

Die freie Verfügbarkeit dieses Beitrages wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«



Hinweis zur Nutzung dieser PDF-Ausgabe

Für die Nutzung dieses Textes gelten die Bestimmungen des deutschen Urheberrechtsgesetzes.

Dieses Dokument ist für Privatpersonen somit ausschließlich für den persönlichen, nichtkommerziellen Gebrauch bestimmt.

Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern oder weiterverbreiten.

Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen ggf. vorhandene Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden.

© 2020 Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen

VERSCHIEBUNGEN DER BILDUNGSRÄUME: NEUE ÜBERSCHNEIDUNGEN, DURCHLÄSSIGKEITEN UND BARRIEREN

Summary: German higher education reforms initiated by the Bologna Process and the looming changes in vocational training arrangements influenced by the Copenhagen Process call the stability of the German occupational concept („Berufsprinzip“) in question. The article first discusses the usefulness of this concept for higher education and poses the question of the „vocationally qualifying“ character of the newly arranged courses of study. The development of an overarching framework of qualifications, covering higher education and vocational education and training opens up new perspectives for breaking down the barriers between these two education areas and for the development of new competition and cooperation relationships between university and vocational education.

1. Ausgangslage

In Deutschland erfolgt die Steuerung der Arbeitsmarktzugänge, der betrieblichen Einsatzbedingungen und der Statusansprüche der Bildungsabsolventen über die berufsbezogenen Zertifikate der Ausbildungsgänge des Berufsbildungssystems und des Hochschulsystems. Der Beruf hat sich über lange Zeit als zentrale bildungs- und erwerbsstrukturierende Institution durchgesetzt. Berufe als standardisierte Wissensformen und die darauf bezogenen Ausbildungs- und Studienordnungen definieren den Rahmen der Fähigkeiten und Orientierungen, um in einem speziellen Bereich als „beruflich qualifiziert“ zu gelten, sie fixieren das Niveau und den Kanon der Ausbildungsinhalte und die übrigen Ausbildungs- und Prüfungsbedingungen, und sie bestimmen weitgehend auch die Allokation der Ausbildungsabsolventen auf den berufsfachlichen Arbeitsmärkten. Im internationalen Vergleich gilt dieses Prinzip der „Beruflichkeit“ als wesentliche Dimension der Unterscheidung von anderen nationalen institutionellen Kontexten (GEORG/SATTEL 2006).

Die mit der Hochschulreform eingeleiteten und mit dem Diskurs zur Europäisierung der Berufsbildung absehbaren Veränderungen stellen die Stabilität dieses Berufsprinzips infrage. Der Beitrag diskutiert den „berufsqualifi-

zierenden“ Charakter der neu eingerichteten konsekutiven Studiengänge und fragt nach den Folgen der Verschränkung zwischen Studium und Berufsausbildung unter dem Dach eines gemeinsam zu füllenden Qualifikationsrahmens. Daraus lassen sich unterschiedliche Perspektiven für die Erosion traditioneller Grenzen und Abschottungen, aber auch für die Entstehung neuer Konkurrenz- und Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschulbereich und Berufsbildungssektor ableiten.

Die Verabschiedung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) ist der vorläufige Höhepunkt einer Entwicklung, die seit Ende der 1990er Jahre auf der Hochschulebene unter der Bezeichnung „Bologna-Prozess“ und seit 2002 auf der Berufsbildungsebene unter der Bezeichnung „Kopenhagen-Prozess“ geführt wird. Beide Prozesse werden unter dem gemeinsamen Dach des EQR aufeinander abgestimmt – mit dem Ziel, einen „europäischen Bildungsraum“ zu schaffen und diesen Bildungsraum auf dem weltweiten Bildungsmarkt zu positionieren. Damit wird auch die eindeutige Zuordnung von Qualifikationen zum „Bildungsraum Hochschule“ einerseits und zum „Bildungsraum Berufsbildung“ andererseits infrage gestellt.

2. Studium als Berufsqualifizierung?

Der sogenannte Bologna-Prozess, der sich auf die Entwicklung zu einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum richtet, hat schon heute die deutsche Hochschulpolitik grundlegend verändert. Die Einführung von international gängigen Studienstrukturen und Studienabschlüssen soll nicht nur eine vergleichbare Qualität der Hochschulstudien sichern, sondern er zielt insbesondere auch auf die Erweiterung der Beschäftigungsmöglichkeiten („employability“) von Hochschulabsolventen auf einem zusammenwachsenden europäischen Arbeitsmarkt. Die inhaltliche Neugestaltung, die Umstellung auf ein gestuftes Studiensystem und die Modularisierung der Studienangebote als Grundlage für die Anwendung eines Systems von Leistungspunkten (ECTS = European Credit Transfer System) sind nach den Vorgaben am Beitrag des Studiengangs zur beruflichen Qualifizierung zu orientieren und zu bewerten. „Als erster berufsqualifizierender Abschluss ist der Bachelor der Regelabschluss eines Hochschulstudiums und führt damit für die Mehrzahl der Studierenden zu einer ersten Berufseinmündung. (...) Als Regelabschluss eines Hochschulstudiums setzt der Bachelor ein eigenständiges berufsqualifizierendes Profil voraus“ (KMK 2003, 2). Bei der Akkreditierung ist schlüssig nachzuweisen, dass der Studiengang auf dem Arbeitsmarkt verwertbar ist. Alle Hochschulen sind in der Pflicht, bei

der Einrichtung der neuen Studiengänge tätigkeitsbezogene Studienziele und damit verbundene Berufsfelder zu definieren. Das Akkreditierungsverfahren sieht explizit die Überprüfung der Studiengänge auf ihren Beitrag zur gezielten Vorbereitung auf Berufsfelder einschließlich der Integration betreuter Praktika in den Studienverlauf vor (AKKREDITIERUNGSRAT 2001).

Bei der Umsetzung in die nationale Hochschulreform gingen die deutschen Bundesländer in einigen Punkten deutlich über die europäische Beschlusslage hinaus. Weder die Straffung der Studienzeiten noch die Aufhebung der Trennung zwischen wissenschafts- und anwendungsorientierten Studiengängen oder eine Begrenzung der Übergänge in einen Masterstudiengang sind Gegenstand des Bologna-Abkommens. Insofern führt auch der Bologna-Prozess nicht unmittelbar zu einer Vereinheitlichung der Studienstrukturen auf europäischer Ebene. Vielmehr dient der Verweis auf die notwendige Europäisierung der Durchsetzung von Reformen, die in der Vergangenheit trotz vieler Versuche wenig erfolgreich waren (LIESNER/LOHMANN 2009): Verkürzung der Studienzeiten durch „Entschlackung der Studiengänge“, Modularisierung, Intensivierung des Arbeitsmarktbezugs der Studieninhalte, Ausweitung der Hochschulabsolventenquote.

Die wichtigste Besonderheit der deutschen Hochschulreform besteht in der Aufgabenzuweisung der „Berufsqualifizierung“. Der in den Strukturvorgaben der KMK mit der Definition der Bachelor- und Masterabschlüsse als eigenständige berufsqualifizierende Hochschulabschlüsse verbundene Anspruch geht deutlich über das in der Bologna-Erklärung vereinbarte Ziel einer Beschäftigungsfähigkeit (employability) hinaus. Der explizite Berufsbezug steht in der deutschen Tradition der Funktion von Bildungsabschlüssen als Qualifikationssignale: Potenzielle Beschäftiger verbinden mit der Bezeichnung des jeweiligen Zertifikats bestimmte Erwartungen an die Kompetenzen und die betriebliche Einsetzbarkeit der gesuchten Arbeitskraft.

Zugleich aber bricht die mit der Definition der Abschlüsse als „berufsqualifizierend“ einhergehende Subordination des Hochschulstudiums unter die Anforderungen des Beschäftigungssystems mit einem von den Universitäten seit 200 Jahren gepflegten, wenn auch längst unrealistisch gewordenen Selbstverständnis. Im Vergleich zu vielen anderen Ländern war die Verknüpfung von Studienfächern und späteren beruflichen Einsatzbereichen in Deutschland schon immer relativ eng, jedenfalls ausgeprägter, als es das von den Universitäten selbst gepflegte Image glauben machen wollte. In den meisten Fächern waren zumindest die Diplomstudiengänge der Vorbereitung ihrer Studenten auf berufliche Tätigkeiten verpflichtet, und sie haben diese Aufgabe in der Regel auch wahrgenommen. Insofern waren Universitäten immer schon Berufsbildungs-

einrichtungen. Arbeitgeber konnten grundsätzlich von relativ gleichen Qualitätsstandards in den jeweiligen Studiengängen ausgehen und sich darauf verlassen, dass eine Diplom-Kauffrau oder ein Diplom-Informatiker ein an beruflichen Standards orientiertes Mindestmaß an fachlichen Handlungskompetenzen mitbringt – und zwar unabhängig davon, an welcher Universität der Studienabschluss erworben wurde.

Allerdings ist die Umstellung auf einen „berufsqualifizierenden Bachelor“ mehr und anderes als die Fortsetzung eines in der deutschen Hochschulgeschichte angelegten Berufsbezugs. Zum einen ist unklar, wie der Bachelorabschluss in Relation zu den etablierten Diplom- und Magisterabschlüssen einzustufen ist, zum anderen sind mit der Verkürzung der Regelstudienzeit auf drei Jahre und der Fokussierung auf das Ziel der Berufsqualifizierung Ansprüche an die Konstruktion von Curricula gestellt, auf die die Universitäten nur unzureichend vorbereitet sind. Mit der vollständigen Einebnung der universitären und fachhochschulischen Bachelor- und Masterstudiengänge (durch Wegfall des Zusatzes „(FH)“ in den Bezeichnungen der Abschlussgrade von Fachhochschulen) und der damit verbundenen (zumindest formalen) Aufhebung der Unterscheidung zwischen „theorieorientierten“ und „anwendungsorientierten“ Studiengängen wird auch die bisherige Aufgabenteilung zwischen Fachhochschulen und Universitäten eingeebnet.

Den mit dem Berufsprinzip verbundenen Standardisierungsansprüchen genügen die neuen Hochschulabschlüsse nicht. Mit der Vergabe des uniformen Bachelor-Titels ist keine Berufsbezeichnung, sondern lediglich eine Niveaustufe des Studienabschlusses verbunden; das ergänzende Dokument des Diploma Supplements mag die erworbenen Kompetenzen transparenter machen; standardisiert und damit vergleichbar sind sie nicht. Mit der Auflistung der absolvierten Module wird bestenfalls das fachliche Profil des Studiengangs erkennbar; über die studierten Inhalte und die praktischen Studienanteile gibt das Dokument ebenso wenig Auskunft wie über die fachlichen Kompetenzen der Absolventen (GÜLKER/KNIE/SIMON 2009). Im Unterschied zu den Traditionen der Diplomstudiengänge signalisieren die auf wenige Abschlussbezeichnungen reduzierten Bachelor- und Mastergrade keine mit dem Abschluss verbundene Profilierung des Studiums, zumal durch KMK-Beschluss fachliche Zusätze zu den Abschlussbezeichnungen ebenso ausgeschlossen sind wie Unterscheidungen zwischen sechs- und achtsemestrigen Bachelorabschlüssen sowie zwischen fachhochschulischen und universitären Abschlüssen (KMK 2005). Die Begründung dieses Verbots mit der notwendigen „Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt“ verweist auf ein im Vergleich zum traditionellen Berufsbegriff weitgehend verändertes und verkürztes Berufsverständnis.

Ein „berufsqualifizierendes Profil“ setzt zwingend eine hochschulübergreifende Verständigung über das Anforderungs- und Tätigkeitsspektrum und über die inhaltliche Definition von Modulen voraus. Bei der Umsetzung und Akkreditierung der neuen Studiengänge lassen sich solche Abstimmungsbestrebungen jedoch kaum beobachten. Ein von der jeweiligen Hochschule individuell entwickeltes Curriculum kann aber den Berufsbezug nicht herstellen. Der Sinn einer berufsbezogenen Standardisierung besteht ja gerade darin, das Ausmaß der Variabilität der von den Hochschulen angebotenen Studiengänge zu reduzieren. Erst die Abstimmung der Inhalte, Umfänge und Anforderungen zwischen den Hochschulen sichert die Gleichwertigkeit von Modulen und die damit verbundene Signalwirkung auf dem Arbeitsmarkt. Die mehr oder weniger beliebige Auflistung von Schlüsselqualifikationen und die diffuse Beschreibung denkbarer Berufsfelder fallen weit hinter den mit dem Berufsbezug konnotierten Anspruch zurück, wie er etwa an die Entwicklung von Ausbildungsordnungen in anerkannten Ausbildungsberufen gestellt wird.

Zu den Besonderheiten des deutschen Hochschulsystems zählte neben der ausgeprägten Wissenschaftsorientierung der Universitäten und der Anwendungsorientierung der Fachhochschulen bisher die Annahme relativ gleicher Qualitätsstandards in den Studiengängen des jeweiligen Hochschulsektors. Für die Arbeitsmarktchancen der Absolventen war es in der Vergangenheit wichtiger, was sie studiert haben, und weniger, an welcher Hochschule sie ihr Studium absolviert haben. Auf diese Dominanz des Fachprinzips sind die nationalen Arbeitsmärkte und betrieblichen Rekrutierungsmuster seit vielen Jahrzehnten eingestellt. Mit der Umstellung auf die neuen Studiengänge wird einerseits der Anspruch auf eine Erhöhung der beruflichen Relevanz des Studiums betont, andererseits verliert die fachliche Ausrichtung des Studienangebots an den spezifischen Aufgaben des korrespondierenden Berufsfeldes an Gewicht. Zugleich etabliert sich mit der Auszeichnung von „Elite-Universitäten“ und der Einrichtung von „Exzellenz-Programmen“ eine für den deutschen Hochschulraum neuartige Form der vertikalen Differenzierung des Hochschulsystems, wie wir sie aus einer Vielzahl anderer Länder kennen (TEICHLER 2005) – mit der Folge, dass für die individuellen Übergangs- und Karrierechancen eher die Rangstufe der besuchten Hochschule innerhalb des informellen Hochschulrankings von Bedeutung ist als der Nachweis berufsbezogener Kompetenzen.

Der durch solche Rankings nahegelegte Wettbewerb zwischen den Hochschulen und der damit verbundene Zwang, sich auf Kosten der Konkurrenz durch besondere Merkmale zu profilieren, intensivieren die Tendenzen zu einer Hierarchisierung der Hochschulszene. Das Bemühen um inhaltliche Schwerpunktsetzungen und die Suche nach „Alleinstellungsmerkmalen“

geraten notwendigerweise in Widerspruch zu den Zielen „Vergleichbarkeit und Kompatibilität“ (GÜLKER/KNIE/SIMON 2009) und damit auch zur angestrebten Berufsqualifizierung. Die Signalwirkung eines Hochschulabschlusses bezieht sich dann nicht mehr auf einen Mindeststandard fachlicher Kompetenzen, sondern auf die Hochschule, an welcher der Abschluss erworben wurde. Inhalte und Prüfungen in den jeweiligen Studiengängen sind dann nicht mehr nur international, sondern auch deutschlandweit unvergleichbar.

3. Veränderungen im Verhältnis von Hochschulstudium und Berufsbildung

3.1 Berufsausbildung ohne Beruf?

Die Abschottung und Undurchlässigkeit zwischen den Segmenten Berufsbildung einerseits und Hochschule andererseits zählte bisher zu den auffälligsten und am meisten kritisierten Merkmalen des deutschen Gesamtbildungssystems. Vor diesem Hintergrund wird die Integration der europäischen Leistungspunktesysteme für die berufliche Bildung (ECVET= European Credit System for Vocational Education and Training) und für das Hochschulstudium (ECTS) zu einem gemeinsamen Credit-System, auf dessen Grundlage die wechselseitige Anerkennung und Anrechnung der in beiden Bereichen erworbenen Kompetenzen erfolgen soll, zu einer nur schwer einlösbaren bildungspolitischen Herausforderung. Die in der Kopenhagen-Erklärung vereinbarte Verstärkung der Zusammenarbeit zur Schaffung eines europäischen Raums der Berufsbildung bedeutet angesichts des „Harmonisierungsverbots“ und Subsidiaritätsprinzips zwar nicht die unmittelbare Angleichung der Systemstrukturen. Aber die im Rahmen der „offenen Koordinierung“ nationaler Berufsbildungspolitik initiierten Verfahren des Benchmarking und der mit dem Leistungsvergleich angestoßene Wettbewerb zwischen den Mitgliedstaaten legen auf lange Sicht eine Europäisierung der Berufsbildungsstrukturen nahe.

Die Tradition des Berufsprinzips und des betrieblich-berufspraktischen Erfahrungslernens als Fixpunkte des deutschen Berufsbildungssystems steht im Widerspruch zur Anerkennungspraxis anderer europäischer Bildungssysteme, in denen es Konstrukte nach dem Schema des Berufs nicht gibt. Implizit liegt dem EQF ein in das Gesamtbildungssystem integriertes Berufsbildungsmodell mit vollzeitschulisch geprägten Berufsbildungsstrukturen zugrunde. Angesichts der Dominanz einer an hierarchisch strukturierten Schul- und Hochschulsystemen in Europa orientierten Anerkennungspraxis

erscheint die Verortung der Anerkennung beruflich-betrieblicher Arbeits- erfahrung, wie sie für das deutsche Berufsbildungssystem typisch ist, kaum realisierbar. Zwischen Arbeitspraxis und überbetrieblich geregelter, aber betrieblich durchgeführter beruflicher Ausbildung wird auf europäischer Ebene nicht unterschieden. „Die Einstufung der beruflichen Ausbildung erfolgt entweder in Anlehnung an die Hierarchie des Schulsystems oder sie wird mit der Dauer beruflich zurechenbarer Arbeitserfahrung abgeglichen. Der Anerkennungspraxis von Bildungsabschlüssen in Deutschland entspricht weder das eine noch das andere“ (HARNEY/KISSMANN 2001, 15). Angesichts dieser Differenzen wird sich die europaweite Förderung des Ausbaus der Hochschulbildung kontraproduktiv auf den Stellenwert der dualen Ausbildung in Deutschland auswirken (BARON 2007, 208).

Der Diskurs zur Europäisierung der Berufsbildungspolitik vermischt sich in Deutschland mit den seit vielen Jahren geführten Diskussionen um Reformen der beruflichen Bildung (BUSEMEYER 2009). Die Modularisierung der Ausbildungsordnungen, die Einführung verkürzter Ausbildungsgänge, die Verbetrieblichung der Ausbildung stellen letztlich auch das Berufsprinzip zur Disposition – trotz anderslautender Bekenntnisse der Bildungspolitik zum dualen System und zum Beruf als dessen tragender Säule (zur Kritik DREXEL 2005 und 2008). Schließlich hätte die Erosion des Berufsprinzips auch weitreichende Folgen für Arbeitsorganisation und Arbeitsmarkt. Für den Arbeitenden würde sich der Tauschwert seiner betriebsspezifisch erworbenen Kompetenzen auf den internen Arbeitsmarkt beschränken. Auf den externen Arbeitsmärkten wären diese Kompetenzen auf Dauer nur noch eingeschränkt verwertbar.

3.2 Berufsausbildung als Studienpropädeutik

Die Forderung nach größerer Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium gehört seit vielen Jahren zum Grundkonsens deutscher Bildungspolitik. Aber der Ausbau von „zweiten Bildungswegen“ und die Initiativen der Bundesländer zur Öffnung der Hochschulen für Bewerber mit einer beruflichen Qualifikation, aber ohne herkömmliche Studienberechtigung (z.B. über Zulassungs- und Einstufungsprüfungen oder über die Anerkennung von Zertifikaten der beruflichen Weiterbildung als Abiturersatz), haben in der Vergangenheit nur wenig zur Korrektur von Benachteiligungen beigetragen, auch wenn sich die traditionelle Bindung von Schulabschlüssen an bestimmte Schulformen gelockert hat. Obwohl sich in der Mehrzahl der beruf-

lichen Erstausbildungsgänge das curriculare Gewicht auf eine wissensbasierte Kompetenzvermittlung verschoben hat, gelten die traditionellen Vorbehalte und Akzeptanzprobleme gegenüber der Berufsausbildung als Studienpropädeutikum nach wie vor.

Im Gegensatz zum internationalen Trend hat die Bildungsexpansion (im Sinne des zunehmenden Übergangs in die gymnasiale Oberstufe) in Deutschland jedoch keine Substitution der Berufsbildungsabschlüsse durch formal höherwertige Schul- und Hochschulabschlüsse in Gang gesetzt, vielmehr hat das Duale System seinerseits die höheren Schulabschlüsse in einem bemerkenswerten Ausmaß absorbiert. Seit den 1980er Jahren steigt der Anteil der Abiturienten, die zugunsten einer dualen Berufsausbildung auf die Aufnahme eines Studiums verzichten. Inzwischen macht dieser Anteil fast 20 Prozent aus (BIBB 2009). Die Attraktivität des Abiturs beruht zunehmend auf der damit erweiterten Option, nicht nur ein Studium, sondern alternativ auch eine anspruchsvolle Berufsausbildung aufzunehmen, ohne die Perspektive eines späteren Studiums aufgeben zu müssen (PILZ 2008). Damit entwickeln sich neuartige Konkurrenzverhältnisse zwischen Berufsausbildung und Bachelorstudium bei der Rekrutierung von Abiturienten: Beide Ausbildungsgänge sind auf eine Dauer von drei Jahren und auf einen berufsqualifizierenden Abschluss angelegt – mit dem Unterschied, dass der Auszubildende eine Vergütung erhält und der Student eine Gebühr bezahlt. Einerseits entzieht die Expansion des Schul- und Hochschulbereichs dem dualen Segment der Berufsausbildung potenzielle Interessenten, andererseits sorgt der Zugang zu attraktiven Arbeitsmarktsegmenten über den Weg der beruflichen Aus- und Weiterbildung für eine stagnierende Studienneigung.

3.3 Integration von Studium und Berufsausbildung

Inwieweit die Verschiebungen zwischen den Segmenten der Berufsausbildung und des Hochschulstudiums zu einem „Raumgewinn“ des einen gegenüber dem anderen System führen, bleibt vorerst offen. Eine weitgehende Verlagerung der „Berufsqualifizierung“ auf den Hochschulbereich würde die traditionelle Bedeutung von berufsbezogener Arbeitserfahrung als Bestandteil geordneter Ausbildung auflösen. Andererseits etablieren sich Kooperations- und Integrationsmodelle zwischen Studium und Berufsausbildung, die zu einer Grenzauflösung beitragen.

Ausbildungsintegrierende duale Studiengänge verknüpfen ein Hochschulstudium mit einer betrieblichen Berufsausbildung auf der Grundlage von

Ausbildungsordnung und Studienordnung und sorgen für die Notwendigkeit einer engen inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung und Kooperation zwischen Hochschule und Unternehmen. Die additive Modulstruktur der dualen Studienangebote, bei der einzelne Module an einer Hochschule, weitere Module in einem Unternehmen oder zusätzlich an einer dritten Bildungseinrichtung zu absolvieren sind, erleichtert die Kooperation. Gemeinsames Kennzeichen der Ausbildungsangebote ist ein regelmäßiger Wechsel zwischen theoretischem Unterricht an der Hochschule und praktischen Phasen im Ausbildungsbetrieb. Die Studierenden sind zugleich auch Auszubildende im Betrieb, und sie erwerben mit Abschluss des Studiums neben dem Bachelor auch den Berufsausbildungsabschluss.

Bildungspolitisch sind duale Studiengänge auch deshalb von Bedeutung, weil von ihnen ein erheblicher Druck zur curricularen und organisatorischen Abstimmung und wechselseitigen Anrechnung von Studienmodulen, Ausbildungsordnungen und Zusatzqualifikationen ausgeht. Die modulare Struktur der Studiengänge entspricht schon heute dem Konzept der Zusatzqualifikationen in der Berufsausbildung, die es den Auszubildenden ermöglicht, Kompetenzen zu erwerben, die über die Mindeststandards hinausgehen. Mit der Modularisierung von Ausbildung und Studium wird die traditionelle Abfolge von Schule, Berufsausbildung, Studium und Berufstätigkeit aufgehoben. Zugleich werden Verfahren entwickelt, nach denen Hochschulen bestimmte Lernleistungen aus Betrieb und Berufsschule als Studienleistungen anerkennen und umgekehrt Kammern hochschulische Studienleistungen als Prüfungsleistungen in der Ausbildungsabschlussprüfung akzeptieren (HARTZ/WEISCHET 2001). Die Bundesländer-Kommission empfiehlt ausdrücklich die Förderung und die Ausweitung solcher Modelle auch auf den Universitätsbereich (BLK 2003).

Mit der Ausbreitung „dualer“ Studiengänge, die Berufsausbildung und Studium koppeln, bleiben die Systemdifferenzen zwar bestehen, aber die Grenzen zwischen beiden Räumen lösen sich tendenziell auf.

3.4 „Akademisierung“ beruflicher Fortbildung

Eine weitere Variante der Grenzauflösung zwischen Studium und beruflicher Bildung geht auf die Bemühungen der Anbieter beruflicher Fortbildung um die quasi-akademische Anerkennung ihrer Lehrgänge zurück. Mit Verweis auf die Gleichwertigkeit der im Rahmen der beruflichen nicht-akademischen Weiterbildung vergebenen Abschlüsse mit den Anforderungen von Bachelorstudiengängen (zumindest im Ausland) fordern vor allem die Kammern mit

Unterstützung der Wirtschaftsministerien die Berechtigung zur Verwendung eigener, von autorisierten Stellen anerkannter nichtakademischer Bachelor- und Master-Abschlussbezeichnungen. Mit dem Titel „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ sollen eigenständige, auf dem Gesellen- bzw. Facharbeiterabschluss aufbauende, nicht-akademische Fortbildungsabschlüsse für Beschäftigte auch ohne Hochschulzugangsberechtigung geschaffen werden. Andere Träger beruflicher Fortbildungsgänge versuchen, über Kooperationen vor allem mit ausländischen Hochschulen einen Bachelorabschluss zu vergeben. Zur Begründung wird darauf verwiesen, dass die in Deutschland gebräuchlichen Fortbildungsabschlüsse (z.B. Handwerksmeister, Techniker, Betriebswirt) im Ausland weitgehend unbekannt und deshalb nur eingeschränkt transferfähig seien. Im Gegensatz zu den Wirtschaftsministerien haben sich die Kultusministerien geschlossen gegen die Einführung des Bachelor Professional ausgesprochen und die Länder aufgefordert, die Benutzung entsprechend „falscher“ Bachelor-Titel wegen Titelmissbrauchs strafrechtlich zu verfolgen.

Statt der Etablierung von Parallelsystemen der Titelvergabe fördert das Bundesbildungsministerium (BMBF) Initiativen zur „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ – gewissermaßen als Kompromiss im Titelkampf zwischen Kultusministerien und Wirtschaftsministerien. In einer gemeinsamen Erklärung haben sich BMBF, KMK und HRK für eine verstärkte Anerkennung außerhalb der Hochschule erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten für ein Hochschulstudium eingesetzt und die Hochschulen aufgerufen, z.B. Prüfungen der beruflichen Fortbildung bei entsprechendem Niveau auf ein Studium anzurechnen (Empfehlung 2003).

Eine solche Berücksichtigung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Leistungspunkten ist in der Bologna-Erklärung ausdrücklich vorgesehen. Bei der konkreten Ausgestaltung der Bachelor- und Master-Studiengänge können berufliche Aus- und Fortbildungsabschlüsse und -zeiten auch in einem pauschalisierten Einstufungsverfahren bis zur Hälfte auf ein Studium angerechnet werden (BMBF 2005). Darüber hinaus können sie die in allen Bachelor-Studiengängen geforderte Berufspraxis ersetzen. Die Integration des ECVET-Systems und des weiterentwickelten ECTS-Systems zu einem gemeinsamen Credit-System soll die wechselseitige Anerkennung und Anrechnung der im Hochschulbereich und im Berufsbildungsbereich erworbenen Kompetenzen erleichtern. Solange aber im Einzelfall die einzelne Hochschule über die Anrechnung entscheidet, bedeutet das nicht unbedingt eine Verbesserung der Durchlässigkeit. Angesichts der außerordentlich breiten Spanne unterschiedlich organisierter Studiengänge und der unterschiedlichen Verfahren zur Integration der Fortbildungsabschlüsse in die Hochschulstudiengänge wird die Transparenz tendenziell weiter abnehmen.

4. Fazit

Im Zuge der Bologna- und Kopenhagen-Prozesse beginnen sich die traditionellen Grenzen zwischen den beiden Bildungsräumen Hochschule und Berufsbildung zu verschieben und teilweise auch aufzulösen. Die bildungspolitischen und curricularen Steuerungselemente orientieren sich – zumindest offiziell – an identischen Zielsetzungen: Berufsqualifizierung, Handlungsorientierung, Wissensbasierung, Flexibilisierung, Modularisierung. Die wachsende Vielfalt der Zugangswege zum Hochschulstudium unter Einbezug der Anerkennung beruflicher Qualifikationen, die Etablierung von Bildungsgängen, die Studium und Berufsausbildung kombinieren, die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Bestandteile einschlägiger Studiengänge verweisen auf eine zumindest partielle Erosion der wechselseitigen Abschottung. Einerseits versuchen Hochschulen, über die Ausdifferenzierung nach unten in Arbeitsmarktsegmente vorzudringen, die bisher von den Absolventen beruflicher Ausbildung besetzt waren, andererseits bemühen sich die Akteure des dualen Ausbildungssystems über die Schaffung neuer Ausbildungsberufe um Zutritt zu attraktiven Arbeitsmarktsegmenten mit erweiterten Karrierestrukturen.

Im Zuge der Entwicklung zu einem „europäischen Bildungsraum“ stellt sich erneut die Frage nach der Stabilität des Berufsprinzips. Einerseits beruft sich die deutsche Bildungspolitik bei der Hochschulreform ebenso wie bei der anstehenden Berufsbildungsreform explizit auf das Berufsprinzip, andererseits legt der Europäisierungsprozess die Grundlage für eine schleichende „Entberuflichung“. Die vom Europäischen Qualifikationsrahmen nahegelegte Zerlegung „ganzheitlicher“ beruflicher Bildungsgänge in modulare Strukturen und die Zertifizierung von Teilqualifikationen und informell erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen sind dem deutschen Bildungssystem bisher weitgehend fremd. Auch wenn die Verfahren und Instrumente zur Umsetzung noch unvollkommen entwickelt sind, so erscheinen jedenfalls die Dekonstruktion beruflicher Standards und die Partialisierung von Ausbildungs- und Studiengängen als notwendige Voraussetzung für die Entwicklung kombinierbarer und austauschbarer Module. Insofern bleibt die Entwicklung widersprüchlich. Da die Kategorie des Berufs im Sinne eines standardisierten und zertifizierten Bündels fachspezifischer Qualifikationen auf europäischer Ebene nicht kommunizierbar ist, lassen sich die Zielvorgaben „Employability“ und „Berufsqualifizierung“ nur schwer vereinbaren – und das, obwohl (oder weil) in Deutschland der Zugang zum Arbeitsmarkt und damit die Fähigkeit, eine Beschäftigung aufzunehmen, in aller Regel die Qualifizierung in einem Beruf voraussetzt.

Literatur

- Akkreditierungsrat (2001): Leitfaden für Gutachter/-innen in Akkreditierungsverfahren (verabschiedet am 20.06.2001).
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. o.O.
- Baron, S. C. (2007): Das duale System der Berufsausbildung unter dem Einfluss der europäischen Berufsbildungspolitik. Entwicklungsprozesse und Herausforderungen. Diss. Universität Duisburg-Essen.
- Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (Hrg.) (2009): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster.
- BIBB (2009): Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.
- BMBF (2005): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung für die Förderung von Initiativen „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“. Bonn.
- BLK (2003): Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Perspektiven für die duale Bildung im tertiären Bereich. Bericht der BLK. Bonn: BLK (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 110).
- Bund-Länder-Konferenz (2008): Der deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Erwartungen und Herausforderungen. Tagungsdokumentation. Berlin.
- Busemeyer, M. R. (2009): Die Europäisierung der deutschen Berufsbildungspolitik. Sachzwang oder Interessenpolitik? Gutachten im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/06512.pdf> (10.12.2009).
- Dehnbostel, P./Neß, H./Overwien, B. (2009): Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – Positionen, Reflexionen und Optionen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt.
- Drexel, I. (2005): Das Duale System und Europa. Ein Gutachten im Auftrag von ver.di und IG-Metall. Berlin.
- Drexel, I. (2008): Berufsprinzip oder Modulprinzip? Zur künftigen Struktur beruflicher Bildung in Deutschland. In: Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs NW (Hrsg.): Berufskollegs stärken heißt die berufliche Bildung zu stärken. Dokumentation zum Berufsbildungskongress des vlbs 2007. Krefeld, S. 118–134.
- Empfehlung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, der Konferenz der Kultusminister der Länder und der Hochschulrektorenkonferenz an die Hochschulen zur Vergabe von Leistungspunkten in der beruflichen Fortbildung und Anrechnung auf ein Hochschulstudium. Bonn, 26.09.2003.

- Georg, W./Sattel, U. (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 125–152.
- Gülker, S./Knie, A./Simon, D. (2009): Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss. Berlin: WZB (= WZBrief Bildung, 10). http://bibliothek.wzb.eu/wzbrieft-bildung/WZBriefBildung102009_guelker_knie_simon.pdf (10.01.2010).
- Hanf, G. (2006): Der Europäische Qualifikationsrahmen – Ziele, Gestalt, Verfahren. In: Grollmann, P./Spöttl, G./Rauner, F. (Hrsg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Hamburg, S. 53–64.
- Harney, K./Kissmann, G. (2001): Maßstabsbildung, lokale Anpassung und hochschulischer Raumgewinn: Europa als Umwelt der beruflichen Ausbildung in Deutschland. Bochum: Ruhr-Universität. (= Arbeitspapiere Berufs- und Weiterbildungsforschung Nr. 7).
- Hartz, S./Weischet, M. (2001): Beziehungen zwischen Berufsbildungs- und Hochschulsystem im Medium dualer Studiengänge. Bochum.
- HRK (2007): Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Fit für die Welt. Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Bonn.
- KMK (2003): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der KMK vom 12.06.2003. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf (10.01.2010).
- KMK (2005): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder: Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010. http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Dokumente/kmk/KMK_LaendergemeinsameStrukturvorgaben.pdf (15.02.2010).
- Knoll, J. H. (2005): Vor und nach „Bologna“. Universität, Erwachsenenbildung und Professionalisierung. In: Bildung und Erziehung, 58 (2), S. 129–148.
- Liesner, A./Lohmann, I. (Hrsg.) (2009): Bachelor bolognese. Erfahrungen mit der neuen Studienstruktur. Opladen.
- Münk, D. (2006): Berufliche Aus- und Weiterbildung in Europa. In: Arnold, R./Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 547–560.
- Pilz, M. (2008): Bildungswahlmotive von Abiturienten mit und ohne Studierabsicht im Dualen Ausbildungssystem. Begründungszusammenhänge, empirische Befunde im Kontext von Finanzdienstleistungsberufen sowie bildungspolitische Konsequenzen. In: Bildung und Erziehung, 61 (2), S. 221–246
- Spöttl, G./Bremer, R./Grollmann, P./Musekamp, F. (2009): Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (= Arbeitspapier 168).

Teichler, U. (2005): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Quantitative und strukturelle Dynamiken, Differenzen und der Bologna-Prozess. Münster.

Kurzbiographie

Prof. Dr. *Walter Georg*, geb. 1943, seit 1977 Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Fernuniversität in Hagen; seit 2008 emeritiert; Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten Göttingen, Saarbrücken und Darmstadt; Diplom-Handelslehrer 1969; M.A. 1970; Promotion zum Dr. phil. 1974. Forschungsschwerpunkte: International vergleichende Berufsbildungsforschung; Bildung und Beschäftigung.

Anschrift: Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Fernuniversität in Hagen, 58084 Hagen (Besuchsanschrift: Universitätsstr. 11 (TGZ), 58097 Hagen)