

THOMAS DEIBINGER

Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben für die Berufsbildung in Deutschland

1	Einleitung: Das deutsche duale System der Berufsbildung – ein „berufsorientiertes“ Qualifizierungssystem	71
2	Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben im dualen System der Berufsbildung	73
3	Zum Ordnungsrahmen der Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen	78
4	Ausbildungsordnungskonzepte und Neuordnung von Ausbildungsberufen	81
5	Schlussbemerkungen	85

1 Einleitung: Das deutsche duale System der Berufsbildung – ein „berufsorientiertes“ Qualifizierungssystem

Legt man den Begriff duales System im Sinne eines *Kooperationsgefüges zweier Lernorte* aus, so existiert Vergleichbares in der in Deutschland anzutreffenden Größenordnung lediglich in den Nachbarländern Österreich und Schweiz. Mit dieser Feststellung ist jedoch nichts darüber ausgesagt, ob diese dualen Systeme tatsächlich nach den gleichen Funktionsprinzipien aufgebaut sind, d.h. ob das durch die „Lernortdualität“ vorgegebene äußere Erscheinungsbild nicht vielleicht doch „interne“ Merkmalsdimensionen verdeckt, die auf Inkongruenzen der organisatorischen, institutionellen sowie didaktischen Muster beruflicher Ausbildung hindeuten. Weitaus naheliegender als diese Frage erscheint jene nach den Unterschieden, die sich zwischen dem dualen System deutscher Prägung und den anderen kulturellen Kontexten zuzurechnenden Berufsbildungssystemen auf tun. Die bislang hierzu vorliegenden Forschungsergebnisse legen es nahe, unter dem Aspekt der historisch-kulturellen Bedingtheit der einzelstaatlichen Strukturen mitnichten von einem einheitlichen Qualifizierungsmuster zu sprechen. Insbesondere die für die deutsche Entwicklung wegweisende, in der „Überführung“ der beruflichen Lehre in ein duales System zum Ausdruck kommende institutionelle und pädagogisch-didaktische Lösung des industrie-gesell-

schaftlichen „Funktionsproblems“¹ verweist international auf einen Sonderweg. Die Phänomene „Rekorporierung“ und „Pflichtbeschulung“ erscheinen in der berufsbildungsgeschichtlichen Konsequenz als die die „preußisch-deutsche Entwicklung gleichzeitig (...) spezifizierende und von anderen Ländern abgrenzende Reaktion“ auf die Industrielle Revolution.² Hierbei spielt das Prinzip der Beruflichkeit eine wesentliche, wenn nicht die zentrale Rolle. Sowohl die einschlägigen Bestimmungen des „Handwerkerschutzgesetzes“ von 1897 als auch die *Kerschensteinersche* Einflussnahme auf das Fortbildungsschulwesen stehen im Zeichen einer spezifischen Lösung des Qualifizierungsproblems, welches den *Beruf* als Qualifizierungsmuster wie auch als Medium menschlicher Bildung exponierte. Von hierher erscheint das deutsche System nicht nur konservativ in seinen Grundstrukturen, sondern es richtet sich aus vor dem Hintergrund einer über den Beruf gestifteten spezifischen Verkoppelung von Bildung, Ausbildung und Beschäftigung.

Mit Blick auf die Organisation von Ausbildungsprozessen wie auch die didaktische Strukturierung der Ausbildungsvorgaben lassen sich die folgenden Facetten des *Berufsprinzips* identifizieren, die es als das „organisierende Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung jenseits ihrer dualen Lernortstruktur ausweisen:³

- Es bindet die im Rahmen einer Berufsausbildung erworbene Arbeitsqualifikation an einen *betriebsexternen Arbeitsmarkt*, der als „Drehscheibe“ zwischen dem „Erzeugungs-“ und dem „Verwertungsraum“ beruflicher Qualifikationen fungiert.⁴
- Es bindet die Arbeitsqualifikation an „*professionelle Standards*, die zwar den prinzipiellen „Anschluss“ eines Qualifikationsprofils an die betrieblichen Verwertungsmuster sicher stellen, jedoch zugleich seine „Ablösung“ hiervon im Sinne einer den Betrieb überlagernden „Generalisierung“.⁵

¹ Harney, Klaus; Storz, Peter: Strukturwandel beruflicher Bildung. In: Müller, Detlef K. (Hrsg.): Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln: Böhlau, 1994, S. 353–381, hier S. 353

² Harney, Klaus: Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: Verbände der Lehrer an beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld, 1985, S. 118–130, hier: S. 120 bzw. S. 126. – Vgl. zur grundsätzlichen Andersartigkeit der englischen Entwicklung: Deißinger, Thomas: Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen und Neumann, 1992

³ Vgl. ausführlich: Deißinger, Thomas: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben: Eusl, 1998

⁴ Vgl. hierzu Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt, 1980

⁵ Vgl. Kell, Adolf; Fingerle, Karlheinz: Berufsbildung als System. In: Harney, Klaus / Pätzold, Günter (Hrsg.): Arbeit und Ausbildung, Wissenschaft und Politik. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 1990, S. 305–330, hier S. 319

- Mit dieser wird der Qualifizierungsanspruch auf *flexibel einsetzbare Qualifikationen* festgelegt, d. h. auf die Verwertbarkeit des Gelernten im Rahmen der innerbetrieblichen und der zwischenbetrieblichen Mobilität.
- Zur Gewährleistung des Generalisierungsanspruchs werden in der Berufsausbildung *curriculare Normierungen* zugrunde gelegt, die systematische Verkopplungen von Lernprozess und Lernergebnis ermöglichen sollen. Das Berufsprinzip verweist deshalb insbesondere auf die Notwendigkeit „geordneter Ausbildungsgänge“ (§ 1 II Berufsbildungsgesetz).
- Sichergestellt wird diese „Universalität“ auch durch die *öffentlich-rechtliche Mitgestaltung von Ausbildungsvorgaben* sowie die *Gewährleistung der Marktgängigkeit des Qualifizierungsergebnisses* durch staatliche sowie – im Rahmen des Selbstverwaltungsprinzips – nicht-staatliche Institutionen.
- Schließlich unterwirft das Berufsprinzip Ausbildung dem Imperativ der „*Unteilbarkeit*“ und „*Ganzheitlichkeit*“ von *Qualifikationsprofilen*, was seine prinzipielle Andersartigkeit zu den sog. „grundständig“ modularisierten Ausbildungskonzeptionen nahe legt, die von diskreten „Teilqualifikationen“ ausgehen.⁶

Ausbildung ist, gemessen an diesen Kriterien, keine reine Angelegenheit des Betriebes. Sie wird überformt von einem spezifischen Verständnis qualifizierter Facharbeit und erfährt vor allem deshalb eine institutionell-organisatorische Absicherung, die nur partiell mit dem korreliert, was die „Dualität“ des dualen Systems suggeriert. Neben der Berufsschule als staatlicher Einrichtung sind hier vor allem jene institutionellen Facetten zu erwähnen, die sich auf das Berufsbildungsgesetz von 1969 stützen. Hier zeigt sich, dass korporatistische Tradition und staatliche Verantwortung mit dem Ziel der Qualitätskontrolle und der berufsförmigen Standardisierung der Ausbildung Hand in Hand gehen.⁷

2 Zu den rechtlichen Rahmenbedingungen der Entwicklung didaktisch-curricularer Vorgaben im dualen System der Berufsbildung

Es wäre falsch, beim dualen System von einer „Reißbrettkonstruktion“ auszugehen. Vielmehr handelt es sich um das Produkt einer historischen Entwicklung, deren Wegmarken vor allem von den im Deutschen Kaiserreich sich heraus-

⁶ Vgl. Deißinger, Thomas: Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England. In: Harney, Klaus; Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten (40. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim: Beltz, 1999, S. 189–207

⁷ Vgl. Raggatt, Peter: Quality Control in the Dual System of West Germany. In: Oxford Review of Education 14 (1988), S. 163–186

bildenden Strukturen und nicht zuletzt von der föderalen Tradition des deutschen Schulwesens bestimmt werden. Auf der *betrieblichen Seite* des dualen Systems unterstreicht mit dem *Berufsbildungsgesetz* vom 1. September 1969⁸ unverkennbar ein in der Tradition der Gewerbeordnungen des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts stehendes Regelwerk den Ordnungsanspruch der öffentlichen Hand. Nichtsdestoweniger ist es das erste Gesetz, welches ein eigenständiges Berufsbildungsrecht begründet und damit die bis dato existierenden Rechtsgrundlagen integriert, was sich auch daran zeigt, dass die Handwerksordnung aus dem Jahre 1953, die in ihrem zweiten Teil ausbildungsrechtliche Bestimmungen enthält, dem neuen Gesetz angepasst wurde. Somit kann durchaus von einem homogenen Recht der betrieblichen Berufsausbildung gesprochen werden, welches die 1897 begründete „Rechtszersplitterung“ beendete. Als Konsequenz aus der verfassungsrechtlichen Situation in der Bundesrepublik Deutschland geht der Gesetzgeber im Berufsbildungsgesetz zwar faktisch, wenn auch nicht explizit, vom dualen System aus, die beruflichen Schulen werden jedoch klar außerhalb seiner Reichweite platziert. Hintergrund ist der arbeits- und wirtschaftsgesetzliche Grundcharakter des Berufsbildungsgesetzes, der auf die „konkurrierende Gesetzgebung“ des Bundes in diesem Bereich rekurriert (Art. 72 u. 74 GG). Er bleibt hier ebenso unangetastet wie der Tatbestand der föderalen Verfasstheit des deutschen Schulrechts. Erwähnt werden im Berufsbildungsgesetz lediglich Bezüge zur Berufsschule im Rahmen der vertraglich bedingten Rechte und Pflichten von Auszubildendem und Auszubildendem sowie die Zugrundelegung der in der Berufsschule vermittelten Inhalte für die vor der Kammer zu absolvierenden Berufsabschlussprüfungen (§ 35 BBiG). Letzteres zeigt, dass es hier durchaus um ein einheitliches Verständnis von inhaltlicher Normierung und Standardisierung der Berufsausbildung geht und dass diese nicht auf einen Lernort allein beschränkt bleiben soll.

Obwohl die Teile 2 und 3 des Berufsbildungsgesetzes seinen „juristischen Kern“ bilden,⁹ sind die für unsere Fragestellung relevanten Bestimmungen in den §§ 25 und 28 des Berufsbildungsgesetzes zu sehen: Hier wird der Bundesregierung die formalrechtliche Zuständigkeit für das didaktische Instrumentarium an die Hand gegeben, an dem sich die Qualifizierung in den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen auszurichten hat. Demnach ist der jeweilig zuständige Fachminister im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Forschung Verordnungsgeber und damit verantwortlich für die Anerkennung, Änderung oder Aufhebung einer Ausbildungsordnung. Die *Ausbildungsordnung* enthält als „intentionales Steuerungsinstrument“¹⁰ der betrieblichen Ausbildung die für

⁸ Vgl. Nolte, Herbert: Das Berufsbildungsgesetz. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1979

⁹ Greinert, Wolf-Dietrich: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden: Nomos, 1993, S. 125

¹⁰ Vgl. Nikolay, Helmut: Aufgabenverteilung in der Berufsausbildung. Inhaltliche Abstimmung der fachlichen Lehrinhalte im Dualen System. Berlin: Erich Schmidt, 1993, S. 94 ff.

einen Beruf typischen Ausbildungsnormen, denen die Qualität eines einklagbaren Rechtsanspruches zukommt. Somit besitzen Ausbildungsordnungen „als Rechtsverordnungen Gesetzesqualität und binden die an der betrieblichen Berufsausbildung beteiligten Personen und Institutionen“.¹¹ Nach § 25 BBiG hat eine Ausbildungsordnung folgende Pflichtbestandteile zu enthalten:

- die Benennung des Ausbildungsberufes
- die Ausbildungsdauer
- das Ausbildungsberufsbild
- den Ausbildungsrahmenplan
- die Prüfungsanforderungen

Über das System der Ausbildungsberufe werden sowohl die Standardisierung als auch die Kommunizierbarkeit von Ausbildungsprozess und Ausbildungsergebnis gewährleistet. Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan und Prüfungsanforderungen „bilden bundeseinheitlich die inhaltliche Substanz der Berufsausbildung im Betrieb, wobei der *Ausbildungsrahmenplan* die ausführlichste und bedeutsamsten Angaben enthält“.¹² Er bildet nicht zuletzt die Basis für die Ausarbeitung der *betriebspezifischen Ausbildungspläne*, die idealerweise aus Durchlaufplänen sowie Unterweisungsplänen bestehen sollten.¹³ Die in den Ausbildungsordnungen enthaltenen curricularen Vorgaben stellen jedoch nicht nur für den Ausbildungsbetrieb, sondern auch für die Kammern („zuständigen Stellen“) als die für „die Abschlussprüfungen zuständigen Instanzen geltendes Recht dar, indem sie die Mindestnormen der Ausbildung und die Maximalnormen der Prüfung setzen“.¹⁴ Die Lehrabschlussprüfung bildet somit ein bedeutsames „Regulativ im Hinblick auf die Einheitlichkeit der Berufsausbildung“.¹⁵

Das Konstrukt des Ausbildungsberufs steht zwar vor diesem Hintergrund einerseits für die formaljuristische Grundnormierung der Berufsausbildung, seine inhaltliche Entstehung sowie die ihm eigene Gestaltungspraxis bleiben jedoch andererseits zwingend an den historisch vermittelten Ordnungskontext der korporatistischen Selbstverwaltung gebunden. Dem Qualifizierungsprozess liegt die Vorstellung eines im Rahmen einer Arbeitsfunktion zu bewältigenden prozess- und produktbezogenen Tätigkeitsspektrums zugrunde, welches an die Idee der „Arbeitsteilung“, nicht die der „Arbeitszerlegung“, rückgebunden ist. Dies

¹¹ Benner, Hermann: Zum Problem der Entwicklung betrieblicher Ausbildungsordnungen und ihrer Abstimmung mit schulischen Rahmenlehrplänen. In: Georg, Walter (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 1984, S. 175–187, hier: S. 177

¹² Bunk, Gerhard P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1982, S. 135

¹³ Vgl. Bunk, 1982, a. a. O., S. 136f.

¹⁴ Reetz, Lothar; Seyd, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske und Budrich, 1995, S. 203–219, hier: S. 205

¹⁵ Luchtenberg, Paul: Die Berufsschule im geistigen Ringen der Gegenwart. In: Die berufsbildende Schule 4 (1952), S. 311–325, hier S. 319

impliziert, dass es sich um eine „Gesamtqualifikation“ handelt, die nicht so beschaffen sein darf, dass sich einzelne „Teilqualifikationen“ als diskrete Module (Qualifikationsbausteine) von ihr abspalten lassen.¹⁶ Auch soll der Ausbildungsberuf didaktisch so zugeschnitten sein, dass seine Erlernung nicht lediglich auf eine eingegrenzte Form der Erwerbstätigkeit an einem konkreten Arbeitsplatz vorbereitet. Deutlich wird dieser Anspruch in der für die deutschen Ausbildungsberufe typischen Unterscheidung von Grund- und Fachbildung, die das Berufsbildungsgesetz als zentrale Komponenten einer betrieblichen Berufsausbildung vorsieht (§ 1 II BBiG).

Ihre Qualität erhalten die Ausbildungsordnungen neben diesen inhaltlichen Aspekten durch ihren juristischen Verbindlichkeitsanspruch, der den sog. „*Ausschließlichkeitsgrundsatz*“ des § 28 BBiG auszeichnet:

„(1) Für einen anerkannten Ausbildungsberuf darf nur nach der Ausbildungsordnung ausgebildet werden. (2) In anderen als anerkannten Ausbildungsberufen dürfen Jugendliche unter achtzehn Jahren nicht ausgebildet werden, soweit die Berufsausbildung nicht auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vorbereitet“.

Gegenüber der Zeit der „Lehrberufe“ sind heute im System der Ausbildungsberufe gut zwei Drittel aller Berufsbilder auf der Basis einer Ausbildungsordnung nach § 25 BBiG geregelt. Die modernen Ausbildungsordnungen zeichnet zudem aus, dass die Ausbildungsrahmenpläne „lernzielorientiert“, nach den Prämissen der lernzielorientierten Curriculumtheorie,¹⁷ ausformuliert sind, d. h. einem vergleichsweise hohen Systematisierungsanspruch unterliegen. Auf die nach 1969 in Kraft getretenen Ausbildungsordnungen entfallen mehr als 95 Prozent aller Auszubildenden, was die Aussage legitimiert, das duale System erfasse in der Tat in universeller Weise mit seinem Normierungsrahmen die Berufsausbildung im nicht-akademischen Bereich.

Neben der Lernortkonfiguration wird über den Begriff „duales System“ – wenn auch nicht explizit – ein zweites Merkmal seiner äußeren Gestalt fokussiert, nämlich die der institutionell verstandenen Lernortstruktur zugrunde liegende

¹⁶ Vgl. zum Thema „Modularisierung“: Deißinger, Thomas: Modularisierung der Berufsausbildung. – Eine didaktisch-curriculare Alternative zum „Berufsprinzip“?. In: Beck, Klaus et al. (Hrsg.): Berufserziehung im Umbruch. – Didaktische Herausforderungen und Ansätze zu ihrer Bewältigung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996, S. 189–208; Sloane, Peter F. E.: Modularisierung in der beruflichen Ausbildung – oder: Die Suche nach dem Ganzen, in: Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler: Centaurus, 1997, S. 223–245

¹⁷ Vgl. Robinsohn, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied: Luchterhand, 1967; Möller, Christine: Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung, 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 1971. – Vgl. hierzu auch Zabeck, Jürgen: Didaktik kaufmännisch-verwaltender Berufsausbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske und Budrich, 1995, S. 220–229, hier S. 226f.

„Dualisierung“ rechtlicher Zuständigkeiten. So heißt es in § 2 BBiG: „Dieses Gesetz gilt für die Berufsbildung, soweit sie nicht in berufsbildenden Schulen durchgeführt wird, die den Schulgesetzen der Länder unterstehen“. Diese Ausgrenzungsformulierung trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass die *Berufsschule* einem zweiten rechtlichen Subsystem zugeordnet wird, dem Schulrecht. In den Schulgesetzen der Bundesländer, denen nach Art. 30 i. V. m. Art. 70 ff. GG über die sog. „Zuständigkeitsvermutung“ die kultur- und bildungspolitische Gestaltungshoheit zufällt, werden die Rahmenbedingungen für den schulischen Unterricht auch für die beruflichen Schulen fixiert. Als rechtliche Grundlage für die Ausgestaltung der Lehr- bzw. Bildungspläne verweist bspw. das baden-württembergische Schulgesetz auf den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag (§ 1 II SchG), wobei die oberste Schulaufsichtsbehörde (das Kultusministerium) die Erziehungs- und Bildungsziele der einzelnen Schularten zu konkretisieren und festzulegen hat (§ 35 SchG).¹⁸ Eine Besonderheit liegt jedoch wiederum im föderativen System der Bundesrepublik begründet: Auch wenn es letztlich berufsspezifische Lehrpläne der einzelnen Länder gibt und die Planung, Durchführung und Kontrolle aller Angelegenheiten des Schulsystems bei der Exekutive der Bundesländer liegt,¹⁹ so spielt doch die *Konferenz der Kultusminister* (KMK) eine auf länderübergreifender Ebene angesiedelte, koordinierende Rolle. Sie kann zwar keine uniformen Strukturen für den Berufsschulunterricht beschließen, jedoch Empfehlungen mit relativ starker Bindungswirkung für die Kultusministerien verabschieden.²⁰ Dieser Aspekt einer „partiellen Zentralregulation“ im schulischen Bereich fällt aufgrund der rechtlichen und organisatorischen „Dualität“ innerhalb der deutschen Berufsausbildung viel stärker ins Auge als im Bereich der allgemeinbildenden Schulen, wo traditionsgemäß ein ausschließliches Zuständigkeitsprivileg der Bundesländer gegeben ist, welches auch mit bemerkenswerter Regelmäßigkeit territoriale geographisch genutzt wird.

Im Unterschied zu den Ausbildungsordnungen sind die *Rahmenlehrpläne* für die einzelnen Ausbildungsberufe bindende curriculare Normen für die unterrichtenden Lehrer und bilden die Folie, anhand derer die schulischen Unterrichtspläne als „Ergebnis der Grobplanung des Lehrers“ konzipiert werden.²¹ Jedoch stellen sie als öffentlich-rechtliche Normen keinen einklagbaren Rechtsanspruch im Hinblick auf die tatsächliche Vermittlung der darin fixierten Ausbildungsinhalte dar.²² Die Rahmenlehrpläne, die von der Kultusministerkonferenz für den fachlichen Teil des Unterrichts in der Teilzeitberufsschule verabschiedet werden, wie

¹⁸ Vgl. Holfelder, Werner; Bosse, Wolfgang: Schulgesetz für Baden- Württemberg, 12., völlig neubearb. Aufl. Stuttgart: Boorberg, 1998, S. 135 ff.

¹⁹ Vgl. Kell, Adolf: Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf; Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen: Leske und Budrich, 1995, S. 369–397, hier S. 386 f.

²⁰ Vgl. Reetz; Seyd, 1995, a. a. O., S. 205

²¹ Bunk, 1982, a. a. O., S. 144

²² Vgl. Benner, 1984, a. a. O., S. 180

auch die *landesspezifischen Lehrpläne* für die einzelnen Ausbildungsberufe sind ebenfalls nach einem typischen Schema aufgebaut:²³

- allgemeine Vorbemerkungen
- berufsbezogene Vorbemerkungen
- Lerngebiete mit Zeitrichtwerten
- Eigentlicher Lehrplan mit inhaltlicher Spezifizierung

Der eigentliche didaktische Kern eines Rahmenlehrplans gliedert sich nach Lerngebieten, Lernzielen, Lerninhalten und Zeitrichtwerten für die einzelnen Fächer bzw. Lernfelder auf. Während die Lernziele das angestrebte Ergebnis eines Lernprozesses bezeichnen, bilden die Lerninhalte den materialen Kern des Lehrplans, mit dem die Zielerreichung im Unterricht erfolgen soll. Die Zeitrichtwerte markieren die für die Lerngebiete einschließlich der Leistungsfeststellung aufzuwendenden Unterrichtsstunden innerhalb eines Faches. Die Lernziele basieren selbstredend auf dem inhaltlichen Bezug, den der Rahmenlehrplan zur jeweiligen Ausbildungsordnung aufweist und dessen Fixierung in den „berufsbezogenen Vorbemerkungen“ erfolgt. Der Rahmenlehrplan selbst strukturiert sich nach Ausbildungsjahren und fächert sich dann in die o. g. vier Dimensionen auf.²⁴

3 Zum Ordnungsrahmen der Entwicklung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen

Die oben herausgestellte zentrale Bedeutung des Berufsprinzips verbindet *Greinert* mit dem „komplizierten Verfahren der Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und ihrer Abstimmung mit den Rahmenlehrplänen“.²⁵ In ihm manifestiert sich am deutlichsten, dass wir es beim dualen System der Berufsbildung mit einer „Mischstruktur aus staatlichen, marktwirtschaftlichen und korporatistischen Elementen“²⁶ zu tun haben. Zugleich liegen Ordnungsvorstellungen zugrunde, die sich teilweise auf den systemischen Kontext (Subsidiaritätsprinzip,²⁷ Konsensprinzip), jedoch auch und vor allem auf die strukturelle Qualität von

²³ Vgl. Hertel, Hans-Dieter: Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne. In: Berke, R. et al. (Hrsg.): Handbuch für das kaufmännische Bildungswesen. Darmstadt: Winkler, 1985, S. 234–242, hier: S. 236f.

²⁴ Vgl. Benner, 1984, a. a. O., S. 179f.

²⁵ Greinert, 1993, a. a. O., S. 129

²⁶ Kutscha, Günter: Das Duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – ein auslaufendes Modell?. In: Die berufsbildende Schule 44 (1992), S. 145–156, hier S. 149

²⁷ Vgl. hierzu Zabeck, Jürgen: Die Bedeutung des Selbstverwaltungsprinzips für die Effizienz der betrieblichen Ausbildung. Untersuchung im Auftrage des Ministers für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen. Mannheim, 1975

Ausbildungsberufsbildern beziehen lassen. *Benner* charakterisiert diese wie folgt:²⁸

- „*Prinzip der Konzentration*“: Hiermit ist gemeint, dass ein überschaubares System von Ordnungsmitteln als adäquat für die Befriedigung gesellschaftlich-ökonomischer Funktionserfordernisse erachtet wird.
- „*Prinzip des offenen Zugangs*“: Dieses Prinzip besagt, dass keine spezifischen Bildungsvoraussetzungen, die über die Erfüllung der Vollzeitschulpflicht hinausweisen, formell für die Erlernung eines Ausbildungsberufes zugrunde gelegt werden dürfen.
- „*Prinzip der Verknüpfung von Arbeiten und Lernen*“: Hiermit wird unterstrichen, dass sich berufliche Handlungsfähigkeit aus der Praxis der betrieblichen Arbeit heraus zu konstituieren hat.
- „*Prinzip der formalen Gleichwertigkeit aller Ausbildungsberufe*“: Innerhalb des Systems der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe verkörpern alle Berufsbilder jenseits ihrer fachlich-inhaltlichen Profilunterschiede Abschlussmöglichkeiten auf dem Niveau eines Facharbeiters / eines Fachangestellten.
- „*Prinzip der tarif- und sozialrechtlichen Einbindung der Ausbildungsberufe*“: Mit dem Erwerb eines Ausbildungsabschlusses in einem Ausbildungsberuf verbinden sich Berechtigungen hinsichtlich der tariflichen Eingruppierung von Facharbeit sowie hinsichtlich des sozialrechtlichen Status des Arbeitnehmers.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Feststellung, dass Ausbildungsordnungen nicht primär Resultate qualifikationspolitischer Überlegungen und Strategien sind, sondern in nicht unerheblichem Maße vom bildungspolitischen „Zeitgeist“ wie auch von interessenpolitischen Grundpositionen geformt werden. Hierbei zeigt sich vor allem in der Grundkonfiguration der Teilnehmer am Ordnungsverfahren, dass eine Ausbildungsordnung notwendigerweise Ausdruck und Ergebnis erfolgreicher Konsensgespräche zu sein hat, da neben den Repräsentanten der Bildungs- bzw. Kultusbürokratie aus Bund und Ländern die Spitzen- und Fachorganisationen der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer beteiligt sind. Man könnte mit *Kell* von einem „neokooperatistischen System“ sprechen, „in dem die privaten Interessen und die staatliche Verantwortung in spezifischer Weise gestaltet sind“.²⁹

²⁸ Vgl. *Benner, Hermann*: Entwicklung anerkannter Ausbildungsberufe – Fortschreibung überkommener Regelungen oder Definition zukunftsbezogener Ausbildungsgänge? In: *Euler, Dieter; Sloane, Peter F. E.* (Hrsg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte*. Pfaffenweiler: Centaurus, 1997, S. 53–69, hier: S. 59f.

²⁹ *Kell, Adolf*: Berufsbildung zwischen privaten Interessen und gesellschaftlicher Verantwortung. In: *Tramm, Tade et al.* (Hrsg.): *Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1999, S. 85–105, hier S. 100

Grundlage für jedes neue Ordnungsverfahren ist das *Gemeinsame Ergebnisprotokoll* vom 30. Mai 1972,³⁰

in dem sich Beauftragte der Bundesregierung und der Kultusministerien auf ein prinzipielles Abstimmungsverfahren zwischen den beiden o.g. didaktischen Ordnungsinstrumenten (Ausbildungsordnung und Rahmenlehrplan) geeinigt haben. Seit 1979 ist das Verfahren um die formelle Beteiligung der Sozialpartner erweitert worden. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Neuordnungsanstöße im allgemeinen aus der Praxis des Wirtschaftslebens heraus geäußert und an das Bundesinstitut für Berufsbildung weitergeleitet werden. Nach einem Beschluss des Hauptausschusses des Bundesinstituts vom 8. August 1979 gibt es ein *vierstufiges Entwicklungs- und Abstimmungsverfahren*.³¹

- In einer *Forschungsphase* werden vom Bundesinstitut für Berufsbildung Neuordnungsvorschläge in inhaltlicher und struktureller Hinsicht entwickelt und unterbreitet.
- Im *Vorverfahren* mit dem sog. „Antragsgespräch“ werden die Eckwerte für das Ordnungsvorhaben fixiert. An ihm nehmen alle am Verfahren beteiligten Gruppen (Bund, Länder, Sozialpartner) teil. In den Eckwerten geht es um die Basisdaten eines neuen oder zu revidierenden Berufs, wie bspw. die Berufsbezeichnung, die Zuordnung zu einem Berufsfeld oder die Ausbildungsdauer. Die Eckwerte dienen dem Bundesinstitut für Berufsbildung als Ausgangspunkt für den Entwurf eines Projektantrages, der auf Weisung des zuständigen Fachministers ausgestaltet wird. Er enthält „die Beschreibung des konzeptionellen Aufbaus des Ausbildungsganges, die bildungspolitischen Eckdaten und Rahmenbedingungen sowie einen Katalog der zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse“.³²

Nach Zustimmung des Länderausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung und der Fachgremien der Sozialpartner wird der Projektantrag an den zuständigen Bundesminister weitergeleitet. Das Ministerium für Bildung und Forschung bringt den Antrag nach Abstimmung mit dem zuständigen Fachminister in den Koordinierungsausschuss, der anschließend förmlich das Ordnungsprojekt beantragt und damit der dritten Stufe den Weg ebnet.

- Diese wird als *Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahren* bezeichnet. Hier geht es um die Konzipierung eines „erlassfähigen“ Ausbildungsordnungsentwurfes, den das Bundesinstitut für Berufsbildung auf Weisung des jeweilig zuständigen Bundesministers in Kooperation mit den Sachverständigen des Bundes entwickelt. Parallel hierzu entsteht bei der KMK in den Gremien-

³⁰ Vgl. Benner, Hermann; Püttmann, Friedhelm: 20 Jahre Gemeinsames Ergebnisprotokoll. Eine kritische Darstellung des Verfahrens zur Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen für die Berufsausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen aus Bundes- und Ländersicht. Bonn, 1992

³¹ Vgl. Benner, 1984, a. a. O., S. 181–185; Benner, 1997, a. a. O., S. 61–63

³² Benner, 1984, a. a. O., S. 184

sitzungen der Sachverständigen der Länder ein Rahmenlehrplanentwurf. Beide Konzepte werden in den Gemeinsamen Sitzungen der Sachverständigen des Bundes und der Länder aufeinander abgestimmt. Am Ende der dritten Phase stehen die Stellungnahme und die letzten Änderungsvorschläge der Sozialpartner zum Ausbildungsordnungsentwurf, der dann dem Ständigen Ausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung zugeleitet wird.

- Am Ende des Ordnungsvorhabens steht das *Erlassverfahren*, womit die Ausbildungsordnung Rechtscharakter erhält. Zuvor muss der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung dem Ausbildungsordnungsentwurf zustimmen und dem Verordnungsgeber einen förmlichen Erlass empfehlen. Nach der Eingabe beider Entwürfe (Lehrplan und Ausbildungsordnung) in den Koordinierungsausschuss und einer „Rechtsförmlichkeitsprüfung“ durch das Bundesministerium der Justiz kommt es zur Inkraftsetzung der Ausbildungsordnung durch den zuständigen Fachminister im Einvernehmen mit dem Bundesminister für Bildung und Forschung sowie zur Veröffentlichung der neuen Ausbildungsordnung im Bundesgesetzblatt. Parallel hierzu wird der entsprechende Rahmenlehrplan von der Kultusministerkonferenz beschlossen und den Kultusministerien zur Ausarbeitung der länderspezifischen Berufsschul-lehrpläne zugeleitet.³³

4 Ausbildungsordnungskonzepte und Neuordnung von Ausbildungsberufen

Gegenwärtig umfasst das System der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe 358 Berufsbilder. Typischerweise lassen sich hierbei vier Grundkonzepte der didaktischen Strukturierung bzw. Abschlussorientierung von Ausbildungsgängen unterscheiden:

- (1) Klassische Monoberufe ohne Spezialisierung
- (2) Modifizierte Monoberufe mit individuellem Profil
- (3) Grund- und Fachberufliches Ausbildungskonzept
- (4) Stufenausbildungskonzept

Die meisten handwerklichen und kaufmännischen Ausbildungsberufe (Bsp.: Kfz-Mechaniker, Bäcker, Industriekaufmann, Bankkaufmann) sind den *klassischen Monoberufen* zuzuordnen. Hierbei ist oftmals ausschlaggebend, dass wir es mit branchenbezogenen bzw. werkstoff- und/oder arbeitsprozessbezogenen Berufsbildern zu tun haben, bei denen die Abgrenzung zu anderen Ausbildungsinhalten offensichtlich ist. Kennzeichnend für den Monoberuf ist die Konzentration auf ein nicht differenzierbares und ungestuftes Berufsbild mit einer einheitlichen Abschlussprüfung.³⁴

³³ Vgl. Greinert, 1993, a. a. O., S. 129

³⁴ Vgl. Bunk, 1982, a. a. O., S. 75f.

Etwas anders verhält es sich mit den *modifizierten Monoberufen*: So wurde bei der Neuordnung der bürowirtschaftlichen Berufe Anfang der neunziger Jahre auf eine verbindende Ausbildungsstruktur zwischen den Berufsbildern des Bürokaufmanns/der Bürokauffrau und des Kaufmanns für Bürokommunikation/der Kauffrau für Bürokommunikation abgehoben. Bei den sog. „Sockelqualifikationen“ handelt es sich um beiden Berufen gemeinsame fachliche wie auch fachübergreifende Ausbildungsziele, die mit der Dauer der Ausbildung abnehmen und den berufsspezifischen Komponenten Platz machen. Insofern ist hier das Prinzip des homogenen und prinzipiell abgrenzbaren Berufsbildes durchbrochen worden, obwohl es sich bei den Vorläufern beider Berufe um klassische Konzepte des Monoberufs handelte, die aus den Jahren 1940 (Bürogehilfin) bzw. 1962 (Bürokaufmann) stammen.³⁵ Mit ihrer Neuordnung wurde ein erster Schritt in der Anpassung überkommener Berufsbilder an die sich ausgesprochen dynamisch verändernden Kontextbedingungen kaufmännisch-verwaltender Sacharbeit im Zeichen der Computerisierung der Arbeitswelt vollzogen. Trotz dieser gemeinsamen Ausgangsbasis sind die Grenzlinien zwischen den beiden Berufen nach wie vor erkennbar, was ihren Charakter als Monoberufe unterstreicht.

Nach den Neuordnungsanstrengungen der achtziger und neunziger Jahre sind die prinzipiellen Ansprüche an eine „berufsorientierte“ Ausbildungspraxis keinesfalls zu den Akten gelegt worden. Man könnte unter Bezugnahme auf das (vermeintlich) Neue in der Ziel- und Inhaltsbestimmung, die diese Berufe charakterisiert, von einer Kontinuität des Berufsprinzips im Gewande einer „neuen Beruflichkeit“ sprechen.³⁶ Damit ist nicht nur gemeint, dass die sog. „Schlüsselqualifikationen“ (als Teilaspekt der o. g. „Sockelqualifikationen“)³⁷ eine besondere Akzentuierung erfahren. Vielmehr handelt es sich um die Leitidee einer umfassenden „Methodisierung“ der Ausbildung, die über die Perspektive reiner Fachlichkeit hinausführen soll. Die Betonung von umfassender „Handlungskompetenz“ als einer die modernen Ausbildungsordnungen übergreifenden

³⁵ Vgl. Reinisch, Holger: Was ist neu an der Neuordnung der Büroberufe? – Einschätzungen aus wirtschaftspädagogischer Sicht. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 89 (1993), S. 134–148; Benner, Hermann: Zur Neuordnung der Ausbildungsberufe im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung. In: Kell, Adolf; Schanz, Heinrich (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Informations- und Kommunikationstechniken in der kaufmännischen Berufsbildung. Stuttgart: Holland und Josenhans, 1994, S. 58–75

³⁶ Vgl. Kutscha, Günter: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88 (1992), S. 535–548

³⁷ Zum Konzept vgl. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974), S. 36–43; Dörig, Roman: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt, 1994; zur Kritik vgl. Zabeck, Jürgen: Schlüsselqualifikationen – Ein Schlüssel für eine antizipative Berufsbildung? In: Achtenhagen, Frank et al.: Duales System zwischen Tradition und Innovation. Köln: Müller Botermann, 1991, S. 47–63

Zielkategorie lässt erkennen, dass wir es mit Vorstellungen von Flexibilität zu tun haben, die sich nicht lediglich auf inner- oder zwischenbetriebliche Arbeitsplatzwechsel beziehen lassen, sondern vielmehr auf die Dynamik der Persönlichkeitsentwicklung des Auszubildenden setzen.³⁸ So werden im Rahmenlehrplan der neugeordneten Büroberufe Prämissen formuliert, die eine Ausbildung ermöglichen sollen, welche den Auszubildenden dazu befähigen soll ...

- „in unterschiedlichen Branchen und Betrieben den erlernten Beruf auszuüben sowie ggf. nach Aneignung fehlender Qualifikationen artverwandte kaufmännische Tätigkeiten ausüben zu können;
- sich auf neue Arbeitsstrukturen, Organisationsmethoden sowie Informations- und Kommunikationstechniken flexibel einstellen und an ihrer Gestaltung mitwirken zu können;
- an Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung teilnehmen zu können, um die berufliche Qualifikation und Mobilität zu sichern“.³⁹

Diese Leitbilder wurden bereits im Rahmen der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe in den Jahren 1987 und 1989 entwickelt.⁴⁰ Deren Strukturen lösen sich jedoch noch dezidiert von der klassischen Vorstellung des Monoberufes. Im Zuge des Neuordnungsverfahrens wurde die Zahl der Ausbildungsberufe im Bereich der Metallausbildung von zuvor 42 auf sechs Grundberufe mit insgesamt 17 Fachrichtungen reduziert.⁴¹ Durch die im *grund- und fachberuflichen Ausbildungskonzept* bereit gestellten Differenzierungs- und Spezialisierungsoptionen erfährt der Universalisierungsaspekt des Berufsprinzips eine Relativierung, da die jeweiligen Berufsprofile sich nun durch systeminterne Merkmalsunterschiede konstituieren. Während mit „Grundberufen“ die in den ersten beiden Ausbildungsjahren angelegte Grundstruktur innerhalb eines industriell-technischen Berufsfeldes bezeichnet wird, verbindet sich mit dem „Fachprinzip“ eine Spezialisierung, die, aufbauend auf dieser den Metall- bzw. Elektroberufen jeweils unterlegten Basis,⁴² im zweiten Ausbildungsjahr einsetzt. Weitere Merkmale dieses Konzeptes sind die dreieinhalbjährige Ausbildungsdauer sowie – anders

³⁸ Vgl. Pätzold, Günter: Neue Ausbildungsberufe, berufliche Handlungskompetenz, didaktisches Handeln und Lernortkooperation. In: ders. (Hrsg.): Lernortkooperation: Impulse für die Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. Heidelberg: Sauer, 1990, S. 159–180

³⁹ Hansis, Hermann: Die Neuordnung der Büroberufe aus der Sicht des Rahmenlehrplanausschusses. In: Winklers Flügelstift. Beiträge für die kaufmännische Aus- und Weiterbildung in Schule und Betrieb o. J. (1992), 1, S. 3–10, hier S. 4

⁴⁰ Vgl. Borch, Hans et al.: Die neugeordneten industriellen Metall- und Elektroberufe unter dem Aspekt neuer Technologien. In: Bonz, Bernhard / Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Computer und Berufsbildung. Beiträge zur Didaktik neuer Technologien in der gewerblich-technischen Berufsbildung. Stuttgart: Holland und Josenhans, 1991, S. 139–154

⁴¹ Vgl. Stratmann, Karlwilhelm; Schlösser, Manfred: Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M.: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung, 1990, S. 266–269

⁴² Vgl. Stratmann / Schlösser, 1990, a. a. O., S. 267f.

als bei der allgemeineren Implementierung im monoberuflichen Bereich – die Möglichkeit einer in das erste Halbjahr des zweiten Ausbildungsjahres hinein ragenden Grundbildung. Letzteres bedeutet, dass in der ersten Fachstufe, d. h. ab dem zweiten Lehrjahr, die Ausbildung zunächst berufsgruppenspezifisch profiliert wird (Ausnahme ist hier bei den Metallberufen der Automobilmechaniker). Anschließend wird (i. d. R. nach dem ersten Halbjahr des zweiten Ausbildungsjahres) das monoberufliche Plateau innerhalb des Berufe-Systems erreicht (Bsp.: Industriemechaniker, Zerspanungsmechaniker). In der zweiten Fachstufe, die sich i. d. R. über eineinhalb Jahre ab dem dritten Ausbildungsjahr erstreckt, können dann die sog. Fachrichtungen (Bsp.: Produktionstechnik, Drehtechnik) innerhalb der jeweiligen Berufsprofile gewählt werden.⁴³

Bei den neu geordneten Metallberufen handelt es sich um das Resultat eines klassischen Kompromisses zwischen den berufsbildungspolitischen Interessenlagen der Gewerkschaften und der Wirtschaft: Während die Arbeitnehmervertreter für eine klassische, am Grundberuf orientierte Qualifizierung mit eingeschränkter Differenzierung und Spezialisierung plädierten (Breite der Ausbildung), gingen die Reformintentionen der Arbeitgeber stets von größtmöglicher Flexibilisierung der Ausbildungsordnungen aus (Tiefe der Ausbildung).⁴⁴ Dabei rekurriert das grund- und fachberufliche Ausbildungskonzept in seinen zentralen Merkmalen auf den vierten Typus, die *Stufenausbildung*, die nach § 26 BBiG eine vom Gesetzgeber sogar ausdrücklich vorgesehene Modifizierung des Monoberufs-Konzepts verkörpert.⁴⁵ Gemeinsam ist beiden Konzepten die Stufung nach Grund- und Fachbildung, wobei die Stufenausbildung eine formalisierte Prüfung nach Beendigung des zweiten Ausbildungsjahres vorsieht, die optional als Zwischen- oder Abschlussprüfung fungiert.⁴⁶ Insofern eröffnen sich für jeden Beruf innerhalb einer Berufsgruppe prinzipiell zwei Ausbildungswege, die sich hinsichtlich Dauer und Niveau, aber auch hinsichtlich der Verwertbarkeit der erworbenen Berufsqualifikation auf dem Arbeitsmarkt unterscheiden (Bsp.: Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft vom 8. Mai 1974). Wenn auch die Bedürfnisse der Wirtschaft nach Flexibilisierung und Lohndifferenzierung Antriebsmotive des Stufenausbildungskonzeptes waren, so sollte doch nicht vergessen werden, dass bei aller diesbezüglich ansetzenden Kritik diesem ein pädagogisches Potential innewohnt, als es sich auch an die individuellen Ansprüche und Erwartungen vor allem der „leistungsschwächeren“ Jugendlichen richtet.⁴⁷

⁴³ Vgl. Schelten, Andreas: Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Steiner, 1991, S. 88–90

⁴⁴ Vgl. Stratmann; Schlösser, 1990, a. a. O., S. 269

⁴⁵ Vgl. Bunk, 1982, a. a. O., S. 77

⁴⁶ Vgl. Pätzold, Günter: Stufenausbildung. In: Blankertz, Herwig et al. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.2: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart: Klett-Cotta, 1983, S. 508–511

⁴⁷ Vgl. Deißinger, Thomas: Current Problems and Developments of VET in Germany – The Educational Case for Modernisation. In: Australian Journal of Adult Learning, Vol. 40 (2000), 1, S. 5–32

Zuletzt soll noch auf die *neugeordneten Berufe im Bereich der Informations- und Telekommunikationstechniken* eingegangen werden.⁴⁸ Bei den sog. „IT-Berufen“ (IT-Systemelektroniker/-in, Fachinformatiker/-in, IT-Systemkaufmann/-frau, Informatikkaufmann/-frau) handelt es sich um eine Neuordnung, die im Hinblick auf die o. g. Grundtypen dem zweitgenannten zuzuordnen ist: Wir haben es insofern mit „modifizierten Monoberufen mit individuellem Profil“ zu tun, als hier – vergleichbar mit den Büroberufen – keine klassische Grundbildung vorgesehen ist, sondern von einer Differenzierung nach „Kernqualifikationen“ und „Fachqualifikationen“ ausgegangen wird. Bei den „Kernqualifikationen“ handelt es sich um gemeinsame Ausbildungsinhalte aller vier Berufe, was nicht eine etwaige Verankerung in einer klar abgrenzbaren Branche, sondern vielmehr ihren „Querschnittscharakter“ unterstreichen soll. Wie die o. g. „Sokkelqualifikationen“ werden die rechnerisch rund die Hälfte der Ausbildungszeit abdeckenden „Kernqualifikationen“ mit abnehmender Intensität über die gesamte Ausbildungsdauer hinweg zugrunde gelegt. Als dynamische Größe innerhalb des Konzeptes fungieren die eigentlichen „Fachqualifikationen“, die Wahlpflichtbereiche beinhalten, mit denen den unterschiedlichen Einsatzfeldern innerhalb der IT-Branche Rechnung getragen wird. Hierbei hat der Betrieb die Möglichkeit, seinen Bedürfnissen entsprechend diese Wahlbausteine festzulegen. Wir haben es also hier bereits im Ansatz mit „gestaltungsoffenen Ausbildungsberufen“ zu tun. Sie öffnen sich dem Thema „Modularisierung“ insoweit, als hier Flexibilisierungs-, Differenzierungs- sowie Individualisierungsbedürfnisse befriedigt werden, ohne das Berufskonzept als Ganzes in Frage zu stellen. Der vergleichsweise noch expliziter modular strukturierte neue Beruf „Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien“ verknüpft das Ziel variabler Spezialisierung ebenfalls mit der Vorstellung eines „eigenständigen Berufsprofils mit einer eigenen, identitätsstiftenden Berufsbezeichnung“.⁴⁹ Auch wird hier weiterhin auf eine Zertifizierung einer Gesamtqualifikation geachtet.

5 Schlussbemerkungen

Damit tangieren wir unmittelbar die aktuelle Diskussion um die *innere Strukturreform des dualen Systems der Berufsausbildung*. Dass es sich hierbei ausbildungsstrukturell und in didaktisch-curricularer Hinsicht um zu entwickelnde Formen der „Binnendifferenzierung“ und nicht um die Konzeption eines Parallelsystems der beruflichen Qualifizierung handeln sollte, scheint mittlerweile allgemeiner Konsens zu sein. Nichtsdestoweniger liegen Reformvorstellungen auf

⁴⁸ Vgl. Müller, Karlheinz; Häußler, Joachim; Sonnek, Wolfgang: Die neuen Ausbildungsberufe der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Berufe). Köln: Deutscher Institutsverlag, 1997

⁴⁹ Vgl. Adler, Tibor; Lennartz, Dagmar: Flexibilisierung von Ausbildungsordnungen. Aktuelle ordnungspolitische Konzepte zur Nutzung von Modularisierungsansätzen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 29 (2000), 3, S. 13–17, hier: S. 14f.

dem Tisch, die mehr oder weniger starke Abweichungen vom Berufsprinzip wie auch von der dualen Lernortstruktur implizieren. Wie bei den Neuordnungsverfahren der achtziger und neunziger Jahre markieren des weiteren die berufsbildungspolitischen Leitbilder von auszubildenden Betrieben und Wirtschaftsverbänden einerseits und Gewerkschaften andererseits unterschiedliche Etappenziele mit Blick auf Modifizierungen bzw. Neukonzeptualisierungen von Ausbildungsordnungen und berufsschulischen Lehrplänen.⁵⁰ Gerade unter dieser Zielvorstellung jedoch drohen sich mancherorts die Konturen der Diskussion eher zu verwischen,⁵¹ da Extrempositionen keinesfalls so klar erkennbar sind wie seinerzeit in den siebziger Jahren, als das duale System im eigentlichen Sinne zur Disposition gestellt wurde. Während sich die Berufsschulen seit einiger Zeit bereits auf neue didaktische Leitbilder (Stichwort: „Handlungsorientierung“)⁵² einstellen sowie neuerdings auch innovativen Strukturierungskonzepten beruflicher Curricula Rechnung zu tragen versuchen (Stichwort: „Lernfeldkonzept“),⁵³ verläuft die betriebsseitige Diskussion entlang eines Kontinuums zwischen einem klaren Bekenntnis zum Berufsprinzip einerseits und der Freigabe betrieblicher Ausbildungsinhalte im Rahmen hochindividualisierter Ausbildungsoptionen andererseits, wie sie jüngst der Sachverständigenrat für Bildung der Hans-Böckler-Stiftung vorgeschlagen hat.⁵⁴ In denselben Kontext gehört unzweifelhaft das sog. „Satellitenmodell“ des Deutschen Industrie- und Handelstages: Hier erscheint Beruflichkeit insofern nur noch als ein residuales Prinzip, als den über die „Kernqualifikationen“ hinausweisenden Wahlpflichtbausteinen sowie den Wahlbausteinen eine genuin strukturierende, nicht lediglich eine spezifizierende Funktion zugewiesen wird und sich die Flexibilitätsvorstellungen („Modell der drei Freiheiten“) auf variable Ausbildungszeiten bzw. „Zeitkorridore“ und flexible

⁵⁰ Vgl. Berger, Klaus; Brandes, Harald; Walden, Günter: Chancen der dualen Berufsausbildung. Berufliche Entwicklungsperspektiven aus betrieblicher Sicht und Berufserwartungen von Jugendlichen. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2000, S. 215 ff.

⁵¹ Vgl. Schlaffke, Winfried: Trends und Perspektiven der Berufsbildung. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 52 (2000), S. 23–24; Görner, Regina: Neuausrichtung des Berufssystems: Mehr Grundlagen – weniger Spezialisierung. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 52 (2000), S. 9–10; Pütz, Helmut: Vorrangige Ziele für die deutsche Berufsbildung im Jahr 2000. In: *Wirtschaft und Berufserziehung* 52 (2000), S. 21–22

⁵² Vgl. Czycholl, Reinhard; Ebner, Hermann G.: Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: Arnold / Lipsmeier: *Handbuch der Berufsbildung*. Opladen: Leske und Budrich, 1995, S. 39–49

⁵³ Vgl. Huisinga, Richard; Lisop, Ingrid; Speier, Hans-Dieter: Lernfeldorientierung. Konstruktion und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M., 1999; Reinisch, H.: „Lernfeldstrukturierte“ Lehrpläne – Didaktische Mode oder begründetes Modernisierungskonzept zur Konstruktion der Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht an der Berufsschule?. In: *Wirtschaft und Erziehung* 51 (1999), S. 411–420

⁵⁴ Vgl. Grundmann, Hilmar: Drei Modelle, ein Ziel. Flexibilisierung, Differenzierung und Individualisierung der beruflichen Ausbildung. In: *Berufsbildung* 54 (2000), 62, S. 36–37

Prüfungszeitpunkte erstrecken sowie eine unterschiedliche inhaltliche Tiefe der Wahlmodule einschließen.⁵⁵

Andererseits zeigen jedoch die nationalen Diskussionbeiträge sowie die praktischen Ansätze im Bereich der sog. „Zusatzqualifikationen“, dass wir von einem hohen Maß an Kontingenz der Langzeiteffekte modularer Reformkonzepte auf die Grundverfasstheit des deutschen Ausbildungssystems ausgehen müssen.⁵⁶ Folgt man der Vorstellung einer „Modernisierung des Berufskonzepts“, die nicht zwingend auf einen „Systemwechsel“ hinaus läuft,⁵⁷ dann erscheint es aus berufspädagogischer Sicht unverzichtbar, die den Wandel einfordernde Dynamik des Beschäftigungswesens so in das bestehende Ausbildungssystem zu integrieren, dass letzteres weder in das diffuse Terrain allgemeiner Qualifikationen abgedrängt wird noch im Sinne einer sich dem „ökonomischen Prinzip“ verschreibenden Funktionsorientierung Ausbildungsoptionen schleichend zu Anlernoptionen mutieren. Niemand bestreitet in diesem Zusammenhang den Sinn und die Notwendigkeit binnendifferenzierter Ausbildungsordnungen. Ihr beruflicher Charakter muss u. E. jedoch erhalten bleiben. Vor diesem Hintergrund sollte sich die vergleichende Forschung innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit jenen nationalen Systemen beruflicher Qualifizierung weiterhin kritisch auseinander setzen, die auf „fragmentierende“, „grundständige Modularisierungsstrategien“⁵⁸ setzen und diese – wie Großbritannien und Australien – auch offensiv in die supranationale Diskussion um die zukünftige Gestaltung beruflicher Bildung einbringen.

Bücher zum Thema

- Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hansjürgen: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt, 1980
- Benner, Hermann: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 44). Hannover: Schroedel, 1977
- Benner, Hermann: Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSch bis zum BiBB. In: Greinert, Wolf-Dietrich et al. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung. Berlin: BiBB, 1987, S. 269–293
- Deißinger, Thomas: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben: Eusl, 1998

⁵⁵ Vgl. Deutscher Industrie- und Handelstag: Leitlinien Ausbildungsreform. Wege zu einer modernen Beruflichkeit. Bonn: DIHT, 1999. – Ähnlich in der Stoßrichtung: Zentralverband des Deutschen Handwerks: Aus- und Weiterbildung nach Maß – das Konzept des Handwerks. Berlin, o. J. (vgl. auch Berger / Brandes / Walden, 2000, a. a. O., S. 217f.)

⁵⁶ Vgl. Pahl, Jörg-Peter; Rach, Gerhard: Zusatzqualifikationen – Wegbereiter zur Dynamisierung der Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule 51 (1999), S. 356–361

⁵⁷ Vgl. Adler / Lennartz, 2000, a. a. O., S. 16

⁵⁸ Vgl. Deißinger, 1999, a. a. O.