



Konrad
Adenauer
Stiftung



**Deutscher
Lehrerverband**



ZWISCHEN PERSÖNLICHKEITSBILDUNG UND BERUFSQUALIFIZIERUNG

PERSPEKTIVEN DER SCHULISCHEN BERUFLICHEN BILDUNG

JÖRG-DIETER GAUGER | JOSEF KRAUS (HRSG.)



ISBN 978-3-939826-71-2

2., ÜBERARBEITETE FASSUNG

AUTOREN:

JOCHEN BÖDEKER | BERTHOLD GEHLERT | WOLFGANG HERBST
ERNST GERHARD JOHN | WOLFGANG KEHL | HELMUT LANDSIEDEL
HANS LEHMANN | SIGRID LÜDECKE-PLÜMER

INHALT

5 | VORWORT

7 | 1. ÜBERSICHT: FORMEN, QUANTITÄTEN, SCHÜLERSCHAFT, DEUTSCHE SPEZIFIKA

11 | 2. AKTUELLE SPANNUNGSFELDER

2.1	Bildungsberatung für ein lebenslanges Lernen	11
2.2	Wandel der Arbeitswelt und des Marktes.....	15
2.3	Europa als Herausforderung für die beruflichen Schulen.....	18
2.4	Die Zukunftsfähigkeit des Berufsprinzips.....	23
2.5	Wertefragen, Wertewandel, Persönlichkeitsbildung, Sekundärtugenden, Dilemma-Situationen	27
2.6	Individualisierung des Lernens vor dem Hintergrund heterogener Schülergruppen	31
2.7	Neue Formen des Lehrens und Lernens	33
2.8	Planungsgrößen und Planungsunsicherheiten.....	36
2.9	Neue Dualitäten	42
2.10	Multiethnische Schülerschaft in den Berufsbildenden Schulen.....	44

49 | 3. QUALIFIZIERUNG FÜR DAS LEHRAMT AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

61 | 4. ENTWICKLUNGSLINIEN UND PERSPEKTIVEN

4.1	Perspektiven der Berufsschule.....	61
4.2	Perspektiven der Vollzeitschulen.....	65
4.3	Perspektiven der Fachschule	69
4.4	Ausblick	70

75 | 5. „AUS DER SCHULE GEPLAUDERT“ ZWEI DUTZEND FRAGEN AN ZWEI LEITER BERUFLICHER SCHULEN

99 | ZUKUNFT DER BERUFLICHEN BILDUNG IN DEUTSCH- LAND AUS SICHT DER BERUFLICHEN SCHULEN ZEHN THESEN

104 | LITERATURHINWEISE

107 | HERAUSGEBER UND AUTOREN

© 2007 Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin

2., überarbeitete Fassung.
Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck, auch auszugsweise, allein mit Zustimmung
der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Gestaltung: SWITSCH KommunikationsDesign, Köln.
Printed in Germany.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-939826-71-2

VORWORT

Das berufliche Bildungswesen in Deutschland führt das Gros der heranwachsenden Generation, nämlich rund zwei Drittel der jungen Menschen, in „Lohn und Brot“, das heißt in deren berufliche Existenz. Es leistet damit einen gesellschaftlich und volkswirtschaftlich unschätzbaren Beitrag; es vermittelt zudem via berufliche Sozialisation einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und zur Identitätsfindung junger Staatsbürger.

Deutschlands Wirtschaftskraft steht und fällt seit Jahrhunderten und Jahrzehnten mit der Qualifikation, mit dem Können und mit dem Leistungswillen von Millionen beruflich hervorragend Gebildeter und Ausgebildeter. Allerdings erfährt dieser große Bildungssektor national wie international viel zu wenig Beachtung. Bedauerlicherweise kann bzw. will ein Großteil der politisch und publizistisch Agierenden die enorme Bedeutung der beruflichen Bildung nicht erfassen. Deshalb spielt die berufliche Bildung in der öffentlichen Diskussion auch kaum eine Rolle. Kaum ein Politiker, kaum ein Journalist durchschaut den hohen Differenzierungsgrad, die Komplexität und das Leistungsvermögen dieses Systems. Vermutlich ist es manchem zu anstrengend und zu zeitaufwendig, sich mit den Strukturen und Grundfragen der beruflichen Bildung bzw. mit der großen Bandbreite der Berufsbildenden Schulen (BBS) in Deutschland auseinanderzusetzen. Außerdem kann man mit Wortmeldungen in Sachen Gymnasium, Studium, Abiturientenquote usw. öffentlich wohl eher „punkten“.

Diesem Defizit soll die vorliegende Broschüre abhelfen. Mit ihr soll sich die interessierte Öffentlichkeit kompakt einen Überblick über die vielen Verästelungen, aber auch über die aktuellen Probleme und Herausforderungen, die sich der beruflichen Bildung in Deutschland stellen, verschaffen können.

Der besseren Lesbarkeit wegen wird in den nachfolgenden Texten weitgehend auf bibliographische Belege verzichtet. Nur im Falle der Kapitel zur multiethnischen Schülerschaft

und zur Qualifizierung der Lehrer an beruflichen Schulen sind aus Gründen der besonderen Aktualität weiterführende Literaturhinweise angefügt.

Den acht Autoren und Interviewpartnern des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) sowie des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW) gebührt unser Dank für die Mühe, die sie bei der Erstellung der Manuskripte und bei den Antworten auf die zahlreichen Interviewfragen haben walten lassen.

Sankt Augustin/Berlin, im Juni 2007

Jörg-Dieter Gauger
Konrad-Adenauer-Stiftung

Josef Kraus
Deutscher Lehrerverband

1. ÜBERSICHT

FORMEN, QUANTITÄTEN, SCHÜLERSCHAFT,
DEUTSCHE SPEZIFIKA

Das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland ist durch eine sehr große Differenziertheit gekennzeichnet. Neben den allgemeinbildenden Schulen mit Grundschule, Förderschule, Hauptschule, Realschule, verschiedenen voll- oder teilintegrierten Formen der Sekundarstufe I und Gymnasium steht das breite Spektrum der Berufsbildenden Schulen. Diese zeichnen sich durch ein breit gefächertes Bildungsangebot aus, das sich an Jugendliche und junge Erwachsene mit ganz unterschiedlichen Bildungsverläufen und Bildungsabschlüssen richtet. So reicht das Angebot der beruflichen Schulen von Schulformen für Absolventen der allgemeinen Schulpflicht an Hauptschulen bis hin zu Abiturienten in der beruflichen Erstausbildung oder bereits beruflich Qualifizierten in Fort- und Weiterbildungsangeboten. Dabei ist zu unterscheiden zwischen der beruflichen Teilzeitschule, im wesentlichen repräsentiert durch die Berufsschule, und den verschiedenen beruflichen Vollzeitschulformen.

Die berufliche Erstausbildung kennt derzeit rund 360 anerkannte Ausbildungsberufe; ihr Spektrum reicht vom Anlagemechaniker über den Bankkaufmann, Elektroniker, Industriekaufmann, Mechatroniker oder Versicherungskaufmann

bis hin zum Zweiradmechaniker. Bei der Erstausbildung kommt der *Berufsschule* eine besondere Funktion zu. In der für Deutschland typischen Organisationsform des dualen Systems findet sie zugleich in Betrieb und Schule statt; sie dauert in der Regel drei bis dreieinhalb Jahre, kann aber bei entsprechender Vorbildung auf bis zu zwei Jahre verkürzt werden. Dabei steht der Lernort Berufsschule vor allem für die berufstheoretische Qualifizierung, während der Lernort Betrieb im wesentlichen für die praktische Berufsausbildung zuständig ist. Folgende Zahlen werfen ein Schlaglicht auf die Bedeutung der beruflichen Erstausbildung und damit der Berufsschule: Im Jahr 2002 wurden insgesamt 1.622 Millionen Auszubildende in Berufsausbildungen eines anerkannten Ausbildungsberufes gezählt, darunter befanden sich 572.000 Jugendliche und junge Erwachsene mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen. Bei einer Jahrgangsstärke von rund 850.000 jungen Menschen besuchen damit rund Zweidrittel eines Altersjahrgangs eine Berufsschule. Damit ist die Berufsschule nach der Grundschule, die von hundert Prozent eines Altersjahrgangs besucht wird, die bedeutendste Schulform im deutschen Bildungswesen. Dieser Umstand findet freilich in der bildungspolitischen Diskussion keineswegs die ihm gebührende Beachtung.

Mit dieser hohen Beteiligungsrate von jungen Menschen in der beruflichen Erstausbildung ist eine beträchtliche Heterogenität unter den Auszubildenden verbunden: Prinzipiell kann – einen betrieblichen Ausbildungsplatz vorausgesetzt – eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf aufnehmen, wer die allgemeine Schulpflicht erfüllt, also neun oder zehn Jahre eine allgemeinbildende Schule besucht hat, auch wenn diese nicht erfolgreich abgeschlossen wurde. Letztere Gruppe stellt ein besonderes Segment der Berufsschulklientel; das andere besondere Segment bilden Abiturienten respektive Studienabbrecher. Diese Heterogenität wird allerdings in den einzelnen Ausbildungsbereichen durch die unterschiedlich hohen (theoretischen) Qualifikationsanforderungen und die über die allgemeinen Schulabschlüsse gesteuerten faktischen Zugangsmöglichkeiten zu einzelnen Ausbildungsberufen merklich gemildert.

Die Bedeutung der Berufsschule ist aber nicht nur aus der hohen Beteiligungsrate zu ersehen. Vielmehr ist es das Qualifizierungsziel, das der Berufsschule ihre beschäftigungspolitische und bildungspolitische Bedeutung verschafft. Der hohe technische, der hohe ökonomische und – damit verbunden – der hohe soziale Entwicklungsstand der Bundesrepublik Deutschland sind ganz wesentlich in einem erfolgreichen System beruf-

licher Bildung (mit)begründet, und daher wurde das duale System der Berufsausbildung als „Exportschlager“ etikettiert. Das deutsche System der Berufsausbildung hat sich jedenfalls bewährt, wenngleich es sich den Herausforderungen eines europäischen Berufsbildungsmarktes gegenüber sieht und von daher Anpassungs- und Weiterentwicklungsprozesse erforderlich werden.

Neben der Berufsschule haben die *beruflichen Vollzeitschulformen* in den vergangenen Jahrzehnten stetig an Bedeutung gewonnen. Diese Entwicklung resultiert aus ihrem inhaltlichen Angebot, das mit einer hohen Akzeptanz ausgestattet ist. Die beruflichen Vollzeitschulen eröffnen nämlich leistungsfähigen Absolventen mit Hauptschul- oder mittlerem Bildungsabschluss (Realschulabschluss) über die Berufsfachschulen, über die Fachoberschule, über die Berufsoberschule und das berufliche Gymnasium unterschiedlichste Möglichkeiten, alle allgemeinbildenden Abschlüsse bis hin zur Allgemeinen Hochschulreife zu erreichen, stehen daher für die besondere vertikale Durchlässigkeit, die das deutsche Bildungswesen prägt. Das Schlagwort „Kein Abschluss ohne Anschluss“ wird gerade über die beruflichen Vollzeitschulen realisiert. Die Zeiten, in denen bestimmte Bildungsgänge eine Einbahnstraße oder Sackgasse waren, gehören damit der Vergangenheit an. Beruflichen Vollzeitschulen kommt damit bildungspolitisch die wichtige Rolle zu, möglichst allen jungen Menschen ein ihrer Begabung und Neigung entsprechendes Bildungsangebot zu eröffnen. Als Indiz dafür, dass dies in Deutschland gelungen ist, können die mehr als eine Million Schülerinnen und Schüler der beruflichen Vollzeitschulen (2002: 1.077 Millionen) angesehen werden. Und noch eine Zahl: Von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich sind es zwischen zehn und zwanzig Prozent der Abiturientinnen und Abiturienten, die ihre allgemeine Hochschulreife an einem beruflichen Gymnasium (z.B. Wirtschaftsgymnasium, Technisches Gymnasium, Agrarwirtschaftliche Gymnasium u.a.) erwerben; in Baden-Württemberg kommt sogar etwa jede dritte Abiturientin bzw. jeder dritte Abiturient von einem beruflichen Gymnasium.

Aber nicht nur mit diesem „bildungspolitischen Oberhaus“ haben die beruflichen Vollzeitschulen eine hohe Bedeutung. Mindestens gleichrangig, wenn nicht noch wichtiger, ist ihre Qualifizierungsaufgabe für die Gruppe der jungen Menschen, die im Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz nicht oder nur schwer zum Zuge kommen. Hier bieten sie weniger leistungsstarken Jugendlichen Qualifizierungsangebote, die auf eine

Berufsausbildung im dualen System vorbereiten, zum Beispiel in den ein- und zweijährigen Berufsfachschulen oder im Berufsgrundschuljahr (BGJ). Viele, die sich im ersten Anlauf ohne Erfolg um eine Ausbildungsstelle bemühten, sind nach dem Besuch der beruflichen Vollzeitschule erfolgreich bei ihrer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz im dualen System.

2. AKTUELLE SPANNUNGSFELDER

2.1 BILDUNGSBERATUNG FÜR EIN LEBENSLANGES LERNEN

Ausgangslage

Die raschen Änderungen in der Arbeitswelt haben zu der Erkenntnis geführt, dass das Lernen zukünftig nicht mit der Erstausbildung abgeschlossen ist, sondern als dauerhaftes Lernen das gesamte Berufsleben begleiten muss. Auf dieses auch als „lebenslanges Lernen“ bezeichnete Weiterlernen nach den reglementierten Lernprozessen in den allgemeinbildenden Schulen und der Berufsausbildung wird wenig vorbereitet, es gibt auch kaum eine effiziente Beratung in den beruflichen Schulen, die sich dieses Problems annimmt. Es fehlt zudem die notwendige Vorbereitung auf das Selbstlernen, das ein wesentliches Element des Weiterlernens sein muss. Zudem fehlt es an individueller Beratung, an Hilfe zur individuellen Lern- und Lebensplanung und an der kundigen Verortung individueller Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklungen.

Diese Herausforderungen sind auf zwei Ebenen zu beantworten. Die erste Ebene ist die der Aufarbeitung dieses Problems für den einzelnen jungen Menschen, weil die persönliche Disposition und die persönliche Situation einbezogen werden müssen. Die zweite Ebene ist die, bei der Gruppen, wie zum Beispiel Schulklassen, gemeinsam die angesprochenen Orientierungsfragen angehen. Diese kollektiven Prozesse haben eine hohe Bedeutung und werden von Schulen und Wirtschaft mit unterschiedlicher Intensität bearbeitet. Sie sind gesellschaftlich notwendig, reduzieren die volkswirtschaftlichen Kosten und vermeiden die Entstehung von Kosten zur Behebung von falschen Entwicklungen. Es fehlt jedoch an einer systematischen Definition dieser Beratungsaufgaben und an deren konsequenter Umsetzung in den allgemeinbildenden und den beruflichen Schulen.

Ein Blick ins Ausland zeigt, dass dort solche Aufgaben in den beruflichen Schulen effizient und kompetent wahrgenommen werden, nicht zuletzt deshalb, weil auch Ressourcen zur Verfügung stehen. So gibt es an den dänischen Handelsschulen spezielle Lehrkräfte, die die Aufgaben der Überwindung der ersten und zweiten Schwelle des Arbeitsmarktes beispielhaft wahrnehmen. Dies erfolgt nicht aus individuellem Antrieb, sondern als Teil des Systems.

Jede einzelne Schülerin und jeder einzelne Schüler bedarf der entsprechenden Unterstützung. Die hier intendierte Navigation verknüpft Bildungs- und Berufsberatung, Lebens- und Lernberatung. Diese Aufgabe kann und muss in einem Netzwerk von unterschiedlichen Akteuren aufgearbeitet werden; daran müssen mitwirken: die Arbeitsagentur, die Eltern der Betroffenen, Anbieter von Weiterbildungsdatenbanken, Zertifizierungsstellen, *E-Learning*-Anbieter, Kriseninterventionsexperten, Unternehmen, Arbeitnehmervertretungen, Kammern u.a.m. In diesem Netzwerk können auch die Berufsbildenden Schulen ihren Part übernehmen.

Elemente einer Navigation als erweiterter Bildungsberatung

Erstes Element der Navigation durch die Lebens-, Lern- und Arbeitswelt ist die Anleitung zur Lebensplanung. Die jungen Menschen müssen ihr eigenes Potenzial, ihre Stärken und Schwächen analysieren und aus dieser Analyse heraus Eckpunkte für die individuelle Lebensplanung entwickeln können. Sie müssen aus ihren besonderen Qualifikationen und Kompetenzen eine Planung ihres beruflichen Lebens ableiten können,

wenn auf der anderen Seite Informationen über ihre Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zur Verfügung gestellt werden. Diese Planungsphase muss begleitet werden. Die Bilanz der eigenen Entwicklung und die realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der fachlichen und überfachlichen Qualifikationen sind zentrale Voraussetzungen für die selbstverantwortliche Planung von Bildungs- und Berufsweg. Die heute unter dem Begriff des *Mismatching* subsumierte Diskrepanz zwischen Berufsvorstellung und eigener Kompetenz, zwischen eigener Einschätzung von Berufsmöglichkeiten und realistischer Sicht, muss im Rahmen der Navigation überwunden werden, sei es durch Veränderung der Qualifikationen jedes Einzelnen, sei es durch eine Veränderung des angestrebten Bildungs- und Berufsweges. Für diese Aufgabe ist eine Schule, vor allem die berufliche Schule, in besonderem Maße mit Informationen über jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler ausgestattet, sie kann aus der Langzeitbeobachtung heraus Informationen für den Prozess der Navigation gewinnen.

Zu einer erfolgreichen Navigation gehört über die Anleitung zur fundierten Bilanzierung der eigenen Kompetenzen auch die Beratung im umfassenden Sinn. Teilbereiche dieser Beratungsaufgabe, die weit über die Schullaufbahnberatung im bisherigen Verständnis hinausgeht, sind Lernberatung, Persönlichkeitsberatung, Beratung zur Entwicklung des individuellen Qualifikationsportfolios (mit Soll-Ist-Vergleich), ferner Ausbildungs- und Berufsinformation sowie -beratung

Als weitere, kleinere Teilbereiche sind im Feld der Beratung zu nennen: Beratung für die Kompetenzentwicklung in informellen Lernprozessen, Beratung über Weiterbildungsmöglichkeiten und -chancen, Beratung zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen, Hilfe bei der Entdeckung von Lerngelegenheiten, Vermittlung von Lernpartnern und Hinweise für die Finanzierung von Lernprozessen außerhalb des staatlich finanzierten Bereiches.

Die individuelle Beratung muss früh einsetzen, um eine langfristige Planung der jungen Menschen möglich zu machen. Wenn diese Beratung fest in einem Lernort wie der beruflichen Schule verankert ist, hat sie gegenüber allen anderen Beratungsanlässen einen besonderen Vorteil: Hier kann der Auseinandersetzung um die eigene Zukunft nicht ausgewichen werden. Dieses Problem des Ausweichens ist eine der häufigsten Ursachen von Mängeln bei Entscheidungen über den eigenen Bildungs-

und Berufsweg, weil nämlich Entscheidungen oft nicht fundiert getroffen werden und weil Entscheidungen unter Zeitdruck fallen. Ziel ist es, Bildungsirrtwege zu vermeiden, die Effizienz der eigenen Bildungsprozesse zu steigern und die sogenannte *Employability* der jungen Menschen sicher zu stellen.

Ein weiteres Element der erweiterten Beratung in Schulen ist die Erstellung von Lernsequenzen, die die Grundlage für die Bildungs-, Berufs- und Lebensgestaltung sind. Dazu gehören z.B. die Orientierung über Berufe und Karrieremöglichkeiten, die Information über Qualitätsstandards und -indikatoren, der Zugang zu Weiterbildungsdatenbanken ebenso wie die Information über Zertifizierungsmöglichkeiten. Für die Optimierung der Aufgabe ist eine Vernetzung aller Bereiche und Institutionen erforderlich, die mit dem Problem befasst sind: Im Rahmen des Bildungssystems muss es daher eine vertikale und horizontale Vernetzung geben, die weit über die bisher bekannten Ansätze zur Verbindung zwischen den Schulen der Sekundarstufe I und der beruflichen Schulen hinausgeht. Zur vertikalen Vernetzung des Bildungsbereiches muss im Rahmen der Navigation auch der Blick gerichtet werden auf den Weiterbildungsbereich bis hin zu Fachhochschulen und Universitäten. Die Vernetzung mit Unternehmen muss genutzt werden für Ausbildungs- und Arbeitsplatzvermittlung, für die Akquirierung von Praktikumsplätzen und die Gewinnung von Informationen zur zukünftigen Entwicklung des Ausbildungs- und Arbeitsmarkts sowie dessen Qualifikationsanforderungen. Zur Vernetzung gehört auch der Aufbau eines Netzwerkes mit Ansprechpartnern für Krisensituationen.

Die Navigation für Gruppen mit besonderem Beratungsbedarf ist ein weiteres wichtiges Feld, das von der Begleitung zur Vorstellung bei einem potenziellen Ausbilder oder Arbeitgeber über die Defizitbearbeitung bis hin zum Versuch, nachträglich Abschlüsse und Berechtigungen zu erwerben, reicht. Zur Navigation gehört es aber auch, Informationen an das System zurück zu geben. Dies ist die Basis für die Entwicklung eines Frühwarnsystems, das über Probleme der jungen Menschen, ihrer Qualifikationen und der Bildungseinrichtungen sehr früh Auskunft geben kann.

Erweiterte Beratung als Aufgabe der beruflichen Schulen

Die erweiterte Beratung als Aufgabe der beruflichen Schulen gliedert sich daher in vier Aufgabenfelder: individuelle Beratung; Lernsequenzen für Gruppen, Klassen, Bildungsgänge; Vernetzung, Vermittlung, Information;

Rückmeldung an das System. Die beruflichen Schulen sind für diese Aufgabe besonders geeignet, weil sie die Verbindungsstelle im Bildungssystem zwischen allgemeiner Bildung und Berufsausübung darstellen, weil sie die Schülerinnen und Schüler aufgrund der Langzeitbeobachtung sehr gut einschätzen können und weil sich die Schülerinnen und Schüler der Beratung nicht entziehen können. Pädagogische Aufgabe muss es sein, Bewusstsein zu erzeugen und die Selbstverantwortung möglich zu machen. Eine gewollte Einbeziehung der Navigation in die Aufgabenfelder der beruflichen Schulen erfordert ein curriculares Konzept sowie ein entsprechendes Stundenbudget und eine entsprechende Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte.

2.2 WANDEL DER ARBEITSWELT UND DES MARKTES

Wissenschaftler und Publizisten sprechen heute aufgrund der hohen Arbeitslosenquote in Deutschland von einer „Krise der Arbeitsgesellschaft“. Diese Krise hat zunehmend mehr Gesellschaftsbereiche erfasst und macht zwischenzeitlich nicht mehr halt vor den Akademikern, die lange Zeit von einer länger anhaltenden Arbeitslosigkeit mehr oder weniger verschont wurden („Generation Praktikum“).

Diese Entwicklung, über die auch der gegenwärtige Aufschwung nicht hinwegtäuschen sollte, lässt sich nicht monokausal erklären; sie ist nicht nur eine Konsequenz der schwachen konjunkturellen Entwicklung. Sie geht einher mit wirtschaftlichem Wachstum in bestimmten Sektoren der Kapitalverwertung, mit einer rasanten Modernisierung der Produktion und den gleichzeitigen Veränderungen von Dienstleistung aller Art, mit dem Funktionieren der Finanzmärkte und der weltwirtschaftlichen Expansion, für die sich heute der „Kampfbegriff“ der Globalisierung durchgesetzt hat.

Das Phänomen der Globalisierung ist nicht neu, denn eine Internationalisierung und Verflechtung der Märkte konnte im Ansatz bereits zu Beginn der Neuzeit und verstärkt ab Mitte des 19. Jahrhunderts festgestellt werden. Einen großen Aufschwung nahm diese Entwicklung ab Mitte des 20. Jahrhunderts, um dann in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren eine bis dahin unerwartete Dynamik zu gewinnen. Für diese rasante Entwicklung waren mehrere Ursachen verantwortlich; zu den wichtigsten Aspekten gehören: die großen Steigerungsraten bei den grenzüberschreitenden Finanztransaktionen, die rasant wachsende Bedeutung der internationalen und transnationalen Konzerne, die abermalige Zunahme des Außen-

handels mit Gütern und Dienstleistungen sowie die zunächst nicht einschätzbare Entwicklung im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien.

Diese Entwicklungen wurden weltweit – von Ausnahmen abgesehen – unterstützt durch eine zunehmende Liberalisierung und Deregulierung von Volkswirtschaften. Häufig war dieser Prozess initiiert durch den Wunsch, sich mit Hilfe dieser Maßnahmen in die internationale Arbeitsteilung zu integrieren oder zumindest besser integrieren zu können; andernfalls mussten diese Volkswirtschaften befürchten, aus dem „internationalen Konzert“ ausgeschlossen zu werden.

Die Globalisierung hat in Deutschland Branchen wie die Textilwirtschaft oder große Bereiche der Elektronikbranche getroffen und mehr oder weniger zum Erliegen gebracht. Auch in den sogenannten Erfolgssektoren Deutschlands, wie dem Automobilbau oder der Chemieindustrie, hat sich die Globalisierung ausgewirkt; so ist es z.B. zur Verlagerung von Produktionsstätten ins Ausland gekommen. Diese Verlagerung ist ein Indikator dafür, dass Staaten heute mehr denn je als Investitionsstandorte einer verschärften internationalen Konkurrenz ausgesetzt sind und globales Denken und Handeln sowohl auf der Ebene der Politik wie auch auf der Ebene der Unternehmen unabdingbar ist.

Für Deutschland ist es problematisch, dass hier die Lohnkosten im internationalen Vergleich sehr hoch liegen und damit – bei einem Vergleich der Kosten – die Wettbewerbssituation verschärft ist; die Produktionskosten sind schließlich ein maßgeblicher Entscheidungsparameter bei Standortentscheidungen. Die Lohn- und Gehaltskosten in Deutschland haben jedenfalls zu einem Export von Arbeitsplätzen ins Ausland geführt, dem – wie die Arbeitslosenstatistik ausweist – keine Kompensation gegenübersteht. Ein Großteil der in der Bundesrepublik neugeschaffenen Arbeitsplätze entspricht nicht mehr denen, die exportiert wurden. Häufig sind die neugeschaffenen Arbeitsplätze dadurch gekennzeichnet, dass sie für die Besetzung höhere Qualifikationen erfordern.

Diese gestiegenen Qualifikationen sind nur ein Aspekt, der den Wandel der Arbeitswelt verdeutlicht. Weitere Aspekte sind u.a. die folgenden: höhere Professionalität und Flexibilität, eine zunehmende Virtualisierung der Arbeitswelt, steigende kognitive und kommunikative Ansprüche an die Arbeitnehmer, eine steigende Theoriehaltigkeit der Kompetenzen,

eine Verlagerung von erfahrungs- zu wissensbasierten Qualifikationen sowie eine Umkehrung der Anforderungspyramide.

Mit diesen Veränderungen der Anforderungen, die die Arbeitswelt an die Arbeitnehmerschaft stellt, gehen andere Veränderungen einher, die man mit einer „Erosion der Arbeitsverhältnisse“ beschreiben kann. Diese Erosion des „Normalarbeitsverhältnisses“ wird verursacht durch Entwicklungen, die in den Unternehmen sowohl im technischen als auch im verwaltenden Bereich die Stammbesetzungen zu weiten Teilen überflüssig macht, Arbeitsplätze flexibilisiert, Berufe auf Abruf stellt und auch dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse auflöst, wie die derzeit zu beobachtende Tendenz zur deutlichen Zunahme von Zeitarbeit belegt. Damit gehören die traditionellen Arbeits- und Berufsbiographien, der frühere Normalfall, bei dem jemand nach seiner Schulzeit eine Ausbildung absolvierte und anschließend in seinem erlernten Beruf tätig war, der Vergangenheit an. Heute müssen die Arbeitnehmer damit rechnen, mehrfach ihr Tätigkeitsprofil zu ändern, um weiterhin aktiv im Erwerbsleben stehen zu können. Das Erwerbsleben des 21. Jahrhunderts ist durch solche Begriffe wie „prekäre Erwerbsarbeit“, Jobwechsel, Teilzeitarbeit und befristete Beschäftigung gekennzeichnet. Zunehmend mehr Beschäftigte werden in einer „neuen Selbständigkeit“ ihrer Erwerbsarbeit nachgehen (müssen).

Mit diesen Veränderungen wird deutlich, dass für die Erwerbstätigen die berufliche und allgemeine Weiterbildung deutlich an Bedeutung gewinnen wird. Damit müssen die Arbeitskräfte als die unmittelbar Betroffenen, aber auch die Unternehmen und der Staat deutlich mehr Anstrengungen unternehmen, um das Postulat des lebenslangen Lernens in die Realität umzusetzen. Für die Arbeitnehmer des 21. Jahrhunderts gilt, dass die Erfolge in der schulischen Ausbildung einen Vorteil bei der Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt bieten, dieser Vorteil aber keine Garantie für eine gesicherte Beschäftigung und einen höheren Status in der Arbeitsgesellschaft bieten wird. Gesicherte und kontinuierliche Beschäftigungsmöglichkeiten – möglicherweise verbunden mit einem höheren gesellschaftlichen Status – sind aller Wahrscheinlichkeit nur möglich, wenn der Qualifizierungsprozess der einzelnen zur Dauerverpflichtung wird.

Benötigt wird aktuell Arbeit mit anderem zeitlichen, sachlichen und sozialen Zuschnitt. Nur wenn diese Forderungen erfüllt werden, können die Anforderungen der Unternehmen wie auch die individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen befriedigt werden. So werden z.B. deutlich

mehr Arbeitsverhältnisse benötigt für alleinerziehende Mütter. An diesem Beispiel wird deutlich, dass sich der soziale Aspekt der Arbeit verändert. Telearbeit, mobile Arbeitsplätze, virtuelle Büros etc. sind aktuelle Beispiele, die das „neue“ Verständnis von individueller „Kontraktarbeit“ aufzeigen. Diese Form von Arbeit wird in den kommenden Jahren in allen hochindustrialisierten Ländern an Bedeutung gewinnen und zur Normalität werden. Trotz dieser Entwicklung kann man nicht davon ausgehen, dass die traditionellen, an Kollektivverträge gebundenen industriellen und dienstleistungsorientierten Arbeitsformen gänzlich verdrängt werden.

Zugleich stellt die zunehmende Überalterung der Bevölkerung ebenfalls eine besondere Herausforderung für die Neuordnung der Beschäftigungsstruktur in den Unternehmen dar.

2.3 EUROPA ALS HERAUSFORDERUNG FÜR DIE BERUFLICHEN SCHULEN

Es ist unstrittig, dass gerade auch die berufliche Bildung für Europa eine Schlüsselressource zur persönlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung der Mitgliedsländer und ihrer Bürgerinnen und Bürger darstellt. „Berufliche Bildung – Europas Zukunft“ (so das Motto des 23. Deutschen Berufsschultages 2004 in Lübeck) ist mehr als eine rhetorische Wendung. Die aktuellen ökonomischen und sozialen Herausforderungen und das ehrgeizige Ziel, Europa – wie es der EU-Gipfel von Lissabon 2000 proklamierte – „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ – all dies rückt die Berufsbildung in das Zentrum der gemeinsamen Bemühungen der in der EU bildungspolitisch Verantwortlichen. Die EU-Bürger müssen in der Lage sein, das breite Spektrum der verfügbaren Berufsbildungsangebote zu nutzen, z.B. in der Schule, in Hochschulen, am Arbeitsplatz oder bei privaten Bildungsanbietern. Nichtformelles Lernen und Erfahrungslernen werden diesen Prozess des lebenslangen Lernens begleiten. Wegen der Vielfalt der möglichen Bildungsangebote und der Vielfalt der Wege zum Bildungserwerb wurde mit dem sogenannten Brügge-Kopenhagen-Prozess der Versuch gestartet, auf dem Gebiet der beruflichen Bildung mehr Transparenz zu erreichen und die Mobilität in Europa zu fördern. Neben der Öffnung bislang starrer Strukturen im Bildungs- und Ausbildungsbereich geht es dabei vor allem um die Verbesserung von Qualitätsanspruch und Leistungsfähigkeit dieser Bildungs- und Ausbildungssysteme. Gerade die Qualifizierung von Fachkräften unterhalb der Hochschulausbildung ist eine entscheidende Voraussetzung für jede moderne Ökonomie.

Die beruflichen Schulen sehen sich unter dem Gesichtspunkt der Europäisierung, ja Internationalisierung der Berufsausbildung mit entscheidenden Herausforderungen konfrontiert. Im einzelnen bedeutet dies:

- Der Fremdsprachenunterricht muss intensiviert werden.
- Neue Medien, wie *E-Learning*, müssen verstärkt genutzt werden.
- Qualitätsstandards, Qualitätssicherung und Evaluation sind von zentraler Bedeutung.
- Der Schüleraustausch muss forciert werden und durch einen Austausch zwischen Lehrern und Schulverwaltungen ergänzt werden.
- Interkulturelle Kompetenz, als wichtige Voraussetzung für den europäischen Arbeitsmarkt, muss gefördert werden.
- Die Berufsbildung muss öffentliche Aufgabe bleiben, damit für alle Bürger der Zugang zur beruflichen Bildung garantiert ist. Deshalb ist die Weiterentwicklung der beruflichen Schulen zu Kompetenzzentren in regionalen und überregionalen Berufsbildungsnetzwerken voranzutreiben.

Einzelaspekte und Schlussfolgerungen

a) Konsequenzen für das duale System und die beruflichen Vollzeitschulen

In Deutschland wird das duale System der Berufsausbildung von Politik und Wirtschaft am stärksten beworben. Dieses System hat durch die Verbindung von Arbeiten und Lernen von betrieblicher und schulischer Ausbildung sowie von öffentlicher und privatwirtschaftlicher Verantwortung stets viel Lob erfahren. Es verbindet auf der Grundlage einer breiten gesellschaftlichen Übereinstimmung Bildungsbelange und Marktorientierung konstruktiv miteinander. Neben diesen unbestrittenen Qualitätsmerkmalen zeigt es jedoch zunehmend Schwächen, wenn es um die Bewältigung der quantitativen Probleme geht. Das äußert sich vor allem in wirtschaftlich schwierigen Zeiten und steigenden Schülerzahlen. Bei dieser Konstellation bleiben immer mehr Jugendliche ohne Ausbildungsplatz. Der relativ geringe Anteil an tatsächlich ausbildenden Betrieben und die große Spannweite der Qualität der betrieblichen Ausbildung zeigen, dass das duale System strukturelle Probleme aufweist. Für den Außenbetrachter sind zudem der Zuständigkeits-Wirrwarr von bundesrechtlicher und landesrechtlicher Zuständigkeit, die verschlungenen Einflussmöglichkeiten der Sozialpartner und der dominante Einfluss der

Wirtschaft bei einem nur mittelbar wirkenden Gestaltungswillen des Staates zu kompliziert oder den eigenen Bildungstraditionen nicht adäquat. Jedenfalls konnte sich das duale System entgegen anderslautenden Behauptungen nicht zum „Exportschlager“ entwickeln und bleibt auf der europäischen Landkarte isoliert auf die deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich und Schweiz.

Es gilt, von den europäischen Nachbarländern zu lernen und für eigene Positionen zu werben. Österreich und andere Länder zeigen, dass durch eine sich ergänzende Koexistenz von dualem System und beruflichen Vollzeitschulen ein vielfältiges und attraktives Berufsbildungssystem entstehen kann. Auch in Deutschland führen berufliche Schulen, insbesondere Berufsfachschulen, seit Jahren vermehrt und mit außerordentlichem Erfolg junge Menschen, z.B. im Bereich Gesundheit und Pflege, zu Berufsabschlüssen, die nicht dem Berufsbildungsgesetz bzw. der Handwerksordnung unterliegen. Die hier praktizierte alternative Berufsausbildung hat ihre Bewährungsprobe längst bestanden und ist in Europa vorherrschend.

b) Das neue Berufsbildungsgesetz und sein Bemühen um Europatauglichkeit

Das am 1. April 2005 in Kraft getretene neue Berufsbildungsgesetz (BBiG) verstärkt im bescheidenen Rahmen die internationale Mobilität des deutschen dualen Berufsbildungssystems. Erstmals werden Ausbildungsabschnitte, die im Ausland absolviert wurden (maximal bis zu einem Viertel der in der Ausbildungsordnung festgelegten Ausbildungszeit) als gleichwertiger Teil einer Berufsausbildung im dualen System auch in rechtlicher Hinsicht anerkannt. Aus schulischer Sicht wird man sich darum bemühen müssen, dass im Ausland nicht nur der betriebliche, sondern auch der schulische Lernort in den Auslandsaufenthalt einbezogen wird. Soweit für dieses Problem keine rechtlichen Regelungen vorgegeben sind, müssen beide Lernorte durch eine praktikable, aber auch selbstbewusste Lernortkooperation die Erfolgchancen der Auszubildenden im Ausland optimieren. Die beruflichen Schulen werden Auslandsaufenthalte im Rahmen ihrer Möglichkeiten immer unterstützen, sowohl als entsendende als auch als aufnehmende Institution, und dafür werben, dass Auslandsaufenthalte in der beruflichen Bildung künftig als selbstverständlich angesehen werden. Gerade den Schulen obliegt aber auch ein Großteil der Vorbereitungsarbeit, indem sie das Verständnis für andere

Kulturen und Arbeitswelten anbahnen und die entsprechende Mobilität fördern. Betriebe dürfen Auslandsaufenthalte nicht nur als Instrument der Personalentwicklung einsetzen. Es geht nicht nur darum, die Besten oder jene, für die eine klare auslandsaufenthaltsbezogene Berufsperspektive schon definiert ist, für Auslandsaufenthalte zu ermuntern, sondern Auslandsaufenthalte grundsätzlich als Teil einer gelungenen zukunftsorientierten Berufsausbildung zu betrachten.

c) Der Europass-Mobilität

Der Europass-Mobilität dient zur Dokumentation von im Ausland erworbenen Qualifikationen und Kompetenzen und ist damit ein wichtiges Transparenzinstrument. Es können dort die verschiedenen Ausbildungsabschnitte aufgenommen werden, wie z.B. Praktika, aber auch der Besuch von Berufsbildenden Schulen im Ausland. Gerade im Bereich der beruflichen Bildung ist es wichtig, nicht nur die betriebliche Ausbildung bescheinigen zu lassen, sondern auch die Anteile angefallener schulischer Ausbildung. Wichtig ist zudem, dass sich die Schulen selbst dieses Instruments bewusst sind und die Schüler beraten, dass sie in Europass-Mobilität alle Bildungsanstrengungen dokumentieren können, die letztlich einen Ausdruck ihrer Bereitschaft zum lebenslangen Lernen darstellen. Die beruflichen Schulen werden ihre Schüler auch über die weiteren Elemente der Europass-Dokumente beraten, als da sind: der Europass-Lebenslauf, der Europass-Mobilität, die Europass-Zeugniserläuterung, der Europass-Diplomzusatz, das Europass-Sprachenportfolio.

d) Berufliche Schulen und Europäischer Qualifikationsrahmen

Die Entwicklung eines europäischen Qualifikationsrahmens (*European Qualification Framework* – EQF) wird in den zuständigen nationalen und internationalen Gremien intensiv bearbeitet. Obwohl der EQF auf freiwilliger Basis entwickelt und genutzt werden soll, also keine rechtlichen Verpflichtungen mit sich bringt, wird er doch Fakten schaffen, die auch die nationalen Berufsbildungssysteme verändern werden. Letztlich geht es darum, dass ein europäischer Qualifikationsrahmen die Übertragung und Anerkennung der Qualifikationen und den Erwerb von Kompetenzen einzelner Bürger erleichtern soll. Im EQF werden deshalb Begriffe wie Kenntnisse, Fertigkeiten, Kompetenzen benutzt werden, um Bildungsergebnisse zu beschreiben. Nicht der Lernweg, sondern das Lernergebnis, die so genannten *Learning Outcomes*, sind entscheidend. Für das deut-

sche duale System verspricht man sich, die deutschen dualen Berufsabschlüsse im EQF besser positionieren zu können. Für dieses Ziel setzten sich neben den staatlichen Organisationen auch die Wirtschaftsverbände, die Gewerkschaften und die Lehrerverbände massiv ein. Für die berufsbildenden Vollzeitschulen wird ein gleiches Engagement noch einzufordern sein. Auch die hochqualifizierten vollzeitschulischen Bildungsgänge müssen in einem EQF-System angemessen vertreten sein und deshalb von Anfang an mehr Aufmerksamkeit finden. Dies ist schon deshalb wichtig, weil qua EQF in Verbindung mit dem Kreditpunktesystem für die berufliche Bildung (European-Credit-Transfer-System in *Vocational Education and Training*, ECVET) eine Verzahnung sowohl des dualen Systems als auch der vollzeitschulischen Bildungsgänge in das Weiterbildungssystem und in den Hochschulbereich angelegt und gefördert werden kann. Gleichzeitig gilt es, die Entwicklung genau zu verfolgen, die in der Tendenz zu stärkeren Modularisierung von Bildungsgängen im Gefolge von EQF und ECVET liegen wird. Berufliche Schulen müssen sich hier mit ihrem ganzheitlich orientierten Bildungsangebot selbstbewusst und nachhaltig positionieren. Gerade die Befürworter des dualen Systems werden erkennen, dass zu seiner Attraktivitätssteigerung die Kooperation mit beruflichen weiterführenden Schulen zwingend notwendig ist. Die Chance, deutsche Berufsbildungsabschlüsse besser im europäischen Kontext besser zu bewerten, liegt in doppelqualifizierenden beruflichen Bildungsgängen. Sie ermöglichen es, etwa im Rahmen einer dualen Berufsausbildung auch studienberechtigende Abschlüsse zu erwerben oder Studienabschnitte zu integrieren.

e) Weiterentwicklung der Berufsschulen zu regionalen Kompetenzzentren

Gerade im europäischen Kontext geht es jetzt um eine Neubestimmung des Standortes der Berufsschulen im Berufsbildungssystem, das zum Großteil noch immer vom dualen Berufsbildungssystem getragen wird. Die Dualität von Lernort Betrieb und Lernort Schule kann nicht mehr von einer Begrenzung der Aufgaben der Berufsschulen geprägt sein. Nicht nur, dass mit der überbetrieblichen Ausbildung auf der nichtschulischen Seite ein weiterer Lernort hinzu gekommen ist, sondern auch aus einer inhaltlichen Begründung heraus werden die beruflichen Schulen als regionale Kompetenzzentren die Aufgabe haben, der Keim eines Berufsbildungsnetzwerkes zu sein. Die Lernortkooperation zwischen Betrieb und Berufsschule bleibt als Kernaufgabe davon unberührt, vielmehr geht es

darum, im Berufsbildungsnetzwerken die Ressourcen zu bündeln, das didaktische Know-how der einzelnen Lernorte zu nutzen und die strikte Trennung von beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung aufzuheben. Dies kann gelingen, wenn den beruflichen Schulen unter ökonomischen wie auch unter didaktisch fachlichen Gesichtspunkten eine ergänzende Rolle im Weiterbildungsmarkt eingeräumt wird. Um diese Erwartungen erfüllen zu können, muss den Schulen ein hohes Maß an Selbstverantwortung zugetraut und auch zugemutet werden. Die Managementkompetenzen der Schulleitungen sind hier entscheidende Qualifikationsbausteine. Unter diesen Voraussetzungen können Berufsschulen flexibel im Einsatz ihrer Mittel werden, Personalentwicklung verantwortlich betreiben, Bildungsberatung und Bildungsangebote für die Region vorhalten.

Der europäische Wettbewerb nötigt den Absolventen der beruflichen Schulen höhere Qualifikationen und Kompetenzen ab, um nach der Ausbildung in einen lebensbegleitenden Lernprozess einzutreten. Dies ist wichtig für den persönlichen Erfolg und garantiert zugleich den Unternehmen die notwendige Wettbewerbsfähigkeit. Berufliche Schulen als Kompetenzzentren werden Dienstleister im Sinne moderner europäischer Berufsbildungssysteme sein. Sie werden neben dem Kerngeschäft des Unterrichts Koordinations- und Beratungsfunktionen ausbauen und wesentlich dazu beitragen, dass Bildungsgänge nicht als Sackgassen enden.

2.4 DIE ZUKUNFTSFÄHIGKEIT DES BERUFSPRINZIPS

Seit etwa Mitte der 1980er Jahre wird in Deutschland eine Debatte darüber geführt, ob das duale System der Berufsausbildung künftig noch zur Bewältigung der Herausforderungen einer sich stetig wandelnden Arbeitswelt geeignet ist, oder ob es nicht wesentlich umgestaltet werden muss. Unmittelbarer Auslöser diese Debatte ist der Rückgang der Zahl der Ausbildungsverhältnisse, der bundesweit zuerst bei Großbetrieben und mittlerweile auch bei Mittel- und Kleinbetrieben feststellbar ist. Als Gründe für den Rückgang von Ausbildungsaktivitäten werden zum einen das angeblich starre Berufsprinzip, das der dualen Berufsbildung zugrunde liegt, und zum zweiten der angesichts gravierender struktureller Verschiebungen schwer einschätzbare Fachkräftebedarf genannt. Nicht selten werden auch die Berufsbildenden Schulen mit ihrem Angebot im vollzeitschulischen Bereich zu den Mitverursachern der Ausbildungsmisere erklärt.

Dass dieser Einwand falsch ist, zeigt das zögerliche Handeln der dual-partner beim Umsetzen des Anerkennungsauftrages vollschulischer Bildungsgänge im reformierten Berufsbildungsgesetz (BBiG). Faktum ist, dass jährlich ca. 100.000 Lehrstellensuchende quasi versteckt werden; diese „verschwinden“ in berufsvorbereitenden Maßnahmen, in vollschulischen Bildungsgängen oder in Ungelerntenjobs, obwohl sie eigentlich Lehrstellensuchende sind. In der Nachfragestatistik sind sie nicht mehr als Unvermittelte geführt, obwohl sie sich lediglich in einer Warteschleifensituation befinden. Deshalb wäre es höchste Zeit, diesen Statistik-Missstand seitens der Politik offensiv anzugehen.

Die duale berufliche Bildung hat allen Anfechtungen zum Trotz einen hohen Stellenwert für die jungen Menschen und für die Unternehmen in Deutschland. Wie eingangs bereits betont, absolvieren mehr als sechzig Prozent der Schulabgänger eine Ausbildung mit den Lernorten Betrieb und Berufsschule. Die Nachfrage nach betrieblichen Ausbildungsplätzen ist ungebrochen. Die im dualen System ausgebildeten Fachkräfte bilden nach wie vor das Rückgrat der deutschen Wirtschaft. Für Deutschland ist dieses Ausbildungssystem nicht nur ein gesellschaftspolitisches, sondern auch ein wirtschafts- und beschäftigungspolitisch notwendiges Instrument der Fachkräftegewinnung. Die duale berufliche Bildung bildet somit die Grundlage für die persönliche Weiterentwicklung wie auch für lebenslanges Lernen. Das Prinzip des „gelernten“ Berufs (Berufsprinzip und Ganzheitlichkeit) und die damit verbundene gesellschaftliche Anerkennung sind wesentliche Kulturgüter unserer Gesellschaft. Nach wie vor wird in Deutschland deshalb zurecht in „gelernte“ und „ungelernte“ Arbeitskräfte unterschieden, ungeachtet um welchen Ausbildungsberuf es sich handelt.

Berufsprinzip im Bedeutungswandel

Allerdings hat das Berufsprinzip in den letzten zwei Jahrzehnten, angestoßen durch eine fortschreitende Globalisierung, einen Bedeutungswandel erlebt. Die diesem Prinzip zugrunde liegende berufliche Ganzheitlichkeit und Identität werden im Zuge der Flexibilisierung der Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse zunehmend in Frage gestellt. Der angelsächsische Einfluss, geprägt durch modulare Ausbildungsstrukturen und damit einhergehender höherer Flexibilität und Mobilität, wirft skeptische Fragen gegenüber dem Berufsprinzip auf – zum Beispiel: Ist das Festhalten an komplexen Berufsbildern des dualen Systems und dem damit verbun-

denen Berufsprinzip im Zeitalter von Kompetenzen und Profilen noch zeitgemäß? Behindern in sich geschlossene Ausbildungsberufe nicht Flexibilität und Mobilität bei einem angestrebten oder notwendigen Arbeitsplatzwechsel? Erschwert das Festhalten am Berufsprinzip nicht Management- und Personalentwicklungsstrategien? Ist das Berufsprinzip nicht kontraproduktiv zum Prinzip des lebenslangen Lernens?

Antworten auf diese Fragen sollte das reformierte Berufsbildungsgesetz (BBiG) geben, das zum 1. April 2005 in Kraft trat. Wie unterschiedlich jedoch die Betrachtungsweisen und die Bewertungen des neuen BBiG im Hinblick auf Interpretationen des Berufsprinzips, selbst in den Reihen der Fachleute des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB), sind, zeigen Aussagen des früheren Chefs dieses Bundesinstituts, Helmut Pütz, seines Vorgängers Hermann Schmidt sowie seines Nachfolgers Manfred Kremer.

Helmut Pütz dazu im Juli 2005: „Wichtig ist, dass das Berufsprinzip erhalten bleibt und innerhalb des Berufsprinzips weitgehende Modularisierung entsprechend den Ansprüchen der Betriebe und der Jugendlichen gestaltbar bleibt. Damit schafft das neue Gesetz die Gewährleistung für die Zukunftsfähigkeit unserer beruflichen Aus- und Weiterbildung mit der Verbindung von Berufspraxis und Fachtheorie gemäß meiner dialektischen These: Weil das Berufsprinzip für die eigentliche spätere Berufstätigkeit immer stärker obsolet wird, ist es von wachsender Bedeutung für die erste, grundlegende Berufsausbildung, und mit seiner Vermittlung von berufs- und fächerübergreifenden Qualifikationen, von Berufsreife und Kompetenz bleibt es konstruktiv für berufliche Sozialisation, berufliche Weiterbildung, Lebensbegleitendes Lernen, für Mobilität und Flexibilität [...]“

Hermann Schmidt dazu im März 2005: „Die Koalitionsfraktionen und die CDU/CSU-Fraktion stellten der Verabschiedung des Gesetzes einen Entschließungsantrag voran, in dem sie die dem dualen System zugrunde liegenden Prinzipien, das duale Prinzip, das Berufsprinzip und das Konsensprinzip ausdrücklich bestätigen. Im Gesetz wird aber das Berufsprinzip, das den eigentlichen Kerngedanken der dualen Ausbildung ausmacht und in seiner bisherigen Formulierung einen hohen Anspruch an so genannte Ausbildungsberufe stellte, umgedeutet und im Effekt ausgehöhlt.“ Als Beweis für seine These führt er zwei Beispiele an: erstens den Verzicht auf eine „breite berufliche Grundbildung“ in der gesetzlichen Definition von Berufsausbildung in § 1 BBiG; zweitens die Neudefinition der

Stufenausbildung, in der er die Gefahr sieht, dass damit die ehemaligen Anlernberufe wieder eingeführt werden sollen. Mit der Formulierung „im Regelfall Stufenausbildung“ sieht Schmidt einen Beleg dafür, „dass das Berufsprinzip für zahlreiche Ausbildungsberufe zugunsten der Modularisierung aufgegeben werden soll“.

Manfred Kremer, seit 1. Juli 2005 Präsident des BiBB, im September 2005 dazu: „Der Deutsche Bundestag hat in seiner EntschlieÙung, die das am 1. April in Kraft getretene novellierte Berufsbildungsgesetz begleitet hat, deutlich gemacht, dass er die Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO) als Ausbildung nach dem Berufsprinzip verstanden wissen will, das „durch eine mehrjährige Berufsausbildung in breit angelegten bundeseinheitlichen Ausbildungsberufen die Möglichkeit sichert, eine Vielzahl von konkreten beruflichen Tätigkeiten wahrzunehmen.“ Kremer argumentiert ferner mit dem Anspruch der jungen Generation auf eine zukunftsfeste, d. h. auch auf längere Sicht arbeitsmarktverwertbare, Berufsausbildung und begründet dies mit der sozialintegrativen Funktion von Berufen. Weiter sieht er durch den kontinuierlichen Wandel in der modernen Arbeitswelt, geprägt durch eine wachsende Zahl von kleinen, spezialisierten Betrieben, eine drohende Zersplitterung in zu viele Ausbildungsordnungen. Er empfiehlt: „Hier kann es durchaus hilfreich sein, sich den vom Gesetzgeber gewollten rechtlichen Rahmen für eine staatlich anerkannte Berufsausbildung vor Augen zu führen.“ (Bemerkenswert ist hier die Tatsache, dass sich Kremer weniger auf das novellierte Berufsbildungsgesetz bezieht, um das Berufsprinzip zu begründen, sondern den EntschlieÙungsantrag von CDU/CSU, SPD und Grünen/Bündnis 90 im Deutschen Bundestages zitiert.)

Berufsprinzip als Qualitätsgarantie

Unisono wird dem Berufsprinzip die Treue geschworen. Alle sehen im Berufsprinzip eine inhaltliche Qualitätsgarantie. Gefahren für das Berufsprinzip ergeben sich freilich durch den Globalisierungs- bzw. Europäisierungsprozess. Um vor diesem Hintergrund bestehen zu können, ist ein erhöhtes Maß an Qualifikationen notwendig, die es in das deutsche Berufsbildungssystem zu integrieren gilt. Neben der Vermittlung von Fremdsprachen kommt es darauf an, inwieweit die berufliche Bildung Verständnis für andere Kulturen, andere soziale Verhaltensweisen und andere politische Systeme zu vermitteln weiß. Hierfür ist unser Berufsbildungssystem nicht oder noch nicht vorbereitet.

Angesichts steigender Qualifikationsanforderungen durch immer heterogenere und auch stärker theoretisierende Sachverhalte ist es zudem wichtig, in der Ausbildung einen Ruhepol in Form eines konkreten Praxisbezuges integriert zu haben. Wichtig ist dies vor allem für Jugendliche, die weniger theoriebegabt sind. Vor allem im Handwerk und in einzelnen industriellen Bereichen ist eine Verzahnung von Theorie und Praxis äußerst wichtig; sie ist aber auch im kaufmännischen Bereich mit ihrem hohen Anteil an formalisiertem und standardisiertem Wissen ein tragender Bestandteil des Berufsprinzips.

Klar ist jedenfalls, dass das reformierte Berufsbildungsgesetz keine eindeutige Klärung im Sinne des Berufsprinzips erbracht hat. Die ganze Problematik der unklaren Aussagen im neuen Gesetz zur Zukunftsfähigkeit des Berufsprinzips liegt in der im Grundgesetz angelegten Dualität der Zuständigkeiten von Bund und Ländern einerseits und dem komplizierten Geflecht der beteiligten Interessensgruppen und Akteure andererseits.

Seitens der Berufsbildenden Schulen gibt es keine Alternative zum Festhalten am Berufsprinzip als der Grundlage für die erste Berufsausbildung. Mit der darin integrierten Vermittlung von allgemeinen und berufsspezifischen Qualifikationen und Kompetenzen bleiben für jeden alle Optionen auch in Richtung Weiterbildung, Lebenslangem Lernen sowie Mobilität und Flexibilität offen. Konkret ergeben sich für die Zukunft folgende Handlungsfelder: eine Anrechnung von Zeiten schulischer Berufsausbildung auf eine duale Ausbildung (Verzahnungsmodelle); ein Einbringung der in der Berufsschule erbrachten Leistungen in das Kammerzeugnis; eine Zulassung von Absolventen von Bildungsgängen beruflicher Schulen zu Fortbildungsprüfungen der Kammern; ein Stimmrecht von Lehrkräften in den Berufsbildungsausschüssen; eine Verbesserung der Verfahren bei der Neuordnung der Berufe. Außerdem muss der Europäische Gedanke in der Berufsausbildung stärker in den Fokus politischen Handelns gerückt werden.

2.5 WERTEFRAGEN, WERTEWANDEL, PERSÖNLICHKEITSBILDUNG, SEKUNDÄRTUGENDEN, DILEMMASITUATIONEN

In den Schulgesetzen aller deutschen Länder sind Bildungs- und Erziehungsaufträge verankert, die nicht nur Qualifikation und fachliches

Wissen, sondern auch Orientierungsfähigkeit, Identitätsfindung und Wertevermittlung zum Ziel haben. Wenngleich letztere Aufgaben relativ abstrakt formuliert sind, haben sie im Kontext des privaten und des gesellschaftlich-politischen, also auch des schulischen und beruflichen Handelns eine große Bedeutung. Wertorientierungen, moralische Grundhaltungen und internalisierte Werte sind relativ stabile, erworbene Dispositionen, wirken als innere Steuerungsgrößen verhaltensbestimmend und -regulierend, sie beeinflussen die Art der Wahrnehmung und (berufliche) Entscheidungsprozesse. Werte und Motive sind im Verlaufe der Zeit aber auch Veränderungen unterworfen. Kritische Reflexion der überlieferten Werthaltungen im Zeitalter einer fortschreitenden Technisierung und Spezialisierung sowie geänderte Umwelt- und Sozialisationsbedingungen finden ihren Ausdruck in sich verändernden Wertstrukturen und Einstellungen, insbesondere bei Jugendlichen. Ein solcher genereller gesellschaftlicher Werte- und Verhaltenswandel kann sich z.B. von Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu Individualismus, Hedonismus oder Selbstentfaltungswerten vollziehen. In diesem Fall verlieren die sogenannten Sekundärtugenden, wie Ordnung, Fleiß, Pünktlichkeit, an Bedeutung, während Werte wie Freiheit, Selbstverwirklichung und Selbstständigkeit an Gewicht gewinnen. Sich wandelnde Werte rufen nicht nur Generationskonflikte hervor, sondern können auch zu sinkender Verhaltenssicherheit und zunehmender Orientierungsunsicherheit führen.

Angesichts einer ständigen Begegnung mit Werten und mit ethisch relevanten Situationen im täglichen Leben (z.B. im sozialen Bereich, Umweltproblematik, Wirtschaftskriminalität, Steuerhinterziehung, Verhalten von öffentlichen Personen etc.) ist die moralische (Urteils-)Kompetenz bzw. die Struktur und Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens auch in den Fokus der (berufs-)schulischen Arbeit zu rücken.

Als eine Grundlage dafür kann die Theorie der moralischen Entwicklung von Lawrence Kohlberg gelten, der drei Ebenen der Entwicklung des moralischen Urteils mit jeweils zwei Stufen unterscheidet: Auf der präkonventionellen Ebene liegen die Stufe 1 (Orientierung an Strafe und Gehorsam: heteronome Moralität) und die Stufe 2 (instrumentell-relativistische Orientierung: Individualismus, Zweck-Mittel-Denken, Austauschgerechtigkeit). Zur konventionellen Ebene gehören die Stufen 3 (Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung: wechselseitige Erwartungen, Beziehungen und Rollenkonformität) und 4 (Orientierung an Gesetz, Recht und Ordnung: soziales System und Gleichheitsgrund-

satz). Stufe 5 (Orientierung an der Idee vom Gesellschaftsvertrag: Sozialvertrag, Utilität, Menschenrechte, Reflexion über bestehende Normen und Gesetze) und Stufe 6 als höchste Stufe der moralischen Entwicklung (Orientierung an universalen ethischen Prinzipien, Kategorischer Imperativ) werden der postkonventionellen Ebene zugeordnet. Kohlberg geht davon aus, dass alle Menschen über eine kognitive Instanz „moralische Reflexion“ verfügen, die einem Wandel unterliegt, der – ausgelöst durch kognitive Dissonanzen – in den beschriebenen Stufen erfolgt.

Obwohl bisher wenig über den genauen Übergang von einer Stufe zur nächsthöheren bekannt ist, stellt sich die Frage, wie Lehrer die moralische Entwicklung anstoßen können. Zweifellos wird diese durch externe Faktoren gefördert oder gehemmt. Dabei spielen soziobiographische Bedingungen eine große Rolle, zum Beispiele: erfahrene emotionale Zuwendung, soziale Anerkennung, offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten, Chancen zur Teilnahme an Kommunikationsprozessen, Möglichkeit zur Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen, Möglichkeiten der Verantwortungsübernahme und eingeräumte Handlungschancen. Nach Kohlberg sind aber auch allgemeine kognitive Entwicklungsabläufe (Intelligenzentwicklung), Möglichkeiten der Rollen- oder Perspektivenübernahme sowie Konfrontationen mit kognitiv-moralischen Konflikten bzw. kognitive Dissonanzen für die moralische Entwicklung von Bedeutung.

Probleme im Bereich der Moralerziehung ergeben sich häufig durch eine fehlende Langzeitförderung, durch die Segmentierung zwischen verschiedenen Lebensbereichen, durch einen Mangel an sofort nachvollziehbarer Lebensnähe des Lernstoffes, durch fehlendes Vorbild und durch versteckte Werte (Stichwort: heimlicher Lehrplan). Damit stellt sich immer wieder die schon sokratische Frage, inwieweit Moral lehrbar ist und welche spezifischen Möglichkeiten es zur Förderung der moralischen Urteilskompetenz im schulischen Bereich gibt.

Methoden der moralischen Förderung werden vor allem in der Dilemmadiskussion und im *Just-Community*-Ansatz (gerechte oder demokratische Schulgemeinschaft) gesehen. Für Diskussionen eignen sich einerseits fachunabhängige moralische Konflikte und aktuelle moralische Probleme, andererseits aber auch fachgebundene moralische Probleme und Konflikte, die Inhalte des Lehrplans darstellen. Während man früher als Methode die sogenannte Plus-eins-Konvention wählte, wonach eine mora-

lische Entwicklung durch Argumente auf der nächst höheren als der eigenen Stufe angestoßen wird, geht man heute davon aus, dass eine Konfrontation der Person mit Gegenargumenten auf derselben Stufe, auf der sie sich moralisch befindet, ebenso günstig ist. Inwiefern die moralische Urteilsfähigkeit bei diesen Dilemma-Diskussionen gefördert wird, hängt von verschiedenen Faktoren ab: von der Art des kognitiven Konflikts, von der Häufigkeit solcher Diskussionen, von der Ausbildung des Lehrers, von der Vorbereitung der Unterrichtsstunde, von der Regelmäßigkeit dieser Diskussionen im Unterricht, von der Offenheit für reale Probleme, von der Art und Weise, wie Lehrer die gedankliche Auseinandersetzung anregen, etc.

Um die langfristigen Wirkungen zu überprüfen, wären neben geeigneten Messinstrumenten Längsschnittstudien erforderlich; allerdings stellt sich die Frage, wie unterschiedliche Wirkungen bei den Einzelnen erklärbar sind bzw. welche Faktoren ausschlaggebend sind. Für die Stimulierung moralischer Höherentwicklung können Einflussfaktoren wie Toleranz, Offenheit, Konfliktsensitivität, moralische Sensitivität und insgesamt ein gutes soziales Klima als förderlich angesehen werden. Hieraus lassen sich wiederum Hinweise auf eine positive Ausgestaltung auch der schulischen Atmosphäre ableiten, die die Entwicklung von Wertorientierungen, Urteilsvermögen und moralischer Reflexionsfähigkeit unterstützt.

Die Wertevermittlung beginnt bereits im Elternhaus und setzt sich über den Kindergarten in der Schule und der sich anschließenden Berufsausbildung bzw. Studienzeit fort. Dabei haben Eltern, Erzieher, Lehrer und Ausbilder eine mit hoher Verantwortung verbundene Vorbildrolle für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder bzw. Jugendlichen. Diese Vorbildfunktion gilt nicht allein in Bezug auf Verhalten, Einstellungen, äußeres Erscheinungsbild und Motiviertheit, sondern eben auch in Bezug auf den argumentierenden Umgang mit sozialen Konflikten. Anforderungen und Erwartungen der Ausbildungsbetriebe beziehen sich auf Merkmale wie angemessenes Auftreten, Leistungsbereitschaft, Kommunikations- und Teamfähigkeit, Initiative ergreifen, Allgemein- und Fachwissen, Problemlösevermögen u.a., deren Mangelhaftigkeit bzw. Fehlen zunehmend beklagt wird.

Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen als professionelle Manager der Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Schüler fühlen sich bei der Erfüllung des gesetzlich verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrags häufig selbst wie in einem Dilemma: Sie müssen im Hinblick auf die ausbildende

und abnehmende Wirtschaft ein Schwergewicht auf die beruflichen, prüfungsrelevanten Inhalte legen, aber gleichzeitig sollen sie auch die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung fördern, was in der Außenwahrnehmung nicht immer der beruflichen Brauchbarkeit und Nützlichkeit zu dienen scheint. Aber hier besteht in Wirklichkeit kein Gegensatz und auch keine Zielkonkurrenz: Moralische Entwicklung und Wertevermittlung erfolgen im Fachunterricht. Es ist also nicht die Frage, wann man sich die Zeit nimmt, sich diesen Zielen zuzuwenden, sondern wie man den täglichen Unterricht so gestaltet, dass er zugleich der Qualifizierung und der Persönlichkeitsentwicklung dient.

2.6 INDIVIDUALISIERUNG DES LERNENS VOR DEM HINTERGRUND HETEROGENER SCHÜLERGRUPPEN

Berufsbildende Schulen sind komplexe Gebilde mit einer großen Zahl von Besonderheiten, die in anderen Schulformen in dieser Ausprägung nicht bekannt sind. Diese Aussage lässt sich durch mehrere Aspekte belegen: Die Größe der Schulen liegt in der Regel minimal bei 1.000 Schülern, sie kann aber auch auf bis zu 5.000 ansteigen. Die Zahl der Lehrkräfte einschließlich derer, die z. T. den „Fachunterricht“ (z.B. als Abrechnungskunde bei den Medizinischen Fachangestellten) als nebenberufliche Lehrkräfte übernehmen, übersteigt verschiedentlich die Zahl 150. Der Grad an Differenzierung in unterschiedliche Bildungsgänge mit jeweils unterschiedlichen Abschlüssen im Voll- und Teilzeitbereich ist schier unüberschaubar. Die Zahl an Kooperationspartnern (Betriebe und Kammer) ist erheblich.

Damit geht eine Heterogenität der Lerngruppen einher, wie man sie in den allgemeinbildenden Schulen nicht kennt. Diese Heterogenität der Lerngruppen stellt eine große Herausforderung für die beruflichen Schulen dar, die häufig nur dadurch „geschultert“ werden kann, dass man mehr oder weniger die Individualisierung des Lernens anstrebt.

Die Heterogenität der Lerngruppen ist zusätzlich zu den bekannten Einflussfaktoren auch darauf zurückzuführen, dass die Lerngruppen i.d.R. von Schülerinnen und Schülern besucht werden, die bei Eintritt in den beruflichen Bildungsgang hinsichtlich der zuletzt erworbenen Abschlüsse über zum Teil sehr unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen verfügen; so ist es keine Ausnahme, dass in Lerngruppen Abiturienten neben erfolgreichen Realschülern und Hauptschülern sitzen.

Diese Facetten der Heterogenität verantwortungsvoll zu erfassen und daraus die pädagogisch sinnvollen und konsequenten Schlussfolgerungen zu ziehen, stellt die eigentliche pädagogische Herausforderung der an den beruflichen Schulen unterrichtenden Kollegen dar. Hier benötigen die Lehrerkollegien Kollegen eine professionelle Kompetenz, die so stark ausgeprägt ist, dass sie die Heterogenität als Bereicherung bzw. als Gewinn und nicht als Störung für den Unterricht wahrnehmen.

Die Lehrkräfte müssen deshalb die individuellen Stärken und Schwächen, Dispositionen, Motivationen, Fähigkeiten und Leistungspotentiale der Schülerinnen und Schüler erkennen und daraus die richtigen Schlüsse für die unterrichtliche Arbeit ziehen. Diese Diagnosekompetenz umfasst sowohl methodisches und prozedurales Wissen (Verfügbarkeit von Methoden zur Einschätzung von Schülerleistungen und zur Selbstdiagnose) als auch konzeptuelles Wissen (Kenntnis von Urteilstendenzen und -fehlern) und darüber hinaus noch ein hohes Niveau an zutreffender Orientiertheit (vgl. Andreas Helmke: Unterrichtsqualität. Seelze 2003).

Die Individualisierung des Lernens muss jedenfalls die unterrichtsspezifische und bildungspolitische Reaktion sein auf unterschiedlichste Lernstypen, die eine Lerngruppe bilden; auf existierende Begabungs- und Motivationsunterschiede, auf mögliche Migrationshintergründe sowie auf unterschiedliche Lerntempi.

Im Mittelpunkt all dieser Bemühungen steht die Implementation des selbst regulierten Lernens im Unterricht. Damit wird eine neue Lernkultur gefordert, die den „aktiven, konstruktiven und autonomen Charakter des schulischen Lernens“ betont (vgl. Franz E. Weinert: Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen 1996). Hier können die Schülerinnen und Schüler einen individuellen Zugriff in offenen Lernarrangements auf bestimmte Problemlagen praktizieren und damit ihren jeweiligen Lerntyp berücksichtigen. Dieses Unterrichtsverständnis ermöglicht gleichzeitig stärkeren und schwächeren Schülerinnen und Schülern, in Selbstlernphasen, allein oder in kleinen Gruppen, unterrichtliche Anforderungen zu bearbeiten. Voraussetzung ist aber die Kenntnis der jeweils möglichen Lerntempi und der unterschiedlichen Fähigkeiten der Lerngruppenmitglieder. Für die unterrichtenden Lehrer erfordert diese Vorgehensweise eine gezielte und situativ angemessene Vorbereitung und ein genaues „Know-how“ der Lerngruppenmitglieder.

Eine große Anzahl Berufsbildender Schulen verfügt zwischenzeitlich auch über Selbstlernzentren und Räume, in denen eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen ermöglicht wird. Solche Räume sind i.d.R. mit PCs ausgestattet, um auch auf CBT-Lösungen (CBT = *Computer-Based-Training*) oder Ähnliches zurückgreifen zu können.

Fazit: Die beruflichen Schulen müssen wegen der Heterogenität der Lerngruppen alle Möglichkeiten der Individualisierung nutzen und Antworten auf die von Helmke gestellte Frage finden: „Welche Schülergruppe profitiert von einer bestimmten Unterrichtsmethode oder leidet unter ihr?“ (vgl. Helmke 2003).

2.7 NEUE FORMEN DES LEHRENS UND LERNENS

Die Frage nach den Qualifikationen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um in unserer Gesellschaft mit ihren sich wandelnden Anforderungen und Herausforderungen zu bestehen, bestimmt den Unterricht in den Schulen nachhaltig. Mit dieser Frage eng verbunden ist die Frage nach dem schulischen Wie.

Das von der Mehrheit aktuell favorisierte Unterrichtsverständnis unterscheidet sich vom dem der Vergangenheit deutlich. Das traditionelle Verständnis, das zum Teil despektierlich als „Instruktionspädagogik“ bezeichnet wird, wird in der pädagogischen Fachliteratur und in den öffentlichen Diskussionen aus unterschiedlichen Gründen kritisiert. Der „alte“ Unterricht lässt sich dadurch kennzeichnen, dass hier die Lehrer in klassischem Frontalunterricht eine breite Wissensbasis vermitteln. Die Schüler nehmen in einem solchen Unterricht eine passive Rolle wahr; sie nehmen am Unterricht teil, sie hören zu, gestalten den Unterricht aber nicht. Die Gestaltung liegt in den Händen der Lehrer. Die Schüler treffen sich – nach Plan – in einem Klassenzimmer und „lauschen“ dort im 45-Minuten-Takt mehr oder weniger aufmerksam dem Unterricht. Eine Individualisierung des Lernens, die aufgrund der Heterogenität der Lerngruppe in der großen Mehrzahl der Fälle geboten ist, erfolgt nur in Ausnahmefällen; alle lernen zur gleichen Zeit den gleichen Stoff.

Eine partielle Auflösung solcher unterrichtlicher Vorgehensweisen erfolgt nach der Phase der Stoffdarbietung durch sich daran anschließende Diskussionsphasen, in der die Lernenden das erworbene Wissen nutzen können. Einige Unterrichtsstunden später erfolgt – aufgrund der recht-

lichen Vorgaben – eine Lernerfolgskontrolle in der Form einer Klassenarbeit oder eines Tests oder einer Klausur. Damit werden die erlernten „Erkenntnisse“ überprüft, ohne dass häufig die für die Gestaltung des Unterrichts notwendigen Konsequenzen aus der Reflexion der Lernerfolgsüberprüfung gezogen werden. Folge: Bei vielen Schülern ist das Wissen vorübergehend im Kurzzeitgedächtnis. Da es aber nicht in der konkreten Situation genutzt wird, geht es oft wieder verloren. Konsequenz dieses lehrerzentrierten Lernens ist eine gewisse Unselbstständigkeit auf der Seite der Lernenden. Wenn von den Lernenden gleichzeitig kein horizontaler Transfer zwischen Lern- und Anwendungssituation gefordert wird, sondern das passiv-rezeptive Element überwiegt, ist so genanntes träges Wissen die unvermeidliche Konsequenz. Wissen ist aber immer mit dem Kontext, d.h. der Situation, verknüpft, in der es erworben wurde. Deshalb wäre es notwendig, dass Lehrer möglichst viele Lern-Kanäle nutzen, um die Fülle der Informationen besser im Gedächtnis der Lernenden verankern zu können.

Lernen ist heute – wie früher – ein aktiver Prozess, der den individuellen Einsatz der Lernenden erfordert. Schüler sind die „Koproduzenten“, denn ohne ihre innere Haltung und ohne ein entsprechendes Engagement kann auch ein noch so gut konzipierter und realisierter Unterricht nicht erfolgreich sein. Das heißt, ein erfolgreicher Unterricht setzt – neben anderen Faktoren – immer auf der Seite der Schüler und auf der Seite der Lehrenden ein entsprechendes Engagement, eine entsprechende Haltung und eine ausgeprägtes Qualitätsbewusstsein voraus. Konstruktives, selbstgesteuertes Lernen ist ein partizipatives Lernkonzept. Hier übernehmen die Schüler eine andere, gestaltende Rolle im Unterricht; sie übernehmen darüber hinaus auch Verantwortung für ihren eigenen Lernerfolg. Deshalb müssen Schüler im Rahmen eines solchen Unterrichts Entscheidungen treffen bei der Wahl der Sozialform, bei der Strukturierung des Lernprozesses, bei der Auswahl der Medien; auch bei der Kontrolle/Evaluation müssen sie aktiv werden.

Hier tritt das individuelle Lernkonzept an die Stelle traditioneller Lernmodelle mit eindeutiger Dominanz der Lehrenden. Unterricht, der dem aktuellen Verständnis entspricht, zeichnet sich durch kreative Lernprozesse aus, enthält Gruppenarbeitsphasen, die dadurch gekennzeichnet sind, dass die Lernenden mehr als das „Abarbeiten“ vorformulierter Arbeitsaufträge bewältigen; auch die Durchführung und die daran anschließende Präsentation von Projekten zeichnen eine solche Lernkultur aus. Das

heißt aber nicht, dass der klassische Lehrervortrag oder ein Tafelanschrieb zur Strukturierung der Lerninhalte o.ä. zum Tabu werden können. Die Anwendung des klassischen Lehrervortrags muss aber begründbar sein, er muss sich aus dem Verlauf der Lernprozesse oder aus Gründen der Unterrichtsökonomie legitimieren lassen und darf nicht einfach deshalb „zum Einsatz“ kommen, weil er sich in der Vergangenheit bewährt hat.

Die Schulen handeln dementsprechend; sie orientieren sich um, indem heute handlungs- und produktorientiertes Lernen z.B. in Form von Projekten an Bedeutung gewinnt. Diese Umorientierung im Unterricht mit dem Ziel einer neuen Lernkultur ist eine schulische Reaktion auf die sich ständig verändernden Bedingungen in einer neuen, durch technologische Entwicklungen geprägten Umwelt. Der Schule steht ein Paradigmenwechsel bevor, in Teilbereichen ist er schon vollzogen. Neben einem veränderten Rollenverständnis und einer adäquaten Rollenwahrnehmung durch die Schüler müssen die Lehrer sich umorientieren. Sie sind nicht mehr die Wissensvermittler, die im Zentrum des Unterrichts stehen und „alle Fäden in der Hand haben“; sie werden zu Lernberatern und Lernorganisatoren, ohne die „letzte“ Verantwortung für den Unterrichtserfolg aufzugeben. Mit anderen Worten: Lehrerinnen und Lehrer müssen die konkreten, auf die Lerngruppe abgestimmten Lerninhalte festlegen, systematisieren und stufen; sie müssen ferner die Lernenden zur kritischen Beschäftigung mit dem Lerngebiet anregen und diesen Prozess verantwortlich begleiten.

Deshalb müssen Schülerinnen und Schüler mit dem notwendigen Handwerkszeug ausgestattet werden, damit sie auf der Grundlage der bereits erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten weiterlernen können. Schüler müssen durch Lehrer auch zu einem verantwortungsbewussten, selbstorganisierten Lernen in Gruppe geführt werden, damit sie in der Lage sind, an und aus echten Inhalten im Kontext authentischer Lernszenarien neues Wissen zu erarbeiten.

Die hier skizzierte Umorientierung in der Schule stellt eine große Herausforderung für die Lehrerschaft dar; sie kann nur sukzessive, aber stetig erfolgen und bedarf einer entsprechenden Begleitung durch Maßnahmen der Lehrerfortbildung, der kollegialen Unterrichtshospitation etc. Dieser Veränderungsprozess wird begleitet, bisweilen erschwert, z.T. aber auch begünstigt durch die Entwicklungen im Medienbereich. Durch den Einsatz

von Multimedia und Internet ergeben sich für den Unterricht neue Chancen, aber auch Risiken. Audiovisuelle Medien oder multimediale Softwarelösungen ermöglichen aufgrund ihrer Fähigkeit zur ganzheitlich-authentischen Darbietung und zur Interaktivität besondere, bis dahin unbekannte Lernmöglichkeiten. Sie erlauben ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen. Damit werden den Schülern Möglichkeiten zum selbständigen Lernen erschlossen, gleichzeitig lernen sie damit zunehmend an ihren eigenen Interessen orientiert. Damit können die individuellen und kollektiven Lernergebnisse verbessert werden, wenn sie ihr eigenes Lerntempo berücksichtigen und sie in realen Situationen anstelle didaktisch aufbereiteter Als-Ob-Situationen lernen.

Die mediengestützte Form des Arbeitens und Lernens ist aktuell. Sie setzt darauf, dass neben Lesen, Schreiben und Rechnen der mündige, rationale Umgang mit Informationen als sogenannte Kulturtechnik beherrscht wird. Heute steht fest, dass ohne den Zugang zu den modernen Kommunikationsstrukturen der Zugang zu aktuellem Wissen nicht möglich ist. All denen, die über diesen Zugang nicht verfügen, wird neben Defiziten in ihrer Lernentwicklung auch der Einstieg in das Berufsleben erschwert. Deshalb muss die Schule die Nutzung dieser Technologien zu einer Selbstverständlichkeit werden lassen. Das bedeutet nicht, dass im Unterricht die neuen Medien ständig benutzt werden müssen, sie müssen aber den ihnen gebührenden Stellenwert einnehmen.

Die wahrscheinlich größte Herausforderung des Lernens besteht insgesamt darin, auf das lebenslange Lernen vorzubereiten, damit die Gesellschaft den Anforderungen der Zukunft gewachsen ist.

2.8 PLANUNGSGRÖSSEN UND PLANUNGSUNSIHERHEITEN

Der Arbeitsmarkt in Deutschland befindet sich in einer schwierigen Lage. Die derzeit immer noch 3,7 Millionen Arbeitslosen und die jährlich mehr als hunderttausend Insolvenzen (Unternehmen und Privatpersonen) stehen als Aussage für sich. In der Folge ist die Lage auf dem Ausbildungsmarkt ebenfalls sehr angespannt; inwieweit die derzeit zu beobachtende Besserung auch hier mittelfristig, gar langfristig Früchte trägt, wird abzuwarten sein, aber grundsätzlich sind die Probleme nicht überwunden.

Schülerströme

Insgesamt drängen bis über das Jahr 2015 hinaus starke Schulentlassjahrgänge auf den Arbeitsmarkt, die es in den Berufsbildenden Schulen zu integrieren gilt. Die demographische Entwicklung stellt sich dabei konkret wie folgt dar: Anders als in den Jahren 2000 und 2001 wird laut KMK-Berechnungen sowie laut Bevölkerungsprognose des Statistischen Bundesamtes die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen in den westdeutschen Bundesländern bis zum Jahr 2008 kontinuierlich steigen. Ab 2008 wird die Nachfrage nach Berechnungen des BIBB im Westen bei rund 540.000 und damit um rund 50.000 über dem Niveau von 2001 liegen. Danach sinkt sie langsam, liegt aber im Jahr 2015 noch immer über dem Niveau des Jahres 2006.

In den ostdeutschen Ländern wird der Nachfragerückgang, der 2001 eingesetzt hat, im Jahr 2012 einen Tiefpunkt auf dem Niveau von nur rund fünfzig Prozent der Nachfrage des Jahres 2006 erreichen. West und Ost zusammengerechnet, liegt der Nachfragegipfel in Deutschland mit fast 700.000 Bewerbern im Jahr 2007. Davon haben aller Voraussicht nach zwölf bis dreizehn Prozent keinen Schulabschluss.

Die Zurückhaltung der Wirtschaft bei der Schaffung von Ausbildungsplätzen, möglicherweise sogar eine geringer werdende Ausbildungsbereitschaft, führt in der Folge für das Berufsbildende Schulwesen zu einer starken Belastung. Bei rückläufigen Zahlen von Ausbildungsplätzen im dualen System erhöht sich nämlich automatisch der Anteil von Schülern in vollschulischen Bildungsgängen an Berufsbildenden Schulen. Die Zahl der Teilzeitschüler in Berufsbildenden Schulen ist zwar zugleich rückläufig, aber es verbleiben viele junge Menschen – auch nach einer vollschulischen Ausbildung – im Berufsbildenden Schulsystem, entweder weil sie bisher keinen Ausbildungsplatz finden konnten oder weil sie zu einem späteren Zeitpunkt auf einen besser zu ihren Vorstellungen passenden Ausbildungsplatz hoffen.

In die Vollzeitangebote der Berufsbildenden Schulen kommen pro Jahr über 400.000 neue Schüler. Hiervon stellen Schülerinnen und Schüler aus den Hauptschulen rund drei Viertel. Die übrigen ca. 100.000 kommen überwiegend aus Realschulen. Von den 400.000 gehen ca. 160.000 in eine ein- oder zweijährige Berufsfachschule. Weitere ca. 40.000 besuchen ein Berufsgrundbildungsjahr. Hier absolvieren sie das erste Ausbil-

dungsjahr in einem Ausbildungsberuf und setzen diese Ausbildung im zweiten und dritten Ausbildungsjahr in dualer Form fort. Voraussetzung dafür ist die erfolgte Anrechnung des ersten Ausbildungsjahres gemäß Anrechnungsverordnung. Den Hauptanteil dieser Gruppe bilden Schülerinnen und Schüler aus Realschulen und Hauptschulabsolventen mit qualifizierten Abschlüssen. In eine vollschulische Berufsausbildung begeben sich ca. 36.000 bis 40.000 Schülerinnen und Schüler.

Das Berufsvorbereitungsjahr besuchen ca. 80.000 Schüler ohne Hauptschulabschluss. Der Hauptanteil dieses Schülerstromes rekrutiert sich aus Sonderschulen und Schülern aus Hauptschulen ohne schulischen Abschluss. Einen sehr hohen Anteil haben hierbei Migrantenkinder. In diesem Segment finden wir auch Seiteneinsteiger (z.B. Flüchtlinge aus Kriegsgebieten und Asylbewerber), die im Vorfeld keine allgemeinbildende Schule in Deutschland besucht haben. Weitere ca. 30.000 Schülerinnen und Schüler besuchen den Bildungsgang eines beruflichen Gymnasiums oder eine höhere Berufsfachschule.

Beachtliche interne Schülerströme kommen hinzu. Hier handelt es sich um Schüler, die nach dem Durchlaufen einer Qualifizierung im System der Berufsbildenden Schulen verbleiben – entweder weil sie sich weiterqualifizieren oder weil sie sich für eine andere als die erste oder bisherige Qualifizierung entschieden haben. Der Verbleib dieser Schüler im System ist nicht kalkulierbar. Je nach Intention wird auch eine dritte oder vierte Qualifizierung angestrebt.

Unternehmen

Aus der Sicht der Unternehmen stimmen die Rahmenbedingungen am deutschen Arbeitsmarkt nicht. Die politisch Verantwortlichen in Bund und Ländern haben es offenbar nicht geschafft, für eine günstigere Entwicklung des Arbeitsmarktes zu sorgen. In der Folge beklagen Unternehmer die schwache Konjunktur und hadern mit Entscheidungen im Bereich der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik. Untersuchungen der Kammern belegen eine große Verunsicherung insbesondere bei Mittelständlern. Diese Verunsicherung führt zu großer Zurückhaltung bei der Schaffung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen. Die ausbildenden Unternehmen weisen zudem auf vielerlei Defizite in der Vorbildung bei den Auszubildenden hin. Mängel in Mathematik oder Rechtschreibung werden häufig angeführt. Vergessen wird darüber häufig, dass auch die ausbildenden Unternehmen hier eine Verantwortung haben. Ausbildung ist nämlich auch eine ge-

samtgesellschaftliche Verantwortung der Wirtschaft. Vor einigen Jahrzehnten war dies selbstverständlich, heute wird Ausbildung eher unter wirtschaftlichen und monetären Aspekten vollzogen. Tatsächlich sind aufgrund sächlicher und personeller Voraussetzungen teilweise nur ca. zehn Prozent der ausbildenden Unternehmen zu solchen Ausbildungsleistungen in der Lage. Wenig hilfreich ist auch die aktuelle Diskussion über eine drastische Reduzierung der Ausbildungsbeihilfen.

Gewerkschaften

Gewerkschaften sind ein wichtiger und notwendiger Faktor auf dem Arbeitsmarkt, sie waren in den vergangenen Jahren allerdings häufig harscher Kritik ausgesetzt. Vielen ihrer Entscheidungen fehlte das notwendige Gefühl für das Machbare und Notwendige. Ein besonderer Mangel ist hier die fehlende politische Neutralität der Spitzenfunktionäre. Es wirkt wenig glaubwürdig, wenn Forderungen als Gewerkschaftsfunktionär durch ein gegenteiliges Abstimmungsverhalten im Parlament konterkariert werden. Darüber hinaus führt ein derartiges Verhalten auch zu Austritten unter der Mitgliedschaft, was wiederum die gewerkschaftlichen Verhandlungspositionen nicht gerade stärkt. Die Gewerkschaften waren und sind in der heutigen Zeit intensiv an allen Entscheidungsprozessen bezüglich Arbeits- und Ausbildungsmarkt eingebunden. Im Ausbildungs- und Weiterbildungsmarkt haben sich Unternehmen der Gewerkschaften an herausragender Stelle platziert. Dabei bleibt die Frage strittig, welche Interessen von den Gewerkschaften in der Angelegenheit vertreten werden. Außerdem erfolgt die Interessenvertretung in der öffentlichen Bewertung nur für den Personenkreis, der Arbeit hat oder sich in Ausbildung befindet. Die gesamtgesellschaftliche Verantwortung wird aus Sicht der Bevölkerung jedenfalls nicht ausreichend durch die Gewerkschaften wahrgenommen.

Herausforderungen an das berufsbildende Schulwesen

Berufsbildende Schulen unterliegen hohen Anforderungen beim Management der Strukturen für die jeweiligen Schuljahre. Sie müssen auf die zu Schuljahresbeginn vorhandenen Gegebenheiten hoch flexibel reagieren. Hierbei sind viele Faktoren bis zum ersten Schultag sogar völlig unbekannt. Einige Faktoren sind sogar erst nach Beginn des jeweiligen Schuljahres zu erfassen. Diese Situation ist in den übrigen Schulsystemen so nicht vorhanden.

Die Kultusministerien der Bundesländer machen den Berufsbildenden Schulen Vorgaben zur Gestaltung der Unterrichtssituationen. Ein wesentlicher Faktor ist hierbei die jeweilige Frequenz der Klassen. Dieser Faktor bestimmt in der Folge die Anzahl der zu bildenden Klassen und begründet den Bedarf an Lehrkräften bzw. Lehrerstunden.

Planungsunsicherheiten ergeben sich aber auch aus weiteren Gründen. Erstens besteht kein fester Stichtag für den Beginn von Ausbildungsverhältnissen. Der Ausbildungsbetrieb ist frei in der zeitlichen Gestaltung des Ausbildungsverhältnisses. Viele Ausbildungsverhältnisse werden zu einem späteren Zeitpunkt als zu Beginn des jeweiligen Schuljahres begonnen. Es werden durchaus auch Ausbildungsverhältnisse noch im November und Dezember begründet. In Einzelfällen geschieht dies sogar noch im nachfolgenden April.

Ein zweiter Faktor, der Planungsunsicherheit begründet, ist die jeweilige Probezeit im Ausbildungsverhältnis. In einigen Branchen entstand in den vergangenen Jahren eine hohe Fluktuation während der Probezeit. Dies beeinflusst direkt die Anzahl der zu bildenden Klassen auf der Grundlage der vorgegebenen Klassenfrequenz. Gegebenenfalls müssen in der Folge sogar Klassen zusammengelegt werden. Ein neuer Einflussfaktor ist hier die Möglichkeit, die Probezeit auf bis zu vier Monate nach BBiG auszuweiten.

Es kommt drittens hinzu: Arbeitsämter erkennen erst deutlich nach Beginn der Schuljahre an, wer ohne Ausbildungsplatz blieb. Somit plazieren die Arbeitsämter erst sehr spät die hier greifenden Maßnahmen. Dies wiederum hat erneut verändernden Einfluss auf die Klassenbildung der Berufsbildenden Schulen.

Ein vierter Unsicherheits-Faktor: Die Ausbildungsbetriebe erwarten, dass ihre Auszubildenden bestimmten Klassen zugeordnet werden. Ebenso sollen Wünsche nach bestimmten Unterrichtstagen berücksichtigt werden. Auch sollen bei mehreren Auszubildenden in einem Ausbildungsjahr diese nicht immer in der gleichen Klasse beschult werden. Diese Wünsche müssen gegebenenfalls nach bereits vorgenommener Klassenbildung berücksichtigt werden.

Auch die hohe Zahl von Ausbildungsabbrüchen beeinflusst – fünftens – die Planung der Berufsbildenden Schulen. Selbst wenn umgehend ein

neues Ausbildungsverhältnis begründet wird, entsteht der neue Bedarf für die Berufsbildende Schule an einer anderen als der bisherigen Stelle. Dies erfordert gegebenenfalls eine Umschichtung der Ressourcen im System.

Ein sechster Faktor, der den Berufsbildenden Schulen eine flexible Leistung abverlangt, sind die Ausbildungsabschlussprüfungen in den Gewerker. Hier beeinflusst die jeweilige Zahl der Wiederholer je Branche die Planungssicherheit der Berufsbildenden Schulen.

Außerdem – siebentens – müssen von den Berufsbildenden Schulen regionale oder branchenspezifische Faktoren bei der Planung berücksichtigt werden. So erwarten die Ausbildungsbetriebe in Spitzenbelastungszeiten, dass die Auszubildenden zu diesen Zeiten den Betrieben zur Verfügung stehen. Dieser Wunsch erfordert eine flexible Verlagerung des Unterrichtes auf andere Termine. Alternativ stehen auch Blockmodelle zur Verfügung, um den betrieblichen Wunsch zu erfüllen. Beispiele hierfür sind u.a. Weihnachtsgeschäfte bei Friseuren oder Bäckern und im gastronomischen Gewerbe die Ferienzeiten.

Konsequenzen

Die Berufsbildenden Schulen tun planerisch, was sie können; sie erwarten aber auch, dass die von ihr erwartete Flexibilität und Planungskompetenz von der Wirtschaft anerkannt und respektiert werden. Um die Unsicherheit in der Planung für die Berufsbildenden Schulen zukünftig geringer zu halten, ist es erforderlich, dass sich die an der Ausbildung Beteiligten in geeigneten Gremien (z.B. „Runde Tische“) rechtzeitig miteinander abstimmen. Diese Art der Koordinierung sollte frühzeitig und regelmäßig stattfinden. Hierbei kommt der Bundesagentur für Arbeit eine wichtige Stellung zu. Letztere sollte auch dafür sorgen, dass die Nachvermittlung auf dem Lehrstellenmarkt nicht nur medienwirksam propagiert wird, sondern zu einem früheren Zeitpunkt erfolgt.

Darüber hinaus sind grundsätzlich eine Erweiterung des Aufgabenspektrums der Berufsbildenden Schulen in der beruflichen Ausbildung bzw. Weiterbildung, eine verstärkte Kooperation mit anderen Bildungsträgern vor Ort und mehr Autonomie anzustreben. Eine Privatisierung der beruflichen Schulen und die Deregulierung des in den beruflichen Schulen beschäftigten Personals sind kontraproduktiv. Am öffentlichen Auftrag

und der öffentlichen Finanzierung der beruflichen Schulen muss festgehalten werden.

Berufliche Vollzeitschulen nehmen eine wichtige Funktion sowohl in der Berufsausbildungsvorbereitung als auch in der Kompensation ungenügender betrieblicher Ausbildungskapazitäten wahr. Es wäre wünschenswert, dass sie qualitativ weiterentwickelt und als gleichberechtigte Ausbildungsgänge anerkannt würden. Integrierte Praktika, Übergangsmöglichkeiten zu betrieblichen Ausbildungen, Ausbildung nach BBiG oder zumindest Anschlussfähigkeit zu BBiG-Ausbildungen wären wünschenswert. Durch ein solch abgestimmtes Konzept könnte der Unüberschaubarkeit, der Intransparenz und den Qualitätsunterschieden in den vollzeitschulischen Bildungsgängen entgegengewirkt werden.

Insgesamt aber wäre es am wichtigsten, dass angesichts des höheren Anteils an vollschulischen Bildungsgängen mehr Lehrerstellen zur Verfügung gestellt werden; nur so lassen sich die Unterrichtsversorgung und die Ausbildungsqualität auch zukünftig sichern.

2.9 NEUE DUALITÄTEN

Die Literatur zur „Dualität“ in der beruflichen Ausbildung füllt etliche Regalmeter in den Bibliotheken und ist hinreichend beschrieben. Noch umfangreicher sind die Kommentare und Bewertungen der Berufsbildungspolitik, die die dual organisierte Berufsausbildung in Deutschland gerne als „Exportschlager Deutschlands“ für andere Länder bezeichnen. Eine umfassende wissenschaftliche Begründung, warum diese „Dualität“ als Prinzip in der Bildung so erfolgreich war und ist, liefert der Kieler Berufs- und Wirtschaftspädagoge Hans-Carl Jongebloed. Seiner Meinung nach entspricht die duale Struktur des Lernens in der berufsqualifizierenden Erstausbildung dem Prinzip der „Komplementarität“. Die Ausbildung erfolgt in zwei institutionell voneinander sehr verschiedenen Lernorten zugleich, dem Betrieb als Lernort der Erfahrung und der Schule als Lernort der Erkenntnis. Er erteilt allen Versuchen, eine didaktische Einheit von Schule und Betrieb durch Angleichung beider Lernorte mittels Kooperation, Koordination und Abstimmung herzustellen, eine deutliche Absage. So sieht er in der Verschiedenheit von Schule und Betrieb nicht einen Mangel des dualen Systems, sondern genau die treibende Kraft und den Garant für den Erfolg. Schule und Betrieb wirken gerade in und wegen ihrer Verschiedenheit als Komplemente didaktisch zusammen und bilden somit die für den Lernerfolg zwingend erforderliche Grundlage.

Die Organisationsformen der Lernprozesse im dualen System sind vielfältig. Neben der traditionellen Verteilung der Ausbildungszeiten, d.h. der Auszubildende besucht die Berufsschule an ein bis zwei Tagen in der Woche, drei oder vier Tage gehören dem Betrieb, hat sich vor allem der Blockunterricht in den verschiedensten Berufen durchgesetzt. Dieser Blockunterricht verteilt die Ausbildungszeiten in längere Unterrichtsabschnitte, die bis zu acht Wochen umfassen können, danach ist der Auszubildende über einen entsprechend längeren Zeitraum im Betrieb. Die Entscheidung über die Organisationsform treffen Betrieb und Schule gemeinsam.

Diesem in der Erstausbildung so erfolgreichen dualen System folgt inzwischen eine Vielzahl von Bildungsgängen außerhalb der beruflichen Erstausbildung. Neue Dualitäten sind auf allen Ebenen erkennbar. In einer Schrift der Bundesagentur für Arbeit (Leitfaden zur Berufswahl – Ausbildung, Studium, Beruf für den Abiturjahrgang 2007, April 2005) werden eine Vielzahl dualer Studiengänge an Universitäten, Fachhochschulen und Akademien vorgestellt. Die Bezeichnungen sind vielfältig: „duales Studium“, „triales Modell“, „kooperativer Studiengang“, „Studium im Praxisverbund“ usw. Gemeinsames Kennzeichen all dieser Studiengänge ist eine Einbindung unterschiedlich umfangreicher Praxisanteile, die in Unternehmen durchgeführt werden. In einigen Fällen wird neben einem Hochschulabschluss auch ein nach dem Berufsbildungsgesetz geregelter Berufsabschluss, z.B. Steuerfachangestellte/r, Fachinformatiker/in, Energieelektroniker/in, Bankkauffrau/-mann, ermöglicht.

Aber auch in beruflichen Vollzeitschulen wird das Prinzip der Dualität verstärkt als didaktisches Element berücksichtigt. Die in Berufsfachschulen und Fachgymnasium bisher üblichen Praktika werden stärker als bisher in ein didaktisches Gesamtkonzept eingebunden und die Zeitannteile der Schüler und Schülerinnen in den Betrieben wurden in vielen Fällen erheblich ausgeweitet. Die bisherigen Erfahrungen mit diesen neu gestalteten Bildungsgängen können als durchweg positiv bewertet werden, wenn die Praxisanteile ausreichend lang sind, seitens der Schule eine Begleitung sichergestellt wird und die Praktika in das Gesamtcurriculum des Bildungsganges eingebunden sind. Hier eröffnet sich auch die Möglichkeit, die vollzeitschulischen Bildungsgänge so zu gestalten, dass sie den Voraussetzungen des novellierten Berufsbildungsgesetzes entsprechen und eine Anrechnung gemäß § 7 BBiG oder eine Zulassung zur Prüfung gemäß § 43 BBiG ermöglichen. Dieses „Fenster“, das das neue

Berufsbildungsgesetz für vollzeitschulische Bildungsgänge eröffnet hat, wird nur dann Erfolg haben, wenn auch hier das Prinzip der Dualität in der Ausbildung als wesentlicher Bestandteil im Curriculum dieser Bildungsgänge verankert wird und somit auch eine Akzeptanz im Beschäftigungssystem findet.

2.10 MULTIETHNISCHE SCHÜLERSCHAFT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Historie und Ist-Zustand

Im Rahmen des Zusammenwachsens Europas und des Globalisierungsprozesses befindet sich Deutschland auf dem Weg in eine heterogene, plurale, multiethnische und daher multikulturelle Gesellschaft. Dies spiegelt sich auch in den Bildungs-, Erziehungs- und Ausbildungseinrichtungen sowie in den Belegschaften der Unternehmen wider.

Die Entwicklung Deutschlands zu einer multiethnischen Gesellschaft begann in der frühen Bundesrepublik mit dem Ruf nach Gastarbeitern (überwiegend aus Italien) und besteht bis heute fort, unter anderem durch die Zunahme der Zahl von Aus- und Übersiedlern aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion. Der Anteil von Kindern und Jugendlichen aus Zuwanderfamilien ist dadurch in den letzten Jahrzehnten stetig gestiegen und wird – traut man den Prognosen – auch weiterhin wachsen. Die Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsinstanz Schule und damit auch Berufsbildende Schule ist damit einer der Orte, an dem dieser gesellschaftliche Wandel mit all seinen Problemen und Herausforderungen deutlich wird. Deshalb ist es eine gesellschaftliche Aufgabe, Schule so zu gestalten, dass das menschenwürdige Miteinanderleben von Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft zur Normalität wird.

Dieser Entwicklungsprozess zur multiethnischen Gesellschaft im Spannungsfeld zwischen Globalisierung, Allgemeinheit und Standardisierung einerseits und Pluralisierung, Differenzierung und Spezialisierung andererseits ist nicht auf Deutschland oder Europa oder die Industriestaaten beschränkt. Er vollzieht sich weltweit.

Die damit verbundenen Probleme sind deshalb auch nicht allein mit nationalen Maßnahmen zu lösen. Wolfgang Klafki bezeichnet diese Herausforderung als „Schlüsselprobleme der modernen Welt“. Erziehung

und Bildung, welche den heranwachsenden Generationen die erforderlichen Kompetenzen zum Wahrnehmen, Verstehen und Lösen dieser Problembereiche vermitteln will, müsste „grundsätzlich auch als internationale bzw. interkulturelle Bildung in einem universalen Horizont verstanden und praktisch gestaltet werden [...]“

Diese Forderung trifft derzeit auf eine Situation an den Berufsbildenden Schulen, in der sich die Akzeptanz dieser Multikulturalität nicht ohne Probleme umsetzen lässt. Untersuchungen zeigen, dass Jugendliche den Ausländeranteil in Deutschland dramatisch überschätzen und fordern, dass sich die Ausländer mehr anpassen müssten. Heute werden Ausländer und Aus- und Übersiedler störender empfunden als vor zehn Jahren. Hierbei handelt es sich keinesfalls um ein innerdeutsches Problem. Phänomene wie Stereotype, ethnische Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Ethnozentrismus, Rechtsextremismus, Antisemitismus oder Rassismus sind weder national begrenzt, auf eine historische Epoche zu beziehen noch altersbedingte Erscheinungen. Das Erstarken der rechten Parteien im internationalen, insbesondere im europäischen Raum kann als Indiz dafür gewertet werden, dass in Zeiten der Globalisierung wie Pluralisierung der Abgrenzung gegenüber dem „Fremden“ und dem damit verbundenen überhöhten Nationalismus eine hohe Signifikanz zukommt (vgl. Betz 1994; Hainsworth 2000).

Die Problematik multiethnischer Schülerschaften

Auch in den Berufsbildenden Schulen spiegeln sich die von den Jugendlichen übernommenen Vorurteile der Gesellschaft gegenüber „Fremden“ wider. Diese oft unbewusste Fremdenfeindlichkeit führt zur Cliquenbildung in den einheimischen Teilen der Schülerschaft einerseits und bei den ethnischen Schülergruppen andererseits. Dies kann dazu führen, dass sich Spannungen aufbauen zwischen einheimischen Schülergruppen und ethnischen Schülergruppen einerseits, aber auch zwischen Schülergruppen anderer ethnischer Herkunft, wie z.B. in großen Ballungsräumen „Russen gegen Türken“. Problematisch wird es an den Schulen und in den Klassenzimmern dann, wenn sich ethnische Cliquen bilden und gegenüber anderen Gruppierungen (oft: rechtsradikal eingestellte deutsche Schülergruppen) abzugrenzen beginnen. Die nichtdeutsche Muttersprache wird dann bewusst als Ab- und Ausgrenzungsinstrument eingesetzt, die im Unterricht und in den Pausen auf den Schulhöfen dazu dient, sich innerhalb der Gruppe zu verständigen und Lehrer sowie anderssprachige

Mitschüler auszugrenzen. Hinter diesem Sprachschutz versuchen sich insbesondere viele russlanddeutsche Aus- und Übersiedlerkinder und türkische Jugendliche zu verstecken. Völlige Verblüffung und Betroffenheit entsteht bei diesen Schülergruppen oft dann, wenn ihre Sprache von der unterrichtenden oder Aufsicht führenden Lehrkraft verstanden und in ihr reagiert wird.

Für Schulen mit großen multiethnischen Schüleranteilen ist es deshalb unabdingbar, in ihren Kollegien entsprechend sprachkundige Kompetenzen oder noch besser muttersprachige Lehrkräfte dieser ethnischen Herkunft zu haben. Dies wird immer wieder deutlich, wenn es gilt, Gespräche mit den Eltern der oft gut deutsch sprechenden Kinder zu führen. Die an Schule gemachten Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass die deutschsprachigen Kompetenzen der Kinder zwar noch häufig unzulänglich, aber oft besser als die ihrer Eltern sind, deren deutscher Sprachschatz nicht selten auf die im Rahmen der Berufstätigkeit am Arbeitsplatz erforderlichen Sprachmuster beschränkt ist. Damit durch ethnische Gruppierungen entstehende Spannungen in der Schule nicht in Gewaltanwendung eskalieren, sind vorbeugende, die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft berücksichtigende Mediationsprogramme (Programme zur Gewaltvermeidung durch geschulte Situationsentspannung) hilfreich. Durch ein zusammen mit Schülervertretung, Elternschaft und Kollegium organisiertes Gewaltvermeidungs- und Schlichtungssystem an Schulen kann „viel Druck aus dem Kessel genommen werden“. Konfliktpotenzial gibt es überall. Es kommt aber darauf an, Konflikte mit Argumenten, nicht mit Gewalt zu lösen bzw. einen für beide Konfliktparteien gleichermaßen akzeptablen Kompromiss finden zu lernen. Ein solcher besteht auch darin, Menschen anderer ethnischer Herkunft so zu akzeptieren, wie sie sind und sie nicht „verbiegen“ zu wollen.

Der Auftrag der Schulen und die Grenzen des Machbaren

Die Anerkennung der im Grundgesetz garantierten Grundrechte der Gleichwertigkeit aller Menschen und der Achtung unterschiedlicher Wertvorstellungen und kultureller Orientierungen ist die Grundlage für den multikulturellen Bildungsauftrag aller Schulen.

Es kommt also darauf an, dass beginnend mit der frühkindlichen Erziehung bis in die Phase der Berufsausbildung hinein die Heranwachsenden in die Lage versetzt werden, sich mit den multikulturell bedingten Proble-

men des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens auseinanderzusetzen.

In den beruflichen Schulen zeigen sich deutlich die Folgen einer nach wie vor vorhandenen Bildungsbenachteiligung für Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland. Bundesweit verlassen noch immer doppelt so viele Jugendliche nicht-deutscher Herkunft (d.h. mit ausländischem Pass) die Hauptschule ohne Abschluss als deutsche Schulabgänger/innen (Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2000).

Dem erzieherischen Auftrag der Schule hin zur friedlichen Koexistenz in einer multiethnischen und multikulturellen Gesellschaft sind Grenzen gesetzt, die sich durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen ergeben. Solche sind vorgegeben z.B. durch die Lebensraumbedingungen ethnischer Gruppen in Deutschland. Wenn ganze Wohnviertel von reinethnischen Gruppen von Amts wegen besiedelt werden (wie z.B. von Amerikanern geräumte Wohnsiedlungen durch russische Aus- und Übersiedler im Hunsrück) oder sich in Großstädten in Stadtteilen ballen (z.B. in Berlin-Kreuzberg türkische Mitbürger), so ist dies dem Integrationsprozess nicht förderlich, da die interkulturellen Kontakte oft nur noch in eingeschränkter Form in der Schule oder am Arbeitsplatz stattfinden. Die deutsche Sprache wird hier dann eher als Fremdsprache denn als Sprache der neuen Heimat betrachtet. Die aus mangelnden deutschen Sprachkenntnissen erwachsenden Probleme im Schulwesen führen zwangsläufig zu schlechten Leistungen aufgrund von sprachlichen Defiziten und zu Kommunikationsproblemen mit den Mitschülern – verbunden mit der latent vorhandenen Gefahr, in Gewaltanwendung auszuarten.

Die Berufsbildenden Schulen stehen wie die allgemeinbildenden Schulen und die gesamte Gesellschaft vor der Aufgabe, interkulturelle Erziehung und Bildung zu praktizieren. Diese muss auf der Personenebene (Kinder, Schüler, Eltern, Lehrer, Mitarbeiter, Vorgesetzte) mit Maßnahmen zur interkulturellen Sensibilisierung einsetzen und sich bis zur interkulturellen Gestaltung des Schul- und Arbeitslebens mit dem Ziel fortsetzen, interkulturelle Kompetenzen bei jedem einzelnen Bürger aufzubauen. Diese sind z.B. Achtung kultureller Vielfalt und der Andersartigkeit, Konfliktfähigkeit, Fähigkeit zur interkulturellen verbalen und nonverbalen Kommunikation, Fähigkeit zu Offenheit, Multiperspektivität, Toleranz, Empathie.

Der Prozess des Zusammenwachsens Europas und der Welt wird unaufhaltsam voranschreiten. Von Gesellschaft und Schule erfordert dies, sich den damit verbundenen Herausforderungen zu stellen und sich durch geeignete Programme darauf auszurichten, z.B. für Schule bei der Lehrerausbildung und im Rahmen der Lehrerfort- und Weiterbildung.

(Literatur zu Kapitel 2.10 siehe Seite 104)

3. QUALIFIZIERUNG FÜR DAS LEHRAMT AN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

Unter allen akademischen Ausbildungsgängen stellt sich das Studium für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen als in hohem Maße attraktiv dar. Diese Attraktivität resultiert aus den hervorragenden Beschäftigungschancen, die sich der Absolventinnen und Absolventen der entsprechenden Studiengänge sowohl im Schuldienst als auch in außerschulischen Einrichtungen bei Unternehmen und Verbänden im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung, des Personalwesens und der Bildungsverwaltung eröffnen. Attraktiv ist das Lehramt an Berufsbildenden Schulen aber auch und gerade durch die hohen fachwissenschaftlich-inhaltlichen und pädagogischen Herausforderungen, die an die Kolleginnen und Kollegen in ihrem Berufsalltag gestellt werden.

Wie stellt sich aktuell die Struktur der Ausbildung für die Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen dar? In der Bundesrepublik hat sich die *zweiphasige Lehrerausbildung* etabliert. Nach dem wissenschaftlichen Studium an der Universität, der sogenannten ersten Phase, wird die Ausbildung in einer zweiten Phase am Studienseminar fortgesetzt, in der theoriegeleitet die schulpraktische Handlungskompetenz ent-

wickelt und entfaltet werden soll. Diese zwei Phasen der Ausbildung werden durch die dritte Phase der Fort- und Weiterbildung ergänzt, die parallel zur beruflichen Tätigkeit verläuft. Im Gegensatz dazu steht die einphasige (Diplom-)Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die beispielsweise in der Schweiz besteht und in der ehemaligen DDR praktiziert wurde. Aber auch in den alten Bundesländern wurden dazu – vorwiegend in den zurückliegenden 1970er Jahren – verschiedene Modellversuche (nach dem Staatsexamensmodell) konzipiert, die sich jedoch nicht durchsetzen konnten.

Für die erste Phase der Lehrerausbildung für Berufsbildende Schulen, dem Studium an der Universität, haben sich zwei grundlegende Studiengangskonzepte herausgebildet, die beide bereits über eine lange Tradition verfügen. Zum einen sind es die Studiengänge, die über eine Diplomprüfung, also eine Hochschulprüfung, abgeschlossen werden, und zum anderen sind es die Studiengänge, die zu einem Staatsexamen führen. Ohne die geschichtliche Entwicklung dieser Studiengangmodelle hier nachzeichnen zu können, ist festzustellen, dass nach dem *Diplommodell* bereits vor mehr als hundert Jahren die ersten Diplom-Handelslehrer – erstmals seit 1898 an der Handelshochschule Leipzig – ausgebildet wurden (vgl. Pleiß 1973). Die Ursprünge für die Ausbildung von Diplom-Gewerbelehrern wurden 1924 an der damaligen Technischen Hochschule Dresden gelegt (vgl. Buchmann & Kell 2001). Das Studiengangmodell nach dem *Staatsexamenskonzept* für die Lehrkräfte an Berufsbildenden Schulen bildete sich verstärkt nach dem Zweiten Weltkrieg heraus, und zwar in Anlehnung an die Gymnasiallehrerstudiengänge. Diese beiden Modelle – Diplom- bzw. Staatsexamensmodell – sind allerdings Auslaufmodelle, d. h., lediglich die in diesen Studiengängen bereits Immatrikulierten werden noch zum Examen geführt. Neuimmatrikulationen werden an der Mehrzahl der deutschen Universitäten nur noch für die *Bachelor-/Masterstudiengänge* vorgenommen, da sich mit der Übernahme des sogenannten Bologna-Prozesses auch die Lehrerbildung in Deutschland auf dem Weg in eine konsekutive Studiengangstruktur befindet. Charakteristisch für diese Studiengangstruktur ist eine Zweiteilung des Studiums in einen i.d.R. sechssemestrigen Studienabschnitt, die Bachelor-Phase, die mit dem Bachelor-Degree abschließt (im englischen/amerikanischen Raum aber auch vierjährig – BA with honours), und der darauf aufbauenden Master-Phase, die zu dem Master-Degree führt, der mit dem alten Diplom- bzw. Staatsexamensabschluss weitestgehend vergleichbar ist (s.u.).

Betrachtet man beide traditionellen Studiengangmodelle – Diplomstudiengang auf der einen Seite und Staatsexamensstudiengang auf der anderen – unter dem quantitativen Aspekt, so ist festzustellen, dass die Staatsexamensstudiengänge insbesondere bei der Ausbildung der Gewerbelehrer bis dato noch dominieren. Lediglich in Baden-Württemberg und Hessen findet sich eine nennenswerte Zahl von Studierenden für das Gewerbelehramt in Diplomstudiengängen. Die Handelslehrerinnen und Handelslehrer werden dagegen überwiegend nach dem Diplomkonzept ausgebildet (vgl. Bader & Schröder 2002; Fleischmann & John 2001 und 2002).

Worin nun liegen die Merkmale dieser Studiengangmodelle und wie unterscheiden sie sich? Die Qualifizierung der Lehrkräfte für das Berufsbildende Schulwesen im Staatsexamensmodell richtet sich nach der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)“. Merkmale sind: Regelstudienzeit neun Semester bei 160 Semesterwochenstunden (SWS); davon entfallen achtzig SWS auf die berufliche Fachrichtung – hier stehen 16 Fachrichtungen zur Auswahl, fünfzig SWS entfallen auf den Wahlpflichtbereich, bei dem es sich um das sogenannte 2. Fach, das allgemeine Unterrichtsfach handelt, das aber auch ein affines Fach zur beruflichen Fachrichtung sein kann, sowie 30 SWS auf die Erziehungswissenschaft. Fachhochschul-Studienleistungen können als Teilleistungen für Aufbaustudierende anerkannt werden. Eine Nachdiplomierung für Absolventen des Staatsexamensstudiengangs ist möglich und wird auch in einer Reihe von Bundesländern praktiziert (vgl. KMK 1995).

Für das Diplommodell besteht auf Bundesebene lediglich für den Bereich der Wirtschaftspädagogik eine HRK-/KMK-Rahmenordnung, die zuletzt 1999 novelliert wurde. Nach dieser Rahmenordnung sind zwei Studienrichtungen möglich: Studienrichtung I ist stark wirtschaftswissenschaftlich orientiert, während die Studienrichtung II das wirtschaftswissenschaftliche Studienprogramm zugunsten eines nicht wirtschaftswissenschaftlichen Zweifaches, eines allgemeinen Schulfaches, reduziert. Die Rahmenordnung geht in beiden Studienrichtungen von einem 9-semesterigen Studium aus, das sich in der Regel über 160 SWS erstreckt und sich in ein Grundstudium mit Diplomvorprüfung nach dem 4. Semester und ein Hauptstudium von 5 Semestern gliedert (KMK 1999). Demgegenüber bestehen für das Diplommodell im gewerblich-technischen Bereich ausschließlich Landesregelungen.

Diese Studiengangmodelle haben sich grundsätzlich bewährt, wenngleich das Diplommodell gegenüber dem Staatsexamensmodell wesentliche Vorteile aufwies und von daher das deutlich attraktivere Modell war. Dies wurde auch von unabhängigen Evaluatoren der Hochschulstudiengängen so gesehen, die sich eindeutig für das Diplommodell aussprachen und diese auch als beispielhaft für andere Lehrerausbildungen sahen, wie noch vor wenigen Jahren durch die Wissenschaftliche Kommission in Niedersachsen (vgl. Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen 2002).

Die Vorzüge des Diplommodells sind im einzelnen zu sehen in der Polyvalenz des Diplomabschlusses, der sowohl für den Schuldienst als auch beispielsweise für Tätigkeiten im Bereich des betrieblichen Aus- und Weiterbildungsmanagements, der Bildungsverwaltung und Bildungsberatung oder der außerschulischen Erwachsenenbildung vorbereitet. Ein weiterer wesentlicher Vorteil liegt in der größeren Nähe zu den fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, wodurch die notwendige inhaltliche Qualifizierung der angehenden Lehrer sichergestellt wird. Darüber hinaus zeichnet sich das Diplommodell durch eine hohe und schnelle Anpassungsfähigkeit an bildungspolitische Veränderungen aus. Last but not least genießt das Diplommodell bis heute bei den Studierenden eine hervorragende Akzeptanz und zeichnet sich bei den Abnehmern der so ausgebildeten Lehrkräfte durch höchste Anerkennung aus. Von daher ist es unmittelbar einleuchtend, dass gerade im gewerblich-technischen Bereich die Einführung des Diploms bis Anfang dieses Jahrhunderts stark favorisiert wurde (z.B. an der TU München).

Betrachtet man die strukturellen Entwicklungen und Veränderungen der Hochschulen aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive seit etwa der zweiten Hälfte der neunziger Jahre etwas genauer, so muss man feststellen, dass man es mit einer sehr unklaren Gemengelage zu tun hat. Bereits in der Gemeinsamen Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung (Sorbonne-Erklärung), die 1998 von Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland abgegeben wurde, wird mit Blick auf eine einheitliche Hochschullandschaft in Europa für eine konsekutive Studiengangstruktur plädiert. Ein Jahr später, im Juni 1999, wird mit der Erklärung von Bologna der europäische Prozess zur Vereinheitlichung des Europäischen Hochschulraums näher konkretisiert, und damit wird gleichzeitig der für die Hochschulstruktur so bedeutsame Bologna-Prozess eingeleitet. Als Ziele dieses Prozesses, die allerdings lediglich Empfehlungscharakter haben und von daher nicht

hätten im Detail umgesetzt werden müssen, werden im einzelnen genannt (vgl. Bologna-Erklärung 1999):

- Errichtung eines (einheitlichen) europäischen Hochschulraumes;
- Einführung leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse;
- Schaffung eines gestuften Hochschulsystems mit zwei Hauptzyklen, wobei für den ersten Zyklus mindestens drei Jahre vorzusehen sind und der zweite Zyklus mit dem Master und/oder der Promotion abschließen sollte;
- Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – zur Förderung der Mobilität und Freizügigkeit; Leistungspunkte sollen auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können;
- Förderung der Mobilität für Studierende, Lehrer, Wissenschaftler und Verwaltungspersonal durch Überwindung der Hindernisse, die der Freizügigkeit in der Praxis im Wege stehen;
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung im Hinblick auf vergleichbare Kriterien und Methoden;
- Förderung der europäischen Dimensionen im Hochschulbereich, insbesondere in Bezug auf Curriculum-Entwicklung, Zusammenarbeit zwischen Hochschulen, Mobilitätsprojekte und integrierte Studien-, Ausbildungs- und Forschungsprogramme.

Etwa zeitgleich hatte auf nationaler Ebene die KMK 1998 eine sogenannte Gemischte Kommission „Lehrerbildung“ berufen, in der Fachleute aus Wissenschaft und Bildungsadministration Empfehlungen für die Verbesserung der Lehrerbildung in Deutschland zu entwickeln sollten. In ihrem Ende 1999 vorgelegten Abschlussbericht heißt es u.a.: „Die Herstellung einer Kompatibilität von gestufter Studien- und Abschlusstruktur mit den Anforderungen von Lehrerausbildung gestaltet sich schwierig, wenn man, wie die Kommission dies tut, für ein grundständiges, hinsichtlich seiner Studienelemente zeitlich parallel geführtes und inhaltlich aufeinander abgestimmtes Lehramtsstudium plädiert. Hinsichtlich dieser Umstellung der Studienstruktur insgesamt wie auch hinsichtlich der Frage der Kompatibilität zur Lehrerbildung ist – national wie international – noch vieles im Fluss. Aus diesem Grunde gibt die Kommission hierzu keine nähere Empfehlung ab. Die Länder sind aufgefordert, hierzu Modellversuche einzurichten, um Erfahrungen mit solchen Studienmodellen zu sammeln“ (Terhart 2000, S. 95).

In einem ersten Zwischenresümee ist hier festzuhalten, dass in Deutschland um die letzte Jahrhundertwende noch mehrere konkurrierende Konzepte für die Lehrerbildung in der Diskussion waren, und zwar solche, die sich auf das tradierte Diplom- bzw. Staatsexamenskonzept bezogen, solche, die eine konsekutive Studiengangstruktur bevorzugten, und solche, die entsprechend den Empfehlungen der KMK-Kommission zur Lehrerbildung eine gewissermaßen abwartende Haltung nahelegten.

Aber diese Situation änderte sich sehr schnell durch die einseitige Hinwendung der KMK zur einer von ihr dann propagierten Bachelor-/Masterstruktur in der Lehrerbildung. Gewissermaßen sich gegen die Empfehlungen der eigenen Beratungskommission von 1999 wendend, fasst die KMK im März 2002 einen Beschluss mit dem Titel „Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/ Masterstrukturen in der Lehrerausbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit“ (KMK 2002). Gut ein Jahr später, im Juni 2003, beschließt die KMK „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ (KMK 2003). 2002 richteten sich die Überlegungen der KMK vornehmlich noch auf die Lehrerbildung, 2003 geht es bereits um eine allgemeine Reform des Hochschulstudiums und seiner Abschlüsse, und 2005 regelt die KMK die „Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von BA-/MA-Abschlüssen“ (KMK 2005). Des weiteren positionieren sich in diesen Jahren sowohl die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) als auch der Wissenschaftsrat (WR) eindeutig in Richtung auf eine konsekutive Studiengangstruktur (vgl. z.B. HRK 2003 und WR 2000). Analysiert man alle diese Entschlüsse, so zeigt sich, dass mit einer konsekutiven Studiengangstruktur die folgenden, im wesentlichen bereits von den Diplomstudiengängen bekannten Zielsetzungen realisiert werden sollen:

- Steigerung der fachlichen und didaktischen Professionalität,
- Verkürzung der Ausbildungszeiten und Steigerung der Erfolgsquoten,
- Polyvalenz des Abschlusses,
- Flexibilität der Studienverläufe und damit z.B. leichter Wechsel des Studienziels,
- Internationale Anschlussfähigkeit/Mobilität,
- Internationale Attraktivität,
- Schaffung von Einstiegs- und Qualifizierungsmöglichkeiten für Seiteneinsteiger.

Was bedeutet diese Entwicklung für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen? In der Diplomprüfungsordnung von 1999 wurden als wichtige Berufsfelder beispielsweise für Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen genannt (vgl. KMK 1999, S. 35 ff):

- Berufsbildende Schulen „Wirtschaft und Verwaltung“,
- betriebliche Aus- und Weiterbildung,
- Personal-/Aus- und Fortbildungsmanagement,
- außerschulische Erwachsenenbildung (in öffentlicher und privater Trägerschaft),
- Bildungsverwaltung/Bildungspolitik (Kammern, Verbände, Ministerien),
- Bildungsberatung, Entwicklungshilfe,
- kaufmännische Tätigkeiten.

Nimmt man die oben aufgezählten Zielsetzungen ernst, beachtet man, dass man im Sinne der Polyvalenz für einen Strauß von unterschiedlichen Beschäftigungsmöglichkeiten qualifizieren will, und berücksichtigt man die in den KMK-, HRK- und WR-Papieren immer wieder genannte Bedingung, dass der Bachelor als erster berufsqualifizierender Abschluss Regelabschluss eines Hochschulstudiums sein und für die Mehrzahl der Studierenden zu einer Berufseinmündung führen soll, dann bedeutet dies große Anforderungen an die Architektur berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge, die in den folgenden Fachrichtungen angeboten werden:

- Bautechnik
- Metalltechnik
- Chemietechnik
- Angewandte Informatik
- Elektrotechnik
- Holztechnik
- Farbtechnik und Raumgestaltung
- Lebensmittelwissenschaften
- Gesundheitswissenschaften/Pflegewissenschaften/Kosmetologie
- Sozialpädagogik
- Textil und Bekleidung
- Wirtschaftswissenschaften u. a.

Am *Beispiel* der Fachrichtung Wirtschaftswissenschaften soll die neue Studiengangstruktur nachfolgend für den Studiengang Wirtschaftspäda-

gogik an der Universität Göttingen grob konkretisiert werden. Seit dem Wintersemester 2005/06 ist an der Georg-August-Universität Göttingen im Zuge der Umstellung der wirtschaftswissenschaftlichen Studiengänge auf eine konsekutive Studiengangstruktur auch der Diplomstudiengang Wirtschaftspädagogik mit den Studienrichtungen I und II in die Bachelor-/Master-Struktur überführt worden.

Für die Wirtschaftspädagogik bedeutet dies, dass ein eigener *Bachelor-Studiengang* nicht eingerichtet wurde. Vielmehr haben sich die wirtschaftspädagogisch Interessierten in dem sechssemestrigen Bachelor-Studiengang Betriebswirtschaftslehre zu immatrikulieren. Dort besteht die Möglichkeit, im Wahlpflichtbereich „Weitere Wirtschaftswissenschaften“ die für das 4. und 5. Semester angebotenen Veranstaltungen zur Wirtschaftspädagogik zu besuchen (vgl. Abbildung 1). Hier werden in einem Gesamtrahmen von 12 Credits folgende Veranstaltungen angeboten:

- Einführung in die Wirtschaftspädagogik (3 Credits),
- Lernen und Lehren I mit Schulpraktischen Studien (6 Credits),
- Institutionelle und bildungspolitische Bedingungen des Lernens und Lehrens I (3 Credits).

Die Studierenden, die ein Zweitfach (der bisherigen Studienrichtung II) studieren möchten, haben zusätzlich zur Wirtschaftspädagogik die Möglichkeit, dieses Zweitfach im Umfang von 30 Credits ebenfalls im Rahmen des Bachelor-Studiengangs BWL zu belegen. Dazu können zwölf Credits aus dem Wahlbereich „Wirtschaftsfremdsprachen/Studium Generale“ und 18 Credits, die jeder Studierende frei aus dem Modulangebot wählen kann, verwendet werden. Es können folgende Zweitfächer gewählt werden: Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Mathematik, Informatik und Wirtschaftsinformatik, Volkswirtschaftslehre, Evangelische Theologie oder Sport.

Erster Studienabschnitt: Orientierungsphase (Semester 1 und 2) 60 Credits					
Unternehmen und Märkte 6 Credits	Mathematik 8 Credits	Recht 8 Credits	Informations- und Kommunikations- systeme 6 Credits	1. Semester: 28 Credits	
Finanz- wirtschaft 6 Credits	Jahres- abschluss 6 Credits	Statistik 8 Credits	Makro- ökonomik 6 Credits	Mikro- ökonomik 6 Credits	2. Semester: 32 Credits
Zweiter Studienabschnitt: Vertiefungs- und Spezialisierungsstudium (Semester 3 und 6) 120 Credits					
Betriebswirtschaftliche Vertiefung: Pflichtmodule					
Unter- nehmens- steuern 6 Credits	Interne Unterneh- mens- rechnung 6 Credits	Unterneh- mens- führung und Organisa- tion 6 Credits	Produktion und Logistik 6 Credits	Beschaf- fung und Absatz 6 Credits	3. Semester: 30 Credits
12 Credits Betriebswirt- schaftliche Spezialisierung	6 Credits Volkswirt- schaftliche Vertiefung	6 Credits Weitere Wirtschafts- wissenschaften	6 Credits Wirtschafts- fremdsprachen/ Studium Generale		4. Semester: 30 Credits
(gesamt: 24 Credits) 12 Credits	(gesamt: 24 Credits) 12 Credits	(gesamt: 24 Credits) 12 Credits	(gesamt: 12 Credits) 6 Credits		5. Semester: 30 Credits
Bachelor-Arbeit 12 Credits	Weitere insgesamt 18 Credits aus Modulen der Bereiche „Volkswirtschaftliche Vertretung“, „Betriebswirtschaftliche Spezialisierung“, „Weitere Wirtschaftswissenschaften“ und „Wirtschaftsfremdsprachen und Studium Generale“			6. Semester: 30 Credits	

Abbildung 1: Aufbau des Bachelor-Studiums im Studiengang Betriebswirtschaftslehre

Der Bachelor-Studiengang schließt mit dem Bachelor-Degree „*Bachelor of Science*“ in *Business* ab. Der Abschlussgrad Bachelor of Science ist ein erster berufsqualifizierender Abschluss, der bei entsprechenden Leistungen zum Eintritt in den Master-Studiengang berechtigt.

Mit dem in Göttingen konzipierten Bachelor-Studienprogramm eröffnen sich denjenigen Studierenden, die mit dem *Bachelor of Science* die Universität verlassen wollen, am Arbeitsmarkt vielseitige Beschäftigungsalternativen im betriebswirtschaftlichen Bereich sowie in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung – nicht zuletzt dadurch, dass aufgrund der wirtschaftspädagogischen Profilierung der Bachelor-Abschluss die Ausbilder-Eignung gemäß Ausbilder-Eignungsverordnung mit einschließt. Gleichzeitig sind die Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen bestens vorbereitet für das sich anschließende Masterstudium.

Aufbauend auf dem Bachelor-Abschluss wird für die Wirtschaftspädagogik ein eigener viersemestriger *Master-Studiengang* eingeführt, der zu dem Abschluss „*Master of Science*“ in *Business and Human Resource Education* (Wirtschaftspädagogik) führt. Bevorzugt werden zum Master-Studiengang Wirtschaftspädagogik Bewerber aufgenommen, die bereits im Bachelor-Studiengang die wirtschaftspädagogischen Module erfolgreich absolviert haben. Andere Bewerber können mit der Auflage zugelassen werden, die Inhalte der wirtschaftspädagogischen Module nachzuerwerben.

Von den insgesamt 120 Credits des Master-Pflichtprogramms entfallen auf den Bereich der Wirtschaftspädagogik insgesamt 42 Credits, aus folgenden Modulen, die in vergleichbarer Weise auch in den anderen beruflichen Fachrichtungen für das Lehramt an Berufsbildenden Schulen Gegenstand des Studiums sind:

- Lernen und Lehren II: Didaktische Modelle in der Aus- und Weiterbildung (6 Credits),
- Forschungsmethoden (6 Credits),
- Schulpraktische Übungen (12 Credits),
- Diagnostik und Evaluation (3 Credits)
- Hypermediales Lernen und Lehren (3 Credits),
- Lernen und Lehren III (3 Credits),
- Institutionelle und bildungspolitische Bedingungen des Lernens und Lehrens II (3 Credits),
- Wirtschaftspädagogisches Kolloquium (6 Credits).

Weitere 30 Credits (Studienrichtung I) bzw. 24 Credits (Studienrichtung II) werden mit der Master-Arbeit erworben. Die verbleibenden Credits verteilen sich wie folgt: Studierende der *Studienrichtung I* müssen die Basismodule eines der drei betriebswirtschaftlichen Master-Studiengänge absolvieren: Sie können entweder die Basismodule des Master-Studiengangs in *Finanzen, Rechnungswesen und Steuern*, des Master-Studiengangs in *Unternehmensführung* oder des Master-Studiengangs in *Marketing und Distributionsmanagement* wählen. Die verbleibenden 24 Credits können frei aus dem Modulangebot der Studienrichtung I gewählt werden (vgl. Abbildung 2).

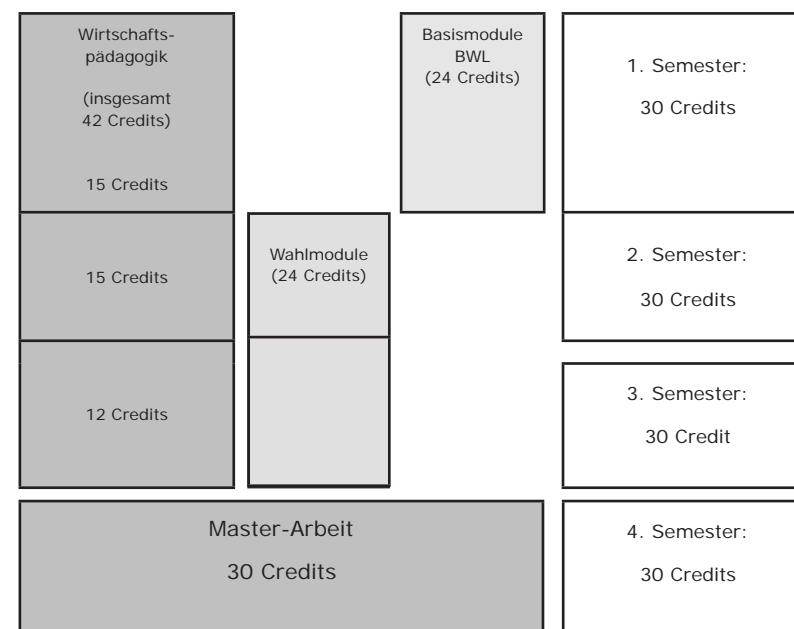


Abbildung 2: Aufbau des Master-Studiengangs Wirtschaftspädagogik der Studienrichtung I

Studierende der *Studienrichtung II* müssen 42 Credits im Zweitfach erbringen, wobei ein Studium im Zweitfach im Umfang von mindestens 30 Credits während des Bachelor-Studiums vorausgesetzt wird. Die verbleibenden 12 Credits können frei aus dem Modulangebot der Studienrichtung II gewählt werden (vgl. Abbildung 3).

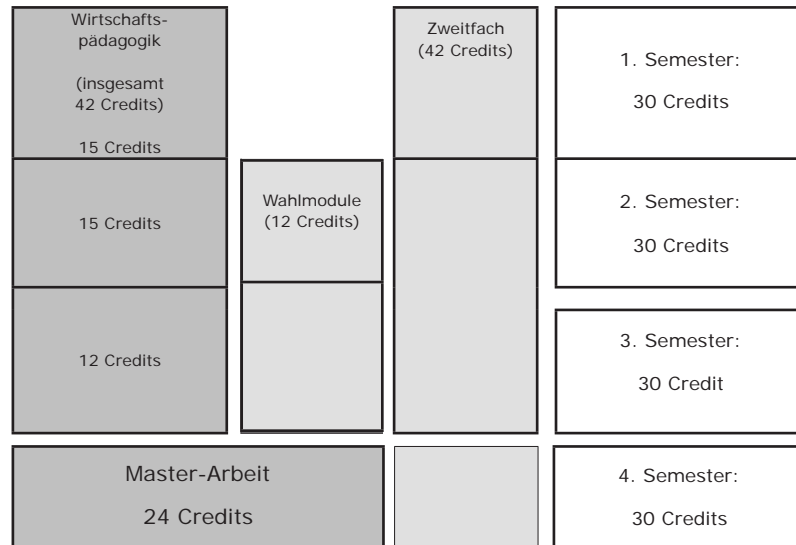


Abbildung 3: Aufbau des Master-Studiengangs Wirtschaftspädagogik der Studienrichtung II

Der erfolgreiche Abschluss des Master-Studiengangs mit dem „Master of Science“ in Business and Human Resource Education berechtigt wie der bisherige Abschluss als Diplom-Handelslehrerin/Diplom-Handelslehrer zum Eintritt in den Vorbereitungsdienst für das Lehramt an kaufmännischen Berufsbildenden Schulen. Darüber hinaus haben die Absolventinnen und Absolventen aufgrund des polyvalent angelegten Studiengangs sehr gute Beschäftigungsmöglichkeiten in der Wirtschaft, bei Verbänden und in der außerschulischen Aus- und Weiterbildung.

Mit dieser formal-organisatorischen Neustrukturierung des Studiums, mit der ein tiefgehender Umbau der deutschen Universitäten verbunden ist und die die deutschen Hochschulen wahrscheinlich vor die größte Herausforderung seit der Humboldtschen Reform vor fast 200 Jahren stellt, gehen vielfältige Umstellungs- und Anpassungsprobleme einher, auf die hier aus Raumgründen nicht weiter eingegangen werden kann. Grundsätzlich ist hier hervorzuheben, dass diese gewaltigen Strukturveränderungen in der Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagoginnen und -pädagogen optimistisch und zugleich visionär anzugehen sind – geprägt von dem Glauben an die Zukunftsfähigkeit und Zukunftsbedeutung der beruflichen Bildung.

(Literatur zu Kapitel 3 siehe Seite 104)

4. ENTWICKLUNGSLINIEN UND PERSPEKTIVEN

Berufsbildung „neu denken“ und entsprechende Visionen zu entwickeln, das ist eine Sache. Solchen Projektionen sollte aber eine gleichermaßen realistische wie auch von kritischer Sympathie getragene Betrachtung des Erreichten vorausgehen. Hier ist tatsächlich manches in Gang gekommen, auf dem es aufzubauen und das es fortzusetzen gilt.

4.1 PERSPEKTIVEN DER BERUFSSCHULE

Die Berufsschulen Deutschlands haben sich zu klar gegliederten Kompetenzzentren entwickelt. In einem regionalen Berufsbildungsnetzwerk fällt ihnen eine zentrale Rolle zu, da sie in der beruflichen Erstausbildung, zusammen mit dem Lernort Betrieb, die entscheidende Ausbildungsverantwortung tragen. Der Staat hat seine Lenkungs- und Steuerungsfunktion wahrgenommen und steht zur öffentlichen Verantwortung für die berufliche Erstausbildung. Zwischen der Berufsschule und den Ausbildungsbetrieben haben sich kooperative Strukturen entwickelt, die es ermöglichen, die Lernortkooperation nicht nur in organisatorischer Hinsicht, sondern auch in didaktisch-methodischer Abstimmung durchzuführen.

Als Kompetenzzentren sind die Berufsschulen gerade auch unter fachlichen Gesichtspunkten zu einer „ersten Adresse“ in ihrer Region geworden. Durch regionale Absprachen mit weiteren Bildungsträgern, die einzelne Angebote der Berufsbildung vorhalten, ist es gelungen, Wettbewerb zuzulassen, aber auch für ökonomische Vernunft zu sorgen. So konnten Synergieeffekte zwischen den Partnern beruflicher Aus- und Weiterbildung genutzt und staatliche Subventionen bei außerschulischen Bildungsangeboten reduziert werden.

Die Umwandlung von Berufsschulen zu eigenverantwortlichen Kompetenzzentren als Bildungsdienstleister in der Region ist durch einen permanenten Innovationsprozess gelungen. Der Weg in die Selbstständigkeit bedeutete gleichzeitig ein Umsteuern von der bisherigen Input-Steuerung auf ein Output-Controlling. Entsprechende Werkzeuge (siehe Qualitätsmanagement mit den dazugehörigen Evaluationsprozessen) und verbindliche Feedback-Strukturen wurden installiert.

Die Übertragung von Verantwortung galt und gilt als Garant für eine motivierte und effiziente Arbeit. Hierzu zählt ein volles Budgetierungsrecht sowohl bei den sächlichen Mitteln wie auch bei der personellen Ausstattung. So konnten die Berufsschulen operative Eigenständigkeit entwickeln und damit gleichrangige Partner im Berufsbildungsgefüge werden.

Als gängige Rechtsform für ein Kompetenzzentrum hat sich die selbständige gemeinnützige Anstalt des öffentlichen Rechts durchgesetzt. Die Schulen können selbständig Rechtsgeschäfte abschließen, andererseits bleibt u.a. das Beamtenverhältnis der Lehrer unangetastet. Im Ergebnis treffen die Schulen die Entscheidungen sowohl bei der Personal- und Sachmittelbewirtschaftung wie auch bei der Unterrichtsorganisation und -gestaltung vor Ort. Die einschlägigen Verwaltungsvorschriften der einzelnen Bundesländer wurden entrümpelt und flexibilisiert.

Die Kommunen als Sachaufwandsträger sind durch die Bildung von Kompetenzzentren bei den notwendigen Investitionen für den Schulbetrieb entlastet worden. Teure Fachausstattungen in Werkstätten und Labors und spezifische IT-Unterrichtsräume können nun für eine größere Schülerzahl eingesetzt werden. Die Lehrerschaft ist fachlich hoch qualifiziert und dem Profil der Berufsschule entsprechend durch eine vorausschauende Personalentwicklung zu einem handlungsfähigen Lehrerteam geformt worden.

Der Modernisierungskurs der Berufsschulen wurde im didaktisch-methodischen Bereich durch das durchgängige Prinzip der Handlungsorientierung konsequent vorangetrieben. Dieser Gegenentwurf zum zuvor betonten Buchwissen basiert auf den Grundsätzen „Können schlägt Wissen“, aber auch „Können braucht Wissen“. So sind an den Berufsschulen alte Fächerbezeichnungen wie Fachtheorie, Fachrechnen, Fachzeichnen durch Lernfelder ersetzt worden. Beispiel: Ein Lernfeld für Metallbauer („Schlosser“) lautet: „Herstellen von Türen, Toren und Gittern“. Hier steht die Prozessorientierung im Vordergrund, wobei Lerninhalte der Fächer Werkstofftechnik, Maschinenteknik, Fertigungstechnik herangezogen werden, ohne aber die Systematik der genannten ingenieurwissenschaftlichen Fächer zu vernachlässigen. Die Lehrerinnen und Lehrer an Berufsschulen haben die Gestaltungschancen des Lernfeld-Konzepts genutzt und in der Schulpraxis zur Entfaltung gebracht. Insbesondere wurde es als Auftrag und Chance definiert, die Teamarbeit der Lehrenden zu forcieren und so auch einen Beitrag zur Schulentwicklung zu leisten.

Die Ausbildungsbetriebe sehen in der Berufsschule einen leistungsstarken Partner, der zwischen den verschiedenen einzelbetrieblichen Wünschen für flexible Organisationsformen und inhaltliche Schwerpunktbildungen sorgt. Neben dem traditionellen Präsenzunterricht werden in geeigneten Fällen auch IT-gestützte Unterrichtsverfahren (*E-Learning* oder *blended learning*) angeboten. Durch die Akzeptanz der Berufsschulen wird die Berufsschulpflicht bzw. das gesetzliche Recht zur Teilnahme am Berufsschulunterricht von Auszubildenden und Betrieben als wertvolles Recht gesehen und umfassend genutzt.

Die universitäre Lehrerbildung war und ist Garant für eine umfassende berufliche Bildung an den Berufsschulen. Zu deren Bildungsangeboten gehören auch gezielte Doppelqualifikationen, in denen leistungsstarke Auszubildende in dualen Ausbildungsberufen auch weiterführende allgemeine Schulabschlüsse erwerben können. Durch spezifische Kurs- und Brückenangebote wird für beruflich Qualifizierte, auch ohne Hochschulzugangsberechtigung, der Zugang zur Fachhochschule und Universität ermöglicht.

Die berufspädagogische Professionalität des Lehrerkollegiums führte unstrittig zu einer unverzichtbaren aktiven Beteiligung der Berufsschule bei der außerschulischen Berufsabschlussprüfung nach dem Berufsbildungsgesetz bzw. nach der Handwerksordnung. Nur so war es gelungen,

moderne Prüfungsverfahren für die Berufsabschlussprüfung durchzusetzen und die qualitativen und quantitativen Herausforderungen zu meistern.

Die Berufsschulen haben sich auf die Internationalisierung der Berufsausbildung eingestellt, halten entsprechende Fremdsprachenangebote vor und unterstützen die hohen Mobilitätsprogramme nachhaltig. Wirtschaft und berufliche Schulen haben erkannt, dass es nicht nur darum geht, erfolgreich auszubilden, sondern dass diese Ausbildungsqualität auch im europäischen Kontext anerkannt wird. Durch schulische Bildungsgänge und schulische Bildungsanteile in der beruflichen Bildung ist es gelungen, dem deutschen dualen System der Berufsausbildung im Wettbewerb mit anderen Berufsbildungssystemen in Europa durch eine angemessene Platzierung im Europäischen Qualifikationsrahmen die notwendige Anerkennung zu verschaffen.

Die umfassende Kooperation von Betrieb und Berufsschule in der beruflichen Ausbildung hat ihre natürliche Fortsetzung in Weiterbildungsangeboten durch die Berufsschule gefunden. Die Kooperations- und Organisationsformen sind hier sehr vielfältig. Die Berufsschulen treten teils als eigenständige Weiterbildungsträger auf, teils unterstützen sie andere Bildungsträger, indem sie Sach- und Personalressourcen für deren Angebote zur Verfügung stellen. Die alleinige Zuständigkeit der Länder für den schulischen Teil der Berufsausbildung einerseits und die Bundeszuständigkeit für die betriebliche Ausbildung andererseits konnten durch eine verstärkte Koordinierungsfunktion der Kultusministerkonferenz wenigstens teilweise ausgeglichen werden.

Der Kultusministerkonferenz ist es zudem gelungen, durch eine Reihe von Vereinbarungen und Staatsverträgen den betrieblichen Erwartungen nach einheitlichen Rahmenbedingungen für die Ausbildung zu entsprechen. So wurde die Berufsschulpflicht harmonisiert, die Übernahme des theoretischen Teils der Berufsabschlussprüfung durch die Berufsschulen geregelt, das Berufsschulabschlusszeugnis länderübergreifend normiert und durch ausführliche Qualifikationsbeschreibungen ergänzt. Die Qualitätssicherung beruflicher Schulen wurde durch Zertifizierungen vorgeschrieben und der an Universitäten wissenschaftlich ausgebildete Lehrer für den theoretischen Unterricht festgeschrieben. Auch die Ausbildung des nicht wissenschaftlichen Lehrpersonals (Fachlehrer; technische Lehrer; Werkstattlehrer) wurde an einheitliche Ausbildungsstandards

gebunden. Die Bildungsberatung an beruflichen Schulen wurde institutionalisiert, um die Übergänge an der ersten und zweiten Schwelle, d. h. zur Ausbildung und zur Arbeitswelt, zu optimieren.

Soweit nötig wurden diese Entwicklungslinien durch Änderung des Berufsbildungsgesetzes bzw. der Handwerksordnung ermöglicht.

Neben dem Kerngeschäft der dualen Ausbildung haben die Berufsschulen auch die Berufsvorbereitung und vollzeitschulische Ausbildungsgänge, die auf die duale Ausbildung angerechnet werden, fortgeführt. Die Berufsvorbereitung ist dabei mit umfangreichen Betriebspraktika quasi dualisiert worden. Der Unterricht folgt einem für die Klientel adäquaten Curriculum und vermittelt zertifizierbare Teilqualifikationen. Durch neue Finanzierungsmodelle der Bundesanstalt für Arbeit wurde eine flankierende Unterstützung durch eine gezielte Schulsozialarbeit ermöglicht.

Die vollzeitschulischen Bildungsangebote, die auf die duale Ausbildung angerechnet werden, werden pragmatisch und flexibel zwischen den zuständigen Fachverbänden und der Kultusadministration festgelegt. Da die Entscheidungen von den Entscheidungsträgern gemeinsam getroffen werden, wird auch die Anrechnung auf die duale Ausbildung, auch ohne gesetzlichen Zwang, grundsätzlich verbindlich geregelt.

Die konsequente Ausrichtung der Berufsschulen auf betriebliche Belange führt zu einer nachhaltigen Förderung des Lernorts Berufsschule durch die Betriebe; dies begründet eine Partnerschaft, die in die Weiterbildung und in den Bereich der Zusatzqualifikationen hinein fortgeführt wird.

4.2 PERSPEKTIVEN DER VOLLZEITSCHULEN

Mit Vollzeitschulen sind die Bildungsgänge der beruflichen Bildung gemeint, die nicht Teilzeitberufsschule im dual-kooperativen Berufsbildungssystem und auch nicht in der Weiterbildung sind. Positiv ausgedrückt, sind Gegenstände dieser Betrachtung erstens die berufsorientierenden Bildungsgänge, die berufliche Kenntnisse vermitteln, das sind die Berufsfachschulen ohne Berufsabschluss, die in der Regel auch eine allgemeine Berechtigung vermitteln; zweitens gehören dazu die berufsqualifizierenden Bildungsgänge mit einem Berufsabschluss nach Landesrecht (Assistentenbildungsgänge) oder mit einer Kammerprüfung nach neuem Berufsbildungsgesetz; drittens handelt es sich hier um die Bildungsgänge, die den Erwerb einer allgemeinen Berechtigung durch

Lernen im Medium des Berufs in den Vordergrund stellen, wie die Fachgymnasien, die Fachoberschule und die Berufsoberschule. Eine Sonderrolle nimmt das Berufsgrundschuljahr ein, das in einem gesonderten Abschnitt betrachtet wird.

Mit der Tatsache, dass die Vollzeitschulformen echte Qualifizierungseinrichtungen sind, wird ein bewusster Kontrapunkt zu der These gesetzt, dass berufliche Vollzeitschulen die Funktion einer Warteschleife hätten. Leider ist es nicht immer einfach, diese Aussage zu verifizieren und die Abgrenzung der Qualifizierung gegenüber der Warteschleife deutlich zu machen. Diese Feststellung lässt sich am einfachsten am Beispiel des Fachgymnasiums verdeutlichen. Kennzeichnend für das Fachgymnasium sind in diesem Kontext zwei wichtige Merkmale: erstens seine streng normierten Eingangsvoraussetzungen, die neben dem mittleren Bildungsabschluss zusätzlich weitere besondere Leistungsanforderungen in einzelnen Fächern bzw. Fächergruppen festschreiben und damit gegen eine zu große Heterogenität in der Leistungsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern gerichtet sind; zweitens seine Stellung im Berechtigungswesen, die über die allgemeine Hochschulreife einen Abschluss garantiert, der den Absolventinnen und Absolventen eine Vielfalt von Optionen eröffnet, die sich sowohl auf ein wissenschaftliches Hochschulstudium als auch auf eine qualifizierte Berufsausbildung richten – zum Beispiel im Wirtschaftsgymnasium wegen der ökonomischen Profilierung insbesondere in den anspruchsvollen, theoriebetonten kaufmännischen Berufen.

Wenn nun vom Fachgymnasium der Blick auf die anderen Vollzeitschulformen gerichtet wird, dann gilt: Den Anspruch der effizienten und effektiven Qualifizierung umzusetzen ist die Intention aller beruflichen Vollzeitschulen. Dies reicht aber nicht aus, es muss auch gelingen. Wo liegt das Problem? Ein wichtiger Erklärungsansatz kann aus einer kurzen Betrachtung der Historie des Berufsgrundschuljahres abgeleitet werden. Das Berufsgrundschuljahr war konzipiert als eine schulische Form des ersten Ausbildungsjahres. Es sollte eine breite Grundstufe der Ausbildung darstellen und im Anspruchsniveau dem Standard der dualen Ausbildung entsprechen. Dies ist der Ansatz, der sich zum Beispiel in Dänemark durchgesetzt hat. In den meisten Berufsfeldern ist dieses Ursprungskonzept allerdings gescheitert. Ein mitentscheidender Grund ist darin zu sehen, dass in Zeiten fehlender Ausbildungsplätze das Berufsgrundschuljahr als Auffangbecken instrumentalisiert wurde und dies unter anderem zur Folge hatte, dass die Qualität der Abschlüsse nicht mehr der ent-

sprach, die das erste Ausbildungsjahr einer dualen Ausbildung erforderte. Die Unterrichtsinhalte haben sich auch – stärker als intendiert – an den Defiziten der Schülerpopulation bei Einstieg in den Bildungsgang orientiert, und die gewollte berufliche Qualifizierung trat mehr in den Hintergrund.

Diese Entwicklung ist symptomatisch für Tendenzen, die die Bildungsarbeit der Vollzeitschulen gefährden. Die Notwendigkeit, die Schülerinnen und Schüler da abzuholen, wo sie sich bei Eintritt in den Bildungsgang befinden, wurde als kontraproduktiv für eine Orientierung am Leistungsprinzip gedeutet. Dieses „Entwicklungsprinzip“ mit festen, abschlussbezogenen Standards zu verbinden wurde als zunehmend schwieriger empfunden. Zusammen mit dem Druck der Quantitäten hat dies die Vollzeitschulen in die unselige Diskussion geführt, ob diese Bildungsgänge nicht als Warteschleifen fehl am Platze seien.

Weil sich die kaufmännischen Vollzeitschulen als Qualifizierungseinrichtungen im Medium des Berufes verstehen und nicht als Einrichtungen, die die Allgemeinbildung besser vermitteln können als die allgemeinbildenden Schulen, weil ihre Bildungsgänge sich immer aus der Beruflichkeit heraus legitimieren, ist zunächst einmal davon auszugehen, dass sie ein Angebot für diejenigen darstellen, die über diesen Weg eine Kompetenz für das jeweilige Berufsfeld erwerben wollen und über diese Profilierung ggf. zusätzlich auch eine allgemeine Berechtigung. Sie sind offen für jeden, der die Voraussetzungen für das jeweilige Angebot erfüllt. Die Schulen bieten Differenzierung nach ihren Möglichkeiten an und versuchen, den individuellen Ansprüchen und Profilen soweit es geht Rechnung zu tragen.

Eine Sonderrolle nehmen vollzeitschulische Berufsausbildungen und doppelt qualifizierende Bildungsgänge ein. Neben den berufsvorbereitenden bzw. berufsorientierenden Berufsfachschulen kommt den berufsqualifizierenden Vollzeitschulen eine steigende Bedeutung zu. Diese war bis zur Berufsbildungsreform auf Qualifizierungen gerichtet, die als Ergänzungen bzw. als Ersatz zum Ausbildungsangebot im dual-kooperativen Bildungssystem anzusehen waren. Dabei kann beispielsweise die Fremdsprachenausbildung bereits auf eine relativ lange Tradition zurückblicken, ähnliches gilt für den Informations- und Kommunikationsbereich. Vielfach sind mit diesen Bildungsgängen neben der vollen beruflichen Qualifikation auch allgemeine Abschlüsse, wie z.B. die Fachhochschulreife, verbun-

den. Gerade diese Doppelqualifikation trägt zur Attraktivität dieser Schulformen wesentlich bei. Unter einer bildungsökonomischen Perspektive ist hier ihr Beitrag zur Verkürzung der Ausbildungszeit hervorzuheben, unter einer bildungspolitischen Perspektive geht es hier um die Anerkennung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung. Gerade diese Punkte können Anreize liefern, verstärkt auch für die Fachgymnasien vergleichbare Angebote zu entwickeln bzw. weiter zu entwickeln.

Mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes wächst den beruflichen Schulen die Aufgabe zu, verstärkt auch in Berufen mit Kammerabschluss die Möglichkeiten auszuschöpfen, jungen Menschen eine Perspektive auch bei einem sehr engen Ausbildungsmarkt im dual-kooperativen Berufsbildungssystem zu eröffnen. In Kooperation mit allen Beteiligten und nach den regionalen Erfordernissen ist diese Aufgabe anzugehen. Angesichts der weitgehend schulisch ausgerichteten Berufsausbildung in den anderen europäischen Staaten kann es nicht darum gehen, Jugendliche deshalb auszugrenzen, weil die Betriebe nicht in der Lage sind, Ausbildungsplätze in ausreichender Quantität zur Verfügung zu stellen. Es muss vielmehr darum gehen, gemeinsam dafür Sorge zu tragen, dass die schulischen Wege optimiert werden und die Chance, eine erfolgreiche Alternative zu etablieren, auch genutzt wird. Dies schuldet die Gesellschaft ihrer Jugend.

Für die Fachoberschule 12 B und die Berufsoberschule steht der Erwerb der Studienqualifikation nach einer Ausbildung im Vordergrund. Hier wird über das Medium des Berufs die Option auf eine Weiterqualifizierung über ein Studium eröffnet. Diese Wege sind Garanten für die Durchlässigkeit des Systems; sie gewährleisten, dass kein junger Mensch in eine Sackgasse geführt wird.

Die beruflichen Schulen sehen sich in einer langen Tradition der Verbindung zur Wirtschaft. Sie zeigen eine hohe Bereitschaft zur engen Kooperation. Diese Kooperation ist für die Wirtschaft eine Chance, die noch zu wenig genutzt wird. Weil die Vollzeitschulen durch das Lernen im Medium des Berufs mit ihrer Entwicklung eng an die Wirtschaft angebunden sind, stellen sie für die Unternehmen eine hervorragende Möglichkeit dar, Nachwuchs gezielt zu sichern. Sie ermöglichen eine Karriere mit Ausbildung, weil sie die Durchlässigkeit des Systems sichern. Hier wird sich vorausschauendes Denken für die Betriebe auszahlen. Es ist für die Wirtschaft eine besondere Chance, von dieser Nähe der beruflichen

Vollzeitschulen zu profitieren. Für die potenziellen Schülerinnen und Schüler ist es eine besondere Chance, von der Optimierung der Bildungswege, der engen Verbindung zur Wirtschaft und von der Sicherstellung der Durchlässigkeit der Bildungswege durch die Vollzeitschulen zu profitieren.

4.3 PERSPEKTIVEN DER FACHSCHULE

Das deutsche dual-kooperative Berufsbildungssystem zeichnet sich gegenüber den Systemen anderer Länder dadurch aus, dass über die betriebliche Qualifizierung ein hohes Niveau an Kompetenzen erreicht wird. Dieser durch die Schule theoretisch fundierte Weg ermöglicht es, außerhalb der Hochschulen ein Qualifizierungsniveau zu erreichen, das in anderen Ländern nur über einen Hochschulabschluss sicher gestellt werden kann.

Ein wichtiges Element zur Öffnung einer „Karriere mit Lehre“ ist die auf die duale Berufsausbildung aufbauende Fachschulqualifikation, die als Techniker Ausbildung den hohen Stand der Facharbeiter Ausbildung in Deutschland abrundet. Der Weg zur staatlich geprüften Technikerin bzw. zum staatlich geprüften Techniker bzw. zu den entsprechenden Abschlüssen in anderen Berufsfeldern ist als wesentliches Gelenk zwischen dualer Ausbildung und Hochschule eine im EU-Ranking anerkannte Qualifizierung – nach den bisherigen Niveaustufen auf der zweitobersten Stufe.

Die anspruchsvolle Qualifizierung der Fachschulen hat sich im Beschäftigungssystem hervorragend durchgesetzt. Fachschulabsolventen sind vergleichsweise sehr gering von Arbeitslosigkeit bedroht und haben einen sicheren Platz in den Betriebshierarchien erworben. Fachschulen sichern für die Absolventen des dualen Berufsbildungssystems eine Aufstiegsqualifizierung ab, die unabhängig von der betrieblichen Funktionalität und den betrieblichen Entwicklungsmöglichkeiten eine Chance zu Weiterentwicklung offen hält. Die Fachschulen sind als Vollzeiteinrichtungen mit einem hohen Zeiteinsatz zu absolvieren. Der Kompetenzerwerb ist breit angelegt und eröffnet die Grundlage für eine individuelle Weiterbildung über die im Rahmen des Abschlusses sehr breite Qualifizierung hinaus.

Fachschulen sichern der Wirtschaft eine breite Schicht hoch qualifizierter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Fachschulen haben deshalb eine hohe Bedeutung für die Arbeitsmarktpolitik und für die Wirtschaftspolitik,

die den Standort Deutschland garantieren will. Über die Fachschule lässt sich absichern, dass das hohe Wissenspotenzial der Arbeitskräfte auch weiterhin auf dem hohen Niveau befindet, das bisher den Wettbewerbsvorteil der inländischen Leistungserstellung ausgezeichnet hat. Fachschulen sind ein ausgezeichnetes Instrument der Regional- und Strukturpolitik, weil die Unternehmen mit ihnen auf einen hoch produktiven Faktor Arbeit zugreifen können. Deshalb ist es notwendig, dass in jeder Region die Qualifizierungsoption der Fachschule offen gehalten wird.

Fachschulbildungsgänge müssen zukunftsfähig gemacht werden durch eine Reihe an Maßnahmen: eine Sicherung des Innovationstransfers in die Fachschulen, eine Öffnung für wirtschaftsbezogene Projekte als Arbeitsaufgaben der Fachschule; eine Absicherung des Abschlusses auch im Rahmen eines neuen europäischen Qualifikationsrahmens durch Anerkennung der Abschlüsse auf einem Niveau, das die hohen inhaltlichen Standards dieses praxisorientierten Kompetenzerwerbs widerspiegelt; eine Etikettierung des Abschlusses, der europaweit die richtige Signalwirkung hat; einen gezielten Ausbau als Teil des öffentlichen Angebotes von Qualifizierungsmöglichkeiten sowie eine gezielte Integration des Fachschulangebots in die regionale Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik.

4.4 AUSBLICK

Berufliche Schulen als Kompetenzzentren in regionalen Berufsbildungsnetzwerken haben einen Kernbereich, der durch die öffentlich-rechtlichen Aufgaben definiert wird. Hier sind alle Bildungsgänge angesiedelt, die in Schulgesetzen und Verordnungen des jeweiligen Landes geregelt sind. Es wird nach staatlichen Vorgaben unterrichtet, und entsprechend den staatlichen Regelungen werden Berechtigungen vergeben.

Die wesentliche Herausforderung für diesen Bereich ist die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Weiterentwicklung. Anders als im allgemeinbildenden Bereich ist eine ständige Aufnahme von Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft zwingend, um die Akzeptanz zu sichern. Ein Prozess der ständigen Erneuerung muss an die Stelle von diskontinuierlichen Schüben mit großen *time-lags* zu den externen Innovationen treten. Nur mit einer solchen, zeitnahen Adaption von Neuerungen kann die Attraktivität dieses Kernbereichs langfristig abgesichert werden.

Ein Element zur Aufnahme von Neuerungen ist das Angebot von Zusatzqualifikationen, mit denen horizontale und vertikale Erweiterungen beruf-

licher Kompetenzen erreicht werden können. Zusatzqualifikationen stellen ein wirkungsvolles Instrument zur flexiblen Reaktion auf neue Anforderungen dar. Wenn sich diese Qualifikationen als sinnvolle Bestandteile des Qualifikationsportfolios erweisen, können sie in eine Gesamtkompetenz integriert werden.

Wie für die Inhalte gilt auch für die Bildungsgänge der beruflichen Schulen, dass es einen sinnvollen Entwicklungsprozess geben muss. Neue Bildungsgänge werden nachgefragt, wenn sich Neuerungen in Wirtschaft und Gesellschaft abzeichnen, auf der anderen Seite gibt es auch Bildungsgänge, die keine Resonanz mehr finden. Mit anderen Worten: Das „Sortiment“ des Kernbereichs muss flexibel gehalten werden. Wegen der häufig langen Verwaltungswege ist die Reaktion in diesem Bereich auf Veränderungen in der Regel nicht rechtzeitig genug. Durch eine Experimentierklausel für die beruflichen Schulen als regionale Kompetenzzentren kann gewährleistet werden, dass frühzeitig Bildungsbedarfe aufgefangen werden können. Mit einer solchen Klausel kann auch sichergestellt werden, dass regionale Besonderheiten in das Angebot des Kernbereichs Eingang finden.

Die beruflichen Schulen müssen in die Lage versetzt werden, als Agenturen für Innovation in der Region tätig zu werden. Damit ist gemeint, dass die beruflichen Schulen in der Funktion als Kompetenzzentren neue Inhalte und Verfahren systematisch ermitteln, daraus die notwendigen Qualifikationsbedarfe ableiten und damit ein Früherkennungssystem von Qualifizierungsbedarfen etablieren, den Transfer in Lernprozesse organisieren und die Idee des Technologiezentrums mit aufgreifen. Gerade in diesem Feld ist eine Kooperation der beruflichen Schulen untereinander unerlässlich. Wünschenswert wäre darüber hinaus, dass ein zentraler „Support“ im System vorgesehen wird: die Aufgabe des „environmental scanning“ ist so aufwendig, dass es effizienter und ökonomisch sinnvoller ist, wenn dies von einer Einrichtung für alle beruflichen Schulen durchgeführt wird.

Dabei muss es auf dem Weg über Private-Public-Partnership im Rahmen der Weiterentwicklung der beruflichen Schulen auch die Chance geben, dass die beruflichen Schulen in der Region Angebote machen, die über den gesetzlichen Rahmen hinausgehen. Allein der schonende Umgang mit öffentlichen Ressourcen gebietet es, Ausstattungsinvestitionen nicht für Erstausbildung und Weiterbildung zweifach vorzunehmen, sondern die Nutzung der Ressourcen für beide Bereiche sicherzustellen. Bei Würdi-

gung der Situation der öffentlichen Haushalte ist eine Doppelinvestition nicht mehr zu legitimieren.

Angesichts der Vielfältigkeit der Lernprozesse des lebensbegleitenden Lernens ist es unabdingbar, die Vergabe von Berechtigungen und die Zertifizierung auf eine sichere Grundlage zu stellen. Hier sind die beruflichen Schulen die kompetenten Einrichtungen, die einen entsprechenden Bereich etablieren und vorhalten können.

Die Erkenntnis der Bildungswirksamkeit auch von informellen Lernprozessen macht die besondere Herausforderung dieses Bereiches aus. Dabei bleibt festzustellen, dass die Schulen in der Bewertung von Kompetenzen eine umfangreiche Erfahrung einbringen können. Ziel muss die Entwicklung einer Dokumentation der persönlichen Kompetenzbilanz sein, die Transparenz schafft und verlässlich in der Aussage ist. Das bedeutet, dass in der persönlichen Kompetenzbilanz mehr abzulesen sein muss als die reine Note.

Selbstwirksamkeit

Berufliche Schulen sind Einrichtungen, die mit ihren vielfältigen auf das Schulprofil abgestimmten Angeboten einen hohen Arbeitsaufwand leisten müssen, um den Unterricht für die heterogene Teilnehmerschaft in ihren Bildungsgängen sach- und zielgemäß zu organisieren. Die Anforderungen entsprechen denjenigen an mittlere Unternehmen bzw. im öffentlichen Sektor an mittlere Behörden. Diese Systeme zentral zu verwalten überfordert nach den heutigen Erkenntnissen die Steuerungsfähigkeit von zentralen Stellen. Darüber hinaus ist die Folge zentraler Steuerung, dass die Bedürfnisse der in beruflichen Schulen Lernenden und Lehrenden sowie aller anderen am Schulleben Beteiligten nicht angemessen berücksichtigt werden können. In der Konsequenz müssen die beruflichen Schulen ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit haben. Nur im Zusammenspiel von Gestaltungskompetenzen vor Ort und zentralem Unterstützungssystem wird die effiziente Weiterentwicklung von Bildungsgängen als Teilen und der jeweiligen Schule als Ganzes optimiert.

Berufliche Schulen mit einem hohen Maß an Eigenständigkeit verstehen sich als lernende Organisationen. Sie steuern ihre Organisation im Rahmen allgemeiner gesetzlicher Vorgaben unter Einhaltung der notwendigen Qualitätsstandards. Sie entwickeln eigene Profile und organisieren

Fortbildungsmaßnahmen und übernehmen Verantwortung für die Personaleinstellung. Die gezielte Personalauswahl für die Schule, einschließlich des nicht lehrenden Personals ist zeitaufwendig, ermöglicht aber die Einstellung von Personen, die sich mit den Zielen dieser „Community“ identifizieren und sich langfristig an das System binden. Daher ist es für die einzelne Schule wie auch für die Gesamtheit aller beruflichen Schulen wichtig, die Arbeitsbedingungen kontinuierlich zu verbessern, damit Motivation und Identifikation nach der Einstellung erhalten bleiben.

Moderne Organisationsentwicklung bedarf regelmäßig einer aufgabenkritischen Analyse. Systematisch ist zu überprüfen, welche Aufgaben nicht mehr erforderlich sind, nicht mehr mit dem Gewicht wie bisher versehen sind, an Bedeutung gewonnen haben oder neu hinzugekommen sind. Mit dieser Aufgabenkritik ist in der Konsequenz eine kontinuierliche Organisationsverbesserung zu ermöglichen. Dies ist nur denkbar mit einer eigenständigen Organisationsverantwortlichkeit der Berufsbildenden Schulen, die frei von äußeren Eingriffen sein muss.

Zur Gestaltungskompetenz für die Weiterentwicklung von beruflichen Schulen gehören zwingend selbst bewirtschaftete Schulbudgets. Die Zuweisung von Budgets muss eine ergebnisorientierte Planung für die einzelnen Kostenstellen ermöglichen. Die Budgetierung darf nicht als Delegation des Mangels nach unten missverstanden werden. Bei kostenbewusstem Umgang mit dem Budget muss eine verlässliche langfristige Planung über das Jahr hinaus möglich sein, wenn größere Anschaffungen durchgeführt werden sollen, die sich nicht in beliebig kleine Fraktale zerlegen lassen. Langfristig muss das gesamte Budget für Personal- und Sachmittel von den Schulen über eigene Konten selbst bewirtschaftet werden, damit die einzelne Schule die Mittel bedarfsgerecht nach strategischen Grundsätzen einsetzen kann.

Mit der Verlagerung von Entscheidungskompetenzen hin zur einzelnen beruflichen Schule ist die Verpflichtung zur Evaluation und zur Qualitätssicherung sowie Qualitätsentwicklung verbunden. Die Eigenverantwortung für die Einhaltung von Bildungsstandards und regelmäßige Leistungsmessungen schulischer Qualität müssen zum Ausgangspunkt von Schulentwicklungsprozessen gemacht werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Qualitätsmanagementsystem den Schwerpunkt auf die Selbstevaluation legt und den Unterricht als zentralen Prozess der pädagogischen Arbeit in den Mittelpunkt stellt.

Selbstevaluation und nicht externe Evaluation gehört zur Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerungsfähigkeit der Schulen. Wenn die zentrale Evaluation als Mittel die Frage nach zentraler Steuerungsverantwortung wieder in den Vordergrund rückt, ist das Leitbild der eigenverantwortlichen Schule in Frage gestellt: Die gewünschten Effekte einer Selbstwirksamkeit von Schulen lassen sich nur mit einem System gewinnen, das auch bei der Evaluation die Eigenverantwortlichkeit mit umfasst. Evaluation und Qualitätsmanagement müssen Hand in Hand gehen. Evaluation spielt eine wichtige Rolle, weil sie Klarheit über schulische Arbeitsprozesse verschafft, indem sie zu relevanten schulischen Arbeitsfeldern systematisch Daten sammelt, analysiert und bewertet. Das Verfügen über Ergebnisse und die zu ziehenden Konsequenzen gehören in die Verantwortung der einzelnen Schule. Sie muss als zentrale Steuereinheit auch hier eine Schlüsselrolle einnehmen, soll die Idee der Selbstwirksamkeit tragfähig bleiben. Dass dies nicht ohne nach außen hin dokumentierte Ergebnissicherheit möglich ist, steht außer Frage. Hierfür ist in der Wirtschaft das Modell der Eigendokumentation mit der Kontrolle und der Testierung durch eine Wirtschaftsprüfung als tragfähiger Weg herausgearbeitet worden. Dies gilt es mit der notwendigen Anpassung auf das System der Schule zu übertragen.

5. „AUS DER SCHULE GEPLAUDERT“

ZWEI DUTZEND FRAGEN AN ZWEI LEITER
BERUFLICHER SCHULEN

Josef Kraus sprach mit zwei Leitern beruflicher Schulen: mit den Oberstudiendirektoren Berthold Gehlert und Dr. Wolfgang Kehl. Gehlert ist seit 1995 Leiter der Berufsschule in Bamberg. Zuvor war er unter anderem eineinhalb Jahrzehnte in der Referendarausbildung tätig. Kehl ist seit 1988 Leiter der Rudolf-Rempel-Berufskollegs in Bielefeld. Zuvor war er unter anderem Abteilungsleiter an einer anderen kaufmännischen Schule. Beide, Gehlert und Kehl, sind auch ehrenamtlich sehr engagiert: Berthold Gehlert ist Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS), Wolfgang Kehl ist Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW).

1. Herr Gehlert, Herr Dr. Kehl, beschreiben Sie einleitend bitte Ihre beiden Schulen.

Gehlert: Die Staatliche Berufsschule I Bamberg ist eine von drei Berufsschulen am Ort; wir sind weitgehend auf produktionstechnische Berufe spezialisiert. Wir haben uns in den letzten Jahren ganz klar auf ein Kompetenzzentrum für

metall- und elektrotechnische Berufe hin entwickelt. Daneben konzentrieren wir uns auf die Fachbereiche Agrarwirtschaft, Bautechnik und Holztechnik. Der schwierige Ausbildungsmarkt sorgt leider auch dafür, dass die Beschulung von Schülern ohne Ausbildungsverhältnis an Bedeutung gewinnt. Deshalb haben wir auch Klassen des Berufsvorbereitungsjahres und sogenannte Jungarbeiterklassen.

Seit einigen Jahren sind unserer Schule zudem eine Berufsfachschule für technische Assistenten für Informatik und eine Berufsfachschule für Metalltechnik angegliedert. Die Schule wird insgesamt von ca. 1.800 Teilzeitschülern und über 200 Vollzeitschülern besucht. Das Kollegium umfasst ca. siebenzig hauptberufliche und etwa zehn nebenberufliche Lehrkräfte mit einschlägiger fachlicher Ausrichtung.

Kehl: Das Rudolf-Rempel-Berufskolleg in Bielefeld wurde 1896 als Fortbildungsschule für kaufmännische Angestellte gegründet. Es hat rund 4.500 Schülerinnen und Schüler sowie 189 Lehrkräften in drei Feldern. Das erste Feld sind die Vollzeitschulen mit ca. 800 Schülerinnen und Schülern, die vor dem Eintritt in das Berufsleben qualifizieren. Dabei wird für die Schüler entsprechend ihrem allgemeinbildenden Abschluss ein passender Bildungsgang angeboten: für Schüler mit Hauptschulabschluss das Berufsgrundschuljahr, für Schüler mit Sekundarstufen- I-Abschluss die Handelsschule, für Schüler mit mittlerem Bildungsabschluss die Höhere Handelsschule, für Schüler mit mittlerem Bildungsabschluss und Qualifikation für den Besuch der gymnasialen Oberstufe das Wirtschaftsgymnasium, für Schüler mit Hochschulzugangsberechtigung die Höhere Handelsschule für Abiturienten.

Das zweite Feld ist die Teilzeitberufsschule im dualen Berufsbildungssystem mit fast dreitausend Schülern. Dort beschulen wir derzeit junge Menschen in 22 Ausbildungsberufen, unter anderem Bank-, Versicherungs-, Immobilien-, Großhandels-, Speditionskaufleute, Steuer-, Rechtsanwalts-, Sozialversicherungs- und medizinische Fachangestellte, Fachlageristen und Sport- und Fitnesskaufleute. Die Schüler kommen nur für einen Teil der Woche oder – im Blockunterricht – für einen Teil des Jahres. Die Abschlussprüfung wird von den zuständigen Stellen, vor allem verschiedenen Kammern, abgenommen.

Das dritte Feld ist die Qualifizierung nach einer Berufsausbildung; hier haben wir ca. 650 Schüler. Wenn die allgemeine Berechtigung das Ziel

ist, geht es in der Fachoberschule Klasse 12 zur Fachhochschulreife, in der Fachoberschule Klasse 13 zum Abitur. Ist die berufliche Weiterqualifizierung im Vordergrund, bietet die Wirtschaftsfachschule die Ausbildung zum staatlich geprüften Betriebswirt an.

4.500 SCHÜLER AN EINER SCHULE

Neu sind zwei Angebote für je ca. sechzig junge Leute: das Werkstattjahr als Berufsvorbereitung, bei der die Schule, ein Bildungsträger und Betriebe zusammenarbeiten, ferner ein Assistentenbildungsgang mit Berufsabschluss nach Landesrecht. Besondere Aktivitäten des Rudolf-Rempel-Berufskollegs sind zudem: die Unterrichtskooperation mit dem Bildungswerk der Versicherungswirtschaft, die Kooperation des Wirtschaftsgymnasiums mit der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld für den Übergang in ein Studium, der internationale Bildungsgang „EIBE“, in dem deutsche Abiturienten mit Finnen und Niederländern eine einjährige europäisch ausgerichtete kaufmännische Qualifizierung angeboten wird. Die Klasse startet am Beginn eines jeden Schuljahres in Helsinki, wandert nach einem Trimester nach Eindhoven und beendet das Jahr in Bielefeld. Außerdem haben wir das Wahlangebot einer Ganztagschule in der Höheren Handelsschule, ein Förderkonzept im Berufsgrundschuljahr, in der Handelsschule und in der höheren Handelsschule, das Lernen mit Notebooks im Wirtschaftsgymnasium und in Teilen der Berufsschule und der Höheren Handelsschule, die Entwicklung des Selbstlernens in Wirtschaftsgymnasium und Wirtschaftsfachschule, den Projekttag der Wirtschaftsfachschule als Abschluss der Praxisprojekte des jeweils zweiten Jahrgangs, die systematische Pflege der europäischen Ausrichtung. Unsere Schule hat unter anderem deshalb den Titel „Europaschule“ verliehen bekommen und koordiniert derzeit ein LEONARDO-Projekt der EU mit Namen „Connect“; daran sind Schulen und Betriebe aus sieben Ländern beteiligt.

2. *Wie viele Abschlusszeugnisse vergeben Sie pro Jahr? Um welche Abschlüsse handelt es sich?*

Kehl: Entsprechend der Breite unseres Profils ist das eine vielfältige Menge. Pro Jahr haben wir ca. 65 Abschlusszeugnisse des Berufsgrundschuljahres, wobei neben der beruflichen Grundbildung zum Teil der

Sekundarstufen-I-Abschluss oder auch der mittlere Bildungsabschluss zuerkannt wird; ca. 45 Abschlusszeugnisse der Handelsschule, der beruflichen Kenntnisse und den mittleren Bildungsabschluss umfasst; ca. 270 Abschlusszeugnisse der Höheren Handelsschule mit erweiterten beruflichen Kenntnisse und der Fachhochschulreife; ca. 45 Abschlusszeugnisse des Wirtschaftsgymnasiums mit der allgemeinen Hochschulreife; ca. 980 Abschlusszeugnisse der Berufsschule mit dem Berufschulabschluss; ca. 35 Abschlusszeugnisse der Fachoberschule Klasse 12 mit der Fachhochschulreife; ca. 35 Abschlusszeugnisse der Fachoberschule Klasse 13 mit der allgemeinen Hochschulreife, ca. 150 Abschlusszeugnisse der Wirtschaftsfachschule mit der Zuerkennung der Berufsbezeichnung „Staatlich geprüfter Betriebswirt“.

Gehlert: Bei uns erhalten jährlich etwa 550 Schüler das Abschlusszeugnis der Berufsschule, davon ca. 92 Prozent mit erfolgreichem Abschluss. Erfreulich ist, dass über zehn Prozent unserer Berufschulabsolventen auch den mittleren Schulabschluss zuerkannt bekommen. Selbstverständlich bekommen die erfolgreichen Absolventen der Staatlichen Berufsfachschule der technischen Assistenten für Informatik mit ihrem Abschlusszeugnis die entsprechende Berufsbezeichnung als technischer Assistent für Informatik zuerkannt. Die einjährige Berufsfachschule für Metalltechnik attestiert eine berufliche Teilqualifikation, die voll auf die Lehrzeit angerechnet werden kann.

3. Wie kommen Ihre Schulen mit diesem unglaublich breiten Spektrum an Fachrichtungen, an Schülerneigungen und Schülerbegabungen klar?

Gehlert: Der ungeheuere technische Wandel erzwingt eine permanente fachliche Fortbildung und Spezialisierung der Lehrkräfte der Fachklassen. Wer das Lehramt für Metalltechnik studiert hat, kann nicht gleichzeitig zum Beispiel in einer Klasse für Kfz-Mechatroniker oder Metallbauer eingesetzt werden. Die Steuerungssysteme eines Motors sind eben nicht zu vergleichen mit den Steuer- und Programmieraufgaben an einer Brennschneidmaschine, die der Metallbauer benötigt. Neben der fachlichen Vertiefung und Spezialisierung bedarf es auch der differenzierter Weiterbildung im methodisch-didaktischem Bereich, um den Ansprüchen der sehr heterogenen Schülerklientel gerecht zu werden. Im Ganzen ist jedenfalls der Spagat, den Lehrer hier mental und pädagogisch-fachlich zu vollziehen haben, sehr groß.

Kehl: Diese vom Kollegen Gehlert dargestellte Vielfalt ist nur zu bewältigen, wenn wir unsere Schule in relativ selbständige Abteilungen fragmentieren in Abteilungen, die eigenverantwortlich von einem Studiendirektor geleitet werden. In der Regel können wir nicht erwarten, dass der Experte für Versicherungsbetriebslehre sich auch gleichzeitig in die Feinheiten der Abiturprüfung einarbeitet, sondern dass er seine Branchenkenntnisse auf hohem Niveau hält. Das weist schon auf ein weiteres Problem hin: Die beruflichen Schulen haben immer spezifische Bedarfe an Lehrkräften, die es schwer machen, die Stellen adäquat zu besetzen. Wenn zum Beispiel eine Lehrkraft für Steuerrecht gebraucht wird, kann dieser Bedarf nicht mit einer Lehrkraft des gleichen Fachbereichs ohne diese spezifischen Kenntnisse abgedeckt werden.

4. Berufliche Schulen sind – wie wir vernommen haben – höchst komplexe Unternehmen. Was unterscheidet sie allein hinsichtlich Management und Organisation von weiterführenden Schulen des allgemeinbildenden Bereichs?

Kehl: Eine Organisation der Größenordnung unserer beruflichen Schulen neigt zur Schwerfälligkeit. Gerade das aber können wir uns nicht leisten. Deshalb steht die Optimierung des Managements stärker im Vordergrund, als dies an anderen Schulen der Fall ist. Gerade dies ist unsere besondere Stärke, aber auch unser Problem: Die vielfältigen Wünsche der Betriebe nach möglichst individuellen Organisationskonzepten für den Unterricht in der Berufsschule führt zu höchst komplexen Stundenplänen, die allerdings die Pädagogik oft außen vor lassen müssen, weil einige Betriebe weniger die Qualität des Unterrichts als die Präsenz der Auszubildenden im Unternehmen interessiert. Anders als im allgemeinbildenden Bereich hat ein Stundenplan bei uns keine lange Gültigkeit. In meinem Haus hat es im vergangenen Schuljahr siebzehn Stundenplanversionen gegeben, weil verschiedene Berufsgruppen unterschiedlich anwesend waren: In der Konsequenz haben wir Trimesterblöcke, sechs-Wochen-Blöcke mit unterschiedlicher Terminierung; zum Beispiel weichen

STÄNDIG REAKTIONSSCHNELLES HANDELN ERFORDERLICH

die Pläne der Auszubildenden in der Sozialversicherung und der der Agentur für Arbeit um eine Woche voneinander ab. Wir haben ferner

dreiwöchige Blockphasen, einen Wechsel von zweitägigem Unterricht pro Woche auf einen Unterrichtstag pro Woche und umgekehrt. Hinzu kommen Klassen, die nach einem halben Jahr die Ausbildung beenden, und Klassen, die zum Halbjahr zusammengelegt werden müssen, weil Auszubildende davon Gebrauch machen, die Ausbildungszeit wegen guter Leistungen um ein halbes Jahr zu verkürzen. Noch mehr organisatorisch gefordert sind wir am Schuljahresanfang: in der Berufsschule sind alle Schülerinnen und Schüler dann aufzunehmen, wenn ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen wird. In der Vergangenheit wurden die Ausbildungsverträge bis zum Beginn des Schuljahres abgeschlossen. Das war einmal. Weil durch die Ausbildungsplatznot das Ausbildungsjahr nicht am 1. September eines jeden Jahres, sondern am 31. Dezember endet, werden Ausbildungsverträge bis zum Kalenderjahresende abgeschlossen. Zu der Erschwernis von früher, dass die Schülerzahlen erst in den Sommerferien sich langsam herausbilden, kommt nun ein Strom von Nachzülern, die die schulische Organisation integrieren muss. Ein effektives Management sowie ein optimaler Informationsaustausch innerhalb der Schule und mit den Schul-Externen müssen bei uns also ganz groß geschrieben werden. Damit haben wir Verhältnisse, die größeren Betrieben in der Wirtschaft zueigen sind – angefangen von Stellenbeschreibungen über das Führen von Organisationshandbüchern bis hin zu regelmäßigen innerschulischen Veröffentlichungen. Dabei nutzen wir in immer stärkerem Maße die Chance der neuen Technologien: Auszubildende, Vollzeitschüler, Betriebe und Eltern können inzwischen über den Netzauftritt unserer Schule Stundenplan und besondere Regelungen, wie z.B. Blockzeiten, einsehen. Informationen werden über ein innerschulisches Mailing-System verbreitet. Daran wird deutlich, dass die beruflichen Schulen auch in dieser Frage unter einem stetigen Innovations- und Optimierungsdruck stehen.

Gehlert: Berufliche Schulen müssen sich tatsächlich äußerst reaktionsschnell auf stets neue organisatorische Herausforderungen einstellen. Dergleichen gibt es in diesem Ausmaß an anderen Schulformen nicht. In diesem Zusammenhang ein ergänzendes Wort zu den sogenannten Nachzülern und den Ausführungen des Kollegen Kehl: Was von Wirtschaft und Politik häufig als Erfolg der so genannten Nachvermittlungsphase, also der Zeit von Oktober bis Dezember, herausgestellt wird, bedeutet für die betroffenen Schüler einen unsystematischen Start in die schulische Ausbildung und für die Schulen ein kaum zu lösendes organisatorisches Problem. Folge ist oft eine Erhöhung der Klassenfrequenz, weil keine Klassenteilung möglich ist. Ungeachtet dieser Schwierigkeiten am Schul-

jahresanfang bleibt es ein Dauerproblem, die jeweiligen betrieblichen Beschulungswünsche auch nur halbwegs zu berücksichtigen. Zudem führen die unterschiedlichen Organisationsvorgaben der einzelnen Fachklassen zu schwierigen Konstruktionen beim Lehrereinsatz; man denke hier etwa den Unterricht an einzelnen Unterrichtstagen oder in Blockwochen.

5. Weg von den gewaltigen Problemen der Unterrichtsorganisation: Was sind die besonderen erzieherischen Herausforderungen an die Lehrer beruflicher Schulen?

Gehlert: Junge Menschen, die einen Ausbildungsplatz erhalten haben, kennen bereits das Arbeitsleben und den Ernst des Lebens. Die Schule muss diese positiven Voraussetzungen aufgreifen und auch die von den Betrieben erwarteten Sekundärtugenden konsequent einfordern. Bei Schülern ohne Ausbildungsverhältnis fehlt diese tragende Perspektive allerdings; das stellt die Lehrkräfte vor besondere pädagogische Herausforderungen. Hier muss stets neu der Anspruch auf Vermittlung von Fachwissen und Anspruch, die Fähigkeit zur Lebensbewältigung zu vermitteln, austariert werden. Es ist dies eine Aufgabe, die häufig die Grenzen von Motivationsanstrengungen spüren lässt und die Lehrkräfte oft bis an die Grenzen der psychischen Belastbarkeit führt.

Kehl: Wie groß die Herausforderung ist, hängt sehr von der bisherigen schulischen Herkunft unserer Schülerinnen und Schüler ab. Diejenigen, die einen Bildungsgang besuchen, der eine Berufsausbildung voraussetzt, bedeuten in der Regel weniger erzieherische Herausforderung; ähnlich ist es bei denen, die eine allgemeine Hochschulreife mitbringen. Allerdings haben wir auch Schülerinnen und Schülern, die es nicht gewohnt sind, regelmäßig zur Schule zu kommen, pünktlich zu sein, dem Unterricht zu folgen, den Unterricht nicht zu stören; die sich auch nicht über ihre Hausaufgaben setzen und nicht am Erreichen des Unterrichtsziels mitarbeiten.

OFT MÜSSEN WIR BEI DER LEBENSPLANUNG HELFEN.

In der Berufsschule selbst kann man zusammen mit dem Betrieb an diese Herausforderung herangehen. Schwierig ist es bei den perspektiv-

losen Jugendlichen, die in Vollzeitbildungsgänge drängen. Für diese jungen Menschen wären eigentlich drei Maßnahmen zugleich wichtig: Erstens müsste man ihnen helfen, dass sie für sich selbst Verantwortung übernehmen. Das bedeutet zum Beispiel, mit ihnen ein Seminar zur Lebensplanung durchzuführen. Solche Konzepte benötigen aber ein Zeitfenster, das im Moment fehlt. Zweitens bräuchten wir mehr Kolleginnen und Kollegen, die sich speziell um die problematische Schülerklientel kümmern können. Und drittens muss diese Gruppe junger Menschen klare und gegebenenfalls sanktionierbare Verhaltensregeln bekommen.

6. Was tut man mit beruflichen Vollzeitschülern, die keine Aussicht auf eine Lehrstelle haben?

Kehl: Die Absolventen der beruflichen Vollzeitschulen haben in der Regel berufliche Kenntnisse und eine allgemeine Berechtigung erworben. Damit haben sie die Chance, sich weiter zu qualifizieren. Konkret: Die Absolventen der Handelsschule können die Höhere Handelsschule besuchen, die Absolventen der Höheren Handelsschule können ein Studium an einer Fachhochschule aufnehmen. Viel schwieriger ist die Situation für Schülerinnen und Schüler, die die für diese Abschlüsse notwendigen Voraussetzungen nicht mitbringen. Für diese Leute sehe ich das Konzept der Requalisierung der Berufsvorbereitung.

Das bedeutet, dass diese Schülerinnen und Schüler über eine Kombination von Betrieb und Schule qualifiziert werden sollten, die als Ziel den betrieblichen Ausbildungsplatz hat. Die Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit haben allerdings gezeigt, dass es sehr, sehr schwer ist, schulmüde junge Menschen wieder für schulische Lernprozesse zu gewinnen.

Gehlert: Es gibt hier kein pädagogisches Allheilmittel. Vordringlich ist, dass es für diese Schüler ein klares, attraktives und erreichbares Ziel geben muss. Die bloße Erfüllung der Berufsschulpflicht reicht als Anreiz nicht, vielmehr müssen etwa das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses oder eine berufliche Teilqualifikation möglich sein.

Zusätzlich wird von den Lehrern erwartet, dass sie in diesen Klassen Aufgaben der Schullaufbahn- und Berufsberatung wahrnehmen und sich aktiv um die Vermittlung in Lehrstellen einsetzen. Dies ist allerdings nur möglich, wenn sie für diese Aufgaben ein ausreichendes Zeitbudget erhalten.

7. Zu den Lehrern: Wie wird man Lehrer an einer beruflichen Schulen? Da gibt es doch sehr verschiedene Wege?

Gehlert: Der klassische Königsweg für den wissenschaftlich ausgebildeten Lehrer an beruflichen Schulen führt über das grundständige Lehramtsstudium an einer Universität oder einer Technischen Hochschule. Die Lehrerbildungsgesetze sehen auch gleichwertige Diplom- oder Masterstudiengänge vor. Zu den Strukturelementen dieser universitären Lehrerbildung zählen das Studium einer beruflichen Fachrichtung sowie eines weiteren Unterrichtsfaches und das an das Studium anschließende Referendariat. Für meinen Verband ist ein eigenständiges Lehramt für berufliche Schulen unverzichtbar. Dies bedeutet, um es klar zu betonen, mehr als ein Lehramt nur für Berufsschulen. Das Spektrum der Lehrerbildung für berufliche Schulen muss vielmehr auch berufliche Gymnasien, Fachschulen, Berufsfachschulen, Berufsober- und Fachoberschulen und weitere mehr umfassen. Abweichend von der Regel sollte man, fachspezifisch und je nach Bedarfslage, so genannte Seiten- oder Quereinsteiger in das Referendariat oder den Schuldienst übernehmen werden. Auch hier muss ein einschlägiges Universitätsstudium Voraussetzung sein. Fachhochschulabsolventen erhalten in der Regel günstige Konditionen beim Übergang in das reguläre Lehramtsstudium.

Kehl: Aufgrund der föderalen Struktur kann die Antwort nur lauten: das hängt vom jeweiligen Bundesland ab. Generalisierend kann festgestellt werden: Der normale Weg führt über ein Lehramtsstudium zur ersten Staatsprüfung und das Referendariat in die berufliche Schule. Zwingende Voraussetzung für die Aufnahme in das Referendariat ist der Nachweis beruflicher Praxis, z.B. durch eine Ausbildung im dualen System. Es gibt in einigen Ländern die Möglichkeit, sich ein einschlägiges Studium als erste Staatsprüfung anerkennen zu lassen und dann in das Referendariat einzutreten, wobei dann eine Zusatzqualifizierung in Pädagogik angeboten wird. Für bestimmte Bereiche gibt es auch eine Öffnung für Universitätsabsolventen, mit anschließender Berufspraxis als Quereinsteiger Lehrer an einer beruflichen Schule zu werden. Auch hier wird in der Regel noch ein zusätzliches Qualifizierungsprogramm gefordert.

8. Bekommen Sie genügend Lehrernachwuchs?

Kehl: Im Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung haben wir im Moment genügend Nachwuchs. Allerdings zeichnet sich ab, dass wir bei der kom-

menden Pensionierungswelle große Probleme bekommen werden. Ich glaube, dass sich in Zukunft auch ein neues Bewusstsein bei den Studierenden durch das konsekutive Studium entwickeln wird: nach einem Bachelor in Betriebswirtschaft wird ein Student viel stärker als bisher

DER LEHRERNACHWUCHS FEHLT!

abwägen, ob ein Master mit der Perspektive auf die Tätigkeit in der Wirtschaft oder ein Master mit der Perspektive des Lehramts gewählt wird. Konkreter: Die Reaktionen auf die zunehmende Verschlechterung der Rahmenbedingungen für die Berufsausübung im Lehrerbereich werden deutlicher zu spüren sein als bei einem Studium ohne Zwischenausstieg. Beide Gründe werden zu einem hohen Bedarf an Lehrkräften führen, der nicht mit den bisherigen Quantitäten der nachwachsenden Lehrer abgedeckt werden kann.

Gehlert: In unseren Bereich haben wir mehrere Mangelfächer. Häufig fehlen Lehrer in den Fachrichtungen Metall- und Elektrotechnik. Statt einer langfristig angelegten Rekrutierungsstrategie und einer Imagekampagne flüchtet sich die Bildungsadministration gerne in kurzfristige Sondermaßnahmen für Quer- und Seiteneinsteiger.

9. Ist das Lehramt an beruflichen Schulen nicht attraktiv genug?

Es ist doch die gleiche Laufbahn wie die eines Gymnasiallehrers?

Gehlert: Richtig, das Lehramt an beruflichen Schulen ist unter Karriere- und Verdienstaspekten nicht weniger attraktiv als das Lehramt an Gymnasien. In beiden Fällen handelt es sich um die Laufbahn eines Studienrates. Attraktiv sind im Falle der beruflichen Lehramtes zudem die Vielfalt der beruflichen Schulen, der intensive Bezug zur Arbeitswelt sowie die Kooperation mit Betrieben, Wirtschaftsverbänden und Hochschulen. Leider aber ist dieses interessante Lehramt den potentiellen Aspiranten aufgrund ihrer eigenen, zumeist gymnasialen Schulbiographie zu wenig bekannt.

Kehl: Dem kann ich nur beipflichten, die Bedingungen hinsichtlich Besoldung und Status sind für beide Bereiche – berufliche Schule und Gymnasium – gleich. Es gibt aber Unterschiede in der Beanspruchung: Lehrkräf-

te an beruflichen Schulen haben zahlreiche Schülerinnen und Schüler mit Defiziten im Verhalten oder mit Problemen in ihren Ausbildungsbetrieben. Lehrkräfte an beruflichen Schulen werden zudem fachlich stark beansprucht: sie müssen wie die Lehrkraft am Gymnasium in zwei Fachbereichen kompetent sein – was übrigens gegenüber einer Tätigkeit in der Wirtschaft, die nur auf ein Segment fokussiert ist, eine deutlich höhere Anforderung darstellt. Die Kompetenzen müssen sich darüber hinaus ständig an neusten Entwicklungen messen lassen. Lehrkräfte an beruflichen Schulen stehen damit ständig auf dem Prüfstand: ihre Arbeit in der Teilzeitberufsschule führt zu einer externen Prüfung, ihre inhaltliche Kompetenz wird von den Ausbildungsbetrieben stets hinterfragt, ihr Verhalten wird ggf. unmittelbar von den Ausbildungsbetrieben kritisiert.

Auch hinsichtlich Kooperationsfähigkeit sind Lehrkräfte an beruflichen Schulen stark beansprucht: Sie müssen mit zahlreichen externen Partnern zusammenarbeiten. Von der Beanspruchung des organisatorischen Geschicks will ich gar nicht weiter sprechen. Nur Stichworte in diesem Zusammenhang: unterschiedliche Blockmodelle, achtstündiger Unterrichtstag und Wechsel von zwei Unterrichtstagen für eine Lerngruppe zu einem Unterrichtstag je Woche usw. Unwuchten im Unterrichtsdeputat von plus oder minus sechs Stunden sind zwar nicht die Regel, kommen aber häufiger vor, als sich das ein Außenstehender vorstellt. Alles in allem: Wenn wir für unser Lehramt die Besten gewinnen wollen, muss die Attraktivität dieses Berufes deutlich gesteigert werden.

10. Wenn an einer allgemeinbildenden Schule im Biologieunterricht eine Bohne gepflanzt wird, die ein paar Tage später Wurzeln treibt, dann steht so etwas oft in den regionalen und lokalen Zeitungen. Warum liest man so wenig von den beruflichen Schulen?

Gehlert: Über gelungene Schulprojekte an beruflichen Schulen wird in der Presse durchaus vielfältig berichtet. Die Aufmerksamkeit, die die Leser aber den beruflichen Schulen schenken, mag geringer ausfallen, da die meisten auf Grund ihrer eignen Schulbiographie eher auf die allgemeinbildenden Schulen fokussiert sind. Richtig ist aber auch, dass durch den konsequenten handlungsorientierten Unterricht an beruflichen Schulen vieles üblicher Standard ist, was an anderen Schulen als didaktischer Gegenentwurf zum reinen Buchwissen noch als Besonderheit gefeiert wird.

Kehl: Ich habe hier vier Vermutungen. Erstens ist die berufliche Bildung in Deutschland höchst verästelnd und komplex; es ist sehr schwierig, dieses System transparent zu machen. Zweitens hat etwa eine Kreisberufsschule nicht so enge Verbindung mit der Gemeinde vor Ort wie die anderen Schulen, die kommunal stärker verwurzelt sind. Eine berufliche Schule mit Bezirksfachklassen, zu der Schüler aus einem Umkreis von bis zu 75 Kilometern anreisen, ist der lokalen Presse ferner als eine im Ort verankerte allgemeinbildende Schule mit engerem Einzugsbereich. Drittens ist das Elterninteresse an beruflichen Schulen geringer; die Schülerinnen und Schüler sind hier so alt, dass die Eltern sich nicht mehr für den Bildungsweg verantwortlich fühlen. Viertens schließlich dominiert in Fragen der beruflichen Bildung in der öffentlichen Wahrnehmung eher die Kammerseite als die schulische Seite.

11. *Im Deutschen unterscheidet man zwischen Bildung und Ausbildung. Wo stehen hier die beruflichen Schulen? Machen Sie „nur“ Ausbildung?*

Gehlert: Die betriebliche Ausbildung hat verwertbare Qualifikationen im Blick. Bildung ist aber mehr, deshalb reflektiert die schulische Berufsbildung den Kompetenzerwerb stärker vor dem Hintergrund individueller, gesellschaftlicher und fachlicher Erfordernisse. Dieses Mehr an Bildung dokumentiert sich nicht nur im Fächerkanon der Berufsschule mit seinen allgemeinbildenden Fächern, sondern auch im fachlichen Bereich. Immer geht es darum, nicht nur für das Hier und Heute zu lernen, sondern die Voraussetzungen für ein lebensbegleitendes Lernen zu schaffen.

BILDUNG IST MEHR ALS AUSBILDUNG.

Kehl: Nach meinem Verständnis haben die beruflichen Schulen einen Auftrag mit vier Bestandteilen. Erstens müssen sie praktische Prozesse theoretisch fundieren, denn nur dies legitimiert das duale System, nicht etwa dass jeder Partner im dualen System alles macht. Zweitens müssen sie eine berufsfeldbreite, betriebsübergreifende Ausbildung sichern, denn nur so wird die Mobilität der jungen Menschen gewährleistet. Drittens ist es ihre Aufgabe, Perspektiven über den reinen beruflichen, am unternehmerischen Ertrag orientierten Tunnelblick hinaus zu vermitteln, zum Beispiel durch die Reflexion von ethischen Fragen, durch die Weiterentwick-

lung kommunikativer Kompetenz, durch die Einbindung beruflichen Handelns in eine gesamtgesellschaftliche Perspektive und die Sicherung einer Gesundheitserziehung, die auch die Körperlichkeit im besten Sinne von *mens sana in corpore sano* umfasst.

12. *Das duale Berufsbildungsprinzip der Deutschen wird gerne als Standortvorteil dargestellt. Ist das so, oder sind das nur Sonntagsreden?*

Kehl: Der Begriff Standortvorteil bezieht sich auf eine betriebliche Perspektive. Aus betrieblicher Sicht ist die deutsche Berufsausbildung sehr gut geeignet, junge Menschen in den Arbeitsprozess zu integrieren: anders als in einer schulischen Ausbildung wird nicht über die Arbeitstugenden debattiert, sondern hier gelten die realen Regeln der Arbeitswelt. Zum anderen bringen in den Urbereichen des dualen Systems die jungen Menschen schon nach kurzer Zeit produktive Leistungen, die die Betriebe sonst nicht zu diesem Faktorpreis erhalten würden. In der Folge müssen sich die beruflichen Schulen zu häufig anhören, dass die Freistellung der Auszubildenden aus betrieblichen Gründen unabdingbar ist, weil sonst der Betrieb zusammenbräche. Das gilt für die Praxen von Freiberuflern ebenso wie für Großunternehmen, die etwa einen Messestand planen. Der Wert der Auszubildenden für die Unternehmen ist also offensichtlich so hoch, dass dies als Standortvorteil gilt.

Gehlert: Das duale System der Berufsbildung hat gewichtige Vorteile – wenn es funktioniert. Durch die Verbindung von Arbeiten und Lernen, von betrieblicher und schulischer Ausbildung sowie von öffentlicher und privatwirtschaftlicher Verantwortung kann es im günstigen Fall Bildungsbelege und Marktorientierung konstruktiv miteinander verbinden. Neben diesen Qualitätsmerkmalen zeigt es jedoch zunehmend Schwächen, wenn es um die Bewältigung quantitativer Probleme geht. Dies gilt vor allem für wirtschaftlich schwierige Zeiten und für steigende Schülerzahlen. Bei einer solchen Konstellation bleiben immer mehr Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und Perspektive. Zugleich erweist sich das duale System durch den fast ungebremsten Einfluss von Wirtschaft und Gewerkschaften als weitgehend resistent gegen eine berufspädagogisch begründete Weiterentwicklung und gegen einen kooperativen Dualismus von Schule und Betrieb auf einer Augenhöhe. Gleichwohl steht das duale System im europäischen Kontext vor Herausforderungen durch Systemalternativen. In Deutschland haben teil- und vollqualifizierende schulische Berufsbildungsgänge ihre Leistungsfähigkeit längst bewiesen, sie stehen mit

ihrem Prinzip der Alternanz (von schulischen und betrieblichen Ausbildungsanteilen ohne Aufhebung des Schülerstatus) gleichwertig neben dem dualen System. Das sollten auch Politiker wissen, die ausschließlich das Erfolgsmodell duales System im Munde führen.

13. US-Amerikaner, Chinesen, Araber – aus aller Welt pilgern Bildungsexperten nach Deutschland, um sich unser duales Ausbildungsprinzip anzusehen und um es nachzuahmen. Sie tun es aber nicht. Warum?

Kehl: Die Leute kommen, aber nicht unbedingt, um unser System nachzuahmen. So schwer es ist, die Illusion vom Exportschlager zu beerdigen, so müssen wir doch sehen, dass andere bewusst das duale System nicht wollen. Dies gilt insbesondere für Länder, die gerade in die EU gekommen sind oder auf der Beitrittsliste stehen. Selbstverständlich wird das duale System vom Ausland gelobt. Die Nachahmung scheitert aber an mehreren Punkten. Sehr hart hat es einmal Professor Geißler auf dem ersten Kongress des Bundesinstituts für berufliche Bildung (BIBB) formuliert; er stellte fest, das duale System sei wie Venedig; schön anzusehen, aber dem Untergang geweiht. Das duale System ist im übrigen ein System, in dem der Staat die Herrschaft an die Sozialpartner abgegeben hat. Damit ist die Schule außen vor; sie hat im dualen System keinen guten Stand. Es wäre ein Irrglaube zu meinen, dieses Problem würde im Ausland nicht

WIR MÜSSEN DIE ILLUSION VOM EXPORTSCHLAGER BEERDIGEN.

erkannt. Skeptisch ist man im Ausland auch, dass die Betriebe im dualen System eine Leistung übernehmen, die anderswo der Staat trägt. Die ökonomische Rationalität von Betrieben in anderen Ländern sieht nun einmal keine Übernahme von gesellschaftlichen Aufgaben vor, die idealerweise im dualen System mit übernommen werden müssten.

Und schließlich spielt die Globalisierung eine Rolle. In unsere international agierenden Konzerne und Dienstleister kommen von außen immer mehr Anteilseigner, die die Tradition des dualen Systems nicht kennen und sich nicht ihm anfreunden wollen. Auch dies wird von außen wahrgenommen.

Gehlert: Unsere Hoffnung, das Ausland übernehme unser System, hat sich tatsächlich nicht erfüllt. Ausländische Delegationen sehen unser duales System sehr wohl mit Respekt und Anerkennung. Dass andere Nationen dieses Modell aber nicht umsetzen, liegt daran, dass das deutsche System als sehr komplex, schwer durchschaubar und kaum steuerbar erscheint. Zudem sieht man im Ausland die Konjunkturanfälligkeit unseres Berufsbildungssystems. Ein Exportschlager, wie gerne behauptet, ist das duale System jedenfalls nicht.

14. Was unterscheidet unser Verständnis von beruflicher Bildung in Deutschland vom entsprechenden Verständnis in anderen Ländern der sogenannten Ersten Welt?

Gehlert: Das deutsche Berufsbildungssystem mit seiner charakteristischen dualen Berufsausbildung ist historisch gewachsen, es stützt sich wesentlich auf die Selbstverwaltungsorgane der Wirtschaft. In anderen europäischen Ländern hat die Wirtschaft in dieser Richtung keine Ambitionen entwickelt. Eine international verbreitete Variante ist die alternierende Berufsbildung, die die schulische Ausbildung mit umfangreichen Betriebspraktika kombiniert, wobei aber der Schülerstatus vorrangiges Merkmal bleibt. Das Modell „Training on the Job“, wie es z.B. in angelsächsischen Ländern eine lange Tradition hat, ist eine weitere Alternative. Zwischen den Polen Schulmodell und Marktmodell versucht das duale System einen dritten Weg zu gehen, indem es Staat und Wirtschaft gleichermaßen einbindet.

Kehl: In der beruflichen Bildung hat der Staat die Aufgabe der Umsetzung an die Wirtschaft gegeben und die Steuerung den Sozialpartnern übertragen, im Abschluss handeln die Kammern als beliehene Unternehmer mit hoheitlichen Funktionen. Dies ist vielen anderen Ländern der Ersten Welt fremd.

15. Zuletzt ist bei uns der Anteil der Ausbildungsanfänger im dualen System an allen Schulabgängern auf 58 Prozent gesunken. Mitte der 1990er Jahre waren es noch mehr als siebzig Prozent. Ist das duale System von daher ein Auslaufmodell?

Kehl: Das duale System stellt sich als ein System dar, in dem Sozialpartner – Arbeitgeber und Arbeitnehmer – die wesentlichen Regelungen treffen. Aufgrund dieser Dualität wird keine der beiden Seiten das

System aufgeben wollen. Unabhängig von Quantitäten und von Sinnhaftigkeit wird alles getan, um das System zu konservieren. Dabei stört es manche auch nicht, wenn Deutschland zu einer Insel in Europa wird. Der notwendige Innovationsdruck kann aber von der EU nicht kommen, weil sie nicht zuständig ist. Die zuständigen Ministerien wollen den Konsens mit den Sozialpartnern nicht gefährden, von daher ist das System stabil und kein Auslaufmodell. Es wird aber künftig an Bedeutung verlieren, denn im Rahmen der Globalisierung wird – auch wenn es länger dauern wird – ein Punkt erreicht werden, wo die Wirtschaft nicht mehr mitgeht.

Gehlert: Das duale System ist konjunkturanfällig, und es verliert an Attraktivität für leistungsstarke Jugendliche. Gleichwohl ist es kein Auslaufmodell, wie Kollege Kehl sagt. Auch bei gesunkener Nachfrage ist die Größenordnung nach wie vor beachtlich. Dazu kommt, dass der bisherige Trend kein Naturgesetz ist. Grundvoraussetzungen für den Fortbestand sind ausreichende Ausbildungsplätze in modernen, zukunftssicheren Berufen. Zugleich muss sich das duale System weiterentwickeln, damit es nicht zur Sackgasse ohne Aufstiegschancen verkommt. Das bedeutet konkret, dass die Durchlässigkeit in den Hochschulraum geschaffen werden muss, dass Zusatz- und Doppelqualifikationen während der Ausbildung anzubieten sind und attraktive Fort- und Weiterbildungsabschlüsse auf dem dualen System aufsetzen müssen. Dies wiederum bedeutet, dass das duale System stärker auf schulische Anteile und auf Kooperationen setzen muss.

16. Haben wir überhaupt eine echte Dualität, eine echte Partnerschaft von Schule und Betrieb auf Augenhöhe?

Kehl: Nein, die gibt es nicht. Die Ausbildungsbetriebe schließen den Vertrag ab, sie zahlen die Ausbildungsvergütung, allein daraus leitet sich ein anderes Verständnis als das der Partnerschaft ab. Viele Betriebe wollen auch nicht akzeptieren, dass die berufliche Schule einen anderen Auftrag hat als den, für sie eine Dienstleistung zu erbringen. Deshalb hört auch das Jammern der Betriebe über Deutsch-, Politik-, Religions- und Sportunterricht in der Teilzeitberufsschule nicht auf. Die aktuelle Situation auf dem Ausbildungsmarkt erlaubt es, noch stärker die betrieblichen Interessen in den Vordergrund zu rücken. Um die Azubis nur einen Tag pro Woche in die Schule lassen zu müssen, wird gegen jede pädagogische Erkenntnis der neunstündige Unterrichtstag gefordert, es werden Organisationsmodelle ohne Frage nach ihrer Sinnhaftigkeit für den Lernprozess

eingeklagt, es wird immer stärker das Interesse an der Ertragsorientierung in der Ausbildung in den Vordergrund gerückt. Die gesellschaftliche Funktion der beruflichen Bildung negiert man einfach. Offenbar hat die Wirtschaft die Dualität nicht so ernsthaft im Sinn, wie sie öffentlich sagt. Wie sonst konnte es kommen, dass die Bürger dieses Landes mit dem Begriff „duales System“ überwiegend das duale System der Müllentsorgung verbinden?

WIR HABEN KEINE ECHTE DUALITÄT.

Zu einem echten Miteinander gehörte auch, dass Leistungen in beruflichen Vollzeitschulen auf die Berufsabschlussprüfung angerechnet werden. Davon haben die jungen Menschen etwas, weil sie damit bei der Bewerbung schon eine Vorleistung vorweisen können. Die Schulen haben etwas davon, weil sie erwarten können, dass die jungen Menschen in der schulischen Qualifikation einen besonderen Wert sehen, wenn die Anrechenbarkeit sicher ist. Und schließlich hat die Gesellschaft etwas davon, weil Bildungszeiten verkürzt werden können. Apropos Lernzeiten: Bisher wird unterstellt, dass Lernschwächere mit im Vergleich kürzeren Ausbildungszeiten zum Ausbildungsabschluss geführt werden. Wegen des derzeit vorherrschenden Ansatzes, parallel einen zweijährigen und einen dreijährigen Beruf anzubieten und nach der zweijährigen Ausbildung den Übergang in die dreijährige Ausbildung offen zu halten, sind Lerntempo und Anforderungen in zweijährigen Ausbildungen identisch mit den ersten beiden Jahren der dreijährigen Version. In der Regel benötigen die Leistungsschwächeren mehr Lernzeit, die sie mit diesem Konzept nicht erhalten. Hier muss man sich von Illusionen trennen. Für die strukturelle Weiterentwicklung muss auch die Frage geklärt werden, welche Möglichkeiten es gibt, zu Berufsabschlüssen zu führen, wenn die Betriebe nicht genügend Ausbildungskapazitäten haben. Hier wäre es sinnvoll, über Modelle einer Verbundausbildung oder über eine sequentielle Dualität zu sprechen.

Gehlert: Was gleiche Augenhöhe betrifft, so sind hier noch manche Wünsche offen. Die Wirtschaftslobby aber verhindert eine Gleichberechtigung der Schul- mit der Wirtschaftsseite. Dies konnten wir zuletzt wieder im Ringen um das Berufsbildungsreformgesetz feststellen. Gerade im Bereich der Abschlussprüfung, an der die Lehrkräfte beruflicher Schulen

als Prüfer unverzichtbar sind, räumt die Wirtschaft den Schulen kein eigenständiges Mitwirkungsrecht ein. Wir verstehen darunter die Anrechnung der berufsschulischen Leistungen in die Kammerprüfung. Obwohl dieses Anliegen sogar von der Kultusministerseite vehement unterstützt wurde, ist es nicht gelungen, diese naheliegende und gleichberechtigte Kooperation im neuen Berufsbildungsgesetz festzuschreiben. Die neu eröffnete Möglichkeit, die Note des Berufsschulzeugnisses im Kammerzeugnis rein nachrichtlich auszuweisen, ist weniger als ein Kompromiss.

17. Dualität heißt unter anderem, dass die beruflichen Schulen unglaublich viele Kooperationspartner vor Ort haben. Ist das so? Wer gehört warum dazu?

Gehlert: Die Lernortkooperation vor Ort wird immer wesentlich von Einzelpersonen abhängen. Natürlich ist es leichter, mit einigen engagierten Großbetrieben Kooperationslösungen zu suchen. Schwieriger ist es, mit den vielen kleinen Handwerksbetrieben zu Kooperationsstrukturen zu kommen. Neben den Einzelbetrieben als Kooperationspartner sind natürlich die Kammern, die Arbeitsämter, kommunale Gremien, freie Bildungsträger, Innungen, Fachverbände und politische Gremien beteiligt. Sie alle haben in einem regionalen Berufsbildungsnetzwerk ihre Aufgabe und eine Rolle.

Kehl: Die beruflichen Schulen haben in der Tat eine hohe Zahl an Kooperationspartnern. Ich nenne einmal konkret die Partner meiner eigenen Schule: Industrie- und Handelskammer, Ärztekammer, Zahnärztekammer, Apothekerkammer, Rechtsanwaltskammer, Steuerberaterkammer, Handwerkskammer, die Agentur für Arbeit, das Landes- und das Bundesversicherungsamt, das Oberlandesgericht, die Jugendhilfe. In der Teilzeitberufsschule kooperieren die beruflichen Schulen mit den Ausbildungsbetrieben. Weitere Kooperationspartner sind die jeweiligen Branchenorganisationen, so zum Beispiel der Verband des Verkehrsgewerbes, das Berufsbildungswerk der Versicherungswirtschaft, der Anwaltsverein und im Bereich des Handwerks die Innungen. Selbstverständlich arbeiten die beruflichen Schulen auch mit den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen zusammen, um den Übergang von der allgemeinbildenden in die berufliche Schule zu optimieren.

In die andere Richtung wird mit Universitäten und Fachhochschulen die Verbindung von Bildungswegen aus der beruflichen Vollzeitschule heraus gestaltet.

18. Kommen wir zur Europäischen Union? Was birgt der europäische Integration- und Vereinheitlichungsprozess für unsere beruflichen Schulen an Chancen und Risiken?

Kehl: In der EU dominieren rein-schulische Berufsbildungssysteme. Wie im Hochschulbereich, wo wir mit dem konsekutiven Studienmodell das angelsächsische Modell zu einem europäischen Modell gemacht haben, sehe ich auch in der beruflichen Bildung die Tendenz zum angelsächsischen Modell. Allerdings wird derzeit eine große Abwehrschlacht geführt: die Tarifpartner sehen, dass sie an den Rand gedrängt werden, wenn sie sich nicht für den Erhalt des dualen Systems einsetzen. Leider machen sie das nicht mit Augenmaß und Fingerspitzengefühl. So wird im Rahmen der Diskussion um einen Nationalen Qualifikationsrahmen gefordert, die duale Ausbildung solle wegen der betrieblichen Praxis den höchsten

BITTE KEIN TIEFERLEGEN À LA MANTA!

erhalten und jeder Absolvent des dualen Systems solle eine Hochschulzugangsberechtigung erhalten. Gleichzeitig werden immer mehr zweijährige Berufe mit abgesenktem Niveau kreiert, die für das duale System einen „Manta-Effekt“ bringen: es wird schlicht tiefer gelegt. Das aber bitte nicht! Damit kann man keine Furore in Europa machen. Darüber hinaus wird unterstellt, dass die berufliche Handlungskompetenz das entscheidende Kriterium sei. Solange die Handlungskompetenz damit dokumentiert wird, dass routinisierte Abläufe nach einem festen Schema abgewickelt werden können und nicht das Element des strategischen Wissens einbezogen wird, das die Fähigkeit impliziert, mit neuen unbekanntem Handlungssituationen umgehen zu können, ist die duale Ausbildung in Europa nicht über Anlernberufe hinausgehoben. Es wird auch vergessen, dass die duale Ausbildung ein Modell des Handwerks ist und dieses Modell nicht wirklich in der beruflichen Vorbereitung für komplexere Handlungsfelder mit hohen Anforderungen an eine theoriendurchdrungene Expertise angekommen ist. Meine Befürchtungen sind, dass die Öffnung unseres Systems nach Europa nicht gelingt und wir auf einer Insel der Glückseligen bleiben, wo die Glückseligkeit jedoch darin liegt, dass man zurückgeblieben ist, während die anderen in der Zukunft angekommen sind. Anders gesagt: Europa entfaltet einen Druck auf unsere Berufsbildung, der mit bloßer Abschottung nicht aufzufangen ist. Aber gerade letzteres scheint im Moment die Strategie zu sein.

Gehlert: Die europäische Berufsbildungspolitik kennt ja das Harmonisierungsverbot in der Berufsbildung und setzt deshalb auf eher sanfte Instrumente. Ein Beispiel hierfür ist der angestrebte Europäische Qualifikationsrahmen (EQF), der die nationalen Berufsbildungssysteme natürlich herausfordert, denn der Zwang, sich in einem solchen Referenzsystem einzuordnen und wiederzufinden, kann nicht einfach mit dem Verweis auf die Eigenständigkeit der Länder ausgestanden werden. Für die beruflichen Schulen ist es jedenfalls wichtig, dass die Auseinandersetzungen um die Gestaltung eines nationalen und europäischen Qualifikationsrahmens nicht überwiegend nur von den Sozialpartnern allein geführt werden, sondern dass sich auch die Kultusseite aktiv einklinkt. Sich hier mit Blick auf den bundesdeutschen Föderalismus Beschränkungen aufzuerlegen, wäre zum Nachteil der beruflichen Schulen.

19. Was ist für Sie das größte gesellschaftliche bzw. politische Ärgernis in Sachen Berufsbildung?

Gehlert: Unsere Sorgen und Probleme sind natürlich zeitabhängig. Derzeit stehen die fehlenden Lehrstellen an erster Stelle. Was sodann vor allem fehlt, das sind ein Ruck der Kultuspolitik und die Bereitschaft, sich stärker mit der Zukunftsperspektiven der Berufsbildung zu befassen. Ein Beispiel wäre hier die Durchlässigkeit von der Berufsbildung in Richtung Hochschulbildung. Dieses Thema müsste noch viel offensiver angegangen werden.

Kehl: Das größte Ärgernis ist für mich der Umgang der Wirtschaft mit den Schulen. Es ist eine gesellschaftliche Aufgabe, junge Menschen an ein Leben in unserer Gesellschaft heranzuführen. Die Schulen leisten hier eine Menge, und die Wirtschaft kann das nicht besser als die Schulen. Die Wirtschaft hat sogar den bequemen Vorteil, dass sie sich auswählen kann, um wen sie sich kümmert. Wir in den Schulen können das nicht. Wir haben uns um alle zu kümmern und können die Schwächeren nicht ausblenden. Will sagen: Die blanke Ertragsorientierung der Ausbildung darf nicht auf die Schule durchschlagen, wie dies im Moment der Fall ist. Überhaupt habe ich den Eindruck, dass uns die Anerkennung von schulischen Lernprozessen versagt bleibt.

20. So ziemlich alle Parteien und so manche sogenannte Bildungsexperten reden einer höheren Abiturienten- und Studierquote das Wort. Ist das der richtige Weg?

Gehlert: Deutschland hat ja im letzten Jahrzehnt eine steigende Abiturientenquote zu verzeichnen. Der Zugang insbesondere zu den Fachhochschulen, aber auch zur Universität wird dabei zu einem guten Drittel über berufliche Schulen erreicht. Diese Entwicklung zeigt, dass das klassische Abitur nicht mehr die alleinige Eintrittskarte in akademische Karrieren ist.

FÜR EINE GLEICHBERECHTIGUNG VON BERUFLICHER UND ALLGEMEINER BILDUNG!

Die Leistungsfähigkeit und Zukunftsfestigkeit eines Landes hängen also nicht nur von der Abiturientenquote ab, sondern von der Bildungsbeteiligung über verschiedene Zugänge zum Hochschulraum. Die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung muss gerade dadurch dokumentiert werden, dass die Durchlässigkeit von der Berufsbildung in den Hochschulraum auch ohne Abitur ausgebaut wird.

Kehl: Leider sind wir in Deutschland zu sehr auf die Studierquote fixiert. Ganz anders, nämlich sehr gut stehen wir nämlich da, wenn wir nicht die Studierquote, sondern den Anteil an Abschlüssen der Sekundarstufe II hernehmen. Gleichwohl muss man prüfen, wie wir in Deutschland eine Meliorierung des Rohstoffes Geist erreichen. Ein erster Ansatz wäre die Erhöhung der Quote beim Übergang von der Grundschule ins Gymnasien sowie der Quote beim Übergang vom Mittleren Schulabschluss in abiturvorbereitende Oberstufen. Die Frage ist hier, wie das erforderliche Leistungsniveau zu erreichen ist. Der zweite Ansatz ist der der Ausschöpfung von Begabungsreserven durch alternative Wege zum Hochschulstudium.

Skeptisch sehe ich hier allerdings die Forderung der Wirtschaft, dass jeder Absolvent der dualen Berufsausbildung automatisch eine Hochschulzugangsberechtigung haben soll, weil dies weder für alle Berufe noch ohne Absicherung durch die schulische Seite gehen kann. Der dritte Ansatz ist der, die Zahl der Studierenden dadurch zu erhöhen, dass ein Bachelor-Studium eine Alternative zur dualen Berufsausbildung darstellt und die Berufsausbildung aus dem dualen System in die Hochschulen verlagert wird. Das würde die beruflichen Schulen stark treffen, denn es bedeutet einen *Creaming-Effekt*, der die beruflichen Schulen zu Restschulen verkommen lässt. Der vierte Ansatz ist derjenige, den Fortbildungsabsolventen im beruflichen Bereich einen Bachelor-Titel zuzuerken-

nen, etwa einen „Bachelor professional“. Weil diese Fortbildung damit noch nicht auf einer anderen inhaltlichen Niveaustufe anzusiedeln ist, muss man das aber kritisch hinterfragen. Der fünfte Ansatz schließlich ist derjenige zu prüfen, welche Bildungswege in anderen europäischen Ländern als „Shorter Higher Education“ dem Hochschulbereich zugeordnet werden, die bei uns noch auf einem anderen Level angesiedelt sind. Wenn die anderen Länder Europas Maßstab für uns sind, dann bedeutet dieser Weg, dass die beruflichen Schulen einen Bachelor-Grad vergeben sollen. Das ist in den Niederlanden möglich, im Vereinigten Königreich werden elf Prozent der *Bachelor-Degrees* von den Colleges vergeben. Hier könnten die beruflichen Schulen eine Entwicklungchance erhalten.

21. Was bedeuten die PISA-Ergebnisse für Sie als Vertreter beruflicher Schulen?

Kehl: Die PISA-Ergebnisse bestätigen die Defizite, die von den beruflichen Schulen in der Vergangenheit angemahnt worden sind. PISA zeigt auf, dass berufliche Schulen schier einen Spagat zwischen IST und SOLL, das heißt zwischen dem Können der Schüler beim Eintritt in die berufliche Schule und den von außen definierten Zielen machen müssen. Das ist nahezu unmöglich.

Gehlert: Die beruflichen Schulen waren in der PISA-Untersuchung nicht mit einbezogen. Die Diskussion um ein so genanntes Berufs-PISA ist nicht zu überhören, und sicherlich wird es notwendig sein, bei dem aktuellen Bildungsmonitoring auch die Berufsbildung mit einzubeziehen. Ganz sicher werden die Ergebnisse auch Handlungsbedarfe aufzeigen.

22. Was möchten Sie den allgemeinbildenden Schulen, deren „Abnehmer“ Sie sind, ins Stammbuch schreiben?

Gehlert: Die allgemeinbildenden Schulen leisten als abgebende Schulen sicherlich gute Arbeit im Rahmen ihrer Möglichkeiten. Die Bildungspolitik muss dafür sorgen, dass die Vertiefung von Kernwissen und unverzichtbaren Fähigkeiten Vorrang hat vor einem bunten Strauß von immer neuen Angeboten. Immer mehr von immer weniger zu wissen, kann nicht die richtige Strategie sein.

Kehl: Wir brauchen klare und ehrliche Zeugnisse. Es kann nicht angehen, dass Absolventen der Sekundarstufe I eine Qualifikation bescheinigt wird,

die bei näherem Hinsehen nur schwer erkennbar ist. Es kann nicht angehen, dass Verhaltensmuster bestehen, die nicht auch aus dem Zeugnis heraus abzulesen sind. Die allgemeinbildenden Schulen haben es sicher nicht leicht. Es wird ihnen nicht gelingen, jeden ausbildungsreif zu machen, vor allem dann, wenn die Schülerin bzw. der Schüler keine Bereitschaft zeigt sich einzubringen und sich anzustrengen. Das muss dann aber auch ohne falsche Rücksichtnahme beschrieben werden.

23. Was möchten Sie der Wirtschaft ins Stammbuch schreiben?

Kehl: Die Wirtschaft muss prüfen, ob sie nicht zwei entscheidende Fehler macht. Der erste Fehler ist, die Chancen der Zusammenarbeit mit den beruflichen Schulen nicht besser zu nutzen. Im Streben nach einem falschen Machtanspruch der Sozialpartner in der Berufsausbildung ist die Grundidee des dualen Systems über Bord gegangen, nämlich eine optimale Verknüpfung von schulischer und betrieblicher Ausbildung. Der zweite Fehler ist es, sich in Europa ins Abseits zu stellen. Es ist eine Illusion zu glauben, Europa warte nur auf die Heilsbotschaft eines Landes, das ein System favorisiert, in dem der Stellenwert von beruflicher Bildung – und das sollte mehr sein als bloße Ausbildung – so gering ist. Und noch eine Anmerkung zu den Problemen der Wirtschaft mit vollqualifizierenden schulischen Bildungsgängen, die zu einer Kammerprüfung führen können: Wer überall den Wettbewerb als Motor der Entwicklung einfordert, aber Wettbewerb in dem Moment als schädlich ansieht, wenn die eigenen Monopole betroffen sind, ist unglaubwürdig.

AUCH BETRIEBE HABEN EINE BRINGSCHULD!

Gehlert: Die Wirtschaft darf die Berufsschulen nicht nur als Juniorpartner sehen, sondern sie muss sie als eigenständigen und gleichberechtigten Lernort akzeptieren. Die Lernortkooperation muss eine Bringschuld der Betriebe sein, sie kann als Aufgabe nicht nur den Schulen zugewiesen werden. Offene Diskussion und gleichberechtigte kooperative Partnerschaft sind wichtige Voraussetzungen, um eine Balance herzustellen zwischen den einzelbetrieblichen Interessen einerseits sowie den individuellen und gesellschaftlichen Zielen einer recht verstandenen Berufsbildung andererseits.

24. Was möchten Sie der Politik ins Stammbuch schreiben?

Gehlert: Berufsbildung ist eine öffentliche Aufgabe. Dies gilt für die berufliche Erstausbildung ebenso wie für die weiterführenden beruflichen Schulen und für die Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens. Die beruflichen Schulen als Kompetenzzentren in der Region sollten in all diesen Sektoren künftig in Bildungsnetzwerken eine aktivere Rolle spielen können. Dies kann nur gelingen, wenn die Formel „Einheit in der Vielfalt“ von der Bildungspolitik im Zuge eines gelebten Kulturföderalismus auch wirklich umgesetzt wird. Dazu bedarf es starker Kultusminister, die sich in den Kabinetten durchsetzen. Bildungspolitik – oder was man dafür hält – darf nicht vorrangig von der Wirtschaft diktiert werden, sondern muss vornehmste Aufgabe der Politik sein bzw. werden.

Kehl: Wenn die Politik nicht dafür sorgt, dass die Chancen eines Miteinanders von Betrieben, Schulen und Kammern in der beruflichen Bildung genutzt werden, und wenn Politik zulässt, dass sich die Ungleichgewichte verstärken, wird der Weg aus dem dualen System heraus beschleunigt. Die Politik muss einsehen, dass es in einem zusammenwachsenden Europa keine isolierten Berufsbildungsideen geben kann; mit einer puristischen Vorstellung von einem dualen System als Exportschlager werden wir in der beruflichen Bildung ins Abseits geraten.

(Das Gespräch führte Josef Kraus.)

ZUKUNFT DER BERUFLICHEN BILDUNG IN DEUTSCHLAND AUS SICHT DER BERUFLICHEN SCHULEN

ZEHN THESEN

Berthold Gehlert | Wolfgang Kehl

Die deutsche berufliche Bildung steht vor großen Herausforderungen. Die Globalisierung der Wirtschaft, die Dynamik der technologischen Innovationen und die europäische Perspektive in der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt machen es notwendig, sich mit der grundsätzlichen Entwicklung der Berufsbildung auseinander zu setzen. Dies ist mehr als die Frage nach der Schaffung eines Ausbildungsangebotes für alle junge Menschen, die ihre Perspektive nicht in einem Hochschulstudium sehen. Ein erster Schritt ist mit den „Zehn Leitlinien zur Modernisierung und Strukturverbesserung der beruflichen Bildung“, die der „Innovationskreis berufliche Bildung“ im Juli 2007 der Öffentlichkeit vorgestellt hat, getan worden. Die Arbeit für die Zukunftsfähigkeit der beruflichen Bildung in Deutschland erfordert nach diesem ersten Schritt weitere Schritte. Zehn Punkte sind aus der Perspektive der beruflichen Schulen vorrangig:

1. BERUFLICHE BILDUNGSANGEBOTE SYSTEMISCH VERZAHNEN

Das Berufsbildungssystem umfasst eine Vielzahl von Bereichen, von der Qualifizierung für eine Ausbildung bei Trägern über das duale Berufsbildungssystem und vollqualifizierende schulische Bildungsgänge sowie berufsqualifizierende Studiengänge an Hochschulen bis hin zur Weiterbildung. Die bisher voneinander isolierten Bestandteile müssen besser aufeinander abgestimmt werden. Ein einmal durchlaufender Lernprozess in einem Ausbildungsabschnitt darf nicht deshalb zwangsweise wiederholt werden, weil in einen anderen Teil des Systems gewechselt wird. Dies wäre eine Verschwendung volkswirtschaftlicher Ressourcen aus Sicht der Gesellschaft und eine Verschwendung von Lebenszeit aus Sicht des Individuums.

2. DURCHLÄSSIGKEIT SICHERN

Der Wechsel zwischen den Bestandteilen des Systems muss barrierefrei möglich sein. Dazu müssen die jeweils zu erwerbenden Kompetenzen auch darauf ausgerichtet sein, diese Durchlässigkeit zu ermöglichen. Durch das Prinzip der Anrechenbarkeit sind Doppelungen von Lernprozessen zu vermeiden. So ist z.B. die Durchlässigkeit aus dem dualen System in ein Studium zur Sicherung der Studierfähigkeit durch die schulische Seite mit ihrem Qualifizierungspotenzial abzusichern. Generell gilt, dass mit beruflichem Lernen allgemeine Berechtigungen verbunden werden müssen. Die berufliche Bildung muss gleichwertig für die Zuerkennung der allgemeinen Berechtigungen sein. Dies bedarf einer sorgfältigen Zuordnung.

3. „ZWEITE CHANCE“ FÜR JUNGE ERWACHSENE IN DAS SYSTEM EINBETTEN

Über die Anerkennung des Lernens im Medium des Berufs ist eine zweite Chance zum Erwerb allgemeiner Berechtigungen, zur beruflichen Qualifizierung und zum Übergang in die Weiterbildung über die beruflichen Schulen als Teil des Systems der beruflichen Bildung und in der dualen Berufsausbildung vorzusehen. Die Verortung der zweiten Chance bei den anderen Lernorten des Systems ist als Option zu prüfen.

4. DIFFERENZIERTHEIT DES SYSTEMS OPTIMIEREN

Das Berufsausbildungssystem ist differenziert aufgrund der verschiedenen Lernorte und der vielfältigen Anforderungen der Arbeitswelt. Jeder Systembereich für sich ist wiederum hoch komplex. So ist die duale Berufsausbildung ein allein vom Anspruchsniveau her weit auseinanderdriftendes System. Es umfasst Berufe mit faktisch unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen und unterschiedlichen Kompetenzprofilen. Dieser Heterogenität muss das Gesamtsystem gerecht werden. Auf der anderen Seite gibt es gerade in der dualen Ausbildung eine sachlich ungerechtfertigte Überspezialisierung. Dies gefährdet nicht nur die berufliche Mobilität der Absolventen des dualen Systems, dies gefährdet auch die Organisation der Beschulung der Berufe. Wenn das Berufsprinzip nicht seinen Wert verlieren soll, muss die Breite der Qualifizierung Vorrang vor übergroßer Spezialisierung haben. Es gilt also die Balance zu finden zwischen der Konstruktion profilloser Grundberufe und der Atomisierung von Berufen.

5. QUALITÄTSENTWICKLUNG DER AUSBILDUNG ALS AUFGABE ANNEHMEN

Unabhängig vom Ausbildungssektor muss die Qualitätsentwicklung der beruflichen Bildung als Aufgabe angenommen werden. Das gilt sowohl für den staatlich verantworteten Bereich in Schulen und Hochschulen als auch für den Sektor, der von der Wirtschaft verantwortet wird, und auch für den von Trägern übernommenen Bereich. Die im Rahmen des europäischen Qualifikationsrahmens von der Europäischen Kommission angesprochenen Punkte können dabei als Grundlage dienen, so wie das für den staatlich verantworteten Bereich bereits begonnen wurde.

6. EROSION DES DUALEN AUSBILDUNGSSYSTEMS VERHINDERN

Die Konkurrenz des dualen Ausbildungssystems mit Bachelor-Studiengängen an Hochschulen stellt ein hohes Risiko für das duale System dar: Die Abwanderung leistungsstarker Jugendlicher führt zu einem erheblichen Bedeutungs- und Ansehensverlust des dualen Systems. Dieser Effekt darf durch die Forderung nach einer Ausweitung dualer Studiengänge nicht leichtfertig gefördert werden, weil sonst der dualen Ausbildung der Weg der Hauptschule in die Nicht-Akzeptanz bevorsteht.

7. RE-DUALISIERUNG DER BERUFVORBEREITUNG FÖRDERN

Die Betreuung von schulmüden Absolventen der allgemeinbildenden Schulen darf nicht bei Maßnahmen von beruflichen Schulen und Trägern allein angesiedelt werden. Besonders für den Teil der (noch) nicht ausbildungsfähigen Jugendlichen muss es einen Weg über die betriebliche Praxis in die Berufswelt geben, um ihnen nicht durch eine bloße „Maßnahmenkarriere“ den Weg zur Teilhabe an wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklung zu verbauen.

8. EUROPÄISCHE ÖFFNUNG AUF EINE BREITE GRUNDLAGE STELLEN

Mobilität in Europa würde bedeuten, dass deutsche Auszubildende auch in den Bildungsgängen der Nachbarländer mit lernen können. Bei allen Ausbildungsgängen, in denen berufliche Schulen alleine oder als Partner beteiligt sind, ist der schulische Ausbildungsanteil im Rahmen eines Gesamtkonzept zu regeln. Der alleinige Auslandsaufenthalt als Praxis in einem Unternehmen reicht dafür nicht aus.

Darüber hinaus ist zu prüfen, wie grenzübergreifende Qualifizierung auch mit grenzüberschreitenden Abschlüssen verbunden werden kann.

9. INNOVATIONSTRANSFER DURCH BERUFLICHE BILDUNG SICHERN

Dem Innovationstransfer durch berufliche Bildung ist als Aufgabe für die schulische und die betriebliche Ausbildung ein besonderer Stellenwert einzuräumen. Die beruflichen Schulen müssen in die Lage versetzt werden, den Innovationstransfer auf der Ebene unterhalb der Hochschulen zu übernehmen. Berufliche Schulen als Kompetenzzentren sind eine wichtige Entwicklung auf diesem Weg; sie sind in diesem Sinne weiter zu fördern.

10. BERUFSBILDUNGSPOLITIK AUF DER BASIS KONTINUIERLICHER EVALUATION WEITERENTWICKELN

Das berufliche Bildungssystem bedarf der kontinuierlichen Evaluation und der daraus abgeleiteten Weiterentwicklung. Eine gute Basis dafür sind

internationale Vergleichsstudien. Die deutsche Entwicklung des Nebeneinanders von Schule und betrieblicher Praxis muss dabei einer wissenschaftlichen Analyse unterzogen werden, um die Chancen dieses Systems zu optimieren.

SCHLUSSBEMERKUNG

Für die Optimierung der beruflichen Bildung ist es geboten, stärker als bisher die beruflichen Schulen, ihre Lehrkräfte und ihre Vertretungen als Experten in die Entscheidungsprozesse einzubeziehen.

LITERATURHINWEISE

ZU KAPITEL 2.10:

MULTIETHNISCHE SCHÜLERSCHAFT IN DEN BERUFSBILDENDEN SCHULEN

- ARIC-NRW E.V. (HRSG.): *Interkulturelle und antirassistische Erziehung in der Schule*. Berlin 2001
- BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR AUSLÄNDERFRAGEN (HRSG.): *Daten und Fakten zur Ausländersituation*. Berlin 2000
- BETZ, H.-G.: *Radical Right-Wing Populism in Western Europe*. New York 1994
- HAINSWORTH, P. (HRSG.): *The Politics of the Extreme Right*. London/New York 2000
- HILL, P. B. : *Die Entwicklung der Einstellungen zu unterschiedlichen Ausländergruppen zwischen 1980 und 1992*. In: Willems, H. (Hrsg.): *Fremdenfeindliche Gewalt*. Opladen 1993
- KLAFKI, W.: *Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule*. In: Gogolin/Krüger-Potratz/Meyer (Hrsg.): *Pluralität und Bildung*. Opladen 1998, S. 235-249
- SILBERMANN, A./HÜSERS, F.: *Der „normale“ Hass auf die Fremden*. München 1995

ZU KAPITEL 3:

QUALIFIZIERUNG FÜR DAS LEHRAMT AN BERUFLICHEN SCHULEN

- BADER, REINHARD/SCHRÖDER, BÄRBEL: *Personalnachwuchs an berufsbildenden Schulen. Differenziert steigende Studiennachfrage, aber der Mangel bleibt*. In: *Die berufsbildende Schule* 54 (2002), S. 146-152
- BUCHMANN, ULRIKE/KELL, ADOLF: *Abschlussbericht zum Projekt Konzepte zur Berufsschullehrerbildung im Auftrag des BMBF*. Bonn 2001

- FLEISCHMANN, KONRAD/JOHN, ERNST G.: *Studierendenzahlen 2001: Trendwende bei den Anfangssemestern, Diplomstudiengang immer attraktiver*. In: *Wirtschaft und Erziehung* 53 (2001), S. 302-304
- FLEISCHMANN, KONRAD/JOHN, ERNST G.: *Studierendenzahlen 2002: Aufschwung bei der Zahl der Studienanfänger in der Wirtschaftspädagogik setzt sich fort*. In: *Wirtschaft und Erziehung* 54 (2002), S. 362-364
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRSG.): *Sorbonne-Erklärung: Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*. Paris, Sorbonne, 25. Mai 1998. In: *Bologna-Reader: Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*, Bonn 1998
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (HRSG.): *Bologna-Erklärung: Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister*. Bologna, 19. Juni 1999. In: *Bologna-Reader: Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen*, Bonn 1998
- HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ: *Im europäischen Hochschulraum – Sachstand und Strategien der deutschen Hochschulen in Vorbereitung der Berlin-Konferenz am 18./19. September 2003. Entschließung des 200. Plenums der HRK vom 8. Juli 2003*
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: *Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für Lehrämter für die Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. Mai 1995. Bonn 1995
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (HRSG.): *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Wirtschaftspädagogik an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen – beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland (HRK) am 23. Februar 1999 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) am 19. März 1999*. Bonn 1999

- *KULTUSMINISTERKONFERENZ: Möglichkeiten der Einführung von Bachelor-/Masterstrukturen in der Lehrerbildung sowie Strukturierung/Modularisierung der Studienangebote und Fragen der Durchlässigkeit. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. März 2002. Bonn 2002*
- *KULTUSMINISTERKONFERENZ: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12. Juni 2003. Bonn 2003*
- *KULTUSMINISTERKONFERENZ: Eckpunkte für die gegenseitige Anerkennung von BA-/MA-Abschlüssen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 2. Juni 2005. Bonn 2005*
- *PLEISS, ULRICH: Wirtschaftslehrerbildung und Wirtschaftspädagogik. Die wirtschaftspädagogische Disziplinbildung an deutschsprachigen wissenschaftlichen Hochschulen. Göttingen 1973*
- *TERHART, E. (HRSG.): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel 2000*
- *WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION NIEDERSACHSEN: Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Hannover 2002*
- *WISSENSCHAFTSRAT: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland (Drs. 4418/00). Bonn 2000*

HERAUSGEBER UND AUTOREN

Jochen Bödeker

Leitender Regierungsschuldirektor

Vorsitzender des Ausschusses Bildungs- und Schulpolitik beim Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)

Professor Dr. Jörg-Dieter Gauger

Stellvertretender Leiter der Hauptabteilung Wissenschaftliche Dienste der Konrad-Adenauer-Stiftung, Koordinator für Bildungs- und Kulturpolitik in der Hauptabteilung Politik und Beratung

Berthold Gehlert

OStD (Schulleiter) an der Staatlichen Berufsschule 1, Ohmstr. 12-16, 96050 Bamberg;

Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS)

Wolfgang Herbst

OStD (Schulleiter) an der Berufsbildenden Schule Simmern, Liselottstr. 27, 55469 Simmern;

Stellv. Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS)

Dr. Ernst Gerhard John

Akademischer Direktor am Seminar für Wirtschaftspädagogik an der Universität Göttingen;

Leiter des Ausschusses Lehrerbildung beim Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)

Dr. Wolfgang Kehl

OStD (Schulleiter) am Rudolf-Rempel-Berufskolleg, An der Rosenhöhe 5, 33647 Bielefeld;

Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)

Josef Kraus

*OStD, Präsident des Deutschen Lehrerverbandes (DL),
Fürstenstr. 59, 84030 Ergolding bei Landshut*

Helmut Landsiedel

*OStD (Schulleiter) der Beruflichen Schule des Kreises Ostholstein in Eutin,
Wilhelmstr. 6, 23701 Eutin;
Stellv. Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an
Wirtschaftsschulen (VLW)*

Hans Lehmann

*OStD (Schulleiter) an der Friedrich-Weinbrenner-Gewerbeschule,
Bissierstr. 17, 79114 Freiburg;
Stellv. Vorsitzender des Bundesverbandes der Lehrerinnen und
Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS)*

Dr. Sigrid Lüdecke-Plümer

*OStRin an der Gustav-Stresemann-Wirtschaftsschule in Mainz,
Hechtsheimer Strasse 31, 55131 Mainz;
Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik an der Johannes-
Gutenberg-Universität Mainz,
Mitglied im Geschäftsführenden Vorstand des Bundesverbandes der
Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)*