

**Markus BRETSCHEIDER & Henrik SCHWARZ**

(Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn)

**Die Ordnung der Berufsbildung als vergeblicher Versuch –  
Ausbildungsordnungen zwischen Standards und  
Aushandlung**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe29/bretschneider\\_schwarz\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/bretschneider_schwarz_bwpat29.pdf)

in

***bwpat*** Ausgabe Nr. **29** | Dezember 2015

**Beruf**

Hrsg. v. **Martin Fischer, Karin Büchter & Tim Unger**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwpat* 2001–2015

***bwpat***

**www.bwpat.de**

Herausgeber von *bwpat* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## ABSTRACT

(BRETSCHNEIDER/SCHWARZ 2015 in Ausgabe 29 von *bwp@*)

---

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/bretschneider\\_schwarz\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/bretschneider_schwarz_bwpat29.pdf)

Berufsbildung vereint bildungspolitische, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische sowie berufspädagogische Zielsetzungen und ist innerhalb gesetzlicher Rahmenbedingungen einer Vielzahl konkurrierender Interessen unterworfen. Berufe sind soziale Konstrukte, sie resultieren weniger aus Ergebnissen der Qualifikationsforschung denn aus Verhandlungsprozessen der beteiligten Akteure. Experten aus der Berufsbildungspraxis und -politik suchen in der ihnen subsidiär vom Staat überlassenen „Berufsbildungsdomäne“ nach einvernehmlichen Lösungen. Die Nähe zur Praxis erhöht die Akzeptanz der gefundenen Lösungen, der nur durch Mindeststandards eingegrenzte offene Regelungsbereich führt allerdings nicht immer zu strukturierten, Standards setzenden oder an Standards orientierten Lösungen. Vor diesem Hintergrund ist die Ordnung der Berufsbildung ein notwendig „vergeblicher Versuch“ der Standardsetzung.

Anhand von Beispielen aus der Ordnungsarbeit möchte der Beitrag zeigen, dass dieser auf Mindeststandards und einer konsensorientierten Beteiligungsstruktur beruhende „ungeregelte Ordnungsbe- reich“ im Rahmen der Qualitätssicherung einer verstärkten kontinuierlichen wissenschaftlichen Erar- beitung von Entscheidungsgrundlagen bedarf. Hintergrund ist ein gerade abgeschlossenes Projekt zur Strukturierung von Ausbildungsberufen, dessen Empfehlungen darauf abzielen, Fehlentscheidungen, unklare Begrifflichkeiten und widersprüchliche Strukturmodelle durch eine stärker wissenschaftsbasierte Entscheidungsheuristik zu vermeiden. Die wiederholten Bemühungen zur Entwicklung einheitlicher Prüfungsinstrumente oder die lange Diskussion um die Einführung kompetenzorientierter Ausbil- dungsordnungen untermauern die Notwendigkeit einer verstärkten ordnungsbezogenen Forschung

---

## **The vain attempt to regulate vocational education and training. Training regulations between standards and negotiation**

---

Vocational education and training combines education, economic, labour-market and vocational edu- cation objectives and is subject to a host of competing interests within the legal framework. Occupa- tions are social constructs, resulting not so much from the findings of qualification research as from the negotiation processes of the players involved. Experts in vocational education and training practice and policy look for mutually agreed solutions in the "vocational education and training domain" left to them by the state by way of subsidiarity. This practical approach increases the acceptance of the solu- tions found, although the regulation of the open area does not always lead to solutions that are struc- tured, that set standards or that are oriented to standards, as the area is only limited by minimum standards. Against this backdrop, the regulation of vocational education and training is a necessary "vain attempt" to set standards.

Using examples from the work on this regulation, the article aims at showing that this "unregulated area", which is based on minimum standards and a consensus-based co-determination structure, requires a reinforced and continuous scientific development of decision criteria within the scope of quality assurance. The background is a recently completed project on the structuring of training occu-

pations that recommends that the aim should be to avoid wrong decisions being made, unclear concepts being devised and conflicting structure models being developed by means of heuristics that are more knowledge-based. The repeated efforts made to develop standard examination tools or the long discussion on the introduction of skill-based training regulations underpin the need for more regulation-based research.

---

## **Die Ordnung der Berufsbildung als vergeblicher Versuch – Ausbildungsordnungen zwischen Standards und Aushandlung**

---

### **1 Qualitätssicherung und Standardsetzung zwischen Norm und Flexibilisierung**

Seit der Brandmarkung schlechter deutscher Produkte mit dem Label „Made in Germany“ durch die Briten zum Ende des 19. Jahrhunderts (vgl. Holst/Bräunlein 2008) und der Notwendigkeit, eine ständisch-handwerklich geprägte Produktionsweise in eine auf Normung und Standards beruhende und schnell wachsende Industrieproduktion zu überführen, gewann das Thema Qualitätssicherung auch in der Ausbildung zunehmend an Bedeutung.

Von den ersten systematischen Arbeiten zur Entwicklung von Ausbildungsberufen und der Vereinheitlichung von Berufsbezeichnungen durch den 1908 gegründeten „Deutschen Ausschuss für Technisches Schulwesen“ (DATSCH) über die 1936 verabschiedeten „Leitsätze“ des DATSCH, die die Planmäßigkeit der Ausbildung, die Ausbildungsdauer, das Ausbildungsniveau, den Umfang der zu erwerbenden Fertigkeiten und Kenntnisse, die Abschlussprüfung sowie den Erwerb von Berufserfahrung behandelten (DATSCH 1937, 15), bis zum ersten Berufsbildungsgesetz war es allerdings ein weiter Weg.

Auf den für die deutsche Berufsbildung konstitutiven „Grundpfeilern“ (HA BIBB 1985, 2) konsensorientierter Beteiligungsregelungen und berufsförmiger Ausbildung setzt das Berufsbildungsgesetz 1969 erstmals nationale Mindeststandards zur Qualitätssicherung beruflicher Bildung. Dazu gehören Regelungen zur Ausbildung und Prüfung in den Ausbildungsordnungen des Bundes, der Organisation und Überwachung der Ausbildung durch die zuständigen Stellen bis hin zur Sicherung der Eignung der Ausbilderinnen und Ausbilder sowie der Ausbildungsbetriebe.

Das 2005 verabschiedete Berufsbildungsreformgesetz bestätigt im Wesentlichen diese Standards und fügt im Rahmen der „Flexibilisierung des Ordnungsrechts“ (BMBF 2005, 5) weitere Punkte hinzu. Dies betrifft u. a. die Anerkennung von in der Ausbildung erworbenen Zusatzqualifikationen, die Anerkennung vollzeitschulischer Ausbildungsgänge oder die Anrechnung von im Ausland absolvierten Ausbildungsinhalten. Darüber hinaus betont der Deutsche Bundestag in einer Entschließung zum Berufsbildungsreformgesetz die Bedeutung der „Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der beruflichen Bildung“ und sieht durch das neue Gesetz die Kammern und die Landesausschüsse für Berufsbildung in der Pflicht, „auf die ständige Weiterentwicklung der Qualität der beruflichen Bildung hinzuwirken“. In diesem Zusammenhang wird die Bundesregierung aufgefordert, „gemeinsam mit Sozialpartnern und Ländern und mit Unterstützung des BiBB, Verfahren zur externen Evaluation der Qualitätssicherungspraxis in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu erarbeiten. Solche

Evaluationen sollten das Ziel haben, die an der Berufsbildung Beteiligten dabei zu unterstützen, die Praxis der Qualitätssicherung weiterzuentwickeln und ihnen dazu geeignete und praktikable Instrumente zur fortlaufenden Qualitätssicherung und zum Qualitätssicherungsmanagement an die Hand zu geben.“ (Deutscher Bundestag 2005, 5)

Der Hinweis auf die Notwendigkeit der Qualitätssicherung, verbunden mit dem Appell an die beteiligten Akteure in der Berufsbildung, „Verfahren zur externen Evaluation der Qualitätssicherungspraxis zu erarbeiten“, unmittelbar im Anschluss an eine gerade verabschiedete Normsetzung durch das Gesetz verweist auf ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen Standardsetzung und Qualitätssicherung in der deutschen Berufsbildung. In vielen Bereichen gibt das Gesetz nur den Rahmen vor und überlässt die weitere Interpretation und Ausformulierung subsidiär dem Ermessen der beteiligten Akteure. Deren Mitwirkung wird im Gesetz ausdrücklich gewünscht und festgeschrieben. Der paritätisch von Bund, Ländern, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern besetzte Hauptausschuss des BiBB, das „Parlament der Berufsbildung“, ist etwa in wesentlichen Fragen anzuhören und beschließt Empfehlungen zur einheitlichen Anwendung des Gesetzes.

Beispielsweise enthält der Abschnitt zur „Ordnung der Berufsausbildung“ mit der staatlichen Anerkennung von Ausbildungsberufen, der eine prominente Stelle zu Beginn des Gesetzes einnimmt, eine Vielzahl von Kann-Bestimmungen, die weiter auszufüllen sind. Am deutlichsten wird dies bei Fragen der Entwicklung und Anerkennung von Ausbildungsberufen, dazu gibt es keine weiteren Hinweise im Gesetz. Diese „Lücken“ und Verhandlungsspielräume sind in den vergangenen Jahren durch entsprechende Empfehlungen des ehemaligen Bundesausschusses für Berufsbildung bzw. des jetzigen BiBB-Hauptausschusses im Dialog mit der Berufsbildungspraxis und den berufsbildungspolitischen Akteuren zum Teil ausgefüllt worden. Von der „Feinstruktur“ des Input- und Outputbezogenen Qualitätsmodells, das die sogenannte Edding-Kommission in ihrem Gutachten zu Kosten und Nutzen der außerschulischen beruflichen Bildung 1974 vorgelegt hat (vgl. Sachverständigenkommission 1974, 124 f.), sind die gängigen Kriterien und Maßnahmen zur Qualitätssicherung allerdings weit entfernt (zum Thema Standards in der Berufsbildung vgl. auch Brötz/Schwarz 2015).

Andererseits korrespondiert die Offenheit der Regelungen und Verfahren mit einem offenen Verhandlungsspielraum, der von den beteiligten Akteuren zu nutzen ist. Fragen der Berufsbildung sind einer Vielzahl konkurrierender Interessen unterworfen. Berufsbildung ist daher ein klassisches Feld der Organisation, Formation und Kommunikation von Gruppeninteressen und der Kommunikation zwischen den beteiligten Gruppen. Der durch Rahmenbedingungen gesetzte Verhandlungsspielraum ist somit auch notwendig, damit Verbände „intermediäre Funktionen“ zwischen Staat und Gesellschaft wahrnehmen und Gruppeninteressen organisiert und „inkorporiert“ werden können (vgl. Weber 1987, Voelzkow 1995).

Auf der Basis gesetzlicher Mindeststandards und einer am Konsens orientierten Beteiligungsstruktur changiert die Standardsetzung in der Berufsbildung zwischen bildungspolitischen, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen sowie berufspädagogischen Zielsetzungen. Unter diesen Voraussetzungen ist die Ordnung der Berufsbildung ein notwendiger aber vergeblicher

Versuch, da sich einmal gefundene Standards immer wieder auflösen, abgeschliffen unter Bedingungen einer sich ständig ändernden Berufsbildungspraxis. Beispiele dafür sind die Diskussion um die Vereinheitlichung von Prüfungsinstrumenten, die Entwicklung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen oder die Strukturierung von Ausbildungsordnungen.

## **1.1 Kategorisierung von Prüfungsinstrumenten als Aushandlungsprozess**

Über die Prüfungsanforderungen sowie die Einführung einer verpflichtenden Zwischenprüfung hat das Berufsbildungsgesetz von 1969 dazu beigetragen, nationale Berufsausbildungsstandards durchzusetzen (vgl. Lennartz 2004, 14). Neben Regelungen zur Zulassung zur Prüfung und der Einrichtung und paritätischen Besetzung von Prüfungsausschüssen sichert die Einrichtung von Prüfungsordnungen in Abstimmung mit dem BiBB Hauptausschuss die Beteiligung von Handwerk, Industrie und Gewerkschaften. Das Berufsbildungsreformgesetz von 2005 ergänzt die Bestimmungen von 1969 um Regelungen zur Zulassung von Absolventen vollzeitschulischer Bildungsgänge, der Möglichkeit der Verordnung von Abschlussprüfungen in zwei auseinanderfallenden Teilen oder der Regelung über Zusatzqualifikationen. Gegenüber der alten Fassung des Gesetzes bezieht sich nun der Gegenstand der Prüfung nicht mehr nur auf den Nachweis der Fertigkeiten und Kenntnisse sondern auf den Nachweis der „beruflichen Handlungsfähigkeit“ (§38 BBiG 2005). Damit vollzieht das Gesetz eine Entwicklung nach, die Prüfungen am Leitbild der Handlungsorientierung und praxisnäher auszurichten.

Mit dem Übergang funktionsbezogener Organisationsmodelle zu flexibleren Modellen prozessbezogener Arbeitsorganisation mit flachen Hierarchien in den 90er Jahren änderten sich die Anforderungen an die Ausbildung und folglich auch an die Prüfung. Der Bedeutungszuwachs fachübergreifender, prozessbezogener Qualifikationen sowie die Flexibilisierung der Ausbildung und der Ausbildungsberufe verstärkten den Trend, die Prüfungen prozessbezogen, praxisnäher und „authentischer“ zu gestalten. Mit der Einführung neuer Prüfungsformen wie Simulierter Auftrag oder Betrieblicher Auftrag sowie Ganzheitlicher Aufgabe oder Fallbezogenes Fachgespräch differenzierten sich auch eine Fülle unterschiedlicher Aufgabenbezeichnungen und (vermeintlich) unterschiedlicher Aufgabentypen aus. Lennartz listet allein 14 unterschiedliche Aufgabenbezeichnungen im Bereich der praktischen Prüfung auf. Davon lassen sich manche dem Instrument Simulierter Auftrag, manche dem Betrieblichen Auftrag zuordnen. (Lennartz 2004, 17).

Die Empfehlung 119 des BiBB Hauptausschusses „für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ vom 13. Dezember 2006 (HA BIBB 2006) war ein erster Schritt der definitorischen Klarstellung und zur Vereinheitlichung der Anwendung einzelner Prüfungsinstrumente sowie der prüfungstechnischen Berücksichtigung von Differenzierungen in Ausbildungsordnungen. Weitere Präzisierungen erfolgten 2013 (vgl. HA BIBB 2013).

Das Auseinanderdriften von gesetzten Standards und Ausbildungs- und Verwaltungspraxis ist ein normaler Vorgang in der von unterschiedlichen Interessen beeinflussten Ordnungsarbeit,

der aber die Notwendigkeit regelmäßiger Evaluationen und einer kontinuierlichen ordnungsbezogenen Forschung unterstreicht.

## **1.2 Kompetenzorientierte Ausbildungsordnungen als Aushandlungsprozess**

Im Rahmen eines BIBB-Forschungsprojektes wurde der Frage nachgegangen, welche Grundlagen und Standards für die Entwicklung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen erforderlich sind. (vgl. Hensge/Lorig/Schreiber 2009). Mit der Empfehlung des Hauptausschusses des BiBB vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen (siehe HA BIBB 2014a) ist nach umfangreicher Diskussion aller bildungspolitischen Akteure ein Rahmenkonzept vereinbart worden, das auf sämtliche Ordnungsverfahren anzuwenden ist, die mit einem Antragsgespräch beim zuständigen Fachministerium auf Bundesebene im Jahr 2015 beginnen. Die Empfehlung erstreckt sich auf die Struktur und die Gestaltung von Ausbildungsberufsbildern und Ausbildungsrahmenplänen. Im Hinblick auf eine zukünftig kompetenzorientierte Ausrichtung von Ausbildungsordnungen wird darin die berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne des Berufsbildungsgesetzes und der Handwerksordnung mit dem Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) gleichgesetzt. Demzufolge sind bei der Erarbeitung von Ausbildungsrahmenplänen die Dimensionen Fachkompetenz, die sich in Wissen und Fertigkeiten gliedert, und personale Kompetenz, die sich in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit unterteilt, systematisch zu berücksichtigen. Darüber hinaus wird auch ein formales Muster für den Aufbau von Ausbildungsrahmenplänen, die durch Handlungsfelder zu strukturieren sind, vorgegeben. Für die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildungsrahmenpläne findet sich eine Arbeitshilfe (siehe HA BiBB 2014b), in der die wesentlichen Merkmale von Handlungsfeldern sowie Leitfragen zur Schneidung von Handlungsfeldern formuliert werden.

Wie bei der Strukturierung von Ausbildungsberufen (siehe Schwarz/Bretschneider 2014), so unterliegt auch die Interpretation und Konkretisierung der Umsetzung der HA-Empfehlung innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens dem Ermessen der beteiligten Akteure. Auch hier korrespondiert „die Gestaltungsoffenheit und Beteiligungsstruktur ... mit der Komplexität des Gegenstandes“ (ebd., 2). Während die Entscheidungsfindung für Strukturmodelle auf Erfahrungswissen beruht, welches die Akteure im Laufe von mehreren Jahrzehnten praktischen Diskurses erworben haben, stellt die Schneidung und Erarbeitung von Handlungsfeldern im Unterschied dazu aktuell eine Pionierleistung dar. Aufgrund klärungsbedürftiger Aspekte ist diese mit Unsicherheiten und Unwägbarkeiten verbunden.

Deutlich wird dies beispielsweise an der Frage, wie die zu erwerbenden Kompetenzen in den die berufsfachlichen Handlungsbereiche übergreifenden Bereichen Arbeitsplanung, Kundenorientierung oder Qualitätssicherung im Ausbildungsrahmenplan zu verankern sind. Nach dem bisherigen Standard sind diese Inhalte integrativ mit berufsprofilgebenden Ausbildungsinhalten zu vermitteln, da ihnen eine den Leistungsprozess unterstützende Funktion zukommt. In diesem Sinne hat sich jedes Handlungsfeld als berufstypisches Aufgabenbündel am Modell der vollständigen Handlung zu orientieren. Handlungsfelder, welche unabhängig von fachlichen Inhalten ausschließlich Arbeitsplanung, Kundenorientierung oder Qualitätssi-

cherung zum Gegenstand haben, schwebten demzufolge (fachlich) losgelöst im curricularen Äther. So die konzeptionelle Sicht.

In der Empfehlung des Hauptausschusses wird einleitend darauf hingewiesen, dass „praxisnah und verständlich formulierte Ausbildungsordnungen ... eine wichtige Grundlage der betrieblichen Ausbildung [sind]“ (siehe HA BIBB 2014a, 1). Aus dieser Perspektive lässt sich die Frage aufwerfen, ob eine sich permanent wiederholende explizite Nennung von Arbeitsplanung, Kundenorientierung oder Qualitätssicherung in jedem Handlungsfeld im Hinblick auf die betriebliche Lesbarkeit von Ausbildungsrahmenplänen tatsächlich sinnvoll ist. Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund kann in der Arbeitshilfe der Hinweis verstanden werden, dass „in jedem Handlungsfeld ... das selbständige Informieren, Planen, Entscheiden, Vorbereiten und Ausführen, Kontrollieren und Bewerten implizit enthalten sein [soll]“ (HA BiBB 2014b, 2) und sich – unter Schaffung eines „integrativen Handlungsfeldes“ – die übrigen Handlungsfelder im Wesentlichen auf den Schritt des Ausführens beschränken lassen. So die operative Sicht.

Im Zuge der bisherigen Umsetzung der Empfehlung des Hauptausschusses prallen diese Sichtweisen aufeinander und müssen in eine angemessene Balance gebracht werden. In der Hauptausschussempfehlung wird einleitend darauf hingewiesen, dass der Hauptausschuss die Anwendung der Empfehlung in der Ordnungspraxis begleiten und nach fünf Jahren eine Evaluierung veranlassen wird (siehe HA BIBB 2014a). Um einem „Auseinanderfließen“ der inneren Struktur und Gestalt von Ausbildungsrahmenplänen frühzeitig entgegenzuwirken und Trittsicherheit für zukünftige Ordnungsverfahren zu erlangen, scheint eine solche Evaluierung als prozessbegleitende Evaluierung bereits zum jetzigen Zeitpunkt angemessen.

## **2 Strukturierung von Ausbildungsberufen als Ordnungsproblem**

Die Ausbildungsberufe des dualen Systems konzentrieren die Anforderungen aus einer Vielzahl von möglichen Erwerbstätigkeiten innerhalb eines einheitlichen, hinreichend konkreten und gegenüber anderen Berufen abgegrenzten Qualifikationsprofils. Die Ausbildung in bundeseinheitlich geregelten Ausbildungsberufen orientiert sich an dem Ziel einer „beruflichen Handlungsfähigkeit“, die die „Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt (...)“ sowie den „Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen“ hat (vgl. §1 Absatz 3 BBiG). Genügend breite, Einzeltätigkeiten zusammenfassende Berufsprofile sowie die Verbindung von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen sind Grundlagen für selbstständiges Weiterlernen und das Übertragen erworbener Fähigkeiten auf neue Einsatzbereiche.

Bis zum In-Kraft-Treten des ersten Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 gab es nur Berufe ohne Differenzierungen, sogenannte „Monoberufe“, in sich geschlossene Ausbildungsgänge mit einem einheitlichen Ausbildungsberufsbild und einheitlichen Anforderungen. Der Begriff Monoberuf resultiert ursprünglich aus der Debatte um die berufliche Grundbildung und bezog sich auf Berufe, die keinem Berufsfeld zugeordnet waren. Später – nach der Einführung von Differenzierungen in Form von Fachrichtungen oder Schwerpunkten – fand dieser Begriff



auch Anwendung auf Berufe, die keine inhaltlichen Differenzierungen aufwiesen. (vgl. auch Illerhaus 2005, 34). In den durch das BBiG ausgelösten Ordnungsaktivitäten wurden nach 1969 die überwiegend noch aus den 30er Jahren stammenden und zum Teil sehr spezialisierten Ausbildungsberufe inhaltlich überarbeitet und verwandte Berufe zusammengefasst. Durch die Zusammenfassung von Berufen wurde es notwendig, neben ihren gemeinsamen Inhalten die je unterschiedlichen Ausprägungen in Form von Fachrichtungen oder Schwerpunkten innerhalb eines Berufes festzulegen. In den 90er Jahren kamen im Zuge von Reformüberlegungen zur Schaffung „gestaltungsoffener und flexibler Ausbildungsberufe“ weitere Strukturmodelle wie Wahlqualifikationseinheiten oder Einsatzgebiete hinzu. Weder das BBiG aus dem Jahre 1969 noch das reformierte Berufsbildungsgesetz aus dem Jahre 2005 enthalten allerdings explizite Konstruktionsprinzipien für die äußere Abgrenzung oder innere Strukturierung von Ausbildungsberufen.

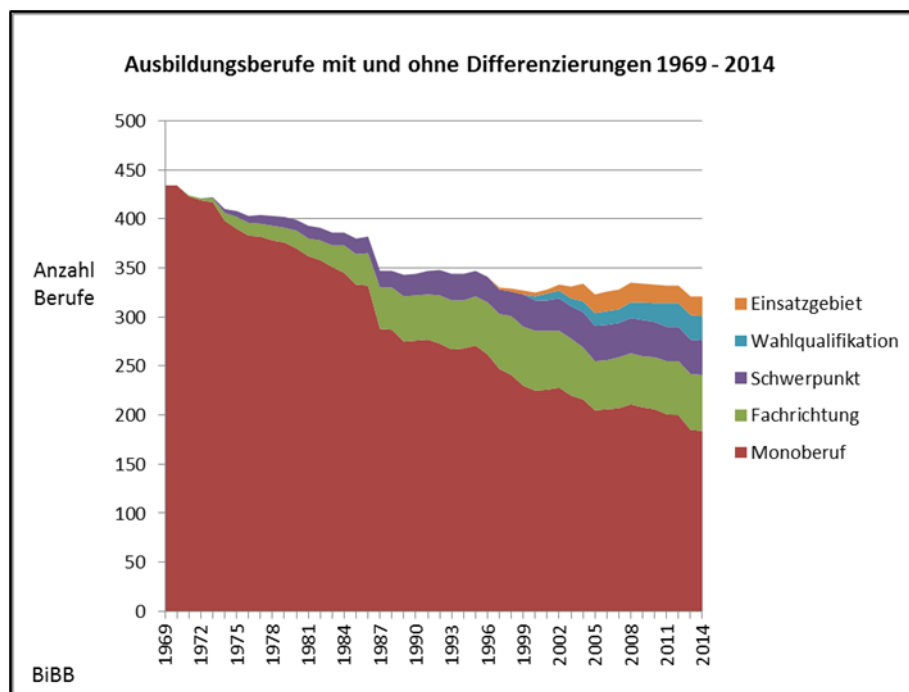


Abbildung 1: Ausbildungsberufe mit und ohne Differenzierungen 1969-2014.  
Quelle: Schwarz/Bretschneider/Schröder u. a. 2015, 23.

Differenzierungen in Form von Schwerpunkten, Wahlqualifikationen und Einsatzgebieten variieren sehr stark in ihren Ausprägungen, bei diesen Modellen gibt es keine Regel ohne Ausnahme. Beginn und Umfang der Differenzierungen sind sehr unterschiedlich, auch die Art und Weise ihrer Verankerung in der Verordnung ist nicht immer einheitlich. Hinzu kommen unklare Begrifflichkeiten, nicht immer nachvollziehbare Begründungszusammenhänge oder die Verschachtelung und Kombination unterschiedlicher Differenzierungsmodelle in einer Verordnung.

Bezogen auf einzelne Branchen lassen sich Häufungen bei den Strukturierungsformen feststellen. Während Fachrichtungen und Schwerpunkte in zwei Dritteln aller Branchen zu finden sind, konzentrieren sich Wahlqualifikationen insbesondere in den Medienberufen (Papier-

und Druckberufe, technische Mediengestaltung, Berufshauptgruppe 23 der Klassifikation der Berufe KldB 2010) sowie den Chemieberufen (Mathematik-, Biologie-, Chemie- und Physikberufe, Berufshauptgruppe 41 der KldB 2010). Einsatzgebiete finden sich relativ häufig in den Metallberufen (Metallerzeugung und -bearbeitung, Metallbauberufe, Berufshauptgruppe 24 der KldB 2010) und den Elektroberufen (Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe Berufshauptgruppe 26 der KldB 2010).

Große Schwankungen gibt es bei der Anzahl der wählbaren Differenzierungen innerhalb eines Ausbildungsberufes. Während der/die Tourismuskaufrmann/-frau nur über drei Wahlqualifikationen verfügt, sind es bei dem/der Medientechnologen/-in insgesamt 34, die aus verschiedenen Listen kombiniert werden können bzw. müssen. Entsprechend hoch sind die Kombinationsmöglichkeiten.

Am Beispiel des zeitlichen Umfangs von Differenzierungen bei den Modellen Fachrichtung und Schwerpunkt lässt sich deutlich machen, wie sehr dieser Strukturaspekt im Laufe der Zeit „verwässert“ wurde. Während bei fast allen derzeit bestehenden dreijährigen Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen der zeitliche Umfang der Differenzierung mit 52 Wochen ein Drittel der erforderlichen Ausbildungszeit umfasst, ist bei dreijährigen Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten der zeitliche Umfang der Differenzierung sehr unterschiedlich geregelt. Die Spanne des zeitlichen Umfangs der Schwerpunkte reicht von 14 Wochen bis zu 52 Wochen, so etwa für den Ausbildungsberuf Mikrotechnologe/-in. Wenngleich sich die Differenzierung bei Schwerpunkten nicht im Ausbildungsberufsbild zeigt, so ist der zeitliche Umfang als Unterscheidungsmerkmal zwischen schwerpunkt- und fachrichtungsbezogenen Inhalten fließend. Historisch gesehen handelt es sich bei Schwerpunkten um inhaltliche Vertiefungen innerhalb ein und desselben Ausbildungsberufsbildes. Gegenüber Fachrichtungen, die auch das Ausbildungsberufsbild differenzieren, stellen Schwerpunkte somit eine Differenzierung geringeren Umfanges dar.

Vorgeschlagen wird daher eine Begrenzung des zeitlichen Umfangs von Schwerpunkten auf 26 Wochen (vgl. nachfolgende Tabelle). Im Hinblick auf die Verwendung von Wahlqualifikationen stellt sich darüber hinaus die Frage, wodurch sich Schwerpunkte gegenüber diesen abgrenzen lassen und ob ein Verzicht auf Schwerpunkte zugunsten von flexibler einsetzbaren Wahlqualifikationen ein gangbarer Weg wäre (vgl. hierzu Bretschneider/Schwarz 2015, 49f.).

Tabelle 1: **Typisierende Charakteristika von Strukturmodellen**

<b>Bezeichnung</b> <b>Ausbildung</b>	<b>Schwerpunkt</b>	<b>Fachrichtung</b>	<b>Wahlqualifikation</b>	<b>Einsatzgebiet</b>
Verankerung in der Verordnung	im Ausbildungsrahmenplan	im Ausbildungsberufsbild und im Ausbildungsrahmenplan		identisches Ausbildungsberufsbild und identischer Ausbildungsrahmenplan
Zeitlicher Umfang	26 Wochen **	52 Wochen (Drittel-Prinzip)	bis zu einem Drittel der Ausbildungszeit	über die gesamte Ausbildungszeit, ebenso aber erst zu deren Ende
Verankerung im Rahmenlehrplan	differenzierte Formulierung ab dem dritten Ausbildungsjahr möglich		differenzierte Formulierung ab dem dritten Ausbildungsjahr im Umfang von max. 80 Stunden möglich	identischer Rahmenlehrplan
Verankerung in der Prüfung	in den Prüfungsanforderungen zu berücksichtigen	Prüfungsanforderungen getrennt nach Fachrichtungen	Berücksichtigung durch Angabe von Gebieten bzw. Tätigkeiten in Prüfungsberreichen	können als thematische Grundlage für Prüfungsaufgaben berücksichtigt werden

\* Während Fachrichtungen, Schwerpunkte oder Wahlqualifikationen inhaltliche Differenzierungen darstellen, ist das bei Einsatzgebieten nicht der Fall. Durch ihre Signal- und Steuerungsfunktion im Hinblick auf unterschiedliche Tätigkeitsfelder der ausgebildeten Fachkräfte stellen Einsatzgebiete jedoch auch eine Form der Differenzierung dar.

\*\* als vorgeschlagenes Merkmal zur eindeutigeren Abgrenzung gegenüber Fachrichtungen

Unterschiedliche Formen und Kombinationsmöglichkeiten zur Strukturierung von Ausbildungsberufen resultieren aus vielschichtigen Begründungszusammenhängen, in die fachliche, ausbildungs- und prüfungsökonomische, schulorganisatorische, berufsbildungspolitische, verbandspolitische oder didaktischen Erwägungen einfließen. Sie sind das Ergebnis eines Aushandlungsprozesses von Sozialparteien, Bund und Ländern innerhalb eines weiten Entscheidungsspielraumes. Diese Entwicklung hat zu unübersichtlichen, zum Teil unklaren Strukturmodellen geführt. In diesem Spannungsfeld eher impliziter Entscheidungsfaktoren und eines weiten Entscheidungsspielraumes hat eine weniger Theorie geleitete denn auf die unmittelbare Anwendung und Umsetzung bezogene Ordnungsarbeit dazu beigetragen, dass eine sich explizit auf die Ordnung der Ausbildungsberufe beziehende Berufsforschung „eher schwach geblieben“ ist. (Frank/Walden/Weiß 2010, 41). Entsprechend gibt es zur Begründung und Definition von Strukturmodellen – soweit erkennbar – kaum Untersuchungen; allenfalls Arbeiten, die sich mit diesem Mangel und seinen Gründen auseinandersetzen (vgl. Rauner 2005, 246; Heine-Wiedenmann 1988, 68 f.; Hilbert u. a. 1990, 97f.).

### 3 Wissensbasierte Heuristik als Entscheidungsgrundlage

Das Projekt „Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System“ (vgl. Schwarz/Bretschneider et al. 2015) des BiBB verfolgte das Ziel einer systematisierenden (Neu-)Betrachtung der Strukturierungsformen von Ausbildungsberufen sowie der Formulierung von Grundlagen einer Heuristik für eine nach Kriterien geleitete Strukturierung von Ausbildungsberufen. Damit sollte ein Beitrag zur Professionalisierung und Qualitätssicherung in Ordnungsverfahren geleistet werden. Das Projekt erfasste zunächst die quantitative Entwicklung der unterschiedlichen Strukturmodelle sowie deren qualitative Bestimmungsgrößen. Auf dieser Grundlage sollten die Charakteristika der jeweiligen Modelle herausgearbeitet werden. Damit verbunden war die Frage, welche Entscheidungskriterien für oder gegen die Wahl einzelner Modelle ins Feld geführt werden. Geordnet nach Branchen wurde hierzu eine genealogisch angelegte Strukturmodell-Datenbank aufgebaut, in die alle 328 aktuell gültigen anerkannten Ausbildungsberufe nach BBiG und HwO (Stand: 1. August 2014) sowie 875 Vorgängerberufe seit Einführung des Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969 aufgenommen wurden. Vorgänger-bzw. Altberufe und Nachfolgeberufe wurden dabei systematisch miteinander verknüpft. Die Begründungszusammenhänge für die Verwendung von Strukturmodellen wurden durch narrative, leitfadengestützte Experteninterviews erfasst. Befragt wurden 24 Akteure aus Betrieben, dem berufsschulischen Kontext sowie Bildungspolitik und Wissenschaft, die über praktische Erfahrungen mit der Ordnung von Ausbildungsberufen verfügen. Mit Hilfe des Programms MAXQDA erfolgte die Auswertung der Interviews auf Basis der Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010). Typisierende Charakteristika und Begründungsmuster sollten schließlich so miteinander verknüpft werden, dass im Rahmen der Modernisierung oder Neuentwicklung anerkannter Ausbildungsberufe die Grundlage zur Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Strukturmodell verbessert wird, Fehlentscheidungen vermieden und der Erarbeitungsprozess damit verkürzt werden kann.

#### 3.1 Analyse des Qualifikationsbedarfs

Eine Heuristik, welche die Entscheidung für die Wahl eines Strukturmodells zur Differenzierung eines anerkannten Ausbildungsberufes unterstützt, erfordert zunächst die Analyse des Qualifikationsbedarfs, um den Umfang gemeinsamer betrieblicher Anforderungen zu erfassen. Basierend auf der Identifizierung und Analyse relevanter Geschäfts- und Arbeitsprozesse ist hierzu ein Anforderungsprofil zu entwickeln, das auf der Grundlage von Geschäfts- und Arbeitsprozessen Aufgaben und Tätigkeiten sowie die damit verbundenen Kompetenzen beschreibt und auf Ausbildungsrelevanz zu prüfen ist. Dabei ist der Frage nachzugehen, ob das Anforderungsprofil im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung durch Ausbildungsbetriebe unterschiedlicher Größe und Spezialisierungen abbildbar ist. Sofern das ermittelte Anforderungsprofil von einer im Einzelfall festzulegenden Mindestzahl von Betrieben<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Eine solche Mindestzahl von Betrieben kann nicht als konkrete Zahl angegeben werden, sondern ist immer bezogen auf den jeweiligen Einzelfall zu diskutieren und festzulegen. So sind niedrige Zahlen von Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben keinesfalls ein Stolperstein für die Modernisierung eines bereits bestehenden anerkannten Ausbildungsberufes, während dieselben Zahlen im Falle der Einführung eines völlig neuen anerkannten Ausbildungsberufes erhebliches Diskussionspotenzial mit sich bringen können.

vollständig vermittelt werden kann, deutet dies auf einen Ausbildungsberuf ohne Differenzierung (Monoberuf). Ist das Anforderungsprofil aufgrund unterschiedlicher betrieblicher Anforderungen in Breite und Tiefe sehr heterogen und damit nur teilweise abbildbar und weist die Schnittmenge zwischen den unterschiedlichen betrieblichen Anforderungen mindestens zwei Drittel gemeinsamer Inhalte auf, so schließt sich an die Analyse des Qualifikationsbedarfs die Analyse des Differenzierungsbedarfs an. Sind die unterschiedlichen betrieblichen Anforderungen hingegen in einem Umfang von weniger als zwei Drittel gemeinsamer Inhalte eindeutig abgrenzbar, so deutet dies auf eigenständige Ausbildungsberufe hin, die möglicherweise im Rahmen einer Berufsgruppe miteinander in Beziehung gesetzt werden können.

## **3.2 Begründungskontexte für Differenzierungen**

Die Aussagen der interviewten Akteure zeigen eine Vielfalt an Faktoren, welche für die Wahl eines bestimmten Strukturmodells von Relevanz sein können. Neben unterschiedlichen Akteursperspektiven sind in der Regel auch mehrere – häufig miteinander in Wechselwirkung stehende – Faktoren gleichzeitig zu berücksichtigen. Von Bedeutung ist zudem deren Kontextabhängigkeit, das heißt, sie können eine Entscheidung für ein Strukturmodell ebenso wie gegen ein Strukturmodell beeinflussen. So kann beispielsweise die Bedeutung einer Differenzierung im Rahmenlehrplan oder in der Prüfung in Abhängigkeit von der Zahl der Auszubildenden eines Berufes unterschiedlich gewichtet werden.

Im Folgenden Abschnitt werden die identifizierten Einflussfaktoren, teilweise mit Passagen aus den durchgeführten Experteninterviews, näher beleuchtet und unterschiedlichen „Begründungskontexten“ zugeordnet.

### *3.2.1 Begründungskontext „Arbeitsmarktverwertbarkeit“*

Mit der Arbeitsmarktverwertbarkeit verbinden sich eine Reihe verschiedener Aspekte. Im weitesten Sinne sind diesbezüglich zunächst die Generierung von Ausbildungsplätzen und damit die Ausbildungsfähigkeit von Betrieben zu nennen. Dies gilt vor allem für Betriebe in Branchen, die einen hohen Spezialisierungsgrad aufweisen und auf die Vermittlung von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten in unterschiedlichen Geschäfts- und Funktionsfeldern in einer Verordnung angewiesen sind. Diese Tiefe, ebenso aber auch die Breite der einer Differenzierung vorausgehenden übergreifenden Ausbildungsinhalte gewährleisten deren Anschlussfähigkeit für den Arbeitsmarkt und damit die berufliche Mobilität der angehenden Fachkräfte in unterschiedlichen Beschäftigungsfeldern. Die Abbildung einer Vielzahl sehr unterschiedlich differenzierter Profile wird insbesondere mit dem Strukturmodell Wahlqualifikationen möglich, mit dem inhaltliche Bausteine individuell kombiniert werden können. Allerdings müssen solche Unterschiede nicht notwendigerweise durch eine Differenzierung abgebildet werden, da Einsatzgebiete „... den entscheidenden Vorteil [haben], dass sie die Identifikation der Betriebe erlauben, ohne tatsächlich eine Differenzierung machen zu müssen ...“ (Interview 5). Die Differenzierung erfolgt hier über die jeweiligen betrieblichen Kontexte,

in denen die einheitlich formulierten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln sind.

Die Entscheidung für ein bestimmtes Strukturmodell kann aber auch im Hinblick auf einen zusätzlichen Mehrwert erfolgen. So lassen sich Wahlqualifikationen beispielsweise für die Gestaltung von kodifizierten Zusatzqualifikationen nutzen. „... die Überlegung war ... dann noch, als Bonbon, für die leistungsfähigeren Jugendlichen ... eine Wahlqualifikation ... als Zusatzqualifikation aus[zu]bilden“ (Interview 3).

Grundsätzlich steht die Überlegung im Vordergrund, „so viel wie nötig und so wenig wie möglich“ zu differenzieren, um einerseits die jeweilige Beruflichkeit nicht zu gefährden, zugleich aber eine betriebliche Spezialisierung zu ermöglichen. „Wenn ich einen Generalisten ausbilde, dann klaut den mir mein Nachbar ... Wenn ich ... einen Spezialisten ausbilde, der nur in meinem Betrieb einsetzbar ist, dann hat der keine Chance auf dem Arbeitsmarkt“ (Interview 13). Der Art des Strukturmodells kommt dabei zunächst eine untergeordnete Rolle zu, entscheidend ist eine möglichst exakte curriculare Anpassung an die jeweiligen Tätigkeiten und Produkte sowie der daraus resultierende passgenaue Erwerb beruflicher Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. „Aus betrieblicher Sicht ist natürlich das Wichtigste, dass die Leute so qualifiziert werden, dass sie in der Lage sind, die betrieblichen Aufgaben ... wahrzunehmen ... An speziellen Strukturmodellen haben die betrieblichen Vertreter ... wenig Interesse ... weil die sagen, er muss am Ende gut qualifiziert sein, egal nach welchem Modell“ (Interview 9).

### 3.2.2 Begründungskontext „Ausbildungsrahmenplan“ und „Rahmenlehrplan“

Im Ausbildungsrahmenplan werden Berufsbildpositionen für Fachrichtungen und Wahlqualifikationen im Unterschied zu Schwerpunkten und Einsatzgebieten differenziert dargestellt. Im Hinblick auf die Identifikation mit einem Beruf erwächst hieraus ein Argument für die Verwendung von Fachrichtungen und Wahlqualifikationen. „Sie können überall mit Schwerpunkten arbeiten, wo wir bisher Fachrichtungen haben, nur dann werden sie immer ungenauer, von der Aussage her. In den eigenen Berufsbildpositionen müssen sie immer offener in den Formulierungen werden“ (Interview 5).

Wie bereits im Abschnitt 2 dargestellt, ist bei Schwerpunkten, Fachrichtungen und Wahlqualifikationen die Berücksichtigung differenzierter Inhalte im Rahmenlehrplan möglich, jedoch nicht zwingend vorgeschrieben (vgl. KMK 2011, 34). Die Entscheidung hierüber obliegt dem jeweiligen Rahmenlehrplanausschuss. Hier können bildungspolitische sowie schulorganisatorische Überlegungen mit betrieblichen Erwartungen kollidieren, wie etwa die in der Regel erforderliche Mindestgröße von 15 Schülerinnen und Schülern für eine Berufsschulklasse. Das Interesse an einer möglichst umfangreichen gemeinsamen Beschulung begründet sich aus Länder- und Berufsschulsicht neben finanziellen Gründen auch damit, die Ausbildungsbereitschaft im ländlichen Raum aufrechterhalten zu können. In diesem Zusammenhang spielen auch die Belange der Auszubildenden und der Betriebe im Hinblick auf Fahrtzeiten und damit verbundene Kosten eine Rolle.

### 3.2.3 Begründungskontext „Prüfungen“

Ziel einer beruflichen Ausbildung im dualen System ist gemäß § 1 Absatz 3 des Berufsbildungsgesetzes der Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit, die im Rahmen von Prüfungen nachzuweisen ist. Von der Möglichkeit, differenzierte Inhalte als thematische Grundlage für Prüfungsaufgaben zu berücksichtigen, bis hin zu gänzlich eigenständigen Prüfungsanforderungen für spezialisierte Aufgaben und Tätigkeiten, lassen sich Inhalte von Prüfungen in Abhängigkeit des gewählten Strukturmodells sehr unterschiedlich abbilden.

Hier besteht ein Spannungsfeld zwischen eher offen formulierten Vorgaben, welche dazu genutzt werden können, anerkannte Ausbildungsberufe mit einer weit verzweigten Branchenstruktur „einzufangen“, und eher eng gefassten Vorgaben, in denen die Besonderheiten einzelner Zweige erkennbar zum Ausdruck kommen und mit denen eine Identifikationsbasis für Betriebe und Branchen geschaffen wird. In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass diese Wiedererkennung, insbesondere im Kontext der Zusammenlegung von Berufen (siehe hierzu auch Abschnitt 3.2.4), auf Entscheidungsprozesse Einfluss nehmen. Vor diesem Hintergrund wird ein Vorteil von Fachrichtungen im Unterschied zu Schwerpunkten und Wahlqualifikationen darin gesehen, dass Ausbildungsinhalte durch eigenständige, das heißt fachrichtungsspezifische Inhalte, überprüft werden können.

Ein Stück weit relativiert sich dieser Aspekt dadurch, dass Fachrichtungen und prüfungsrelevante Schwerpunkte gemäß § 27 Absatz 2 der Musterprüfungsordnung im Prüfungszeugnis ausgewiesen werden (siehe HA BIBB 2007).

### 3.2.4 Begründungskontext „Genealogie“

Die Entwicklung anerkannter Ausbildungsberufe im zeitlichen Verlauf ist unter anderem durch eine Verringerung ihrer Gesamtzahl geprägt (siehe Abbildung 1). Ursächlich hierfür sind einerseits veränderte technologische Rahmenbedingungen, die zum Aussterben von Berufen geführt haben, andererseits lässt sich auch eine Verschmelzung von Berufen beobachten. Ursprünglich eigenständige Ausbildungsberufe werden zu einem gemeinsamen neuen Beruf zusammengeführt, die äußere Differenzierung wird nach innen verlegt. Nachvollziehen lässt sich dieser Prozess besonders gut am Beispiel der Papier- und Druckberufe, technische Mediengestaltung (KldB 23). Durch die Digitalisierung in diesem Bereich wurden viele traditionelle handwerklich geprägte Berufe aufgehoben, verbleibende und neue Ausbildungsberufe zunächst in Form von Fachrichtungen und Schwerpunkten zusammengefasst und bei weiteren Modernisierungen durch Wahlqualifikationen weiter integriert. Aus ehemals 30 Ausbildungsberufen im Jahr 1969 wurden so neun Ausbildungsberufe im Jahr 2014, darunter sechs mit Wahlqualifikationen.

Eine solche Zusammenlegung muss bis zu einem gewissen Grad darauf basieren, einen gemeinsamen inhaltlichen Nenner zu definieren, in dem zuvor eigenständige Differenzierungen aufgehen können. Damit einher geht eine Abstraktion von Inhalten, die zugleich den bisherigen Wiedererkennungswert und damit die Identifikation schmälert: „... man muss aufpas-

sen, dass man die Berufe nicht zu abstrakt formuliert. Es findet sich sonst keiner mehr wieder ...“ (Interview 4).

Ein häufig gewähltes Strukturmodell, das im Zuge der Zusammenlegung von Ausbildungsberufen Verwendung findet, ist das Fachrichtungsmodell: „... bei Fachrichtungen können sie noch konkreter beschreiben, was sie wirklich wollen. Wenn sie wirklich konkret wissen wollen, was der macht im Berufsbild, ... dann müssen sie Butter bei die Fische tun und Fachrichtungen nehmen ...“ (Interview 5). Gerade dieses Modell scheint besonders geeignet, Traditionen sichtbar zu erhalten und damit Identifikation und Akzeptanz für eine Modernisierung zu schaffen.

### **3.3 Analyse des Differenzierungsbedarfs**

Unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Begründungskontexte und Faktoren, welche im vorausgehenden Abschnitt beispielhaft aufgeführt wurden, kann im Rahmen einer Differenzierungsbedarfsanalyse geprüft werden, in welchem Umfang ein Anforderungsprofil ausdifferenziert werden sollte, um unterschiedlichen betrieblichen Anforderungen gerecht werden zu können. Anhand von Leitaspekten und deren Kombination lassen sich drei Fälle unterschiedlich starker Differenzierung bilden, die zu unterschiedlichen Strukturmodellen führen.

#### *3.3.1 Schwache Differenzierung: Einsatzgebiete*

Schwache Differenzierungen beziehen sich zwar auf unterschiedliche Geschäfts- und Funktionsfelder, die auch als typische Beschäftigungsfelder für Fachkräfte erkennbar sind, können aber im Rahmen gemeinsamer übergreifender Inhalte abgebildet werden. Insbesondere aus betrieblicher Perspektive besteht eine Identifikation mit den jeweiligen Geschäfts- und Funktionsfeldern. Hierbei handelt es sich um Differenzierungen in Form von Einsatzgebieten, welche eine Signalfunktion in einer Verordnung besitzen. Inhaltliche Unterschiede können durch identische Formulierungen von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten berücksichtigt und Prüfungsinhalte thematisch auf die jeweiligen Geschäfts- und Funktionsfelder ausgerichtet werden.

#### *3.3.2 Flexible Differenzierung: Schwerpunkte oder Wahlqualifikationen*

Flexible Differenzierungen leiten sich aus unterschiedlichen Branchenanforderungen ab und beziehen sich ebenfalls auf unterschiedliche Geschäfts- und Funktionsfelder. Dabei fallen sie in Breite und Tiefe sehr heterogen aus, so dass sie sich eindeutig voneinander abgrenzen lassen. Die jeweiligen Bündel an differenzierten Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten werden alternativ oder in unterschiedlichen Kombinationen nachgefragt, treten jedoch gegenüber dem eigentlichen Kern des Anforderungsprofils in den Hintergrund. Als Strukturmodelle kommen hierfür Schwerpunkte und Wahlqualifikationen in Frage. Erstrecken sich die differenzierten Inhalte auf einen zeitlichen Umfang von etwa sechs Monaten und lassen sich getrennt voneinander abbilden, so kommen hier eher Schwerpunkte in Frage. Bei einem zeitlichen Umfang von mehr als sechs Monaten und dem Bedarf, unterschiedliche Inhalte kombinieren zu können, sind Wahlqualifikationen das Modell der Wahl. Eine differenzierte Dar-



stellung der Inhalte im schulischen Rahmenlehrplan sowie deren Berücksichtigung in Prüfungen ist bei beiden Modellen möglich.

### 3.3.3 *Starke Differenzierung: Fachrichtungen*

Diese Art der Differenzierung kann sich ebenfalls aus unterschiedlichen Branchenanforderungen, ebenso aber auch aus bisher eigenständigen Berufen ableiten. Die jeweiligen Anforderungsprofile lassen sich eindeutig voneinander abgrenzen und werden darüber hinaus auf dem Arbeitsmarkt auch als eigenständige Profile nachgefragt. Dabei sind sie jedoch zu schmal für einen eigenständigen anerkannten Ausbildungsberuf, in ihrer Summe jedoch zu breit für einen einheitlichen Ausbildungsgang. Die Eigenständigkeit von Teilprofilen ist häufig mit einem hohen branchenbezogenen Identifikationspotenzial verbunden. Vor diesem Hintergrund ist auch eine separate Verankerung differenzierter Inhalte im Rahmenlehrplan und vor allem in den Prüfungsanforderungen von Bedeutung. Diese starke Form der Differenzierung lässt sich mit Fachrichtungen angemessen abbilden (vgl. auch „Heuristik der Strukturmodellentscheidungen“ in Schwarz/Bretschneider et al. 2015, 96ff.).

## 4 **Fazit**

Die Ordnung der Berufe (und der Berufsbildung) ist in besonderem Maße dem nicht aufzulösenden „Dilemma jeder Standardisierung“ unterworfen. Nicht zuletzt durch offene gesetzliche Mindeststandards und eine auf Konsens beruhende Beteiligungsstruktur der gesellschaftlichen Akteure bewegt sie sich immer zwischen den Polen der „Differenzierung und Vereinheitlichung, Regulierung und Deregulierung, Flexibilität und Normierung“ (vgl. Meyer 2006, 59). Dieses Dilemma tangiert auch die ordnungsbezogene Berufsforschung, da ihre (expliziten) Ergebnisse mit einem eher impliziten komplexen Aushandlungsprozess konkurrieren, der weniger theoriegeleitet, denn auf die unmittelbare Anwendung und Umsetzung bezogen ist.

Die oben gemachten Ausführungen zur Strukturierung von Ausbildungsberufen, aber auch Themen wie Prüfung oder Kompetenzorientierung verweisen auf die Notwendigkeit, Prozesse der Standardsetzung intensiver mit ordnungsbezogener Forschung zu begleiten (vgl. Rauner 2004). Genealogische Berufsfeld- und Berufsgruppen-Analysen (vgl. Howe 2007/Zinke 2014) und Fragen der systematischen und methodengeleiteten Entwicklung von Anforderungsprofilen und beruflicher Curricula sollten regelmäßig im Zusammenhang mit Ordnungsverfahren ein stärkeres Gewicht beigemessen werden. Dies bestätigen auch die befragten Akteure aus der Ordnungsarbeit. Im Rahmen des oben skizzierten strukturierten, heuristischen Verfahrens könnte im Vorfeld von Ordnungsverfahren die Informations- und Entscheidungsgrundlage der beteiligten Akteure verbessert werden. Dies würde die Konsensfindung erleichtern, möglichen Korrekturbedarf in sich anschließenden Ordnungsverfahren reduzieren sowie zu einer einheitlicheren und verständlicheren Anwendung von Differenzierungen in der Ordnungsarbeit und in der Ausbildungspraxis führen. Eine solche qualitätssichernde Erarbeitung wissenschaftlicher Entscheidungsgrundlagen unterstützt die Konsensfindung und hilft, zeitraubende Umwege und unzureichende Kompromisslösungen zu vermeiden. An dieser Schnittstelle der „Wissenschafts- Politik-Praxis-Kommunikation“ (Esser 2011) kommt

dem BiBB als „Plattform für die Verknüpfung von Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog“ aller betroffenen Akteure (Sauter 2006, S. 64) eine besondere Rolle zu (vgl. zum Rollenverständnis des BiBB und zur Rolle und Funktion der Akteure in Ordnungsverfahren auch BiBB 2012).

## Literatur

BiBB (2012) – Bundesinstitut für Berufsbildung: Das Rollenverständnis des BIBB in der Ordnungsarbeit. Bonn.

Online: [http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/rollenverstaendnis\\_BiBB\\_ordnungsarbeit.pdf](http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/rollenverstaendnis_BiBB_ordnungsarbeit.pdf) (14.09.2015).

BMBF (2005) – Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die Reform der beruflichen Bildung. Berufsbildungsgesetz 2005. Bonn und Berlin 2005: Online: [http://www.ihk-oldenburg.de/download/bbig\\_neu\\_bmbf.pdf](http://www.ihk-oldenburg.de/download/bbig_neu_bmbf.pdf) (14.09.2015)

Bretschneider, M./Schwarz, H. (2015): Ordnung in der Verordnung. Eine Heuristik zur Strukturierung von Ausbildungsberufen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 4/2015, 48-52.

Brötz, R./Schwarz, H.: Standards in der Berufsbildung durch Forschung und Praxisdialog. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), H. 2/2013, 20-23.

DATSCH – Deutscher Ausschuss für Technisches Schulwesen: Aus der Arbeit der Fachgruppen. In: Technische Erziehung. 12. Jg. (1937), H. 1, 15.

Deutscher Bundestag: Entschließung zur Reform der beruflichen Bildung vom 27. Januar 2005, Drucksache 15/4752. Online: [http://dipbt.bundestag.de/doc/brd/2005/0049-05\(zu\).pdf](http://dipbt.bundestag.de/doc/brd/2005/0049-05(zu).pdf) (14.09.2015).

Esser, F. H.: „Berufsbildung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven.“ Rede anlässlich der Abschlussveranstaltung des 6. BIBB-Berufsbildungskongresses „Kompetenzen entwickeln – Chancen eröffnen“ am 20.9.2011 in Berlin. Online: [http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/BiBB\\_Kongress\\_Abschlussrede\\_Praesident\\_Esser\\_final.pdf](http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/BiBB_Kongress_Abschlussrede_Praesident_Esser_final.pdf) (14.09.2015).

Frank, I./Walden, G./Weiß, R. (2010): Berufsforschung und Berufsentwicklung: Perspektiven für die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: Euler, D./Walwei, U./Weiß, R. (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung – Stand und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 24. Stuttgart, 37-60.

HA BIBB (2014a) – Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. O.O. Online: <http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/HA160.pdf> (14.09.2015).

HA BIBB (2014b) – Arbeitsgruppe des Hauptausschusses zur Struktur und Gestaltung von kompetenzorientiert formulierten Ausbildungsordnungen (2014): Arbeitshilfe zur Umsetzung der HA-Empfehlung Nr. 160 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan. O.O.

Online: [http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160\\_Arbeitshilfe.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160_Arbeitshilfe.pdf) (14.09.2015).

HA BIBB (2013) – Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung: Empfehlung Nr. 158 vom 12. Dezember 2013 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen - Prüfungsanforderungen. Online: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf> (14.09.2015).

HA BIBB (2006) – Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung: Empfehlung Nr. 119 vom 13. Dezember 2006 für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen. Online: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf> (14.09.2015).

HA BIBB (2007) – Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung: Richtlinie gemäß § 38 Absatz 3 HwO des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Gesellen- und Umschulungsprüfungen vom 08.03.2007. Online: <http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/HA121.pdf> (14.09.2015).

HA BIBB (1985) – Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung: Beschluß des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung "Zur Kritik am Verfahren zur Erarbeitung und Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen" vom 09.12.1985. Online: <http://www.BiBB.de/dokumente/pdf/HA068.pdf> (14.09.2015).

Heine-Wiedenmann, D. (1988): Ausbildungsordnungsforschung als angewandte Sozialwissenschaft. Strukturen und Prozess einer Ressortforschungsinstitution zwischen Wissenschaften und politischer Entscheidungsfindung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung, H. 95. Berlin/Bonn.

Hensge, K./Lorig, B./Schreiber, D. (2009): Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Abschlussbericht, Bonn. Online: [https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb\\_43201.pdf](https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_43201.pdf) (14.09.2015)

Hilbert, J./Südmersen, H./Weber, H. (1990): Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation, Neuordnung. Opladen.

Holst, I./Bräunlein, P. (2008): "Made in Germany": Wie deutsche Produkte die Welt erober-ten. In: Spiegel Online vom 27.04.2008.  
Online: <http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/made-in-germany-wie-deutsche-produkte-die-welt-eroberten-a-549197-2.html> (14.09.2015).

Howe, F. (2007): Die Genese elektrotechnischer Ausbildungsberufe. In: Büchter, K./Kipp, M. (Hrsg.): Berufspädagogisch-historische Medienanalyse. Beiträge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 21. Oldenburg, 201-239.

Illerhaus, K. (2005): Die Koordinierung der Berufsausbildung in der Kultusministerkonferenz. Bonn. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2005/2005\\_06\\_17-Festschrift-UABBi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_17-Festschrift-UABBi.pdf) (14.09.2015).

KMK (2011) – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusminister. Berlin. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23\\_GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf) (14.09.2015).

Lennartz, D. (2004): Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, 14-19.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Basel.

Meyer, R. (2006): Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: ZBW 102, 1, 49-63.

Rauner, F. (2005): Qualifikations- und Ausbildungsordnungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, 240-246.

Rauner, F. (2004): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld.

Sauter, E. (2003): Strukturen und Interessen: Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem. Bielefeld.

Sachverständigenkommission Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung. Abschlussbericht. Drucksache 7/1811 vom 14.03.1974. Online: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/07/018/0701811.pdf> (14.09.2015).

Schwarz, H./Bretschneider, M. (2014): Alles „Krumme Hunde“? Zur Strukturierung von Ausbildungsberufen im dualen System. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25. Online: <http://www.bwpat.de/ausgabe/25/schwarz-bretschneider> (14.09.2015).

Schwarz, H. et al. (2015): Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System. Abschlussbericht. Bonn. Online: [https://www2.BiBB.de/BiBBtools/tools/fodb/data/document/s/pdf/eb\\_42381.pdf](https://www2.BiBB.de/BiBBtools/tools/fodb/data/document/s/pdf/eb_42381.pdf) (14.09.2015).

Voelzkow, H. (1995): Neokorporatismus. In: Andersen, U./Woyke, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, 393-395.

Weber, H. (1987): Unternehmerverbände zwischen Markt, Staat und Gewerkschaften. Zur intermediären Organisation von Wirtschaftsinteressen. Frankfurt/New York.

Zinke, G./Schenk, H./Wasiljew, E. (2014): Berufsfeldanalyse zu industriellen Elektroberufen als Voruntersuchung zur Bildung einer möglichen Berufsgruppe: Abschlussbericht. Bonn. Bundesinstitut für Berufsbildung – 53 Seiten – (Wissenschaftliche Diskussionspapiere; 155). Online: <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/id/7456> (14.09.2015).

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Bretschneider, M./Schwarz, H. (2015): Die Ordnung der Berufsbildung als vergeblicher Versuch – Ausbildungsordnungen zwischen Standards und Aushandlung. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-18.

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe29/bretschneider\\_schwarz\\_bwpat29.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe29/bretschneider_schwarz_bwpat29.pdf) (15-12-2015).

## Die Autoren

---



### **MARKUS BRETSCHNEIDER**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)

Robert-Schuman-Platz 3, 53173 Bonn

[bretschneider@bibb.de](mailto:bretschneider@bibb.de)

[www.bibb.de](http://www.bibb.de)



### **HENRIK SCHWARZ**

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB)

Robert-Schuman-Platz 3, 53173 Bonn

[schwarz@bibb.de](mailto:schwarz@bibb.de)

[www.bibb.de](http://www.bibb.de)