



Ursprünglich erschienen in "denk-doch-mal.de (2015), H. 1"

Beruflichkeit - deutscher Sonderweg oder Orientierungspunkt auf dem Weg der Europäisierung beruflicher Bildung?

Von: [Dr. Phillipp Grollmann](#) (*Wissenschaftlicher Mitarbeiter des BIBB*)

Ist der Beruf als strukturierendes Element von Bildungsgängen ein vom Aussterben bedrohtes deutsches Spezifikum? Dieser Frage möchte ich hier nachgehen. Der Beruf als Leitbegriff für die Ausgestaltung des Bildungssystems ist nicht nur in Deutschland eine Institution. Es ist schließlich kein Zufall, dass der Begriff des Berufs Eingang in die Benennung zweier auf diesem Gebiet tätiger europäischer Institutionen gefunden hat, des Europäischen Zentrums zur Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP) genauso wie der Europäischen Stiftung zu Förderung der Berufsbildung (ETF). Immerhin sind es rund 50% der Schüler des oberen Sekundarbereichs, die berufsbildende Bildungsgänge besuchen ([letzte Eurostat Zahlen von 2012](#)).

Dieser Anteil hat in den letzten Jahren leicht abgenommen. Besonderes Gewicht kommt der Berufsbildung überdies im postsekundären Bereich zu. Hier ist bei den europäischen Ländern davon auszugehen, dass in der Regel zwischen 80-100% als beruflich charakterisiert werden (ISCED 4). Im tertiären Bereich, also dem klassischen Hochschulbereich (ISCED 5a,b und 6) nimmt kaum sichtbar die Bedeutung von Studiengängen mit beruflichem Zuschnitt zu (Dunkel u.a. 2009, Hippach-Schneider 2014). Allerdings variiert das Verständnis von Beruf zwischen Ländern, Kulturen und Sprachen erheblich (Clement 1999).

Berufsbildung im internationalen Vergleich und internationale Argumente in der deutschen Berufsbildung

In den vergangenen Jahrzehnten wurde die Diskussion um die Reform beruflicher Bildung immer auch unter Bezugnahme auf internationale Vergleiche und auf europäische und globale Entwicklungen geführt. Das gilt auch für die Diskussion um die „Akademisierung“ der Berufsbildung, die in besonderen Maße mit dem weltweiten Trend zur „Academic Drift“ und den Befunden und Analysen der OECD in einem Zusammenhang steht.

Eckpunkte der Einbettung der deutschen Reformdiskussion in der Berufsbildung in den internationalen Bildungsdiskurs sind verschiedene Produktionskonzepte, die Schlagworte „Workbased learning“ und „Employability“ und ihr Zusammenhang mit der beruflichen Bildung, die Europäische Berufsbildungspolitik, die Einführung des Qualifikationsrahmens und Bologna, die Vergleichsstudien der OECD und die Diskussion um die Weiterentwicklung der Steuerung und der Institutionen der beruflichen Bildung. Teilweise explizit, immer aber auch implizit hat das auch Konsequenzen hinsichtlich des Begriffes von Beruf und „Beruflichkeit“. Im Folgenden soll diese Diskussion kursorisch anhand dieser Eckpunkte nachvollzogen werden.

Berufsbildungsreform im internationalen Kontext

Dr. Phillipp Grollmann

Wissenschaftlicher Mitarbeiter des BIBB



Philipp Grollmann hat sein Studium der Erziehungswissenschaften und Volkswirtschaftslehre an der Johannes- Gutenberg-Universität in Mainz und der Universität Regensburg absolviert. Danach arbeitete er am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main und am Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen, wo er seine Promotion abschloss. Während dieser Zeit führte er auch Forschungsaufenthalte in den USA und in Kanada durch. Seit 2008 ist er am Bundesinstitut für Berufsbildung im Arbeitsbereich „Grundsatzfragen ...

[\[weitere Informationen\]](#)

Es lassen sich zahlreiche Belege für die Beeinflussung der Reformdiskussion in der Berufsbildung in Deutschland durch den internationalen Diskurs um Bildung und Qualifizierung finden. Die Art und Weise der Rezeption und die Richtung dieses Zusammenhanges kann dabei sehr verschiedene Formen annehmen. Argumente, die aus der Analyse anderer nationaler Bildungssysteme abgeleitet werden, kommen seit jeher in nationalen Bildungsreformdiskussionen zum Einsatz (Zymek 1975).. Häufig kommt den Argumenten dabei ein legitimatorischer Charakter zu, teilweise werden Veränderungen bewirkt und tatsächliche Innovationen befördert. Insbesondere in der Berufsbildung werden nicht lediglich solche Argumente rezipiert, die sich aus der Analyse von Bildungssystemen ableiten, sondern zusätzlich auch Befunde, die aus der Befassung mit anderen nationalen Arbeitsmärkten, Arbeitskonzepten und Produktionstypen resultieren.

Berufsbildungsreform, Produktionskonzepte und Fachkräftetypus

Internationale Einflüsse auf den deutschen Berufsbildungsdiskurs möchte ich hier zunächst am Beispiel der Diskussion in den achtziger und neunziger Jahren illustrieren. Die Reform der deutschen Metall- und Elektroberufe sowie die Einführung der Begriffe der Prozess- und Geschäftsprozessorientierung kann in einem Zusammenhang mit globalen Entwicklungen betrachtet werden. Die Diskussion um die Reorganisation der industriellen Fertigung und entsprechende Arbeits-, Organisations- und Qualifizierungskonzepte wurde durch Analysen und Beiträge begleitet, die sich mit der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen (Automobil-) Industrie im internationalen Kontext beschäftigen.



Das Konzept der „Lean Production“ hat diese Debatten begleitet und massiv beeinflusst. Auch in den neunziger Jahren haben verbunden mit Fusionen globaler Konzerne und der Etablierung neuer Standorte mit der Adaption des Toyota-Produktionssystems – Ergebnisse dieser Debatten Eingang in die Weiterentwicklung von Arbeitsorganisation, Arbeitspolitik und von Qualifizierungskonzepten gefunden (vgl. Jürgens 2006). Seit Anfang bis Mitte der neunziger Jahre wurden diese Entwicklungen in der Diskussion um die Weiterentwicklung der Berufsbildung immer wieder aufgegriffen und die deutsche Berufsbildung mit weiteren Konzepten aus der angelsächsischen Managementliteratur (z.B. „Lernende Organisation“) in Beziehung gesetzt (Dybowski u.a. 1993, Dybowski u.a. 1995).

Weitere Begriffe aus dem internationalen Diskurs, die von direkter Relevanz für den Fachkräftetypus und die Arbeitsorganisation sind, sollen an dieser Stelle kurz hervorgehoben werden: „Employability“ und „Workbased learning“.

„Employability“

In der europäischen Diskussion wurde Ende der 90er Jahre die Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) als ein neuer Begriff zur Orientierung von Bildungs- und Berufsbildungspolitik eingeführt (vgl. Kraus 2006). Zum Teil wurde diese neue Orientierung als Alternative zu Berufsprinzip und Berufsfähigkeit diskutiert. In seinem Ursprung stammt der Begriff aus der Arbeitsmarktpolitik der neunziger Jahre im Vereinigten Königreich und muss deswegen in Zusammenhang mit einer völlig anderen Arbeitsmarkt- und Qualifizierungstradition gesehen werden. Im Grunde genommen ist es kein Berufsbildungsbegriff. Employability steht für einen

Wechsel in der Arbeitsmarktpolitik, der auf eine stärkere Verantwortung des Einzelnen für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und auf lebenslanges Lernen setzt. Der Begriff basiert aber auch auf einem Arbeitsmarkt, der auf Qualifikationen aufsetzt, die nicht beruflich standardisiert sind, und in denen ein erheblicher Teil des Erwerbs von Handlungskompetenz erst auf dem Arbeitsmarkt stattfindet.

Durch die Lissabon-Agenda aus dem Jahr 2000 wurde „Employability“ zum Gegenstand der europäischen Politik. Seitdem wird in politischen Dokumenten regelmäßig auf den Begriff Bezug genommen. Wirklich konkret und maßgeblich ist er aber vor allem im Rahmen der Politik der offenen Koordinierung (OMC) als ein neu eingeführter Indikator geworden. Dieser Indikator misst die Integration von Absolventen des Bildungssystems in den Arbeitsmarkt: Er bildet die Erwerbsbeteiligung der 20-34-Jährigen ab, die ihre Ausbildung im Zeitraum der letzten drei Jahre abgeschlossen haben ab. Der Maßstab erfaßt die Passung zwischen Bildungssystem und offenen Stellen auf dem Arbeitsmarkt – allerdings in einer konjunkturabhängigen Momentaufnahme

Entsprechend sind es insbesondere die Länder, die besonders stark von der Wirtschafts- und Finanzkrise betroffen sind, die niedrige Erwerbsquoten von Absolventen ausweisen, während viele Staaten mit einer starken beruflichen Ausbildungstradition weniger betroffen sind; allerdings befinden sich auch Malta und das Vereinigte Königreich unter den ersten zehn Ländern im „Employability“-Ranking. Um Auskunft über die Wirkungsweise von Bildungssystemen bei der Integration ins Erwerbssystem zu geben, ist der Indikator damit nicht unbedingt besser geeignet als andere auch. Man denke hierbei z.B. an Jugendarbeitslosigkeit oder die relative Jugendarbeitslosigkeit, also das Risiko für Jugendliche arbeitslos zu sein, im Gegensatz zu den Erwachsenen (Hanf u.a. 2012). Interessant ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Tatsache, dass die stark beruflich und dual organisierten Bildungssysteme auch über den Verlauf der Zeit über eine relativ konstante, niedrige relative Jugendarbeitslosigkeit verfügen, während in anderen Ländern – auch mit niedriger Jugendarbeitslosigkeit – Jugendliche stärker von Schwankungen auf dem Arbeitsmarkt betroffen sind.



Für den „Employability“-Indikator der EU liegen hierzu noch keine Daten vor, aber es ist damit zu rechnen, dass es Länder mit sehr dynamischen Verläufen über die Zeit geben wird und solche, in denen die abgebildete „Beschäftigungsfähigkeit“ auf konstant hohem oder niedrigerem Niveau bleibt.

Mit anderen Worten: „Employability“, so wie sie sich nun als Indikator der europäischen Berufsbildungs- und Beschäftigungspolitik etabliert hat, wird deutlich als eine Funktion von Berufsbildung abgebildet. Umgekehrt kann „Employability“ aber auch durch andere Maßnahmen z.B. der Arbeitsmarktpolitik erreicht werden. Auch wenn der Begriff inzwischen von vielen Autoren in Wissenschaft und Praxis aufgenommen wurde, stellt sich die Frage nach dem Zusammenhang mit dem Prinzip der Beruflichkeit. In gewisser Weise erscheint die Entwicklung des Begriffs im UK aus deutscher Sicht als der Versuch ein Problem zu lösen, das sich in stark berufsförmig organisierten Qualifizierungstraditionen gar nicht stellt.

In der Zwischenzeit zeigt sich an verschiedenen Stellen des politischen Diskurses auf EU-Ebene auch eine neue Tendenz zu Rezeption des Berufsbegriffs. So wurde z.B. im Brügge Kommuniqué (European Commission u.a. 2010) von 2010 ein Konzept von „Vocational Excellence“ präsentiert, das in den kommenden Jahren weiter zu entwickeln sei. Insgesamt stellen das Brügge

Kommuniqué und die nachfolgende Agenda in hohem Maße die besonderen Leistungen und das Profil der Berufsbildung in den Vordergrund. Offensichtlich geht es darum, einen positiv besetzten Begriff von Berufsbildung zu entwickeln, der von allen Mitgliedstaaten getragen wird. Eine weitere Entwicklung, die eine berufsfachliche Ausrichtung der Qualifizierungspolitik in Zukunft begünstigen kann, ist der Aufruf zur Etablierung von sog. Branchenallianzen (sector skills alliances) im Zusammenhang des Bildungsprogramms Erasmus+.

Grundsätzlich bietet sich hier die Möglichkeit, beruflich strukturierte Ausbildungsprogramme zu entwickeln. Wie Zusammensetzung und Ergebnisse dieser Initiativen aussehen, bleibt allerdings abzuwarten. Der Begriff selbst entspringt eher nicht-korporatistischen Ausbildungstraditionen, in denen der Staat versucht, insbesondere die Arbeitgeber in die Gestaltung der Ausbildungspolitik einzubeziehen (Sung u.a. 2006).

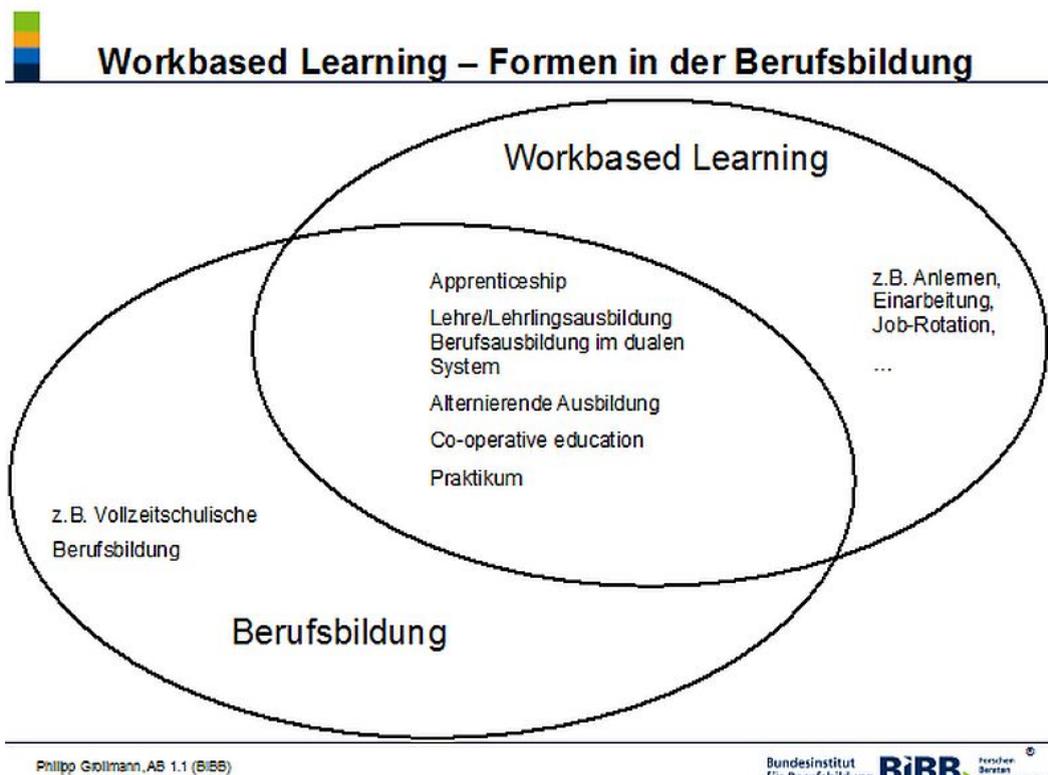
„Workbased Learning“

Ein weiteres Schlagwort, das die internationale Berufsbildungsdiskussion seit einiger Zeit beherrscht, ist das „workbased learning“. In der deutschen Berufsbildungstradition hat das Lernen in der betrieblichen Praxis auch formal schon immer eine wesentliche Bedeutung. In der dualen Ausbildung sind die Bedingungen und Verantwortlichkeiten für „workbased learning“ klar definiert und geregelt. Inhalte und Lernprozess sind in Form von Mindeststandards durch die Ausbildungsordnungen geregelt, die Eignung von Betrieb und Personal wird systematisch überprüft und die Methoden der Prüfung des Erlernten sind überbetrieblich geregelt. Letztlich kann das Lernen in der Arbeit aber auch unter ganz anderen Bedingungen stattfinden; es lässt sich prinzipiell gar nicht verhindern. In Analogie zum Watzlawick'schen Axiom „Man kann nicht nicht kommunizieren“, kann man insbesondere auch für den Arbeitsplatz formulieren: „Man kann nicht nicht lernen“.



Im internationalen Vergleich der Bildungssysteme und der internationalen Bildungs-diskussion spielt das „workbased learning“ daher sowohl auf betrieblicher wie auch auf der Seite des Bildungssystems eine Rolle. Die Einarbeitung am Arbeitsplatz ist z.B. eine Form des Lernens; es gibt aber auch andere, stärker strukturierte Formen des Lernens im betrieblichen Kontext. Man denke hierbei beispielsweise an Job Rotation und Methoden des Qualitätsmanagements, wie sie z.B. in Japan typisch sind. Diese sind allerdings in der Regel nicht in ein Berufsbildungskonzept integriert. Die folgende Übersicht soll das Feld des „workbased learning“, vor allem vor dem Hintergrund des internationalen Berufsbildungsdiskurses ordnen.

Auf der einen Seite haben wir die Berufsbildung. Zum Beispiel die vollzeitschulische Berufsbildung. Auf der anderen Seite gibt es den großen Bereich des Lernens am Arbeitsplatz oder im Arbeitsprozess. Zum Beispiel das Anlernen, die Einarbeitung oder Formen der Job Rotation. Zwischen diesen beiden gesellschaftlichen Bereichen gibt es nun Schnittmengen, in denen diese zusammengeführt werden. Zu nennen wäre hier die Variante des Praktikums, so wie es sich z.B. im Rahmen oder nach einer Hochschulausbildung abspielen kann. Typischerweise gibt es aber auch stärker regulierte und formalisierte Formen von Praktika, so wie man sie zum Beispiel im Fall der kooperativen Berufsbildung (cooperative education) in Nordamerika antrifft oder in Form alternierender Berufsbildung. Typische Beispiele hierfür wären in Frankreich aber auch im finnischen Bildungssystem zu finden. Dann ist selbstverständlich die Berufsausbildung zu nennen, so wie sie zum Beispiel hier in Deutschland funktioniert und geregelt ist aber auch in Ländern wie Österreich und der Schweiz. Nicht immer ist die Lehre oder die Lehrlingsausbildung (Englisch: apprenticeship) in ein System dualer Berufsausbildung integriert. D.h. es existiert duale Ausbildung auch jenseits dualer Systeme. So findet man in vielen klassischen Handwerks- und Bauberufen in Nordamerika „apprenticeships“.



In der Beteiligung an einer Studie zu Formen von Praktika für die Generaldirektion Beschäftigung der Europäischen Union haben wir daher eine deutliche Unterscheidung zwischen Praktika und dualer Ausbildung vorgeschlagen. Die duale Ausbildung zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass es eine Steuerungsstruktur gibt, an der Arbeitnehmer, Arbeitgeber und der Staat beteiligt sind und in der es einen Ausbildungsvertrag gibt. Typischerweise wird die Ausbildung im Betrieb, beziehungsweise das Lernen im Arbeitsprozess mit Unterricht und Unterweisung in der Schule ergänzt. Im Fall von Praktika werden diese Erfahrungen in der Regel als Zusatz behandelt, häufig aber nicht systematisch in die Ausbildung integriert. Letztlich stellen damit das Praktikum auf der einen Seite und die Ausbildung in einem geregelten Ausbildungsverhältnis zwei Pole auf einem Kontinuum der Grade der Regulierung verschiedener Dimensionen von Ausbildung dar.

Alternierende oder Kooperative Berufsbildung wären Formen, die entsprechend zwischen Praktikum und dualer Ausbildung anzusiedeln sind. Auch wenn die Europäische Kommission gemeinsam mit anderen wirtschaftlichen Akteuren die „European Alliance for Apprenticeships“ ausgerufen hat, werden die in Zukunft realisierten Formen von Dualität sicher nicht immer den für „apprenticeships“ geltenden harten Kriterien entsprechen.



Workbased Learning/Traneeships/Internships

	Duale Ausbildung	Praktikum
Umfang	Vollständige berufliche Ausbildung	Betriebliche Praxis als Ergänzung eines Ausbildungsprogramms oder des individuellen Bildungsverlaufs
Ziel	Vollständiger beruflicher Abschluss	dokumentierte Praxiserfahrung
Ebenen des Bildungssystems	i.d.R. EQR-Ebenen 3-5	Alle Ebenen (auch vorberufliche Bildung und Hochschulausbildung)
Inhalte	Gesamtes Bündel an für den Beruf benötigtem Wissen, Fertig- und Fähigkeiten	Orientierung, Teile des für einen Beruf erforderlichen Wissens und entsprechender Fertig- und Fähigkeiten
Lernen im Arbeitsprozess	Gleichwertig zu schulischem Lernen	Zusatz
Zeit	Festgelegt, mittel- und langfristig	Sehr unterschiedlich, meistens kurzfristig
Status und Entlohnung	Auszubildender ähnlich wie Arbeitnehmer, i.d.R. tariflich festgelegt	Praktikant ähnlich wie Schüler/ Student Sehr unterschiedlich, häufig unbezahlt
Steuerung	geregelt; drittelparitätisch	Häufig kaum oder ungeregelt

Philipp Großmann, AB 1.1 (BiBB), Aus: European Commission, K. P. Hadjivassiliou, et al. (2012). Study on a comprehensive overview on traineeship arrangements in Member States

Bundesinstitut für Berufsbildung **BiBB** Forschen Entzweien Zusammenfassen

Europäische Berufsbildungspolitik

Neben den Begriffen „Employability“ und „Workbased learning“ gibt es einige politisch-institutionelle Veränderungen und Diskussionen auf internationaler Ebene, die eine Rolle in der Diskussion um die Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung spielen. Besonders relevant sind hier die (berufs-)bildungspolitischen Instrumente der Europäischen Union sowie die Studien der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Während die wichtigsten Entwicklungen in der EU mit den Schlagworten Qualifikationsrahmen und Bologna gekennzeichnet sind, zielen die OECD-Studien vor allem auf institutionelle Veränderungen.

Qualifikationsrahmen

Der Beruf als Leitbild für nationale und internationale Bildungs- und Qualifizierungspolitik wurde in der Geschichte der internationalen Kooperation und Zusammenarbeit in Bildung und Berufsbildung immer wieder durch alternative Konzeptionen herausgefordert, so wie es oben mit dem Konzept der Employability angedeutet wurde. Eine weitere Herausforderung – auch aus dem angelsächsischen Kontext lag in der Etablierung von Qualifikationsrahmen.

In der europäischen Berufsbildungspolitik folgte auf die Illusion der Möglichkeit einer Harmonisierung der Qualifizierungssysteme in den 50er/60er Jahren das Konzept der 'Entsprechungen', dass darauf setzte, die spezifischen nationalen Qualifizierungssysteme für den europäischen Arbeitsmarkt verständlich zu machen und Qualifikationen einander zuzuordnen. Im Laufe der Zeit stellte sich dieser Ansatz als viel zu aufwändig heraus, als dass er für die Vielzahl der vorhandenen Abschlüsse und Tätigkeiten – in den bis Ende der achtziger Jahren noch wenigen europäischen Mitgliedsstaaten – realisierbar gewesen wäre (Frommberger 2006, Münk 2006). Mit den Maastrichter Verträgen und der Erweiterung der EU wurde dann noch einmal deutlich die Subsidiarität der Mitgliedsstaaten in Bildungsfragen unterstrichen und das Ziel der Transparenz propagiert. In Folge wurde nun angesichts der hohen Komplexität das Ziel der Katalogisierung vorhandener Qualifikationen und Tätigkeiten aufgegeben und durch die Entwicklung eines Europäischen Qualifikationsrahmens ersetzt. Nationale Qualifikationsrahmen sollten als Instrumente zur Reduktion von Komplexität schon auf der Ebene der Mitgliedsstaaten wirken.



In einem zweiten Schritt sollten dann die Rahmen wiederum dem europäischen Rahmen zugeordnet werden. In diesem Zusammenhang ergab sich ein weiterer potentieller Konflikt zum Beruf als Leitbild einer Bildungs- und Qualifizierungspolitik: schließlich war das Konzept der nationalen Qualifikationsrahmen in einem spezifischen Kontext entstanden, nämlich dem Großbritannien der 80er und 90er Jahre, der dem Staat und politischen Akteuren nur eine minimale Ordnungs- und Qualitätssicherungsfunktion zuordnete, und der sich dadurch auszeichnete, dass etablierte Berufsbildungsgänge durch eine unübersichtliche Vielzahl von Bildungsanbietern, -kursen und -zertifikaten abgelöst werden sollten. An Stelle eines Berufsbildungssystems sollte ein Markt treten, in dem Inhalte von Bildungsgängen und deren Anbieter einem schnellen und dynamischen Wechsel unterliegen. Eines der wichtigsten Ordnungsinstrumente in diesem Zusammenhang war die Etablierung eines Qualifikationsrahmens.

Dieses Konzept wurde auf die europäische Ebene wohl vor allem auch deshalb übernommen, weil die Subsidiarität der Mitgliedsstaaten der Autonomie von Anbietern in einem Aus- und Weiterbildungsmarkt strukturell ähnelt. Gleichwohl stimmte das Konzept natürlich mit dem stark durch neoliberale Ideen beeinflussten politischen Zeitgeist überein. In Deutschland verlief die politische Diskussion und die Einführung sehr kritisch und teilweise in einem Zusammenhang mit der bereits vorher stattfindenden Diskussionen um eine Modularisierung der beruflichen Bildung (Euler und Severing 2006, vgl. die Beiträge in Grollmann u.a. 2005). Es bestand aber auch die Hoffnung, durch die Etablierung nationaler Qualifikationsrahmen die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bildungswegen und damit die Attraktivität der Berufsbildung zu erhöhen (Hanf 2005).

Im Ringen um einen Deutschen Qualifikationsrahmen ist es den deutschen Sozialpartnern gelungen, die Berufsbildung auf den Niveaus 2-7 des Qualifikationsrahmens zu verorten. Damit kann u. U. ein Beitrag zur besseren Sichtbarkeit der beruflichen Bildung und ihrer Leistungen auch im internationalen Umfeld gewährleistet werden. Die Konsequenzen, die das in Zukunft für die Ausgestaltung der Berufsausbildung haben wird, bleiben aber unklar. Auch die Durchlässigkeit wird sich nicht über die Einordnung der Abschlüsse auf gleichen oder aufeinanderfolgenden Stufen einstellen, sondern muss u.a. durch eine entsprechende Gestaltung der einzelnen Bildungsgänge und der Übergänge zwischen ihnen unterstützt werden. So wird auch in einer Auftragsstudie für die ILO darauf hingewiesen, dass in einer Reihe von Fallstudien, die in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden, kein Beispiel identifiziert werden konnte, in denen die Einführung von Qualifikationsrahmen dazu beigetragen hätte, die Attraktivität der Berufsbildung zu erhöhen:

„None of the case studies was able to find any specific evidence demonstrating that the status of technical vocational education and training qualifications had improved since the introduction of the NQFs. It is possible that status has improved but evidence of it has not been recorded or researched in the countries; being a matter of perception, status is obviously not an easy thing to research. However, it is likely that changes like greater influx of learners into programmes previously seen as less desirable would have been observed, if they had in fact occurred.” (Allais 2010)

Bologna



Mit dem Bologna-Prozess und der Einführung gestufter akademischer Abschlüsse auf Bachelor und Master-Niveau sind nicht nur neue Abschlüsse, sondern auch neue Steuerungsinstrumente in die Hochschulpolitik eingeführt worden. Beides ist für die Berufsbildung in Deutschland relevant. Kaum eine Entwicklung im deutschen Bildungssystem ist so stark in der internationalen Bildungszusammenarbeit und in der Rezeption eines angelsächsisch geprägten Bildungsmodells verankert (Abgesehen von den Bildungsreformen in einigen Bundesländern in der Nachkriegszeit) und hat so starke Wirkungen entfaltet. Nicht nur die Hochschulbildung selbst ist betroffen sondern auch ihr Umfeld. So geraten nunmehr die Bachelorabschlüsse in Verbindung mit der steigenden Abiturientenquote und flexibleren Aufnahmemodalitäten an den Hochschulen in direkte Konkurrenz zur dualen Berufsbildung.

Einen relativ neue Entwicklung ist es, nicht nur die Durchlässigkeit „nach oben“ in den Blick zu nehmen, also die Möglichkeit, nach dem Erwerb eines beruflichen Abschlusses ein akademisches Studium aufzunehmen, sondern Leistungen aus der Hochschule in der Berufsbildung anzuerkennen. Diese für Deutschland neue Tendenz findet ihr Äquivalent in den nordamerikanischen und angelsächsischen Bildungssystemen als sogenannter „reverse transfer“. Während dieser Begriff noch vor zehn Jahren die Tatsache beschrieb, dass viele Absolventen und Abbrecher von Bachelor-Studiengängen nach dem Verlassen der Hochschule eine postsekundäre Bildungseinrichtung (z.B. ein Community College) besuchten, um eine berufliche Qualifikation zu erwerben, wird der Begriff heute für entsprechende Ankerkennungsmechanismen an den postsekundären Institutionen verwendet. Es ist davon auszugehen, dass dieses Phänomen in den letzten Jahren in seiner quantitativen Bedeutung gewachsen ist. Allerdings gibt es nur wenig belastbares Zahlenmaterial. In einer Untersuchung wird für Australien ein Verhältnis von zwei zu eins für die Mobilität von der Berufsbildung in die Hochschule auf der eine Seite und die „Rückkehr“ von der Hochschule zur Berufsbildung auf der anderen angegeben (Moodie 2005). Interessant für die deutsche Debatte ist, dass das Phänomen im nordamerikanischen Bereich zunächst eher als empirische Kritik an einer nicht vorhandenen Berufsbildungstradition gedeutet wurde (Wilson 2009).

Bei der Verankerung der Berufsbildung im Hochschulraum kann man unter Umständen von Einzelbeispielen amerikanischer und englischer Universitäten lernen: in einigen englischen Hochschulen wurden eigenständige berufliche Studiengänge bis zum Doktorgrad etabliert, in denen erhebliche Anteile des Curriculums am Arbeitsplatz verortet sind (vgl. z.B. Heitman 2012). Das hängt zum Beispiel auch damit zusammen, dass der Berufsbildungssektor, der ja in Deutschland und einigen anderen Ländern durch ein eigenes System abgedeckt ist, in anderen Ländern durch die Hochschulen mit abgedeckt wird. So findet aber auf der anderen Seite im Gegensatz zu Deutschland nur an ca. 17% der amerikanischen Universitäten auch Forschung statt (Nida-Rümelin und Schnell 2014).

Im Zuge von Bologna ist außerdem ein völlig neues Steuerungskonzept eingeführt worden. Die Umstellung auf ein Akkreditierungssystem umfasst zwar die Beteiligung von Vertretern der Berufspraxis an den Verfahren; insbesondere die alten Diplom-Rahmenstudienordnungen beinhalteten aber eine Berufsbezeichnung und die berufliche Qualifizierung als wesentliches Qualifizierungsziel. Insbesondere bei den Staatsexamina wurde über die zweite Phase die für die Herausbildung beruflicher Handlungskompetenz erforderliche Phase praktischer Erfahrung in die Ausbildungs-konzeption integriert.



Berufliche Handlungskompetenz war damit auch Zielfunktion der Ausbildung an den Hochschulen. Und die Tradition der wissenschaftlichen Hochschulen in vielen Fächern zeichnet sich insbesondere im internationalen Vergleich durch einen starken Berufsbezug aus (Georg 2010).

Vergleichsstudien zur Berufsbildung der OECD

Zu einer, wenn nicht zu der bedeutendsten Instanz innerhalb der internationalen Expertendiskussion um die Entwicklung von Bildungssystemen ist mittlerweile die OECD geworden. Bis vor 7 Jahren war die Position der OECD zur Berufsbildung überwiegend durch eine kritische Haltung gekennzeichnet, die die berufliche Bildung vor allem als einen Mechanismus gesellschaftlicher Selektion und Sortierung begriff. Damit war das Berufsbildungsverständnis nah am dominierenden nordamerikanischen Verständnis von Berufsbildung orientiert.

Aus der Sicht der OECD wurde Ländern mit einer starken Berufsbildung dazu geraten, den Hochschulzugang weiter auszubauen. Als Benchmark wird dabei in der Regel der OECD Durchschnitt angeführt, der bei ca. 60% Studienanfänger eines Altersjahrganges liegt. Teilweise orientiert man sich in der Diskussion aber auch an Ländern wie Neuseeland oder den USA, in denen diese Zahl zwischen 70 und 80% (ISCED 5a) liegt.

Erst in den letzten sieben Jahren hat sich eine Arbeitsgruppe der OECD in einer Auswahl von Ländern intensiver mit der Besonderheiten der Berufsbildung beschäftigt und dabei auch die besonderen Leistungen der Berufsbildung gewürdigt. Im ersten Projekt wurde die berufliche Bildung im Sekundarbereich für ausgewählte Länder analysiert und kritisch gewürdigt (Organisation for Economic Cooperation and Development 2010), in einem zweiten Projekt die für viele OECD Mitgliedsstaaten quantitativ bedeutsamere post-sekundäre Bildung (Organisation for Economic Cooperation and Development 2014). An dieser Stelle sollen nur einige ausgewählte Befunde aus der Zusammenfassung der Ergebnisse beider Projekte und den Schlussfolgerungen vorgestellt werden, die nicht an anderer Stelle in diesem Beitrag schon gestreift wurden.

Liest man die Schlussberichte dieser beiden Projekte, dann wird wesentlich deutlicher als bisher im internationalen Diskurs der zukünftige Bedarf an Fachkräften auf mittlerem Qualifikationsniveau hervorgehoben. Der Begriff „employability“ taucht in den Berichten so gut wie gar nicht mehr auf. Die OECD schlägt für Bildungsgänge im postsekundären Berufsbildungsbereich (Minimalbedingung mehr als 6 Monate Länge) die Bezeichnung „Professional Education and Training“ vor. Überdies wird die Beteiligung der Sozialpartner als eine wesentliche Voraussetzung für die Validität und Akzeptanz der Berufsbildungsgänge und ihrer Abschlüsse hervorgehoben. Es wird sehr deutlich formuliert, dass Berufsbildung jenseits der Institutionen der klassischen Hochschulausbildung mit eigenen Steuerungs- und Finanzierungsmechanismen stattfinden sollte.

Gerade der Fokus auf die Institutionen beruflicher Bildung erinnert an eine Debatte, die in den auslaufenden neunziger Jahren in Deutschland immer auch mit Bezug auf internationale Beispiele im Bildungssystem um die Ausgestaltung der Berufsbildenden Schulen zu regionalen Kompetenzzentren geführt wurde. So wurde zum Beispiel 1999 der Carl-Bertelsmann-Preis für die Berufsbildung an Dänemark verliehen, und es wurden auch andere institutionelle Beispiele aus verschiedenen Ländern analysiert und in die Diskussion als Vorbild eingebracht (Kurz 2002).

Neben der notwendigen Integration von betrieblichem Lernen in die Berufsbildung, die ja mittlerweile auch starken Rückhalt in der europäischen Berufsbildungspolitik findet, wird überdies die Dimension der besonderen Qualifikationen hervorgehoben, über die Lehrende an Berufsbildungseinrichtungen verfügen sollten. Kein Land der Welt verfügt über eine solch entwickelte Struktur der Ausbildung von berufspädagogischem Personal, wie Deutschland.

Was bedeutet das für eine erweiterte moderne Beruflichkeit?

Lange Zeit hat in der deutschen Debatte die Einschätzung vorgeherrscht, dass Beruf als ein vergleichsweise breites, zertifiziertes Bündel fachspezifischer Qualifikationen nicht kommunizierbar sei (Georg 2010). In den letzten Jahren hat sich diese Situation in Verbindung mit der Aufmerksamkeit für die Stärken beruflicher Bildung im europäischen und internationalen Bildungsdiskurs geändert. Das ist nicht zuletzt auch auf das Wirken deutschsprachiger Akteure in internationalen bildungspolitischen Gremien zurückzuführen. Die „Verständigungsprobleme im globalen Dorf“ (Clement 1999) sind damit bei weitem nicht überwunden, aber man ist dem Ideal gelungener Kommunikation ein kleines Stückchen näher gekommen.

Während im internationalen Bildungsdiskurs also in den vergangenen Jahren die Tendenz zu erkennen ist, dass die Berufsbildung sich aus ihrem Schattendasein herausbewegt und zu einer Richtgröße in für nationale Bildungsdiskurse wird, befindet sich Deutschland durch Impulse aus dem internationalen Diskurs und anlässlich der anhaltenden „Academic Drift“ und nachlassender Ausbildungsbereitschaft der Betriebe in einer „Akademisierungsdiskussion“.



Das von der IG Metall vorgelegte Leitbild einer erweiterten, modernen Beruflichkeit ist ein wesentlicher Beitrag zu dieser Diskussion, die den Höhepunkt noch nicht gefunden hat. Die Positionsbestimmung bettet die deutsche Reformperspektive in eine Reihe von Entwicklungen von globaler Relevanz ein. Die Entwicklung des Konzepts „moderner Beruflichkeit“ (Rauner 1998) war gleichermaßen in Entwicklungen aus dem internationalen Diskurs eingebettet, wie zu Beginn des Beitrages gezeigt wurde.

Das vorgelegte Konzept ist zu umfangreich, als dass man an dieser Stelle jeden der 15 Punkte angemessen würdigen könnte. Ich möchte mich auf die Feststellung von möglichen erforderlichen Ergänzungen beschränken. Hilfreich hierfür war die Frage, ob mir Beispiele aus der Bildungspraxis in anderen Ländern bekannt sind, die den formulierten Ansprüchen gerecht werden. In einem zweiten Schritt habe ich mir dann überlegt, ob diese Beispiele auch dem Postulat nach einer modernen Beruflichkeit gerecht werden.

Die 15 Punkte des Konzepts basieren in erster Linie auf einer lerntheoretischen, subjektzentrierten und auf Arbeitsgestaltung bezogenen Argumentation, die auf der einen Seite für ein Bildungskonzept sinnvoll erscheint, gerade vor dem Hintergrund der internationalen Diskussion aber eine wichtige Dimension von „Beruflichkeit“ ausblendet, nämlich die seines Steuerungsrahmens.

Sicherlich ist es der Tatsache geschuldet, dass die Steuerung der Berufsbildung sich in Deutschland in gefestigten Bahnen bewegt, dass die Frage erst in dem folgenden „Politikkonzept“ angesprochen wird, doch Angesichts der zunehmenden faktischen Beteiligung der Hochschulen an der Berufsbildung und des sich damit verändernden Steuerungskontextes muss besonders hervorgehoben werden, dass in der auf nationaler Ebene vorhandenen koordinierten Steuerung der gesamten beruflichen Aus- und Fortbildung im internationalen Vergleich einer der wesentlichen Gründe für die hohe Attraktivität und die Stärke dualer Berufsausbildung liegt.

Aus diesem Grund müsste die Geltung überregional und überbetrieblich geltender Standards integrativer Kern eines Konzepts „erweiterter moderner Beruflichkeit“ sein. Blendet man diesen Punkt aus der Analyse aus, so lassen sich im internationalen Umfeld zahlreiche Beispiele für eine hervorragende Berufsbildungspraxis identifizieren, die es aber nicht vermocht hat, zu einer „systemrelevanten“ Größe in dem jeweiligen nationalen Kontext zu werden. Häufig bleiben diese Beispiele auf einzelne Institutionen oder Berufsfelder begrenzt. Hierfür gibt es zahlreiche Beispiele z.B. an den amerikanischen Community Colleges aber auch Universitäten, die zum Teil über hervorragende „Berufsausbildungsgänge“ verfügen.

Mit diesem Punkt stellt sich auch die Frage nach dem angemessenen Verhältnis zwischen betrieblichen, regionalen und nationalen Regelungen, Freiheitsgraden und den Akteuren der Berufsbildungspraxis. Im Konzept der offenen, dynamischen Beruflichkeit, so wie es Gerald Heidegger und Felix Rauner in Weiterführung der Überlegung zur ‚modernen Beruflichkeit‘ vorlegten, war dieser Aspekt enthalten. Schnell ist man mit weiteren Überlegungen bei den Akteuren auf der regionalen Ebene, den Kammern, den Betrieben und den beruflichen Schulen. Also bei den Institutionen und Organisationen, die bisher einen Großteil der beruflichen Ausbildung stemmen. Deren Aufgabe würde in einer neuen Arbeitsteilung ebenfalls zu präzisieren sein. Diese Kernakteure der beruflichen Bildung sind schon heute in ein komplexes Geflecht von Institutionen eingebunden (Kruse 2010).

Die haben gegenüber den Hochschulen einen wesentlichen Vorteil: Ein großer Teil des an ihnen wirkenden Personal verfügt über berufspädagogische Qualifikationen nach BBiG oder gemäß der länderspezifischen Regelungen der Ausbildung für Lehrer an beruflichen Schulen. Auch dieses Alleinstellungsmerkmal deutscher Berufsbildung verdient vor dem Hintergrund jüngerer Befunde aus dem internationalen Diskurs mehr Beachtung.

Literatur

ALLAIS, STEPHANIE: The implementation and impact of National Qualifications Frameworks: Report of a study in 16 countries. Geneva 2010.

CLEMENT, UTE: Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufes. Verständigungsprobleme im globalen Dorf. In: HARNEY, KLAUS; TENORTH, HEINZ-ELMAR (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim und Basel 1999

DUNKEL, TORSTEN; LE MOUILLOUR, ISABELLE; TEICHLER, ULRICH: Through the Looking Glass. Diversity and Differentiation in VET and Higher Education. In: TESSARING, MANFRED (Hrsg.): Modernising Vocational Education and Training. Fourth Research Report on Vocational Training Research: Background Report. Luxemburg 2009, S. 239–268

- DYBOWSKI, G.; HAASE, R.; RAUNER, FELIX (Hrsg.): Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Berufsbildungsforschung. Bremen 1993
- DYBOWSKI, GISELA; PÜTZ, HELMUT; RAUNER, FELIX (Hrsg.): Berufsbildung und Organisationsentwicklung. Bremen 1995
- EULER, DIETER; SEVERING, ECKART: Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Nürnberg, St. Gallen 2006.
- EUROPEAN COMMISSION; EUROPEAN MINISTERS FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING; EUROPEAN SOCIALPARTNERS: The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020. Bruges 2010.
- FROMMBERGER, DIETMAR: Europa. In: GROLLMANN, PHILIPP u.a. (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bielefeld 2006
- GEORG, WALTER: Verschiebung der Bildungsräume. Neue Überschneidungen, Durchlässigkeiten und Barrieren. In: Bildung und Erziehung, 63 (2010) 2, S. 227-240
- GROLLMANN, PHILIPP; KRUSE, WILFRIED; RAUNER, FELIX: Europäisierung beruflicher Bildung. Münster 2005
- HANF, GEORG: Zugänglichkeit, Durchlässigkeit, Lebenslanges Lernen – europäische und nationale Diskurse. In: GROLLMANN, PHILIPP; KRUSE, WILFRIED; RAUNER, FELIX (Hrsg.): Europäisierung beruflicher Bildung. Bielefeld 2005
- HANF, GEORG u.a.: E1 Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf im internationalen Vergleich. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012 : Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2012
- HEITMAN, GÜNTER: Gestattung von Studiengängen und Lernprozessen als Beiträge zur Verbesserung von Durchlässigkeit und Anrechnung. In: KUDA, EVA u.a. (Hrsg.): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg 2012, S. 113-129
- HIPPACH-SCHNEIDER, UTE: Akademisierung oder „vocational drift“? : internationale Entwicklungen im tertiären Bildungsbereich. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (2014) 4, S. 27-29
- JÜRGENS, ULRICH: Weltweite Trends in der Arbeitsorganisation. In: Produktionssysteme und Kompetenzerwerb : zu den Veränderungen moderner Arbeitsorganisation und ihren Auswirkungen auf die berufliche Bildung (2006), S. 15-29
- KRAUS, KATRIN: Vom Beruf zur employability? : Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. 2006
- KRUSE, WILFRIED: Jugend: Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. . Stuttgart 2010
- KURZ, SABINE: Die Entwicklung berufsbildender Schulen zu beruflichen Kompetenzzentren. Bremen 2002
- MOODIE, GAVIN: Reverse transfer in Australia National VET research conference. Wodonga Institute of TAFE 2005.
- MÜNK, DIETER: Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In: LIPSMEIER, ANTONIUS; ARNOLD, ROLF (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Opladen 2006
- NIDA-RÜMELIN, JULIAN; SCHNELL, BIRGIT: Je mehr Akademiker, desto besser? Contra. In: TREMMEL, JÖRG (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden 2014
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: Learning for jobs. Synthesis report of the OECD reviews of Vocational Education and Training. Paris 2010

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT: OECD Reviews of Vocational Education and Training. Skills beyond School. Synthesis Report. 2014.

RAUNER, FELIX: Moderne Beruflichkeit. In: EULER, DIETER; ARBEITSGEMEINSCHAFT BERUFSBILDUNGSFORSCHUNGSNETZ (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte. Nürnberg 1998, S. 154-171

SUNG, JOHNNY; RADDON, ARWEN; ASHTON, DAVID: Skills Abroad: A Comparative Assessment of International Policy Approaches to Skills Leading to the Development of Policy. Recommendations for the UK. Leicester 2006.

WILSON, DAVID: „Reverse Transfer“ Constraints upon Planning Post secondary Programs in Ontario. In: RABY, ROSALIND LATINER; VALEAU, EDWARD J. (Hrsg.): Community College Models. Dordrecht 2009

ZYMEK, BERND: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion : Schulpolitische Selbstrechtfertigung, Auslandspropaganda, internationale Verständigung und Ansätze zu einer vergleichenden Erziehungswissenschaft in der internationalen Berichterstattung deutscher pädagogischer Zeitschriften, 1871-1952. Ratingen [u.a.] 1975
