



3.5.314 - Die Akteure bei der Neuordnung von Ausbildungsberufen / „Diplômes professionnels“ - Aufgabengebiete, Rollenverständnis, Zusammenwirken. - Eine deutsch-französische Vergleichsstudie (AbeDip)

Forschungsprojekt: Abschlussbericht

Dr. Philipp Ulmer

Gabriele Jordanski, Dr. Daniel Neff

Laufzeit: III/2022 – II/2025

Bonn, 08.12.2025

Bundesinstitut für Berufsbildung

Friedrich-Ebert-Allee 114 - 116

53113 Bonn

Telefon: 0228 107-1772

E-Mail: jordanski@bibb.de

Mehr Informationen unter:

www.bibb.de/

Zitiervorschlag

Ulmer, Dr. Philipp; Jordanski, Gabriele; Neff, Dr. Dennis:
3.5.314 - Die Akteure bei der Neuordnung von
Ausbildungsberufen / „Diplômes professionnels“ -
Aufgabengebiete, Rollenverständnis, Zusammenwirken. - Eine
deutsch-französische Vergleichsstudie (AbeDip). Bonn, 2025.

© Bundesinstitut für Berufsbildung, 2025

Dieses Dokument gehört zu der VET Repository-Sammlung
„BIBB Projektberichte“.

Version 1.0
Dezember 2025

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 114-116
53113 Bonn
Internet: www.vet-repository.info
E-Mail: repository@bibb.de

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernimmt das BIBB
keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der
verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber
verantwortlich.

**CC Lizenz**

Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz
(Lizenztyp: Namensnennung - Weitergabe unter gleichen
Bedingungen 4.0 International).

Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer
Creative-Commons-Infoseite

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen
Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung / Leitende Fragestellungen	3
2 Stand der Forschung	5
3 Theoretische Fundierung.....	7
4 Methodische Vorgehensweise	12
4.1 Rahmen	12
4.2 Fallstudien.....	12
4.3 Empirische Untersuchungen	14
4.3.1 In Deutschland	14
4.3.2 In Frankreich	14
5 Ergebnisse	15
5.1 Vergleich der Ordnungsmittel in Deutschland und Frankreich	15
5.1.1 Grundzüge der Ordnungsmittel in Deutschland und Frankreich	15
5.1.2 Gestaltungsmerkmale der Ordnungsmittel in Deutschland und Frankreich.....	18
5.2 Vergleich der Neuordnungsverfahren in Deutschland und Frankreich.....	24
5.2.1 Vorbereitungsphase	27
5.2.2 Erarbeitungsphase.....	31
5.2.3 Erlass- und Verbreitungsphase	35
5.3 Vergleich der Akteurskonstellationen in Deutschland und Frankreich.....	38
5.3.1 Sachverständigengruppe: Inhaltliche Gestaltung der neuen Ordnungsmittel	38
5.3.2 Steuerungsgruppe: Organisation, Abstimmung, Beratung und Moderation	41
6 Schlussbetrachtung.....	50
Literaturverzeichnis	54

1 Einleitung / Leitende Fragestellungen

Deutschland und Frankreich dürften zu den Ländern gehören, deren Berufsbildungssysteme in den letzten 50 Jahren am häufigsten miteinander verglichen wurden. Sowohl in binationalen Studien als auch im Rahmen von Untersuchungen, in denen weitere Länder mit einbezogen werden, wie zum Beispiel Großbritannien¹. Dies kann nicht überraschen. Erstens spielen beide Staaten bei der Gestaltung der Europäischen Union (EU) eine tragende Rolle: Bildungspolitische Antworten auf grenzüberschreitende gesellschaftliche Herausforderungen zu finden ist daher nicht nur im Rahmen des bilateralen Austauschs von besonderem Interesse, sondern auch im Dialog und in der Zusammenarbeit mit den übrigen 25 Mitgliedern der EU. Zweitens ist dieser Vergleich auch aus der Perspektive der internationalen Berufsbildungsforschung reizvoll. Denn beide Staaten werden in der Forschung in der Regel als klassische Vertreter zweier idealtypischer Ausbildungsmodelle betrachtet: Deutschland als Vertreter des korporatistischen Modells, Frankreich als Vertreter des etatistischen Modells (vgl. GREINERT 2004)².

Deutsch-französische Vergleichsstudien im Bereich der beruflichen Bildung wurden bislang ganz überwiegend auf der Ebene der Berufsbildungssysteme durchgeführt, also auf der Makroebene. Sei es im Rahmen von wissenschaftlichen Untersuchungen und Think Tank Reports, in denen verschiedene Bereiche der beruflichen Bildung miteinander verglichen werden, sei es indirekt im Rahmen von länderspezifischen Monitoring-Berichten, wie sie beispielsweise von CEDEFOP herausgegeben werden. Schwerpunkte dieser Studien sind die Beschreibung von Aufbau, Strukturen und Institutionen der beiden Berufsbildungssysteme oder ihre typologischen Einordnungen. Vergleichende Untersuchungen auf der Mikroebene über die Funktionsweise der Systeme spielen dagegen bislang eine untergeordnete Rolle (siehe dazu auch den Abschnitt 2 „Forschungsstand“). So wird beispielsweise

¹ Z. B. LE BIANIC / VERDIER: Le dispositif français de formation professionnelle à l'épreuve des modèles allemands et britanniques, 2000; GREINERT: Die europäischen Berufsausbildungs »systeme« - Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung, 2004

² GREINERT zufolge die Berufsausbildung in die nationalen „Arbeitskulturen“ „eingebettet“. In diesem Zusammenhang folge das „dual-korporatistische“ Modell dem „Primat des Sozialen“. „Unter dem Gesichtspunkt der Regulierung des Qualifikationsmodells“ dominiere „eine ‚duale‘ Steuerung, d.h. eine Kombination von Markt und Bürokratie“. „Auf der operationalen, der eigentlichen Lernebene“, gelte „als vorherrschende didaktische Orientierung das Berufsprinzip“. Demgegenüber folge das „etatistisch-bürokratische Modell“ unter arbeitskultureller Perspektive dem „Primat des Politischen“. „Unter dem Gesichtspunkt der Regulierung des Qualifikationsmodells“ sei die „bürokratische Steuerung (auf gesetzlicher Grundlage) vorherrschend“ und auf der „Lernebene“ stehe „als leitendes didaktisches Prinzip das Wissenschaftsprinzip im Vordergrund“. In der Klassifizierung von Berufsbildungssystemen von Greinert repräsentiert England einen dritten Idealtyp, das « liberal-marktwirtschaftliche Modell“. GREINERT 2004, S. 21 – 26.

in der wichtigen Frage der Steuerung der Berufsbildung generell darauf verwiesen, dass in Deutschland die relevanten Akteursgruppen nach dem Konsensprinzip handeln, während in Frankreich der Staat in fast allen Bereichen eine dominierende Rolle einnimmt. Wie in beiden Ländern die relevanten Gruppen in der Berufsbildung zusammenwirken, zu Kompromissen kommen und Entscheidungen herbeiführen, darüber gibt es bislang keine vergleichenden Analysen.

An dieser Stelle setzte das Forschungsprojekt an. In Kooperation mit dem Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) in Marseille³ wurde anhand von zwei Fallstudien das Zusammenwirken der Agierenden im Bereich der Neuordnung von Ausbildungsberufen und „Diplômes professionnels“ in Deutschland und in Frankreich vergleichend untersucht. Dabei wurden in erster Linie die Akteure und Akteurinnen in den Fachbeiräten und in den „groupes de travail“, die die Ordnungsmittel (Ausbildungsordnung, Rahmenlehrplan) bzw. die „Référentiels“ („activités professionnelles“, „compétences“, „évaluation“) entwickeln, in den Blick genommen.

Zwei wesentliche Entwicklungen bildeten die Ausgangslage der Untersuchung:

- das Themenfeld „Digitalisierung und ihre Auswirkungen auf die berufliche Erstausbildung“, das über viele Jahre ein thematischer Schwerpunkt der Zusammenarbeit der beiden Institute BIBB und CEREQ war, sowie
- die Reform des Berufsbildungsgesetzes von September 2018 in Frankreich, mit der u. a. die Sozialparteien in Neuordnungsverfahren ein stärkeres Gewicht erhalten sollten.

Im Vordergrund des Forschungsprojektes standen somit folgende leitende Fragestellungen:

- Wer sind die Akteure in Deutschland und Frankreich, die die Ausbildungsberufe / „diplômes professionnels“ entwickeln bzw. modernisieren? Welche Aufgabengebiete, welches Rollenverständnis und welches Profil haben sie?
- Welche Handlungsmodi der Agierenden gibt es in den Neuordnungsverfahren beider Länder?
- Wie wurden in den ausgewählten Ausbildungsberufen die Herausforderungen der

³ Die Zusammenarbeit des BIBB mit dem Céreq begann Ende der 1980er Jahre. Im April 2019 wurde in Bonn eine neue Kooperationsphase vereinbart: vgl. [BIBB / Deutschland und Frankreich bündeln Expertise in der Berufsbildungsforschung](#) (Stand : 08.02.2022)

Digitalisierung berücksichtigt?

- Lässt sich vor dem Hintergrund der Reform in Frankreich eine Annäherung hinsichtlich der Governance in beiden Berufsbildungssystemen feststellen?

2 Stand der Forschung

Ein wesentliches Ziel der meisten deutsch-französischen Vergleichsuntersuchungen in der beruflichen Bildung ist das „Voneinander lernen“: Aus der Analyse des jeweils anderen Berufsbildungssystems erhofft man sich in Politik, Forschung und Praxis Lösungsansätze für Probleme im eigenen System zu erkennen. Auch das vorliegende Projekt möchte hierzu einen Beitrag leisten.

Vergleichsstudien über den Neuordnungsbereich wurden vor allem im Rahmen der Zusammenarbeit BIBB/Céreq durchgeführt. Hier bietet insbesondere der von Martine MÖBIUS und Eric VERDIER herausgegebene Sammelband „Les diplômes professionnels en Allemagne et en France“ (1997) einen guten Einblick in mehrere Themenfelder rund um die Neuordnung von Ausbildungsberufen in beiden Ländern vor 30 Jahren. Die damaligen Diskussionen wurden allerdings überwiegend auf der Makroebene der Berufsbildungssysteme geführt. Vergleichsuntersuchungen auf der Mikroebene spielten nur eine marginale Rolle⁴.

Inwieweit deutsch-französische Vergleichsanalysen bisher dazu beitragen konnten, Probleme im eigenen Bildungssystem zielgerichteter anzugehen, lässt sich nur schwer abschätzen. In einer Hinsicht jedoch fällt die Antwort klar aus: Als Modell kann ein Land für ein anderes Land nicht dienen, so die Schlussfolgerungen französischer Untersuchungen mit Blick auf das deutsche Ausbildungssystem⁵. Dennoch - so der Tenor der meisten Analysen diesseits und jenseits des Rheins - behalten deutsch-französische Vergleichsstudien ihren besonderen Wert, da sie zu einem „besseren Verständnis der Gegensätze und der Ähnlichkeiten (der beiden Berufsbildungssysteme)“ führten und auf diese Weise zu „eine(r)

⁴ Darauf deutet auch der Überblick von GONON /DEISSINGER über 30 Studien hin, die in ihrem Beitrag „Towards an international comparative history of vocational education and training“ konstatieren: „The approaches and methods in these contributions are similar, and the common focus is on the macro-level“. In: Journal of Vocational Education & Training, 2021, S. 195; vgl. auch MATHOU, CECILE: „Vers un curriculum global ? Une perspective comparative sur les transformations curriculaires en France et au Québec « (2021).

⁵ So zum Beispiel die Untersuchung von CAS (2013, S. 2). Ebenfalls Guillaume DELAUTRE (2014, S. 31), der argumentiert, dass das deutsche Modell auf Prinzipien beruhe, deren Übertragung in einen französischen Kontext äußerst schwierig wäre. Denn zu groß seien die Gegensätze hinsichtlich der Finanzierung und der Rolle des Staates sowie der Unternehmen. Zu einem ähnlichen Fazit kommt eine Kommission des französischen Senats nach einem Besuch in Deutschland und Österreich in ihrem Bericht vom September 2015 „Das duale System in Deutschland und in Österreich: Ein nachzuahmendes Modell?“ (vgl. [Le système d'apprentissage en Allemagne et en Autriche : un modèle à suivre ? \(senat.fr\)](#).(Stand: 08.02.2022)

Quelle gegenseitiger Inspiration“ würden (vgl. CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE (CAS) 2013, S. 2)⁶.

Die Frage zu den Möglichkeiten des „Voneinander Lernens“ weist auf einen Forschungsstrang der international vergleichenden Berufsbildungsforschung hin, der in den letzten 15-20 Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen hat: Die Berufsbildungstransferforschung. Ein wesentlicher Grund hierfür war das seit der Finanzkrise 2008/2009 erheblich gestiegene Interesse an Berufsbildungssystemen mit einem dualen Ausbildungsmodell. Vor allem Staaten, die infolge der Finanzkrise von hoher Jugendarbeitslosigkeit betroffen waren und teilweise noch sind, möchten ihre Ausbildungssysteme effizienter gestalten. Sie orientieren sich dabei an Staaten mit einem dualen Ausbildungssystem, die vergleichsweise geringere Jugendarbeitslosigkeitsraten aufweisen. Dies führte zu einer Zunahme und Intensivierung von bilateralen und multilateralen Berufsbildungsk Kooperationen⁷, die allerdings deutlich machten - und somit auch die Quintessenz deutsch-französischer Studien bestätigten -, dass es nicht möglich ist, das duale Ausbildungsmodell in Länder mit einem eher schulisch geprägten Berufsbildungssystem zu übertragen⁸. In den letzten Jahren werden daher zunehmend Ansätze diskutiert, die dafür plädieren, nur Elemente bzw. Merkmale von dualen Ausbildungssystemen für Transferprozesse in Betracht zu ziehen, die dann jeweils an die Rahmenbedingungen des Kooperationslandes angepasst werden müssen (Vgl. EULER 2013a; EULER 2013b; STOCKMANN 2021). Damit findet in der wissenschaftlichen Debatte über Transferprozesse eine wichtige Anknüpfung an die Diskussion über Kontextfaktoren statt, die zunächst vor allem in der angelsächsischen Forschung geführt wurde.⁹

Ein weiteres Analysekonzept, das mit der Transferforschung in einem engen Zusammenhang steht, ist die Einordnung von Berufsbildungssystemen in Typologien. Dabei werden mithilfe von Kategorien die - je nach Typologierungsansatz - auffälligsten Unterschiede zwischen den Berufsbildungssystemen charakterisiert. Einige der wichtigsten gewählten Ansätze hier sind die „Rolle des Staates und der Staatsintervention“ (dieser Ansatz bildet z. B. den Ausgangspunkt der drei bereits erwähnten Idealtypen von Wolf-Dietrich GREINERT), die „Rolle des Berufes und der Qualifizierung“ (auf deren Basis

⁶ Vgl. auch MARTINOT 2015, S. 73; FRANZÖSISCHER SENAT 2015, S. 5; KOCH 1998, S. 335ff.; OTT / DEISSINGER 2011, S. 493

⁷ So unterzeichneten beispielsweise Deutschland, Italien, Spanien, Portugal, Griechenland, die Slowakei und Lettland auf einem Bildungsgipfel in Berlin am 11./12. Dezember 2012 ein Memorandum zur Kooperation in der Berufsbildung

⁸ Die „Transferbilanz“ hinsichtlich der „Implementierung einer dualen Berufsausbildung deutscher Prägung“ beurteilt EULER als „kritisch“ (EULER 2013a, S. 322). WIEMANN und PILZ stellen fest, dass „die relative geringe Nachhaltigkeit solcher Aktivitäten (...) immer wieder für Ernüchterung (sorgte)“ (WIEMANN / PILZ 2019, S. 421)

⁹ Vgl. PHILLIPS / OCHS: „Researching policy borrowing: some methodological challenges in comparative education“, 2003; LANGTHALER 2017

insbesondere Thomas DEISSINGER eine Typologie vorgeschlagen hat) oder die „Rolle der Entwicklung der Institutionen“ (ein von Marius R. BUSEMEYER und Christine TRAMPUSCH entwickelter Ansatz), bei dem der Einfluss des Staates und der Sozialpartner sowie das Engagement der Betriebe als Grundlagen für eine Klassifikation dienen (vgl. GONON 2016, S. 312ff.).

Für das Verständnis von anderen Bildungssystemen ist die Bildung von Typologien jedoch problematisch. Einerseits - und darauf hat Matthias PILZ zu Recht verwiesen - ermöglichen Typologien durch ihre „Reduktion und Abstraktion“ einen „ersten ordnenden Überblick“ über die untersuchten Berufsbildungssysteme (vgl. PILZ 2017, S. 765). Andererseits führt die Hervorhebung einzelner Kriterien dazu, dass die „Interaktion mit anderen gesellschaftlichen Handlungssystemen“ unzureichend berücksichtigt wird (vgl. GEORG 2005, S. 189). Kritiker von Typologisierungen wie Walter GEORG betonen die Bedeutung der „Rekonstruktion des jeweiligen landesspezifischen kulturellen und organisationsstrukturellen Kontextes“ für die Erklärung von Berufsbildungssystemen. Dazu gehören „die in einer Gesellschaft vorherrschenden Werte, Normen, Einstellungen, Überzeugungen und Ideale“ (vgl. GEORG 2005, S. 190; GEORG 1997, S. 160). GREINERT hat in diesem Sinne seine Typologie weiterentwickelt¹⁰ und sie in eine Analyse zur Sozialgeschichte beruflicher Bildung eingebettet. Für die im Forschungsprojekt durchgeführte Vergleichsanalyse bot der umfassende Einblick von GREINERT in die deutsche und französische Wirtschafts- Sozial- und Bildungsgeschichte eine wichtige Grundlage.

3 Theoretische Fundierung

Für die Analyse des Zusammenwirkens zwischen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen und dem Staat im Neuordnungsbereich in beiden Ländern haben wir uns zunächst an der Governance-Forschung orientiert. Vor allem ihre Ansätze aus den Politikwissenschaften und der Soziologie bieten aus unserer Sicht ein geeignetes Erklärungsmodell für die Analyse von Aushandlungsprozessen zwischen Akteursgruppen mit unterschiedlichen Interessen und Handlungslogiken. Interessant für das Forschungsprojekt sind hierbei ihre Vorschläge zur Typisierung von Akteurskonstellationen („Governance-Formen“) sowie hinsichtlich der Modi der Interaktion zwischen den Agierenden („Mechanismen“), die in den in den verschiedenen Governance-Formen besonders wirksam sein sollen (BENZ / LÜTZ/

¹⁰ So in seiner Monographie von 2017: Berufsqualifizierung in Europa - ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle“.

SCHIMANK / SIMONIS 2007, 14). Dabei kommt es SCHIMANK zufolge nicht nur darauf an, „Ursachenfaktoren“ zu identifizieren, sondern auch zu verdeutlichen, „wie diese Faktoren ineinandergreifen und eine soziale Dynamik erzeugen“ (SCHIMANK 2007, S. 31).

Die Governance-Forschung unterscheidet vier „Governance-Formen“:¹¹

- Die Governance-Form „Hierarchie“. Spezifisch an der Struktur von Hierarchie ist eine „asymmetrische Verteilung von Macht und Informationen“. Wichtigster „Koordinationsmechanismus“ hinter dem Handeln der Agierenden sind „formale Regeln“.
- Die Governance-Form „Netzwerk“, deren Struktur durch eine „variable Verteilung von Kommunikationsbeziehungen“ charakterisiert ist. Vorherrschender Mechanismus für die Koordination der Handlungen in einem Netzwerk ist das „Vertrauen“.
- Die Governance-Form „Verhandlung“. Kennzeichnend für die Struktur von Verhandlungen sind eine „variable Verteilung von Informationen und Tauschpotentialen“ sowie die Tatsache, dass die Agierenden über die „gleiche Vetomacht“ verfügen. Zentraler Mechanismus hier ist der „Dialog“.
- Die Governance-Form „Wettbewerb“, deren Struktur vor allem daran erkennbar ist, dass es eine „formale Gleichheit“ und eine variable „Wettbewerbsfähigkeit“ gibt. Wesentlicher Koordinationsmechanismus ist die „Konkurrenz“.

Übertragen auf den Bereich der Neuordnung von Berufen in beiden Ländern lässt sich feststellen, dass hier alle vier skizzierten Governance-Formen zum Tragen kommen: So ist z. B. die Governance-Form „Hierarchie“ daran erkennbar, dass die neu entwickelten Ausbildungsberufe bzw. Diplômes professionnels durch die zuständigen Ministerien mit einer Verordnung erlassen werden. Die Governance-Form „Netzwerk“ wird unter anderem dadurch sichtbar, dass die am Novellierungsprozess beteiligten Akteursgruppen in verschiedenen Gesprächsforen und -formaten eingebunden sind und sich regelmäßig treffen. Die Governance-Form „Verhandlungen“ wird vor allem daran ersichtlich, dass die Agierenden - da sie aus verschiedenen Organisationen mit unterschiedlichen Interessen und Vorstellungen kommen – in vielen Fällen Kompromisse eingehen (müssen). Letzteres kann

¹¹ Wir stützen uns im Folgenden ganz überwiegend auf das von Arthur BENZ beschriebene Modell aus den Politikwissenschaften. Vgl. BENZ: „Politik in Mehrebenensystemen“, Wiesbaden 2009, S. 85 ff.

zugleich als ein Wettbewerb der Ideen zwischen konkurrierenden Organisationen interpretiert werden, was wiederum die Governance-Form „Wettbewerb“ kennzeichnet. In Frankreich beispielsweise zeigt sich dies daran, dass in einigen Branchen, wie zum Beispiel im Bankensektor, die Agierenden davon ausgehen, dass in vielen Fällen ihre eigenen Zertifikate eher den neuen Kompetenzanforderungen gerecht werden können als die vom Staat erlassenen Diplome¹².

Wenngleich alle Governance-Formen in den Ordnungsverfahren in beiden Ländern vorkommen, gehen wir davon aus, dass in Deutschland neben der Governance-Form „Netzwerke“ insbesondere die Governance-Form „Verhandlungen“ in diesem Bereich der Berufsbildung dominiert. In Frankreich herrschen demgegenüber die Governance-Formen „Hierarchie“ und „Verhandlungen“ vor.

Für die Analyse der Fragen, wie die Akteursgruppen in beiden Ländern im Rahmen der Novellierungsarbeiten interagieren und wie sie zu einer Einigung gekommen sind, wurden im Projekt - angelehnt an die Governance-Forschung - mehrere Mechanismen näher betrachten. Es handelt sich dabei einerseits um Mechanismen, die aus unserer Sicht in beiden Ländern wirksam sind, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, andererseits um Mechanismen, die scheinbar offensichtlich nur in Deutschland bzw. nur in Frankreich von besonderer Bedeutung sind.

Neben dem „Dialog“, der in mehreren Governance-Formen eine grundlegende Bedeutung hat, spielt in beiden Ländern der Mechanismus „Kompromissfindung“ eine zentrale Rolle. Für das Projekt waren hier von besonderem Interesse die Faktoren, die die Bildung von Kompromissen unterstützen. Die Soziologin Véronique Zanetti weist in diesem Zusammenhang v. a. auf zwei „notwenige Bedingungen“ hin:

- die Regeln für die „Verhandlungsprozedur“ sollten festgelegt sein, und
- eine „minimale Akzeptanz der Ansprüche, die jede Partei geltend macht“, müsse „im Voraus gegeben sein“ (ZANETTI 2022, S. 34f.). Für den Kontext der beruflichen Bildung umschreibt dies der Soziologe Claus OFFE treffend mit dem Hinweis darauf, dass eine der Kompromissstrategien der Akteure darin bestünde, „eine gewisse Empathie für die „Essentials“ der anderen Seite zu haben (OFFE 1984, S. 246).

Hinsichtlich der Art des Abschlusses der Verhandlungen unterscheiden sich allerdings beide Länder deutlich. Während in Frankreich die Entscheidung über den erzielten Kompromiss durch einen Mehrheitsbeschluss gefällt wird, spricht man in

¹² Vgl. DIEF, Jean-Paul: Le secteur bancaire en France, CLERMONT-FERRAND 2023 ; Abschnitt 4.2 « Fallstudien ».

Deutschland in der Regel von einer konsensuellen Einigung, die die Agierenden am Ende ihrer Gespräche erreicht hätten. Wie lassen sich die unterschiedlichen Mechanismen bei der Entscheidungsfindung in beiden Ländern erklären? Eine erste Annäherung bieten aus unserer Sicht die Soziologen Uwe SCHIMANK/ Stefan LANGE an, die die enge Verknüpfung von „Gesellschaftsbildern als Leitideen politischer Steuerung“ betonen. (SCHIMANK / LANGE / LANGE 2001, S. 221)¹³. Olivier GIRAUD hat mehrere Leitideen, die das öffentliche Handeln in beiden Ländern beeinflussen, in einer Vergleichsstudie herausgearbeitet. Danach ist für Deutschland das Zusammenwirken von Staat und Sozialpartnern, das auf die „konzertierte Aktion“ Mitte der 1960er Jahre zurückgehe, eines der dominierenden Gesellschaftsbilder¹⁴, in Frankreich sind dies die Dominanz des Staates („l'emprise de l'État“) und der Mehrheitscharakter des politischen Systems („le caractère majoritaire du système politique“).¹⁵

Mit Blick auf den Mechanismus „Konsensfindung“ in Deutschland ermöglichen diese Hinweise ein besseres Verständnis des Konsensprinzips, das als eines der drei Grundprinzipien des deutschen dualen Ausbildungssystems gilt. Denn es stellt sich die Frage, ob konsensuelle Einigungen in der Berufsbildung - insbesondere im Neuordnungsbereich - ähnlich zu werten sind wie z. B. Einigungen in Tarifverhandlungen oder in anderen Politikfeldern, in denen zwar hervorgehoben wird, dass sie im Konsens erzielt worden seien, im Grunde aber eher klassischen Kompromissen entsprechen. Denn „ein wesentliches Merkmal des Kompromisses ist es, dass die Beteiligten bei ihrer Überzeugung bleiben“. Dies dürfte beispielsweise in den meisten Fällen nach einer Einigung über eine Lohnerhöhung der Fall sein. Beim Konsens hingegen kommen die Agierenden, „die zuvor divergierende Positionen hatten, in ihren Überzeugungen überein“ (ZANETTI 2022, S. 22 f.) bzw. wird eine

¹³ SCHIMANK / LANGE beziehen sich hier auf Christian von HALDENWANG, der davon ausgeht, dass „Politik ohne Bezug auf Gesellschaft nicht denkbar“ sei (SCHIMANK / LANGE 2001, S. 241).

¹⁴ Vgl. GIRAUD : « Les idées dans l'analyse de l'action publique en France et en Allemagne entre traditions étatiques et traditions intellectuelles. Les sciences sociales à l'épreuve de l'action : le savant, le politique et l'Europe ». (GIRAUD 2004, S. 8).

¹⁵ Vgl. GIRAUD, a.a.O. S. 4

STREECK et al. verweisen für Deutschland auf ein weiteres Gesellschaftsbild. Die Autoren führen die „Einbeziehung aller relevanten sozialen Gruppen“ in Deutschland „zum Teil (...) auf die Erfahrung (zurück), dass Auseinandersetzungen zwischen Interessengruppen in entscheidendem Maße zur Zerstörung der Weimarer Republik beigetragen haben“. Die „Wurzeln“ dieses politischen Vorgehens lägen in der Geschichte zurück. Dies gelte „vor allem für die Praxis, Sonderinteressen zu integrieren, in dem man ihnen eine institutionalisierte Rolle in der Politik“ zuweise und sie „für die Allgemeinheit nützlich“ mache. Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang auf den Begriff der ‚sozialen Autonomie‘ hin, der „eine Verpflichtung für den Staat“ beinhalte, „sozialen Gruppen die ‚Selbstverwaltung‘ ihrer Angelegenheiten zu überlassen, solange sie nicht gegen grundlegende allgemeine Interessen“ handelten. Diese „Tradition“ sei „besonders stark auf dem Gebiet der beruflichen Bildung“ (STREECK ET AL. 1987, S. 3).

Einigung erzielt, weil die Beteiligten sich in ihren Verhandlungen und Diskussionen von gemeinsamen Grundüberzeugungen leiten lassen.

Von besonderem Interesse erscheint uns schließlich der Mechanismus „Vertrauen“, da er mit mehreren der zuvor erwähnten Mechanismen in einem engen Zusammenhang steht. Folgende Erkenntnisse aus der Vertrauensforschung erscheinen uns relevant:

- Nach Ansicht des Organisationspsychologen Oswald NEUBERGER gelten Personen und Institutionen als „vertrauenswürdig, wenn sie folgende Merkmale aufweisen: „Kompetenz (fachliche, soziale), Konsistenz (Berechenbarkeit, Verlässlichkeit, Treue), Integrität (Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit), Offenheit (Informationsweitergabe, Selbstenthüllung), Wohlwollen, Loyalität, Respekt, Gesinnung“ (NEUBERGER 2006, S. 13). Der Ökonom Dirk Ulrich GILBERT bezieht noch einen zusätzlichen Begriff in seine Analyse mit ein: Das Zutrauen. Für ihn ist gar das „Zutrauen in die Kompetenz eines anderen“ die Voraussetzung dafür, dass sich Vertrauen zwischen Akteuren bildet (GILBERT 2010, S. 171 ff.).

- Von besonderem Interesse für die Arbeiten im Projekt sind die Überlegungen von OFFE zum Vertrauen in Institutionen, das er als „Kategorische(s) Vertrauen“ bezeichnet. OFFE weist dabei darauf hin, dass nicht alle Institutionen „Brücken zwischen Fremden bauen und so Vertrauen unter den Beteiligten auslösen können, sondern nur diejenigen, deren moralischer Sinn und deren Zweckmäßigkeit so evident und explizit sind, dass ‚ich‘ davon ausgehen kann, dass sie für ‚alle anderen‘ eine ähnliche Bedeutung, Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit“ haben. Der „Bildungswert“ dieser Institutionen bestehe darin, dass sie „den Beteiligten wie ein ‚heimlicher Lehrplan‘ beständig klar machen, worum es geht, worauf es ankommt, was zu erwarten und zu vermeiden ist und womit man rechnen kann“ (vgl. OFFE, 2001, S. 271 und 277f.). Ähnlich argumentiert der französische Soziologe Louis QUÉRÉ, wenn er den Zusammenhang zwischen Vertrauen und den Werten, die in einer Gruppe vorherrschen und die von ihren Mitgliedern geteilt werden, herausstellt (vgl. QUÉRÉ 2001,

4 Methodische Vorgehensweise

4.1 Rahmen

Aufgabengebiete, Profil und Zusammenwirken der Agierenden im Neuordnungsbereich in Deutschland und Frankreich wurden anhand von zwei Fallstudien vergleichend untersucht. In Anlehnung an das Themenfeld „Digitalisierung und ihre Auswirkungen auf die Arbeitswelt“, das im Mittelpunkt der damaligen Kooperationsphase BIBB / CEREQ stand, wurden für die Fallstudien die Neuordnung der Bankkaufleute und die Modernisierung der IT-Berufe ausgewählt. Diese Ausbildungsberufe sind von der Digitalisierung stark betroffen und der Zeitraum ihrer Novellierung lag eng beieinander: In Deutschland wurde die Novellierungsverfahren im Jahr 2020 beendet, in Frankreich 2023.

4.2 Fallstudien

Um einen besseren Einblick in die Bankenbranche beider Länder zu erhalten, wurde für diese erste Fallstudie zunächst eine Kurzstudie angefertigt. (ausführlichere Darstellung im ANHANG)

Überblick

Die Bankenbranche in Deutschland ist in drei Bankensektoren mit unterschiedlicher Eigentümerstruktur untergliedert: den Sparkassensektor, den Genossenschaftssector und die sehr heterogene Gruppe der Privatbanken. Mit den verschiedenen Bankentypen sind unterschiedliche Qualifikationsanforderungen verbunden. Die Sparkassen und Genossenschaftsbanken sind an großer Kundennähe interessiert, Kundenbindung und Vertrauen in die Leistungen der Bank sind von großer Bedeutung. Sie benötigen weiterhin eine breite Ausbildung. Die Basis ist meistens die duale Bankausbildung. Darauf aufbauend gibt es neben den Fortbildungen nach BBiG für beide Sektoren jeweils ein eigenes, umfangreiches, non-formales Angebot an ergänzenden und aufbauenden Qualifizierungen, zu denen auch Hochschulabschlüsse gehören. Die Privatbanken sind abweichend davon wesentlich stärker im internationalen Geschäft und auch z. B. im Investmentgeschäft vertreten. Sie sind vergleichsweise akademischer ausgerichtet.

Auch im Bankensystem Frankreichs sind die drei Bankensektoren vertreten. Die französischen Banken sind ebenfalls nach dem Modell der Universalbank organisiert. Sie vereinen große Geschäftsbereiche wie Privatkundengeschäft, Finanzierungs- und Investmentbanking sowie häufig auch Vermögensverwaltung oder andere

spezialisierte Geschäftsbereiche (DIEF 2023). Auch in Frankreich gibt es in der Bankenbranche eine umfassende und dynamische Schulungs- und Unterstützungspolitik für Mitarbeitende.

Entwicklungen und Tätigkeitsanforderungen

Das anhaltende Niedrigzinsniveau zwischen 2008 und 2022 sowie zunehmender Margendruck führte in Deutschland zu bankbetrieblichen Anpassungsstrategien, zu denen vorrangig Verlagerung von Tätigkeiten und Aufbau schlanker Organisationsstrukturen wie Online-Banking, Verkleinerung des Filialnetzes sowie der Aufbau von zentralen Strukturen für den Backservicebereich gehören. In Frankreich stellt sich die Situation im Vergleich abweichend dar, denn hier sind weniger Filialschließungen festzustellen.

Im Hinblick auf Tätigkeitsanforderungen gelten in Folge der Finanzmarktkrise 2007/2008 für beide Länder zunehmende regulatorische Anforderungen. Hier ist insbesondere der aktualisierte Regulierungsrahmen nach den Basler Vereinbarungen der Europäischen Bankenaufsicht zu nennen (DOHMEN 2024; EUROPÄISCHE ZENTRALBANK BANKENAUFICHT 2025). Ein weiterer wesentlicher Faktor für bankbezogene Tätigkeitsveränderungen in beiden Ländern ist die voranschreitende Digitalisierung. Sie betrifft die bankinternen Prozesse ebenso wie die Geschäftsprozesse mit den Kunden. Auch Sicherheit ist ein wichtiges Thema für Banken und ihre Kunden (DEUTSCHE BUNDEBANK, 2021). Mit Einsatz künstlicher Intelligenz entstehen weitere Betrugsmöglichkeiten im Internet, die schwerer als solche zu erkennen sind. Dadurch nimmt das kundenseitige Interesse an Bankgeschäften über persönlichen Kontakt mit den Bankfachkräften wieder zu. Die zu beachtenden rechtlichen Regelungen, die Anforderungen an den Umgang mit den vor allem personenbezogenen Kundendaten, Datenschutz und Datensicherheit sind wichtige Kompetenzen, die Bankkaufleute benötigen.

Für die Fallstudie zu den IT-Berufen wurde keine Kurzstudie durchgeführt, da die IT-Berufe in vielerlei Hinsicht Querschnitts- bzw. Schnittstellenberufe sind: Sie sind sowohl Branchenberufe der IKT-Hersteller und -Anbieter als auch Branchen übergreifende Berufe, die auf der Seite der Anwender und Abnehmer von IKT-Leistungen eingesetzt werden. Darüber hinaus sind es Schnittstellenberufe, die Informations- und Kommunikationstechnik mit Produktionstechnik und betriebswirtschaftlicher Steuerung verbinden (Schwarz 2016).

4.3 Empirische Untersuchungen

4.3.1 In Deutschland

Insgesamt wurden seitens des BIBB 23 Interviews (im Folgenden „DE 01“, „DE 02“, „DE 03“... „DE 23“) durchgeführt:

- 12 Interviews mit Sachverständigen
- 4 mit Koordinatoren
- 7 mit staatlichen Akteuren (BIBB, BMBFSJF; BMW, KMK und schulischen Lehrkräften)

Die mittlere Interviewdauer betrug etwa 60-70 Minuten pro Interview. Alle Gespräche wurden transkribiert und redigiert. Letzteses war für die Übersetzung mehrerer Interviewpassagen ins Französische (mit DeepL) erforderlich. Für die Aufzeichnung der Interviews wurde im Vorfeld das Einverständnis der Teilnehmenden eingeholt.

4.3.2 In Frankreich

a) Die empirische Untersuchung in Frankreich konnte bis zum Zeitpunkt der Erstellung des Abschlussberichts nicht abgeschlossen werden. Insgesamt wurden vom CEREQ 15 Interviews (im Folgenden „FR 01“, „FR 02“, FR „03“ „FR 13“) durchgeführt. Darunter Gespräche

- mit 2 Inspecteurs généraux und 1 Inspectrice générale
- mit 1 Inspectrice d'académie und 1 Inspecteur d'académie
- mit 2 schulischen Lehrkräften (Enseignantes)
- mit 3 Professionnels (Sachverständigen aus dem betrieblichen Management)
- mit 4 Vertretern der CPC (Commissions professionnelles consultatives / der „beratenden Berufskommissionen“, und
- mit einer Vertreterin (in leitender Funktion) des „Observatoire“ für die Berufe im Bankwesen

Die Gesprächspartner aus den CPC und die Vertreterin des Observatoire gehörten nicht den „groupes de travail“ (Sachverständigengremien) an.

Die mittlere Interviewdauer betrug etwa 90 Minuten. Die Gespräche wurden ebenfalls transkribiert. Für die Aufzeichnung der Interviews wurde im Vorfeld das Einverständnis der Teilnehmenden eingeholt.

b) Teilnehmende Beobachtungen.

Da in Frankreich beide Neuordnungsverfahren im Zeitraum der Durchführung des Forschungsprojektes stattfanden, war es für die Projektgruppe möglich, an einigen Sitzungen der beiden „groupes de travail“ teilzunehmen, sowohl online (wegen der Corona-Pandemie) als auch in Präsenz. Frau Josiane Paddeu vom CEREQ nahm an fast allen Sitzungen teil.

5 Ergebnisse

5.1 Vergleich der Ordnungsmittel in Deutschland und Frankreich

Um den jeweiligen Kontext besser zu verstehen, in dem die Akteursgruppen in beiden Ländern diskutieren und verhandeln, ist es erforderlich, auch auf den Gegenstand, mit dem sie sich befassen, näher einzugehen.

5.1.1 Grundzüge der Ordnungsmittel in Deutschland und in Frankreich

- Die Ordnungsmittel sind in beiden Ländern Rechtsverordnungen, die vom Staat erlassen werden. In Deutschland wird die Ausbildungsordnung vom zuständigen Fachministerium (in den meisten Fällen das Ministerium für Wirtschaft und Energie /BMWE), der Rahmenlehrplan von den Bundesländern erlassen. In Frankreich werden die „Référentiels“ der Diplômes professionnels ganz überwiegend vom Bildungsministerium verordnet. Die Ordnungsmitteln werden in beiden Ländern landesweit anerkannt.
- Die Ausbildungsberufe und die Diplômes professionnels sind in nationalen Verzeichnissen registriert. In Deutschland sind zurzeit im „Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe“¹⁶ 328 Ausbildungsberufe aufgelistet, in Frankreich sind im „Repertoire national des certifications professionnelles (RNCP)“¹⁷ aktuell 535 Diplômes enthalten. Im Unterschied zum zentralistischen Frankreich werden in Deutschland die Gesundheits- Erziehungs- und Sozialberufe im Verzeichnis nicht aufgeführt, da sie nach Landesrecht geregelt werden. Ein weiterer Unterschied betrifft die Niveaus der registrierten Ausbildungen. In Deutschland sind die registrierten Berufsausbildungen nach BBiG/HwO auf Niveau III und IV angesiedelt,

¹⁶ [BIBB / Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2024](#)

¹⁷ [Accueil - France compétences](#)

in Frankreich werden neben den Diplômes professionnels auf Niveau III und IV noch die Diplômes professionnels auf Niveau V¹⁸ hinzugerechnet.

- Um einen Berufsabschluss zu erlangen, gibt es sowohl in Frankreich als auch in Deutschland vier Ausbildungswege, allerdings mit unterschiedlicher Ausprägung:

a) Die *duale Berufsausbildung* im Betrieb und in der Berufsschule. Im Vergleich zu Frankreich dominiert dieser Ausbildungsweg in Deutschland¹⁹. Allerdings hat in Frankreich die Ausbildungsform (*voie de l'apprentissage*) in den letzten Jahren dank staatlicher Maßnahmen, vor allem finanzieller Art, deutlich an Zulauf gewonnen.

b) Die *vollzeitschulische Berufsausbildung (voie scolaire)*. Dieser zweite Ausbildungsweg überwiegt wiederum in Frankreich. In Deutschland ist der Anteil der Jugendlichen, die eine vollzeitschulische Berufsausbildung in einem gemäß BBiG /HwO anerkannten Ausbildungsberuf absolvieren, gering²⁰.

c) Ein dritter Ausbildungsweg zur Erlangung eines Berufsabschlusses ist die *Weiterbildung (voie de la formation continue)*,

d) ein vierter die Anerkennung von informell erworbener Kompetenzen (*voie de la validation des acquis de l'expérience*). Beide Ausbildungswege spielen vergleichsweise noch eine untergeordnete Rolle.

Blickt man auf die Ausbildungsabschlüsse in beiden Ländern, kann festgehalten werden, dass in Frankreich die Zertifikate nach erfolgreicher Abschlussprüfung vom Staat ausgestellt werden (Diplôme professionnel délivré au nom de l'État), während in Deutschland der Gesellenabschluss (im Handwerk) bzw. der Facharbeiterabschluss (in den übrigen Ausbildungsbereichen) von den zuständigen Stellen, in der Regel den Kammern, ausgefertigt werden²¹.

- Deutliche Unterschiede lassen sich bei den jeweiligen Leitgedanken der Ordnungsmittel erkennen. Das zeigen schon die unterschiedlichen Begrifflichkeiten. In Deutschland verweist der Begriff „anerkannter Ausbildungsberuf“ auf ein breites Feld von Tätigkeiten, das als Beruf auch außerhalb des Betriebes anerkannt wird. Mit der erworbenen beruflichen Handlungskompetenz lässt sich dann eine

¹⁸ Zurzeit gibt es im RNCP 195 Diplômes professionnels auf Niveau III, 200 Diplômes auf Niveau IV und 135 auf Niveau V. Vgl. [Les diplômes professionnels | éducol | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche | Dgesco](#)

¹⁹ Die Anfängerquote lag in 2022 bei 50,3 Prozent. Vgl. Datenreport 2024, S. 177

²⁰ Vgl. DATENREPORT 2024, S. 196f.; STATISTISCHES BUNDESAMT 2023/2024, Spalte 21121-09

²¹ Wie sich zeigen wird, spielt dieser Aspekt für das Selbstverständnis der Akteure bei den Arbeitnehmer- und Arbeitgeberorganisationen eine wichtige Rolle (siehe Abschnitt 5.2).

„Facharbeitermentalität“ und „berufliche Autonomie“ aufbauen²². In Frankreich entspricht das Diplôme professionnel einer Zertifizierungsstufe, die zwei Zielsetzungen hat („double finalité“²³): Zum einen soll sie Jugendliche dazu befähigen, den Anforderungen einer beruflichen Tätigkeit auf einem bestimmten Niveau gerecht zu werden („insertion professionnelle“), zum anderen soll ihnen damit zugleich die Möglichkeit eröffnet werden, das nächste Qualifizierungsniveau („poursuite des études“) zu erreichen. So heißt es beispielweise für das im Projekt betrachtete Diplom „BTS Banque“ (Niveau V) auf den Seiten des staatlichen Informationsdienst ONISEP: „Um sich für verantwortungsvolle Berufe zu qualifizieren, ermöglicht Ihnen das BTS Banque den Zugang zu einem Studium auf Niveau BAC + 3 bis BAC +5“²⁴.

In Deutschland gehört die höherqualifizierende Berufsbildung auf Niveau V, die in der französischen Systematik in der beruflichen Erstausbildung enthalten ist, zum Bereich der beruflichen Fortbildung. Fortbildungsverordnungen bauen auf den entsprechenden Ausbildungsberufen auf und werden mit den von den Sozialpartnern benannten Sachverständigen unter der Federführung des BIBB entwickelt. Im Unterschied zu den Ausbildungsordnungen enthalten Fortbildungsordnungen in der Regel keine Darstellung der zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, sondern im Wesentlichen nur eine Beschreibung der Prüfungsanforderungen. Ein Rahmenplan wird allerdings nach Abschluss des Verfahrens von den Kammerorganisationen erarbeitet und zur Verfügung gestellt²⁵.

- Sehr unterschiedlich ist die Herangehensweise in beiden Ländern bei der Frage, wann Ordnungsmitteln novelliert werden müssen. Während in Frankreich das neue Bildungsgesetz die „Ministères certificateurs“ verpflichtet, ihre Zertifizierungen alle 5 Jahre zu überprüfen, um sie besser an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes

²² Vgl. Hermann Schmidt 2005, S. 35f.

Im Berufsbildungsgesetz § 1 Abs. 3 (in der Fassung von 2020) heißt es: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“.

²³ CÉREQ ÉCHANGES NUMÉRO 17/2021, S. 21

²⁴ ONISEP (Office national d'information sur les enseignements et les professions) ist eine staatliche Einrichtung, die dem Ministerium für Bildung und Jugend und dem Ministerium für Hochschulbildung, Forschung und Innovation untersteht. Auf ihren Seiten verweist ONISEP nicht nur auf die beruflichen Weiterbildungsmöglichkeiten, sondern auf die Berufe, die mit dem Erwerb des BTS Banque, ergriffen werden können. Vgl. [BTS banque - Onisep](#)

In Deutschland wird in der Regel in den „Zeugniserläuterungen“ auch der „Zugang zur nächsten Ausbildungsstufe“ angegeben. Vgl. [BIBB / Informationen zu Aus- und Fortbildungsberufen](#)

²⁵ Vgl. BIBB: Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2023, S. 5f.

anzupassen²⁶, gibt es in Deutschland hierzu keine staatliche Regelung. Die Initiative zur Einleitung eines Modernisierungsverfahrens liegt bei den berufsspezifischen Fachverbänden, den Spitzenorganisationen der Arbeitgeber und den Gewerkschaften²⁷ (siehe auch Abschnitt 5.2).

5.1.2 Gestaltungsmerkmale der Ordnungsmittel in Deutschland und Frankreich

- Formal betrachtet enthalten die Ordnungsmittel in beiden Ländern ähnliche Kernbereiche: Die Berufsbildpositionen („pôles d’activités“), die das Ausbildungsberufsbild ausmachen, die zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten („blocs de compétences“) sowie die Prüfungsanforderungen („évaluation“ mit dem „règlement d’examen“ und der „définition des épreuves“). Während in Deutschland die Ordnungsmittel aus zwei Dokumenten bestehen - die Ausbildungsordnung für die Ausbildung im Betrieb und den Rahmenlehrplan für den Unterricht in der Berufsschule -, werden in Frankreich der „référentiel des activités professionnelles“, der „référentiel de compétences“ und der „référentiel d’évaluation“ (mit mehreren Anhängen) in einem Dokument, dem Erlass, zusammengeführt.

- Im Vergleich zu Deutschland fällt auf, dass in Frankreich die für ein Diplom zu erwerbenden Kompetenzen in einem gesonderten Dokument, den „référentiel de compétences“, zusammengestellt werden. Darin wird jedem „pôle d’activités“ ein „Kompetenzblock“ („bloc de compétence“) zugeordnet. Dies entspricht im Prinzip den zu „vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“, die im Ausbildungsrahmenplan (als Anhang in der Ausbildungsordnung) für jede Berufsbildposition aufgelistet werden. Orientierungshilfen zum Erwerb der erforderlichen Kompetenzen (v. a. zeitliche Richtwerte) wie sie im Ausbildungsrahmenplan und im Rahmenlehrplan angegeben werden, sind im „référentiel de compétences“ nicht enthalten.

In einer tabellarischen Übersicht, die gleich zu Beginn des französischen Erlasses erscheint, werden die „blocs de compétences“ nochmal aufgelistet, eingebettet zwischen den pôles d’activités und den jeweils zugehörigen Prüfungsbereichen („unités certificatives“). Dies unterstützt die in Frankreich angestrebte Flexibilität zur Erreichung eines beruflichen Abschlusses. Denn mit den „blocs de compétences“ soll es auch möglich sein, die anvisierte berufliche Zertifizierung in Etappen aufzubauen bzw. eine weitere berufliche Qualifizierung zu erwerben, in der Kompetenzen

²⁶ KOGUT-KUBIAK, 2021 [Point sur : Diplômes... Mode d'emploi ! | Cereq](#)

²⁷ BIBB: Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2023, S. 21

verlangt werden, die in einem bereits bestandenen Kompetenzblock aus einer früheren Zertifizierung enthalten sind und somit nicht nochmal geprüft werden müssen.

- Beim Thema „Prüfung“ lassen sich auf den ersten Blick einige Gemeinsamkeiten erkennen: So werden in beiden Ländern Prüfungsbereiche definiert, in denen eine gewisse Anzahl von Prüfungsaufgaben schriftlich bearbeitet werden müssen und andere wiederum im Rahmen von Fachgesprächen und Gesprächssimulationen. Auf den zweiten Blick zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede:

In Frankreich wird beispielsweise die Prüfungsordnung - je nach Ausbildungsweg - flexibel gestaltet. Das heißt, die Abschlussprüfung am Ende einer vollzeitschulischen Berufsausbildung („voie scolaire“) unterscheidet sich in einigen Prüfungsgebieten von der Abschlussprüfung in der dualen Ausbildung („voie de l'apprentissage“) bzw. einer Abschlussprüfung im Rahmen der Weiterbildung („voie de la formation continue“).

Demgegenüber werden die Prüfungen in Deutschland nach einem gewissen Standard durchgeführt, unabhängig vom gewählten Ausbildungsweg. Um dies zu unterstützen hat der Hauptausschuss des BIBB im Jahr 2013 die Empfehlung 158 verabschiedet. In der Empfehlung werden u. a. auch die Prüfungsinstrumente, die sich am besten für einzelnen Prüfungsbereichen eignen, definiert. Die Empfehlung, die zwölf Prüfungsinstrumente unterscheidet²⁸, spiegelt somit klar den in Deutschland klar vorherrschende Ausbildungsweg der dualen Berufsausbildung wider.

Ein ähnliches Bild ergibt sich bei der Besetzung der Prüfungsausschüsse. Denn auch bei diesem Teil des Prüfungswesens ist der jeweils dominierende Ausbildungsweg in beiden Ländern deutlich erkennbar. Während in Frankreich der Prüfungsausschuss („Commission d'évaluation“) aus zwei Mitgliedern besteht, einer schulischen Lehrkraft („Professeur“) und einer Fachkraft („Professionnel“), die allerdings auch durch eine weitere schulische Lehrkraft ersetzt werden kann, müssen in Deutschland dem Prüfungsausschuss gemäß Berufsbildungsgesetz (BBiG § 40 BBiG Abs. 2) Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer in gleicher Zahl sowie mindestens eine Lehrkraft der berufsbildenden Schule angehören. Dabei müssen mindestens

²⁸ Folgende Prüfungsinstrumente werden in der Empfehlung dargestellt: „Schriftlich zu bearbeitende Aufgaben“, „Fallbezogenes Fachgespräch“, „Auftragsbezogenes Fachgespräch“, „Situatives Fachgespräch“, „Gesprächssimulation“, „Präsentation“, „Dokumentieren mit praxisbezogenen Unterlagen“, „Prüfungsprodukt/Prüfungsstück“, „Arbeitsprobe“, „Arbeitsaufgabe“, „Betrieblicher Auftrag“. Vgl. [Empfehlung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen - Prüfungsanforderungen](#) S. 17ff. Weitere Erläuterungen Prüfungsinstrumente stellt die BIBB-Broschüre „Prüfungen in der dualen Berufsausbildung“ zur Verfügung. Bonn. 2017, S. 13ff.

zwei Drittel der Gesamtzahl der Mitglieder des Prüfungsausschusses Beauftragte der Arbeitgeber und der Arbeitnehmer sein²⁹.

- In beiden Ländern ist bei der Erarbeitung der Ordnungsmittel die Kompetenzorientierung ein zentrales Gestaltungsprinzip³⁰. Sowohl in den deutschen als auch in den französischen Dokumenten sind zwei wesentliche Konstruktionsmerkmale der Kompetenzorientierung erkennbar: Die Beschreibung der konkreten beruflichen Kontexte sowie die Verwendung von Verben, die Umfang und Tiefe des erwarteten Kompetenzniveaus für die jeweilige berufliche Situation möglichst präzise angeben³¹. In beiden Ausbildungssystemen werden auch sehr ähnliche kompetenzorientierte Oberziele formuliert. So heißt es in den deutschen Ausbildungsordnungen (§ 3), die „berufliche Handlungsfähigkeit schließt insbesondere selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren ein“, in den französischen Dokumenten werden für jede Berufsbildposition (Pôle d'activités) die Oberziele „Selbständigkeit und Verantwortung“ („Autonomie et responsabilité“) formuliert sowie deren jeweiliger Umfang beschrieben. Aus der Perspektive der befragten deutschen Sachverständigen erscheint das Ziel der Selbständigkeit von besonderer Relevanz zu sein. So erläutert ein Sachverständiger, der im Betrieb als Ausbilder tätig ist, dass es vor allem darauf ankomme, wie Auszubildende mit Anforderungen umgehen, die sich durch neue Aufgaben bzw. Situationen im Betrieb ergeben³². Und dieses Reflektieren über das eigene Vorgehen in einer neuen Situation ist ein wichtiger Bestandteil der Abschlussprüfungen, wie ein anderer Sachverständiger, der neben seiner Ausbildungstätigkeit auch Prüfungen abnimmt, ergänzt³³. In Frankreich steht Bildungsexperten zufolge die Fähigkeit von

²⁹ Vgl. BIBB 2017, S. 25f.

³⁰ In Deutschland insbesondere seit der Reform des BBiG von 2005. Allerdings wird in der beruflichen Bildung in Texten wie dem Berufsbildungsgesetz und den Ausbildungsordnungen der Kompetenzbegriff vermieden, da „kompetent“ im juristischen Bereich bedeutet, dass eine Person oder Institution aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation dazu berechtigt ist, bestimmte rechtliche Funktionen oder Handlungen auszuüben (vgl. HACKEL Monika 2021, S. 172; Juraforum [► Kompetent - Definition & Bedeutung im Recht](#)). Stattdessen hat sich seitdem der Begriff der „beruflichen Handlungsfähigkeit“ etabliert, der die drei Dimensionen von Handlungskompetenz - Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten - integriert (vgl. dazu auch die Empfehlung des BIBB-Hauptausschusses Nr. 160 vom 26. Juni 2024, S. 1).

In Frankreich wurde der Begriff der Kompetenzorientierung („approche par compétences“) vor allem im Zusammenhang mit der Einführung des Fachabiturs („Bac professionnel“) im Jahr 1985 bedeutsam.

³¹ Vgl. LORIG, Barbara et al.: Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. In bwpat Ausgabe Nr. 20 / Juni 2011, S. 3; ULMER, Philipp: Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009, ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung, 2019, S. 107f.

³² Der Ausbilder beschreibt folgende Ausbildungssituation: „Es kommt eine Anforderung, und wie setzen wir die um? Was brauchen wir dafür? Und dann muss recherchiert und analysiert werden. Und aus diesem ganzen Verfahren wurde dann auch ein Wissen im Kopf, wie man solche Anforderungen bearbeiten muss“ (DE 01)

³³ In der Prüfungssituation werde - so der Sachverständige (DE 02) - vom Prüfling bei der Lösung einer Aufgabe erwartet, dass „er (damit) anfangen (müsse), ein Konzept zu entwickeln. Muss das auch (für sich) wirtschaftlich

Jugendlichen, ihre (vielfach in einem schulischen Kontext) erworbenen Kompetenzen in „echten“ beruflichen Situationen und im Alltag einzubringen, im Vordergrund³⁴.

- Mit Blick auf die großen aktuellen Herausforderungen wie z. B. dem Klimawandel, den Auswirkungen der Digitalisierung in Wirtschaft und Gesellschaft oder der Demokratieförderung haben beide Länder Leitlinien festgelegt, die darauf abzielen, dass auch diese Themenfelder bei allen zukünftigen Neuordnungsverfahren berücksichtigt werden sollen.

In Deutschland wurden hierzu im Dezember 2020 vier sog.

„Standardberufsbildpositionen“ vom Hauptausschuss des BIBB verabschiedet:

„Organisation des Ausbildungsbetriebs, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht“,

„Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit“, „Umweltschutz und Nachhaltigkeit“ sowie

„Digitalisierte Arbeitswelt“³⁵. Deren Inhalte sollen bei allen neu geordneten

Ausbildungsberufen als Mindeststandards „integrativ im Zusammenspiel mit den jeweiligen berufsprofilgebenden Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten während der gesamten Ausbildung“ vermittelt werden³⁶.

In Frankreich wurden vergleichsweise sehr ähnliche Themenschwerpunkte gelegt, zum Teil aber auch andere Akzentuierungen gesetzt oder ganze Themenbereiche weggelassen, was mit der unterschiedlichen betrieblichen Struktur in beiden Ländern zusammenhängen dürfte, wie z. B. der Bedeutung der Sozialpartnerschaft, die in Frankreich weniger ausgeprägt ist. So wurde in einer „Arbeitsmethodik“ der Verordnungsgeber („Méthodologie des ministères certificateurs“) von Februar 2025 auf folgende drei „Querschnittsthemen“ verwiesen, die bei der zukünftigen Erarbeitung der „référentiels“ miteinbezogen werden sollen: „Berücksichtigung von

bewerten, muss es präsentieren (...), warum er das macht, wieso und weshalb. Dann muss er gucken, wie er es umgesetzt kriegt und dann muss er schauen nach der Umsetzung, wie er es dokumentiert kriegt, wie er es festgehalten kriegt und wie er es abgerechnet kriegt“.

³⁴ So der Bildungsexperte Ivan PIGEONNAT in einem von der staatlichen Einrichtung Centre Inffo veranstalteten Webinar („L'approche par compétences, Comment, Pourquoi“) am 11. Juli 2022: « Au cœur de l'intérêt, c'est de faire en sorte que tous les savoirs que (les jeunes) ont acquis, soient réellement mobilisables en dehors du contexte scolaires dans des vraies situations, que ce soit les situations de la vie professionnelle ou leur quotidien ». Siehe [Bing-Video](#)

Aus dem Kreis des « groupe de travail » zur Novellierung des BTS Banque wurde im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung vor allem auf die erhöhte Komplexität bei Formulierungsfragen verwiesen und bemängelt, dass es keinen Leitfaden hierzu gebe (« On se retrouve un petit peu à essayer de formuler ça du mieux qu'on peut mais en même temps, c'est vrai que ce travail-là, il est vraiment vraiment complexe parce qu'il n'y a pas de guide » (FR 01). Ähnlich kritisch die Inspectrice FR 13

³⁵ „Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020 zur „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“. Ergänzend zur Empfehlung hat der Hauptausschuss im Juni 2021 Erläuterungen zu den modernisierten Standardberufsbildpositionen veröffentlicht (siehe [BIBB / Standardberufsbildpositionen](#)).

³⁶ Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 17. November 2020 zur „Anwendung der Standardberufsbildpositionen in der Ausbildungspraxis“, S. 1

Elementen im Zusammenhang mit Behinderungen und Fragen der Barrierefreiheit und des integrativen Designs“, „Berücksichtigung des ökologischen und digitalen Wandels“ und „Berücksichtigung der Risikoprävention: um sich selbst und andere zu schützen“³⁷. Auch wenn die Leitlinien in beiden Ländern zum Zeitpunkt der jeweiligen Novellierungen noch nicht offiziell verabschiedet waren, kann davon ausgegangen werden, dass sie den Akteuren in den Gremien bekannt waren³⁸.

- Zum Abschluss dieser Übersicht über die wichtigsten Gestaltungsmerkmale soll noch auf zwei Prinzipien eingegangen werden, die bei der Entwicklung der Ordnungsmittel in Deutschland von grundlegender Bedeutung sind und in Frankreich zunehmend eine wichtige Rolle spielen werden. Es handelt sich um die Prinzipien „Mindeststandards“ und „Technikoffenheit“.

Das Prinzip Mindeststandards besagt in Deutschland zweierlei: Es verweist erstens auf die Bestandteile, die gemäß Berufsbildungsgesetz in einer Ausbildungsordnung enthalten sein müssen: Die Berufsbezeichnung, die Dauer der Ausbildung, das Ausbildungsberufsbild, der Ausbildungsrahmenplan und die Prüfungsanforderungen. Es bedeutet zweitens, dass aufgrund der strukturellen Vielfalt der Unternehmen im Fachbeirat in erster Linie Mindestnormen formuliert werden, die den Kern des neugeordneten Berufs ausmachen, so dass sich möglichst viele Betriebe in der Berufsausbildung engagieren können. Dessen ungeachtet können Unternehmen entsprechend ihrer Produktpalette und /oder ihres Dienstleistungsspektrums eigene Schwerpunkte setzen und über den verbindlichen Mindeststandard hinaus weitere

³⁷ In der «Arbeitsmethodik » der französischen Verordnungsgeber heißt es hierzu: « Thématiques transverses appliquées à tous les référentiels (sont) :La prise en compte des éléments relatifs aux situations de handicap et aux problématiques d'accessibilité et de conception universelle, la prise en compte de la transition écologique et de la transition numérique, la prise en compte de la prévention des risques : pour se protéger soi et protéger les autres »

Quelle : Unveröffentlichte Notizen der Projektgruppe

³⁸ Dies legen zumindest in Deutschland die Gespräche mit den Akteuren beim Thema Digitalisierung, das im Forschungsprojekt und in der Kooperation BIBB / CEREQ ein Schwerpunkt war, nahe: Auf die Frage, welche Bedeutung die Standardberufsbildposition „Digitalisierte Arbeitswelt“ bei Neuordnungsverfahren habe, wurde im Allgemeinen darauf verwiesen, dass sie für viele Berufe, die neu geordnet werden mussten, eine wichtige „Merkposten-Funktion“ habe. Dennoch wäre sie in ihrer Form als Mindeststandard für die Modernisierung der IT-Berufe und die der Bankaufleute sehr wahrscheinlich nicht erforderlich gewesen, weil diese Berufe ohnehin sehr stark von der Digitalisierung betroffen waren. Stellvertretend hierfür folgende Aussage eines Sachverständigen aus dem Neuordnungsverfahren der Bankaufleute: “(Wir) waren uns sehr schnell einig mit allen Beteiligten, dass sie gesagt haben, Digitalisierung, ja, (es spielt) eine riesengroße Rolle, aber Sie werden keine Berufsbildposition finden, die Digitalisierung heißt. Sondern letztlich ist es relativ egal, wenn ich den Auszubildenden zu der Kompetenz bringen möchte, dass er einen Kunden berät, ob ich mich jetzt mit ihm hinsetze und ihm das Thema Bausparen erzähle, indem ich einen Block und einen Stift nehme und ihm das (zeige), ob ich eine vorbereitete Druckerunterlage nehme oder ob ich ein YouTube-Filmchen dazu zeige. Es ist auch nicht entscheidend, ob ich mit Kugelschreiber auf einem Durchschlagpapier den Vertrag mit ausfülle oder ob ich es auf dem Bildschirm mache, sondern das ist immer ein Instrument, um einen bestimmten Kundenwunsch fachlich korrekt zu erfüllen“ (DE 03). Auch auf der französischen Seite wurde angemerkt, dass das Thema Digitalisierung in diesen Berufen so selbstverständlich sei, dass es mit Blick auf die Erarbeitung des neuen Kompetenzprofils keiner besonderen Erwähnung bedurft hätte (FR 03 / Quelle: Eigene Mitschrift).

Inhalte in die Ausbildung integrieren und den Auszubildenden dadurch zusätzliche Qualifikationen anbieten³⁹.

In Frankreich lässt sich in den letzten Jahren eine Tendenz feststellen, die Diplômes professionnels deutlich flexibler zu gestalten. Grund hierfür sei - so ein Experte in verantwortlicher Funktion im IT-Verfahren - „die Geschwindigkeit, mit der sich die Berufe verändern“. Diplome, die „flexibler formuliert sind“, können sich an aktuelle Entwicklungen anpassen und auch regionale Spezifizierungen integrieren. Der Experte sieht in der Kompetenzorientierung einen der „Schlüssel, vielleicht sogar den wichtigsten Schlüssel, um diese Flexibilität zu gewährleisten“. Der bisherige Ansatz sei „zu präskriptiv“ gewesen (FR 04)⁴⁰.

Eine ähnliche Übergangsphase scheint sich in Frankreich auch bei dem Prinzip der Technikoffenheit anzubahnen. Zwar werden in den Référentiels auch konkrete technische Hinweise aufgeführt, allerdings haben sie nach Angaben einer CEREQ-Expertin eher den Charakter von Beispielen. In Deutschland hingegen bedeutet das Prinzip der „Technikoffenheit“, dass es in den Ausbildungsordnungen keine Vorgaben für technische Anlagen und Technologien im Zusammengang mit der Durchführung der betrieblichen Berufsausbildung gibt. Hinweise dazu werden in den Umsetzungshilfen angegeben⁴¹, die von Sachverständigen des Fachbeirats und Experten des BIBB nach Abschluss des Neuordnungsverfahrens erarbeitet werden. Dies hat zwei Effekte: Zum einen können dadurch auch kleinere und mittlere Unternehmen, die nicht über die erforderlichen Technologien verfügen⁴², sich an der Berufsausbildung beteiligen. Zum anderen entfällt dadurch die Notwendigkeit, in zu kurzen Abständen Neuordnungsverfahren durchführen zu müssen⁴³.

³⁹ Vgl. BIBB 2023, S. 15.

⁴⁰ La rapidité avec laquelle les métiers évoluent (...) nous a amené à une réflexion qui consiste à avoir davantage de diplômes plus souples dans leur écriture et qui permettent d'eux-mêmes de s'adapter au fil de l'eau et même au contexte territorial, afin qu'il y ait une plus grande agilité des diplômes (...) Donc, cette entrée par compétences est une des clés, peut-être la principale clé pour assurer cette souplesse. Définir des champs d'application ou des champs de connaissances associés à ces compétences qui soient plus génériques que ce qui a été fait par le passé et qui était trop prescriptif » (FR 04).

⁴¹ Vgl. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_ag_Uebersicht-Umsetzungshilfen.pdf

⁴² Insbesondere im Handwerk können dann für Ausbildungsbetriebe, die nicht über die technische Ausstattung verfügen, entsprechende Ausbildungsmaßnahmen in Zusammenarbeit mit einer überbetrieblichen Berufsbildungsstätte (ÜBS) oder im Rahmen eines Verbunds mit anderen Ausbildungsbetrieben durchgeführt werden.

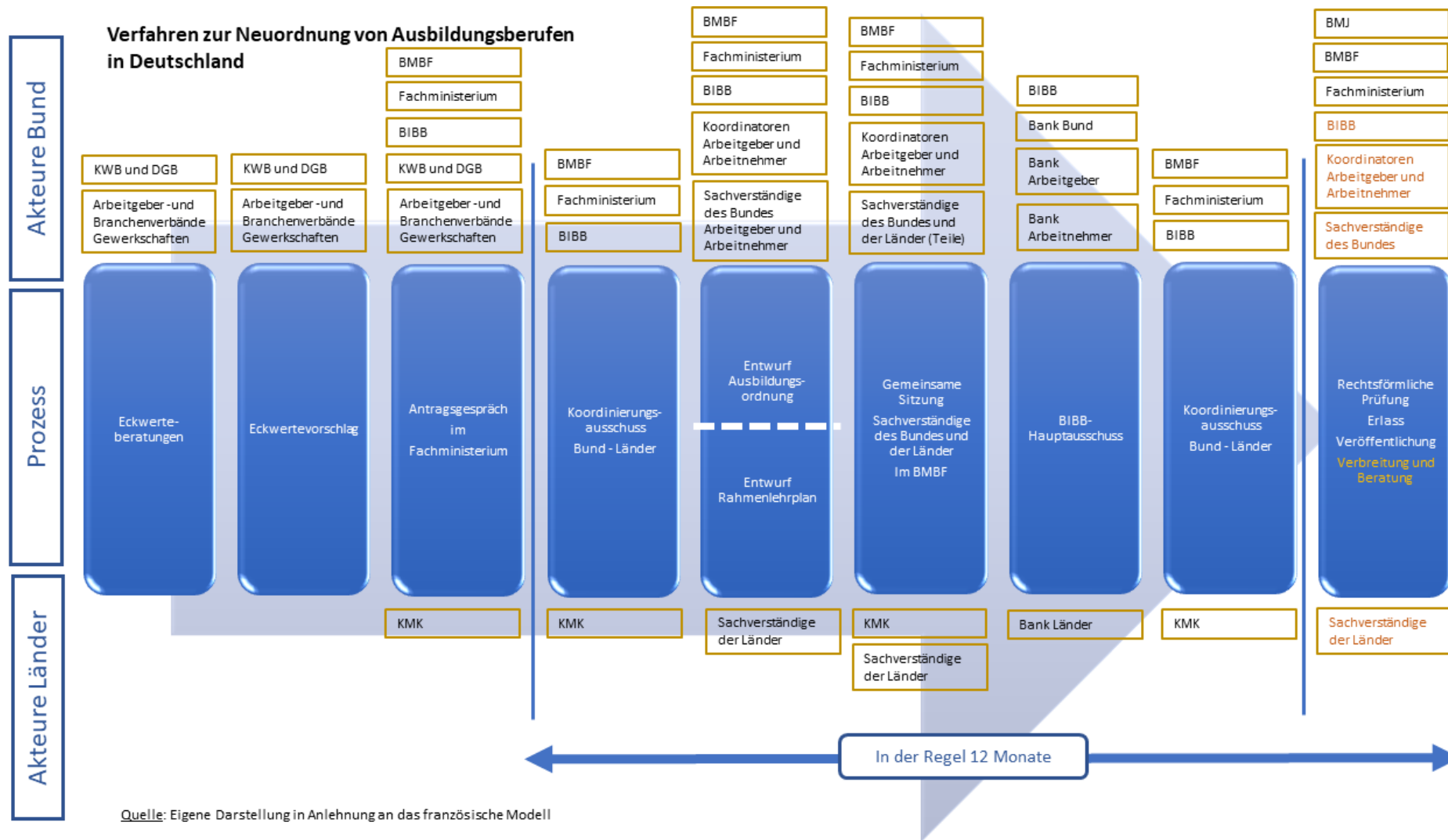
⁴³ Conein / Hackel / Bretschneider zufolge hat die Analyse der Technologiefrüherkennung gezeigt, dass ein „gewisser Technologiereifegrad bei der Diffusion neuer Technologien erreicht sein muss, bevor detaillierte und stichhaltige Aussagen über mögliche daraus resultierende Ausbildungsinhalte getroffen werden können“. BWP 1/2021, S. 55.

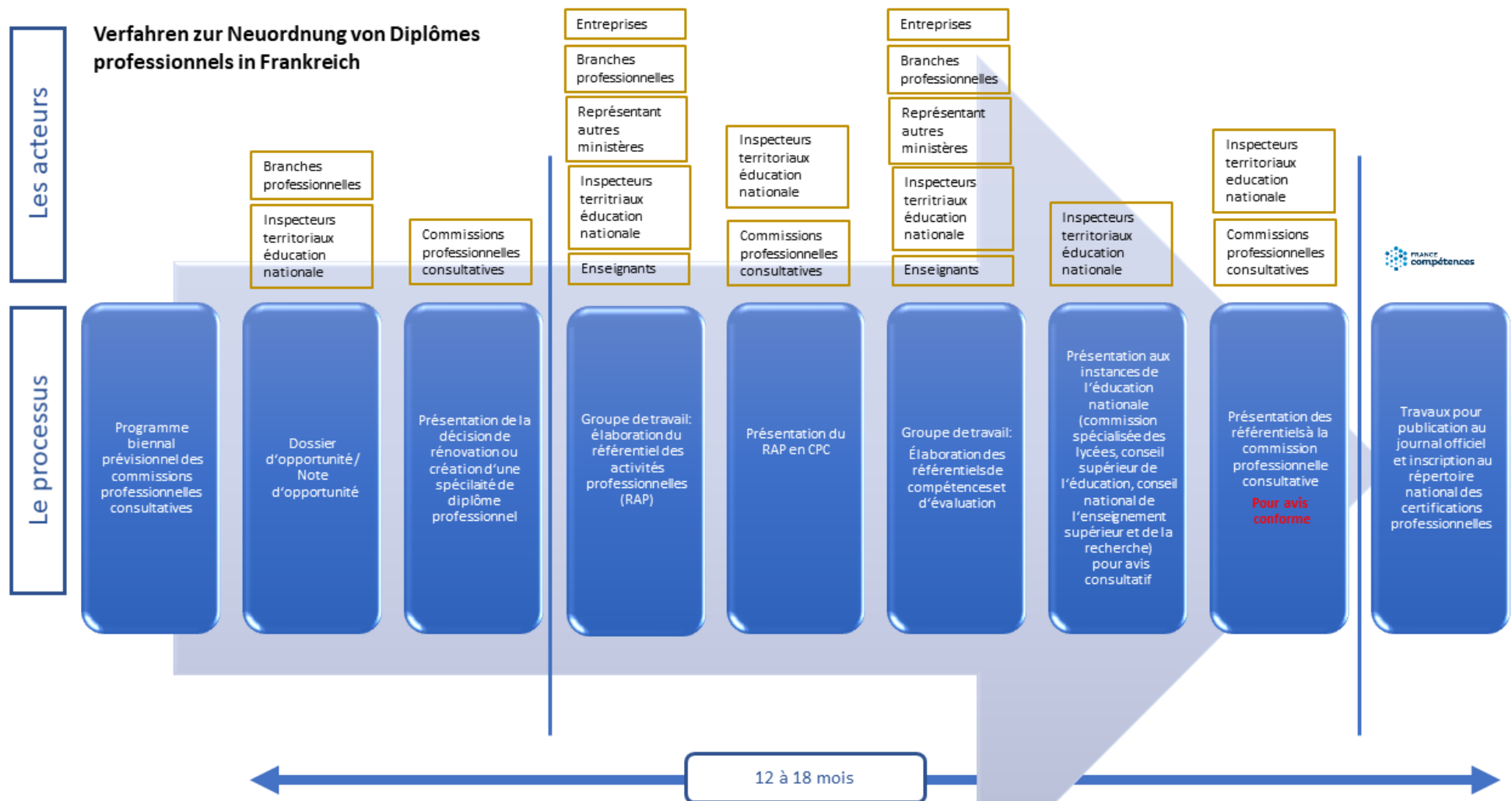
5.2 Vergleich der Neuordnungsverfahren in Deutschland und Frankreich

Im folgenden Abschnitt werden zunächst die wichtigsten Verfahrensschritte der Neuordnung von Ausbildungsberufen und von „Diplomes professionnels“ anhand von zwei Ablaufschemata vorgestellt. Um die Verfahren in beiden Ländern besser vergleichen zu können, wurde das Schema des deutschen Verfahrens eng an die Darstellungsform des französischen angelehnt.

Beim Vergleich beider Schemata fällt auf, dass die Agierenden in den einzelnen Prozessschritten im deutschen Ablaufschema im Gegensatz zum französischen getrennt aufgeführt werden: Oberhalb des Pfeils werden die Akteursgruppen, die für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung zuständig sind, angegeben, unterhalb des Pfeils die Akteursgruppen, die für den schulischen Teil der Ausbildung verantwortlich sind. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass in Deutschland in einem Verfahren zwei Ordnungsmittel von zwei verschiedenen Sachverständigengremien erarbeitet werden. Dies geschieht zwar in enger Abstimmung zwischen beiden Gruppen, eine grafische Aufteilung der Akteursgruppen erscheint uns aber geboten, da auf diese Weise der in Deutschland herrschende Bildungsföderalismus abgebildet werden kann, wonach schulische Belange und damit auch der Berufsschulunterricht in die Zuständigkeit der Länder fallen und der betriebliche Teil der Berufsausbildung in der Kompetenz des Bundes liegt. In Frankreich, das keinen Föderalismus kennt, wird hingegen ein aus drei Teilen (den référentiels) bestehendes Ordnungsmittel von einem Gremium - dem „groupe de travail“ erarbeitet (vgl. Abschnitt 5.1.2).

Die Neuordnungsverfahren in beiden Ländern lassen sich in drei Phasen einteilen: Einer „Vorbereitungsphase“, einer „Erarbeitungsphase“ und einer „Erlass- und Verbreitungsphase“. Um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen beiden Verfahren näher beleuchten zu können, wurden in jeder Phase einzelne zentrale Aspekte ausgewählt und analysiert.





Quelle: DGESCO

Die französischen Begriffe werden in den Erläuterungen zum Verfahren im nächsten Abschnitt übersetzt

5.2.1 Vorbereitungsphase

Der größte Unterschied in der Vorbereitungsphase besteht darin, dass in Deutschland der Staat in der Regel erst am Ende dieser ersten Phase, beim „Antragsgespräch“ im Fachministerium, in Erscheinung tritt, während er in Frankreich von Anfang an präsent ist.

In Frankreich beginnt das Neuordnungsverfahren der „Diplômes professionnels“ damit, dass die sog. „beratenden Berufskommissionen“ („Commissions professionnelles consultatives“ / CPC⁴⁴) gemäß eines Dekrets⁴⁵ von 2019 aufgefordert werden, eine Liste der Diplomen aus ihrem Zuständigkeitsbereich zu erstellen, die in den nächsten zwei Jahren („programme biennal prévisionnel“) aufgrund der im Gesetz festgelegten 5-Jahres-Frist überprüft werden sollen. Diese Liste wird den betroffenen Verordnungsgebern (in der Regel dem Bildungsministerium) übergeben. Wenn in der Folge ein Verfahren in Gang gesetzt werden soll, ist hierfür die Vorlage eines „Zweckmäßigkeitsreports“ („Note d’opportunité“) erforderlich. Der Report wird in der Regel vom zuständigen „Inspecteur général“, zusammen mit den von ihm ausgewählten „Inspecteurs territoriaux“ bzw. „Inspecteurs d’academie“⁴⁶ und den Branchenverbänden („branches professionnelles“) ausgearbeitet. Um den Novellierungsbedarf einschätzen zu

⁴⁴ Im Zuge der Reform von 2018 wurde die Zahl der „beratenden Berufskommissionen“ (CPC) von 20 auf 11 reduziert. Diese sind nun interministeriell, um eine bessere Abstimmung zwischen den Qualifikationen zu ermöglichen. Vgl. CÉREQ ÉCHANGES 17/2021 S. 8.; CÉREQ, 2022, S. 4

Um die Veränderungen im Bereich der CPC zu veranschaulichen, sollen die beiden CPC, die für die Novellierungsverfahren der im Projekt ausgewählten Berufe zuständig waren, näher betrachtet werden:

- Für die Zertifizierungen im Bankensektor ist die CPC „Unternehmensdienstleistungen“ („Services aux entreprises“) zuständig. Sie umfasst die Bereiche Personalwesen, Verwaltungs- und Finanzdienstleistungen, Management und Beratung, IT-Dienstleistungen und Sicherheit. Verordnungsgeber in dieser CPC sind das Ministerium für Bildung, Hochschulbildung, Berufsbildung und das Ministerium für die Streitkräfte,
- Für die Zertifizierungen im IT-Bereich lag die Zuständigkeit bei der CPC „Industrie“. Hier sind die Verordnungsgeber ebenfalls das Ministerium für Bildung, Hochschulbildung, Berufsbildung und das Ministerium für die Streitkräfte. Hinzukommt das Ministerium für Landwirtschaft, das zugleich als Verordnungsgeber in der CPC „Landwirtschaft, Lebensmittelindustrie und Raumplanung“ fungiert (vgl. CAILLAUD, 2020, S. 3; [Certifications professionnelles : onze CPC créées par décret - Agenda Formation](#)).

Ein weiteres Ziel der Reform von 2018 war eine stärkere Einbeziehung der Sozialparteien bei der Entwicklung der „Diplômes professionnels“ und anderen Zertifizierungen. Die Reform von 2018 legte daher fest, dass die CPC nach Abschluss der Novellierungsarbeiten nunmehr darüber entscheiden können, ob eine Neuordnung angenommen wird oder nicht (vor 2018 hatten sie hier nur eine beratende Funktion). Zur Stärkung der Sozialparteien in den CPC sieht das neue Gesetz vor, dass sie bei den Abstimmungen über Neuordnungsverfahren 10 Stimmen haben (5 Stimmen die Arbeitgeberorganisationen, 5 die Arbeitnehmerorganisationen), während der Staat über 6 Stimmen verfügt. Zwar sind noch weitere Institutionen und Organisationen (wie z. B. der Céreq) in dem Gremium vertreten, aber nur die Sozialparteien und der Staat sind stimmberechtigt. Die Mitglieder der CPC werden für fünf Jahre durch Erlass des für die CPC zuständigen Ministeriums ernannt (vgl. CAILLAUD, 2020, S. 2, Handout Ministère de travail).

⁴⁵ DÉCRET n°2019-958 du 13 septembre 2019 modifié

⁴⁶ Die Unterschiede zwischen den Inspecteurs d’académie und den Inspecteurs territoriaux sind marginal: Sie vertreten beide das Bildungsministerium auf der regionalen Ebene. Während aber die Inspecteurs d’académie die Zertifizierungen auf Niveau 5 betreuen, sind die Inspecteurs territoriaux für die Zertifizierungen auf Niveau 3 und 4 zuständig.

können, soll der Report u. a. Angaben zum Sektor, zum Beruf (bzw. zur Zertifizierung), zur technologischen Entwicklung und zum neuen Kompetenzprofil enthalten⁴⁷. In den im Forschungsprojekt untersuchten Fallstudien wurde im Bankensektor die Initiative für die Neuordnung vom Inspecteur général ergriffen, der nach zwei Anhörungen mit Experten aus der Branche und den Schulen die Note d'opportunité der CPC „Services aux entreprises“ vorgelegt hatte. Eine wichtige Grundlage der Anhörungen waren u. a. Befragungen von Experten und von ehemaligen Schülern und Studenten. Im Fall der IT-Berufe ging die Initiative vom Verband der Metallindustrie und -berufe (UIMM), dem größten Verband des französischen Arbeitgeberverbandes MEDEF, aus. Finalisiert wurde die Note d'opportunité dann aber vom zuständigen Inspecteur général, zusammen mit den inspecteurs territoriaux bzw. den Inspecteurs d'académie und dem UIMM. Beide Reports wurden schließlich den zuständigen beratenden Berufskommissionen vorgestellt.

In Deutschland wird demgegenüber die inhaltliche Vorarbeit, die Erstellung der sog. „Eckwerte“, nur von den Sozialpartnern geleistet. Erst wenn sich beide Hauptakteursgruppen über die Eckwerte der beabsichtigten Neuordnung einig sind - sie umfassen einen Vorschlag für die zukünftige Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, die Struktur der Ausbildung, die Form der zeitlichen Gliederung, die Prüfungsform sowie den Qualifikationskatalog bzw. das Qualifikationsprofil -, erfolgt über die beiden Spitzenorganisationen KWB (das Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung) und DGB (den Deutschen Gewerkschaftsbund) der nächste Schritt: Sie legen den Eckwertevorschlag dem zuständigen Fachministerium mit der Bitte um Prüfung und Anberaumung eines „Antragsgesprächs“ vor. Im Antragsgespräch im Fachministerium, an dem neben den Sozialpartnern, dem BMBFFSJ, dem BIBB auch die Länder als dualer schulischer Partner teilnehmen, werden die Notwendigkeit der Neuordnung begründet und die Eckwerte erläutert mit dem Ziel, diese abschließend gemeinsam festzulegen. Nicht nur die Eckwerte-Erstellung, sondern auch die Initiative für eine Neuordnung wird in der Regel von den Sozialpartnern getroffen, häufiger von den Arbeitgebern.

⁴⁷ Nach Einschätzung eines Inspecteur général besteht das Hauptziel einer „note d'opportunité“ darin, die Initiative für eine Novellierung zu rechtfertigen. Es sei aber kein Dokument, in dem bereits alle Punkte einer Neuordnung enthalten seien („La note d'opportunité, c'est une note qui a pour but de justifier l'opportunité de lancer le top départ d'une rénovation. Ce n'est pas une note qui dit « dans cette note, il y a tout ce qu'il faut » (FR 04).

In einigen Fällen kann jedoch die Beteiligung des Staates in der Vorbereitungsphase auch schon vor dem Antragsgespräch stattfinden. Dies geschieht vor allem dann, wenn die Sozialpartner bei der Erarbeitung der Eckwerte zusätzliche Informationen benötigen. Sie beantragen in diesem Fall beim Fachministerium die Einleitung einer „Voruntersuchung“, die dann vom BIBB konzipiert und durchgeführt wird.⁴⁸

Ein weiterer markanter Unterschied zwischen beiden Ländern ist der strukturelle Aufbau dieser ersten Phase. Während in Frankreich die Initiative für eine Neuordnung und die Vorbereitung auf die Gespräche in der zuständigen CPC sich im hohen Maße auf die Person des „Inspecteur général“ bzw. der „Inspectrice générale“, gestützt auf die im Bildungsministerium angesiedelte Generaldirektion Schule (DGESCO)⁴⁹, konzentriert, gibt es in Deutschland zwei Koordinierungseinrichtungen: Das KWB⁵⁰ und der DGB⁵¹. Sie haben eine beratende, moderierende und verhandelnde Funktion⁵². Wie ausgeprägt diese Rollen sind, hängt davon ab, ob es

⁴⁸ Dies geschah zum Beispiel im Fall der Novellierung der IT-Berufe. In Kooperation mit dem BMBF erteilte das BMWi im März 2015 eine entsprechende Weisung an das BIBB. Das Bundesinstitut solle Vorschläge zu den Bereichen „Fortschreibung der Berufsprofile“, „Struktur der Berufe“, „künftige Gestaltung der Prüfung“ und „Schnittstellen Ausbildung / Fortbildung / Hochschule“ entwickeln. Die Vorschläge wurden dann im Rahmen eines Forschungsprojektes „Voruntersuchung IT-Berufe“ erarbeitet. Dazu wurden u.a. Gespräche mit Fachleuten aus Unternehmen (Ausbildungsverantwortlichen, Personalverantwortlichen, Führungskräften und Auszubildenden), schulischen Lehrkräften, Branchen, Verbänden, Gewerkschaften, Ministerien und der Wissenschaft geführt (vgl. [ABSCHLUSSBERICHT 42497](#) vom Dezember 2016).

Im BIBB gibt es im Bereich der ordnungsbezogenen Forschung drei „Typen“: Die Vorlaufforschung (z. B. Untersuchungen über berufliche Anforderungen und Arbeitsstrukturen), die Forschung während der Neuordnung von Ausbildungsberufen (in diese Kategorie fallen die von den Ministerien in Gang gesetzten Voruntersuchungen) sowie die Evaluation der Ordnungsmittel und deren Implementierung in die Praxis. Vgl. WINKLER / ZINKE, 2025, S. 132 f.

Ein zentraler Akteur für die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse über Berufe und wirtschaftliche Sektoren sind in Frankreich die sog. „Observatoires“. Es handelt sich dabei um Einrichtungen, die der Expertin FR 05 zufolge eng an die staatlichen Organisationen „OPCO“ („Opérateurs de compétences“) angebunden sind. Im Fall der im Projekt untersuchten Neuordnung des Diplôme professionnel für die Bankkaufleute wurden nach Angaben des Experten FR 06 das „Observatoire Banques“ hinzugezogen (vgl. hierzu [OBSERVATOIRES ET ÉTUDES DE LA FILIÈRE FINANCE ET CONSEIL](#)).

Die Hauptaufgabe der OPCO ist die Unterstützung der Berufsausbildung. Sie sind nach Berufsbranchen organisiert. Nach Angaben der Organisationen ermöglicht dieser Ansatz eine bessere Kohärenz zwischen den Berufen und den in den einzelnen Tätigkeitsbereichen erforderlichen Kompetenzen. Die Funktionsweise der OPCO basiert seit 2022 auf einem neuen Finanzierungs- und Governance-System. Seit der Reform werden die Beiträge der Unternehmen für die Berufsausbildung von der URSSAF (Union de recouvrement des cotisations de sécurité sociale et d'allocations familiales) erhoben, die sie dann an die verschiedenen OPCO weiterleitet. Die Governance der OPCO ist paritätisch aufgebaut, d. h. ihr Verwaltungsrat setzt sich zu gleichen Teilen aus Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern zusammen.

⁴⁹ Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)

⁵⁰ Dem KWB gehören folgende Organisationen an: Die Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände, die Deutsche Industrie- und Handelskammer, der Gesamtverband der Arbeitgeberverbände der Metall- und Elektro-Industrie, der Handelsverband Deutschland - HDE, der Zentralverband des Deutschen Handwerks, der Bundesarbeitgeberverband Chemie, der Bundesverband Großhandel, Außenhandel, Dienstleistungen, der Bundesverband der Freien Berufe sowie der Deutsche Bauernverband.

⁵¹ Der DGB ist der Dachverband von acht Einzelgewerkschaften (IG Bauen-Agrar-Umwelt; IG Bergbau, Chemie, Energie; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; IG Metall; Gewerkschaft Nahrung-Genuss-Gaststätten; Gewerkschaft der Polizei; Eisenbahn- und Verkehrsgewerkschaft; Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft). Der DGB deckt damit alle Branchen und Wirtschaftsbereiche ab.

⁵² Wir stützen uns in dieser Stelle auch auf Interviews, die im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes 2.2.386 „Identifikation von ordnungsrelevanten Indikatoren für den Aufbau einer systematischen, berufsbezogenen Dauerbeobachtung“ durchgeführt wurden

sich um einen Beruf einer Branche oder um einen branchenübergreifenden Beruf handelt, wie konkret die Initiative für eine Neuordnung ausfällt - diese kann lediglich aus einer Skizze bestehen oder bereits ein fertiges Konzept enthalten - und inwieweit der Initiator selbst über Kapazitäten und Erfahrungen im Bereich Neuordnung von Berufen verfügt⁵³. Demensprechend kann auch die Dauer der Gespräche, die zunächst innerhalb von KWB oder DGB (je nachdem wo die Initiative gestartet wurde) stattfinden und dann gemeinsam weitergeführt werden, stark variieren. Nach Angaben der befragten Expertinnen und Experten kann eine Verständigung oft in kurzer Zeit erzielt werden, in einigen Fällen können die Verhandlungen aber auch Jahre dauern. Ein Experte betonte, es werde solange diskutiert, bis sie „ein gemeinsames Ja“ erreicht hätten. Ziel der Gespräche sei es, gut abgestimmte Eckwerte vorzuschlagen, damit im Antragsgespräch beim Fachministerium „Prüfaufträge“ für die Diskussionen im Fachbeirat möglichst „vermieden“ werden können. Denn die führten zu neuen Herausforderungen, die eine Änderung von Eckwerten nach sich ziehen könnte, die dann wiederum mit dem Kreis derjenigen, die die Eckwerte erarbeitet hatten, erneut rückgekoppelt werden müsste.

Wie das unterschiedliche Vorgehen der Inspecteurs généraux in den ausgewählten Beispielen hinsichtlich der Erstellung der note d'opportunité zeigt, ist in Frankreich eine solche systematische Koordinierung der Verfahren nicht vorgesehen. Die Vertreterin des Verbandes IUMM, der die Novellierung der IT-Berufe angestoßen hatte, erkennt hierin auch ein strukturelles Defizit und liefert dazu folgende Analyse: Entweder setze das Bildungsministerium zu wenige finanzielle Ressourcen und zu wenig Zeit in die Vorbereitungsphase von Neuordnungsverfahren ein, oder es verfüge über zu geringe personelle Kapazitäten im Verhältnis zur Anzahl der Diplome, für die das Ministerium verantwortlich ist⁵⁴. Betrachtet man die Seite der Arbeitnehmerorganisationen in dieser Vorbereitungsphase, dann stellt sich unter Umständen ein weiteres strukturelles Problem dar: Wie effektiv - vor allem auch auf der inhaltlichen Ebene - können sich französische Gewerkschaften in Neuordnungsverfahren einbringen, wenn den CPC - den wichtigsten berufsbildungspolitischen Gremien - keine Fachgewerkschaften (wie das in

⁵³ Dazu gehören auch eigene Studien über den Modernisierungsbedarf der betroffenen Berufe.

⁵⁴ « Je me rends compte que pour l'Éducation nationale, c'est très compliqué. Elle n'a pas les ressources nécessaires pour le faire ni les budgets. Que ce soit du côté financier ou de la ressource humaine, de toute façon, elle n'a pas les budgets, elle n'a pas le temps. Il y a trop de diplômes. Ou il y a trop de diplômes, ou il n'y a pas assez de gens pour s'occuper de la rénovation des diplômes ». FR 07

Deutschland auf allen Ebenen im Neuordnungsbereich der Fall ist) angehören, sondern nur Dachverbände⁵⁵? Das Problem wird noch deutlicher, wenn man dabei die „organisatorische Besonderheit“ des französischen Gewerkschaftssystems berücksichtigt. Einer Studie des Gewerkschaftsmonitors Frankreich zufolge liegt die Besonderheit darin, dass die Zahl der Branchenorganisationen in jedem einzelnen Dachverband „extrem hoch“ sei und dass deren „Zuständigkeitsbereich nicht immer deckungsgleich mit der Struktur der Wirtschaft“ sei⁵⁶. Überdies werden die Vertreter der Dachverbände per Erlass für fünf Jahre in die CPC, die jeweils für eine große Zahl von Diplômes zuständig sind, berufen⁵⁷.

5.2.2 Erarbeitungsphase

Diese zweite Phase der Neuordnungsverfahren, die im Mittelpunkt der empirischen Untersuchung stand, wird entlang folgender drei Merkmale vergleichend untersucht: „Formen bzw. Strukturen des Dialogs zwischen den Agierenden“, „Elemente der Qualitätssicherung“ sowie der „Prozess bezüglich der Entscheidung über das erzielte Ergebnis“.

Die Dialogstrukturen sind in beiden Ländern für das Gelingen einer Neuordnung grundlegend, sowohl auf formaler als auch auf informeller Ebene. Die formalen Abstimmungsschritte sind auf den Grafiken abgebildet. Auffallend ist, dass im Unterschied zu Frankreich die Zahl der beteiligten Akteursgruppen in Deutschland deutlich höher ist, was auf den Föderalismus zurückzuführen ist und das deutsche Verfahren komplexer erscheinen lässt. Zu diesem institutionalisierten Dialog gehören auch die Sitzungen der Sachverständigengremien in beiden Ländern, in denen die Ordnungsmittel konkret erarbeitet werden (in Frankreich treffen sich die Mitglieder der „groupes de travail“ in der Regel ca. fünf- bis achtmal, ähnlich wie in Deutschland⁵⁸). Beide Verfahren weisen hier aber auch deutliche Unterschiede auf: in Frankreich werden die vom „groupe de travail“ definierten Berufsbildpositionen mit ihren jeweiligen charakteristischen Aktivitäten und Aufgaben („activités et tâches

⁵⁵ In den CPC sind die fünf größten Dachverbände vertreten: die „Confédération française démocratique du travail“ (CFDT), die « Confédération générale du travail » (CGT), die « Force Ouvrière », die « Confédération française de l'encadrement – Confédération générale des cadres » und die « Confédération française des travailleurs » (CFTC). Vgl. GEWERKSCHAFTSMONITOR – FRANKREICH. FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.), Berlin 2024, S. 4

⁵⁶ Vgl. GEWERKSCHAFTSMONITOR – FRANKREICH. A.a.O., S. 5

⁵⁷ Siehe dazu auch Anmerkung 44

⁵⁸ Während die Fachbeiräte in Deutschland paritätisch mit Vertretern der Arbeitgeber und Arbeitnehmer besetzt sind, spielt die Frage der Parität in den französischen groupes de travail keine Rolle.

caracteristiques“) zunächst der zuständigen CPC vorgelegt, bevor das Gremium die Kompetenzblöcke und Prüfungsanforderungen erarbeitet; in Deutschland finden parallel die Sitzungen des Rahmenlehrplanausschusses statt. Zur besseren Abstimmung der Ordnungsmittel nehmen die Berufe-Verantwortliche des BIBB daran teil, sowie umgekehrt eine Lehrkraft des Rahmenlehrplanausschusses an den Sitzungen der Fachbeirates.

Von erheblicher Bedeutung sind in beiden Ländern die Dialogstrukturen auf der informellen Ebene. Gemeint sind damit die regelmäßigen Rückkoppelungsgespräche der Sachverständigen mit Fachleuten aus den Betrieben bzw. Organisationen, die sie in die Fachbeiräte entsandt haben. Experte DE 04 gab dazu an: „(Wir) haben (die Diskussionen im Fachbeirat) zwischendurch immer wieder rückgekoppelt in unseren (jeweiligen) Gruppen. (...). (Ich sagte damals), in diese Richtung diskutieren wir aktuell. (...). Passt das für euch? Gibt es nochmal Impulse, die wir vielleicht mit aufnehmen sollen?“ Expertin DE 05 unterstrich den Wert hervor, ein „Netzwerk im Hintergrund zu haben, um (sich) nochmal mit Fachabteilungen auch abstimmen“ zu können. „Also wir haben auch immer wieder aus den Sachverständigen-Sitzungen ja Punkte mitgenommen und gesagt, ist uns das wichtig, dass das wirklich geordnet wird?“⁵⁹ Auch die Koordinatoren standen während der Verfahren in einem kontinuierlichen Austausch mit den betroffenen Verbänden. In Frankreich wurde in den Sitzungen ebenfalls regelmäßig über den fachlichen Austausch, den Sachverständige zwischen den Treffen der „groupes de travail“ untereinander und mit anderen Experten hatten, berichtet⁶⁰.

Ein weiteres wichtiges Element für die Qualitätssicherung in den Verfahren sind aus unserer Sicht Instrumente wie Leitfäden, Handbücher und Informationsmaterialien. Denn viele Agierende, vor allem die Sachverständigen, sind mit den aktuellen bildungspolitischen Fragen wie der Orientierung an Kompetenzen in der Berufsbildung oder mit der Formulierung von Lernzielen in Rechtsverordnungen nicht vertraut. Dies wurde von den Agierenden in beiden Ländern immer wieder

⁵⁹) Die Bedeutung der Netzwerkstrukturen blieb nicht auf den Zeitraum der Verfahren beschränkt, im Gegenteil. Noch Jahren nach der Novellierung bestehen nach wie vor persönliche und fachliche Kontakte zwischen einigen Mitgliedern der Sachverständigen-Gremien (DE 03, DE 06)

⁶⁰ Eigene Notizen aus Sitzungen des groupe de travail zur Novellierung des diplôme professionnel für die Bankkaufleute

Die Bedeutung von Netzwerken für den kontinuierlichen Dialog zwischen den Sachverständigen in Frankreich zeigt sich auch daran, dass beispielsweise im Bankensektor eine Reihe von Agierenden bei der Erstellung der „note d’opportunité“ eingebunden waren, die bereits auch schon an der Neuordnung von 2016 mitgewirkt hatten.

hervorgehoben⁶¹. Allerdings unterscheiden sich beide Systeme deutlich hinsichtlich des Grads der Unterstützung in diesem Bereich. Während es in Deutschland ein über vier Jahrzehnte etabliertes Verfahren gibt, befindet sich Frankreich - auch wenn die Reform bereits sieben Jahre zurückliegt - noch in einer Übergangsphase. Darauf deutet z. B. auch der Hinweis von FR 04 hin, dass er im Vorfeld der Novellierung der IT-Berufe im Bildungsministerium gezielt nach einer Unterstützung in methodischen Fragen („quelque chose qui en termes méthodologiques mettait un cadre dans lequel il fallait rentrer“) nachgesucht habe, er aber vor allem auf ältere Unterlagen, die zurzeit noch überarbeitet würden, verwiesen worden sei⁶². Aus diesem Grund habe er in seinen vorherigen Verfahren eng mit der DGESCO zusammengearbeitet, vor allem zu Beginn der Neuordnungsprozesse, um den Mitgliedern des groupe de travail den Rahmen der Novellierung, die Struktur der référentiels und die damit verbundenen Erwartungen zu erläutern⁶³. In Deutschland gibt es hingegen, wie bereits in Abschnitt 4.1 dargelegt, eine Reihe von Informationen und Arbeitshilfen, die in Form von „Empfehlungen“⁶⁴ des BIBB-Hauptausschusses den Agierenden in den Fachbeiräten als Orientierung für die Gestaltung der Ausbildungsordnung dienen können. Die schon erwähnte „Empfehlung 160“ zur Kompetenzorientierung bietet hierfür ein gutes Beispiel: In einem ersten Schritt wird der bildungspolitische Hintergrund dargelegt, in einem zweiten wird eine „Arbeitshilfe“ angeboten, die u. a. eine „Checkliste für die Überprüfung von Kompetenzbeschreibungen in den Berufsbildpositionen enthält“⁶⁵. Es gibt auch eine Empfehlung (aus dem Jahr 2008),

⁶¹ Vgl. Abschnitt 5.3

⁶² FR 04 « J'avais d'ailleurs enquêté et sollicité le ministère pour savoir s'il existait quelque chose qui en termes méthodologiques mettait un cadre dans lequel il fallait rentrer. On disposait donc de recommandations de pratiques, mais qui n'étaient pas forcément actualisées, et qui restaient assez générales. Ainsi, je n'ai pas eu de cadre méthodologique imposé pour fonctionner sur ces rénovations.

⁶³ « Actuellement, sur les rénovations que j'ai conduites, ça se passe plutôt de la manière suivante. C'est-à-dire qu'on travaille en collaboration avec la DGESCO. En effet, un représentant de la DGESCO participe au groupe et notamment au tout début. Soit il prépare avec moi, soit il intervient lors des premières réunions pour expliquer le cadre général de la rénovation de ces diplômes ».

Ein weiterer deutlicher Hinweis darauf, dass sich die französischen Reformen noch in einer Übergangsphase befinden, ist eine Bilanz vom CEREQ (das in den meisten CPC vertreten ist) aus dem Jahr 2023. Dabei konstatiert CEREQ, die „zentrale Frage“ sei, ob die Professionnels in den groupes de travail - angesichts der Tatsache, dass die meisten von ihnen eher ein „Managerprofil“ hätten – „am besten in der Lage sind, die tatsächlichen Arbeitssituationen zu beschreiben, die anschließend in Tätigkeiten und Kompetenzen umgesetzt werden“ sollen. „Dieses Profil muss daher hinterfragt werden“. Erörtert werden müsste auch die Arbeitsweisen der groupes de travail, die „undurchsichtig“ seien („keine Protokolle, keine Informationen über die Entscheidungsfindung“). Der CEREQ-Bericht erwähnt auch die Schwierigkeiten einiger Ministerien (insbesondere von der DGESCO im Bildungsministerium), Professionnels „langfristig zu mobilisieren“. Ein weiteres Problem sei: da die groupes de travail ausschließlich in Paris tagten, seien Professionnels aus der Provinz „in ihrer Mobilität eingeschränkt“. Vgl. CEREQ WORKING PAPER 21 (2023), S. 3 (siehe auch Abschnitt 5.3.2)

⁶⁴ Dem BBiG (§ 92 abs. 1) kann der Hauptausschuss „Empfehlungen zur einheitlichen Anwendung“ des Berufsbildungsgesetzes geben

⁶⁵ Vgl. EMPFEHLUNG 160 unter [BIBB / Empfehlungen](#)

die die komplette Erarbeitungsphase in den Blick nimmt. Sie beschreibt u. a. die einzelnen Prozessschritte und erläutert den dazu empfohlenen Zeitrahmen⁶⁶. Von besonderem Interesse für den Vergleich ist aus unserer Sicht auch die Empfehlung 68 aus dem Jahr 1985. Sie weist auf das in der deutschen Berufsbildung seit mehreren Jahrzehnten gültige Konsensprinzip hin, das insbesondere auch im Neuordnungsbereich maßgebend ist⁶⁷.

Formal betrachtet ist der auffälligste Unterschied zwischen beiden Ländern in der Erarbeitungsphase die Art und Weise, wie über die Entwürfe der renovierten Ordnungsmittel entschieden wird: In Frankreich wird eine Entscheidung darüber in der CPC per Mehrheitsbeschluss herbeigeführt, in Deutschland wird in den Gremien eine Einigung im Konsens gesucht (zuvor finden in beiden Ländern eine Reihe von Abstimmungen und Validierungsstufen statt⁶⁸). Allerdings ergibt ein Blick in die Praxis ein differenzierteres Bild. Nicht immer scheinen die Mechanismen bei der Entscheidungsfindung so klar abzulaufen, wie die Begriffe „Mehrheitsbeschluss“ und „Konsens“ es vermuten lassen würden.

So stellt sich beispielsweise im Fall Frankreichs heraus, dass in der CPC „Industrie“ (sie ist u. a. für die IT-Berufe zuständig⁶⁹) seit ihrer Gründung 2019 noch keine novellierten Diplome abgelehnt wurden⁷⁰. Ein Grund für ein solches Abstimmungsverhalten, das darauf hindeutet, dass die Novellierungen wenig kontrovers diskutiert wurden, könnte darin liegen - wie dies der Bankensektor gezeigt hat -, dass die betroffenen Branchen unter Umständen in der CPC „Industrie“ gar nicht vertreten waren. In dieser Situation sehen sich offenbar einige Mitglieder der

⁶⁶ Vgl. EMPFEHLUNG 130 unter [BIBB / Empfehlungen](#)

⁶⁷ So heißt es u.a. in der EMPFEHLUNG 68 vom 9. Dezember 1985 (S. 2): „Das Bemühen um einen Konsens der Beteiligten ist ein wesentliches Element unserer Staats- und Verfassungsordnung und für die berufliche Bildung besonders kennzeichnend“. Weiter heißt es, der „Zeitaufwand ist an der Bedeutung der Ausbildungsordnungen für die Berufsausbildung junger Menschen und für die Sicherung eines qualifizierten Fachkräftenachwuchses der Wirtschaft zu messen. Zukunftsorientierte Ausbildung muss von den an der Berufsbildung Beteiligten mitgetragen und umgesetzt werden. Deshalb ist der Konsens der Beteiligten ein Grundpfeiler des dualen Systems“. Siehe [BIBB / Empfehlungen](#)

⁶⁸ In Frankreich wird das Ergebnis des groupe de travail zunächst der DGESCO und dem Ministerkabinett vorgelegt, anschließend der Fachkommission für Gymnasien (Commission spécialisée des lycées) und dem Obersten Bildungsrat (Conseil supérieur de l'éducation). Bei den BTS-Diplomen kommt noch eine Vorstellung des Entwurfs vor dem Nationalen Rat für Hochschulbildung und Forschung (Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche) hinzu. Quelle: Präsentation der DGESCO vom März 2025. In Deutschland wird zuerst in einer gemeinsamen Sitzung mit Sachverständigen von Bund und Ländern der Ausbildungsrahmenplan der Ausbildungsordnung für die Betriebe mit dem entsprechenden Rahmenlehrplan für die Berufsschule abgestimmt. Der Entwurf wird dann dem BIBB-Hauptausschuss zur Stellungnahme übermittelt und danach dem Koordinierungsausschuss Bund-Länder vorgelegt. Vgl.: [a2_ordnungsverfahren_ablauf.jpg \(837x649\)](#)

⁶⁹ Vgl. Anmerkung 44

⁷⁰ So Josiane Paddeu, die für das CEREQ sämtliche Novellierungen in der CPC „Industrie“ begleitet. Um allerdings eine sichere Einschätzung der durch die Reform von 2018 eingeführten verbindlichen Abstimmungen zu erhalten, wäre eine Übersicht über die Voten in den anderen CPC erforderlich.

CPC nicht in der Lage, ein neues Diplom inhaltlich zu bewerten und sie vertrauen deshalb eher darauf, dass die Experten in dem „groupe de travail“ ein gutes neues Qualifikationsprofil entwickelt haben, dem sie dann zustimmen können. Darauf deutet zumindest die Äußerung von FR 08 hin, einem Mitglied der CPC „Services aux entreprises“, wenn er auf frühere Abstimmungen blickt: „Parfois, on y connaît rien et là, on fait confiance aux professionnels (...) Donc ils nous disent (...), voilà, on les a modifié sur telle et telle chose et (nous ...) on pose des questions qui sont plus de l'ordre du bon sens » Die Expertin des CEREQ wies in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der Regel kontroverse Punkte im Laufe des Verfahrens « entschärft » (désamorcés) werden.

Auch der in Deutschland immer wieder hervorgehobene „Konsens“, der vielfach mit einer schon fast selbstverständlichen Übereinstimmung von Meinungen gleichgesetzt wird, überdeckt mitunter, insbesondere bei großen und komplexen Verfahren, dass der Weg zu einer Einigung mit mühsamen Kompromissen verbunden sein kann. Dies verdeutlicht die Novellierung der IT-Berufe, die ein Experte klar als „Kompromissprodukt“ bezeichnet hat (DE 07). Ein anderer Experte meinte zum gleichen Verfahren, dass es für ihn zwischen Konsens und Kompromiss „gar keinen Unterschied“ gebe, „weil der Kompromiss fast immer auch die Voraussetzung für den Konsens (sei). Also man hat da unterschiedliche Interessen (...) aber wir finden uns in der Mitte (DE 08)“. Der Experte fügte hinzu - und hierin dürfte die besondere Bedeutung des Konsenses in der beruflichen Bildung in Deutschland liegen -: „In dem Moment, wo einer sagt, nein, ich bin noch nicht überzeugt, dann tritt die Neuordnung nicht in Kraft. Das verpflichtet zu Argumenten, die überzeugen. Ich weiß nicht, ob man das als Vorbild für andere Bereiche nehmen könnte, das wäre sicherlich in der Politik eine Katastrophe, aber bei uns ist es sehr wirksam und sehr hilfreich. Vielleicht weil am Ende, wenn auch in anderen Nuancen, aber alle das gleiche wollen, nämlich (die) berufliche Handlungsfähigkeit (für die Auszubildenden) und wir müssen es auch wollen, das steht ja im Gesetz“.

5.2.3 Erlass- und Verbreitungsphase

In dieser dritten und letzten Phase der Neuordnungsverfahren weisen beide Berufsbildungssysteme mehrere Gemeinsamkeiten auf. Nach dem Erlass der novellierten Ordnungsmittel und ihrer Aufnahme im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe bzw. im „Répertoire national des certifications professionnelles“

(vgl. Abschnitt 4.1.1), werden in beiden Ländern verschiedene Unterstützungen und Anregungen für die Ausbildung zur Verfügung gestellt. In Deutschland sind dies vor allem sog. „Umsetzungshilfen“ zu den Ausbildungsordnungen, die in der Reihe „Ausbildung gestalten“ des BIBB publiziert werden⁷¹, sowie Umsetzungshilfen zu den Rahmenlehrplänen, die in den einzelnen Bundesländern veröffentlicht werden⁷². In Frankreich werden sog. „pädagogische Begleithefte“ („Guides d’accompagnement pédagogiques“) vom Bildungsministerium angeboten⁷³. In beiden Ländern werden die schriftlichen Hilfen von Fachleuten, die auch an der Novellierung der Ordnungsmittel beteiligt waren, maßgeblich mitentwickelt.

Neben den erwähnten Publikationen (hinzukommen noch Online-Materialien und weitere Informationsmöglichkeiten) werden sowohl in Deutschland als auch in Frankreich weitere Unterstützungen, diesmal im direkten Austausch mit der Berufsbildungspraxis, bereitgestellt.

In Deutschland werden diese Aktivitäten von den Mitgliedern des Fachbeirats wie eine selbstverständliche Fortführung der Arbeiten des Gremiums betrachtet. Eine Sachverständige nannte diesen letzten Schritt im Verfahren eine „konzertierte Aktion“ (DE 05): „Nachdem die Ausbildungsverordnung (...) durch alle Instanzen dann durchgelaufen ist, war ja unser Auftrag, wie kriegen wir jetzt bundesweit alle Unternehmen abgeholt, die IHKs, die Berufsschulen und dann haben wir eine sogenannte Roadshow gemacht“ (DE 05). „Es gab insgesamt sechs Präsenzveranstaltungen, bundesweit aufgeteilt (...) Wir sind als Gesamtteam in unterschiedlichen Konstellationen rumgefahren und haben quasi die Neuordnung dort vor Praktikern vorgestellt und die Fragen (*derjenigen...*) beantwortet, die jetzt die Neuordnung in ihren Betrieben umsetzen sollen“. Der Sachverständige DE 04 ergänzt, die Veranstaltungen dienten dazu, auf „Sachfragen einzugehen, warum ist diese Position so, wie sie da drinsteht, sodass wir also nochmal erklären konnten, wie es quasi auch zu diesem Konsens gekommen ist“. Neben den bundesweiten

⁷¹ Vgl. die Übersicht des BIBB über die vorliegenden Umsetzungshilfen: [ab21_ag_Uebersicht-Umsetzungshilfen.pdf](#).

⁷² Hierzu wurde von DE 11 kritisch angemerkt, dass die Umsetzungshilfen der Länder unterschiedlich ausfallen und dass es nun „an der Zeit (wäre), diese Landesgrenzen“ zu überwinden und sich der Frage zuwenden, „wie können wir denn diese Umsetzung gemeinsam gestalten und vielleicht auch uns gemeinsam unterstützen und auch mal schulübergreifend diese Ausbildung andeuten in ganz neuen Formaten, die ja auch sowas wie Digitalisierung und hybride Formate mit einbezieht“.

⁷³ Für den Bankensektor ist der „guide“ auf der Homepage des CRCF (Centre de ressources, Comptabilité & Finance) abrufbar ([Microsoft Word - BTS Banque - GAP sans CGE version 4-03-24.docx](#)) Das Erscheinungsbild der „guides“ ist allerdings (im Gegensatz zu den Umsetzungshilfen vom BIBB) uneinheitlich. Im Fall der IT-Berufe wurden die Informationen und Erläuterungen in Form von Präsentationen aufbereitet ([Microsoft PowerPoint - Pre sentation CIEL pour PNF v2.pptx](#))

Veranstaltungen haben Fachbeiratsmitglieder auch IHK-Konferenzen und einzelne Unternehmen besucht und über die Neuordnung informiert sowie in Verbänden Seminare durchgeführt (DE 05, DE 06). Im Bankensektor wurde im Zusammenhang mit den Veränderungen in der Prüfungsordnung mit der „Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA)“⁷⁴ über die Neuerungen diskutiert, denn „für jemanden, der auch neue Prüfungsaufgaben schreiben soll, (*ist es*) durchaus wichtig zu wissen, was sich die Koordinatoren oder die Sachverständigen oder auch die Arbeitgeber (*und*) Ausbilder dabei gedacht haben, als sie etwas neu formuliert haben“ (DE 09).

In Frankreich finden nach einer Neuordnung nationale Seminare⁷⁵ bzw. Akademie-übergreifende Seminare statt (teilweise auch online). Ziel eines Seminars im Anschluss an die Novellierung der IT-Berufe⁷⁶ war es, über die Novellierung zu informieren sowie Lehrkräfte „bei der Gestaltung von Organisationen, Lernfortschritten und Unterrichtseinheiten“ zu unterstützen und „ihnen gleichzeitig zu ermöglichen, ihre berufliche Praxis in den Bereichen pädagogische Alternanz, Kontextualisierung von Aktivitäten, Differenzierung des Lernens und Bewertung zu verbessern“⁷⁷. Auf dem Portal EDUSCOLSTI, das zum Bildungsministerium gehört, wird parallel eine Weiterbildung für Lehrer angeboten⁷⁸. Als Fazit eines akademie-übergreifenden Seminars im Bankensektor wurde hervorgehoben: Die Erfahrungen und das Fachwissen der Teilnehmer seien äußerst wertvoll gewesen, um „gemeinsam eine gemeinsame Kultur“ rund um die Neuordnung aufzubauen und „mit Zuversicht in das nächste Schuljahr zu starten“⁷⁹.

⁷⁴ Die Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) wurde 1974 von den IHKs in Bayern und Hessen als Gemeinschaftseinrichtung zur überregionalen Aufgabenerstellung gegründet. Mittlerweile haben sich dem „AkA-Verbund“ die 45 IHKs der zehn Bundesländer Bayern, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen angeschlossen

⁷⁵ Zum Beispiel das landesweite Seminar im Rahmen der Umsetzung des neuen Diploms im Bankensektor, in dem die Zertifizierungsprüfungen für den neuen BTS Banque vorgestellt wurden. Das Treffen wurde von der Leitung des groupes de travail koordiniert. Vgl. [Rénovation du BTS BANQUE - Centre de Ressources en Économie-Gestion](#)

⁷⁶ [Rénovation de la filière systèmes numériques en "Cybersécurité, Informatique et réseaux, Electronique \(CIEL\) - éducol STI](#)

⁷⁷ « Ce séminaire a pour objectif de soutenir le travail des enseignants dans la conception des organisations, des progressions et des séquences pédagogiques, tout en leur permettant de renforcer leur pratique professionnelle en matière d'alternance pédagogique, de contextualisation des activités, de différenciation des apprentissages et d'évaluation ». Vgl. <https://sti.eduscol.education.fr/seminaires/renovation-des-diplomes-de-la-filiere-cybersecurite-informatique-et-reseaux-electronique>.

⁷⁸ [Parcours de formation enseignant - CIEL - CYBERSECURITE ET VALORISATION DE LA DONNEE - éducol STI](#)

⁷⁹ « Le retour d'expérience et l'expertise des participants ont été extrêmement précieux pour co-construire une culture commune autour du nouveau référentiel et démarrer avec sérénité la rentrée prochaine ». Vgl. [Séminaire inter-académique - Rénovation du BTS Banque - Centre de Ressources en Économie-Gestion](#)

5.3 Vergleich der Akteurskonstellationen in Deutschland und Frankreich

Die Analyse der drei Hauptphasen der Neuordnungsverfahren in beiden Ländern hat bereits erkennen lassen, dass ein direkter Vergleich der beteiligten Akteursgruppen problematisch ist. Lediglich die Gruppe der Sachverständigen hat mehrere gemeinsame Merkmale. Alle anderen Gruppen weisen große Unterschiede auf, die mit den Grundzügen des jeweiligen Bildungssystems - hier das deutschen korporatistische Ausbildungsmodell, dort das französische etatistische Ausbildungsmodell - eng zusammenhängen⁸⁰. Für einen Vergleich erscheint es daher zielführender, die Akteursgruppen in beiden Ländern zunächst hinsichtlich ihrer Funktionen bzw. Rolle, die sie dabei einnehmen, in den Blick zu nehmen und in einem zweiten Schritt ihr Profil zu skizzieren. Dabei wird der Schwerpunkt des Vergleichs auf die Erarbeitungsphase der Ordnungsmittel gelegt.

5.3.1 Sachverständigengruppe: Inhaltliche Gestaltung der neuen Ordnungsmittel

Für die Entwicklung der neuen Kompetenzprofile samt Prüfungsanforderungen sind in beiden Ländern die Sachverständigen zuständig.

In **Deutschland** sind dies die sog. „Sachverständigen des Bundes“ auf der betrieblichen Seite und die „Sachverständigen der Länder“ auf der schulischen Seite. Die Sachverständigen des Bundes werden von den Koordinatoren ausgewählt und anschließend von den Spitzenorganisationen KWB und DGB für das Verfahren nominiert. Es handelt sich dabei überwiegend um Ausbilder und Ausbilderinnen sowie um Expertinnen und Experten der Personalentwicklung, oft in einer Leitungsfunktion. Dem Gremium können auch Selbstständige angehören, wie dies bei den IT-Berufen der Fall war. Die berufenen Arbeitgeber- und Arbeitnehmerexperten sind somit nicht nur Fachleute, die über fachliche Kompetenzen verfügen und durch ihre Mitwirkung im Fachbeirat einen Beitrag zum Transfer von Innovationen in die neuen Qualifikationsprofile leisten, sondern vor allem auch Expertinnen und Experten der betrieblichen Ausbildungspraxis. Die Sachverständigen der Länder sind schulische Lehrkräfte, die den Lehrstoff für den

⁸⁰ Vgl. Abschnitt 1

Berufsschulunterricht im Rahmlehrplan-Ausschuss erarbeiten⁸¹. In dem Gremium sind alle 16 Bundesländer vertreten.

In **Frankreich** gehören zur Gruppe der Sachverständigen die sog. „Professionnels“ für den beruflichen Teil der Ausbildung und die „Enseignants“ (Lehrkräfte) für den schulischen Teil. Der Begriff „Professionnels“, der auch im französischen Berufsbildungssystem nicht genau definiert ist, umfasst in der Regel betriebliche Expertise aus dem Management und der Personalabteilung, teilweise auch aus dem Bereich der Aus- und Weiterbildung, sowie Vertreter und Vertreterinnen von Arbeitgeberverbänden. Anders als in Deutschland, wo betriebliche Sachverständige in mehreren Fällen auch Mitglied einer Gewerkschaft sind, ist die Arbeitnehmerseite in den „groupes de travail“ jedoch kaum vertreten⁸². Ein weiterer Unterschied zu den betrieblichen Sachverständigen in Deutschland sind offenbar die Erwartungen, die mit der Expertise der Professionnels verknüpft werden. Sie sollen - und darauf deutet auch die Zusammensetzung des Gremiums hin - eher die Perspektive des Managements und der Personalbeschaffung einnehmen und weniger die des betrieblichen Ausbildungspersonals. Ein verantwortliches Mitglied des „groupe de travail“ für die Novellierung der IT-Berufe (FR 04) betonte: „Ich brauche jemanden, der mir folgende Frage beantworten kann: Beschreiben Sie mir, was Ihr Mitarbeiter oder Ihr Kollege am Schreibtisch neben Ihnen macht, wenn ich die Tür zur Werkstatt öffne. Ich brauche jemanden, der mir beschreiben kann, was ein Produktionslinienfahrer für elektronische Karten (dies war einer der Hauptgründe für die Initiierung der Neuordnung) macht. Er versorgt die Maschine (*oder*) er versorgt sie nicht, er überwacht, er greift ein, er repariert oder er repariert nicht“. Das könne also jemand sein, „der diesen Beruf ausübt, aber auch ein Personalverantwortlicher, der an der Personalbeschaffung beteiligt ist und somit an der Schnittstelle zu den Mitarbeitenden steht, mit denen er sich austauscht, um die Erwartungen an diese

⁸¹ Eine Sachverständige (DE 11) erläuterte, dass es im Ausschuss zunächst darauf ankam, „Lernfelder (zu) finden. Das heißt, wir haben erstmal auf den Beruf geguckt und auf die Fachrichtungen, die da entstehen sollen. (...) Und dann haben wir das gesammelt und dann haben wir versucht, das so ein bisschen zusammenzubringen zu einzelnen Bereichen, aus denen dann Lernfelder entstanden sind“.

Seit Mitte der 1990er Jahre werden die Rahmenlehrpläne nach Lernfeldern strukturiert. Lernfelder sind durch Ziel, Inhalte und Zeitrichtwerte beschriebene thematische Einheiten, die an beruflichen Aufgabenstellungen und Handlungsfeldern orientiert sind und den Arbeits- und Geschäftsprozess reflektieren (vgl. [HANDREICHUNG07-09-21.PDF](#) S. 17).

⁸² Eine Expertin (FR 03), die in dem Novellierungsverfahren in Bankensektor eine führende Rolle eingenommen hatte, verwies in diesem Zusammenhang auch auf kulturelle Unterschiede zwischen Frankreich und Deutschland: „En France ce n'est pas tout à fait la même approche culturelle“.

Stelle (*im Betrieb*) richtig einzuschätzen (*zu können*)⁸³. Aus der Perspektive eines CPC-Mitglieds ist es erforderlich, dass die Professionnels darüber hinaus die zukünftige Entwicklung der Qualifikationsprofile in der Branche in den Blick nehmen sowie eine Expertise über die berufliche Bildung im Allgemeinen miteinbringen.⁸⁴ Neben diesen Unterschieden lassen sich in den Sachverständigengruppen beider Länder auch mehrere Gemeinsamkeiten feststellen. So ist eine Reihe von Mitgliedern auch als Prüfer/-in tätig bzw. an der Erstellung von Prüfungsaufgaben beteiligt. Dies trifft sowohl auf die schulischen Lehrkräfte als auch auf die betrieblichen Sachverständigen zu. Bei Letzteren ist dies vor allem bei den deutschen Sachverständigen der Fall. In beiden Ländern lässt sich zudem konstatieren, dass die Sachverständigen-Gruppen gemischt zusammengestellt wurden⁸⁵: Sowohl aus erfahrenen Mitgliedern, die in der Regel bereits am vorherigen Novellierungsverfahren beteiligt waren, als auch aus Sachverständigen, die zum ersten Mal berufen wurden. Diese zweite Gruppe überwog zahlenmäßig jedoch klar⁸⁶.

Beeindruckend sind - und das war in den Gremien beider Länder zu vernehmen - die hohe Motivation, der Stolz und die Ernsthaftigkeit, die viele Sachverständige in ihren

⁸³ « J'ai besoin de quelqu'un qui est capable de me décrire ce que fait un conducteur de lignes de production d'une carte électronique. Il alimente la machine, il ne l'alimente pas, il supervise, il intervient, il répare ou il ne répare pas. (...) Alors, ça peut être une personne qui exerce ce métier-là, et ça peut être aussi un DRH (Bereich Personalentwicklung) qui participe aux recrutements, et donc qui est à l'interface avec les collaborateurs avec qui il échange pour bien mesurer ce qui est attendu sur ce poste de travail, et qui participe au sein de l'entreprise au processus de recrutement et qui va recevoir des personnes qui visent tel ou tel poste » (FR 04).

⁸⁴ „(II) faut que ce soit des personnes qui connaissent les métiers évidemment, mais d'une façon assez large. C'est-à-dire qu'un professionnel d'une entreprise (...) n'est pas suffisamment exhaustif (...). Donc c'est plutôt quelqu'un au sein d'une branche professionnelle » (FR 09).

Aus Sicht eines weiteren CPC-Mitglieds sollten die Professionnels, die er als „Sachants“ („Wissende“) bezeichnet, zwei Expertisen in die groupes de travail einbringen: Eine Expertise der beruflichen Bildung im Allgemeinen und eine Expertise der technischen Qualifikation: „Pour moi il y a deux types de sachant (...) Il y a la formation professionnelle parce que la formation professionnelle, on va dire, est régie par un certain nombre de règles, de codes ... (...). Et ensuite y a le sachant technique (...) (II) faut aussi des personnes qui puissent faire permettre que le titre ne soit pas juste présenté pour exister mais qui lui permette aussi d'évoluer par rapport à la technicité actuelle pour qu'il soit vraiment apte à être opérationnel » (FR 08).

⁸⁵ In den deutschen Verfahren fiel auf, dass auch sehr junge Sachverständige benannt worden waren. Der „Vorteil“ - so ein Sachverständiger, der zurzeit des Novellierungsverfahrens noch Auszubildender war - sei gewesen, dass er (aus Auszubildenden-Sicht), „nochmal einen völlig anderen Blick (auf das Verfahren) gehabt (hätte). Und ich hatte dann natürlich auch nochmal Infos von anderen Auszubildenden über mehrere Betriebe hinweg“ (DE 15).

⁸⁶ Gemischt waren auch auf der deutschen Seite die Antworten auf die Frage; wie gut sich die Sachverständigen auf die Arbeiten in den Gremien vorbereitet gefühlt haben: Einige waren mit den angebotenen Vorbereitungsmaßnahmen zufrieden, andere fühlten sich weniger gut vorbereitet. Dabei wurden die bereitgestellten Informationen, die Vorgespräche und die konstituierenden Sitzungen insgesamt gut bewertet. Es gab aber auch bei einigen die Meinung, dass eine Art „Coaching“ bzw. „Verhandlungstechnik“ (DE 04) für die anstehenden Diskussionen im Fachbeirat hilfreich hätte sein können. Ein Sachverständiger meinte hierzu: „Auch in Sachverständigensitzungen gibt es gewisse Spielregeln, die lernt man aber relativ schnell, weil man dann auch den Hinweis schon mal kriegt, während der Sitzung, dass man dann auch mal still sein darf. Auf der anderen Seite ist das ein Feld, was eigentlich fehlt, eine Vorbereitung, eine strukturierte Vorbereitung zur Rolle der Sachverständigen. Das muss man ehrlicherweise sagen“ (DE 16).

Äußerungen zu Ihrem Mitwirken in den Gremien erkennen ließen: Sie empfanden es als eine „große Ehre“ (DE 12, FR 10) bzw. eine „große Wertschätzung“ (DE 13), dass sie am Prozess beteiligt wurden; es sei „eine Auszeichnung“ gewesen (DE 06). DE 04 äußerte: „Es war eine der bereicherndsten Erfahrungen, die ich in meiner Karriere gemacht habe, weil ich ganz viel darüber gelernt habe, wie politische Prozesse ablaufen (...), wie Gesetze entstehen“, für DE 03 war es ein „Höhepunkt meiner beruflichen Laufbahn“. Einige Sachverständige betonten, dass die Neuordnungsarbeit es ihnen nochmal ermöglicht habe, über die Ausbildung bzw. den eigenen Unterricht⁸⁷ und die Prüfungspraxis zu reflektieren. FR 11 kam zu dem Schluss, dass die Novellierungsarbeit der „interessanteste Teil ihres Berufes“ gewesen sei, der Teil, der dem Ganzen einen Sinn gebe⁸⁸. Andere Sachverständige unterstrichen mit Stolz, dass sie daran mitwirken konnten, die „Berufsbildung (im IT-Bereich) „wahrscheinlich“ der „nächsten zehn Jahre“ mitzugestalten (DE 12), mit gut angelegten Berufsbildern „eine Zukunft zu schaffen und da auch eine Attraktivität zu schaffen“ (DE 14). Für DE 02 sei es spannend gewesen, an „einer Neuentwicklung aktiv mitzuwirken“, zu der man später im Lichte des Ergebnisses sagen könne, „da hat sich etwas geändert“: Der Sachverständige FR 10, der über seine Teilnahme an der Anhörung im Bankensektor „hoch erfreut“ („ravi“) war, hob ebenfalls die Gelegenheit hervor, die ein solcher Austausch bietet, um über die zukünftige Entwicklung („vision“) der Ordnungsmittel nachzudenken und diese zu besprechen.

5.3.2 Steuerungsgruppe: Organisation, Abstimmung, Beratung und Moderation

Zur **Steuerungsgruppe im deutschen Neuordnungsverfahren** gehören für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung das BIBB, die Koordinatoren und die Vertreter der Ministerien, den schulischen Teil steuert die KMK. Die Akteure verfügen über eine große Expertise hinsichtlich der Durchführung von Neuordnungsverfahren, in der Regel jedoch mit Ausnahmen der BIBB-Projektleiter über keine fachlichen Kompetenzen in dem entsprechenden Beruf bzw. Berufsfeld.⁸⁹

⁸⁷ FR 01: « C'était aussi d'avoir une réflexion sur ce que je fais avec mes élèves »

⁸⁸ « Quelle didactique, comment faire pour transmettre (les compétences professionnelles), former nos étudiants et après, réfléchir sur (...) les épreuves certificatives. Donc, c'est certainement dans mon métier la partie la plus intéressante, je trouve, la plus, et celle qui donne vraiment du sens » (FR 11)

⁸⁹ So wird von den zuständigen BIBB-Beschäftigten erwartet, dass sie über ein abgeschlossenes Hochschulstudium sowie über „Berufserfahrung und /oder eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem einschlägigen Ausbildungsberuf“ verfügen. Vgl. Hauptausschussempfehlung 130, S. 22.

Die Aufgaben des **BIBB** umfassen im Wesentlichen die Organisation und Moderation des Verfahrens sowie die Beratung der Sachverständigen.

- Im Bereich der Organisation ist die Nominierung der Sachverständigen ein zentraler Prozessschritt. Nach Erhalt der Weisung bittet die BIBB-Projektleitung die Spitzenorganisationen KWB und DGB, ihr die von den Koordinatoren ausgewählten Sachverständigen zu benennen. Weitere Abstimmungen finden mit den Koordinatoren, den zuständigen Ministerien (BMBFSFJ und BMWF) und den Ländern über die KMK statt.

- Die Beratung durch das BIBB lässt sich in zwei Kategorien einteilen:

Eine erste Kategorie von Beratung findet im Vorfeld von Neuordnungsverfahren im Rahmen der „Dauerbeobachtung eines Berufsfeldes“ statt, die nach Angaben von DE 07 die „Erhebung, Auswertung und Analyse von Daten“ beinhaltet, um die „Beteiligten über eine mögliche Neuordnung beraten zu können“, z. B. „welche Schwerpunkte eventuell neu gesetzt werden“ müssten sowie im Rahmen von Voruntersuchungen, wie dies bei der Novellierung der IT-Berufe der Fall war.⁹⁰

Eine zweite Kategorie von Beratung bilden Besprechungen zu Beginn der Verfahren zur Information der Sachverständigen. Und hier sei „die erste konstituierende Sitzung (...) immer sehr wichtig, weil man die Sachverständigen abholt, (ihnen sagt), worum geht es hier überhaupt, was ist ihre Aufgabe, was sind ihre Pflichten, was sind die Dinge, die sie beachten müssen, wie sollen sie vorgehen, also da ist ganz viel Holz drin (...) und (da sind) ganz viele Rückfragen möglich“ (DE 17).

- Von besonderer Bedeutung ist die Aufgabe der Moderation der Fachbeiratssitzungen durch die zuständigen BIBB- Mitarbeitenden, die in der Regel auch „Berufe-Verantwortliche“ genannt werden. Sie ist einerseits mit ihrer Beraterrolle verbunden (der Sachverstand der betrieblichen Experten werde - so DE 07 - „koordiniert, eingesammelt“ und umgekehrt werde mit „ihnen (besprochen), wie eine Ausbildungsordnung nach unserem Verständnis aussieht), andererseits kommt es bei der Moderation darauf an, den Diskussionsprozess zu fördern: „Wir haben die Rolle (...) auch etwas ruhigere Leute einzubeziehen. Oder wenn die Sprecher von großen Firmen, die oft sehr selbstbewusst sind, weil die eine eigene Abteilung für solche Aufgaben haben, dass die Kleineren auch Gehör finden. Also wir sollten möglichst alle abholen. Wir müssen dafür sorgen, dass die Prüfaufträge vom

⁹⁰ Eine weitere wissenschaftliche Beratung findet im Rahmen von Evaluationen neugeordneter Berufe statt.

Ministerium auch eingehalten werden und, und, und. (...) Wir müssen (manchmal) aber auch Informationen beschaffen. Also es kann sein, dass wir zwischendrin eine Expertise anfertigen zu irgendwas (... , *oder*) dass wir juristische, grundlegende Fragen nochmal klären“ (DE 17)⁹¹. Die Moderationsrolle des BIBB beschränkt sich aber nicht nur auf die offiziellen Sitzungen des Fachbeirats. Für die Zusammenarbeit spielen auch die durch die Projektleitungen organisierten informellen Treffen nach den offiziellen Sitzungen, zum Beispiel im Rahmen von gemeinsamen Abendessen, eine wichtige Rolle. Nach Einschätzung des Sachverständigen DE 14 hätten solche Abendveranstaltungen, die „Arbeit doch deutlich befruchtet. Einfach indem man gesagt hat, ach mit dem Kollegen habe ich mich unterhalten, der hat ja den und den Hintergrund. Wenn der (*im Gremium etwas erläutert*), egal von welcher Seite der benannt wurde, dann können wir dem vertrauen. Er hat es mir erklärt und das passt“. Ähnlich der Sachverständige DE 16: „Da ist es auch wichtig, dass man abends zusammen mal essen geht, um die Menschen näher kennenzulernen. Also nicht nur auf der fachlichen Basis, sondern auch zur Einschätzung des gesamten Menschen (...). Daraus entwickelt sich ein Stück Vertrauen und Respekt und auch das Zutrauen, dass alle Sachverständigen in ihren Bereichen, wenn sie was vorstellen (...), das inhaltlich richtig darstellen“. Auch für die Sachverständige DE 05 sind die in solchen Gesprächen festgestellten „Gemeinsamkeiten“ der Auslöser dafür, dass „es sich dann (*im Gremium*) auch ganz anders arbeitet“. Welche besondere Rolle das Vertrauen spielt, erläutert ein Koordinator, der nach eigenen Angaben bereits an vielen Verfahren in verschiedenen Branchen beteiligt war, folgendermaßen: „Also, die Länge eines Neuordnungsverfahrens bemisst sich auch an der Schnelligkeit, wie

⁹¹ In den untersuchten Fallstudien führte die Moderation des BIBB nach Einschätzung vieler Sachverständigen zu einer „vertrauensvollen Zusammenarbeit (...). (Diese war) sehr auf Augenhöhe. (...)“. Die Zusammenarbeit sei von „viel Respekt und Wertschätzung auch gegenüber den Wortbeiträgen Einzelner“ gekennzeichnet gewesen (DE 05). Ein Sachverständiger, der an dem komplexeren Verfahren der IT-Berufe mitwirkte, hob die gelungene Diskussionskultur hervor: „Also jeder hat den Freiraum gehabt seine Position darzustellen, aber auch insgesamt mit dem Fokus auf einen gemeinsamen Nenner zu kommen. Und das habe ich als sehr angenehm empfunden (...). Dass man eine offene und transparente Art der Kommunikation pflegt. Dass man nicht das Gefühl hat, da laufen Informationen auf Ebenen, wo man nichts mitkriegt oder nur auf Nachfrage, sondern dass es eine gemeinsame offene Kommunikation gibt“ (DE 16). Ein anderer Sachverständiger bezeichnete sowohl die Gespräche in Kleingruppen als im Plenum als „vertrauensvoll, weil die Dinge, die dort besprochen wurden, die sind auch im Kreis geblieben“ (DE 18). Dass sich alle Akteursgruppen, die die Verfahren steuerten, über den Zusammenhang von Vertrauen und offener Kommunikation bewusst waren, bestätigt folgendes Zitat eines Koordinators: „Wir haben es geschafft, durch Zusammenarbeit ein so enges Vertrauen zu haben, dass man wusste, dass alles tatsächlich jedem kommuniziert wird“ (DE 09).

Aus den Sitzungen der Rahmenlehrausschüssen konnte man ebenfalls - trotz der deutlich kleineren empirischen Datenbasis - der Eindruck gewinnen, dass auch auf der schulischen Seite ähnliche Mechanismen für die Vertrauensbildung gewirkt hatten. Die Sitzungen seien „professionell“ durchgeführt worden. Das Gremium sei „gut austariert“ gewesen. „Von Anfang an (wurde) konstruktiv“ zusammengearbeitet“. Die Gruppe, die nur aus Berufsschullehrern bestand, hätte ein „gemeinsames Interesse (gehabt), nämlich die Sache zum Erfolg zu bringen. Und das war in meinen Augen entscheidend“ (...) Es hat einfach gestimmt“ (DE 10).

man untereinander zwischen den verschiedenen Banken Vertrauen aufbauen kann. Und wenn man so viele Beteiligte hat, dann dauert es halt auch ein bisschen länger, bis das Vertrauen da ist. Aber ab dem Moment geht es dann immer schnell“ (DE 08). Die **Koordinatoren** werden arbeitgeberseitig i.d.R. durch das KWB, den Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) oder den Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) benannt, arbeitnehmerseitig durch den DGB oder durch Fachgewerkschaften. Wie die Projektleitungen des BIBB nehmen sie Aufgaben in den Bereichen Organisation und Beratung wahr.

- Schwerpunkt im Bereich der Organisation ist die Auswahl der Sachverständigen. Ein Koordinator, der sich und seine Kollegen als „Berufe-Entwickler“ bezeichnet, unterstrich in diesem Zusammenhang, dass er hier besonders auf die Teamfähigkeit der Sachverständigen achtet: „Also wenn ich die Sachverständigen im Vorfeld aussuche, (*dann schaue ich*), passt das in die Gruppe? Oder, sind das Leute, die haben so ein Ego, die können sich nicht in eine Gruppe einfühlen. Auch wenn (*der Experte*) inhaltlich noch so gut ist, dann kann ich den nicht nehmen als Sachverständigen. Es müssen Teammenschen sein, die dann auch gemeinsam an so einem Ziel arbeiten“ (DE 08).

- Die Beratungsfunktion der Koordinatoren ist unterschiedlich ausgeprägt: Sie kann beinhalten, dass man sich „zurückhält“ und „an der einen oder anderen Stelle vielleicht aus einem anderen Verfahren heraus Ideen mit einbringt, wie man (*etwas*) schon mal formuliert hat oder wo vielleicht ein Anker wäre, um Hilfestellungen zu geben. (*Denn*) den „eigentlichen Sachverstand habe ich ja gar nicht für das Verfahren“, äußerte ein Koordinator (DE 19). Wenn es jedoch grundlegende Aspekte der Ordnungsmittel betrifft, die die Sachverständigen nicht oder nur teilweise kennen, ist es die Aufgabe der Koordinatoren „zu informieren oder auch Wissenslücken zu schließen“. Denn: „Ich kann nicht davon ausgehen, dass ein Sachverständiger, der aus dem Betrieb kommt, dass der weiß, warum eine gestreckte Abschlussprüfung so wichtig ist. Da müssen wir auch gemeinsam auf den Punkt kommen, (*so*) dass wir gemeinsam dafür einstehen können“ betonte ein anderer Koordinator (DE 08).

- Die Beraterfunktion der Koordinatoren beschränkt sich allerdings nicht darauf, nur den Diskussionsprozess zu unterstützen.⁹² Es kommt vielfach auch darauf an - und

⁹² Welche Auswirkungen dies auf die Arbeit der Sachverständigen hat, beschreibt ein betrieblicher Experte wie folgt: Die Koordinatoren „müssen transparent, empathisch sein und auch praktisch untereinander. Also wenn man

das letzte Zitat deutet es schon an -, eine „konsensuelle Einigung“ über die zu erarbeitende Neuordnung herbeizuführen⁹³. Ein Koordinator umschrieb dies knapp mit folgenden Worten: „Natürlich, man kennt die Eckpunkte der anderen (Sozialpartei) und muss dann frühzeitig gucken, wo man dann Kompromisslinien oder Konsenslinien dann auch erkennen kann“ (DE 19). Das Zitat macht deutlich, dass dem Konsens immer Kompromisse vorausgehen. Dies trifft sowohl auf Neuordnungsverfahren zu, bei denen es wie im Fall der Bankkaufleute von Anfang an große Übereinstimmungen zwischen den Sozialparteien gab, als auch auf komplexe Verfahren, in denen wie bei den IT-Berufen erst tragfähige Kompromisse gefunden werden mussten. Was sich hinter dem Konsens, der im deutschen dualen Ausbildungssystem eine grundlegende Bedeutung hat⁹⁴, konkret verbirgt, erläutert ein Sachverständiger mit einem Vergleich zu Tarifverhandlungen: „In der Neuordnung der Berufsausbildung wollten wir alle gemeinsam die beste praktische Ausbildung aller Zeiten und passend zu der heutigen Situation machen. In der Tarifverhandlung geht es darum, dass die Arbeitgeber Geld sparen wollen und die Gewerkschaften für unsere Arbeitnehmer mehr Geld rausschlagen wollen oder andere Leistungen. Das heißt, da haben wir an einem Thema sehr unterschiedliche Interessen. Bei der Neuordnung (hingegen gab es) für uns, und das war glaube ich auch ein wesentlicher Faktor, ein absolut gemeinsames Zielbild, ohne Grabenkämpfe“ (DE 03). Die Bedeutung dieses gemeinsamen Ziels - das „Beste für unseren Nachwuchs“ zu erreichen (DE 05) - ⁹⁵ wurde von der ganz großen Mehrheit der Befragten in beiden Fallstudien besonders hervorgehoben.

Die Beraterfunktion erstreckt sich aber nicht nur auf die Arbeit in den Gremien, sondern auch auf die Phase danach, wenn das Ergebnis vorliegt und umgesetzt werden soll. In den Informationsveranstaltungen „bin (*ich dann*) in einer Beratungsrolle: Was ist denn am Ende rausgekommen, was steht da drin? (...). Wie müssen wir sozusagen etwas verändern? Wie muss sozusagen die Ausbildung angepasst werden? Es müssen neue Ausbildungspläne geschrieben werden, etc. Aber was müssen wir überhaupt ändern“ (DE 20)?

die Koordinatoren in den Sitzungen so erlebt, auch so wirken, dass man sich gegenseitig respektiert und die Positionen anhört, dann fährt das auf den gesamten Sachverständigenrat ab“ (DE 14).

⁹³ Die Koordinatoren werden dabei von der Projektleitung des BIBB unterstützt, worauf eine Berufe-Verantwortliche ausdrücklich hinwies: „Wir haben aber auch die Rolle, die Konsensfindung zu unterstützen“ (DE 17).

⁹⁴ Vgl. hierzu auch den Abschnitt 5.2.2

⁹⁵ Und dabei „immer“ auch „die Interessen beider Seiten“ (...) im Blick zu haben“, wie ein Koordinator unterstreicht (DE 20).

Die **Bundesministerien** haben in der Erarbeitungsphase der Ordnungsmittel vor allem eine Beraterrolle. Sie beraten den Fachbeirat in Bezug auf die Einhaltung verordnungsrechtlicher Vorgaben und vertreten die politischen Interessen der Bundesregierung. Das BMBFSFJ fungiert dabei als „Einvernehmen-Ministerium“, dessen Aufgabe vor allem darin liegt, „über die verschiedenen Verfahren hinweg Standards zu gewährleisten. Also dass Entscheidungen, die in einem Verfahren getroffen werden, auch im nächsten dann noch Gültigkeit haben“ (DE 21). Die sozialen Kompetenzen sind dabei ein Schwerpunkt. Themen wie „das Arbeiten im Team“ und „Kommunikation“, seien „übergeordnet und nicht unbedingt fachspezifisch für einen Beruf, aber eben auch so immanent wichtig für Ausbildung, dass wir dafür sorgen, dass es eben auch in jeder Ausbildungsordnung verankert ist, und die Auszubildenden das erlernen, ob jetzt in der Berufsschule oder im Betrieb“ (DE 21). Das zuständige Fachministerium, in der Regel das BMWF, ist der Verordnungsgeber: Es vertritt die fachpolitischen Interessen der Bundesregierung und achtet im Verfahren darauf, dass sich Aspekte wie „Niveau, aber auch Verordnungsfähigkeit (*und*) Verständlichkeit im richtigen Rahmen bewegen“. Eine weitere Aufgabe sei, „immer gemeinsam mit dem BIBB“, zu versuchen, „irgendwelche Unstimmigkeiten“ zwischen den Sozialpartnern oder den Ländern und den Sozialpartnern dann wieder zu bereinigen“ (DE 22)⁹⁶.

Auf der schulischen Seite übernimmt die **KMK** (genauer: das „Sekretariat der Kultusministerkonferenz“) die Betreuung und Steuerung des Rahmenlehrplan-Ausschusses. Die KMK hat hier eine organisatorische Rolle und eine Beraterfunktion, in vielerlei Hinsicht vergleichbar mit der Funktion des BIBB in Bezug auf die Leitung des Sachverständigengremiums. Nachdem der Bund-Länder-Koordinierungsausschuss „Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“⁹⁷ dem Projektantrag für eine Neuordnung zugestimmt hat, bittet die KMK die 16 Bundesländer, ihr die Lehrkräfte zu benennen, die als „Sachverständige der Länder“

⁹⁶ Im Vorfeld der Erarbeitungsphase sei es - so DE 22 - die „Funktion“ des BMWF, „den Wunsch der Sozialpartner aufzugreifen, wenn eine Neuordnung oder der Wunsch nach einem neuen Beruf aufgekommen ist, zu prüfen, ob das auch aus unserer Sicht berechtigt ist und zu prüfen, ob die Eckwerte, die die Sozialpartner sich dann schon ausgedacht hatten, ein Neuordnungsverfahren tragen könnten und dann nach der Prüfung quasi das Verfahren zu starten. Das ist (...) die Rolle des Verordnungsgebers im sogenannten Antragsgespräch, dann alles zusammenzubringen, auch die Länder damit einzubinden für die Berufsschulseite und das Verfahren dann zu starten“.

⁹⁷ Der Bund-Länder-Koordinierungsausschuss „Ausbildungsordnungen/Rahmenlehrpläne“ besteht aus Vertretern der für den Berufsschulunterricht zuständigen Ministerien aller 16 Bundesländer, des BMBFSFJ und des für den jeweiligen Ausbildungsberuf zuständigen Fachministeriums.

Mitglied im Rahmenlehrplan-Ausschuss sein werden. Geleitet wird der Ausschuss vom jeweils federführenden Bundesland⁹⁸, zusammen mit der KMK. Die vom federführenden Bundesland entsandte Lehrkraft nimmt auch an allen Sitzungen der Sachverständigen des Bundes teil⁹⁹.

Darüber hinaus hat die KMK insbesondere in der ersten und in der letzten Sitzung des Rahmenlehrplan-Ausschusses eine steuernde Funktion: Aufgrund der mangelnden Erfahrung der Sachverständigen - so ein KMK-Vertreter - müsse er sie „ja erstmal abholen und ihnen erläutern, (...) wie kommt denn überhaupt so ein Neuordnungsverfahren zustande? Wie wird denn überhaupt so ein Beruf überarbeitet und was ist jetzt ihre Aufgabe? Also die kriegen ja eine klare Vorgabe, erstens diese Abstimmung zum Ausbildungsrahmenplan (für den betrieblichen Teil der Ausbildung) zu haben, aber auch gleichzeitig die Vorgaben der Kultusministerkonferenz (...). Da gibt es auch strukturelle Vorgaben, so wie es auch auf Seiten des Bundes so eine Musterausbildungsordnung gibt, die halt genau diese Struktur haben muss, damit das Justizministerium dem Ganzen zustimmt“. In der letzten Sitzung werde dann der Rahmenlehrplan abschließend bearbeitet und abgenommen, um ihn an die zuständigen Gremien weiterleiten zu können (DE 23).

Zur **Steuerungsgruppe im französischen Neuordnungsverfahren** gehören die „Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche /L'IGESR (Generalinspektion für Bildung, Sport und Forschung)“, die « Direction générale de l'enseignement scolaire » / DGESCO (Generaldirektion für Schulbildung) sowie die „Inspecteurs d'académie“ und die Inspecteurs territoriaux“. Alle drei Akteursgruppen sind beim Bildungsministerium angesiedelt.

Im Vergleich zum deutschen Verfahren, bei dem die Akteursgruppen mit einer steuernden Funktion ein relativ trennscharfes Aufgaben- und Rollenprofil haben, ist in Frankreich der „**Inspecteur général** bzw. die „**Inspectrice générale**“ von der

⁹⁸ Jedes Bundesland ist für eine bestimmte Anzahl von Ausbildungsberufen zuständig. Im Fall der Bankkaufleute ist das Land Hessen federführend, für die IT-Berufe sind die Länder Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg zuständig.

Das federführende Bundesland entsendet nicht nur eine Lehrkraft, sondern auch einen Vertreter bzw. eine Vertreterin des Kultusministeriums oder einer Bezirksregierung, der/die dann die Gespräche im Rahmenlehrplan-Ausschuss zusammen mit der KMK betreut.

⁹⁹ Die inhaltliche Abstimmung zwischen Ausbildungsordnung und Berufsschullehrplan geht auf das gemeinsame Ergebnisprotokoll des Bundes und der Länder vom 30. Mai 1972 zurück. „Wir haben ja (dadurch) diesen Austausch, (...), dass wir Gast bei den Sachverständigenverfahren (sind), da schicken wir natürlich eine Lehrkraft aus dem federführenden Land hin. Und umgedreht, dass auch Arbeitgeber-, Arbeitnehmervertreter bei uns Gast sein können, wobei sich das eingebürgert hat, dass meistens die Projektleiter des BIBB diese Aufgabe übernehmen“ (DE 23).

Generalinspektion die zentrale Steuerungsfigur. Sie ist nicht nur in der Vorbereitungsphase, in der die „Note d’opportunité“ geschrieben wird, die treibende Kraft, sondern auch in der Erarbeitungsphase, die hier für den Vergleich der Akteurskonstellationen in beiden Ländern herangezogen wird. Dabei wird deutlich, dass die Inspecteurs généraux durch ihre zentrale Position letztendlich - wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung - sämtliche Rollen einnehmen, die für die gesamte deutsche Steuerungsgruppe festgestellt werden konnten. Die DGESCO sowie die Inspecteurs d’académie und die Inspecteurs territoriaux unterstützen sie in den einzelnen Prozessschritten. Aus Sicht von FR 07 ist der Inspecteur général /die Inspectrice générale eine „Schlüsselperson“, die die „Arbeiten leitet und den Ton angibt“¹⁰⁰, und der für das Ganze Verfahren verantwortlich ist, wie die CEREQ-Expertin betont.

Ein wesentliches Aufgabengebiet der Inspecteurs généraux nach Erhalt der Weisung zur Durchführung eines Neuordnungsverfahrens ist die Besetzung des „groupe de travail“. Hierzu wählen sie zunächst - je nach Niveau des Diplomes - die zuständigen Inspecteurs aus. Dabei achten sie vor allem darauf, dass die drei bis vier ausgewählten Inspecteurs aus verschiedenen Regionen Frankreichs kommen. Zusammen benennen sie anschließend die schulischen Lehrkräfte („Enseignants“). Auch hier gilt das Prinzip, dass bei der Auswahl der schulischen Sachverständigen möglichst mehrere Regionen berücksichtigt werden, damit das Land in der Breite repräsentiert wird¹⁰¹.

Komplexer verläuft allerdings die Suche und Benennung von betrieblichen Experten und Fachleuten aus den Branchen und Verbänden („Professionnels“). In den im Forschungsprojekt untersuchten Fällen wurden zwei sehr unterschiedliche Vorgehensweisen sichtbar: Im Fall der Novellierung des BTS-Banque waren die Professionnels nicht bereit, an den Sitzungen des „groupe de travail“ teilzunehmen. Die beiden zuständigen Inspecteurs généraux (im Laufe des Verfahrens hatte es auf dieser Position einen Wechsel gegeben) organisierten daraufhin mit den Inspecteurs d’académie zwei Online-Anhörungen, um mit möglichst vielen Professionnels über

¹⁰⁰ FR 07 : « c’est quelqu’un de clé. C’est lui (elle) qui conduit les travaux et qui donne le ton ».

¹⁰¹ Im Fall der Bankkaufleute wurden u. a. „zwei Lehrkräfte aus der Akademie Montpellier, zwei aus Bordeaux, eine Lehrkraft aus Versailles, zwei Lehrkräfte aus Lille, eine Lehrkraft aus Lyon, eine Lehrkraft aus der Akademie von Reims, eine Inspektorin aus Toulouse und ein Inspektor aus Rennes“ in den Groupe de travail berufen. Ziel war es eine gute Repräsentanz zu haben ». « En fait (c’est) l’idée d’avoir une bonne représentation » (FR 03)

notwendige Modernisierungen des BTS Banque zu diskutieren¹⁰². Anders der Fall der IT-Berufe: Hier konnte der Inspecteur général vor allem mit der Hilfe des Verbandes, der die Initiative für eine Neuordnung ergriffen hatte, sowie mit der Unterstützung der DGESCO und der zuständigen CPC Fachleute aus der Praxis gewinnen. Mehrere von ihnen gehörten der Gruppe an, die die „note d’opportunité“ erstellt hatte. Nach Einschätzung eines Inspecteur général sei es „extrem schwierig“, Professionnels zu gewinnen, die ein-zwei Tage lang an den Neuordnungsarbeiten im „groupe de travail“ mitwirken können. „Manchmal kommen sie zur ersten Sitzung. Bei der zweiten ist es schon schwieriger (...). Ich verstehe ihre Einschränkungen und ihre Zwänge. Aber, in die Zukunft zu investieren, heißt in die Ausbildung zu investieren“, betonte der Inspecteur général (FR 04)¹⁰³.

Die Inspecteurs généraux haben darüber eine Beraterfunktion, bei der sie von der **DGESCO**, die die Sitzungen des „groupe de travail“ organisiert, und den **Inspecteurs d’académie** und den **Inspecteurs territoriaux** unterstützt werden. Sie beraten die Sachverständigen beim Aufbau und der Formulierung der référentiels und achten darauf, dass aktuelle bildungspolitische Ziele (FR 03) (wie z. B. Kompetenzorientierung, Nachhaltigkeit, Einbeziehung der Belange von Menschen mit Behinderung) dabei berücksichtigt werden¹⁰⁴.

Die Moderation der Diskussionen in den „groupes de travail“ teilen sich die Inspecteurs généraux mit den Inspecteurs d’académie bzw. Inspecteurs territoriaux. Da die Inspecteurs généraux laut CEREQ-Expertin nicht an allen Sitzungen des Gremiums teilnehmen, obliegt den Inspecteurs die kontinuierliche Betreuung der „groupes de travail“. Fast alle Inspecteurs d’académie und Inspecteurs territoriaux

¹⁰² Für einige Professionnels war der Austausch - trotz der besonderen Umstände – dennoch fruchtbar. Vgl. Abschnitt 5.3.1

¹⁰³ « Le constat que je pose, c’est qu’il est encore aujourd’hui extrêmement difficile de réunir des professionnels, d’avoir des professionnels qui peuvent venir un jour parfois deux jours pour travailler sur un groupe de travail (...) parfois ils viennent à la première réunion, puis la deuxième, c’est un peu plus difficile. Franchement, je crois que c’est la difficulté principale. Je ne jette pas la pierre, je comprends aussi les contraintes qui sont les leurs. Mais en même temps, investir sur l’avenir, c’est investir sur la formation » FR 04 :

Ein Vertreter auf der Arbeitgeberseite in den CPC bestätigt die Schwierigkeit, Professionnels zu motivieren, an Novellierungsarbeiten in den groupes de travail teilzunehmen: « On a beaucoup, beaucoup de mal à motiver des professionnels » (FR 12). (Siehe auch Abschnitt 5.2.2)

¹⁰⁴ Die Inspecteurs généraux haben auch eine Beraterfunktion in der Vorbereitungsphase, wenn die note d’opportunité formuliert wird. Dies sei dann der Fall, wenn die Initiative für eine Neuordnung aus einer Branche kommt. Dann bestehe die Rolle des Inspecteur général darin, „Fragen zu stellen“. Zum Beispiel, „okay, ich verstehe diesen Bedarf, aber in diesem Abschluss, in diesem Studiengang gibt es auch andere Bereiche als Elektronik. Wie können also die Bedürfnisse, die in all diesen Bereichen bestehen können, in Ihrer note d’opportunité berücksichtigt werden?“ (Mon rôle a été de renvoyer des questions. Peut-être des questions qu’elle ne se serait pas posée, parce qu’elle avait une entrée qui était un besoin lié à l’électronique, mais je leur renvoyais le fait que « d’accord, j’entends ce besoin-là, mais il y a dans ce diplôme-là, dans cette filière-là également d’autres champs que ceux de l’électronique. Donc, comment intégrer et comment prendre en compte les besoins qui peuvent exister sur l’ensemble de ces secteurs-là dans votre note d’opportunité ? » (FR 04).

sind selbst früher als Lehrkraft tätig gewesen, in vielen Fällen unterrichteten sie sogar den Fachbereich, in dem das entsprechende Diplôme novelliert wurde. Eine weitere Gemeinsamkeit der Sachverständigen auf schulischer Seite war die Tatsache, dass sich viele Lehrkräfte persönlich kannten und mit den jeweiligen Arbeitsweisen vertraut waren. Eine Enseignante (FR 02) im Neuordnungsverfahren im Bankensektor äußerte, die Gruppe habe gut funktioniert, „weil wir es gewohnt sind, zusammenzuarbeiten, weil wir auf die gleiche Weise arbeiten und weil wir keine Angst (hatten), uns gegenseitig unsere Meinung zu sagen. Der Austausch war konstruktiv“.

Verglichen mit den deutschen Neuordnungsverfahren, in denen die Kooperation der Akteure - sowohl in komplexen als auch in unkomplizierten Verfahren - auf der Grundlage von Verhandlungen und Kompromissen beruht - mag die hier schon fast familiäre Arbeitsatmosphäre im „groupe de travail“¹⁰⁵ auf den ersten Blick verwundern. Berücksichtigt man jedoch den Umstand, dass im französischen Verfahren zur Novellierung des Diplôme BTS banque keine Vertreter aus Unternehmen am Tisch saßen, ist dies weniger überraschend. Darauf deuten auch erste Erkenntnisse aus dem französischen Verfahren zur Novellierung der IT-Berufe hin, in dem die Akteurskonstellation eine andere war. So waren im groupe de travail für die IT-Berufe neben den Lehrkräften auch Experten aus Verbänden und Betrieben beteiligt und einer Verbandsvertreterin zufolge wurde dort zeitweise hart verhandelt: „Die Einigung (bei einem der Diplôme) zwischen den Fachleuten (aus der Praxis) und dem Bildungsministerium war schwierig zu erreichen, aber letztendlich haben alle (Beteiligten) Kompromisse gemacht und eine Lösung gefunden. Und das, obwohl es einige Schwierigkeiten und heftigen Widerstand gab“. „Für alle Seiten“ (sei) eine „vorteilhafte Einigung“ erzielt worden. Die Expertin fügte hinzu, hier träfen „zwei verschiedenen Welten“ (deux mondes différents) aufeinander. Eine offene Haltung zum Kompromiss sei daher selbstverständlich. Bemerkenswert an der Feststellung der Expertin, die sicherlich durch weitere empirische Untersuchungen erst noch bestätigt werden muss, ist offenbar die Tatsache, dass sich in den französischen Verfahren eher der Staat und die Arbeitgeberseite gegenüber zu

¹⁰⁵ Für FR 02 trug die Zusammenarbeit in dem Verfahren gar Züge einer „kleinen Familie. « J'ai vraiment adoré le travail qu'on a fait et l'équipe que nous formions. Bon (...) on l'a déjà dit plusieurs fois. (...) le BTS Banque, c'est une petite famille“

stehen scheinen, und nicht wie in Deutschland Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen.

6 Schlussbetrachtung

Vorteile der international vergleichenden Berufsbildungsforschung

Das Forschungsprojekt hat den Wert von international vergleichenden Untersuchungen bestätigt. Zum einen ist es aus deutscher Sicht wichtig - besonders mit Blick auf die EU – umfangreiche Kenntnisse über die Berufsbildungssysteme anderer europäischer Länder zu gewinnen. Es ermöglicht nicht nur „Entstehungsbedingungen und Funktionalitäten“¹⁰⁶ der Systeme besser zu verstehen, sondern auch zu erfahren, inwieweit andere Staaten ebenfalls effiziente Lösungsansätze für Herausforderungen in der Bildung entwickeln, die gegebenenfalls den eigenen nationalen Diskurs bereichern können. Zum anderen erfordern vergleichende Betrachtungen, das eigene Berufsbildungssystem intensiver zu reflektieren, über dessen Vor- und Nachteile nachzudenken, mitunter Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Solche Erwägungen werden im beruflichen Alltag, in dem man selbst als Teil des Systems agiert, selten angestellt. Im Austausch mit Kooperationspartnern aus anderen Ländern, die andere Traditionen und einen anderen kulturellen Hintergrund haben und dadurch auch in anderen Kategorien denken, ist dies jedoch geboten. Der große Vorteil dieser „Spiegelung des (uns schon länger) Bekannten im Fremden“¹⁰⁷ ist die Schärfung des Blicks für das eigene Berufsbildungssystem. Dadurch fallen dem Betrachter nicht nur die Unterschiede der untersuchten Länder auf, sondern vor allem auch die Merkmale, die das eigene System kennzeichnen.

Besseres Verständnis für das französische Berufsbildungssystem

Die Vergleichsstudie hat vertiefte Einblicke in den Neuordnungsbereich in Frankreich ermöglicht. Es stellt sich dabei die Frage, ob die durch die Reform von 2018 eingeleiteten Änderungen, wie die Stärkung der Sozialparteien bei der Neuordnung der „Diplômes professionnels“, von grundsätzlicher Natur sind, oder ob sie weniger Wirkung entfalten werden als erwartet, weil die Beharrungskräfte im Land zu stark

¹⁰⁶ GEORG 1997, S. 164

¹⁰⁷ VON MÜNCH 1997, S. 180

sind.

Die Frage kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt seriös nicht beantwortet werden. Denn Reformen benötigen Zeit (das hat auch das deutsche Beispiel mit dem Berufsbildungsgesetz im Jahr 1969 gezeigt) und es bedarf dazu weiterer umfangreicher empirischer Untersuchungen. Allerdings ist deutlich geworden, dass in Frankreich ein intensiver Diskussionsprozess begonnen hat. Zentrale Aspekte sind dabei u. a. die breite Erkenntnis über die Notwendigkeit, mehr Sachverständige aus der Praxis und den Branchen („Professionnels“) für die Modernisierung der Diplômes professionnels zu gewinnen, Wege zu finden, wie die Sachverständigen motiviert werden können, kontinuierlich an den Sitzungen der „groupes de travail“ teilzunehmen sowie das Erfordernis, Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen für die Akteure zu entwickeln.

Das Konsensprinzip im Neuordnungsbereich in Deutschland

Eines der Elemente im deutschen Berufsausbildungssystem, das in der Regel schon fast selbstverständlich im Neuordnungsbereich als Erfolgsfaktor herausgestellt wird, jedoch bisher kaum näher beleuchtet wurde, ist das Konsensprinzip. Der Vergleich mit Frankreich konnte zeigen, dass dieses Prinzip (aus kulturellen und historischen Gründen) nicht nur ein gesellschaftliches Leitbild für die meisten Aushandlungsprozesse in Deutschland darstellt. In der beruflichen Bildung hat das Konsensprinzip darüber hinaus eine konstitutive Bedeutung, besonders im Bereich der Neuordnung von Ausbildungsberufen. Dies drückt sich in erster Linie darin aus, dass die Agierenden, die unterschiedliche Interessen haben, nicht nur einen Kompromiss erzielen, sondern in den meisten Fällen auch eine Einigung erreichen, die alle mittragen können. Die Basis dieser konsensuellen Einigung ist das gemeinsame Ziel, die bestmögliche Berufsausbildung zu entwickeln, zum Wohl der Jugendlichen und der Unternehmen.

Die beiden wichtigsten Mechanismen, die den „permanenten Kompromissbildungsprozess“¹⁰⁸ unterstützen, sind das eingesetzte Verfahren sowie das gegenseitige Vertrauen. So wird bei den Neuordnungsverfahren in Deutschland schon bei der Erstellung der Eckwerte darauf geachtet, den Weg für eine Einigung zu ebnen. Ziel ist es, im Antragsgespräch im Fachministerium möglichst keine

¹⁰⁸ So der Titel einer Analyse von Philipp GONON und Lea ZEHNDER über das Berufsbildungssystem in der Schweiz (2016). Dies lässt sich nach unserer Überzeugung auch auf Deutschland übertragen.

Prüfaufträge an das Sachverständigengremium zu geben, um dort Kompromiss- und Konsensfindung zu erleichtern. Der zweite entscheidende Mechanismus für die Kompromissbildung ist der Aufbau von Vertrauen. Und dieses Vertrauen - das hat das Forschungsprojekt deutlich gemacht - hat mehrere Grundlagen:

- Es basiert auf Netzwerken, verbunden mit institutionellen und informellen Dialogformaten, wodurch sich mehrere Agierende bereits gut kennen, sowohl persönlich als auch mit Blick auf Standpunkte zu inhaltlichen Fragen der Berufsbildung,
- es ist ein Vertrauen, das auf gemeinsamen Werten und ähnlichen Erfahrungen (in erster Linie aus der Ausbildungspraxis) fußt. Dies ist besonders wichtig, wenn Beteiligte zum ersten Mal an Neuordnungsverfahren teilnehmen, und
- es ist ein Vertrauen, das durch die Atmosphäre, die Transparenz und den respektvollen Umgang in den Verfahren gebildet und gestärkt wird.

Beide Mechanismen sind für eine effiziente Neuordnung von Ausbildungsberufen von zentraler Bedeutung.

Literaturverzeichnis

- BENZ, Artur: Politik in Mehrebenensystemen, Wiesbaden 2009
- BENZ, Artur / LÜTZ, Susanne / SCHIMANK, Uwe / SIMONIS, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Einleitung der Herausgeber. Wiesbaden 2007, S. 9 - 25
- BIBB (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024, Bonn 2024
- BIBB (Hrsg.): Fortbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2023
- BIBB (Hrsg.): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. Bonn 2023
- BIBB (Hrsg.): Prüfungen in der dualen Berufsausbildung, Bonn 2017
- BONOLI, Lorenzo / VORPE, Jackie: Regulierung und Autonomie der Akteure im Schweizer Berufsbildungssystem aus historischer Perspektive. In: BREMER, Helmut / DOBISCHAT, Rolf / MOLZBERGER, Gabriel (Hrsg.): Bildungspolitiken. Bildung und Arbeit. Wiesbaden 2022, S. 127 - 146
- CAILLAUD, Pascal: Les partenaires sociaux, acteurs de la certification professionnelle. BREF 395 / 2020
- CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE: Berufliche Erstausbildung: Ist Deutschland ein Modell für Frankreich? Paris 2013
- CEREQ: ÉCHANGES 17/2021. La réforme des instances de certification, Marseille 2021
- CEREQ : Transformer le lycée professionnel, Marseille 2022
- CONEIN, Stephanie / HACKEL, Monika / BRETSCHNEIDER, Markus: Kontinuität und Wandlungsfähigkeit dualer Berufsbilder – der Beitrag der Ordnungsarbeit. In: BWP 1/2021, S. 53 – 57
- DIEF, Jean-Paul: Le secteur bancaire en France, Clermont-Ferrand 2003 (unveröffentlichtes Manuskript)
- DOHMEN, Caspar: Die Finanzkrise von 2007/2008 und ihre Folgen, Bonn 2024
- EULER, Dieter: Die deutsche Berufsausbildung - ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? ZBW, 109. Band, Heft 3 (2013a), S. 321 – 331

EULER, Dieter: Das duale System in Deutschland - Vorbild für einen Transfer in Deutschland? Eine Studie im Auftrag der Bertelmann Stiftung. Gütersloh 2013b

FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Gewerkschaftsmonitor Frankreich. Berlin 2024

GEORG, Walter: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005, S. 186 – 193

GEORG, Walter: Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: ARNOLD, Rolf / DOBISCHAT, Rolf / OTT, Bernd (Hrsg.); Weiterungen der Berufspädagogik. Stuttgart 1997, S. 153 - 166

GILBERT, Dirk Ulrich: Entwicklungslinien der ökonomischen Vertrauensforschung. In: Vertrauen - zwischen sozialem Kitt und der Senkung von Transaktionskosten (Online), Karlsruhe 2010, S. 169 - 197.

GIRAUD, Olivier: Les idées dans l'analyse de l'action publique en France et en Allemagne entre traditions étatiques et traditions intellectuelles. Les sciences sociales à l'épreuve de l'action : le savant, le politique et l'Europe. Éditions de la MSH, 2004, S. 145 - 174

GONON, Philipp: Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen: Eine internationale Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, (2016) 3, S. 307 – 322

GONON, Philipp / DEISSINGER, Thomas: Towards an international comparative history of vocational education and training. In: Journal of Vocational Education & Training (73:2), 2021, S. 191-196

GONON Philipp / ZEHNDER, Lea: Die Berufsausbildung der Schweiz als permanenter Kompromissbildungsprozess. IN: SEIFRIED, Jürgen / SEEGER, Susan / ZIEGLER, Birgit (Hrsg.): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, 2016

GREINERT, Wolf-Dietrich: Berufsqualifizierung in Europa - ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle. Baltmannsweiler 2017

GREINERT,, Wolf-Dietrich: Die europäischen Berufsausbildungs“systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: CEDEFOP (Hrsg.): Berufsbildung Nr. 32, Europäische Zeitschrift. Thessaloniki 2004, S. 18- 26

HACKEL, Monika: Berufliche Handlungsfähigkeit und Kompetenzorientierung: Entwicklungswege und Diskurse in der beruflichen Bildung. Bonn 2021. In:

BELLMANN, Lutz / BÜCHTER, Karin / FRANK, Irmgard / KREKEL, M. Elisabeth / WALDEN,

Günter (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Bonn 2021, S. 169 – 184

KOGUT-KUBIAK, Françoise: Le Point sur : Diplômes ...Mode d'emploi, 2021

LANGTHALER, Margarita: Policy Transfer im Bildungswesen mit einem Fokus auf den Transfer des dualen Lehrlingssystems im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit. Wien 2017

LE BIANIC, Thomas / VERDIER, Eric: Le dispositif français de formation professionnelle à l'épreuve des modèles allemands et britanniques. Laboratoire d'économie et sociologie du Travail (LEST), 2000

LORIG, Barbara / SCHREIBER, Daniel / BRINGS, Christin, PADUR, Torben, WALTHER, Nicole: Konzept zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen, Ausgabe Nr. 20 / Juni 2010

MARTINOT, Bertrand : L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes. Plan d'action pour la France tiré de la réussite allemande. Institut Montaigne. Paris 2015

MÖBIUS Martine / VERDIER, Eric : La construction des diplômes professionnels en formation initiale. In: Revue internationale d'éducation de Sèvres, 22/1999

MÜNCH, Joachim: Berufsausbildung in Deutschland, Japan und den USA – Systemvarianten. In: ARNOLD, Rolf / DOBISCHAT, Rolf / OTT, Bernd (Hrsg.); Weiterungen der Berufspädagogik. Stuttgart 1997, S. 179 - 187

NEUBERGER, Oswald: Vertrauen vertrauen? Misstrauen als Sozialkapital. In: GÖTZ, Klaus: (Hrsg.): Vertrauen in Organisationen. München und Mering 2006, S. 11 – 55

OFFE, Claus: Wie können wir unseren Mitbürgern vertrauen? In: HARTMANN, Martin / OFFE, Claus (Hrsg.): Vertrauen. Die Grundlage des sozialen Zusammenhalts. Frankfurt 2001, S. 241 -294

OFFE, Claus: Korporatismus als System nichtstaatlicher Steuerung. In: Geschichte und Gesellschaft 10, 1984, S. 234 - 256

PHILLIPS, David / OCHS, Kimberly: Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices. In: Comparative Education Volume 29 no. 4 November 2003 pp. 451 - 461

PILZ, Matthias: Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 6, S. 761 – 782

QUERE, Louis: La structure cognitive et normative de la confiance. In : CAIRN.INFO 2001, S. 125 - 152

SAUTER, Edgar: Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, Bielefeld 2005, S. 61 – 67

SCHAD-DANKWART, Inga et al.: Identifikation von ordnungsrelevanten Indikatoren für den Aufbau einer systematischen berufsbezogenen Dauerbeobachtung. Zwischenbericht des BIBB-Forschungsprojekts 2.2.386, Bonn 2023

SCHIMANK, Uwe: Elementare Mechanismen. In: BENZ, Artur / LÜTZ, Susanne / SCHIMANK, Uwe / SIMONIS, Georg (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden 2007. S. 29 - 44

SCHIMANK, Uwe / LANGE, Stefan: Gesellschaftsbilder als Leitbilder politischer Steuerung. In: GÖRLITZ Axel / BURTH, Hans-Peter (Hrsg.): Politische Steuerung in Theorie und Praxis, Baden-Baden 2001, S. 221 - 246

SCHMIDT, Hermann: Bleibt die Duale Ausbildung Kernbestandteil des deutschen Berufsbildungssystems. In: BIBB (Hrsg.): „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“. Bonn 2005, S. 15 – 40

SCHWARZ, Henrik: Voruntersuchung IT-Berufe. Kurzbericht mit Empfehlungen zur Novellierung der dualen IT-Berufe Fachinformatiker/-in, IT-System-Elektroniker/-in, IT-System-Kaufmann/-frau und Informatikkaufmann/-frau, Bonn 2016

STATISTISCHES BUNDESAMT: Berufliche Schulen und Schulen des Gesundheitswesens. Berufsbezeichnungen. Schuljahr 2023/2024. Ergänzung zur Datenbank GENESIS-Online, 2024

STOCKMANN, Reinhard: Systematic Evaluation Analysis als Instrument der Wirkungsevaluation. In: STOCKMANN, Reinhard / ERTL, Hubert (Hrsg.): Evaluation und Wirkungsforschung in der beruflichen Bildung. Bonn 2021, S. 11 – 24

STREECK, Wolfgang / HILBERT, Josef, KEVELAER VAN, Karl-Heinz / MAIER, Friedericke / WEBER, Hanjo: Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung. Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin 1987

ULMER, Philipp: Die Novellierung der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009: Ein Paradigma für Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung? Bonn 2019

WEISS, Reinhold: Berufsbildungsforschung und Berufsbildungsdialog. In: RAUNER, Felix / GROLLMANN, Philipp: Handbuch Berufsbildungsforschung, 3. Aufl., Bielefeld 2018, S. 83 - 90

WIEMANN, Kristina / PILZ, Matthias: Welche Faktoren beeinflussen die Übertragung dualer Ausbildungsplätze ins Ausland? In: ZBW, Band 115, 2019, S. 420 – 446

WINKLER, Florian / ZINKE, Gert: Das Verhältnis von Berufsbildungsforschung und Ordnungsarbeit am Beispiel der industriellen Elektroberufe: zwischen empirisch-analytischer Logik und normativer Wahrheit. In: RÖDEL, Bodo / ERTL, Hubert / LIEBSCHER, Sandra (Hrsg.): Berufsbildungsforschung Rezeption – Translation – Transfer. Bonn 2025, S. 131 – 150

ZANETTI, Véronique: Spielarten des Kompromisses. Berlin 2022