



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

Bildungsreform und erweiterte moderne Beruflichkeit: Ein Blick zurück – ein Blick nach vorn

Zur Diskussion: Beruflichkeit kontra Entberuflichung

Von: **Prof. Dr. Günter Kutscha** (*Berufsbildungsforscher*)

Das Leitbild der IG Metall „**Erweiterte moderne Beruflichkeit**“ soll – so formuliert es Hans-Jürgen Urban in seiner Einleitung zum Diskussionspapier – „der Berufsbildungspolitik der IG Metall eine Orientierung geben und Richtschnur für die Weiterentwicklung von Arbeit und Bildung sein“ (Urban 2014, S. 7). Grundlegend für das Leitbild ist demnach der Zusammenhang von Arbeit und Bildung als Reformkonzept unter dem Anspruch erweiterter moderner Beruflichkeit. Damit wird eine klare Position gegen Tendenzen und Argumente vertreten, die auf Entberuflichung als Modernisierungsstrategie unter den Beschäftigungs- und Marktbedingungen der globalisierten Ökonomie ausgerichtet sind. Wirtschafts- und arbeitsmarktpolitisch betrachtet geht das Leitbild von der Prämisse aus: Modernisierung des Ausbildungs- und Beschäftigungssystems vollzieht sich auf dem Entwicklungspfad „neuer Beruflichkeit“.

Nicht zuletzt davon hängt ab, dass der Wettbewerbsvorteil auf den internationalen Märkten für hochwertige Produkte und Dienstleistungen erhalten bleibt. Vom „Ende des Berufs“, wie es in einer immer wieder zitierten Serie des stern-Magazins aus den Jahre 1963 hieß, kann nicht die Rede sein.

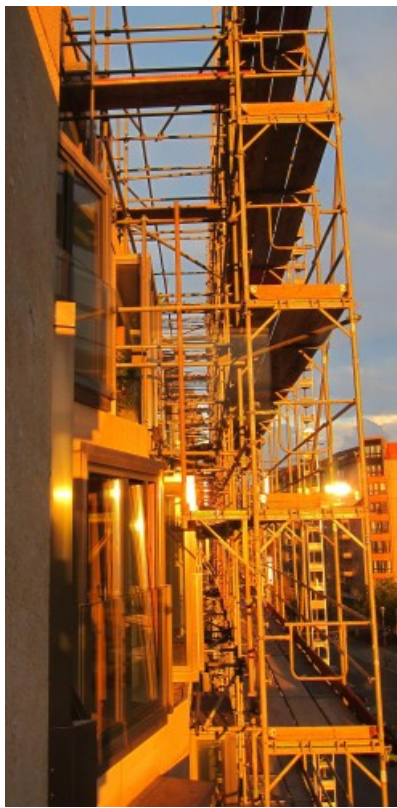
Prof. Dr. Günter Kutscha

Berufsbildungsforscher



Günter Kutscha (Jahrgang 1943) ist emeritierter Professor für Berufspädagogik/Berufsbildungsforschung in der Fakultät für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Nach abgeschlossener Banklehre holte er das Abitur nach, studierte im Frankfurt am Main von 1966 bis 1970 Soziologie, Wirtschaftswissenschaften und Wirtschaftspädagogik mit dem Abschluss als Diplom-Handelslehrer. Von 1970 bis 1975 war er als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Münster (Westf.) und in der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Kollegstufe NRW (Leitung: Herwig Blankertz) tätig. Seine Doktorarbeit wurde unter dem ...

[\[weitere Informationen\]](#)



Gleichwohl: Die Zeiten haben sich geändert. Und geändert haben sich vor allem die Anforderungen des Beschäftigungssystems unter dem Einfluss der Globalisierung, der Digitalisierung und Liberalisierung. Füge das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland dem Schutz des Eigentums die Würde der „Arbeit als Beruf“ hinzu, muss dieser Anspruch heute mehr denn je verstärkt gegen globale marktwirtschaftliche Einflüsse und Fehlentwicklungen durchgesetzt werden. Jenseits aller inhaltlichen Festschreibungen dessen, was Berufsförmigkeit von guter Arbeit und Ausbildung angesichts der Unterschiedlichkeit betrieblicher und branchentypischer Qualifikationsanforderungen bedeutet, steht Beruflichkeit in biographischer Hinsicht für den „Kampf“ des Einzelnen um soziale Anerkennung – gegen arbeitsökonomisch verengte Rationalisierung und institutionelle Demontage (vgl. Bolder/Dobischat/Kutscha/Reuter 2012). Will man den Berufsbegriff nicht unzulässigerweise verkürzen, ist der zweidimensionale Bezug auf Individuum und Gesellschaft unverzichtbar.

Selbstverständlich war das Berufskonzept immer schon dem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandel unterworfen. Das neutestamentliche Dogma „Ein jeglicher bleibe in dem Beruf, darin er berufen ist“ (1. Korinther 7:20), auf das sich Martin Luther und das von ihm geprägte traditionell-statische Berufsverständnis gründete, ließ sich schon spätestens seit Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert nicht mehr aufrecht erhalten. Und mit der digitalen Revolution unserer Zeit ergab und ergibt sich die Notwendigkeit, das Berufskonzept erneut grundlegend zu modernisieren. Dafür war die Neuordnung der industriellen Elektro- und Metallberufe in den 1980er Jahren ein wegweisender Markstein.

Maßgebend für diesen Modernisierungsschub sind folgende Leitlinien:

- Orientierung an Qualitätsstandards für „gute Arbeit“ und Entwicklung der dazu erforderlichen beruflichen (fachlichen, humanen und sozialen) Handlungskompetenzen,
- Dynamisierung und Offenheit der Berufsordnungsmittel für neue Anforderungen, die sich aus dem Wandel des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Wandels ergeben,
- Entgrenzung beruflicher Profile unter Berücksichtigung berufsübergreifender Anforderungen (z. B. der nachhaltigen Umweltverträglichkeit) und der Herausforderungen lebenslangen Lernens.

Die jetzt mit dem Leitbild zur Diskussion gestellte Erweiterung moderner Beruflichkeit hängt wesentlich damit zusammen, dass mit dem Strukturwandel von der Industrie- hin zur globalisierten Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft die bisherige Separierung und Segmentierung von allgemeiner, beruflicher und wissenschaftlicher Bildung obsolet geworden sind. Der Bologna- und Kopenhagen-Prozess spiegeln diese Entwicklung auf der Ebene europäischer Bildungspolitik wider: einerseits durch die Einführung berufsqualifizierenden Studienabschlüsse (Bachelor, Master) und andererseits durch die Festlegung berufs- und

studienübergreifender Qualifikationsstandards, die auf Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung angelegt sind (Europäischer Qualifikationsrahmen).

Unter diesen Voraussetzungen ist es nur konsequent, die institutionellen Barrieren zwischen den bislang getrennten Bereichen der beruflichen Aus- und Fortbildung und des Hochschulstudiums nach und nach abzubauen, Durchlässigkeit konstruktiv zu gestalten und die Realisierung beruflicher Chancen beim Übergang von der Aus- und Fortbildung in den Hochschulbereich individuell zu fördern. Das Leitbild reklamiert hierfür zu recht „Reform aus einem Guss“. Im Kern geht es darum, das Konzept der modernen Beruflichkeit auf den Hochschulbereich zu erweitern (Urban 2014, S. 6), was in Abhängigkeit von den Besonderheiten akademischer Bildung und Arbeit erneute Anpassungen des Berufskonzepts zur Folge haben wird (Kuda/Strauß/Spöttl/Kaßbaum 2012). Dass dieser Modernisierungsprozess als „work in progress“ nicht ohne Mitwirkung der Arbeitnehmerorganisationen und Gewerkschaften erfolgreich sein kann, liegt in der Logik von Beruflichkeit – auch und soweit davon die Hochschulen betroffen sind.

Ein Blick zurück: Bildungsreform im „Paradoxiennetz“

Das mag radikal, ja geradezu utopisch erscheinen. Es ist jedoch die einzige Möglichkeit, an die großen und weitsichtigen, aber nicht eingelösten Ziele der Reformära Ende der 1960/Anfang der 70er Jahre anzuschließen. Ein kurzer Rückblick mag hilfreich sein, sich zu vergewissern, in welcher Reformtradition das Leitbild steht, aber auch, um sich vor Augen zu führen, woran die Strukturreform des Bildungswesens letztlich gescheitert ist. Besser gesagt: in welchem „Paradoxien-Netz“ (Lisop 2014) sie stecken geblieben ist. Daraus Schlussfolgerungen zu ziehen, drängt sich auf, wenn neue Reforminitiativen nicht ins Leere laufen sollen.

Bedingt durch den Föderalismus einerseits und die Interessen und Mitspracherechte vor allem von Arbeitnehmer- und Arbeitgeberseite im Feld der Berufsbildung hat es in der Geschichte der Bundesrepublik zahlreiche Gremien gegeben, die sich mit Fragen der Bildungsreform befassten. Von den unabhängigen Reformkommissionen, die auf Bundesebene aktiv waren, sind zu nennen: der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1953-1965), die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1965-1975) und die Bildungs-Enquete-Kommission des Deutschen Bundestags (1988-1990). Einen herausragenden Stellenwert hatten die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats, namentlich der „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970). Es handelt sich bei Letzterem um den ersten Versuch in der Bundesrepublik, das Bildungssystem als Ganzes in den Blick zu nehmen. Dies allerdings mit einer gravierenden Einschränkung: Den Hochschulbereich überließ der Deutsche Bildungsrat dem Zuständigkeitsbereich des Wissenschaftsrats. Damit waren von vorherein Reformansätze blockiert, die eine Verzahnung von Berufsausbildung und Hochschulstudium hätten vorantreiben können.



Auf das allgemeine und berufliche Bildungswesen begrenzt, brach der Deutsche Bildungsrat mit herkömmlichen Tabus und öffnete die Diskussion für längst fällige Reformen. Zur Erinnerung: Das Bildungssystem in der Bundesrepublik übernahm in der Nachkriegsphase die überlieferten Strukturen des dreigliedrigen Schulwesens und die starre institutionelle Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Die überwiegende Mehrzahl der 6- bis 14-Jährigen besuchte die 8-jährige Volksschule, eine Minderheit (von Ausnahmen abgesehen) ab dem zehnten Lebensjahr die Realschule (6-jährig mit Abschluss der „Mittleren Reife“) oder das Gymnasium (9-jährig im altsprachlichen, neusprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig mit dem Ziel der Allgemeinen Hochschulreife, dem Abitur). Übergangsmöglichkeiten von der Volksschule in die höheren Lehranstalten waren so gut wie ausgeschlossen. Anfang der 1950er Jahre besuchten 80 % aller 13- bis 14-Jährigen die Volksschule, 6 % die Realschule und 12 % ein Gymnasium.

Ihre prominente Rechtfertigung bezog dieses System aus dem Argument der angeblich nicht hintergehbaren biologischen Normalverteilung der Begabungsressourcen. Dagegen setzte der Bildungsrat die These vom „dynamischen Bildungsbegriff“: Begabung kann man lernen. Dies bedeutete ja nichts anderes als dem Bildungssystem die Funktion zuzuweisen, Chancengleichheit durch Förderung der Lernenden aus benachteiligten sozialen Milieus herzustellen und die Durchlässigkeit zu weiterführenden Schulen und Abschlüssen voranzutreiben. Dabei ging es speziell um die Durchlässigkeit innerhalb des dreigliedrig versäulten allgemeinbildenden Schulwesens. Ein weiteres Tabu betraf die herkömmliche Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Es basierte auf dem neuhumanistischen Konzept der materialen Allgemeinbildung, also auf der Vorstellung, der Erwerb von Bildung und speziell der Erwerb der Hochschulreife sei an bestimmte (als „allgemein“ ausgezeichnete) „Bildungsgüter“ gebunden.

Neben dem dynamischen Bildungsbegriff und der damit verbundenen Forderung nach Chancengleichheit und Durchlässigkeit gehörte der Slogan „Bildung im Medium des Berufs“ mit dem Anspruch auf Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung zu den weitreichendsten Reformzielen. Er fand seinen Niederschlag in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“ (1974) und dem darin präsentierten „Konzept zur Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“. Der Integrationsansatz stieß auf heftigen politischen Widerstand; der Deutsche Bildungsrat wurde kurze Zeit später (1975) aufgelöst. Statt Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung, wie sie in einzelnen Modellversuchen – zum Beispiel dem des Kollegstufenversuchs in Nordrhein-Westfalen (Kultusminister NW 1972) – erprobt wurde, blieb es in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland bei der Konstanthaltung der strukturellen Rahmenbedingungen des gegliederten Bildungssystems. Allerdings mit einer folgenschweren Änderung: Öffnung der Bildungswege. „Separiert, aber gleichwertig“, darauf lief die Reformstrategie letztlich hinaus. Von Gleichwertigkeit sind wir auch heute noch weit entfernt.

Es war zu erwarten, dass Durchlässigkeit bei Konstanthaltung des gegliederten Schulsystems zu einem starken Anstieg der Schüler(innen)zahlen in Bildungsgängen mit höherwertigen Abschlüssen führen würde. Das Konzept des nordrhein-westfälischen Kollegstufenversuchs sollte hierzu eine konstruktive Alternative bieten. Es zielte darauf ab, durch Strukturreformen des Bildungswesens die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung aufzuheben und über integrierte doppeltqualifizierende Bildungsgänge den Eintritt in attraktive Berufskarrieren bei gleichzeitiger Berechtigung zum Hochschulstudium zu öffnen. Politisch war eine Strukturreform im föderalen System des Bildungswesens nicht durchsetzbar, wie am Scheitern des Bildungsgesamtplans der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973) dokumentiert ist (vgl. Friedeburg 1989).

Folge: Unter dem Sog des Hochschulreifeprivilegs der Gymnasien erhöhte sich der Anteil der Schulabgänger mit studienqualifizierenden Abschlüssen deutlich, zugleich führte diese Entwicklung zu einer dramatischen Abwertung der Bildungsgänge mit niedrigeren Abschlüssen, speziell der Hauptschule. Die Hauptschulabsolventen waren und sind – heute mehr denn je – die Modernisierungsverlierer der so genannten Bildungsexpansion (vgl. Bauer/Bolder/Bremer/Dobischat/Kutscha 2014).

Dies hatte und hat auch Folgen für das berufliche Bildungswesen: Die Struktur des gegliederten allgemein bildenden Schulwesens übernimmt Auslesefunktionen für die interne Segmentierung des beruflichen Bildungssystems in Abhängigkeit von schulischer und damit auch sozialer Herkunft. Sie kanalisiert den Zugang zu Ausbildungsberufen, die nach Prestige, aber auch im Hinblick auf Beschäftigungschancen unterschiedlich privilegiert sind, und führt zur schultypenspezifischen Stigmatisierung mit der Folge, dass Absolventen der Hauptschule – obwohl für das duale Ausbildungssystem keine formalen Zulassungsvoraussetzungen festgelegt sind – immer weniger Chancen haben, einen Ausbildungsplatz ihrer Wahl oder überhaupt einen Ausbildungsplatz zu finden. Der Bildungsbericht 2008 spricht in diesem Zusammenhang von einer „Segmentationsstruktur nach Schulabschlüssen“ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 110 f.).

Festzuhalten bleibt, dass eine erhöhte Durchlässigkeit des Bildungswesens seit den 1970er Jahren stattgefunden hat. So sind Zahl und Anteil der studienberechtigten Schulabgänger(innen) in Deutschland seit 1970 kontinuierlich gestiegen. Damals lag dieser Anteil bei rund 11 Prozent; im Jahr 2011 betrug der Anteil der Studienberechtigten 57 Prozent der Schulabgänger(innen) eines Jahrgangs (Expertenkommission Forschung und Innovation – EFI 2014, S. 146). Ebenso zu konstatieren ist eine formale Höherqualifizierung der Bevölkerung insgesamt. Zur Beseitigung der Bildungsungleichheit ist es jedoch nicht bzw. nur partiell gekommen. Auch wenn Bilanzierungen im Detail unterschiedlich ausfallen mögen, so ist doch unstrittig: Die Bildungsexpansion hat ein ambivalentes Ergebnis produziert: Sie hat im statistischen Durchschnitt die Bildungsniveaus aller Schichten verbessert, ohne gleichzeitig gravierende schichttypische Ungleichheiten zu beseitigen (Hopf 2014).



Bei den „paradoxen Effekten“ der Bildungsreform muss man sich mit der Vorstellung vertraut machen, dass das Gymnasium – wie immer auch dessen Bildungsauftrag seit Humboldts Tagen als humane „Allgemeinbildung“ ideologisch legitimiert sein mochte – in Deutschland nach Art und Weise des Zusammenhangs mit dem Beschäftigungssystem, aber auch nach dem Selbstverständnis der Gymnasialschüler und ihrer Eltern die als peinlich verschwiegene Funktion einer berufspropädeutischen Einrichtung für anspruchsvolle akademische Berufe erfüllt(e). Als solche war und ist das Gymnasium mit Privilegien ausgestattet, die einen erheblichen Wettbewerbsvorteil gegenüber der Berufsausbildung im Dualen System zur Folge hatten.

Solange das Duale System auf ein hinreichend großes Reservoir an Bewerbern zurückgreifen und die private Wirtschaft sich mit traditionellen Formen der Lehrlingsausbildung begnügen konnte, brachte dieser Wettbewerbsvorteil kaum Probleme mit sich. Das hat sich geändert. Quantitativ ist für das Duale Ausbildungssystem mit einer abnehmenden Zahl qualifizierter Bewerber(innen) zu rechnen. Aus dieser Situation heraus gewinnen Konzepte an Bedeutung, die mit dem Angebot der Gleichwertigkeit berufsqualifizierender Abschlüsse in Bezug auf die Hochschulzugangsberechtigung neue Bewerbergruppen zu mobilisieren versuchen.

Was bleibt aus der Reformdiskussion der 1960er/70er Jahre?

Nicht rückgängig zu machen ist die Einsicht, dass es keine inhaltliche Definition von Bildung mehr geben kann, die es erlauben würde, daraus einen allgemeinen Bildungskanon abzuleiten, von dem aus sich das Monopol der Studienberechtigung ableiten ließe. In den Empfehlungen der Planungskommission Kollegstufe NRW hieß es: „Ein eindeutiger Kanon von Inhalten, der die Gebildetheit der Person ausdrückt, ist heute unmöglich geworden“ (Kultusminister NW 1972, S. 21).

Ein Blick nach vorn: Erweiterte moderne Beruflichkeit – ein Weg aus dem Reformstau

Die Möglichkeit, Studierbefähigung und –berechtigung über den Weg der beruflichen Aus- und Fortbildung zu vermitteln, ist kaum noch umstritten, und selbst der ehemals konservative Wissenschaftsrat öffnet sich in seinen neuen Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung (2014) der Einsicht, dass die Monopolstellung des gymnasialen Königswegs beim Zugang zum Universitätsstudium nicht aufrecht erhalten bleiben kann. Zwar sind die Erfolge bei der Öffnung des Zugangs zur Hochschulreife für Jugendliche aus sogenannten bildungsfernen Schichten im Verlauf der vergangenen Jahre deutlich

verbessert worden, sie werden aber zum Teil dadurch wieder zunichte gemacht, dass die Berechtigten das Hochschulstudium entweder nicht aufnehmen oder das Hochschulstudium vorzeitig abbrechen.

Die ungleiche Verteilung des ökonomischen und kulturellen Kapitals in unserer Gesellschaft erweist sich nach wie vor – wenn nicht sogar vermehrt – als Hürde, die formalen Möglichkeiten der Chancengleichheit auch tatsächlich zu realisieren. Folgt man den Ergebnissen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) genügt es nicht, die Passung von Zielgruppe und Studium auf der Ebene von Anrechnungsverfahren und Einführung berufsbegleitender Studienangebote anzubahnen. Erforderlich sind darüber hinaus Übergangsmaßnahmen, die in besonderer Weise auf die individuellen Belange von Studieninteressierten mit beruflicher Aus- und Fortbildung zugeschnitten sind (siehe <http://ankom.his.de/publikationen>).

Umso mehr gilt es, berufs- und sozialisationsgerechte Formen und Wege der beruflichen Aus- und Fortbildung hin zum Studium auszubauen und zu gestalten. Dazu genügt es nicht, Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung zu postulieren. Gleichwertigkeit muss hergestellt und gestaltet werden, und zwar auf beiden Seiten: in der beruflichen Aus- und Fortbildung wie im Hochschulstudium. Erstrebenswertes Ziel muss sein: Stärkere Orientierung der Bachelor- und Master-Studiengänge am Prinzip der Beruflichkeit auf der einen Seite, und auf der anderen: Weiterentwicklung der beruflichen Aus- und Fortbildung unter dem Gesichtspunkt einer nach Lernvoraussetzungen differenzierten und miteinander verknüpften praxis- und wissenschaftsfundierten Lernkultur, die nicht abgehoben ist von den Qualifikationsanforderungen des Berufsalltags, sondern diese in Sinne einer reflektierten Berufspraxis durchdringt.



Es ist verblüffend, wie sehr sich die Zielsetzungen der Reformära vor mehr als vier Jahrzehnten in wichtigen Punkten mit Forderungen gegenwärtig diskutierter Reformprogramme ähneln. Das gilt insbesondere für die Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung und das damit verbundene Ziel der Durchlässigkeit. Hierbei ging es aus Sicht des Deutschen Bildungsrats um nicht weniger als um eine Frage von bildungsverfassungsrechtlicher Relevanz: „Dem Bildungssystem soll eine Verfassung gegeben werden, die niemanden durch Zwang zu nicht korrigierbaren Entscheidungen von bestimmten Chancen ausschließt oder auf andere Weise benachteiligt“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 30).

Warum aber mussten mehrere Jahrzehnte vergehen, um solche Reformansätze erneut in die Diskussion zu bringen? Ein einflussreicher Akteur der früheren Bildungsreformen, der Bildungspolitiker und Bildungsforscher Ludwig von Friedeburg, kommt in seiner nüchternen und grundlegenden Analyse zur Geschichte der Bildungsreform in Deutschland zu dem Ergebnis: Die Geschichte der Bildungsreform zeigt, „dass über ihren Fortgang nicht pädagogische Einsichten und organisatorische Konzepte, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse entscheiden“ (Friedeburg 1989, 476).

Konstruktiv gewendet bedeutet dieser Befund: Das Leitbild der erweiterten modernen Beruflichkeit und der damit verbundene Anspruch „Reform aus einem Guss“ kann zunächst nur ein Diskussionspapier sein. Ob es praktisch wirksam wird, ist letztlich eine Frage politischer Macht. Mithin auch ein Thema der Durchsetzbarkeit gewerkschaftlicher Bildungspolitik. „Aus einem Guss“ steht nicht für Hybridplanung, sondern für Bildungsreform als dynamisches und mehrdimensionales Modernisierungsprojekt. Aus der Geschichte der Bildungsreform ist zu lernen, welche paradoxen Effekte hervorgerufen werden, wenn bei den auf einzelne Teilbereiche des Bildungssystems begrenzten Reformmaßnahmen der Blick für das Ganze verloren geht oder politische Prioritäten

einseitig gesetzt werden. Die Teilmodernisierung als nachträgliche Reparatur des Bildungssystems hat letztlich nur zur Privilegiansicherung auf neuem Niveau geführt.

Die Reformperspektive der erweiterten modernen Beruflichkeit ist angesiedelt im Spannungsfeld von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Daran geht kein Weg vorbei. Daraus resultierende Probleme sind dauerhaft erfolgreich nur zu bearbeiten, wenn soziale Fragen und gesellschaftspolitische Herausforderungen gleichermaßen mit ökonomischen Anforderungen berücksichtigt und dafür die erforderlichen Ressourcen und politischen Allianzen mobilisiert werden.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland. Bielefeld.

Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.) (2014): Bildungsexpansion zwischen Emanzipationsanspruch, staatlicher Reformpolitik und Hegemonie des Marktes. Widersprüche im Prozess der Re-Strukturierung der Klassengesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung? Reihe „Bildung und Arbeit“, Band 4, Wiesbaden, 9-36.

Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (2012): Beruflichkeit – ein Kampf des Einzelnen gegen die Institutionen? In: Dies. (Hrsg.): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt, Reihe „Bildung und Arbeit“, Band 3, Wiesbaden, 7-23.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan, Band 1, Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1974): Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Bonn.

Expertenkommission Forschung und Innovation – EFI (2014): Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands. Berlin.

Friedeburg, Ludwig von (1989): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch, Frankfurt am Main.

Hopf, Wulf (2014): Bildungsexpansion und der Wandel der Regimes sozialer Selektion. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.): Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung? Reihe „Bildung und Arbeit“, Band 4, Wiesbaden, 217-242.

Kuda, Eva/Strauß, Jürgen/Spöttl, Georg/Kaßebaum, Bernd (Hrsg.) (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung, Hamburg.

Kultusminister NW (1972): Kollegstufe NW. Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Heft 17, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf.

Lisop, Ingrid (2014): Bildungspolitische Reformkonzepte im Paradoxien-Netz. In: Bauer, Ullrich/Bolder, Axel/Bremer, Helmut/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter (Hrsg.) (2014): Expansive Bildungspolitik – expansive Bildung? Wiesbaden, 37-59.

Urban, Hans-Jürgen (2014): Einleitung. In: IG Metall Vorstand – Ressort Bildungs- und Qualifizierungspolitik (Hrsg.) (2014): Erweiterte moderne Beruflichkeit. Ein gemeinsames Leitbild für die betrieblich-duale und die hochschulische Berufsbildung – Diskussionspapier, Frankfurt am Main.

Wissenschaftsrat (2014): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und allgemeiner Bildung, Drs. 3818-14, Darmstadt.
