** *Berufliches Bildungspersonal: Schlüsselakteure lebenslangen Lernens*
Bremen, September 2008, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 34** **Heike Arold, Claudia Koring, Lars Windelband:** *Qualifizierungsbedarfe, -ansätze und -strategien im Secondhand Sektor – Ein Europäischer Good-Practice-Bericht*
Bremen, Oktober 2008, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 35** **Heike Arold, Claudia Koring, Lars Windelband:** *Qualification Needs, Approaches and Strategies in the Second-Hand Sector – A European Good Practice Report*
Bremen, Oktober 2008, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 36** **Lars Windelband, Judith Schulz:** *Qualifizierungs- und Personalentwicklungskonzepte zur Reduzierung des Fachkräftemangels im produzierenden Sektor*
Bremen, Dezember 2008, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 37** **Judith Schulz, Lars Windelband:** *Fachkräftemangel in der Metall- und Elektroindustrie im europäischen Vergleich*
Bremen, Dezember 2008, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 38** **Klaus Ruth, Philipp Grollmann:** *Monitoring VET Systems of Major EU Competitor Countries – The Cases of Australia, Canada, U.S.A. and Japan*
Bremen, Januar 2009, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 39** **Klaus Ruth, Philipp Grollmann:** *Monitoring VET Systems of Major EU Competitor Countries – The Cases of China, India, Russia and Korea*
Bremen, Januar 2009, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 40** **Gerald A. Straka, Gerd Macke:** *Neue Einsichten in Lehren, Lernen und Kompetenz*
Bremen, Februar 2009, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 41** **Simone Kirpal, Wolfgang Wittig:** *Training Practitioners in Europe: Perspectives on their work, qualification and continuing learning*
Bremen, Mai 2009, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 42** **Judith Schulz:** *Company-Wiki as a knowledge transfer instrument for reducing the shortage of skilled workers*
Bremen, Mai 2009, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 43** **Roland Tutschner, Wolfgang Wittig, Justin Rami (Eds.):** *Accreditation of Vocational Learning Outcomes: Perspectives for a European Transfer*
Bremen, Mai 2009, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 44** **Joanna Burchert:** *Innovationsfähigkeit und Innovationsbereitschaft an Beruflichen Schulen*
Bremen, Januar 2010, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 45** **Institut Technik und Bildung (Hrsg.):** *Bericht über Forschungsarbeiten 2008–2009*
Bremen, Juni 2010, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 46** **Christian Salewski:** *Das Management von explizitem Wissen in Forschungseinrichtungen am Beispiel des Instituts Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen*
Bremen, Juni 2010, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 47** **Felix Schmitz-Justen, Falk Howe:** *Berufssituation und Herausforderungen von Berufsschullehrkräften in den Berufsfeldern Elektrotechnik und Informationstechnik*
Bremen, Juni 2010, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 48** **Peter Gerds, Georg Spöttl:** *Entwicklungstendenzen des deutschen Berufsbildungssystems und Folgerungen für die duale Ausbildung im Handwerk*
Bremen, Oktober 2010, 3,– €, ISSN 1610-0875

**Nr. 49** **Roland Tutschner, Jürgen Strauß:** *Entwicklungstendenzen des deutschen Berufsbildungssystems und Folgerungen für die duale Ausbildung im Handwerk*
Bremen, Oktober 2010, 3,– €, ISSN 1610-0875

## Reihe ITB-Arbeitspapiere

**Nr. 1** **G. Blumenstein; M. Fischer:** *Aus- und Weiterbildung für die rechnergestützte Arbeitsplanung und -steuerung*
Bremen, Juni 1991, 5,23 €, ISBN 3-9802786-0-3

**Nr. 2** **E. Drescher:** *Anwendung der pädagogischen Leitidee Technikgestaltung und des didaktischen Konzeptes Handlungslernen am Beispiel von Inhalten aus der Mikroelektronik und Mikrocomputertechnik*
Bremen, 1991, 3,14 €, ISBN 3-9802786-1-1

**Nr. 3** **F. Rauner; K. Ruth:** *The Prospects of Anthropocentric Production Systems: A World Comparison of Production Models*
Bremen, 1991, 4,18 €, ISBN 3-9802786-2-X

**Nr. 4** **E. Drescher:** *Computer in der Berufsschule*
Bremen, 1991, 4,67 €, ISBN 3-9802786-3-8 ***(Vergriffen)***

**Nr. 5** **W. Lehrl:** *Arbeitsorganisation als Gegenstand beruflicher Bildung*
Bremen, März 1992, 5,23 €, ISBN 3-9802786-6-2

**Nr. 6** **ITB:** *Bericht über Forschungsarbeiten (1988-1991) und Forschungsperspektiven des ITB*
Bremen, 1992, 5,23 €, ISBN 3-9802786-7-0

**Nr. 7** **ITB:** *Bericht über die aus Mitteln des Forschungsinfrastrukturplans geförderten Forschungsvorhaben*
Bremen, 1992, 5,23 €, ISBN 3-9802786-8-9 ***(Vergriffen)***

**Nr. 8** **F. Rauner; H. Zeymer:** *Entwicklungstrends in der Kfz-Werkstatt. Fort- und Weiterbildung im Kfz-Handwerk*
Bremen, 1993, 3,14 €, ISBN 3-9802786 **(Vergriffen)**

**Nr. 9** **M. Fischer (Hg.):** *Lehr- und Lernfeld Arbeitsorganisation. Bezugspunkte für die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungskonzepten in den Berufsfeldern Metall- und Elektrotechnik*
Bremen, Juni 1993, 5,23 €, ISBN 3-9802786-9-7 ***(Vergriffen)***

**Nr. 11** **ITB:** *Bericht über Forschungsarbeiten 1992-1993*
Bremen, 1994, 6,78 €, ISBN 3-9802786-5-4

**Nr. 12** **M. Fischer; J. Uhlig-Schoenian (Hg.):** *Organisationsentwicklung in Berufsschule und Betrieb – neue Ansätze für die berufliche Bildung. Ergebnisse der gleichnamigen Fachtagung vom 10. und 11. Oktober 1994 in Bremen*
Bremen, März 1995, 5,23 €, ISBN 3-9802962-0-2 **(*Vergriffen*)**

**Nr. 13** **F. Rauner; G. Spöttl:** *Entwicklung eines europäischen Berufsbildes „Kfz-Mechatroniker" für die berufliche Erstausbildung unter dem Aspekt der arbeitsprozeßorientierten Strukturierung der Lehr-Inhalte*
Bremen, Oktober 1995, 3,14 €, ISBN 3-9802962-1-0

**Nr. 14** **P. Grollmann; F. Rauner:** *Sccenarios and Strategies for Vocational Education and Training in Europe*
Bremen, Januar 2000, 10,23 €, ISBN 3-9802962-9-6 ***(Vergriffen)***

**Nr. 15** **W. Petersen; F. Rauner:** *Evaluation und Weiterentwicklung der Rahmenpläne des Landes Hessen, Berufsfelder Metall- und Elektrotechnik*
Bremen, Februar 1996,4,67 €, ISBN 3-9802962-3-7 ***(Vergriffen)***

**Nr. 16** **ITB:** *Bericht über Forschungsarbeiten 1994-1995*
Bremen, 1996, 6,78 €, ISBN 3-9802962-4-5 ***(Vergriffen)***

**Nr. 17** **Y. Ito; F. Rauner; K. Ruth:** *Machine Tools and Industrial Cultural Traces of Production*
Bremen, Dezember 1998, 5,23 €, ISBN 3-9802962-5-3 ***(Vergriffen)***

**Nr. 18** **M. Fischer (Hg.):** *Rechnergestützte Facharbeit und berufliche Bildung – Ergebnisse der gleichnamigen Fachtagung vom 20. und 21. Februar 1997 in Bremen*
Bremen, August 1997, 5,23 €, ISBN 3-9802962-6-1

**Nr. 19** **F. Stuber; M. Fischer (Hg.):** *Arbeitsprozeßwissen in derProduktionsplanung und Organisation. Anregungen für die Aus- und Weiterbildung.*
Bremen, 1998, 5,23 €, ISBN 3-9802962-7-X ***(Vergriffen)***

**Nr. 20** **ITB:** *Bericht über Forschungsarbeiten 1996-1997*
Bremen, 1998, 6,78 €, ISBN 3-9802962-8-8

**Nr. 21** **Liu Ming-Dong:** *Rekrutierung und Qualifizierung von Fachkräften für die direkten und indirekten Prozessbereiche im Rahmen von Technologie-Transfer-Projekten im Automobilsektor in der VR China. – Untersucht am Beispiel Shanghai-Volkswagen*
Bremen, 1998. 6,76 €, ISBN 3-9802962-2-9

**Nr. 22** **ITB:** *Bericht über Forschungsarbeiten 1998-1999*
Bremen, 2000, 12,78 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 23** **L. Hermann (Hg.):** *Initiative für eine frauenorientierte Berufsbildungsforschung in Ländern der Dritten Welt mit Fokussierung auf den informellen Sektor*
Bremen, 2000, 7,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 24** **Mahmoud Abd El-Moneim El-Morsi El-zekred:** *Entwicklung von Eckpunkten für die Berufsbildung im Berufsfeld Textiltechnik in Ägypten*
Bremen, 2002, 10,50 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 25** **O. Herms (Hg.):** *Erfahrungen mit energieoptimierten Gebäuden*
Bremen, 2001, 7,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 26** **Yong-Gap Moon:** *Innovation für das Informationszeitalter: Die Entwicklung interorganisationaler Systeme als sozialer Prozess – Elektronische Datenaustausch-Systeme (EDI) in der koreanischen Automobilindustrie*
Bremen, 2001, 11,76 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 27** **G. Laske (Ed.):** *Project Papers: Vocational Identity, Flexibility and Mobility in the European Labour Market (Fame)*
Bremen, 2001, 11,76 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 28** **F. Rauner; R. Bremer:** *Berufsentwicklung im industriellen Dienstleistungssektor*
Bremen, 2001, 7,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 29** **M. Fischer; P. Röben (Eds.):** *Ways of Organisational Learning in the Chemical Industry and their Impact on Vocational Education and Training*
Bremen, 2001, 10,23 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 30** **F. Rauner; B. Haasler:** *Berufsbildungsplan für den Werkzeugmechaniker*
Bremen, 2001, 3. Aufl., 7,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 31** **F. Rauner; M. Schön; H. Gerlach; M. Reinhold:** *Berufsbildungsplan für den Industrieelektroniker*
Bremen, 2001, 3. Aufl., 7,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 32** **F. Rauner; M. Kleiner; K. Meyer:** *Berufsbildungsplan für den Industriemechaniker*
Bremen, 2001, 3. Aufl., 7,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 33** **O. Herms; P. Ritzenhoff; L. Bräuer:** *EcoSol: Evaluierung eines solaroptimierten Gebäudes*
Bremen, 2001, 10,23 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 34** **W. Schlitter-Teggemann:** *Die historische Entwicklung des Arbeitsprozeßwissens im Kfz-Servide – untersucht an der Entwicklung der Service-Dokumentationen*
Bremen, 2001, 12,78 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 35** **M. Fischer; P. Röben:** *Cases of organizational learning for European chemical companies*
Bremen, 2002, 7,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 36** **F. Rauner; M. Reinhold:** *GAB – Zwei Jahre Praxis*
Bremen, 2002, 7,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 37** **R. Jungeblut:** *Facharbeiter in der Instandhaltung*
Bremen, 2002, 10,50 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 38** **A. Brown (Ed.) and PARTICIPA Project Consortium:** *Participation in Continuing Vocational Education and Training (VET): a need for a sustainable employability. A state of the art report for six European countries*
Bremen, 2004, 10,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 39** **L. Deitmer, L. Heinemann:** *Skills demanded in University-Industry-Liaison (UIL)*
Bremen, Neuaufl. 2003, 8,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 40** **F. Manske, D. Ahrens, L. Deitmer:** *Innovationspotenziale und -barrieren in und durch Netzwerke*
Bremen, 2002, 8,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 41** **S. Kurz:** *Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren*
Bremen, 2002, 7,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 42** **ITB:** *Bericht über Forschungsarbeiten 2000-2001*
Bremen, 2002, 6,78 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 43** **F. Rauner, P. Diebler, U. Elsholz:** *Entwicklung des Qualifikationsbdarfs und der Qualifizierungswege im Dienstleistungssektor in Hamburg bis zum Jahre 2020*
Bremen, 2002, 8,67 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 44** **K. Gouda Mohamed Mohamed:** *Entwicklung eines Konzeptes zur Verbesserung des Arbeitsprozessbezugs in der Kfz-Ausbildung in Ägypten*
Bremen, 2003, 10,50 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 46** **FAME Consortium:** *Project Papers: Work-Related Identities in Europe. How Personnel Management and HR Policies Shape Workers' Identities*
Bremen, 2003, 8,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 47** **M. Fischer & P. Röben:** *Organisational Learning and Vocational Education and Training. An Empirical Investigation in the European Chemical Industry*
Bremen, 2004, 9,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 48** **ITB:** *Bericht über Forschungsarbeiten 2002-2003*
Bremen, 2004, 6,80 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 49** **S. Kirpal:** *Work Identities in Europe: Continuity and Change*
Bremen, 2004, 9,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 50** **T. Mächtle unter Mitarbeit von M. Eden:** *Bremer Landesprogramm. Lernortverbünde und Ausbildungspartnerschaften. Zwischenbilanz*
Bremen, 2004, 10,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 51** **A. Brown, P. Grollmann, R. Tutschner, PARTICIPA Project Consortium:** *Participation in Continuing Vocational Education and Training.*
Bremen, 2004, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 52** **Bénédicte Gendron:** *Social Representations of Vocational Education and Training in France through the French Vocational Baccalauréat Case-Study*
Bremen, 2005, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 53** **Kurt Henseler, Wiebke Schönbohm-Wilke (Hg.):** *Und nach der Schule? Beiträge zum »Übergang Schule-Beruf« aus Theorie und Praxis*
Bremen, 2005, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 54** **A. Brown, P. Grollmann, R. Tutschner, PARTICIPA Project Consortium:** *Participation in Continuing Vocational Education and Training. Results from the case studies and qualitative investigations*
Bremen, 2005, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 55** **Philipp Grollmann, Marja-Leena Stenström (Eds.):** *Quality Assurance and Practice-oriented Assessment in Vocational Education and Training: Country Studies*
Bremen, 2005, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 57** **Bernd Haasler, Meike Schnitger:** *Kompetenzerfassung bei Arbeitssuchenden – eine explorative Studie unter besonderer Berücksichtigung des Sektors privater Arbeitsvermittlung in Deutschland*
Bremen, 2005, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 58** **Felix Rauner:** *Berufswissenschaftliche Arbeitsstudien. Zum Gegenstand und zu den Methoden der empirischen Untersuchung berufsförmig organisierter Facharbeit*
Bremen, 2005, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 59** **Institut Technik und Bildung:** *Bericht über Forschungsarbeiten 2004-2005*
Bremen, 2006, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 60** **Eileen Lübcke, Klaus Ruth, Il-Sop Yim:** *Corporate Social Responsibility »Made In China« – Eine explorative Studie zur Bedeutung arbeitspolitischer Dimensionen für die gesellschaftliche Verantwortung deutscher und koreanischer multinationaler Konzerne in China*
Bremen, 2007, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 61** **Heike Arold, Claudia Koring:** *Neue berufliche Wege und Qualifikationen zur Professionalisierung des Secondhand-Sektors*
Bremen, 2008, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 62** **Heike Arold, Claudia Koring:** *New Vocational Ways and Qualifications for Professionalisation in the Second-Hand Sector*
Bremen, 2008, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Nr. 63** **Institut Technik und Bildung:** *Bericht über Forschungsarbeiten 2006-2007*
Bremen, 2008, 5,00 €, ISSN 1615-3138

**Bestelladresse:**

*Institut Technik & Bildung – Bibliothek*
*Universität Bremen*
*Am Fallturm 1*
*28359 Bremen*
*Fax. +49-421 / 218-4637*
*E-Mail: quitten@uni-bremen.de*