

Geschichte der Berufsbildung

Neuordnung der industriellen Metall-
und Elektroberufe in den Achtzigerjahren

Entwicklung einer korporatistischen
Ordnung von Ausbildungsberufen

Der Transformationsprozess der Berufs-
ausbildung in Ostdeutschland

Berufsbildungsforschung: Selbstverständnis
im historischen Rückblick

Von Kerschensteiners Berufspädagogik
zum Europäischen Qualifikationsrahmen

Betriebliches Bildungspersonal im
Rückblick auf das vergangene Jahrhundert

EDITORIAL

- 3 Vom Wissen über die Ursprünge**
Reinhold Weiß

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

- 4 Betriebliche Determinanten vorzeitig gelöster
Ausbildungsverträge**
Alexander Christ

**THEMENSCHWERPUNKT:
GESCHICHTE DER
BERUFSBILDUNG**

- 6 Berufe für die Zukunft**
Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe
in den Achtzigerjahren
*Günter Cramer, Klaus Heimann und Hermann Schmidt
im Interview mit Friedrich Hubert Esser*
- 11 Erwerbsqualifizierung als Berufsausbildung –
bleibt dies die ultimative Lösung?**
Wolf-Dietrich Greinert
- 16 Grundzüge der Genese und Entwicklung einer
korporatistischen Ordnung von Ausbildungsberufen**
Volkmar Herkner
- 20 Berufsgruppenbildung im Bereich
kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe
aus historischer Sicht**
Holger Reinisch, Mathias Götzl
- 24 Der Transformationsprozess der Berufsausbildung
in Ostdeutschland**
Ein Rückblick mit Perspektiven
Günter Albrecht, Gert Zinke
- 28 Berufsbildungsforschung: Selbstverständnis
einer Disziplin im historischen Rückblick**
Günter Pätzold, Manfred Wahle
- 32 Wider den Gedächtnisverlust**
Die fünf Berufspädagogisch-historischen Kongresse und
ihr Beitrag zur historiografischen Berufsbildungsforschung
Karin Büchter
- 36 Von Kerschensteiners Berufspädagogik zum
Europäischen Qualifikationsrahmen – ein Blick
zurück und nach vorne**
Philipp Gonon
- 40 Von der Fortbildungsschule zum Virtual Classroom**
Entstehung und Wandel beruflicher Lernorte
Tanja Mansfeld, Jan Quast, Friedhelm Schütte

- 44 Betriebliches Bildungspersonal**
Anforderungen, Selbstverständnis und Qualifizierungs-
notwendigkeiten im Rückblick auf das vergangene
Jahrhundert
Günter Pätzold

- 48 Akademisierung der österreichischen
Berufsschullehrerausbildung**
Historische Rekonstruktion und aktuelle strukturelle
Entwicklungen im Spiegel bildungspolitischer Intentionen
Regine Mathies

DQR KONKRET

- 52 Das DQR-Niveau auf den Abschlusszeugnissen
ausweisen**
Johanna Mölls

HAUPTAUSSCHUSS

- 54 Bericht der Sitzung 1/2013**
Gunther Spillner

Re z e n s i o n

A b s t r a c t s

A u t o r i n n e n u n d A u t o r e n /
I m p r e s s u m

Sie finden diese BWP-Ausgabe im Internet unter
www.bibb.de/bwp-3-2013



REINHOLD WEIB

*Prof. Dr., Ständiger Vertreter des
Präsidenten des Bundesinstituts
für Berufsbildung und
Forschungsdirektor*



Vom Wissen über die Ursprünge

Liebe Leserinnen und Leser,

das Bundesinstitut hat einen gesetzlichen Auftrag, der sich zuvorderst auf die Analyse von aktuellen Entwicklungen der Berufsbildung konzentriert. Gleichwohl darf der Blick nicht dafür verloren gehen, wie sich die Berufsbildung – ihr System und ihre Strukturen – im Laufe der Zeit entwickelt haben, welche Faktoren dabei eine Rolle gespielt haben. Historische Analysen können höchst fruchtbar sein, um Phänomene einordnen, Ursachen identifizieren und Konsequenzen abschätzen zu können. Sie taugen nicht zum einfachen Transfer, wohl aber zum reflektierten Nachvollzug und zur Weiterentwicklung von Theorie und Praxis. Sich der Ursprünge und historischen Entwicklungen zu vergegenwärtigen, bildet einen genuinen Bestandteil von Professionalität.

ENTWICKLUNG VON STRUKTUREN UND KULTUREN

Das „duale System der Berufsbildung“ hat sich über viele Jahrzehnte entwickelt. Es war der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, der diesen Begriff in einem Gutachten aus dem Jahr 1964 erstmals prägte. Das duale System hat immer wieder Impulse aus Denkschriften und Stellungnahmen erhalten. Es ist aber nicht am Reißbrett entstanden, sondern das Ergebnis eines Ringens zwischen Unternehmen, Verbänden, Gewerkschaften, Kammern und staatlichen Stellen um eine jeweils zeitgemäße Form. Berufsbildung stand und steht dabei stets im Spannungsfeld der Anforderungen des Arbeitsmarkts und des Bildungssystems.

Rechtliche Regelungen haben bei der Entwicklung des dualen Systems wichtige Marksteine gesetzt. Sie haben dem System Struktur und Verbindlichkeit gegeben. Das gilt etwa für die Einführung des Befähigungsnachweises für Handwerksmeister, die Lehrlinge ausbilden, in der Gewerbeordnung von 1897. Zu nennen ist die Einführung der Berufsschulpflicht im Jahr 1938, die Verabschiedung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969 oder der Erlass der AEVO im Jahr 1972. Immer wurden damit Rahmenbedingungen weiterentwickelt und Standards – häufig gegen den Widerstand wichtiger Interessengruppen – durchgesetzt.

Ebenso wichtig ist die Einbettung der Berufsbildung in die Kultur der Unternehmen und der Gesellschaft. Es sind die gesellschaftliche Wertschätzung und die mit der Berufsbildung zu erreichenden Karriereziele, die ein Alleinstellungsmerkmal begründen. Dies ist untrennbar mit dem Verständnis von Beruflichkeit und beruflicher Identität verbunden.

KONTINUITÄT ZENTRALER FRAGEN

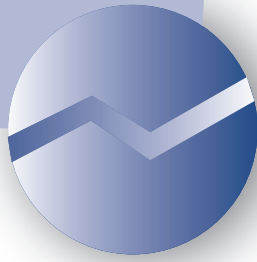
Die Beiträge des Heftes zeigen außerdem, dass sich die zentralen Fragen der Berufsbildung im Laufe der Zeit gar nicht so sehr verändert haben. Es geht stets darum, junge Menschen über Aus- und Fortbildung in die Arbeitswelt zu integrieren und eine qualifizierte Beschäftigung zu ermöglichen. Die Formen und Modelle haben sich im Laufe der Zeit verändert und müssen sich weiter verändern. Das Modell der Beistelllehre wurde durch eine systematische Unterweisung in betrieblichen oder überbetrieblichen Lehrwerkstätten ergänzt; die lehrgangsmäßige Unterweisung wurde durch ein projektorientiertes oder selbstorganisiertes Lernen ersetzt. Anstöße für notwendige Veränderungen kamen häufig aus der Praxis, vor allem aus Pionierunternehmen, aber auch aus der Wissenschaft. Waren es anfangs eher geisteswissenschaftlich geprägte Stellungnahmen, hat sich die Berufsbildungsforschung inzwischen zu einem Gegenstand entwickelt, der ohne empirische Fundierung nicht mehr auskommt.

Es ging im Laufe der Geschichte immer auch um den Anspruch der Berufsbildung auf Gleichwertigkeit und Anerkennung neben der allgemeinen und akademischen Bildung. Damit untrennbar verbunden ist der Bildungsanspruch der Berufsbildung. Die Antworten darauf, wie er einzulösen ist, haben sich im Laufe der Zeit verändert.

ARCHIVIERUNG UND ZUGANG ZU DOKUMENTEN

Der systematische Ort für historische Forschung sind die Hochschulen. Das BIBB kann historische Arbeit immer nur punktuell betreiben oder unterstützen. Anlass dafür sind regelmäßig Jahrestage. Dabei können naturgemäß nur die großen Linien nachgezeichnet werden.

Das BIBB kann und will indessen dazu beitragen, Dokumente und Quellen für die Forschung zugänglich zu machen. Bei Forschungsdaten erfolgt dies in Form des Forschungs-Datenzentrums. Bei Projekten geht es um die Archivierung und Aufbereitung von Materialien und Dokumenten. In den Projektunterlagen stecken viele Informationen, die es im historischen Kontext aufzuarbeiten gilt. Es ist verwunderlich, dass davon bislang so wenig Gebrauch gemacht wird. ■



Betriebliche Determinanten vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge

ALEXANDER CHRIST

Mitarbeiter im Arbeitsbereich
„Sozialwissenschaftliche Grundlagen der
Berufsbildung“ im BIBB

► Laut BIBB-Datenreport 2012¹ wird etwa jeder fünfte Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst. In diesem Beitrag wird auf der Grundlage von Daten des BIBB-Qualifizierungspanels der Anteil der Betriebe, die von Vertragslösungen betroffen sind, ermittelt und der Frage nachgegangen, welche Betriebe in besonderem Maß davon betroffen sind. Darüber hinaus wird untersucht, ob das Risiko einer vorzeitigen Vertragslösung mit den unterschiedlichen Motiven der Betriebe variiert, sich an der Ausbildung von Jugendlichen zu beteiligen.

DIENSTLEISTUNGSBRANCHE BESONDERS BETROFFEN

Im BIBB-Qualifizierungspanel (vgl. Infokasten) wurde in der ersten Erhebungswelle im Jahr 2011 unter anderem gefragt, ob und in welchem Ausmaß es zu vorzeitigen Vertragslösungen kam. Auf dieser Grundlage wird der Anteil der Betriebe mit vorzeitig gelösten Ausbildungsverträgen

¹ Vgl. UHLY 2012.

BIBB-Qualifizierungspanel

Das BIBB-Qualifizierungspanel ist eine jährliche Wiederholungsbefragung von rund 2.000 Betrieben, mit der repräsentative Daten zum Qualifizierungsgeschehen von Betrieben in Deutschland erhoben werden. Die Befragung wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert und vom BIBB in Zusammenarbeit mit TNS Infratest Sozialforschung durchgeführt. Die Auswahl der Betriebe erfolgt anhand einer Zufallsstichprobe aus der Grundgesamtheit aller Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten. Die Daten werden über computergestützte persönlich-mündliche Interviews (CAPI) erhoben. Ausführliche Informationen zum Forschungsdesign des BIBB-Qualifizierungspanels unter www.bibb.de/qp

an allen Ausbildungsbetrieben berechnet (vgl. CHRIST 2012). Insgesamt ist bei jedem siebten Ausbildungsbetrieb (14,6 %) mindestens ein Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst worden (vgl. Abb. 1).

Differenziert nach einzelnen Wirtschaftssektoren zeigen die Ergebnisse des BIBB-Qualifizierungspanels 2011, dass Betriebe aus dem Dienstleistungsbereich in besonderem Maß von Vertragslösungen betroffen sind (17,3 bzw. 17,5 %). Das Handels- bzw. Reparaturgewerbe sowie das produzierende und verarbeitende Gewerbe kommen auf deutlich niedrigere Anteile (14,5 % und 12,1 %). In der öffentlichen Verwaltung liegt der Betriebsanteil mit 10,3 Prozent am niedrigsten. Abbildung 1 zeigt außerdem, dass mit zunehmender Betriebsgröße der Anteil an Betrieben mit frühzeitig gelösten Ausbildungsverträgen steigt, was darauf zurückzuführen ist, dass größere Betriebe insgesamt mehr Ausbildungsplätze anbieten als kleinere, und insofern auch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass mindestens ein geschlossener Vertrag vorzeitig gelöst wird.

VERTRAGSLÖSUNGSRISIKO VARIIERT MIT BETRIEBLICHER AUSBILDUNGSMOTIVATION

Betriebe bilden aus unterschiedlichen Motiven aus. Ein Teil der ausbildenden Betriebe betont, dass es für sie wichtig ist, dass Auszubildende von Beginn an Erträge erwirtschaften („Auszubildende können während der Ausbildung produktiv eingesetzt werden“). Diese produktionsorientierte Sichtweise unterscheidet sich von einer investitionsorientierten Motivation der Betriebe. Sie heben hervor, mit der

Ausbildung im eigenen Betrieb vor allem in die Zukunft zu investieren („Ausbildung sichert den eigenen Fachkräftenachwuchs“). Wiederum andere Betriebe betonen unter Abwägung von Kosten- und Nutzenfaktoren die Kosten einer betrieblichen Ausbildung („Ausbildung verursacht hohe Kosten“). Mittels einer logistischen Regression lässt sich nun prüfen, inwiefern diese verschiedenen Ausbildungsmotive die Wahrscheinlichkeit beeinflussen, dass Ausbildungsverträge in einem Betrieb vorzeitig gelöst werden. Für die einzelnen Motive wird jeweils unterschieden, ob sie zutreffen (trifft „eher“ oder „voll und ganz“ zu), oder – als Referenz – nicht zutreffen (trifft „eher nicht“ bzw. „ganz und gar nicht“ zu). Die Antwortvorgabe „weder noch“ wurde bei der Berechnung außer Acht gelassen.

Abbildung 2 verdeutlicht, dass in Betrieben, die eine mittelfristige Sicherung des Fachkräftenachwuchses als wichtig erachten, das Risiko einer Vertragslösung um das 3,2-fache niedriger liegt als in Betrieben, für die diese Investitionsorientierung nicht zutrifft. Demgegenüber steigt die Wahrscheinlichkeit einer Vertragslösung bei Betrieben, bei denen die Produktionsorientierung oder die Kostenorientierung dominiert, gegenüber denjenigen, für die diese Motive nicht zutreffen (um das 1,6- bis 1,7-fache).

Wie lassen sich diese Ergebnisse interpretieren? Eine hohe Investitionsorientierung deutet darauf hin, dass sich beide Vertragspartner auf eine längerfristige Zusammenarbeit einstellen und diese im positiven Sinne gestalten, damit sie nachhaltig Bestand hat. Eine Fehlinvestition in die Nach-

wuchsausbildung gilt es von vornherein zu vermeiden, sodass möglicherweise bereits die Bewerberauswahl bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen passgenauer erfolgt.

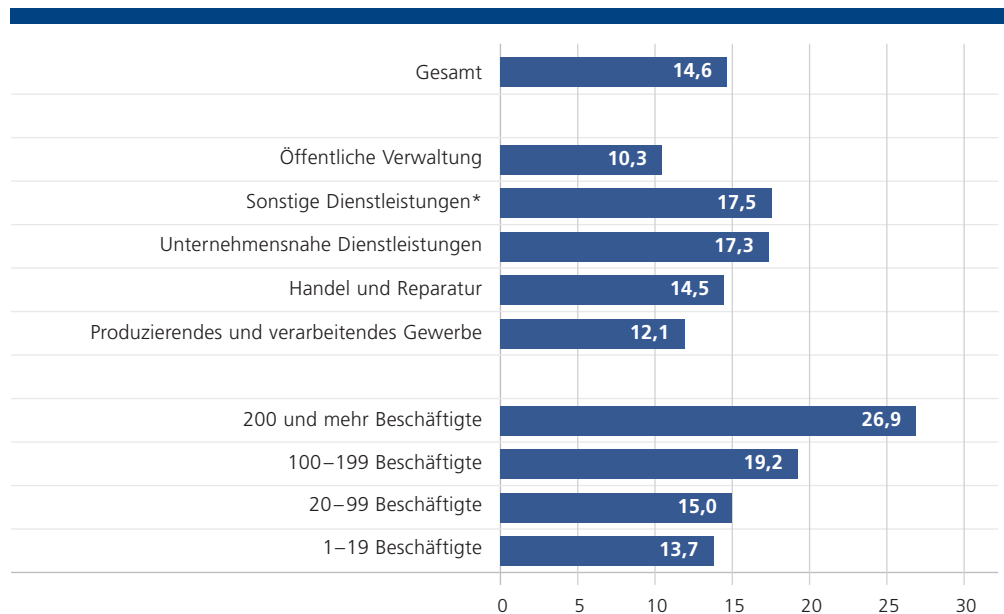
Stehen bei den Betrieben dagegen Kostenaspekte oder der produktive Einsatz ihrer Auszubildenden schon während der Ausbildung im Mittelpunkt, ist die Bereitschaft höher, das Vertragsverhältnis vorzeitig zu beenden, wenn das erwünschte und erforderliche Leistungsniveau von den Auszubildenden nicht erbracht wird. Auch aus Sicht der Auszubildenden könnte sich das Vertragslösungsrisiko insofern erhöhen, als sie in diesen Betrieben stark in die Mitarbeit eingebunden sind und für sie die Ausbildung selbst zu kurz kommt, was die Unzufriedenheit mit der gewählten Ausbildungsstelle erhöht.

Weitergehende und statistisch stärker abgesicherte Erklärungen bleiben jedoch zusätzlichen Analysen vorbehalten.

FAZIT

Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge verursachen nicht nur Kosten (vgl. WENZELMANN/LEMMERMANN 2012), sondern können auch zu negativen Konsequenzen für die aktuelle oder künftige betriebliche Ausbildungsbeziehung führen. Die dargestellten Untersuchungsergebnisse zeigen, dass besonders Betriebe aus dem Dienstleistungssektor vom Risiko einer vorzeitigen Vertragslösung betroffen sind. Dieses Ergebnis ist insofern von Bedeutung, als der Dienstleistungssektor infolge des Strukturwandels zu den beschäftigungsintensiven und wachstumsstarken Wirtschaftsbereichen gehört. Als Weiteres kommt hinzu, dass das betriebliche Risiko von Vertragslösungen auch von der Art und Weise der Ausbildungsmotivation bestimmt wird. Dieser letzte Aspekt wurde bisher in der Berufsbildungsforschung noch nicht in angemessener Weise behandelt und soll in weiteren Analysen im Rahmen des BIBB-Qualifizierungspanels vertieft werden. ■

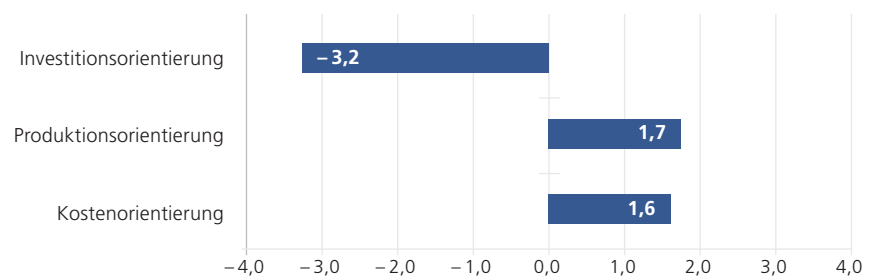
Abbildung 1 Anteil von Betrieben mit Vertragslösungen an allen Ausbildungsbetrieben nach Betriebsgrößenklassen und Wirtschaftsbereichen (in Prozent)



* unter Sonstige Dienstleistungen fallen insbesondere das Beherbergungs- und Gastronomiegewerbe, das Verkehrs- und Lagergewerbe sowie das Informations- und Kommunikationsgewerbe

Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2011

Abbildung 2 Art der Ausbildungsmotivation und Risiko von vorzeitigen Vertragslösungen



* Bei der Berechnung des Risikos für Betriebe nach Ausbildungsmotiven wurde nach Betriebsgrößenklassen und Wirtschaftsbereichen kontrolliert. Es werden nur signifikante Koeffizienten der logistischen Regression berichtet.

Quelle: BIBB-Qualifizierungspanel 2011

Literatur

CHRIST, A.: Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: Kurzinformationen aus dem BIBB-Qualifizierungspanel, Heft 2 2012 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/Kurzinformation_Nr2.pdf (Stand: 04.04.2013)

UHLY, A.: Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2012, S. 165–177

WENZELMANN, F.; LEMMERMANN, H.: Betriebliche Kosten von Vertragslösungen. In: BWP 41 (2012) 5, S. 4–5 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6947 (Stand 04.04.2013)



Berufe für die Zukunft

Interview zur Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe in den Achtzigerjahren

► Die Neuordnung der Metall- und Elektroberufe gehört zu den Meilensteinen in der jüngeren Berufsbildungsgeschichte. Sie ist ein hervorragendes Beispiel, um zu verdeutlichen, warum das duale System ein „lernendes System“ ist: Das Zusammenwirken von Wissenschaft, Politik und Praxis in Neuordnungsprojekten war und ist die beste Voraussetzung dafür, die gewaltige Komplexität, die mit der Entwicklung von anspruchsvollen Berufen für ausbildungsintensive Wirtschaftsbereiche einhergeht, in praxisorientierte Lösungen zu überführen. Die Neu-

ordnung der Metall- und Elektroberufe gehört heute noch zu den Referenzbeispielen für innovative Ordnungsarbeit. Die mit ihr verfolgten berufspädagogischen Ziele – insbesondere die Förderung der beruflichen Handlungsfähigkeit – werden aktuell in den Ansätzen für eine kompetenzorientierte Berufsausbildung fortgeschrieben. Aus dem Rückblick, in dem Wegbereiter und Gestalter bedeutsame Aspekte dieses Projekts noch einmal nachzeichnen, lässt sich vieles für die Lösung von Herausforderungen in der Ordnungsarbeit mitnehmen.

DR. GÜNTER CRAMER

ehem. Direktor der AEG Aktiengesellschaft und Leiter der Zentralabteilung Bildungspolitik. Vorsitzender der Berufsbildungsausschüsse im Gesamtverband der metallindustriellen Arbeitgeberverbände e. V. – Gesamtmetall (1979–1996) und im Zentralverband Elektrotechnik und Elektronikindustrie – ZVEI (1978–1996), von 1989 bis 1997 Mitglied des BIBB-Hauptausschusses

PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT ESSER

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn

DR. KLAUS HEIMANN

von 1984 bis 2012 Leiter des Ressorts Jugend-, Bildungs- und Qualifizierungspolitik bei der IG Metall, Frankfurt, von 1984 bis 2012 Mitglied des BIBB-Hauptausschusses

PROF. DR. DR. H.C. HERMANN SCHMIDT

von 1977 bis 1997 Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

Esser_ Die industriellen Metall- und Elektroberufe gelten als qualitativ hochwertige Ausbildungsberufe mit einer Geschichte, die in die Lehrwerkstätten der Berliner Großfirmen wie AEG, Siemens und Borsig Ende des 19. Jahrhunderts zurückreicht. Wie stand es um die Ausbildung in diesen Berufen Anfang der 1970er-Jahre?

Cramer_ Die Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe hatte für die Elektroindustrie einen Vorlauf durch eine 1972 erlassene Stufenausbildung der Elektroberufe. Die Beratungen hierzu wurden bereits 1965 durch den ZVEI-Berufsbildungsausschuss aufgenommen und 1966 in Zusammenarbeit mit der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) intensiviert. Mit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes 1969 und parallel zu den Ordnungsarbeiten in der Elektroindustrie wurden auch im Berufsbildungsausschuss von Gesamtmetall Beratungen über eine Neuordnung der Metallberufe aufgenommen. Die bis dahin geltenden Ausbildungsordnungen waren bereits in den 30er-Jahren erlassen worden und entsprachen in Struktur und Ausbildungsinhalten nicht mehr den Anforderungen. Zwar hatte sich die Ausbildungspraxis individuell auf die veränderten Anforderungen eingestellt, neue zeitgemäße Ausbildungsordnungen mussten aber dringend erarbeitet werden. Dabei wurde deutlich, dass bei einer wei-

teren Modernisierung der Berufsausbildung in der Metall- und Elektroindustrie eine Vereinheitlichung der Berufsstrukturen angestrebt werden sollte. Hierzu wurden von Gesamtmetall und der Industriegewerkschaft Metall Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metallberufe erarbeitet und 1978 vereinbart. 1981 wurden auch die Elektroberufe mit der gleichen Zielsetzung einbezogen. Die „Eckdaten“ waren damit der Leitfaden für die Ordnungsarbeit der paritätisch besetzten Sachverständigengremien.

Esser_ *Wie sah die Vorgeschichte dieser Neuordnung aus Sicht des BIBB aus? Spielten das BIBB und die Berufsbildungsforschung darin bereits eine Rolle?*

Schmidt_ Die industriellen Metall- und Elektroberufe galten immer als die Kernberufe des Dualen Systems. Das BIBB hatte mit der Eingliederung der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung aus Bonn 1970 sachverständige und erfahrene Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übernommen, sodass es gleich als Partner für die Neuordnung akzeptiert wurde.

Anfang der 70er-Jahre gab es jedoch neue Überlegungen. Mit der Entwicklung des Mikroprozessors wurde die moderne Informationstechnologie eingeläutet. Die Folgen zeigten sich relativ rasch in der Automobilindustrie, dem zentralen Einsatzfeld der Metall- und Elektroberufe. Seit 1971 förderte das Bundesbildungsministerium in diesem Bereich betriebliche Innovationen in der Berufsausbildung. Hierzu zählten die vom BIBB wissenschaftlich begleiteten Modellversuche zur beruflichen Grundbildung bei Daimler in Gaggenau – „Bau einer Dampfmaschine“ – und bei Volkswagen in Wolfsburg („schulische und kooperative Grundbildung im Vergleich“). In diesen Modellversuchen zeichnete sich bereits der von Gesamtmetall und IG Metall 1978 angekündigte Paradigmenwechsel in den Ausbildungszielen ab: von Arbeit auf Einzelanweisung hin zum selbstständig planenden, durchführenden und kontrollierenden Facharbeiter. Diese Entwicklung frühzeitig in einem vorausschauenden bildungs- und arbeitspolitischen Papier mit klaren Zielvorstellungen als Eckdaten einer Neuordnung formuliert und gestaltet zu haben, ist das Verdienst der Berufsbildungsfachleute von Gesamtmetall, Dr. Rudolf Geer, Dr. Günter Cramer und Gerhard Bartel sowie Hans Preiss und Ulrich Mignon für die IG Metall.

Esser_ *Was kennzeichnete seinerzeit dieses neue Bild des „Facharbeiters“?*

Heimann_ Facharbeit in der Metall- und Elektroindustrie war für die IG Metall geprägt durch vier Anforderungen: Die Ausbildung sollte zu einer möglichst langfristigen Wertbarkeit der erworbenen Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt führen. Der Fokus für die zu beschreibenden Qualifikationen war also nicht der Arbeitsplatz oder der Betrieb, sondern ging deutlich darüber hinaus. Es sollten breite Basisqualifikationen vermittelt werden, die den Einstieg in die Weiterbildung und den Umgang mit beruf-

lichen Risiken, die sich aus dem technischen Wandel zwangsläufig ergeben, begünstigen. Das Thema „Aktiv mitbestimmen und mitgestalten in der Ausbildung und Arbeit“ war immer im Fokus der IG Metall. Der berufsbiografische Aspekt sollte so berücksichtigt werden, dass in der Ausbildung auch die individuellen Neigungen und Fähigkeiten berücksichtigt wurden. Diese vier Dimensionen fanden sich in den zwischen den Sozialparteien unterschriebenen Eckdaten zur Neuordnung der industriellen Metall- und Elektroberufe aus den Jahren 1978 (Metall) und 1981 (Elektro) wieder. Sie bildeten die Grundlagen für die Arbeit der Sachverständigen.

DR. KLAUS HEIMANN

„Die IG Metall war begeistert vom pädagogischen Konzept der vollständigen Handlung und den damit verknüpften auftragsbezogenen Leittexten.“



Die IG Metall war durch viele betriebliche Modellversuche – angeleitet vom BIBB, wie HERMANN SCHMIDT bereits erwähnte – begeistert vom pädagogischen Konzept der vollständigen Handlung und den damit verknüpften auftragsbezogenen Leittexten. Endlich war ein Weg gefunden, sich von den stupiden und schematischen Lehrgängen der Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) zu lösen. Doch wie konnten diese Erfahrungen in Ausbildungsordnungen verankert werden, die keine didaktischen Vorgaben kennt? Es waren die Sachverständigen der Gewerkschaften, die darauf drängten, sich von der unzulänglichen Ziel-Beschreibung der Facharbeiter-Qualifikation Fertigkeiten und Kenntnisse in den Ordnungen zu verabschieden. Ziel der Berufsausbildung sollte sein, eine individuelle Handlungsfähigkeit zu vermitteln, die auf selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren von Arbeitsprozessen abzielt. Es war sehr schwer, diesen emanzipatorischen Qualifikationsbegriff in eine Ausbildungsordnung zu schreiben. Erst in einem Spitzengespräch im Wirtschaftsministerium wurde der Knoten durchschlagen.

Esser_ *Wurden diese Vorstellungen auch von den Klein- und Mittelbetrieben mitgetragen?*

Heimann_ Diese Frage lässt sich formal durch die Willensbildungsprozesse bei Gesamtmetall und der IG Metall beantworten: Gesamtmetall vertritt alle Betriebsgrößen, bei der IG Metall sind Betriebsräte auch von kleinen und mittleren Betrieben eingebunden. Dennoch haben in der praktischen Berufe-Arbeit die großen Betriebe das Heft fest in ihrer Hand. Das war damals so und daran hat sich bis heute nicht viel verändert. Im Ergebnis haben aber auch die Klein- und Mittelbetriebe die neuen Berufe-Konzepte

mitgetragen. Das zeigte sich an der nicht genutzten Übergangsfrist: Bereits im ersten Jahr, nach Start der neuen Berufe, hatten 90 Prozent der Betriebe umgestellt.

Schmidt Was von Politik und Öffentlichkeit seinerzeit völlig unterschätzt wurde, war die Frage der Akzeptanz bei den unmittelbar Betroffenen: den Arbeitnehmern und Unternehmen. Hier haben Gesamtmetall, ZVEI und IG Metall in zahllosen Veranstaltungen über Jahre viel Überzeugungsarbeit geleistet.

Esser Die Neuordnung dauerte rund zehn Jahre, was aus heutiger Sicht kaum mehr vorstellbar ist. An welche Höhen und Tiefen erinnern Sie sich und wie konnte über die lange Zeit sichergestellt werden, dass alle an „Bord“ blieben?

Cramer Der Umfang und der Anspruch des Projekts „Neuordnung der Metall- und Elektroberufe“ waren ein bis dahin in der Berufsausbildung einmaliges Vorhaben und forderten von den Sachverständigen ein hohes Maß an Fachkompetenz und Engagement. Erwartungsgemäß musste sich zunächst ein gemeinsames Arbeitsverständnis entwickeln, wobei sich eine Motivation einstellte, die eine erfolgreiche Arbeit erwarten ließ. Es ging um einen Paradigmenwechsel, d. h. um ein neues Qualifikationsprofil für eine zukunftsweisende Berufsausbildung. Hierbei, mit der Erfahrung aus der Ausbildungspraxis berufen zu sein und unmittelbar mit gestalten zu können, war Ansporn und Verpflichtung für alle an der Ordnungsarbeit Beteiligten, sodass keine Ausfälle eintraten.



DR. GÜNTER CRAMER

„Umfang und Anspruch der Neuordnung waren ein bis dahin in der Berufsausbildung einmaliges Vorhaben und forderten von den Sachverständigen ein hohes Maß an Fachkompetenz und Engagement.“

Esser Mit welchen Erwartungen gingen die Sachverständigen und Verhandlungspartner damals in das Verfahren? Wie waren die Erwartungen an das BIBB?

Heimann Die Erwartungen waren riesig. Die Metallindustrie war entwöhnt, was Neuordnungen betraf. Für die Elektroindustrie war 1972 zwar die Stufenausbildung eingeführt worden, von diesem Konzept verabschiedete sich die IG Metall allerdings wieder sehr schnell. Die Metallberufe waren teilweise 40, ja der Maschinen-Schlosser-Beruf fast 50 Jahre in ihren Ordnungsmitteln unverändert geblieben. Beim Start in die Neuordnungsarbeit im BIBB waren auf einen Schlag 52 Metallberufe aufgerufen, in denen damals mehr als 200.000 Azubis lernten. Das waren zwei Drittel

aller Ausbildungsplätze im gewerblichen Sektor. 1979 startete eine Forschungs- und Entwicklungsphase im BIBB. Damals wurde zunächst die Ausbildungspraxis genau angeschaut. Das eigentliche Neuordnungsverfahren begann dann 1983 mit 250 Sachverständigen. Für die Akteure war klar: Das wird schwierig, aber alle wollten was schaffen, was es so in der Berufe-Landschaft noch nicht gab. Und das ist dann ja auch gelungen.

Esser Der BIBB-Hauptausschuss beschloss 1979 ein Forschungsprojekt, um die aktuellen Tätigkeitsprofile der Berufe zu ermitteln und ein Konzept für die Neuordnung zu entwickeln. Wie wurde dabei vorgegangen und wie wurden die Ergebnisse im anschließenden Verfahren berücksichtigt?

Schmidt Dieses Forschungsprojekt von 1979–82 und die anschließende Neuordnung von 1983–86 waren die wichtigsten Projekte meiner zwanzigjährigen Amtszeit: Erstens, weil das BIBB dadurch als Forschungsinstitut Statur gewann und von Sozialparteien und Politik als wichtiger Partner wahrgenommen wurde, zweitens wegen der bildungspolitischen Bedeutung des Forschungs- und Entwicklungsprojekts, das die duale Berufsausbildung verändert und zukunftstauglich gemacht hat. Im Forschungsprojekt wurden über 500.000 Einzeldaten zu den Tätigkeiten in den Berufen vor Ort in den Unternehmen erhoben. Projektleiter Dr. Hermann Benner und zehn Wissenschaftler des Instituts hatten Projektmitarbeiter in Unternehmen, Kammern, Verbänden und Betriebsräten, die Material lieferten und ihre Vorstellungen von der Neuordnung einbrachten. Als Institutsleiter habe ich zahlreiche Projektgespräche mit den Beteiligten geführt, oft wurden die aufkommenden Probleme erst in Gesprächen mit den Vorständen der Sozialparteien und in den Ministerien gelöst.

Nach der Analyse der Daten wurden die Tätigkeiten sechs nach Technikbereichen definierten Berufen (z. B. Industriemechaniker, Konstruktionsmechaniker) zugeordnet, die in sechzehn Berufsprofile (z. B. Produktionstechnik, Metallbautechnik) ausdifferenziert wurden. Hierzu wurde ein clusteranalytisches Verfahren gewählt, das die Einigung auf sechs Berufe erheblich erleichterte. In der Elektrotechnik mit letztendlich vier Berufen und zwölf Berufsprofilen wurde das Konzept der Stufenausbildung aufgegeben.

Esser Inwieweit hat das Forschungsprojekt die übrige Forschungs- und Entwicklungsarbeit des BIBB beeinflusst?

Schmidt Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt hat wegen seines innovativen Charakters Einfluss auf die gesamte Arbeit des Instituts und insbesondere auf seine internationale Reputation genommen. Das weltweite Interesse für das Projekt war enorm. Christopher Hayes vom Prospect Centre in London fand im Projekt seine Anregungen für die Entwicklung von „occupational families“ und qualifikatorische Überlegungen, die die Entwicklung der National Vocational Qualifications im United Kingdom stark beeinflussten. Bob Norton vom Center for Vocational

Education Research in Columbus, Ohio, studierte die Projektarbeit einige Wochen im BIBB und erhielt Anregungen für die Entwicklung seiner DACUM- (Develop a Curriculum)-Methode, die danach weltweit angewendet wurde. Kollegen aus der EU, australische und philippinische Experten besuchten über Jahre mehrfach das BIBB, um den Fortgang des Projekts zu studieren. Anfang der 1990er-Jahre nahm das National Center on Education and the Economy in Washington D.C. die Neuordnung und ihre Umsetzung zum Anlass für Empfehlungen an die Clinton Administration zum „Standard Development“, also der Entwicklung beruflicher Standards. Daraus ergab sich eine enge Zusammenarbeit, in deren Verlauf ich zum Mitglied des Beirats, dem Board of Trustees (1995 bis 2008) des NCEE berufen wurde.

Esser_ *Die internationale Reichweite ist wirklich beachtlich! Doch richten wir den Blick noch mal auf die deutsche Ordnungsarbeit: Inwiefern kann das Verfahren aus heutiger Sicht als paradigmatisch für die Neuordnungsarbeit betrachtet werden?*

Schmidt_ Das Neuordnungsverfahren setzte in großem Rahmen erstmals die Grundsätze des Berufsbildungsgesetzes um. Forschung und Entwicklung unter Einbeziehung der Beteiligten, klare Zielbeschreibung durch Sozialparteien und Ministerien, Entwicklung der Ausbildungsordnungen in Abstimmung mit der Berufsschule, also der Kultusministerkonferenz. Es muss hier erwähnt werden, dass die Neuordnung von den Ländern erhebliche Investitionen in Berufsschulen forderte. Die bedeutsamste Innovation war sicher das bereits erwähnte neue Ausbildungsziel des selbstständig handelnden Facharbeiters, das nun nach und nach auch in die Ordnungen anderer Berufe, auch der kaufmännischen und handwerklichen, übernommen wurde. Das Ziel „berufliche Handlungsfähigkeit“, das 2005 ins Berufsbildungsgesetz aufgenommen wurde, und die „Outcome“-Orientierung des Europäischen Qualifikationsrahmens waren bereits in den Eckdaten von 1978 enthalten. Als Folge davon hat das Duale System den Rang erreicht, der ihm im Deutschen Qualifikationsrahmen die lang geforderte Gleichstellung mit der allgemeinen Bildung sicherte.

Esser_ *Die Zukunftstauglichkeit des Dualen Modells wird sich künftig daran messen lassen, inwiefern es gelingt, dem Qualifikationsbedarf entsprechend Berufsprofile zu schaffen, die sowohl leistungsstarken Jugendlichen Karriereoptionen eröffnen als auch leistungsschwächeren den Einstieg ins Erwerbsleben ermöglichen. Welche Anforderungen kommen auf das Ordnungsgeschäft zu, Berufsprofile in diesem Spannungsfeld attraktiv zu gestalten?*

Heimann_ Dieses Spannungsfeld besteht immer. Die dualen Ausbildungsberufe schotten sich nicht ab, indem sie formale Bildungsvoraussetzungen als Eingangsstufe vorschreiben. Das heißt konkret, dass in den 350 Berufen

Jugendliche lernen, die keinen Schulabschluss haben und ebenso solche, die eine Hochschulzugangsberechtigung vorweisen können. Natürlich wählen die Betriebe die Jugendlichen aus, die sie ausbilden wollen. Der Bildungsabschluss ist ein Punkt dabei, der aber an Bedeutung eher verliert. Die Berufe-Macher müssen die Ausbildung inhaltlich so gestalten, dass sie den Anforderungen in der Branche aktuell und zukünftig entsprechen. Da kann es keine Kompromisse geben. Berufe inhaltlich abzuspecken, um lernen zu erleichtern, ist jedenfalls der falsche Weg. In der beruflichen Bildung gibt es eine Reihe von Instrumenten, um den Stärken und Schwächen der Azubis gerecht zu werden. Ich nenne nur die betriebliche Berufsvorbereitung, die Verlängerung der Ausbildung, die ausbildungsbegleitenden Hilfen für Jugendliche mit Förderbedarf, Zusatzqualifikationen, Auslandsaufenthalte, die Verkürzung der Lehre etc. Die Entwicklung von guten Berufen ist das Markenzeichen des dualen Systems. Bietet das duale System Berufe an, die die Bewertung „nicht empfehlenswert“ erhalten – so etwas hat es immer wieder gegeben – dann verliert die betriebliche Bildung an Attraktivität. Solche hausgemachten Probleme sollten die Akteure sich ersparen.

Esser_ *Die Unternehmen sind ein wichtiger Partner im dualen System. Aktuell stellen wir eine rückläufige Ausbildungsbeteiligung der Betriebe fest. Was sind Ihrer Meinung nach die Gründe und mit welchen Argumenten für die duale Ausbildung könnte dieser Entwicklung entgegengewirkt werden?*

Cramer_ Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt hat sich vorhersehbar grundlegend geändert und nicht alle Unternehmen haben sich rechtzeitig darauf eingestellt. Rückläufige Schülerabgangszahlen erfordern von den Ausbildungsbetrieben ein verstärktes Ausbildungsmarketing, um die Attraktivität einer Berufsausbildung im dualen System darzustellen. Dabei müssen auch die Einstellungskriterien überdacht und vertretbar angepasst werden.

Esser_ *Zum Schluss eine Frage an Sie alle mit der Bitte um eine kurze Antwort: Die Neuordnung von Berufen ist mitunter ein zähes Ringen im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen, bis man zu gemeinsamen Lösungen kommt. Warum ist es aus Ihrer Sicht wichtig, an diesem Konsensprinzip festzuhalten und was empfehlen Sie vor dem Hintergrund Ihrer Erfahrung den in Ordnungsverfahren beteiligten Akteuren?*

Cramer_ Berufsausbildung braucht Kontinuität und einen gesellschaftlichen Konsens. Die Erarbeitung und Anpassung von Ausbildungsordnungen ist Auftrag an die Sozialparteien in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung. Die erfolgreiche Neuordnung von 1987 hat das überzeugend nachgewiesen und breite Anerkennung erhalten, sodass es bisher keiner Veränderung bedarf.



PROF. DR. DR. H.C. HERMANN SCHMIDT
„Unser Verfahren ist schwierig, teuer, blockadeanfällig, oft bis an die Schmerzgrenze langwierig und ständig im Detail zu verbessern, aber das einzige, das gute Ergebnisse bringt. Es gibt nichts Besseres!“

Heimann_ Berufe entstehen nicht im luftleeren Raum, sie sind immer Ergebnis von Veränderungen in der Arbeitswelt und Gesellschaft. Die Akteure der beruflichen Bildung interpretieren diese Veränderungen nicht immer in gleicher Weise. Daraus ergeben sich Debatten, wie gute Berufe und gute Arbeit zu gestalten ist. Das ist eine sehr fruchtbare Debatte, die unbedingt zu führen ist. Das Gegenmodell lautet: Bildungsbürokraten verordnen neue Berufe. Das ist eindeutig der schlechtere Weg. Konsensprinzip heißt, dass um Meinungen gerungen werden muss. Niemand sollte sich anmaßen, die Meinung des anderen einfach vom Tisch zu

wischen. Da würde zwar manches schneller gehen, aber die gesellschaftliche Akzeptanz von Berufen schwindet. Betriebliche Berufsausbildung braucht aber gleichermaßen die Arbeitgeber und die Arbeitnehmer. Werden sie nicht mitgenommen, dann hat dieses System keine Zukunft.

Schmidt_ In diesem Forschungs- und Entwicklungsverfahren wurden mehr als sechzig Berufe neu geordnet. Ein einziges Team hat mit sechs Berufen pro Jahr eine recht beachtliche Leistung vollbracht. Die Vorstellung, dass wissenschaftliche Institute und Ministerien mit ausschließlich im eigenen Bereich erarbeiteten Ausbildungsordnungen bei einigen Hunderttausend Unternehmen und mehreren Millionen Beschäftigten auch nur annähernd die Akzeptanz für die neuen Berufe erzielt hätten, die Gesamtmetall und IG Metall erreichten, ist irrig. Man kann dies in vielen Ländern beobachten, die verzweifelt versuchen, ohne gleichberechtigte Beteiligung der Betroffenen „duale Systeme“ einzuführen. Es gelingt so nicht. Unser Verfahren ist schwierig, teuer, blockadeanfällig, oft bis an die Schmerzgrenze langwierig und ständig im Detail zu verbessern, aber das einzige, das gute Ergebnisse bringt. Es gibt nichts Besseres! ■

Anzeige

Wie werden Aus- und Fortbildungsordnungen entwickelt?



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen

Die Bundesregierung regelt durch Gesetze und Verordnungen den rechtlichen Rahmen für die Berufsausbildung im dualen System. Die Vorschriften, die die Ziele, Inhalte und Prüfungsanforderungen der Ausbildung in den Betrieben beschreiben, bilden die Ausbildungsordnungen.

Die Broschüre informiert u. a. über das einmalige Verfahren zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen bei der Modernisierung und Initiierung von Ausbildungsberufen: Vom Festlegen der Eckwerte der Ausbildungsordnung, über die Erarbeitung und Abstimmung bis zum Erlass der Ausbildungsordnung.

BIBB 2011, 40 Seiten; kostenloser Download unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/2061



Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.)

Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen

Die Broschüre beschreibt die Entwicklung von Fortbildungsordnungen im Rahmen der beruflichen Aufstiegsfortbildung unter der Federführung des BIBB. Sie gibt den an den Ordnungsverfahren Beteiligten und der interessierten Fachöffentlichkeit einen Überblick über

- die formalen Abläufe sowie die Komplexität des Ordnungsverfahrens,
- den Rahmen der zu leistenden Arbeiten des BIBB und der Beteiligten,
- die geltenden Vereinbarungen sowie
- die Empfehlungen für die Entwicklung von Fortbildungsordnungen.

BIBB 2013, 40 Seiten; kostenloser Download unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7062

Beide Broschüren können als gedruckte Ausgaben kostenlos bezogen werden unter vertrieb@bibb.de

BiBB

Erwerbsqualifizierung als Berufsausbildung – bleibt dies die ultimative Lösung?

► Angesichts der hohen Jugendarbeitslosigkeit in den südlichen EU-Mitgliedstaaten wächst aktuell das Interesse an Modellen dualer und alternierender Berufsausbildung. Mit Bezug auf die neu formulierte EU-Strategie auf dem Gebiet der Berufsbildungspolitik warnt der Autor jedoch vor einer kurzfristig gedachten Transferierbarkeit des deutschen Ausbildungsmodells zur Lösung sozialer Probleme. Im historischen Rückblick wird deutlich, dass es sich hierbei um ein Arrangement handelt, das in langjähriger Entwicklung entstanden ist und im Lauf der Zeit hochkomplexe Beziehungen zu zahlreichen weiteren gesellschaftlichen Subsystemen eingegangen ist. Trotz vieler Vorzüge des kooperativen Ausbildungssystems weist der Autor abschließend darauf hin, dass auch in Deutschland das Problem der Jugendarbeitslosigkeit und sozialen Integration von Jugendlichen nicht gänzlich gelöst ist und mahnt Reformbedarf an.

Strategische Kurskorrektur in der europäischen Berufsbildungspolitik?

Das „deutsche duale System“ der Berufsausbildung macht wieder einmal von sich reden. Zahlreiche Länder holen bei deutschen Stellen Informationen über unser Ausbildungssystem ein. Unter dem Titel „Vocational Education and Training in Europe. Perspectives for the Young Generation“ beschäftigten sich die europäischen Bildungsminister im Rahmen einer Konferenz am 10. und 11. Dezember 2012 in Berlin aufs Neue mit der fatalen Ausbildungssituation und der extrem hohen Arbeitslosigkeit, mit denen die Jugendlichen in zahlreichen Mitgliedsländern der EU – vor allem in den Süd-Staaten der Union – konfrontiert sind. Mit wachsendem Erstaunen nimmt man das in diesem Zusammenhang verabschiedete Memorandum zur Kenntnis, mit dem die Strategie zur Behebung der festgestellten Mangelsituation festgeschrieben wird.¹ Dort heißt es einleitend: „Work based dual or alternance-based training is the focus of the strategic framework for European cooperation in education and training.“ Weiter unten im Text wird diese politische Orientierung nochmals bekräftigt: „We, the Ministers agree that dual or work based training should be examined so as to become of model of vocational education and training systems in Europe.“

Spätestens an dieser Stelle stellt sich die Frage, inwieweit die im Memorandum formulierte Strategie mit dem Modell der Erwerbsqualifizierung korrespondiert, das die EU bislang als ihr politisches Leitbild proklamiert hat und bemüht ist, praktisch umzusetzen: das marktorientierte Ausbildungsmodell britischer Provenienz. Versucht man, den Text des neuen Memorandums nach üblicher berufspädagogischer Begrifflichkeit zu interpretieren, so kommt man jedoch nicht umhin, die Schlüsselwörter „dual“ und „alternance-based“ als Signum für ein grundlegend anderes Ausbildungsmodell zu begreifen, das vor allem in Deutschland und Frankreich ausgeprägte Strukturen entwickelt hat. Deutet sich hier eine strategische Kurskorrektur an? Das wäre zu hoffen.

¹ Vgl. www.bmbf.de/pubRD/memorandumvocational_education_and_training_2012.pdf (Stand: 10.04.2013).



WOLF-DIETRICH GREINERT

Dr. phil., Universitätsprofessor em. der Technischen Universität Berlin

Bei aller feststellbaren Wertschätzung für die quantitativ und qualitativ effektiver erscheinenden dualen und Alter-nance-Modelle, gilt es indes zu bedenken, dass es sich bei ihnen um Arrangements handelt, die in längerer Entwick-lung, meist im Zusammenhang mit spezifischen nationa-len Werdegängen, entstanden sind und im Lauf der Zeit hochkomplexe Beziehungen zu zahlreichen weiteren gesell-schaftlichen Subsystemen eingegangen sind. Als fester Bestandteil nationaler Arbeitskulturen sind diese Ausbil-dungsstrukturen nur begrenzt imitierbar und transferierbar. Trotz erheblicher materieller wie personeller Anstrengun-gen ist es in keinem Land gelungen, ein „duales“ Ausbil-dungsmodell nach deutschem Muster zu installieren.

Eckpfeiler des deutschen Berufsausbildungssystems

Diese Unvergleichlichkeit stützt sich im Wesentlichen auf drei zentrale Basiselemente, die das System im Lauf seiner Entwicklung hervorgebracht hat und die bis heute Bestand haben:

- ein stabiles Steuerungssystem,
- ein spezifisches Sozialisationsmodell und
- eine autonome, eigenständige Rechtsordnung.

Sie werden nachfolgend skizziert.

KORPORATISTISCHES STEUERUNGSMODELL

Anders als England und Frankreich reagierte Deutschland auf den Verfall seines vormodernen Produktionssystems und Ausbildungsmodells nicht mit der Entwicklung einer neuen Qualifizierungsform. Die weitgehende Wiederher-stellung der traditionellen, im Hochmittelalter entstandenen Form der ständischen Handwerkererziehung, die seit dem letzten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts im deut-schen Kulturraum zum Leitbild der Erwerbsqualifizierung unterhalb der akademischen Berufssphäre wurde, entwi-ckelte gleichwohl eine nachhaltige Zukunftsperspektive.

Vor allem durch die Übernahme des der zünftlerischen Ver-gangenheit zugehörigen korporatistischen Steuerungs-modells in das Nachfolgesystem war dieses vehementer Kri-tik als letztlich reaktionäre Veranstaltung ausgesetzt. Doch diese Durchbrechung des Dualismus von Staat und Gesell-schaft durch den Rückgriff auf feudalistische Organisations-formen – die neuerliche Herstellung intermediärer Instan-zen: des Kammer- und Innungswesens – lässt sich auch positiv sehen. Als entscheidend im Sinne systemtheoreti-scher Überlegungen muss die Frage gestellt werden, ob die Ausdifferenzierung dieses scheinbar vormodernen Subsys-tems eine für die Gesellschaft wichtige Leistung erbringen konnte.

Dies aber muss im Rückblick bejaht werden. Die restitu-ierten Handwerksorganisationen waren nicht nur daran interessiert, sie waren auch, wie die Zukunft zeigen sollte, in der Lage, den Ausgleich von individuell-partiellem Stre-ben und übergeordneten politischen Gestaltungsaufgaben herzustellen bzw. zu tragen. Die Industrie war von dem Prinzip „Selbstverwaltung“ der von den Betrieben erbrach-ten Ausbildungsleistungen offenbar so überzeugt, dass sie es ohne Abstriche in ihre Ausbildung übernahm und damit zum festen Bestandteil des dualen Systems machte (vgl. GREINERT 2012, S. 80 f.).

Dieser neuartige Korporatismus greift auf traditionelle Organisationsformen zurück, schafft aber durch Vermitt-lung einer produktiven Kooperation von Staat und priva-ter Initiative eine spezifische Form der politischen Moder-nisierung. Das deutsche Ausbildungsmodell jedenfalls konstituiert sich gemäß seiner beiden steuernden Gewalten als eine stabile Kombination von zwei Basiselementen: einem freien, für jeden Interessierten offenen Ausbil-dungsmarkt und einem Set gesetzlich fixierter Vorschriften: Betriebe können, müssen aber nicht ausbilden; tun sie es, so unterwerfen sie sich den entsprechenden gesetzlichen Vorschriften.

BERUFLICHES SOZIALISATIONSMODELL

„Es war einer der genialsten Einfälle des deutschen Kapitalis-mus, in der take-off-Phase der Industrialisierung (...) in seinem Kern zünftlerisch-handwerkliches – und das heißt (...) arbeits- und betriebsintegriertes – Ausbildungssystem in ein industrielles zu transformieren und sich neben dem Zufluss von Fachkompetenz aus dem Handwerk einen eigenen Fach-arbeiter-, und später Fachangestelltenstamm heranzubilden. Dieser Typ von Berufsausbildung sicherte der deutschen Indus-trie ein Jahrhundert lang einen komparativen Vorteil gegenüber Mitbewerbern am Weltmarkt und schuf die für lange Zeit am besten qualifizierte Erwerbsbevölkerung der Welt.“

Mit diesem Zitat HERMANN SCHMIDTS verdeutlicht der In-dustriesoziologe MARTIN BAETHGE (2004, S. 14) die beson-dere Struktur und Funktion des „deutschen Systems“ der Berufsausbildung und betont gleichzeitig die herausragen-de Rolle der Industrie beim notwendigen Umbau des weit-gehend traditionell bestimmten Modells, der schon vor dem Ersten Weltkrieg in der Großindustrie begonnen hatte (vgl. GREINERT 2012, S. 87 ff.). Das optimierte Ausbildungssys-tem, das die Industrie dann verstärkt in den 1920er- und 1930er-Jahren entwickelte, war stark von der Rationalität der damals entstehenden Arbeitswissenschaft bestimmt und umfasste im Wesentlichen drei Dimensionen:

- eine *institutionelle* mit Lehrwerkstatt und Werkschule,
- eine *methodische* mit psychologischen Eignungstests, standardisierten Lehrgängen und Lehrmitteln sowie

- eine *berufssystematische* mit rechtlich fixierten Bestimmungen im Hinblick auf Berufsbild, Ausbildungsplan und Prüfungsanforderungen für jeden „Ausbildungsberuf“ (Ordnungsmittel).

Genau genommen waren es zwei grundlegende Basiselemente, die die Industrie von dem in der Mittelstandspolitik des Kaiserreiches vorhandenen Bestand nicht infrage stellte: zum einen die schon erwähnte „Selbstverwaltung“ und, zum anderen, die Berufsförmigkeit der Ausbildung. Die tayloristisch inspirierte Aufspaltung des Qualifizierungsprozesses, der zahlreiche Länder in Europa folgten, lehnte die deutsche Industrie ab, und setzte auf die neuartige Figur des „Facharbeiters“. Dies war eine entscheidende Weichenstellung hin zu einer hoch qualifizierten Berufsausbildung (vgl. hierzu das Interview mit GÜNTER CRAMER, KLAUS HEIMANN und HERMANN SCHMIDT in diesem Heft).

Besonders die damit von der Industrie beförderte „soziale Verallgemeinerung des Berufs zum sinnhaften Medium für die Konstitution und Reproduktion von Ausbildungsstrukturen war die historische Voraussetzung für die Ausdifferenzierung eines vom Schulsystem und vom einzelnen Betrieb (relativ) unabhängigen, selbstbezüglichen Berufsausbildungssystems“ in Deutschland (GEORG 1998, S. 181). Doch die Beibehaltung der Berufsförmigkeit der Ausbildung hat noch ganz andere gesellschaftlich wichtige Effekte: Mittels der Kategorie „Beruf“ erhält ein Ausbildungssystem die Fähigkeit, auch soziale, wirtschaftliche und pädagogische Probleme in eine systemeigene Logik zu übersetzen.

Offenbar sind es die „Überschussfunktionen“ des Berufsprinzips, die im Augenblick für die Politik eine hohe Attraktivität aufweisen. Wirksam werden diese Eigenschaften indes nur, wenn die berufsorientierten Ausbildungsgänge als komplexe und für längere Dauer ausgelegte, systematisch strukturierte Programme konstruiert sind, die eher integrativen Sozialisationsprozessen bzw. Rolleneinübungen gleichen als auf bloße Aneignungsoptimierung hin entwickelte Qualifizierungsformen.

AUTONOME, EIGENSTÄNDIGE RECHTSORDNUNG

Dass ein umfassendes Gesetz der wichtigste Bestandteil eines Berufsbildungssystems sein sollte, leuchtet unmittelbar ein. Das 1969 nach langen Auseinandersetzungen verabschiedete erste „Berufsbildungsgesetz“ Deutschlands wird von Experten indes eher als „Schlussstein“ des dualen Systems verstanden, vor allem deshalb, weil es fünfzig Jahre dauerte, bis ein derartig umfassendes Gesetz zustande gekommen war (vgl. GREINERT 2012, S. 132 ff.). Trotz wichtiger Klarstellungen für die Arbeitnehmerseite legitimierte dieses BBiG bei genauerer Prüfung jedoch lediglich den ausbildungspolitischen Status quo.

Die Tatsache, dass eine durchaus geordnete Form der deutschen Berufsausbildung praktisch ein halbes Jahrhundert ohne umfassende gesetzliche Regelung auskam, bedarf einer plausiblen Erklärung. Diese kann sich vor allem auf die Kategorie „Tradition“ stützen, die von zahlreichen Institutionen getragen wurde, die ihre Aufgaben und die entsprechenden Handlungsmuster über lange Zeiträume hinweg verinnerlicht hatten.

Solch starke Tradition macht ein Berufsausbildungsgesetz zwar nicht überflüssig, dessen Funktionswirkung verschiebt sich jedoch bei einer derartigen Konstellation sehr viel weiter in eine systemkonstituierende Richtung: Ein Berufsbildungsgesetz befestigt durch seine spezifische Ausdifferenzierung der Praxis der Berufsqualifikation deren enge Einbindung in die in diesem Falle industrielle Arbeitskultur und zeigt, dass das Vorhandensein bzw. die Schaffung von (isolierten) Ausbildungsinstitutionen noch lange nicht das Funktionieren eines nachhaltigen Systems der Erwerbsqualifizierung garantiert.

Berufsbildung im gesellschaftlichen Kontext

Die entscheidenden Beziehungen des beruflichen Bildungssektors zu anderen wichtigen gesellschaftlichen Subsystemen unter der Kategorienperspektive „Beruf“ ergeben ein spezifisches Strukturmuster deutscher industrieller Arbeitskultur, das mit keinem anderen Land im Detail vergleichbar ist. Die wichtigsten Schnittpunkte dieses komplexen Funktionsnetzes seien kurz aufgeführt:

1. Industrielle und andere „Facharbeit“ bilden die Grundlage einer spezifischen Arbeitsmarktsegmentierung in Deutschland, die durch eine Struktur von „berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten“ charakterisiert ist. Die Austauschbeziehungen auf diesen Märkten werden von einem System allgemein akzeptierter beruflicher Zertifikate geregelt, deren Basis eine Tradition professioneller Normen bildet.
2. Das Prinzip „Facharbeit“ bestimmt auch vorzugsweise die Arbeitsorganisation in Deutschland, deren typisches Kennzeichen eine relativ flache Hierarchie mit entsprechend reduzierten Kontroll- und Machtfunktionen ist. Fachkompetenz und Berufserfahrung machen Facharbeiter/Fachkräfte von enger Arbeitsanweisung und Kontrolle weitgehend unabhängig. Die prinzipielle Fähigkeit dieses Qualifikationstyps, sich auf wechselnde bzw. veränderte Arbeitsanforderungen einzustellen, verschafft andererseits den Betrieben einen weiten Spielraum beim Personaleinsatz.

3. Das Berufsbildungssystem und das Prinzip „Facharbeit“ prägen auch die arbeitsrechtliche Kultur bzw. die Produktionsbeziehungen in Deutschland. Ohne Weiteres nachvollziehbar erscheint dies im Fall des individuellen Arbeitsrechts, das explizit als „Berufsrecht“ konzipiert und (durch Art. 12 GG) verfassungsrechtlich geschützt ist. Für das kollektive Arbeitsrecht, das die Beziehung zwischen Kapital und Arbeit regelt, lassen sich eher vermittelte Bezüge zum Berufsprinzip ausmachen.
4. Die deutschen Gewerkschaften – als ein Subjekt des kollektiven Arbeitsrechts – die sich im 19. Jahrhundert aus Interessenverbänden von Handwerkern und Facharbeitern entwickelten, orientierten sich lange Zeit bezüglich Organisation und strategischer Handlungsperspektive am Berufsprinzip bzw. an der Kategorie Facharbeit. Ihre heutige starke Position als „Sozialpartner“ der Arbeitgeberverbände leitet sich traditionell von ihrer Massenbasis in der (Groß)Industrie ab, wo sich auch die spezifische deutsche „Betriebsverfassung“ mit ihren Beteiligungsrechten – wozu auch die Mitwirkung an der betrieblichen Berufsausbildung zählt – am besten durchsetzen konnte.
5. Berufsprinzip und berufliche Facharbeit prägen auch das – insbesondere für männliche Arbeitnehmer charakteristische – „Normalarbeitsverhältnis“, das im Industrialismus zur beschäftigungsstrukturellen und gesellschaftlichen Norm geworden ist (betrieblich gebundener Acht-Stunden-Tag, fünf oder sechs Tage die Woche über kontinuierlich 40 oder mehr Erwerbsjahre).
6. Eng verbunden mit diesem Arbeitszeit-Regime in Deutschland zeigt sich das traditionelle System der sozialen Sicherung mit seiner Orientierung an Beruflichkeit und Dauerbeschäftigung. Die große gesellschaftliche Integrationsfunktion des typisch deutschen beruflichen Sozialisationsmodells wurde durch empirische Untersuchungen inzwischen eindrucksvoll bestätigt (vgl. KONIETZKA 1999).
7. Berufliche Facharbeit als Grundlage einer spezifischen „Sozialfigur“ des Industrialismus mit quasi standardisiertem Ausbildungs-, Erwerbs und Karriereverlauf verweist nicht zuletzt auf unmittelbare Auswirkungen auf die Person des Arbeitenden, auf seine Lebensgestaltung und seine geistig-moralische Entwicklung. Zahlreiche empirische Untersuchungen lassen im deutschen Kulturraum eine starke Selbst- und Fremdentifikation der Arbeitenden mit ihrem Beruf erkennen. Der Beruf ist primäre Quelle des Selbstgefühls sowie der Orientierungsrahmen des Bildes, das die Arbeitenden von sich haben, und mit dem sie sich ihrer Umwelt präsentieren.
8. Deutscher Industriekapitalismus und deutsches Berufsbildungssystem spiegeln ein stark produktionsorientiertes Wirtschaftsmodell, dessen Kern ein „produktivistisches Arbeitsverständnis“ (vgl. BAETHGE 2004) bildet. Die Berufe der Dienstleistungsökonomie vernachlässigte es traditionell als Restkategorie, selbst dann noch, als Dienstleistungstätigkeiten längst die Mehrheit der Beschäftigungsverhältnisse auch in Deutschland prägten.

Grenzen der Transferierbarkeit eines Erfolgsmodells

Wie die Analyse des deutschen dualen Systems der Berufsausbildung zeigt – Gleiches gilt übrigens auch für das Alter-nance-Modell – ist für sein Funktionieren letzten Endes die Bereitschaft der privaten (und auch staatlichen) Betriebe entscheidend, sich als Ausbildungsträger zu engagieren. Bei zahlreichen Projekten der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit hat der Autor die Erfahrung gemacht, dass Betriebe genau dies mehrheitlich ablehnen. Nach ihrer Meinung ist auch die Erwerbsqualifizierung Sache des Staates, und weder großzügige Subventionierungsprogramme noch gesetzlicher Zwang sind in der Lage, an dieser Ablehnung in Ländern ohne Ausbildungstradition etwas zu ändern.

Zum anderen wird gerne übersehen, dass auch die beiden kooperativen Ausbildungssysteme in Deutschland und Frankreich nicht in der Lage sind, das Ausbildungsproblem für alle Jugendlichen – und damit auch das der Jugend-arbeitslosigkeit – zu lösen. In der Bundesrepublik halten sich knapp 300.000 Jugendliche und junge Erwachsene im sogenannten „Übergangssystem“ auf (im Jahr 2011: 294.294 Jugendliche; vgl. BIBB 2012, 224) und haben nur geringe Aussichten auf anschließende Ausbildungsverträge im dualen oder schulischen Qualifizierungssystem. Wenngleich ein Teil der Jugendlichen einen allgemeinen Schulabschluss oder eine anrechenbare Grundqualifikation erwirbt (vgl. BEICHT 2009), ist die Situation des überwiegenden Anteils der Jugendlichen als prekär zu bezeichnen. Das duale System in Deutschland mildert also bestenfalls qualifikatorische und soziale Jugendprobleme, löst sie aber nicht gänzlich. Das bedeutet, dass hier der Staat steuernd eingreifen muss.

Nicht zu übersehen ist außerdem, dass Deutschland seit Jahren über eine nachhaltige Reform seines Berufsausbildungssystems diskutiert, da es unübersehbar erodiert. So haben die Betriebe seit etwa drei Dekaden die Zahl der Ausbildungsverträge kontinuierlich zurückgefahren, das „Übergangssystem“ ist zeitgleich kräftig angewachsen. Die schulische Berufsausbildung kann als stagnierend eingeschätzt werden. Die Sozialparteien lehnen sie als institutionelle Ergänzungsmöglichkeit des dualen Systems rigoros ab.

Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung haben sich die folgenden drei Positionen als strategische Leitlinien herausgebildet:

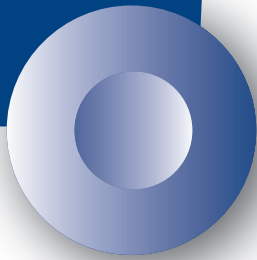
1. Die erste setzt auf eine Wiederbelebung des dualen Systems angesichts schrumpfender Schulabgänger-Kohorten. Sie lässt sich außerdem auf einige Vorschläge der Europäischen Union ein, soweit sie keine grundsätzlichen Ausbildungskriterien infrage stellen. Diese Position markiert seit Jahren die offizielle Berufsbildungspolitik in der Bundesrepublik. Vertreten wird sie vor allem von den Sozialparteien und den großen politischen Parteien.
2. Die zweite strategische Leitlinie folgt dem verbreiteten internationalen Trend, die Akademisierung des Bildungswesens zügig voranzutreiben (college-for-all), und dabei auch die Erwerbsqualifizierung diesem Trend zu unterwerfen. In den angelsächsischen Ländern hat diese Art Bildungspolitik schon große Fortschritte gemacht. Die Bundesregierung wird seit Jahren von internationalen Organisationen und Bildungsexperten gedrängt, sich diesem Trend anzuschließen.
3. Eine dritte Perspektive strebt eine „Bildungssystemarchitektur mit parallelen Bildungswegen“ (vgl. RAUNER 2011) an, das heißt, neben dem gymnasial-akademischen Bildungsweg einen selbstständigen fachlich-beruflichen Weg aufzubauen, der berechtigungspolitisch dem akademischen Weg gleichgestellt ist, d. h. auch uneingeschränkt den Hochschulzugang ermöglicht (vgl. DYBOWSKI u. a. 1994; RAUNER 2011).

Über die beiden ersten Positionen lässt sich unter dem Gesichtspunkt einer nachhaltigen Transformation des deutschen dualen Systems – und nur darauf kommt es schließlich an – kaum ernsthaft diskutieren. Das zugehörige politische Handeln kann weder irgendwelche aktuellen Probleme beseitigen noch die Zukunftsfähigkeit des dualen Systems sichern. Dass die qualifikatorische und soziale Potenz kooperativer Berufsausbildungssysteme von den versammelten europäischen Bildungsministern aktuell noch einmal aufgerufen wurde, ist hoffentlich keine leere Geste, sondern ein Zeichen erster – bitterer – Einsicht bezüglich einer verfehlten Ausbildungspolitik der Europäischen Union. Ihre Mitverantwortung an der hoffnungslosen Situation der Jugendlichen in den südlichen Mitgliedsländern steht außer Frage, denn wo hat sich in dem Bereich Berufsbildungspolitik in europäischen Ländern Entscheidendes bewegt? Angesichts der offensichtlichen Untätigkeit in diesem Bereich hat man den Eindruck, dass ausschließlich das höchst brisante Problem der Jugendarbeitslosigkeit die Verantwortlichen aufgestört und zu dem beschriebenen „Tunnelblick“ verführt hat.

Bedeutsam für die deutsche Situation ist lediglich die dritte Position, die eine strategische Linie markiert, der Österreich und die Schweiz – die ein ganz ähnliches Ausbildungswesen besitzen wie Deutschland – schon seit Jahren folgen. In beiden Nachbarländern hat man begriffen, dass es diesmal ums Ganze geht. Deshalb sei den deutschen Protagonisten der Berufsausbildung abschließend ins Stammbuch geschrieben: „Die meisten Deutschen suchen keinen Job, sie wollen einen Beruf, einen für immer, eine Liebe fürs Leben. Und Regierungen, die diese Liebe nicht bedienen, müssen stürzen, über kurz oder lang. Wer einen Beruf hat in Deutschland, ist jemand, wer einen Job hat, ist nicht viel.“ (FICHTNER 2005, S. 103). ■

Literatur

- BAETHGE, M.: *Ordnung der Arbeit – Ordnung des Wissens. Wandel und Widersprüche im betrieblichen Umgang mit Humanressourcen.* In: SOFI – Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen, Mitteilungen Nr. 32/2004, S. 7–21
- BEICHT, U.: *Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung.* BIBB REPORT 11/009. Bonn 2009 – URL: www.bibb.de/de/S2414.htm (Stand: 10.04.2013)
- BIBB (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012.* Bonn 2012 – URL: <http://datenreport.bibb.de/html/dr2012.html> (Stand: 10.04.2013)
- DYBOWSKI, G. u. a.: *Ein Weg aus der Sackgasse – Plädoyer für ein eigenständiges und gleichwertiges Berufsbildungssystem.* In: BWP 23 (1994) 6, S. 3–13
- FICHTNER, U.: *Die Rückkehr des Proletariats.* In: *Der Spiegel vom 30.5.2005* – URL: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-40525872.html> (Stand 10.04.2013)
- GEORG, W.: *Die Modernität des Unmodernen. Anmerkungen zur Diskussion um die Erosion der Beruflichkeit und die Zukunft des dualen Systems.* In: SCHÜTTE, F.; UHE, E. (Hrsg.): *Die Modernität des Unmodernen. Das „deutsche System“ der Berufsausbildung zwischen Krise und Akzeptanz.* Berlin 1998, S. 177–198
- GREINERT, W.-D.: *Erwerbqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung.* 2. Aufl., Frankfurt a. M. 2012
- GREINERT, W.-D.: *Humanistische versus realistische Bildung. Eine Studie zur Ergänzung der Geschichte der „deutschen Sonderwege“.* Baltmannsweiler 2013
- KONIETZKA, D.: *Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben.* Opladen/Wiesbaden 1999
- RAUNER, F.: *Berufsbildung – Quo vadis? Aktuelle Entwicklungen.* In: *Erwachsenenbildung 57 (2011) 1*, S. 6–12



Grundzüge der Genese und Entwicklung einer korporatistischen Ordnung von Ausbildungsberufen

► Ein wesentliches Merkmal entwickelter Berufsbildungssysteme ist die Existenz von Ordnungsvorgaben. Berufliche Bildung funktioniert nach bestimmten Regeln und Ordnungsprinzipien und unter Beteiligung von Akteuren aus Staat und Wirtschaft. Damit werden wichtige Qualitätsstandards erfüllt und wird eine überbetriebliche Vergleichbarkeit sichergestellt. Was heutzutage beinahe selbstverständlich erscheint, war vor rund 100 Jahren keineswegs so. Das Deutsche Kaiserreich – noch geprägt durch Jahrhunderte der Kleinstaaterei – war weit von solchen Vereinheitlichungstendenzen entfernt.

Im Beitrag wird die Entwicklung der Ordnung von Berufen seit Beginn des 20. Jahrhunderts nachgezeichnet.¹ Dies erfolgt mit Blick auf die Akteure und das Zusammenspiel wirtschaftlicher und staatlicher Interessen, durch die dieses korporatistische Modell wesentlich geprägt ist.

Ordnungsrahmen zur Arbeitskräftequalifizierung im Interesse der Industrie

Noch vor rund einhundert Jahren, als die industrielle Massenproduktion schon seit einiger Zeit neben der handwerklichen Einzelfertigung existierte, war in deutschen Industriebetrieben mitunter unklar, ob jemand als ungelerner Arbeiter, als Angelernter oder als Lehrling angestellt war. Auch konnten sich die Berufsbezeichnungen von Fabrik zu Fabrik, von Region zu Region unterscheiden (vgl. z. B. HEILANDT 1926, S. 5). Einheitliche Vorgaben, die für einen Beruf galten, gab es damals noch nicht. Doch zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewann unter dem Einfluss des amerikanischen Arbeitswissenschaftlers FREDERICK WINSLOW TAYLOR in den deutschen Unternehmen die Rationalisierung der Produktionsarbeit an Bedeutung.

Die aufkommende Industrie verfügte jedoch bereits seit längerem weder über quantitativ noch über qualitativ ausreichend ausgebildete Arbeitskräfte. Hinzu kam, dass es selbst über die im Handwerk ausgebildeten und dann von der Industrie abgeworbenen Fachkräfte Klagen gab. Vertreter der Industrie waren daher bestrebt, für die Rekrutierung und Qualifizierung der dringend benötigten Arbeitskräfte entsprechende Ordnungsrahmen zu schaffen.

In diesem Kontext wurde – maßgeblich von Vertretern des Verbands Deutscher Ingenieure (VDI) und des Verbands Deutscher Maschinen- und Anlagenbau (VDMA) – 1908 der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) gegründet, der sich alsbald nach seiner Konstituierung des Problems annahm. Im Ergebnis einer ersten Studie legte ANTON VON RIEPPEL am 22.11.1909 einen Bericht vor, in dem er Zahlen zur Situation in rheinisch-westfälischen Industrieunternehmen präsentierte. Demnach gab es beispielsweise deutliche Unterschiede in Fragen der Lehrzeit, des vom Lehrling zu zahlenden Lehrgeldes bzw. des Lehr-



VOLKMAR HERKNER

Prof. Dr., Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg

¹ Es gibt bereits eine gewisse Tradition, auf die Genese der Berufsordnung in Deutschland zurückzublicken. Als einige wenige „Klassiker“ seien genannt: KRAUSE (1955), BENNER (1977 u. 1987). Insgesamt kann hier nur ein kurzer Abriss erfolgen. Als vertiefende Literatur sei z. B. auf HERKNER (2003) verwiesen.

lingslohnes, des Umfanges der praktischen und der theoretischen Ausbildung oder der Form des Lehrabschlusses (vgl. VON RIEPPEL 1912). Auf dieser Grundlage veröffentlichte der DATSCH (1912) 21 Leitsätze über „Die Erziehung und Ausbildung des Nachwuchses der Facharbeiterschaft für die mechanische Industrie (unter besonderer Berücksichtigung der Maschinenindustrie)“. In jenen Leitsätzen wurde die durch VON RIEPPEL (1912, S. 1) eingeführte Dreiteilung in ungelernte Arbeiter („Hülfсарbeiter“), angelernte Arbeiter und Facharbeiter fortgeschrieben.

Der Erste Weltkrieg (1914–1918) brachte sowohl die Lehrlingsausbildung als auch die Arbeiten des DATSCH weitgehend zum Erliegen. Die Folgen wurden nach Kriegsende deutlich, als für den Wiederaufbau u. a. ausreichend qualifizierte Arbeiter fehlten.

Bestrebungen des DATSCH, „ordnend“ einzugreifen, wurden erstmals zum Jahreswechsel 1919/20 praktisch brauchbar, als mit dem „Lehrgang für Maschinenbauerlehrlinge“ ein Ausbildungsmittel vorgelegt wurde, das zugleich (wie man heute sagen würde) als Curriculum dienen sollte, indem es den „Gang der Lehre“ anhand festgelegter Arbeitsproben beschrieb. Der DATSCH empfahl den Einsatz dieses Lehrgangs in seinen Mitgliedsunternehmen, also betriebsübergreifend. Mehrmals musste der Lehrgang neu aufgelegt werden; entsprechende Unterlagen entstanden nach und nach auch für andere gewerblich-technische Lehrberufe.

Im August 1926 stellte der DATSCH-Protagonist ADOLF HEILANDT die ersten, noch sehr einfach gehaltenen „Berufsbilder“ vor. Wenngleich das berufsordnende Wirken des DATSCH aus damaliger Sicht als beinahe revolutionär angesehen werden muss, so war der Prozess des Erstellens von Berufsbildern und Lehrgängen weitgehend dem Zufall überlassen. Eine Systematik fehlte noch, auf etablierte Forschungsmethoden konnte nicht zurückgegriffen werden. Staat oder Arbeitnehmerseite wirkten an den einseitig von der Wirtschaft betriebenen Arbeiten nicht mit. Auch gab es weder einen staatlichen Auftrag noch eine solche Unterstützung.

In den 1920er-Jahren wurde angesichts der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen in der Weimarer Republik der Druck immer größer, auch außerhalb der gewerblich-technischen industriellen Berufsausbildung „Ordnungen“ für das Beschäftigtensystem zu schaffen. In dieser Zeit erschienen erstmals umfassende und weitgehend vollständige Bände mit Berufsbezeichnungen und -beschreibungen, so z. B. das im Einvernehmen mit der Reichsarbeitsverwaltung vom Landesarbeitsamt Sachsen-Anhalt im Jahre 1927 herausgegebene „Handbuch der Berufe“. In dem zweiteiligen bzw. mehrbändigen Werk wurden allerdings nicht explizit Lehrberufe beschrieben, sondern nicht-akademische sowie akademische „Erwachsenenberufe“, wobei auch detailliert auf Eignungsvoraussetzungen eingegangen wurde. Diese Beschreibungen wiesen strukturell durchaus eine gewisse Nähe zu den späteren Arbeiten des DATSCH auf.

Ordnungsoffensive im Nationalsozialismus

Die nationalsozialistischen Machthaber schufen nach 1933 die politischen Rahmenbedingungen, um die Berufsordnungsarbeit in ihrem Sinne zu „perfektionieren“. Aufgabe der ab 1935 zunächst vom DATSCH nur im Auftrage der Reichsgruppe Industrie und der Arbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammern zu schaffenden Berufsordnung sei gewesen, so ERWIN KRAUSE in seinem Rückblick später, für „mehr als 10.000 der in der Praxis vorkommenden Erwachsenenberufe (...) diejenigen Ausbildungsberufe zu postulieren, auf die sich diese Erwachsenenberufe zurückführen ließen“ (KRAUSE 1955, S. 40).² In der Ideologie des nationalsozialistischen Staates, der durch den Reichswirtschaftsminister die Arbeiten des DATSCH zunehmend unterstützte, ging es darum, feste Vorgaben für jede Form von Arbeitskräftequalifizierung zu erhalten – möglichst ohne Interpretationsspielräume oder Wahlmöglichkeiten. Dieses passte in die Wirtschaftsplanung eines Staates, dem es nicht um individuelle Entfaltung von Persönlichkeiten, sondern um Gleichschaltung und den Gedanken der „Volksgemeinschaft“ in einer „Führergesellschaft“ ging. Jugendliche wurden in reichsweit einheitlichen, zunächst lediglich von der Reichsgruppe Industrie verabschiedeten und ab August 1938 vom Reichswirtschaftsminister verbindlich erlassenen Lehr- und Anlernberufen (vgl. ausf. HERKNER 2003, S. 134) und nach entsprechenden Curricula ausgebildet. Die zwischen 1937 und 1943 erschienenen Reichslehrpläne – für lediglich neun Berufe wurden sie fertig – erlangten entsprechende zweifelhafte Berühmtheit; OTTO MONSHEIMER (o. J., S. 73) sprach später in diesem Zusammenhang von einer „DIN-Pädagogik“.

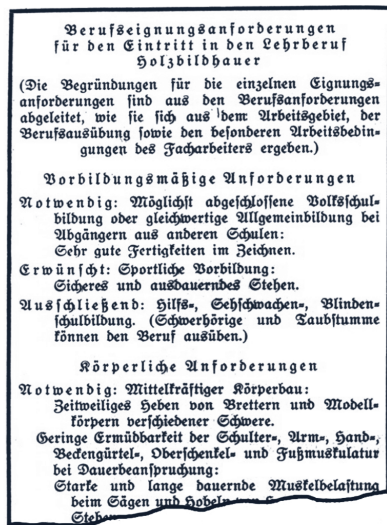
Die ab 1935 einsetzende „Ordnungswelle“ brachte bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs insgesamt fast 1.000 Lehr- und Anlernberufe für alle Wirtschaftsbereiche hervor. Für sie sollte es folgende „Grundlagen“ geben:

- Berufsbild,
- Prüfungsanforderungen,
- Berufsbildungsplan,
- Lehrgang, ggf. unterteilt in einen berufsübergreifenden Grund- und einen berufsspezifischen Fachlehrgang,
- Berufseignungsvoraussetzungen (exemplarisch Abb. S. 18),
- Reichslehrplan.

Die ab 1935 durchgeführten Ordnungsarbeiten des DATSCH folgten zunehmend einer Systematik und spezifischen Methodik. Schon damals wurden Betriebsbesichtigungen durchgeführt und Wirtschaftsfachverbände einbezogen. Es gab eine Einspruchsfrist, bevor ein Ordnungsmittel ver-

² BENNER (1977, S. 62) präziserte, dass man beim DATSCH von 3.000 Erwachsenenberufen ausgegangen sei.

Abbildung Eignungsanforderungen für den Eintritt in den Lehrberuf „Holzbildhauer“ von 1938



Quelle: Technische Erziehung 13 (1938) 11, S. 280

bindlich wurde. Unabhängig davon, dass im Laufe der Zeit sogenannte „kriegswichtige Berufe“ bevorzugt behandelt wurden, differenzierte sich das System der anerkannten Lehr- und Anlernberufe enorm aus. Wie tayloristisch das Berufssystem inzwischen war, zeigte sich z. B. darin, dass es für die Pinselmacherei 1938 eine Reihe verschiedener Lehrberufe gab, so den Borstenpinselmacher, Feinborstenpinselmacher, Feinhaarpinselmacher, Haarpinselmacher, Malerbürstenmacher und den Pinselborstenzurichter.

Anfang des Jahres 1939 wurde der DATSCH in das Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe überführt. Anders als zur Zeit des Ersten Weltkriegs, in dem nicht nur administrative Arbeiten, sondern auch die Ausbildung von Lehrlingen zum Erliegen kamen, wurden die Berufsordnungsarbeiten im Zweiten Weltkrieg (1939–1945) beinahe bis zu dessen Ende fortgeführt.

Berufsordnungsarbeiten nach dem Zweiten Weltkrieg

Nach 1945 blieben die Grundzüge des deutschen Ordnungssystems erhalten, wenngleich im Laufe der Zeit die stark tayloristische Ausdifferenzierung zurückgefahren und die Zahl der anerkannten Lehr- und Anlernberufe deutlich verringert wurde (von 970 im Jahr 1945 auf 610 im Jahr 1950; vgl. HERKNER 2010, S. 22). An die bis 1945 bestehende Ordnung der anerkannten Lehr- und Anlernberufe wurde jedoch angeknüpft, und noch heute gibt es einige wenige Ausbildungsberufe, die vor 1945 anerkannt worden und seitdem noch nicht neu geordnet sind wie z. B. die Ausbildungsberufe „Edelmetallprüfer/-in“ (1937) oder „Biologie-modellmacher/-in“ (1938).

Hatte das 1945 aufgelöste Reichsinstitut die Berufsordnung ab 1939 auch offiziell für alle Bereiche der gewerblichen Wirtschaft übernommen, so splittete sich die Verantwortlichkeit in den westlichen Besatzungszonen bzw. ab 1949 in der Bundesrepublik wieder auf. Für die Bereiche von Industrie und Handel zeigte sich die von der Wirtschaft bereits 1947 eingerichtete und seit 1953 unter diesem Namen firmierende Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) in Fragen der Berufsordnung zuständig.³ Sie verfolgte das Ziel, die Zahl der Lehr- und Anlernberufe zu verringern. Ein 1951 vom Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen errichtetes und viele Jahre von FRIEDRICH SCHLIEPER geführtes Institut für Berufserziehung im Handwerk der Universität zu Köln übernahm die Berufsordnung für das Handwerk. Wie bei den Anfängen wurde die Ordnung für weite Bereiche also der Selbstverwaltung der Wirtschaft überlassen. Erst das 1970 auf Grundlage des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) von 1969 eingerichtete Bundesinstitut für Berufsbildung (BBF), später dann das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), führte diese Ordnungsaktivitäten wieder zusammen, setzte sie auf eine öffentlich-rechtliche Ebene und band erstmals auch die gewerkschaftliche Seite ein.

In der Zeit nach Inkrafttreten des BBiG und dem damit verbundenen Wegfall von Anlernberufen sind vor allem drei Ereignisse bzw. Phasen von Belang.

1. Die Neuordnung der industriellen Elektroberufe von 1972 stellte das erste große Neuordnungsreformprojekt unter der Ägide des Bundesinstituts dar, bei dem die Sozialpartner mit am Tisch saßen.
2. Ein zweites einschneidendes Ereignis war die Neuordnung der industriellen und handwerklichen Metall- und Elektroberufe von 1987/89, die rund zehn Jahre dauerte (vgl. das Interview mit HERMANN SCHMIDT, GÜNTER CRAMER und KLAUS HEIMANN in diesem Heft).
3. Mitte der 1990er-Jahre setzte eine erneute Neuordnungswelle ein, die vor allem mit der Implementation des Lernfeld-Konzeptes im berufsschulischen Bereich deutliche Veränderungen zur Folge hatte. Wirken die ersten Lernfeldpläne aus heutiger Sicht schon beinahe antiquiert, so stellen sie doch eine konsequente Fortsetzung des Leitgedankens der Handlungsorientierung dar, die nunmehr seit jüngerer Zeit dazu führt, künftig „kompetenzorientierte“ Ausbildungsordnungen zu erarbeiten.

In der sowjetischen Besatzungszone bzw. ab 1949 der DDR wurde Berufsordnungsarbeit nicht der Wirtschaft überlassen, sondern sogleich in den Verantwortungsbereich staat-

³ Dass sich der Übergang von der nationalsozialistischen zur bundesrepublikanischen Berufsordnung als ein Prozess von gewisser Kontinuität rekonstruieren lässt, ist nicht zuletzt an Personen wie dem ehemaligen Mitarbeiter aus dem Reichsluftfahrtministerium und späteren ABB-Leiter ERWIN KRAUSE festzumachen.

licher Organe – den Ministerien, dem Staatssekretariat für Berufsbildung und dem Zentralinstitut für Berufsbildung – gegeben. Dennoch knüpfte man an den vorhandenen Berufsordnungen von vor 1945 an. Ging es zunächst darum, die Zahl der Un- und Angelernten abzubauen und statt kriegswichtiger Berufe nun solche für den wirtschaftlichen Wiederaufbau zu fördern, so führte die Verfassungsänderung von 1968 mit der Verankerung von dem Recht und der Pflicht eines jeden, einen Beruf zu erlernen, dazu, dass fast alle Jugendlichen entweder ein Studium oder eine Lehre absolvierten. Ab 1965 sorgten Berufsfachkommissionen dafür, dass in die Ordnungsarbeit stärker berufstypische Sachkompetenz einfluss. In diesen berufsspezifischen Ausschüssen wirkten neben Vertretern aus den jeweiligen staatlichen Organen (z. B. Fachministerien) und Massenorganisationen (Einheitsgewerkschaft FDGB und Jugendverband FDJ) auch solche aus der Praxis, vor allem Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen mit. Die Ordnungsarbeit wurde mittels Berufsanalysen wissenschaftlich gestützt. Mit der Berufsausbildung mit Abitur (1959; kurzzeitig auch: Abitur mit Beruf) und dem Konstrukt des Grundberufes (1967) wurden in jener Phase weitere Reformprojekte initiiert, die später auch das Ende der DDR erlebten. In den 1980er-Jahren wurde die – wie man damals gesagt hätte – weitere planmäßige Entwicklung der Facharbeiterberufe vorangetrieben. Im Mittelpunkt stand nun die Berücksichtigung rechnergestützter Facharbeit in den Ausbildungsunterlagen. Insgesamt ging zwischen 1949 und 1990 die Zahl der Facharbeiterberufe – wie auch in der Bundesrepublik – deutlich zurück.

So waren trotz einiger Unterschiede in der Berufsordnungspolitik – neben den schon erwähnten z. B. auch bei den Berufsbezeichnungen oder in der Ausbildungsdauer bzw. Lehrzeit, insbesondere auch bei Ausbildungs- bzw. Facharbeiterberufen für leistungsschwächere Jugendliche – die Differenzen in der Berufsordnung bis 1990 nicht übermäßig ausgeprägt. Der Transformationsprozess, der im Rahmen der Wiedervereinigung zu einschneidenden strukturellen Veränderungen führte (vgl. ALBRECHT/ZINKE in diesem Heft), verlief mit Blick auf die formaljuristische Ausdehnung des Geltungsbereiches der bundesdeutschen Berufsordnung, beginnend mit der Handwerksordnung (12.07.1990) und dem Berufsbildungsgesetz (19.07.1990), letztlich ohne größere Probleme.

Korporatistische Berufsordnung – Fazit

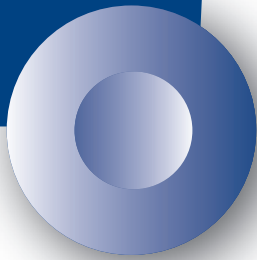
Wesentliche Grundlagen für das entwickelte deutsche Berufs(aus)bildungssystem wurden zu Beginn des 20. Jahrhunderts gelegt und sind vor allem mit der Berufsordnungsarbeit des DATSCH verbunden. Der Weg, nicht nur die Produktion in den Industrieunternehmen zu standar-

disieren, sondern auch die Ausbildung der Fachkräfte und dazu die Kategorie der (betriebsübergreifend und insofern flexibel einsetzbaren) Facharbeiter/-innen zu schaffen, hat vermutlich wesentlich dazu beigetragen, dass die deutsche Wirtschaft noch immer zu den leistungsstärksten der Welt zählt (vgl. GREINERT 2012, S. 274). Dieser Weg, der auch zu einem spezifisch deutschen Berufsverständnis und zu einer Berufskultur beigetragen hat, unterscheidet sich deutlich von der Genese und Entwicklung in anderen Ländern. Dazu gehört auch, dass die hiesige Berufsbildung mittlerweile in ein sehr stark ausgeprägtes korporatistisches System eingebunden ist, das auf Interessenaushandlung der beteiligten Partner – Bund, Länder, Arbeitgebervertretung, Arbeitnehmervertretung – und Konsensprinzip basiert. Auch hier hat es in den rund 100 Jahren seit Einsetzen berufsordnender Arbeiten Entwicklungen gegeben: von einer allein durch die Wirtschaft durchgeführten verbindlichen Berufsordnung hin zu einer vom BIBB moderierten, von den Akteuren aus Wirtschaft, Verbänden und Gewerkschaften ausgehandelten und von staatlicher Seite für verbindlich erklärten Berufsordnung.

Bei allen Europäisierungs- und Globalisierungstendenzen gilt es künftig, diese spezifisch deutsche Genese zu beachten sowie die Vorzüge hiesiger Berufsordnung nicht überzogenen Regulierungsvorstellungen einer europäischen Homogenitätspolitik zu opfern. So stehen Berufsordnungspolitik und -arbeit der Bundesrepublik vor der Aufgabe, nationale Berufs- und Berufsordnungskultur mit Internationalität zu verbinden. ■

Literatur

- BENNER, H.: *Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem*. Hannover 1977
- BENNER, H.: *Arbeiten zur Ordnung der Berufsausbildung vom DATSCH bis zum BIBB*. In: *Wirtschaft und Berufs-Erziehung*, 39 (1987) 10, S. 295–308
- DATSCH: *Bericht des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen*. In: DATSCH (Hrsg.): *Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen*. Band III: *Arbeiten auf dem Gebiete des technischen niederen Schulwesens*. Leipzig, Berlin 1912, S. 300–306
- GREINERT, W.-D.: *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsausbildung*. Frankfurt a. M. 2012
- HEILANDT, A.: *Berufsabgrenzung in Metallindustrie, Schiffbau und Chemischer Industrie*. In: *Technische Erziehung*, 1 (1926) 1, S. 4–7
- HERKNER, V.: *Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen. Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung metalltechnischer Berufe*. Hamburg 2003
- HERKNER, V.: *Berufspädagogische Perspektiven für Berufliche Fachrichtungen*. Flensburg 2010
- KRAUSE, E.: *Grundlagen der betrieblichen Berufsausbildung und Berufserziehung des Facharbeiter-Nachwuchses der Industrie*. Stuttgart 1955
- MONSHEIMER, O.: *Drei Generationen Berufsschularbeit*. Weinheim o. J. [1956]
- RIEPEL, A. VON: *Lehrlingsausbildung und Fabrikschulen*. In: DATSCH (Hrsg.): *Abhandlungen und Berichte über Technisches Schulwesen*. Band III: *Arbeiten auf dem Gebiete des technischen niederen Schulwesens*. Leipzig, Berlin 1912, S. 1–10



Berufsgruppenbildung im Bereich kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Berufe aus historischer Sicht

► Über 50 kaufmännische Ausbildungsberufe bilden die zunehmende Bedeutung kaufmännischer Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt ab. Die Überlegung, wie in diesem Bereich Ausbildungsberufe in Berufsgruppen zusammengeführt werden können, steht und fällt mit dem Grad der Affinität der zusammenzuführenden Berufe. Hierzu kann ein Blick in die Historie der Entwicklung kaufmännischer Berufe hilfreich sein. Da ein hohes Maß an Differenzierung für ein geringes Maß an Affinität spricht, wird in diesem Beitrag nachgezeichnet, nach welchen Kriterien die Differenzierung des kaufmännischen Bereichs erfolgte. Vor diesem Hintergrund und unter Berücksichtigung früherer Versuche zur Zusammenführung von kaufmännischen Ausbildungsberufen werden abschließend Schlussfolgerungen und Anregungen für die aktuelle Diskussion gegeben.



HOLGER REINISCH

Prof. Dr., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Jena



MATHIAS GÖTZL

Dipl.-Hdl., wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Universität Jena

Historische Entwicklungslinien der kaufmännischen Berufe und Berufsausbildung

Die Entstehung kaufmännisch-betriebswirtschaftlicher Ausbildungsberufe lässt sich auf bereits im späten Mittelalter einsetzende, in mehreren Stufen verlaufende und bis heute anhaltende mehrdimensionale Differenzierungsprozesse zurückführen (vgl. ausführlich REINISCH/GÖTZL 2011). Generell kann dabei zwischen vertikaler und horizontaler Differenzierung unterschieden werden. Beide Formen verlaufen sowohl innerhalb eines kaufmännischen Betriebs als auch sektoral innerhalb des gesamten kaufmännischen Tätigkeitsfelds. Zudem handelt es sich um funktionale Differenzierungen nach dem Kriterium der Arbeitsaufgabe und nach dem sozialen Status (vgl. Tab.). Zwischen diesen Differenzierungsformen gibt es Verknüpfungen, worauf im Folgenden eingegangen wird.

ANFÄNGE KAUFMÄNNISCHER TÄTIGKEITEN

Die „Urkaufleute“ im deutschen Sprachraum sind die mittelalterlichen Wanderhändler. Diese konnten etwa ab dem 13. Jahrhundert aufgrund eintretenden Bevölkerungswachstums und beginnender Urbanisierung sesshaft werden. Der Kaufmann steuerte nunmehr seine Geschäfte vom Kontor aus und beauftragte zumeist mit ihm verwandte Agenten mit dem Einkauf, Transport und Verkauf von Waren an den außerhalb seines Wohnsitzes liegenden Handelsplätzen. Diese Steuerung von einem zentralen Ort aus eröffnete die Chance der Vergrößerung des Geschäftsvolumens, steigerte jedoch gleichzeitig die kognitive Komplexität der Kaufmannstätigkeit und machte die Entwicklung neuer Handelstechniken zur Steuerung, Dokumentation, Informationsbeschaffung, Risikobeschränkung und Kontrolle der Geschäfte erforderlich (z. B. doppelte Buchführung, Wechselverkehr, Versicherung der Waren und Transportmittel). Das Beherrschen des Lesens, des Schreibens, der grundlegenden Rechen- und später auch der Buchhaltungstechniken sowie von Fremdsprachen wurde so zur Grundvoraussetzung kaufmännischer Tätigkeit (vgl. RÖRIG 1971; BRUCHHÄUSER 1989).

Im späten Mittelalter waren mit wachsender Komplexität und wachsendem Arbeitsvolumen erste Prozesse sowohl vertikal-sozialer als auch horizontal-funktionaler Differenzierung innerhalb der Betriebsorganisation verbunden, die eine Verteilung der anfallenden Arbeiten auf mehrere Personen sowie eine Tradierung des kaufmännischen Wissens und Könnens ermöglichten. Das aus dem Handwerk bekannte hierarchische Modell prägte sich in der Triade „Prinzipal – Gehilfe – Lehrling“ auch in den Kontoren und auswärtigen Niederlassungen (Faktoreien) der Fernkaufleute aus. Allerdings konnte (und kann) ein Kaufmannsgehilfe im Gegensatz zum Handwerksgehilfen ohne Weiteres zum Prinzipal aufsteigen, falls er dafür über das notwendige Eigenkapital verfügte. Daneben bildete sich auf der Ebene der Kaufmannsgehilfen eine horizontal-funktionale Differenzierung im Hinblick auf die auszuführenden Arbeitstätigkeiten heraus (z. B. Buchhalter, Kassierer, Schreiber, Briefkopist), mit der eine hierarchische Abstufung nach dem Kriterium der Bedeutung der jeweiligen Arbeitstätigkeit innerhalb der Gehilfenschaft verbunden ist. Daneben wurden Hilfskräfte etwa für das Be- und Entladen von Transportmitteln und die Bewachung und Pflege der Waren während des Transports beschäftigt. Diese zählten weder zu den Kaufleuten noch zu deren Gehilfen und Lehrlingen.

Allerdings blieb die Zahl der in einem Kontor beschäftigten Gehilfen bis weit in das 19. Jahrhundert hinein gering und die geschilderte innerbetriebliche Differenzierung traf keineswegs für den gesamten Warenhandel zu. Die „Detailisten“, die sich auf einzelne Warenarten spezialisierten, diese von Groß- und Fernhändlern einkauften und in kleinen Partien vor Ort verkauften, kamen weitgehend ohne funktionale Differenzierung aus. Dies ist die erste nachweisbare Form einer sektoralen Differenzierung in funktional-horizontaler Hinsicht im kaufmännischen Bereich. Sie war mit sozial-vertikaler Differenzierung verbunden. In der sozialen und politischen städtischen Hierarchie bildeten die Kaufleute die Spitze, deutlich darunter waren die Detailhändler, die „Krämer“, eingeordnet (vgl. REINISCH/GÖTZL 2011, S. 32 ff.).

ENTSTEHUNG KAUFMÄNNISCHER BERUFE

Weitere Ansatzpunkte für eine funktional-horizontale Differenzierung lieferten die drei Stadien und Kernbereiche der Tätigkeit des Großhändlers (Einkauf, Transport und Pflege der Waren sowie deren Verkauf), die mit den Güterbewegungen verbundenen Geld- und Informationsströme sowie das mit der Kaufmannstätigkeit verbundene Risiko. Der Aspekt der Risikobegrenzung spielte bei Entwicklungen, die vom 14.–16. Jahrhundert stattfanden, eine entscheidende Rolle. Zu nennen sind die Gründung von Handelsgesellschaften, die zumeist aus miteinander verwandten und verwägerten Partnern bestanden, das Entstehen eines selbstständigen Transportgewerbes von Gütern und Nach-

Tabelle Differenzierungsformen kaufmännischer Tätigkeiten

Differenzierungsformen		funktional	sozial
vertikal	innerbetrieblich	Arbeitsaufgaben: strategisch-operativ	Sozialer Status: Leitung – Arbeit auf Anweisung
	sektoral		Ansehen der Branche
horizontal	innerbetrieblich	Art der Tätigkeit: Berufsschneidung nach Funktionen	
	sektoral	Berufsschneidung nach Branchen	

richten zu Land und zu Wasser sowie die Entwicklung des Versicherungswesens, des Zahlungsverkehrs und der Finanzierung von Investitionen mittels Banken. Allerdings zogen sich die großen Handelsgesellschaften und Einzelkaufleute nicht aus Versicherungs-, Bank-, Transport- und Nachrichtenübermittlungsgeschäften zurück. Sie waren bis in das 19. Jahrhundert hinein auf allen Feldern tätig, die Profite versprachen. Dennoch zeigten sich hier erste, allerdings noch keineswegs stabile Ansätze zur sektoralen Differenzierung des Kaufmännischen in einzelne Branchen und damit zur Entstehung einzelner kaufmännischer Berufe.

SPEZIALISIERUNG AUF EINZELNE GESCHÄFTSFELDER

Erst durch die in Deutschland um die Mitte des 19. Jahrhunderts bedeutsam werdende Industrialisierung und der damit verbundenen deutlichen Verbesserung der Verkehrsinfrastruktur durch den Eisenbahn- und Kanalbau und die Entwicklung von Dampfschiffen, durch ein rasantes Bevölkerungswachstum und daraus folgender zunehmender Urbanisierung wird die Spezialisierung auf einzelne Geschäftsfelder zur besonderen, ökonomischen Erfolg versprechenden Strategie. Die genannten Faktoren ermöglichten in großem Maßstab das Eindringen des Finanz- und Handelskapitals in die Sphäre der Güterproduktion. Gleichzeitig war mit der industriellen Fertigung steigender Kapitalbedarf und ein rapides Wachstum der Betriebsgrößen verbunden. Beides war nicht auf die Industrie beschränkt; es betraf auch den klassischen Warenhandel durch die Entstehung von Warenhäusern und Filialunternehmen im Einzelhandel durch Einkaufs- und Konsumgenossenschaften sowie den Banken-, Versicherungs- und Verkehrssektor. Zudem nahm die wirtschaftliche und verwaltende Tätigkeit der öffentlichen Hand auf kommunaler, regionaler und gesamtstaatlicher Ebene, beispielsweise durch die Gründung und den Betrieb von Sparkassen, öffentlichen Versicherungen und kommunalen Energieversorgungs- und Versorgungsbetrieben, deutlich zu (vgl. WEHLER 1995; HENNING 1996). Diese Entwicklungen bedeuteten einerseits einen erheblichen Anstieg der mit kaufmännisch-betriebswirtschaftlichen und mit verwaltenden Arbeiten betrauten Beschäftigten, andererseits aber auch einen deutlichen sektoralen Differenzierungsschub in horizontal-funktio-

naler Hinsicht, denn in den entstandenen stabilen Branchen entwickelten sich spezifische Tätigkeitsprofile der dort abhängig oder selbstständig Tätigen.

Allerdings führte diese Entwicklung an der Wende zum 20. Jahrhundert noch zu keinem rechtlichen Niederschlag für die Berufsausbildung. Die Normierung des Kaufmanns, des Handlungsgehilfen und des kaufmännischen Lehrlings im Handelsgesetzbuch geht von nur einem kaufmännischen Beruf aus, obwohl neun Arten als Handelsgewerbe geltende Branchen aufgezählt werden: Waren- und Wertpapierhandel, Industrie, Versicherungsgewerbe, Bank- und Geldwechselgeschäfte, Personen- und Güterbeförderung zur See und auf Binnengewässern, Kommissions-, Lagerhaltungs- und Speditionsgeschäfte, selbstständige Handelsvertreter und -makler, Buch- und Kunsthandel sowie Verlagsgeschäfte und Druckereien (vgl. § 1 Abs. 2 HGB). Gleichwohl ist davon auszugehen, dass die auf zunehmender sektoraler Differenzierung beruhende Auseinanderentwicklung der kaufmännischen Tätigkeiten auch Folgen für die kaufmännische Berufsausbildung im Betrieb und in der Fortbildungs- bzw. später in der Berufsschule hatte. Mangels einschlägiger Forschungen fehlen hierzu jedoch nähere Informationen.

ENTWICKLUNG ANERKANNTER KAUFMÄNNISCHER AUSBILDUNGSBERUFE

Die Ordnung von Ausbildungsberufen in heutigem Verständnis setzte mit den entsprechenden Arbeiten des Reichsinstituts für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe in der zweiten Hälfte der 1930er-Jahre ein. Bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs wurden so anerkannte Lehrberufe in den meisten großen kaufmännischen Branchen geschaffen (z. B. 1936: Industriekaufmann, 1940: Einzelhandels-, Groß- und Außenhandels- sowie Speditionskaufmann). Entstanden sind somit Branchenberufe; ein Phänomen, das mit Ausnahme weniger Fälle – zu nennen sind der 1941 anerkannte Bürogehilfe, der Bürokaufmann (1962) und der Datenverarbeitungskaufmann (1968) – bis heute gilt.¹ Die Alternative, kaufmännische Ausbildungsberufe nach dem Kriterium funktionaler Arbeitsteilung im Spektrum des Kerns kaufmännischer Tätigkeiten (z. B. Einkauf, Logistik, Rechnungswesen, Verkauf) zu schaffen, ist somit nicht zum Zuge gekommen.

Heute existieren mehr als 50 vorwiegend branchenbezogene kaufmännische Ausbildungsberufe. Zu konstatieren ist also ein erheblicher Prozess funktional-horizontaler Differenzierung nach dem sektoralen Kriterium der Branche. In dieser Entwicklung spiegelt sich der Strukturwandel der

Wirtschaft hin zur Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft auf der Ebene der Berufsschneidung, denn der Strukturwandel ist mit einer starken Differenzierung der Branchen im Dienstleistungsbereich verbunden. Gleichzeitig drückt sich in der Neuschaffung kaufmännischer Berufe das Interesse der Branchenorganisationen auf der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite an einer geordneten Berufsausbildung aus, sodass Tätigkeitsfelder in die duale Berufsausbildung einbezogen werden konnten, für die es bisher keine geregelte Berufsausbildung gab.

Versuche zur Berufsgruppenbildung im kaufmännischen Bereich in der Vergangenheit

Angesichts der Zahl kaufmännischer Ausbildungsberufe, die heute nur geringe Zahlen an Auszubildenden aufweisen, ist auch die Zusammenführung in der Form von Berufsgruppen ein dringendes Anliegen. Der Blick in die Vergangenheit führt jedoch zu einer eher skeptischen Einschätzung der Erfolgsaussichten von derartigen Versuchen. Die entsprechenden berufsbildungspolitischen und didaktisch-curricularen Diskurse zur Etablierung einer „kaufmännischen Grundbildung“ für alle kaufmännischen Auszubildenden setzten bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert ein. Für den kaufmännischen Fachunterricht an der Fortbildungsschule, dem Vorläufer der heutigen Berufsschule, entstand damals eine Art kaufmännisches Kerncurriculum, bestehend aus den Unterrichtsfächern Buchführung, kaufmännische Arithmetik, kaufmännischer Schriftverkehr und Handelskunde. Das zuletzt genannte Fach enthielt Elemente aus dem Handelsrecht, der Volkswirtschaftslehre, der Wirtschaftsgeschichte und -geografie und wurde um die Behandlung üblicher kaufmännischer Usancen ergänzt. Die Kritik, dass diese Fächer zunehmend ein „Eigenleben“ führen und sich in ihren Inhalten immer mehr von der kaufmännischen Praxis entfernen würden, setzte schon früh ein. Sie bildet eine ständig wiederkehrende Argumentationsfigur in der Curriculumgeschichte kaufmännischer Berufe (vgl. REINISCH 2004) und findet sich auch in der aktuellen Kritik an einer fächerorientierten Modularisierung kaufmännischer Fortbildung wieder (vgl. KAISER/BRÖTZ 2011). Dies zeigt sich nicht zuletzt an der Etablierung lernfeldorientierter Curricula.

Gleichwohl wurden die Diskurse um die kaufmännische Grundbildung im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts überwiegend von institutionell-organisatorischen Fragen beherrscht. Hierzu ist insbesondere das Konzept des obligatorischen Berufsgrundbildungsjahres (BGJ) auf Berufsfeldbreite zu nennen. Das BGJ sollte an die Stelle des ersten Ausbildungsjahrs treten. Curricular war und ist es in einigen Bundesländern als freiwilliges BGJ im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung in mehrere Schwerpunkte, z. B.

¹ Eine Übersicht anerkannter Ausbildungsberufe einschließlich ihrer Genealogie findet sich unter www2.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php (Stand: 08.04.2013).

Absatz und Kundenberatung, Bürowirtschaft und Öffentliche Verwaltung, aufgeteilt und bietet somit zumindest einen ersten Ansatzpunkt für die inhaltliche, allerdings überwiegend nach Funktionen und nicht nach Branchen differenzierte Bestimmung kaufmännischer Grundbildung. Das im Hinblick auf die Berufsschneidung weitreichendste Modell stammt vom Deutschen Gewerkschaftsbund (vgl. DGB 1980). Dieser hatte vorgeschlagen, die Berufsausbildung in den kaufmännisch-verwaltenden Berufen in zwei Abschnitte aufzuteilen. Der erste zweijährige Abschnitt sollte aus einer Berufsgrundbildung im Berufsfeld analog zur Idee des schulischen BGJs im ersten Jahr und einer bereichsübergreifenden fachlichen Bildung im zweiten Jahr bestehen. Der zweite einjährige Abschnitt sollte dann in einem von fünf Funktionsbereichen stattfinden. Diese funktionale, an Tätigkeiten orientierte Gliederung in fünf Bereiche – Produktion, Finanzen, Verwaltung, Umsatz sowie Verkehr und Nachrichten – ermöglichte nach Auffassung des DGB die Zuordnung sämtlicher damals bestehender kaufmännischer Ausbildungsberufe (vgl. DGB 1980). Letztlich konnte sich keines der hier beispielhaft angeführten Konzepte politisch durchsetzen, denn die Arbeitgeberseite fürchtete eine zunehmende „Verschulung“ und Entspezialisierung der Berufsausbildung. Das Verdikt drohender Entspezialisierung dürfte auch die Idee der Bildung von Berufsgruppen treffen.

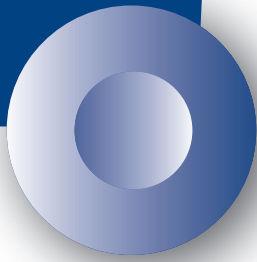
Schlussfolgerungen und Anregungen für die aktuelle Diskussion

Die vorliegende knappe Skizze zur Entwicklung der kaufmännischen Berufe und der kaufmännischen Berufsausbildung in Deutschland hat das für den Aspekt der Bildung von Berufsgruppen wichtige Ergebnis gebracht, dass die Schneidung von kaufmännischen Ausbildungsberufen nahezu ausschließlich nach dem sektoralen Kriterium der Branche erfolgt. Es gibt eben nicht den Ausbildungsberuf des Buchhalters/der Buchhalterin, des Einkäufers/der Einkäuferin oder des Materialdisponenten/der Materialdisponentin, etc. Stattdessen gibt es Industriekaufleute, Verlagskaufleute, Gesundheitskaufleute etc. Die „gelernten“ Industriekaufleute können in ihrem Berufsleben Buchhalter/-in, Einkäufer/-in etc. werden; aber dies können „gelernte“ Verlags- oder Gesundheitskaufleute auch. Es stellt sich also die Frage, wie unterschiedlich die Tätigkeiten in Breite, Tiefe und kognitivem Anforderungsniveau beispielsweise von Industrie- und Verlagskaufleuten im betrieblichen Rechnungswesen, im Einkauf, der Materialdisposition, der Betriebsorganisation sind. Dies sind empirische Fragen, mit deren Beantwortung der Grad der Affinität kaufmännischer Berufe bestimmt werden kann. Derartige arbeitsanalytische Studien oder Analysen der Ordnungsmittel der kaufmännischen Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2012) können bestehende inhaltliche Gemeinsamkeiten der kaufmännischen

Ausbildungsberufe aufdecken. Allerdings können auch Unterschiede zutage treten, denn die kaufmännischen Techniken, Umgangs- und Verfahrensregeln haben sich in den vergangenen Jahrhunderten – trotz des gemeinsamen Kerns von Einkauf, Transport, Verkauf und Dokumentation von Güter-Geld-Bewegungen – auseinander entwickelt. So unterscheidet sich etwa die Finanzbuchhaltung der Banken, der Versicherungen und der Industrieunternehmen erheblich voneinander. Diese Unterschiede kommen in der Berufsausbildung in Betrieb und Schule zum Tragen. Mit hin ist für die Idee der Berufsgruppenbildung nicht nur der faktische Grad an Affinität zwischen Berufen entscheidend, sondern die normative Frage, welchen Grad an Unterschiedlichkeit zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen, die zu einer Berufsgruppe zusammengeführt werden sollen, die Akteure der Berufsordnungsarbeit für tolerierbar erachten. Zur Auslotung dieses Aspekts bedarf es des Branchendialoges mit allen betroffenen Akteuren in übergreifenden kaufmännischen Berufsfachgruppen. In diesen wären Inhalte, Strukturen und Organisation der Berufe lernortbezogen abzustimmen. Es liegt also in den Händen der Sozialparteien und Ministerien, den Anspruch auf Berufsgruppen zu realisieren. ■

Literatur

- BIBB (Hrsg.): *Dokumentation der BIBB-Fachtagung Kaufmännische Berufe zwischen Theorie und Ordnungspraxis*. Bonn 2012 – URL: www.bibb.de/de/62995.htm (Stand: 08.04.2013)
- BRUCHHÄUSER, H.-P.: *Kaufmannsbildung im Mittelalter. Determinanten des Curriculums deutscher Kaufleute im Spiegel der Formalisierung von Qualifizierungsprozessen*. Köln und Wien 1989
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (DGB) (Hrsg.): *Zur Neuordnung der Berufsbildung im kaufmännischen und im verwaltenden Bereich. Ein Diskussions- und Arbeitspapier des DGB*. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* (1980), S. 248–260
- HENNING, F.-W.: *Handbuch der Wirtschafts- und Sozialgeschichte Deutschlands. Bd. 2: Deutsche Wirtschafts- und Sozialgeschichte im 19. Jahrhundert*. Paderborn 1996
- KAISER, F.; BRÖTZ, R.: *Konzept für berufsübergreifende Qualifikationen in kaufmännischen Fortbildungsregelungen. Abschlussbericht BIBB*. Bonn 2011 – URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_42344.pdf (Stand: 08.04.2013)
- REINISCH, H.: *Von der Handelskunde zum Betriebswirtschaftslehreunterricht*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100 (2004), S. 492–510
- REINISCH, H.; GÖTZL, M.: *Geschichte der kaufmännischen Berufe. Wissenschaftliche Diskussionspapiere des BIBB, Heft 125*. Bonn 2011 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6719 (Stand: 08.04.2013)
- RÖRIG, F.: *Wirtschaftskräfte im Mittelalter. Abhandlungen zur Stadt- und Hansegeschichte*. 2. Auflage. Wien 1971
- WEHLER, H.-U.: *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Band 3: Von der „Deutschen Doppelrevolution“ bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges 1849–1914*. München 1995



Der Transformationsprozess der Berufsausbildung in Ostdeutschland

Ein Rückblick mit Perspektiven

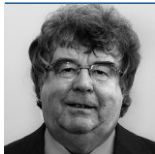
► Mit der politischen Entscheidung zur Übernahme des Berufsbildungsgesetzes zum 1. September 1990 für die DDR war auch in der Berufsbildung gemeinsames Handeln gefragt. Das enorme Tempo beim Zusammenwachsen der beiden deutschen Staaten brachte weitreichende Konsequenzen und Veränderungen für die berufliche Bildung mit sich. Der Beitrag versucht, sich dieser bislang noch nicht systematisch erforschten Zeit gesamtdeutscher Berufsbildung über einen exemplarischen Ansatz anzunähern, der aus subjektiver Sicht Entwicklungen rekapituliert und ausgewählte Maßnahmen und Initiativen beleuchtet. Vor diesem Hintergrund wird abschließend aufgezeigt, wie aus den Erfahrungen des Umbruchs das bundeseinheitliche Berufsbildungssystem „dazugelernt“ hat oder vielleicht noch dazulernen könnte.

Gemeinsame Wurzeln – verschiedene Ausgangslagen

Auf der Grundlage gemeinsamer historischer Wurzeln zur Lehrlingsausbildung seit der Gewerbeordnung von 1868 hatten sich in den beiden Teilen Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg unterschiedliche Berufsbildungssysteme entwickelt. In der alten Bundesrepublik war im Zeitraum von 1949 bis 1989 das duale System gewachsen – im Wesentlichen geprägt vom 1969 verabschiedeten Berufsbildungsgesetz. In den ostdeutschen Ländern entwickelte sich bis zum Jahr 1989 korrespondierend mit der Gesamtentwicklung in der DDR sukzessive ein zentral-staatlich geführtes Berufsbildungssystem im Selbstverständnis eines einheitlichen sozialistischen Bildungssystems, in dem die Berufsschule von Beginn an eine feste Größe war. Die besondere Rolle der Berufsbildung im Gesamtbildungssystem als Bindeglied zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem kam in mehrfacher Weise zum Ausdruck: z. B. in der Finanzierung, den Zuständigkeiten und der Mitsprache der verschiedenen Wirtschaftsbereiche.

Der weitaus größte Teil der Jugendlichen in der DDR begann nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule eine betriebliche, das heißt duale Berufsausbildung. Alternativ gab es für Absolventinnen und Absolventen der 10. Klasse noch die Möglichkeit, eine Fachschule zu besuchen. Hierbei handelte es sich um vollzeitschulische Angebote, überwiegend für Berufe im Gesundheitsbereich sowie im Bereich Bildung und Erziehung. Die dritte Option war der Besuch einer erweiterten Oberschule, die mit Abschluss der 12. Klasse endete und das Abitur zum Ziel hatte.

Was die Ausbildungsberufe für die betriebliche Ausbildung betraf, wurden seit Mitte der 1970er-Jahre zwei Grundarten von Berufen unterschieden: zum einen Berufe, die den Abschluss der 10. Klasse voraussetzten, zum anderen die, die den Abgängerinnen und Abgänger der 8. Klasse offenstanden. Während die Ausbildungsdauer für erstere nur zwei bis zweieinhalb (in wenigen Ausnahmefällen eineinhalb) Jahre betrug, dauerte die der zweiten Gruppe überwiegend drei, für einen kleineren Teil zweieinhalb Jahre.



GÜNTER ALBRECHT

Prof. Dr., Gesellschaft zur Förderung von Bildungsforschung und Qualifizierung mbH, GEBIFO-Berlin



GERT ZINKE

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich „Unternehmens- und personenbezogene Dienstleistungsberufe/Ausschuss für Fragen behinderter Menschen“ im BIBB

Insgesamt gab es Ende der 1980er-Jahre 286 Ausbildungsberufe für Absolventinnen und Absolventen der 10. Klasse und 60 für Abgänger/-innen der 8. Klasse. Schüler/-innen, die das Ziel der 8. Klasse nicht erreichten, absolvierten eine Teilausbildung, die jedoch nicht als Ausbildungsberuf ausgewiesen war. Der weitaus größte Teil der Auszubildenden verfügte über den Abschluss der 10. Klasse. 1989 lag ihr Anteil an allen abgeschlossenen betrieblichen Ausbildungsverhältnissen bei mehr als 85 Prozent (vgl. BMBW 1991, S. 39).

Die Berufsausbildung mit Abitur war eine Besonderheit des DDR-Berufsbildungssystems. Es bestand die Möglichkeit, parallel und im Rahmen eines betrieblichen Ausbildungsverhältnisses, den Facharbeiterabschluss und das Abitur innerhalb von drei Jahren zu erwerben. Immerhin gab es bis 1990 unter den 286 Ausbildungsberufen 86 Facharbeiterberufe, die auch für die Berufsausbildung mit Abitur vorgesehen waren. Für etwa fünf bis sechs Prozent der Absolventinnen und Absolventen der Polytechnischen Oberschulen eines Altersjahrgangs stand dieser Weg offen (vgl. BMBW 1991, S. 51).

Die Berufsausbildung erfolgte üblicherweise an Betriebschulen oder an Betriebsberufsschulen, die in der Trägerschaft von Betrieben und Kombinatn geführt wurden. Im Unterschied zu den Betriebsberufsschulen, die gemeinsam mit den Lehrwerkstätten nur die theoretische und praktische Berufsausbildung von Facharbeiterinnen und Facharbeitern zur Aufgabe hatten, waren die Betriebsschulen auch für die Weiterbildung der Facharbeiter/-innen und Meister/-innen sowie für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern aus Polytechnischen Oberschulen der jeweiligen Region zuständig. Viele der Betriebsberufsschulen und Betriebsschulen boten zudem die Berufsausbildung mit Abitur an, das heißt, sie hatten auch einen „gymnasialen“ Zweig.

Für Betriebe, die über keine der beiden genannten Berufsschulen verfügten, existierte als Partner der Typ der kommunalen Berufsschule (damals in Verantwortung der Räte der Kreise). Dort wurde Lehrlingen der theoretische Unterricht vermittelt, wenn sie für das Handwerk, den kaufmännischen, dienstleistenden bzw. landwirtschaftlichen Bereich oder für kleinere Industriebetriebe ausgebildet wurden (vgl. ALBRECHT u. a. 1996).

Strukturelle Veränderungen und ihre Folgen

Entsprechend dem Vertrag über die Schaffung einer Währungs-, Wirtschafts- und Sozialunion vom 18. Mai 1990 erfolgte auch im Bereich der Berufsbildung eine Übernahme der westdeutschen Gesetzgebung. Die entscheidenden

Rechtsgrundlagen für die zukünftige Durchführung der Berufsbildung verabschiedete die Volkskammer der DDR am 12. und 19. Juli 1990. Mit den „Inkraftsetzungsgesetzen“ für das Berufsbildungsgesetz und für die Handwerksordnung sowie dem Berufsschulgesetz wurden die Grundlagen für die Ausbildung in den staatlich anerkannten Ausbildungsberufen geschaffen. Dies hatte u. a. eine Neuverteilung von Zuständigkeiten und einen Wechsel von Trägerschaften zur Folge, wie z. B. die Aufwertung der Kammern durch neue Zuständigkeiten sowie die Schaffung überbetrieblicher Bildungszentren im Handwerk und anderen Branchen.

Aus heutiger Sicht war die Entscheidung der Volkskammer im Jahr 1989 für eine schnelle Umstellung im Interesse einer baldmöglichen gleichwertigen Ausbildung richtig. Trotzdem war die Umstellung der Berufsbildung vom „System Ost“ auf das „System West“ eine enorme Herausforderung für die Berufsbildungspraxis in den neuen Bundesländern. Erwähnt seien z. B. die Verlängerung der Ausbildungszeit von in der Regel zwei auf in der Regel drei bis dreieinhalb Jahre oder die Umstellung der Ausbildungswege des Bildungspersonals. Dies betraf sowohl die Ausbildung der Berufsschullehrkräfte an den Hochschulen und Universitäten als auch die Ausbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals. Für die bisher in fünfjährigen Diplomstudiengängen qualifizierten Berufsschullehrkräfte galt nun das zweiphasige Modell mit erstem und zweitem Staatsexamen. Für die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals wurde die bis dahin geltende Ausbildung von Ingenieurpädagoginnen und -pädagogen im Rahmen eines Direkt- oder Fernstudiums an Fachschulen eingestellt. Fachkräfte in Betrieben legten von da an die Ausbildereignungsprüfung gemäß AEVO ab.

Mit der Übernahme des Berufsbildungsgesetzes zum 1. September 1990 waren für die DDR neue Realitäten geschaffen. In kürzester Zeit waren die Einführung neuer Rechtsvorschriften, die Verwirklichung neuer Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne sowie die Durchsetzung des dualen Systems formal bewältigt (vgl. ALBRECHT/HOLZ/WEISSKER 1990, S. 85). Die Einführung des Berufsbildungsrechts der BRD brachte jedoch eine grundsätzliche Umstrukturierung und Neupositionierung der Lernorte und der betrieblichen Ausbildung mit sich.

Zum 1. September 1990 wurden die Betriebsberufsschulen und Betriebsschulen aufgelöst und/oder in regionale Trägerschaft übernommen. Dieser Umgestaltungsprozess betraf etwa 330 Betriebsberufsschulen und ca. 380 Betriebsschulen. Die Zuständigkeit für die Berufsschulen fiel nun nach dem Vorbild „West“ an die Kommunen bzw. die Länder. Damit war formal die Länderkompetenz auf dem Gebiet der schulischen Berufsausbildung in einem neu gestalteten dualen System hergestellt.

Bildungspersonal qualifizieren



Philipp Ulmer, Katrin Gutschow (Hrsg.)

Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009 Hintergründe – Umsetzung – Positionen

Mit dem Aussetzen der AEVO 2003 stieg die Zahl der Ausbildungsverträge deutlich an, die Qualität der Ausbildung verschlechterte sich jedoch. Daher wurde die AEVO überarbeitet und an die aktuellen Anforderungen und Rahmenbedingungen angepasst. Mit der neuen AEVO soll die Eignung des Ausbildungspersonals verbessert und die Ausbildungsqualität gesteigert werden.

Der Sammelband wendet sich an die Berufsbildungspraxis und die Berufsbildungsforschung und soll als Orientierungshilfe dienen. Der Band stellt die Themen in der AEVO vor und blickt auf die bisherigen Verordnungen zurück. Viele der Autorinnen und Autoren waren maßgeblich an der Novellierung der AEVO und der Überarbeitung des Rahmenplans beteiligt.

BIBB 2012, 361 S., 31,90 EUR (D),
ISBN 978-3-7639-1157-8,
ISBN E-Book 978-3-7639-5122-2,
Best.-Nr. 111-055

Sie erhalten die Veröffentlichung beim:
W. Bertelsmann Verlag
Postfach 100633
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 911 01-11
E-Mail: service@wbv.de
www.wbv.de

BiBB

Was passierte zeitgleich in den Ausbildungsbetrieben? Unternehmen, die trotz aller Veränderungen weiter ausbildeten, prüften die Anzahl der Lehrstellen und änderten Lehrverträge. Korrekturen waren erforderlich, um die Zahl der Auszubildenden in ein angemessenes und ökonomisch vertretbares Verhältnis zwischen der Zahl der Beschäftigten des Unternehmens und den besetzten Ausbildungsplätzen zu bringen. Unklare wirtschaftliche Perspektiven der Betriebe, begleitet von einer schwierigen Auftragslage und Insolvenzproblemen führten zudem zu zahlreichen Ausbildungsvertragslösungen. Die Anzahl stieg im September 1990 auf über 18.500 (vgl. BMBW 1991, S. 44).

Für die auf den neuen Ausbildungsmarkt drängenden Schulabgänger/-innen wurde es besonders schwierig. Da betriebliche Ausbildungsplätze insbesondere in den gewerblich-technischen und industriellen Berufen fehlten, wur-

den von da an außerbetriebliche Ausbildungsangebote geschaffen, die aus vielen Sonderprogrammen von der Bundesanstalt für Arbeit finanziert wurden. Eingeführt wurden das Berufsvorbereitungs- und das Berufsgrundbildungsjahr. Ein weiterer und ständig wachsender Teil an Ausbildungsplatzsuchenden wanderte in die alten Bundesländer ab. Und schließlich stieg im Verhältnis zu früher der Anteil an Jugendlichen, die eine weiterführende Schule besuchten, um die Hochschulzugangsberechtigung zu erwerben.

Für nahezu alle an der Berufsbildung Beteiligten folgte daraus eine Zäsur in ihrer Berufsbiografie. Aus Sicht der Berufsbildungsgestalter, insbesondere der Berufsschullehrer/-innen und der Ausbilder/-innen, in der DDR ging es nicht nur um die Übernahme eines anderen Systems, sondern auch um die Bewahrung und Weiterentwicklung eigener Erfahrungen, Konzepte und Modelle. Gerade weil oft alles infrage gestellt wurde, erhielt die Auseinandersetzung mit der eigenen Leistung, Identität und Geschichte an Bedeutung. Das prägte das Selbstbewusstsein aller an der Berufsbildung Beteiligten und bestimmte ihr Handeln im Umgestaltungsprozess.

Beispiele für Transferaktivitäten

Notwendig und gefragt waren Aktivitäten und Impulse, um diesen Wandel zu gestalten. Neben den Initiativen auf Bundesebene erfolgten Maßnahmen z. B. auf Ebene der Länder, der Sozialpartner und auch auf persönlicher Ebene. All dies trug dazu bei, dass das „System West“ langsam Fuß fasste.

Vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) wurden beispielsweise bereits im Jahr 1990 kurzfristig Mittel bereitgestellt, um Ergebnisse aus Modellversuchen in die neuen Bundesländer zu transferieren, das Modellversuchsprogramm hier bekannt zu machen und schließlich auch mit Trägern in den neuen Ländern zu initiieren. Im Rahmen dieser Transferaktivitäten wurden in allen Regionen Gedanken- und Erfahrungsaustausche, Info-Märkte und Fachtagungen organisiert. Zudem entstanden zahlreiche Hilfen in Form von Broschüren und Handreichungen. Mit der Handreichung zur Unterstützung der Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen wurden den Lehrkräften Orientierungen und didaktisch-methodische Hinweise anhand zahlreicher Beispiele zur Umsetzung der neuen Ausbildungsordnungen in den Metall- und Elektroberufen gegeben (vgl. ALBRECHT/HÖPFNER 1990). Dabei wurde das Modell der „vollständigen Handlung“ in der Ausbildung aufgezeigt und bestehende Gegebenheiten darin eingeordnet, Begriffe aus der Berufsausbildung der DDR wurden entsprechenden Begriffen aus der Berufsausbildung der Bundesrepublik zugeordnet, generelle Aussagen zur Ausbildung und zu ihrer Planung illustriert (vgl. HOLZ/HÖPFNER/WEISSKER 1990).

Von zentraler Bedeutung war die praxisorientierte Qualifizierung des Bildungspersonals. Eine der allerersten und deshalb besonders in Erinnerung gebliebenen Maßnahmen war die im November 1990 durchgeführte Veranstaltung eines Info-Marktes unter dem Titel „Neue Berufe fordern neue Methoden“. Im Mittelpunkt stand die Anwendung der Leittext-Methode in der Metall- und Elektro-Ausbildung. Der Info-Markt wurde als gemeinsame Veranstaltung des BIBB, des Zentralinstituts für Berufsbildung und des Friedrichsdorfer Büros für Bildungsplanung vorbereitet und durchgeführt. Die Thematik fand breiten Widerhall (vgl. ALBRECHT 1990, S. 66 ff.). Bereits 1990 wurde vom damaligen BMBW das Programm zur „Förderung des Personals der beruflichen Bildung in den neuen Ländern“ gestartet. Dafür wurden 6,8 Millionen DM bewilligt, die eine sofortige Weiterbildung von ca. 5.000 Fachkräften ermöglichten. Für dieses Programm soll exemplarisch das Projekt „Integrierte Ausbilderqualifizierung“ (IAQ-Projekt) genannt werden. Die Grundlage dafür bildete ein innovativer Weiterbildungsansatz, der eine Integration fachlicher und berufspädagogischer Qualifizierungsinhalte ermöglichte. Als besonders erfolgreich erwies sich dieses Konzept, weil es in Abstimmung mit den Industrie- und Handelskammern nach dem Multiplikatorprinzip und durch Qualifizierungsstützpunkte in allen neuen Ländern erfolgte.

Die dabei gewonnenen Erfahrungen flossen 1992/1993 in die vom BIBB geleiteten Maßnahmen zur „Personalqualifizierung in Ostdeutschland“ (PQO) ein (vgl. NEUBERT/STEINBORN/ALBRECHT 2006). Der dabei praktizierte Ansatz, Ost-/West-Experten in der Konzeptions-, Vorbereitungs- und Durchführungsphase zu beteiligen, wurde 1999 genutzt, um ein weiteres Projekt „Regionalberatung zur Sicherung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplatzangebots in den neuen Ländern“ (Regio-Kompetenz-Ausbildung) aufzulegen (vgl. BMBF 2001, S. 53).

Bilanz und Ausblick

Aus heutiger Sicht waren diese Entwicklungen der Anfangspunkt der Entstehung eines Übergangssystems. Die in den 1990er-Jahren gesammelten Erfahrungen im Umgang mit „unversorgten“ Jugendlichen in Ostdeutschland konnten für spätere gesamtdeutsche Programme des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) genutzt werden.

Ein weiteres Phänomen waren die Entstehung und Entwicklung vieler Bildungsträger und außerbetrieblicher Bildungseinrichtungen, die ja zunächst nur für eine Übergangsphase gefördert und aufgebaut worden waren. Eine Vielzahl dieser Bildungsdienstleister, die damals teils als Ausgründungen aus Unternehmen, teils als Neugründungen entstanden, sind heute in den Regionen feste Größen. Die von ihnen angebotenen Bildungsdienstleistungen

haben dabei einen umfassenderen Charakter bekommen: Sie bilden nicht nur auf Vertragsbasis für Unternehmen aus, sondern beraten diese in der Ausbildungsplanung, bei der Auswahl von Auszubildenden, bieten Weiterbildung für die Beschäftigten an und engagieren sich bei der Berufsorientierung von Jugendlichen. Die Ausbildungsorganisation und -gestaltung in den betrieblichen und außerbetrieblichen Einrichtungen wie auch an den Berufsschulen der ostdeutschen Länder hat nicht zuletzt dadurch eine besondere Prägung erfahren.

Impulse für die weitere Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung könnte möglicherweise eine systematische Auswertung der Berufsberatungspraxis in der DDR geben. Bereits die laufenden Programme und Aktivitäten der Berufsorientierung, die gegenwärtig in den einzelnen Bundesländern umgesetzt werden, greifen auf damalige Erfahrungen zurück. Der in der DDR übliche polytechnische Unterricht und das damit verbundene polytechnische Prinzip des allgemeinbildenden Schulsystems, das die Verbindung von Unterricht und Praxis darstellte, und das staatlich geförderte Netz der Berufsberatungszentren sind dafür zwei mögliche Bezugspunkte.

Insgesamt hat nach mehr als zwanzig Jahren Veränderungsprozess die Berufsbildung in Ostdeutschland eine neue eigene Identität gefunden und sich in das Gesamtsystem eingebracht. Möglicherweise könnte gerade auch deshalb eine systematische Aufarbeitung dieses Transferprozesses zusätzliche Impulse für die Weiterentwicklung des dualen Systems geben. ■

Literatur

ALBRECHT, G.: INFO-MARKT für die neuen Bundesländer – Bericht von einer Tagung für Ausbilder und Lehrer in Ostberlin. In: *Technische Innovation und Berufliche Bildung (TIBB)*, 5 (1990) 4, S. 66 ff.

ALBRECHT, G. u. a.: Praxisnahe Ausbildung: Einheitliche Ausbildungsunterlagen Betriebsberufsschulen. In: QUEM (Hrsg.): *Aspekte der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR. Anregungen, Chancen und Widersprüche einer gesamtdeutschen Weiterbildungsdiskussion*. Münster 1996, S. 307–336

ALBRECHT, G.; HOLZ, H.; WEISSKER, D.: *Gemeinsames Handeln in der Berufsausbildung gefragt*. In: *Technische Innovation und Berufliche Bildung (TIBB)*, 5(1990) 3, S. 85

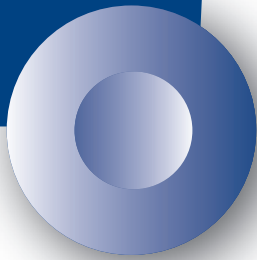
ALBRECHT, G.; HÖPFNER, H.-D. (Hrsg.): *Eine Handreichung zur Einführung der Ausbildungsordnungen von Metall- und Elektroberufen mit didaktisch-methodischen und organisatorischen Hinweisen*. Materialienband (BMW). Bonn 1990

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2001*. Bonn 2001

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 1991*. Bonn 1991

HOLZ, H.; HÖPFNER, H.-D.; WEISSKER, D.: *Kooperative Umgestaltung der beruflichen Ausbildung der Lehrlinge in Ost und West*. In: *Berufsbildung*, 44 (1990) 4, S. 174–177

NEUBERT, R.; STEINBORN, H.-CH.; ALBRECHT, G.: *PQO-Kongress. Zwischenbilanz und Zukunft des PQO-Programms*. Berlin und Bonn 2006



Berufsbildungsforschung: Selbstverständnis einer Disziplin im historischen Rückblick

► Die Berufsbildungsforschung ist durch eine Vielzahl an Akteuren, Forschungsfeldern, Gegenständen, Fragestellungen und Entwicklungsaufgaben charakterisiert. Sie besitzt demnach ein sehr breites Profil, das sich zusehends ausdifferenziert. Ihr zentraler Anspruch ist es, den Zusammenhang von Beruf, Erwerbsarbeit und Bildung zu erforschen. Diese Aufgaben profilieren nicht erst seit den 1960er-Jahren ihr Selbstverständnis. Vielmehr reicht ihre Geschichte bis in die vorindustrielle Zeit zurück. Welche Leitmotive die Entwicklung des Selbstverständnisses der Berufsbildungsforschung seit der Industrialisierung Deutschlands maßgeblich beeinflussten, wird im Beitrag an zwei Beispielen beleuchtet, die auf je eigene Weise berufsbildungsgeschichtlich bis in die Gegenwart bedeutsam sind: das Kaiserreich und die Zeit der nationalsozialistischen Diktatur.



GÜNTER PÄTZOLD

Prof. Dr., Lehrstuhl für Berufspädagogik
der Universität Dortmund



MANFRED WAHLE

PD Dr., wiss. Mitarbeiter am Institut für
Berufs- und Weiterbildung der Universität
Duisburg-Essen

Berufsbildungsforschung im Kaiserreich: Das Beispiel des Vereins für Sozialpolitik

Die Berufsbildung stand im Lauf des 19. Jahrhunderts immer stärker im Spannungsfeld von althergebrachten und neuen Orientierungen, Optionen und Bedarfen (vgl. PÄTZOLD/WAHLE 2009). Der wachsende Anspruch, eine zeitgerechte Lösung der im Industrialisierungsprozess zusehends problematischer gewordenen Berufsbildungsfrage herbeiführen zu wollen, beflügelte im Kaiserreich eine immer breitere ausbildungspolitische Debatte (vgl. WAHLE 2007). In diesem Kontext spielte der im Oktober 1873 gegründete Verein für Socialpolitik (VfS) bei der Diskussion der zeitgenössischen sozial-, wirtschafts- und berufsbildungspolitischen Reformkonzepte eine zentrale Rolle. Zu den Gründern des VfS, dessen Mitglieder bald als Kathedersozialisten bezeichnet wurden, gehörten Ökonomen wie LUJO BRENTANO und GUSTAV SCHMOLLER, Publizisten wie OTTO ARENDT sowie weitere Vertreter aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft. Zielsetzung des Vereins war es, „auf der Grundlage der bestehenden Ordnung die unteren Klassen so weit [zu] heben, bilden und versöhnen, dass sie in Harmonie und Frieden sich in den Organismus einfügen“.¹

Demzufolge richtete sich der VfS gleichermaßen gegen die Ideologie des Laissez-faire der Manchesterschule in der Sozialpolitik wie gegen das sozialrevolutionäre Programm des aufkommenden Sozialismus. Indes hatte der Verein eine enorme Bedeutung für die Entwicklung der empirischen Sozialforschung in Deutschland (vgl. GORGES 1980). Um nicht gleichgeschaltet zu werden, löste er sich 1936 freiwillig auf. Bereits 1948 wurde er wiedergegründet. Seitdem konzentriert sich der VfS, dem 1956 der Name „Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ hinzugefügt wurde, in 23 ständigen Ausschüssen auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit wirtschafts- und sozialpolitischen Problemen.²

¹ vgl. die Informationen über den VfS unter www.socialpolitik.org (Stand: 03.04.2013).

² vgl. ebd.

Zur Zeit des Kaiserreichs setzte der VfS nicht zuletzt für die gewerbliche Berufsausbildung nachhaltige Reformimpulse. Anvisiert wurde dabei die Institutionalisierung eines dual organisierten Ausbildungssystems und damit ein neues Berufsbildungsverständnis, das weit über den ausbildungspolitischen Horizont der 1870er-Jahre hinausreichte. Das Berufsbildungsthema erhielt sowohl einen pädagogischen als auch didaktischen Akzent (vgl. BÜCHER 1875, S. 157). Diese teilweise empirisch fundierte Position führte im Jahre 1875 zur Verabschiedung weitreichender Beschlüsse über die Reform des Lehrlingswesens (vgl. VfS 1875). Im Kern plädierte der VfS für eine umfassende Änderung des Lehrverhältnisses und dessen normativ-rechtlicher Regelung. Ausschlaggebend dafür war der empirisch abgesicherte Befund über gravierende Defizite der handwerklichen Lehre, die im Kontext der fortschreitenden Industrialisierung offensichtlicher wurden. Jedenfalls markierten die Beschlüsse einen Aufbruch in der Berufsbildungsfrage. So sollte an die Stelle zünftischer Gewohnheiten der obligatorische schriftliche Lehrvertrag treten. Indem dieser Mindeststandards der Ausbildung fixierte, wurde er zu einem Instrument, mit dessen Hilfe neue ausbildungsrechtliche Regulierungs- und Kontrollprinzipien etabliert werden konnten (vgl. PÄTZOLD/WAHLE 2000). Die Option des VfS für obligatorische schriftliche Lehrverträge war zukunftsweisend. Zudem reichten die Lehrlingsbeschlüsse über den bestehenden Orientierungsrahmen der Lehrlingerziehung insoweit hinaus, als sie den Qualifikationsaspekt der Lehre besonders hervorhoben.

Seit Mitte der 1870er-Jahre ging es dem VfS gleichermaßen um die Sicherung eines bedarfsgerechten Qualifikationsniveaus wie um die Integration des Berufsnachwuchses in die zeitgenössische Arbeits- und Leistungsgesellschaft. Dreh- und Angelpunkte der Berufsbildung, auf die der VfS setzte, waren berufliche Kompetenz und Leistungsfähigkeit, ökonomisch-technischer Fortschritt und Arbeit als Erziehungsmittel im Interesse der Sicherung des Wirtschaftsstandortes Deutschland. Die diesbezüglichen Beiträge des VfS basierten auf empirischen Untersuchungen gewerbestruktureller Gegebenheiten. Auf dieser Grundlage wurden Verhandlungen unterschiedlicher Perspektiven von Wissenschaft, Politik und Wirtschaft zur qualitativen Verbesserung der betrieblichen Ausbildung einschließlich ihrer rechtlichen Rahmenbedingungen geführt. Sie schlugen sich in einer breiten Debatte nieder, deren Besonderheit in der Integration ausbildungs-, wirtschafts- und sozialpolitischer Sichtweisen bestand. Insoweit verweisen die Arbeiten und Aktivitäten des VfS auf zentrale Leitmotive, die bei der weiteren Entwicklung des Selbstverständnisses der Berufsbildungsforschung wichtig waren und deren Charakter die Denkschrift der DFG zur Berufsbildungsforschung von 1990 so pointiert: „Berufsbildungsforschung untersucht die Bedingungen, Abläufe und Folgen des Erwerbs fachlicher Qualifikationen sowie personaler und sozialer Einstellun-

gen und Orientierungen, die für den Vollzug beruflich organisierter Arbeitsprozesse bedeutsam erscheinen“ (DFG 1990, S. 1).

Berufsbildungsforschung zur Zeit der nationalsozialistischen Diktatur

Die Begriffe Beruf und Arbeit waren ein zentrales Element der nationalsozialistischen Ideologie. Die propagandistische Aufwertung von Arbeit und Beruf, die Vorgabe von Leitsätzen einer planmäßigen Qualifizierung des Facharbeiter Nachwuchses als Resultat einer mit dunkelster Ideologie befrachteten Berufsbildungsforschung und die nationalsozialistische Indoktrination des Lehrlings wurden zum übergeordneten Anliegen der NS-Berufsbildungspolitik (vgl. KIPP/MILLER-KIPP 1995; WAHLE 2011). Eine wesentliche Rolle spielten dabei der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) und das Deutsche Institut für Technische Arbeitsschulung (DINTA).

Der DATSCH wurde im Jahre 1908 durch die gemeinsame Initiative des Verbands Deutscher Ingenieure (VDI) und des Verbands Deutscher Maschinen- und Anlagenbauer (VDMA) gegründet (vgl. dazu und zum Folgenden KIPP 2008; KREMER 2009). Unter den insgesamt 50 Organisationen, die dem DATSCH angehörten, waren der Reichsverband der Deutschen Industrie (RDI) und die Vereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (VDA). Gemeinsam mit dem DATSCH waren diese beiden seit 1925 im Arbeitsausschuss für Berufsausbildung (AfB) vertreten, dem 1926 noch der DIHT und 1927 der Handwerkskammertag beitraten. Seit 1935 war der DATSCH beratendes pädagogisches Organ des Reichswirtschaftsministers in allen Fragen der Facharbeiterausbildung und des technischen Schulwesens. Mit seiner Umwandlung in das Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe im Jahre 1939 wurde aus der anfänglich privatrechtlichen Vereinigung eine staatliche Institution, deren Zuständigkeit sich über alle Bereiche der gewerblichen Wirtschaft erstreckte und damit nicht auf die betriebliche Aus- und Weiterbildung beschränkt war. Mit dem Ende der nationalsozialistischen Diktatur wurde diese Organisation aufgelöst. Gleichwohl wurde im Nachkriegsdeutschland sowohl institutionell als auch hinsichtlich der Arbeitsschwerpunkte und Ausrichtung an die Tradition des DATSCH vor dessen Umwandlung zum Reichsinstitut angeknüpft, nämlich mit der 1947 in Dortmund gegründeten Arbeitsstelle für gewerbliche Berufserziehung, aus der schließlich Anfang der 1950er-Jahre die Arbeitsstelle für Betriebliche Berufsausbildung (ABB) hervorging. Die ABB wurde sodann 1969 mit der Gründung des BIBB aufgelöst.

Das DINTA wurde 1920 in Düsseldorf gegründet. Tragende Akteure waren der Düsseldorfer Oberbürgermeister

100 Jahre Ordnungsarbeit



BIBB (Hrsg.)

100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung

Vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen – DATSCH zum Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB

2008 blickte der „Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen“ (DATSCH) auf 100 Jahre moderne Berufsbildung in Deutschland zurück. Die Broschüre würdigt die historischen Leistungen des DATSCH und schlägt eine Brücke zu zahlreichen aktuellen Herausforderungen, vor denen die berufliche Bildung heute steht. Fragen der Systemgestaltung, der Durchlässigkeit von Bildungswegen, der Kooperation der Lernorte Betrieb und Berufsschule oder der Gestaltung der Ordnungsmittel, mit denen sich der DATSCH erstmalig beschäftigte, haben nichts von ihrer Aktualität eingebüßt.

BIBB 2008, 112 Seiten.

Die Veröffentlichung steht kostenlos zum Download zur Verfügung unter <http://www.bibb.de/de/50068.htm>

BiBB

ROBERT LEHR, der spätere Reichstagsabgeordnete der NSDAP ALBERT VÖGLER als Vorsitzender, PAUL OSTHOLD als erster Geschäftsführer und CARL ARNHOLD, der seit 1921 als Oberingenieur die Einrichtung des Ausbildungs- und Werkserziehungswesens beim Schalker Verein der Gelsenkirchener Bergwerks AG maßgeblich vorangetrieben hat (vgl. dazu und zum Folgenden HINRICHS/PETER 1976, S. 70 ff.). Bis 1933 befasste sich das DINTA vor allem damit, die industrielle Arbeiterschaft mit den Folgen des technologischen Entwicklungsprozesses seit den 1920er-Jahren zu versöhnen. Soziale Integration mithilfe der zeitgenössischen Psychotechnik kennzeichnete das Grundanliegen der DINTA-Arbeit, die sich vor allem auf schwerindustrielle Betriebe im Ruhrgebiet konzentrierte. 1933 wurde das DINTA in die Deutsche Arbeitsfront (DAF) eingegliedert und benannte sich um in Deutsches Institut für Nationalsozialistische Arbeitsforschung und -schulung. 1935 wurde diese Organisation in das Amt für Berufserziehung und Betriebsführung der DAF überführt, das von ARNHOLD geleitet wurde. Mit der Niederlage der NS-Diktatur endete auch die Arbeit des DINTA. Allerdings knüpfte ARNHOLD in der Nach-

kriegszeit an dessen Tätigkeit mit der bereits 1930 von ihm gegründeten Gesellschaft für Arbeitspädagogik (GEFA) an. In Fortsetzung seiner Initiativen während der 1920er-Jahre entwickelte das DINTA zur Zeit der NS-Diktatur ein weitreichendes Konzept der Lehrlingsausbildung, bei dem weniger das Handwerk, sondern vor allem der Industriebetrieb im Zentrum stand. Zu den wesentlichen Bestandteilen dieses Konzepts gehörten u. a. die Lehrwerkstattausbildung und der Unterricht in Werkschulen (vgl. PÄTZOLD 1989). Dort sollten strenge Disziplin und Betriebskameradschaft gemäß des berufspädagogischen Leitbilds der NS-Zeit herrschen (vgl. WAHLE 1990, S. 144 f.). Dass sich das DINTA zum Programmgestalter für ideologische Fragen der Berufsausbildung entwickelte, belegen die von ihm seit Mitte der 1930er-Jahre erarbeiteten und kriegsmetaphorisch aufgeheizten Grundsätze wie „Eisen erzieht!“ (1933/36) oder „Wehrhafte Arbeit. Eine Betrachtung über den Einsatz der Soldaten der Arbeit“ (1939) (vgl. PÄTZOLD 1980, S. 238 ff.; PÄTZOLD 1987). Der nationalsozialistische Totalitätsanspruch an die Berufsbildung wurde damit begründet, dass es weniger um die „Heranzüchtung von Spezialisten“ gehe, sondern vor allem darum, dass der Ausbilder ein „Mittler ... für die geistigen Güter der Vergangenheit zu einer größeren Zukunft hin“ sein müsse (ARNHOLD 1937, zit. n. PÄTZOLD 1980, S. 246 f.). Unstreitig, dass hier nicht die geistigen Güter z. B. der Französischen Revolution oder der Weimarer Republik gefragt waren!

In erbitterter Konkurrenz zum DINTA ging der DATSCH durchaus pragmatischer mit der Ausbildungsfrage um. Angesichts des kontinuierlichen technischen Fortschritts stufte er den systematischen und planvollen Erwerb technischen Wissens und fachspezifischer Fertigkeiten als immer wichtiger ein. Mit diesem Anspruch besaßen die 1936 verabschiedeten „Leitsätze für die Anerkennung von gelernten Facharbeiterberufen (Industriehandwerker) und von Lehrberufen“ ein besonderes Gewicht. Sie profilierten nämlich das typischste Zeichen der betrieblichen Berufsausbildung in der Industrie: den Lehrgang in der speziell dafür eingerichteten Lehrwerkstatt (vgl. DATSCH 1937, S. 15). Die Ausbildung war lehrgangsmäßig angelegt und wurde abwechselnd in der Lehrwerkstatt und in verschiedenen Betriebsabteilungen absolviert. Insgesamt waren der betriebliche Ausbildungsprozess bzw. das Lehrgangssystem der industriellen Berufsausbildung zeitlich und sachlich logisch in Form eines geschlossenen Curriculums strukturiert. Es gab also stets festgelegte Ziele, die durch praktisches Üben nach vorliegenden, normgerechten Zeichnungen erreicht werden sollten (vgl. auch den Beitrag von HERKNER in dieser Ausgabe).

Die aus dem Berufsbildungs(forschungs-)Programm von DATSCH und DINTA resultierenden Entscheidungen und Maßnahmen zugunsten eines hoch qualifizierenden (industriellen) Lehrlingswesens stimmten weitgehend mit

den Maximen des NS-Regimes unter kriegswirtschaftlichen Zielen überein. Als Legitimation dienten dabei der technische Fortschritt und die Notwendigkeit der Produktivitätssteigerung im Kontext der Vorbereitungen des Zweiten Weltkriegs. Der Berufsbildung wurde diesbezüglich eine Schlüsselfunktion zugewiesen.

Damit war ein Problem verbunden, das sowohl die Berufsbildungsforschung als auch die Ausbildungspraxis im NS-Staat betraf: Der Prämisse der sukzessiven Modernisierung des Lehrlingswesens und der didaktischen Modernität der Facharbeiterausbildung standen die nationalsozialistische Gesinnungsschulung und damit die ideologische Indoktrination des Berufsnachwuchses diametral entgegen. Dabei blieb die Frage, wem die Kompetenz für die Berufsausbildung zukommen sollte, zunächst offen. Erst mit dem Reichsinstitut für Berufsausbildung in Handel und Gewerbe war 1939 eine zentrale Stelle geschaffen, von der aus die gesamte Berufsausbildung gesteuert wurde, sie aber gleichzeitig dem bestimmenden Einfluss der Unternehmerschaft unterworfen blieb.

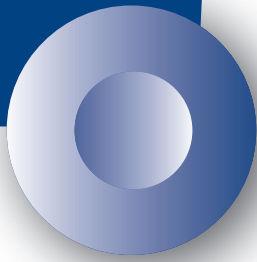
Relevante Leitmotive bei der Entwicklung des Selbstverständnisses der Berufsbildungsforschung

Die Aktivitäten des VfS, DATSCH und DINTA auf dem komplexen Gebiet der Berufsausbildung verweisen auf Beruf und Berufsbildung als zentralen Gegenstand. Obwohl dieser mit je spezifischen Fragestellungen, Zugängen, Methoden und Standards bearbeitet wurde, bestand der gemeinsame Ansatzpunkt in der Frage nach der Reform des Lehrlingswesens im Zeichen sich wandelnder gewerbestruktureller, betriebs- und volkswirtschaftlicher, sozialökonomischer und ideologischer Rahmenbedingungen. Damit stand vor allem die bedarfsgerechte wie zukunftsfähige Ausgestaltung des Berufsbildungssystems auf der Tagesordnung. Mit aller Vorsicht und unter Berücksichtigung der jeweiligen historisch-konkreten Kontexte finden sich in den zurückliegenden Beiträgen, Initiativen, ideologischen Legitimierungen sowie ausbildungspolitischen Entscheidungen spezifische Leitmotive, die für die Entwicklung des Selbstverständnisses der Berufsbildungsforschung durchaus relevant sind. Dazu gehören z. B. der Beruf als zentrale Kategorie von Arbeit und Ausbildung, die Schlüsselfunktion des Berufs für den Zugang zu Arbeitsmärkten, für die Einordnung in die Betriebshierarchie und für die tarifliche Eingruppierung, die sozialintegrative Bedeutung des Berufs oder das Erkennen neuer Trends im Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem einschließlich der Entwicklung diesbezüglicher Reformkonzepte. Zudem verweist insbesondere der Zugang des VfS zu dem komplexen (Forschungs-)Feld der Lehrlingsausbildung im Kaiserreich auf den bedeutsamen Standard der Multidisziplinarität der

aktuellen Berufsbildungsforschung. Ein weiteres historisch überliefertes Leitmotiv ist der Anspruch an Politikberatung durch die Berufsbildungsforschung. Damit ist schließlich die Frage nach dem Verhältnis von wissenschaftlich fundierten Impulsen und (ausbildungs-)politischen Realitäten aufgeworfen. In diesem Kontext verweisen die hier thematisierten Beispiele auf ein grundsätzliches Problem, das sich der Berufsbildungsforschung stellt und auf ihr Selbstverständnis einwirkt: das mögliche Ignorieren und die fragwürdige Instrumentalisierung von Forschung durch die Politik. ■

Literatur

- BÜCHER, K.: [Debattenbeitrag]. In: *Verhandlungen der 3. Generalversammlung des VfS. Leipzig 1875*, S. 157–161
- DATSCH: *Aus der Arbeit der Fachgruppen. In: Technische Erziehung, Heft 12 (1937)*, S. 15 f.
- DFG: *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990*
- GORGES, I.: *Sozialforschung in Deutschland 1872–1914. Königstein/Ts. 1980*
- HINRICHS, P.; PETER, L.: *Industrieller Friede? Arbeitswissenschaft, Rationalisierung und Arbeiterbewegung in der Weimarer Republik. Köln 1976*
- KIPP, M.: *Der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH): Entstehung – Positionen – Wirkungen. 2008.* – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr_dokumentation_datsch_vortrag_kipp_081208.pdf (Stand: 03.04.2013)
- KIPP, M.; MILLER-KIPP, G.: *Erkundungen im Halbdunkel. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1995*
- KREMER, M.: „Der Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen (DATSCH) – Herausforderung für Forschung und Entwicklung“. Rede anlässlich der Ausstellung „100 Jahre Ordnung in der Berufsbildung – vom Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen – DATSCH zum Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB“ am 12. Januar 2009 in Bonn. 2009. – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/12pr_veranstaltung_datsch_rede_kremer_120109.pdf (Stand: 03.04.2013)
- PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung 1918–1945. Köln, Wien 1980*
- PÄTZOLD, G.: *Zur industriellen Berufserziehung im Nationalsozialismus – „Die Lehrwerkstatt als Exerzierplatz des praktischen Lebens“.* In: FLESSAU, K.-L.; NYSSSEN, E.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Erziehung im Nationalsozialismus – „... und sie werden nicht mehr frei ihr ganzes Leben!“.* Köln, Wien 1987, S. 83–100
- PÄTZOLD, G.: *Handwerkliche, industrielle und schulische Berufserziehung.* In: LANGEWIESCHE, D.; TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. V. 1918–1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München 1989*, S. 259–288
- PÄTZOLD, G.; WAHLE, M.: *Berufsbildung im Spiegel von Lehrverträgen.* In: EULER, D. u. a. (Hrsg.): *Sozialökonomische Theorie – sozialökonomisches Handeln.* Kiel 2000, S. 363–379
- PÄTZOLD, G.; WAHLE, M.: *Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung.* Baltmannsweiler 2009
- VfS: *Beschlüsse über Lehrlingswesen. In: Verhandlungen der 3. Generalversammlung des VfS. Leipzig 1875*, S. 185 f.
- WAHLE, M.: *Werkschulen und Lehrlingsausbildung in der deutschen Industrie.* In: HARNEY, K.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): *Arbeit und Ausbildung – Wissenschaft und Politik.* Frankfurt a. M. 1990, S. 135–150
- WAHLE, M.: *Im Rückspiegel – das Kaiserreich. Modernisierungsstrategien und Berufsausbildung.* Frankfurt a. M. 2007
- WAHLE, M.: *Berufsbildung – Zum Widerspruch zwischen nationalsozialistischer Gesinnungsschulung und moderner Ausbildungspraxis.* In: HORN, K.-P.; LINK, J.-W. (Hrsg.): *Erziehungsverhältnisse im Nationalsozialismus.* Bad Heilbrunn 2011, S. 231–250



Wider den Gedächtnisverlust

Die fünf Berufspädagogisch-historischen Kongresse und ihr Beitrag zur historiografischen Berufsbildungsforschung

► Die Berufspädagogisch-historischen Kongresse, die in den 1980er- und 1990er-Jahren in Kooperation zwischen universitären Berufspädagoginnen und -pädagogen und dem BIBB durchgeführt worden sind, haben einen wichtigen Beitrag zur historiografischen Berufsbildungsforschung geleistet, vielfältige Anlässe zu kritischen Reflexionen gegeben und zu neuen sachlichen Argumenten geführt. Die Themen der Kongresse haben sich auf das 19. und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts konzentriert. Jetzt, da die Rekonstruktion der Berufsbildungsgeschichte in der Nachkriegszeit dringend ansteht, soll an sie erinnert werden.

Bedeutung für die Berufsbildungsforschung und -politik

„Es gehört zu den bedrohlichsten Symptomen unserer Gegenwart, dass man von einem chronischen Gedächtnisverlust der Menschen sprechen kann“ (NEGT 2010, S. 232). In der Berufsbildungsdiskussion entsteht der Eindruck von einem Gedächtnisverlust vor allem dann, wenn der gegenwärtige Zustand der Berufsbildung(-spolitik) ausschließlich mit sachlogischen Argumenten und vermeintlich rationalen und abgewogenen Entscheidungen begründet wird.

Ein wesentlicher Anspruch von Historiografie besteht nun darin, gegenwärtige Problemlagen zu verstehen, aufzuheben und „eine Haltung zu erzeugen, die die massiv und sachzwangartig uns entgegengetretene Wirklichkeit nicht in ihrer scheinbaren Notwendigkeit akzeptiert“ (KOCKA 1972, S. 126).

Angeblich befindet sich aber die historiografische Berufsbildungsforschung seit der Etablierung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin in den 1960er-Jahren, die zeitlich mit der „Realistischen Wendung“ zusammenfiel, in der Defensive. Die Rede ist seither von ihrer „Randexistenz“ (STRATMANN 1970) und von „Sinnkrisen“ (REINISCH 2000). Andererseits sind trotz dieser kontinuierlichen Lamenti im Arbeitsfeld historiografischer Berufsbildungsforschung ebenso kontinuierlich einige Publikationen mit unterschiedlichen Forschungsgegenständen, Fragestellungen, Theoriezugriffen, methodischen Vorgehensweisen und Ergebnissen erschienen (vgl. BÜCHTER/KIPP 2003; PÄTZOLD/WAHLE in dieser Ausgabe).

Zu beklagen ist also nicht ein fehlendes Engagement in bzw. ein mangelndes Interesse an der historiografischen Berufsbildungsforschung, sondern vielmehr die Tatsache, dass die Ergebnisse in Fragestellungen und Erkenntnisinteressen gegenwartsbezogener Berufsbildungsforschung und in berufsbildungspolitische Deutungen und Wahrnehmungen kaum einsickern.



KARIN BÜCHTER

Prof. Dr., Professur für Berufsbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Idee und Konzept der Kongresse

Mit den fünf berufspädagogisch-historischen Kongressen, die in der Zeit von 1987 bis 1995 in Kooperation zwischen der universitären Berufspädagogik und dem BIBB durchgeführt worden sind, sollte dies geändert werden. Damalige Berufspädagoginnen und -pädagogen verfolgten mit ihnen das Ziel, die Historiografie der Berufsbildung zu intensivieren und einen eigenen Forschungsschwerpunkt zu etablieren. Das BIBB, zu dessen gesetzlichem Auftrag die historiografische Berufsbildungsforschung eigentlich nicht zählt, war in der zweiten Hälfte der 1980er-Jahre an einer Neukonzipierung der eigenen Forschung und an Kooperationen mit Universitäten interessiert. Die Idee der berufspädagogisch-historischen Kongresse kam dem damaligen gemeinsamen Ziel von Institutionen und Akteuren der Berufsbildungsforschung und -politik, eine Art „Berufsbildungsforschungsnetz“ (die heutige AG BFN) aufzubauen, zudem entgegen. KARLWILHELM STRATMANN (1930–1997), von 1972 bis 1995 Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Ruhr-Universität Bochum, und HERMANN SCHMIDT, von 1977 bis 1997 Präsident des BIBB, haben die Kongresse maßgeblich angestoßen. Es sollte darum gehen, die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Geschichte der Berufsbildung in Deutschland öffentlich zu machen, Antworten auf die Frage nach der heutigen Situation im deutschen Berufsbildungssystem zu bekommen, Anlässe zur Reflexion zu bieten und sachliche Argumente für Diskussionen über die künftige Berufsbildungspolitik auszutauschen. Die fünf Kongresse fanden an Orten statt, die jeweils unmittelbare Bezüge zum Kongressthema hatten (vgl. Tab.).

Die Kongresse waren stets sehr gut besucht. Sie vereinten Vertreter/-innen aus der Berufsbildungsforschung einschließlich des wissenschaftlichen Nachwuchses, aus Ministerien, der Berufsbildungspraxis sowie von Sozialpartnern und Lehrerverbänden. Durch die Einladung und Beteiligung entsprechender Referentinnen und Referenten waren sie zunehmend interdisziplinär und international ausgerichtet. Dennoch sagte das damalige Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) die künftige finanzielle Beteiligung ab, sodass der für 1997 geplante sechste Kongress in Berlin unter dem Motto „Ausbildungssystemanalyse“ nicht mehr stattfand.

Themen und ihre Gegenwartsbezüge

Jedes Kongressthema hatte Bezüge zu jeweils drängenden Fragen aktueller Berufsbildungspolitik. So wurde der erste Kongress zur industriellen Berufsbildung in der Zeit vom 19. Jahrhundert bis 1945 vor dem Hintergrund der in den 1980er-Jahren vorgelegten industriesoziologischen Befunde zu neuen Produktions- und Arbeitsorganisationskonzepten durchgeführt. In den damaligen berufspädago-

Tabelle Themen und Orte der fünf Kongresse auf einen Blick

	Themen, Jahr und Ort	Thematischer Bezug und Anlass
1	Berufsausbildung in der Industrie – Zur Herausbildung industrietypischer Lehrlingsausbildung 1987 in Berlin	Anlass war die 750-Jahr-Feier Berlins. Gleichzeitig sollte mit der Wahl des Tagungsorts die Bedeutung der Stadt „als Schrittmacher und Brückenkopf der Industrialisierung“ in Erinnerung gerufen werden.
2	Gründerjahre der Berufsschule 1989 in Frankfurt/Main	Neunzig Jahre zuvor war auf dem IV. Deutschen Fortbildungsschultag 1899 der „Frankfurter Beschluß“ gefasst worden, der Fortbildungsschule den Charakter einer Berufsschule zu geben.
3	Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung 1991 in München	Der Münchener Schulrat GEORG KERSCHENSTEINER erhielt neunzig Jahre zuvor für seine Schrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ den Preis der Erfurter Akademie der Wissenschaft.
4	Berufsbildung und Gewerbe-förderung 1993 in Stuttgart	Anlass war der 100. Todestag von FERDINAND VON STEINBEIS, der als württembergischer Regierungsrat und Leiter der Zentralstelle für Handel und Gewerbe nicht nur Gewerbeschulen gegründet und Nachwuchsförderung in Württemberg betrieben hatte, sondern auch darum bemüht gewesen war, in dicht besiedelten Gegenden Bildungsplanung im Interesse der Jugend und Gewerbebeförderung miteinander zu verbinden.
5	Berufsausbildung und sozialer Wandel 1995 in Bochum	Offizieller Anlass waren 150 zurückliegende Jahre der preußischen Allgemeinen Gewerbeordnung von 1845.

gischen Debatten ging es um Themen wie (Re-)Professionalisierung industrieller Arbeit, ein „neuer Facharbeitertyp“, Neuordnung der Metall- und Elektroberufe und Handlungsorientierung in der Didaktik der Berufsbildung (vgl. auch das Interview mit HERMANN SCHMIDT, GÜNTER CRAMER und KLAUS HEIMANN in dieser Ausgabe). Übergreifende Fragen des Kongresses waren die nach dem Verhältnis zwischen Industrialisierungsprozessen und Berufsbildung aus verschiedenen Perspektiven, nach der Konstruktion von Facharbeiterberufen, nach Arbeitserfahrungen und Deutungsmustern jugendlicher Industriearbeiterinnen und -arbeiter, nach der Beziehung zwischen Handwerk und Industrie im Kontext ökonomischer Rationalisierung und nicht zuletzt nach Interessen und Widerständen bei der Ordnungsarbeit der Berufsbildung im Zuge ebenso interessengesteuerter technologisch-arbeitsorganisatorischer Neuerungen.

Der gegenwärtige Hintergrund des zweiten Kongresses, „Gründerjahre der Berufsschule“ im Jahr 1989 war die zu dieser Zeit offensichtliche Krise der Berufsschule, die durchaus vergleichbar war „mit der, in der sich die allgemeine Fortbildungsschule in den 90er-Jahren des vorigen Jahrhunderts befand“ (GREINERT 1990, S. 190). Legitimationsdruck gegenüber den allgemeinbildenden ‚eigentlichen‘ Schulen (insbesondere den Gymnasien) auf der einen Seite

und gegenüber den Betrieben (zunächst Handwerk, später Industrie) auf der anderen war bereits damals ein Grund für den Defensivstatus und den Reformdruck der Berufsschulen. Technologische Neuerungen spielten sich in den Betrieben ab und so schätzten Betriebsbesitzer, Lehrmeister, Gesellen und auch Lehrlinge die Ausbildung dort im Hinblick auf Qualifizierung und Sozialisation im Vergleich zu der im berufsschulischen Unterricht als überlegen ein. Nicht nur sich verändernde berufliche Anforderungen, sondern auch die „Jugendprobleme“ und „Jugendfragen“ stellten die Berufsschulen bereits damals vor berufspädagogische Herausforderungen, die zudem vor dem Hintergrund mangelnder Attraktivität des Lehrerberufs, schulpolitischer Restriktionen und regionalspezifischer Bedingungen gelöst werden mussten. Aufgrund dieser historischen Kontinuität kann die aktuelle Lage der Berufsschule nicht mehr nur auf gegenwärtige Kontextfaktoren reduziert werden.

Der dritte Kongress, „Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung“, fand in einer Zeit öffentlich auffällig werdender rechtsextremer Gewalt statt (Pogrom von Hoyerswerda von 1991 und die dann folgenden Übergriffe auf Flüchtlingsheime in Deutschland). Auf dem Kongress ging es unter anderem um die Frage nach dem politischen Potenzial beruflicher Bildung bzw. nach Anknüpfungspunkten für politische Bildung im Medium des Berufs (vgl. GREINERT 1992). Zur Diskussion gestellt wurde auch die Frage, ob die Umsetzung der seit Beginn der 1990er-Jahre entwickelten Konzepte zu Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen in der Berufsbildung entpolitisiert sind, und ob es bei der Dimension Sozialkompetenz nicht eher um angepasstes Verhalten („Kommunikations-“ und „Teamfähigkeit“) geht. In der Geschichte der Berufsbildung sind die personalen und politischen Dimensionen der Berufsbildung je nach politischem, ideologischem Kontext bzw. nach den Interessen und Zielen in der Erziehung der Jugend inhaltlich gefüllt und funktionalisiert worden, was sich in entsprechenden Lehrmaterialien niederschlug. Die Beiträge des Kongresses geben Anregungen zu der Frage, wie das politische Potenzial der Berufsbildung im Sinne der Förderung von Kritikfähigkeit, Zivilcourage und Emanzipation von Jugendlichen curricular und didaktisch wieder stärker zu nutzen ist.

Der vierte Kongress, „Berufsbildung und Gewerbeförderung“, wurde 1993 durchgeführt, als die damalige politische Debatte um die „Standortfrage“, den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ auch in die Berufsbildungsdiskussion Eingang gefunden hat. In Publikationen und auf Tagungen wurde die Rolle der Berufsbildung, insbesondere der berufsbildenden Schulen, im Zusammenhang mit Wirtschafts- und Regionalförderung oder „Lernenden Regionen“ erörtert. Der historiografische Rückblick auf Ferdinand von Steinbeis war mit der Frage verknüpft, welche berufsbildungspolitischen Folgerungen er aus dem

Wandel von der Agrarwirtschaft zur Industriegesellschaft und aus dem wirtschaftlichen Konkurrenzdruck, der von England und Frankreich kam, gezogen hat, und wie er Wirtschaftsförderung mit Bildungsansprüchen der Jugendlichen kombinieren konnte.

Ein Fazit im Abschlussvortrag dieses Kongresses lautete: „Heute müssen nicht Belgien oder andere Länder beobachtet werden, heute können historische Modelle und Konzeptionen im eigenen Land als Grundlage für Problemlösungen dienen. Doch die Diskussionen der letzten Zeit belegen, dass historische Muster nicht einbezogen werden [...]“ (BONZ 1994, S. 508 f.).

Der Gegenwartsbezug des letzten Kongresses, „Berufsausbildung und sozialer Wandel“, kann anhand von etlichen Publikationstiteln berufspädagogischer Bücher und Zeitschriften Mitte der 1990er-Jahre abgelesen werden, in denen folgende Begriffe häufig auftauchen: Modernisierung, Deregulierung, Dezentralisierung, Europäisierung, Individualisierung und Vernetzung. Als übergreifende Frage dieses fünften Kongresses kann die nach den Folgen der Gewerbefreiheit für die Gestaltung der Berufsbildung im 19. Jahrhundert formuliert werden. In der aktuellen berufspädagogischen Historiografie ist sie mit den Begriffen Enttraditionalisierung, Liberalisierung, Individualisierung der Gesellschaft verbunden. Die Beiträge dieses Kongresses zeigen auch, wie die Veränderungsprozesse des 19. Jahrhunderts zu der Zeit zu neuen Suchen nach politischer Loyalitätssicherung, „zu Bemühungen um eine Re-Normierung und Re-Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildung und ihren berufspädagogischen Konkretionen“ (STRATMANN 1996, S. 253) führte.

Erträge der Kongresse

Im Laufe der Jahre zwischen 1987 bis 1995 sind die Themen und Fragestellungen der Kongresse immer weiter ausdifferenziert worden. War der erste Kongress noch weitgehend auf berufspädagogische Erkenntnisse zu Strukturen, Ordnung und Interessen industrieller Berufsausbildung konzentriert, konstituierten sich seit dem zweiten Kongress jeweils unterschiedliche Arbeitsgruppen, die innerhalb des Kongressthemas sozial-, struktur-, akteurs- und ideengeschichtliche Einzelthemen behandelten. Weitere Ausdifferenzierungen erfolgten seit dem dritten Kongress durch den Einbezug von geschlechtsspezifischen, arbeitnehmerorientierten, europäischen, regionalen und auch publizistischen, literarischen und künstlerischen Perspektiven. Die Ergebnisse aller fünf Kongresse wurden jeweils in einer Veröffentlichung dokumentiert (vgl. Kasten). Mit den berufspädagogisch-historischen Kongressen konnten Antworten auf die Fragen gegeben werden, warum Berufsbildung in Deutschland in ein Geflecht aus ökonomischen, politi-

schen, sozialen, kulturellen und pädagogischen Entwicklungen eingewoben ist, warum zur Erläuterung ihres aktuellen Zustandes nicht lediglich sachlogische Hinweise etwa auf „Globalisierung“, „demografischer Wandel“ oder „Fachkräftemangel“ ausreichen, und warum immer auch Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Strömungen, überlieferten Ideen, sich hartnäckig haltenden Interessendurchsetzungen, Statusbehauptungen, Traditionsorientierungen und kulturellen und regionalen Mentalitäten hinzukommen müssen.

Besonders hervorzuheben ist, dass vor allem die ersten drei Kongresse das „Jugendproblem“ explizit behandelt haben. So wurde in verschiedenen Beiträgen und aus unterschiedlicher Perspektive herausgearbeitet, dass Berufsbildung ein klassenspezifisches Jugendbild mitgetragen hat, nach dem die proletarische, kleinbürgerliche und tendenziell kriminelle Jugend durch Berufserziehung gezüchtigt werden müsse, während die bürgerliche Jugend bzw. die aus der besitzenden oder gebildeten Oberschicht durch Allgemeinbildung gebildet werden solle. Die Berufsbildung leistete einen entscheidenden Beitrag zur schichtspezifischen Sozialisation Jugendlicher, der bereits damals der Realisierung der Gleichheits- und Gleichwertigkeitspostulate zuwiderlief. Die Frage, die sich bei der Lektüre dieser Beiträge aufdrängt, ist die nach dem bürgerlichen Bias der Pädagogisierung des aktuellen „Übergangsproblems“.

„Neue“ Fragen für die historiografische Berufsbildungsforschung

Historiografische Berufsbildungsforschung kann eine Reihe weiterer Fragen aufwerfen und Antworten vorschlagen, etwa auf die folgenden:

- Warum nimmt die Realisierung der über hundertjährigen berufsbildungspolitischen Postulate („Gleichwertigkeit“, „Durchlässigkeit“ und „Chancengleichheit“) so viel Zeit in Anspruch?
- Warum ist die Einigung über und die Einführung von Qualitätsstandards in der Berufsbildung so schwer, und warum werden dabei historische und kulturelle Besonderheiten der Berufsbildung im Vergleich zu europäischen Vorgaben so wenig diskutiert?
- Warum hat die Kompetenzdebatte die berufliche Sozialisationsforschung verdrängen können?
- Warum kann die Fragmentierung in der deutschen Berufsbildung(-spolitik) nicht einfach durch „Vereinheitlichungsstrategien“ beseitigt werden?

Eine Fortsetzung der Berufspädagogisch-historischen Kongresse zur Auseinandersetzung mit solchen Fragen ist zu wünschen. ■

Tagungsdokumentationen



GREINERT, W.-D. u. a. (Hrsg.): Berufsausbildung und Industrie. 1. Berufspädagogisch-historischer Kongreß 1987 in Berlin. Berlin, Bonn 1987

LISOP, I. u. a. (Hrsg.): Gründerjahre der Berufsschule. 2. Berufspädagogisch-historischer Kongreß. 4.–6. Oktober 1989 in Frankfurt/Main. Berlin, Bonn 1990

GEIBLER, K. A. u. a. (Hrsg.): Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. 3. Berufspädagogisch-historischer Kongreß. 9.–11. Oktober 1991 in München. Berlin, Bonn 1992

BONZ, B. u. a. (Hrsg.): Berufsbildung und Gewerbeförderung. 4. Berufspädagogisch-historischer Kongreß. 6.–8. Oktober 1993 in Stuttgart. Bielefeld 1994

GREINERT, W.-D. u. a. (Hrsg.): Berufsausbildung und sozialer Wandel. 5. Berufspädagogisch-historischer Kongreß. 4.–6. Oktober 1995 in Bochum. Bielefeld 1996

Literatur

BONZ, B.: *Die Wurzeln der beruflichen Schulen in Baden-Württemberg.*

In: BONZ, B. u. a. (Hrsg.): *Berufsbildung und Gewerbeförderung.*

Bielefeld 1994, S. 491–514

BÜCHTER, K.; KIPP, M.: *Historische Berufsbildungsforschung – Ein Lagebericht.*

In: *Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE*

(Hrsg.): *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 9. Bad Heilbrunn 2003, S. 301–324*

GREINERT, W.-D.: *Fortbildungsschulpolitik im deutschen Kaiserreich.*

In: LISOP, I. (Hrsg.): *Gründerjahre der Berufsschule. Berlin, Bonn 1990, S. 177–196*

GREINERT, W.-D.; SCHLÖMER, R.: *Politische Erziehung über den Beruf?*

In: GEIBLER, K. A. (Hrsg.): *Von der staatsbürgerlichen Erziehung zur politischen Bildung. Berlin, Bonn 1992, S. 259–275*

KOCKA, J.: *Theorieprobleme der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte.*

In: WEHLER, J. U. (Hrsg.): *Geschichte und Soziologie. Köln 1972*

NEGT, O.: *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform.*

Göttingen 2010

REINISCH, H.: *Historische Didaktik und Curriculumforschung.*

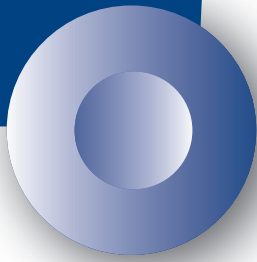
In: PÄTZOLD, G. u. a. (Hrsg.): *Profile der Historischen Berufsbildungsforschung. Oldenburg 2000, S. 33–46*

STRATMANN, K.: *Probleme berufspädagogisch-historischer Forschung.*

In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 66 (1970), S. 824–839*

STRATMANN, K.: *Berufsausbildung und sozialer Wandel.*

In: GREINERT, W.-D. u. a. (Hrsg.): *Berufsausbildung und sozialer Wandel. Bielefeld 1996, S. 237–266*



Von Kerschensteiners Berufspädagogik zum Europäischen Qualifikationsrahmen – ein Blick zurück und nach vorne

► **GEORG KERSCHENSTEINER** als prominenter Vertreter der berufs- und wirtschaftspädagogischen Klassik, wollte Bildung und Beruf nicht als Gegensatz und lediglich als Fachbildung zur Bereitstellung von Berufsfertigkeiten verstanden wissen. Die Ausrichtung auf Kultur und Politik war eine ebenso bedeutsame Grundlage der Bildung wie der Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen. Ein umfassendes Verständnis von Beruf und Bildung ist auch heute angesichts des Europäischen Qualifikationsrahmens bedeutsam. Mit Bezug auf die aktuellen Bildungsreformdiskussionen befasst sich der Beitrag mit dem immer wieder neu zu bestimmenden auch institutionell zu regelnden Verhältnis von Allgemein- und Berufsbildung, das im Dienste der gesellschaftlichen Reform steht und berufsfachliche Bildung mit allgemeiner Bildung verschränkt.

Georg Kerschensteiner: Wegbereiter eines neuen Bildungsverständnisses

Den berufspädagogischen Klassikern wie GEORG KERSCHENSTEINER (1854–1932), EDUARD SPRANGER (1882–1963) und ALOYS FISCHER (1880–1937) ist bei allen Verschiedenheiten gemeinsam, dass sie ihre Bemühungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts stark auf ein neu zu fassendes Bildungsverständnis ausrichteten. Dieses war im Wesentlichen gegen ein neuhumanistisches Bildungskonzept gerichtet, welches berufliche Bildung als Spezialbildung ausgrenzte bzw. auf eine Phase weit nach dem Erwerb allgemeiner Kulturtechniken verschob. Im klassisch berufspädagogischen Verständnis hingegen schließt Berufsbildung weit mehr als fachliche Bildung ein und überwindet damit die kulturelle und institutionelle Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung; ein Ansatz, der auch heute noch zukunfts-trächtig ist. Dies soll im Folgenden mit besonderem Bezug auf Kerschensteiner dargelegt werden.

KERSCHENSTEINER hat – auch wenn er nicht mehr so häufig zitiert wird – das Verständnis der Berufsbildung im deutschsprachigen Raum bis in die heutigen Tage geprägt (vgl. GONON 2009, S. 21). Ein solch erweitertes Bildungsverständnis findet teilweise auch Eingang in den neueren Diskurs zu den Kompetenzen und zum deutschen Qualifikationsrahmen (vgl. BENNER 2012).

Allgemein- und Berufsbildung – nicht als Gegensätze, sondern als sich ergänzende Bestandteile denken

In KERSCHENSTEINERS erstmals 1904 veröffentlichtem Aufsatz „Berufs- oder Allgemeinbildung?“ bestimmt er die Berufsbildung als integrales Element der Menschenbildung. Der Weg zum idealen Menschen führe über den „brauchbaren Menschen“. Die Trennung von Allgemein- und Berufsbildung sei künstlich und verleite zur Einseitigkeit und zum Banausentum. Der Weg zur wahren Bildung führe stattdessen über die Berufsbildung, die im Handwerk zu fundieren sei, so KERSCHENSTEINER (1910, S. 30) mit Beru-



PHILIPP GONON

Prof. Dr., Professur für Berufsbildung an der Universität Zürich

fung auf den großen deutschen Klassiker Johann Wolfgang von Goethe. Die strategische Stoßrichtung dieses Arguments, das auch die Bildungseliten und herrschenden Kreise seiner Zeit überzeugen sollte, ist bemerkenswert. Der Berufsbildung wird neben einer funktionalen Ausrichtung somit auch eine kulturelle Legitimität zugesprochen.

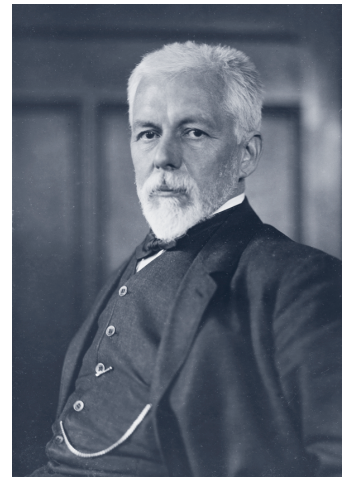
Der Bezug zum Handwerk wirkt aus heutiger Sicht auf den ersten Blick überraschend. Das Handwerk wurde von ihm, aber auch von anderen Vertretern wie dem deutschen Werkbund in Anlehnung an die englische „Arts and Crafts“-Bewegung als Reformkonzept gesehen – gerade auch für die moderne Industrie. Gegenüber monotonen und wenig anforderungsreichen Tätigkeiten sollte die ganzheitliche Tätigkeit des handwerklichen Tuns mobilisiert und Arbeitsplätze dementsprechend neu gestaltet und für ethische und ästhetische Belange zugänglich gemacht werden (vgl. GONON 1992, S. 205 ff.). Auch in künftigen Bildungsreformen sollte neben unmittelbar fachlich qualifizierenden Kriterien diese Weite als kultureller Bestandteil bedeutsam sein.

Diese Überlegungen gingen über die traditionellen Forderungen, handwerklichen Unterricht in den Schulen einzuführen, deutlich hinaus. Seit den 1870er-Jahren war man in Europa und in den Vereinigten Staaten bemüht, die Schule näher an die Arbeitswelt heranzuführen. Durch Handfertigkeitsunterricht, nicht nur für Mädchen zwecks Vorbereitung auf ihre künftige Rolle als Hausfrau und Mutter, sondern auch für Jungen, sollte die Volksschule neben anderen Zielsetzungen ebenso berufsnahe Fertigkeiten vermitteln. Es sollte Raum geschaffen werden für eine berufsbezogene und stärker auf Arbeit ausgerichtete Bildung, indem diese neben der traditionellen Bildung in ihrem Wert anerkannt und zu einem eigenständigen Bildungsbereich aufgewertet würde. Damit bahnte sich eine Ausrichtung auf Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung an.

Des Weiteren musste im nachobligatorischen Schulbereich der Aufbau und die Umgestaltung einer spezifischen Bildungsinstitution in Angriff genommen werden: Die Neuausrichtung der Fortbildungsschule erlaubte es im Wesentlichen weiterbildungswilligen jungen Erwachsenen, die erworbenen Grundkenntnisse der Volksschule zu wiederholen und zu vertiefen. Dabei ging es meist um die Schaffung eines beruflich orientierten Zusatzes. Denn im Anschluss an die Volksschule sollte die Mehrzahl der Jugendlichen weitere für Beruf und Gesellschaft nützliche Kenntnisse und Haltungen erwerben. Neben dem Anspruch, an den Errungenschaften der Kultur und Wissenschaft teilzuhaben und diese im Dienste des gesellschaftlichen Fortschritts für weite Kreise zu popularisieren, war insbesondere die Frage bedeutsam, wie das Gewerbe, die Kaufleute, die ländliche Bevölkerung, aber auch die jungen Frauen sich beruflich qualifizieren konnten. Hier bot sich

Georg Kerschensteiner (1854–1932)

GEORG KERSCHENSTEINER war schon zu Lebzeiten ein namhafter Pädagoge. Aufgewachsen in Bayern, absolvierte er zunächst das Lehrerseminar, danach holte er das Abitur nach und studierte Mathematik und Physik. Er arbeitete eine Zeit lang als Gymnasiallehrer, ehe er 1895, eher zufällig, die Stelle eines Stadtschulrates in München übernahm. Diese Position verlieh ihm eine große Machtfülle, er konnte das gesamte Bildungswesen von der Volksschule über die Fortbildungsschulen und weitere Bildungsinstitutionen inklusive Lehrpläne reformieren. 1901 wurde seine Schrift „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ preisgekrönt und machte ihn auch weit außerhalb Bayerns bekannt. 1920, nach einer Phase aktiver Bildungsreformen, wurde er im Alter von 64 Jahren Professor an der Münchner Universität. Seine Vorträge und Veröffentlichungen zur Arbeitsschulreform und die Neugestaltung des Berufsschulwesens erreichten auch international Beachtung. In den späteren Jahren veröffentlichte KERSCHENSTEINER ein umfangreiches Werk zur „Theorie der Bildung“, wie auch zur Lehrerbildung („Die Seele des Erziehers“).



Münchner Stadtmuseum, Sammlung Fotografie, Archiv Kester

die Fortbildungsschule als auszubauende Lösung an. Der Mensch sollte nicht im Berufsarbeiter aufgehen – diese Haltung hob Kerschensteiner immer wieder in seinen Vorträgen und Schriften als Forderung hervor (so z. B. in seiner „Theorie der Bildung“ aus dem Jahr 1926).

Berufsbildung und Gesellschaftsreform

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts machte sich im gesamten Bildungswesen ein akuter Reformbedarf bemerkbar. Die demografische Entwicklung, die rasante Urbanisierung und der wirtschaftliche Aufschwung erforderten eine Vielzahl an Maßnahmen: angefangen vom Neubau von Schulhäusern bis hin zur gründlichen Umgestaltung des gesamten Lehrplans von der Volksschule bis zu den Universitäten. Nicht zufällig hatte in dieser Zeit die deutschsprachige Reformpädagogik ihre auch publizistisch markanteste Präsenz. Schule sollte sich – wie es etwas plakativ formuliert wurde – auf das „Leben“ ausrichten, und die Erziehung sei vom „Kinde aus“ zu denken. KERSCHENSTEINER, damals prominenter Vertreter der Reformpädagogik, sprach in seinem berühmten 1908 in Zürich gehaltenen Vortrag „Die Schule der Zukunft – eine Arbeitsschule“ gar – in Anlehnung an JOHN DEWEY – von einer kopernikanischen Wende, die das Denken und die Reformen im Bildungswesen zu erfassen habe: Statt auf eine Schule des Hörens und des Eintrichterns zu setzen, sollten das auch manuell tätige Kind und die aktiv Lernenden ins Zentrum rücken.

Der Hintergrund dieses Reformdiskurses war freilich auch eine Reaktion auf die starke politische Polarisierung jener Zeit, wie sie durch die Eliten des Kaiserreiches und die Sozialdemokratie geprägt war. Hier versuchten Bildungsreformer eine vermittelnde Linie einzunehmen, indem sie Arbeitern, Handwerkern und Gewerbetreibenden durch ein die Kultur der Arbeit einbeziehendes Bildungssystem, wirtschaftliche aber auch gesellschaftliche Aufstiegsmöglichkeiten zu verschaffen hofften.

In seiner 1901 veröffentlichten und preisgekrönten Schrift „Die Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ sah KERSCHENSTEINER die zentrale Aufgabe des Bildungswesens darin, dass die Jugendlichen ausreichende Bildung erhalten und im Hinblick auf die soziale Bedingtheit der Erziehung durch verberuflichte Bildungsinstitutionen und Berufsarbeit ihren Willen ausbilden sollten. Die gesellschaftlichen Eliten sollten demgemäß den arbeitenden Schichten Bildung und Aufstiegsmöglichkeiten nicht (mehr) verwehren. So würden – ganz im Sinne der damals geführten Diskussion der „sozialen Frage“ – gesellschaftliche Polarisierungen vermieden und ein gemeinschaftlich getragenes Staatsverständnis entwickelt.

Die Arbeitsschule als Schule der Zukunft werde, so KERSCHENSTEINER, den „sozialen Trieben“ gerecht (KERSCHENSTEINER 1910, S. 98), denn aus den praktischen Schülerübungen und der gemeinsamen Arbeit erwachse das Gefühl gemeinsamer Aufgaben (ebd., S. 104).

KERSCHENSTEINER war allerdings gegenüber gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Wandel ambivalent eingestellt. Was man am modernen Staat am höchsten schätze, nämlich die Rede- und Pressefreiheit, das freie Vereins- und Versammlungsrecht und das freie allgemeine Wahlrecht und darüber hinaus die Gewerbefreiheit, führten, so KERSCHENSTEINER, zu einem „entfesselten“ Individualismus, der sich staatsauflösend auswirke. Hier würden „alte Erziehungsformeln und Erziehungsformen“ nicht ausreichen, wie er in einem Aufsatz, betitelt mit „Das Problem der Volkserziehung“, festhielt (KERSCHENSTEINER 1910a, S. 1).

Seine Reformvorstellungen entsprangen nicht einer sozialwissenschaftlichen Analyse, sondern entwickelten sich in Auseinandersetzung mit den politischen Positionen seiner Zeit, stark geprägt von der Furcht vor gesellschaftlichen Erschütterungen. Referenz erwies KERSCHENSTEINER hierbei einer idealistischen Konzeption von Gesellschaft, so wie sie bereits PLATO vorzeichnete. Das Ideal des Kultur- und Rechtsstaates sei die „Verwirklichung eines sittlichen Gemeinwesens“, das auf Tugenden basiere (KERSCHENSTEINER 1912, S. 32).

Indem die Bildungsreform die legitimen Bildungsbedürfnisse der arbeitenden Bevölkerung aufgreife, würde der entzweiende Geist der Parteien überwunden und die Jugend sich in den Dienst der Gemeinschaft und ihrer Aufgaben stellen (ebd., S. 7).

Anzeige

Bildungspersonal

Qualifizierungsbedarf und Forschungsfragen

Ob in Betrieben, in außerbetrieblichen Einrichtungen oder beruflichen Schulen – der Erfolg von Bildungsprozessen hängt entscheidend von Qualifikation, Kompetenz und Engagement des Ausbildungs- und Lehrpersonals ab. Veränderte Rahmenbedingungen und Herausforderungen in der Arbeitswelt erfordern dabei neue Qualifikationen des Berufsbildungspersonals.

Der Band beleuchtet die unterschiedlichen Aspekte des aktuellen Qualifizierungsbedarfs und gibt dabei einen umfassenden Überblick über den Stand der Wissenschaft und offene Forschungsfragen.



P. Ulmer, R. Weiß, A. Zöller (Hrsg.)

Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte

Berichte zur beruflichen Bildung

2012, 312 S., 29,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1148-6

ISBN E-Book 978-3-7639-4883-3

wbv.de

W. Bertelsmann Verlag
Bestellung per Telefon 0521 91101-11 per E-Mail service@wbv.de



Auch wenn sich die damaligen Positionsbezüge der berufspädagogischen Klassiker im deutschsprachigen Raum mit wenigen Ausnahmen stark auf den Erhalt der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung ausrichteten, so war Berufsbildung doch auch eine Perspektive und ein Mittel, soziale Mobilität und gesellschaftliche Reform zu begünstigen.

Die Verschränkung von Berufsbildung mit überfachlicher Bildung

In einer solch idealistischen Bildungsperspektive, die gehalten war, gesellschaftliche Polarisierungen auszugleichen, war auch die umfassende Neugestaltung der Berufsbildung von Bedeutung. Sie war, so könnte man mit Bezug auf KERSCHENSTEINER festhalten, seine spezifische Fassung, wie die „soziale Frage“, wie sie gerade seit den 1880er-Jahren auch in Deutschland virulent war, zu lösen sei. Der Ausbau der Fortbildungsschulen, die sich – neben der Lehrlingsausbildung im Betrieb – gleichsam verberuflichen müssten, war hierbei ein zentrales Element (vgl. KERSCHENSTEINER 1912, S. 288). Er selbst verwendete jedoch nicht den Begriff „duale Berufsbildung“ oder gar „duales System“. Diese Begriffe etablierten sich erst in den 1960er-Jahren (vgl. BOHNENKAMP u. a. 1966, S. 429). Die „Lehrlingsfortbildungsschule“ war seiner Ansicht nach das geeignete Mittel, um die notwendige Erziehungsaufgabe zu lösen und die Stärkung des Gemeinsamkeitsgefühls zu bewerkstelligen (KERSCHENSTEINER 1912, S. 289). Der Mangel der traditionellen Fach- und Fortbildungsschulen bestünde gerade darin, dass sie lediglich vom Standpunkt des wirtschaftlichen Nutzens aus organisiert worden seien. In einem modernen Staat könne das Ziel aller Erziehung jedoch nicht auf ein eng berufliches beschränkt bleiben (ebd., S. 295). Aus diesem Grund war es ihm auch wichtig, dass Charakterbildung, wie sie – seiner Vorstellung gemäß – durch gemeinschaftliche und auch manuelle Tätigkeit aus der Arbeitsschule hervorgehe, eine besondere Bedeutung im gesamten Bildungssystem einnehme. Sie führe zur Versittlichung des Einzelnen, der beruflichen Bildung selbst und letztlich auch des Staates.

Bezogen auf die aktuellen Diskussionen um den Europäischen Qualifikationsrahmen lassen sich durchaus Parallelen finden: z. B. hinsichtlich der Herangehensweise, Qualifikationen und Kompetenzen nicht einfach auf Skills zu beschränken und berufliche und allgemeine Bildung zu verschränken. Auch im internationalen Rahmen geht es nicht nur um fachliche Qualifikationserfordernisse. Neben dem Wissen und den Fertigkeiten spielen Haltungen bzw. soziale Kompetenzen eine Rolle. Zudem soll die überfachliche Perspektive auf allen Stufen miteinbezogen werden. In beinahe allen Dokumenten vonseiten der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen wird bewusst auf eine strikte Trennung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung

verzichtet und die gesellschaftliche bzw. transnationale Zielsetzung von zu erwerbenden Kompetenzen im europäischen Raum hervorgehoben. Der „Homo europaeus“ (KUHNS/SULTANA 2006) ist demgemäß die erweiterte Fassung des vormaligen national ausgerichteten und beruflich gebildeten Bürgers.

Inspiration für neuere Reformen

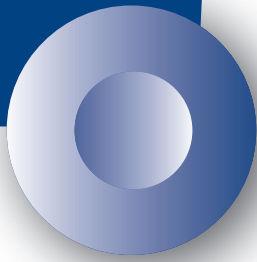
Allgemeinbildung und Berufsbildung sind auch heute in ihrer Grundausrichtung und ihrem institutionellen Gefüge nicht ohne ein latentes Spannungsverhältnis geblieben. Dieses hat bei der Entwicklung eines Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) wieder zu Fronten zwischen Kreisen der Berufsbildung und der Allgemeinbildung auf institutioneller Ebene geführt.

Hier wäre ein Blick auf die berufspädagogische Klassik von Interesse. KERSCHENSTEINER hat die scharfen institutionellen Barrieren infrage gestellt und gleichzeitig dazu beigetragen, sie gleichsam durchlässiger und bezüglich ihrer Zielsetzungen kompatibler zu machen. Damit ist es gelungen, die berufliche und gesellschaftliche Relevanz des Bildungssystems nicht nur zu behaupten, sondern auch durch Reformmaßnahmen zu verstärken.

In der Legitimierung eines Bildungsbegriffes, der diese Trennung und Entgegensetzung von Berufsfachlichem und Allgemeinbildung minimiert, und Berufsbildung nicht lediglich auf spezialisierte Fachlichkeit beschränkt, liegt die Leistung der berufspädagogischen Klassik, die uns heute so selbstverständlich erscheint. Sie lässt sich auch als Grundhaltung auf die neueren Reformen übertragen. ■

Literatur

- BENNER, D.: *Bildung und Kompetenz. Studien zur Bildungstheorie, systematischen Didaktik und Bildungsforschung*. Paderborn 2012
- BOHNENKAMP, H.; DIRKS, W., KNAB, D.: *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Gesamtausgabe 1953–1966*. Stuttgart 1966
- GONON, P.: *Arbeitsschule und Qualifikation. Arbeit und Schule im 19. Jahrhundert, Kerscheneiner und die heutigen Debatten zur beruflichen Qualifikation*. Bern 1992
- GONON, P.: *The quest for modern vocational education – Georg Kerscheneiner between Dewey*. Bern 2009
- KERSCHENSTEINER, G.: *Berufs- oder Allgemeinbildung?*
In: KERSCHENSTEINER, G. (Hrsg.): *Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen*. Leipzig 1910, S. 23–43
- KERSCHENSTEINER, G.: *Das Problem der Volkserziehung*.
In: KERSCHENSTEINER, G. (Hrsg.): *Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen*. Leipzig 1910 a, S. 1–22
- KERSCHENSTEINER, G.: *Der Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig 1912
- KERSCHENSTEINER, G.: *Theorie der Bildung*. Leipzig 1926
- KUHNS, M.; SULTANA, R. (Hrsg.): *Homo Sapiens Europaeus? Creating the European Learning Citizen*. New York, u. a. 2006



Von der Fortbildungsschule zum Virtual Classroom

Entstehung und Wandel beruflicher Lernorte

► Die bildungspolitische Entscheidung am Ende des 19. Jahrhunderts, sogenannte Fortbildungsschulen als Ergänzung zur vornehmlich handwerklichen Meisterlehre zu etablieren, lieferte dem dualen Ausbildungskonzept mit seinen zwei Lernorten die Grundlage. Im 20. Jahrhundert prägten vor allem die Verrechtlichung von betrieblicher und schulischer Ausbildung sowie technologische Innovationen die institutionelle Dynamik der Lernorte. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Systemebene organisierter Berufsbildung und deren Institutionen (Lernorte), der Wandel berufspädagogischer Konzepte als Antwort auf die Lernortproblematik sowie Veränderungen im Hinblick auf die Entwicklung virtueller Lernwelten.

Konstitution der Lernorte

Wenngleich der Begriff Lernort erst in der Reformperiode der 1960er-Jahre populär wurde, prägte er den berufspädagogischen Diskurs seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert. In Form kommunaler Fortbildungs-, städtischer Fach- und Handwerker- sowie großindustrieller Werkschulen etablierte sich die Schule als weiterer Lernort neben dem Handwerksbetrieb bzw. der industriellen Lehrwerkstatt. Die Dualität der Lernorte bestimmte fortan den ordnungs- und bildungspolitischen Diskurs¹ (vgl. SCHÜTTE 2012).

Die Etablierung der modernen Lernorte Betrieb und Schule und deren didaktische Profilierung ist ein diskontinuierlicher Prozess. Die Fortbildungsschulgesetzgebung im späten Kaiserreich verschaffte der schulischen Berufsbildung die rechtliche Grundlage, gekoppelt mit dem Auftrag zur Jugendbildung auch die soziale Anerkennung. Mit der Einführung der Berufsschulpflicht auf der Basis der Weimarer Reichsverfassung gewinnt die neue Berufsschule als Lernort sowohl an Prestige als auch ein berufspädagogisch-methodisches Profil. Vergleichbares widerfährt dem betrieblichen Lernort (vgl. GREINERT 1997). Vor allem der institutionelle Aufstieg der Industrielehre in der Metall- und Elektrobranche, die Errichtung von Lehrwerkstätten und Werkschulen in großen Unternehmen sowie der Aufbau eines autonomen Prüfungswesens verschafften der betrieblichen Ausbildung eine besondere Qualität. Basierte die handwerkliche Meisterlehre auf einer atavistisch gefärbten Berufssozialisation mit festgeschriebenem Erziehungsauftrag, versprach die systematisch angelegte Industrielehre mit der Lehrgangsmethode ein modernes Berufserziehungskonzept. Funktional betrachtet zielte die Betriebslehre auf die Integration der Arbeiterjugend in die Werkgemeinschaft einerseits, den Aufbau einer Produktionseleite andererseits. Obschon in der Zwischenkriegszeit weder ein Berufsbildungs- noch ein Berufsschulgesetz verabschiedet wurden, prägte die Industrielehre die Standards beruflicher Sozialisation und die Einführung der Jugendlichen in eine vorgefundene Unternehmenskultur.



TANJA MANSFELD

Wiss. Mitarbeiterin am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin



JAN QUAST

Wiss. Mitarbeiter am Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin



FRIEDHELM SCHÜTTE

Prof. Dr. habil. Dipl.-Ing., Institut für Berufliche Bildung und Arbeitslehre der Technischen Universität Berlin

¹ Zur rechtlichen Definition der Lernorte: BBiG § 2 Abs.1 vom 23. März 2005, BGBl. I, S. 931.



Ausbildungssituation im AEG-Ausbildungszentrum Berlin, 1985
Quelle: 100 Jahre Berufsausbildung in der AEG, 1996

Der institutionelle Take-off der Facharbeiterausbildung, der die Dominanz der handwerklichen Nachwuchspflege erst in den 1960er-Jahren aufbrach, lieferte dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs seit den 1920er-Jahren einen (äußeren) Anlass, das Verhältnis der Lernorte zu bestimmen. Erst mit der Verrechtlichung der Lernorte und der Einführung neuer didaktischer und methodischer Konzepte gewinnt die Lernortproblematik an Bedeutung. Erziehungs- und Bildungsauftrag treten immer schärfer in Konkurrenz (vgl. SCHÜTTE 2012). Die Expansion des berufsbildenden Schulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg, die Verlagerung der Berufsschullehrerbildung an die Universitäten in den 1960er-Jahren und die Annäherung von Allgemein- und Fach-/Berufsbildung sensibilisieren seither für die Disparitäten des dualen Systems. Die ordnungspolitische Kontroverse um das BBiG (1969) ist davon gekennzeichnet, aber auch die Curriculumkonstitution und die Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungs- sowie schulischen Bildungspersonals. Erst die Erprobung neuer Modelle in Form von Lernortkooperation sowie das in den späten 1990er-Jahren entwickelte Lernfeldkonzept beanspruchen eine curriculare und berufspädagogische Konvergenz von betrieblicher Berufserziehung und schulischer Berufsbildung. Die didaktische Akzeptanz des handlungsorientierten Unterrichtskonzepts bzw. der curricularen Integration von Fachsystematik und Handlungspragmatik in Form des Lernfeldkonzepts liefert die Basis für einen Annäherungsprozess (vgl. SCHÜTTE 2006).

Zwei Lernorte – zwei Lernwelten

Neue Ausbildungsmodelle der Verbundausbildung haben in jüngster Zeit den Blick auf die Lernorte strukturell und didaktisch verändert. Potenziale und Schwächen lassen sich identifizieren (vgl. PAHL/SCHÜTTE/VERMEHR 2003). Hinsichtlich einer Qualitätssicherung von Ausbildung sind die Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität von Interesse. Der betriebliche Lernort ist somit aufgerufen, einerseits mit der Schule zu kooperieren, andererseits innovative Ausbildungskonzepte zu entwickeln. Mit der Implementierung

der Handlungsorientierung als grundlegendes Ausbildungskonzept im Zuge der ersten Neuordnung der Metall- und Elektroberufe (1987/88, vgl. das Interview mit HERMANN SCHMIDT, GÜNTER CRAMER und KLAUS HEIMANN in diesem Heft) hat der Lernort Betrieb implizit ein neues Theorie-Praxis-Verständnis formuliert. Durch das methodische Prinzip der „vollständigen Handlung“ als Basis unterrichtlicher Artikulation (Phasierung) sind ausbildungsprogrammatisch wie unterrichtstheoretisch zwei richtungsweisende Veränderungen vorgenommen worden. Sie betreffen die Anschlussfähigkeit an schulisch organisierte Lehr-Lernprozesse einerseits, die Aufwertung des Ausbildungspersonals als berufspädagogischer Lernprozessbegleiter andererseits (vgl. LEMPERT 2006). Ein Wandel des professionellen Selbstverständnisses der Lehrkräfte an beiden Lernorten ist damit verbunden. Wird hier die Rolle des Theorielehrers didaktisch korrigiert, erfährt dort die Person des Praxislehrers eine methodische Korrektur. Offene Curricula und handlungsorientierte Unterrichtskonzeptionen verlangen nach einem neuen Professionsverständnis. Ein anspruchsvolles Classroom-Management zu planen und durchzuführen setzt einen neuen Lehrertypus voraus.²

Eine Ausbildungssituation der Firma AEG aus dem Jahre 1985 (vgl. Foto) zeigt sowohl das Konzept der Handlungsorientierung als auch die neue Rolle des Ausbilders (vgl. SCHÜTTE 2007, S. 122 ff.). Systematisches und kasuistisches Lernen sind in einem offenen Curriculum inhaltlich integriert, Theorie und Praxis didaktisch unmittelbar miteinander verbunden. Die formulierte Lern-/Arbeitsaufgabe ist in Partnerschaft vor Ort zu erproben. Einzelne Lernmaterialien stehen zur Verfügung. Der Lernprozess ist kooperativ und in Eigenregie zu organisieren. Der Ausbilder agiert als Lernorganisator, Lernberater und kollegialer Mentor der Auszubildenden. Er hat sich zugunsten eines handlungsorientierten Lehr-Lern-Arrangements aus der alten Lehrmeisterfunktion entlassen. Dem berufspädagogi-

² Auf die damit einhergehende Professionalisierung der Lehrkräfte wird an dieser Stelle nicht eingegangen.

schen Lernziel der Verknüpfung von Handlungspragmatik und Fachsystematik durch unterschiedliche Lernaufgabentypen, didaktisch aufeinander abgestimmt, wird architektonisch durch eine Kombination von Werkschule und Lehrwerkstatt entsprochen. Die klassische Lehrgangsausbildung der ‚zentralisierten Industrielehre‘ ist am Lernort Betrieb seit der ersten Neuordnung der MuE-Berufe passé (vgl. WIE-MANN 2002).

In unterschiedlicher Weise partizipiert die schulische Berufsbildung an diesem Wandel. Das in der beruflichen Erstausbildung etablierte Lernfeldkonzept teilt nicht nur das handlungsorientierte Unterrichtskonzept mit dem betrieblichen Lernort, sondern vor allem die mikrodidaktische Herausforderung der Integration von systematischem und kasuistischem Lernen, die einen fächer- und themenübergreifenden Unterricht nicht ausschließt. Mit offenen Curricula – differenziert nach Berufen (Berufsfeldern) einerseits, nach Grund- und Fachbildung andererseits – verblenden die klassischen didaktischen Grenzen zwischen Theorie und Praxis ebenso wie die zwischen den Lernorten Schule und Betrieb. Die in den KMK-Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen vorgelegte Lernfelddefinition adressiert „berufliche Aufgabenstellungen und Handlungsfelder“ als fachdidaktischen und/oder berufsdidaktischen Ausgangspunkt der Planung und Durchführung komplexer berufsfachlicher Lehr-Lern-Arrangements (vgl. KMK 2011, S. 17). Demnach können unter Berücksichtigung des Bildungsauftrags an beiden Lernorten vergleichbare Lern- und Arbeitsaufgaben entworfen werden (vgl. SCHÜTTE 2006). Das Aufspüren domänenspezifischen Wissens und Könnens und dessen didaktische Umsetzung sind Schulen, Ausbildungsabteilungen und Lehrer- bzw. Ausbildungsteams gleichermaßen vorbehalten (vgl. TENBERG 2010).

Digitale Welten – ein neuer virtueller Lernort?

Mit dem Einzug neuer Medien werden neue didaktische Leitbegriffe wie digitales Lernen und virtuelle Lehr-Lern-Arrangements diskutiert. Wird das Internet allein dadurch schon zu einem neuen, virtuellen Lernort beruflicher Bildung? Ist es mit Neuen Medien noch notwendig, sich an einem (Lern-)Ort zu versammeln, um sich Wissen im Präsenzunterricht anzueignen? Lässt sich mit einem netzbasierten Modell berufsfachlicher Bildung der fächerübergreifende Unterricht in offenen Curricula besser organisieren oder z. B. die Lücke zwischen formellem und informellem Lernen überwinden? Der versprochene Mehrwert web-basierten Lernens für die berufsfachliche Bildung ist fast so alt wie das Internet selbst: Lernende können individuell arbeiten und müssen sich nicht an vorgegebene Zeiten, Orte und Gruppen halten. Inhalte und Lernwege

passen sich idealtypisch flexibel dem Vorwissen, Lerntempo und der zur Verfügung stehenden Zeit an. Werkzeuge auf der Basis von „Web 2.0“-Techniken stehen bereit, um Inhalte/Themen mit anderen Teilnehmern in speziellen Foren zu diskutieren. KERRES (2012, S. 105) sieht darin den entscheidenden Unterschied zu bisherigen „Szenarien des einsamen Lernens mit Medien“.

Digitales Lernen findet zurzeit, bis auf wenige Ausnahmen, außerhalb formeller, d. h. schulischer und/oder betrieblicher Bildungsangebote statt. Auf der einen Seite reglementieren selbst auferlegte Medienverbote (oder Hausordnungen) in Unternehmen und Berufsschule den Zugang zum Internet, auf der anderen Seite verfügen die meisten Jugendlichen über einen eigenen Computer. Smartphones und Computer werden zunehmend zum Lernen genutzt. Das Internet hat sich inzwischen durch neue technische Entwicklungen und niedrigere Zugangshürden landesweit als neuer virtueller Lernort etabliert. Digitales Lernen findet quasi hinter dem Rücken der traditionellen Lernorte und klassischer Sozialisationsformen statt. Die Akteure beruflicher Bildung stehen folglich vor der Herausforderung, Lernen im Netz als ‚Institution‘ zu entdecken und dessen didaktische und methodische Potenziale zu nutzen. Anschlussmöglichkeiten, die offenen Curricula, der Integration von systematischem und kasuistischem Lernen sowie individuellen Lernstrategien Rechnung tragen, sind gegeben.

Verschiedene Ansätze bzw. Modellversuche versuchen diese Potenziale für die je eigenen Ausbildungsziele zu nutzen. Der traditionellen Anwendung des Internet, vor allem als passive Informationsquelle zum Wissensaufbau oder der einfachen E-Mail-Kommunikation wird damit eine Absage erteilt (vgl. GRIMM 2010). Ansätze wie im Projekt „Virtuelles Lernen in Berufsschulen (ViLBe)“ gehen in Hessen neue Wege.³ Auf fach- bzw. berufsdidaktischer Ebene werden Online-Berichtshefte und E-Portfolios eingesetzt, die der Leistungskontrolle und Qualitätssicherung des Lernprozesses dienen.⁴ Weiterreichende Ansätze nutzen das Internet für eine neue Form von Lernortkooperation. Exemplarisch seien der „Flipped Classroom“⁵ bzw. das „Blended Learning“ genannt. Hierbei werden mehr oder weniger die passiven Anteile der systematischen Wissensaneignung als „Hausaufgabe“ ausgelagert. Beim gemeinsamen Präsenzunterricht werden die Lehrenden, im Sinne der Handlungsorientierung, zu Coaches und Moderatoren, die für inhaltliche Fragen, thematische Übungen und Unterrichtsgespräche zur Verfügung stehen. Die „Kontaktzeiten“ mit Lehrenden und anderen Lernenden in der Schule und/oder beteiligten Unternehmen erhalten im Sinne von

³ vgl. <http://berufliche.bildung.hessen.de/vilbe>

⁴ Berichtsheft: www.blok-online.org/Portfolio/www.medienpaed.com/18/elsholz_knutzen1002.pdf

⁵ <http://invertedclassroom.wordpress.com>

Lernprozessbegleitung und kasuistischem Lernen eine neue Qualität. Im Rahmen von „Distance Learning“-Angeboten werden in der Aus- und Weiterbildung ortsunabhängige Zugangs- und Lernmöglichkeiten geschaffen.⁶

Lernen im Arbeitsprozess kann damit eine neue Form erhalten. Die ausgewählten Beispiele zeigen, dass die im dritten Kapitel genannten Anforderungen an die beiden Lernorte Schule und Betrieb (auch) durch Einbindung virtuellen Lernens umgesetzt werden können: Die Kommunikation zwischen den Lernorten verdichtet sich, formelles wird mit informellem Lernen und systematisches mit kasuistischem Lernen verbunden, der Rollenwechsel von Lehrenden und Auszubildenden wird mit technischen Mitteln unterstützt – vorbehaltlich einer curricularen und didaktischen Rahmung.

Ausblick

Die ordnungspolitische Annäherung der Lernorte Schule und Betrieb tritt aus unterschiedlichen Gründen auf der Stelle. Der Bedeutungswandel vollzeitschulischer beruflicher Bildungsgänge, die Expansion dualer Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen und die Diskussion um einen Europäischen oder Deutschen Qualifikationsrahmen lassen diesbezüglich Handlungsbedarf erkennen. Die traditionellen Abgrenzungsmechanismen auf der Grundlage unterschiedlicher Rechtsnormen erweisen sich als zunehmend dysfunktional hinsichtlich eines Übergangs zwischen vergleichbaren Bildungsgängen, einer Anrechnung erbrachter Vorleistungen und beruflicher Mobilität.

Demgegenüber kann die didaktische Dualität auf eine positive Bilanz im Horizont von Konstitution und Komplementierung des Systems Beruflicher Bildung und damit des dualen Systems zurückblicken. Mit der Ablösung der Berufsschuldidaktik und der Verallgemeinerung eines handlungsorientierten Unterrichtskonzepts ist hinsichtlich des fachdidaktischen und berufsdidaktischen Ansatzes eine Annäherung der Lernorte Schule und Betrieb zu konstatieren, die die alte Lernortproblematik (zumindest) theoretisch hinter sich lässt. Das „Theorie-Praxis-Verhältnis“ wird damit aus seiner ordnungspolitischen Umklammerung entlassen und didaktisch neu interpretiert. Berufliche Lehr-Lernprozesse zu organisieren, die systematisches (Theorie) und kasuistisches Lernen (Praxis) in einem didaktisch stimmigen Lehr-Lern-Arrangement bzw. Unterrichtskonzept integrieren, ist insofern weiterhin ein wesentlicher, u. a. gesetzlicher Auftrag, den die Lernorte „Betrieb“ und „Schule“ auch künftig zu erfüllen haben. ■

⁶ „School of Distance Learning Niedersachsen“ (<http://sdln.nige.de>).

Anzeige

Lernen mit digitalen Medien



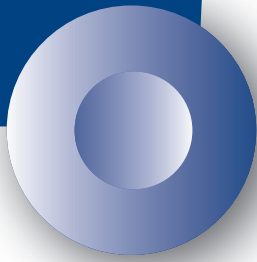
Technologien des Web 2.0 und Möglichkeiten des mobilen Lernens eröffnen in der Aus- und Weiterbildung neue Potenziale. Die Beiträge in dieser BWP-Ausgabe gehen der Frage nach, ob und wie sich durch digitale Medien das Lernen verändert, welche neuen Möglichkeiten sie für die verschiedenen Lernorte und die unterschiedlichen Handlungsfelder bieten und wie diese Optionen in der Praxis bereits umgesetzt werden. Dabei spielt auch die Förderung der Medienkompetenz aufseiten der Lehrenden und Lernenden eine entscheidende Rolle.

Unter www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6884 finden Sie die gesamte Ausgabe 3/2012 (zum Preis von 11,85 €) sowie einzelne Beiträge zum Download.

BiBB

Literatur

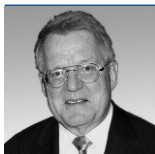
- GREINERT, W.-D.: *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. 3. Aufl. Stuttgart 1997
- GRIMM, A.: *Lehrerhandeln im computerunterstützten Berufsschulunterricht*. Frankfurt/M. 2010
- KERRES, M.: *Mediendidaktik*. München 2012
- KMK: *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn 2007 – URL: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (Stand: 08.04.2013)
- LEMPERT, W.: *Berufliche Sozialisation. Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit*. Baltmannsweiler 2006
- PAHL, J.-P.; SCHÜTTE, F.; VERMEHR, B. (Hrsg.): *Verbundausbildung. Lernorganisation im Bereich der Hochtechnologie*. Bielefeld 2003
- SCHÜTTE, F.: *Berufliche Fachdidaktik. Theorie und Praxis der Fachdidaktik Metall- und Elektrotechnik*. Stuttgart 2006
- SCHÜTTE, F.: *Orte beruflicher Sozialisation: Werkschule und Lehrwerkstatt. Historische Fotos als Quelle berufspädagogischer Forschung und Reflexion*. In: BÜCHTER, K.; KIPP, M. (Hrsg.): *Berufspädagogisch-historische Medienanalyse*. Oldenburg 2007, S. 105–134
- SCHÜTTE, F.: *Berufsbildungsrecht – Geschichte, Systematik, Politik. Ein Überblick*. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 60 (2012) 4, S. 465–478
- TENBERG, R.: *Lernfelddidaktik – immer noch eine Herausforderung*. In: *berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule* 64 (2010), S. 3–7
- WIEMANN, G. (Hrsg.): *Didaktische Modelle beruflichen Lernens im Wandel*. Berlin 2002



Betriebliches Bildungspersonal

Anforderungen, Selbstverständnis und
Qualifizierungsnotwendigkeiten im Rückblick auf
das vergangene Jahrhundert

► Eine historisch-systematische Forschung, die sich mit dem Professionswissen, den Handlungsstrukturen, den Arbeitssituationen und dem Berufsbewusstsein des betrieblichen Bildungspersonals differenziert beschäftigt, existiert nur in Ansätzen. Dies hängt u. a. damit zusammen, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik lange Zeit überwiegend Berufswissenschaft der Berufsschullehrkräfte war und das betriebliche Ausbildungspersonal erst seit Erlass des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) zu ihrem Gegenstand gemacht hat. Im Rückblick auf das vergangene Jahrhundert wird im Beitrag verdeutlicht, wie stark die Auffassungen von der betrieblichen Ausbildungstätigkeit vom Menschenbild der jeweiligen Zeit abhängen. Zudem werden Gründe für ein vergleichsweise gering ausgeprägtes professionelles Selbstverständnis des betrieblichen Ausbildungspersonals erörtert. Bei der Beantwortung der Frage, was Berufsausbilder/-innen zukünftig können und demzufolge wissen müssen, gilt es stärker als bisher, Erkenntnisse zu nutzen, welche die berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung bereithält.



GÜNTER PÄTZOLD
Prof. Dr., Lehrstuhl für Berufspädagogik,
Technische Universität Dortmund

Betriebliche Berufsausbildung – zwischen bewährter Praxis und bildungspolitischen Veränderungen

Bereits im 18. Jahrhundert wurde ein Befähigungsbeweis für Handwerksmeister, die Lehrlinge ausbilden wollten, gefordert (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 16 ff.). Erst die Novellen der Gewerbeordnung von 1897 und 1908 führten jedoch zu einer einheitlichen rechtlichen Regelung der Berechtigung zur Ausbildung von Lehrlingen im Handwerk. Sie bestimmten, dass nur noch solchen Handwerkern Befugnis zur Anleitung von Lehrlingen zugestanden wurde, die das 24. Lebensjahr vollendet, eine mindestens dreijährige Lehrzeit durchlaufen und neben der Gesellenprüfung eine Meisterprüfung abgelegt hatten.

Da das industriebetriebliche Prüfungswesen zu dieser Zeit an die Handwerkskammern gebunden war, folgte die industrielle Ausbildung zunächst dem handwerklichen Muster. Das Handwerk wurde zum normierenden Faktor der gesamten gewerblichen Berufsausbildung. Erst das Jahr 1938 brachte die rechtliche Gleichstellung der Industriefacharbeiterprüfung mit der Gesellenprüfung. Diese Entscheidung markiert die Durchsetzung des seit der Jahrhundertwende entstandenen industriellen Ausbildungsmodells, das durch Lehrwerkstatt und Werkschule, durch psychotechnische Auswahlverfahren und standardisierte Lehrgänge mit Ausbildungsunterlagen und später durch Berufsordnungsmittel gekennzeichnet ist. Der Begriff „Ausbilder“ und sein Handlungsfeld sind damit eng verknüpft.

In der Wirtschaftsaufbauphase nach 1945 wurde an die sozial-konservative Politik der Bildungsbegrenzung mit der Begründung angeknüpft, dass das deutsche System der Berufsausbildung sich bewährt habe. Mit Bewusstwerden erster ökonomischer Krisenerscheinungen unterlag die betriebliche Berufsausbildung seit Ende der 1960er-Jahre bis weit in die 1970er-Jahre hinein jedoch zunehmender Kritik. Mit Inkrafttreten des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 1969, der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) 1970 und dem Erlass der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) im Jahr 1972 rückte die betriebliche Ausbildungstätigkeit in den Fokus von Berufsbildungspolitik

und Berufsbildungsforschung. Zwar wurde der Professionalisierungsprozess betrieblicher Ausbildungstätigkeit in einigen Bereichen weiter befördert, eine aufgabengerechte berufspädagogische Qualifizierung aller Ausbilder/-innen wurde damit jedoch nicht erreicht. Von berufspädagogischer Seite wurde kritisiert, dass in der curricularen Konstruktion der arbeits- und berufspädagogischen Grundbildung „die Ausbilder als Objekte der Wissensvermittlung und Wissensüberprüfung“ erscheinen, „als Lernsubjekte mit eigenen Lerninteressen verschwinden sie“ (MÜLLER 2004, S. 66). Selbst das Ausbildungspersonal schätzte den Wert der AEVO zur Verbesserung der Berufsausbildung als gering ein (vgl. KUTT 1980, S. 828).

Merkmale einer industrietypischen Berufsausbildung und Ambivalenz der Ausbildertätigkeit

Die ersten Ansätze zu einer Ausbildung in der Industrie war eine vom Handwerk übernommene produktionsgebundene Beistelllehre, die ohne fachliche Ausbildungsunterlagen auskam. Die jeweils in der Produktion Tätigen sogenannten nebenberuflichen Ausbilder/-innen beherrschten im Rahmen der üblichen Arbeitsteilung und vorhandener maschineller Hilfsmittel ihre jeweilige Einzelfertigkeit so, dass sie diese an die jugendlichen Arbeiter/-innen bzw. Lehrlinge durch Vormachen, Nachmachen und Mittun weitervermitteln konnten.

Als sich in der Industrie die Erkenntnis durchsetzte, dass mit der Ausbildung des Nachwuchses in der laufenden, immer komplizierter werdenden Produktion, die geforderten industriellen Qualifikations- und Sozialisationsziele nicht erreicht werden konnten, etablierte sich eine produktionsunabhängige Ausbildung in Lehrwerkstätten, die auch Anregungen für unvorhersehbare Herausforderungen und neuartige Aufgaben bieten sollte. Insbesondere in größeren Maschinenfabriken – in denen die Produktionsweise sich immer mehr von der handwerklichen entfernte – wurde die Ausbildung der Lehrlinge nach Bestehen einer psychotechnischen Eignungsprüfung in Lehrwerkstätten bzw. Lehrecken (häufig mit dem Ziel einer Grundausbildung) verlässlichen Arbeitern, Vorarbeitern oder Werkmeistern übertragen. Mit dieser Pädagogisierung der betrieblichen Ausbildung entwickelte sich dann allmählich die Position des hauptberuflichen Ausbilders.

Offiziell sollte die berufliche Bildung zu dieser Zeit bereits dem Ziel dienen, tüchtige Facharbeiter für die Industrie auszubilden, „welche Denkfähigkeit und Selbständigkeit besitzen“ (Die Lehrlingsausbildung 1924, S. 370; TOLLKÜHN 1926, S. 46 f.). Mit dieser Zielbestimmung rückten Fragen nach der Art und Weise einer angemessenen Auslese und Ausbildung der Lehrlinge in den Mittelpunkt, ohne jedoch Qualifizierungskonzepte für den funktionalen Zusammen-

hang von Betrieb und Ausbildung zu konzipieren. Selbst erlebte Arbeitsrealität ohne weiterführende Reflexion blieb weiterhin ebenso Maßstab für die Gestaltung der Ausbildung, wie das Menschenbild des Taylor'schen Scientific Management mit der Separierung von geistiger und körperlicher Arbeit und Ausbildung (vgl. KIRCHLER 2005, S. 29 ff.) dominant wurde.

In den damaligen Lehrwerkstätten der Großbetriebe ging es vor allem darum, manuelle Fertigkeiten systematisch zu trainieren und zu kontrollieren. Die dazu vom Deutschen Ausschuss für technisches Schulwesen (DATSCH) erstellten Lehrgänge, die ganzheitliche Arbeitsprozesse in Einzeltätigkeiten (z. B. Feilen, Drehen, Schweißen) zerlegten, gaben den hauptberuflichen Ausbildern einerseits Sicherheit und Orientierung für die Unterweisung größerer Lehrlingsgruppen, andererseits boten sie ihnen nur geringe pädagogische Entscheidungsspielräume. Lehrgänge mit ihren standardisierten Vorgaben machten die praktische Ausbildung von der jeweils persönlichen Ausbilderqualität weitgehend unabhängig und versprachen, dem nach „pädagogischen Rezepten“ suchenden Ausbildungspersonal Arbeitserleichterung. Zudem ermöglichte sie die Habitualisierung erwünschter Verhaltensweisen bei den künftigen Arbeitskräften (vgl. PLOGHAUS 2003). Erfahrungslernen wurde reduziert auf manuelle Fertigkeiten, auf Schnelligkeit und Routinisierung bei der Erledigung der einzelnen Übungsaufgaben. Bis weit in die 1970er-Jahre entwickelte das BIBB noch programmierungsorientierte Übungen und Lehrgänge für die betriebliche Ausbildung.

Differenzierung ohne berufspädagogische Basierung

Es wuchs eine hauptberufliche Ausbilderposition heran, ohne dass es organisierte Ausbildungsgänge und ein einheitliches Berufsbild dafür gab. Bis in die 1950er-Jahre wurde eine Ausbilderqualifizierung sogar mit der Begründung abgelehnt, dass das Geschick, Lehrlingen Kenntnisse zu vermitteln, auf einer angeborenen bzw. natürlichen Begabung beruhe (vgl. BALTZER 1956, S. 332; PÄTZOLD 1997, S. 39 und Dokument 70). So ist zu verstehen, dass Ausbilder/-innen schon mal als mehr oder weniger erfolgreiche „Gelegenheitspädagogen“ (ARLT 1964, S. 85) bzw. „Amateurpädagogen“ (POHLMANN 1966, S. 23) bezeichnet wurden. Aus dem Ausbilder sollte kein Psychologe gemacht werden, es genügte das „Sturmgepäck“ (MIELSCH 1941, S. 201; PÄTZOLD 1992, S. 270 ff.). Hinter diesem Anforderungsprofil verbirgt sich ein technologisch orientiertes, auf manuelle Fertigkeiten zielendes Unterweisungsverständnis. Es war neben einer unangreifbaren betrieblichen Fachkompetenz eine pädagogische Begabung des Ausbilders gefragt, unterlegt durch Faustformeln, Maximen, Merksätzen oder Handlungsappellen zur Kompensation des äußeren Kontrolldefizits (PÄTZOLD 1997, S. 77 ff.), die sich darin

zu erweisen hatten, wie es dem Ausbilder gelang, die Leistungs- und Lernmotivation der Jugendlichen aufrechtzuerhalten, ihren Lernerfolg sicherzustellen und vor allem die für einen erfolgreichen Ausbildungsablauf und späteren Arbeitseinsatz als notwendig empfundene Disziplin zu erhalten. Ausbilder blieben Autodidakten, die ihren eigenen Weg zu finden hatten. Gleichzeitig gab es die Forderung, dass die Ausbildung der Ausbilder aus ihrem „krankhaften Zustand der permanenten Improvisation“ (STEIN 1964, S. 2109) herausgeführt werden müsse, denn es gab Beispiele für eine sorgfältige Ausbildung der Ausbilder im Nationalsozialismus in der Berufserzieherische der Luftfahrtindustrie, aber auch sogenannte Ausbilderschulen in der DDR (PÄTZOLD 1997, S. 53 ff.).

Nicht selten wurden hauptberufliche Ausbilder auf Zwecke verpflichtet, die sie nicht selbst bestimmt und begründet, die sie aber größtenteils zu akzeptieren hatten, wie das Beispiel des in den 1920er-Jahren gegründete Deutschen Instituts für Technische Arbeitsschulung (DINTA) zeigt. Als Mittel, um seine Ziele „im Kampf um die Seele unseres Arbeiters“ zu erreichen, wurde die Lehrlingsausbildung in Lehrwerkstätten und Werkschulen mit der Zielsetzung verknüpft, die Entwicklung zur Werkgemeinschaft, die Akzentuierung des „Führerprinzips“ und die Anlehnung der betrieblichen Ausbildungspraxis an militärische Prinzipien und an die Ideologie des Nationalsozialismus zu fördern (PÄTZOLD 1980, S. 31 ff.).

Bis in die jüngste Zeit orientiert sich in der Regel die Ausbilderrekrutierung überwiegend an der Betriebs- und Berufserfahrung als Facharbeiter und vernachlässigt weitgehend die berufspädagogische Basierung dieser Ausbildungstätigkeit. Sie gerät deshalb kaum als Zielvorstellung zu Beginn einer Berufslaufbahn ins Blickfeld, sondern wird eher als eine spezifische Variante des Facharbeiterberufs gesehen, vermittelt über seine Einordnung in die betriebliche Hierarchie, die je nach der Position (Ausbilder, Ausbildungsmeister) der betrieblichen Organisationsstruktur, der Betriebsgröße und dem Intensitätsgrad betrieblicher Ausbildung variiert. Lediglich die Leitungsebene ist mittlerweile „faktisch durchgängig Akademikern/Akademikerinnen vorbehalten“ (BRATER/WAGNER 2008, S. 6).

Anspruchskataloge und Komplexität der betrieblichen Ausbildungstätigkeit

Es handelt sich inzwischen bei dem betrieblichen Bildungspersonal um einen sehr heterogenen Kreis. Vor allem der in industriellen Großbetrieben feststellbare hohe Grad an Institutionalisierung beruflicher Aus- und Weiterbildungsprozesse mit der Etablierung variantenreicher Bildungskonzepte haben „Typen“ mit sehr unterschiedlichen Berufsabschlüssen, Aufgabenzuweisungen und den damit verbundenen Mentalitäten hervorgebracht. Entsprechende

Funktionsbilder sind immer wieder diskutiert worden (vgl. PÄTZOLD 1997, S. 77 ff., Dok. 39, 40, 68 bis 70), ohne dass sich bisher eine staatliche Initiative auf die Anerkennung eines „Berufsbildes“ gerichtet hätte. Mit dem in der Vergangenheit oftmals zutreffenden Bild vom Facharbeiter, der, wenn seine Produktivität nachließ, in die Ausbildung wechselte, hat die heutige Realität in den Ausbildungsbetrieben jedoch kaum noch etwas zu tun, zumal sich Ausbilder mit veränderten Qualitäten von Motivations-, Interessen- und Sinnproblemen der Auszubildenden konfrontiert sehen.

Betriebliche Ausbildungstätigkeit beansprucht die ganze Persönlichkeit, sie setzt Fachlichkeit, eine didaktisch-methodische Flexibilität sowie kommunikative und kooperative Kompetenzen voraus. Allen Berufsausbildern ist gemeinsam, dass sie weisungsgebunden tätig sind. Ein davon abweichendes Verhalten kann zu nicht unerheblichen Sanktionen führen. Doch auch abseits formalrechtlicher Vorgaben ist der Ausbilder mit unterschiedlichen Interessen konfrontiert. Die problematische Stellung des Ausbilders im Betrieb ist dadurch gekennzeichnet, dass er bei der Realisierung seiner pädagogischen Intentionen in die Lage geraten kann, auch gegen die betrieblichen Interessen Partei ergreifen zu müssen (vgl. BAHL 2011). Bereits in den 1980er-Jahren wurde eine Verschiebung gesellschaftlicher Machtverhältnisse zugunsten eines sich an berufsfachlichen und berufs- und arbeitspädagogischen Standards orientierenden Berufsstands gefordert.

Erst als die Neuordnung der Ausbildungsberufe sich nicht mehr an der Semantik von Fertigkeiten und Kenntnissen, sondern an dem Begriff einer umfassenden Handlungskompetenz orientierte, und subjekt- und kompetenzorientierte Mitarbeiterqualifizierung an Bedeutung gewannen, konnten traditionelle Ausbildungskonzepte und damit die Professionalisierung der Ausbildungstätigkeit nicht unberührt bleiben (REETZ 2002). In das professionelle Selbstkonzept des Ausbildungspersonals sollten – ergänzend zur Fachkompetenz – Aspekte pädagogisch-psychologischen Wahrnehmens, Denkens und Handelns integriert werden. Insbesondere dem hauptberuflichen Ausbildungspersonal wurden neue Aufgabenprofile zugewiesen, bis zur konzeptionellen Evaluation und Modernisierung der gesamten innerbetrieblichen Aus- und Weiterbildung.

Das seit dem Jahrhundertwechsel dominierende Menschenbild des „complex man“ (KIRCHLER 2005, S. 126 ff.) verspricht sowohl inter- und auch intraindividuellen Unterschieden von Menschen als auch der Erkenntnis Rechnung zu tragen, dass die subjektiven Konstruktionen von Wirklichkeit zu einer Vielzahl von Möglichkeiten und Interpretationen der Realität führen. Damit ist es an den Berufsausbildern, individuelle und situationale Unterschiede in der beruflichen Bildung zu analysieren bzw. zu erkennen und entsprechend dieser Unterschiede berufspädagogisch zu handeln. Wissenschaftliche Erkenntnisse können dazu

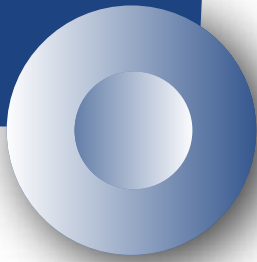
beitragen, Situationen zu analysieren (KIRCHLER 2005, S. 128). Entsprechend ist eine gute Qualität der betrieblichen Ausbildung durch eine die Einbeziehung und Anwendung wissenschaftlichen Wissens geprägte Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals bestimmt. Wissenschaftliches Wissen kann eine Folie bieten, auf der Professionswissen des betrieblichen Bildungspersonals mit Blick auf den Aufbau eines „professionellen Selbst“ und eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung der Arbeitsaufgaben diskutiert und weiterentwickelt werden kann. Professionelles Handeln von Berufspädagogen wird sich zukünftig in vielen Bereichen daran festmachen, wie wissenschaftlich induziertes Handeln in die Lernprozesse und Berufsbiografien junger Menschen rückübersetzt wird. Eine solche Professionsmöglichkeit wird in den neuen, 2009 erlassenen bundesweiten Fortbildungsangeboten „Geprüfter Aus- und Weiterbildungspädagoge“ und „Geprüfter Berufspädagoge“ gesehen (ZEDLER 2009).

Statt eines Fazits

Ob sich eine solche Ausbilderprofessionalität auf breiter Basis durchsetzen wird, ist fraglich, denn sie verlangt in vielen Bereichen eine Art „Kulturbruch“. Die Ausbilder sollen zu „Selbstständigkeit, Mündigkeit, Teamfähigkeit, Gestaltungsfähigkeit usw. führen, aber sie sollen dies innerhalb eines traditionell hierarchischen, ja oft autoritären, sozialen Rahmens erreichen, in dem sie selbst nicht selten gelernt haben, als ‚autoritäre Persönlichkeit‘ zu überleben“ (BRATER 1992, S. 222; PÄTZOLD 1997, S. 72 und S. 626 ff.). Dabei ist insbesondere hauptberuflichen Ausbilderinnen und Ausbildern bewusst, dass sich mit den Veränderungen der Bildungsziele und dem tiefgreifenden Wandel ihres pädagogischen Aufgabenfeldes weitergehende Modifikationen verbinden, die ihre Funktionswahrnehmung und die Ausbildungsorganisation insgesamt berühren. Diese qualitativ neuen Anforderungsprofile auch im Feld der Personal- und Organisationsentwicklung und als Lernbegleiter bzw. Bildungscoach sind mit dem in ihrer bisherigen Berufsbiografie erworbenen Kompetenz- und Erfahrungsfundus nicht vollständig zu realisieren. Da der Anteil der ausbildenden Fachkräfte wächst, die ohnehin den Großteil der unmittelbaren Ausbildung bewältigen, ist zu bedenken, ob zukünftig für alle Beschäftigten, die mit Aus- und Weiterbildungsaufgaben betraut sind, eine pädagogische Kompetenzentwicklung obligatorisch werden muss – und dies nicht nur wegen der Komplexität ihres Anspruchsprofils, sondern auch wegen der Weitergabe von unternehmenskulturellen Leitgedanken und gesellschaftlich-politischen Einstellungen und Denkstrukturen (PÄTZOLD/DREES 1987 und 1989). Entscheidend bleibt, wie diese Überlegungen von unternehmerischer Seite aufgenommen, unterstützt und in bisher fehlende Karrierepfade umgesetzt werden. ■

Literatur

- ARLT, F.: *Stellung – Ausbildung – Aufgabe der Betriebspädagogen. Ergebnisse einer vergleichenden Betriebsuntersuchung.* In: *Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände (Hrsg.): Die wissenschaftliche und praktische Vorbildung der Lehrer und Erzieher.* Frankfurt a. M. 1964, S. 82–102
- BAHL, A.: *Zwischen Baum und Borke: Dilemmata des betrieblichen Ausbildungspersonals an der Schwelle von Bildungs- und Beschäftigungssystem.* In: *BWP 40 (2011) 6*, S. 16–20 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/6783 (Stand 10.04.2013)
- BALTZER, I.: *Die Förderung des Meisternachwuchses im Handwerk.* In: *Schlieper, F. (Hrsg.): Berufserziehung im Handwerk. 2. Folge der Untersuchungen des Instituts für Berufserziehung im Handwerk an der Universität zu Köln. Coesfeld 1956*, S. 299–352
- BRATER, M.: *Zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Die Auswirkungen veränderter Rahmenbedingungen auf soziale Stellung, Funktion und Qualifizierungskonzepte für das Ausbildungspersonal in der Industrie.* In: *DEHNOSTEL, P. u. a. (Hrsg.): Neue Technologien und berufliche Bildung.* Berlin, Bonn 1992, S. 210–227
- BRATER, M.; WAGNER, J.: *Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals.* In: *BWP 37 (2008) 6*, S. 5–9 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/1402 (Stand 10.04.2013)
- Die Lehrlingsausbildung in der Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg AG/MAN.* In: *Reichsarbeitsblatt (Nichtamtlicher Teil)*, 1924, Nr. 15
- KIRCHLER, E. (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie.* Wien 2005
- KUTT, K.: *Aus- und Weiterbildung der Ausbilder: Bilanz und Perspektiven.* In: *ZfPäd 26 (1980) 6*, S. 825–838
- MIELSCH, H. O.: *Der Lehrlingsausbilder und sein Aufgabengebiet.* In: *Berufsausbildung in Handel und Gewerbe 16 (1941) 9*, S. 199–203
- MÜLLER, K. R.: *Von der Fachsystematik zur Subjektorientierung – Bildungskonzepte zur berufspädagogischen Grund- und Fortbildung des betrieblichen Ausbildungspersonals.* In: *DEHNOSTEL, P.; PÄTZOLD, G. (Hrsg.): Innovationen und Tendenzen der betrieblichen Berufsbildung. Beiheft 18 der ZBW.* Stuttgart 2004, S. 62–75
- PÄTZOLD, G.: *Die betriebliche Berufsbildung 1918–1945.* Köln 1980
- PÄTZOLD, G.: *Zur Professionalisierung betrieblicher Ausbildungstätigkeit in Deutschland.* In: *Stratmann, K. (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Beiträge zu einem gemeinsamen deutschen Wissensbereich der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 9 der ZBW.* Stuttgart 1992, S. 258–279
- PÄTZOLD, G.: *Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals 1752–1996.* Köln, Weimar, Wien 1997
- PÄTZOLD, G.; DREES, G.: *Bedingungsrahmen, Handlungsregulatoren und Funktionen betrieblicher Ausbildertätigkeit – Wahrnehmungsformen und handlungsleitende berufspädagogische Orientierungen betrieblicher Ausbilder.* In: *BMBW (Hrsg.): Ausbildungspersonal im Metallbereich.* Bonn 1987, S. 9–51
- PÄTZOLD, G.; DREES, G.: *Betriebliche Realität und pädagogische Notwendigkeit. Tätigkeitsstrukturen, Arbeitssituationen und Berufsbewusstsein von Ausbildungspersonal im Metallbereich.* Köln, Wien 1989
- PLOGHAUS, G.: *Die Lehrgangsmethode in der berufspraktischen Ausbildung. Genese, internationale Verbreitung und Weiterentwicklung.* Bielefeld 2003
- POHLMANN, M.: *Industrielle Facharbeiterausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Metall- und Elektroindustrie. Ein Erfahrungsbericht. Teil I: Eignungsuntersuchung und Grundlehrgänge (erstes Lehrjahr).* Heidelberg 1966
- REETZ, L.: *Überlegungen zu einer zukunftsgerichteten Rolle der Ausbilder in Betrieben.* In: *ZBW 98 (2002) 1*, S. 8–25
- STEIN, H.: *Bessere Ausbildung für Ausbilder.* In: *Der Volkswirt 18 (1964) 38*, S. 2109
- TOLLKÜHN, G.: *Die planmäßige Ausbildung des gewerblichen Fabriklehrlings in der metall- und holzverarbeitenden Industrie.* Jena 1926
- ZEDLER, R.: *Vom Ausbilder zum Berufspädagogen – Neue bundesweite Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.* In: *CRAMER, G. u. a.: Ausbilderhandbuch. 113. Ergänzungslieferung.* Köln 2009, S. 1–21



Akademisierung der österreichischen Berufsschullehrerausbildung

Historische Rekonstruktion und aktuelle strukturelle Entwicklungen im Spiegel bildungspolitischer Intentionen

► Die österreichische Lehrerbildung befindet sich in einem massiven akademischen Umbruch. Im Jahr 2006 wurde die gesamte Pflichtschullehrerausbildung – und damit auch die Berufsschullehrerausbildung – den neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen (PHs) überantwortet. Dieser ‚institutionelle Professionalisierungsschub‘ in Richtung Tertiärisierung blieb aber bisher unvollendet, weil sich der öffentlich-rechtliche Ausbildungsauftrag der PHs derzeit auf das Angebot von dreijährigen Bachelorstudien beschränkt.

Der Beitrag erörtert historische Hintergründe der späten Akademisierungsbestrebungen in Österreich aus einer strukturellen Perspektive und beleuchtet aktuelle bildungspolitische Intentionen, die Berufsschullehrerausbildung bis zum Masterniveau auszubauen.

Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich

Die Entwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist gekennzeichnet von der Ausgestaltung und der Nähe zu den beruflichen Ausbildungssystemen, welche in Österreich äußerst vielfältig sind (vgl. z. B. www.bildungssystem.at). Diese Vielfältigkeit bedingt u. a. unterschiedliche Qualifizierungswege von Lehrkräften in diesen Systemen, von denen exemplarisch zwei für kaufmännischen Unterricht an berufsbildenden Schulen angeführt werden (vgl. MATHIES 2012, S. 83):

- Berufsschullehrkräfte werden seit dem Studienjahr 2006/2007 an Pädagogischen Hochschulen in einem dreijährigen Bachelorstudium qualifiziert und unterrichten ausschließlich an Berufsschulen.
- Wirtschaftspädagoginnen/-pädagogen studieren an Universitäten (Masterstudium) und unterrichten an sehr gut etablierten beruflichen Vollzeitschulen. Diese stellen ebenso wie die duale Ausbildung direkt am Arbeitsmarkt verwertbare Qualifikationen bereit, allerdings auf höherem Niveau. Zudem genießen sie große gesellschaftliche Anerkennung und ermöglichen die unmittelbare Aufnahme eines Studiums.

Diese systemimmanente Hierarchisierung spiegelt sich auch in einer niedrigeren Besoldung von Berufsschullehrkräften gegenüber Wirtschaftspädagoginnen/-pädagogen wider (vgl. OSTENDORF/MATHIES 2008, S. 10 ff.). Tabelle 1 stellt die derzeitigen Qualifizierungswege gegenüber.

Auch wenn Professionalisierungsbestrebungen primär inhaltliche und methodische Aspekte angesichts sich verändernder Anforderungen in der Praxis fokussieren, so konstituieren die strukturellen Bedingungen den Rahmen für diese Bestrebungen. Für die Berufsschullehrerausbildung in Österreich unterliegt dieser Rahmen derzeit massiven Umbrüchen. Die folgenden Erörterungen konzentrieren sich deshalb ausschließlich auf die Berufsschullehrerausbildung und deren strukturellen Kontext: In einem historischen Rückblick werden die Bedingungen rekonstruiert, die dazu geführt haben, dass diese spezifische Lehrerausbildung erst sehr spät einer – zumindest strukturellen – Aka-



REGINE MATHIES

Dr., Leiterin des Instituts für Berufspädagogik,
Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck

demisierung zugeführt wurde. Der Beitrag endet mit einem prospektiv ausgerichteten Blick auf weiterführende bildungspolitische Akademisierungsabsichten und einer Einschätzung ihrer Realisierungschancen.

Historische Entwicklung der Berufsschullehrerausbildung in Österreich

„Es ist wertvoll, wenn die Darstellung von Wirkweisen in unserer Zeit zugleich eine Verankerung in der Vergangenheit hat, die ein Verstehen des Systems in seinen generativen Bewegungen wiedergibt.“ (OELKERS/OSER 2001, S. 11) Das Profil einer Lehrerausbildung ist immer vom Berufsfeld Schule gekennzeichnet (vgl. MATHIES 2012, S. 73). Insofern erfolgt zunächst eine kurze Rekonstruktion der Genese des Berufsschulunterrichts.

VOM WIEDERHOLUNGSUNTERRICHT ZUR BERUFSSCHULE

Obwohl bereits zur Zeit Maria Theresias (1717–1780) in Österreich erstmals Gebote für Lehrlinge, einem berufs begleitenden Unterricht beizuwohnen, normiert wurden, war das Berufsschulwesen lange Zeit Anhängsel des Pflichtschulwesens, des „niedereren Schulwesens“. Im sogenannten Wiederholungsunterricht wurden an Sonn- oder Feiertagen die Kenntnisse von Handwerkslehrlingen in Lesen, Rechnen, Schreiben und Religion aufgefrischt (vgl. HANKIEWICZ 1972, S. 10 ff.).

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich der Wiederholungsunterricht zum ‚Wiederholungs- und Fortbildungsunterricht‘, in dem bereits mehr fortbildende als ausschließlich wiederholende Inhalte angeboten wurden, ohne dadurch aber an Ansehen zu gewinnen (vgl. HANKIEWICZ 1972, S. 18 ff.). Trotz stetiger Verbesserungsbemühungen um die schulische Ausbildung von Lehrlingen im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wurde diese – neben der zu dieser Zeit stattfindenden Reform der Universitäten und der Ausformung der Realschulen zu allgemeinbildenden mittleren Lehranstalten – als „Ergänzung nach unten hin“ (MEISTER 1960, S. 74) bezeichnet. Sie wurde als Notwendigkeit für jene erachtet, denen eine Begabung oder aber auch die Mittel und Möglichkeiten für den Besuch anderer („höherer“) Schulen fehlten.

Daraus lässt sich die These ableiten, dass hier die bis heute der dualen Ausbildung anhaftende ‚Minderklassifizierung‘ im österreichischen Ausbildungskontext verwurzelt ist.

Nach dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich wurden die österreichischen Schulen der reichsdeutschen Gesetzgebung unterstellt und aus den Fortbildungsschulen wurden die – bis heute so bezeichneten – Berufsschulen (vgl. MEISTER 1960, S. 92).

Tabelle 1 **Qualifizierungswege von Wirtschafts- und Berufsschulpädagoginnen/-pädagoginnen**

	Wirtschafts- pädagoginnen/-pädagoginnen	Berufsschul- pädagoginnen/-pädagoginnen
Ausbildungsinstitution	Universität	Pädagogische Hochschule
Studienvoraussetzungen	Hochschulreife	<ul style="list-style-type: none"> • Hochschulreife • fach einschlägige Berufsausbildung • 3-jährige fach einschlägige Wirtschaftspraxis • Anstellung an einer Berufsschule
Studium	<ul style="list-style-type: none"> • Bachelorstudium Wirtschaftswissenschaften (180 EC) • Masterstudium Wirtschaftspädagogik (150 EC) 	Bachelorstudium Berufsschulpädagogik (180 EC, berufsbegleitend)
Voraussetzungen für den Einstieg in den Lehrer/-innenberuf	<ul style="list-style-type: none"> • abgeschlossenes Studium • 2 Jahre Wirtschaftspraxis 	abgeschlossenes Studium
schulisches Tätigkeitsfeld	berufliche Vollzeitschulen: fachtheoretischer kaufmännischer Unterricht	Berufsschulen: fachtheoretischer kaufmännischer Unterricht

DIE SPÄTE INSTITUTIONALISIERUNG DER BERUFSSCHULLEHRERAUSBILDUNG

Der niedere Stellenwert der Berufsschulen im österreichischen Bildungssystem spiegelt sich auch in der Ausbildungsentwicklung der an diesen Schulen tätigen Lehrkräfte wider, die lange Zeit keine eigenständige Lehrerschaft repräsentierten. Für den Unterricht an Fortbildungsschulen wurden zunächst Volks- und Bürgerschullehrer/-innen herangezogen und in weiterer Folge aufgrund der zunehmenden Verfachlichung immer mehr Fachkräfte aus Wirtschaft und Verwaltung (vgl. MEISTER 1960, S. 74). Das erforderte alsbald für alle Fortbildungsschullehrkräfte spezifischere Ausbildungsmaßnahmen, die auch pädagogische Aspekte berücksichtigen sollten. In sogenannten Fortbildungsmusterschulen wurden daher diese Lehrenden in Kursen qualifiziert. Die Kosten dafür teilten sich der Staat und die Länder, wobei letztere vor allem für die Freistellung der Lehrkräfte vom Unterricht aufkommen mussten, nachdem die Kurse überwiegend von bereits an diesen Fortbildungsschulen tätigen Lehrenden parallel zum Unterricht besucht wurden (vgl. HANKIEWICZ 1972, S. 57).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts verbesserte sich die Ausbildungssituation der Berufsschullehrer/-innen zunehmend: Die Kurse wurden stetig ausgebaut und Anfang der 1920er-Jahre wurde ein Fortbildungsschulrat installiert, der die Lehrkräfte vertragsmäßig bestellte (vgl. HANKIEWICZ 1972, S. 57 f.). Die zunehmende Reglementierung der Ausbildung ermöglichte die Entwicklung eines eigenen Stands von Fortbildungsschullehrer/-innen, die vollbeschäftigt tätig sein konnten und entsprechend der absolvierten Ausbildung bezahlt wurden (vgl. HANKIEWICZ 1972, S. 59).

Tabelle 2 Aktuelle Studienstruktur des Bachelorstudiums für Berufsschulpädagogik

1./2. Semester	3./4. Semester	5./6. Semester
Berufsbegleitendes Teilzeitstudium an der PH	Vollzeitstudium an der PH	Berufsbegleitendes Teilzeitstudium an der PH
Unterrichtstätigkeit • mind. sechs Jahreswochenstunden*	Dienstfreistellung durch den/die Dienstgeber/-in	Unterrichtstätigkeit • mind. sechs Jahreswochenstunden*

* Sechs Jahreswochenstunden entsprechen ca. einem Viertel einer Vollbeschäftigung von Berufsschullehrkräften.

Quelle: MATHIES (2012) in Anlehnung an SCHAFFENRATH (2008, S. 277)

Die Fortbildungsschulgesetze schrieben dennoch keine starren Qualifikationsmodelle für Lehrkräfte an diesen Institutionen vor, was darauf zurückzuführen ist, dass einerseits der Unterricht an Fortbildungsschulen großteils noch ein Nebenamt für Lehrer/-innen anderer Schulen war und dass andererseits dadurch eine flexible Handhabung der Einbeziehung von Fachexperten aus der Wirtschaft möglich war (vgl. auch ROHRINGER 1970, S. 92 ff.).

Nach dem Zweiten Weltkrieg dauerte es fast 20 Jahre, bis sich die damaligen Regierungsparteien¹ im Schulgesetzwerk 1962 über die Gestaltung der Pflichtschullehrerausbildung einigten: Es wurden Pädagogische Akademien installiert, die die im schulischen Bereich angesiedelten Lehrerbildungsanstalten ablösen. Damit wurde aber eine hochschulische Ausbildung verhindert (vgl. SCHEIPL/SEEL 1988, S. 40 ff.). Die Berufsschullehrerausbildung, die als Pflichtschullehrerausbildung galt, fiel ebenso unter dieses Gesetz, wurde aber in den vorgelagerten Diskussionen und Auseinandersetzungen kaum erwähnt. Es verwundert deshalb nicht, dass es weitere 14 Jahre dauerte, bis diese spezifische Ausbildung an Berufspädagogischen Akademien im Jahr 1976 institutionalisiert wurde. Bis dahin wurden nur Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung für den Unterricht an Berufsschulen und an Berufspädagogischen Instituten angeboten (vgl. ROHRINGER 1970, S. 120 ff.). Maßgeblich für eine Ansiedlung der Berufspädagogischen Akademien im postsekundären Schulbereich – und nicht im tertiären Hochschulsektor – war u. a. der umfassende, historisch bedingte, berufs- und schulpraktische Bezug der bestehenden Ausbildung. Jeder Versuch, Praxisanteile in die etablierten wissenschaftlichen Ausbildungen zu integrieren, galt „als Gefährdung der Lehrqualität und als Behinderung für eine Anerkennung des Lehramtsstudiums“ (WILDT 2000, S. 3). Damit aber fehlte den Akademien – im Vergleich zu den Universitäten – eine gesetzliche Regelung für den Bereich der inneren Ordnung (wie vor allem Lehrfreiheit, Verbindung von Forschung und Lehre, pädagogische Autonomie u. Ä.).

¹ Schulgesetze stehen in Österreich im Verfassungsrang und bedürfen deshalb einer Zweidrittelmehrheit im Parlament.

Der Weg in den tertiären Bildungssektor – die aktuelle Organisationsstruktur

Der Weg der österreichischen Berufsschullehrerausbildung in den tertiären Bildungssektor wurde mit dem Akademien-Studiengesetz (AStG), das aufgrund gesamteuropäischer Bildungsentwicklungen 1999 in Kraft trat, vorbereitet. Vor allem der Bologna-Prozess beeinflusste fortan die Lehrerausbildungssysteme: Es besteht Konsens darüber, dass die Lehrerausbildung im tertiären Bildungssektor anzusiedeln ist, weil vorhandene Niveauabstufungen ihren Ursprung in einem historisch tradierten Bildungsverständnis haben, das zumindest konzeptuell überwunden ist (vgl. BAUMERT u. a. 2007, S. 12).

Mit dem 2005 in Kraft getretenen „Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien“ wurde daher die gesamte Pflichtschullehrerausbildung in Österreich strukturell im tertiären Bildungsbereich verankert.

Seit dem Studienjahr 2006/2007 werden Berufsschullehrer/-innen nunmehr an Pädagogischen Hochschulen, die aus den Akademien hervorgegangen sind, im Studiengang Berufsschulpädagogik in einem dreijährigen Studium zum ‚Bachelor of Education‘ (Lehramt für Berufsschulen) ausgebildet. Allerdings werden nur im Dienst stehende, also bereits unterrichtende Fachexperten, die nach wie vor eine entsprechende Wirtschaftspraxis mitbringen müssen, ins Studium aufgenommen. Die Studierenden sind somit – wie bisher – ab dem ersten Studientag gleichzeitig im Unterricht als Lehrende tätig und werden als Lernende für das Unterrichten ausgebildet. Das führt zu einer besonderen Studienorganisation (vgl. Tab. 2).

Das erste und das letzte Jahr der Ausbildung werden berufsbegleitend an einer PH angeboten, sodass parallel an der Berufsschule unterrichtet werden kann. Das dritte und vierte Semester sind als Vollzeitstudium zu absolvieren. Um dies ohne Einkommenseinbußen für die oftmals bereits seit langem berufstätigen Fachexperten gewährleisten zu können, werden diese Studierenden vom Dienstgeber von der Unterrichtstätigkeit an der Berufsschule unter Fortzahlung des Gehalts beurlaubt.

Damit wurde vom Gesetzgeber trotz des hohen Praxisanteils in der Ausbildung und unter Beibehaltung entsprechender Wirtschaftspraxis als Zulassungsvoraussetzung ein erster Schritt in Richtung „Professionalisierung durch Akademisierung“ auf struktureller Ebene gesetzt. Die Verankerung an PHs als dem Ministerium nachgeordnete Dienstbehörden konserviert allerdings den politischen Steuerungseinfluss. Diese Struktur widerspricht damit einer echten universitären Autonomie und wird – ebenso wie die bisherige Beschränkung der Ausbildungsmöglichkeiten für Berufsschullehrer/-innen an PHs auf ein Bachelorstudium – entsprechend kritisch diskutiert (vgl. MATHIES 2012, S. 212).

Aktuelle bildungspolitische Intentionen und kritische Einschätzung

Nach langer Diskussion wurde 2012 die Umsetzung eines Konzepts beschlossen, das unter dem Namen „PädagogInnenbildung NEU“ firmiert und eine Bologna konforme Reform der gesamten Lehrerausbildung in Österreich anstrebt. Es legt u. a. die Akademisierung der gesamten Pflichtschul- und damit auch der Berufsschullehrerausbildung bis zum Masterniveau fest (vgl. BMWF/BMUKK 2012). In diesem Konzept ist die Ausweitung des Bachelorstudiums auf vier Jahre und 240 EC festgelegt. Eine zwischen Bachelor- und Masterstudium angesiedelte Induktionsphase (Berufseinführungsphase) repräsentiert die Schnittstelle zwischen wissenschaftlichem Studium und umfassender Arbeit im pädagogischen Berufsfeld. Erst der Abschluss des Masterstudiums berechtigt zur allein verantwortlichen Lehrtätigkeit.

Für Berufspädagoginnen/-pädagogen, worunter zunächst alle Lehrkräfte berufsbildender Schulen – also auch der beruflichen Vollzeitschulen – subsumiert werden, werden in allen Teilbereichen des Studiums differenzierte Maßnahmen mit Blick auf die berufspädagogische Ausrichtung gefordert (vgl. SCHNIDER u. a. 2011, S. 15). Es besteht bspw. die Möglichkeit, die Induktionsphase, die angesichts ihrer organisatorischen Herausforderung heftig umstritten ist, über die gesamte Studiendauer auszuweiten, sodass ein Studium weiterhin berufs begleitend absolviert werden kann und auch für Fachexperten aus der Wirtschaft attraktiv bleibt. Unterschiede innerhalb der Gruppe der Berufspädagoginnen/-pädagogen gibt es entlang der Zulassungsvoraussetzungen für die spätere Unterrichtstätigkeit an bestimmten Schultypen, wobei in jedem Fall drei Jahre Wirtschaftspraxis erforderlich sind (vgl. SCHNIDER u. a. 2011, S. 9).

Darin zeigt sich zwar, dass die für eine berufspädagogische Eignung wesentliche Wirtschaftspraxis weiterhin vorgesehen ist, über den Einsatz von Berufspädagoginnen/-pädagogen an den unterschiedlichen Schulen bzw. zur Durchlässigkeit zwischen den Schultypen werden aber keine Aussagen getroffen. Damit bleibt in diesem Konzept offen, ob es zu einer Gleichstellung aller Berufspädagoginnen/-pädagogen kommen wird.

Das lässt sich u. a. damit begründen, dass das gesamte Lehrerdienstrecht in Österreich derzeit politisch neu verhandelt wird. Es dürfte den politisch Verantwortlichen bewusst sein, dass eine erfolgreiche Umsetzung des Konzepts ‚PädagogInnenbildung NEU‘ begleitender Änderungen von Rahmenbedingungen bedarf, mit denen die historisch gewachsene Hierarchisierung in der Lehrer/-innen-Ausbildung beseitigt wird.

Mit dieser Absicht und mit Blick auf die bisher erfolgten strukturellen Änderungen steht aber nicht nur ein neues Lehrerdienstrecht zur Diskussion:

Mit den PHs gibt es neben den Universitäten einen zweiten Anbieter für die Lehrerausbildungen im tertiären Bildungssektor. Dessen Verantwortungsübernahmen im Rahmen der Umsetzung der ‚PädagogInnenbildung NEU‘ wird noch zu klären sein. Hier zeichnen sich bereits Interessenskonflikte ab, deren Ausgang letztendlich von den zukünftigen politischen Machtverhältnissen geprägt sein wird. Gerade für die spezifische Ausbildung von Berufsschullehrern/-innen wird es notwendig sein, dienst- und besoldungsrechtliche Regelungen zu finden, die nicht nur Fachexperten aus der Wirtschaft ein Studium, sondern auch eine Gleichstellung mit universitär ausgebildeten Berufspädagoginnen und -pädagogen ermöglichen. Ansonsten bleibt auch die intendierte Akademisierung bis zum Masterniveau nur eine äußere Etikettierung – unabhängig davon, wie die inhaltliche Professionalisierung gelingen mag. ■

Literatur

- BAUMERT, J. u. a.: *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase.* Düsseldorf 2007 – URL: www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/rektorat/infos/broschuere_baumert.pdf (Stand: 04.04.2013)
- BMWF/BMUKK: *Regierungsprojekt „PädagogInnenbildung NEU“. Start der Umsetzung.* Wien 2012
- HANKIEWICZ, E.: *Die österreichische Berufsschule. Ursprung und Werden.* Wien 1972
- MEISTER, R.: *Österreichs Unterrichtsverwaltung und Unterrichtsanstalten 1760–1960.* In: KOLBANEK, A. (Hrsg.): *200 Jahre österreichische Unterrichtsverwaltung.* Wien 1960, S. 67–98
- MATHIES, R.: *Die Professionalisierung kaufmännischer BerufsschullehrerInnen in Österreich. Ein kritisch-konzeptioneller Beitrag zur Hochschuldidaktik.* Norderstedt 2012
- OELKERS, J.; OSER, F.: *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards.* Chur, Zürich 2001
- OSTENDORF, A.; MATHIES, R.: *Struktureller Wandel der BerufsschullehrerInnen-Ausbildung in Österreich.* In: *bwp@ – Österreich Spezial 2008* – URL: www.bwpat.de/ATspezial/ostendorf_mathies_atspezial.pdf (Stand: 04.04.2013)
- ROHRINGER, J.: *Der österreichische Berufsschullehrer. Entwicklung und Auftrag eines Lehramtes.* Salzburg 1970
- SCHAFFENRATH, M.: *Kompetenzorientierte Berufsschullehrerbildung in Österreich. Das Lernaufgabenprojekt als Innovationsmotor.* Bielefeld 2008
- SCHIEPL, J.; SEEL H.: *Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945–1987.* Graz 1988
- SHELTON, A.: *Einführung in die Berufspädagogik.* 2. Auflage. Stuttgart 1994
- SCHNEIDER, W.: *Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht.* In: EULER, D.; SLOANE, P. F. E. (Hrsg.): *Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte.* Pfaffenweiler 1997, S. 1–26
- SCHNIDER, A. u. a.: *PädagogInnenbildung NEU. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe.* Wien 2011 – URL: www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf (Stand: 04.04.2013)
- WILDT, J.: *Reflexives Lernen – wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen in einer reformierten Lehrerbildung.* Dortmund 2000 – URL: www.u-asta.uni-freiburg.de/engagement/referate/lehramt-referat/Grundsatzpapiere/wildt (Stand: 04.04.2013)



Das DQR-Niveau auf den Abschlusszeugnissen ausweisen

JOHANNA MÖLLS

Leiterin des Referats „Recht/Organisation/Qualitätsentwicklung“ im BIBB

► **Der Deutsche Qualifikationsrahmen steht für Transparenz und Mobilität. Deutsche Bildungsabschlüsse sollen untereinander und mit europäischen Bildungsabschlüssen verglichen werden können, um den transnationalen Austausch auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu verbessern. Dies sind vergleichsweise abstrakte Ziele. Doch wie kann der DQR auch für den Einzelnen fassbar werden? Mit der Ausweisung des DQR-Niveaus auf Abschlusszeugnissen wäre ein wichtiger Schritt getan. Die zur Umsetzung dieser Maßnahme noch zu klärenden Fragen sind Gegenstand dieses Beitrags.**

RELEVANZ DES DQR AUF INDIVIDUELLER EBENE

Informationskampagnen, die die Bekanntheit und Akzeptanz des DQR erhöhen sollen, beziehen sich zunächst auf die abstrakteren Ziele und allgemeinen Zuordnungen von Bildungsabschlüssen zu den DQR-Niveaus. Damit der DQR jedoch auch beim Einzelnen Wirkung entfalten und vom Einzelnen gewinnbringend genutzt werden kann, bedarf es eines konkreten Bezugs zwischen individuell erworbenem Bildungsabschluss und dem DQR.

Das DQR-Niveau soll daher auf dem persönlichen Qualifikationsnachweis – dem Abschlusszeugnis – ausgewiesen werden. Auf diese Weise können Absolventinnen und Absolventen ihren persönlich erworbenen Bildungsabschluss im Rahmen der DQR-Struktur einordnen und sich so in Bezug auf mögliche Weiterbildungen, andere Bildungsgänge und/oder Arbeitsangebote besser einschätzen. Vor allem aber haben sie auf dem Arbeitsmarkt die Möglichkeit, den Bezug zu anderen Bildungsabschlüssen im

Gefüge des jeweiligen Bildungssystems her- und darzustellen. Dieses ist z. B. dann hilfreich, wenn der eigene Abschluss bei einem potenziellen Arbeitgeber im Ausland unbekannt ist.

So sieht bereits die Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008¹ vor, Maßnahmen zu erlassen, damit bis 2012 alle neuen Qualifikationsbescheinigungen über die nationalen Qualifikationssysteme einen klaren Verweis auf das zutreffende Niveau des EQR enthalten.

GRUNDLAGEN UND AKTEURE

Während entsprechende Verweise auf Berufsschulzeugnissen durch die Länder vorzusehen sind, sind die zuständigen Stellen dafür verantwortlich, eine solche Ergänzung auf ihren Abschlusszeugnissen vorzunehmen. Hierzu hat der Hauptausschuss des BIBB mit der am 13. Dezember 2012 beschlossenen Änderung der Musterprüfungsordnungen die Voraussetzungen geschaffen (vgl. SPILLNER 2013). Orientiert an diesen Musterprüfungsordnungen erlassen oder ändern die zuständigen Stellen ihre jeweiligen Prüfungsordnungen, die wiederum Grundlage für die Ausstellung der Abschlusszeugnisse sind. Aufgenommen wurde, dass im „Prüfungszeugnis ... ein Hinweis auf die vorläufige Einordnung des Abschlusses im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) und das sich aus der Verknüpfung des DQR mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) ergebende EQR-Niveau enthalten sein [soll].“²

Diese Ergänzung der Musterprüfungsordnungen wurde am 25. Januar 2013 im Bundesanzeiger veröffentlicht. Sie ist Appell an die zuständigen Stellen, ihre jeweiligen Prüfungsordnungen anzupassen. Dieser wird von den zuständigen Stellen auch aufgegriffen. Die Bereitschaft, das DQR-Niveau auf den Abschlusszeugnissen auszuweisen, ist trotz noch zu klärender Punkte vorhanden.

OFFENE FRAGEN

Bis auf allen Abschlusszeugnissen das DQR-Niveau ausgewiesen werden kann, sind noch Fragen zu klären. So wird immer wieder nach der rechtlichen Verankerung des DQR und der DQR-Zuordnungen im staatlichen Gefüge gefragt. Die ersten Zuordnungen von Bildungsqualifikationen erfolgten zunächst im Wege einer nicht förmlichen Erklärung der Spitzenvertreter von Bund, Ländern und Sozialpartnern am 31. Januar 2012. So wurde z. B. für die berufliche Erstausbildung eine Zuordnung nach der regelmäßigen Ausbildungsdauer vorgenommen.³ Der alle maßgeblichen Akteure vereinende Arbeitskreis DQR (vgl. ESSER 2012, S. 47) hat im Nachgang zu dieser Erklärung angeregt, alle relevanten Beteiligten zu einer förmlichen Erklärung zusammenzubringen, um der Zuordnung mehr Verbindlichkeit zu geben. Der daraufhin im Mai 2013 verabschie-

dete gemeinsame Beschluss von KMK, BMBF, BMWi und der Wirtschaftsministerkonferenz zum DQR⁴ schafft die für die konkrete Formulierung des DQR-Niveaues auf Abschlusszeugnissen nötige Zitierfähigkeit und hat als Bund-Länder-Beschluss formal juristisch einen höheren rechtlichen Stellenwert als die genannte Erklärung vom 31. Januar 2012.

Weiter wird die Verwendung einer einheitlichen Formulierung über die Zuordnung des individuellen Bildungsabschlusses zu einem DQR-Niveau auf dem jeweiligen Qualifikationsnachweis als hilfreich angesehen. Die durch den Hauptausschuss ergänzten Musterprüfungsordnungen appellieren nur daran, die DQR-Zuordnung an sich auszuweisen. Eine konkrete Vorgabe zur Formulierung machen sie nicht. Die Formulierung auf Abschlusszeugnissen für absolvierte Berufsausbildungen im dualen System sollte u. a. unter den Dachorganisationen der Kammern abgestimmt und an die Kammern weitergegeben werden. Im Interesse von Einheitlichkeit sollte die Formulierung ebenfalls für andere zuständige Stellen und darüber hinaus bildungsbereichsübergreifend verwendet werden.

Allerdings sind noch nicht alle Bildungsabschlüsse in der beruflichen Bildung einem DQR-Niveau zugeordnet. Im Fortbildungsbereich kann z. B. nicht in derselben Schlüssigkeit wie bei der Erstausbildung auf die Ausbildungsdauer rekuriert werden. Daher muss hier gesondert eine Prüfung erfolgen, die den erzielten Fortbildungsabschluss zu anderen Fortbildungs- oder Hochschulabschlüssen in Beziehung setzt. Weiter steht die Niveauzuordnung des Abiturs aus.⁵

Nicht zuletzt ist zur vollständigen Implementierung des DQR auch noch der Erlass einer Sammeländerungsverordnung für Fortbildungsabschlüsse gemäß § 53 BBiG/ § 42 HwO nötig.

DQR SCHRITT FÜR SCHRITT UMSETZEN

Unabhängig von diesen noch zu klärenden Fragen und vorzunehmenden Zuordnungen wird es jedoch als unschädlich bewertet, unstreitig zugeordnete Bildungsabschlüsse schon zum jetzigen Zeitpunkt auf den Qualifikationsnachweisen auszuweisen. So weist z. B. auch das BIBB-Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe ab diesem Jahr das DQR-Niveau der beruflichen Erstausbildungen aus. An den Stellen, an denen die Absolventinnen und Absolventen und Betriebe bereits von der beabsichtigten überstaatlichen Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen profitieren können, sollten ihnen das ermöglicht werden. Wann es jedoch erstmalig dazu kommen wird, Abschlusszeugnisse in der beruflichen Bildung mit dem DQR-Niveau auszuweisen, kann heute noch nicht gesagt werden. Letztlich bestehen auch noch nicht fachliche Hürden, wie die technische Umstellung der Zeugnisformulare. Auch hierfür muss die nötige Zeit eingeplant werden.

Wichtig bleibt, das komplexe, immer noch neue Instrument DQR Schritt für Schritt zu implementieren und mögliche Anpassungen dort vorzunehmen, wo es bereits möglich ist. Parallel dazu kann die Klärung der noch offenen Punkte in Angriff genommen werden.

In jedem Fall hilfreich für das Ziel, das jeweilige DQR-Niveau auf einem Abschlusszeugnis auszuweisen, werden die o. g. kommenden Informationskampagnen zur Verbreitung des DQR und der Zuordnung von Qualifikationen zu den DQR-Niveaus sein. Denn neben den Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung sollten insbesondere potenzielle Arbeitgeber Kenntnis vom EQR/DQR als Hilfsmittel für die Befähigungseinschätzung von möglichen Stellenbewerbern haben. Über Informationskampagnen zum EQR/DQR allgemein kann somit bei Qualifikationsnachweisen auch das Augenmerk auf konkrete Niveau-Zuweisungen und damit deren Nutzen in der Praxis erhöht werden. Sie sind damit ein wichtiger Baustein bei der Verwirklichung der DQR-Ziele. ■

1 Vgl. <http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2008:111:som:de:html> (Stand: 11.04.2013)

2 Richtlinie gemäß § 47 Abs. 3 BBiG des Hauptausschusses des BIBB Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen (HA-Empfehlung 120) § 27 Abs. 2 S. 2; Richtlinie gemäß § 38 Abs. 3 HwO des Hauptausschusses des BIBB Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Gesellen- und Umschulungsprüfungen (HA-Empfehlung 121) § 27 Abs. 2 S. 2; Richtlinie des Hauptausschusses des BIBB Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gem. § 42 c Abs. 1 i. V. m. § 38 HwO (HA-Empfehlung 127) § 24 Abs. 2 S. 2; Richtlinie des Hauptausschusses des BIBB Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gem. § 56 Abs. 1 i. V. m. § 47 Abs. 1 BBiG (HA-Empfehlung 128) § 24 Abs. 2 S. 2 – URL: www.bibb.de/de/32327.htm (Stand: 11.04.2013)

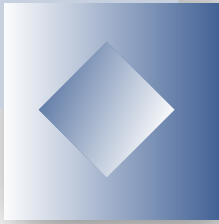
3 Vgl. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-weg-f%C3%BCr-die-einf%C3%BChrung-des-deutschen-qualifika_gq21_oohc.html (Stand: 11.04.2013)

4 Vgl. www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges_hgnueyd.html (Stand: 16.05.2013)

5 Vgl. Fußnote 2.

Literatur

- ESSER, F.-H.: Die Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens. In: BWP 41 (2012) 3, S. 47–51 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/6870 (Stand: 11.04.2013)
- SPILLNER, G.: Bericht über die Sitzung 3/2012 des Hauptausschusses am 13. Dezember 2012 in Bonn. In: BWP 42 (2013) 1, S. 54 f. – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/id/7015 (Stand: 11.04.2013)



Bericht über die Sitzung 1/2013 des Hauptausschusses am 13. März 2013 in Bonn

GUNTHER SPILLNER

Leiter Büro Hauptausschuss im BIBB

► Die letzte Sitzung der achten Amtsperiode des Hauptausschusses fand unter Leitung von **MONIKA WENZEL**, Beauftragte des Landes Hessen, statt und hatte folgende thematische Schwerpunkte: die Beratung über die aktuelle Ausbildungsplatzsituation und die Stellungnahme zum Entwurf des Berufsbildungsberichts 2013, die internationale Berufsbildungscooperation sowie das Thema digitale Medien in der Berufsausbildung.

BERUFSBILDUNGSBERICHT 2013 UND AKTUELLE AUSBILDUNGSPLATZSITUATION

Aus Sicht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) kann die Lage am Ausbildungsstellenmarkt als strukturell gefestigt eingeschätzt werden, wenn auch gegenüber dem Vorjahr ein leichter Rückgang der Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge zu verzeichnen sei. Passungsprobleme nähmen zu, wofür Branchen- und regionale Gründe verantwortlich seien. Positiv sei, dass die Zahl der Altbewerber/-innen und der Menschen im Übergangssystem rückläufig sei. Dass die Quote der Ausbildungsbetriebe weiter gesunken sei, sei auf den Abbau an Ausbildungsplätzen bei Klein- und Kleinstbetrieben zurückzuführen. Man müsse Wege finden, wie man dieser Entwicklung sinnvoll entgegenwirken könne. Die Arbeitgeberseite hob hervor, dass von einem nachlassenden Engagement der Wirtschaft keine Rede sein könne. Verstärkt gingen Unternehmen gezielt auf schwächere Jugendliche zu, um ihren Fachkräftebedarf zu decken. Beste Chancen biete hierfür das Instrument der Einstiegsqualifizierung. Einen wesentlichen Anteil an der guten Ausbildungssituation habe die konstruktive Zusammenarbeit im Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs. Die Arbeitnehmerseite bezeichnete es als alarmierend, dass die Zahl der

Ausbildungsverträge die niedrigste seit der Wiedervereinigung sei. Nur zwei Drittel der Ausbildungsinteressierten seien in Ausbildung gemündet. Die Ländervertreter/-innen wiesen auf starke Veränderungen und die zunehmende Heterogenität des Ausbildungsstellenmarkts hin. Auf die Stärkung der geregelten Fortbildung sollte ein größeres Gewicht gelegt werden. Von allen Gruppen wurde betont, dass darüber nachgedacht werden müsse, wie man Betriebe besser bei der Ausbildung schwächerer Jugendlicher unterstützen könne. Die gemeinsame Stellungnahme des Hauptausschusses zum Entwurf des Berufsbildungsberichts samt ergänzender Voten der Bänke ist als BIBB-Pressemitteilung 10/2013 vom 14.3.2013 veröffentlicht worden.¹

INTERNATIONALE BERUFSBILDUNGSKOOPERATIONEN

Für das BMBF erinnerte Thomas Sondermann daran, dass die duale Berufsbildung in letzter Zeit deutlich an internationaler Anerkennung und Nachfrage gewonnen habe. Es gehe bei der internationalen Berufsbildungscooperation nicht um einen Export des dualen Systems in andere Staaten, sondern um die Vermittlung geeigneter dualer Elemente, wenn und wo dies gewollt sei und auf fruchtbaren Boden falle. Ein runder Tisch sei eingerichtet worden, um die Aktivitäten der verschiedenen Akteure der internationalen Berufsbildungscooperation – Bundesressorts, Kamerorganisationen, Sozialparteien, Länder – aufeinander abzustimmen. Im BIBB werde eine Zentralstelle als Geschäftsstelle des runden Tisches eingerichtet. Sprecher/-innen aller Bänke begrüßten die Einrichtung des runden Tisches. Da die duale Berufsbildung ein gemeinsames Anliegen aller Beteiligten und Bänke sei, sollte die Zentralstelle auch einem integrativen Ansatz dienen und als Servicestelle allen Akteuren und Experten/-innen vor Ort Unterstützung gewähren.

DIGITALE MEDIEN UND LERNORTKOOPERATION

Prof. Dr. MICHAEL HEISTER, Leiter der Abteilung Förderung und Gestaltung der Berufsbildung im BIBB, informierte einfühend über die Rolle des BIBB bei dem berufsübergreifenden Konzept zur Initiierung von Lernortkooperationen auf Basis digitaler Medien. Das BIBB begleite Fördermaßnahmen des BMBF in diesem Bereich und unterstütze den Transfer fachlich besonders geeigneter Konzepte in die Berufsbildungspraxis. Anschließend stellte Prof. Dr. FALK HOWE, Institut Technik und Bildung der Universität Bremen, seine Arbeit vor. Diese beruhe auf langjähriger Forschungs- und Entwicklungsarbeit zum E-Learning. Daraus sei gemeinsam mit Prof. Dr. SÖNKE KNUTZEN von der Technischen Universität Hamburg-Harburg das berufswissenschaftliche E-Learning-Konzept der Kompetenzwerkstatt entstanden. Dieses Konzept biete Instrumente und Methoden zur Gestaltung eines arbeitsprozessorientierten,

¹ Vgl. www.bibb.de/de/63684.htm (Stand: 15.04.2013).

softwaregestützten Lernens und Lehrens an. Aus der Kompetenzwerkstatt stellte er mit dem E-Portfolio einen berufsübergreifenden Ansatz zur Initiierung von Lernortkooperationen auf Basis digitaler Medien (mobile Endgeräte) vor. Das E-Portfolio unterstütze eine „Lernortkooperation im Kopf“ der Auszubildenden. Er betonte, dass das Konzept digitale Medien als integratives Element innerhalb von Lern- und Arbeitsaufgaben zu sehen sei. Sprecher/-innen aller Bänke bezeichneten die vorgestellten Ergebnisse als interessant und begrüßten das Konzept, in dessen Zusammenhang man über viele Verbindungsmöglichkeiten zu weiteren inhaltlichen und technischen Angeboten nachdenken könne.

REGELAUSBILDUNGSDAUER IN DUALEN AUSBILDUNGSBERUFEN

Das BMWi hatte eine Studie zur Entwicklung von Kriterien zur Ermittlung der erforderlichen Ausbildungsdauer von Ausbildungsberufen nach BBiG/HwO in der gewerblichen Wirtschaft vergeben, deren Ergebnisse vorliegen. Die INTERVAL GmbH, die das Gutachten erstellt hatte, schlägt zwölf Kriterien vor, anhand derer die Sachgerechtigkeit einer längeren als dreijährigen Ausbildungsdauer künftig überprüft werden sollte. Alle dreieinhalbjährigen Berufe, die zum 1. August 2013 in Kraft treten sollen, werden kurzfristig vom BIBB auf die Angemessenheit der Ausbildungsdauer hin untersucht und daraufhin unbefristet verordnet. Die Bänke sollen sich möglichst rasch mit dem BMWi und den Auftragnehmern der Studie zusammensetzen und die Kriterien des Gutachtens daraufhin abwägen, ob und inwieweit sie künftig in Erarbeitungsverfahren zu Ausbildungsordnungen berücksichtigt werden sollen.

WEITERE THEMEN

Der Vorsitzende der Arbeitsgruppe DQR/ECVET des Hauptausschusses, Dr. VOLKER BORN, erinnerte an die Vereinbarung von Bund, Ländern und Sozialpartnern über die Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens vom 31. Januar 2012, mit der ein wichtiger Meilenstein im Rahmen des DQR erreicht worden sei. Nachgedacht werden müsse nunmehr verstärkt über eine rechtliche „Fundierung“ des DQR.

Der Hauptausschuss setzte eine Arbeitsgruppe ein, die die Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung vom 16. März 1976 zu Kriterien und Verfahren für den Erlass von Fortbildungsordnungen und deren Gliederung und die Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 18. Mai 1979 für Fortbildungsregelungen der zuständigen Stellen überarbeiten soll.

Er beschloss Verordnungen über die Berufsausbildung Fertigungsmechaniker/-in, Stanz- u. Umformmechaniker/-in, Milchwirtschaftliche/-r Laborant/-in, Orthopädietechnikmechaniker/-in, Weintechnologen/-in, Mediengestalter/-in Digital und Print sowie Klempner/-in. Zugestimmt wurde



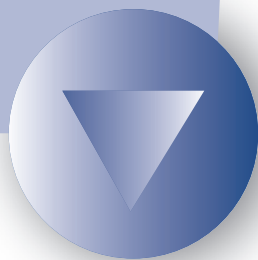
Gruppenfoto mit den scheidenden Mitgliedern INGRID SEHRBROCK (1. Reihe, 2. v. l.) und WOLFGANG HERBST (rechts daneben). Foto: BIBB/E.S.

auch der Verordnung über die zweijährige Berufsausbildung Fachkraft Metalltechnik. Angenommen wurde schließlich die Vierte Verordnung zur Änderung von Fortbildungsprüfungsverordnungen.

Unter dem Tagesordnungspunkt Informationen aus dem BIBB präsentierten PETRA STEINER und BETTINA VON BRAUCHITSCH das Prüfer-Portal als Informations- und Kommunikationsplattform für aktive und zukünftige Prüfer/-innen. KATRIN LOCKER, IG BCE, zeigte sich begeistert von dem Angebot und verwies auf entsprechende Rückmeldungen aus ihrer Organisation; das Prüferportal biete Akteuren im Prüfungsgeschehen eine ideale Plattform und könne von allen Beteiligten auch ihrerseits für die Verbreitung von Informationen und Angeboten hervorragend genutzt werden. Anschließend stellten MICHAEL HÄRTEL und FRANZISKA KUPFER das Forum für Ausbilder/-innen „foraus.de“ des BIBB vor.

PERSONALIEN

INGRID SEHRBROCK, stellvertretende Vorsitzende des DGB und seit dem Jahr 2000 Mitglied des Hauptausschusses, nahm zum letzten Mal vor ihrem Ausscheiden an einer Sitzung des Hauptausschusses teil. Sie war in den Jahren 2000, 2003, 2006, 2009 und 2012 Vorsitzende des Hauptausschusses. Auch WOLFGANG HERBST, dbb, Mitglied im Hauptausschuss seit 2001, nahm zum letzten Mal teil. Beide wurden von der Vorsitzenden, dem Präsidenten und Sprechern aller Bänke für Ihr Engagement und ihre Verdienste ausgiebig gewürdigt. Als neues Mitglied wurde MANFRED HUMPERT, Leiter der beruflichen Erstausbildung von Vodafone, begrüßt. Er ist neuer Sprecher der Gruppe der Beauftragten der Arbeitgeber (als Nachfolger von DR. BERND BAASNER). Die Beauftragten der Länder Brandenburg, UTE TENKHOF, Mecklenburg-Vorpommern, GEORG NORMANN, und Saarland, ELISABETH BENEDYCZUK, wechseln mit Beginn der neuen Amtsperiode auf die Stellvertreterposition. ■



Leitsätze zur Lehrlingsausbildung

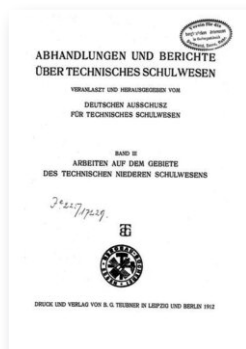
ANNA LAMBERT

Wiss. Mitarbeiterin an der Professur für Berufsbildung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg

Arbeiten auf dem Gebiete des technisch niederen Schulwesens (Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen – Band III)

DATSCH (Hrsg.)

B. G. Teubner Verlag Leipzig und Berlin 1912, 306 Seiten



HINTERGRUND

In mehreren Bänden unter dem Titel „Die Abhandlungen und Berichte über technisches Schulwesen“ stellte der 1908 vom „Verein Deutscher Ingenieure“ (VDI) und vom „Verband Deutscher Maschinenbauanstalten“ (VDMA) gegründete „Deutsche Ausschuss für Technisches Schulwesen“ (DATSCH) das technische

Schulwesen dar. Nach den abgeschlossenen Untersuchungen zum „technischen mittleren Schulwesen“ in Band I (1910) und Band II (1911) befasst sich Band III (1912) mit Fragen zum „technischen niederen Schulwesen“ und der Lehrlingsausbildung. Hintergrund des dritten Bandes ist der zunehmende Bedarf an qualifizierten Facharbeitern in der immer größer werdenden und wichtigsten Gruppe im Beschäftigungssystem – der Industrie. Die Qualität der im Handwerk ausgebildeten Arbeiter hielt den Anforderungen der Industrie nicht stand (S. 211). Daraus resultierte der Anspruch des DATSCH, die Wünsche der Industrie darzulegen, um eine systematische Ausbildung des neuen Fabrikarbeitertypus zu initiieren.

ABHANDLUNGEN UND BERICHTE ÜBER TECHNISCHES SCHULWESEN: BAND III

Der dritte Band setzt sich chronologisch aus Berichten, Protokollen, Sitzungen und Verhandlungen des Arbeitsaus-

schusses zusammen. Beginnend mit der Berichterstattung des Generaldirektors der Maschinenfabrik Augsburg-Nürnberg, ANTON VON RIEPPEL, zu „Lehrlingsausbildung und Fabriksschulen“ (S. 1–11) wurde auf der II. Gesamtsitzung (1909) des DATSCH beschlossen, diesen Themenbereich in die weiteren Verhandlungen und Untersuchungen des DATSCH mit aufzunehmen. Die darauffolgenden Eindrücke der zahlreichen Schul- und Werkbesichtigungen wurden auf der „Sitzung zu Verhandlungen des Arbeitsausschusses für das niedere Schulwesen“ (1911) von höherrangigen Beamten und Ingenieuren (bspw. Mitarbeiter/-innen der Industrie, Landesgewerberat, Geheimer Regierungsrat) in Einzelberichten vorgestellt (S. 11–98). Aus den Berichten, die einen Erfahrungsaustausch darstellen, formulierte der Arbeitsausschuss eine Anzahl von Leitsätzen, die dem Deutschen Ausschuss und mitarbeitenden Vereinigungen zur Kritik vorgelegt wurden. Neben weiteren Vorträgen zu Werksschulen der Industrie und zur Ausbildung der Lehrer wurden auf der IV. Gesamtsitzung des deutschen Ausschusses von 1911 (S. 129–261) die Leitsätze überarbeitet und in den „bisherigen Arbeiten des Arbeitsausschusses für das niedere Schulwesen“ (S. 208–228) festgehalten. Das Protokoll der IV. Gesamtsitzung (S. 228–261) und der Bericht über die IV. Sitzung (S. 300–306) mit Stellungnahme des Deutschen Ausschusses zum niederen Schulwesen und der endgültigen Fassung der Leitsätze (1912) bilden den Abschluss.

ERGEBNISSE

Mit der Besichtigung von Schulen und Betrieben ist es dem Arbeitsausschuss mit zahlreichen Vertretern der Vereine und Gesellschaften, Reichsbehörden, Bundesstaaten, Industrie, Schulen und Behörden gelungen, erstmals Richtlinien der Lehrlingsausbildung in „Leitsätze“ zusammenzufassen. Unter dem Titel „Die Erziehung und Ausbildung des Nachwuchses der Facharbeiterschaft für die mechanische Industrie (unter besonderer Berücksichtigung der Maschinenindustrie)“ gliedern sich die insgesamt 21 Leitsätze in fünf Bereiche: Allgemeines, die Lehrlingerziehung in der mechanischen Industrie, die Lehrlingsausbildung in der Werkstatt, die schulmäßige Unterweisung der Lehrlinge und die Weiterbildung des Arbeiters. Bereits der Titel „Erziehung und Ausbildung“ erfasst die Intention der neuen Facharbeiteraus- und Weiterbildung im Betrieb und in der Schule – eine Verbindung von fachlicher Bildung und staatsbürgerlicher Erziehung: „(...) eine geordnete Lehrlingsausbildung fördert auch die Erziehung des Arbeiters zum Staatsbürger“ (S. 302). Des Weiteren liefern die Leitsätze wichtige Ergebnisse der Berufssystematik (Lehrzeit, Ablauf, Lehrvertrag, Ausbildungsplan), die eine systematische einheitliche Facharbeiteraus- und Weiterbildung in Deutschland vorstellen.

Für die berufspädagogische Historiografie ist der DATSCH insofern interessant, als mit den zentralen Überlegungen zur Berufssystematik bereits ein steigendes Qualitätsinteresse an Ausbildung gezeigt wurde, welches bis in die Gegenwart anhält. ■

WOLF-DIETRICH GREINERT

Qualification for gainful employment as initial vocational education and training – will this remain the ultimate solution?

There is a growing interest in models of dual and alternating initial vocational education and training in view of the high youth unemployment rates in the southern EU Member States. The author warns, however, against attempting to solve social problems in the short term by transferring the German initial training model. It becomes clear in the historical perspective that this particular arrangement has developed over many years and has entered in the course of time into highly complex interrelations with numerous social subsystems. The author concludes by pointing out that, even in Germany, the problems of youth unemployment and social integration of young people have not been fully solved yet and states the need for reforms.

VOLKMAR HERKNER

Basics of the genesis and development of a regulation of training occupations based on the corporate model

An essential feature of developed vocational education and training systems is the existence of regulatory provisions. Vocational education and training follows certain rules and regulatory principles and involves stakeholders from business and government. That is how quality standards are met and inter-company comparability is ensured. What seems almost self-evident today was not at all commonplace about 100 years ago. The article traces the development of regulated occupations since the beginning of the 20th century. It does so with a view to the stakeholders and the interplay between business and government interests which has significantly shaped this corporate model.

HOLGER REINISCH, MATHIAS GÖTZL

Formation of occupational groups in the field of commercial and business administration occupations from a historical perspective

The increasing importance of commercial activities in the labour market is reflected in the number of commercial training occupations (over 50). How occupations in this sector can be collated in occupational groups depends crucially on the degree of affinity between the occupations to be collated. In this respect it might help to take a look at the history of the development of commercial occupations. Since a high degree of differentiation indicates a low degree of affinity, this article traces the criteria on which the differentiation of the commercial sector was based. Against that background and taking earlier attempts at collating commercial training occupations into consideration, the article finishes by deriving conclusions and providing stimuli for the current debate.

GÜNTER ALBRECHT, GERT ZINKE

The process of transformation in vocational education and training in East Germany

A review with prospects

With the political decision to adopt the Vocational Training Act for the GDR taking effect on 1 September 1990, joint action was called for in vocational education and training as well. The tremendous pace at which the two German states grew together entailed far-reaching consequences and changes for vocational education and training. The article takes an exemplary approach in attempting to take a closer look at this period of vocational education and training in a reunited Germany, which has not been systematically researched as yet. It concludes by pointing out what the uniform federal vocational education and training system has „learned“, or maybe still could learn, from experiences in the time of upheaval.

GÜNTER PÄTZOLD, MANFRED WAHLE

Vocational education and training research: Self-perception of a discipline in the historical perspective

Vocational education and training research is characterised by a large number of stakeholders, research fields and topics, issues and development assignments. Its key objective is to study the interrelations between occupation, gainful employment and education.

These tasks have shaped its self-perception since long before the 1960s. In fact, its history harkens back to the pre-industrial age. To shed light on the guiding themes that have greatly influenced the self-perception of vocational education and training research since Germany's industrialisation, the article uses two examples, both in their own way relevant to vocational training history and still influential today: the German empire and the National Socialist dictatorship.

KARIN BÜCHTER

Fight memory loss!

The five congresses on the history of vocational pedagogy and their contribution to historiographical vocational education and training research

The congresses on the history of vocational pedagogy which were organised in cooperation between university-based vocational educationists and the BIBB in the 1980s and 1990s have made an important contribution to historiographical vocational education and training research, provided ample stimuli for critical reflection and led to new factual arguments. The topics of the congresses were focused on the 19th and the first half of the 20th century. Now, at a time when a reappraisal of vocational education and training history in the post-war years is urgently needed, this is an attempt to revisit the congresses.

PHILIPP GONON

From Kerscheneiner's vocational pedagogy to the European Qualifications Framework – a look back and into the future

Georg Kerscheneiner as a prominent figure in the classical period of vocational and economic education did not want education and occupation to be seen as antagonistic and vocational education as merely occupation-specific education providing professional skills. In view of the European Qualifications Framework, a broad understanding of education and occupation is still of importance today. With reference to the current educational reform discussion, the article deals with the relationship between general and vocational education, a relationship which is at the service of social reform, interconnects professional with general education and has to be redefined again and again.

TANJA MANSFELD, JAN QUAST, FRIEDHELM SCHÜTTE

From the further training school to the virtual classroom

Emergence and modification of vocational learning venues

The educational policy decision to establish so-called further training schools at the end of the 19th century as a complement to apprenticeship with a master craftsman, which was primarily oriented on manual work, formed the basis of the dual training concept with its two learning venues. In the 20th century, the institutional dynamics of the learning venues were mainly shaped by the creation of legal provisions for company and school training and by technological innovations. The article focuses on the systemic level of organised vocational education and training and its institutions (learning venues), the modifications in vocational-pedagogic concepts in reaction to the learning venue problem and the changes with regard to the development of virtual learning worlds.

GÜNTER PÄTZOLD

Company teaching personnel: Looking back at requirements, self-perception and qualification needs in the past century

For various reasons there has so far been only rudimentary systematic historical research dealing in a differentiated fashion with the professional knowledge, structures of action and occupational awareness of company teaching personnel. In taking a look back, the article exemplifies how strongly the assumptions about in-company training activity depend on the respective period's concept of man. In addition, reasons for the comparatively weakly developed professional self-perception of company training staff are discussed. To answer the question of what skills and therefore knowledge vocational trainers need to have in the future, it is necessary to make greater use than hitherto of the insights offered by vocational and economic education research.

REGINE MATHIES

Academisation of vocational school teacher training in Austria

Historical reconstruction and current structural developments as reflected by the intentions of educational policy

Teacher education in Austria is currently undergoing radical academic changes. In 2006 the complete compulsory teacher training – and thus vocational school teacher training as well – was entrusted to the newly established Pedagogical Universities (PH). However, this „institutional surge in professionalism“ towards tertiarisation has so far not been completed because the training tasks assigned to the PH under public law are currently restricted to offering three-year bachelor courses.

The article discusses the historical background of the belated academisation attempts in Austria from a structural perspective and sheds light on the current intentions of educational policy to expand vocational school teacher training to the Master's study level.

Translation: Paul David Doherty, Gobaal Sprachteam Berlin

■ **PROF. DR. GÜNTER ALBRECHT**
Gesellschaft zur Förderung von
Bildungsforschung und
Qualifizierung mbH GEBIFO-Berlin
Cevennenstraße 13, 13127 Berlin
gebifo-berlin@gebifo.de

■ **PROF. DR. KARIN BÜCHTER**
Helmut-Schmidt-Universität
Hamburg
Professur für Berufsbildung
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
buechter@hsu-hh.de

■ **DR. GÜNTER CRAMER**
Zur Horburg 57
21357 Barum-Horburg
cerstin.radkau@t-online.de

■ **MATHIAS GÖTZL**
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Carl-Zeiß-Straße 3, 07743 Jena
m.goetzl@uni-jena.de

■ **PROF. DR. PHILIPP GONON**
Universität Zürich
Professur für Berufsbildung
Beckenhofstr. 35
CH-8006 Zürich
gonon@ife.uzh.ch

■ **PROF. DR. WOLF-DIETRICH
GREINERT**
Dickhardtstraße 35, 12161 Berlin
w.greinert@mailbox.tu-berlin.de

■ **DR. KLAUS HEIMANN**
Behrenstraße 73, 10117 Berlin
kl-heimann@t-online.de

■ **PROF. DR. VOLKMAR HERKNER**
Universität Flensburg
Berufsbildungsinstitut Arbeit und
Technik (biat)
Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
volkmar.herkner@biat.uni-flens-
burg.de

■ **ANNA LAMBERT**
Helmut-Schmidt-Universität
Hamburg
Professur für Berufsbildung
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
anna.lambert@hsu-hh.de

■ **TANJA MANSFELD**
Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und
Arbeitslehre (IBBA)
Marchstraße 23, 10587 Berlin
tanja.mansfeld@tu-berlin.de

■ **DR. REGINE MATHIES**
Pädagogische Hochschule Tirol
Institut für Berufspädagogik
Pastorstr. 7, A-6010 Innsbruck
regine.mathies@ph-tirol.ac.at

■ **PROF. DR. GÜNTER PÄTZOLD**
TU Dortmund
Lehrstuhl für Berufspädagogik
Emil-Figge-Straße 50
44221 Dortmund
guenter.paetzold@
fk12.tu-dortmund.de

■ **JAN QUAST**
Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und
Arbeitslehre (IBBA)
Marchstraße 23, 10587 Berlin
j.quast@tu-berlin.de

■ **PROF. DR. HOLGER REINISCH**
Friedrich-Schiller-Universität Jena
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Carl-Zeiß-Straße 3, 07743 Jena
h.reinisch@wiwi.uni-jena.de

■ **PROF. DR. DR. H.C. HERMANN
SCHMIDT**
Am Zaarshäuschen 23
51427 Bergisch Gladbach
schmidtreth@freenet.de

■ **PROF. DR. FRIEDHELM SCHÜTTE**
Technische Universität Berlin
Institut für Berufliche Bildung und
Arbeitslehre (IBBA)
Marchstraße 23, 10587 Berlin
friedhelm.schuette@tu-berlin.de

■ **PD DR. MANFRED WAHLE**
Universität Duisburg-Essen, Institut
für Berufs- und Weiterbildung
Berliner Platz 6–8, 45127 Essen
manfred.wahle@uni-due.de

AUTORINNEN UND
AUTOREN DES BIBB

■ **ALEXANDER CHRIST**
christ@bibb.de

■ **PROF. DR. FRIEDRICH HUBERT
ESSER**
esser@bibb.de

■ **JOHANNA MÖLLS**
moells@bibb.de

■ **GUNTHER SPILLNER**
spillner@bibb.de

■ **PROF. DR. REINHOLD WEIB**
reinhold.weiss@bibb.de

■ **DR. GERT ZINKE**
zinke@bibb.de

IMPRESSUM

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

42. Jahrgang, Heft 3/2013, Juni 2013

Redaktionsschluss 15.05.2013

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)

Der Präsident

Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),

Stefanie Leppich, Katharina Reiffenhäuser,

Katharina Rempel, Arne Schambeck

Telefon: 02 28 - 107-17 23/- 17 24

E-Mail: bwp@bibb.de

Internet: www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Dr. Christiane Eberhardt, BiBB; Prof. Dr. Gerhard Christe,

Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufs-

hilfe (IAJ) Oldenburg; Margit Ebbinghaus, BiBB;

Franziska Kupfer, BiBB; Barbara Lorig, BiBB;

Dr. Loert de Riese-Meyer, Henkel AG & Co. KGaA,

Düsseldorf; Dr. Ursula Scharnhorst, Eidgenössisches

Hochschulinstitut für Berufsbildung, Zölikofen/Schweiz

Gestaltung

Hoch Drei GmbH, Berlin

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich

geschützt. Nachdruck, auch auszugsweise, nur mit

Genehmigung des Herausgebers.

Manuskripte gelten erst nach Bestätigung der Redaktion

als angenommen. Namentlich gezeichnete Beiträge

stellen nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers

dar. Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare

werden nicht zurückgesandt.

ISSN 0341–4515

Verlag, Anzeigen, Vertrieb

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld

Telefon: 0521 - 9 11 01 -11, Fax -19

E-Mail: service@wbv.de

Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 7,90 €, Jahresabonnement 39,70 €

Auslandsabonnement 44,40 € jeweils

zuzüglich Versandkosten, zweimonatlich

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor Ablauf eines
Jahres beim Verlag erfolgen.



Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Struktur und Gestaltung des DQR

Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) bietet ein Konzept, um formelle und informelle Kompetenzen zu bewerten und innerhalb Europas vergleichbar zu machen.

Die Beiträge dieses Sammelbandes beschäftigen sich aus verschiedenen Perspektiven mit der Struktur und Gestaltung des DQR und seinen Umsetzungsmöglichkeiten. Weitere Beiträge geben Impulse zum Entwicklungsprozess und zur künftigen Nutzung des DQR als Reforminstrument. Europäische Erfahrungen mit der Validierung von nicht-formalen und informellen Kompetenzen ergänzen den Band.



Karin Büchter, Peter Dehnpostel,
Georg Hanf (Hrsg.)

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR)

Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit
und Chancengleichheit im Bildungssystem?

Berichte zur beruflichen Bildung

2012, 422 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-1155-4

ISBN E-Book 978-3-7639-5084-3

Best.-Nr. 111-053

wbv.de



Budapest

Genf

Hamburg

Köln

Lyon

Moskau

Stuttgart

Wien

Zürich

JETZT VORMERKEN!

Zukunft Personal

17.-19. September 2013
koelnmesse



Partnerland 2013:
TÜRKEI



Europas größte Fachmesse für Personalmanagement



www.zukunft-personal.de

#ZP13

Erstmals in 4 Hallen!

Mit mehr als:

14.500 Fachbesuchern

650 Ausstellern

220 Vorträgen & Diskussionen

3 Themenreihen + 2 Sonderflächen

Zeitgleich mit



FUTURA 2013

Lern- und Wissensmanagement
im digitalen Zeitalter