Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB

Forschen
Beraten
Zukunft gestalten

Forschungsprojekt 4.2.381

Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System

Abschlussbericht

Henrik Schwarz
Markus Bretschneider
Jörg Schröder
Robin Weber-Höller (Projektsachbearbeitung)
Sandra Rak (Projektsachbearbeitung)
Niels Christ (Auszubildender)

Laufzeit: I/2012 – IV/2014

Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 - 2426
Fax: 0228 / 107 - 2993
E-Mail: schwarz@bibb.de

Bonn, Januar 2015

www.bibb.de

Inhaltsverzeichnis

Das Wichtigste in Kürze **4**

1 Ausgangssituation **5**

1.1 Ausbildungsberufe als Konstrukte zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem 5

1.2 Reform der Berufsbildung 5

1.3 Formen der Strukturierung von Ausbildungsberufen 7

1.4 Konzeptionelle und begriffliche Unschärfe 9

1.5 Entwicklung von Ausbildungsberufen 11

1.6 Keine expliziten Grundsätze für Differenzierungen 13

1.7 Heuristik zur Strukturierung von Ausbildungsberufen 14

2 Projektziele, forschungsleitende Annahmen und Forschungsfragen **15**

2.1 Projektziele 15

2.2 Theoriebezug 15

2.3 Forschungsleitende Annahmen 18

2.4 Forschungsfragen 19

3 Methodische Vorgehensweise **20**

4 Ergebnisse **22**

4.1 Strukturmodell-Berufedatenbank 22

4.2 Strukturmodelle im Überblick 22

4.3 Begründungen von Strukturmodellen 26

4.4 Praxistauglichkeit von Strukturmodellen 28

4.5 Fachrichtungen 37

4.5.1 Steckbrief 37

4.5.2 Details 38

4.6 Schwerpunkte 54

4.6.1 Steckbrief 54

4.6.2 Details 55

4.7 Wahlqualifikationen 65

4.7.1 Steckbrief 65

4.7.2 Details 66

4.8 Einsatzgebiete 77

4.8.1 Steckbrief ... 77
4.8.2 Details ... 78
4.9 Berufsgruppen und Differenzierungen ... 88
4.10 Kompetenzorientierung und Differenzierungen ... 89

5 Empfehlungen und Schlussfolgerungen ... 92

5.1 Begriffe bestimmen ... 92
5.2 Strukturmodelle stärker strukturieren ... 93
5.3 Auf Schwerpunkte verzichten? ... 95
5.4 Differenzierungen in Prüfungszeugnissen benennen ... 95
5.5 Entscheidungsgrundlagen verbreitern ... 95
5.6 Heuristik der Strukturmodellentscheidungen ... 96
5.6.1 Schritt 1: Qualifikationsbedarfsanalyse ... 97
5.6.2 Schritt 2: Analyse des Differenzierungsbedarfs ... 98

6 Forschungsdesiderate und weiterführende Arbeiten ... 103

6.1 Verstetigung der Strukturmodell-Berufedatenbank ... 103
6.2 Weiterführende Arbeiten ... 104

7 Zielerreichung ... 105

8 Ausblick und Transfer ... 106

8.1 Veröffentlichungen ... 106
8.2 Vorträge und Präsentationen ... 107

Anhang ... 108

Literaturverzeichnis ... 109

Abbildungsverzeichnis ... 113

Tabellenverzeichnis ... 113

Strukturmodell-Berufedatenbank ... 115

Interview-Leitfaden ... 118

Stichprobenplan ... 121

Projektbeirat ... 125

Das Wichtigste in Kürze

Für Differenzierungen innerhalb von anerkannten Ausbildungsberufen gibt es eine Reihe unterschiedlicher Strukturmodelle wie Fachrichtungen, Schwerpunkte oder Wahlqualifikationen, durch die Ausbildungsinhalte alternativ gewählt und/oder kombiniert werden können. Abgesehen von wenigen durch das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) vorgegebenen Rahmenbedingungen gibt es jedoch keine expliziten Regeln für die Strukturierung von anerkannten Ausbildungsberufen. Im Laufe der Entwicklung, Modernisierung, Zusammenfassung und Aufhebung von Ausbildungsberufen haben sich auch die Strukturmodelle seit den 70er Jahren verändert und dahingehend ausdifferenziert, dass sie im Hinblick auf die Verankerung in der Verordnung, Beginn, Umfang oder Prüfungsrelevanz eine große Variationsbreite aufweisen.

Das im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) durchgeführte Forschungsprojekt zur „Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System“ verfolgte das Ziel, auf Basis einer Analyse der Begründungen von Strukturmodellen und ihrer Tauglichkeit in der Praxis eine systematisierende (Neu-)Betrachtung der Strukturierungsformen von ehemaligen und aktuellen Ausbildungsberufen vorzunehmen.

Dazu wurden auf Basis einer Rekonstruktion der quantitativen Verteilung von Strukturmodellen und ihrer begrifflichen und konzeptionellen Definition die Entscheidungskriterien für die Wahl von Strukturmodellen identifiziert und analysiert. Hierzu wurden Literatur- und Dokumentenanalysen sowie Interviews und Einzelfallanalysen durchgeführt. Die Ergebnisse der Analyse sind in die Entwicklung einer Entscheidungsheuristik eingeflossen, die anhand transparenter Entscheidungskriterien und -prozesse einen Beitrag zur Professionalisierung und Qualitätssicherung der Ordnungsverfahren zur Modernisierung bestehender oder Entwicklung neuer Ausbildungsberufe leisten soll.

Die gewonnenen Erkenntnisse unterstützen die Sozialpartner bei der Erarbeitung und Abstimmung von Eckwerten und erweitern das Beratungsangebot des BIBB bei der Entwicklung und Strukturierung von Ausbildungsberufen.

Darüber hinaus liefern die Ergebnisse Ansatzpunkte für weitere Forschungsarbeiten zu Verknüpfungen und Übergängen innerhalb und zwischen Ausbildungsberufen, beispielsweise im Hinblick auf Berufsgruppen, Zusatzqualifikationen oder Durchlässigkeit.

1 Ausgangssituation

1.1 Ausbildungsberufe als Konstrukte zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

In den deutschsprachigen Ländern gelten Beruf und Beruflichkeit als strukturierendes Prinzip zur Organisation von Austauschprozessen auf dem Arbeitsmarkt. Berufe bieten die Möglichkeit zur „Allokation von Humanressourcen im Rahmen beruflich-funktionaler Arbeitsorganisation“ (JACOB/KUPKA 2005). Neben der ökonomischen Bedeutung des Berufes als „Arbeitsvermögen“ und als Kristallisationspunkt beruflicher Identität verbinden sich mit dem Berufsprinzip weitere psychologische und emanzipative Dimensionen (vgl. DOSTAL u.a. 1998; DOSTAL 2006; LAUR-ERNST 2002).

Die Ausbildungsberufe des dualen Systems konzentrieren die Anforderungen aus einer Vielzahl von möglichen Erwerbstätigkeiten[1] innerhalb eines einheitlichen, hinreichend konkreten und gegenüber anderen Berufen abgegrenzten Qualifikationsprofils. Die Ausbildung in 328 (2014) bundeseinheitlich geregelten Ausbildungsberufen orientiert sich an dem Ziel einer „beruflichen Handlungsfähigkeit“, die die „Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt (…)“ sowie den „Erwerb der erforderlichen Berufserfahrung zu ermöglichen“ hat (vgl. §1 Absatz 3 BBiG). Genügend breite, Einzeltätigkeiten zusammenfassende Berufsprofile sowie die Verbindung von fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen sind die Grundlagen für selbstständiges Weiterlernen und das Übertragen erworbener Fähigkeiten auf neue Einsatzbereiche.

Dieses auf dem Berufskonzept fußende duale System der Berufsausbildung, in dem die Mehrheit der Jugendlichen ausgebildet wird, ist seit den 70er Jahren immer wieder Gegenstand der Kritik. Lehrstellenmangel, mangelnde Ausbildungsbereitschaft und -fähigkeit der Betriebe, ein wachsendes Übergangssystem unversorgter Ausbildungsplatzbewerber/-innen, mangelnde Flexibilität bzw. Überregulierung sind einige der Kritikpunkte in der Diskussion über die „Krise des dualen Systems“[2].

1.2 Reform der Berufsbildung

Ein erster Schub für die weitere Ausdifferenzierung von Modellen zur Strukturierung von Ausbildungsberufen resultierte aus dem im April 1997 von der Bundesregierung beschlossenen „Reformprojekt Berufliche Bildung“, das die berufliche Bildung „noch flexibler, differenzierter sowie offener gegenüber dem Wandel in der Arbeitswelt und somit zukunftsfest“ (BMBF 1998, S. 2) machen sollte. Kernpunkte waren

- die Entwicklung dynamischer und gestaltungsoffener Ausbildungsberufe, die durch ein „breites, differenziertes Angebot von Auswahlmöglichkeiten“ mehr betriebliche Freiräume zulassen sollten,
- ein differenziertes Ausbildungsangebot durch „neue arbeitsmarktrelevante Berufe für praktisch Begabte“,

[1] Die Neufassung der Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit (KldB 2010) umfasst rund 24.000 Tätigkeits- und Berufsbezeichnungen (vgl. Bundesagentur für Arbeit (BA) 2011, S. 3).

[2] Zur Krise des dualen Systems der Berufsbildung in Deutschland vgl. EULER 1998

- „Zusatzqualifikationen für leistungsstarke Auszubildende“ sowie
- die beschleunigte Entwicklung neuer Berufe in wachsenden Beschäftigungsfeldern. (BMBF 1998, S. 3)

Eine Intensivierung erfuhr die nationale Reformdebatte in den letzten Jahren durch die zunehmende Internationalisierung der Berufsbildung als Folge des verstärkten globalen Wettbewerbs und der daraus folgenden europäischen Debatte zur Vereinheitlichung des Wirtschafts- und Bildungsraumes Europa sowie den damit verbundenen Anforderungen an Transparenz, Mobilität und Durchlässigkeit. In diesem Zusammenhang wurden seit den 90er Jahren zahlreiche Reformvorschläge und Programme entwickelt. Beispielhaft zu nennen sind hier, das Modell „Basisberufe“ der Kultusministerkonferenz (KMK) (vgl. KMK 1998), das „Bausteinmodell“ von Euler und Severing (vgl. EULER/SEVERING 2006), das Modell „Dual mit Wahl“ des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) (vgl. DIHK 2007) oder das Konzept des Zentralverbandes des deutschen Handwerks (ZDH)„Ganzheitlich, Passgenau, Anschlussfähig“ (vgl. ZDH 2007)[3].

Ein gemeinsamer Kern dieser Vorschläge und Empfehlungen lässt sich darin erkennen, unter Beibehaltung des Berufsprinzips Ausbildungsberufe stärker in gemeinsamen Grund- und Basisqualifikationen bzw. Berufsgruppen oder Berufsfamilien zusammenzufassen und durch eine sich anschließende Spezialisierung in Form von Bausteinen/Modulen weiter zu flexibilisieren. Mittels möglichst breiter, arbeitsmarktrelevanter sowie gestaltungsoffener und flexibler Berufsbilder soll die vertikale und horizontale Durchlässigkeit an den Schnittstellen des dualen Systems verbessert werden.

Die Reform des Berufsbildungsgesetzes 2005 hat punktuell den Forderungen nach mehr Flexibilität in der dualen Ausbildung, der Internationalisierung von Qualifikationsanforderungen und der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen Rechnung getragen. Dazu gehören u.a. verbesserte Möglichkeiten der Anrechnung vorangegangener Ausbildungsabschnitte sowie schulischer Bildungsgänge auf die Ausbildungszeit, die Anrechnungsmöglichkeit von im Ausland absolvierten Teilen der Ausbildung oder niedrigere Hürden bei der Zulassung sogenannter Externer zur Abschlussprüfung. In den Ausbildungsordnungen separat festgeschriebene Zusatzqualifikationen sollen die Attraktivität der Ausbildung erhöhen und den Anschluss an weiterführende Qualifikationen verbessern.

Neben der forcierten Überarbeitung bestehender und der Entwicklung neuer Berufe, wurden insbesondere auch die Ordnungsmittel[4] zur Berufsausbildung durch eine verstärkte Differenzierung und Flexibilisierung inhaltlich und strukturell weiterentwickelt. Im Zuge der Reformanstrengungen der letzten Jahre sind die Verfahren zur Modernisierung bestehender und der Entwicklung neuer Berufe erheblich verkürzt und in ihrer Anzahl deutlich ausgeweitet worden mit dem Ergebnis, dass zwischen 1996 und 2014 mehr als drei Viertel aller staatlich anerkannten Ausbildungsberufe modernisiert sowie 82 gänzlich neue Ausbildungsberufe entwickelt wurden (vgl. BIBB 2014, S. 131).

---

[3] Neben den hier genannten gibt es eine Reihe weiterer Vorschläge. Zum Überblick und Vergleich der verschiedenen Reformvorschläge sowie zum Thema Modularisierung siehe auch KLOAS 2007 und BIBB 2007.

[4] Ordnungsmittel wie Berufsbild, Ausbildungsrahmenplan, Ausbildungsplan, Rahmenlehrplan und Lehrplan sind als Teil „curricularer Strukturen beruflicher Bildung“ (REETZ/SEYD 2006) Mittel zur Planung und Steuerung von Berufsbildungsprozessen.

Bis zum In-Kraft-Treten des ersten Berufsbildungsgesetzes (BBiG) 1969 gab es nur Berufe ohne Differenzierungen, sogenannte „Monoberufe“[5], in sich geschlossene Ausbildungsgänge mit einem einheitlichen Ausbildungsberufsbild und einheitlichen Anforderungen. In den durch das BBiG ausgelösten Ordnungsaktivitäten wurden die überwiegend noch aus den 30er Jahren stammenden und zum Teil sehr spezialisierten Ausbildungsberufe inhaltlich überarbeitet und verwandte Berufe zusammengefasst. Durch die Zusammenfassung mehrerer verwandter Berufe wurde es notwendig, neben ihren gemeinsamen Inhalten die je unterschiedlichen Ausprägungen in Form von Fachrichtungen oder Schwerpunkten innerhalb eines Berufes festzulegen. Erste Berufe mit Fachrichtungen waren die/der 1971 geordnete Ausbildungsberuf Sozialversicherungsfachangestellte/-r mit vier nach unterschiedlichen Versicherungssparten unterteilten Fachrichtungen sowie der/die Gärtner/-in von 1972. Die Differenzierungen nach Fachrichtungen und Schwerpunkten sowie die Entwicklung gestufter Ausbildungsberufe blieben bis in die 90er Jahre die einzigen Modelle zur Differenzierung. In den 90er Jahren traten im Zuge der oben dargestellten Reform der beruflichen Bildung weitere Elemente zur Differenzierung von Ausbildungsberufen hinzu wie gemeinsame Kernqualifikationen zwischen inhaltlich verwandten Ausbildungsberufen[6] und Einsatzgebiete[7] (IT-Berufe 1997, vgl. auch BORCH/SCHWARZ 1999) sowie Wahlqualifikationseinheiten (Mediengestalter/-in Digital- und Printmedien 1998). Zu nennen sind auch die Ausweitung des Ausbildungsspektrums um zweijährige Ausbildungsberufe sowie die im reformierten Berufsbildungsgesetzt von 2005 geschaffene Möglichkeit, Zusatzqualifikationen, „die die berufliche Handlungsfähigkeit ergänzen oder erweitern“ sollen, in der Ausbildungsordnung festzuschreiben (§ 5 Absatz 2 Nummer 5 BBiG).

1.3 Formen der Strukturierung von Ausbildungsberufen

Von den derzeit (2014) 328 anerkannten Ausbildungsberufen weisen 56 Fachrichtungen, 30 Schwerpunkte und 27 Wahlqualifikationen auf; für 23[8] Ausbildungsberufe existieren Einsatzgebiete[9]. Darüber hinaus gibt es wenige Berufe mit Sonderformen von Differenzierungen wie Betriebszweigen, Fachbereichen, Handlungsfeldern oder Kulturen. Diese Sonderformen ähneln zum Teil den gängigen vier Hauptmodellen.

---

[5] Zum Begriff Monoberuf siehe S. 21

[6] Seit 2007 ist in Ordnungsverfahren immer auch zu prüfen, ob verwandten Ausbildungsberufe in Form von Berufsgruppen zusammengefasst werden können (vgl. BRETSCHNEIDER/GRUNWALD/ZINKE 2010, S. 35).

[7] Während Fachrichtungen, Schwerpunkte oder Wahlqualifikationen inhaltliche Differenzierungen darstellen, ist das beim Modell der Einsatzgebiete nicht der Fall. Gleichwohl werden sie hier zu den Strukturmodellen hinzugezählt. Siehe dazu den Abschnitt zu Einsatzgebieten, S. 37.

[8] Bei den Zahlen für Wahlqualifikationen und Einsatzgebiete sind Kombinationsmodelle mitgerechnet, vgl. S. 25.

[9] Einsatzgebiete werden statistisch nicht gesondert erfasst. Die Zahl basiert auf einer Auswertung der im Projekt erarbeiteten Strukturmodell-Berufedatenbank (siehe S. 23).

Tabelle 1: Merkmale aktueller Strukturmodelle im Überblick

Strukturmodell	Merkmale
Monoberufe (Berufe ohne Differenzierung)	Keine inhaltlichen Differenzierungen; allen Auszubildenden sind alle im Ausbildungsrahmenplan hinterlegten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln.
Fachrichtungen	Differenzierungen in Form alternativ wählbarer Inhalte, die in der Regel ein Drittel der Gesamtausbildungszeit umfassen. Fachrichtungen sind als eigenständiger Teil im Ausbildungsberufsbild und im Ausbildungsrahmenplan ausgewiesen. Die Prüfungsanforderungen werden in für jede Fachrichtung unterschiedlichen Prüfungsbereichen festgelegt. Die Fachrichtung ist zwar kein formaler Teil der Berufsbezeichnung, dient aber über ihren Ausweis im Zeugnis als wichtiger Bestandteil zur Identifikation des Ausbildungsprofils.
Schwerpunkte	Alternativ wählbare Ausbildungsinhalte, die sich auf unterschiedliche Tätigkeitsfelder innerhalb eines gemeinsamen Ausbildungsberufsbildes beziehen. Der zeitliche Umfang ist gegenüber Fachrichtungen geringer und beträgt in der Regel sechs Monate, einige Berufe weichen jedoch erheblich von diesem Durchschnittswert ab. Die jeweils unterschiedlichen Ausbildungsinhalte sind im Ausbildungsrahmenplan ausgewiesen.
Wahlqualifi-kationen	Wahlqualifikationen sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Bündel spezifischer Qualifikationen, die miteinander kombiniert werden können. Sie beziehen sich z.B. auf unterschiedliche Produkte, Herstellungsverfahren oder Werkstoffe und ermöglichen durch ihre Kombination die Abbildung spezialisierter Betriebsprofile innerhalb eines Ausbildungsberufes. Sie sind im Ausbildungsberufsbild verankert und gesondert im Ausbildungsrahmenplan aufgeführt. Anzahl und Kombinationsmöglichkeiten variieren stark, ihr zeitlicher Umfang beträgt zwischen sechs und 48 Wochen. Insgesamt kann die Dauer von Wahlqualifikationen im Laufe einer Berufsausbildung einen Zeitraum zwischen drei und 18 Monaten abdecken.
Einsatzgebiete	Die in der Ausbildungsordnung aufgelisteten, vom Betrieb zu wählenden (betrieblichen) Einsatzgebiete entsprechen bestimmten Geschäftsfeldern oder Produktsparten. Sie sollen der Vielfalt der beruflichen Einsatzfelder in unterschiedlichen Branchen, Betriebsgrößen und Organisationsformen gerecht werden und gleichzeitig die notwendige fachliche Breite sichern. Einsatzgebiete können sich über die gesamte Ausbildung erstrecken, ebenso aber erst zum Ende der Ausbildung einsetzen. Für unterschiedliche Einsatzgebiete gelten identische Berufsbildpositionen und zu vermittelnde Inhalte.
Weitere, zum Teil synonyme Modelle wie - Alternative,	**Alternative:** Beim Ausbildungsberuf Oberflächenbeschichter/-in (2005) werden im Ausbildungsberufsbild und im Ausbildungsrahmenplan verschiedene „Alternativen“ genannt, d.h. alternativ wählbare Ausbildungsinhalte mit einem

Strukturmodell	Merkmale
- Betriebszweige, - Fachbereiche, - Handlungsfelder, - Kulturen.	zeitlichen Umfang von 22 Wochen, die auch prüfungsrelevant sind. Der Ausbildungsberuf Verfahrensmechaniker/-in (1999) kennt ebenfalls die Differenzierung nach „Alternativen“. Im Gegensatz zum/zur Oberflächenbeschichter/-in werden die „Alternativen“ nur im Ausbildungsrahmenplan ausgewiesen (8 Wochen). Eine Erwähnung in der Prüfung erfolgt nicht. **Betriebszweige:** Im Ausbildungsberuf Landwirt/-in (1995) findet die gesamte Ausbildung in „Betriebszweigen“ statt, die hier wie Einsatzgebiete strukturiert sind, d.h. sie führen zu keinen inhaltlichen Differenzierungen und sind auch im Ausbildungsberufsbild nicht erwähnt. **Fachbereiche:** Es gibt derzeit einen Ausbildungsberuf mit einer Differenzierung nach Fachbereichen. Im Ausbildungsberuf Informatikkaufmann/-frau (1997) gibt es Fachbereiche wie Industrie, Handel oder Banken, die dem Strukturmodell Schwerpunkte ähneln, d.h. die je unterschiedlichen Inhalte sind im Ausbildungsrahmenplan aufgeführt. Sie werden jedoch nicht in der Prüfung erwähnt. Im Ausbildungsberufsbild sind die Fachbereiche unter der Position 6. „Branchenspezifische Leistungen“ zusammengefasst. **Handlungsfelder**: Analog dem Modell der Einsatzgebiete sind die „Handlungsfelder“ im Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker/-in Sanitär-, Heizungs-, Klima (2003) organisiert. **Kulturen**: Die Differenzierung nach bestimmten (Pflanzen-) Kulturen ist im Ausbildungsberuf Fachkraft Agrarservice (2009) verordnet. Ähnlich den Einsatzgebieten sind „zur Sicherstellung einer ausreichenden Breite und Tiefe“ die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten der Berufsbildposition „Pflanzenproduktion“ an mindestens drei Kulturen zu vermitteln. Eine inhaltliche Differenzierung der Kulturen im Ausbildungsrahmenplan erfolgt nicht. In der Prüfung sind die gewählten Kulturen zu berücksichtigen.

1.4 Konzeptionelle und begriffliche Unschärfe

Mit den in den 90er Jahren eingeführten Wahlqualifikationseinheiten und Einsatzgebieten sind Strukturen geschaffen worden, die eine Flexibilisierung der ursprünglichen Triade von Monoberuf, Schwerpunkt und Fachrichtung ermöglicht haben. In der praktischen Ausgestaltung dieser Strukturmodelle haben sich hinter der Klammer vermeintlich einheitlicher Begriffe jedoch sehr unterschiedliche Konzepte entwickelt. Ein geschärfter Blick auf die konzeptionellen und begrifflichen Grundlagen von Strukturmodellen sowie ihren Abgrenzungen untereinander würde die Verständigung über die Eignung von Strukturmodellen im Rahmen von Berufsordnungsverfahren erleichtern.

Klärungsbedarf bestand auch im Hinblick auf die Begriffe „Binnendifferenzierung“, „Differenzierung“ und „Spezialisierung“. Schwerpunkt und Fachrichtung werden häufig als Spezialisierung, Wahlqualifikationseinheit und Einsatzgebiet als (Binnen-)Differenzierung gefasst, zum Teil werden diese Begriffe aber auch synonym verwendet. Umgekehrt gibt es in der Entwicklung von Ausbildungsberufen auch Fälle, in denen unterschiedliche Strukturkonzepte mit denselben Begriffen bezeichnet worden sind. Zum Beispiel waren in früheren Verordnungen einige landwirtschaftliche Ausbildungsberufe nach Betriebszweigen gegliedert, die durch ihre Nennung im Ausbildungsberufsbild und eine entsprechende zeitliche Gliederung den Charakter von Schwerpunkten hatten (vgl. Fischwirt/-in von 1972 sowie Landwirt/-in von 1972). In neueren Ausbildungsordnungen aus dem Landwirtschaftsbereich wird der Begriff Betriebszweig nunmehr im Sinne von Einsatzgebieten benutzt, d.h. eine inhaltliche Differenzierung im Ausbildungsberufsbild und im Ausbildungsrahmenplan erfolgen nicht mehr (vgl. Landwirt/-in von 1995). Derselbe Begriff bezieht sich hier also auf unterschiedliche Strukturkonzepte.

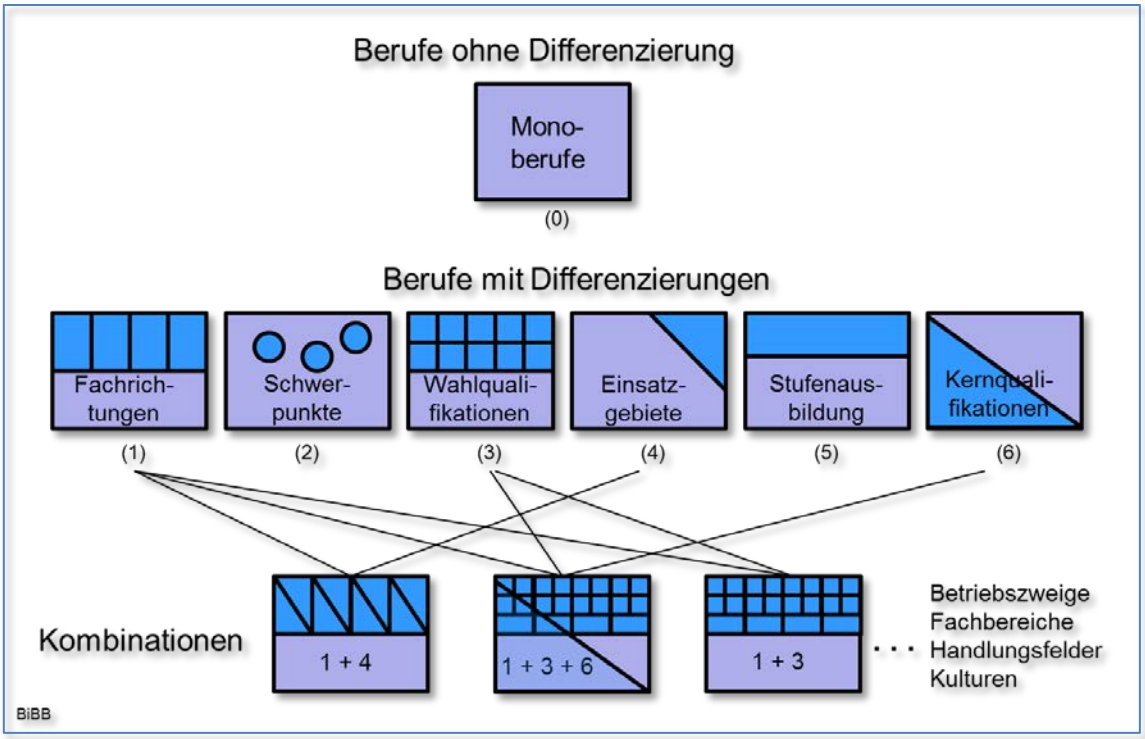
Über diese begriffliche Unschärfe hinaus ist auch eine fehlende konzeptionelle Abgrenzung zu konstatieren. Der möglichen Auffassung, dass eine Spezialisierung einer stärkeren Vertiefung entspräche als eine (Binnen-)Differenzierung, läuft zuwider, dass Wahlqualifikationseinheiten, die zu einem sehr frühen Zeitpunkt der Ausbildung einsetzen, eine stärkere Vertiefung als Schwerpunkte oder Fachrichtungen aufweisen können.

Als eine weitere Flexibilisierung der Möglichkeiten betrieblicher Ausbildung unter dem Dach eines anerkannten Ausbildungsberufes kann die Verknüpfung von Strukturmodellen miteinander aufgefasst werden. Hier finden sich beispielsweise Fachrichtungen mit Wahlqualifikationseinheiten (z.B. Mediengestalter/-in Digital und Print aus dem Jahr 2007) oder Fachrichtungen mit Einsatzgebieten (z.B. Pferdewirt/-in aus dem Jahr 2010). In diesem Zusammenhang ist mitunter auch eine Ausweitung der Anzahl unterschiedlicher Tätigkeitsprofile innerhalb eines Ausbildungsberufes erkennbar; so weist der/die Pferdewirt/-in fünf Fachrichtungen auf, bei der Modernisierung des Monoberufes landwirtschaftlich-technische/-r Laborant/-in zum/r Pflanzentechnologen/-in 2010 sind sieben Einsatzgebiete entwickelt worden.

Darüber hinaus sind in Einzelfällen auch die Kriterien für eine Differenzierung undeutlich. So wird etwa in der Ausbildung zum/zur Maschinen- und Anlagenführer/-in das Drittelprinzip[10] durchbrochen, da die Schwerpunkte die Hälfte des zweijährigen Ausbildungsberufes umfassen.

[10] Das sogenannte „Drittel-Prinzip“ hat sich im Laufe der Verordnungspraxis herausgebildet und geht von der Annahme aus, dass in der Regel in einem Ausbildungsberuf mindestens zwei Drittel einheitliche Ausbildungsinhalte vorhanden sein müssen, damit „noch von einer einheitlichen und durch die Berufsbezeichnung hinreichend genau beschriebenen Qualifikation gesprochen werden kann“ (zitiert nach einer Handlungsrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW 1984).

Abbildung 1: Strukturmodelle und Kombinationen



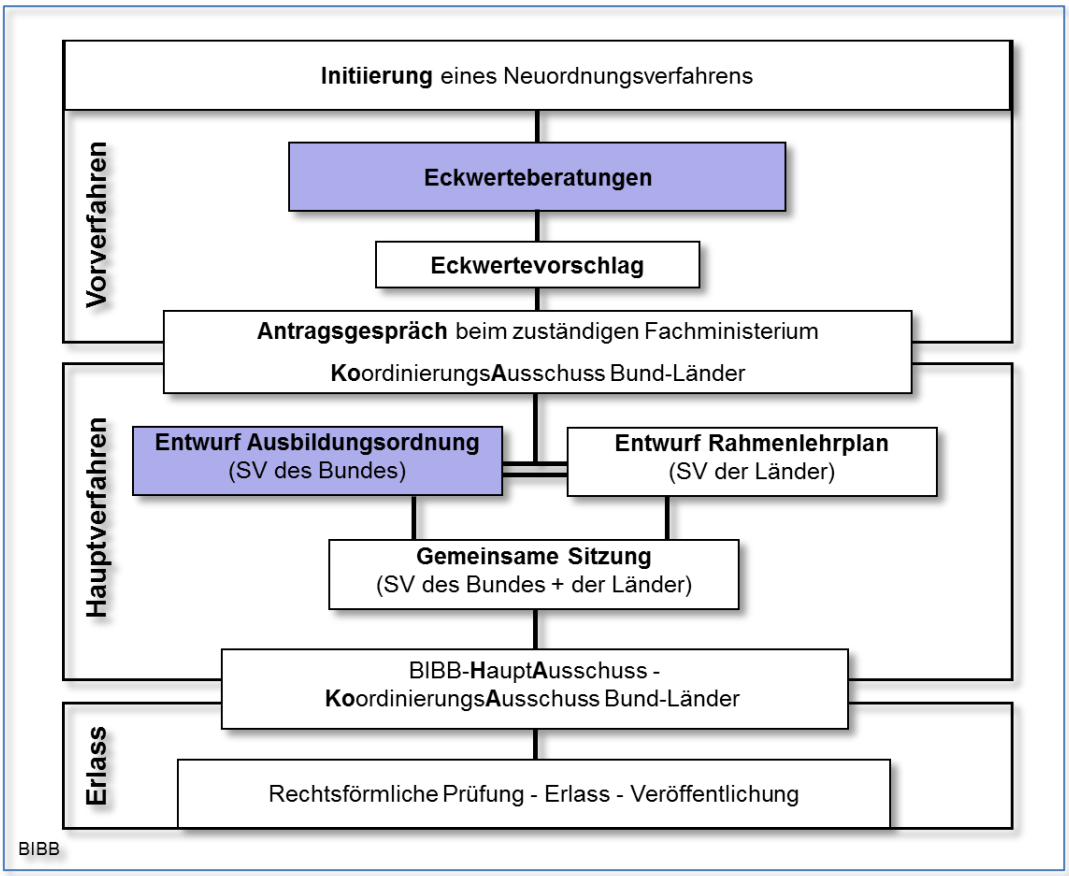
1.5 Entwicklung von Ausbildungsberufen

Im Rahmen der Modernisierung anerkannter Ausbildungsberufe findet üblicherweise ein Aushandlungsprozess zwischen den Sozialpartnern statt, der zu einem gemeinsamen Eckwertevorschlag führt. Diese Vorgespräche finden in der Regel zunächst zwischen den Sozialpartnern statt, die vor dem Hintergrund der festgestellten Renovierungsbedürftigkeit anerkannter Ausbildungsberufe aus eigenem Antrieb aktiv werden. Alternativ können die Ergebnisse von Forschungsprojekten oder Gutachten des BIBB zu einem Eckwertevorschlag führen. Sozialpartner, Bund und Länder sind dabei üblicherweise in die Erarbeitung des Vorschlags eingebunden.

Den rechtlichen Rahmen für die festzulegenden Eckwerte bildet § 5 Absatz 1 BBiG, der vorgibt, welche elementaren Bestandteile eine Ausbildungsordnung zwingend enthalten muss. Das Eckwertepapier, das u.a. die Berufsbezeichnung, die Ausbildungsdauer, den Qualifikationskatalog, aber auch die Struktur der Ausbildung festlegt, dient als Grundlage für einen Antrag auf Entwicklung oder Neuordnung beim zuständigen Fachministerium auf Bundesebene. Im Rahmen des sogenannten Antragsgespräches wird dieser Entwurf - gegebenenfalls im Laufe des Antragsgespräches modifiziert - von Sozialpartnern, Bund und Ländern als einvernehmliche Arbeitsgrundlage beschlossen. Im sich anschließenden Hauptverfahren erarbeiten von den Sozialpartnern benannte Sachverständige der betrieblichen Praxis unter Federführung des Bundesinstituts für Berufsbildung die Ausbildungsordnung inklusive des Ausbildungsrahmenplans mit sachlicher und zeitlicher Gliederung, der Prüfungsregelungen sowie der zeitlichen Gliederung.

Der Vorschlag für ein bestimmtes Strukturmodell ist in der Regel schon in den Eckwerten festgelegt, kann aber auch Gegenstand der Sachverständigenarbeit sein, wenn im Laufe der Beratungen festgestellt wird, dass sich die inhaltlichen Anforderungen an eine bestimmte Qualifikation nicht oder nur ungenügend mit dem gewählten Strukturmodell in Übereinstimmung bringen lassen. Die Gründe dafür können vielfältig sein und zum Beispiel betriebspraktische, prüfungsökonomische oder schulorganisatorische Ursachen haben. Die nachträgliche Änderung des Strukturvorschlages ist in der Regel mit einem erhöhten Aufwand verbunden, da erneut ein Konsens unter den beteiligen Sozialpartnern, Bundesministerien und Ländern organisiert werden muss.

Abbildung 2: Prozessschema in Ordnungsverfahren



In den Ordnungsverfahren steht das BIBB im Spannungsfeld der Interessen von Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungsforschung sowie der Interessen von Sozialpartnern, Bund und Ländern. Als Mittler innerhalb dieses Spannungsgefüges ist es mit der Aufgabe betraut, dem konsensgebundenen Aushandlungsprozess von Ausbildungsordnungen den Weg zu bereiten. Dabei bewegen und erleben sich die Projektverantwortlichen des BIBB immer wieder in einer widersprüchlichen Rolle. Einerseits müssen sie als „neutraler Makler, der im Licht empirischer Forschungsergebnisse aufklärt und versachlicht“ (SAUTER 2005, S. 65), den Aushandlungsprozess beratend moderieren und die unterschiedlichen Interessen in einen Ausgleich bringen. Andererseits ist es ebenso ihre Rolle, die Erkenntnisse der Ausbildungsordnungsforschung in das Verfahren einzubringen und dadurch Positionen zu bestimmten inhaltlichen Aspekten zu beziehen, wodurch sie sich entweder in einem der „Lager“ im Gefüge der unterschiedlichen Interessen, häufig aber auch zwischen allen Stühlen wiederfinden. Der Umgang mit diesen wechselnden Anforderungen gelingt umso besser, je fundierter die Begründungs-

zusammenhänge und Entscheidungsmöglichkeiten bei der Auswahl eines bestimmten Strukturmodells dargelegt und in das Verfahren eingebracht werden können. Im Hinblick auf die Legitimation und Steuerung des Handelns im Gefüge der unterschiedlichen Interessen sind Erkenntnisse über Metastrukturen von Ordnungsaktivitäten, also „Ordnungsforschung“ als Basis für die Ordnungsarbeit, von besonderer Bedeutung. Dadurch wird es möglich, das Spannungsverhältnis zwischen den verschiedenen Interessen und Rollen auszugleichen und im Dialog zwischen Berufsbildungsforschung und Berufsbildungspraxis eine Position einzunehmen, bei der „die Rationalität eines Konsenses durch das Transparentmachen von Entscheidungsmöglichkeiten“ im Vordergrund steht. (HEINE-WIEDENMANN 1988, S. 63) Kernaufgabe der Berufsbildungsforschung ist dabei die „Integration von Politik, Praxis und Wissenschaft unter Berücksichtigung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und entlang gesellschaftlicher und bildungspolitischer Probleme“. (KREKEL/ULRICH 2006, S. 33) In diesem Sinne stellt die Forschung zu Strukturmodellen auch eine Standortbestimmung und Selbstvergewisserung des BIBB im Hinblick auf seine Rolle in Ordnungsverfahren und die Bedeutung der Ordnungsforschung dar.

1.6 Keine expliziten Grundsätze für Differenzierungen

Wie ein Blick auf die historische Entwicklung der Ordnung der Berufsbildung zeigt, gibt es für die Strukturierung von Ausbildungsberufen - der Differenzierung nach innen und außen - keine expliziten Kriterien. Sowohl die „Leitsätze“ des Deutschen Ausschusses für Technisches Schulwesen (DATSCH)[11] von 1936, „die (…) den künftigen Arbeiten für die Anerkennung und Abgrenzung von industriellen Lehrberufen als maßgebliche Grundlage dienen“ sollten, als auch die Ausführungen des Berufsbildungsgesetzes oder auch die 1974 vom Bundesausschuss für Berufsbildung entwickelten „Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen“ (BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG 1974) bleiben eher unbestimmt und lassen sich nur schwer operationalisieren.

Diese „Kriterien“ müssen notwendigerweise weich und damit verhandelbar bleiben, weil die Initiierung und Strukturierung von Ausbildungsberufen einem offenen Aushandlungsprozess unterliegen. Dieser Aushandlungsprozess findet innerhalb gesetzlicher Rahmenbedingungen (insbesondere des BBiG) statt und aus dem Prozess selbst abgeleiteter Verfahrensregeln wie zum Beispiel dem Gemeinsamen Ergebnisprotokoll von 1972 (vgl. KMK 1972) und Empfehlungen des Hauptausschusses (HA) des Bundesinstituts für Berufsbildung (vgl. HA 1979; HA 2008; BMBW 1987). Die Mehrdimensionalität der Interessen sowie die Dynamik technischer, wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen korrespondieren hier mit der Eröffnung und Gewährung eines offenen Verhandlungsspielraumes für die an der Entwicklung und Umsetzung berufsbildungspolitischer Maßnahmen beteiligten Akteure. Dieser Verhandlungsspielraum ist zugleich notwendig, damit Verbände intermediäre Funktionen zwischen Staat und Gesellschaft wahrnehmen und Gruppeninteressen in Richtung Konsensbildung organisiert und „inkorporiert“ werden können (vgl. VOELZKOW 1995; WEBER 1987).

Die Strukturierung von Berufen als regelhafte Ordnung und In-Beziehung-Setzung von Einzelelementen zu einem „System dualer Ausbildungsberuf“ ist - an der Nahtstelle zwischen Arbeit und Bildung -

[11] Zu den eher vagen und vieldeutigen Konstruktions“prinzipien“ in historisch-vergleichender Perspektive siehe BENNER 1976, insbesondere S. 131 f.

für sich schon ein komplexer Vorgang. Ihre (notwendige) Kombination mit einem nicht minder komplexen Aushandlungsprozess erhöht die Anforderungen sowohl an die Steuerung dieser Prozesse als auch an die Erarbeitung wissensbasierter Entscheidungsgrundlagen. Es verwundert daher nicht, dass unter den Bedingungen eines komplexen Aushandlungsprozesses und eher impliziter Faktoren zur Strukturierung von Ausbildungsberufen die Ordnung der Berufe weniger theoriegeleitet, denn auf die unmittelbare Anwendung und Umsetzung bezogen erfolgt. Eine sich explizit auf die Ordnung der Ausbildungsberufe beziehende Berufsforschung ist daher „eher schwach geblieben" (FRANK/WALDEN/WEIß 2010, S. 41). Entsprechend gibt es zur Begründung und Definition von Strukturmodellen – soweit erkennbar – kaum Untersuchungen; allenfalls Arbeiten, die sich mit diesem Mangel und seinen Gründen auseinandersetzen (vgl. RAUNER 2005, S. 246; HEINE-WIEDENMANN 1988, S. 68 f.; HILBERT u.a. 1990, S. 97f.).

Diese Entwicklung einer „ungeordneten" Ordnungsarbeit hat zu unübersichtlichen, komplexen, zum Teil unklaren und widersprüchlichen Strukturmodellen geführt, deren komplexe Darstellung die „Lesbarkeit" der Ordnungsmittel erschwert hat. Unklare Begrifflichkeiten und Anwendungszusammenhänge bestimmter Struktur„modelle" beeinträchtigen überdies die Arbeit in den Sachverständigensitzungen in den Ordnungsverfahren. Die Praxis zeigt, dass unklare Vorstellungen – schon in den Eckdaten für einen Ausbildungsberuf – zu Widersprüchen im Verfahren zur Entwicklung oder Neuordnung von Ausbildungsberufen führen, die nur durch weitere Beratungsschleifen aufgelöst werden können.

1.7 Heuristik zur Strukturierung von Ausbildungsberufen

Notwendig ist eine rekonstruktive, auf die Entstehungsgeschichte der unterschiedlichen Strukturmodelle bezogene Analyse und Kontextualisierung ihrer Bedingungsfaktoren. Im Zusammenhang mit der Definition der Strukturmodelle selbst sind die Rahmenbedingungen wie rechtliche Regelungen, Verfahrensregeln sowie beschäftigungs- und bildungspolitische Anforderungen in den Blick zu nehmen.

2 Projektziele, forschungsleitende Annahmen und Forschungsfragen

2.1 Projektziele

Das Projekt verfolgte das Ziel, auf der Basis der Analyse der Begründungen von Strukturmodellen und ihrer Tauglichkeit in der Praxis eine systematisierende (Neu-)Betrachtung der Strukturierungsformen von Ausbildungsberufen vorzunehmen. Die gewonnenen Erkenntnisse unterstützen die Sozialpartner bei der Erarbeitung und Abstimmung von Eckwerten und erweitern das Beratungsangebot des BIBB bei der Entwicklung und Strukturierung von Ausbildungsberufen.

Die zu untersuchenden Aspekte beziehen sich auf die

Z1. Rekonstruktion der quantitativen Verteilung von Strukturmodellen im Zeitablauf;

Z2. Klärung und Abgrenzung begrifflicher und konzeptioneller Grundlagen;

Z3. Identifizierung von Entscheidungskriterien und Begründungszusammenhängen für die Wahl von Strukturmodellen;

Z4. Einschätzung der Praxistauglichkeit von Strukturmodellen bezogen auf die mit ihnen verbundenen Intentionen sowie

Z5. Formulierung von Grundlagen einer Heuristik für eine kriteriengeleitete Strukturierung von Ausbildungsberufen.

2.2 Theoriebezug

Das Thema Differenzierung von Ausbildungsberufen lässt sich auf einer oberen Betrachtungsebene in zwei Bereiche unterteilen:

- die inhaltlich-methodische Differenzierung von Qualifikationsanforderungen und deren Umsetzung in Anforderungs- und Ausbildungsprofile (u.a. mit den Dimensionen berufs- und ordnungsbezogene Qualifikationsforschung, Curriculumentwicklung) sowie
- den von unterschiedlichen Interessen beeinflussten Aushandlungsprozess innerhalb eines komplexen (Ordnungs) Verfahrens (u.a. mit den Dimensionen rechtliche und verfahrensbezogene Rahmenbedingungen, Perspektiven und Interessen der beteiligten Akteure, entscheidungs- und kommunikationstheoretische Bezüge).

Beide Bereiche sind miteinander eng verwoben, so dass eine analytische Trennung und Bearbeitung dem Gegenstand nicht angemessen erscheint. Da der mit zu berücksichtigende Kontext des Aushandlungsprozesses nicht im Fokus des Projekts stand und auf eine die Mehrdimensionalität des Untersuchungsgegenstandes bezogene theoretische Grundlage nicht zurückgegriffen werden konnte, sollen im Folgenden mögliche theoretische Bezugspunkte aufgezeigt werden:

Curriculumforschung

Die Curriculumforschung bezieht sich „... im Feld der beruflichen Bildung … auf die Entstehung von Curricula, die ihrerseits in einen Prozess gesellschaftlicher Entwicklungen eingebunden sind“ (HUISINGA 2006, S. 350), hier insbesondere Theorien zum Curriculumprozess und Strukturierungstheorien des Curriculums (HUISINGA 2006, S. 352).

Gegenstand von Theorien zum Curriculumprozess sind die „hemmenden und fördernden Bedingungskonfigurationen sowie herrschenden Interaktionsregeln, unter denen sich ein Curriculumprozess vollzieht“ (HUISINGA 2006, S. 353). Huisinga (ebenda) konstatiert, dass Theorien über berufliche Curriculumprozesse kaum vorliegen und es sich um ein defizitäres Feld handelt, das sich durch ein „muddling through“ charakterisieren lässt.

Im Hinblick auf Strukturierungstheorien des Curriculums, die sich - unter dem Dach bildungstheoretischer Prämissen und Leitideen - mit den Konstruktionsprinzipien von Curricula befassen, sind vor allem das Wissenschafts- und Disziplinprinzip (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970) und das Situationsprinzip (vgl. ROBINSOHN 1967), aus dem sich als Variante das Konzept des handlungsorientierten Lernens entwickelt hat (vgl. REETZ/SEYD 2006, S. 237), daneben aber auch das Persönlichkeitsprinzip zu nennen. Diese sich auf die Konstruktion von Lernzielen erstreckenden Prinzipien entfalten ihre Wirkung auf der inhaltlichen Ebene des betrieblichen Ausbildungsrahmenplans und der Lernfelder des Rahmenlehrplans. Strukturmodellentscheidungen gehen ihnen jedoch voraus und bilden den formalen Rahmen, innerhalb dessen Lernziele - strukturmodellunabhängig - konstruiert werden. Dieser Sachverhalt erstreckt sich gleichermaßen auf die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung als Konstruktionsprinzip. Zwar werden hier Lernziele in Handlungs- oder Lernfeldern zusammengefasst, doch auch diese Struktur vollzieht sich innerhalb einer vorausgehenden Strukturmodellentscheidung. Anknüpfungspunkte scheinen demzufolge am ehesten auf der übergeordneten Ebene „Ausbildungsberufsbild“ möglich, da sich hierin die Strukturierung von Qualifikationsbündeln mit ihren inhaltlichen Auswirkungen auf Ausbildungsrahmenplan, Rahmenlehrplan und Prüfungsanforderungen zeigt. Im Hinblick auf ein theoretisch fundiertes Vorgehen ist jedoch anzumerken, dass „Ausbildungsberufsbilder und Berufsbildungsgänge nicht empirisch ermittelte Ergebnisse der Qualifikationsforschung [sind], sondern soziale Konstrukte, die von den sachverständigen Experten aus der Berufsbildungspraxis entwickelt werden“ (BECKER/MEIFORT 2004, S. 56f.). Hinzu kommt, dass von der Praxis geprägte Wahrnehmungsmuster und beobachtete Anforderungs- und Qualifikationsstrukturen nicht zuletzt im Hinblick auf die notwendige Akzeptanz in ebendieser Praxis zu berücksichtigen sind (ebenda).

Systemtheorie

Um den Prozess der Strukturierung beruflicher Curricula - insbesondere bezogen auf den Einfluss eher impliziter Einflussfaktoren - verstehen zu können, sind bei der Analyse die Verfahrens- und Beteiligungsstrukturen sowie die Verfügungsrechte und Interaktionen der von unterschiedlichen Interessen geleiteten und unterschiedlichen Gruppen zugehörigen Akteure mit in den Blick zu nehmen (vgl. insbesondere Forschungsfragen 5 und 6, S. 19). Entscheidung und Steuerung in komplexen Systemen - wie im Bereich der Struktur und Ordnung der Berufsbildung - ist ein organisationssoziologisches Thema.

Dass Entscheidungen in komplexen (Ordnungs-) Verfahren überhaupt getroffen werden können, resultiert unter Bezug auf Luhmann aus der Komplexität der reduzierenden, Konflikt dämpfenden und die Akteure auf bestimmte Rollen festlegenden Funktion der „Interaktionsform“ des (regelhaften) Verfahrens selbst. Angesichts der Unmöglichkeit, in komplexen Systemen (noch) nach Kriterien absoluter Wahrheit entscheiden zu können, gewinnen Verfahrensregeln (Recht, Kommunikation) und ein Prozess der Selektion, der (subjektiven) „Wahr“-nehmung und Aushandlung von Entscheidungsalternativen an Bedeutung (vgl. LUHMANN 1978, S. 4). Verfahren schränken Handlungsalternativen ein, und jedes Verfahren hat eine „eigene Geschichte, durch die sie die ihnen überlassene Komplexität weiter reduzieren“ (ebenda S. 43). Sobald das System abgegrenzt ist und das Verfahren „arbeitet“ reduzieren sich die Handlungsmöglichkeiten. „In dem Maße, als das Verfahren sich entwickelt, ziehen die Handlungsmöglichkeiten der Beteiligten sich zusammen. Jeder muss Rücksicht nehmen, was er schon gesagt oder zu sagen unterlassen hat. Äußerungen binden. Verpasste Gelegenheiten kehren nicht wieder. Verspätete Proteste sind unglaubwürdig.“ (ebenda S. 45)

Auch Kommunikation zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen stellt per se schon ein Problem dar, wenn unterstellt wird, dass soziale Systeme sich selbstreferentiell gegenüber ihrer Umwelt abgrenzen (müssen) und eigene Codes entwickeln (zur „Selbstreferentiellen Geschlossenheit“, vgl. LUHMANN 1984, S. 25).

Neokorporatismus

Erklärungsmuster für die Kommunikation und Entscheidungsfindung zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppen liefert auch der Neokorporatismusansatz, der „Interessenverbände als soziale Einheiten begreift, die einerseits mit den lebensweltlichen Orientierungen und mit den Forderungen ihrer Mitglieder (‚logic of membership‘) und andererseits mit ihrer institutionellen Umwelt, d.h. insbesondere auch mit den Anforderungen übergeordneter sozialer Systeme (‚logic of influence‘) zurechtkommen müssen. Dabei ermöglicht die Widersprüchlichkeit von Mitgliedschaftslogik und Einflusslogik wechselseitige Austauschprozesse und jene Formen einer ‚Interessenvermittlung‘, die über eine ‚Interessenrepräsentation‘ im pluralistischen Sinne hinausweisen. Sofern es den Verbänden gelingt, im Austausch mit den Adressaten in ihrer institutionellen Umwelt (insbesondere im Austausch mit dem Staat) Organisationshilfen zur Einbindung der Mitglieder und Zuständigkeiten für verbindliche Entscheidungen und kollektive Problemlösungen zu gewinnen, können sie die Interessen ihrer Domäne ‚regieren‘ (in Anlehnung an den angelsächsischen Begriff des ‚Private Interest Government‘), statt sie nur zu repräsentieren.“ (VOELZKOW 1995, S. 394)

Governance-Ansatz

Verschiedene Perspektiven und Disziplinen übergreifend bietet der Governance-Ansatz die Möglichkeit, Steuerung in komplexen Systemen zu beschreiben. Im Zentrum des Governance-Ansatzes steht das Zusammenwirken bzw. die „Handlungskoordination“ von Akteuren mit unterschiedlichen Verfügungsrechten. Während traditionelle Steuerungstheorien eher einzelne Steuerungsakteure häufig unter dem Blickwinkel hierarchischer Strukturen in den Blick nehmen, „rückt die Governance-Perspektive von vornherein ‚Akteurskonstellationen‘ in den Fokus der Beschreibung und Analyse und bezieht damit systematisch andere, auch peripher oder weniger machtvoll scheinende Mitspieler mit ein“. (ALTRICHTER u.a. 2007, S. 10). Hier besteht ein unmittelbarer Bezug zum Aushandeln von Struk-

turmodellen im Vorfeld der Erarbeitung eines Verordnungsentwurfs sowie im weiteren Prozess seiner Entwicklung. Dabei wird auf Analysekriterien zur Beschreibung von Entscheidungsprozessen zurückgegriffen, die das Verständnis für die Abläufe von Entscheidungen verbessern können. Clement (2007, S 227f.) kommt zu dem Schluss, dass gerade im Bereich der Beruflichen Bildung mit ihren komplexen curricularen Abstimmungsprozessen governancetheoretische Ansätze fruchtbar genutzt werden könnten, „weil sie über die Aspekte der systemabhängigen Kommunikation und der akteursspezifischen Handlungen auch die Handlungskoordination zwischen Akteuren und unterschiedlichen Bezugsebenen in den Blick rücken“.

Fazit

Die nähere Betrachtung des Entscheidungsprozesses ist nicht expliziter Gegenstand des Projektes. Im Sinne eines explorativen Ansatzes steht vielmehr die Identifizierung von Begründungszusammenhängen bei Entscheidungen für oder gegen Strukturmodelle im Mittelpunkt der Untersuchung. Mit Hilfe der durchgeführten Experteninterviews konnten fallbezogen Kriterien herausgearbeitet werden, die auf Strukturmodellentscheidungen im Rahmen der interessengeleiteten Aushandlungsprozesse Einfluss nehmen (siehe S. 22ff.). Im weiteren Verlauf des Projektes dienten diese Kriterien und Begründungszusammenhänge als Grundlage zur Entwicklung einer Heuristik (siehe S. 96), die dazu beitragen soll, den Entscheidungsprozess kriteriengeleitet zu strukturieren. Diese Heuristik ist als theoretische Vorüberlegung für die Analyse von Strukturmodellentscheidungen im Sinne eines methodischen Grundgerüstes zu verstehen, welches sich auch auf die formale Gestaltung des Entscheidungsprozesses selbst auswirken kann.

2.3 Forschungsleitende Annahmen

Aufgrund des explorativen Charakters des Forschungsprojektes wurden nachfolgende forschungsleitende Annahmen zugrunde gelegt:

1. Entscheidungen für die Strukturierung von Ausbildungsberufen werden durch bildungspolitische, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische sowie berufspädagogische Faktoren beeinflusst,
2. Entscheidungen für Strukturmodelle werden heuristisch getroffen,
3. Entscheidungen für Strukturmodelle lassen sich auf kategoriale Merkmale der oben skizzierten Theorieansätze zurückbeziehen und systematisieren,
4. Entscheidungen für Strukturmodelle werden aufgrund von Erfahrungen über Strukturmodelle aus vorausgegangenen Ordnungsverfahren getroffen,
5. Strukturmodelle treten branchenspezifisch gehäuft auf,
6. Die zunehmende Differenzierung innerhalb der Ausbildungsberufe korrespondiert mit einer zunehmenden Entgrenzung der Strukturmodelle,
7. transparente Entscheidungskriterien und -prozesse leisten einen Beitrag zur Professionalisierung und Qualitätssicherung in Ordnungsverfahren.

2.4 Forschungsfragen

F1. Wie haben sich die einzelnen Strukturmodelle im zeitlichen Verlauf quantitativ entwickelt?

F2. Wie werden Strukturmodelle bei ihrer Einführung begründet?

F3. Welche Faktoren beeinflussen Strukturmodellentscheidungen?

F4. Wie lassen sich Strukturmodelle idealtypisch beschreiben?

F5. Werden die mit den unterschiedlichen Strukturmodellen intendierten Ziele in der Praxis erreicht?

F6. Welche Schlussfolgerungen lassen sich für die Ordnungsarbeit ableiten?

3 Methodische Vorgehensweise

Die Durchführung des Projektes erfolgte rekursiv in mehreren Phasen und wurde unterstützt durch eine Methodenberatung des Leibnitz-Instituts für Sozialwissenschaften (GESIS) in Mannheim.

Erarbeitung von Grundlagen

Phase I diente der Erarbeitung von Grundlagen bezogen auf die quantitative Verteilung von Strukturmodellen sowie der Erschließung ihrer Merkmale und Begründungszusammenhänge. Die durchzuführenden Maßnahmen konzentrieren sich auf die Projektziele Z1 bis Z3 und operationalisierten Aspekte der Forschungsfragen F1 bis F4. Die einzelnen Schritte umfassten:

- den Aufbau einer Datenbasis durch die Auswertung von Neuordnungsverfahren und Ausbildungsordnungen sowie die Erfassung für die Untersuchung relevanter Merkmale von Neuordnungsverfahren und Ausbildungsberufen in einer Strukturmodell-Berufedatenbank.
  Der Aufbau einer Access-Datenbank erfolgte in Zusammenarbeit mit Auszubildenden des IT-Referats im BIBB. Nach dem Aufbau eines ersten Grundbestandes an Datensätzen erfolgte der weitere Aufbau sukzessive bis zum Ende des Projektes, so dass der genealogisch aufgebaute Datenbestand heute alle 328 aktuellen Ausbildungsberufe sowie 875 Vorgänger-, bzw. Altberufe umfasst.
- eine begleitende Dokumenten- und Literaturanalyse verfügbarer Dokumente aus Neuordnungsverfahren sowie der auf die Ordnungsarbeit bezogenen relevanten Literatur;

Instrumentenentwicklung

Phase II diente der Entwicklung und Prüfung der Untersuchungsinstrumente für die Feldphase. Die durchzuführenden Maßnahmen bereiteten die Umsetzung des Projektzieles Z4 und der Forschungsfrage F5 vor. Phase II gliederte sich in:

- explorative (narrative) Experteninterviews (Interviewphase I): Die neun im Durchschnitt 60 minütigen Interviews mit BIBB-Projektleitern/-innen dienten der Erschließung und Erweiterung der Erkenntnisgrundlage über Entscheidungskriterien und Begründungszusammenhänge bei der Strukturierung von Ausbildungsberufen.
  Gegenüber der ursprünglichen Planung wurde auf die Durchführung einer explorativen Einzelfallstudie in dieser Phase verzichtet, da die explorativen Interviews sowie die Literaturauswertung zu Ordnungsverfahren bereits Daten zu möglichen Fällen geliefert hatten.
- die Vorbereitung der Projektphase III bezogen auf Überprüfung und gegebenenfalls Anpassung der forschungsleitenden Annahmen und Fragestellungen, die Entwicklung eines Interviewleitfadens (siehe Anlage S. 118) und eines Stichprobenplans (siehe Anlage S. 121) sowie eine erste Auswahl geeigneter Interviewpersonen.

Feldphase

Auf der Basis der in Phase I gewonnenen Daten und Befunde wurden in Phase II unmittelbar an Ordnungsverfahren Beteiligte sowie weitere Experten und Expertinnen befragt. Ziel war es zum einen, die in den Phasen I und II literatur- und dokumentenbasiert gewonnenen Entscheidungskriterien für

Strukturmodelle an der Praxis zu überprüfen und gegebenenfalls zu erweitern sowie zum anderen die Analysedimensionen zur Einschätzung der Praxistauglichkeit von Strukturmodellen bezogen auf die mit ihnen verbundenen Intentionen zu untersuchen. In dieser Projektphase wurden die Projektziele Z2 und Z3 gemeinsam mit den Forschungsfragen F3 und F4 vertieft sowie das Projektziel Z4 und die Forschungsfrage F5 bearbeitet. Phase III gliederte sich in:

- Leitfadengestützte Interviews mit 24 Personen, darunter an Ordnungsverfahren beteiligte Akteure sowie weitere betriebliche, schulische und wissenschaftliche Experten und Expertinnen. Transkription, Codierung und Auswertungen erfolgten in enger Zusammenarbeit mit dem Umfragezentrum Bonn - Prof. Rudinger GmbH (uzbonn GmbH). Die Auswertungen erfolgten unter Anwendung der Regeln qualitativer Inhaltsanalyse unter Zuhilfenahme des Programms MAXQDA (vgl. MAYRING 2010;VERBI 2013).
- Einzelfallbetrachtungen, um die bis dahin gewonnenen Ergebnisse, insbesondere bezogen auf die Einschätzungen der Praxistauglichkeit von Strukturmodellen, zu überprüfen und anzureichern.[12]

Alle wesentlichen Projektschritte wurden von einem Beirat begleitet (siehe Anlage S. 125), Vorgehen und Zwischenergebnisse wurden darüber hinaus in drei hausinternen Veranstaltungen mit Projektleitern/-innen des BIBB aus der Ordnungsarbeit diskutiert. Im Mai 2014 wurden wesentliche Ergebnisse auf einem Expertenworkshop vorgestellt und diskutiert.

[12] Die Einzelfallbetrachtungen sind nicht Gegenstand des vorliegenden Berichtes sondern sollen in einem breiter angelegten Beitrag in der Reihe „Wissenschaftliche Diskussionspapiere“ veröffentlicht werden.

4 Ergebnisse

4.1 Strukturmodell-Berufedatenbank

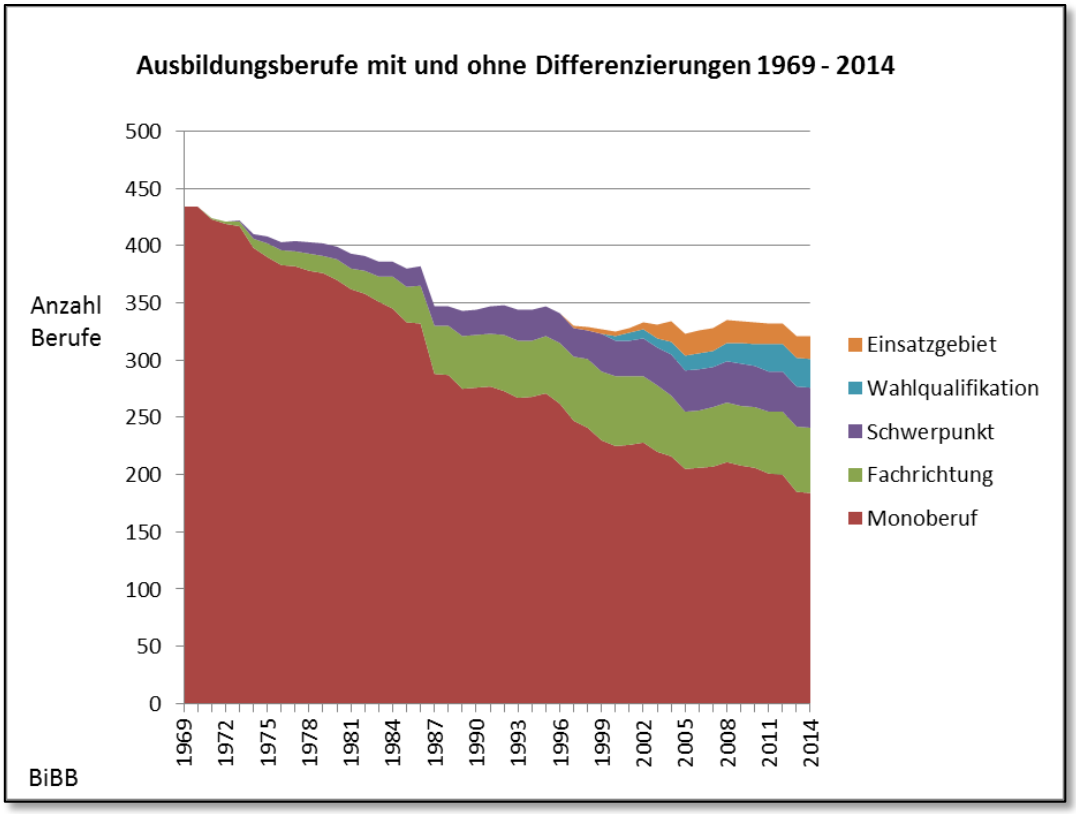
Im Rahmen des Aufbaus einer Datenbasis zur Rekonstruktion der quantitativen Verteilung von Strukturmodellen im Zeitablauf wurde eine Datenbank entwickelt, deren Auswertungen Grundlagen für die Bearbeitung der weiteren Fragestellungen lieferten. Abgeleitet aus den Projektfragestellungen wurde ein Anforderungskatalog entwickelt und zusammen mit Auszubildenden zum/r Fachinformatiker/-in Fachrichtung Systemintegration ein erster Prototyp erarbeitet und getestet. Die Datenbank erfasst u.a. Anzahl und Häufigkeiten, Formen und Kombinationen von Strukturmodellen, Einführungsdaten und Begründungen, Verteilung nach Branchen oder genealogische Aspekte. Sie enthält die derzeit 328 aktuellen Berufe sowie in genealogischer Abfolge 875 Vorgänger- bzw. Altberufe.

Die Berufedatenbank liefert einen schnellen Überblick über Häufigkeiten von Strukturmodellen in verschiedenen Branchen- und Berufsbereichen oder zeigt unterschiedliche Ausprägungen und Abwandlungen von Strukturmodellen. Über Verknüpfungen ist ein Zugriff auf die dahinterliegenden Ausbildungsordnungen möglich. Die Datenbank ist verknüpft mit der Berufe-Datenbank des BIBB, die auch für die Erstellung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe verwendet wird. Indem Grunddaten automatisch übernommen und eingepflegt werden können, lassen sich Synergien nutzen (siehe auch S. 103 und S. 115).

4.2 Strukturmodelle im Überblick

Für die innere, inhaltliche Strukturierung von Ausbildungsberufen gibt es Differenzierungen in Form von verbindlichen, alternativ wählbaren und/oder kombinierbaren Inhalten. Das In-Kraft-Treten des ersten Berufsbildungsgesetzes im Jahr 1969 sowie die Debatte zur Reform der beruflichen Bildung in den 90er Jahren setzte eine Welle von Neuordnungen, Neustrukturierungen und Zusammenfassungen von Ausbildungsberufen in Gang. Während sich die Zahl der Ausbildungsberufe stark verringerte, verlagerte sich gleichzeitig ein Teil der Differenzierungen zwischen den Berufen in die Berufe hinein.

Abbildung 3: Entwicklung von Strukturmodellen im Zeitverlauf



Nach Einführung der ersten Differenzierungen in Form von Fachrichtungen und Schwerpunkten Anfang der 70er Jahre im Zuge der Zusammenfassung vieler kleiner und spezialisierter Ausbildungsberufe gab es zunächst große Unterschiede des zeitlichen Umfangs der Differenzierungen. Eine mit den Neuordnungsakteuren abgestimmte Handlungsrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft vom 23. Mai 1984 stellte klar, dass in der Regel in einem Ausbildungsberuf mindestens zwei Drittel einheitliche Ausbildungsinhalte vorhanden sein müssen, damit „noch von einer einheitlichen und durch die Berufsbezeichnung hinreichend genau beschriebenen Qualifikation gesprochen werden kann“ (BMBW 1984, S. 1). Gemeinsame Inhalte sind demnach während mindestens zwei Dritteln, spezialisierte Inhalte während maximal einem Drittel der Ausbildungsdauer zu vermitteln („Drittel-Prinzip“). Bei zweijährigen Ausbildungsberufen sollen die differenzierten Inhalte maximal sechs, bei dreijährigen Ausbildungsberufen maximal zwölf Monate und bei dreieinhalbjährigen Ausbildungen maximal 18 Monate umfassen. Bei Berufen mit Fachrichtungen ist das überwiegend der Fall, gleichwohl gibt es starke Schwankungen.

Tabelle 2: Differenzierungen in aktuellen Berufen 2014

Differenzierung (2014)	Anzahl Berufe
Monoberuf	185
Fachrichtung	56
Schwerpunkt	30
Wahlqualifikation	25 + 2[13]
Einsatzgebiet	20 + 3
Alternative	2
Betriebszweig	2
Fachbereich	1
Handlungsfeld	1
Kultur	1

Daneben weisen fünf Ausbildungsberufe Kombinationsmodelle auf, d.h. eine erste Ebene der Differenzierung wird durch eine zweite Ebene nochmals weiter ausdifferenziert.

Tabelle 3: Ausbildungsberufe mit Kombinationsmodellen zur Differenzierung

Anerkannter Ausbildungsberuf	Jahr	Differenzierung 1. Ebene	Differenzierung 2. Ebene
Fachinformatiker/-in	1997	Fachrichtung	Einsatzgebiet
Pferdewirt/-in	2010	Fachrichtung	Einsatzgebiet
Kaufmann/-frau für Versicherung und Finanzen	2014	Fachrichtung	Wahlqualifikation
Mediengestalter/-in Digital und Print	2013	Fachrichtung	Wahlqualifikation
Mikrotechnologe/-in	1998	Schwerpunkt	Einsatzgebiet

Branchenbezug

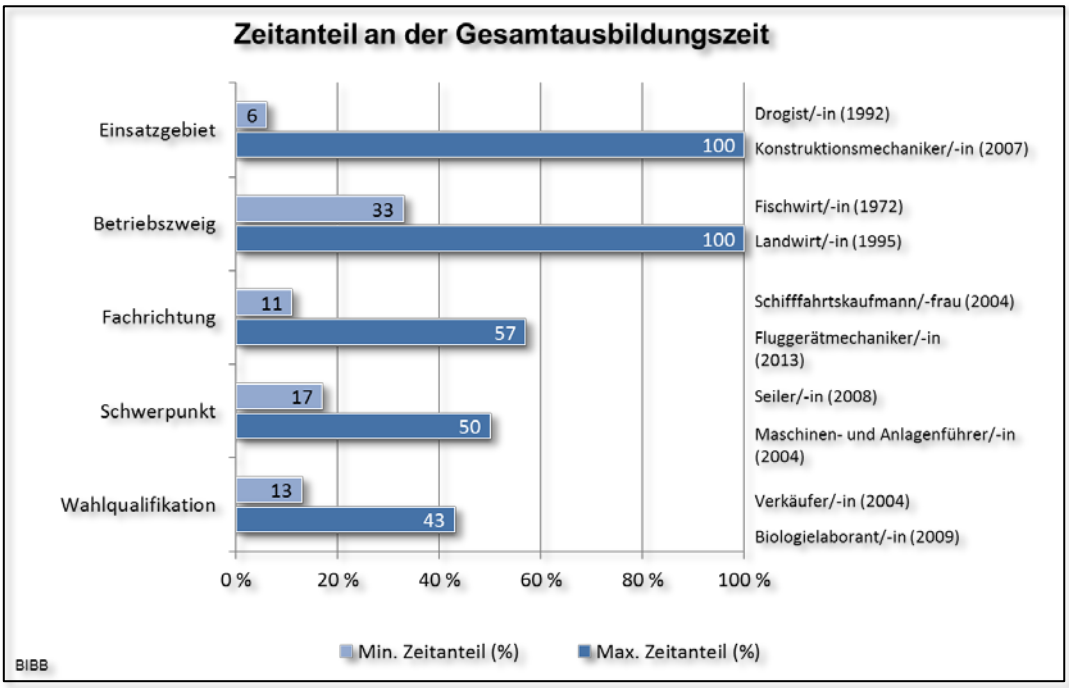
Bezogen auf einzelne Branchen lassen sich Häufungen bei den Strukturierungsformen feststellen. Während Fachrichtungen und Schwerpunkte in zwei Dritteln aller Branchen zu finden sind, konzentrieren sich Wahlqualifikationen insbesondere in den Medienberufen (Papier- und Druckberufe, technische Mediengestaltung, Berufshauptgruppe 23 der Klassifikation der Berufe KldB 2010) sowie den Chemieberufen (Mathematik-, Biologie-, Chemie- und Physikberufe, Berufshauptgruppe 41 der KldB 2010). Einsatzgebiete finden sich relativ häufig in den Metallberufen (Metallerzeugung und -bearbeitung, Metallbauberufe, Berufshauptgruppe 24 der KldB 2010) und den Elektroberufen (Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe Berufshauptgruppe 26 der KldB 2010).

[13] Hinzugezählt sind die Berufe mit Kombinationsmodellen, bei denen Fachrichtungen oder Schwerpunkte auf einer zweiten Differenzierungsebene mit Einsatzgebieten oder Wahlqualifikationen kombiniert sind.

Anzahl und Umfang der Differenzierungen

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

Abbildung 4: Zeitanteil der Differenzierung an der Gesamtausbildungszeit



Ausbildungsordnungen nach BBiG oder HwO enthalten u.a. Bestimmungen zur Struktur der Ausbildung, dem Ausbildungsberufsbild, der Prüfung sowie Angaben zur zeitlichen und sachlichen Gliederung der Ausbildungsinhalte (vgl. §5 BBiG bzw. §26 HwO). Das Ausbildungsberufsbild, das den „wesentlichen Inhalt der Ausbildung in Form des für die Berufsausübung [mindestens] zu erreichenden Endverhaltens in zusammengefasster, präziser und allgemein verständlicher Form“ (vgl. HA 1980) beschreibt, wird ergänzt durch die detaillierte Beschreibung der zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Ausbildungsrahmenplan. Je nach Grad der inhaltlichen Differenzierung oder des zeitlichen Umfangs innerhalb der Ausbildungszeit sind die einzelnen Strukturmodelle unterschiedlich stark in der Ausbildungsordnung verankert. Dies gilt entsprechend für ihre Verankerung innerhalb des schulischen Rahmenlehrplans (vgl. KMK 2011, S. 34). Darüber hinaus variieren die Differenzierungen im Hinblick auf ihren zeitlichen Umfang oder die Zahl alternativ wählbarer und/oder kombinierbarer Inhalte.

Die folgenden Abschnitte geben einen Überblick über die Aspekte der Begründung und Tauglichkeit von Strukturmodellen. Anschließend werden die derzeit gängigen Strukturmodelle Fachrichtung, Schwerpunkt, Wahlqualifikation und Einsatzgebiet im Einzelnen vorgestellt. Der Darstellung ihrer weit streuenden Variationen und Herleitungen wird der Versuch vorangestellt, die Differenzierungen

in Strukturmodell-Steckbriefen auf ihre wesentlichen Merkmale zurückzuführen und in übersichtlicher Form zu beschreiben. Die Steckbriefe dienen der Orientierung und haben empfehlenden Charakter.

Während sich Ausführungen zur Begründung und Tauglichkeit von Strukturmodellen insbesondere auf die Aussagen in den Experteninterviews stützen, resultieren die Daten zu den Varianten und Ausprägungen der Strukturmodelle aus der quantitativen Auswertung von Ordnungsmitteln und einer genealogischen Betrachtung der nach BBiG und HwO geregelten Ausbildungsberufe.

4.3 Begründungen von Strukturmodellen

Eine Leitfrage der Interviews richtete sich darauf, ob übergeordnete Theorien oder Begründungsmuster bestehen, die ausschlaggebend waren oder als Orientierungshilfe in den Ordnungsprozessen herangezogen werden, um zu einer Strukturmodellentscheidung zu kommen.

Allgemein ist festzuhalten, dass sich vielfältige Begründungsmuster aus den Aussagen der Akteure ableiten ließen, wobei meist mehrere Faktoren gleichzeitig berücksichtigt und abgewogen werden mussten. Eine übergeordnete Theorie lässt sich aus den Aussagen der Befragten nicht identifizieren und wurde von vielen Befragten zudem als wenig hilfreich erachtet. Stattdessen beeinflussten zahlreiche Aspekte die Strukturmodellentscheidung, die sich letztlich stets am Einzelfall orientiere.

Als Leitfrage diene dabei häufig die Abwägung zwischen allgemeinen, generalisierenden und fachspezifischen Ausbildungsinhalten. Eine generelle Tendenz der Befragten ging häufig dahin, „so viel wie nötig, so wenig wie möglich“ zu differenzieren. Auf diese Weise solle die jeweilige Beruflichkeit nicht gefährdet, zugleich aber betriebliche Spezialisierung ermöglicht werden.

Die Aussagen der Befragten weisen darauf hin, dass die Abwägung „Generalist versus Spezialist“ eine zentrale Rolle bei der Strukturmodellentscheidung spielt. Es sei sowohl möglich, die Auszubildenden vom Allgemeinen auf das Spezielle schließen zu lassen als auch umgekehrt. Beide Ansätze seien argumentativ vertretbar, daher sei es schwierig, hier eine allgemeingültige Lösung zu finden:

> „*Wenn ich einen Generalisten ausbilde, dann klaut den mir mein Nachbar, weil er mehr zahlen kann. Wenn ich aber einen Spezialisten ausbilde, der nur in meinem Betrieb einsetzbar ist, dann hat der keine Chance auf dem Arbeitsmarkt.*“ (Interview 13)

Bei der Suche nach einem optimalen Maß an Differenzierung, müssten aus Sicht der Befragten vor allem die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe und die Arbeitsmarkttauglichkeit der Auszubildenden berücksichtigt und abgewogen werden. Einerseits sollten möglichst viele Betriebe in die Lage versetzt werden, passgenau für den eigenen Bedarf auszubilden, andererseits sei die Mobilität der ausgebildeten Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt sicherzustellen.

Die Entwicklung einer generellen theoretischen Übersicht potenzieller Einflussfaktoren auf die Strukturmodellwahl und die Suche nach Heuristiken wurde von den Befragten dennoch tendenziell begrüßt, um unabhängig vom konkreten Einzelfall ein übergeordnetes Orientierungsinstrument zu erhalten.

Als Handlungshilfen für die Sachverständigen im Neuordnungsprozess wurden die bestehenden Übersichtspapiere zu den verschiedenen Strukturmodellen genannt. Um die für den Einzelfall am besten geeignete Strukturlösung zu finden, wurde es darüber hinaus als notwendig erachtet, über einen Dialog der Beteiligten zu einer qualitativen Dimension zu gelangen und diese in eine Konsenslösung einfließen zu lassen.

Im Zusammenhang mit den Aussagen der Befragten zu übergeordneten Begründungsmustern von Strukturmodellen, muss auch darauf verwiesen werden, dass die Befragten die Neuordnungsprozesse häufig auch als zufallsgeleitet oder interessengesteuert sowie abhängig von einzelnen beteiligten Akteuren erlebten. In diesen Fällen lässt sich kaum auf bestimmte Entscheidungsheuristiken verweisen.

In mehreren Fällen ging die Strukturmodellentscheidung auf einen politischen Kompromiss der Sozialpartner zurück, ohne zwingend sachlich-inhaltlich begründet worden zu sein.

Als Orientierung dienten zudem häufig auch Erfahrungswerte aus anderen Neuordnungsverfahren oder anderen Berufen. So wurde darauf hingewiesen, dass, Akteure, die Erfahrung mit der Verordnung eines bestimmten Modells hätten, teilweise gezielt darauf hinwirkten, dieses Modell erneut zu verordnen, weil sie sich darin „sicher“ fühlten. Darunter könne dann jedoch mitunter die Praxistauglichkeit einer Verordnung leiden.

Andererseits können die Erfahrungswerte der Verfahrensbeteiligten sowie die Rückmeldungen aus der Praxis wichtige Impulse für die Argumentation und Entscheidung für oder gegen einzelne Strukturmodelle liefern. Wenn sich ein Modell in der Praxis bewährt habe, werde daran tendenziell festgehalten, erst wenn es Probleme gebe, werde nach Anpassungsmöglichkeiten gesucht.

Die Erfahrungsberichte der Befragten weisen insgesamt darauf hin, dass die Ordnungsverfahren im Hinblick auf die begründete Entscheidungsfindung als sehr heterogen wahrgenommen wurden. So führte ein Befragter an, er habe das Verfahren als professionell und fundiert empfunden. Ein anderer Befragter erlebte das Erarbeitungsverfahren als einen von kontroversen Debatten durchzogenen politischen Prozess, in dem keine klaren Begründungsmuster oder theoretische Grundlagen für das letztendlich festgelegte Strukturmodell hätten identifiziert werden können.

Um die Praxistauglichkeit der Ordnungsmittel sicherzustellen, wurde es von einzelnen Befragten als sinnvoll erachtet, bereits im Vorfeld einen stärkeren empirischen Bezug zur Praxis herzustellen d.h. typische Tätigkeiten und ein Set an notwendigen Qualifikationen daraus abzuleiten. Anhand dieser Befunde könnten mögliche Strukturmodelle geprüft und damit eine fundierte Entscheidung zugunsten eines für den Beruf und die Betriebe optimalen Modells getroffen werden.

Tabelle 4: Ansätze zur Theoriebildung

übergeordneten Begründungen sowie Ansätze und Anregungen zur Theoriebildung
Abwägung diverser Faktoren • Einzelfallentscheidung
Begründungsmuster/Argumentationen • Beruflichkeit vs. betriebliche Spezialisierungen • Generalist vs. Spezialist • Arbeitsmarkttauglichkeit qualifizierter Fachkräfte • Ausbildungsfähigkeit der Betriebe • Rückmeldungen aus der Praxis über die praktische Bewährung • Kompromiss der Sozialpartner
Kaum übergeordnete Theorien • Neuordnungsverfahren werden als zufallsgeleitet oder interessengesteuert wahrgenommen • Einfluss von Erfahrungswerten einzelner Akteure mit einzelnen Strukturmodellen → ggf. zulasten der Praxistauglichkeit der Verordnung • Theoriebezug kaum identifizierbar • Theoriebezug wird als wenig hilfreich beschrieben
Ansätze zur Verbesserung des Theoriebezugs • Wunsch nach Voruntersuchungen • Handlungs- und Kompetenzorientierung

4.4 Praxistauglichkeit von Strukturmodellen

In den Interviews wurde es als eher schwierig erachtet, Indikatoren zur Messung der Tauglichkeit eines Strukturmodells oder einer Ausbildungsordnung zu identifizieren. Dennoch kristallisierten sich aus den Aussagen drei thematische Schwerpunktbereiche heraus, die als Orientierung zur Bewertung der Tauglichkeit herangezogen werden können:

- Kriterien, die die Tauglichkeit eines Strukturmodells oder einer Ausbildungsordnung beeinflussen,
- Methoden, aus denen sich Hinweise auf die Tauglichkeit eines Strukturmodells oder einer Ausbildungsordnung gewinnen lassen,
- Aspekte, die zu Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzbarkeit führen und Hinweise auf die tendenzielle Untauglichkeit eines Strukturmodells oder einer Ausbildungsordnung liefern.

Als zentrales Kriterium, anhand dessen sich die Tauglichkeit eines Strukturmodells oder einer Ausbildungsordnung bemessen lässt, wurde häufig die praktische Umsetzbarkeit für Betriebe und Berufsschulen angesprochen. Dabei wurde betont, dass die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe erhalten bleiben müsse. Auch stelle die Arbeitsmarkttauglichkeit der qualifizierten Fachkräfte einen wichtigen Aspekt in diesem Zusammenhang dar. Aus schulischer Sicht ist für die Bewertung der Praxistauglichkeit eines Strukturmodells die auf die Absolventenzahl bezogene Ausbildungsberufsgröße ein relevanter Faktor.

Als weiteres Kriterium wurde die Durchlässigkeit angesprochen. Nur wenn die Mobilität der Auszubildenden auf dem Arbeitsmarkt gewährleistet sei, könne sich die Ausbildung in der Praxis bewähren.

Erfolg und Wachstum einer Branche ließen sich hingegen nach Ansicht einiger Befragter generell schlecht bemessen und lieferten zudem keinen monokausalen Begründungszusammenhang zur Bewertung der Tauglichkeit eines Strukturmodells.

Mit Blick auf die Methoden wurden von den Befragten Studien als sinnvoll erachtet, etwa über die statistische Verteilung verschiedener Wahlmodule. Anhand solcher Ergebnisse könnte beispielsweise die Anzahl der innerhalb einer Ausbildung vorgesehenen Wahlmodule gegebenenfalls reduziert werden.

Durch Rückmeldungen seitens der Betriebe könnten außerdem qualitative Eindrücke gewonnen werden, die aus Sicht der Befragten durch quantitative Erhebungen und Statistiken unterfüttert werden sollten. Darüber hinaus könnten aus Sicht der Befragten Verbleibstudien dazu dienen, Hinweise auf die Tauglichkeit einer Ausbildungsordnung oder eines Strukturmodells zu gewinnen. Hier wurde auch angesprochen, dass Verbleibstudien, speziell auf die (Un-)Tauglichkeit einer Ausbildung bzw. eines Strukturmodells hindeuten könnten, wenn beispielsweise Absolventen und Absolventinnen einer bestimmten Berufsausbildung mehrheitlich besonders gut oder besonders schlecht auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen.

Spezifische Erhebungen zur Arbeitsmarktverwertbarkeit der ausgebildeten Fachkräfte oder zur praktischen Umsetzbarkeit der Ausbildungsordnung, z.B. durch die Erfassung von Rückmeldungen von Betrieben und Auszubildenden, werden nach Angabe der Befragten bislang nur in Einzelfällen durchgeführt. Einige der Befragten äußerten den Wunsch nach einer Verstärkung solcher Untersuchungen.

Aus den Interviews waren zudem auch Hinweise auf Umsetzungsschwierigkeiten und somit möglicherweise eine Untauglichkeit von Strukturmodellen oder Ausbildungsordnungen zu entnehmen. Diese stellten neben der betrieblichen Ausbildungspraxis und Transparenz bzw. Verständlichkeit der Verordnung vor allem auf prüfungs- und schulorganisatorische Belange ab.

Gerade in der Anfangsphase nach einer Neuordnung, die zu einem neuen Strukturmodell geführt hat, kommt es nach der Beobachtung der Befragten häufig zu Umsetzungsschwierigkeiten, etwa mit Blick auf die Prüfungsgestaltung oder weil den Betrieben die Veränderungen zur Vorgängerverordnung zunächst nicht klar seien. Dem versuchten übergeordnete Akteure wie Kammern, Verbände, Gewerkschaften oder das BIBB durch Informationsmaterialien und -Veranstaltungen zu begegnen.

Auch wiesen die Befragten darauf hin, dass es in Folge einer Neuordnung zu Verwirrung oder Ablehnung in Betrieben kommen kann, wenn die interne Ausbildungsstruktur eines Betriebs durch eine Änderung des Strukturmodells umgestellt werden müsse.

Mit Blick auf die Schulorganisation spielten auch hier erneut Aussagen zur Ausbildungsberufsgröße eine zentrale Rolle. Auch in diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass über eine möglichst lange gemeinsame Beschulung die Ausbildungsfähigkeit, insbesondere in ländlichen Regionen, sichergestellt werden sollte.

Tabelle 5: Praxistauglichkeit aus betrieblicher Perspektive

Praxistauglichkeit
Kriterien • praktische Umsetzbarkeit für Betriebe • praktische Umsetzbarkeit für Berufsschulen • Ausbildungsfähigkeit der Betriebe • Arbeitsmarktverwertbarkeit • Durchlässigkeit
Methoden • statistische Erhebungen • Arbeitsplatzstudien • Verbleibstudien • Rückmeldungen der Betriebe • Evaluationen
Mögliche Umsetzungsschwierigkeiten • Transparenz und Verständlichkeit der Verordnung • Unklarheit über Änderungen zur Vorgängerverordnung • Schulorganisation im Hinblick auf Ausbildungsberufsgröße • Prüfungsorganisation

Im Folgenden werden einzelne Themengebiete, die im Zusammenhang mit den Aussagen zur Tauglichkeit auftraten, spezifischer betrachtet.

Rückmeldungen der Betriebe

Die Rückmeldungen der Ausbildungsbetriebe wurden von den Befragten als wesentlich für die Beurteilung der Tauglichkeit eines Strukturmodells oder einer Ausbildungsordnung erachtet.

Kommunikation mit den Ausbildungsbetrieben, die positives oder negatives Feedback geben könnten, findet nach Beobachtung der Befragten allerdings nicht immer statt. Dennoch wurde mehrfach betont, die Untauglichkeit eines Strukturmodells oder einer Ausbildungsordnung lasse sich am ehesten anhand von Beschwerden durch die Betriebe oder die Ausbilder/-innen erkennen.

Die Kritik der Ausbildungsbetriebe nach Neuordnungen bezieht sich nach dem Eindruck einiger Befragter vor allem auf fehlende Inhalte, wenn etwa nach der Zusammenlegung mehrerer Altberufe nicht alle benötigten Qualifikationen durch die Differenzierung explizit abgedeckt werden oder fortschreitende Technologien neue Ausbildungsinhalte notwendig machen.

Mit Blick auf einzelne Strukturmodelle deuten die Einschätzungen der Befragten darauf hin, dass die in einigen Berufen sehr hohe Anzahl an Kombinationsmöglichkeiten von Wahlqualifikationen von Betrieben mitunter kritisiert wird. Da bestimmte Kombinationen in der Praxis selten oder nie belegt

würden, hätte hier besser vorstrukturiert und die Anzahl der möglichen Wahlqualifikationen reduziert werden können, um die Ausbildungsordnung übersichtlicher zu gestalten.

Allerdings weisen die Aussagen der Befragten auch darauf hin, dass aus betrieblicher Sicht die Wahl des Strukturmodells mitunter als zweitrangig erachtet wird. Ausschlaggebend für die Betriebe sei vielmehr die letztlich gute Qualifikation der Auszubildenden. Hierfür werde die Ausbildungsdauer als relevant betrachtet, wobei eine Ausbildungszeit von zwei Jahren nicht unterschritten werden solle.

In der Tendenz ist es für die Befragten wichtig, dass die Ausbildungsordnung hinreichend Flexibilität und Spielraum zulässt, um die betrieblichen Bedarfe vor allem hinsichtlich der Produktpalette praxisnah abzubilden.

Tabelle 6: Rückmeldungen der Betriebe

Rückmeldungen der Betriebe
Kritikpunkte • Unübersichtlichkeit/ und Intransparenz von Ausbildungsordnungen • fehlende Inhalte (z.B. nach Zusammenlegung von Altberufen) • (zu) hohe Anzahl an Kombinationsmöglichkeiten (bei Wahlqualifikationen)
Wünsche der Betriebe • Abdeckung des betrieblichen Bedarfs (Produkte/Tätigkeiten) • Berücksichtigung branchenspezifischer Belange (Innovation vs. Tradition) • Flexibilität der Ausbildungsordnung
Strukturmodell aus Sicht der Betriebe zweitrangig, stattdessen relevant: • Ausbildungsdauer • Inhalte • betriebsspezifische Belange

Ausbildungsfähigkeit der Betriebe

Grundsätzlich stand aus Sicht der Befragten häufig die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe im Zentrum der Tauglichkeitsfrage, insbesondere mit Blick auf kleinere und mittelständische Unternehmen. Die Ausbilder/-innen müssten in der Lage sein, die zum Teil abstrakt formulierten Ausbildungsordnungen zu verstehen und in ihrer betrieblichen Praxis umzusetzen.

Dabei wurden vor allem hinsichtlich der Formulierungen Schwierigkeiten identifiziert. Zu offene Formulierungen könnten auf Verständnisgrenzen bei den Anwendern/Anwenderinnen stoßen. Auch zu neutrale oder wenig spezifische Beschreibungen könnten zu Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung führen. Durch die Tendenz, mehrere Berufe unter einer Bezeichnung zu sammeln, bestehe die Gefahr, dass zwar die Berufsbezeichnung sehr bekannt werde, jeder Ausbildungsbetrieb den Beruf aber mit unterschiedlichen spezifischen Inhalten ausfülle, wodurch der Beruf letztlich weniger transparent werde.

Die Befragten wiesen darauf hin, dass ein „durchschnittlicher Betrieb“ und eine/ein „durchschnittliche/r Auszubildende/r“ mit den formulierten Ausbildungsanforderungen zurechtkommen müssten. Hierfür seien nicht nur die Berufsbildpositionen und die Inhalte des Ausbildungsrahmenplans zu berücksichtigen, sondern auch das Strukturmodell.

Auch die Entwicklung der Anzahl der Ausbildungsplätze könnte nach Ansicht der Befragten als Kriterium zur Bewertung der Tauglichkeit herangezogen werden. Grundsätzlich gelte es jedoch zu differenzieren zwischen der Tauglichkeit der inhaltlichen Ausgestaltung der Ausbildung und der Tauglichkeit des der Ausbildung zugrundeliegenden Strukturmodells.

In einigen Interviews wurde von Fällen berichtet, in denen die Auszubildenden mehrerer kleinerer Betriebe gemeinsam in einem Ausbildungsverbund oder einem Ausbildungszentrum eines regionalen Großbetriebes ausgebildet werden, wenn etwa die kleineren Betriebe nicht über die notwendige technische Ausstattung verfügen. Um die Kooperation zu vereinfachen, richteten sich die kleinen Betriebe hinsichtlich der gewählten Wahlqualifikationen in solchen Fällen häufig nach dem größeren Betrieb. Dies beschränke in der praktischen Umsetzung für die kleinen Betriebe die eigentlich intendierte Flexibilität, über Wahlqualifikationen betriebsspezifisch ausbilden zu können. Einzelne Betriebe, die mit den regional angebotenen Wahlqualifikationen nichts anfangen könnten, hätten die Ausbildung daraufhin vollständig eingestellt.

Die Aussagen der Befragten deuten zudem darauf hin, dass der Differenzierungsgrad oftmals nicht nur von Inhalten, sondern auch von der Branchenstruktur abhängig gemacht wird. Bei einer von Kleinstbetrieben geprägten Branche werde demnach eine starke Differenzierung als weniger sinnvoll erachtet. Grundsätzlich sei eine Differenzierung aus Sicht der Betriebe allerdings wünschenswert. Ein zu breit aufgestellter, zu wenig differenzierter Beruf kann nach dem Eindruck der Befragten ein Ausbildungshemmnis für die Betriebe darstellen, weil sie dann die Auszubildenden zusätzlich in Bereichen ausbilden müssten, die für ihr Unternehmen nicht von Belang sind. Darüber hinaus würde es den Auszubildenden dadurch an fachlicher Tiefe mangeln, so dass sie am Ende ihrer Ausbildung noch weiter spezialisiert werden müssten, um als Facharbeiter/-innen eingesetzt zu werden. Das Strukturmodell müsse dementsprechend einerseits gewährleisten, dass ein Betrieb punktgenau für den Bereich ausbilden könne, den er benötige, und andererseits sicherstellen, dass die Auszubildenden hinreichend spezialisiert würden, um als Fachkräfte auf dem Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können.

Tabelle 7: Ausbildungsfähigkeit der Betriebe

Ausbildungsfähigkeit der Betriebe
Berücksichtigung der Anforderungen kleiner und mittelständischer Betriebe
Umsetzbarkeit abstrakt formulierter Ausbildungsordnungen in die betriebliche Praxis • zu offene Formulierungen führen zu Verständnisschwierigkeiten
Zusammenlegung von Berufen • gemeinsame Berufsbezeichnung • abstrakte Formulierungen in der Ausbildungsordnung • betriebsspezifisch unterschiedliche Inhalte

Ausbildungsfähigkeit der Betriebe
o reduziert Transparenz des Berufes
Ausbildungsverbund/regionale Kooperationsmodelle • sichern Ausbildungsfähigkeit kleinerer Betriebe o z.B. durch technische Ausstattung • begünstigen inhaltliche Ausrichtung größerer Betriebe o kleine Betriebe richten sich nach regionalem Großunternehmen ▪ gemeinsame Beschulung/Prüfungen ▪ beschränkt Flexibilität für kleine Betriebe ▪ kann Ausbildungshemmnis darstellen
Differenzierung seitens der Betriebe tendenziell erwünscht • breit aufgestellter, wenig differenzierter Beruf kann Ausbildungshemmnis sein o erfordert ggf. Ausbildung von Inhalten, die für den Betrieb irrelevant sind o Mangel an fachlicher Tiefe erfordert nachträgliche Spezialisierung
Differenzierungsgrad abhängig von Branchenstruktur

Vermittelte Ausbildungsinhalte

Die Frage nach der benötigten Tiefe der Spezialisierung innerhalb einer Ausbildung wurde von den Befragten heterogen diskutiert. In einigen Branchen, wie etwa der Metall- und Elektroindustrie, wurde auf den weltweit guten Ruf der deutschen Ausbildung verwiesen, weil hier die Fachkräfte hochqualitativ spezialisiert würden. Einer der Befragten plädierte dafür, einige Spezialberufe wieder herauszutrennen und eigenständig auszubilden, um den Spezialisierungsanforderungen gerecht zu werden, anstatt wenige übergeordnete Metallberufe mit starker Differenzierung zu schaffen.

Die Vermittlung von Transferkompetenz an die Auszubildenden wurde von vielen Befragten als wesentlich erachtet, um ihre Mobilität auf dem Arbeitsmarkt sicherzustellen und ihnen einen späteren Betriebs- und ggf. sogar Branchenwechsel zu ermöglichen. Diesbezüglich solle grundsätzlich die Balance zwischen den gemeinsamen und den spezialisierenden Qualifikationen abgewogen werden. Eine zu starke Spezialisierung könnte der erhofften Transferkompetenz entgegenstehen und die Arbeitsmarktverwertbarkeit einschränken. Die Ausbildung solle daher nicht zu stark auf betriebsspezifische Bedürfnisse ausgerichtet werden. Vielmehr sollten in erster Linie berufsfachliche Kompetenzen vermittelt und eine betriebs- und branchenübergreifende Durchlässigkeit gewährleistet werden.

Einige der Befragten wiesen darauf hin, dass sich die Ausbildungsordnung und insbesondere die Auswahl des Strukturmodells an der betrieblichen Praxis orientieren sollten und dabei Arbeits- und Geschäftsprozesse zu berücksichtigen seien, um den jeweiligen branchenspezifischen Bedürfnissen gerecht zu werden.

Auch wurde angesprochen, dass eine zu große Zersplitterung innerhalb der Berufe zu vermeiden sei, um die Beruflichkeit, Flexibilität und Durchlässigkeit im Sinne der Auszubildenden nicht zu gefährden.

Die Sicherstellung einer entsprechend breiten, fundierten Ausbildung wurde dabei als Aufgabe des Rahmenlehrplans und der Berufsschulen benannt.

Über die breite inhaltliche Aufstellung der Berufsschulen könnten zudem betriebliche Defizite ausgeglichen werden, wenn beispielsweise ein kleiner Betrieb auf ein spezifisches Produkt spezialisiert sei und die Auszubildenden in der Berufsschule daneben weitere Tätigkeitsfelder und Produkte kennenlernten, die ihnen später einen Betriebswechsel erleichterten.

Während die Berufsschule für eine breite „Grundausbildung“ sorge, solle die Differenzierung nach Ansicht einiger Befragter weitgehend im Betrieb erfolgen. Zudem werde durch die Ansiedlung der Differenzierung am Ende der Ausbildung die Möglichkeit für die Auszubildenden erhalten, die Ausbildung abzubrechen und in einen anderen Beruf zu wechseln, bei dem Teile der vorherigen Ausbildung angerechnet werden könnten. Umgekehrt wurde gerade das späte Einsetzen der Differenzierung entsprechend der formalen Vorgaben, mehrfach auch als praxisfremd kritisiert. Betriebliche Abläufe erforderten häufig bereits zu einem früheren Zeitpunkt als in der Ausbildungsordnung vorgesehen, spezialisierende Inhalte zu vermitteln.

Einzelne Befragte sprachen an, dass theoretische Inhalte, die über die Berufsschule nicht abgedeckt werden können, auch über Workshops im Unternehmen vermittelt werden könnten. Dies eignet sich nach Ansicht der Befragten jedoch nur für große Betriebe. Kleinere Betriebe, die dies nicht leisten könnten und nicht in einem Ausbildungsverbund organisiert seien, müssten sich mit ihren Ausbildungsinhalten daher zum Teil stärker am Angebot der jeweiligen Berufsschule vor Ort orientieren.

Tabelle 8: Vermittelte Ausbildungsinhalte

Vermittelte Ausbildungsinhalte
Breite Grundlagenausbildung versus Differenzierung
Geringe Anzahl differenzierter Berufe vs. höhere Anzahl von Monoberufen
Transferkompetenz • Mobilität der Auszubildenden auf dem Arbeitsmarkt
Durchlässigkeit/Arbeitsmarktverwertbarkeit • Kann durch zu starke Differenzierung beschränkt werden
Ausbildungsordnung/Strukturmodell sollen • sich an der betrieblichen Praxis orientieren • Arbeits- und geschäftsprozessorientiert ausgerichtet sein • den branchenspezifischen Bedürfnissen gerecht werden • Beruflichkeit sicherstellen • Flexibilität für die Betriebe ermöglichen
Berufsschulen • sollen für breit aufgestellte, fundierte Ausbildung sorgen

Vermittelte Ausbildungsinhalte
o Differenzierung auf betrieblicher Ebene • können betriebliche Defizite ausgleichen
Zeitliche Gliederung: Differenzierungsphase am Ende der Ausbildung • Vorteil: ermöglicht Berufswechsel während der Ausbildung o Anrechnung allgemeiner Ausbildungsinhalte auf Nachbarberufe • Nachteil: praxisfremd o Betriebliche Abläufe erfordern frühere Vermittlung spezialisierender Inhalte
Beschulung/Vermittlung theoretischer Inhalte im Betrieb • Kann nur von Großbetrieben geleistet werden o Kleinere Betriebe orientieren sich am Angebot der örtlichen Berufsschule

Berücksichtigung im Rahmenlehrplan

Eine zentrale Rolle für die Bewertung der Tauglichkeit eines Strukturmodells spielt nach Ansicht der Befragten auch die Umsetzung in den Berufsschulen. Inwieweit sich die Differenzierung in der Beschulung niederschlägt, ist nach Beobachtung der Befragten unterschiedlich und einzelfallabhängig.

Schulorganisatorische Einflussfaktoren auf die Strukturmodellentscheidung wurden von einigen Befragten als hochgradig politisch gesteuert wahrgenommen. Aus Sicht der Berufsschulen sollten Klassenstärken von mindestens 15 Auszubildenden erreicht werden, wobei es sich inhaltlich um möglichst homogen ausgerichtete Ausbildungen handeln sollte. Aus schulischer Perspektive seien daher Strukturmodelle mit einem eher geringen Grad an Differenzierung wünschenswert.

Die Interviewergebnisse weisen darauf hin, dass der Zeitpunkt, zu dem die separate Beschulung einsetzt, von Beruf zu Beruf unterschiedlich und abhängig von berufsspezifischen sachlich-inhaltlichen Aspekten ist. Die Befragten äußerten sich dahingehend, dass sowohl seitens der Länder als auch der Berufsschulen Interesse an einer möglichst langen gemeinsamen Beschulung besteht. Hier spielten einerseits Kostengründe eine Rolle und andererseits auch die Aufrechterhaltung der Ausbildungsbereitschaft im ländlichen Raum. In Ballungsgebieten mit mehrzügigen Klassen gestalte sich eine frühzeitig differenzierte Beschulung dagegen eher unproblematisch. Hier werde die praktische Umsetzung häufig den Berufsschulen selbst überlassen, die relativ flexibel agieren könnten.

Als weiteres Argument für eine möglichst lange gemeinsame Beschulung wurde angeführt, dass die Belange der Auszubildenden zu berücksichtigen sind und daher ihre Reisezeiten und -Kosten gering gehalten werden sollen. Größere Anfahrtswege bzw. -zeiten aufgrund der Beschulungssituation könnten sowohl für die Auszubildenden als auch für kleine und mittelständische Betriebe ein Ausbildungshemmnis darstellen.

Tabelle 9: Beschulung

Beschulung
Heterogene Berücksichtigung der Differenzierung in der Beschulung, je nach • Strukturmodell • Ausbildungsinhalten • zeitlichem Umfang • Ausbildungsberufsgröße
Gründe für gemeinsame Beschulung • Zeitersparnis • Kostenersparnis • Ausbildungsbereitschaft im ländlichen Raum

Prüfungen

Ein wichtiges Kriterium für die Bewertung der Tauglichkeit einer Ausbildungsordnung und des ihr zugrundeliegenden Strukturmodells bildeten nach Auffassung der Befragten auch prüfungsorganisatorische Belange. Dieser Themenbereich umfasste dabei sowohl Aussagen zu inhaltlichen als auch prüfungsökonomischen und bildungspolitischen Aspekten.

Offene Formulierungen in den Prüfungsanforderungen, beispielsweise bei den Laborberufen, bei denen auch die Wahlqualifikationen in der Prüfung „zu berücksichtigen“ seien, brächten aus Sicht der Betriebe einen immens hohen Prüfungsaufwand mit sich. So wurde es von den Befragten, insbesondere in Berufen mit weit verzweigter Branchenstruktur, als problematisch erachtet, die Prüfungen an den Besonderheiten der Ausbildungsstätte auszurichten.

Nach Ordnungsverfahren, die zu veränderten Strukturmodellen und Prüfungsanforderungen geführt haben, wurden häufig anfängliche Umsetzungsschwierigkeiten hinsichtlich der neuen Prüfungsanforderungen angesprochen. Eine Vernetzung und Abstimmung zwischen Unternehmen, Berufsschule und den mit der Aufgabenentwicklung befassten Institutionen erleichtert dabei nach Ansicht einiger Befragter die Prüfungsorganisation, ebenso wie Ausbildungskooperationen verschiedener regionaler Betriebe.

Da einige Bundesländer den Rahmenlehrplan eins zu eins übernehmen, während andere Länder individuelle Anpassungen vornähmen, wurde erwähnt, dass es in einigen Berufen gerade mit Blick auf die Prüfungen zu einer unterschiedlichen Auslegung des Rahmenlehrplans kommt.

Insgesamt wurde Optimierungspotenzial hinsichtlich der verschiedenen Prüfungsanforderungen und formalen Modelle ausgemacht. Ob bundeseinheitliche, überbetriebliche oder im Gegenteil möglichst betriebsnahe, spezifische Prüfungen wünschenswert seien, wurde unterschiedlich bewertet und sollte sich nach Ansicht der Befragten oftmals nach den Gegebenheiten des jeweiligen Einzelfalls richten.

Tabelle 10: Prüfungen

Prüfungen
Hoher Prüfungsaufwand durch offene Formulierungen in der Prüfungsordnung (z.B. Wahlqualifikationen „zu berücksichtigen“)
Hoher Prüfungsaufwand durch vielfältige Differenzierung (z.B. Wahlqualifikationen)
Anfängliche Umsetzungsschwierigkeiten nach Neuordnungen

4.5 Fachrichtungen

4.5.1 Steckbrief

Anerkannte Ausbildungsberufe mit Fachrichtungen sind Ausbildungsgänge mit besonderen Ausbildungsinhalten für einzelne berufsspezifische Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder. Die Qualifikationen einer Fachrichtung finden sich im Ausbildungsberufsbild und den Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten. Fachrichtungen werden im Prüfungszeugnis ausgewiesen.

Verankerung in der Verordnung

Fachrichtungen werden als „Struktur der Ausbildung“ explizit aufgeführt und sind dementsprechend im Ausbildungsberufsbild verankert. Die Differenzierung auf Ebene des Ausbildungsberufsbildes setzt sich in den mit einer Fachrichtung verbundenen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten im Ausbildungsrahmenplan fort.

Umfang und Beginn

Gemäß der formalen Darstellung im Ausbildungsrahmenplan umfassen Fachrichtungen bei dreijährigen Berufen ein Drittel der Gesamtausbildungszeit, das heißt zwölf Monate, und beginnen nach zwei Dritteln der Ausbildung. Die Vermittlung der fachrichtungsspezifischen Inhalte des Ausbildungsrahmenplans erfolgt formal im letzten Abschnitt der Ausbildung.

Rahmenlehrplan

Die Beschulung von Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen erfolgt im ersten und zweiten Ausbildungsjahr grundsätzlich gemeinsam, eine Differenzierung ist ab dem dritten Ausbildungsjahr möglich. Die Entscheidung, ob eine differenzierte Formulierung der Fachrichtungen erfolgt, obliegt dem Rahmenlehrplanausschuss, welcher den Rahmenlehrplan für den jeweiligen anerkannten Ausbildungsberuf entwickelt.

Prüfung

Prüfungsanforderungen der Abschlussprüfung[14] werden eigenständig und inhaltlich differenziert für jede Fachrichtung festgelegt.

Kombination mit anderen Strukturmodellen

Fachrichtungen können kombiniert werden mit Wahlqualifikationen und Einsatzgebieten.

Tabelle 11: Begründungsaspekte von Fachrichtungen

Fachrichtungen: Begründungsaspekte	
tiefgreifende Differenzierung, Abgrenzung von Teilbereichen unter einem „gemeinsamen Dach“	zu starke Differenzierung mit Einschränkung der Mobilität auf dem Arbeitsmarkt, zu starke Abgrenzung mit diffuser Beruflichkeit
Schaffung von Ausbildungsplätzen für betrieblich differenzierte Anforderungen	Identifikation und Anknüpfungspunkte, z.B. bei Zusammenlegung oder Integration von Altberufen
hoher zeitlicher Umfang der Differenzierung	separate fachrichtungsbezogene Inhalte im Rahmenlehrplan
Nennung in der Berufsbezeichnung und im Abschlusszeugnis	Berücksichtigung in der Abschluss- bzw. Gesellenprüfung
Transparenz	

4.5.2 Details

Anerkannte Ausbildungsberufe mit Differenzierungen sind Ausbildungsgänge mit besonderen Ausbildungsinhalten für einzelne berufsspezifische Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder. Fachrichtungen und Schwerpunkte stellen chronologisch die ersten Möglichkeiten einer differenzierten Abbildung von Ausbildungsinhalten in Ausbildungsordnungen dar. Im Vergleich zu Schwerpunkten unterscheiden sich die zu erwerbenden Qualifikationen einzelner Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder in Berufen mit Fachrichtungen so deutlich voneinander, dass für jede Fachrichtung ein eigener Qualifikationskatalog bereits auf Ebene des Berufsbildes formuliert werden kann. Insofern stellt eine Differenzierung in Form von Fachrichtungen eine stärkere Differenzierung dar als die in Form von Schwerpunkten.

[14] Wenn nicht anders ausgeführt, umfasst der Begriff Abschlussprüfung die die Ausbildung abschließende Prüfung. Bei der Gestreckten Abschlussprüfung ist damit Teil 2 der Prüfung gemeint. die Gesellenprüfung ist mit eingeschlossen.

Abbildung 5: Beispiel für Fachrichtungen im Ausbildungsberufsbild Pferdewirt/-in (2010)

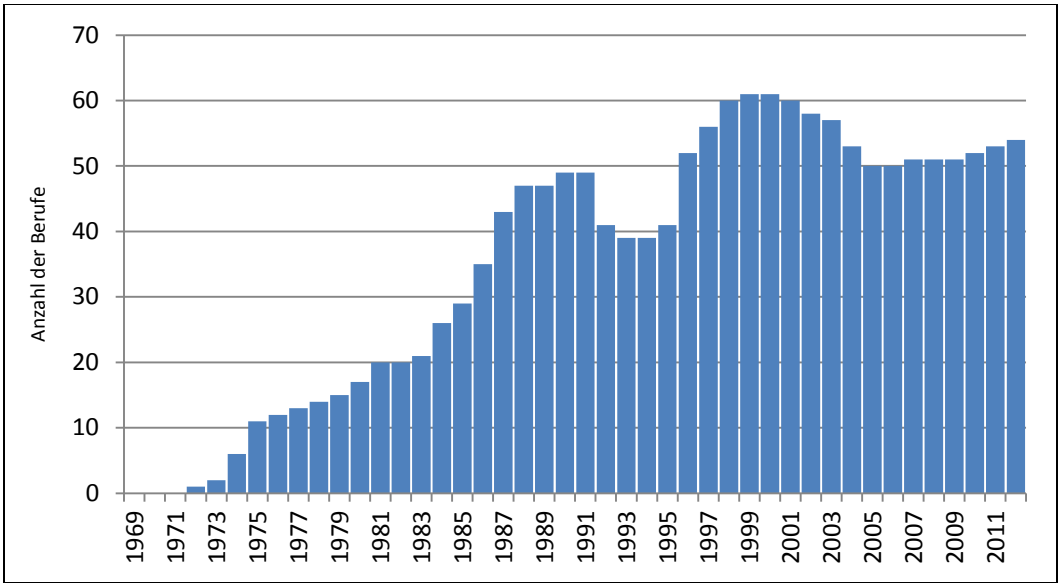
§ 3 Struktur der Ausbildung

Die Berufsausbildung gliedert sich in gemeinsame Ausbildungsinhalte und in die Ausbildung in einer der Fachrichtungen

1. Pferdhaltung und Service,
2. Pferdezucht,
3. Klassische Reitausbildung,
4. Pferderennen,
5. Spezialreitweisen.

Insbesondere in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre erlebten anerkannte Ausbildungsberufe mit Fachrichtungen einen deutlichen Zuwachs. Einem kurzzeitigen Rückgang in der ersten Hälfte der 1990er Jahre folgte ein erneuter deutlicher Anstieg, der sich mit der Einführung von Wahlqualifikationen am Ende des 20. Jahrhunderts rückläufig entwickelte und sich ab 2005 konsolidiert.

Abbildung 6: Quantitative Entwicklung von Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen



Als erste Berufe mit Fachrichtungen wurden Sozialversicherungsfachangestellte/-r im Jahr 1971 sowie Fleischer/-in und Gärtner/-in im Jahr 1972 verordnet. Im anerkannten Ausbildungsberuf „Sozialversicherungsfachangestellte/-r“ vom 22.12.1971 wird erstmalig in einer Ausbildungsordnung der Begriff „Fachrichtung“ explizit genannt. Es handelt sich hier um die Fachrichtungen „Krankenversicherung, Unfallversicherung und Altershilfe für Landwirte, Rentenversicherung sowie Knappschaftsversicherung“. Im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe, das im Jahr 1982 erstmalig Strukturmodelle ausweist, wird auch der anerkannte Ausbildungsberuf „Gärtner/-in“ vom 26.06.1972 als Beruf mit Fachrichtungen geführt. Ein Blick in den Verordnungstext zeigt jedoch, dass dieses Strukturmodell nicht explizit aus dem Verordnungstext entnommen werden kann. In der sachlichen Gliederung in § 5 der Verordnung werden (1) Ausbildungsstätten des Zierpflanzenbaues einschließlich

der Staudengärtnerei, (2) Ausbildungsstätten des Gemüsebaus einschließlich des Pilzanbaues, (3) Baumschulen, (4) Ausbildungsstätten des Obstbaues, (5) Ausbildungsstätten des Pflanzenbaues und des Samenbaues, (6) Ausbildungsstätten des Garten- und Landschaftsbaues sowie Ausbildungsstätten der (7) Friedhofsgärtnerei genannt, in denen die besonderen Fertigkeiten und Kenntnisse des Ausbildungsrahmenplanes jeweils zu vermitteln sind. Diese Darstellung ist als Vorläufer des expliziten Fachrichtungsmodells zu interpretieren, da die genannten Bereiche bis auf den Pflanzen- und Samenbau in der Ausbildungsordnung des Jahres 1996 explizit als Fachrichtungen ausgewiesen werden.

Insgesamt gibt es 56 Ausbildungsberufe mit Fachrichtungen (Stand: 2014) in 22 von 37 Berufshauptgruppen der KldB 2010. Diese finden sich vor allem in den Berufshauptgruppen 21, 93, 22, 25 und 33. Im Rahmen der Ordnung von anerkannten Ausbildungsberufen finden sie kontinuierlich Verwendung. Die meisten Ausbildungsberufe mit dem Strukturmodell Fachrichtung finden sich in folgenden Bereichen:

Tabelle 12: Branchen mit einem hohen Anteil an Berufen mit Fachrichtungen

Berufshauptgruppe bzw. Branche	Berufe mit Fachrichtungen
Rohstoffgewinnung und -aufbereitung, Glas- und Keramikherstellung und -verarbeitung (21)	9
Produktdesign und kunsthandwerkliche Berufe, bildende Kunst, Musikinstrumentenbau (93)	8
Kunststoffherstellung und -verarbeitung, Holzbe- und -verarbeitung (22)	4
Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe (25)	4
(Innen-)Ausbauberufe (33)	4
7, 11, 24, 27	jeweils 3
26, 28	jeweils 2
5, 12, 23, 31, 32, 41, 43, 52, 61, 72, 94	jeweils 1

Die Anzahl an Fachrichtungen im jeweiligen Beruf schwankt zwischen zwei und sieben Fachrichtungen. In gut drei Viertel der Fälle werden dabei zwei oder drei Fachrichtungen gebildet. Die Bildung anerkannter Ausbildungsberufe mit mehr als drei Fachrichtungen ist gehäuft im Agrarbereich anzutreffen (Gärtner/-in mit sieben Fachrichtungen, Pferdewirt/-in mit fünf Fachrichtungen sowie Tierwirt/-in mit fünf Fachrichtungen).

Tabelle 13: Anzahl von Fachrichtungen in anerkannten Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen

Anzahl Fachrichtungen	Anzahl anerkannter Ausbildungsberufe
2	26
3	18
4	3
5	5
6	2
7	2

Betrachtet man die Strukturmodelle der jeweiligen Vorgängerberufe aller aktuellen Ausbildungsberufe mit Fachrichtungen so zeigt sich, dass anerkannte Ausbildungsberufe mit Fachrichtungen in der Regel aus Monoberufen entwickelt werden.

Tabelle 14: Strukturen der Vorgängerberufe von Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen

Strukturmodelle im zeitlichen Verlauf	Anzahl anerkannter Ausbildungsberufe
Monoberuf > Beruf mit Fachrichtungen	41
kein Vorgängerberuf > Beruf mit Fachrichtungen	8
Monoberuf > Beruf mit Schwerpunkten > Beruf mit Fachrichtungen	4
Beruf mit Schwerpunkten > Beruf mit Fachrichtungen	1
Beruf mit Fachrichtungen > Beruf mit Schwerpunkten > Beruf mit Fachrichtungen	1
Monoberuf > Beruf mit Sparten > Beruf mit Fachrichtungen	1

4.5.2.1 Variationsbreite der Gestaltung von Fachrichtungen

Fachrichtungen werden von Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben im Ausbildungsvertrag festgelegt sowie bei der zuständigen Stelle im Verzeichnis der Ausbildungsverhältnisse eingetragen. Auf einvernehmlichen Antrag zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben kann bis zur Zwischenprüfung ein Wechsel der Fachrichtung vorgenommen werden.

Verankerung in der Verordnung

Die jeweilige Fachrichtung wird in der Berufsbezeichnung ergänzend erwähnt. Die Nennung der jeweiligen Fachrichtung ist jedoch kein formaler Teil der Berufsbezeichnung, dient aber über ihren Ausweis im Zeugnis als wichtiger Bestandteil zur Identifikation des Ausbildungsprofils. Zeitweise wurde dies explizit im Paragrafen zur staatlichen Anerkennung eines Ausbildungsberufes durch die Formulierung „Die Bezeichnung der Fachrichtung tritt ergänzend zur Bezeichnung des Ausbildungsberufes hinzu“ (vgl. beispielsweise Gärtner/-in vom 6. März 1996) genannt.

Fachrichtungen werden im Paragrafen „Struktur der Ausbildung“ explizit aufgeführt und sind dementsprechend im Paragrafen „Ausbildungsberufsbild“ verankert. Die Differenzierung erfolgt zunächst auf Ebene des Berufsbildes. Die mit einer Fachrichtung verbundenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten werden gesondert im Ausbildungsrahmenplan aufgeführt.

Umfang und Beginn

Gemäß der formalen Darstellung im Ausbildungsrahmenplan umfassen Fachrichtungen bei dreijährigen Berufen in der Regel ein Drittel der Gesamtausbildungszeit (Drittel-Prinzip), das heißt zwölf Monate, und beginnen nach zwei Dritteln der Ausbildung. Die Vermittlung der fachrichtungsspezifischen Inhalte des Ausbildungsrahmenplans erfolgt formal im letzten Abschnitt der Ausbildung. Bei zweijährigen und dreieinhalbjährigen Berufen ist die Anwendung des Drittelprinzips nicht erkennbar.

Im Folgenden werden ausschließlich die zeitlichen Umfänge von Fachrichtungen in Berufen, in denen die Zeitrichtwertmethode eingesetzt wird, betrachtet, da bei der Verwendung der Zeitrahmenmethode eine zeitlich eindeutige Bestimmung der fachrichtungsspezifischen Inhalte nicht möglich ist. Hier zeigt sich in Abhängigkeit von der Ausbildungsdauer folgendes Bild:

Tabelle 15: Beginn und Dauer von Fachrichtungen zweijähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten

Ausbildungsdauer in Jahren	Anerkannter Ausbildungsberuf	Erlassjahr	Beginn FR im … Monat	Dauer FR in Wochen
2	Industrieelektriker/-in	2009	1	58
2	Berg- und Maschinenmann/-frau	1979	13	34
2	Fachkraft für Metalltechnik	2013	13	41

Es existieren derzeit drei Ausbildungsberufe mit zweijähriger Ausbildungsdauer mit Zeitrichtwerten und Fachrichtungen. Die Verordnung über die Ausbildung zum/zur Berg- und Maschinenmann/-frau sieht eine Dauer von 34 Wochen, die Verordnung zur Fachkraft für Metalltechnik 41 Wochen zur Vermittlung der fachrichtungsspezifischen Inhalte vor. Aus dem Ausbildungsrahmenplan ist zu entnehmen, dass diese formal im zweiten Ausbildungsjahr und somit ab dem 13. Ausbildungsmonat zu vermitteln sind. Dagegen wird im Beruf Industrieelektriker/-in von Anfang an fachrichtungsspezifisch ausgebildet und zwar über eine Dauer von 58 Wochen. Aufgrund der geringen Zahl von zweijährigen Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen ist kein spezifisches Muster erkennbar.

Tabelle 16: Beginn und Dauer von Fachrichtungen dreijähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten

Ausbildungs-dauer in Jahren	Anerkannter Ausbildungsberuf	Erlass-jahr	Beginn FR im … Mo-nat	Dauer FR in Wochen
3	Mediengestalter/-in Digital und Print	2013	1	68
3	Drechsler/-in	1987	19	52
3	Glaser/-in	2001	19	52
3	Holzmechaniker/-in	2006	19	52
3	Sattler/-in	2005	19	52
3	Verfahrensmechaniker/-in für Kunststoff- und Kaut-schuktechnik	2012	19	52
3	Vermessungstechniker/-in	2010	25	48
3	Aufbereitungsmechaniker/-in	2004	25	52
3	Bühnenmaler/-in	2000	25	52
3	Bürsten- und Pinselmacher/-in	1984	25	52
3	Dachdecker/-in	1998	25	52
3	Eisenbahner/-in im Betriebs-dienst	2004	25	52
3	Fachinformatiker/-in	1997	25	52
3	Glasbläser/-in	1998	25	52
3	Glasveredler/-in	2004	25	52
3	Holz- und Bautenschützer/-in	2007	25	52
3	Maler/-in und Lackierer/-in	2003	25	52

Ausbildungs-dauer in Jahren	Anerkannter Ausbildungsberuf	Erlass-jahr	Beginn FR im … Mo-nat	Dauer FR in Wochen
3	Mechaniker/-in für Reifen- und Vulkanisationstechnik	2004	25	52
3	Metall- und Glockengießer/-in	1998	25	52
3	Metallbildner/-in	1998	25	52
3	Naturwerksteinmechaniker/-in	1997	25	52
3	Pferdewirt/-in	2010	25	52
3	Steinmetz/-in und Steinbild-hauer/-in	2003	25	52
3	Textilgestalter/-in im Hand-werk	2011	25	52
3	Thermometermacher/-in	1986	25	52
3	Tierpfleger/-in	2003	25	52
3	Tierwirt/-in	2005	25	52
3	Verfahrensmechaniker/-in in der Steine- und Erdenindust-rie	1997	25	52
3	Wachszieher/-in	1984	25	52
3	Zupfinstrumentenmacher/-in	2014	25	52

Es existieren derzeit 30 Ausbildungsberufe mit dreijähriger Ausbildungsdauer mit Zeitrichtwerten und Fachrichtungen. Hierbei dominiert die Variante, dass die Vermittlung der im Ausbildungsrahmenplan genannten fachrichtungsspezifischen Inhalte ab dem 25. Monat, das heißt mit dem dritten Ausbildungsjahr beginnt und sich mit 52 Wochen über das gesamte dritte Ausbildungsjahr erstreckt. Dieses Muster ist in 23 dieser 30 Ausbildungsberufe erkennbar. In einem Fall umfasst die Vermittlung der im Ausbildungsrahmenplan genannten fachrichtungsspezifischen Inhalte lediglich 48 Wochen; die verbleibenden vier Wochen entfallen hier auf die integrative Berufsbildposition „Qualitätsmanagement und Kundenorientierung“.

In fünf Berufen umfasst die Dauer der jeweiligen Fachrichtung ebenfalls 52 Wochen, setzt jedoch bereits ab dem 19. Ausbildungsmonat ein. Dies ist in vier Fällen darauf zurückzuführen, dass die Darstellung der zeitlichen Gliederung im Ausbildungsrahmenplan lediglich zwei Spalten („1. bis 18. Monat“ und „19. bis 36. Monat“), und nicht drei Spalten („1. bis 12. Monat“, „13. bis 24. Monat“ und

„25. bis 36. Monat“) aufweist. Lediglich im Ausbildungsberuf Drechsler/-in finden sich zeitliche Richtwerte in Wochen, die explizit dem zweiten Ausbildungsjahr zugeordnet werden.

Der/Die Mediengestalter/-in Digital und Print stellt insoweit eine Besonderheit dar, als hier Fachrichtungen mit Wahlqualifikationen verknüpft werden. Wahlqualifikationen der Auswahlliste 1 sind Bestandteile der unterschiedlichen Fachrichtungen und zwischen dem ersten und 18. Ausbildungsmonat zu vermitteln, so dass fachrichtungsspezifische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten bereits ab dem ersten Ausbildungsmonat vermittelt werden können.

Tabelle 17: Beginn und Dauer von Fachrichtungen dreieinhalbjähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten

Ausbildungsdauer in Jahren	Anerkannter Ausbildungsberuf	Erlassjahr	Beginn FR im … Monat	Dauer FR in Wochen
3½	Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/-in	2014	19	64
3½	Werkstoffprüfer/-in	2013	19	69
3½	Elektroniker/-in	2008	25	56
3½	Orgel- und Harmoniumbauer/-in	1985	25	61
3½	Bootsbauer/-in	2011	25	63
3½	Gießereimechaniker/-in	1997	25	78
3½	Goldschmied/-in	1992	25	78
3½	Metallbauer/-in	2008	25	78
3½	Technische/r Modellbauer/-in	2009	25	78
3½	Verfahrensmechaniker/-in in der Hütten- und Halbzeugindustrie	1997	25	78
3½	Zweiradmechatroniker/-in	2014	25	78

Es existieren derzeit elf Ausbildungsberufe mit dreieinhalbjähriger Ausbildungsdauer mit Zeitrichtwerten und Fachrichtungen. Hierbei dominiert die Variante, dass die Vermittlung der im Ausbildungsrahmenplan genannten fachrichtungsspezifischen Inhalte ab dem 25. Monat, das heißt mit dem dritten Ausbildungsjahr beginnt und sich mit 78 Wochen über die letzten eineinhalb Jahre der Ausbildung erstreckt. Dieses Muster ist in sechs der elf Ausbildungsberufe erkennbar. In drei Berufen umfasst die Vermittlungsdauer 56, 61 sowie 63 Wochen. Für den Beruf Elektroniker/-in werden für das dritte und vierte Ausbildungsjahr Zeiten für den Abschnitt „Gemeinsame Fachbildung“ angegeben. Im Beruf Orgel- und Harmoniumbauer/-in werden fachrichtungsübergreifende Inhalte im Umfang von 17 Wochen explizit dem dritten Ausbildungsjahr zugewiesen. Die Inhalte der verbleibenden

15 Wochen finden sich im Beruf Bootsbauer/-in in den integrativen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten.

Im Ausbildungsrahmenplan des Berufes Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker/-in erfolgt die Darstellung der zeitlichen Gliederung lediglich in zwei Spalten („1. bis 18. Monat“ und „19. bis 42. Monat“). Hinzugerechnet werden müssen hier 14 Wochen, die auf integrative Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten entfallen.

Grundsätzlich erfolgt die Vermittlung fachrichtungsspezifischer Inhalte zusammenhängend.

Rahmenlehrplan

Die Beschulung von Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen erfolgt im ersten und zweiten Ausbildungsjahr grundsätzlich gemeinsam, eine Differenzierung ist ab dem dritten Ausbildungsjahr möglich (siehe Sekretariat der KMK 2011, S. 34). Somit besteht einerseits die Möglichkeit, dass fachrichtungsübergreifend alle Lernfelder identisch aufgebaut sind (siehe beispielsweise Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Pferdewirt/-in vom 25.03.2010) oder gemeinsame und fachrichtungsspezifische Lernfelder vorliegen (siehe beispielsweise Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Vermessungstechniker/-in vom 25.03.2010). Die Entscheidung, ob eine differenzierte Formulierung der Fachrichtungen im Rahmenlehrplan erfolgt, obliegt dem Rahmenlehrplanausschuss, welcher den Rahmenlehrplan für den jeweiligen anerkannten Ausbildungsberuf entwickelt.

Prüfungen

Im Prüfungsmodell „Zwischen-/Abschluss- bzw. Gesellenprüfung“ werden Prüfungsanforderungen in der Abschlussprüfung eigenständig und inhaltlich differenziert für jede Fachrichtung festgelegt. Für die Gestreckte Abschluss- bzw. Gesellenprüfung werden im Teil 2 Prüfungsanforderungen ebenfalls eigenständig und inhaltlich differenziert für jede Fachrichtung festgelegt. In den Konstruktionsberufen, also den anerkannten Ausbildungsberufen Technische/-r Produktdesigner/-in sowie Technische/-r Systemplaner/-in, findet sich der Ausnahmefall, dass der jeweilige Teil 1 der Abschlussprüfung fachrichtungsspezifisch formuliert wird.

Zeugnisse

Fachrichtungen werden gemäß § 27 Absatz 2 der Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Gesellen- und Umschulungsprüfungen im Prüfungszeugnis explizit ausgewiesen. Darüber hinaus werden Fachrichtungen in den Europass-Zeugniserläuterungen ebenfalls explizit ausgewiesen und für jede Fachrichtung eine eigene Zeugniserläuterung erstellt.

Kombination mit anderen Strukturmodellen

Fachrichtungen können kombiniert werden mit Wahlqualifikationen (vgl. Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen) und Einsatzgebieten (vgl. Pferdewirt/-in der Fachrichtungen Pferderennen und Spezialreitweisen).

4.5.2.2 Begründungen

Generierung von Ausbildungsplätzen und Anzahl von Auszubildenden

Die Entscheidung für ein Strukturmodell steht häufig im Zusammenhang mit der Schaffung von Ausbildungsplätzen in differenziert strukturierten Branchen und der damit verbundenen Anzahl von Auszubildenden in einem Beruf. Dabei spielt die Art des Strukturmodells zunächst eine untergeordnete Rolle, entscheidend ist eine differenzierte Abbildung der beruflichen Wirklichkeit in der jeweiligen Ausbildungsordnung.

> *„Es wird Fachrichtungen, Schwerpunkte oder Einsatzgebiete geben, die unbedingt notwendig sind und die auch Ausbildungsplätze generieren.“* (Interview 24)

Integration von Berufen und Zusammenlegung anerkannter Ausbildungsberufe

Bei einer Zusammenlegung anerkannter Ausbildungsberufe weisen die Ergebnisse darauf hin, dass hier die Herausforderung insbesondere darin besteht, einen Kompromiss zu finden sowie die notwendigen Inhalte in neue Strukturen zu überführen. Bei dieser Integration fällt die Wahl häufiger auf das Modell Fachrichtungen.

> *„Also ich denke, wie gesagt, wenn Berufe zusammengelegt werden, läuft es meistens auf das Fachrichtungsmodell hinaus. Weil das am eigenständigsten auch ist.“* (Interview 4)

Vorteile der Fachrichtungen werden darin gesehen, dass eine stärkere inhaltliche Abgrenzung, ein höherer zeitlicher Umfang der Differenzierung, eine Berücksichtigung im Rahmenlehrplan sowie die Nennung der Fachrichtung im Abschlusszeugnis ermöglicht werden. Insbesondere die Bezeichnung der Fachrichtung im Abschlusszeugnis trägt aus Sicht der Befragten zu einer höheren Identifikation mit dem neugeordneten Beruf bei.

Berufsbezeichnung und Berufsprofil, Tradition und Identifikation

Bei der Entscheidung für ein Strukturmodell spielt mitunter eine Rolle, inwieweit sich die unterschiedlichen Beteiligten in den Inhalten und Anforderungen wiederfinden können. Eine Differenzierung kann hier zielführend sein, denn

> *„man muss wirklich auch aufpassen, dass man die Berufe nicht zu abstrakt formuliert. Es findet sich sonst keiner mehr wieder.“* (Interview 4)

Hier wurde besonders betont, dass sich die Betriebe bzw. die Branche mit einem (neu)geordneten Beruf identifizieren können sollten.

> *„… na ja, also wenn ich das schon etwas vertiefen will, und tiefer reingehen will, dann bietet sich das Fachrichtungsmodell an. Und dann hat man sich letzten Endes gesagt: dann nehmen wir dieses Modell, um unsere Besonderheiten da noch stärker herausstellen zu können.“* (Interview 1)

> *„… bei Fachrichtungen können sie noch konkreter beschreiben, was sie wirklich wollen. Wenn sie wirklich konkret wissen wollen, was der macht im Berufsbild, der eine montiert und der andere schweißt, dann müssen sie Butter bei die Fische tun und Fachrichtungen nehmen.“* (Interview 5)

Dabei kann die Berufsbezeichnung bzw. die Ausweisung einer Differenzierung auf dem Zeugnis für die Wahl des Strukturmodells Fachrichtungen oder Schwerpunkte relevant sein.

Die Argumentation, durch die Berufsbezeichnung die Identifikation der Betriebe mit dem jeweiligen Ausbildungsberuf zu ermöglichen und die Akzeptanz zu erhöhen, ist im Kontext der Integration von Altberufen von besonderer Relevanz.

Darüber hinaus wird die Berufsbezeichnung, z.B. die Nennung einer Fachrichtung im Abschlusszeugnis, teilweise auch im direkten Zusammenhang zur Arbeitsmarktverwertbarkeit gesehen. Dies gilt im positiven wie im negativen Sinne, da die Berufsbezeichnung auch eine zu starke Differenzierung vermitteln und damit die Chancen auf dem Arbeitsmarkt möglicherweise einschränken könnte.

Berufsschule und Schulorganisation

Die Entscheidung für ein Strukturmodell bewegt sich mitunter im Spannungsfeld zwischen einer möglichst langen gemeinsamen Beschulung der Auszubildenden und einer möglichst weitreichenden Differenzierung eines Ausbildungsberufes.

Fragen der Schulorganisation sind besonders im Zusammenhang mit geringen Auszubildendenzahlen oder Regionen mit wenigen Auszubildenden in einem Beruf relevant. So deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Entscheidung für ein weniger differenziertes Strukturmodell teilweise auch dadurch begünstigt wird, dass es hier leichter erscheint, eine gemeinsame Beschulung der Auszubildenden zu gewährleisten.

Befürworter/-innen der Idee, Auszubildende einer Berufsgruppe in Fachklassen zu unterrichten, versprechen sich davon eine Stärkung des branchenspezifischen Selbstverständnisses und der beruflichen Identifikation. Gegen eine separate Beschulung sprechen aus Sicht der Befragten, insbesondere bei rückläufigen Schulabgängerzahlen, auch praktische Gründe. Durch eine gemeinsame Beschulung lasse sich gewährleisten, dass die Anfahrtszeiten der Auszubildenden zur Berufsschule nicht zu lang würden, worin ein Vorteil sowohl für Auszubildende als auch für Betriebe zu sehen sei.

Prüfungen und Zeugnisse

Durch die Ausweisung einzelner Inhalte in Prüfungen und im Zeugnis kann, auch wenn sich diese Inhalte nicht vollständig in der Berufsbezeichnung wiederfinden, ein Beitrag zur Identifikation mit dem Beruf und damit zur Erhöhung der Akzeptanz geleistet werden.

Aus den Interviews wird erkennbar, dass der Aspekt Prüfungen Einfluss auf den Entscheidungsprozess nehmen kann, wenn Schwierigkeiten bestehen, die Inhalte und Anforderungen eines Berufes in gemeinsamen Prüfungsanforderungen zu definieren. Hieraus kann sich die Entscheidung für eine weitergehende Differenzierung, z.B. durch Fachrichtungen, begründen. So wird darauf hingewiesen, dass ein Vorteil von Fachrichtungen darin zu sehen sei, dass eigenständige Prüfungen vorgesehen sind, während dieses bei Schwerpunkten und Wahlqualifikationen nicht immer der Fall ist.

Ausbildungsdauer und zeitlicher Umfang von Strukturmodellen

Die Ausbildungsdauer ist für die Frage, wie viel Differenzierung in einer Ausbildung grundsätzlich möglich ist, ebenfalls relevant.

Gerade wenn die Anforderungen durch Produkte und Tätigkeiten innerhalb eines Berufes als sehr heterogen wahrgenommen werden, kann sich eine stärkere Differenzierung anbieten, um die vielfältigen Inhalte überhaupt innerhalb einer angemessenen Ausbildungsdauer vermitteln zu können. Allerdings werden umgekehrt in Abhängigkeit von der Ausbildungsdauer auch Grenzen in der Differenzierung gesehen. So beispielsweise dahingehend, ob Fachrichtungen in zweijährigen Berufen sinnvoll sind, wenn damit 50 Prozent der Ausbildungszeit differenziert würde. Gleichzeitig wird jedoch auch der Bedarf nach Differenzierung in zweijährigen Berufen kommuniziert, um die Durchlässigkeit und Möglichkeiten zur Weiterqualifikation zu gewährleisten.

Betriebliche Spezialisierung

Die betriebliche Spezialisierung und Anpassung an Produkte und Tätigkeiten ist mit den Inhalten der Ausbildung eng verbunden und beeinflusst den Entscheidungsprozess für ein Strukturmodell.

Erfordert die betriebliche Spezialisierung bzw. die Vielfalt an Produkten und Tätigkeiten innerhalb eines Ausbildungsberufes eine sehr konkrete bzw. differenzierte Beschreibung der Berufsbildpositionen, eignen sich insbesondere Fachrichtungen. Beispiele für diese Argumentationslinie bei der Strukturentscheidung finden sich in Aussagen zur Neuordnung des Berufes Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen oder auch zur Fachkraft für Metalltechnik.

> *„Es gibt einen Faktor, glaube ich, der auch immer eine Rolle spielt, das sind die Entwicklungen von Produkten und Dienstleistungen. (…) Da kann man deutlich sehen, dass natürlich die Vielfalt der Produkte und der Anforderungen sich auch an den Betrieb als Ausbildungsbetrieb stellen. Darüber hinaus die Frage: Welche Fachkräfte will ich haben? (…) Also muss ja die Spezialisierung auch in der Ausbildung, die Schwerpunktbildung würde ich es auch mal nennen, stattfinden.“* (Interview 1)

Als Gegenpol zur Anpassung der Ausbildungsstrukturen an die betriebliche Spezialisierung lässt sich aus den Interviews jedoch auch der Bedarf nach Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit der Ausbildungsinhalte festhalten; zu viel Spezialisierung könnte zu einer zu engen auf einzelne Produkte oder Tätigkeiten bezogenen Ausbildung führen:

> *„Wir bewegen uns mit unseren Produkten auf dem Weltmarkt eigentlich in einem sehr spezialisierten, hochqualitativen Bereich. Das kriegt man nur mit Spezialisierung hin. Wenn man es jetzt natürlich übertreibt, hätte man haufenweise Berufe. Das heißt, irgendwo dieser Mittelweg ist die Lösung.“* (Interview 7)

Im Zusammenhang mit betrieblicher Spezialisierung sowie Anpassung an Produkte und Tätigkeiten werden am häufigsten Fachrichtungen und Wahlqualifikationen als strukturelle Ansätze genannt. Zwar ist die Forderung nach betriebsspezifischer Qualifizierung der Auszubildenden, insbesondere aus Perspektive der Betriebe, zentral, dieser Aspekt weist jedoch wenig eindeutige Bezüge zu einem bestimmten zwingend zu präferierenden Strukturmodell auf:

„Aus betrieblicher Sicht ist natürlich das Wichtigste, dass die Leute so qualifiziert werden, dass sie in der Lage sind, die betrieblichen Aufgaben, die auf sie zukommen, wahrzunehmen. (…) An speziellen Strukturmodellen haben die betrieblichen Vertreter sozusagen wenig Interesse, oder es steckt nicht so viel Herzblut drin bei denen, weil die sagen, er muss am Ende gut qualifiziert sein, egal nach welchem Modell.“ (Interview 9)

Branchenspezifische Faktoren

Bei der Strukturmodellentscheidung können auch Aspekte der Branchenkultur eine wichtige Rolle spielen. Die Ergebnisse legen nahe, dass bei der Neuordnung eines Berufes häufig am vorherigen Strukturmodell festgehalten wird, wenn es hiermit positive Erfahrungswerte gibt oder es sich bereits über einen längeren Zeitraum etabliert hat.

Die jeweilige Branchenstruktur kann nach Ansicht der Befragten ebenfalls Einfluss auf die Strukturmodellentscheidung nehmen. Branchenübergreifende Massenberufe wie etwa die Büroberufe sollten möglichst flexibel gestaltet werden. Hier erscheint eine starke Ausdifferenzierung meist eher angebracht als bei Berufen, die nur von wenigen Betrieben bundesweit ausgebildet würden.

Auch die Anzahl und Größe der Ausbildungsbetriebe und ihre jeweiligen Ausbildungsmöglichkeiten gilt es demnach zu berücksichtigen. Die Rahmenbedingungen kleinerer Betriebe müssten Beachtung finden. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass kleinere Betriebe aufgrund ihrer technischen Ausstattung womöglich manche Spezialisierung nicht anbieten könnten, dafür aber stärker auf Kundenorientierung und Geschäftsprozesse abstellten als ein Großbetrieb. Gerade für kleinere Betriebe kann nach Beobachtung einiger Befragter eine zu starke Differenzierung ein Ausbildungshemmnis darstellen.

Die Aussagen der Befragten weisen insgesamt darauf hin, dass eine heterogene Branchenstruktur generell für ein höheres Maß an Flexibilität bzw. Differenzierung spricht, dem die Ausbildungsordnung gerecht werden muss. Gilt es dagegen ein „massives Handwerk“ (Interview ...) zu erlernen, bietet dies demnach nicht viel Spielraum für Differenzierungen. Etwaige Spezialisierungen müssten dann eher über Anschlussfortbildungen erfolgen.

Je aufwendiger die Kernkompetenzen eines Berufes zu vermitteln seien, desto weniger eigenen sich Berufe für eine tiefgreifende Differenzierung. Andererseits wiesen die Befragten darauf hin, dass sich bei einer zu weitreichenden Differenzierung innerhalb eines Berufes grundsätzlich die Frage stellt, ob stattdessen mehrere Monoberufe besser geeignet seien. Häufig komme es im Einzelfall zu einem Mittelweg, der sich aus Sicht der meisten Befragten allerdings nicht anhand übergeordneter allgemeiner Kriterien ermitteln lasse.

Als ein Fallbeispiel für den Einfluss der Branchenstruktur auf die Strukturmodellentscheidung wurde die Neuordnung Gärtner/-in angesprochen. Hier habe es aus berufsständischer Sicht seinerzeit keine Alternative zum Fachrichtungsmodell gegeben, da man die gemeinsame Ausbildungsordnung als „eine der wenigen Klammern“ innerhalb der breit gefächerten Branchenstruktur habe erhalten wollen. Sie diene als wichtiges Identifikationsmerkmal im Selbstverständnis der Branche. Um eine möglichst tiefgreifende Differenzierung unter dem Dach der gemeinsamen Berufsbezeichnung zu erzielen, habe man sich für Fachrichtungen entschieden.

Bei der Fachkraft für Metalltechnik begünstige das Fachrichtungsmodell die inhaltliche Anknüpfung und zeitliche Anrechnung auf drei- und dreieinhalbjährige Metallberufe, die jeweils eine Fachrichtung der Fachkraft für Metalltechnik widerspiegelten. Dadurch werde die Durchlässigkeit innerhalb der Berufsgruppe/Branche erhöht.

Durchlässigkeit und Kompatibilität

Horizontale Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Branchen bzw. Arbeitgebern lässt sich auch als Gegenpol zu den Begründungsmustern interpretieren, die sich auf die Aspekte „betriebliche Spezialisierung“ sowie „Anpassung an Produkte und Tätigkeiten“ beziehen.

Das Thema Durchlässigkeit im vertikalen Sinne nimmt insbesondere im Zusammenhang mit dem Übergang zwischen zwei und drei- bzw. dreieinhalbjährigen Berufen oder auch zu Fortbildungsberufen eine zentrale Rolle ein.

Der Bedarf an Durchlässigkeit wurde insbesondere im Zusammenhang mit dem Thema „Berufsfamilien“, wie z.B. den Metallberufen genannt. Hier wurden aber auch Probleme mit der Anrechenbarkeit von Prüfungen angesprochen. So wurde bei der Fachkraft für Metalltechnik, die als zweijähriger Beruf mit Fachrichtungen strukturiert ist, als großer Nachteil beschrieben, dass die Abschlussprüfung nach zwei Jahren nicht als erster Prüfungsteil eines dreijährigen Metallberufes angerechnet werden kann.

> *„Derjenige, der weitermacht, hat zwei Chancen: Er macht ganz normal seine Fachkraft für Metalltechnik, die Abschlussprüfung, wechselt dann beispielsweise in den Industriemechaniker, macht dort die Prüfung Teil 1, Prüfung Teil 2 – Prüfungsmarathon! Die Alternative ist individuell umzuschreiben. D.h. bevor er seine Abschlussprüfung Fachkraft für Metalltechnik macht, wechselt er schon in den Beruf Industriemechaniker, macht dort Teil 1 Prüfung und später Teil 2 Prüfung. Ist ja individuell möglich, wird auch schon gehandhabt. Nachteil ist natürlich, dass wenn er hinten den 3-1/2-jährigen Beruf nicht besteht, er kein Fallnetz hat. D.h. er hat gar keinen Ausbildungsabschluss mehr. Wenn er den Prüfungsmarathon gemacht hätte, wäre er zumindest nach wie vor Fachkraft für Metalltechnik.“* (Interview 18)

Die Strukturierung der Fachkraft für Metalltechnik in Fachrichtungen wird jedoch, trotz des Problems der Anrechnung von Prüfungen, insgesamt als geeignet angesehen, denn auch die Berufsbezeichnung, die durch die Fachrichtungen ermöglicht wird, könnte sich hier positiv auswirken:

> *„Das ist ein Ausbildungsberuf, hat aber vier verschiedene Fachrichtungen und das dient der Transparenz und Klarheit und auch Anschlussfähigkeit in Folgeberufe, wenn man das an der Stelle in das nicht ganz neue Fachrichtungssystem macht, sagen wir es mal so.“* (Interview 18)

Allgemein weisen die Interviewergebnisse jedoch eher darauf hin, dass Fachrichtungen, im Vergleich zu anderen Strukturmodellen, in höherem Maß mit der Gefahr verbunden sind, dass eine zu spezifische Qualifizierung zu Einschränkungen in der horizontalen wie vertikalen Durchlässigkeit führt.

Breite und Tiefe der Differenzierung

In den Interviews wurden zahlreiche Argumente für, aber auch gegen die Tendenz einer stärkeren Differenzierung der Ausbildungsberufe angesprochen. Dabei wurde eine Differenzierung meist grundsätzlich befürwortet.

Für eine zunehmende Differenzierung spricht aus Sicht der Befragten die Annahme, dadurch insgesamt mehr Ausbildungsplätze generieren zu können. Auf diese Weise würden insgesamt mehr Betriebe in die Lage versetzt, eine auf ihr Firmenprofil zugeschnittene Ausbildung anzubieten. Als Gegenargument wurde hier jedoch angeführt, dass eine zu starke Differenzierung auch ein Ausbildungshemmnis für Betriebe darstellen kann, wenn ihnen die Möglichkeiten fehlen, die entsprechenden Differenzierung anzubieten. Dagegen sprach aus Sicht der Befragten zudem, dass eine zu tiefgreifende und umfassende Differenzierung zu Einschränkungen der Mobilität der Auszubildenden auf dem Arbeitsmarkt führen kann.

Aus den Aussagen der Befragten wird insgesamt deutlich, dass der Erhalt der Ausbildungsmöglichkeit der Betriebe sowie die Bereitstellung einer möglichst hohen Anzahl von Ausbildungsplätzen als übergeordnete Kriterien für die Entscheidung über den Differenzierungsgrad zu betrachten sind.

In diesem Zusammenhang wurde auch angemerkt, dass sich die Strukturfragen aus den jeweiligen Anforderungen des einzelnen Berufes ergäben und sich im Neuordnungsverfahren „naturwüchsig“ entwickelten. Dabei orientierten sich die Strukturen eher an der bereits gelebten Praxis als umgekehrt.

Die Entscheidung für oder gegen ein bestimmtes Strukturmodell falle in diesem Sinne weniger aufgrund des Strukturmodells an sich, sondern ergebe sich eher aus einer Verknüpfung gewünschter Rahmenbedingungen und Anforderungen, wie etwa dem Wunsch nach einer Gestreckten Abschluss- bzw. Gesellenprüfung oder bestimmten inhaltlichen Gewichtungen.

Die Aussagen der Befragten weisen zudem darauf hin, dass bei der Entscheidung über ein Strukturmodell, neben einer vor allem von den Betrieben gewünschten Flexibilisierung bzw. Differenzierung, um betriebsspezifische Spezialisierungen abbilden zu können, auch die Ermöglichung einer gemeinsame „Grundausbildung“ eine Rolle spielt.

Einen weiteren Aspekt im Zusammenhang mit dem Thema Differenzierung bildete die Frage, inwieweit der Trend zu weiterer Ausdifferenzierung und die aktuell relativ weitgehende Differenzierung überhaupt notwendig seien. Dabei wurde darauf hingewiesen, dass statt einer zu speziellen Vertiefung vielmehr die allgemeinen Basisinhalte stärker zu vermitteln seien. Hier gelte es, den Blick vom jeweiligen Spezialgebiet auf die Gemeinsamkeiten verschiedener Berufszweige zu lenken und diese in den Fokus zu rücken. Dieser Aspekt sei insbesondere auch bei der Zusammenlegung von Berufen relevant, um gemeinsame Basisqualifikationen zu schaffen.

Berücksichtigt man die Argumentationslinien der Sozialpartner im Hinblick auf den Differenzierungsgrad von Ausbildungsberufen, so wird deutlich, dass sich die Arbeitgeber eher an den Bedürfnissen der ausbildenden Betriebe orientieren, während die Arbeitnehmer die weitere berufliche Entwicklung der Auszubildenden und Fachkräfte stärker fokussiert wird.

Auch die Beschulungssituation spielte aus Sicht der Sozialpartner häufig eine zentrale Rolle bei der Entscheidung über die Spezialisierungstiefe.

4.5.2.3 Stärken und Schwächen

Fachrichtungen bieten insgesamt die umfangreichsten Möglichkeiten zur Differenzierung, mit dem höchsten zeitlichen Umfang, der stärksten inhaltlichen Vertiefung, separater Beschulung, eigenen Prüfungen und einer Nennung im Zeugnis. Inwieweit sich diese einzelnen Aspekte als Vorteil oder Nachteil dieses Strukturmodells interpretieren lassen, hängt jedoch stark vom Einzelfall ab.

Die spezifische Nennung der Fachrichtung in der Berufsbezeichnung wird in den Interviews als Aspekt angesprochen, der zur Erhöhung der Identifikation und Akzeptanz eines Berufes beitragen kann – dies erschien insbesondere bei der Zusammenlegung von (Alt-) Berufen relevant. Auch wurde in einigen Berufen die Nennung der Fachrichtung im Zeugnis explizit gewünscht und als Argument zugunsten dieses Strukturmodells angeführt, z.B. bei der Ausbildung zum/zur Pferdewirt/-in oder zur Fachkraft für Metalltechnik:

> *„Das schafft also auch in gewisser Weise dann ein bisschen Transparenz und Klarheit auf dem Markt, wenn, ob ich nun Fachkraft für Metalltechnik im Bereich der Montagetechnik bin oder der Umform- und Drahttechnik. Also es macht dann schon den Unterschied aus und der Unterschied soll auch erkennbar sein.“* (Interview 18)

Ein Nachteil der Ausweisung der Fachrichtung in der Berufsbezeichnung wurde darin gesehen, dass dadurch eine zu spezifische Qualifikation ausgewiesen werden könnte, die sich nachteilig auf die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Berufsbereichen und die Arbeitsmarkttauglichkeit von Fachkräften auswirken kann.

Fachrichtungen wurden als fundierte Differenzierung überwiegend positiv bewertet, sofern die ausgewiesenen Inhalte den praktischen Anforderungen der Betriebe entsprechen und die Ausbildung der Fachrichtungen in den Betrieben praktisch umsetzbar ist. Die Kehrseite dieses Aspekts ist jedoch darin zu sehen, dass die spezifische Ausbildung einer Fachrichtung möglicherweise nur bestimmten Betrieben möglich ist und damit die Ausbildungsfähigkeit der Betriebe in der Breite eingeschränkt werden könnte.

Auch die mit Fachrichtungen verbundenen Anforderungen an eine separate Beschulung in den Berufsschulen wurden kontrovers diskutiert. Positiv wurde hervorgehoben, dass damit die Möglichkeit verbunden ist, die theoretischen Inhalte spezifischer an die praktischen Tätigkeiten in den Betrieben anzupassen. Die Möglichkeiten, durch Fachrichtungen im Rahmenlehrplan tiefgreifende inhaltliche Abgrenzungen in der schulischen Ausbildung abzubilden, wurden ebenfalls positiv hervorgehoben. Nachteile sind hier jedoch vor allem darin zu sehen, dass sich die organisatorische Umsetzbarkeit in den Berufsschulen schwierig gestalten kann. Dieser Aspekt ist insbesondere für kleine Berufe mit geringen Auszubildendenzahlen oder in weniger dicht besiedelten Regionen relevant.

Allgemein lässt sich festhalten, dass gerade für kleine Berufe Fachrichtungen als eher ungeeignet bewertet wurden und hier anderen Strukturmodellen der Vorzug gegebenen werden sollte. Begründen lässt sich dies insbesondere mit den organisatorischen Schwierigkeiten in der Beschulung sowie

der deutlich höheren Gefahr, durch zu starke Differenzierung die Arbeitsmarktverwertbarkeit zu gefährden.

In einigen Interviews wurde speziell auf die Problematik der Neuordnung kleinerer Berufe eingegangen. Hier sprechen inhaltliche Gründe oft für den ausdrücklichen Wunsch nach Fachrichtungen, was aufgrund der Anforderungen an die schulische Ausbildung mitunter zu Meinungsverschiedenheiten mit der KMK führen kann.

4.6 Schwerpunkte

4.6.1 Steckbrief

Anerkannte Ausbildungsberufe mit Schwerpunkten sind Ausbildungsgänge mit besonderen Ausbildungsinhalten für einzelne berufsspezifische Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder im Sinne einer Vertiefung. Die Qualifikationen eines Schwerpunktes sind nicht im Ausbildungsberufsbild verankert und finden sich auf der Ebene der Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, so dass die Differenzierung geringer als bei einer Fachrichtung ausfällt. Prüfungsrelevante Schwerpunkte werden im Prüfungszeugnis ausgewiesen.

Verankerung in der Verordnung

Schwerpunkte werden im Paragrafenteil der Verordnung explizit aufgeführt, sind jedoch nicht im Ausbildungsberufsbild abgebildet. Die Differenzierung erfolgt im Ausbildungsrahmenplan durch die mit dem jeweiligen Schwerpunkt verbundenen Berufsbildpositionen und die dafür genannten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten.

Umfang und Beginn

Ein eindeutiges Muster bezüglich Umfang und Beginn von Schwerpunkten in Ausbildungsordnungen lässt sich auf Basis der ausgewerteten Ordnungsmittel nicht erkennen, vielmehr handelt es sich um Korridore des zeitlichen Umfangs und Beginns. Bei zweijährigen Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten finden sich durchgehend Schwerpunkte im Umfang von 52 Wochen, die mit Beginn des zweiten Ausbildungsjahres zu vermitteln sind. Die Dauer von Schwerpunkten dreijähriger Ausbildungsberufe beträgt üblicherweise 26 bis 52 Wochen, diese können nach der Hälfte der Ausbildung oder im dritten Ausbildungsjahr beginnen. Bei dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen schwankt die Dauer der Schwerpunkte zwischen 37 und 78 Wochen. Die schwerpunktspezifischen Inhalte können ab dem 19. oder dem 25. Ausbildungsmonat vermittelt werden und müssen damit nicht notwendigerweise im letzten Ausbildungsabschnitt verortet sein.

Eine eindeutige Eingrenzung von Umfang und Beginn von Schwerpunkten ist nicht zu erkennen.

Rahmenlehrplan

Die Beschulung von Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten erfolgt im ersten und zweiten Ausbildungsjahr grundsätzlich gemeinsam, eine Differenzierung ist ab dem dritten Ausbildungsjahr mög-

lich. Die Entscheidung, ob schwerpunktspezifische Lernfelder benötigt werden, obliegt dem Rahmenlehrplanausschuss, welcher den Rahmenlehrplan für den jeweiligen anerkannten Ausbildungsberuf entwickelt.

Prüfung

Schwerpunkte sind in der Abschlussprüfung bzw. im Teil 2 der Gestreckten Abschluss- bzw. Gesellenprüfung zu berücksichtigen. Dabei lässt sich jedoch kein einheitliches Muster erkennen. Teilweise werden schwerpunktbezogene Inhalte als Teil des Anforderungsprofils aufgeführt, teilweise werden schwerpunktspezifische Gebiete bzw. Tätigkeiten formuliert, auf welche das Anforderungsprofil zu beziehen ist.

Kombination mit anderen Strukturmodellen

Schwerpunkte können mit Einsatzgebieten kombiniert werden.

Tabelle 18: Begründungsaspekte von Schwerpunkten

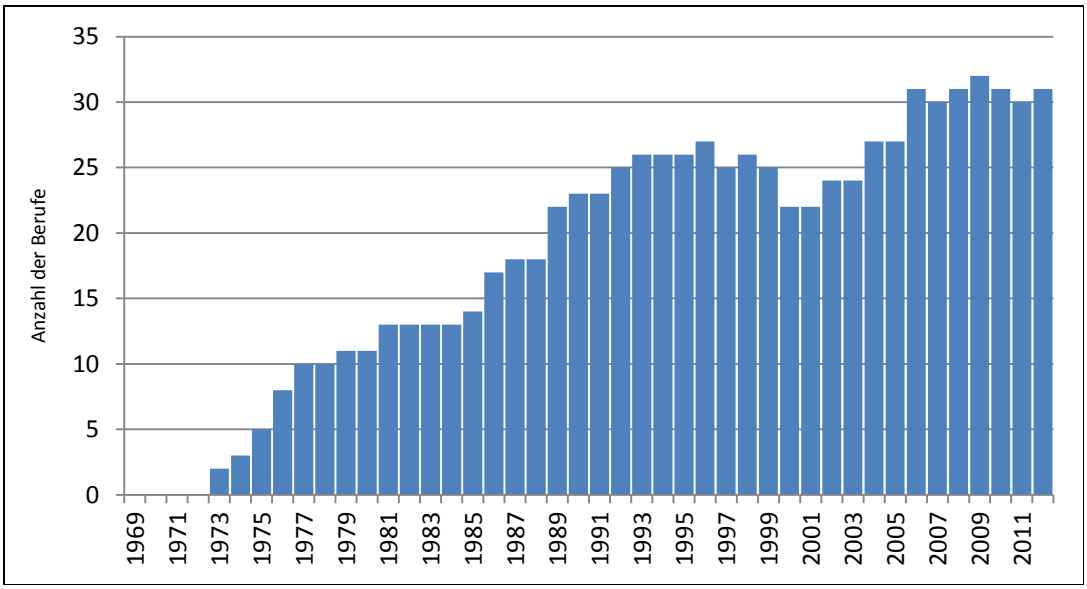
Schwerpunkte: Begründungsaspekte	
Anpassung an betriebliche Spezialisierungen	Zu geringer zeitlicher Umfang und damit zu geringe Tiefe der Differenzierung
Relativ flexible Ausgestaltung durch die Betriebe	Gemeinsame Beschulung der Schwerpunkte, einfachere Schulorganisation

4.6.2 Details

Anerkannte Ausbildungsberufe mit Differenzierungen sind Ausbildungsgänge mit besonderen Ausbildungsinhalten für einzelne berufsspezifische Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder. Nach der Handlungsrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft (BMBW 1984) sind solche Differenzierungen innerhalb eines Ausbildungsberufes zulässig, wenn insgesamt noch von einer einheitlichen und durch die Berufsbezeichnung hinreichend genau beschriebenen Qualifikation gesprochen werden kann. Vor diesem Hintergrund können Berufe mit Schwerpunkten und Berufe mit Fachrichtungen unterschieden werden. Diese beiden Strukturmodelle stellen chronologisch die ersten Möglichkeiten einer differenzierten Abbildung von Ausbildungsinhalten in Ausbildungsordnungen dar. Zwar unterscheiden sich die zu erwerbenden Qualifikationen einzelner Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder in Berufen mit Schwerpunkten voneinander, im Unterschied zu Fachrichtungen zeigen sich die Unterschiede jedoch nicht im Berufsbild. Insofern ist eine Differenzierung in Form von Schwerpunkten eine schwächere Differenzierung als die in Form von Fachrichtungen. Schwerpunkte ermöglichen die Ausrichtung eines anerkannten Ausbildungsberufes auf einzelne Aufgabenbereiche oder Tätigkeitsfelder im Sinne einer Vertiefung.

Insbesondere in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre erlebten anerkannte Ausbildungsberufe mit Schwerpunkten einen deutlichen Zuwachs. Einem kurzzeitigen Rückgang in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre folgt ein erneuter Anstieg, der sich etwa seit 2005 konsolidiert.

Abbildung 7: Quantitative Entwicklung von Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten



Insgesamt gibt es derzeit 30 Ausbildungsberufe mit Schwerpunkten in 18 von 37 Berufshauptgruppen gemäß KldB 2010. Diese finden sich vor allem in der Berufshauptgruppe 93 (Produktdesign und kunsthandwerkliche Berufe, bildende Kunst, Musikinstrumentenbau). Im Rahmen der Neuordnung von anerkannten Ausbildungsberufen finden sie kontinuierlich Verwendung. Ausbildungsberufe mit dem Strukturmodell Schwerpunkte finden sich in folgenden Bereichen:

Tabelle 19: Branchen und Berufe mit Schwerpunkten

Berufshauptgruppe bzw. Branche	Berufe mit Schwerpunkten
Produktdesign und kunsthandwerkliche Berufe, bildende Kunst, Musik-instrumentenbau (93)	5
21, 24, 25, 26, 28, 32, 34, 41	jeweils 2
5, 11, 22, 23, 27, 33, 62, 82, 94	jeweils 1

Schwerpunkte wurden erstmals 1972 in den Ausbildungsberufen Buchhändler/-in und Fischwirt/-in[15] verordnet. Die Anzahl an Schwerpunkten im jeweiligen Beruf schwankt zwischen zwei und sechs Schwerpunkten. In gut drei Viertel der Fälle werden dabei zwei oder drei Schwerpunkte gebildet.

[15] In der Verordnung werden „Schwerpunkte“ nicht explizit genannt, vielmehr werden Betriebszweige als Strukturmodell ausgewiesen. Da jedoch die Fertigkeiten und Kenntnisse in den Betriebszweigen zu „vertiefen“ sind und der zeitliche Umfang dieser Vertiefung sechs Monate beträgt, handelt es sich im Kern um das Strukturmodell „Schwerpunkt“.

Tabelle 20: Anzahl von Schwerpunkten in anerkannten Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten

Anzahl Schwerpunkte	Anzahl anerkannter Ausbildungsberufe
2	13
3	10
4	4
5	2
6	1

Betrachtet man die Strukturmodelle der jeweiligen Vorgängerberufe aller aktuellen Ausbildungsberufe mit Schwerpunkten, so zeigt sich, dass anerkannte Ausbildungsberufe mit Schwerpunkten in der Regel aus Monoberufen entwickelt werden:

Tabelle 21: Strukturen der Vorgängerberufe von Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten

Strukturmodelle im zeitlichen Verlauf	Anzahl anerkannter Ausbildungsberufe
Monoberuf > Beruf mit Schwerpunkten	20
kein Vorgängerberuf > Beruf mit Schwerpunkten	5
Monoberuf > Beruf mit Fachrichtungen > Beruf mit Schwerpunkten	2
Monoberuf > Beruf mit Schwerpunkten > Monoberuf > Beruf mit Schwerpunkten	1
Beruf mit Fachrichtungen > Beruf mit Schwerpunkten	1
Beruf mit Betriebszweigen > Beruf mit Schwerpunkten	1

4.6.2.1 Variationsbreite der Gestaltung von Schwerpunkten

Schwerpunkte werden von Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben im Ausbildungsvertrag festgelegt sowie bei der zuständigen Stelle im Verzeichnis der Ausbildungsverhältnisse eingetragen. Auf einvernehmlichen Antrag zwischen Auszubildenden und Ausbildungsbetrieben kann bis zur Zwi-

schenprüfung bzw. zum Teil 1 der Gestreckten Abschluss- bzw. Gesellenprüfung ein Wechsel des Schwerpunktes vorgenommen werden.

Verankerung in der Verordnung

Schwerpunkte werden im Paragrafenteil der Verordnung explizit aufgeführt, sind jedoch üblicherweise nicht im Ausbildungsberufsbild erkennbar. Das Ausbildungsberufsbild in Berufen mit Schwerpunkten ist einheitlich. Hiervon gibt es zwei Ausnahmen. Im Ausbildungsberufsbild der anerkannten Ausbildungsberufe Schilder- und Lichtreklamehersteller/-in aus dem Jahr 2013 und Seiler/-in aus dem Jahr 2008 werden im Ausbildungsberufsbild die jeweiligen Schwerpunkte als Berufsbildpositionen in einem eigenen Abschnitt aufgeführt.

Die eigentliche Differenzierung erfolgt im Ausbildungsrahmenplan durch die mit dem jeweiligen Schwerpunkt verbundenen Berufsbildpositionen und die dafür genannten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten. Identische Berufsbildpositionen werden in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern umgesetzt.

Umfang und Beginn

Ein eindeutiges Muster bezüglich Umfang und Beginn von Schwerpunkten in Ausbildungsordnungen lässt sich nicht erkennen.

Betrachtet man den zeitlichen Umfang von Schwerpunkten in Berufen, in denen die Zeitrichtwertmethode eingesetzt wird, so zeigt sich in Abhängigkeit von der Ausbildungsdauer folgendes Bild:

Tabelle 22: Beginn und Dauer von Schwerpunkten zweijähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten

Ausbildungsdauer in Jahren	anerkannter Ausbildungsberuf	Jahr	Beginn SP im … Monat	Dauer SP in Wochen
2	Ausbaufacharbeiter/-in16	1999	13	52
2	Hochbaufacharbeiter/-in16	1999	13	52
2	Maschinen- und Anlagenführer/-in	2004	13	52
2	Tiefbaufacharbeiter/-in16	1999	13	52

Bei zweijährigen Ausbildungsberufen mit Zeitrichtwerten und Schwerpunkten finden sich durchgehend Schwerpunkte im Umfang von 52 Wochen, die mit Beginn des zweiten Ausbildungsjahres zu vermitteln sind. Dies entspricht der Hälfte der vorgeschriebenen Ausbildungszeit. Hierbei ist zu be-

[16] Laut § 2 Absatz 1 der Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft handelt es sich um die erste Stufe einer Stufenausbildung gemäß § 26 des Berufsbildungsgesetzes vom 14. August 1969 (BGBl. I S. 1112), zuletzt geändert durch Artikel 40 des Gesetzes vom 24. Dezember 2003 (BGBl. I S. 2954). In der Fassung des Berufsbildungsgesetzes vom 23. März 2005 (BGBl. I S. 931), das zuletzt durch Artikel 22 des Gesetzes vom 25. Juli 2013 (BGBl. I S. 2749) geändert worden ist, wird die Stufenausbildung im § 5 Absatz 2 genannt.

rücksichtigen, dass die Berufe Ausbaufacharbeiter/-in, Hochbaufacharbeiter/-in und Tiefbaufacharbeiter/-in gemeinsam in der Verordnung über die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft verordnet wurden.

Tabelle 23: Beginn und Dauer von Schwerpunkten dreijähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten

Ausbildungs-dauer in Jahren	anerkannter Ausbildungsberuf	Erlassjahr	Beginn SP im … Monat	Dauer SP in Wochen
3	Betonfertigteilbauer/-in	1986	25	14
3	Betonstein-/Terrazzohersteller/-in	1986	25	14
3	Baustoffprüfer/-in	2005	19	26
3	Fachverkäufer/-in im Lebens-mittelhandwerk	2006	19	26
3	Flechtwerkgestalter/-in	2006	19	26
3	Orthopädietechnik-Mechaniker/-in	2013	19	26
3	Seiler/-in	2008	19	26
3	Fotograf/-in	2009	19	28
3	Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft	2002	16	30
3	Fachkraft für Rohr-, Kanal- und Industrieservice	2002	16	32
3	Schilder- und Lichtreklameher-steller/-in	2012	19	35
3	Raumausstatter/-in	2004	19	36
3	Diamantschleifer/-in	1989	25	40
3	Maßschneider/-in	2004	25	40
3	Bauzeichner/-in	2002	25	42
3	Fachkraft für Veranstaltungs-technik	2002	19	45
3	Fischwirt/-in	1972	13	52
3	Mikrotechnologe/-in	1998	13	52
3	Graveur/-in	1998	25	52

Der Umfang von Schwerpunkten der insgesamt 19 dreijährigen Ausbildungsberufe schwankt zwischen 14 und 52 Wochen. Häufungen geringeren Umfangs finden sich bei fünf von 19 Ausbildungsberufen mit einem zeitlichen Umfang von 26 Wochen sowie drei von 19 Ausbildungsberufen mit einem zeitlichen Umfang von 52 Wochen. Letztere wurden 1972 und 1998 erlassen. Die übrigen Fälle weisen eher den Charakter von Einzelfällen auf.

Ebenso schwanken die Zeitpunkte des Beginns der Vermittlung der schwerpunktspezifischen Inhalte, die sich zwischen dem 13., 16., 19. und 25. Ausbildungsmonat bewegen. Lediglich im Ausbildungsberuf Graveur/-in sind die schwerpunktspezifischen Inhalte durchgehend im dritten Ausbildungsjahr und zum Ende der Ausbildung zu vermitteln. In den übrigen Berufen können die schwerpunktspezifischen Inhalte in schwerpunktübergreifende Inhalte eingebettet werden und müssen nicht notwendigerweise zum Ende der Ausbildung vermittelt werden.

Tabelle 24: Beginn und Dauer von Schwerpunkten dreieinhalbjähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten

Ausbildungs-dauer in Jahren	anerkannter Ausbildungsberuf	Jahr	Beginn SP im … Monat	Dauer SP in Wochen
3½	Feinwerkmechaniker/-in	2010	19	37
3½	Silberschmied/-in	1992	25	40
3½	Textillaborant/-in	2003	19	40
3½	Informationselektroniker/-in	1999	19	49
3½	Kfz-Mechatroniker/-in	2013	19	52
3½	Schneidwerkzeugmechaniker/-in	1989	25	78

Auch bei dreieinhalbjährigen Ausbildungsberufen schwankt die Dauer der Schwerpunkte, hier zwischen 37 und 78 Wochen. Sämtliche Fälle weisen den Charakter von Einzelfällen auf.

Die Zeitpunkte des Beginns der Vermittlung der schwerpunktspezifischen Inhalte bewegen sich hier zwischen dem 19. und dem 25. Ausbildungsmonat. Dies bedeutet ebenfalls, dass schwerpunktspezifische Inhalte in schwerpunktübergreifende Inhalte eingebettet werden können und nicht notwendigerweise zum Ende der Ausbildung vermittelt werden müssen. Einzige Ausnahme ist hier der Beruf Schneidwerkzeugmechaniker/-in.

Grundsätzlich muss die Vermittlung schwerpunktspezifischer Inhalte nicht zusammenhängend erfolgen.

Rahmenlehrplan

Die Beschulung von Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten erfolgt im ersten und zweiten Ausbildungsjahr grundsätzlich gemeinsam, eine Differenzierung ist im letzten Ausbildungsjahr möglich (siehe SEKRETARIAT DER KMK 2011, S. 34). Somit besteht einerseits die Möglichkeit, dass schwerpunktübergreifend alle Lernfelder identisch aufgebaut sind (siehe beispielsweise Rahmenlehrplan für den

Ausbildungsberuf Seiler/-in vom 10.04.2008) oder gemeinsame Lernfelder für alle Schwerpunkte und schwerpunktspezifische Lernfelder vorliegen (siehe beispielsweise Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Flechtwerkgestalter/-in vom 08.03.2006). Die Entscheidung, ob schwerpunktspezifische Lernfelder benötigt werden, obliegt dem Rahmenlehrplanausschuss, welcher den Rahmenlehrplan für den jeweiligen anerkannten Ausbildungsberuf entwickelt.

Prüfungen

Betrachtet man diejenigen Ausbildungsordnungen, die nach Inkrafttreten der Hauptausschussempfehlung 119 vom 13. Dezember 2006 entwickelt wurden und damit einem formalen Standard der Darstellung von Prüfungsanforderungen folgen, so lässt sich erkennen, dass die Berücksichtigung der jeweiligen Schwerpunkte in den Prüfungsbestimmungen auf unterschiedliche Weise erfolgt.

Prüfungsmodell „Zwischenprüfung und Abschlussprüfung“

Fotograf/-in (2009) - § 7 Gesellenprüfung Absatz 3 Nummer 2:

„… dem Prüfungsbereich sind folgende Tätigkeiten zugrunde zu legen: a) das Ausführen eines fotografischen Auftrages unter Berücksichtigung des gewählten Schwerpunktes, b) das Ausführen eines fotografischen Auftrages außerhalb des gewählten Schwerpunktes …“

Seiler/-in (2008) - § 7 Gesellenprüfung Absatz 2 und Absatz 3:

„Die Gesellenprüfung besteht aus den Prüfungsbereichen: 1. Schwerpunktspezifische Produkte, 2. Seil- und Netztechnik, Konfektion, Wirtschafts- und Sozialkunde … Für den Prüfungsbereich Schwerpunktspezifische Produkte bestehen folgende Vorgaben: 1. Der Prüfling soll nachweisen, dass er … h) die für das schwerpunktspezifische Produkt relevanten fachlichen Hintergründe aufzeigen kann … Im Schwerpunkt Seilherstellung soll der Prüfling zusätzlich nachweisen, dass er … Im Schwerpunkt Seilkonfektion soll der Prüfling zusätzlich nachweisen, dass er … Im Schwerpunkt Netzkonfektion soll der Prüfling zusätzlich nachweisen, dass er … 2. Im Schwerpunkt Seilherstellung ist aus den folgenden Tätigkeiten auszuwählen … Im Schwerpunkt Seilkonfektion ist aus den folgenden Tätigkeiten auszuwählen … Im Schwerpunkt Netzkonfektion ist aus den folgenden Tätigkeiten auszuwählen …“

Prüfungsmodell „Gestreckte Abschlussprüfung bzw. Gestreckte Gesellenprüfung“

Kraftfahrzeug-Mechatroniker/-in (2013) - § 8 Teil 2 der Abschluss- oder Gesellenprüfung Absatz 3 Nummer 4:

„… die Arbeitsaufgaben nach Nummer 2.2 und 2.3 sollen sich auf den gewählten Schwerpunkt beziehen ...“

Schilder- und Lichtreklamehersteller/-in (2012) - § 8 Teil 2 der Gesellenprüfung Absatz 3 Nummer 1:

„Für den Prüfungsbereich Herstellen einer Werbeanlage bestehen folgende Vorgaben: 1. Der Prüfling soll nachweisen, dass er in der Lage ist, … n) im Schwerpunkt Technik, Montage, Werbeelektrik/-elektronik Steuerungs- und Regelungstechnik zu konfigurieren oder o) im Schwerpunkt Grafik, Druck, Applikation eine Blattmetall- oder Folienveredlungstechnik anzuwenden …“

Darüber hinaus lassen sich auch Berufe finden, in deren Prüfungsbestimmungen keinerlei Bezug zu den jeweiligen Schwerpunkten enthalten ist, so etwa im anerkannten Ausbildungsberuf Feinwerkmechaniker/-in aus dem Jahr 2008.

In Verordnungen, welche vor Inkrafttreten der Hauptausschuss-Empfehlung 119 entwickelt wurden, lassen sich weitere Formulierungen finden:

Fachverkäufer/-in im Lebensmittelhandwerk (2006) - § 10 Abschlussprüfung Absatz 3:

„Zum Nachweis der Anforderungen nach Absatz 2 kommen insbesondere in Betracht: 1. im Schwerpunkt Bäckerei: … 2. im Schwerpunkt Konditorei: … 3. im Schwerpunkt Fleischerei: …“

Flechtwerkgestalter/-in (2006) - § 10 Abschlussprüfung/Gesellenprüfung Absatz 2:

„… Bei der Arbeitsaufgabe II ist der Schwerpunkt der Ausbildung zu berücksichtigen …“

Baustoffprüfer/-in (2005) - § 10 Abschlussprüfung Absatz 2:

„… Bei der Arbeitsaufgabe II ist der Schwerpunkt der Ausbildung zu berücksichtigen …“

Eine Besonderheit stellt die Abschlussprüfung im anerkannten Ausbildungsberuf Bauzeichner/-in dar. Hier werden für die jeweiligen Schwerpunkte eigene Prüfungsanforderungen und zeitliche Höchstwerte für die Bearbeitung der Aufgaben in schriftlichen Prüfungsbereichen formuliert.

Bauzeichner/-in (2002) - § 9 Absatz 2 und Absatz 3:

„Der Prüfling soll im Teil A der Prüfung … zwei praktische Aufgaben … bearbeiten … Dem Prüfling ist je eine praktische Aufgabe aus den folgenden Bereichen zur Auswahl vorzulegen: 1. Im Schwerpunkt Architektur aus den Bereichen … 2. Im Schwerpunkt Ingenieurbau aus den Bereichen … 3. Im Schwerpunkt Tief-, Straßen- und Landschaftsbau aus den Bereichen … Teil B der Prüfung besteht aus folgenden Bereichen: 1. im Schwerpunkt Architektur … 2. im Schwerpunkt Ingenieurbau … 3. im Schwerpunkt Tief-, Straßen- und Landschaftsbau …“

Für den schriftlichen Prüfungsbereich B werden im Absatz 4 zudem zeitliche Höchstwerte für die schwerpunktbezogenen Prüfungsbereiche angegeben.

Zeugnisse

Prüfungsrelevante Schwerpunkte werden gemäß § 27 Absatz 2 der Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen im Prüfungszeugnis explizit ausgewiesen. In der Europass-Zeugniserläuterung werden sie nicht ausgewiesen.

Kombination mit anderen Strukturmodellen

Schwerpunkte können kombiniert werden mit Einsatzgebieten (vgl. Mikrotechnologe/-in mit den Schwerpunkten Halbleitertechnik und Mikrosystemtechnik).

4.6.2.2 Begründungen

Im Unterschied zum Fachrichtungsmodell finden sich eher wenige positive Begründungen für das Strukturmodell Schwerpunkt. In Abgrenzung zu anderen Strukturmodellen lassen sich häufiger Gründe für die Ablehnung dieses Strukturmodelles identifizieren.

Integration von Berufen und Zusammenlegung anerkannter Ausbildungsberufe

Hier findet sich ein Beispiel einer ablehnenden Begründung dieses Strukturmodells.

> *„Berufe, die sehr viel Wert auf ihre Eigenständigkeit legen, die werden, also wir haben ja manchmal Berufe, die zusammengelegt werden. Ich glaube nicht, dass die mit Wahlqualis oder Schwerpunkten klar kämen.“* (Interview 4)

Generierung von Ausbildungsplätzen und Anzahl von Auszubildenden

Die Entscheidung für ein Strukturmodell steht häufig im Zusammenhang mit der Schaffung von Ausbildungsplätzen in differenziert strukturierten Branchen und der damit verbundenen Anzahl von Auszubildenden in einem Beruf. Dabei spielt die Art des Strukturmodells zunächst eine untergeordnete Rolle, entscheidend ist eine differenzierte Abbildung der beruflichen Wirklichkeit in der jeweiligen Ausbildungsordnung.

> *„Es wird Fachrichtungen, Schwerpunkte oder Einsatzgebiete geben, die unbedingt notwendig sind und die auch Ausbildungsplätze generieren.“* (Interview 24)

Berufsbezeichnung, Berufsprofil und Identifikation/Eigenständigkeit, Tradition, Wiedererkennungswert/äußere Differenzierung

Aus den Interviewergebnissen wird deutlich, dass die Ausweisung einer Differenzierung auf dem Zeugnis bei der Wahl des Strukturmodells Schwerpunkt relevant sein kann. Eine Rolle spielt in diesem Zusammenhang auch der Abstraktionsgrad der Ausbildungsinhalte.

> *„Sie können überall mit Schwerpunkten arbeiten, wo wir bisher Fachrichtungen haben, nur dann werden sie immer ungenauer, von der Aussage her. In den eigenen Berufsbildpositionen müssen sie immer offener in den Formulierungen werden.“* (Interview 5)

Betriebliche Spezialisierung und Anpassung an Produkte und Tätigkeiten/betrieblicher Qualifikationsbedarf

Die betriebliche Spezialisierung und Anpassung an Produkte und Tätigkeiten ist mit den Inhalten der Ausbildung eng verbunden und beeinflusst den Entscheidungsprozess für ein Strukturmodell.

> *„Also Differenzierungsmöglichkeiten, gerade aus unternehmerischer Sicht, sind wichtig, wenn es als Schwerpunkt ausreicht, gut, wenn es als Fachrichtung notwendig ist, dann soll es auch so sein.“* (Interview 18)

allgemeiner Differenzierungsgrad/Breite und Tiefe der Differenzierung/betriebliche Variationsbreite

Auch hier findet sich ein Beispiel - auch im Zusammenhang mit der Integration von Ausbildungsberufen - dafür, warum Schwerpunkte als Strukturmodell eher als ungeeignet eingestuft werden.

> *„… wir wollten aber die klare Trennung haben in Fachrichtungen aufgrund der ehemals elf Berufe, die es ja waren. Und Schwerpunkte hätten dann quasi doch mehr Gemeinsamkeiten bedurft, als wir tatsächlich hatten.“* (Interview 18)

4.6.2.3 Stärken und Schwächen

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews deuten darauf hin, dass Schwerpunkte vor allem dann verordnet wurden, wenn eine Abgrenzung durch Fachrichtungen als zu weitreichend erscheint. Schwerpunkte zeichnen sich demnach im Vergleich zu Fachrichtungen durch einen geringeren zeitlichen Umfang aus. Eine differenzierte Abbildung von Schwerpunkten im Rahmenlehrplan ist möglich. Schwerpunkte werden als sinnvoll erachtet, um betriebliche Spezialisierungen abzubilden, ohne dabei den Beruf selbst zu stark auszudifferenzieren, gleichzeitig jedoch einen relativ umfänglichen zeitlichen Rahmen für eine Differenzierung zur Verfügung zu stellen.

Die Aussagen der Interviewten deuten darauf hin, dass die Trennschärfe zwischen Schwerpunkten und Einsatzgebieten relativ gering ist.

Insgesamt geben die Interviews über spezifische Vor- und Nachteile von Schwerpunkten wenig Auskunft.

4.7 Wahlqualifikationen

4.7.1 Steckbrief

Wahlqualifikationen sind inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Bündel spezifischer Qualifikationen, die miteinander kombiniert werden können. Auswahl- und Kombinationsmöglichkeiten bzw. -ausschlüsse werden in der Verordnung festgelegt. Wahlqualifikationen beziehen sich z.B. auf unterschiedliche Produkte, Herstellungsverfahren oder Werkstoffe und ermöglichen durch ihre Kombination die Abbildung spezialisierter Anforderungsprofile innerhalb eines Ausbildungsberufes. Wahlqualifikationen wurden erstmals im anerkannten Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien im Jahr 1998 verordnet und führten dort zu einer weiteren Ausdifferenzierung der vorhandenen Fachrichtungen.

Verankerung in der Verordnung

Wahlqualifikationen sind im Ausbildungsberufsbild verankert und gesondert im Ausbildungsrahmenplan aufgeführt.

Umfang und Beginn

Wahlqualifikationen können in der Summe insgesamt bis zu einem Drittel der Ausbildungszeit umfassen. Der Umfang einer Wahlqualifikation liegt - in der Regel - zwischen zwei und sechs Monaten. Eingesetzt werden Wahlqualifikationen in der zweiten Hälfte der Ausbildung.

Rahmenlehrplan

Die Beschulung von Ausbildungsberufen mit Wahlqualifikationen erfolgt in allen Ausbildungsjahren grundsätzlich gemeinsam, eine Differenzierung ist ab dem dritten Ausbildungsjahr im Umfang von maximal 80 Stunden, das heißt für maximal zwei Lernfelder möglich. Die Entscheidung, ob differenzierte Lernfelder benötigt werden, obliegt dem Rahmenlehrplanausschuss, welcher den Rahmenlehrplan für den jeweiligen anerkannten Ausbildungsberuf entwickelt.

Prüfung

In Prüfungen werden Wahlqualifikationen in der Regel innerhalb der Prüfungsbereiche durch Angabe unterschiedlicher Gebiete bzw. Tätigkeiten, in denen Qualifikationen nachgewiesen werden sollen, berücksichtigt. Im Abschlusszeugnis können sie erwähnt werden.

Kombination mit anderen Strukturmodellen

Wahlqualifikationen können kombiniert werden mit Fachrichtungen.

Weitere Hinweise

Wahlqualifikationen können auch als Zusatzqualifikation - z.B. für leistungsstarke Auszubildende - verordnet werden. Sie werden dann gesondert geprüft und bewertet.

Die Anzahl und Kombinationsmöglichkeiten von Wahlqualifikationen sind sorgfältig zu prüfen, um praxisgerechte und gängige Wahlprofile zu generieren. Nicht jede theoretisch denkbare Kombinationsmöglichkeit ist auch sinnvoll. In der Praxis der betrieblichen Ausbildung bilden sich häufig bestimmte Kombinationsmuster heraus.

Tabelle 25: Begründungsaspekte von Wahlqualifikationen

Wahlqualifikationen: Begründungsaspekte	
Flexibilität, Kombinationsmöglichkeiten, bedarfsgerechte Anpassung	Steigender Prüfungsaufwand bei vielen Wahlqualifikationen und Kombinationsmöglichkeiten
Geeignet, um heterogene Anforderungen z.B. in branchenübergreifenden Ausbildungsberufen abzubilden	In an einzelnen Gewerken ausgerichteten Handwerksberufen finden sie kaum Anwendung
Einfaches Angebot von Zusatzqualifikationen und Erweiterungen	Kaum Berücksichtigung in der Berufsschule/keine separate Beschulung

4.7.2 Details

Die Einführung von Wahlqualifikationen steht im Zusammenhang mit der in den 90er Jahren geführten Diskussion über die Flexibilisierung und Modernisierung der Beruflichen Bildung. In dem 1997 von der Bundesregierung verabschiedeten „Reformprojekt Berufliche Bildung“ sollte u.a. den immer schnelleren innerbetrieblichen Veränderungen und der zunehmenden Spezialisierung durch gestaltungsoffenere Ausbildungsberufe, die mehr betriebliche Freiräume durch ein „breites, differenziertes Angebot von Auswahlmöglichkeiten“ zulassen, Rechnung getragen werden (vgl. BMBF 1998, S. 2f.). Bis zur Einführung von Wahlqualifikationen gab es inhaltliche Differenzierungen im Wesentlichen nur in der Form von Fachrichtungen und Schwerpunkten, die alternativ zu wählen waren. Wahlqualifikationen erweiterten dieses Angebot um die Möglichkeit der Kombination unterschiedlicher Inhalte. In der Ausbildungsordnung sind Wahlqualifikationen im Berufsbild, im Ausbildungsrahmenplan und in den Prüfungsanforderungen ausgewiesen.

Abbildung 8: Beispiel Wahlqualifikationen im Ausbildungsberufsbild

Die Berufsausbildung zum/zur … gliedert sich wie folgt (Ausbildungsberufsbild):

Abschnitt A
Berufsprofilgebende Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten:
1. …,
n. …,

Abschnitt B
Weitere berufsprofilgebende Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten in X der folgenden Wahlqualifikationen
1. …
n. …

Abschnitt C
Integrative Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten:
1. …,
n. …,

Erstmals wurden Wahlqualifikationen 1998 im Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien in einer Kombination mit Fachrichtungen verordnet (siehe Tabelle Kombinationsberufe, S. 24). In der Medienbranche (Papier- und Druckberufe, technische Mediengestaltung, Berufshauptgruppe 23 der KldB 2010) gab es bis 1973 noch 30 monostrukturierte Ausbildungsberufe, deren Zahl sich durch Auflösung und Zusammenlegung, insbesondere im Zuge der digitalen Revolution, bis Ende der 90er Jahre halbierte. Der/Die Mediengestalter/-in von 1998 fasste fünf Altberufe, die zum Teil wiederum auf mehreren Vorgängerberufen beruhten, zu einem Beruf mit vier Fachrichtungen und Wahlqualifikationen zusammen, die damals noch Qualifikationseinheiten hießen. Das Instrument der Wahlqualifikationen erlaubte es, die in Fachrichtungen differenzierten Anforderungen nochmals in der Tiefe und quer zu den Fachrichtungen weiter auszudifferenzieren, um den spezialisierten Anforderungen der Branche gerecht zu werden. In der Medienbranche wird bis heute regelmäßig auf dieses Strukturmodell bei der Ordnung von Ausbildungsberufen zurückgegriffen; allein sechs von zehn Ausbildungsberufen verfügen über dieses Strukturmodell. Insgesamt gibt es derzeit 27 Ausbildungsberufe mit Wahlqualifikationen in zehn von 37 Berufshauptgruppen (KldB 2010). Über die Hälfte aller Berufe mit dem Strukturmodell Wahlqualifikationen (WQen) finden sich in nur drei Branchen:

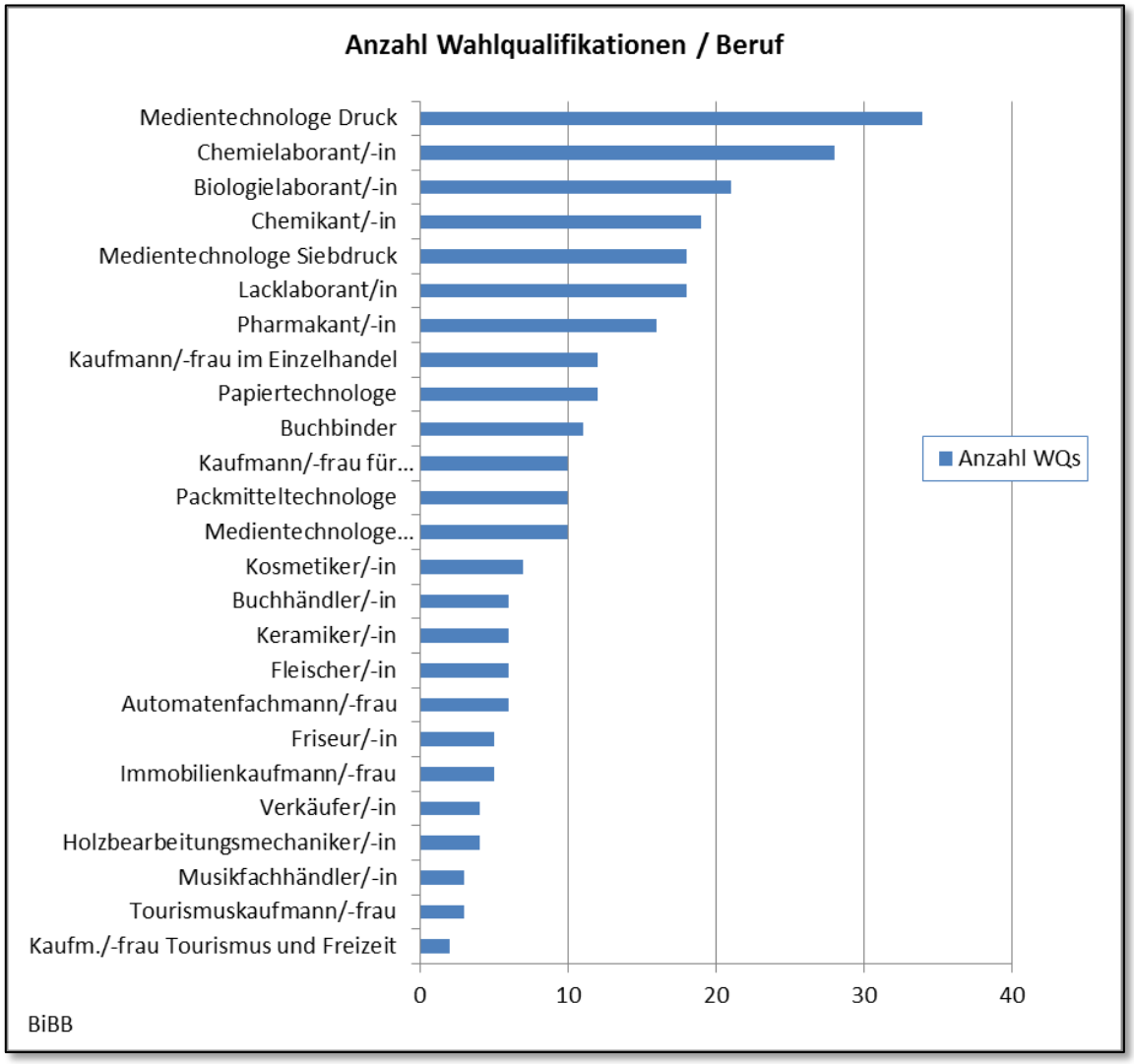
Tabelle 26: Branchen mit einem hohen Anteil an Berufen mit Wahlqualifikationen

Berufshauptgruppe bzw. Branche	Berufe mit WQen
Papier- und Druckberufe, technische Mediengestaltung (Medienberufe, KldB 23)	7
Mathematik-, Biologie-, Chemie- und Physikberufe (Laborberufe, KldB 41)	5
Verkaufsberufe (KldB 62)	4

In den Medien- und Laborberufen finden sich auch die Ausbildungsberufe mit dem größten Differenzierungspotenzial, da mit der Kombination von bis zu sechs Wahlqualifikationen aus verschiedenen

Auswahllisten mit einer beträchtlichen Anzahl von Wahlqualifikationen viele unterschiedliche (Spezial-) Profile realisiert werden können. In kaufmännischen Ausbildungsberufen schwankt die Zahl unterschiedlicher Wahlqualifikationen zwischen zwei (Kaufmann/-frau für Tourismus und Freizeit) und zehn (Kaufmann/-frau für Büromanagement).

Abbildung 9: Anzahl Wahlqualifikationen[17]



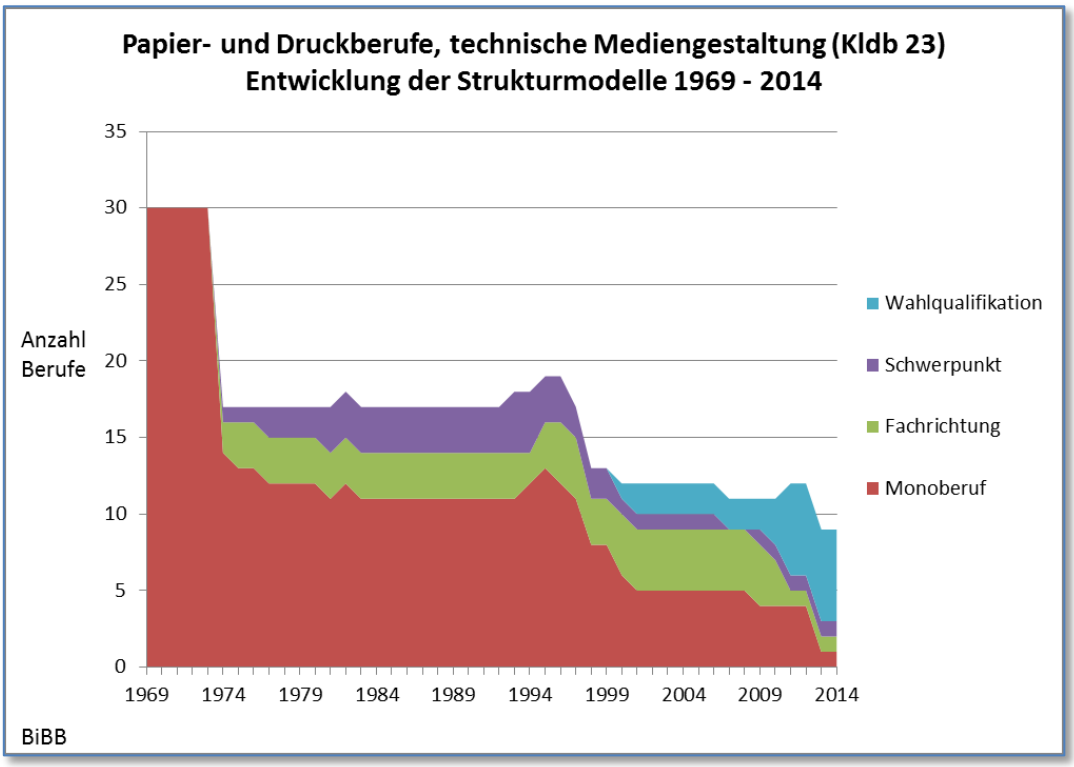
Genealogisch betrachtet, lassen sich für die Medien- und Laborberufe unterschiedliche Muster der Herausbildung von Berufen mit Wahlqualifikationen erkennen. Die Umwälzungen in der Medienbranche in den 70er und 80er Jahren, insbesondere durch die Digitalisierung im Druckbereich, führte zum Wegfall vieler traditioneller handwerklich geprägter Berufe. Verbleibende und sich neu herausbildende Anforderungsprofile wurden zu neuen Ausbildungsberufen zusammengefasst. Spezialisierte Altberufe fanden sich zunächst in Form von Fachrichtungen oder Schwerpunkten in den neuen Beru-

[17] Kombinationsmodelle der Ausbildungsberufe Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen sowie Mediengestalter/-in Digital und Print sind hier nicht mitgerechnet.

fen wieder. Auch die in den Fachrichtungen noch erkennbaren Teilprofile wurden bei weiteren Neuordnungen durch die Einführung von Wahlqualifikationen weiter aufgelöst. Zusätzlich bieten die Wahlqualifikationen aber die Möglichkeit, durch ihre Kombinationsmöglichkeiten spezialisierte Profile abzubilden.

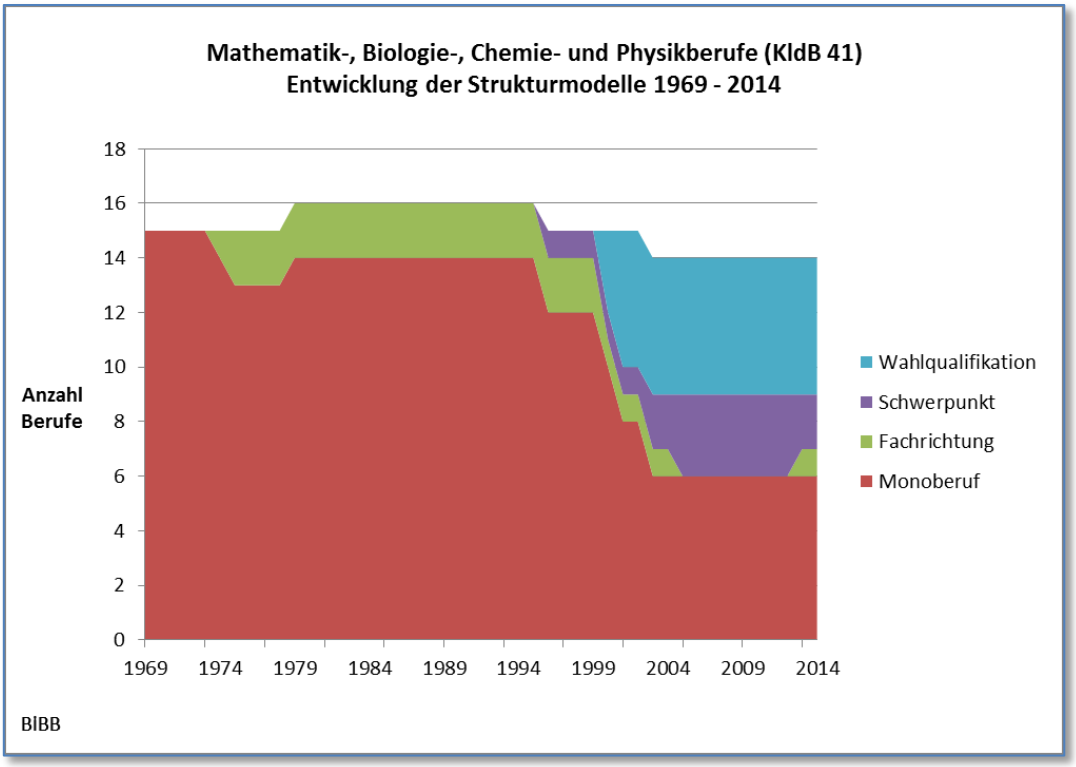
> *„Man bietet also zusätzliche Flexibilität gegenüber anderen. Dies war notwendig geworden im Bereich der Druckindustrie, wo es auch um ähnliche viele Berufe ging, eine Vielzahl von kleinen Berufen mit besonderen Qualifikationen und so weiter, und die alle irgendwie unter einem Dach zu vereinen.“* (Interview 5)

Abbildung 10: Entwicklung der Strukturmodelle der Medienberufe im Zeitverlauf



Im Bereich der Mathematik-, Biologie-, Chemie- und Physikberufe (Laborberufe) hat sich die Entwicklung der Ausbildungsberufe auf der Verordnungsebene anders vollzogen. Die Anzahl der Berufe ist seit den 60er Jahren relativ konstant geblieben. Differenzierungen in Form von Fachrichtungen und Schwerpunkten gab es nur vereinzelt, so dass in den Ordnungsverfahren der letzten Jahre, - mit Ausnahme des/der Chemielaboranten/-in, der früher Fachrichtungen hatte -, überwiegend Monoberufe durch das Instrument der Wahlqualifikationen weiter ausdifferenziert wurden.

Abbildung 11: Entwicklung der Strukturmodelle der Laborberufe im Zeitverlauf



Als Vorteil wird hier gesehen, dass durch die Wahlqualifikationen flexibel auf die vielfältigen Anforderungen einer heterogenen Branchenstruktur eingegangen werden kann. Die Laborberufe mit Wahlqualifikationen gehören neben einigen Berufen aus dem Medienbereich zu den Berufen mit den meisten Wahlqualifikationen. Das sei das „wildeste" Modell, das ihm bisher begegnet sei, so ein Interviewpartner. Bei dem/der Chemielaboranten/-in können beispielsweise insgesamt sechs Wahlqualifikationen aus zwei kombinierten Auswahllisten mit zusammen 28 Wahlqualifikationen ausgewählt werden.

Abbildung 12: Auszug aus der Verordnung zum Chemielaboranten

„Die Ausbildung gliedert sich in
(…)
sechs vom Ausbildenden festzulegende Wahlqualifikationen; davon sind für den Chemielaboranten/die Chemielaborantin mindestens vier Wahlqualifikationen aus der Auswahlliste I nach § 4 Absatz 3 auszuwählen, wobei mindestens zwei Wahlqualifikationen aus den Nummern 1 bis 8 dieser Auswahlliste festzulegen sind; die übrigen Wahlqualifikationen können auch aus der Auswahlliste II nach § 4 Absatz 4 ausgewählt werden,…"
(Auszug aus §3 der Ausbildungsordnung)

Das große Kombinationspotenzial wird aber in der Praxis gar nicht ausgeschöpft, da sich im Laufe der Zeit aus prüfungsökonomischen und betriebsorganisatorischen Gründen ein bestimmtes Setting an Wahlqualifikationen herausgebildet hat.

> *„Also zum Beispiel in der Chemie ist es die 9 mit präparativer Chemie Reaktionstypen, die 10, präparative Chemie Synthesetechnik, dann ist es die 11 Verfahrenstechnik, die 13 Chromatographie, die 14 Spektroskopie und die 23 automatisierte Systeme. Und diese sechs WQEen, die haben sich seit 2003 nicht verändert.“* (Interview 21)

Für kleinere, spezialisierte Unternehmen hebt sich der Vorteil der Wahlqualifikationen auf, wenn ihr spezifisches Wahlqualifikations-Profil nicht oder nur durch einen erheblichen Aufwand in der Prüfung abgebildet werden kann. Zum Teil kooperieren kleinere Betriebe auch mit größeren Unternehmen, wenn sie selbst einige Wahlqualifikationen aus dem prüfungsgängigen Set nicht ausbilden können. Zum Teil relativiert sich die betriebsindividuelle Passgenauigkeit dieses Strukturmodells auch dadurch, dass die Wahlqualifikationen so gewählt werden, dass mit ihnen ein möglichst breites Anforderungsprofil abgedeckt werden kann. Die Ausbildung des breit ausgebildeten „Alleskönners“ wird dann bevorzugt, wenn die zukünftigen Einsatzmöglichkeiten von Spezialisten nicht abgeschätzt werden können.

> *„Und das ist eigentlich ja etwas, wo man sagt, man macht über die WQEen wieder den Rückschritt, nämlich in die Breite, ohne dass man eigentlich die Chance nutzt, über die WQEen zu spezialisieren. Aber die Spezialisierung mit einem Vorlauf von drei, vielleicht sogar manchmal dreieinhalb oder vier Jahren, dieses Risiko wollte niemand personenbezogen für einen Auszubildenden eingehen. Das ist halt das Dilemma dabei.* (Interview 21)

4.7.2.1 Variationsbreite der Gestaltung von Wahlqualifikationen

Verankerung in der Verordnung

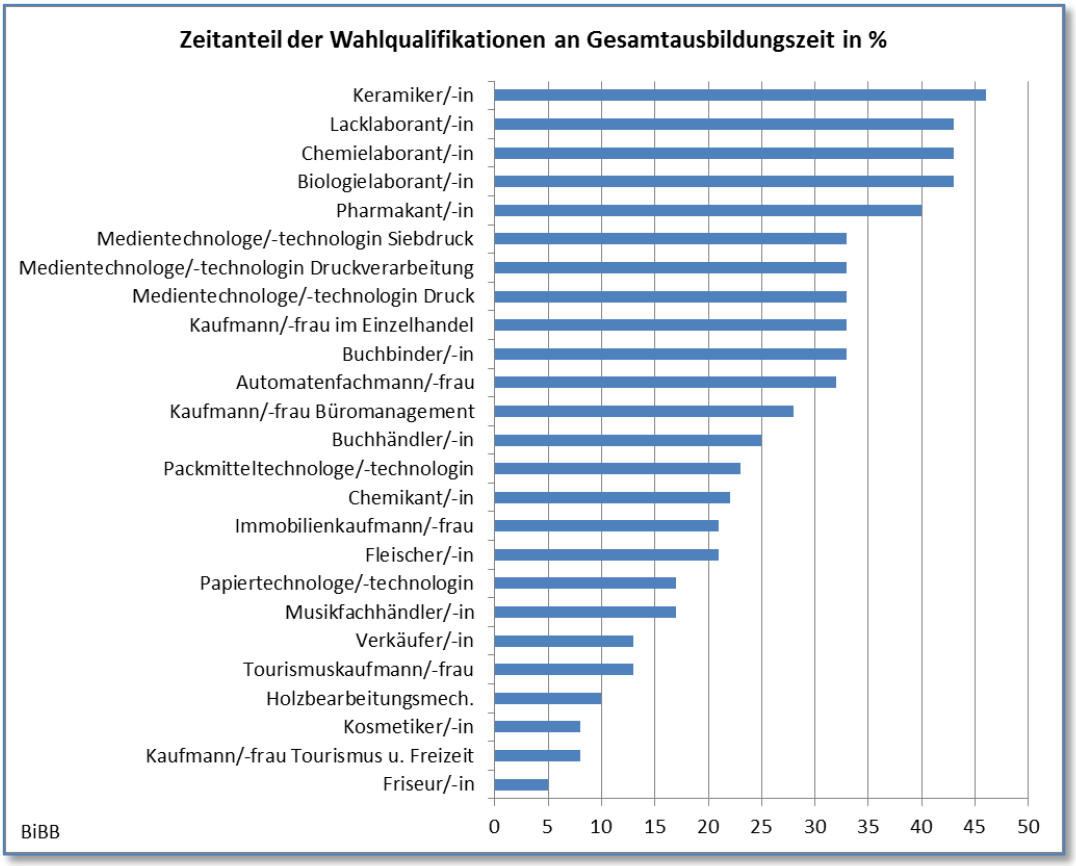
Wahlqualifikationen sind das Profil des Berufs mitprägende inhaltliche Differenzierungen und werden insofern auch im Ausbildungsberufsbild ausgewiesen und im Ausbildungsrahmenplan weiter ausgeführt. Sie sind in unterschiedlicher Intensität prüfungsrelevant. Im Hinblick auf Form und Zeitpunkt besagen die meisten Ausbildungsordnungen, dass Wahlqualifikationen „im Ausbildungsvertrag festzulegen“ sind. Nicht geregelt ist in den meisten Fällen, wer die Wahlqualifikationen festlegt, in machen Ausbildungsordnungen, z.B. im Bereich der Laborberufe, sind sie explizit vom Ausbildenden festzulegen. Lediglich im Ausbildungsberuf Kosmetiker/-in von 2002 sind die Wahlqualifikationen *von den Vertragsparteien festzulegen*.

Umfang und Beginn

Sowohl der zeitliche Umfang einzelner Wahlqualifikationen als auch der zeitliche Anteil aller Wahlqualifikationen innerhalb der Gesamtausbildungszeit eines Berufes variieren stark. Der zeitliche Umfang einzelner Wahlqualifikationen reicht von sechs Wochen (Pharmakant/-in, Kosmetiker/-in) bis zu 48 Wochen (Keramiker/-in). Im Ausbildungsberuf Keramiker/-in und einigen Berufen aus dem Laborbereich umfasst die Differenzierung in Form von Wahlqualifikationen annähernd die Hälfte der Ausbildungszeit, bei den meisten Berufen beträgt der Anteil zwischen 20 und 30 Prozent. Folgt man der Logik des sogenannten „Drittelprinzips“, lässt sich noch von einem einheitlichen Ausbildungsberuf

sprechen, sofern die Differenzierung nicht mehr als ein Drittel der Ausbildungszeit beträgt. Bei jenen Berufen, deren gemeinsamer beruflicher Kern auf fast die Hälfte zusammengeschmolzen ist, lässt sich daher kaum noch von einem einheitlichen Ausbildungsberuf sprechen. Große Flexibilität und Kombinierbarkeit der Inhalte nagen hier am Kern des Berufes. Dieses „Dilemma“ wird auch in den Interviews aus dem Laborbereich deutlich, wenn die Möglichkeiten der Spezialisierung zugunsten einer betrieblich besser planbaren Mindestbreite des Profils gar nicht ausgeschöpft werden.

Abbildung 13: Anteil der Wahlqualifikationen an der Gesamtausbildungszeit



Prüfungen

Wahlqualifikationen sind in der Regel Gegenstand der Abschluss- oder Gesellenprüfung. Im nicht mehr gültigen Beruf Siebdrucker/-in von 2000 sowie im derzeitigen Beruf Keramiker/-in von 2009 sind die Wahlqualifikationen auch Gegenstand der Zwischenprüfung. Gar nicht erwähnt werden die Wahlqualifikationen in den Prüfungsbestimmungen für Kosmetiker/-innen von 2002, d.h. eine Prüfung dieser Inhalte ist verordnungstechnisch nicht sichergestellt. Im Ausbildungsberuf Keramiker/-in von 2009, dessen Wahlqualifikationen fast die Hälfte der Ausbildungszeit umfassen, ist auch ihr Gewicht in den Prüfungen entsprechend groß. Neben der Erwähnung in der Zwischenprüfung, in der eine praktische Aufgabe unter Berücksichtigung der Wahlqualifikationen bearbeitet werden soll, sind sie auch im praktischen Teil der Gesellenprüfung bei der Erstellung von Prüfungsstücken und der Bearbeitung von Arbeitsaufgaben prominent vertreten. Verordnungstechnisch angebunden sind

Wahlqualifikationen durch Formulierungen wie z.B. *„Bei der Durchführung der Arbeitsaufgabe sind die in den Wahlqualifikationen erworbenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten zu berücksichtigen“* (Keramiker/-in 2009). In den technisch-gewerblichen Ausbildungsberufen sind Wahlqualifikationen neben der praktischen Prüfung auch Gegenstand des schriftlichen Teils der Prüfungen. In kaufmännischen Berufen sind Wahlqualifikationen überwiegend im Rahmen der mündlichen Prüfung verknüpft mit (fallbezogenen) Fachgesprächen.

Zeitpunkt der Differenzierung

Die meisten Wahlqualifikationen beginnen laut Verordnung im zweiten Teil der Ausbildung, in der Regel nach der Zwischenprüfung bzw. Teil 1 der Abschlussprüfung. Die Ausbildung der Wahlqualifikationen in den Berufen Keramiker/-in (2009) und Packmitteltechnologe/-technologin (2011) beginnt allerdings schon im ersten Ausbildungsjahr. In der Praxis wird darauf Wert gelegt, den Beginn der Differenzierung möglichst flexibel handhaben zu können.

> *„Und da hat sich dann letztlich durchgesetzt, dass wir bei der zeitlichen Gliederung die Zeitrahmen nur noch in zwei Blöcke teilen: bis zur Zwischenprüfung beziehungsweise bis zu Teil eins der Gestreckten Abschlussprüfung, und danach. Und damit haben jetzt dann die Unternehmen und die öffentlichen Verwaltungen entsprechende Gestaltungsvarianten. Sie können dann auch im zweiten Ausbildungsjahr natürlich schon mit einer Wahlqualifikation beginnen, was sie auch sonst wahrscheinlich gemacht hätten.“*
> (Interview 10)

> *„Was mir nicht gefällt, ist, dass nach der Struktur vom Ausbildungsplan her die Wahlqualifikationen alle im letzten Drittel der Ausbildung kommen. Das ist meiner Meinung nach weltfremd. Ja. Also wenn man sich da sklavisch dran halten wollte, das würde ja gar nicht funktionieren.“* (Interview 20)

Die nachfolgende Tabelle listet den nach Verordnung frühestmöglichen Zeitpunkt des Beginns der Vermittlung von Wahlqualifikationen auf. Im Durchschnitt der Berufe liegt dieser Zeitpunkt im zweiten Ausbildungsjahr, bei zwei Berufen (Keramiker/-in und Packmitteltechnologe/-technologin) schon im ersten Jahr.

Tabelle 27: Beginn der Vermittlung der Differenzierung bei Berufen mit Wahlqualifikationen

Ausbildungsberuf	Beginn der Differenzierung im…		
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Keramiker/-in	X		
Packmitteltechnologe/-technologin	X		
Kaufmann/-frau im Einzelhandel		X	
Verkäufer/-in (zweijährig)		X	
Kaufmann/-frau für Büromanagement		X	
Biologielaborant/-in		X	

Ausbildungsberuf	Beginn der Differenzierung im…		
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Buchbinder/-in		X	
Holzbearbeitungsmechaniker/-in		X	
Lacklaborant/-in		X	
Medientechnologe/-technologin Druck		X	
Medientechnologe/-technologin Druckverarbeitung		X	
Medientechnologe/-technologin Siebdruck		X	
Friseur/-in		X	
Packmitteltechnologe/-technologin		X	
Papiertechnologe/-technologin		X	
Pharmakant/-in		X	
Fleischer/-in		X	
Chemielaborant/-in		X	
Chemikant/-in		X	
Automatenfachmann/-frau			X
Buchhändler/-in			X
Immobilienkaufmann/-frau			X
Kaufmann/-frau für Tourismus und Freizeit			X
Kosmetiker/-in			X
Musikfachhändler/-in			X
Tourismuskaufmann/-frau			X

4.7.2.2 Begründungen

Flexibilität versus Beruflichkeit

Vorteile der Wahlqualifikationen wurden von den Befragten insbesondere in den Kombinationsmöglichkeiten gesehen, die es erlauben, vielfältige Tätigkeiten abzubilden. Der Vorteil bestünde hier insbesondere für die Betriebe, da sich die Ausbildungsinhalte relativ flexibel an den betriebsspezifischen Bedarf anpassen lassen. Besonders für die eher heterogenen Anforderungen in branchenübergreifenden, von vielen Betrieben angebotenen, stark besetzten Ausbildungsberufen wurden Wahlqualifikationen von den Befragten als sinnvoll erachtet. In umgekehrter Richtung wurde darauf hingewiesen, dass in traditionellen an Einzelgewerken orientierten Branchen des Handwerks eher Vorbehalte

gegen Wahlqualifikationen existieren können. Bedenken gegenüber Wahlqualifikationen bestünden hier darin, dass es, bedingt durch die Vielfältigkeit und Kombinationsmöglichkeiten, zu einer gewissen Beliebigkeit in der Ausgestaltung des Berufsbildes kommen, die Beruflichkeit gefährdet werden und es zu einer „Atomisierung“ von Ausbildungen und Prüfungen kommen könnte.

Wahlqualifikationen finden zudem auch in Kombinationsmodellen Anwendung, beispielsweise bei Mediengestaltern und Mediengestalterinnen für Digital- und Printmedien oder Kaufleuten für Versicherungen und Finanzen (jeweils in Form von Fachrichtungen mit Wahlqualifikationen).

Aus Hinweisen der Befragten lässt sich als Nachteil festhalten, dass die Individualität in den Berufsschulen kaum abgebildet werden kann. Dabei bestehe das Problem in der praktischen Umsetzung darin, die Wahlqualifikationen in den Prüfungsanforderungen und bei der Formulierung von Prüfungsaufgaben zu berücksichtigen. Aufgrund der Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten seien die Prüfungen daher mit hohem Aufwand verbunden.

Bedingt durch die organisatorisch gegebenen Grenzen (in der Berufsschule sowie der Umsetzung der Prüfungen) relativiert sich aus Sicht der Befragten in der Praxis die theoretisch große Flexibilität der Wahlqualifikationen bezüglich der inhaltlichen Ausbildung. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die Betriebe bei der praktischen Umsetzung häufig in den ersten Jahren aus der breiten Auswahlpalette ein spezifisches Set an Wahlqualifikationen auswählten und etablierten. Die anderen möglichen Wahlqualifikationen würden vom jeweiligen Betrieb dagegen nicht oder nur selten ausgebildet, so dass auch betriebsseitig nur bestimmte bzw. einzelne Wahlqualifikationskombinationen genutzt werden.

Großbetriebe versus kleinere Betriebe

Mit Blick auf die Beschulungssituation würden größere Firmen mit besserer technischer Ausstattung begünstigt, da sie es sich leisten könnten, ihre Auszubildenden selbst intern zu beschulen. Dadurch könne das Unternehmen die eigenen präferierten Wahlqualifikationen durchsetzen und ggf. Auszubildende anderer Betriebe mit beschulen, die sich dann wiederum an den inhaltlichen Vorgaben der größeren Firma orientierten. Insofern könnte die Betriebsgröße eine entscheidende Rolle dabei spielen, inwieweit die ausgebildeten Wahlqualifikationen passgenau auf die betrieblichen Bedürfnisse zugeschnitten sein können. Andererseits würden kleinere Betriebe durch Verbundausbildung zum Teil überhaupt erst in die Lage versetzt, Ausbildungsplätze anbieten zu können.

Zusatzqualifikationen

Mit der Novellierung des BBiG im Jahr 2005 wurde die Möglichkeit des Erwerbs von Zusatzqualifikationen auch auf Verordnungsebene sanktioniert. In Verordnungen mit Differenzierungen in Form von Wahlqualifikationen lassen sich Zusatzqualifikationen sehr einfach realisieren, indem zum Beispiel eine weitere Wahlqualifikation zusätzlich gewählt werden kann, die dann gesondert geprüft und zertifiziert wird. Darin wurde von den Befragten eine Möglichkeit gesehen, dass sich die Auszubildenden zusätzlich auch Qualifikationen aus anderen Bereichen aneignen können und damit wiederum ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt verbessern.

„…und die Überlegung war natürlich dann auch noch, als Bonbon, sage ich mal, für die leistungsfähigeren Jugendlichen zu sagen, man kann eine Wahlqualifikation dann auch als Zusatzqualifikation ausbilden.“ (Interview 3)

Aufhebung und Integration von Berufen

In Abhängigkeit vom Grad der Gemeinsamkeiten der Qualifikationsprofile einer Branche bieten Wahlqualifikationen die Möglichkeit, alte, nur noch gering besetzte Ausbildungsberufe relativ einfach durch Teilnovellierungen in neuere Berufe zu integrieren, wie ein Beispiel aus dem Medienbereich zeigt:

„Das ist jetzt auch bei der Neuordnung oder bei der Teilneuordnung des Mediengestalters so, Digital und Print, dass man da jetzt auch versucht, über Wahlqualifikationen alte Berufe mit reinzunehmen, beispielsweise den Dekorvorlagenhersteller und den Fotolaboranten und den Fotomedienlaboranten, weil man gesagt hat, da gibt es kaum noch Auszubildende, es gibt eine Verlagerung von diesen, sage ich mal, chemischen Laboren hin zu eher digitalen Techniken, und dann war das in dem Bereich überhaupt kein Problem, weil die sagen, klar Wahlqualifikationen sind unser Ding.“ (Interview 3)

Andererseits gibt es insbesondere im Handwerk relativ viele Monoberufe, die sich entlang unterschiedlicher Gewerke orientieren, die mit Berechtigungen und Traditionen verbunden sind, so dass Wahlqualifikationen in diesem Bereich seltener anzutreffen sind.

Tauglichkeit

Mit Blick auf einzelne Strukturmodelle deuten die Einschätzungen der Befragten darauf hin, dass die zum Teil sehr hohe Anzahl an Kombinationsmöglichkeiten der Wahlqualifikationen von den Betrieben mitunter kritisiert wird, beispielsweise bei den Laborberufen. Da bestimmte Kombinationen in der Praxis selten oder nie belegt würden, hätte hier besser vorstrukturiert und die Anzahl der möglichen Wahlqualifikationen reduziert werden können, um die Ausbildungsordnung übersichtlicher zu gestalten. Grundsätzlich ist die Entscheidung zugunsten des Strukturmodells der Wahlqualifikationen bei den Laborberufen an sich nicht in Frage gestellt worden, da sie mit den zu vermittelnden Ausbildungsinhalten gut zu begründen sei.

4.8 Einsatzgebiete

4.8.1 Steckbrief

Einsatzgebiete führen nicht zu inhaltlich-qualitativen Differenzierungen in Ausbildungsordnungen. Die in der Ausbildungsordnung aufgelisteten, vom Betrieb zu wählenden Einsatzgebiete entsprechen bestimmten Geschäftsfeldern oder Produktsparten. Sie sollen der Vielfalt der beruflichen Einsatzfelder in unterschiedlichen Branchen, Betriebsgrößen und Organisationsformen gerecht werden und gleichzeitig die notwendige fachliche Breite sichern. Darüber hinaus können sie zur Vertiefung von Qualifikationen in einem besonderen Anforderungsprofil, in der Regel ausgerichtet auf den künftigen Zielarbeitsplatz, genutzt werden. Die dabei erworbene berufliche Handlungsfähigkeit ist auf das jeweilige Einsatzgebiet bezogen, kann jedoch grundsätzlich auf andere Einsatzgebiete transferiert werden. Die Vermittlung der für alle Einsatzgebiete einheitlichen Inhalte kann in einem oder mehreren Einsatzgebieten erfolgen. In manchen Ausbildungsordnungen können über eine Öffnungsklausel weitere, in der Verordnung nicht genannte Einsatzgebiete festgelegt werden, wenn in ihnen Breite und Tiefe der zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten sichergestellt werden können.

Erstmalig wurden Einsatzgebiete unter diesem Begriff 1997 bei den IT-Berufen IT-System-Elektroniker/-in und Fachinformatiker/-in verordnet. Allerdings gab es schon vorher ähnliche Differenzierungen, etwa in Form von Sacharbeitsgebieten (Kaufmann/-frau für Bürokommunikation 1991), Betriebszweigen (Landwirt/-in 1995) oder Sparten (Versicherungskaufmann/-frau 1996).

Verankerung in der Verordnung

Identische Berufsbildpositionen und zu vermittelnde Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten im Ausbildungsrahmenplan gelten für unterschiedliche Einsatzgebiete.

Umfang und Beginn

Einsatzgebiete können sich über die gesamte Ausbildung erstrecken, ebenso aber erst zum Ende der Ausbildung einsetzen.

Rahmenlehrplan

Die Beschulung von anerkannten Ausbildungsberufen mit Einsatzgebieten erfolgt in allen Jahrgangsstufen gemeinsam.

Prüfung

Einsatzgebiete können als thematische Grundlage für die von den Prüfungsausschüssen zu beschließenden Prüfungsaufgaben berücksichtigt werden.

Kombinationen mit anderen Strukturmodellen

Einsatzgebiete können mit Fachrichtungen und Schwerpunkten kombiniert werden.

Tabelle 28: Begründungsaspekte von Einsatzgebieten

Einsatzgebiete: Begründungsaspekte	
Relativ offene Formulierung	Keine einheitliche Definition/Auslegung („kaum greifbar“)
Gemeinsame Beschulung	Keine oder nur geringe Berücksichtigung durch die Berufsschule
Breit angelegte Basisausbildung	Ggf. zu geringe Spezialisierung
Flexible Abbildung betrieblicher Bedürfnisse	Ggf. zu hohe Spezialisierung
Hohe Arbeitsmarktverwertbarkeit	

4.8.2 Details

Da Einsatzgebiete keine qualitativ-inhaltlichen Differenzierungen darstellen, sind sie in der Verordnung auch nicht Bestandteil des Berufsbildes und demensprechend auch nicht Gegenstand des Ausbildungsrahmenplans, d.h. im Ausbildungsrahmenplan werden keine besonderen Differenzierungen für bestimmte Einsatzgebiete ausgewiesen. In der ursprünglichen Form sind sie allerdings mit einer oder mehreren Positionen im Ausbildungsberufsbild verknüpft, entweder durch eine abstrakt formulierte Berufsbildposition „Fachaufgaben im Einsatzgebiet“ oder den Hinweis, dass bestimmte Berufsbildpositionen in einem oder mehreren Einsatzgebieten zu absolvieren sind. Im Falle der IT-Berufe Fachinformatiker/-in und IT-System-Elektroniker/-in beinhaltet die Berufsbildposition „Fachaufgaben im Einsatzgebiet“ im Ausbildungsrahmenplan übergreifend formulierte (Steuer-) Lernziele zum Projektmanagement und zur Qualitätssicherung, die die Ausbildung in den jeweiligen Einsatzgebieten steuern sollen.

Abbildung 14: Ausschnitt aus der Verordnung IT-System-Elektroniker/-in (1997)

> (2) Die Fertigkeiten und Kenntnisse nach Absatz 1 Nr. 10 sind in einem der folgenden Einsatzgebiete anzuwenden und zu vertiefen:
>
> 1. Computersysteme,
> 2. Festnetze,
> 3. Funknetze,
> 4. Endgeräte,
> 5. Sicherheitssysteme.
>
> Das Einsatzgebiet wird vom Ausbildungsbetrieb festgelegt. Es können auch andere Einsatzgebiete zugrunde gelegt werden, wenn die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse in Breite und Tiefe gleichwertig sind.

Insgesamt gibt es derzeit 20 Ausbildungsberufe mit Einsatzgebieten in zwölf von 37 Berufshauptgruppen (KldB 2010). Berufe mit Einsatzgebieten finden sich vor allem unter den Elektro- und Metallberufen. In drei Berufen gibt es Kombinationen von Einsatzgebieten mit anderen Strukturmodellen.

Tabelle 29: Kombinationsmodelle mit Einsatzgebieten

Ausbildungsberuf	1. Differenzierung	2. Differenzierung
Fachinformatiker/-in	Fachrichtung	Einsatzgebiet
Pferdewirt/-in	Fachrichtung	Einsatzgebiet
Mikrotechnologe/Mikrotechnologin	Schwerpunkt	Einsatzgebiet

Abbildung 15: Entwicklung der Strukturmodelle der Elektroberufe im Zeitverlauf

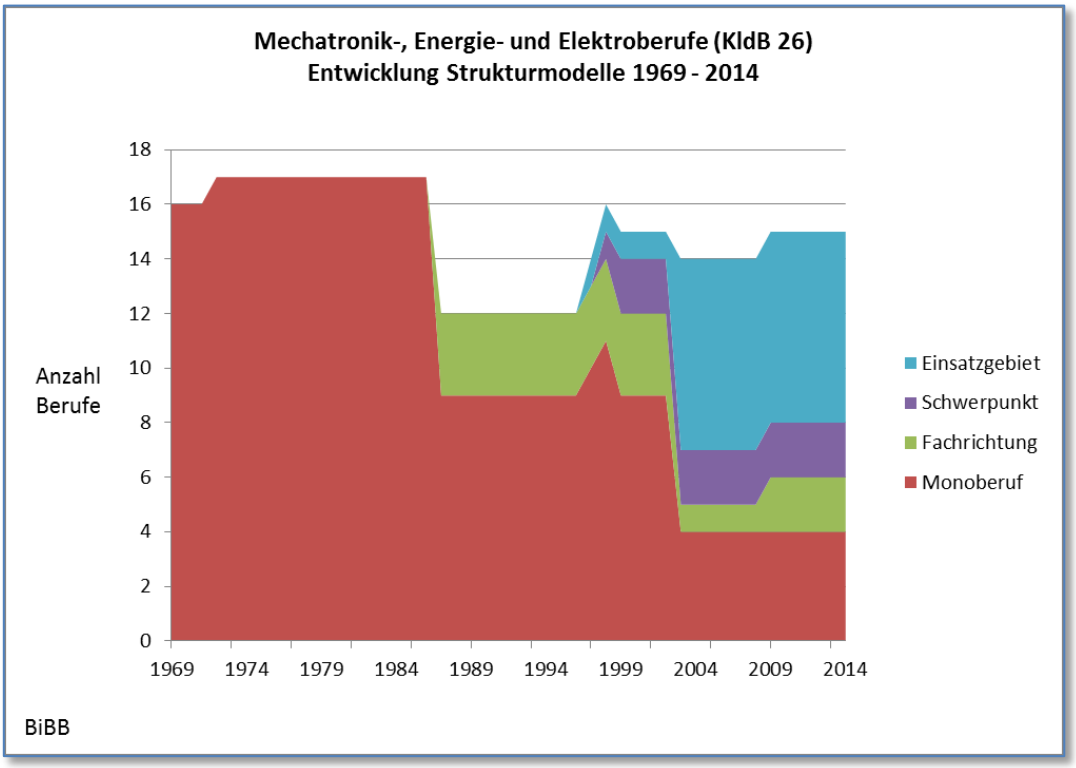
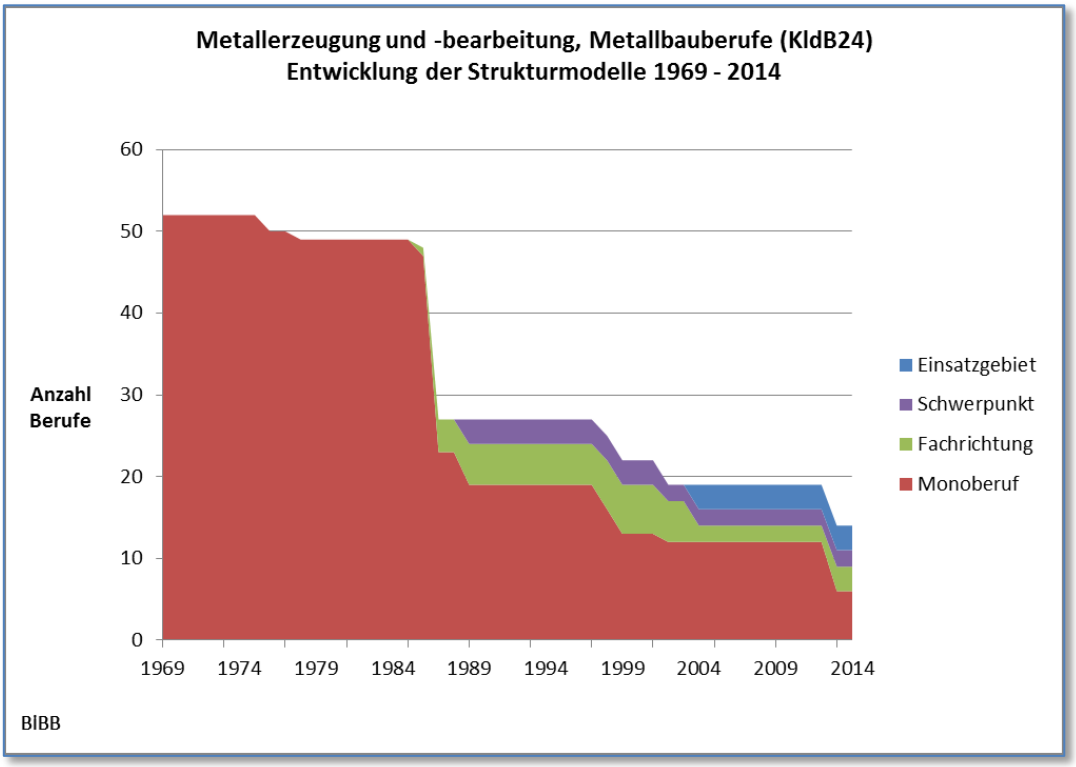


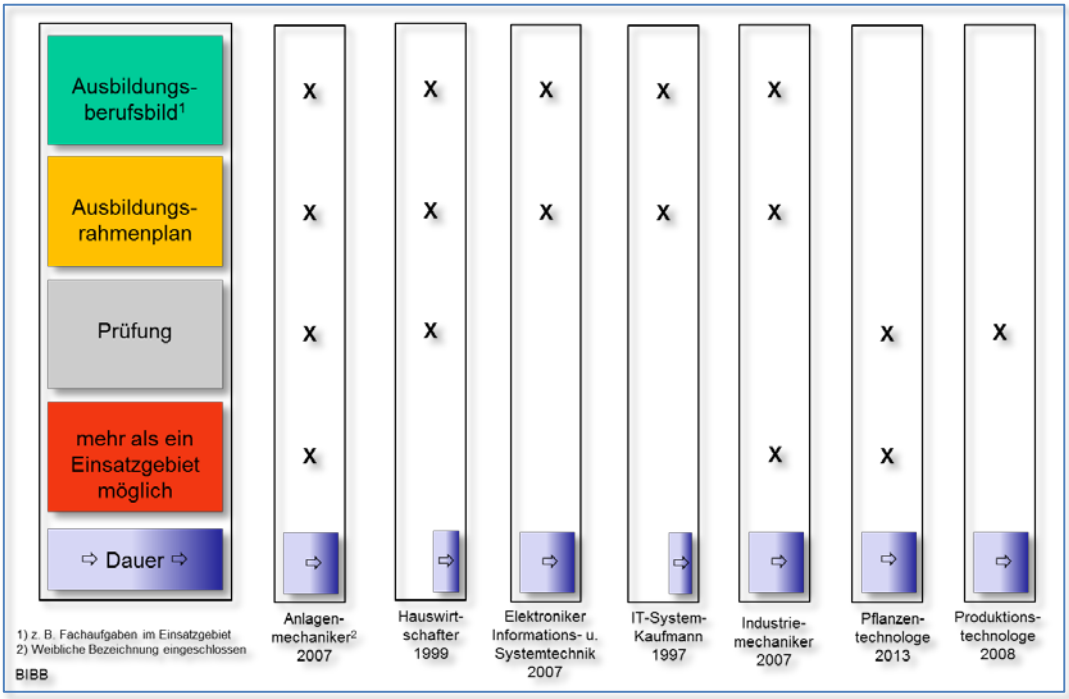
Abbildung 16: Entwicklung der Strukturmodelle der Metallberufe im Zeitverlauf



4.8.2.1 Variationsbreite der Gestaltung von Einsatzgebieten

Die verschiedenen Formen von Einsatzgebieten variieren sehr stark. Während beim Ausbildungsberuf Elektroniker/-in für Informations- und Systemtechnik die Einsatzgebiete die gesamte Ausbildungszeit umfassen, sind sie in anderen Berufen nur ein Teil der Ausbildung. In manchen Ausbildungsberufen sind sie mit eigenen Inhalten im Ausbildungsberufsbild und im Rahmenlehrplan verankert, in anderen wiederum sind keine spezifischen Inhalte definiert. Die größte „Variabilität“ weist der Ausbildungsberuf Produktionstechnologe/-technologin auf, der nur festlegt, dass die Einsatzgebiete als „thematische Grundlage“ im schriftlichen Teil der Prüfung berücksichtigt werden sollen. Weitere steuernde Hinweise für die Ausbildung finden sich nicht.

Abbildung 17: Unterschiedliche Varianten von Einsatzgebieten



Deutlich werden die Unterschiede in der Gestaltung von Einsatzgebieten auch in einer Gegenüberstellung der Ausbildungsberufe Hauswirtschafter/-in von 1999) und Produktionstechnologe/-technologin von 2008. Während im Beruf Hauswirtschafter/-in Fachaufgaben im Einsatzgebiet im Ausbildungsberufsbild ausgewiesen sind, die mit entsprechenden Steuerlernzielen im Ausbildungsrahmenplan unterlegt sind, sind bei Produktionstechnologen/-technologinnen alle Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach Absatz 2 in einem Einsatzgebiet zu vermitteln. Ebenso variieren die Festlegungen zur Berücksichtigung der Einsatzgebiete in der Prüfung sowie die zu ihrem zeitlichen Umfang und Beginn in der Ausbildung.

Abbildung 18: Unterschiede in der Gestaltung von Einsatzgebieten

Hauswirtschafter/-in 1999

§ 4 Ausbildungsberufsbild

(1) Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten und Kenntnisse:

(…)

6. Fachaufgaben im Einsatzgebiet:

6.1 betriebsspezifische Produkt- und Dienstleistungsangebote,

6.2 Kundenorientierung und Marketing,

6.3 Kalkulation und Abrechnung von Leistungen.

(2) Bei der Vermittlung der Fertigkeiten und Kenntnisse nach Absatz 1 Nr. 6 ist eines der folgenden Einsatzgebiete zugrunde zu legen (…):

Prüfung

(…)

Der Prüfling soll zwei komplexe Aufgaben aus den Bereichen der hauswirtschaftlichen Versorgungs- und Betreuungsleistungen bearbeiten, wobei sich eine Aufgabe auf das Einsatzgebiet bezieht. Die Aufgaben sind jeweils in einem Prüfungsgespräch zu erläutern.

Frühester Beginn: 19. Monat

Dauer: 24 Wochen

Produktionstechnolog-/e/-in 2008

§ 3 Ausbildungsrahmenplan, Ausbildungsberufsbild

(…)

(3) Die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach Absatz 2 sind prozessbezogen in einem der folgenden Einsatzgebiete zu vermitteln:

1. Produktherstellung,
2. Produktionsmittelherstellung,
3. Produktionsunterstützende Dienstleistung..

Prüfung

(…)

der Prüfling soll eine ganzheitliche Aufgabe schriftlich bearbeiten und die Ergebnisse in praxisüblicher Form dokumentieren; dabei soll das Einsatzgebiet als thematische Grundlage berücksichtigt werden;

Frühester Beginn: 1. Monat

Dauer: Während der gesamten Ausbildungszeit

Umfang und Beginn

Während in älteren Ausbildungsordnungen mit Einsatzgebieten diese erst im letzten Drittel der Ausbildungszeit beginnen, gibt es mittlerweile Ausbildungsberufe, in denen die Ausbildung ab Ausbildungsbeginn im Einsatzgebiet erfolgt und sich die Dauer des Einsatzgebietes über die gesamte Ausbildung erstreckt.

Tabelle 30: Beginn der Vermittlung der Differenzierung bei Berufen mit Einsatzgebieten

Ausbildungsberuf	Beginn der Differenzierung im…		
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Anlagenmechaniker/-in	X		
Süßwarentechnologe/-technologin	X		
Fluggerätelektroniker/-in	X		
Konstruktionsmechaniker/-in	X		
Mediengestalter/-in Bild und Ton	X		
Pflanzentechnologe/-technologin	X		
Werkzeugmechaniker/-in	X		
Zerspanungsmechaniker/-in	X		
Produktionstechnologe/-technologin	X		

Ausbildungsberuf	Beginn der Differenzierung im…		
	1. Jahr	2. Jahr	3. Jahr
Hauswirtschafter/-in		X	
Automobilkaufmann/-frau			X
Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik			X
Elektroniker/-in für Betriebstechnik			X
Elektroniker/-in für Gebäude- und Infrastruktursysteme			X
Elektroniker/-in für Geräte und Systeme			X
Industriekaufmann/-frau			X
IT-System-Elektroniker/-in			X
IT-System-Kaufmann/-frau			X
Industriemechaniker/-in			X

Anzahl der Einsatzgebiete

In den meisten Berufen mit Einsatzgebieten stehen vier bis sechs Einsatzgebiete zur Auswahl, mit zehn Einsatzgebieten verfügt der Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in Bild und Ton über die größte Anzahl. In dieser wie in anderen Verordnungen finden sich auch Formulierungen, dass „mindestens ein Einsatzgebiet“ anzuwenden ist. Da sich das Einsatzgebiet über die gesamte Ausbildung erstreckt (*„Die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach Absatz 1* [also des gesamten Ausbildungsberufsbildes, die Autoren] *sind in mindestens einem Einsatzgebiet anzuwenden und zu vertiefen“, § 4 Absatz 2)*, bleibt hier unklar, wie verfahren wird, wenn die Ausbildung in mehr als einem Einsatzgebiet stattfindet. Zudem überschneidet sich die Aussage aus Absatz 2 mit Position 11 des Ausbildungsberufsbildes aus Absatz 1.

Abbildung 19: Auszug aus der Verordnung Mediengestalter/-in Bild und Ton

§ 4 Ausbildungsberufsbild

(1) Gegenstand der Berufsausbildung sind mindestens die folgenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten:

1…

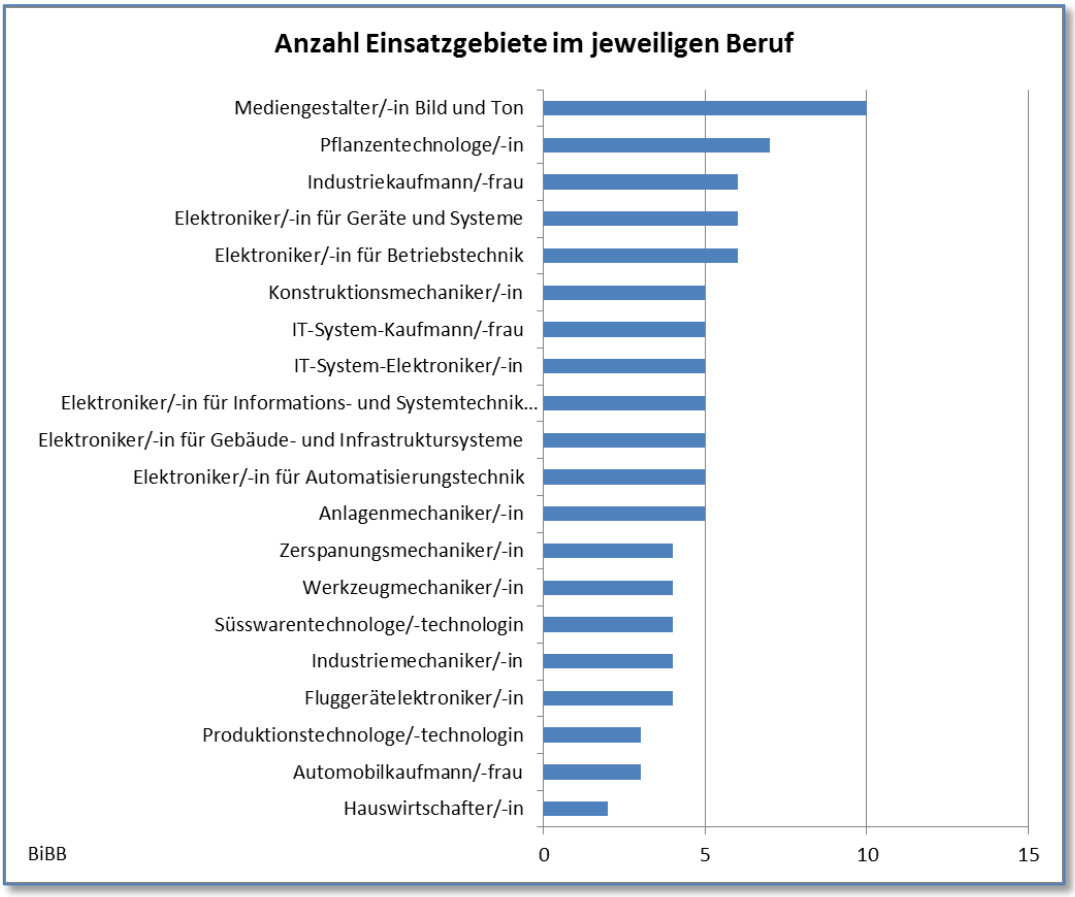
(…)

11. Zusammenarbeiten im Produktions- und Redaktionsteam; Projektmanagement im Einsatzgebiet.

(2) Die Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten nach Absatz 1 sind in mindestens einem Einsatzgebiet anzuwenden und zu vertiefen. Als Einsatzgebiete kommen insbesondere in Betracht:

(…)

Abbildung 20: Anzahl Einsatzgebiete in verschiedenen Berufen



4.8.2.2 Begründungen

Einsatzgebiete wurden im Rahmen der Interviews sehr heterogen diskutiert. Dabei wurde darauf verwiesen, dass eine einheitliche Definition von Einsatzgebieten als Strukturmodell bisher fehlt. Einsatzgebiete würden demnach in verschiedenen Ausbildungsordnungen unterschiedlich stark hervorgehoben und dementsprechend uneinheitlich in der praktischen Umsetzung berücksichtigt. Dies wurde von den Befragten tendenziell kritisiert und zum Teil der Wunsch nach einem stärker standardisierten Verständnis von Einsatzgebieten geäußert.

> *„… da müsste man eigentlich auch definieren, was verstehe ich unter Einsatzgebiet. Was ist das für mich? Und diese Definition in der Hauptausschussempfehlung ist auch sehr vage. Die sagt, es sind keine Differenzierungen. Aber ohne dieses näher zu begründen stellt sie die Behauptung auf. Ohne aber auch zu definieren, was sind denn dann Einsatzgebiete?“* (Interview 4)

Die Aussagen der Befragten deuten darauf hin, dass sich Einsatzgebiete grundsätzlich besonders für Berufe eignen, denen ein gemeinsames theoretisches Basiswissen zugrunde liegt, das allerdings später auf unterschiedliche Anwendungsbereiche übertragen werden soll. Auf diese Weise könnte zunächst eine gemeinsame Ausbildung stattfinden, die später in die verschiedenen Einsatzgebiete über-

leitet, um damit die betriebliche Spezialisierung flexibel abzubilden. Als Beispiel lässt sich hier die Ausbildung zum/zur Industriekaufmann/-frau nennen:

> *„Ich hab so gewisse Grundfertigkeiten, aber letztendlich eine vertiefte Kompetenz erreiche ich nur in einem speziellen Einsatzgebiet. Das heißt, ich habe unter dem Dach des Industriekaufmanns von den Ausbildungsprofilen her eigentlich eine unheimliche Variationsbreite.“* (Interview 2)

Als Vorteil der Einsatzgebiete wurde erachtet, dass die zunächst breit angelegte Ausbildung die spätere Arbeitsmarktverwertbarkeit für die Auszubildenden erhöhen könnte. Auch die durchgehende gemeinsame Beschulung von Berufen, in denen Einsatzgebiete angeboten werden, wurde als Argument zugunsten dieses Modells angeführt.

Identifikation

Im Zusammenhang mit Einsatzgebieten wurde eine Möglichkeit gesehen, die berufliche Identifikation zu erhöhen, da diese im Zusammenhang mit dem Ausbildungsberufsbild genannt würden und sich damit Betriebe in der Ausbildungsordnung wiederfinden könnten. Als Beispiel lässt sich hier auf den Ordnungsprozess der Metall- und Elektroberufe verweisen, wo - u. a. auch mit der Argumentation, die Identifikation der Betriebe mit „ihrem“ Beruf zu ermöglichen - zuerst eine Zusammenfassung von Berufen zu Fachrichtungen erfolgte. In der nächsten Neuordnung erfolgte dann eine weitere Zusammenfassung, bei der einzelne Fachrichtungen aufgelöst und als Einsatzgebiete formuliert wurden. Hier wurde jedoch auch kritisiert, dass die Formulierungen der Anforderungen im Metall- und Elektrobereich zu offen seien:

> *„Deswegen ist man mutig gewesen und hat das gesagt, da machen wir noch mehr Gleichklang, noch mehr Offenheit, noch mehr Identität. Vielleicht gibt es ja auch nur noch einen Metallberuf in Zukunft. Und jetzt stößt man an Grenzen, weil es zu offen beschrieben wurde, dass eigentlich ein neuer Betrieb, der ausbilden will, nicht mehr weiß, was er machen soll. Das hätte man, also das, wenn das im Verfahren offen geblieben wäre und hätte man das neu sortiert, wäre das Modell nicht durchgegangen mit dem Einsatzgebiet. “*
> (Interview 7)

> *„Also die haben heute genau wie damals den entscheidenden Vorteil, dass sie die Identifikation der Betriebe erlauben, ohne tatsächlich eine Differenzierung machen zu müssen sozusagen. Das Wort Einsatzgebiet taucht halt eben im Berufsbild auf, unterhalb des Berufsbildes und so. Es ist insbesondere da wichtig, wo man entweder neue Betriebe gewinnen will, die gar keine Ahnung von Ausbildung haben und die sagen, der Beruf Informatiker, das ist aber nichts für mich irgendwie, wir machen ja Telekommunikation und so weiter. Und wenn dann unten im Einsatzgebiet Telekommunikation auftaucht, schon haben sie den Anknüpfungspunkt.“*
> (Interview 5)

Aus betrieblicher Sicht dienen Einsatzgebiete den Aussagen der Befragten zufolge vor allem als Orientierungselemente und Anknüpfungspunkte. Vertreter/-innen nicht mehr existierender Altberufe können sich in der Bezeichnung entsprechender Einsatzfelder in der Ausbildungsordnung wiederfinden. Es wurde als Vorteil erachtet, dass sich betriebliche Belange relativ flexibel in Einsatzgebieten abbilden lassen. Passen sie inhaltlich zu den Anforderungen vor Ort, könnten die Betriebe die Einsatzgebiete demnach problemlos vermitteln.

Dies wird insbesondere dann als großer Vorteil beschrieben, wenn bereits früh absehbar ist, in welchem Bereich der/die Auszubildende übernommen werden soll. Hier könnten dann durch das entsprechende Einsatzgebiet bereits während der Ausbildung spätere Einarbeitungszeiten eingespart werden. Die praktische Umsetzung verläuft nach Ansicht einiger Befragter ebenfalls positiv, wenn ein Betrieb nur eines oder wenige Einsatzgebiete ausbildet. Auch dadurch steigern sich demnach Identifikationsmöglichkeiten, Akzeptanz und Transparenz der Ausbildung.

Prüfung

Als grundsätzliche Herausforderung wird die Formulierung beschrieben, wonach Einsatzgebiete in der Prüfung „berücksichtigt“ werden sollten, wie es einige Ausbildungsordnungen vorsehen, ohne dass allerdings der Umfang dieser Berücksichtigung klar definiert würde.

Einzelne Befragte wiesen darauf hin, dass Einsatzgebiete, obwohl sie sich mangels qualitativer Differenzierung laut Hauptausschussempfehlung nicht in den Prüfungsanforderungen niederschlagen sollten, de facto häufig in den Prüfungsaufgaben berücksichtigt werden. Dies betrifft nach Auskunft der Befragten in erster Linie den schriftlichen Bereich, teilweise aber auch die praktische Prüfung. Es gab allerdings auch gegenteilige Stimmen. Nach dem Eindruck eines Befragten spielen die Einsatzgebiete in den Prüfungsaufgaben kaum eine Rolle, da der organisatorische Aufwand zu hoch wäre, speziell auf das Einsatzgebiet abgestimmte Prüfungsaufgaben zu stellen. Stattdessen herrsche in der Ausbildungs- und Prüfungspraxis Pragmatismus vor.

Beschulung

In der Berufsschule werden die Auszubildenden durchgehend gemeinsam unterrichtet. Berücksichtigung finden unterschiedliche Einsatzgebiete beispielsweise durch Projektlernfelder. In Berufen, bei denen Fachrichtungen in Einsatzgebiete untergliedert sind, werden die Einsatzgebiete bei der Beschulung nicht gesondert berücksichtigt.

Betriebsgröße

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung wird von einigen Befragten vermutet, dass Einsatzgebiete gerade für große Unternehmen besser geeignet sein könnten als Wahlqualifikationen, „weil der Auszubildende noch mal zurückgeht in einen Bereich, in dem er schon mal war, wo er schon konkrete Qualifikationen hatte“, dort seine Qualifikationen noch einmal vertieft und anschließend wahrscheinlich auch in diesem Bereich übernommen wird. Dies bringe sowohl für die Unternehmen als auch für die Auszubildenden Sicherheit und Professionalität. Demgegenüber würden bei Wahlqualifikationen noch einmal gänzlich neue Inhalte vermittelt, anstatt das Vorhandene zu vertiefen.

Bei bestehenden Berufen verändert sich nach dem Eindruck einiger Befragter die Ausbildungspraxis durch die Festschreibung von Einsatzgebieten nur geringfügig. Tatsächlich orientiere sich die Ausbildung weiterhin an den betrieblichen Strukturen, was von den Befragten tendenziell als sinnvoll und richtig bewertet wurde. Insgesamt weisen die Aussagen der Befragten darauf hin, dass Einsatzgebiete in der Ausbildungspraxis eine eher nachrangige Rolle spielen.

Ordnungsverfahren

Mit Blick auf Ordnungsverfahren wurde mehrfach kritisiert, dass gerade Einsatzgebiete den Akteuren nicht immer klar zu vermitteln seien. Zum Teil fehle hier das gemeinsame Verständnis mangels einheitlicher Definitionen, weswegen es als sinnvoll erachtet wurde, hier Empfehlungen auszuarbeiten. Gerade der Unterschied zwischen Schwerpunkten und Einsatzgebieten sei Sachverständigen schwer zu vermitteln.

Abbildung 21: Heterogene Begründungsmuster von Einsatzgebieten

Einsatzgebiete
Keine einheitliche Definition, d.h. umstritten, ob es sich um ein Strukturmodell handelt oder nicht
Heterogene Umsetzung in der Ausbildungs- und Prüfungspraxis
Formulierung der Ausbildungsinhalte identisch • Vertiefung des bereits Erlernten • keine neuen Lernziele

Einsatzgebiete
• werden im Abschlusszeugnis nicht genannt
• basieren auf breit angelegter Grundlagenausbildung
  o tendenziell höhere Mobilität am Arbeitsmarkt (z.B. im Vergleich zu Fachrichtungen)
• dienen Betrieben als Identifikations- und Anknüpfungspunkte
  o betriebliche Bedarfe lassen sich flexibel abbilden
• ermöglichen den Einsatz der Auszubildenden im späteren Übernahmebereich
• spielen in der Ausbildungspraxis z.T. eine nachrangige Rolle

Kritik an Einsatzgebieten • abstrakte übergreifende Formulierungen in der Ausbildungsordnung • mögliche Gefährdung der Beruflichkeit • Probleme in der Beschulung durch zu starke Ausdifferenzierung • Unklarheiten bzgl. des Umfangs, in dem Einsatzgebiete in der Prüfung zu berücksichtigen sind   o heterogene Umsetzung in der Praxis
Beschulung • durchgehend gemeinsame Beschulung • Einsatzgebiete werden berücksichtigt, z.B. durch Projektlernfelder
Ordnungsverfahren: • Unterschiede zwischen Einsatzgebieten und Schwerpunkten unklar • Einsatzgebiete sind Akteuren/Sachverständigen schwer zu erklären

4.9 Berufsgruppen und Differenzierungen

Berufsgruppen lassen sich verstehen als „Zusammenfassung mehrerer Erwerbs- oder Ausbildungsberufe …, „die durch gleichartige Zwecke, durch die Gleichheit wesentlicher Merkmale oder durch Gemeinsamkeiten oder Zweckbestimmungen - hier beispielsweise Qualifikationen oder Kompetenzen - miteinander verbunden sind“ (vgl. BRETSCHNEIDER/GRUNWALD/ZINKE 2010, S. 10). Sie können die Funktion erfüllen, durch größere Berufsflexibilität und Mobilität die Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern und das Risiko beruflicher Sackgassen zu vermindern, Ausbildungszeiten durch bereits erbrachte Lernleistungen zu verkürzen, eine gemeinsame (über)betriebliche Ausbildung oder gemeinsamen Berufsschulunterricht zu ermöglichen sowie als Grundlage für gemeinsame Karrierewege dienen (siehe ebenda, S. 23ff.). In einem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (BMWi) 2009 vorgelegten Papier über „Kriterien für die Bildung von Berufsgruppen“ (vgl. BMBF/BMWi 2009) werden vier Kriterien für die Bildung von Berufsgruppen genannt:

- die Ausbildungsinhalte von mehreren Ausbildungsberufen müssen über fachlich identische oder zumindest fachlich entsprechende Ausbildungsinhalte verfügen, die für alle Berufe einer Gruppe wesentlich und typisch sind,
- die gemeinsamen fachlichen Inhalte müssen im Umfang mindestens zwölf Monate umfassen,
- aufgrund der identischen oder gleichartigen Ausbildungsinhalte muss in der Regel die Verkürzung einer weiteren Berufsausbildung in einem anderen zur Berufsgruppe gehörenden Ausbildungsberuf um mindestens ein Jahr möglich sein,
- die gemeinsamen Fachinhalte der Ausbildung sollten eine entsprechende gemeinsame Beschulung ermöglichen.

Aus diesen Kriterien lässt sich zunächst entnehmen, dass ein minimaler Umfang von gemeinsamen fachlichen Inhalten von zwölf Monaten gegeben sein muss. Die Möglichkeit der Verkürzung einer weiteren Berufsausbildung in einem anderen zur Berufsgruppe gehörenden Ausbildungsberuf um mindestens ein Jahr muss sich grundsätzlich eher auf den Beginn einer Ausbildung beziehen, da die Identifizierung gemeinsamer Inhalte zwischen Berufen auf Basis differenzierter Inhalte eines Berufes nicht gelingen kann. Fachlich nicht identische oder nicht entsprechende Ausbildungsinhalte müssen auf grundlegende Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten aufsetzen, die für alle Berufe einer Gruppe wesentlich und typisch sind. Die differenzierten Inhalte werden dann erst im weiteren Verlauf der Ausbildung vermittelt.

Wenn Berufsgruppen durch identische gemeinsame Inhalte zu Beginn der Ausbildung entstehen, lässt sich daraus schließen, dass die Bildung einer Berufsgruppe keinerlei Auswirkungen auf Strukturmodelle anerkannter Ausbildungsberufe mit sich bringen kann. Dies ist dadurch begründet, dass Differenzierungen durch Schwerpunkte, Fachrichtungen oder Wahlqualifikationen frühestens nach der Hälfte der Ausbildungszeit zum Tragen kommen. Einsatzgebiete spielen für die Bildung von Berufsgruppen ebenfalls keine Rolle, da sie „zu keinen inhaltlich-qualitativen Differenzierungen in Ausbildungsordnungen und somit auch nicht in Prüfungsanforderungen und folglich auch nicht zu unterschiedlichen nachzuweisenden Qualifikationen“ führen (vgl. HA 2013, S. 3).

Anerkannte Ausbildungsberufe mit Differenzierungen können jedoch als Quasi-Berufsgruppe verstanden werden. „Geht man davon aus, dass Ausbildungsberufe, die … weitreichende Ähnlichkeiten

aufweisen, genealogisch bereits im Rahmen entsprechender Strukturmodelle zu einem Ausbildungsberuf integriert wurden bzw. solche Integrationen in Neuordnungsverfahren erfolgen, so wird die Bildung einer Berufsgruppe aus [bereits spezialisierten] Ausbildungsordnungen tendenziell immer schwieriger. Inhaltliche Ähnlichkeiten als Zuweisungskriterium müssen dann auf einem zunehmend abstrakten Niveau hergestellt werden." (vgl. BRETSCHNEIDER/GRUNWALD/ZINKE 2010, S. 37)

4.10 Kompetenzorientierung und Differenzierungen

Mit der Empfehlung 160 des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung „zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen - Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan" vom 26. Juni 2014 werden Ausbildungsordnungen zukünftig kompetenzorientiert gestaltet (vgl. HA 2014). Strukturierendes Merkmal von Ausbildungsrahmenplänen anerkannter Ausbildungsberufe werden zukünftig Handlungsfelder sein. „Handlungsfelder werden unter Berücksichtigung der für den [jeweiligen] Beruf relevanten Arbeits- und Geschäftsprozesse entwickelt … Handlungsfelder bündeln inhaltlich zusammenhängende Kompetenzen und weisen die nachfolgenden Merkmale auf:

- Handlungsfelder sind berufstypische Aufgabenbündel, die für die zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben werden.
- In ihrer Summe bilden die Handlungsfelder das Ausbildungsberufsbild und charakterisieren damit den Ausbildungsberuf.
- Handlungsfelder orientieren sich am Modell der vollständigen Handlung, das heißt in jedem Handlungsfeld soll das selbständige Informieren, Planen, Vorbereiten und Ausführen, Kontrollieren und Bewerten implizit enthalten sein.
- Ein Handlungsfeld sollte einen zeitlichen Umfang von einem bis sechs Monate haben, wobei sich ein Handlungsfeld ebenso auf den Zeitraum vor der Zwischenprüfung bzw. Teil 1 der Gestreckten Abschlussprüfung erstrecken kann als auch auf den Zeitraum danach.
- Die Summe aller Handlungsfelder ergibt die Ausbildungsdauer.
- Die Gesamtheit der Kompetenzen aller Handlungsfelder soll dem jeweiligen DQR-Niveau entsprechen." (vgl. ARBEITSGRUPPE DES HAUPTAUSSCHUSSES ZUR STRUKTUR UND GESTALTUNG VON KOMPETENZORIENTIERT FORMULIERTEN AUSBILDUNGSORDNUNGEN 2014, S. 2).

Im Zusammenhang mit Differenzierungen anerkannter Ausbildungsordnungen stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, welche Konsequenzen aus der Einführung von Handlungsfeldern als einem Kernelement kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen resultieren.

Schwerpunkte

Schwerpunkte sind nicht im Ausbildungsberufsbild verankert, sondern finden sich auf der Ebene von Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten im Ausbildungsrahmenplan (siehe S. 54). Mit der Einführung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen wird sich daran grundsätzlich nichts ändern. Allerdings wird das Ausbildungsberufsbild zukünftig aus Handlungsfeldern bestehen, die sich aus berufstypischen Aufgabenbündeln zusammensetzen. Hier könnte auf den ersten Blick insofern ein vermeintliches Problem liegen, als in der bisherigen Darstellungsweise Inhalte von Berufsbildpositionen im jeweiligen Schwerpunkt zu vertiefen sind, Handlungsfelder zu einem späteren Zeitpunkt der Aus-

bildung jedoch nicht vertieft werden können, da sie in sich abgeschlossene Einheiten darstellen. Hieraus erwächst jedoch kein inhaltliches Konfliktpotenzial. Zu klären ist die Frage, wie Schwerpunkte in kompetenzorientierten Ausbildungsordnungen strukturell verankert werden können, ohne eigenständige, das heißt schwerpunktspezifische Handlungsfelder zu umfassen. Denn dann hätten sie den Charakter von Fachrichtungen oder zumindest zeitlich reduzierten Fachrichtungen. Ausgangspunkt diesbezüglicher Überlegungen ist der Umstand, dass sich eine Vertiefung von Ausbildungsinhalten innerhalb von Handlungsfeldern vollziehen muss. Innerhalb eines Handlungsfeldes müssen demzufolge schwerpunktübergreifende sowie schwerpunktspezifische Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten definiert werden, um dem Charakter der Vertiefung gerecht zu werden. Sofern sich der zeitliche Umfang eines Schwerpunktes in einem Korridor zwischen 26 und 52 Wochen bewegt, bedeutet dies, dass Schwerpunkte formal in mindestens zwei Handlungsfeldern verankert werden müssen, wenn ein Handlungsfeld 26 Wochen, das heißt die in der Arbeitshilfe zur Hauptausschuss-Empfehlung 160 angegebenen maximal sechs Monate umfasst.

Fachrichtungen

Basierend auf dem Drittel-Prinzip umfassen fachrichtungsspezifische Inhalte bei dreijährigen anerkannten Ausbildungsberufen in der Regel 52 Wochen (siehe S. 37). Sofern Handlungsfelder einen zeitlichen Umfang von einem bis sechs Monaten aufweisen sollen, können diese in der erforderlichen Anzahl ergänzend zu fachrichtungsübergreifenden Handlungsfeldern als Teil der fachrichtungsspezifischen Ausbildung für das dritte Ausbildungsjahr gebildet werden. Demnach wären fachrichtungsübergreifende von fachrichtungsspezifischen Handlungsfeldern zu unterscheiden.

Wahlqualifikationen

Für die Strukturierung von Ausbildungsberufen durch Wahlqualifikationen gelten ähnliche grundsätzliche Überlegungen wie für die Strukturierung durch Schwerpunkte. Sofern Wahlqualifikationen bislang Auswahl- und Kombinationsmöglichkeiten für bestimmte Berufsbildpositionen eröffnen, werden sie zukünftig derartige Möglichkeiten für bestimmte Handlungsfelder bieten und sind demzufolge bezogen auf diese darzustellen. Somit verändert sich lediglich der Bezugsrahmen.

Einsatzgebiete

Einsatzgebiete haben für den Zuschnitt von Handlungsfeldern keine Konsequenzen, da sie „zu keinen inhaltlich-qualitativen Differenzierungen in Ausbildungsordnungen“ führen (vgl. HA 2013, S. 3).

Fazit

Insgesamt ist festzuhalten, dass sich mit dem Wechsel der bisherigen Darstellungsform des Ausbildungsberufsbildes hin zu Handlungsfeldern als strukturierendem Element von Berufsprofilen der Bezugsrahmen für die Abbildung von Differenzierungen verändert hat. Während das bisherige Format auf einer eher analytischen Trennung von Inhalten beruht, sind Handlungsfelder an typischen Arbeits- und Geschäftsprozessen orientiert. Dementsprechend sind Differenzierungen in anerkannten Ausbildungsberufen zukünftig an Differenzierungen typischer Arbeits- und Geschäftsprozesse eines Berufes auszurichten. Sofern sich vollständige Arbeits- und Geschäftsprozesse voneinander

unterscheiden lassen, kann eine Differenzierung in Fachrichtungen vorgenommen werden. Finden sich Unterschiede innerhalb von Arbeits- und Geschäftsprozessen, so kann eine Differenzierung in Schwerpunkte oder Wahlqualifikationen erfolgen.

5 Empfehlungen und Schlussfolgerungen

5.1 Begriffe bestimmen

Binnendifferenzierung, Differenzierung oder Spezialisierung?

Die gängigen Strukturmodelle sind mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten belegt, die in der Praxis der Ordnungsverfahren nicht einheitlich benutzt werden. Während im Zusammenhang mit Fachrichtungen und Schwerpunkten häufig von „Spezialisierungen“ gesprochen wird, werden Wahlqualifikationen oder Einsatzgebiete mitunter als Differenzierung oder Binnendifferenzierung bezeichnet.

Alternativ wählbare Fachrichtungen und Schwerpunkte stellen, wie auch ihre Bezeichnungen zutreffend zum Ausdruck bringen, Spezialisierungen dar. Sie folgen der Intention und Diktion des Berufsbildungsgesetzes von 1969, das, ausgehend von einer breit angelegten beruflichen Grundbildung zu Beginn der Ausbildung, eine darauf aufbauende allgemeine sowie im letzten Teil der Ausbildung eine besondere Fachbildung vorsah.

Wähl- und kombinierbare Wahlqualifikationen können ebenfalls Spezialisierungen darstellen, wenn ein bestimmter Ausbildungsinhalt, z.B. ein besonderes Herstellungsverfahren, durch aufeinander aufbauende Wahlqualifikationen weiter vertieft wird. Wahlqualifikationen können jedoch auch generalisierend eingesetzt werden, wenn z.B. auch als Voraussetzung für eine weitere mögliche Vertiefung, eine Reihe unterschiedlicher Herstellungsverfahren vermittelt werden soll. Auch Wahlqualifikationen, die verordnungstechnisch als Zusatzqualifikationen angeboten werden, können das Spektrum der Ausbildungsinhalte in der Breite erweitern. Wahlqualifikationen sind daher nicht eindeutig als Spezialisierung zu kennzeichnen. Als Binnendifferenzierung (in Abgrenzung zu Spezialisierungen) sind Wahlqualifikationen allenfalls zu bezeichnen, wenn sie die Möglichkeit bieten, innerhalb einer Spezialisierung weiter zu differenzieren wie beispielsweise beim Ausbildungsberuf Mediengestalter/-in Digital und Print, dessen Fachrichtungen durch Wahlqualifikationen weiter ausdifferenziert sind. Der in der Didaktik verwandte, auf unterschiedliche Leistungsprofile von Lernenden in einer Lerngruppe bezogene Begriff der Binnendifferenzierung ist als Begriff für die innere Differenzierung eines Ausbildungsprofils hier eher ungeeignet.

Aus den genannten Gründen stellen auch Einsatzgebiete keine Binnendifferenzierung dar, zumal sie sich nicht auf unterschiedliche wähl- und/oder kombinierbare Ausbildungsinhalte beziehen. Da die gleichen Ausbildungsinhalte in unterschiedlichen Einsatzgebieten zu vermitteln sind, stellen diese für Betriebe und die Erstellung von Prüfungsaufgaben eher eine didaktische Herausforderung der Transformation auf unterschiedliche Anwendungsfälle dar. Neben dieser „didaktischen Differenzierung“ differenzieren Einsatzgebiete die Ausbildungsordnung durch ihren zeitlichen Umfang, den Zeitpunkt ihres Beginns während der Ausbildung oder ihre Prüfungsrelevanz. Wenn die Ausbildung im Einsatzgebiet im letzten Drittel der Ausbildung stattfindet, dienen sie darüber hinaus der Einarbeitung der zukünftigen Fachkräfte in ihre Zielarbeitsgebiete. Als Signalbegriff für ein bestimmtes betriebliches Profil dienen sie zudem der Identifikation der Betriebe mit „ihrem“ Ausbildungsberuf. Durch ihre Signal- und Steuerungsfunktion im Hinblick auf unterschiedliche Tätigkeitsfelder der ausgebildeten Fachkräfte stellen Einsatzgebiete auch eine Form der Differenzierung dar.

Um begriffliche Unschärfe zu vermeiden, wird vorgeschlagen, im Zusammenhang mit wählbaren und/oder kombinierbaren Elementen bzw. Strukturmodellen zur inhaltlichen oder formalen Strukturierung von Ausbildungsordnungen einheitlich den (Ober-)Begriff der „Differenzierung“ zu verwenden. In welcher Form ein Beruf differenziert ist, hängt dann ab vom gewählten Strukturmodell.

Beruf ohne Differenzierungen oder Monoberuf?

Berufe ohne Differenzierungen werden heute auch als „Monoberufe“ bezeichnet. Der Begriff Monoberuf resultiert ursprünglich aus der Debatte um die berufliche Grundbildung und bezog sich auf Berufe, die keinem Berufsfeld im Rahmen der Berufsgrundbildungsjahr-Anrechnungsverordnung zugeordnet waren, also allein standen. Erst später - nach der Einführung von Differenzierungen in Form von Fachrichtungen oder Schwerpunkten - bezog sich dieser Begriff auch auf Berufe, die keine inhaltlichen Differenzierungen aufwiesen, also gewissermaßen monolithisch „aus einem Stück“ bestanden. Um keine, zudem etwas umständliche Negativ-Abgrenzung wie „Berufe ohne Differenzierung“ benutzen zu müssen, sollte weiterhin der Begriff „Monoberuf“ verwendet werden. Gemeint sind damit immer Berufe, die keine Differenzierungen aufweisen (vgl. auch ILLERHAUS 2005, S. 34).

Wahlqualifikation oder Wahlqualifikationseinheit?

Im ersten Ausbildungsberuf mit Wahlqualifikationen, dem/der Mediengestalter/-in Digital und Print von 1998 hießen die Wahlqualifikationen noch Qualifikationseinheiten und waren unterteilt in gemeinsame sowie wähl- (und kombinierbare) Qualifikationseinheiten. In späteren Ausbildungsordnungen wandelte sich die Bezeichnung in Pflicht- und Wahlqualifikationseinheiten. Während im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe weiterhin der Begriff „Wahlqualifikationseinheit“ benutzt wird, hat sich in den Neuordnungen der letzten Jahre mehr und mehr der Begriff der „Wahlqualifikation“ durchgesetzt, der auch in der Hauptausschussempfehlung 158 (vgl. HA 2013) Anwendung findet. Es wird empfohlen, zukünftig einheitlich von Wahlqualifikationen zu sprechen.[18]

5.2 Strukturmodelle stärker strukturieren

Differenzierungen in Form von Schwerpunkten, Wahlqualifikationen und Einsatzgebieten variieren sehr stark in ihren Ausprägungen, bei diesen Modellen gibt es keine Regel ohne Ausnahme. Beginn und Umfang der Differenzierungen sind sehr unterschiedlich, auch die Verankerung in der Verordnung ist nicht immer einheitlich.

Schwerpunkte

Schwerpunkte umfassen - insbesondere bei zweijährigen Ausbildungsberufen - bis zur Hälfte der Ausbildungszeit; bei einigen dreijährigen Ausbildungsberufen umfassen sie bis zu einem Drittel der

[18] Die Verwendung einheitlicher Begrifflichkeiten und Bedeutungen bzw. der Abgleich mit Ausbildungsberufen ist auch für den Bereich der Fortbildung relevant. Siehe dazu z.B. die Verwendung der Begriffe „Wahlpflichtqualifikationsschwerpunkte“ in der Fortbildungsregelung Industriemeister/-in Kunststoff, Kautschuk oder „Grundlegende Qualifikationen“ vs. „Handlungsübergreifende Qualifikationen“/„Handlungsspezifische Qualifikationen“ vs. „Handlungsfelder“.

Ausbildungszeit, so dass hier die Unterscheidung zum Modell Fachrichtungen verschwimmt. Fachrichtungen stellen durch ihren Ausweis im Ausbildungsberufsbild und eigene Prüfungsbestimmungen eine stärkere Differenzierung als Schwerpunkte dar. Dieser Unterschied sollte in einem geringeren und vor allem einheitlichen zeitlichen Umfang von Schwerpunkten deutlich werden. Schwerpunkte sollten daher in einem Umfang von sechs Monaten verordnet werden - sofern auf die Verordnung von Schwerpunkten nicht gänzlich verzichtet wird (siehe Abschnitt 5.3, S. 95).

Wahlqualifikationen

Die Anzahl und Kombinationsmöglichkeiten von Wahlqualifikationen sind sorgfältig zu prüfen, um praxisgerechte und gängige Wahlprofile zu generieren. Nicht jede theoretisch denkbare Kombinationsmöglichkeit ist auch sinnvoll. In der Praxis der betrieblichen Ausbildung bilden sich häufig bestimmte Kombinationsmuster heraus.

Einsatzgebiete

Einsatzgebiete stellen das größte „Feld der Beliebigkeit“ dar. Da die sich herausbildenden Differenzierungen in Form von Einsatzgebieten und Schwerpunkten unter verschiedenen Bezeichnungen Anfang der siebziger Jahre viele Überschneidungen aufwiesen (vgl. z.B. die Entwicklung der Differenzierung nach Betriebszweigen in den Berufen Fischwirt/-in und Landwirt/-in), könnte man Einsatzgebiete auch als Schwerpunkte bezeichnen, denen die Inhalte abhandengekommen sind. Indem bei Einsatzgebieten heute keine Inhalte des Ausbildungsrahmenplans differenziert werden, handelt es sich gewissermaßen nur noch um eine „nominelle“ Differenzierung. Einsatzgebiete verfügen über eine Signal- und Identifikationsfunktion für den potenziellen Ausbildungsbetrieb. Ausbildungsbetriebe, die über den Ausweis „ihres“ Einsatzgebietes angesprochen und für die Ausbildung gewonnen werden, sind didaktisch gefordert, die Ausbildungsinhalte in Lern- und Arbeitsprozesse im jeweiligen Einsatzgebiet zu transferieren. Einsatzgebiete stellen für die Prüfungsaufgabenerstellung eine Herausforderung dar, wenn die Verordnung lediglich ausführt, dass Einsatzgebiete in der Prüfung zu berücksichtigen sind. Zugleich können sie aber auch eine Möglichkeit darstellen, die Prüfung nach Einsatzgebieten zu variieren.

Von einer der ursprünglichen Intentionen bei der Gestaltung von Einsatzgebieten, nämlich zum Ende der Ausbildung die Auszubildenden auf ihrem zukünftigen Zielarbeitsplatz vertieft ausbilden, in die realen Arbeitsprozesse einbeziehen und somit die Übernahme und Einarbeitung vereinfachen zu können (vgl. IT-Berufe von 1997), haben sich Einsatzgebiete heute relativ weit entfernt. Wenn sie in der Verordnung mit Formulierungen wie „die Ausbildung findet in einem der folgenden Einsatzgebiete statt“ verankert werden, es sonst aber keine weiteren Hinweise zur Ausgestaltung gibt, sind sie auf ihre Signalfunktion reduziert und bleiben eher vage. Im Umkehrschluss können sie dazu beitragen, vorhandene inhaltliche Differenzierungen durch abstrakte, einsatzgebietsübergreifende Formulierungen im Ausbildungsrahmenplan gleichsam „aufzuheben“. Damit tragen sie dazu bei, eher wenig ausgeprägte inhaltlich differenzierte Anforderungen (zwischen Betrieben einer Branche oder branchenübergreifend) innerhalb eines Berufes zusammenzufassen. Im Einzelfall sollte aber immer geprüft werden, wie viel inhaltliche Differenz über das Instrument Einsatzgebiet sinnvoll und für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis ausreichend planbar und umsetzbar integriert werden kann.

Es sollte überlegt werden, zukünftig Begriff und Anwendung der Differenzierung in Form von Einsatzgebieten „einzuhegen“ und die Ausprägungen in der Verordnung genauer zu bestimmen. Voraussetzung ist, dass Einsatzgebiete als Differenzierung nur gewählt werden sollten, wenn zuvor sorgfältig geprüft worden ist, ob die inhaltlichen Unterschiede in den Anforderungen bezogen auf Betriebsgrößen, Organisations- oder Branchenstrukturen wirklich so minimal sind, dass sie durch gleichlautende Formulierungen im Ausbildungsrahmenplan im Rahmen von Einsatzgebieten abgedeckt werden können. Zur Vermittlung nach Tiefe und Breite gleicher Inhalte zwischen den Einsatzgebieten könnte auch beitragen, wenn die eher nichtssagende Formulierung „Die Ausbildung findet im Einsatzgebiet statt“, ersetzt werden würde durch „Fachaufgaben im Einsatzgebiet“, die auch als Position im Ausbildungsrahmenplan aufzunehmen wäre. Als auf einen bestimmten auch zeitlich begrenzten Ausbildungsabschnitt bezogene Position bzw. als Handlungsfeld könnte die inhaltliche Ausgestaltung von „Fachaufgaben im Einsatzgebiet“ sich auf einsatzgebietsübergreifende Inhalte beziehen, z.B. der Auftragsbearbeitung, Projektsteuerung, Arbeitsorganisation oder Qualitätssicherung.

5.3 Auf Schwerpunkte verzichten?

Zwischen Wahlqualifikationen und Schwerpunkten gibt es mit Ausnahme der Verortung von Wahlqualifikationen im Ausbildungsberufsbild Überschneidungen hinsichtlich zeitlicher Umfänge, Beginn der Differenzierungen oder Berücksichtigung in Prüfungen. Ein Ausbildungsberuf mit Schwerpunkten ließe sich ebenso mit dem Modell Wahlqualifikationen abbilden. Statt der Ausbildung in einem gewählten Schwerpunkt würde sich die Ausbildung auf eine gewählte Wahlqualifikation beziehen. Auf Schwerpunkte könnte also zugunsten flexibler einsetzbarer Wahlqualifikationen, die jeweils einen zeitlichen Umfang von zwei bis sechs Monaten aufweisen sollten, verzichtet werden. Gegenüber den nur alternativ wählbaren Schwerpunkten können Wahlqualifikationen in ihrer Kombination einen Umfang von bis zu einem Drittel der Ausbildungszeit umfassen, ohne dass es zu Abgrenzungsproblemen mit Fachrichtungen kommen würde.

5.4 Differenzierungen in Prüfungszeugnissen benennen

Alle prüfungsrelevanten Differenzierungen sollten auch im Prüfungszeugnis ausgewiesen werden. Während dies für Fachrichtungen und Schwerpunkte gilt - zumindest entsprechend der Musterprüfungsordnungen (vgl. HA 2007 und HA 2007a) - scheint dies für Wahlqualifikationen überwiegend nicht der Fall zu sein.

5.5 Entscheidungsgrundlagen verbreitern

Fragen der Profilbildung und Differenzierung von Ausbildungsberufen sollte regelmäßig im Zusammenhang mit Ordnungsverfahren ein stärkeres Gewicht beigemessen werden. Dies bestätigen auch die befragten Akteure aus der Ordnungsarbeit. Im Rahmen eines strukturierten, heuristischen Verfahrens (siehe folgenden Abschnitt) könnte im Vorfeld von Ordnungsverfahren die Informations- und Entscheidungsgrundlage der beteiligten Akteure verbessert werden. Dies würde die Konsensfindung erleichtern, möglichen Korrekturbedarf in sich anschließenden Verfahren reduzieren sowie zu einer

einheitlicheren und verständlicheren Anwendung von Differenzierungen in der Ordnungsarbeit und in der Ausbildungspraxis führen.

5.6 Heuristik der Strukturmodellentscheidungen

Wie oben dargelegt ist die Konstruktion von Ausbildungsberufen ein von unterschiedlichen Interessen staatlicher und gesellschaftlicher Akteure geleiteter Aushandlungsprozess, in den neben fach- und domänenspezifischen Anforderungen - eher auf den Einzelfall bezogene - wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische, bildungspolitische sowie berufspädagogische Aspekte in je unterschiedlicher Ausprägung einfließen.

Wie die Interviews mit Fachexperten und Fachexpertinnen aus der Ordnungsarbeit, den Betrieben und der Wissenschaft gezeigt haben, sind (einzelfallbezogen) die jeweiligen Perspektiven der beteiligten Akteure bei der Entscheidungsfindung sowie unterschiedliche Gewichtungen entscheidungsrelevanter Kriterien zu berücksichtigen. So kann beispielsweise der Aufwand der Berücksichtigung einer Differenzierung in der Prüfung oder im Rahmenlehrplan je nach Zahl der Auszubildenden eines Berufes unterschiedlich gewichtet werden.

Diese Aspekte berücksichtigend, wurde eine erste Version eines leitfragengestützten Verfahrens zur kriteriengeleiteten Auswahl eines geeigneten Strukturmodells auf einem Experten-Workshop im Mai 2014 getestet. Experten und Expertinnen aus der Ordnungsarbeit sowie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen hatten die Möglichkeit, Merkmale der gängigen Strukturmodelle bezogene Fragen den vier Modellen: Fachrichtungen, Schwerpunkte, Wahlqualifikationen und Einsatzgebiete zuzuordnen. Die Fragen gründeten auf Annahmen, die aus den Ergebnissen des vorliegenden Datenmaterials abgeleitet waren. Die Idee war, dass es möglich sein sollte, aufgrund sich weitgehend ausschließender („harter“) Kriterien eine Auswahlentenscheidung für ein bestimmtes Strukturmodell treffen zu können. Es zeigte sich, dass Aussagen getroffen werden können, die eine Affinität mit einem bestimmten Modell aufweisen, sodass sich damit Tendenzaussagen zu Gunsten oder Ungunsten eines bestimmten Modells treffen lassen. Da dieses Vorgehen ein Denken in existierenden Modellen sowie ein Vorwissen über diese Modelle voraussetzt, ist es nur bedingt geeignet. Zweckmäßiger erscheint ein Vorgehen, das zunächst prüft, ob und wie ein bestimmtes Anforderungsprofil ausdifferenziert werden kann. Erst im Anschluss daran wäre zu prüfen, ob und welches (Standard-) Strukturmodell geeignet ist.

Ein mehrstufiges, kriteriengeleitetes rekursiv zu durchlaufendes (heuristisches) Verfahren sollte folgende Punkte berücksichtigen:

- Orientierung an Anforderungsprofilen statt an Strukturmodellen,
- möglichst trennscharfe Kriterien,
- Einzelfallbetrachtung mit Auswirkungen auf die Gewichtung der Kriterien sowie
- Berücksichtigung der unterschiedlichen Perspektiven und Interessen der Akteure.

5.6.1 Schritt 1: Qualifikationsbedarfsanalyse

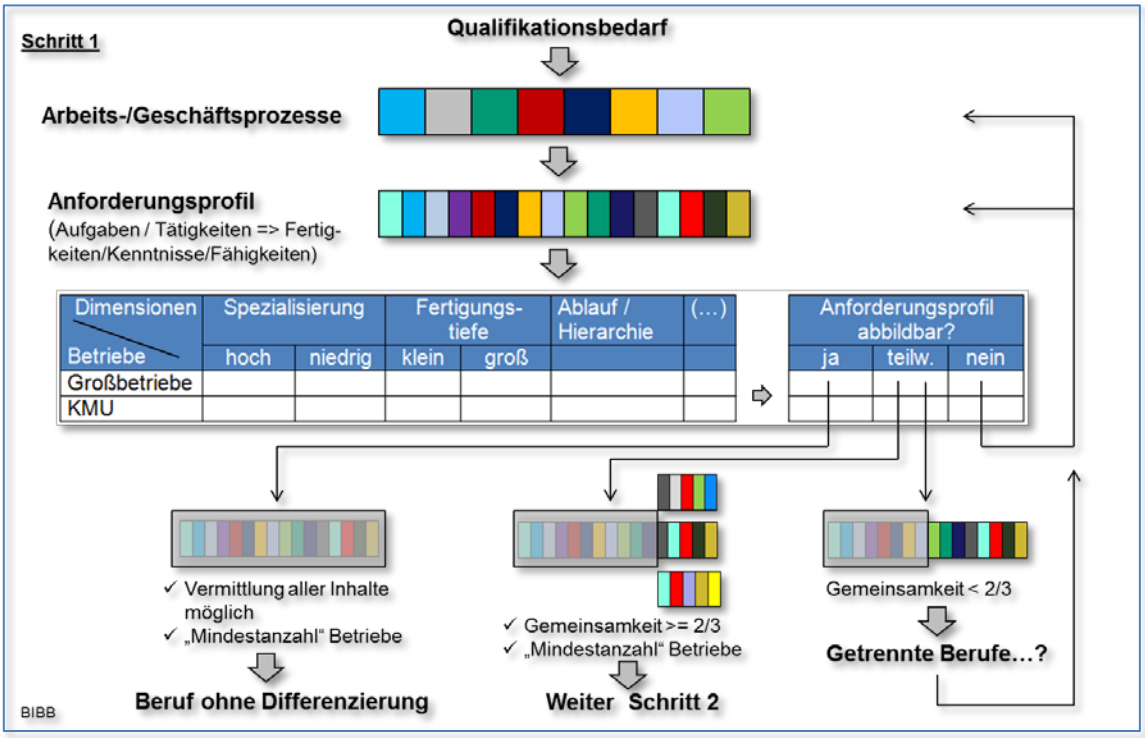
a) **Identifikation der relevanten Arbeits- und Geschäftsprozesse,** ausgehend von einem konkreten Qualifikationsbedarf in der Wirtschaft;
b) **Analyse der Arbeits- und Geschäftsprozesse u.a.** im Hinblick auf Aufgaben und Tätigkeiten, eingesetzte Betriebsmittel, Organisation;
c) **Entwicklung eines Anforderungsprofils**, das Aufgaben und Tätigkeiten sowie die entsprechenden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten bzw. Kompetenzen beschreibt;
d) **Prüfung der Ausbildungsrelevanz des Anforderungsprofils** im Hinblick auf die Frage, ob das Anforderungsprofil im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung durch die potenziellen Ausbildungsbetriebe abbildbar ist. Zu berücksichtigende Dimensionen wären etwa Betriebsgröße (Groß,- Klein- und Mittelbetriebe), Spezialisierung und Fertigungstiefe, Ablauf und Hierarchie.

Ergibt die Prüfung der Ausbildungsrelevanz, dass das Anforderungsprofil betrieblich…

d1) nicht abbildbar ist, weil beispielsweise das Anforderungsprofil zu umfangreich ist und/oder die Ressourcen und Anforderungen der Betriebe zu unterschiedlich sind, müsste der Qualifikationsbedarf erneut kritisch geprüft werden
[⇨ zurück auf Position a und b].
d2) abbildbar ist, da alle Inhalte innerhalb eines betrieblichen Ausbildungsganges von einer „Mindestanzahl“[19] von Betrieben vermittelt werden können, spricht dies für einen Ausbildungsberuf ohne Differenzierung (Monoberuf).
d3) nur teilweise abbildbar ist, weil Betriebe unterschiedliche Anforderungen haben, wäre zu prüfen, wie groß die inhaltlichen Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Betrieben ausfallen:
d3.1) Ist die Schnittmenge zwischen dem Anforderungsprofil und den unterschiedlichen betrieblichen Anforderungen zu gering für einen gemeinsamen Ausbildungsberuf (weniger als zwei Drittel gemeinsame Inhalte), müsste geprüft werden, ob die Qualifikationsanforderungen durch unterschiedliche Anforderungsprofile und entsprechende (getrennte) Ausbildungsberufe erfüllt werden können
[⇨ zurück auf Position a und b].
d3.2) Überdeckt bei einer gegebenen Mindestanzahl von Betrieben die Schnittmenge der gemeinsamen betrieblichen Anforderungen mindestens zwei Drittel des Anforderungsprofils, müsste in Schritt 2 geprüft werden, wie stark die betrieblichen Anforderungen differiert.
[⇨ weiter mit Schritt 2 …].

[19] Der Begriff ist unbestimmt; wie groß die Anzahl der Betriebe und Ausbildungsbetriebe sein muss, ist im Hinblick auf Kriterien wie Fachkräftebedarf, Sicherstellung einer qualifizierten Ausbildung oder Beschäftigungs- und Fortbildungsmöglichkeiten für ausgebildete Fachkräfte im Einzelfall zu prüfen.

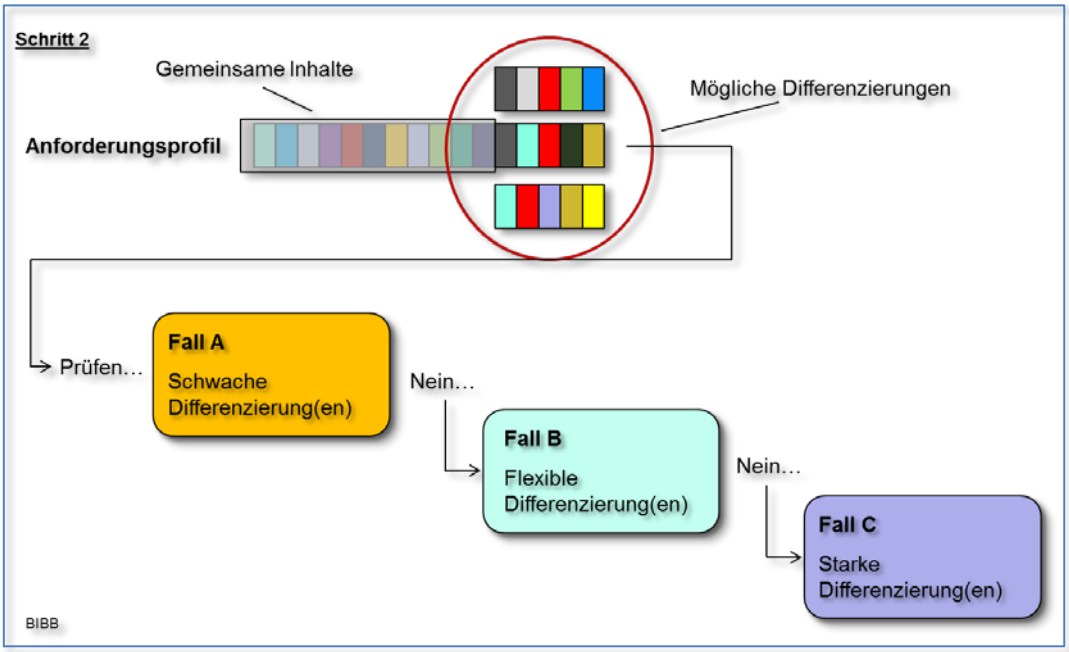
Abbildung 22: Qualifikationsbedarfsanalyse und Entwicklung eines Anforderungsprofils



5.6.2 Schritt 2: Analyse des Differenzierungsbedarfs

Sofern die Analyse in Schritt 1 ergeben hat, dass mindestens zwei Drittel der Inhalte eines gegebenen Anforderungsprofils von einer „Mindestanzahl" von potenziellen Betrieben im Rahmen einer betrieblichen Ausbildung abgedeckt werden kann, ist zu prüfen, ob und wie (bis zu einem Drittel) das Anforderungsprofil ausdifferenziert werden kann, um den unterschiedlichen Anforderungen der Betriebe zu entsprechen. Vorgeschlagen wird, durch ein Ausschlussverfahren festzustellen, wie stark das Anforderungsprofil ausdifferenziert werden muss. Dazu werden drei Fälle unterschiedlich starker Differenzierungen anhand von Leitfragen durchlaufen, um den Grad der Differenzierung zu ermitteln. Den drei Fällen sind die gängigen Strukturmodelle zugeordnet. Bei der Beantwortung der Leitfragen sind fallbezogene Aspekte und die Perspektiven und Interessen der unterschiedlichen am Ordnungsprozess beteiligten staatlichen und gesellschaftlichen Akteure wie Betriebe, Schulen, Kammern, Arbeitgeber-, Arbeitnehmerorganisationen, Bund und Länder zu berücksichtigen.

Abbildung 23: Analyse des Differenzierungsbedarfs



Fall A: Schwache Differenzierung(en)

Leitfragen:

Die Differenzierungen…

- beziehen sich auf unterschiedliche Geschäfts- oder Funktionsfelder und
- können im Rahmen gemeinsamer übergreifender Inhalte abgebildet werden und
- lassen sich als typische Beschäftigungsfelder von Fachkräften erkennen und
- können jeweils von einer „Mindestanzahl“ von Betrieben abgebildet werden.

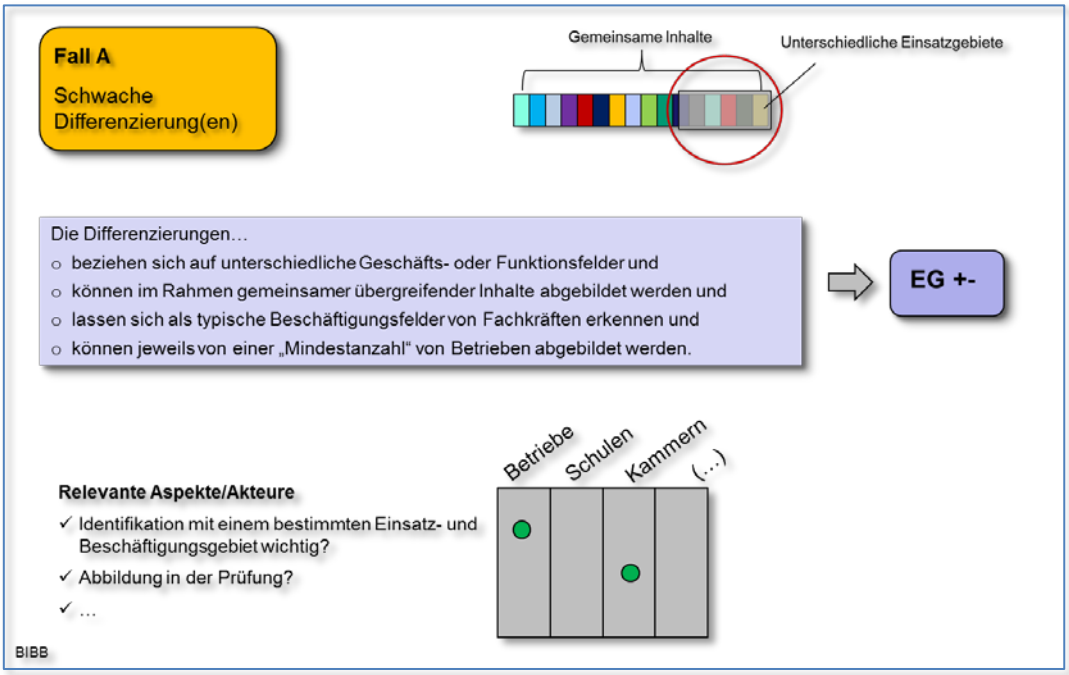
Relevante Aspekte und Akteure

Relevante Aspekte und Akteure wären hier z.B.

- die Identifikation mit einem bestimmten Einsatz- und Beschäftigungsgebiet, insbesondere aus betrieblicher Perspektive,
- die Abbildung von Differenzierungen in Prüfungen, insbesondere aus Perspektive der Kammern,
- weitere (fallbezogene) Aspekte und Perspektiven von Akteuren …

Im Fall A handelt es sich - wenn überhaupt - um Differenzierungen, die in Form von Einsatzgebieten gebildet werden könnten, wenn es z.B. wichtig ist, Einsatzgebiete wegen ihrer Signal- und Identifikationsfunktion in der Verordnung auszuweisen, während inhaltliche Unterschiede keine Rolle spielen bzw. durch übergreifende Formulierungen berücksichtigt werden können.

Abbildung 24: Fallanalyse A - Schwache Differenzierung(en)



Fall B: Flexible Differenzierung(en)

<u>Leitfragen:</u>

Die Differenzierungen…

- werden in spezialisierten Geschäfts- oder Funktionsfeldern nachgefragt und/oder
- leiten sich aus unterschiedlichen Branchenanforderungen ab und
- sind nach Breite und Tiefe sehr heterogen und
- lassen sich eindeutig voneinander abgrenzen und
- werden alternativ oder in unterschiedlichen Kombinationen nachgefragt und
- treten gegenüber dem eigentlichen Kern des Berufsprofils eher in den Hintergrund und
- können in ihrer jeweiligen Spezifik und/oder Kombination von einer „Mindestanzahl" von Betrieben abgebildet werden.

Relevante Aspekte und Akteure

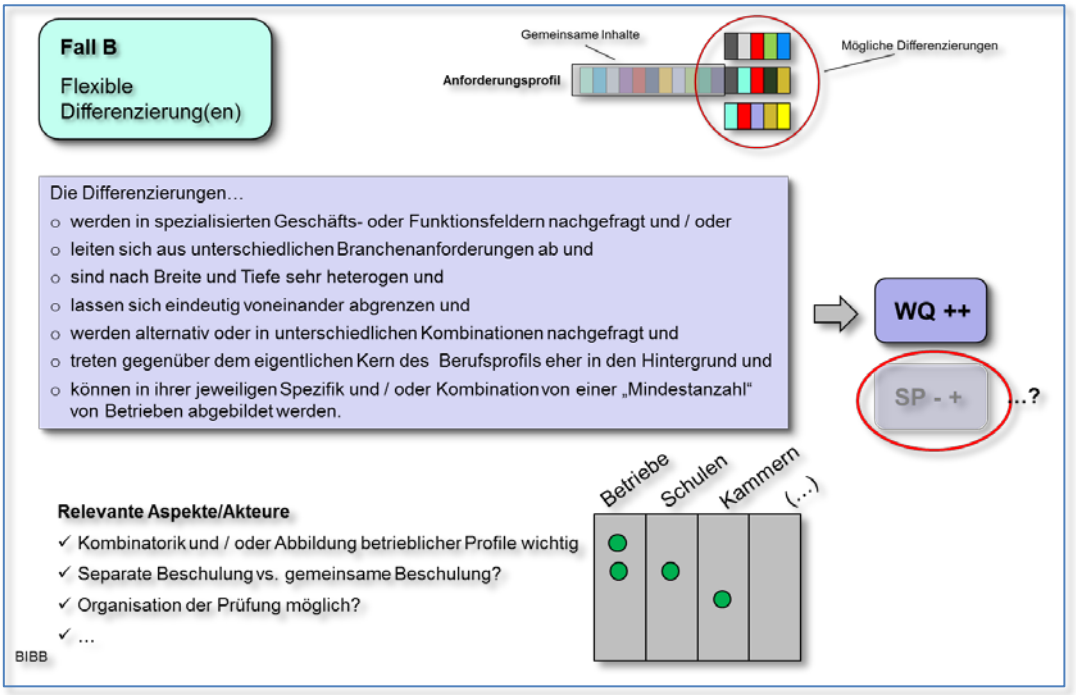
Relevante Aspekte und Akteure wären hier z.B.

- die Kombinatorik und/oder Abbildung betrieblicher Profile, insbesondere aus betrieblicher Perspektive,
- die separate oder gemeinsame Beschulung, insbesondere aus schulischer und betrieblicher Perspektive,
- die Organisation von Prüfungen, insbesondere aus Perspektive der Kammern,

- weitere (fallbezogene) Aspekte und Perspektiven von Akteuren …

Fall B eignet sich für eine Differenzierung in Form von Wahlqualifikationen oder Schwerpunkten. Schwerpunkte kämen allerdings nur in Frage, wenn die Dauer der Differenzierung sich eher im Bereich von sechs Monaten bewegt und keine differenzierten betrieblichen Profile (in flexibler Kombination) abgebildet werden sollen (siehe hierzu auch S. 95.)

Abbildung 25: Fallanalyse B – Flexible Differenzierung(en)



Fall C: Starke Differenzierung(en)

<u>Leitfragen:</u>

Die Differenzierungen…

- leiten sich aus bisher eigenständigen Berufen ab und/oder
- leiten sich aus unterschiedlichen Branchenanforderungen ab und/oder
- stellen eigenständige Spezialisierungen dar, zum Beispiel in Form unterschiedlicher Techniken/Produktionsverfahren/Geschäfts- oder Funktionsfelder, und
- lassen sich als Teilprofile eindeutig voneinander abgrenzen und
- werden auf dem Fachkräftemarkt als eigenständige Teilprofile nachgefragt und
- sind jeweils inhaltlich zu schmal für einen eigenständigen Beruf und
- sind in ihrer Summe zu breit für einen einheitlichen Ausbildungsgang und
- können jeweils von einer „Mindestanzahl" von Betrieben abgebildet werden.

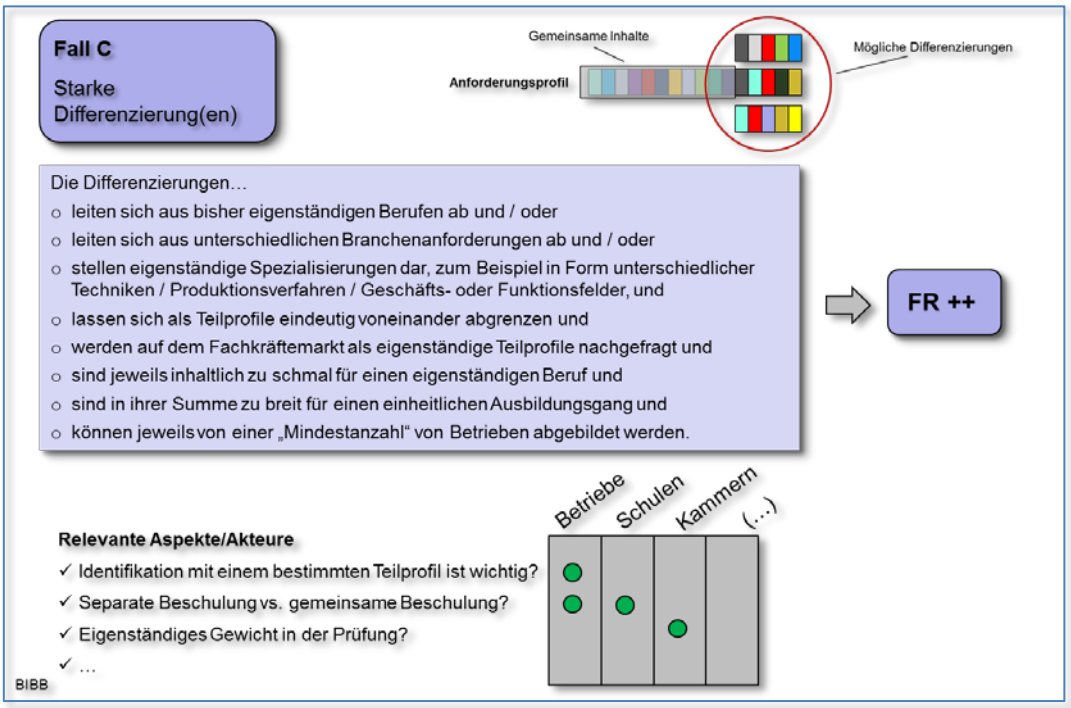
Relevante Aspekte und Akteure

Relevante Aspekte und Akteure wären hier z.B.

- die Identifikation mit einem bestimmten Teilprofil, insbesondere aus betrieblicher Perspektive,
- die separate Beschulung vs. gemeinsame Beschulung, insbesondere aus schulischer und betrieblicher Perspektive,
- das eigenständiges Gewicht in Prüfungen, insbesondere aus der Perspektive der Kammern,
- weitere (fallbezogene) Aspekte und Perspektiven von Akteuren …

Fall C eignet sich für eine Differenzierung in Form von Fachrichtungen, weil u.a. eine umfangreiche Spezialisierung und deren Sichtbarkeit im Anforderungsprofil und der Verordnung wichtig sind.

Abbildung 26: Fallanalyse C – Starke Differenzierung(en)



Fazit

Das oben dargestellte Verfahren versucht, den gesamten Prozess der Differenzierung von Anforderungs- und entsprechenden Ausbildungsprofilen in den Blick zu nehmen. Voraussetzung insbesondere für die Analyse des Differenzierungsbedarfs im Schritt 2 ist das Vorliegen hinreichend begründeter Anforderungsprofile. Für die darauf aufbauende Analyse des Differenzierungsbedarfs ist es darüber hinaus notwendig, dass ausreichend Zeit zur Verfügung steht, um in einem moderierten Prozess mit allen relevanten Akteuren zu einem tragfähigen Ergebnis zu kommen.

6 Forschungsdesiderate und weiterführende Arbeiten

6.1 Verstetigung der Strukturmodell-Berufedatenbank

Die im Projekt erarbeitete Datenbank enthält Daten zu Berufen, die sonst in dieser Zusammenstellung im BIBB und darüber hinaus nicht verfügbar sind. Folgende Aspekte sind zu berücksichtigen:

- Fortsetzung der Datenpflege,
- Weiterentwicklung des Datenzugriffs sowie
- ggf. Ausweitung des Nutzerkreises.

Fortsetzung der Datenpflege

Für die Fortsetzung der Datenpflege sind ca. zehn bis 20 Berufe pro Jahr neu aufzunehmen. Der Aufwand hierfür hält sich in engen Grenzen. Die Datenpflege könnte vom BIBB-Team „Berufeseiten“ übernommen werden. Notwendig ist eine erweiterte Auswertung der Ausbildungsordnungen hinsichtlich der spezifischen Angaben zu Strukturmodellen. Alle weiteren Grunddaten zum Beruf werden bereits für das Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe erhoben und können ohne Mehraufwand genutzt werden. Für eine effiziente Datenhaltung sind hierfür aber in einer technischen Vorbereitung die Datenbanken zu konsolidieren. Insbesondere ist es ratsam, die zusätzlichen Daten aus dem Forschungsprojekt in die Datenbank „Berufe“ aufzunehmen.

Weiterentwicklung des Datenzugriffs

Nach Überführung in die Datenbank „Berufe“ des BIBB könnte in einem ersten Schritt das Internetangebot des BIBB auf den Berufeseiten im Berufesteckbrief um die detaillierten Angaben zu Strukturmodellen erweitert werden. Dies erfordert eine Überarbeitung des Berufesteckbriefes und der Datenzulieferung zum Provider. Im jetzigen Internetauftritt bezieht sich dies allerding nur auf die aktuellen Berufe.

Zusätzlich hierzu könnte ein eigenständiger Recherchezugang auf den gesamten Datenbestand (alle Berufe seit BBiG 1969) entwickelt und im Internetauftritt des BIBB im Kontext der Berufeseiten zur Verfügung gestellt werden. Dies bedingt eine vorbereitende Konzeption sowie die anschließende Vergabe an den Dienstleister zum Programmieren der Internetseiten und php-Skripte.

Ausweitung des Nutzerkreises

Die Datenbank steht aktuell nur den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des BIBB zur Verfügung. Im Rahmen des Projektes wurden potenzielle Nutzerinteressen und der Umgang mit der Benutzeroberfläche mit Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des BIBB in einem vom Auszubildenden für Markt- und Sozialforschung organisierten Workshop diskutiert. Darüber hinaus wurde auf dem letzten Projekt-Workshop seitens der externen Teilnehmer/-innen Interesse an einem Zugang zu der Datenbank geäußert, sodass über eine Ausweitung des Benutzerkreises nachgedacht werden sollte.

6.2 Weiterführende Arbeiten

Themen weiterführender Arbeiten könnten sein:

- Exploration möglicher Zusammenhänge zwischen Strukturmodellen und der Prüfungserfolgsquote,
- Entwicklung durchlässigkeitsfördernder Strukturkonzepte,
- Erweiterung der theoriebasierten Grundlagen der Ordnungsarbeit.

7 Zielerreichung

Nr.	Meilenstein (MS)	Termin	Ist	Anmerkung
MS 1	Projektstart	1.1.2012	√	
MS 2	Projektziele formuliert/Projektplan erstellt	I / 2012	√	
MS 3	Feldvorbereitung abgeschlossen (theoretische Anbindung, statistische Auswertung von Neuordnungsverfahren, explorative Interviews ~~und Fallstudie~~)	IV / 2012	√	auf eine vorgelagerte Fallstudie wurde verzichtet, siehe S. 20
MS 4	Zwischenbericht erstellt	I / 2013	√	
MS 5	Präsentation im Projektkolloquium	I / 2013	√	Zwischenstände wurden in drei BIBB-internen Veranstaltungen präsentiert.
MS 6	Präsentation des Zwischenstandes im UABBF	III / 2013	√	ausgefallen, Projekt nicht auf der TO, nachgeholt am 10. April 2014
MS 7	Präsentation des Zwischenstandes vor dem Wissenschaftlichen Beirat	III / 2013	√	II/2013
MS 8	Feldphase abgeschlossen (Interviews, Fallstudien)	IV / 2013	√	II/2014 Verzögerung der Interviewphase aus organisatorischen Gründen
MS 9	Ergebnisaufbereitung, Schlussfolgerungen und Transfer	I / 2014	√	II/2014 – III/2014
MS 10	Abschlussbericht erstellt	II / 2014	√	IV/2014 Projekt um ein Quartal bis IV/2014 verlängert
MS 11	Referierter Beitrag eingereicht	III / 2014	√	Ein referierter Beitrag 2014 erschienen

8 Ausblick und Transfer

Auf Basis der quantitativen Auswertungen der Verteilung und Entwicklung von Strukturmodellen anerkannter Ausbildungsberufe sowie der qualitativen Untersuchung von Begründungszusammenhängen konnte erstmals ein umfassender Einblick in Aspekte von Strukturmodellentscheidungen im Rahmen von Ordnungsverfahren eröffnet werden. Die unterschiedlichen methodischen Ansätze haben als zentrales Ergebnis eine Heuristik hervorgebracht, mit der zukünftige Strukturmodellentscheidungen systematisch unterstützt werden können.

Mit den an der Entwicklung und Modernisierung anerkannter Ausbildungsberufe befassten Akteuren sollten die Projektergebnisse und insbesondere die entwickelte Heuristik im Anschluss an die Projektaktivitäten sukzessive weiter diskutiert und ausdifferenziert werden. Sinnvoll erscheint die Durchführung von Workshops mit allen Beteiligten, in denen entscheidungsrelevante Aspekte für die Festlegung von Strukturmodellen fallbezogen erörtert werden. Auf dieser Grundlage können die heuristischen Fragestellungen im Sinne einer „Checkliste“ weiter ausdifferenziert werden. Denkbar ist auch, die Entwicklung eines digitalen Fragenkataloges, dessen Beantwortung letztlich zu einer Rangfolge der Eignung der verschiedenen Strukturmodelle auf Basis transparent hinterlegter oder individuell gewichteter Kriterien führen kann.

Der wesentliche Nutzen der Projektergebnisse besteht darin, die Sozialpartner im Rahmen der Eckwerteberatungen bei der Festlegung eines Strukturmodells im jeweils vorliegenden Fall zu unterstützen und eine angemessene Entscheidung anzubahnen. Dies kann auf Basis der beschriebenen Heuristik durch die Sozialpartner selbst oder unter Beteiligung von Experten und Expertinnen des BIBB erfolgen. In diesem Rahmen kann auch die Strukturmodell-Berufsdatenbank zur Klärung fallbezogener Fragestellungen verwendet werden. Dies gilt jedoch nicht nur für Vorverfahren, sondern ebenso für die eigentlichen Ordnungsverfahren.

Die Bereitstellung der Daten dient darüber hinaus auch als mögliche Grundlage für weiterführende Forschungsarbeiten. Hierzu ist die Datenbank jährlich zu aktualisieren.

8.1 Veröffentlichungen

SCHWARZ, Henrik; BRETSCHNEIDER, Markus: Strukturmodelle als Ansatz zur Flexibilisierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System. In: SEVERING, Eckart; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur Beruflichen Bildung, Bonn 2014, S. 181 – 197 – URL: http://www.imove-germany.de/cps/rde/xbcr/SID-18CA49CD-00DBD451/kibb/agbfn_14_schwarz_bretschneider.pdf (Stand:...)

SCHWARZ, Henrik; BRETSCHNEIDER, Markus: Alles „Krumme Hunde“? Zur Strukturierung von Ausbildungsberufen im dualen System. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, bwp@ Ausgabe Nr. 25, Dezember 2013 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe25/schwarz_bretschneider_bwpat25.pdf (Stand:)

BRETSCHNEIDER, Markus; SCHWARZ, Henrik: Berufsbildung in Unordnung? Strukturierung von Ausbildungsberufen. In: BWP- Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Jahrgangsnummer (2011) 2, S. 43 – 46 – URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/verweise/so_42381 Bretschneider_Schwarz_BWP-2011-h2-43ff.pdf (Stand:…)

8.2 Vorträge und Präsentationen

Präsentation der Strukturmodell-Berufe-Datenbank und Diskussion der Nutzungsmöglichkeiten im Rahmen einer Veranstaltung mit Projektleiterinnen und Projektleitern aus der Ordnungsarbeit am 29. Oktober 2014 im BIBB, Bonn

Expertenworkshop „Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System“ – Präsentation und Diskussion von Projektergebnissen am 27. Mai 2014 im BIBB, Bonn

„Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System – Projektstand“ – Vortrag im Rahmen des Forums Struktur der Projektleiterinnen und Projektleitern aus der Ordnungsarbeit im BIBB am 25. März 2013 im BIBB, Bonn

„Strukturmodelle als Ansatz zur Flexibilisierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System“ – Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgemeinschaft der gewerblich-technischen Wissenschaften und ihrer Didaktiken (gtw) am 09. Oktober 2012 an der Universität Flensburg

„Strukturmodelle als Ansatz zur Flexibilisierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System“ – Vortrag auf der Tagung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) am 17. April 2012 im BIBB, Bonn

„Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System – Überblick zum Forschungsprojekt“ – Vortrag im Rahmen des Forums Struktur der Projektleiterinnen und Projektleitrn aus der Ordnungsarbeit im BIBB am 1. März 2012 im BIBB, Bonn

„Verflatterung der Berufsbildung? Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System“, Vortrag auf der Herbsttagung der Sektion „Bildung und Erziehung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) am 05. November 2011 an der Pädagogischen Hochschule – Fachhochschule Nordwestschweiz in Basel

Weitere Infos im Netz: https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/fodb.php?proj=4.2.381

Anhang

Literaturverzeichnis

ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007

ARBEITSGRUPPE DES HAUPTAUSSCHUSSES ZUR STRUKTUR UND GESTALTUNG VON KOMPETENZORIENTIERT FORMULIERTEN AUSBILDUNGSORDNUNGEN: ARBEITSHILFE ZUR UMSETZUNG DER HA-EMPFEHLUNG NR. 160 ZUR STRUKTUR UND GESTALTUNG VON AUSBILDUNGSORDNUNGEN - AUSBILDUNGSBERUFSBILD, AUSBILDUNGSRAHMENPLAN. Bonn 2014 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160_Arbeitshilfe.pdf (Stand: 05.02.2015)

BECKER, Wolfgang; MEIFORT, Barbara: Ordnungsbezogene Qualifikationsforschung als Grundlage für die Entwicklung beruflicher Bildungsgänge. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Qualifikationsforschung und Curriculum. Bielefeld 2004, S. 45 – 59

BENNER, Hermann: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Berlin 1976

BRETSCHNEIDER, Markus; GRUNWALD, Jorg-Günther; ZINKE, Gert 2010: Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 113, Bonn 2010

BA - BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Einführung der Klassifikation der Berufe 2010 in die Arbeitsmarktstatistik. Nürnberg 2011 – URL: http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Grundlagen/Methodenberichte/Arbeitsmarktstatistik/Generische-Publikationen/Methodenbericht-Einfuehrung-KLDB2010.pdf (Stand: 05.02.2015)

BUNDESAUSSCHUSS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung betr. Kriterien und Verfahren für die Anerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen vom 25. Oktober 1974 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_028-kriterien-verfahren_anerkennung_aufhebung_ausb.berufen_203.pdf (Stand: 05.02.2015)

BIBB - BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2014

BIBB - BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG : Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung (KIBB): Modularisierung der Berufsausbildung. Eine Synopse der Debatte. Bonn 2007 – URL: http://www.kibb.de/427_Modularisierung_Antwort1r2.pdf (Stand: 05.02.2015)

BMBF UND BMWI- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG UND BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND TECHNOLOGIE: Kriterien für die Bildung von Berufsgruppen. Unveröffentlichtes Papier. Bonn 2009

BMBF - BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.) BMBF 1998: Berufsbildungsbericht 1998, Bonn 1998

BMBW - BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.): Ausbildungsordnungen – Erläuterungen und Hinweise zur Erarbeitung von Ausbildungsordnungen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung. Bonn 1987

BMBW – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Betr.: Spezialisierungen in Ausbildungsordnungen. Handlungsrichtlinie des BMBW vom 23.05.1094, Bonn 1984 (unveröffentlicht)

BORCH, Hans;SCHWARZ, Henrik: Die IT-Berufe. In: Cramer, Vorname; Kiepe, Vorname (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2000. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement, Köln 1999

CLEMENT, Ute: Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme – Das Beispiel der beruflichen Bildung. In: ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007, S. 207 - 230

DATSCH – DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR TECHNISCHES SCHULWESEN: Aus der Arbeit der Fachgruppen. In: Technische Erziehung 12 (1937) 1, S. 15

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970

DIHK - DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG: „Dual mit Wahl". Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung. Berlin 2007 – URL: http://www.dihk.de/ressourcen/downloads/reformmodell/at_download/file?mdate=1300099402730 (Stand: 05.02.2015)

DOSTAL, Werner: Berufsgenese * ein Forschungsfeld der Berufsforschung, erläutert am Beispiel der Computerberufe. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung 302, 2006

DOSTAL, Werner; STOOß, Friedemann; TROLL, Lothar: Beruf - Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998 3, S. 438 – 460

EULER, Dieter: Modernisierung des dualen Systems - Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 62, Bonn 1998 – URL: http://www.blk-bonn.de/papers/heft62.pdf (Stand: 05.02.2015)

EULER, Dieter; SEVERING, Eckart: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen 2006 – URL: http://www.f-bb.de/uploads/tx_fffbb/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf (Stand: 05.02.2015)

FRANK, Irmgard; WALDEN, Günter; WEIß, Reinhold: Berufsforschung und Berufsentwicklung: Perspektiven für die Arbeit des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: EULER, Dieter; WALWEI, Ulrich; WEIß, Reinhold (Hrsg.): Berufsforschung für eine moderne Berufsbildung - Stand und Perspektiven. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 24, Stuttgart 2010, S. 37 – 60

HA – HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Empfehlung Nr. 160 vom 26. Juni 2014 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf (Stand: 05.02.2015)

HA – HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Empfehlung Nr. 158 vom 12. Dezember 2013 zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen - Prüfungsanforderungen – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf (Stand: 05.02.2015)

HA - HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): "Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur Qualitätssicherung und zum Qualitätsmanagement in Ordnungsverfahren. Beschluss vom 27.06.2008 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/ha-empfehlung_130_qm-in-ordnungsverfahren.pdf (Stand: 05.02.2015)

HA – HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB: Empfehlung Nr. 120 vom 08. März 2007. Richtlinie gemäß § 47 Absatz 3 BBiG des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Abschluss- und Umschulungsprüfungen – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA120.pdf (Stand: 05.02.2015)

HA – HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (HA 2007a): Empfehlung Nr. 121 vom 08. März 2007. Richtlinie gemäß § 38 Absatz 3 HwO des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung Musterprüfungsordnung für die Durchführung von Gesellen- und Umschulungsprüfungen – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA121.pdf (Stand: 05.02.2015)

HA – HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Empfehlung Nr. 56 vom 16. September 1980 zur Gestaltung von Ausbildungsordnungen: Grundfertigkeiten und Grundkenntnisse als Bestandteil von Ausbildungsberufsbildern – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_056-gestaltung_ausb.ordnungen_grundfertigkeiten..._743.pdf (Stand: 05.02.2015)

HA - HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB): Erarbeitung von Ausbildungsordnungen und ihre Abstimmung mit den Rahmenplänen unter Berücksichtigung des AplFG. Beschluss vom 18. Mai 1979 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_050-erarbeitung_ausb.ordn._abst.rahmenlehrpl._-_apifg_610.pdf (Stand: 05.02.2015)

HEINE-WIEDENMANN, Dagmar: Ausbildungsordnungsforschung als angewandte Sozialwissenschaft. Strukturen und Prozess einer Ressortforschungsinstitution zwischen Wissenschaften und politischer Entscheidungsfindung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 95. Berlin und Bonn 1988

HILBERT, Josef; SÜDMERSEN, Helmi; WEBER, Hajo: Berufsbildungspolitik. Geschichte – Organisation, Neuordnung. Opladen 1990

HUISINGA, Richard: Curriculumforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 350 – 357

ILLERHAUS, Klaus (Hrsg.): Die Koordinierung der Berufsausbildung in der Kultusministerkonferenz. Bonn 2005 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_06_17-Festschrift-UABBi.pdf (Stand: 05.02.2015)

JACOB, Marita; KUPKA, Peter (Hrsg.): Perspektiven des Berufskonzepts – die Bedeutung des Berufs für Ausbildung und Arbeitsmarktes. In: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 297, Nürnberg 2005

KLOAS, Peter-Werner: Ausbildungsbausteine, Module und anderes "Teufelszeug". Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und PraxisJahrgangsnummer (2007) 2, S. 45 – 49

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Basel 2010

KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusminister-

konferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2011 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Stand: 05.02.2015)

KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (Hrsg.): Überlegungen der KMK zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. Bonn 1998 – URL: http://www.kmk.org/index.php?id=1216&type=123 (Stand: 05.02.2015)

KMK - SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (HRSG.): Gemeinsames Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwischen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder. Bonn 1972 – URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_05_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rlpl.pdf (Stand: 05.02.2015)

KREKEL, Elisabeth M.; ULRICH, Joachim Gerd: Bessere Daten - bessere Berufsbildungspolitik?! Die Ausbildungsmarktforschung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) an der Schnittstelle zur Berufsbildungspolitik. In: KREKEL, Elisabeth M.; UHLY, Alexandra; ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): Forschung im Spannungsfeld konkurrierender Interessen Bielefeld 2006, S. 7 - 38

LAUR-ERNST, Ute: Das Berufskonzept: umstritten, widersprüchlich, aber zukunftsfähig - auch für Jugendliche mit schlechten Startchancen. In: Ibv Nr. 8 vom 20. Februar 2002, S. 661 ff

LUHMANN, Niklas: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M. 1984

LUHMANN, Niklas 1978: Legitimation durch Verfahren. 3. Aufl. Darmstadt, Neuwied 1978

RAUNER, Felix: Qualifikations- und Ausbildungsordnungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 240 - 246

REETZ, Lothar; SEYD, Wolfgang: Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.) 2006: Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006

ROBINSOHN, Saul Benjamin: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied 1967

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

VERBI Software. Consult. Sozialforschung: MAXQDA 11. Referenzhandbuch, Berlin 2013 – URL: http://www.maxqda.de/download/manuals/MAX11_manual_ger.pdf (Stand: 05.02.2015)

VOELZKOW, Helmut: Neokorporatismus. In: ANDERSEN, Uwe; WOYKE, Wichard (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 1995, S. 393 - 395 – URL: http://www.bpb.de/wissen/0127591490943460433561407781 3943,0,0,_Neokorporatismus.html#index (Stand: 05.02.2015)

WEBER, Hajo: Unternehmerverbände zwischen Markt, Staat und Gewerkschaften. Zur intermediären Organisation von Wirtschaftsinteressen. Frankfurt, New York 1987

ZDH - ZENTRALVERBAND DES DEUTSCHEN HANDWERKS (Hrsg.): GANZHEITLICH, PASSGENAU, ANSCHLUSSFÄHIG. Grundzüge eines umfassenden und flexiblen Berufslaufbahnkonzepts im Handwerk. Berlin 2007

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strukturmodelle und Kombinationen 11
Abbildung 2: Prozessschema in Ordnungsverfahren 12
Abbildung 3: Entwicklung von Strukturmodellen im Zeitverlauf 23
Abbildung 4: Zeitanteil der Differenzierung an der Gesamtausbildungszeit 25
Abbildung 5: Beispiel für Fachrichtungen im Berufsbild Pferdewirt/-in (2010) 39
Abbildung 6: Quantitative Entwicklung von Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen 39
Abbildung 7: Quantitative Entwicklung von Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten 56
Abbildung 8: Beispiel Wahlqualifikationen im Ausbildungsberufsbild 67
Abbildung 9: Anzahl Wahlqualifikationen 68
Abbildung 10: Entwicklung der Strukturmodelle der Medienberufe im Zeitverlauf 69
Abbildung 11: Entwicklung der Strukturmodelle der Laborberufe im Zeitverlauf 70
Abbildung 12: Auszug aus der Verordnung zum Chemielaboranten 70
Abbildung 13: Anteil der Wahlqualifikationen an der Gesamtausbildungszeit 72
Abbildung 15: Ausschnitt aus der Verordnung IT-System-Elektroniker/-in (1997) 78
Abbildung 16: Entwicklung der Strukturmodelle der Elektroberufe im Zeitverlauf 79
Abbildung 17: Entwicklung der Strukturmodelle der Metallberufe im Zeitverlauf 80
Abbildung 18: Unterschiedliche Varianten von Einsatzgebieten 81
Abbildung 19: Unterschiede in der Gestaltung von Einsatzgebieten 82
Abbildung 20: Auszug aus der Verordnung Mediengestalter/-in Bild und Ton 83
Abbildung 21: Anzahl Einsatzgebiete in verschiedenen Berufen 84
Abbildung 22: Heterogene Begründungsmuster von Einsatzgebieten 87
Abbildung 23: Qualifikationsbedarfsanalyse und Entwicklung eines Anforderungsprofils 98
Abbildung 24: Analyse des Differenzierungsbedarfs 99
Abbildung 25: Fallanalyse A - Schwache Differenzierung(en) 100
Abbildung 26: Fallanalyse B – Flexible Differenzierung(en) 101
Abbildung 27: Fallanalyse C – Starke Differenzierung(en) 102
Abbildung 28: Tabellen der Datenbank Strukturmodelle 116
Abbildung 29: Startbildschirm Datenbank Strukturmodelle 117

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Merkmale aktueller Strukturmodelle im Überblick 8
Tabelle 2: Differenzierungen in aktuellen Berufen 2014 24
Tabelle 3: Ausbildungsberufe mit Kombinationsmodellen zur Differenzierung 24
Tabelle 4: Ansätze zur Theoriebildung 28
Tabelle 5: Rückmeldungen der Betriebe zur Praxistauglichkeit 30
Tabelle 6: Rückmeldungen der Betriebe 31
Tabelle 7: Ausbildungsfähigkeit der Betriebe 32
Tabelle 8: Vermittelte Ausbildungsinhalte 34
Tabelle 9: Beschulung 36
Tabelle 10: Prüfungen 37

Tabelle 11: Begründungsaspekte von Fachrichtungen 38
Tabelle 12: Branchen mit einem hohen Anteil an Berufen mit Fachrichtungen..... 40
Tabelle 13: Anzahl von Fachrichtungen in anerkannten Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen 41
Tabelle 14: Strukturen der Vorgängerberufe von Ausbildungsberufen mit Fachrichtungen 41
Tabelle 15: Beginn und Dauer von Fachrichtungen zweijähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten..... 42
Tabelle 16: Beginn und Dauer von Fachrichtungen dreijähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten 43
Tabelle 17: Beginn und Dauer von Fachrichtungen dreieinhalbjähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten..... 45
Tabelle 18: Begründungsaspekte von Schwerpunkten 55
Tabelle 19: Branchen und Berufe mit Schwerpunkten 56
Tabelle 20: Anzahl von Schwerpunkten in anerkannten Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten..... 57
Tabelle 21: Strukturen der Vorgängerberufe von Ausbildungsberufen mit Schwerpunkten 57
Tabelle 22: Beginn und Dauer von Schwerpunkten zweijähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten..... 58
Tabelle 23: Beginn und Dauer von Schwerpunkten dreijähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten..... 59
Tabelle 24: Beginn und Dauer von Schwerpunkten dreieinhalbjähriger Ausbildungsberufe mit Zeitrichtwerten..... 60
Tabelle 25: Begründungsaspekte von Wahlqualifikationen..... 66
Tabelle 26: Branchen mit einem hohen Anteil an Berufen mit Wahlqualifikationen..... 67
Tabelle 27: Beginn der Vermittlung der Differenzierung bei Berufen mit Wahlqualifikationen 73
Tabelle 28: Begründungsaspekte von Einsatzgebieten..... 78
Tabelle 29: Kombinationsmodelle mit Einsatzgebieten..... 79
Tabelle 30: Beginn der Vermittlung der Differenzierung bei Berufen mit Einsatzgebieten 82

Strukturmodell-Berufedatenbank

Anforderungskatalog und Fragestellungen

Grundsätzliche Fragen

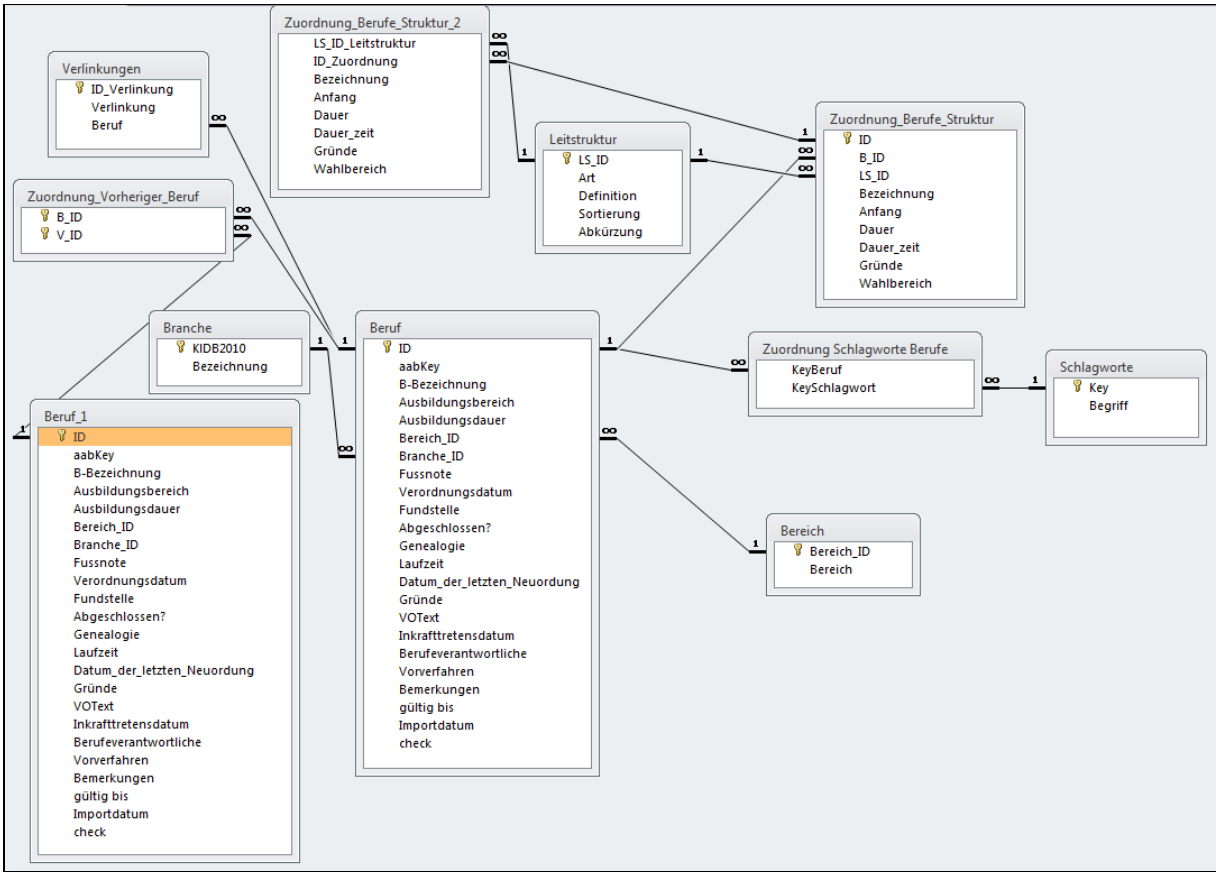
- Gab es vor 1969 (BBiG) schon Differenzierungen?

Berufsbezogene Fragen

- Bereich (kaufmännisch – handwerklich – gewerblich-technisch – dienstleistungsbezogen)
- Branche
- Berufsbezeichnung
- Ausbildungsdauer
- Quellenangabe/Ablageort
- Vorgängerberufe
- Datum der letzten Neuordnungen
- Gründe für Neuordnung
- Dauer der Laufzeit zwischen zwei Ordnungsverfahren
- Gab es ein Vorverfahren?
  Dauer/Etappen/Beteiligte
- Gab es eine Änderung des Strukturmodells zwischen Vorläuferberuf und aktuellem Ausbildungsberuf?
- **Leitstrukturmodell** (Monoberuf, Schwerpunkt, Fachrichtung, Wahlqualifikation , Einsatzgebiet, sonstige Bezeichnung → soweit möglich, sollte jeder Beruf einem dieser Modelle zugeordnet werden; sofern sich dies nicht begründet (Begründungsfeld in Datenbank integrieren!) einer der Leitdifferenzierungen zuordnen lässt, sollte es unter „Sonstige“ erfasst werden
- **Kombination von Strukturmodellen** (im gegebenen Fall sollte das Leitstrukturmodell und die jeweilige Kombination genannt werden)
- Angaben zur **Strukturierung innerhalb eines Berufes**:
  - Anzahl von Schwerpunkten, Fachrichtungen, Wahlqualifikationen, Einsatzgebieten
  - Dauer von Schwerpunkten, Fachrichtungen, Wahlqualifikationen, Einsatzgebieten
  - Auswahlmöglichkeiten (z.B. Listen von Wahlqualifikationen)
  - Innerhalb eines Berufes: Prozentuale Verteilung der Azubis auf die Struktur
- Gab es eine Änderung der Strukturmodellentscheidung zwischen Antragsgespräch und Verordnungserlass?
- Auswirkung des Strukturmodells auf den Rahmenlehrplan
- Begründung des Strukturmodells

Aus dem Fragenkatalog wurde ein Pflichtenheft für den Datenbankentwurf entwickelt und ein Datenbankmodell abgeleitet, das in Microsoft Access implementiert ist:

Abbildung 27: Tabellen der Datenbank Strukturmodelle



Die zentrale Tabelle ist **Beruf**, die sowohl die aktuell gültigen Berufe als auch deren Vorgänger enthält. Vorgänger und Nachfolger sind über die Tabelle **Zuordnung_vorheriger_Beruf** miteinander verknüpft. Durch diese Informationen ist der zeitliche Verlauf der Strukturmodellentwicklung darstellbar. Die Angaben zum Strukturmodell werden dem Verordnungstext entnommen, der zu diesem Zweck in einem zentralen Ordner auf dem Fileserver abgelegt wird. Der Ablageort ist als ein Merkmal des Berufes in der Datenbank gespeichert (Tabelle **Verlinkungen**). Die Angaben zum Strukturmodell werden in der Tabelle **Zuordnung_Berufe_Struktur** gespeichert. Die weitere Tabelle **Zuordnung_Berufe_Struktur_2** ist für die Abbildung des seltenen Sonderfalls der Zuordnung eines Strukturmodells (z.B. Wahlqualifikationseinheiten) zu einem weiteren Strukturmodell (z.B. Fachrichtungen) nötig geworden (Beispiel Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen erlaubt Wahlqualifikationseinheiten, die jeweils der Fachrichtung zugeordnet sind). Als Bezeichnung für diese Klasse von Strukturmodellkombinationen wurde der Begriff Kombinationsmodelle gewählt.

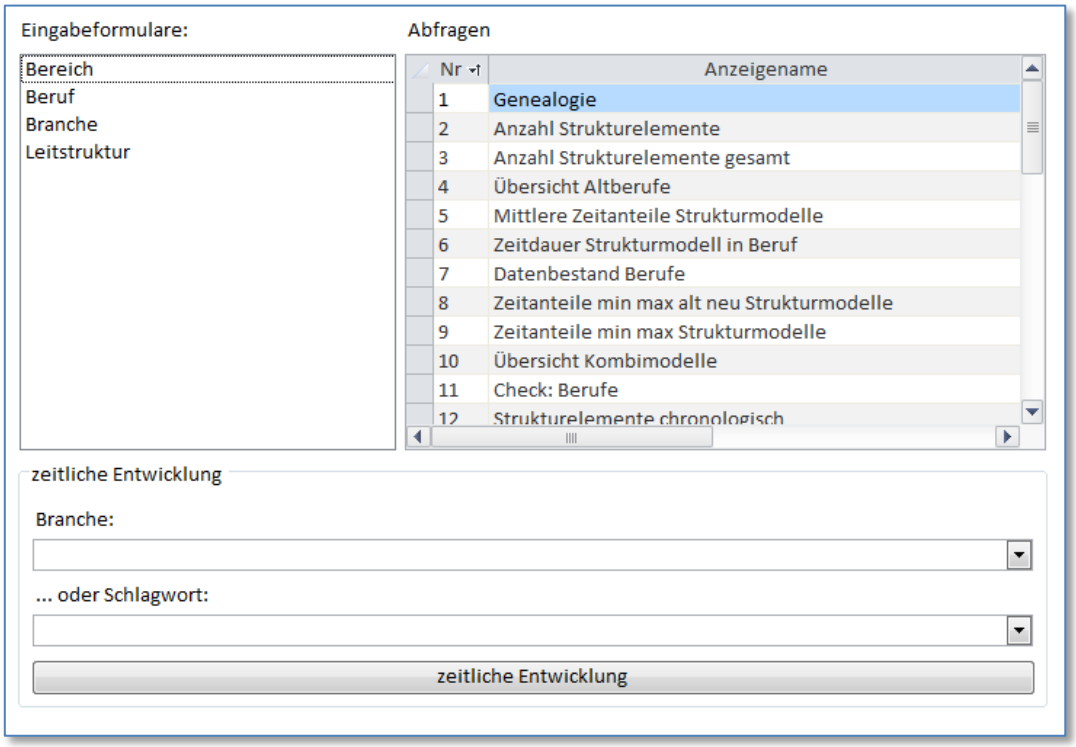
Zu jedem Beruf werden Klassifizierungsangaben nach der Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit von 2010 (Fünf-Steller der KldB 2010) erhoben. Mithilfe der Zweisteller-Ebene der KldB2010 sind berufsgruppenspezifische Auswertungen über die Datenbank möglich. Dabei wird von

den aktuellen Berufen ausgehend der Stammbaum in die Vergangenheit abgelaufen, d.h. die Vorgänger der gleichen Berufsgruppe zugeordnet.

Weiterhin können Schlagworte jedem Beruf zugeordnet werden (Tabelle **Schlagworte**) und auch hierüber ist eine Auswertung des zeitlichen Verlaufs möglich. Dadurch lassen sich auch Berufe aus verschiedenen Zweisteller-Ebenen der KldB 2010 zusammenfassen und gemeinsam auswerten.

Für die einfache Bedienung wurden in der Accessdatenbank ein übersichtlicher Startbildschirm und einfach zu bedienende Pflegemasken erstellt. Vom Startbildschirm ausgehend können sowohl Pflegemasken (Eingabeformulare) als auch vorbereitete Auswertungen (Abfragen) aufgerufen werden.

Abbildung 28: Startbildschirm Datenbank Strukturmodelle



Der Bericht **zeitliche Entwicklung** erstellt eine Datentabelle, die für eine grafische Darstellung z.B. in Excel genutzt werden kann.

Interview-Leitfaden

Die Entwicklung und Fertigstellung der Interview-Leitfäden erfolgte in Rückkopplung mit narrativen Interviews im Rahmen der ersten explorativen Interviewphase.

Themenkomplexe

Die nachfolgenden Fragen bzw. Themenkomplexe dienen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen für den/die Interviewer/-in und sollten Gegenstand des Interviews sein. Sofern sich ihre Behandlung nicht aus dem Interview selbst ergibt, sollten sie mindestens einmal angesprochen werden. Die Reihenfolge ist nebensächlich, Informationsschwerpunkt und Perspektive des/der Interviewten stehen im Vordergrund.

Prozessbeschreibung (Historie der Neuordnung):

Leitfrage: **Bitte beschreiben Sie ein oder zwei Ihrer Meinung nach wichtige Neuordnungsfälle von Ausbildungsberufen, in denen Strukturmodelle (Differenzierungen) eine Rolle spielten oder spielen. Wie war der Ablauf?**

- Beteiligte Akteure und Organisationen/zeitlicher Ablauf/Störungen im Ablauf/Kritische Situationen

Voruntersuchungen im Vorfeld einer Neuordnung:

Leitfrage: **Welche Aktivitäten gab es im Vorfeld der Neuordnung von Ausbildungsberufen?**

- Aktivitäten/Überlegungen zur Strukturierung von Berufen
- Gab es Voruntersuchungen/wann/durch wen/war das BIBB beteiligt/Umfang?

Ungewöhnliche Strukturmodelle

Leitfrage: **Fälle, in denen neue Strukturmodelle eingeführt, bestehende Modelle abgewandelt oder Modelle miteinander kombiniert wurden, sind wahrscheinlich besonders aussagekräftig im Hinblick auf die jeweiligen Begründungszusammenhänge. Bitte schildern Sie uns Ihre Erfahrungen mit eher ungewöhnlichen Strukturmodellen. Welche Faktoren spielten bei deren Einführung eine Rolle?**

- Neue Strukturmodelle/Kombinationen/Abwandlungen
- Neue Begrifflichkeiten
- Diskussionsprozess

Stärken – Schwächen eines bestimmten Strukturmodells

Leitfrage: **Worin liegen die Stärken und/oder Schwächen eines bestimmten Strukturmodells XY gegenüber anderen Möglichkeiten?**

Begründungen von Strukturmodellen:

Leitfrage: **Wenn Sie an bestimmte Fälle oder Beispiele denken, was sind nach Ihrer Einschätzung Gründe für bestimmte Strukturmodellentscheidungen?**

- Möglichst verschiedene Beispiele benennen
- Welche Überlegungen bei der Festlegung eines Strukturmodells standen im Vordergrund?
- Kriterien, die eine Rolle gespielt haben könnten, wie Schulorganisation/Branchen/Technologieentwicklung/Spezialisierung der Betriebe/Größe der Betriebe/Prüfungsökonomie/Vermittlungsmöglichkeiten, etc.
- Aus welchen Quellen speist sich das Wissen über Strukturmodelle; Materialen, Erfahrungen?
- War/ist die BMBF-Handlungshilfe zur Begründung von Spezialisierungen (Fachrichtungen/Schwerpunkte) bekannt?
- Schulung der Sachverständigen/Diskussionsprozesse im Vorfeld einer Neuordnung

Theoriebildung:

Leitfrage: **Welche Überlegungen spielen bei der Entscheidungsfindung über ein bestimmtes Strukturmodell eine Rolle?**

- Kriterien, Konzepte/Leitsätze/Beispiele, die eine Rolle spielen
- Welche Erwägungen stehen im Vordergrund?
- Theoretische Grundlagen

Eckwerte-Änderungen:

Leitfrage: **Strukturmodellfestlegungen sind Bestandteil der Eckwerte vor Beginn des eigentlichen Erarbeitungs- und Abstimmungsverfahrens im Rahmen einer Neuordnung. Gab es Fälle, in denen Probleme bei der Umsetzung dieses festgelegten Eckwertes auftraten?**

- Schilderung des Falles/Was war das Problem?/Beteiligte Akteure/Organisationen /Ablauf

Tauglichkeit eines Strukturmodells:

Leitfrage: **Wenn Sie an die Ihnen geläufigen Strukturmodelle denken, welche Kriterien müssen diese Modelle erfüllen? Woran lässt sich die Tauglichkeit eines bestimmten Strukturmodells festmachen?**

- Welche Bedingungen müsste es erfüllen?
- Welche Praxiserfahrungen im Umgang mit Strukturmodellen liegen vor, z.B. bezogen auf:
  - Durchführung der Prüfung/Prüfungserfolg
  - Ausbildungsorganisation/Schulorganisation
  - Transferpotenzial/Einsatzbreite der ausgebildeten Fachkräfte
  - Identifikation mit dem Beruf/Erkennbarkeit des Berufs-/Anforderungsprofils
  - Anpassung an betriebliche Erfordernisse

Wichtige Erfahrungen

Was lief gut, was lief schlecht in den Verfahren zur Neuordnung von Ausbildungsberufen?

Ergänzungen

Haben Sie Punkte, die Sie gerne ansprechen würden?

Mögliche weitere Interview-Partner:

Welche Experten können zu diesem Thema noch Auskunft geben?

Angaben zur Person (per Fragebogen)

- Derzeitige Funktion der/des Interviewten
- Qualifikation der/des Interviewten
- Rolle im Prozess der Neuordnung von Ausbildungsberufen (für welche Organisation/welcher Verantwortungsbereich/Entscheider oder Anwender)
- Wie sah die Vorbereitung auf diese Rolle aus?
- Welche Erfahrungen im Bereich der Neuordnung von Ausbildungsberufen liegen vor?

Stichprobenplan

Die Entwicklung des Stichprobenplanes für die durchgerührten Befragungen erfolgte im Rahmen eines gemischten Verfahrens: sowohl deduktiv aufgrund der entwickelten forschungsleitenden Annahmen als auch induktiv auf der Basis der Ergebnisse explorativer Interviews mit BIBB-internen Experten/-innen aus der Ordnungsarbeit. Auf der Schablone der Forschungsfragen kombiniert die Stichprobenmatrix die Merkmale Strukturmodell und Branche mit den nach unterschiedlichen Kategorien zusammengefassten Gruppen der Interviewpersonen. Ziel war es, sowohl ein Set unterschiedlicher Strukturmodelle mit den Interviews zu erfassen als auch mindestens zwei Branchen mit in den Blick zu nehmen, weil die zuvor durchgeführten explorativen Interviews mit BIBB-internen Experten/-innen bestätigt hatten, dass bestimmte Branchen/Berufsfelder Affinitäten zu bestimmten Strukturmodellen aufweisen. Nach Auswahl der Branchen sollten bezogen auf die genealogische Entwicklung der Differenzierungen der Berufe vertiefte Fallanalysen vorgenommen werden.

Bei der Bildung von Kategorien für die zu befragenden Personen spielten die Merkmale Wissen über Strukturmodelle sowie Perspektive und Funktion im Rahmen der Entwicklung und Umsetzung von Strukturmodellen eine wesentliche Rolle.

Entscheider/-in:

Sachverständige aus Ordnungsverfahren und/oder Vertreter/-innen von Institutionen, die in die Entwicklung von Ausbildungsberufen einbezogen sind und über Profil- und Differenzierungsfragen (mit)entscheiden.

Anwender/-in:

Betriebliche Ausbilder/-innen und/oder Sachverständige aus Ordnungsverfahren, die auf betrieblicher Ebene die Ausbildung in Berufen mit Differenzierungen planen, organisieren und durchführen.

Wissenschaftliche Experten/-innen

Personen, deren Expertise einen analytischen, systematisierenden Bezug zur Entwicklung beruflicher Curricula aufweist, und die in diesem Feld beratend tätig sind.

Stichprobenmatrix Interviews

Politik ↔ Wissenschaft ↔ Praxis

Gruppen / Modelle	Entscheider												Wiss. Experten				Anwender											
	Staat Bund / Länder				Verbands-vertreter				(Betriebl.) Sachverst.								Branche 1				Branche 2				Branche 3			
Fragen / Themen	FR	SW	WQ	X	FR	SW	WQ	X	FR	SW	WQ	X	FR	SW	WQ	X	FR	SW	WQ	X	FR	SW	WQ	X	FR	SW	WQ	X
Begründung	4P (2Bund / 2Land)				4P (2AG / 2AN)				2P	2P	2P	2P	4P (2 Int. / 2 Ext.)															
Entscheidungsfaktoren																												
Verfahrenshinweise																												
Praxistauglichkeit																	1P	1P	1P	1P	1P	1P	1P	1P				

28

Erläuterungen

FR = Fachrichtung

SW = Schwerpunkt

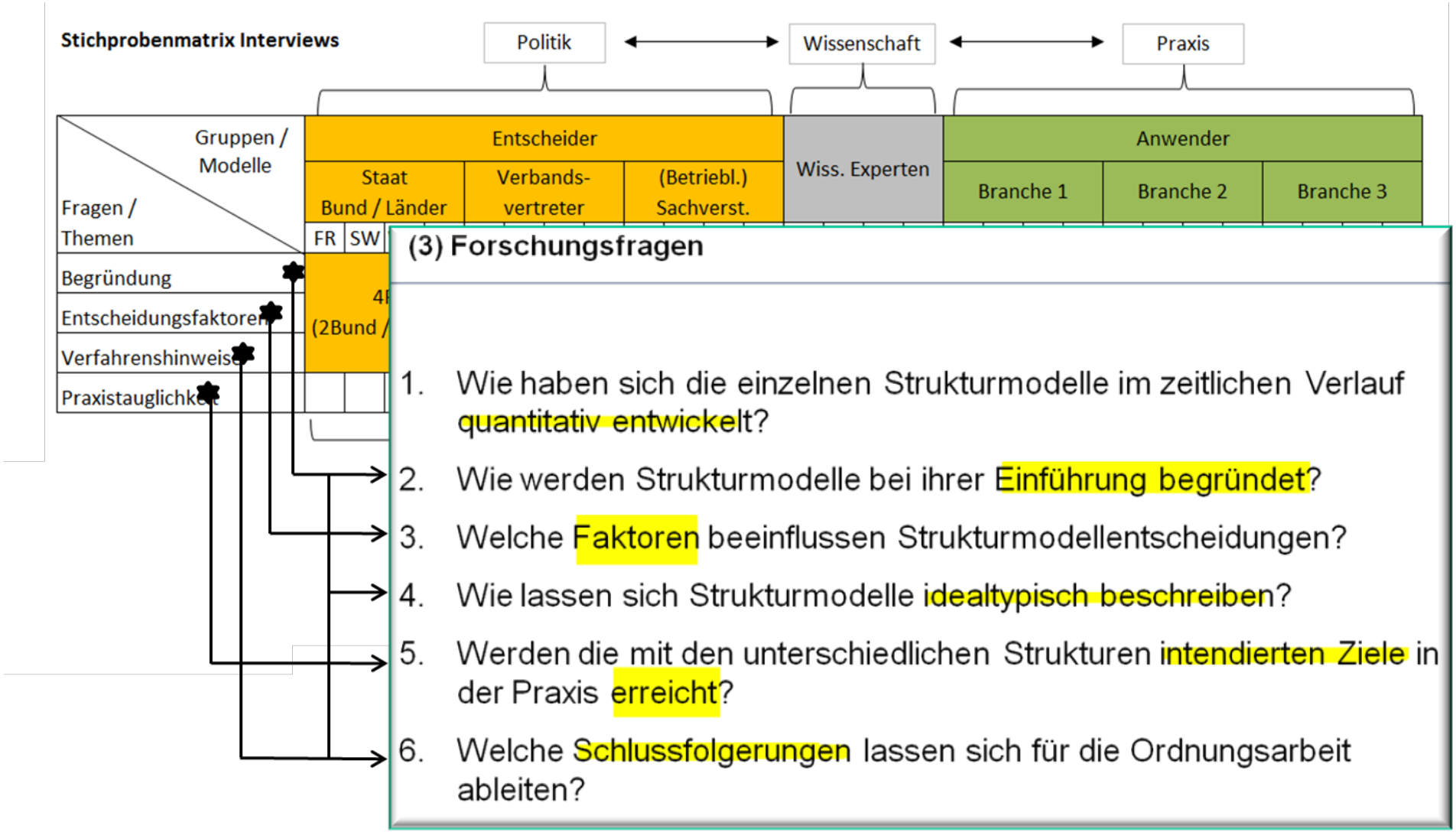
WQ = Wahlqualifikation

X = Anderes Modell

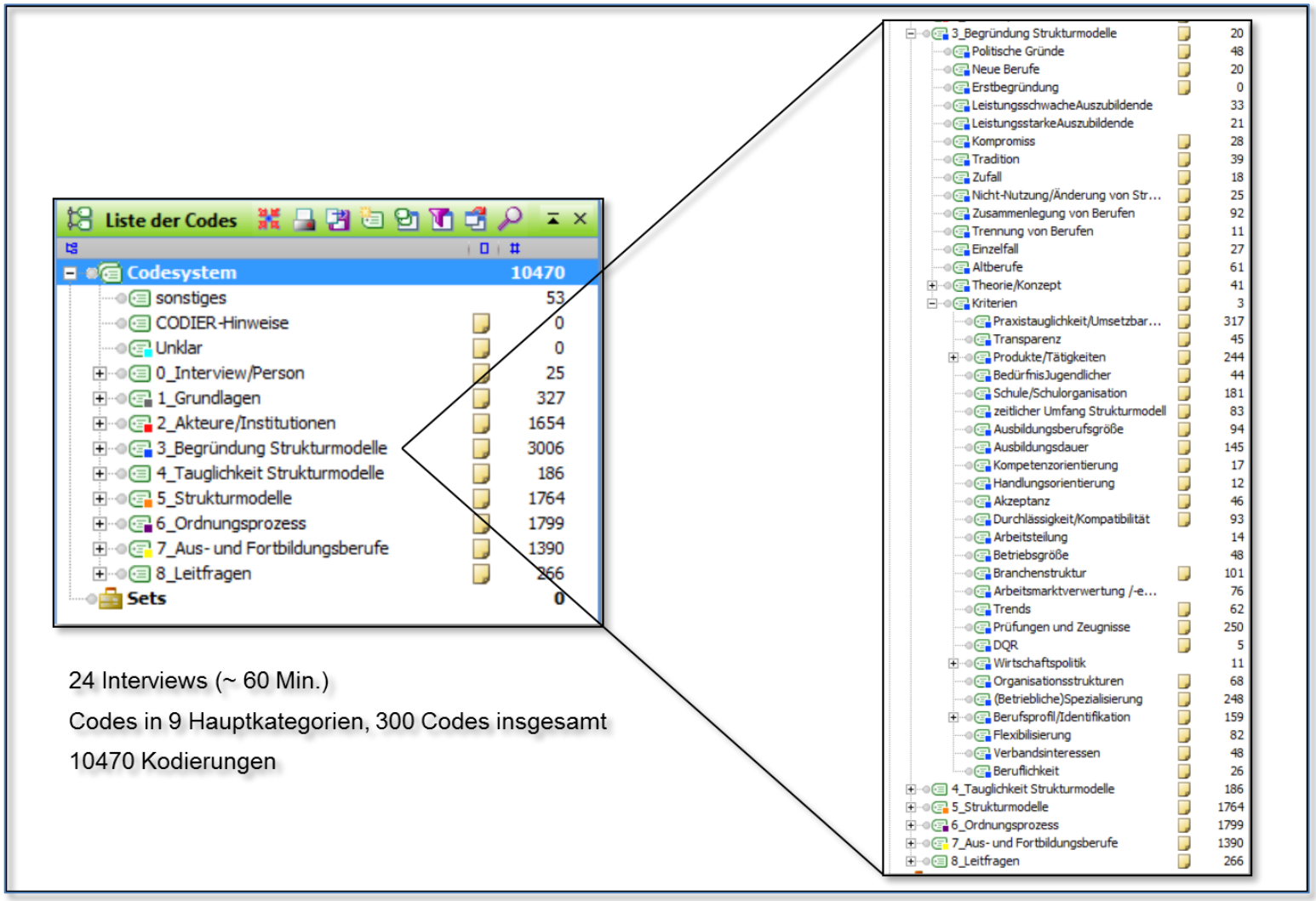
AN = Arbeitnehmer

AG = Arbeitgeber

Stichprobenmatrix mit Bezug zu den Forschungsfragen



Codierung/Kategoriensystem in MAXQDA



Projektbeirat

Für die Laufzeit des Projektes wurde ein Projektbeirat eingerichtet, der aus Experten/-innen der Ordnungspraxis und -forschung bestand. Aufgabe des Projektbeirates war es:

- das Projekt methodisch und inhaltlich zu beraten,
- das Projekt bei der Felderschließung, insbesondere bei der Akquirierung von Interviewpartnern und -partnerinnen zu unterstützen, sowie
- Projektergebnisse zu beraten und bei deren Umsetzung in die Berufsbildungspraxis mitzuwirken.

Der Projektbeirat tagte zwischen Juni 2012 und November 2014 insgesamt fünf Mal, ihm gehörten die folgenden Personen an:

Thomas Giessler	DGB Bundesvorstand
Prof. Dr. Christian Imdorf	Institut für Soziologie der Universität Basel
Sven Päßler	KMK - Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Thomas Ressel (bis 31.12.2012) Barbara Galla (ab 01.01.2013)	IG Metall Vorstand
Heinz Rulands	KWB – Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
Prof. Dr. Georg Spöttl	ITB – Institut Technik und Bildung
Sigrid Halbach	BMWi – Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
Heike Troll	BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung
Dirk Werner	Institut der deutschen Wirtschaft Köln e.V.
Dr. Natalja Menold	GESIS, Mannheim

Zitiervorschlag:
Schwarz, Henrik; Bretschneider, Markus; Schröder, Jörg; u. a.: Strukturierung anerkannter Ausbildungsberufe im dualen System; Abschlussbericht 4.2.381. Bonn, 2015.

© Bundesinstitut für Berufsbildung, 2015

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

Herausgeber:
Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.vet-repository.info
E-Mail: repository@bibb.de

CC Lizenz
Der Inhalt dieses Werkes steht unter Creative-Commons-Lizenz (Lizenztyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).
Weitere Informationen finden sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Diese Netzpublikation wurde bei der Deutschen Nationalbibliothek angemeldet und archiviert.