

WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG

Nummer 059, März 2018

Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft

Gleichberechtigte Partnerschaft durch Reformen?

Karin Büchter

Die Autorin:

Professor Dr. Karin Büchter ist Professorin für Berufs- und Betriebspädagogik in der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg und forscht zur Geschichte beruflicher Bildung und Weiterbildung, betrieblichen Bildung sowie zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung.

© 2018 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de



„Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft“ von Karin Büchter ist lizenziert unter

Creative Commons Attribution 4.0 (BY).

Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/de/legalcode>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. von Schaubildern, Abbildungen, Fotos und Textauszügen erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

ISSN 2509-2359

Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	5
Abkürzungsverzeichnis	6
Vorwort.....	7
Zusammenfassung.....	9
Einleitung	11
1. Berufsschule im schulrechtlich-administrativen und neokorporativen Kontext	15
2. Anforderungen an die Ausbildung und Aufgaben der Berufsschule	20
2.1 Fachkräftesicherung und regionale Ausbildungsmärkte	20
2.2 (Aus-)Bildungsverhalten Jugendlicher und Ausbildungsattraktivität	26
2.3 Integrationskraft von Ausbildung und Umgang mit Heterogenität	33
2.4 Digitalisierung	35
2.5 Fazit	37
3. Berufsschulische Reformen auf Landes- und Regionalebene	39
3.1 Berufsschulen als regionale Mitspieler	41
3.2 Eigenständigkeit der Schule	44
3.3 Neue ministerielle Steuerungsformen.....	46
3.4 Regionale Berufsbildungszentren.....	48
3.5 Fazit	50
4. Flexibilisierung berufsschulischer Angebote	51
4.1 Freie Berufsschulwahl und Gastschulabkommen	51
4.2 Standort- und ausbildungsübergreifender Unterricht	53
4.3 Flexibilisierungsbedarf und Beruflichkeit	55
4.4 Fazit	58
5. Berufsschulische Bildungsabschlüsse	59
5.1 Bildungskompensation, Doppelqualifizierung und Akademisierung	59

5.2 Individualisierung und Differenzierung berufsschulischer Bildungsangebote	63
5.3 „Smart School“	65
6. Ausblick	69
Literaturverzeichnis	73
Gesetze	84

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Schüler_innen an öffentlichen Teilzeit-Berufsschulen, nach Bundesländern, Schuljahr 2009/10–2016/17.....	21
Abbildung 2: Die 15 am stärksten von Besetzungsproblemen betroffenen Ausbildungsberufe nach Anteil unbesetzter Plätze am betrieblichen Angebot, 2016 (in Prozent)	22
Abbildung 3: Regionale Quoten unbesetzter betrieblicher Ausbildungsangebote, 2016 (in Prozent)	23
Abbildung 4: Die 15 am stärksten von Versorgungsproblemen betroffenen Ausbildungsberufe nach Anteil noch Suchender an der Nachfrage, 2016 (in Prozent)	24
Abbildung 5: Auszubildende mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss und Bundesland, 2015 (in Prozent)	28
Abbildung 6: Anzahl der öffentlichen Teilzeit-Berufsschulen in den einzelnen Bundesländern, 2009–2016.....	39
Abbildung 7: Anteil der Abschlüsse mit Fachhochschulreife an allen an öffentlichen Teilzeit-Berufsschulen erworbenen allgemeinbildenden Abschlüssen, 2012, 2014 bzw. 2015 (in Prozent)	61

Abkürzungsverzeichnis

AEVO	Ausbildereignungsverordnung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BBS	Berufsbildende Schulen
BDA	Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände
BDI	Bundesverband der Deutschen Industrie
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DBFH	Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
HIBB	Hamburger Institut für Berufliche Bildung
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IBB	Inklusive berufliche Bildung in Bayern
IKT	Informations- und Kommunikationstechnik
IQSH	Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
OES	Operativ Eigenständige Schule
ProReBes	Projekt zur Reform der Beruflichen Schulen
ProReKo	Projekt Regionale Kompetenzzentren
RBB	Regionale Bildungszentren
RBZ	Regionale Berufsbildungszentren
SchulG NRW	Nordrhein-Westfälisches Schulgesetz
SHIBB	Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung
SKOLA	Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung
ZWH	Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk

Vorwort

Die duale Ausbildung und damit die Sicherstellung der Fachkräftebasis ist für den Wirtschaftsstandort Deutschland von zentraler Bedeutung. Sie hat traditionell sowohl auf der Arbeitgeberseite als auch bei den Jugendlichen und Beschäftigten ein hohes Ansehen. Allerdings gerät die duale Ausbildung in den letzten Jahren zunehmend unter Druck. Nicht allein das wachsende Interesse der Jugendlichen an einem Studium wirft Fragen nach der zukünftigen Fachkräftesicherung und der Attraktivität dieses Bildungsweges auf, auch die existierenden Probleme beim Übergang von Jugendlichen in die Ausbildung und die trotz der in einigen Berufen und Regionen unbesetzten Ausbildungsplätze nach wie vor hohe Zahl unversorgter Bewerber_innen sind Herausforderungen, die sich stellen. Zudem wirft der technologische Wandel (Stichwort Industrie 4.0/Arbeit 4.0) Fragen nach einer entsprechend veränderten Ausbildung 4.0 auf. Nicht zuletzt sind Erhalt und Steigerung der Attraktivität der dualen Berufsausbildung mit Blick auf die beruflichen Entwicklungschancen und die Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit der Einzelnen wichtige Ziele der Berufsbildungspolitik.

Neben einer ausreichenden Zahl von Ausbildungsplätzen und Auszubildenden ist das fachliche Niveau der Ausbildung mitentscheidend für die Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen. Dies betrifft den betrieblichen Teil der Ausbildung in Betrieben des Handwerks, der Industrie und des Dienstleistungsbereichs ebenso wie den schulischen Teil der Ausbildung in der Berufsschule. In den Debatten über die Herausforderungen und die zukünftigen Gestaltungsmöglichkeiten der dualen Ausbildung steht der betriebliche Teil der Ausbildung zumeist im Zentrum. Der Beitrag der Berufsschulen wird seltener thematisiert. In jüngster Zeit deutet sich hier jedoch ein Wandel an: Die Bedeutung und die zukünftige Rolle der berufsbildenden Schulen rücken zunehmend ins Blickfeld.

Die Hans-Böckler-Stiftung und die Friedrich-Ebert-Stiftung haben gemeinsam den schulischen Teil der dualen Ausbildung thematisiert. In einem Diskussions- und Arbeitsprozess, in den Vertreter_innen aus Wissenschaft, Politik, Gewerkschaften und Berufsschulen einbezogen waren, wurden relevante Fragestellungen zur Situation und zu den Herausforderungen für Berufsschulen erarbeitet, die in zwei Expertisen bearbeitet wurden.

Die beiden Expertisen stellen jeweils die aktuelle Ausgangssituation und den Forschungsstand dar, benennen Herausforderungen und Veränderungsbedarfe und zeigen Ansätze, Überlegungen und – soweit vorhanden – konkrete Alternativen auf. Sie leisten damit einen wichtigen

Beitrag zu einer vertieften Diskussion zum Thema. Nachdrücklich wird außerdem auf Forschungslücken und -bedarfe hingewiesen.

In der von Professor Dr. Karin Büchter, Universität Hamburg, erstellten und von der Friedrich-Ebert-Stiftung geförderten Expertise „Berufsschulen in der dualen Ausbildung und der regionalen Wirtschaft“ (Working Paper Forschungsförderung, Nummer 59 bzw. Wiso Diskurs 05/2018) werden vor dem Hintergrund gegenwärtiger Anforderungen und Aufgaben der Berufsschule Entwicklungen, Reformen und neue Steuerungsformen diskutiert. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie ihre Position als eigenständiger Partner im Ausbildungssystem und in der regionalen Wirtschaft gestärkt werden kann.

Die von Professor Dr. Dietmar Frommberger und Silke Lange, Universität Osnabrück, verfasste und von der Hans-Böckler-Stiftung geförderte Expertise „Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen – Befunde und Entwicklungsperspektiven“ (Working Paper Forschungsförderung, Nummer 60 bzw. Wiso Diskurs 04/2018) thematisiert ausgehend von aktuellen fachlichen und pädagogisch-didaktischen Anforderungen Stand und Entwicklung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen. Sie diskutiert künftige Einstellungsbedarfe, Aktivitäten zur Behebung des Lehrkräftemangel und der Reform der Ausbildung.

Die Expertisen erscheinen in digitaler Form als zwei aufeinanderfolgende Working Paper der Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung und in gedruckter Form in der Reihe WISO Diskurs der Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wir bedanken uns bei den Autor_innen sowie bei den Referent_innen und Diskutant_innen der Expert_innengespräche „Berufsschule – der schulische Teil der dualen Ausbildung“ und wünschen eine angeregte und anregende Lektüre.

Dr. Michaela Kuhnhenne, Hans-Böckler-Stiftung
Ruth Brandherm, Friedrich-Ebert-Stiftung
Andreas Wille, Friedrich-Ebert-Stiftung

Zusammenfassung

Der Kultusministerkonferenz zufolge ist die Berufsschule ein eigenständiger Lernort mit gleichberechtigter Partnerschaft in der dualen Ausbildung. Trotzdem müssen Berufsschulen diese Position immer wieder neu erkämpfen. Aktuell werden sie hierbei durch unterschiedliche berufsbildungspolitische Programme und Vereinbarungen unterstützt. So widmen die „Allianz für Aus- und Weiterbildung“, Sozialpartner und die Kultusministerkonferenz der Berufsschule eine zunehmende Aufmerksamkeit. Mit dem Hinweis auf künftige Herausforderungen im Beschäftigungs- und Bildungssystem soll die Bedeutung der Berufsschule für die Qualifizierung und Integration von Jugendlichen in Ausbildung und Beschäftigung und über diesen Weg für die regionale Wirtschaft gestärkt werden. Konsens besteht darin, dass die Verbesserung der infrastrukturellen Ausstattung, der Digitalisierung und der Lehrer_innenbildung zentrale Aufgaben der Berufsschulpolitik sein müssen.

In der vorliegenden Expertise wird *erstens* davon ausgegangen, dass nicht allein die Verbesserung von Inputfaktoren, wie Ausstattung, Digitalisierung und Lehrer_innenbildung dazu beiträgt, die Berufsschulen in der dualen Ausbildung und in der regionalen Wirtschaft zu stärken. Ein ergänzender Aspekt ist die Verbesserung der machtpolitischen Position von Berufsschulen in formellen und informellen regionalen Akteurskonstellationen der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik. Um diese diskutierbar zu machen, werden zunächst die besonderen Merkmale der Berufsschule aufgrund ihrer schulrecht-administrativen und neokorporativen Verflochtenheit in den Blick genommen (Kap. 1).

Im ersten Teil der Expertise (Kap. 2) werden äußere Anforderungen an die duale Ausbildung und die damit zusammenhängenden Aufgaben für die Berufsschule beleuchtet. Unter aktuellen Gesichtspunkten wie Fachkräftesicherung, (Aus-)Bildungsverhalten Jugendlicher, Umgang mit Heterogenität und Digitalisierung wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise Berufsschulen hiervon betroffen sind. Auf Grundlage dieser Untersuchung wird in der Expertise *zweitens* davon ausgegangen, dass Berufsschulen aufgrund ihrer relativen Autonomie gegenüber dem Beschäftigungssystem bzw. dem dualen Ausbildungspartnerbetrieb nicht vollständig durch die aktuellen Herausforderungen auf dem regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt determiniert sind. Als Bildungsinstitution übersetzen sie diese in eigene berufsschulische Konzepte, mit denen sie konstruktiv Einfluss auf die duale Ausbildung nehmen können.

Im zweiten Teil werden bereits erfolgte und laufende Reformen in den Blick genommen, die mit dem Anspruch verknüpft sind, die regionale Einbindung, Verantwortung und Position berufsbildender Schulen und

damit Berufsschulen zu verbessern. Im Mittelpunkt stehen Reformen auf ministerieller und schulorganisatorischer Ebene (Kap. 3), auf klassenstruktureller, curricularer und unterrichtsorganisatorischer Ebene (Kap. 4) sowie auf der Ebene von Bildungsabschlüssen und Individualisierungskonzepten (Kap. 5). Hierbei geht es um die Frage, ob und inwieweit diese Reformen dazu beitragen können, den Akteurscharakter und die machtpolitische Position der Berufsschule als gleichberechtigte Partnerin der dualen Ausbildung zu stärken. Trotz landesrechtlicher und kultusministerieller Vorgaben und der Abhängigkeit vom regionalen Ausbildungsmarktgeschehen nutzen Berufsschulen schulbürokratische Freiräume und die Politikhaltigkeit der dualen Ausbildung dazu, um mit eigenen Profilen und besonderen Kompetenzen die duale Ausbildung in der Region mitzugestalten. Als Bildungsinstitutionen haben sie bei der Realisierung des gemeinsamen Bildungsauftrags zwischen Schule und Betrieb die meiste Expertise und das größte Gewicht in der dualen Ausbildung und auf dem regionalen Ausbildungsmarkt. Aufgrund der Professionalität des Kollegiums können Berufsschulen bei Themen wie Kompetenzentwicklung, Lernförderung, Umgang mit Heterogenität und Ungleichheit starke und richtungsweisende Positionen in regionalen berufsbildungspolitischen Netzwerken und Kooperationsbeziehungen einnehmen.

Einleitung

Die Berufsschule ist eine der Schulformen in berufsbildenden Schulen. Gemeinsam mit Ausbildungsbetrieben bildet sie die duale Ausbildung, in der Jugendliche sowohl am Lernort Betrieb als auch in der Berufsschule für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) theoretisch und praktisch ausgebildet werden. Die duale Ausbildung gilt im internationalen Vergleich als eine bewährte Form der beruflichen Qualifizierung und Integration Jugendlicher in das Beschäftigungssystem und zugleich als „wesentliche Säule für die Deckung des Fachkräftebedarfs in Deutschland“ (vgl. KMK 2017a). Gleichzeitig wird die duale Ausbildung mit dem Hinweis darauf, dass Ausbildungsplatzangebote ungenutzt bleiben und Bewerber_innen bei ihrer Suche erfolglos sind, kritisiert. Die Kritik an der dualen Ausbildung richtet sich sowohl an den betrieblichen als auch den schulischen Teil. Während Betriebe aufgrund ihres Rückzugs aus der Ausbildung, einer unzureichenden Ausbildungsqualität und einer fehlenden Kooperationsbereitschaft in der Ausbildung kritisiert werden (vgl. Mohr et al. 2015; DGB Jugend 2017), richtet sich die an die Berufsschule adressierte Kritik in erster Linie gegen ihre Unmodernität und ihre untergeordnete Position im dualen Ausbildungssystem.

Ein Blick in die Geschichte der Berufsschule zeigt, dass ihr unterprivilegiertem Status in der dualen Ausbildung historische Kontinuität hat (vgl. Stratmann/Schlösser 1990), ebenso wie Bemühungen, sie von ihrem Anhängsel-Status in der dualen Ausbildung zu befreien. Seit jeher entscheiden Ausbildungsbetriebe über die Vergabe von Ausbildungsplätzen und schließen mit den von ihnen ausgewählten Bewerber_innen die Ausbildungsverträge ab. Die Ausbildungsvergütung erfolgt im Rahmen der Tarifverträge, und die Auszubildenden verbringen zwei Drittel ihrer wöchentlichen Ausbildungszeit am Lernort Betrieb und ein Drittel in der Berufsschule. Aufgrund der neokorporativen Steuerung im Rahmen staatlicher Gesetzgebung überwachen die Kammern die Durchführung eines großen Teils der Ausbildung. Auch die Prüfungshoheit liegt bislang bei den Ausbildungsbetrieben bzw. den Kammern, auch wenn die Kultusministerkonferenz (KMK) anstrebt, „die Möglichkeit zu schaffen, Ausbildungsabschlussprüfungen zu einer gemeinsamen Abschlussprüfung der Partner in der dualen Berufsausbildung auszugestalten“ (KMK 2017b: 3).

Als formal-rechtlich legitimer Kooperationspartner der Ausbildungsbetriebe ist der Lernort Berufsschule im Vergleich zu allen anderen Schulformen des berufsbildenden Schulwesens am engsten mit dem Beschäftigungssystem verbunden und am ehesten mit den Anforderun-

gen der regionalen Wirtschaft, des Arbeits- und Ausbildungsmarktes konfrontiert. Der Umfang an Fachklassen und das Unterrichtsangebot an Berufsschulen richten sich danach aus, wie viele Jugendliche für welche Ausbildungsberufe im regionalen Umfeld eingestellt werden. Diese Abhängigkeit bringt die Berufsschule in die Position einer reaktiven Institution oder eines Anhängsels an die betriebliche Ausbildung. Trotz des Dualitätsprinzips ist also die eigentliche Aufgabe der Berufsschulen für die duale Ausbildung und die regionale Wirtschaft auch aus Sicht der KMK (2015: 2), die betriebliche Ausbildung zu unterstützen und ein „die Berufstätigkeit begleitendes Bildungsangebot bereitzustellen“.

Auf Seiten der Wirtschaft, d. h. der Arbeitgeber, ihren Interessenverbänden und Kammern, besteht ein kontinuierliches Interesse daran, die Berufsschule rechtlich und institutionell stärker an das Beschäftigungssystem zu binden, bzw. sie „von der Systemperipherie des dualen Systems in enge Nähe zum Betrieb“ (Pätzold/Wahle 2003: 479) zu verschieben. Um dies zu erreichen, wurde die Berufsschule als Partnerin in der dualen Ausbildung durch das BBiG von 1969 rechtlich festgeschrieben. Durch das „Gemeinsame Ergebnisprotokoll“ (KMK 1972) zwischen Bundesregierung und Kultusministerien wurden das Abstimmungsverfahren für Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrpläne und die Einführung des Blockunterrichts zugunsten betrieblicher Ausbildungszeitregelung beschlossen. Die berufsschulischen Lehrpläne wurden durch die Einführung von Lernfeldern stärker an betriebliche Arbeits- und Geschäftsprozesse herangerückt.

Berufsschulen sind aber nicht nur mit dem Beschäftigungssystem, sondern als Schulform berufsbildender Schulen in erster Linie mit dem Bildungssystem verbunden. Neben Bestrebungen, Berufsschulen stärker an das Beschäftigungssystem zu koppeln, lassen sich auch eine Reihe an Bemühungen aufzählen, die seit den 1960er Jahren dazu beigetragen haben, die Berufsschule als Bildungsinstitution im Sekundarbereich II zu stärken. Hierzu gehören die Ausweitung berufsschulischer Curricula auf allgemeinbildende Unterrichtsfächer, die Orientierung der Berufsschuldidaktik an bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Standards sowie die Akademisierung der Berufsschullehrerbildung. Mit dem Anspruch, Gleichwertigkeit allgemeiner und beruflicher Bildung zu realisieren, sind seit Ende der 1970er Jahre durch Beschlüsse der KMK Möglichkeiten des Erwerbs allgemeiner Berechtigungen in Kombination mit dem Berufsschulabschluss verbessert worden (vgl. Kell 2006: 165). Trotz dieser bildungspolitischen Entwicklungen hat die Berufsschule auch als Teil des Bildungssystems mit Akzeptanzproblemen umzugehen. Nach wie vor sind für Jugendliche allgemeinbildende Abschlüsse mit der Perspektive einer akademischen Laufbahn attraktiver als Berufs-

abschlüsse unterhalb des Hochschulniveaus. Demzufolge wird die Berufsschule häufig „als Notlösung“ für Schüler_innen gesehen, die in weiterführenden allgemeinbildenden Schulen keine Chance hatten (Spöttl 2017: 6).

Mit der Absicht, Berufsschulen in der öffentlichen Wahrnehmung aufzuwerten, erfahren sie in jüngster Zeit eine zunehmende publizistische und programmatische Aufmerksamkeit. Blaß/Himmelrath (2016) fragen, wie die „Berufsschulen auf dem Abstellgleis [...] noch zu retten sind“, Spöttl (2017: 6) fordert einen „radikale[n] Imagewechsel“ und plädiert für eine Befreiung aus dem „Nischendasein“. Aktuell wird in unterschiedlichen partei- und interessenpolitischen Programmen die Bedeutung der Berufsschulen hervorgehoben. In der Erklärung von KMK, Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) und Deutschem Gewerkschaftsbund (DGB) (2017) heißt es: „Die Berufsschulen sind eine unverzichtbare Säule im System der dualen Ausbildung und geschätzter Partner der Ausbildungsbetriebe. Sie stehen vor großen Herausforderungen [...]. Es ist dringend erforderlich, bedarfsgerechte Berufsschulangebote, auch in ländlichen Regionen, zu erhalten.“

Im Folgenden geht es um die Bedeutung der Berufsschule als „gleichberechtigte Partnerin“ (KMK 2015: 2) in der dualen Ausbildung und für die regionale Wirtschaft. Angesichts ihrer zweifachen Zugehörigkeit sowohl zum Beschäftigungssystem als auch zum Bildungssystem, der Tatsache, dass Berufsschule und Ausbildungsbetrieb „einen gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrag“ (KMK 2015: 1) zu erfüllen haben, und die Berufsschule als staatlich organisierte Einrichtung keiner rechtlichen Weisungs- oder Entscheidungsbefugnis der Wirtschaft unterliegt (vgl. Haase 2016: 138), kann sich die Aufgabe der Berufsschule nicht lediglich auf die Erfüllung wirtschaftlich und betrieblich formulierter Anforderungen reduzieren. Die Aufgabe der Berufsschule als gleichberechtigte Partnerin besteht darin, im Rahmen ihrer doppelten Systemzugehörigkeit, ihres schulischen Selbstverständnisses, ihrer Bildungsprinzipien sowie ihrer strukturellen und kapazitären Bedingungen, die Anforderungen an die duale Ausbildung aufzugreifen, für sich zu übersetzen und dazu beizutragen, ihre Bewältigung durch eigene berufsschulische Konzepte konstruktiv und kooperativ mitzugestalten. Eine solche Perspektive löst die Berufsschule von der Zuschreibung eines Anhängsels externer Forderungen und öffnet den Blick für ihre relative Autonomie, für die „Akteursqualität“ (Altrichter et al. 2016: 111) der Berufsschule sowie für die Möglichkeit berufsschulischer Einflussnahme auf die duale Ausbildung und die regionale Wirtschaft. Gleichzeitig steht bei einer solchen Perspektive die Frage im Raum, wie sich jüngere Reformen im berufsbildenden Schulwesen auf diese relative Autonomie, die Akteursqua-

lität und regionale Machtposition der Berufsschule auswirken können. Zu diesen Reformen gehören Formen neuer ministerieller Steuerung, wie die Gründung von Landesinstituten für berufliche Bildung, die sich in regionalen Partizipationsmöglichkeiten berufsbildender Schulen in Regionen unterschiedlich niederschlagen können, sowie neue Konzepte der schulorganisatorischen Steuerung, die einerseits schulische Eigenständigkeit erweitern sollen, diese aber andererseits durch neue Auflagen der Effektivierung und Standardisierung der Schulentwicklung wieder eingrenzen können. Außerdem werden klassenstrukturelle, curriculare und unterrichtsbezogene Flexibilisierungskonzepte hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Stärkung der Berufsschule in der dualen Ausbildung und der Region in den Blick genommen, ebenso wie Erweiterungen von Bildungsabschlüssen und Individualisierungskonzepte.

Die vorliegende Expertise basiert auf einer Recherche und einer Auswertung von aktuellen berufsbildungspolitischen Programmatiken des Bundes, der Sozialpartner und ihrer Verbände, der KMK zum Thema berufsbildende Schulen bzw. Berufsschulen sowie von Landesprogrammen. Ergänzend werden aktuelle empirische Daten der Berufsbildungs-, Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung sowie Studien und Qualifizierungsarbeiten zu berufsbildenden Schulen in Regionen herangezogen.

1. Berufsschule im schulrechtlich-administrativen und neokorporativen Kontext

Die Berufsschule ist neben der schulischen Berufsvorbereitung, den vollzeitschulischen (Aus-)Bildungsgängen und den Fach(ober)schulen eine der Schulformen an berufsbildenden Schulen bzw. Berufskollegs und gleichzeitig neben dem Ausbildungsbetrieb ein Lernort im Dualen System der Berufsausbildung. Sie ist damit Teil des Bildungssystems und von allen Schulformen berufsbildender Schulen am unmittelbarsten mit den Anforderungen des Beschäftigungssystems sowie regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarktes konfrontiert.

Als Teil berufsbildender Schulen ist sie dem Sekundarbereich II des Bildungssystems zugeordnet und unterliegt den Rahmenvorgaben der KMK und den rechtlichen Vorgaben des öffentlichen Schulwesens. Angesichts der föderalen Struktur Deutschlands und der Kulturhoheit der Länder liegt die Gesetzgebungskompetenz für allgemeinbildende und berufsbildende Schulen bei den Ländern. Neben den Schulgesetzen, die Rechte auf Bildung und Erziehung, Aufbau und Aufgaben des Schulwesens und seiner unterschiedlichen Schulformen vorgeben, existieren eine Reihe weiterer Gesetze, die die Schulverfassung, Schulorganisation, Schulpflicht und Mitwirkungen an allen Schulen regeln. Aufsichtsbehörden (Kultusministerien, Schulbehörden, Schulamt), Schulträger (Bundesland, Kommune, Kreise) sowie verschiedene Mitwirkungsorgane (Schülervertretungen, Elternvertretungen), Beiräte und beratende Gremien übernehmen Überwachungs- und Steuerungsfunktionen über Schulen, und damit über berufsbildende Schulen wie auch die Berufsschule. Die Schulaufsicht verantwortet neben der Fachaufsicht auch die Rechts- und Dienstaufsicht und wird in der Regel durch Schulräte wahrgenommen. Berufsbildende Schulen und damit die Berufsschulen sind also in einem schulrechtlich-administrativen Kontext eingebunden, dessen Akteure bzw. Akteurskonstellationen auf den verschiedenen Ebenen der schulischen Steuerung, Verwaltung und Organisation über unterschiedliche Befugnisse, Interessen, Beteiligungs- und Einflusschancen verfügen. Auf dieser Basis werden die bildungspolitische Bedeutung der Berufsschule und ihre Position zwischen dem Sekundarbereich I und dem Hochschulsektor im Bildungssystem verhandelt, berufsschulische Reformprogramme ausgemacht, Prioritäten und Strategien bei der Umsetzung von Reformen vorgeschlagen sowie die finanzielle Unterstützung und die kapazitäre Versorgung der Schule festgelegt. Wie solche Vorgaben oder Impulse des schulrechtlich-administrativen Kontextes

von berufsbildenden Schulen bzw. Berufsschulen rezipiert und ausgelegt werden, hängt von dem jeweiligen Innern der berufsschulischen Organisation ab, das sich aus Schulleitung, Abteilungsleitung, Lehrer_innen und Fachpersonal, Schüler_innen- und Elternvertretungen zusammensetzt, die ebenfalls jeweils unterschiedliche Funktionen und Aufgaben ausüben, Wahrnehmungen haben, Interessen vertreten und über unterschiedliche Gestaltungs- und Verhinderungsmacht innerhalb der berufsbildenden Schulen bzw. Berufsschulen verfügen.

Hinsichtlich ihrer rechtlich-administrativen Steuerung und ihrer inneren Organisation ist die Berufsschule als Teil der berufsbildenden Schulen eine klar definierte Institution im Bildungswesen. Auch ihre Teilnehmenden sind in erster Linie Schüler_innen, die an einem klar definierten schulischen Unterricht teilnehmen, dessen Gestaltung an den Rahmenvorgaben und dem Rahmenlehrplan der KMK orientiert ist.

Die Schüler_innen der Berufsschule haben vor Eintritt in die Berufsschule eine allgemeinbildende Schule besucht. Einige haben zwischen dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule und dem Eintritt in die Berufsschule an einer Berufsorientierung oder Berufsvorbereitung teilgenommen oder waren erwerbstätig. Sofern sie die zwölfjährige Schulpflicht noch nicht erfüllt oder das 18. Lebensjahr noch nicht erreicht haben, sind sie berufsschulpflichtig. Berufsschulberechtigt sind sie, wenn diese Bedingungen gegeben sind. Nach der „Rahmenvereinbarung über die Berufsschule“ der KMK (2015) besteht eine zentrale Aufgabe der Berufsschule darin, den Schüler_innen, die sich in einer beruflichen Erstausbildung befinden, „den Erwerb berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen unter besonderer Berücksichtigung der Anforderungen der Berufsausbildung zu ermöglichen. Sie befähigt zur Ausübung eines Berufes und zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer, ökonomischer und ökologischer Verantwortung“ (KMK 2015: 2). Der Unterricht an der Berufsschule erfolgt in Teilzeitform, wöchentlich oder in zusammenhängenden Zeitblöcken (Blockunterricht) und beträgt mindestens zwölf Wochenstunden. Er umfasst neben berufsbezogenen Unterricht auch berufsübergreifenden Unterricht mit dem Ziel der Erweiterung der vorher erworbenen allgemeinen Bildung (vgl. KMK 2015: 4). Für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule beschließt die KMK den Rahmenlehrplan, der mit der entsprechenden vom Bund verabschiedeten Ausbildungsordnung, die für die Ausbildung in einem bestimmten Beruf am betrieblichen Lernort maßgeblich ist, abgestimmt wird. Grundlage hierfür ist das „Gemeinsame Ergebnisprotokoll betreffend das Verfahren bei der Abstimmung von Ausbildungsordnungen und Rahmenlehrplänen im Bereich der beruflichen Bildung zwi-

schen der Bundesregierung und den Kultusministern (-senatoren) der Länder“ von 1972 (KMK 1972).

Während die Berufsschule staatlich bzw. kooperativ-föderal geregelt ist, ist die betriebliche Ausbildung neokorporativ, d. h. auf der Basis einer Verflechtung staatlicher, verbandlicher, sozialpartnerschaftlicher, privatwirtschaftlicher Regelungen und Interessen gesteuert. Der Staat gibt die rechtlichen Grundlagen mit den Bundesgesetzen BBiG und HwO vor. Diese legen Rahmenbedingungen und Standards für die Berufsbildung fest. Die Überwachung über die betriebliche Ausbildung obliegt je nach Ausbildungsberuf den entsprechenden Kammern. Diese errichten auch einen Berufsbildungsausschuss, dem Beauftragte der Arbeitgeber, der Arbeitnehmer und nur mit beratender Stimme Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen angehören. Die Ausbildungsordnungen werden in Abstimmungen zwischen Staat und Sozialpartnern festgelegt und gemeinsam mit den Sachverständigen der Länder mit den berufsschulischen Rahmenlehrplänen verhandelt.

Aufgrund ihrer unterschiedlichen systemischen Zugehörigkeiten – der Lernort Berufsschule ist Teil des Bildungssystems, der betriebliche Lernort Teil des Beschäftigungssystems –, ihrer institutionellen und rechtlich-administrativen Trennung und ihrer unterschiedlichen Interessengebundenheit folgen die für beide Lernorte maßgeblichen Curricula unterschiedlichen Logiken. Der berufsschulische Rahmenlehrplan ist vor allem nach pädagogischen und wissenssystematischen Gesichtspunkten aufgebaut. Hier geht es in erster Linie um die Förderung „beruflicher Handlungskompetenz“, die Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz einschließt (vgl. KMK 2007: 10). In der betrieblichen Ausbildung steht die fachliche Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit im Vordergrund. Nach § 1 des Berufsbildungsgesetzes (BBiG 2005) geht es hier nur um die Förderung einer eng an Arbeit ausgerichteten „beruflichen Handlungsfähigkeit“ mit dem Ziel der Ausübung „einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt“. Diese umfasst berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten.

Für die Ausbildung im Dualen System sind Berufe mit ihren Ausbildungsordnungen ein zentraler Bezugspunkt. Derzeit liegt die Zahl der anerkannten oder als anerkannt geltenden Ausbildungsberufe bei 327 (BIBB 2017: 2). Auch die Berufsschulen und ihre Fachklassen sind nach Berufsfeldern oder Fachrichtungen gegliedert. Die Gewichtungen nach Fachrichtungen und die beruflichen Schwerpunkte an einer Berufsschule richten sich nach dem jeweiligen betrieblichen Angebot des regionalen Ausbildungsmarktes und der Zahl der Neuzugänge zu Ausbildungsberufen. Abgesehen davon, dass der Beruf die curriculare Architektur des Dualen Systems ist, sind Ausbildungsbetriebe die dominanten Akteure

bei der Selektion, Qualifizierung, Sozialisation und Allokation der Jugend in dualer Ausbildung.

Die Konsolidierung des Dualen Systems der Berufsausbildung durch die Integration der Berufsschule in den Sekundarbereich II des Bildungssystems und durch das Inkrafttreten des BBiG von 1969 hat die systemischen, rechtlichen, institutionellen und curricularen Differenzen der beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb eher gefestigt. Diese führen seither zu kontinuierlichen berufsbildungspolitischen und –praktischen Forderungen nach einer besseren Abstimmung und intensiveren Kooperation der beiden Lernorte. Das Hauptziel dabei ist es, dass sich schulisches und betriebliches Lernen sinnvoll ergänzen und aufeinander aufbauen und nicht isoliert nach eigenen curricularen Maßgaben stattfinden. Im Zusammenhang mit solchen Forderungen wird insbesondere aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht kritisch auf ein Abstimmungsgefälle bzw. auf das Übergewicht der betrieblichen Anforderungen im Dualen System der Berufsausbildung hingewiesen.

Trotz der eindeutigen Zugehörigkeit der Berufsschule zum Bildungssystem und der rechtlichen Unabhängigkeit vom betrieblichen Lernort ist sie gegenüber den regionalen, wirtschafts-, arbeits- und ausbildungsmarktpolitischen Entwicklungen nicht vollständig autonom. Strategien, Interessen und Unterstützungsmöglichkeiten von Ausbildungsbetrieben, aber auch die Nachfrage der Jugendlichen auf dem regionalen Ausbildungsmarkt beeinflussen die berufsschulischen Bedingungen, Strukturen und Prozesse. Obwohl Ausbildungsbetriebe und ihre Vertretungen also keine rechtlich legitimierte Interventionsbefugnis auf berufsschulische Entscheidungen haben, können sie aufgrund ihrer regional-, arbeitsmarkt- und ausbildungspolitischen Macht eine „pointierte [...] ‚Pressure-Politik‘ für und gegen bestimmte berufsbildungspolitische Reformvorhaben“ (Hilbert et al. 1990: 12) ausüben.

Insgesamt sind Berufsschulen also in komplexer Weise mit ihrem bildungspolitischen, schulrechtlich-administrativen Kontext verwoben, durch eine schulische Funktions- und Aufgabenstruktur intern organisiert und als Teil des Dualen Systems hinsichtlich der beruflichen Schwerpunktsetzung und Fachklassenbildung von den Entscheidungen und Entwicklungen auf dem regionalen Ausbildungsmarkt abhängig. Und nicht zuletzt auch davon, wie und in welcher Hinsicht auf ministerieller und behördlicher Ebene schul- und wirtschaftspolitische Interessen und Entscheidungen ineinandergreifen.

Für die Berufsschuldiskussion offene Fragen sind: Unter welchen (mikro-)politischen Bedingungen sind Berufsschulen starke und gleichberechtigte Partner im Dualen System, und unter welchen Vorausset-

zungen können sie gestaltend Einfluss auf die duale Ausbildung und das regionale (Aus-)Bildungsgeschehen nehmen?

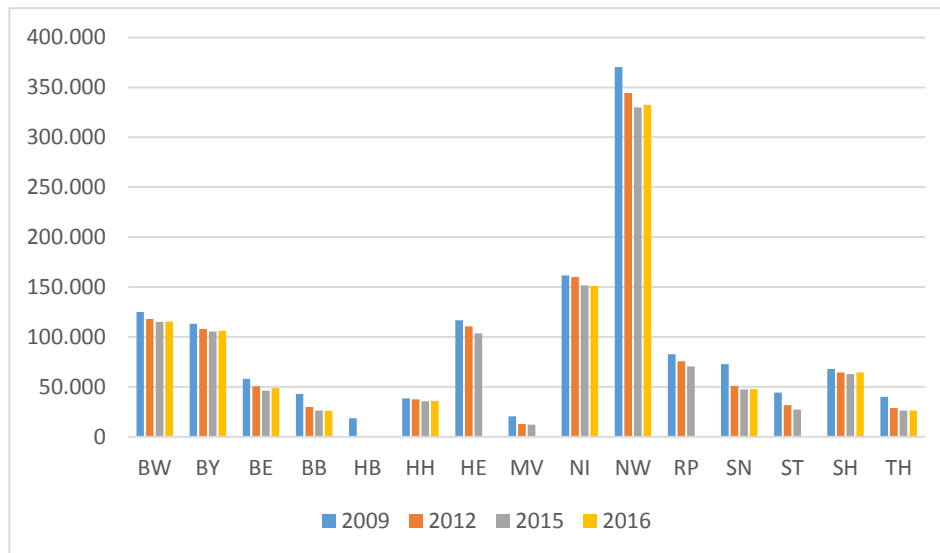
2. Anforderungen an die Ausbildung und Aufgaben der Berufsschule

Zu den von der „Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018“ genannten Anforderungen an die duale Ausbildung gehören vor allem Fachkräftesicherung, Beseitigung von „Passungsproblemen“ auf dem Ausbildungsmarkt und Steigerung der Attraktivität und Integrationsfähigkeit der Ausbildung für Jugendliche. Diese Anforderungen werden im Folgenden näher beleuchtet, verbunden mit der Frage nach den Aufgaben für die Berufsschule und ihren Mitgestaltungsmöglichkeiten.

2.1 Fachkräftesicherung und regionale Ausbildungsmärkte

Dass die Frage der Fachkräftesicherung die duale Ausbildung direkt betrifft, zeigt der aktuelle Berufsbildungsbericht (BMBF 2017a: 8), dem zufolge es nicht nur auf der höheren, sondern auch auf der „mittleren Qualifikationsebene, also auf Ebene der Fachkräfte mit abgeschlossener dualer Ausbildung, zu Fachkräfteengpässen“ kommt. Ein Indikator für diese Engpässe ist die kontinuierlich rückläufige Zahl an Neuzugängen in der dualen Ausbildung (2009: 564.306; 2012: 551.259; 2015: 520.332) (BIBB 2017a: 33). Parallel zur rückläufigen Zahl an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen ist auch die Zahl der Schüler_innen an Berufsschulen bundesweit seit 2009 gesunken (Abb. 1). Allerdings zeigt sich andererseits anhand der jüngsten Daten, dass in einigen Bundesländern, in Baden-Württemberg (BW), Bayern (BY), Berlin (BE), Hamburg (HH), Nordrhein-Westfalen (NW), Sachsen (SN) und Schleswig-Holstein (SH), die Zahl der Schüler_innen an öffentlichen Teilzeit-Berufsschulen wieder ganz leicht zugenommen hat.

Abbildung 1: Schüler_innen an öffentlichen Teilzeit-Berufsschulen, nach Bundesländern, Schuljahr 2009/10–2016/17



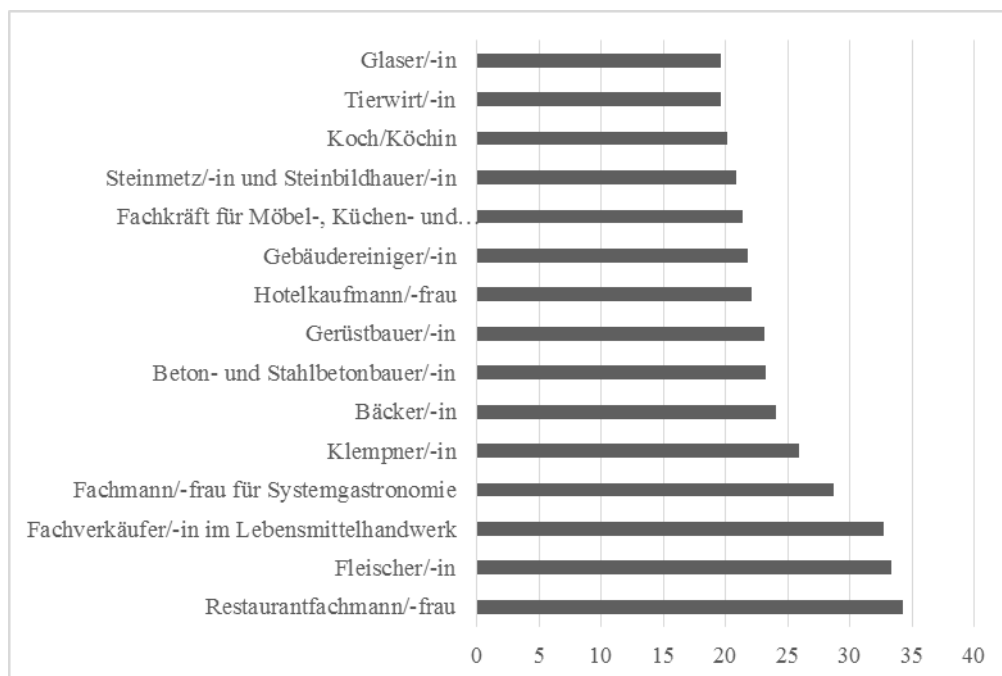
Anmerkung: Für die Bundesländer Bremen und Saarland lagen keine bzw. keine aktuellen Daten vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2017: E7.1.

Aufgrund des Zusammenhangs zwischen dem Ausbildungsmarktgeschehen und der Entwicklung der Zahl der Schüler_innen an Berufsschulen wirken sich auch „Passungsprobleme“ auf den Umfang des Zugangs von Schüler_innen zu Berufsschulklassen aus. Anzahl an Fachklassen und Breite des Unterrichtsangebots in der Berufsschule variieren demnach mit der quantitativen Entwicklung besetzter betrieblicher Ausbildungsplätze.

In den letzten Jahren sind die Zahlen nicht besetzter Ausbildungsstellen bundesweit kontinuierlich gestiegen (2009: 17.564, 2012: 34.051, 2016: 43.478) (vgl. Matthes et al. 2017: 19). Die größten Besetzungsprobleme hat das Handwerk zu verzeichnen. Hier liegt der Anteil der unbesetzten Ausbildungsstellen bei 9,4 Prozent (14.041). Im Zuständigkeitsbereich von Industrie und Handel liegt der Anteil bei 7,7 Prozent (24.621) (vgl. Matthes et al. 2017: 21). Die 15 am stärksten von Besetzungsproblemen betroffenen Ausbildungsberufe sind der Gastronomie und dem Handwerk zuzuordnen (Abbildung 2).

Abbildung 2: Die 15 am stärksten von Besetzungsproblemen betroffenen Ausbildungsberufe nach Anteil unbesetzter Plätze am betrieblichen Angebot, 2016 (in Prozent)



Quelle: BIBB 2017b: 25.

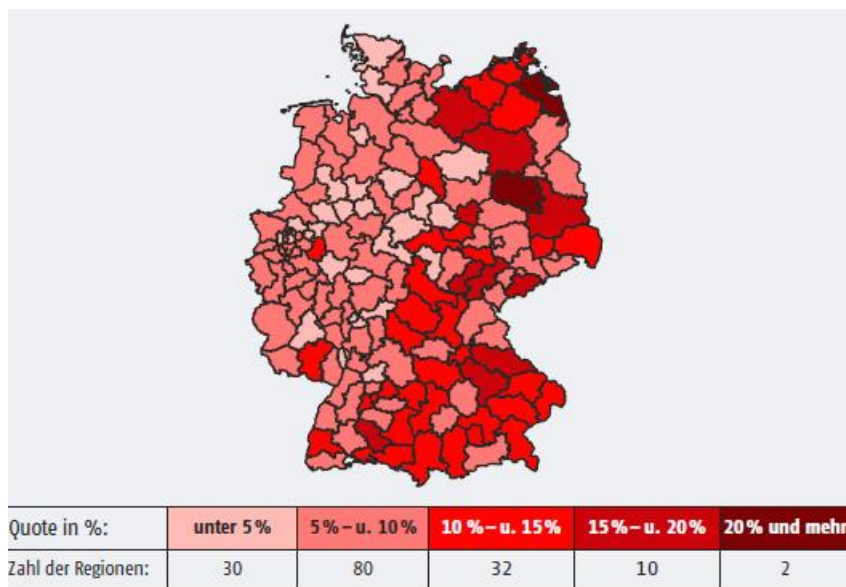
Von Besetzungsproblemen sind besonders Klein- und Kleinstbetriebe betroffen. So konnte 2016 „jeder zweite Kleinstbetrieb mit weniger als 20 Beschäftigten seine angebotenen Ausbildungsstellen nicht vollständig besetzen“ (BIBB 2017b: 233). Aber auch unter den mittelständischen Betrieben nimmt das Problem der Nachwuchs- bzw. Fachkräftesicherung zu, während mit steigender Betriebsgröße Ausbildungsstellen häufiger erfolgreich besetzt werden können (vgl. BIBB 2017b: 231).

Zudem können von Besetzungsproblemen je nach Region ganz andere Ausbildungsberufe betroffen sein können. Das heißt, Probleme bei der Besetzung von Ausbildungsstellen manifestieren sich nicht nur in bestimmten Berufen und Betriebsgrößenordnungen, sie variieren auch nach Regionen. In ihrer Qualifikations- und Berufsfeldprojektion bis 2035 kommen Zika et al. (2017: 4) zu dem Ergebnis, dass gewachsene regionale Wirtschaftsstrukturen auch künftig das Angebot auf dem regionalen Arbeits- und damit Ausbildungsmarkt beeinflussen werden (Abbildung 3). Demzufolge wird es in Nord-deutschland eine starke Konzentration auf Land- und Forstwirtschaft, Fischerei, Fahrzeugbau, Verkehr und Lager geben, in der Mitte Deutschlands eher auf die Bereiche unterneh-

mensnaher Dienstleistungen, Finanz-, Versicherungswesen, Verkehr und Lagerei, im Osten Deutschlands vor allem auf unterschiedliche Dienstleistungen und das Gesundheitswesen und im Süden des Landes weiterhin auf Industrie und Dienstleistungen.

Insbesondere in den ost- und süddeutschen Regionen konnte in 2016 ein hoher Anteil der angebotenen Ausbildungsplätze nicht besetzt werden: „Die höchsten Anteile unbesetzter betrieblicher Ausbildungsplatzangebote wurden 2016 in Greifswald (26,2 Prozent) und Potsdam (20,7 Prozent) gemeldet. Insgesamt blieben in Ostdeutschland 10,3 Prozent aller betrieblichen Ausbildungsplatzangebote unbesetzt [...]. Kaum betroffen von Besetzungsproblemen waren hingegen z. B. Kassel (1,1 Prozent), Dortmund (1,1 Prozent), Stendal (1,4 Prozent) und Hannover (1,6 Prozent)“ (Matthes et al. 2017: 19).

Abbildung 3: Regionale Quoten unbesetzter betrieblicher Ausbildungsangebote, 2016 (in Prozent)



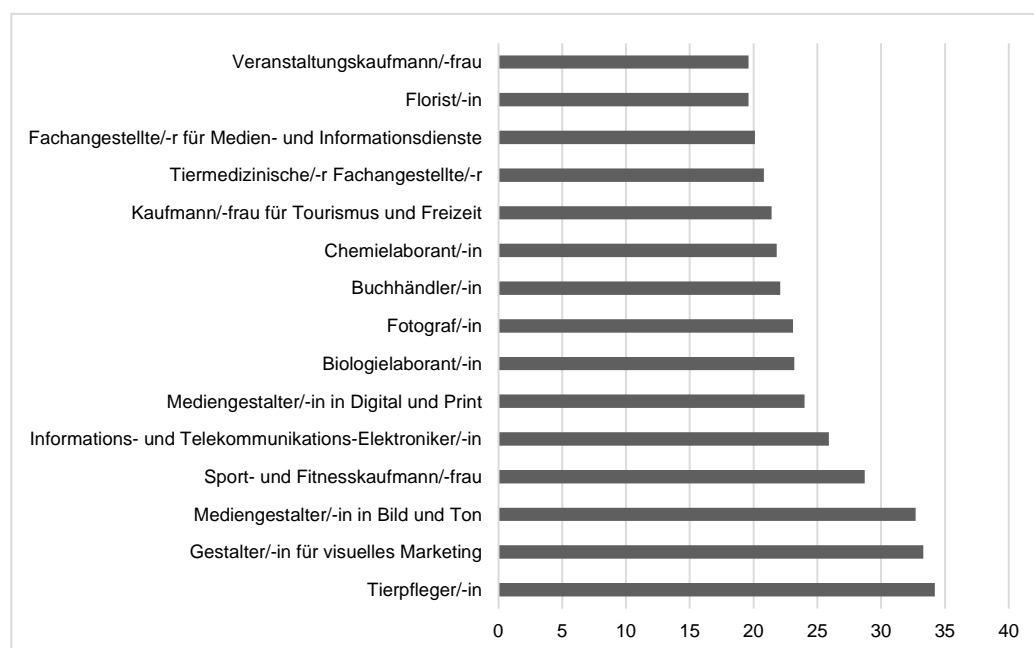
Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung, Erhebung zum 30. September; Bundesagentur für Arbeit, Ausbildungsmarktstatistik zum 30. September (Sonderauswertung zur Vorbereitung des Berufsbildungsberichts); Bundesinstitut für Berufsbildung, eigene Berechnungen des BIBB-Arbeitsbereichs 2.1

Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen-Anhalt gehören zu den Bundesländern, die vergleichsweise stark mit Besetzungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt umzugehen haben. In den Jahren zwischen 2009 und 2012 ist es hier zu einem deutlichen Rückgang der

Zahl der Schüler_innen an Berufsschulen gekommen, während sich in jüngster Zeit dieser Trend jedoch wieder etwas abschwächt.

In einigen Regionen überwiegt eine umgekehrte Problematik. Passungsprobleme sind hier nicht auf Besetzungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt, sondern auf Versorgungsprobleme zurückzuführen. Das heißt, dass ausbildungsplatzsuchende Jugendliche nicht mit einem ihren Wünschen entsprechenden Ausbildungsplatz versorgt werden können. Versorgungsprobleme betreffen vor allem Ausbildungsberufe in den Bereichen Marketing und Medien (Abbildung 4). Diese Berufe sind im Hinblick auf Anforderungen, Qualität und Bezahlung für viele Jugendliche attraktiv.

Abbildung 4: Die 15 am stärksten von Versorgungsproblemen betroffenen Ausbildungsberufe nach Anteil noch Suchender an der Nachfrage, 2016 (in Prozent)



Quelle: BIBB 2017b: 25.

Inwieweit sich Versorgungsprobleme auf Berufsschulen auswirken, ist nicht eindeutig. So können Fachklassenstärken dennoch erreicht werden, gleichzeitig kann sich hierdurch aber auch die Zahl der Schüler_innen reduzieren. Versorgungsprobleme auf dem regionalen Ausbildungsmarkt müssen nicht zwangsläufig den Druck auf Betriebe erhöhen, künftig mehr Ausbildungsplätze zu schaffen. Ob und inwieweit Versorgungsprobleme dazu führen, dass die Bereitschaft von Betrieben zu-

nimmt, auch in neuen Berufsfeldern, in denen sie bislang nicht ausgebildet haben, auszubilden, ist offen. Fraglich ist auch, inwieweit die fachliche Ausrichtung, die Aufnahmekapazitäten und die Voraussetzungen für Angebotserweiterungen der in der jeweiligen Region ansässigen Berufsschule hierbei eine Rolle spielen. Versorgungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt wirken sich ebenso wie Besetzungsprobleme auf die weiteren Bildungsangebote der berufsbildenden Schulen aus, da dann durch Berufsvorbereitung oder berufsfachschulische Angebote diejenigen Jugendlichen aufgefangen werden, die keinen Ausbildungsplatz bekommen haben.

Wenn die Entwicklung von Berufsschulen im Zusammenhang mit dem regionalen Ausbildungsmarktgeschehen, betrieblichen Ausbildungsengagement und Ausbildungsinteresse der Jugendlichen steht, ist zu fragen, wodurch diese beeinflusst werden. Das betriebliche Ausbildungsengagement, so eine landläufige These, unterliegt dem Prinzip konkurrenzbewussten Wirtschaftens. Demzufolge sind in erster Linie negative Kosten-Nutzen-Bilanzierungen bzw. Verwertungsaspekte entscheidend für betriebliche Ausbildungsabstinenz. Ein zentrales Motiv betrieblicher Ausbildung besteht dann im eigenen Bedarf an selbst ausgebildeten Fachkräften. Dies bestätigt der jüngste Datenreport zum Berufsbildungsbericht (BIBB 2017b: 231): „Ausschlaggebend für Betriebe, sich an der Ausbildung Jugendlicher zu beteiligen, ist vor allem der Zusatz- und Ersatzbedarf an Beschäftigten im mittleren Qualifikationssegment und hier insbesondere bei den Beschäftigten mit einer betrieblichen Berufsausbildung.“ Durch die Investition in eigene Ausbildung können sich Betriebe vom externen regionalen Arbeitsmarkt unabhängig machen. „Ausbildungskosten werden bis zu einem bestimmten Maß in Kauf genommen, da durch die Übernahme der Ausbildungsabsolventinnen und Ausbildungsabsolventen mittel- und langfristig wirksame Erträge entstehen“ (Schönfeld et al. 2016: 13). Auch das Motiv auszubilden, um Auszubildende als billige Arbeitskräfte einzusetzen, spielt nach wie vor eine Rolle. „Bei Betrieben, die nach dem Produktionsmotiv ausbilden, stehen die produktiven Leistungen der Auszubildenden im Vordergrund. Die Auszubildenden erstellen bereits während der Ausbildung monetär verwertbare Produkte und Dienstleistungen für den Betrieb und tragen so zum Geschäftserfolg bei“ (Schönfeld et al. 2016: 13).

Für die betriebliche Zurückhaltung in der Ausbildung sind im Rahmen des Kosten-Nutzen-Kalküls die unzureichende betriebliche Ausbildungsinfrastruktur, zu hoher Betreuungsaufwand vor dem Hintergrund von Auftragsdruck sowie Abwanderungsgefahr der fertig ausgebildeten Jugendlichen als Gründe für mangelndes betriebliches Ausbildungsengagement entscheidend (vgl. Mohr et al. 2015). Besetzungsprobleme wer-

den vonseiten der Betriebe häufig individualisiert, d. h. auf Persönlichkeitsmerkmale und Verhalten der Jugendlichen zurückgeführt, auf ihr rückläufiges Interesse an Ausbildung, auf das gestiegene Anspruchsniveau geeigneter Ausbildungsplatzbewerber_innen, auf unzureichende Vorbildung ausbildungsinteressierter Bewerber_innen, auf einen hohen Aufwand bei der Betreuung und Unterstützung der Auszubildenden, auf zu wenig produktive Einsatzmöglichkeiten der Auszubildenden im Betriebsalltag, auf betriebliche Erfahrungen mit vorzeitigen Vertragslösungen und auf zu geringe Unterstützung durch die Eltern und die Berufsschule (vgl. Pahnke et al. 2014; Protsch 2014; Mohr et al. 2015).

Betriebliche Ausbildungsentscheidungen folgen aber nicht grundsätzlich solchen Begründungspfaden. So finden sich beispielsweise auch Betriebe, die jenseits ökonomischen Kalküls ausbilden. „Neben den eher betriebswirtschaftlichen Motiven gibt es auch immer Betriebe, die sich in der sozialen Verantwortung sehen, jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen und gleichzeitig den Fachkräftebedarf in der Region und der Branche zu sichern“ (Schönfeld et al. 2010: 15). In dörflich-ländlichen Regionen leisten Betriebe durch die Aufnahme von Auszubildenden mitunter Verwandtschafts-, Freundschafts-, Nachbarschaftsdienste. Auch Ausbildungskampagnen und moralische Aufforderungen von Innungen oder Kammern können Betriebe dazu veranlassen auszubilden, ebenso wie das betriebliche Interesse am Erhalt einer nahegelegenen Berufsschule, zu der eine gewachsene Kooperationsbeziehung besteht, und deren Existenz Betrieben zumindest immer die Option offenlässt, wenn sie sich eines Tages wieder für Ausbildung entscheiden sollten, die Jugendlichen ortsnahe beschulen zu können. So gesehen sind nicht nur regionalökonomische und betriebswirtschaftliche Motive, sondern auch soziokulturell gewachsene Kontexte, soziale Ereignisse und bestimmte formelle und informelle regionale Akteurskonstellationen mitverantwortlich für das Ausbildungsmarktgeschehen in den Regionen. Die Frage ist, welche Bedeutung und welchen Einfluss Berufsschulen in diesen Akteurskonstellationen haben, und ob sie hierüber regionales Ausbildungsgeschehen mit steuern können.

2.2 (Aus-)Bildungsverhalten Jugendlicher und Ausbildungsattraktivität

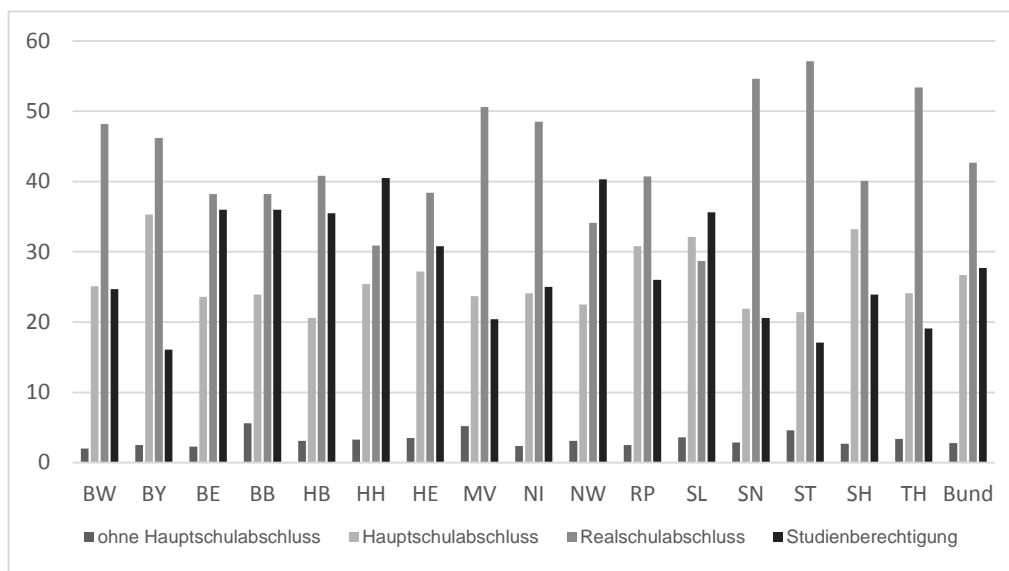
Nicht nur das betriebliche Ausbildungsplatzangebot und das Ausbildungsverhalten sind entscheidende Faktoren für die regionale Wirtschaft, den regionalen Arbeits- und Ausbildungsmarkt, sondern auch

das (Aus-)Bildungsverhalten Jugendlicher, die Ausbildungsattraktivität und -qualität aus der Sicht (potenzieller) Auszubildender.

In den letzten Jahren ist die Ausbildungsplatznachfrage der Jugendlichen kontinuierlich zurückgegangen (2009: 652.947, 2012: 627.378, 2016: 600.933) (vgl. Matthes et al. 2017: 15). Als Gründe hierfür werden ein Rückgang der Zahl der Schulabgänger_innen, eine strukturelle Verschiebung in den Schulabschlüssen zugunsten des Abiturs und eine gestiegene Studierneigung genannt. Die Verschiebung in den Schulabschlüssen zugunsten eines mittleren Abschlusses und der Studienberechtigung geht nicht nur zulasten der Zahl der Neuzugänge in die duale Ausbildung, sondern führt innerhalb der dualen Ausbildung zur Verschiebung in der Vorbildung der Schüler_innen/Auszubildenden. So ist das Vorbildungsniveau an den berufsbildenden Schulen, damit an Berufsschulen, und in der schulischen Berufsvorbereitung unterhalb der dualen Ausbildung kontinuierlich gestiegen.

Dementsprechend ist der Anteil der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss, die eine duale Ausbildung aufnehmen, in den letzten Jahren bundesweit gesunken (2009: 3,5 Prozent, 2015: 2,8 Prozent) (vgl. BIBB 2017b: 142). Auch der Anteil der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss hat kontinuierlich abgenommen (2009: 33,1 Prozent, 2015: 26,7 Prozent). Jugendliche mit Realschulabschluss bilden nach wie vor die größte Gruppe unter den Neuanfänger_innen einer dualen Ausbildung (2009: 43 Prozent, 2012: 42,3 Prozent, 2015: 42,7 Prozent). Der Anteil der Jugendlichen mit Studienberechtigung ist größer geworden (2009: 20,3 Prozent, 2012: 24 Prozent, 2015: 27,7 Prozent). Allerdings variiert je nach Bundesland der Anteil der Jugendlichen mit und ohne Hauptschulabschluss und Studienberechtigung mitunter erheblich (Abbildung 5).

Abbildung 5: Auszubildende mit neu abgeschlossenem
Ausbildungsvertrag nach höchstem allgemeinbildenden Schulabschluss
und Bundesland, 2015 (in Prozent)



Quelle: BIBB 2017b: 143.

In Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt ist der Anteil der in Ausbildung einmündenden Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss noch relativ hoch. In Bayern, Rheinland-Pfalz, im Saarland und in Schleswig-Holstein liegt der Anteil Jugendlicher mit Hauptschulabschluss über dem Bundesdurchschnitt. In den Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie in den Bundesländern Hessen, Nordrhein-Westfalen und im Saarland liegt der Anteil der Jugendlichen mit Studienberechtigung inzwischen weit über dem Bundesdurchschnitt.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die klassische Segmentation bestehen bleibt, nach der ausbildungsbezogene Berufsbildung überwiegend von Jugendlichen mit mittlerer und höherer schulischer Vorbildung besucht wird, während Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss geringe Chancen haben, am Berufsschulunterricht teilzunehmen, weil ihnen in geringerem Umfang ein Ausbildungsplatzangebot zur Verfügung steht. Je nach schulischer Vorbildung verteilen sich die Jugendlichen auf unterschiedliche Segmente von Ausbildungsberufen. Jugendliche ohne Hauptschulabschluss beginnen häufig eine Ausbildung in den Berufen des Einzelhandels (Verkäufer_in), der Hauswirtschaft, im Gartenbau oder als Friseur_in, Maler_in und Lackierer_in, als Koch/Köchin, Fachlagerist_in oder Fachpraktiker_in der Küche (vgl. BIBB 2017b: 147).

Jugendliche mit Hauptschulabschluss nehmen überdurchschnittlich häufig eine Ausbildung im Handwerk, in der Hauswirtschaft oder Landwirtschaft auf. Jugendliche mit Realschulabschluss sind besonders in den freien Berufen (Medizinische_r Fachangestellte_r, Zahnmedizinische_r Fachangestellte_r) vertreten. Auch in den Technikberufen (Kraftfahrzeugmechatroniker_in, Industriemechaniker_in) werden sehr viele Realschulabsolvent_innen ausgebildet, ebenso wie in den kaufmännischen Berufen (Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Kaufmann/-frau für Büromanagement, Kaufmann/-frau im Groß- und Einzelhandel) (vgl. BIBB 2017b: 149). Auszubildende mit Studienberechtigung bevorzugen die kaufmännischen Ausbildungsberufe (Industriekaufmann/-frau, Kaufmann/-frau für Büromanagement, Bankkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau im Groß-Außenhandel) (vgl. BIBB 2017b: 150).

Betriebe sind gefordert, die oberen Ausbildungsberufssegmente für Jugendliche, die über einen niedrigen Schulabschluss verfügen, zu öffnen. Für eine Öffnung der oberen Ausbildungssegmente für Jugendliche mit einem niedrigen Schulabschluss schlägt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016: 122) die „Anhebung kognitiver Kompetenzen“ der benachteiligten Jugendlichen vor. „Dabei muss die Anhebung nicht für den Beginn einer Ausbildung Voraussetzung sein; sie kann auch noch in der Ausbildung erfolgen. Dies allerdings setzt voraus, dass sich die Betriebe auch verstärkt zu einem allgemeinen Bildungsauftrag bekennen“ und sich in diesem Zusammenhang auf eine intensivere Kooperation mit den Berufsschulen einlassen, um individuelle Förderstrategien an beiden Lernorten zu unterstützen.

Ein Unterstützungsbedarf für Jugendliche in der dualen Ausbildung, die über eine geringe Vorbildung verfügen, kann auch an der Vertragslösungsquote abgelesen werden. Die Vertragslösungsquote in der Ausbildung liegt bundesweit bei 24,9 Prozent (vgl. BIBB 2017b: 164). Sie nimmt mit der schulischen Vorbildung ab, d. h. je geringer die schulische Vorbildung der Auszubildenden, umso höher ist die Lösungsquote. So liegt sie bei Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bei 37,1 Prozent, mit Hauptschulabschluss bei 36,4 Prozent, mit Realschulabschluss bei 22,3 Prozent und mit Studienberechtigung bei 14,2 Prozent. Im Handwerk ist die Vertragslösungsquote besonders hoch (33,5 Prozent), auch in Ostdeutschland liegt sie über dem Durchschnitt (31,2 Prozent). Vertragslösungen in der Ausbildung bedeuten, dass die Schüler_innen auch die Berufsschulen verlassen müssen. Darüber, wie neben befristeten Angeboten der Jugendberufshilfe auch durch noch intensivere und kontinuierlichere Lernortkooperation und konstante projektunabhängige, präventive und flexible berufsschulische Angebote unfreiwillige Vertragslösungen vermieden werden können, liegen kaum systematisch doku-

mentierte Erfahrungsberichte vor. Dies ist wichtig zu diskutieren, weil „der Zugang zur beruflichen Erstausbildung mehr denn je einen Weichencharakter für die Verteilung von Lebenschancen im Lebenslauf besitzt“ (Konietzka/Hensel 2017: 304).

Im Übergangsbereich befindet sich derzeit weit über eine Viertel Millionen Jugendlicher (298.800) (vgl. BIBB 2017a: 10). Die Zahl der erfolglosen Bewerber_innen ist insgesamt relativ hoch (2012: 76.119, 2016: 80.600) und liegt weit über der Zahl unbesetzter Ausbildungsstellen (2016: 43.500) (vgl. Matthes et al. 2017: 22; BIBB 2017a: 20). Der Anteil aller erfolglosen Bewerbungen an der Nachfrage insgesamt liegt aktuell bei 13,4 Prozent. Von allen Anfänger_innen im Übergangsbereich haben immer weniger Jugendliche keinen Schulabschluss (25,7 Prozent), die meisten Jugendlichen verfügen über einen Hauptschulabschluss (42,6 Prozent), aber auch der Anteil der Jugendlichen mit einem mittleren Abschluss ist mit 22,7 Prozent relativ hoch (25,7 Prozent). Der Anteil der Jugendlichen, die vor der Aufnahme einer Ausbildung in einer Maßnahme des Übergangsbereichs waren, ist mit 9,2 Prozent an allen Neuzugängen insgesamt gering (vgl. BIBB 2017b: 155).

Das betriebliche Ausbildungsverhalten zugunsten von Jugendlichen mit geringer Vorbildung bietet den Jugendlichen nicht nur die Chance auf einen Ausbildungsabschluss, sondern zudem auch die Möglichkeit, den allgemeinen Schulabschluss in der Berufsschule nachzuholen oder zu erweitern. Inwieweit das betriebliche Ausbildungsverhalten dadurch beeinflusst werden kann, dass den Berufsschulen mehr Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden, durch ergänzende Bildungsangebote versäumte Bildungschancen von Jugendlichen zu kompensieren, damit diese eine duale Ausbildung erfolgreich absolvieren, ist selten untersucht worden.

In den letzten Jahren ist für die duale Ausbildung auch die Gruppe der Studienberechtigten interessant geworden. Diese, so die (berufsbildungs-)politische Hoffnung, sollten stärker für Ausbildungsplätze angeworben werden, um so Besetzungsprobleme lösen und um die Gewichtsverlagerung von der dualen Ausbildung hin zum Hochschulstudium wieder ausgleichen zu können. Tatsächlich konnten in 2016 erstmalig mehr Ausbildungsplatzbewerber_innen mit Studienberechtigung (148.200) als mit Hauptschulabschluss (145.200) registriert werden (vgl. Matthes et al. 2017: 16). Allerdings gab es auch unter den Studienberechtigten erfolglose Bewerber_innen. Die Zahl erfolgloser Bewerber_innen mit Studienberechtigung ist inzwischen fast genauso hoch (22.344) wie die der erfolglosen Bewerber_innen mit Hauptschulabschluss (22.742) (vgl. BIBB 2017a: 22).

Allerdings weisen Studien darauf hin, dass ein Großteil der Jugendlichen mit Studienberechtigung, für die eine duale Ausbildung zunächst durchaus eine Option darstellt, „sich am Ende doch für ein Studium [entscheiden], das im Vergleich mit einer dualen Ausbildung eine Reihe von Vorteilen bietet, nämlich eine spätere Statuspassage, mehr Berufsoptionen, bessere Aussichten auf ein höheres Einkommen und eine Führungsposition sowie ein deutlich geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko“ (BIBB 2014: 3). Die meisten Ausbildungsberufe mit Besetzungsproblemen sind für viele Jugendliche unattraktiv. So lassen sich Defizite hinsichtlich der Attraktivität vor allem bei Ausbildungsberufen nachweisen, „die eine hohe Zahl an unbesetzten Plätzen vorweisen. Es ist daher von einem nach Branchen und Berufsfeldern differenzierten Gestaltungsbedarf auszugehen, um die Attraktivität der dualen Ausbildung zu steigern“ (BIBB 2014: 3).

Unter dem Aspekt Attraktivität der dualen Ausbildung für Studienberechtigte werden mit Blick auf Berufsschulen Möglichkeiten der Verbindung dualer Ausbildung mit dualen Studiengängen sowie „Möglichkeiten des Übergangs von den oberen Stufen der beruflichen Bildung (mit Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf) in den tertiären Bereich des (Fach)Hochschulsektors“ (BIBB 2014: 22) diskutiert, insbesondere auch im Zusammenhang mit Projekten, die eine Lösung für die Kompensation der hohen Studienabbruchquote an Hochschulen sowie für die Verringerung der Fachkräfteengpässe suchen, indem sie Studienabbrecher_innen für die duale Ausbildung zu gewinnen versuchen. Hamburg hat ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördertes „Leuchtturmprojekt zur vernetzten Beratung, Vermittlung und Begleitung von Studienaussteiger/innen in Berufsbildung in Hamburg“ gestartet, um Studienaussteiger_innen über Berufsbildung zu beraten und in eine passende Ausbildung zu vermitteln. Zu diesem Zweck baut das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) derzeit ein Netzwerk mit staatlichen Hochschulen und Unternehmen auf, um Studienaussteiger_innen eine Berufsausbildung als alternative Karrieremöglichkeit zum Studium anzubieten (vgl. Hamburgs Programm für Studienaussteiger_innen 2017).

Fraglich ist, inwieweit Initiativen zur Gewinnung von Studienaussteiger_innen auf Kosten des Zugangs gering qualifizierter Jugendlicher zum regionalen Ausbildungsmarkt gehen und die vorbildungsspezifische Segmentation nach Ausbildungsberufen reproduzieren.

Um die vorbildungsspezifische Segmentation nach Ausbildungsberufen zu durchbrechen, stehen Ausbildungsbetriebe vor der Herausforderung, die Attraktivität der Ausbildung in den unterprivilegierten Berufen durch die Verbesserung der Qualität der Ausbildung und durch eine kon-

tinuierliche organisatorische und pädagogische Unterstützung der Ausbildungsbetriebe und der Auszubildenden (vgl. DGB Jugend 2017) zu steigern. Da die Hauptverantwortung für die duale Ausbildung bei den Ausbildungsbetrieben liegt, wird ihnen bei der Frage nach der Verbesserung von Ausbildungsqualität auch größte Aufmerksamkeit zuteil. Dennoch sollten Qualitätsentwicklung und -sicherung in der dualen Ausbildung keine arbeitsteilige Angelegenheit zwischen Betrieb und Berufsschule sein (vgl. Büchter 2016). Insbesondere im Zusammenhang mit der Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung berufsschulischen Unterrichts kann die Qualitätssicherung in Lernprozessen der Ausbildung nur im Rahmen einer engen Kooperation zwischen den beiden Lernorten erfolgen.

Über den Weg einer engeren Abstimmung von Inhalten und deren didaktischen Auslegungen können Berufsschulen Einfluss auf die betriebliche Ausbildungsqualität, die Ausbildungsattraktivität und darüber hinaus auch auf das Ausbildungsmarktgeschehen nehmen. Hierbei sind aber auch Befunde zur Qualität des Berufsschulunterrichts zu berücksichtigen. Untersuchungen dazu, wie attraktiv Auszubildende den Berufsschulunterricht finden, sind im Rahmen der ausbildungsberufsspezifischen Qualitätserhebungen des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) zwischen 2006 und 2009 durchgeführt worden (vgl. BIBB 2010). Über alle 15 untersuchten Ausbildungsberufe hinweg konnten einige wesentliche Aspekte nur mittelmäßige Werte erzielen. So wurde das Kriterium „Lehrer_innen können die Unterrichtsinhalte verständlich erklären“ mit 3,0 bewertet, für das Kriterium „in der Schule werden Geräte, Werkzeuge und technische Ausstattung für die Ausbildung genutzt, die auf neuestem Stand sind“ gab es im Durchschnitt die Note 3,6, und das Kriterium „Räume in der Schule sind in einem guten Zustand“ wurde mit 3,0 bewertet. Die beste Note gab es für „Berufsschulunterricht findet immer statt“ (2,3). Auch im aktuellen Ausbildungsreport (DGB Jugend 2017: 10) spielt die Berufsschule wieder eine Rolle. Nach diesen Befunden fühlt sich „nur etwa die Hälfte der Befragten (50,4 Prozent) durch den Besuch der Berufsschule ‚sehr gut‘ oder ‚gut‘ auf ihre theoretische Prüfung vorbereitet [...]“. Ein weiteres Drittel schätzt die Vorbereitung als ‚befriedigend‘ ein und knapp 15 Prozent fühlen sich nur ‚ausreichend‘ (10,8 Prozent) oder gar ‚mangelhaft‘ (4,1 Prozent) auf die Prüfung vorbereitet“. Im Hinblick auf die Ausstattung der Berufsschule sind „nur etwa zwei Drittel (68,1 Prozent) der Befragten der Meinung, dass ihre Schule ‚immer‘ oder ‚häufig‘ über aktuelle Unterrichtsmaterialien und Gerätschaften verfügt, die das Lernen im Unterricht erfolgreich unterstützen“ (DGB Jugend 2017: 10).

Ein weiterer Aspekt für die Steigerung der Attraktivität der Ausbildung ist die Ausbildungsvergütung (vgl. Anbuhl/Gießler 2013). Obwohl die tarifliche Ausbildungsvergütung in den letzten Jahren angestiegen ist, existieren nach wie vor Differenzen hinsichtlich der Höhe, und zwar nicht nur zwischen Ost und West, sondern auch zwischen den Zuständigkeitsbereichen. Während 2016 im öffentlichen Dienst die durchschnittliche Ausbildungsvergütung im gesamten Bundesgebiet bei 929 Euro lag, betrug sie im Zuständigkeitsbereich von Industrie und Handel 921 Euro, hingegen im Handwerk nur 714 Euro, in den neuen Ländern sogar nur 655 Euro (vgl. BIBB 2017b: 279).

2.3 Integrationskraft von Ausbildung und Umgang mit Heterogenität

Jugendliche auf regionalen Ausbildungsmärkten unterscheiden sich in ihrer sozialen Herkunft, ihrem soziokulturellen Kontext, ihrer Bildungsbiografie, ihren Kenntnissen und Fähigkeiten, ihrer Muttersprache, ihrem Alter, ihrem Geschlecht, ihrer Gesundheit, ihren Einstellungen zur Gesellschaft und ihrem Interesse an (Aus-)Bildung. Im Laufe des letzten Jahrzehnts hat der Begriff Heterogenität eine zunehmende Aufmerksamkeit in der

(Berufs-)Bildungspolitik und akademischen Berufsbildungsdiskussion erfahren. Hierzu hat die Vielfalt der Ausbildung nachfragenden Jugendlichen sowie auch die Diskussionen um Diskriminierung von Jugendlichen beim Zugang zur Ausbildung beigetragen. Im Modellversuchsprogramm „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ (Westhoff/Ernst 2016) wurde das Ziel verfolgt, „die regional unterschiedlich ausgeprägte Heterogenität auf den Ausbildungsmärkten neu zu bewerten“ (Jablonka 2014: 3). Dabei ging es schwerpunktmäßig um die Frage der Verwertung, also danach, wie „das für die berufliche Ausbildung zur Verfügung stehende Potenzial innovativ und sozialverantwortlich zugleich für eine erfolgreiche Ausbildung im eigenen Unternehmen“ genutzt werden kann. Deutlich wurde, dass die Förderung von Vielfalt nicht mehr nur als sozialpolitische und pädagogische Aufgabe, sondern auch unter Verwertungsgesichtspunkten als eine personalwirtschaftliche Investition gesehen wurde. Mit dem Hinweis auf die Benachteiligung vieler Jugendlicher beim Zugang zu Ausbildung wird nicht nur von der Jugendberufshilfe, sondern auch den Sozialpartnern gefordert, regionale Ausbildungsmärkte offensiver für unterschiedliche Gruppen von Jugendlichen zu öffnen, vor allem für solche, die bislang in der regulären dualen Ausbildung chancenlos waren. Zu dieser Gruppe

von Jugendlichen gehören nach wie vor diejenigen, die maximal über einen Hauptschulabschluss verfügen, deren Ausbildungssituation sich weiterhin verschlechtert, sowie migrantische Jugendliche, die aufgrund der Tatsache, dass deutsche Jugendliche eine doppelt so hohe Chance auf eine voll qualifizierende Ausbildung haben, chronisch diskriminiert sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 105; Scherr et al. 2015).

Die Frage nach der Ermöglichung des Zugangs geflüchteter Jugendlicher in Ausbildung hat der Diskussion um Heterogenität in der Ausbildung einen erneuten Anstoß gegeben. Die Partner der „Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018“ fordern „insbesondere die Ausländerbehörden auf, Geflüchteten den Weg in die Ausbildung in der Praxis zu ermöglichen. Neben Angeboten der Sprachförderung müssen Ausbildungsplätze und Einstiegsqualifizierungen für junge Geflüchtete zur Verfügung stehen“.

Geflüchtete Jugendliche in der beruflichen Bildung befinden sich überwiegend unterhalb der dualen Ausbildung, also im Übergangsbereich bzw. in der Berufsvorbereitung. Als Auszubildende sind sie trotz hohen Vorbildungsniveaus bisher nur selten vertreten. Dennoch prognostiziert das BIBB (2017b: 473) aktuell eine deutlich steigende Nachfrage von Geflüchteten nach beruflicher Ausbildung. Auf der Grundlage einer „annahmenbasierten Modellrechnung“ wird davon ausgegangen, dass sich die Zahl der Ausbildung nachfragenden geflüchteten Jugendlichen im Jahr 2017 „zwischen 15.000 und 31.500 Personen, im Jahr 2018 zwischen 18.500 und 33.700 Personen und im Jahr 2019 zwischen 17.900 und 41.500 Personen“ liegen wird. Wie erfolgreich diese Nachfragen sind, hängt nicht allein vom regionalen Ausbildungsangebot, der Koordination des Zugangs der Jugendlichen zur Ausbildung und ausbildungsbegleitenden Fördermöglichkeiten sowie der Informiertheit über den Aufenthaltsstatus ab (vgl. Wieland/Burkhard 2017: 41), sondern nicht zuletzt auch von der betrieblichen Aufgeschlossenheit gegenüber Differenz in der Ausbildung. Allerdings bleibt der Umgang mit Heterogenität nicht bei der Öffnung des Zugangs von in vielfacher Hinsicht unterschiedlichen Jugendlichen zu Ausbildung stehen. Vielmehr kommt es in der Ausbildungspraxis dann darauf an, dass Jugendliche vorbehaltlos ihren Potenzialen entsprechend im Gesamtkontext eines vorurteilssensiblen Betriebs ausgebildet werden. Berufsschulen, für die der Umgang mit Heterogenität zur Alltagspraxis gehört, werden aktuell erneut dazu aufgefordert, die „Chancen der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler“ (KMK 2015: 3) zu nutzen. Für sie ist mit einem diskriminierungskritischen Umgang mit Heterogenität die Herausforderung verbunden, sich mit den auszubildenden Betrieben, die keine originären pädagogischen

Einrichtungen sind, über Erfahrungen mit Heterogenität auszutauschen, mit dem Ziel, eine lernortübergreifende Strategie diskriminierungssensibler Integration in der Ausbildung zu entwickeln. Dies erfordert eine intensive Lernortkooperation. Daher ist es kontraproduktiv, dass bislang die Forschung und Diskussionen zu Heterogenität und auch zu Inklusion in der beruflichen Bildung lernortspezifisch getrennt geführt werden.

2.4 Digitalisierung

Den inhaltsdiffusen Postulaten zur Digitalisierung in der dualen Ausbildung steht derzeit noch gegenüber, dass es für das Beschäftigungssystem bislang „kaum verlässliche Daten zu den getätigten Investitionen in bzw. zum tatsächlichen Einsatz von modernen digitalen Technologien“ (Lehmer/Matthes 2017: 2) gibt. Diese Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) kam zu dem Ergebnis, dass sich die Digitalisierung deutlich bislang nur auf Beschäftigung in hochkomplexen Expertentätigkeiten in technologieaffinen Betrieben der Informations- und Kommunikationstechnik (IKT) auswirkt. Tendenzaussagen zu Digitalisierung lassen sich „nicht ohne Weiteres auf andere Bereiche der Wirtschaft übertragen. Festzuhalten bleibt, dass keine pauschalen Aussagen über Gewinne und Verluste von bestimmten Beschäftigtengruppen aufgrund der Digitalisierung getroffen werden können“ (Lehmer/Matthes 2017: 7). Aus dieser Perspektive scheint sich der Modernisierungsdruck Digitalisierung vor allem auf technische Berufsfelder und ihre Ausbildungsinhalte, und damit auf einen Teil der Berufsschulen, die diese Ausbildungsberufe und Fachklassen vertreten, auszuwirken. Dies kann auch durch eine BIBB-Studie (vgl. Schwarz et al. 2016) bestätigt werden, der zufolge sich durch die Digitalisierung der Wirtschaft „der Stellenwert und die Durchdringung der Beschäftigtenstruktur mit IT-Berufen und IT-Kompetenzen in nahezu allen Wirtschaftsbranchen in den letzten Jahren weiter deutlich erhöht. Ein anhaltend hoher Fachkräftebedarf im IT-Sektor wird nicht nur angetrieben durch technische Entwicklungen im Bereich der Hard- und Software sowie der Datenspeicherung, Datenübertragung und IT-Sicherheit, sondern z. B. auch durch neue Integrationsansätze und Schnittstellen zwischen Informationstechnik, Produktionstechnik und Arbeit“ (Schwarz et al. 2016: 6). Folglich kommt Digitalisierung insbesondere in Berufen mit einem sehr hohen Anteil in der IT-Branche zum Tragen (vgl. Schwarz et al. 2016: 112). Hierzu gehören die seit 1997 existierenden IT-Berufe, Fachinformatiker_in, IT-System-Elektroniker_in, IT-System-Kaufmann/-frau sowie Informatikkaufmann/-frau sowie die neuen Berufe Informationselektroni-

ker_in (Handwerk), mathematisch-technische_r Softwareentwickler_in, Elektroniker_in für Informations- und Systemtechnik und Mikrotechnologie_in.

Um den Prozess der Digitalisierung und den Umgang damit in einzelnen Berufen zu unterstützen, hat das BMBF (2017) die Initiative „Berufsbildung 4.0“ gestartet, die Einzelinitiativen wie Analyse der Auswirkungen der Digitalisierung auf Qualifikationen einzelner Berufe, das Sonderprogramm zur Förderung von Digitalisierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten und Kompetenzzentren zur Modernisierung der Ausbildung von Fachkräften, insbesondere für kleine und mittlere Unternehmen (KMU), die Förderung ausgewählter digitaler Ausstattung sowie die Anpassung von Lehr- und Lernprozessen und das Programm „Digitale Medien in der beruflichen Bildung“, einschließlich der Förderung digitaler Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Ausbildungskontext umfasst.

Auch die berufsbildenden Schulen bzw. Berufsschulen stehen derzeit unter einem Digitalisierungsdruck. Mit dem Hinweis auf eine automatisierte und digitalisierte Arbeitswelt wird von ihnen gefordert, sich durch entsprechende schulische Angebote diesen Herausforderungen zu stellen. Bildungspolitisch – und damit auch an die Berufsschulen adressiert – wird für die Bildung für eine „digitale Welt“ und die Förderung „digitaler Kompetenzen“ (KMK 2016a) plädiert. Um dies zu realisieren, hat die Bundesregierung den Ausbau der IT-Infrastruktur in Schulen angekündigt. Auch in ihrer gemeinsamen Erklärung plädieren KMK, BDA und DGB (2017) dafür, die berufsbildenden Schulen in die Lage zu versetzen, „die Möglichkeiten der Digitalisierung zu nutzen“. Unklar ist, welche Digitalisierungsstrategien die Schulen unter welchen kapazitären und technischen Bedingungen und Möglichkeiten verfolgen können und werden.

Digitalisierung im Bildungsbereich darf sich nicht auf die materielle Aneignung und Implementation hightechnischer Ressourcen reduzieren, um die Techniknutzung in der Schule soweit wie möglich zu optimieren. Vielmehr sind Schulen vor dem Hintergrund ihres Bildungsverständnisses gefordert, Digitalisierung als gesellschaftlich-ökonomischen Prozess zu vermitteln, ein kritisch-konstruktives Verständnis von Entwicklung und Einsatz digitaler Technik sowie die Reflexion sozialer, individueller und ökologischer Folgen zu fördern. Fraglich ist, ob und inwieweit eine pauschale und flächendeckende Top-Down-Versorgung des berufsbildenden Schulwesens mit modernster digitaler Infrastruktur sinnvoll ist, oder ob nicht neben einer Grundausstattung eine problem-, projekt- oder bedarfsbezogene Versorgung mit digitalen Medien, verbunden mit der

Notwendigkeit, dass berufsschulische Akteure digitale Nutzungsoptionen kennen und differenzieren können, zielführender sein kann.

Digitalisierung in der dualen Ausbildung erfordert die Kooperation zwischen den beiden Lernorten auf der Grundlage ihres gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrags, die sich nicht nur auf die Abstimmung über technische Anschaffungen reduziert, sondern vor allem auch die Frage nach (berufs-)pädagogisch sinnvoller Implementation und Nutzung von digitalen Medien berücksichtigt.

2.5 Fazit

Als Schulform berufsbildender Schulen sind Berufsschulen Teil des Bildungssystems und unterliegen landesspezifischen schulrechtlich-administrativen Vorgaben. Gleichzeitig kooperieren sie als Lernort im Dualen System der Berufsausbildung und aufgrund des gemeinsamen Bildungsauftrags der beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb mit politisch-administrativen Instanzen der neokorporativ gesteuerten betrieblichen Ausbildung in unterschiedlicher Weise. Auch wenn Berufsschulen als Bildungsinstitutionen rechtlich unabhängig von der regionalen Wirtschaft, der Arbeitsmarkt- und Ausbildungspolitik sind, sie aufgrund des Abstimmungserfordernisses mit dem betrieblichen Lernort und der betrieblichen Dominanz im Dualen System der Berufsausbildung hinsichtlich ihrer beruflichen Schwerpunktsetzung, ihrer Klassen- und Unterrichtsgestaltung von Entwicklungen und Entscheidungen auf dem regionalen Ausbildungsmarkt abhängig.

Die Frage ist, ob und inwieweit Berufsschulen aufgrund ihrer relativ großen Autonomie im Dualen System Entwicklungen und Entscheidungen in der dualen Ausbildung und auf dem Ausbildungsmarkt mit steuern können. Anhaltspunkte für diese Überlegung bietet die Tatsache, dass Ausbildungsmarktentwicklungen und betriebliche Ausbildungsentscheidungen nicht einfach einer übergeordneten ökonomisch-rationalen Logik folgen, sondern dass die Motive auszubilden mitunter komplex, widersprüchlich und verhandelbar sind. So sind außer gewachsenen regionalen Wirtschaftsstrukturen auch soziokulturelle Besonderheiten, soziale Ereignisse und formelle sowie informelle Akteurskonstellationen ursächlich für Ausbildungsentscheidungen. Hinsichtlich der Frage, wie die Bedeutung der Berufsschule in der dualen Ausbildung und in der regionalen Ausbildung gestärkt werden kann, bieten also die grundsätzliche Politikhaltigkeit und damit Verhandelbarkeit von Ausbildungsentscheidungen in Regionen und die hierfür relevanten Akteurskonstellationen zentrale Anknüpfungspunkte.

Aus dieser Perspektive kann es bei der Frage nach dem Bedeutungsgewinn von Berufsschulen nicht einfach um Inputfaktoren gehen, wie bessere materielle Ausstattung, Digitalisierung und Lehrerbildung. Vielmehr stehen dann auch die Frage nach Möglichkeiten der Verbesserung der Position von Berufsschulen in regionalen Netzwerken und die nach ihrer regionalen Verhandlungsmacht unter Berücksichtigung ihrer schulrecht-administrativen und neokorporativen Verflochtenheit im Raum.

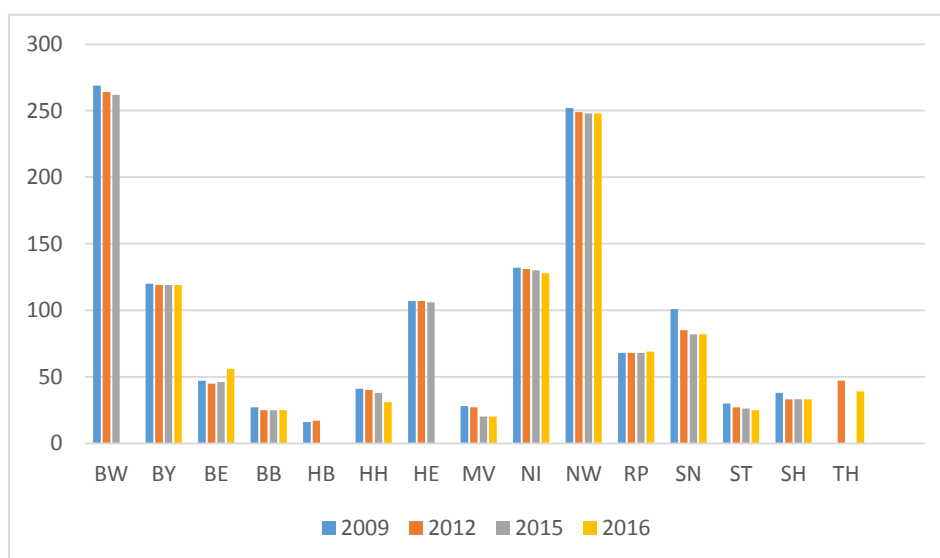
Berufsschulen sind in erster Linie Bildungsinstitutionen. Als solche haben sie bei Fragen der Realisierung des gemeinsamen Bildungsauftrags die meiste Expertise und das größte Gewicht im Dualen System. Angesichts der (berufs-)bildungspolitischen Herausforderungen, mit denen auch die betriebliche Ausbildung und regionale Wirtschaft konfrontiert sind, wie Beseitigung vorbildungsspezifischer Ausbildungssegmentierung, Verbesserung der Ausbildungsattraktivität und -qualität, Förderung eines diskriminierungssensiblen Umgangs mit Heterogenität und eines bildungskritisch-reflektierten Umgangs mit Digitalisierung, sind Berufsschulen in ihren regionalen Kontexten darin zu unterstützen, dass sie mit ihren eigenen pädagogischen Vorschlägen und Konzepten konstruktiv und kooperativ Einfluss auf betriebliche Ausbildungsprozesse und damit auf die regionale Ausbildungspolitik nehmen können, um Ungleichheit, Diskriminierung und schlechter Ausbildungsqualität entgegenzuwirken.

Seit Ende der 1990er Jahre sind unterschiedliche Reformen angestoßen worden, die darauf zielen, durch eine Dezentralisierung von Verantwortung auf die berufsbildenden Schulen ihre Eigenständigkeit und Flexibilität in ihrem jeweiligen regionalen wirtschafts-, ausbildungsmarkt- und bildungspolitischen Umfeld zu erhöhen. Unklar ist, inwiefern diese Reformen dazu beitragen, die Macht- und Verhandlungsposition der Berufsschule als Bildungsinstitution und gleichzeitig als Teil der dualen Ausbildung in formellen und informellen regionalen Akteurskonstellationen zu stärken.

3. Berufsschulische Reformen auf Landes- und Regionalebene

Nach Angaben der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder (2017: E6.1) gibt es in Deutschland derzeit rund 4.200 berufsbildende Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Darunter fallen die rund 1.200 öffentlichen Teilzeit-Berufsschulen. In den meisten Bundesländern zeigt sich seit 2009 ein leichter Rückgang der Zahl der Berufsschulen, am deutlichsten in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Schleswig-Holstein (Abbildung 6).

Abbildung 6: Anzahl der öffentlichen Teilzeit-Berufsschulen in den einzelnen Bundesländern, 2009–2016



Anmerkung: Für die Bundesländer Bremen, Saarland und Thüringen lagen keine oder keine aktuellen Daten vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2017, E7.1.

Zu berücksichtigen ist, dass in landesweiten Betrachtungen Berufsschulen in einzelnen Bezirken, Landkreisen, Kommunen oder Städten ein unterschiedliches Gewicht haben können (vgl. Böhss 2017). Dies betrifft auch ländlich-periphere Regionen, in denen mitunter „ein Nebeneinander von Schrumpfung, Konsolidierung, Wachstum und der Neuetafelierung von Bildungsangeboten“ (Haase 2016: 275) zu beobachten ist.

Die quantitative Entwicklung berufsbildender Schulen erfolgt auf Grundlage von Schulentwicklungsplänen auf Bundesland- bzw. Bezirks-

oder Kreisebene. Angesichts rückläufiger Schüler_innenzahlen sind in den letzten Jahren in den meisten Bundesländern Schulentwicklungs- und Schulnetzplanungen durchgeführt worden, mit denen Standortfragen zu allen Schulen des Bildungssystems geklärt werden sollen. Für berufsbildende Schulen und damit für Berufsschulen wird mit Schulentwicklungs- und Schulnetzplanungen das Ziel verfolgt, die Schulen in den Landkreisen und kreisfreien Städten so zu fusionieren, dass für die Jugendlichen eine Beschulung in zumutbarer Entfernung zum Wohnort und zur Ausbildungsstätte gewährleistet und eine bestimmte Schulgröße erreicht ist. Gleichzeitig sollen unter Berücksichtigung der Entwicklung im regionalen Beschäftigungssystem stabile und zukunftssträchtige Berufsfelder und Ausbildungsberufe vertreten sein. Mit Schulfusionen sind zudem Erwartungen der fachlich sinnvollen Bündelung von Ausbildungsberufen bzw. Fachklassen, der Modernisierung der Schulbauten und der schulischen Infrastruktur sowie der Vergrößerung des Lehrkörpers verknüpft. Außerdem sollen die berufsbildenden Schulen durch Fusionen eine stärkere Präsenz in ihrem regionalen Umfeld und ein größeres regionalpolitisches Gewicht erhalten, nicht zuletzt auch ein Anreiz für Firmenansiedlungen und Existenzgründungen sein.

In Hamburg werden aufgrund der Schulentwicklungsplanung zwischen 2014 und 2017 44 berufsbildende Schulen zu 32 zusammengefasst (vgl. HIBB 2013). In Mecklenburg-Vorpommern orientiert sich die Landesregierung „auf die schrittweise Konzentration von derzeit 27 beruflichen Schulen auf 13 Regionale Berufliche Bildungszentren (RBB) bis 2017/18“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2017). In Sachsen stellt eine Schulnetzplanverordnung eine rechtliche Grundlage dar, um anhand von Bedarfsprognosen eine schulische Standortkonzentration vornehmen zu können (Staatsministerium für Kultus Sachsen 2017).

Die Zusammenlegung von Schulstandorten ist in der Regel das Ergebnis von Entscheidungen auf der Ebene der Schulverwaltung infolge regional- und wirtschaftspolitischer Abwägungen mit dem Ziel der Effektivierung berufsbildender Schulen bzw. von Berufsschulen. Inwieweit dies die Bedeutung der Berufsschule für die duale Ausbildung und die regionale Wirtschaft stärkt, ist allerdings fraglich. So gibt es in einigen Regionen auch Belege dafür, dass sich Kammern und Betriebe dafür eingesetzt haben, dass eine Berufsschule in ihrer Nähe erhalten bleibt oder neu entsteht (vgl. Haase 2016: 314 f.).

3.1 Berufsschulen als regionale Mitspieler

Der Stellenwert und damit der Einfluss von berufsbildenden Schulen bzw. Berufsschulen in Regionen hängt wesentlich davon ab, welche Rolle sie im Kontext von Regionalentwicklung, bei beschäftigungs- und bildungspolitischen Aushandlungen und Entscheidungen und in einzelnen berufsbildungspolitischen Gremien innehaben. Eine wichtige Funktion für die Beratung regionaler Berufsbildung haben die Landesausschüsse für Berufsbildung und die Berufsbildungsausschüsse der Kammern. Nach § 82 Berufsbildungsgesetz (BBiG 2005) wird bei jeder Landesregierung ein Landesausschuss für Berufsbildung errichtet, der sich aus einer gleichen Zahl von Beauftragten der Arbeitgeber, Arbeitnehmer und obersten Landesbehörden zusammensetzt. Dabei muss die Hälfte der Beauftragten der obersten Landesbehörden in Fragen des beruflichen Schulwesens sachverständig sein. Eine Hauptaufgabe des Landesausschusses besteht darin, die betriebliche und schulische Ausbildung aufeinander abzustimmen. Der Landesausschuss ist demnach derjenige Ausschuss, in dem auf eine angemessene Berücksichtigung der Berufsschulen bei der Neuordnung und Weiterentwicklung der beruflichen Bildung in Regionen hingewirkt werden kann. Nach § 77 Berufsbildungsgesetz (BBiG 2005) werden auf regionaler Ebene außerdem Berufsbildungsausschüsse der Kammern errichtet. Diesen gehören jeweils sechs Beauftragte der Arbeitgeber, sechs Beauftragte der Arbeitnehmer und sechs Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen an. Allerdings haben die Lehrkräfte nur beratende Stimme.

Welcher Stellenwert Berufsschulen in diesen Ausschüssen zukommt, ob sie eine stärkere Stimme benötigen, ob sie als Anhängsel der ausbildenden Betriebe wahrgenommen werden, oder bereits strategischer Bezugspunkt für beschäftigungs- und bildungspolitische Regionalentwicklung sind, ist bislang kaum systematisch untersucht worden. Aktuell schlägt die IG Metall (2017: 3) mit ihrer „Qualitätsoffensive Berufsschule“ Runde Tische für eine stärkere regionale Präsenz der Berufsschule vor. „Diese können z. B. bei den Berufsbildungsausschüssen der zuständigen Stellen angesiedelt werden. Ihre Funktion besteht darin, Aktivitäten zwischen Betrieben, Berufs- und allgemeinbildenden Schulen zu koordinieren.“

Seit den 1990er Jahren sind Forderungen nach Dezentralisierung und Regionalisierung staatlicher Verantwortung in der beruflichen Bildung mit der Annahme verbunden, dass eine stärkere regionale Vernetzung von Einrichtungen der beruflichen Bildung mit öffentlichen und privaten Institutionen und Akteuren der Beschäftigungs- und Bildungspolitik für die Regionalentwicklung förderlich ist (vgl. Hövels/Kutscha 2001). In

den seit den 2000er Jahren laufenden Programmen des BMBF, „Lernende Region“ und „Lernen vor Ort“, ist Regionalisierung der (beruflichen) Bildung eine zentrale Reformstrategie auf Landes- und Kommunalebene (vgl. Emmerich 2016). In einigen Regionen haben die in diesem Rahmen durchgeführten Projekte dazu geführt, dass sich verschiedene regionale Vereine und Bündnisse etabliert haben. Angesichts rückläufiger Auszubildendenzahlen, Standortverlagerungen oder Schließungen berufsbildender Schulen ist es in den letzten Jahren auch zu spontanen Zusammenschlüssen gekommen, beispielsweise zwischen Regionalpolitik, Schulleitung und Kammern, mit dem Ziel, Berufsschulstandorte im Sinne der regionalen Wirtschaftsförderung zu retten (vgl. Haase 2016: 306). Nach dem Motto, die Schwächung der Berufsschule bedeute die Schwächung der regionalen Industrie, ist beispielsweise 2016 in Wismar ein Runder Tisch entstanden, an dem die Landrätin, der Bürgermeister, der Schulleiter eines Berufsschulzentrums und ein Vertreter der Industrie- und Handelskammer beteiligt waren (vgl. Nowitzki 2016: 1).

Inwieweit Berufsschulen nicht nur in spontanen, sondern auch in fest etablierten Netzwerken mitgestaltend eingebunden sind, oder ob sich in der Wahrnehmung von Institutionen und Akteuren regionaler Netzwerke eine stärkere berufsschulische Partizipation dadurch erübrigt, dass ihre Kooperation in der dualen Ausbildung bereits mit der Lernortkooperation gewährleistet ist, bleibt offen.

Zumindest formal gesehen gehört die Lernortkooperation zwischen den dualen Partnern zu den klassischen Varianten regionaler Berufsbildungsk Kooperation und Netzwerkbildung. So legt das Berufsbildungsgesetz (BBiG (2005) im § 2, Absatz 2) den Lernorten nahe, bei der Durchführung der Ausbildung zusammenzuwirken. Auch auf schulischer Seite wird auf Gleichberechtigung sowie fachliche und pädagogische Zusammenarbeit insistiert. Die KMK (2015) legt Wert darauf, dass die Berufsschulen neben den Ausbildungsbetrieben einmal als eigenständiger Lernort und zugleich als gleichberechtigte Partnerin in der dualen Ausbildung wahrgenommen werden. In den meisten Schulgesetzen der Länder findet sich mittlerweile der Gedanke der gleichberechtigten Partnerschaft zwischen Berufsschule und Ausbildungsbetrieb wieder. Die Schulgesetze von Berlin (2004, § 29) und Brandenburg (2002, § 25) verlangen zudem „eine enge Zusammenarbeit und Abstimmung der Partner in inhaltlichen und organisatorischen Fragen“. Das Schulgesetz von Mecklenburg-Vorpommern (2010; § 25) legt fest, dass der „fachbezogene Unterricht [...] zwischen der Berufsschule und den Trägern von betrieblicher, außer- und überbetrieblicher Ausbildung abzustimmen ist“. Das Hamburgische Schulgesetz (2016) hat einen eigenen Paragraphen

(§ 78a), in dem umfassend die Lernortkooperation geregelt ist. Dort heißt es einleitend: „An staatlichen berufsbildenden Schulen sind berufsbezogene Lernortkooperationen einzurichten. Sie sollen die Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Schulen fördern und durch Absprachen die Qualität der Berufsausbildung weiterentwickeln. Für Berufe mit ähnlichen Berufsbildern können berufsübergreifende Lernortkooperationen gebildet werden.“

Inwieweit die schulrechtliche Verankerung der Lernortkooperation tatsächlich zu ihrer Verbesserung beiträgt, ist bislang empirisch nicht belegt. Fest steht, dass die Verbesserung der Lernortkooperation zu den kontinuierlichen berufsbildungspolitischen und -wissenschaftlichen Themen und Forderungen gehört. Aktuell wird sie von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite verstärkt gefordert. In ihrer durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie geförderten Kampagne „Stark-für-Ausbildung“ setzen sich der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) für eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen ein (DIHK; ZWH 2017). Auch der IG Metall Vorstand (2017) plädiert dafür, dass angesichts aktueller Herausforderungen wie Digitalisierung und Umgang mit Heterogenität die Lernortkooperation in der dualen Ausbildung gestärkt werden muss.

Die Forderungen zur Intensivierung der Lernortkooperation weisen darauf hin, dass trotz Dezentralisierung und Regionalisierung in der beruflichen Bildung die stabile und einflussreiche Einbindung der Berufsschulen in regionale Gremien und Netzwerke sowie in der klassischen Lernortkooperation nicht hinlänglich gelingt (vgl. Eder/Koschmann 2011). Demzufolge kann nach wie vor eher von einer „verbreiteten Kooperationsabstinenz und Binnenorientierung des schulischen und betrieblichen Lehr- und Ausbildungspersonals bzw. der Eigendynamik entwickelnder Selbstbezogenheit der Lernorte“ (Pätzold 2006: 237) ausgegangen werden. Sowohl Ausbilder_innen als auch Lehrer_innen erledigen in ihrem Berufsalltag nicht nur in ihrem Binnenraum, sondern auch nach außen hin jeweils verschiedene Aufgaben, gehen unterschiedliche Beziehungen mit verschiedenen Rollenerwartungen ein. Dabei ist die ausbildungsberufsbezogene Kooperation mit dem jeweils anderen Lernortpartner nur ein kleiner Teil in ihrem Aufgabenspektrum.

Dennoch gibt es in der Berufsschulpraxis immer auch einzelne Beispiele für kontinuierliche, projektförmige, sporadische und punktuelle Lernortkooperationen, in denen es mehr oder weniger intensiv um Ausbildungsinhalte und Lernfeldgestaltung, Qualitätsfragen in der Ausbildung, Unterstützung von individuellen Lernprozessen, gemeinsame Gestaltung von Digitalisierung in der Ausbildung und Umgang mit Hetero-

genität geht. Insbesondere im Zusammenhang mit Modellversuchen können gelingende Lernortkooperationen identifiziert und angebahnt werden (vgl. Büchter 2014). Zu den Faktoren, die eine Lernortkooperation begünstigen, gehören gewachsene Kooperationsbeziehungen zwischen betrieblichen und berufsschulischen Akteuren, gegenseitiges Interesse an der Aufrechterhaltung betrieblicher Ausbildung und am Erhalt berufsschulischer Standorte, Aufforderungen durch Schuladministration und Kammern, Abstimmungsbedarf bei der curricularen Festlegung von Inhalten und die Umsetzung von Modernisierungsanforderung in der dualen Ausbildung (vgl. Walden 2006). Um die Position der Berufsschule in der Lernortkooperation zu stärken, sollten die Schuladministration, Kammern sowie die Berufsschulforschung Gelingensbedingungen in der Lernortkooperation hervorheben. Insbesondere die aktuelle Diskussion, inwieweit die Digitalisierung auch für die Zusammenarbeit der Lernorte förderlich sein kann, gilt es, in den Blick zu nehmen.

3.2 Eigenständigkeit der Schule

Ende der 1990er Jahre hat die Diskussion um Neue Steuerung im Bildungswesen auch die Auseinandersetzung mit der künftigen Ausrichtung der berufsbildenden Schulen erreicht. Ausgangspunkt war die Kritik an einer staatlich zentralistischen Organisation und Überregulierung, die für die institutionelle Isolation von Schulen in Regionen und für ihre geringe Selbstständigkeit verantwortlich gemacht wurden. Den berufsbildenden Schulen sollte eine größere Unabhängigkeit bei der Entscheidung über Ressourcen und Kapazitäten eingeräumt werden, damit sie wie moderne Dienstleistungsunternehmen geführt werden können. Eine starke Zustimmung bekam die Eigenständigkeit der Schulen seitens der Wirtschaft: „Die deutsche Wirtschaft setzt entschieden auf die Selbstständige Schule und ihre Verwirklichung“ (BDA; BDI 2010: 4). Durch mehr Selbstverantwortung sollen die Schulen in die Lage versetzt werden, sich den jeweiligen Berufsbildungsbedarfen durch ein marktförmiges Angebot in ihrer Region anzupassen. Mit der Dezentralisierung von Verantwortung und der Vergrößerung von Schulautonomie soll auch der Leistungsdruck auf die Einzelschule, die Effizienz und Qualität beruflicher Bildungsangebote gesteigert werden. Dies wiederum soll dazu führen, dass sich berufsbildende Schulen auf ihren regionalen Bildungsmärkten stärker behaupten und ihre Kooperationsbeziehungen erweitern. So soll die Lernortkooperation mit den Ausbildungsbetrieben durch eine Vernetzung mit regionalen berufsbildungsrelevanten Institutionen und Akteuren ergänzt werden (vgl. Becker et al. 2006).

Inzwischen ist „in fast allen deutschsprachigen Ländern [...] den berufsbildenden Schulen eine größere Eigenständigkeit gegenüber Schulaufsicht und Kultusbehörden eingeräumt worden“ (Fischer et al. 2016: 1). Zu den jüngeren Initiativen gehören beispielsweise das Konzept „Operativ Eigenständige Schule (OES)“ in Baden-Württemberg und der Modellversuch „Berufsschule 2020“ in Rheinland-Pfalz. In Hamburg ist seit 2016 das Konzept „Steuerung zur Stärkung der schulischen Selbstverantwortung“ eingeführt worden, mit dem der Rahmen der Selbstverantwortung der berufsbildenden Schulen noch mehr erweitert wird. Der gesetzliche Auftrag der Schulaufsicht soll von nun an ohne jegliche Einschränkungen, d. h. ohne Detailsteuerung durch die Schulaufsicht und zugunsten weitgehend eigenverantwortlicher Steuerung der Schulen gewährleistet werden, damit „die Potenziale der Schulentwicklung möglichst umfassend“ (HIBB 2015: 3) genutzt werden. Die Schulen sind über Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der Schulbehörde verbunden und werden extern evaluiert.

Die erweiterte Eigenständigkeit der berufsbildenden Schulen hat dazu geführt, dass schulintern eine Reihe zusätzlicher Aufgaben erfüllt werden müssen. So fordert die selbstständige Schulentwicklung die interne Verlagerung von Befugnissen für finanzielle und personelle Selbstverwaltung, die Entwicklung von Leitbildern und eigenen Entwicklungskonzepten, die Einführung von Instrumenten der Qualitätssicherung, regelmäßige Evaluationen und Rechenschaftsdarlegungen. Wissenschaftliche Begleitungen zeigen, dass diese Anforderungen je nach Schulleitung und Kollegium zwar unterschiedlich angenommen, interpretiert und verstetigt werden, aber insgesamt eine zusätzliche Belastung für die Schulen bedeuten (vgl. Arnold-Wirth/Fischer 2016; Rückmann 2016). Neben schulinterner Qualitätsüberprüfungen werden auch schulexterne Qualitätsabfragen durchgeführt. So hat das schleswig-holsteinische Bildungsministerium mit Unterstützung des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen (IQSH), der Schulaufsicht und Schulleiter_innen 2016 unter dem Motto „Schulfeedback“ eine externe Evaluation als freiwilliges Angebot für die Schulen durchgeführt, um Schulen die Möglichkeit zu eröffnen, die Außensicht von Expert_innen als Erkenntnisquelle für die eigene Schulentwicklung zu nutzen (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2017: 1).

Für die berufsbildenden Schulen stellt sich insbesondere die Frage, ob und inwieweit sie durch mehr Eigenständigkeit im Beschäftigungs- und Bildungssystem tatsächlich stärker wahrgenommen und miteinbezogen werden, beispielsweise dadurch, dass sich die Bedeutung der Berufsschule als gleichwertiger Lernort neben dem Betrieb in der dualen Ausbildung verbessert hat. Oder dadurch, dass eine „höherwertige Ein-

schätzung der allgemeinen Bildung gegenüber der Berufsbildung überwunden werden [konnte]“ (Arnold-Wirth/Fischer 2016: 22). Einerseits „lassen sich im Kontext dieser Ära der Neuregulierungen Veränderungen in der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen staatlichen, zivilgesellschaftlichen und privaten Akteuren“ im Schulwesen und seiner institutionellen Ausgestaltung erkennen (vgl. Kuhlee 2017: 67). Andererseits ist offen, ob schulische Eigenständigkeit auch automatisch gleichbedeutend ist mit mehr Autonomie im Sinne von mehr schulinternen und -externen Gestaltungsmöglichkeiten, die keinem Effektivierungsanspruch unterliegen, und ob sie auch automatisch dazu führt, dass den Berufsschulen als gleichberechtigter Partnerin in der dualen Ausbildung eine stärkere Position eingeräumt wird (vgl. Arnold-Wirth/Fischer 2016: 21). Oder verhält es sich so, dass Berufsschulen trotz mehr „Eigenmarketing“ (Hackel et al. 2017: 36) und aufgrund schulinterner Belastungen und einer ausgeprägten Holschuld in der Lernortkooperation nicht doch dem gleichen Behauptungsdruck ausgesetzt sind, dem sie vor der Umstrukturierung ausgesetzt waren?

3.3 Neue ministerielle Steuerungsformen

Im Zuge der Entwicklung hin zu mehr Eigenständigkeit der berufsbildenden Schulen hat es auch Bestrebungen gegeben, die Steuerung des Schulwesens zu autonomisieren bzw. interessenpolitisch zu pluralisieren. In Hamburg wurde Anfang der 2000er Jahre der sogenannte „Jes- teburger Beschluss“ verfasst, mit dem Senatsmitglieder Hamburgs festlegten, die öffentlichen berufsbildenden Schulen der Hansestadt unter der Trägerschaft einer Stiftung des öffentlichen Rechts zu privatisieren. Aufgrund der Protestkampagne der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) Hamburg – „Bildung ist keine Ware“ – wurde diese Stiftung nicht durchgesetzt (vgl. GEW Hamburg 2017: 13). Schließlich konstituierte sich der „1. Hamburger Ausbildungskonsens“, der sich darauf verständigte, die Wirtschaft als Partnerin der dualen Ausbildung stärker in die berufliche Bildung einzubeziehen, jedoch den Staat in seiner letztverantwortlichen Rolle zu belassen. Das 2004 von der Bürgerschaft beschlossene „Projekt zur Reform der Beruflichen Schulen“ (ProReBes) sollte die Eigenständigkeit der Schulen fördern, mit der Absicht, ihre Kooperationsmöglichkeiten mit der Wirtschaft zu erweitern. Als Kompromiss zwischen einer Übertragung der Verantwortung für die berufsbildenden Schulen auf wirtschaftliche Organe einerseits und einer ausschließlich schulbehördlichen Zuständigkeit andererseits wurde 2007 das HIBB als eigenständiger Landesbetrieb der Behörde für Schule und

Berufsbildung (BSB) gegründet, das die Schulverwaltung und Schulaufsicht aller staatlichen berufsbildenden Schulen übernehmen sollte. Die Geschäftsführung des HIBB wird von einem Kuratorium mit Mitgliedern von Kammern und Unternehmensverbänden und Gewerkschaften in Angelegenheiten der beruflichen Bildung beraten. Wichtiges Ziel des HIBB war es von Beginn an, die schulische Selbstverantwortung zu stärken und die Schulentwicklung mit der Qualitätsentwicklung zu verknüpfen. Besonders befürwortet wird die Konzeption des HIBB durch die Kammern und Unternehmensverbände aufgrund ihrer stärkeren Mitgestaltungsmöglichkeit im berufsbildenden Schulwesen.

Eine ähnliche Entwicklung findet derzeit in Schleswig-Holstein statt. Mit dem Ziel der Verbesserung der Verzahnung beruflicher Ausbildung mit der Arbeitswelt wird hier seit 2014 darüber diskutiert, nach dem Vorbild des HIBB bis 2019 ein „Schleswig-Holsteinisches Institut für Berufliche Bildung“ (SHIBB) zu errichten. Alle Referate der beruflichen Bildung sollen in das SHIBB überführt werden. Zudem soll dem SHIBB ein beratendes Gremium zugeordnet werden, das aus Vertreter_innen der relevanten Ministerien, Sozialpartnern, Schulträgern und berufsbildenden Schulen besteht. Das SHIBB soll eine vollständige Eigenständigkeit besitzen, über einen eigenen Haushaltsplan verfügen sowie Rechts-, Dienst- und Fachaufsicht erhalten. Mit dem SHIBB sollen „nachhaltige, bildungsökonomische Effekte erzielt werden, die sich sowohl für die einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch auf die sozialen und wirtschaftlichen Systeme positiv auswirken“ (Prognos 2016: 2). Im Koalitionsvertrag Schleswig-Holstein (2017: 20 f.) wurde festgelegt, das SHIBB beim Wirtschaftsministerium unter Einbindung der obersten Schulaufsicht und des Landesseminars Berufliche Bildung anzusiedeln.

Ähnlich wie in Hamburg äußerte auch in Schleswig-Holstein die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW Schleswig-Holstein) (2017) die Befürchtung, dass durch den Transfer der Beruflichen Bildung ins Wirtschaftsministerium der Einfluss der Wirtschaft auf Bildungsinhalte wachse. Schließlich verstehe sich das Wirtschaftsministerium in erster Linie als Sachwalter wirtschaftlicher Interessen. „Berufliche Bildung ist aber ein öffentliches Gut, das nicht unter die Fuchtel der Wirtschaft geraten darf.“ Die Befürchtung vor Ökonomisierung und Privatisierung der beruflichen Bildung durch die Übertragung der Zuständigkeit für die berufliche Bildung auf das SHIBB kann durch eine Verhandlung (berufsbildungspolitischer Ziele, bei der die berufsbildenden Schulen eine starke Position innehaben müssen, und bei der ein Gleichgewicht zwischen (berufsbildungs-, wirtschafts- und arbeitsmarktpolitischen Zielen gewährleistet sein muss, aufgefangen werden. Dabei kommt es auch darauf an, wie sich die berufsbildenden Schulen in ihrem Binnenraum und

nach außen hin mit ihrem Selbstverständnis und ihrem Profil so positionieren, dass ihre relative Autonomie im Verhältnis zur regionalen Wirtschaft und dualen Ausbildung interessenpolitisch nicht besetzt wird.

3.4 Regionale Berufsbildungszentren

Unter der Voraussetzung von mehr Eigenständigkeit berufsbildender Schulen haben sich verstärkt seit Beginn der 2000er Jahre in unterschiedlichen Bundesländern Schulen zu Regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) oder Regionalen Kompetenzzentren entwickelt. Die Idee dabei ist, dass die Schulen aufgrund von mehr Eigenständigkeit sowohl ihre Kooperationsbeziehungen als auch ihre berufsschulischen Angebote für ihre jeweilige Region erweitern und dadurch ihre regionalpolitische Position stärken können. Durch eine eigene Profilbildung, sei es durch berufliche Schwerpunktbildung oder durch besondere Angebote in der Weiterbildung oder Bildungsberatung, sollten berufsbildende Schulen ihre Konkurrenzfähigkeit und Unersetzbarkeit auf den regionalen Arbeits- und Bildungsmärkten deutlich machen. Ein Hauptinteresse der RBZ sollte in ihrer Öffnung für Kooperationen mit KMU bestehen. Auch eine intensivere Kooperation mit allgemeinbildenden Schulen, wie das Beispiel Sachsen zeigt (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2011), gehört ins Konzept der RBZ. Trotz unterschiedlicher Akzentuierungen bestand über die Notwendigkeit einer berufsschulischen Reorganisation von Beginn an weitgehend interessenübergreifender Konsens zwischen den Spitzenorganisationen der Wirtschaft, der KMK, den Lehrer_innenverbänden, Hochschulvertreter_innen und der GEW. Im Laufe der letzten 20 Jahre sind in mehreren Bundesländern Modellversuche durchgeführt worden, um RBZ aufzubauen. Wesentliche und bis heute gültige Erkenntnisse daraus sind, dass Schulnetzpläne, die die Profile der einzelnen RBZ in einem Landkreis oder einem Bundesland, ihre Vernetzungen und Arbeitsteilungen untereinander darstellen, wesentliche Voraussetzungen für RBZ sind. Als weitere wichtige Voraussetzung gilt, dass die RBZ „auf einer erfolgreichen internen Schulentwicklung aufbauen können. Nur wenn die Qualität der Erstausbildung als Pflichtaufgabe gesichert ist und die Schule ein klares Konzept über ihre Stärken und Entwicklungspotentiale erstellt hat, kann es verstärkt zielgerichtete Aktivität als Regionales Kompetenzzentrum nach außen geben“ (Sächsisches Bildungsinstitut 2011: 3).

Mittlerweile sind in einigen Bundesländern RBZ verstetigt und schulrechtlich verankert worden. Beispielsweise gibt es in Brandenburg in jedem Landkreis berufsbildende Schulen als Regionale Kompetenzzentren.

tren mit regionalspezifischen Profilen (vgl. Haase 2016: 383). In Schleswig-Holstein können seit 2007 berufsbildende Schulen in RBZ umgewandelt werden. Inzwischen gibt es hier 18 RBZ und 15 berufsbildende Schulen. Niedersachsen hat Anfang 2011 den Transferprozess des Schulversuchs „Berufsbildende Schulen in Niedersachsen als regionale Kompetenzzentren“ (ProReKo) auf den Weg gebracht. Seitdem entwickeln sich dort alle berufsbildenden Schulen zu Regionalen Kompetenzzentren. Für Sachsen liegt seit 2011 eine Konzeption vor, die Grundlage für die Weiterentwicklung Beruflicher Schulzentren zu Regionalen Kompetenzzentren ist (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2011). In Mecklenburg-Vorpommern sollen die bestandsfähigen beruflichen Schulen zu RBB mit einer Profilierung nach Berufsbereichen und Berufsgruppen weiterentwickelt werden. In NRW ist für den Zeitraum zwischen 2013 und 2018 im Rahmen des Projekts ‚Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund‘ (RBZ) zwischen den acht städtischen Berufskollegs, der Stadt Dortmund und dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW ein Kooperationsvertrag geschlossen worden, der den Aufbau eines regionalen Berufsbildungszentrums anstrebt (vgl. Buschfeld et al.: 2016). Bisherige Befunde zu Vor- und Nachteilen von RBZ ergeben ein komplexes und uneindeutiges Bild.

In ihrer externen Evaluation der RBZ und Berufsbildenden Schulen (BBS) in Schleswig-Holstein kommen Brümmer et al. (2014) zu dem Ergebnis, dass aus Sicht von Wirtschaftsverbänden, Kammern, Betrieben und Schulträgern sowohl die RBZ als auch die BBS für die regionale Wirtschaft wichtig sind. Anhand der Ergebnisse kann allerdings nicht eindeutig abgelesen werden, welche Vorteile RBZ gegenüber herkömmlichen berufsbildenden Schulen auf dem regionalen Ausbildungsmarkt haben (vgl. auch Böhss 2017). Für Sachsen-Anhalt gibt Gummert (2014: 122) in ihrer empirischen Analyse regionaler Kompetenzzentren Hinweise, dass zwar die schulische Seite die Kooperation zwischen berufsbildender Schule und Wirtschaft als notwendig ansieht, aber mitunter auch wahrnimmt, dass „die berufsbildende Schule als Partner der Wirtschaft von der Wirtschaft selber nicht beachtet werde“. Zudem wird vonseiten einer Schulleitung auch auf eine fehlende Unabhängigkeit der Schule gegenüber der Wirtschaft hingewiesen und darauf, dass die Inhalte der beruflichen Bildung nach wirtschaftlichen Gesichtspunkten konzipiert würden.

3.5 Fazit

Als Bildungsinstitutionen sind Berufsschulen in der dualen Ausbildung und in ihrem Verhältnis zur regionalen Wirtschaft relativ autonom. Inwiefern sie diese relative Autonomie im Sinne von Einflussnahme auf und Mitgestaltung in der dualen Ausbildung und der regionalen Wirtschaft nutzen können, hängt von ihren Möglichkeiten und Inanspruchnahmen der Beteiligung und Mitbestimmung in Gremien, Ausschüssen und Kooperationen ab, in denen über regionale Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik entschieden wird. Die inzwischen in einigen Schulgesetzen der Länder festgeschriebene Lernortkooperation gehört zu den berufsschulischen Möglichkeiten unmittelbarer Einflussnahme auf die duale Ausbildung und hierüber auf das regionale Ausbildungsgeschehen.

Wie ausgeprägt die Präsenz und vor allem der Einfluss von Berufsschulen in solchen regionalen Zusammenschlüssen und Lernkooperationen sind, ist aber nicht allein eine Frage formaler Beteiligungs- und Kooperationsrechte in Gremien, Ausschüssen und Kooperationen in der dualen Ausbildung selber, sondern auch eine Frage der Verhandlungspositionen von Schulleitungen und Lehrer_innen in formellen und informellen regionalen Akteurskonstellationen. In diesen wird beispielsweise sondiert, ob die regionale Wirtschafts- und Arbeitsmarktförderung im Zusammenhang mit der Existenz von Berufsschulen gesehen wird, und inwieweit die Bedeutung der Berufsschule als Bildungsinstitution, welche berufsbezogene Kompetenzentwicklung, allgemeine Bildung, schulische Abschlüsse und weiterführende Anschlüsse ermöglicht, wahrgenommen wird.

Offen ist die Frage, ob und inwieweit neue Steuerungsmodelle und mehr Eigenständigkeit berufsbildender Schulen den Leistungs- und Belastungsdruck in einer Weise erhöhen, dass hierdurch eher Kooperationsabstinenz, Binnenorientierung und Selbstbezogenheit der Schulen gefördert werden.

4. Flexibilisierung berufsschulischer Angebote

Um die Versorgung von Regionen mit berufsschulischem Unterricht zu gewährleisten, werden seit den 1980er Jahren Konzepte diskutiert und erprobt, mit denen die wohnortnahe Beschulung sichergestellt werden soll. Solche Konzepte werden auf Landes- und Regionalebene unterschiedlich aufgenommen und schulintern verschiedentlich bearbeitet. Die Berufsschulen sind im Rahmen ihrer Eigenständigkeit zu infrastrukturellen und lernorganisatorischen Veränderungen gefordert, deren Notwendigkeit und Reichweite Gegenstand regionaler Aushandlungen sein kann, an denen die Berufsschulen partizipieren.

4.1 Freie Berufsschulwahl und Gastschulabkommen

Die Zuweisung von Auszubildenden an eine Berufsschule richtet sich nach den in den Schulgesetzen festgelegten Regelungen der Schulbezirke, in Stadtstaaten der zuständigen Schule oder nach den Einzugsbereichen. Eine landesspezifische Übersicht findet sich in der Arbeit von Breuing (2013: 22 f.). In der Regel werden Auszubildende einer Berufsschule zugewiesen, in deren Schulbezirk ihr Ausbildungsbetrieb, mit dem sie den Ausbildungsvertrag abgeschlossen haben, liegt. Dieses Prinzip „das in erster Linie als Steuerungs- und Ordnungsinstrument der kommunalen Schulträger fungiert und rechtlich in den Schulgesetzen der Länder verankert ist, regelt jedoch nicht nur die Verteilung von Auszubildenden auf Berufsschulen, sondern bestimmt darüber hinaus auch die Konstellationen der Lernortpartner im Dualen System. Es legt fest, mit welcher Berufsschule ein Ausbildungsbetrieb im Rahmen der Lernortkooperation zusammenarbeitet“ (Breuing 2014: 1).

Im Sinne einer Deregulierung ist in NRW 2008 das Schulgesetz mit dem Ziel geändert worden, Schulbezirksgrenzen zu öffnen, die staatliche Zuordnung von Berufsschulen zu Ausbildungsbetrieben abzuschaffen und Ausbildungsbetrieben die freie Wahl der Berufsschule zu ermöglichen. Nach § 46 Abs. 5 des Nordrhein-Westfälischen Schulgesetzes (SchulG NRW) hat der Ausbildungsbetrieb nun das Recht, seinen Auszubildenden das zum Betrieb nächstgelegene Berufskolleg zu empfehlen, in dem eine entsprechende Fachklasse eingerichtet ist. Mit Einverständnis des Ausbildungsbetriebs kann ein Auszubildender aber auch eine andere Berufsschule, an der eine entsprechende Fachklasse be-

steht, im Rahmen der Aufnahmekapazität besuchen. Die Hoffnung der damaligen Landesregierung bestand darin, die Konkurrenz zwischen den Schulen und damit ihr Streben nach Qualität und Ansehen zu fördern und gleichzeitig Betriebe zu motivieren, ihr Ausbildungsplatzangebot zu erweitern (vgl. Breuing 2014: 2). Bürokratisch bedingte Hindernisse, zu denen die vom Ausbildungsbetrieb ortsferne Teilzeitbeschulung, lange Schulwege und eine aufgrund von räumlicher Distanz schlechte Lernortkooperation zwischen den dualen Partnern gehören, sollten abgeschafft werden.

Ob die Schließungsgefahr einiger Berufsschulen in NRW auch eine Folge der freien Berufsschulwahl ist, und ob Besetzungsprobleme hierdurch verschärft werden, sind offene Fragen. „So mag auch die Gefährdung von Schulstandorten infolge der Aufhebung der Berufsschulbezirke (vor allem angesichts des demografischen Wandels) zwar ein Argument sein für die Notwendigkeit der Steuerung der Schülerverteilung zur Sicherstellung ortsnaher Beschulungsangebote. Ein zwingendes Argument für die Aufrechterhaltung des Instruments der Schulbezirke ist sie allerdings nicht“ (Breuing 2013: 15).

Zwischen den Bundesländern Hamburg und Schleswig-Holstein ist 2016 ein neues Gastschulabkommen vereinbart worden, welches das alte von 2010 ablöst. Dadurch können ab Schuljahr 2017/18 Schüler_innen aus Hamburg und Schleswig-Holstein die weiterführenden Schulen des jeweils anderen Bundeslandes ohne Einschränkung besuchen. Im Vergleich zum alten Abkommen enthält das neue noch mehr Spielräume, so dass bei einem grenzüberschreitenden Schulbesuch keinerlei Ausnahmegenehmigungen mehr notwendig sind. Dies gilt jedoch nur für die allgemeinbildenden Schulen. Für Auszubildende mit Ausbildungsstätten in Schleswig-Holstein gewährt Hamburg den Zugang zu Berufsschulen nur, „wenn der Besuch der zuständigen Schule in Schleswig-Holstein eine Wegezeit von mindestens 75 Minuten mit dem Öffentlichen Personennahverkehr erfordert, [...] die Schule in Hamburg erheblich schneller erreichbar ist, [...] in Schleswig-Holstein keine Blockbeschulung mit einhergehender Internatsunterbringung angeboten wird und [...] an der Schule freie Kapazitäten bestehen“ (Ministerin für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein/Senator für Schule und Berufsbildung Hamburg 2016: 3). Zu diskutieren ist, inwieweit die freie Berufsschulwahl und das Gastschulabkommen zu Gewichtsverlagerungen von Berufsschulstandorten führen, und ob dadurch neue regionale und berufsfeldspezifische Versorgungsengpässe entstehen können.

4.2 Standort- und ausbildungsübergreifender Unterricht

Um die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zu unterstützen und Auszubildenden in strukturschwachen und ländlich-peripheren Regionen wohnortnahe Beschulungsmöglichkeiten zu bieten, hat die KMK bereits 1984 beschlossen, eine überregionale Zentralisierung von Fachklassen (z. B. Bezirksfachklassen und länderübergreifende Fachklassen) in sogenannten Splitterberufen vorzunehmen, mit der Folge, dass Auszubildende in einem wohnortnahen Betrieb lernen können, jedoch in einem anderen Bezirk oder Bundesland zur Berufsschule gehen. In Abhängigkeit von der berufsschulischen Situation vor Ort werden für einzelne Ausbildungsberufe die Standorte der Fachklassen in den Bezirken bzw. Ländern festgelegt. Ist die Zahl von Auszubildenden in einigen Ausbildungsberufen sehr gering, werden die Fachklassenstandorte z. T. länderübergreifend gebildet. Die KMK (2016c) bietet hierzu eine „Liste der anerkannten Ausbildungsberufe, für welche länderübergreifende Fachklassen eingerichtet werden“ an, die jährlich angepasst und aktualisiert wird. Für Schleswig-Holstein konnte Böhss (2017: 164) zeigen, dass die Einführung von Bezirksfachklassen und Landesberufsschulen „in erster Linie einem ökonomischen Primat im Sinne des effizienten Mitteleinsatzes“ folgte, da die Entscheidungen „auf der Basis von Forderungen des Landesrechnungshofes ins Leben gerufen wurden“. Inwieweit die Einführung von Bezirksklassen und Landesberufsschulen ausbildungsmarktpolitische Effekte hat, ist nicht eindeutig. In der Studie über Schleswig-Holstein zeigte sich, „dass die Einführung von Bezirksfachklassen mit Blick auf Räume, die über kein wohnort- und betriebsnahes Angebot mehr verfügen, potentiell eher zu einer Verringerung von Ausbildungszahlen als zu einer Steigerung führt“ (Böhss 2017: 255).

Die „Gemischtberufsklassen“ (Pahl 2004: 323) und die damit verbundene Zunahme an Heterogenität in diesen Klassen stellen die Lehrkräfte vor zusätzliche Herausforderungen. Insbesondere die Lösungsmöglichkeiten, wie die Teilung des Unterrichts entlang von Spezialthemen oder die Erhöhung des Anteils individualisierten Lernens, kombiniert mit individuellen Lernvereinbarungen, erfordern einen zusätzlichen Einsatz an Ressourcen und Kapazitäten. Dennoch strebt die KMK (2016b) eine weitere Flexibilisierung des Fachklassenprinzips an, und zwar durch die „gemeinsame Beschulung affiner Ausbildungsberufe über den bisherigen Umfang bzw. das bisher vorgesehene zeitliche Maß hinaus (z. B. durch weiterentwickelte binnendifferenzierende Unterrichtsgestaltung)“. Dies könnte über eine „ressourceneffiziente“ Vergrößerung von Lerngruppen geschehen.

Im Schulversuch „Berufsschule 2020“ erproben Berufsschulen in Rheinland-Pfalz derzeit, das Ausbildungsangebot durch neue Unterrichtskonzepte vor allem an kleinen Berufsschulstandorten zu sichern. Dies soll durch eine individuellere Beschulung einzelner Auszubildender ermöglicht werden. „In berufsbezogenem Unterricht können Auszubildende verwandter Berufe gemeinsam unterrichtet werden. Konkret bedeutet dies, dass beispielsweise Nahrungsberufe wie Bäcker, Fleischer und Fachverkäufer in bestimmten Lernfeldern wie Personalführung, Kundenservice oder Veranstaltungsorganisation zusammen lernen“ (Bildungsserver Rheinland-Pfalz 2015). Der Vorteil dieses Konzeptes wird darin gesehen, dass die Schüler_innen dabei auf Lernangebote zurückgreifen können, die ihren individuellen Lernbedürfnissen entsprechen.

Die Flexibilisierung der Klassen- und Unterrichtsstruktur mit dem Ziel wohnortnaher Beschulung erfordert von den Schulen eine hohe infrastrukturelle, fachliche und pädagogische Veränderungsbereitschaft und eine intensive Abstimmung mit berufsschulrelevanten Institutionen und Akteuren. Vor dem Hintergrund ressourceneffizienter Lernorganisation stellt sich die Frage der fachlichen, curricularen und didaktischen Anforderungen bzw. Belastungen der Lehrkräfte, die diesen binnendifferenzierten Unterricht zu gestalten und durchzuführen haben. Sie müssen in unterschiedlichen fachlichen Bereichen versiert sein, verschiedene Curricula aufeinander beziehen und didaktisch-differenziert unterrichten können. Besonders anspruchsvoll werden diese Anforderungen, wenn der Unterricht nicht nur ausbildungsberufs-, sondern auch ausbildungsjahrübergreifend ist.

Zur Aufrechterhaltung wohnortnaher Beschulungsmöglichkeiten bei gleichzeitiger Beibehaltung des Fachklassenprinzips formuliert die KMK (2016b) weitere Vorschläge. Zu diesen gehören der branchenspezifische Zweijahresrhythmus und die wechselnde Beschulung an zwei Standorten. „Die Kultusministerkonferenz sieht weitere Unterstützung beim Erhalt ortsnaher Beschulungsmöglichkeiten, wenn Branchen sich regional verabreden, im Zweijahresrhythmus auszubilden, dann aber die doppelte Anzahl Auszubildender einzustellen“ (KMK 2016b: 3). Außerdem wird der wechselnde Fachklassenunterricht von Auszubildenden an zwei gering frequentierten Standorten vorgeschlagen, der „bei genereller zumutbarer Erreichbarkeit eine ressourceneffiziente Beschulung ermöglichen und gleichzeitig nachhaltig zwei Beschulungsstandorte sichern“ soll. Über Vor- und Nachteile der Umsetzung dieses Vorschlags liegen kaum empirische Erkenntnisse vor. Inwieweit diese Lösungsvorschläge für die Berufsschulen mit dem Risiko unkalkulierbarer Ressourcen- und Kapazitätenauslastung verbunden sind, das sie im Rahmen ihrer Eigenständigkeit selbstverantwortlich bewältigen müssen, ist zu diskutieren.

Im Zusammenhang mit Überlegungen dazu, wie das Fachklassenprinzip bei gleichzeitiger Sicherung wohnortnaher Beschulung aufrechterhalten werden kann, ist auch zu fragen, inwieweit die Ordnungsmittel für die affinen Ausbildungsberufe, d. h. Ausbildungsordnung und Rahmenlehrpläne, so erweitert und zugleich miteinander verzahnt werden können, dass anstelle einer weiteren Binnendifferenzierung des Fachklassenunterrichts auf die Aneignung ausbildungsübergreifender und berufsfeldbezogener Kernkompetenz gesetzt werden könnte. Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, dass ausbildungsübergreifender Fachklassenunterricht, der ein hohes Maß an Abstraktionsfähigkeit und einen hohen Anteil selbstverantwortlichen Lernens von Auszubildenden bzw. Schüler_innen abverlangt, auch einer im Hinblick auf Vorbildung und Motivation heterogenen Schüler_innenschaft gerecht werden muss.

4.3 Flexibilisierungsbedarf und Beruflichkeit

Die seit Ende der 1960er Jahre geführten Diskussionen um eine bessere Abstimmung zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem und um die Bewältigung von Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt führten immer wieder zu Forderungen nach mehr institutioneller Flexibilität, insbesondere von Ordnungsmitteln, und zu mehr individueller Flexibilität durch eine erweiterte Kompetenzaneignung. Zu den Überlegungen in Richtung institutioneller Flexibilität gehören beispielsweise die einer „offenen, dynamischen Beruflichkeit“ (Rauner 1998: 155) mit dem Ziel, „Ausbildungsberufe weiter zu reduzieren und ihre ‚Weite‘ zu vergrößern“, und zur „erweiterten modernen Beruflichkeit“ (Kutscha 2015), die nicht mehr auf singuläre Berufsformen fokussiert ist, sondern Qualitätsmaßstäbe für eine auf Bildung und Wissenschaft ausgedehnte Beruflichkeit in den Vordergrund rückt.

Die seit den 1980er Jahren zunehmend erfolgte Einführung flexibler Berufsformate und Ausbildungswege (vgl. Bretschneider/Schwarz 2015) und die Einbeziehung des lebenslangen Lernens in das Berufskonzept sind mit dem Ziel verknüpft, Spielräume für betriebliche und individuell-bildungsbiografische Entscheidungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu vergrößern. Seither wird an beiden Lernorten der dualen Ausbildung mehr Flexibilität angestrebt, sei es durch Neuordnungsverfahren, durch ausbildungsbegleitende Zusatzqualifizierungsmöglichkeiten oder durch curriculare Reformen. So sind neben das klassische Modell des Monoberufs flexiblere Ausbildungsformate getreten, die Freiräume für verschiedene Fachrichtungen, Schwerpunkte und Wahlmöglichkeiten bieten. Mit dem Konzept des Kernberufs wird weniger Wert

auf Fachzentrierung und Wissenskatalogisierung von Berufsbildern gelegt, sondern vielmehr rückt der Erwerb grundlegender, berufsfeldbreiter Kompetenzen für berufsübergreifende Arbeitsprozesse und Tätigkeiten in den Vordergrund. Auch die Vorschläge der KMK (1998: 4) zu den Basisberufen gingen in diese Richtung. „Merkmale für einen solchen Berufszuschnitt wären eine breite berufliche Handlungsfähigkeit, verbunden mit einer speziellen Vertiefung sowie einer Ausprägung überfachlicher Dispositionen [...]. Die Ausbildung der Basisberufe in ihrem Kernbereich soll wie bisher bundeseinheitlich geregelt werden, während etwa ein Drittel der gesamten Ausbildungszeit für betriebsspezifische bzw. regionalspezifische Akzentuierungen genutzt werden kann.“

Diese institutionelle Flexibilisierung in der Berufs- und Ausbildungsgestaltung sollte flankiert werden durch die individuelle Flexibilisierung der Kompetenzen der Jugendlichen, für die Konzepte wie Schlüsselqualifikation, Handlungskompetenz und individuelle Regulationsfähigkeit vorgeschlagen wurden und werden. Für die Berufsschule bedeuten die Ermöglichung und Förderung institutioneller und individueller Flexibilisierung der Berufe und Kompetenzen organisatorische, curriculare, didaktische und methodische Veränderungen, die sich schulbaulich, klassenstrukturell, lehrplan-, aufgabenbezogen und unterrichtsmethodisch auswirken.

Mit diesen Herausforderungen hat sich beispielsweise Anfang der 2000er Jahre der Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2004), „Neue Lernkonzepte in der dualen Ausbildung“, befasst, in dem auch berufsschulische Flexibilisierungspotenziale untersucht und erprobt wurden. Dabei ging es auch darum, vor dem Hintergrund flexibilisierter Ausbildungsordnungen in bestimmten Berufen für die schulische Seite adäquate organisatorische und didaktisch-methodische Modernisierungskonzepte zu entwickeln und umzusetzen. Deutlich wurde, dass die Einführung flexibler und offener Berufsformate voraussetzt, dass eine enge Kooperation zwischen den beiden Lernorten stattfindet, die über einen Informationsaustausch über Prüfungen und Einzelfälle hinausgeht, projektorientiert und experimentell ausgerichtet ist, und dass in der Wahrnehmung der kooperierenden Akteure die Trennung zwischen Ausbildungsordnungen und schulischen Lehrplänen konstruktiv überwunden wird.

Ordnungsmittel und Berufsformate können wichtige Anknüpfungspunkte für die regionale Ausbildungsmarktentwicklung sein. In Landes- und Berufsbildungsausschüssen besteht die Möglichkeit, bestehende Ausbildungsordnungen und Berufsformate zu hinterfragen und neue integrative Konzeptvorschläge den jeweiligen Landesregierungen vorzuschlagen. In diesen Ausschüssen, ebenso wie in regionalen berufsbil-

dungspolitischen Kooperationsverbünden bis hin zur Lernortkooperation im Dualen System kommt es darauf an, inwieweit die (Re-)Strukturierung von Ausbildungsberufen als gestaltbarer Bezugspunkt für Regionalentwicklung wahrgenommen und gehandhabt wird.

Ausbildungsordnungen für den Lernort Betrieb werden auf der Grundlage des BBiG auf Bundesebene geregelt. Für die Berufsschule beschließt die KMK die Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht, der mit den jeweiligen Ausbildungsordnungen abgestimmt wird. Diese beiden Ordnungsmittel sind die Basis für die duale Ausbildung. In der Praxis entstehen Ausbildungsberufe „aus vielschichtigen Begründungszusammenhängen, in die fachliche, ausbildungs- und prüfungsökonomische, schulorganisatorische, berufsbildungspolitische, verbandspolitische oder didaktische Erwägungen einfließen“ (Bretschneider/Schwarz 2015: 8). In diese Entstehungs-, Veränderungs- und Neuschneidungsprozesse von Berufen können Interessen und Überlegungen Eingang finden, die sowohl hemmend als auch fördernd für das Angebot und die Nachfrage nach Ausbildungsberufen, für die Entwicklung der Zahl an Schüler_innen an Berufsschulen und für das berufsschulische Angebot an Fachklassen und Unterricht sein können. Dabei „können bildungspolitische sowie schulorganisatorische Überlegungen mit betrieblichen Erwartungen kollidieren, wie etwa die in der Regel erforderliche Mindestgröße von 15 Schülerinnen und Schülern für eine Berufsschulklasse. Das Interesse an einer möglichst umfangreichen gemeinsamen Beschulung begründet sich aus Länder- und Berufsschulsicht neben finanziellen Gründen auch damit, die Ausbildungsbereitschaft im ländlichen Raum aufrechterhalten zu können. In diesem Zusammenhang spielen auch die Belange der Auszubildenden und der Betriebe im Hinblick auf Fahrtzeiten und damit verbundene Kosten eine Rolle“. Den Zusammenhang zwischen der Konstruktion von Ausbildungsberufen und der Versorgung des regionalen Ausbildungsmarktes mit berufsschulischen Angeboten sieht auch die KMK (2016b: 6): „Eine zu hohe Spezialisierung in der Ausbildung schränkt die Mobilität der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer auf dem Arbeitsmarkt ein. Die Weiterentwicklung und Modernisierung von Ausbildungsberufen unter Nutzung des Berufsgruppenprinzips unterstützt unmittelbar ortsnahe Fachklassenbildung.“

Welche neuen Anforderungen sich mit der Umsetzung des Konzepts „erweiterte Beruflichkeit“ (Kutscha 2015) für die Berufsschulen ergeben könnten, und welche Mitgestaltungsmöglichkeiten auf schulischer Seite denkbar sind, ist bislang noch nicht diskutiert worden. Interessant wäre die Frage, inwieweit an Berufsschulen nach dem Vorbild erweiterter Beruflichkeit berufsfeldtypische und -übergreifende Inhalte der Berufsvor-

bereitung, der berufsschulischen, berufsfachschulischen und gymnasialen Curricula mehr miteinander verknüpft werden können.

4.4 Fazit

Berufsschulen bieten im Rahmen von kultusministeriellen Abkommen eine Reihe an flexiblen Klassenstrukturen und Unterrichtsangeboten an, um die berufsschulische Versorgung insbesondere auch in ländlich-peripheren Regionen zu gewährleisten. Hierzu gehören Gastschulabkommen, standort- und ausbildungsübergreifender Unterricht sowie Ansätze der Flexibilisierung von Berufen und ihren Ausbildungsordnungen. Ohne diese flexiblen Angebote wären in einigen Regionen berufsschulischer Unterricht und damit die duale Ausbildung nicht möglich. Flexibilisierungen von Klassen und Unterricht an Berufsschulen bedeutet eine Aufweichung stabiler Strukturen oder Angebote und gehen mit der Ungewissheit hinsichtlich weiterer ministerieller bzw. behördlicher Entscheidungen über Fachklassen und Unterrichtsgestaltung an Berufsschulen einher. Insbesondere in ländlich-peripheren Regionen stehen Berufsschulen mit übergreifenden Klassen unter einem Anpassungs- und Selbsterhaltungsdruck, vor allem dann, wenn sie einer Region angehören, in der Schulstandorte infrage stehen.

Offene und erweiterte Beruflichkeit als Grundlage für die duale Ausbildung und für schulische Klassenbildung, Lehrpläne und Unterrichtsgestaltung können Anknüpfungspunkte für regionale berufsbildungspolitische Diskussionen sein, in denen es um die Stärkung der Berufsschulen in Regionen geht.

5. Berufsschulische Bildungsabschlüsse

Angesichts sinkender Auszubildendenzahlen, der Veränderungen in der Vorbildung der Jugend und einer stärkeren Studierneigung sind die duale Ausbildung und Berufsschulen nicht mehr nur mit der Erwartung konfrontiert, sich stärker für benachteiligte Jugendliche des Übergangssystems zu öffnen und un- und angelernte Beschäftigte nachträglich zu qualifizieren, sondern damit auch für Jugendliche mit höherer Vorbildung attraktiv zu werden. Die Ermöglichung des Erwerbs allgemeiner Schulabschlüsse, die nachholende Qualifizierung, die Diskussion um die Anschlussfähigkeit von Berufsschulen an den Hochschulsektor, Initiativen zur integrativen und inklusiven Lernkultur und auch Digitalisierung sind aktuelle Anforderungen an Berufsschulen, deren schulische Bearbeitung mehr oder weniger extern unterstützt wird und schulintern unterschiedlich erfolgt.

5.1 Bildungskompensation, Doppelqualifizierung und Akademisierung

Als Einrichtung des Bildungssystems trägt die Berufsschule seit den 1960er Jahren dazu bei, versäumte Bildungschancen zu kompensieren und Bildungsabschlüsse nachträglich zu ermöglichen. So zielen auch die umfangreichen Diskussionen und Initiativen zur Benachteiligtenförderung und zur Gestaltung des Übergangssystems seit den 1990er Jahren darauf, den Übergang von der Schule in Ausbildung zu erleichtern und Jugendlichen das Nachholen von Bildungsabschlüssen im Übergangssystem und in der dualen Ausbildung anzubieten. Folglich ist in den letzten Jahren intensiv über die Anschlussfähigkeit des Übergangssystems an die duale Ausbildung und in diesem Zusammenhang auch über die regionale Bedeutung der Integration benachteiligter Jugendlicher in Ausbildung diskutiert und geforscht worden.

Berufsschulen eröffnen aber inzwischen nicht nur Jugendlichen die Möglichkeit, nachträglich Schulabschlüsse zu erwerben, sondern auch betrieblich Beschäftigten sich nachträglich zu qualifizieren. Als ein Element der Regionalentwicklung und Qualifizierungsförderung in Klein- und Mittelunternehmen versteht das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung die Initiative ProAbschluss, die es Beschäftigten ermöglicht, an Berufsschulen nachträglich einen Berufsabschluss zu erwerben. Um dies zu unterstützen, hat das

Hessische Kultusministerium den Schulversuch QualiBack gestartet, mit dem un- und angelernte Beschäftigte im regulären Berufsschulunterricht nachqualifiziert werden. „Individuell ausgerichtete Stundenpläne berücksichtigen den Kenntnisstand und die Lebenssituation der Lernenden sowie die Erfordernisse des jeweiligen Betriebs, so dass sich Beschäftigte ohne Ausbildung innerhalb weniger Monate erfolgreich auf ihren Berufsabschluss in Form einer Externen-Prüfung vorbereiten können“ (vgl. Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung 2016: 1). Je nachdem, wie intensiv dies von allen Seiten aller Beteiligten in Anspruch genommen und angeboten wird, kann eine solche Initiative die Bedeutung der Berufsschule im regionalen Beschäftigungs- und Bildungssystem stärken.

Seit den 1970er Jahren sind die Möglichkeiten erweitert worden, über den Besuch der Berufsschule schulische Abschlüsse zu erreichen. Neben dem Hauptschulabschluss und dem mittleren Abschluss kann der Abschluss einer dualen Ausbildung zur fachgebundenen Zugangsberechtigung zur Hochschule führen (vgl. KMK 2015: 6 f.).

In einigen Ländern besteht zudem die Möglichkeit, über die Berufsschule die allgemeine Hochschulreife („Vollabitur“) zu erlangen. Auch liegen Vorschläge vor, wie auf Studienberechtigung zielende differenzierte und flexible Bildungsangebote in der berufsschulischen Ausbildung in das reguläre Lehrangebot integriert werden können (vgl. Pukas 2012). In einigen Bundesländern wie Hamburg (Dual Plus), Bayern (Duale Berufsausbildung und Fachhochschulreife, DBFH) oder Baden-Württemberg wird seit einigen Jahren das duale Fachabitur getestet. Um Jugendliche mit mittlerer Reife für eine duale Ausbildung zu gewinnen, werden auch das duale allgemeine Abitur bzw. das Duale Gymnasium in Modellversuchen erprobt. In Sachsen kann seit dem Schuljahr 2011/12 nach vier Jahren ein Berufsabschluss und die allgemeine Hochschulreife (Abitur) in Kombination erreicht werden. In Anlehnung an die Berufsmatura in der Schweiz und in Österreich ist in Nordrhein-Westfalen ein erster Bildungsgang für den Ausbildungsberuf „Elektroniker_in, Fachrichtung Energie- und Gebäudetechnik“ geplant, bei dem Auszubildende parallel zur Berufsausbildung das Abitur anstreben. Der Baden-Württembergische Handwerkstag prüft gemeinsam mit der DIHK-Organisation und den zuständigen Landesministerien die Möglichkeit eines Dualen Beruflichen Gymnasiums. Hierbei soll die Ausbildung mit Ausbildungsvertrag in das Berufliche Gymnasium integriert werden. Durch Betriebsphasen in den Schulferien und Nutzung des berufsqualifizierenden ergänzenden Pflichtfachs sowie des betrieblichen Seminar-kurses soll es möglich sein, Jugendliche in insgesamt viereinhalb Jahren ab der mittleren Reife gleichzeitig zu einer Berufsabschlussprüfung und

zur allgemeinen Hochschulreife zu führen (vgl. www.duales-gymnasium.de). Inwieweit solche privatwirtschaftlichen Angebote Einfluss auf das Ausbildungsverhalten von Betrieben und Jugendlichen haben, und inwieweit dies die Position von Berufsschulen in den Regionen stärkt, ist noch offen.

Bislang ist der Erwerb der Fachhochschulreife im Rahmen der dualen Ausbildung im Vergleich zum Erwerb des Hauptschulabschlusses und insbesondere des Realschulabschlusses quantitativ betrachtet jedoch eher unbedeutend. Auch hier zeigen sich landesspezifische Unterschiede.

Abbildung 7: Anteil der Abschlüsse mit Fachhochschulreife an allen an öffentlichen Teilzeit-Berufsschulen erworbenen allgemeinbildenden Abschlüssen, 2012, 2014 bzw. 2015 (in Prozent)

Bundesland	2012	2014	2015
BW	19	23,9	
BY	0,8		1,5
BE	2,2 (+ 0,6 mit Hochschulreife)	1,2	
HH	2,9	4,8	
HE	12	14	
NI	0,7	0,7	
NW	6,3		5,2
RP	2,6		2,1
SN	1,3		4,4 Hochschulreife
ST	0	0,4	
SH	8,9		4,9

Anmerkung: Für Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Thüringen lagen keine aktuellen bzw. differenzierten Daten vor, für einige Bundesländer beziehen sich die jüngsten Daten auf 2014.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2017, E15.1.

Der Grund für diese Zurückhaltung ist nicht eindeutig. Die Schulaufsichtsbehörden in den einzelnen Bundesländern sind dazu verpflichtet, „die Voraussetzungen für den Erwerb der Fachhochschulreife über berufliche Bildungswege zu gewährleisten“ (KMK 2001: 8). Dennoch legen einige Berufsschulen fest, dass der Ausbildungsbetrieb mit der Teilnahme an der Maßnahme zur Doppelqualifikation einverstanden sein muss (vgl. Berufskolleg NRW). Berufsschulen und Ausbildungsbetriebe kön-

nen durchaus geneigt sein, die Doppelqualifizierung von Ausbildung zu fördern, um die Attraktivität der Ausbildung zu erhöhen. Gleichzeitig kann Doppelqualifizierung für die Berufsschule ein Mehraufwand an Bildungsangeboten und für Betriebe das Risiko der Abwanderung von Auszubildenden, in die investiert wurde, bedeuten. Fraglich ist auch, ob ein Loyalitätsdruck auf Seiten der Auszubildenden insbesondere den Betrieben gegenüber besteht, wenn sie Zeit für Zusatzunterricht aufbringen wollen.

Während in den 1990er/2000er Jahren der Übergang von der Berufsvorbereitung für benachteiligte Jugendliche in die duale Ausbildung ein zentrales Thema der Berufsbildungspolitik und -forschung war, geht es seit einigen Jahren verstärkt auch um die Frage der Akademisierung beruflicher Bildung sowie um ihre Anschlussfähigkeit an den Hochschulbereich. Mit Akademisierung sind inzwischen unterschiedliche Entwicklungen gemeint. Zum einen wird der Begriff als Trendaussage genutzt. Dafür werden die seit den 1960er Jahren kontinuierlich gestiegene Zahl an Jugendlichen, die über eine Studienberechtigung verfügen, die gestiegene Studierneigung und die größer werdende Zahl an Bewerber_innen und Erwerbstätigen auf dem Arbeitsmarkt, die eine akademische Ausbildung vorweisen können, als Belege angeführt. Vor diesem Hintergrund ist die Akademisierung auch als eine quantitative Bedrohung für die duale Ausbildung wahrgenommen worden. Allerdings ist hierbei zu berücksichtigen, dass die Umstellung auf das achtjährige Gymnasium, die in den letzten Jahren zeitversetzt in den einzelnen Bundesländern erfolgt ist, dazu geführt hat, dass doppelte Jahrgänge nach dem Abitur entlassen wurden (vgl. BMBF 2017b: 98). Das BMBF (2017b: 99) geht davon aus, dass „keine Abwendung von der dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO“ stattfinden wird. Zum anderen kann aus der Perspektive der dualen Ausbildung Akademisierung auch als eine Möglichkeit zur Steigerung ihrer Attraktivität gesehen werden. Mit diesem Vorsatz ist unter Hinweis auf Durchlässigkeit in der (berufs-)bildungspolitischen Diskussion die „Akademisierung der Berufsbildung“ gefordert worden (vgl. Büchter et al. 2012: 1). In der Diskussion um Akademisierung spielen die Berufsschulen aber bislang „nur die Nebenrolle als Anhängsel der dualen Ausbildung ohne erfolgreichen Beitrag zur Akademisierung. Vertreter der Berufsschulen und berufsbildenden Schulen akzeptieren diese Rolle allzu oft widerspruchslos“ (Spöttl 2017: 4). Unklar sind bislang noch die Ursachen für diese Akzeptanz.

Inzwischen gibt es auch Beispiele für Annäherungsversuche berufsbildender Schulen an den Hochschulsektor, beispielsweise in Form von bilateralen Vereinbarungen zur Anerkennung berufsschulischer Leistungen beim Hochschulzugang. In ihrer Fallstudie konnten Ro-

sendahl/Wahle (2012) Initiativen zum Auf-/Ausbau dualer Studiengänge mit dem Berufskolleg als drittem Lernort neben Hochschule und Betrieb nachweisen. Allerdings gestaltete sich die Hochschulkoooperation und -öffnung an den Berufskollegs aufgrund der unzureichenden Rechts- und Finanzierungsgrundlage sowie einer geringen Nachfrage der örtlichen Betriebe als schwierig. Zudem war eine widersprüchliche Haltung der maßgeblichen Akteure von Bedeutung. „So wird einerseits nicht bestritten, dass bedarfsorientierte Angebote der Berufskollegs zukunftsweisend seien, während andererseits die dafür erforderlichen umfangreichen Erhebungen weder finanziell unterstützt noch praktisch umgesetzt werden. Es ist anzunehmen, dass dies auf einer tendenziell eigenprotektionistischen Haltung der betreffenden Akteure beruht. Demnach fehlt den Schulen die erforderliche Unterstützung bei der Generierung der für ihre strategische, bedarfsorientierte Ausrichtung notwendigen Informationen. Hier spiegelt sich das viel diskutierte Steuerungsdilemma zwischen traditionellen bürokratischen Prämissen und einer veränderten Rollenzuschreibung für Schulen und Schulträger bezüglich der strategischen Gestaltung regionaler Bildungslandschaften wider“ (Rösendahl/Wahle 2012: 18).

5.2 Individualisierung und Differenzierung berufsschulischer Bildungsangebote

Im Zusammenhang mit der Frage nach Umgang mit Heterogenität und Inklusion in Berufsschulen spielen Begriffe wie Individualisierung und Differenzierung von Bildungsangeboten eine zentrale Rolle. Hierin wird auch eine Lösung von betrieblichen Besetzungsproblemen auf dem regionalen Ausbildungsmarkt und bei der Erweiterung des Zugangs zu Ausbildung für benachteiligte Jugendliche gesehen.

Ein differenzierter Berufsschulunterricht soll individuell unterschiedliche Lernerfahrungen und -bedürfnisse berücksichtigen, individuelle Wege des Lernens zulassen und die Schüler_innen dabei unterstützen, ihr intellektuelles, sprachliches, emotionales und soziales Potenzial individuell zu entwickeln (vgl. Meyer 2004: 97). In der aktualisierten Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der KMK (2017c: 13) heißt es: „Um ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, muss die Berufsschule ein differenziertes Bildungsangebot gewährleisten, das [...] einen inklusiven Unterricht mit entsprechender individueller Förderung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungen, Fähigkeiten und Begabungen aller Schüler und Schülerinnen ermöglicht“. Auch bei der lernorganisatorischen Gestaltung betrieblicher Ausbildung soll insbesondere bei

der Förderung benachteiligter Jugendlicher eine Individualisierung von Lernprozessen ermöglicht werden. Nach

§ 3 (3) der Ausbildereignungsverordnung (AEVO) von 2009 sollen die Ausbilder_innen in der Lage sein, „lernförderliche Bedingungen und eine motivierende Lernkultur zu schaffen [...] Auszubildende bei Lernschwierigkeiten durch individuelle Gestaltung der Ausbildung und Lernberatung zu unterstützen“.

Die Forderungen nach differenziertem und individualisiertem Lernen im Umgang mit Heterogenität ist mit dem Hinweis auf die Gefahr individualisierter Isolation und die Relevanz sozialer Kompetenzen durch Forderungen nach kooperativem Lernen ergänzt worden. Seit Mitte der 2000er Jahre liegen sowohl auf ministerieller, behördlicher und berufsschulischer Ebene eine Reihe an Handreichungen zur Gestaltung individuellen und kooperativen Lernens vor (vgl. z. B. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2011; Landesinstitut für Lehrerbildung Hamburg 2011). In der Regel gehört die Förderung individualisierten bzw. selbstgesteuerten Lernens zu einem Programmpunkt in Schulentwicklungskonzepten berufsbildender Schulen. Wichtige Impulse hat auch das Modellversuchsprogramm „Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA)“ der BLK gegeben (vgl. Euler et al. 2009). Ziel war es, im Rahmen verschiedener Modellversuche theoretische Konzepte des selbstorganisierten Lernens auf den Ebenen der Unterrichtsentwicklung, der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung zu erproben und zu evaluieren. Eine wichtige Rolle dabei spielen Formen des individualisierten und kooperativen Lernens, deren Umsetzung nicht nur didaktische Anforderungen stellen, sondern das gesamte System berufsbildende Schule herausfordern, angefangen von der Aufgeschlossenheit und Einstellung der Schulleitung und Lehrkräfte gegenüber individualisierter und kooperativer Lernkultur, über die schulischen Leitbilder und Prinzipien der Schul- und Organisationsentwicklung, die architektonisch-räumlichen Gegebenheiten für kleinere Lernnischen und größere Lernlabore, bis hin zu flexiblen Medien und Unterrichtsreglements.

Solche Erfahrungen können auch in die aktuelle Auseinandersetzung mit Inklusion an berufsbildenden Schulen einfließen. Allerdings zeigt sich im Umgang mit der Thematik Inklusion ein eher noch widersprüchliches Bild. „Einerseits äußern Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, dass Inklusion an ihren Schulen bereits Alltag ist und gleichermaßen findet sich im selben Gespräch die Aussage, dass die Inklusion kaum zu bewältigen sei und damit eine zu hohe Herausforderung für alle beteiligten Akteure verbunden ist“ (Kremer et al. 2016). Im Zuge ihres Engagements, sich zu inklusiven berufsbildenden Schulen zu entwickeln, wer-

den vielfach Kritiken geäußert, die sich gegen die unzureichende materielle, räumliche, zeitliche und kapazitäre Ausstattung und fehlende Kooperation mit der betrieblichen Seite richten. Aktuell wird in unterschiedlichen Modellversuchen inklusive berufliche Bildung konzipiert und erprobt. Zu nennen ist hier der Schulversuch „Inklusive berufliche Bildung in Bayern (IBB)“, in dem neun Schultandems, bestehend aus je einer Berufsschule bzw. Berufsfachschule und einer Berufsschule, Konzepte für einen Unterricht von Schüler_innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erproben. Ziel ist, in enger Zusammenarbeit mit Ausbildungsbetrieben junge Menschen mit Förderbedarf darin zu unterstützen, einen Berufsabschluss zu erreichen. Ab dem Schuljahr 2017/2018 können auch die berufsbildenden Schulen das Schulprofil „Inklusion“ erwerben.

Die wissenschaftliche Begleitforschung des Modellversuchs hat jedoch gezeigt, dass die notwendige Kooperation mit (Handwerks-)Kammern und Innungen schwach ausgeprägt ist und „sich der Kontakt hier vor allem auf formale Informationen über den Modellversuch beschränkt und nur sehr selten auch aktiver Austausch stattfindet, in Form des Einbezugs der Förderberufsschullehrer bzw. allgemein der am Modellversuch beteiligten Lehrkräfte in Prüfungsmodalitäten oder Ähnliches oder im Einholen von deren Expertise zur praktischen Umsetzung von Inklusion. Die Lehrkräfte benennen diesbezüglich insbesondere erlebtes Desinteresse und die fehlende Offenheit der Kammern und Innungen in Bezug auf inklusive berufliche Bildung“ (Stein et al. 2015: 332).

Umgang mit Heterogenität und Gestaltung des differenzierten und individualisierten Lernens sind Themen, die beide Lernorte in der dualen Ausbildung betreffen, jedoch in der Regel lernortspezifisch getrennt diskutiert und beforscht werden. Wie die unterschiedlichen Konzepte und Erfahrungen der beiden Lernorte berufsfeldspezifisch stärker im Zusammenhang zu betrachten sind, auch so, dass vorurteilskritische organisatorische, curriculare, didaktische und mediale Anforderungen an beiden Lernorten in einem Guss behandelt werden, ist vor allem auch unter dem Aspekt der Lernförderung und Motivation der Auszubildenden stärker auszuloten.

5.3 „Smart School“

Hinweise darauf, dass Lernen mit neuen Medien und Digitalisierung von Schule und Unterricht eine Unterstützung individualisierten Lernens und eine Möglichkeit der Intensivierung der Lernortkooperation zwischen den dualen Partnern sein können, stoßen seit einigen Jahren auf breite Zu-

stimmung. Während berufsbildenden Schulen aktuell eine eher defensive Haltung gegenüber Digitalisierung nachgesagt wird, zeigt sich andererseits, dass der Einsatz digitaler bzw. webbasierter Medien im berufsschulischen Unterricht, genauso wie die Diskussion um die „virtuelle Berufsschule“ (Pahl 2004: 526) keine Neuigkeiten sind und auch auf der Ebene von Schulprojekten und des unmittelbaren Unterrichts in einigen Schulen erfolgt ist (vgl. Gerick/Eickelmann 2017: 11 f.). Derzeit gehören zu einer von Bildungsministerin Wanka so bezeichneten „Smart School“ flexible Endgeräte, drahtloser und schneller Internet-Zugang, interaktive Whiteboards, pervasives Computing, Cloud Computing und Lernplattformen.

Aktuellen Studien zufolge (Schmid et al. 2016; Gerick/Eickelmann 2017) haben Berufsschullehrer_innen jedoch einen eher nüchternen und pragmatischen Blick auf Digitalisierung. Das Potenzial des digitalen Lernens werde nur in begrenztem Umfang ausgeschöpft. Diesbezüglich würden Berufsschullehrer_innen zeitliche und finanzielle Grenzen sehen, während gleichzeitig Schulleiter_innen in der Digitalisierung einen bedeutenden Imagefaktor für ihre Schulen erkennen würden. Zudem zeigten sie sich deutlich offener für digitale Lernformen als Ausbildungsleiter_innen und Leiter_innen überbetrieblicher Einrichtungen.

Digitalisierung kann für berufsbildende Schulen auch zu einer Norm werden, der man glaubt, aufgrund von Standortunsicherheit und Bewährungsdruck nachgegeben zu müssen. Aktuelle berufsbildungspolitische Forderungen nach einer besseren infrastrukturellen Ausstattung der berufsbildenden Schulen mit digitalen Medien können nicht bei der materiellen Dimension der Digitalisierung stehen bleiben. Eine besondere Herausforderung der Digitalisierung berufsbildender Schulen besteht darin, dass sie auf der Basis von Erfahrungen und Expertisen ihrer Akteure im Binnenraum Schule und auch in der Kooperation nach außen abwägt, welche Bedeutung welche Formen der Digitalisierung für die Berufsschule im Kontext ihrer Schulentwicklung und regionalen Positionierung hat, und vor allem, welche sozialen und individuellen Vorteile sich für die Schüler_innen durch welche Formen der Digitalisierung ergeben. Dabei sind auch Fragen der Mediendidaktik zu stellen, bei „der es darum geht, Medien so zu arrangieren, dass sie dem Lernen förderlich sind und die Medienerziehung, die zu einem kompetenten, kritisch-reflektierenden Umgang mit Medien in der Lebenswelt befähigen will“ (Kerres et al. 2012: 10). Auch wenn in den Medien ab und zu auf einzelne Beispiele berufsschulischer Digitalisierung hingewiesen wird, die auf die Entwicklungsarbeit von einzelnen Kolleg_innen zurückzuführen ist (vgl. z. B. Homfeld 2017), wird den berufsbildenden Schulen insgesamt ein Nachholbedarf bescheinigt. Sie werden aufgefordert, Digitalisierung zum Be-

standteil von Schul- und Qualitätsentwicklung zu machen, Möglichkeiten der Digitalisierung umfassender zu nutzen, sich den Anforderungen neuer IT-Berufe entsprechend auf digitale Inhalte einzustellen und sich mit digitalen Medien auszustatten, Unterricht digitalisiert durchzuführen, Online-Lernsysteme zu erproben, die es den Auszubildenden ermöglichen, orts- und zeitunabhängiger zu lernen, sich intern und mit Kooperationspartner_innen digital zu vernetzen und durch Digitalisierung die Außendarstellung und Attraktivität des eigenen Standorts in der Region zu verbessern.

Ein besonderes Engagement zur Förderung der Digitalisierung wird aktuell von wirtschaftlicher Seite sichtbar. Das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau in Baden-Württemberg fördert die Einrichtung von insgesamt 16 „Lernfabriken 4.0“ an beruflichen Schulen. In der Lernfabrik 4.0, die im Aufbau industriellen Automatisierungskonzepten ähnelt, können anwendungsnahe Prozesse erlernt werden. Durch professionelle Produktionssteuerungssysteme werden Maschinenbau und Elektrotechnik verknüpft (vgl. Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg 2017). Das Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr in Niedersachsen beabsichtigt, die niedersächsischen berufsbildenden Schulen in ihrer Rolle „als Innovations- und Zukunftszentren auch im Bereich der Digitalisierung zu stärken“. Aus diesem Grund wurde das Projekt „BBS fit für 4.0“ ins Leben gerufen. An vier Standorten mit insgesamt sieben berufsbildenden Schulen werden sogenannte „Smart Factories“ als dezentrale Lernwerkstätten eingerichtet, „die den beteiligten Schulen sowie kleinen und mittleren Unternehmen vor Ort die Möglichkeit bieten, sich in einer modernen 4.0-Umgebung fortzubilden und miteinander zu vernetzen. Darüber hinaus sollen Auszubildende bestimmter gewerblich-technischer und kaufmännischer Berufe in und am Modell einer „Smart Factory“ lernen und sich das Thema 4.0 in all seinen Facetten erschließen können“ (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017).

Mitunter wird die Zukunft der Berufsschulen sogar in Abhängigkeit davon gesehen, wie sie sich im Wettbewerb um Digitalisierung behaupten. In solchen Forderungen steckt allzu sehr der Vorwurf des Hinterweltlerischen und der Glaube, Digitalisierung könnte die Zukunft der Berufsschulen retten. Dieser Digitalisierungsdruck kann dazu führen, dass diejenigen Berufsschulen, die aufgrund ihrer berufsfeldspezifischen Profilierung keine ausgeprägte Nähe zu Arbeit 4.0 haben, deren Ausbildungsberufe und Ausbildungsplätze weniger stark von Digitalisierung betroffen sind, deren Schüler_innen und Lehrkräfte weniger im digitalisierten Kontext und mit digitalen Medien lernen und lehren, als unfortschrittlich bewertet werden. Die Reichweite der Digitalisierung an be-

rufsbildenden Schulen sollte auch unter der Prämisse erfolgen, dass die Schulen im Diskurs mit kooperierenden Lernorten über ihren Sinn und Nutzen für die Lern- und Entwicklungsförderung der Schüler_innen verhandeln, unter Berücksichtigung des Bildungsauftrags, der Heterogenität der Schüler_innenschaft und der Beseitigung von Benachteiligung in der Ausbildung, aber auch unter dem Aspekt der Erleichterung der Kooperation zwischen den Lernortpartnern.

6. Ausblick

Seit ihren Anfängen steht die Berufsschule sowohl vonseiten des Beschäftigungssystems als auch des Bildungssystems unter einem permanenten Modernisierungsdruck. Dennoch ist es ihr im Laufe ihrer über 150-jährigen Existenz gelungen, ihren Schüler_innen die Aneignung berufsbezogener und berufsübergreifender Kompetenzen zu ermöglichen.

Aktuell werden Berufsschulen in ihrer Bedeutung für die duale Ausbildung und die regionale Wirtschaft (wieder-)erkannt. Interessenpolitisch übergreifender Konsens besteht darin, dass die Berufsschule eine unverzichtbare Partnerin der dualen Ausbildung ist und entsprechend ihrer Bedeutung für die regionale Wirtschaft aufgewertet und ausgestattet werden muss.

Inputfaktoren und qualitative Unterstützung

Als Voraussetzungen für die Aufwertung der Berufsschulen gelten vor allem eine bessere materielle Ausstattung, Digitalisierung und Lehrer_innenbildung. Doch allein die Versorgung der Berufsschulen mit Inputfaktoren genügt jedoch nicht, da nur das Vorhandensein solcher Voraussetzungen noch nichts darüber aussagt, wie diese schulintern aufgegriffen, akzentuiert und umgesetzt werden, in welche schulische Gesamtstrategie der Organisations- und Personalentwicklung sie eingebunden werden, und welche Bedeutung sie für die berufsschulischen Beziehungen nach außen und ihre Position in der dualen Ausbildung haben. Berufsschulen sind weder homogene noch konstant handelnde Einheiten. Sie haben Eigenarten und Pfadabhängigkeiten im Innern und in ihren äußeren Beziehungen, die sich bewährt haben oder aber auch hinderlich sein können. Daher ist Frage nach den Inputfaktoren nicht lediglich auf das Was und Wieviel zu reduzieren, sondern um die nach dem Wie, in welcher Hinsicht und mit wem zu ergänzen. Dies gilt auch für die Lehrer_innenbildung. Hierbei kann es nicht nur um eine quantitative Versorgung gehen, sondern auch um schulische Vorstellungen der künftig inhaltlichen Ausrichtungen und Schwerpunktsetzung.

Spielräume im schulrecht-administrativen und neokorporativen Geflecht

Berufsbildende Schulen und damit Berufsschulen unterliegen landesrechtlichen und kultusministeriellen Vorgaben und werden von einer entsprechenden Verwaltungshierarchie überwacht und gesteuert. Mit der Dezentralisierung und der Vergrößerung der Eigenständigkeit von Schulen sollen auch schulische Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheiten erweitert werden, damit sie flexibler mit regionalen Anforderungen um-

gehen und eigene Potenziale besser zur Geltung bringen können. Auch wenn die staatliche Zuständigkeit und die verwaltungshierarchische Verflechtung der Schulen bestehen bleiben und der Autonomiegewinn auch mit einem neuen Belastungsdruck verbunden ist, bleiben im schulischen Innern für Schulleitungen und Lehrkräfte Freiräume bestehen, in denen bürokratische Regeln und Vorgaben ausgelegt, umgedeutet und umgesetzt werden. Hinsichtlich ihrer Beziehung zum Beschäftigungssystem unterliegen Berufsschulen als Lernorte der dualen Ausbildung zwar keiner betrieblichen Weisungsbefugnis, sind aber aufgrund der betrieblichen Dominanz in der neokorporativ gesteuerten Ausbildung und der „Pressure-Politik“ der Wirtschaft in der dualen Ausbildung hinsichtlich Klassengestaltung und Unterrichtsangeboten von betrieblichen Ausbildungsentscheidungen und dem regionalen Ausbildungsmarktgeschehen abhängig. Diese Entscheidungen und Entwicklungen folgen jedoch nicht nur einer einseitigen ökonomisch-rationalen Logik, sondern bieten ebenfalls Spielräume für Interventionen. Schulbürokratische Freiräume und die Politikhaltigkeit der dualen Ausbildung eröffnen den Berufsschulen mit ihren jeweils eigenen Profilen und besonderen Kompetenzen Anknüpfungspunkte für die Mitsteuerung und Mitgestaltung dualer Ausbildung in der Region. Welche Verhandlungsmacht Berufsschulen dabei jeweils haben, hängt nicht unwesentlich von ihrer Eingebundenheit in formellen und informellen Akteurskonstellationen ab.

Regionale Verhandlungsmacht der Berufsschulen

Berufsschulen sind in verschiedenen schulexternen Gremien, Ausschüssen, Arbeitsgruppen und Kooperationsbeziehungen vertreten. Hierzu gehören Landesausschüsse, Berufsbildungsausschüsse, regionale Netzwerke, Lernortkooperationen und projekt- oder themenbezogene Ad-hoc-Arbeitsgruppen. Darin haben sie die prinzipielle Möglichkeit der Intervention in die regionale Berufsbildungspolitik. Welchen Stellenwert sie in diesen Gremien, Ausschüssen, Arbeitsgruppen und Kooperationsbeziehungen jeweils haben, hängt von der formalen Entscheidungs- und Mitbestimmungskompetenz ab, und davon, wie sie mit ihren Vorschlägen unterstützt werden und sich durchsetzen können. Dies wiederum ist eine Frage davon, wie die Schulen in Abhängigkeit ihres Selbstverständnisses und Profils in der Region wahrgenommen werden, wie sie in gewachsenen formellen und informellen Akteurskonstellationen involviert sind, und welche Akzeptanz sie bei regionalen Strukturentwicklungen genießen. Auch die Aufgeschlossenheit der Berufsschulen gegenüber regionalen Entwicklungen und Veränderungen, ihr berufsbildungspolitisches Wissen und ihre Informiertheit, ihre Erfahrungen mit und ihr Interesse an regionaler Verantwortungsübernahme

sowie ihre Gepflogenheiten, mit denen sie externe Forderungen intern kommunizieren und interpretieren, dürften hierbei eine Rolle spielen.

Bildungsinstitution Berufsschule als Unterstützung für die regionale Wirtschaft

Ein zentraler Faktor regionaler Wirtschafts- und Strukturentwicklung sind Bildung, Förderung von Chancengleichheit und Abbau von Diskriminierung. Als Bildungsinstitutionen haben Berufsschulen bei der Realisierung des gemeinsamen Bildungsauftrags zwischen Schule und Betrieb die meiste Expertise und das größte Gewicht in der dualen Ausbildung und auf dem regionalen Ausbildungsmarkt. Insbesondere wenn es um die Aufhebung vorbildungsspezifischer Ausbildungssegmentierung, die Verbesserung der Ausbildungsqualität und den Umgang mit Heterogenität geht, können Berufsschulen in den regionalen Netzwerken und Kooperationsbeziehungen aufgrund der Professionalität des Kollegiums eine starke richtungsweisende Position einnehmen. Entwicklungsfördernde Möglichkeiten hierfür sind gemeinsame Workshops zwischen Ausbilder_innen und Lehrkräften im Rahmen von Lernkooperationen, in denen die Neustrukturierung von Ordnungsmitteln und Curricula, die Ermöglichung des Zugangs bislang benachteiligter Jugendlicher zu Ausbildung, kooperative Lernprozessbegleitung, Umgang mit der Digitalisierungsnorm sowie die Notwendigkeit und Reichweite von Flexibilisierungskonzepten berufsschulischer Angebote verhandelt werden können.

(Mikro-)Politische Berufsschulforschung

In der vielfältigen Landschaft berufsbildender Schulen und Berufsschulen sind auf verschiedene Weise innovative Schulen zu finden, die die Spielräume im schulrecht-administrativen und neokorporativen Geflecht nutzen, ihre Akteursqualität in regionalen Kontexten ausgebaut haben, eine hohe regionale Akzeptanz im Kontext berufsbildungspolitischer Entscheidungen genießen und sich aufgrund ihrer Expertise als Bildungsinstitution und gleichberechtigte Partnerin in der dualen Ausbildung behaupten.

Aus der Perspektive der Berufsschulforschung ist die Frage interessant, wann und unter welchen strukturellen, kapazitären und mikropolitischen Bedingungen im schulischen Binnenraum und in regionalen Akteurskonstellationen Berufsschulen eine starke regionalpolitische Verhandlungsmacht genießen, eine stabile Position in der dualen Ausbildung und auf dem regionalen Ausbildungsmarkt innehaben, und wann nicht. Auch die Frage, inwieweit Konzepte der neuen ministeriellen und schulischen Steuerung und Effektivierung dazu beitragen, die relative Autonomie, die regionale Verhandlungsmacht der Berufsschule und ihre

Position als stabile Partnerin der dualen Ausbildung zu stärken oder nicht, ist noch offen.

Literaturverzeichnis

- Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015–2018: Duale Ausbildung hat Zukunft! <http://www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Redaktion/DE/Pressemitteilungen/2017/2017-03-23-duale-ausbildung.html;jsessionid=9EE90931AE6A64952B48ECB7E534C71A> (10.10.2017).
- Altrichter, Herbert et al. (2016): Schulautonomie und die Folgen, in: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 107–150.
- Anbuhl, Matthias; Gießler, Thomas (2013): Hohe Abbrecherquoten, geringe Vergütung, schlechte Prüfungsergebnisse – Viele Betriebe sind nicht ausbildungsreif. DGB-Expertise zu den Schwierigkeiten der Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen. Berlin.
- Arnold-Wirth, Brigitte; Fischer, Martin (2017): Effekte erweiterter Eigenständigkeit – eine Fallstudie aus dem „Innenleben“ einer berufsbildenden Schule, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, S. 1–29. http://www.bwpat.de/ausgabe31/arnold-wirth_fischer_bwpat31.pdf (20.9.2017).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2017. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Baden-Württembergischer Handwerkstag (2016): Ausbildung und Abitur. Modelle eines Dualen Abiturs in Baden-Württemberg. <http://www.handwerk-bw.de/fileadmin/media/bwht-positionspapiere/bwht-positionspapier-abitur.pdf> (20.9.2017).
- Becker, Matthias et al. (2006): Berufsbildende Schulen als eigenständig agierende lernende Organisationen. Stand der Weiterentwicklung berufsbildender Schulen zu eigenständig agierenden lernenden Organisationen als Partner der Berufsbildung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn. Heft 135. <http://www.blk-bonn.de/papers/heft135.pdf> (15.12.2017).
- Bildungsserver Rheinland-Pfalz (2015): Berufsbildende Schulen für Zukunft rüsten – Kabinett berät innovative pädagogische und organisatorische Konzepte. https://bildung-rp.de/gehezu/startseite/einzelmeldung.html?tx_ttnews%5Btt_news%5D=4263&cHash=8f79f3a7b745b9f7911c2627665751db (20.9.2017)
- Blaß, Katharina; Himmelrath, Armin (2016): Berufsschulen auf dem Abstellgleis. Wie wir unser Ausbildungssystem retten können. Hamburg.

- Böhss, Marco (2017): Raum als berufspädagogische Dimension. Empirische Befunde und theoretische Überlegungen zu Interdependenzen zwischen Orten und Berufsbildungssystemen. Unv. Dissertation an der Europa-Universität Flensburg.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude (1974): Abhängigkeit in der Unabhängigkeit. Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems, in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim, S. 124–158.
- Brangs, Kirsten (2014): Doppelqualifikation verbessert Karrierechancen, in: Berufliche Bildung in Hamburg, 24. Jg., Heft 2, S. 28.
- Bretschneider, Markus; Schwarz, Henrik (2015): Die Ordnung der Berufsbildung als vergeblicher Versuch – Ausbildungsordnungen zwischen Standards und Aushandlung, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1–18.
http://www.bwpat.de/ausgabe29/bretschneider_schwarz_bwpat29.pdf (15.9.2017).
- Breuing, Kathrin (2013): Schulwahl und Schulwettbewerb im dualen System. Zur Aufhebung der Berufsschulbezirke in Nordrhein-Westfalen. Wiesbaden.
- Breuing, Kathrin (2014): Das Sprengelprinzip im dualen System – ordnungspolitisches Relikt oder notwendiges Steuerungsinstrument? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25, S. 1–19. http://www.bwpat.de/ausgabe25/breuing_bwpat25.pdf (10.12.2017).
- Brümmer, Felix et al. (2014): Externe Evaluation der regionalen Berufsbildungszentren (RBZ) und der Berufsbildenden Schulen (BBS). Abschlussbericht. Hamburg.
- Büchter, Karin (2016): Betriebliche Ausbildungsqualität zwischen formalen Standards und Praxis – historische Kontinuität und aktuelle Vorschläge, in: Schröder, Frank (Hrsg.): Unternehmensstrategie Ausbildungsqualität. Berliner Initiativen für kleine und mittlere Unternehmen in einem sich wandelnden Arbeitsmarkt. Bielefeld, S. 13–38.
- Büchter, Karin (2014): Zum Verhältnis von Ordnungsmitteln und Qualitätsinstrumenten in der betrieblichen Ausbildung, in: Fischer, Martin (Hrsg.): Qualität in der betrieblichen Ausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bielefeld, S. 203–226.
- Büchter, Karin et al. (2012): Akademisierung der Berufsbildung. Editorial der Ausgabe 23. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online. Ausgabe 23. <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/> (15.12.2017).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010): Ausbildung aus der Sicht der Jugendlichen. <https://www.bibb.de/de/11148.php> (15.12.2017).

- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017a) (Hrsg.):
Berufsbildungsbericht 2017. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2017b) (Hrsg.): Datenreport
zum Berufsbildungsbericht 2017. Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2017): Bekanntmachung
des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des
Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 5. Juni 2017.
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/verzeichnis_anerkannt_berufe_2017_bibb.pdf (15.12.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017):
Berufsbildung 4.0. <https://www.bmbf.de/de/berufsbildung-4-0-3246.html> (15.12.2017).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2014):
Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht der
Jugendlichen. Band 17 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA);
Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI) (2010): Selbstständige
Schule. Haushalt und Personalverantwortung neu gestalten.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und
Forschungsförderung (BLK) (2004): Neue Lernkonzepte in der dualen
Berufsausbildung Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-
Programm. Heft 113. Bonn.
- Buschfeld, Detlef et al. (2016): Weiterentwicklung der Berufskollegs im
Verbund – ein Bericht über das Modellprojekt „Regionales
Berufsbildungszentrum Dortmund“, in: bwp@ Berufs- und
Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, S. 1–19.
http://www.bwpat.de/ausgabe31/buschfeld_et_al_bwpat31.pdf
(18.9.2017).
- Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) Jugend (2017): Ausbildungsreport
2017. Berlin.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK); Zentralstelle für
die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) (2017): Stark für Ausbildung.
Zusammenarbeit mit Berufsschulen. <http://www.stark-fuer-ausbildung.de/tipps-hilfen/wissensbausteine-von-a-z/wissensbausteine-z/zusammenarbeitmitberufsschulen/?L=0>
(15.12.2017).
- Eder, Alexandra; Koschmann, Anne (2011): Die Rolle von
Lernortkooperation bei der Umsetzung lernfeldorientierter Lehrpläne
an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. In: bwp@ Berufs- und
Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 20, S. 1–
22. http://www.bwpat.de/ausgabe20/eder_koschmann_bwpat20.pdf
(15.12.2017).

- Emmerich, Marcus (2016): Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsstrategie im Bildungssektor, in: Altrichter, Herbert; Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. 2. Aufl., Wiesbaden, S. 385–409.
- Euler, Dieter et al. (2009): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA): Abschlussbericht des Programmträgers zum BLK-Modellversuch.
http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2008/pdf/SKOLA_Abschlussbericht_des_Programmtraegers_D_A.pdf (10.11.2017).
- Fischer, Martin et al. (2016): Editorial zur Ausgabe 31: Entwicklungsperspektiven des beruflichen Schulwesens. Institutionen, Steuerung und Innovationen in der beruflichen Bildung, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, S. 1–6. http://www.bwpat.de/ausgabe31/editorial_bwpat31.pdf (15.12.2017)
- Gerick, Julia; Eickelmann, Birgit (2017): Zusammenschau der Ergebnisse des Abschlussberichts der wissenschaftlichen Begleitung der Evaluation des Projekts „Lernen mit digitalen Medien“. Universität Hamburg/Universität Paderborn.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hamburg (GEW) (2017): Privatisierungsreport Hamburg. Erst kaputtgespart, dann privatisiert? Zur Lage öffentlicher Bildung in Hamburg. https://www.gew-hamburg.de/sites/default/files/download/aktuelle-meldungen/druckvorlage_privatisierungsreport_hamburg_2017.pdf (16.12.2017).
- Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft Schleswig-Holstein (2017): Zuständigkeit für Berufliche Bildung gehört ins Bildungsministerium. Bildungsklick. 23.6.2017. <https://bildungsklick.de/aus-und-weiterbildung/meldung/zustaendigkeit-fuer-berufliche-bildung-gehoert-ins-bildungsministerium/> (15.12.2017).
- Gummert, Eileen (2014): Zur Entwicklung der berufsbildenden Schulen in Sachsen-Anhalt zu regionalen Kompetenzzentren. Eine theoretische und empirische Analyse. Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Otto-von-Guericke Universität Magdeburg. http://www.ibbp.ovgu.de/inibbp_media/Downloads/Berufsp%C3%A4dagogik/Magdeburger+Schriften/Heft2_2014-p-2714.pdf (15.12.2017).
- Haase, Marina (2016): Berufsschullandschaften in ländlichen Räumen. Zur Steuerung berufsbildender Infrastrukturen im Kontext demografischer Entwicklungen und institutioneller, sektoraler sowie akteursspezifischer Konstellationen in Brandenburg. Praxis Kultur- und Sozialgeographie/60 Universität Potsdam. Potsdam.

- Hackel, Monika et al. (2017): Berufsschulen im dualen System – Daten, Strukturen, Konzepte. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Entwicklungsprojekt 4.2.482. Bonn.
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (2013): Schulentwicklungsplan 2013 der staatlichen berufsbildenden Schulen. <https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/09/Schulentwicklungsplan-2013.pdf> (10.9.2017).
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) (2015): Steuerungskonzept zur Stärkung der schulischen Selbstverantwortung. <https://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/09/Steuerungskonzept.pdf> (7.7.2017).
- Hamburgs Programm für Studienaussteiger_innen (2017) <https://shift-hamburg.de/> (15.12.2017).
- Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung (2016): QualiBack. Berufliche Nachqualifizierung macht Schule. Leitfaden zum Aufbau von Nachqualifizierungsmaßnahmen an beruflichen Schulen in Hessen im Rahmen der Initiative ProAbschluss. https://wirtschaft.hessen.de/sites/default/files/media/hmwvl/leitfaden_qualiback.pdf (15.12.2017).
- Hilbert, Josef et al. (1990): Berufsbildungspolitik. Geschichte, Organisation, Neuordnung. Opladen.
- Homfeld, Angela (2017): W 4 schafft digitalen Event-Lernraum „next:classroom“, in: Berufliche Bildung Hamburg, Heft 1, S. 7.
- Hövels, Ben; Kutscha, Günter (2001): Berufliche Qualifizierung und Lernende Region. Entwicklungen im deutsch-niederländischen Systemvergleich. BIBB. Bonn.
- IG Metall Vorstand Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik (2017): Berufsschulen mit Zukunft. Investieren – Qualifizieren – Erneuern. Neun Forderungen der IG Metall. Frankfurt am Main.
- Jablonka, Peter (2014): Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Förderschwerpunktes. Neue Wege in die Ausbildung. Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung in Betrieben. Berlin <https://www2.bibb.de/bibbtools/dokumente/pdf/Heterogenitaet.pdf> (15.12.2017).
- Kell, Adolf (2006): Berufsschule, in: Kaiser, Franz-Josef; Pätzold, Günter (Hrsg.): Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, S. 163–165.
- Kerres, Michael et al. (2012): Schulische IT-Infrastrukturen: Aktuelle Trends und ihre Implikationen für Schulentwicklung. <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/110322-Kerres-Heinen-Stratmann-IT-Infra.pdf> (15.12.2017).

- Koalitionsvertrag für Schleswig-Holstein (2017–2022) zwischen CDU, Bündnis 90 und FDP. <https://www.ndr.de/nachrichten/schleswig-holstein/koalitionsvertrag218.pdf> (15.12.2017).
- Konietzka, Dirk; Hensel, Tom (2017): Berufliche Erstausbildung im Lebenslauf. Grundlagen und empirische Befunde, in: Becker, Rolf (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Auflage. Wiesbaden, S. 281–308.
- Kremer, H.-Hugo et al. (2016): Editorial zur Ausgabe 30: Inklusion in der beruflichen Bildung, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, S. 1–4. http://www.bwpat.de/ausgabe30/editorial_bwpat30.pdf (3.8.2017).
- Kuehne, Anja (2012): Das Abitur fällt aus dem Rahmen. Der Tagesspiegel, 1.2.2012. <http://www.tagesspiegel.de/wissen/bildung-und-beruf-das-deutsche-abitur-faellt-aus-dem-rahmen/6133840.html> (15.12.2017).
- Kuhlee, Dina (2017): Steuerung, Neue Steuerung, Governance ...? Zu Leitbildern, Gestaltungsmustern und Funktionsmechanismen von Steuerungsansätzen in der beruflichen Bildung, in Bolder, Axel et al. (Hrsg.): Bildung für Arbeit zwischen Markt und neuer Steuerung, Wiesbaden, S. 45–72.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1972): 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. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_05_30-Ergebnisprot-Ausbildungsord-rlpl.pdf (10.8.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (1998): Überlegungen der Kultusministerkonferenz zur Weiterentwicklung der Berufsbildung. Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): Vereinbarung über den Erwerb der Fachhochschulreife in beruflichen Bildungsgängen. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/1999/ver_fhr.pdf (14.11.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2007): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RIpl-Berufsschule.pdf (14.11.2017).

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz.
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf (9.7.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016a): Bildung in der digitalen Welt. Strategien der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/Bildung_digitale_Welt_Webversion.pdf (4.9.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016b): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Beibehaltung des Fachklassenprinzips in der Berufsschule vor dem Hintergrund des demographischen Wandels. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_06_16-Erkl-Fachklassenprinzip.pdf (6.7.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2016c): Liste der anerkannten Ausbildungsberufe, für welche länderübergreifende Fachklassen eingerichtet werden, mit Angabe der aufnehmenden Länder (Berufsschulstandorte) und Einzugsbereiche. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_08_01-Laenderuebergreifende-Fachklassen.pdf (4.8.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017a): Berufliche Ausbildung im Dualen System – ein international beachtetes Modell. <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung.html> (15.7.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017b): Erklärung der Kultusministerkonferenz über Möglichkeiten der Ausgestaltung der Ausbildungsabschlussprüfung als gemeinsame Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1992/1992_06_26-Gemeinsame-Abschlusspruefung-in-der-dualen-Berufsausbildung.pdf (7.8.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2017c): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule. Bonn. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (4.8.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK); Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeber (BDA); Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB) (2017): Gemeinsam für starke Berufsschulen in der digitalen Welt. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2017/2017-05-30_Gem._Erklaerung_KMK-DGB-BDA.pdf (4.8.2017).

- Kutscha, Günter (2015): Erweiterte moderne Beruflichkeit – Eine Alternative zum Mythos „Akademisierungswahn“ und zur „Employability-Maxime“ des Bologna-Regimes, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, S. 1–22.
http://www.bwpat.de/ausgabe29/kutscha_bwpat29.pdf (11.11.2017).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (LI) (2011): Werkstattbericht zum individualisierten kompetenzorientierten Unterricht. Hamburg.
- Landesregierung Rheinland-Pfalz (2017): Berufsbildende Schulen für Zukunft rüsten. <https://www.rlp.de/de/aktuelles/einzelansicht/news/detail/News/berufsbildende-schulen-fuer-zukunft-ruesten/> (15.8.2017).
- Lehmer, Florian; Matthes, Britta (2017): Auswirkungen der Digitalisierung auf die Beschäftigungsentwicklung in Deutschland. Dokumentation. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Nürnberg.
- Matthes, Stephanie et al. (2017): Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2016: Stabiles Ausbildungsplatzangebot, leicht sinkende Nachfrage, mehr unbesetzte Plätze. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit. Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn.
- Meyer Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Stuttgart.
- Ministerin für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein; Senator für Schule und Berufsbildung Hamburg (2016): Abkommen zwischen dem Land Schleswig-Holstein und der Freien und Hansestadt Hamburg zum grenzüberschreitenden Schulbesuch. <https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schulsystem/Downloads/Gastschulabkommen.pdf> (8.7.2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2017): Berufliche Schule. <http://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Bildung/Berufliche-Schule/> (15.12.2017).
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2017): Statistik. Schulen in Zahlen. Schüler_innen nach Schulart an beruflichen Schulen. <http://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Ministerium/Statistik/> (15.12.2017).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Praxisbeispiele zur individuellen Förderung an beruflichen Schulen. Stuttgart.

- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2017): Schulfeedback. SH. http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schule_qualitaet/Downloads/handbuch_bs.html;jsessionid=7A1385A5B42368E3E0AEFB8DF039BB26 (15.12.2017).
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2017): Handbuch Schulfeedback SH an berufsbildenden Schulen. Kiel. http://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/S/schule_qualitaet/Downloads/handbuch_bs.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (15.12.2017).
- Ministerium für Wirtschaft, Arbeit und Wohnungsbau Baden-Württemberg (2017): Lernfabriken 4.0 in Baden-Württemberg. <https://wm.baden-wuerttemberg.de/de/innovation/schluesseletechnologien/industrie-40/lernfabrik-40/> (15.12.2017).
- Mohr, Sabine et al. (2015): Rückzug von Betrieben aus der beruflichen Ausbildung: Gründe und Muster. Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung, Nr. 4. Bonn.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): BBS fit für 4.0 – Kultusministerium und Wirtschaftsministerium geben Startschuss für vier „Smart Factories“ an berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. <https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/bbs-fit-fuer-40--kultusministerium-und-wirtschaftsministerium-geben-startschuss-fuer-vier-smart-factories-an-berufsbildenden-schulen-in-niedersachsen-148362.html> (30.9.2017).
- Nowitzki, Manja (2016): Ausbildung im Nordwestkreis. Berufsschule kämpft um Schüler. Gadebusch-Rhenaer Zeitung, 2.6.2016. <https://www.svz.de/lokales/gadebusch-rehnaer-zeitung/berufsschule-kaempft-um-schueler-id13870081.html> (11.8.2017).
- Pahl, Jörg-Peter (2004): Berufsschule. Annäherungen an eine Theorie des Lernortes. Seelze.
- Pahnke, Andre et al. (2014): Die Ausbildungsbeteiligung von Kleinstbetrieben. IFM-Materialien, Institut für Mittelstandsforschung (IfM), Nr. 231. Bonn.
- Pätzold, Günter (2006): Berufsschulforschung, in: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 231–239.
- Pätzold, Günter; Wahle, Manfred (2003): Das duale System der Berufsausbildung zwischen Erosionstendenzen und Modernisierungschancen, in: Bredow, Antje et al. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Grundlagen, Kernfragen und Perspektiven. Hohengehren, S. 471–490.

- Pfingsten, Peggy (2011): Visionen über Berufsbildende Schulen der Zukunft. In: bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 08, Fischer, A. et al. (Hrsg.), S. 1–5, http://www.bwpat.de/ht2011/ws08/pfingsten_ws08-ht2011.pdf (11.8.2017).
- Prognos (2016): Errichtung eines Instituts für Berufliche Bildung in Schleswig-Holstein. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein. Kiel. https://www.schleswig-holstein.de/DE/Fachinhalte/B/beruflichebildung/Downloads/SHIBB_Gutachten.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (4.8.2017).
- Protsch, Paula (2014): Probleme auf dem Ausbildungsmarkt. Warum für Jugendliche mit Hauptschulabschluss der Einstieg so schwer ist. WZ Brief Bildung. Berlin.
- Pukas, Dietrich (2012): Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung als Zugang zur Hochschulbildung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, S. 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe23/pukas_bwpat23.pdf (15.12.2017).
- Rauner, Felix (1998): Moderne Beruflichkeit, in: Euler, Dieter (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Nürnberg, S. 154–172.
- Rosendahl, Anna; Wahle, Manfred (2012): Annäherungsstrategien der berufsbildenden Schulen an den Hochschulsektor: Chancen und Barrieren am Beispiel des Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen (NRW), in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, S. 1–23. http://www.bwpat.de/ausgabe23/rosendahl_wahle_bwpat23.pdf (15.12.2017).
- Rückmann, Jana (2016): Interne Evaluation und Schulentwicklung zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung von Einzelschulen – Befunde aus einer empirischen Studie an Berliner beruflichen Schulen, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 31, 1- 21. http://www.bwpat.de/ausgabe31/rueckmann_bwpat31.pdf (15.12.2017).
- Sächsisches Bildungsinstitut (2011): Entwicklung der Beruflichen Schulzentren zu Regionalen Kompetenzzentren. Konzeption. https://www.schule.sachsen.de/download/download_sbi/konzeption_final.pdf (15.12.2017).
- Scherr, Albert et al. (2015): Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden. Wiesbaden.
- Schmid, Ulrich et al. (2016): Monitor Digitale Bildung. Berufliche Ausbildung im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung. Bielefeld.

- Schönfeld, Gudrun et al. (2016): Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Bielefeld. Ergebnisse aus der fünften Erhebung. BIBB. Bielefeld.
- Schönfeld, Gudrun et al. (2010): Kosten und Nutzen der dualen Ausbildung aus Sicht der Betriebe. Ergebnisse der vierten BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung. BIBB. Bielefeld.
- Schwarz, Henrik et al. (2016): Voruntersuchung IT-Berufe. Abschlussbericht – Teil A. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Bonn.
- Spöttl, Georg (2017): Die berufsbildenden Schulen nur beliebig, vielfältig und intransparent? In: Denk-doch-mal. Das online-Magazin, 3. Ausgabe. <http://denk-doch-mal.de/wp/Ausgaben/03-17-die-berufsschule-muss-raus-aus-der-abseitsfalle/> (30.9.2017).
- Staatsministerium für Kultus Sachsen (2017): Schulnetzplanung. <https://schule.sachsen.de/5229.htm> (28.8.2017).
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2017): Kommunale Bildungsdatenbank. <https://www.bildungsmonitoring.de/bildung/online/logon> (19.10.2017).
- Stein, Roland et al. (2015): Der Modellversuch Inklusive Berufliche Bildung (IBB) – Erste Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitforschung, in: Die berufsbildende Schule (BbSch), 67, S. 328–333.
- Stratmann, Karlwilhelm; Schlösser, Manfred (1990): Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt am Main.
- Walden, Günter (2006): Lernortkooperation und Ausbildungspartnerschaften, in: Rauner, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld, S. 254–261.
- Westhoff, Gisela; Ernst, Helmut (Hrsg.) (2016): Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung. Konzepte, Handlungsansätze und Instrumente aus der Modellversuchsforschung. Bielefeld.
- Wieland, Claudia; Burkhard (2017): Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft. Bielefeld.
- Zika, Gerd et al. (2017): Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis 2035. Regionale Unterschiede prägen berufliche Arbeitsmärkte. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Report Nr. 3. Bielefeld.

Gesetze

Ausbildereignungsverordnung (AEVO) vom 21.1.2009:

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ausbilder_eignungsverordnung.pdf (15.12.2017).

Berufsbildungsgesetz (BBiG) (1969):

https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bbig_1969.pdf (15.12.2017).

Berufsbildungsgesetz (BBiG) (2005):

https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BBiG.pdf (15.12.2017).

Schulgesetz Berlin (2004):

<http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> (15.12.2017).

Schulgesetz Brandenburg (2002):

<https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg> (15.12.2017).

Hamburgisches Schulgesetz (2016):

<http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/0b67f938faf36a84f3f3762718939ee5/data/schulgesetzdownload.pdf> (15.12.2017).

Schulgesetz Mecklenburg-Vorpommern (2010):

<http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psml?showdoccase=1&doc.id=jlr-SchulGMV2010rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs> (15.12.2017).

Die Bedeutung der Berufsschulen für die Qualifizierung und Integration von Jugendlichen in Ausbildung und für die regionale Wirtschaft wird aktuell interessenpolitisch übergreifend betont. Konsens besteht darin, dass die Verbesserung der infrastrukturellen Ausstattung zentrale Aufgabe der künftigen (Berufs-)Bildungspolitik sein muss. In der vorliegenden Expertise wird davon ausgegangen, dass Berufsschulen nicht allein durch Inputfaktoren im Dualen System gestärkt werden können. Ergänzend hinzukommen muss die Verbesserung ihrer machtpolitischen Position in formellen und informellen regionalen Akteurskonstellationen der Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik.
