Internationale Berufsbildungsforschung

RESEARCH

Vera Braun

Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung

Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine

OPEN ACCESS

Springer VS

Internationale Berufsbildungsforschung

Reihe herausgegeben von

Dietmar Frommberger, Universität Osnabrück, Osnabrück, Deutschland

Michael Gessler, Universität Bremen, Bremen, Deutschland

Matthias Pilz, Universität zu Köln, Köln, Deutschland

Die Reihe ‚Internationale Berufsbildungsforschung' bietet einen Publikationsort für Veröffentlichungen von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen aus den Bereichen Berufsbildungsforschung, vergleichender Erziehungswissenschaften, Soziologie, Politologie und Ökonomie. Die Herausgeber vertreten einen weiten Fokus, der berufliche Bildung als ein kultur-, lebensphasen-, domänen- sowie institutionenübergreifendes Phänomen versteht. Die gemeinsame Schnittmenge sowie die Herausforderung besteht dabei in der Aufklärung der Wechselwirkungen zwischen Arbeit, Bildung und Gesellschaft. Entsprechend dieser Ausrichtung umfasst das thematische Potenzial die Spannbreite von Mikroforschung (z. B. Unterrichtsforschung) bis Makroforschung (z. B. Bildungstransfer) und von hoch formalisierten sowie institutionalisierten Bildungsangeboten (z. B. schulische Berufsbildung) bis informellen arbeitsgebundenen Bildungsangeboten (z. B. Lernen im Arbeitsprozess). Die Monografien und Sammelbände der Reihe erscheinen in deutscher oder englischer Sprache.

Beirat der Reihe / Editorial Advisory Board:
Prof. Dr. Philip Gonon, Universität Zürich, Schweiz
Dr. Jim Hordern, University of Bath, England
Prof. Dr. Sabine Pfeiffer, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Deutschland
Prof. Dr. Dr. h.c. Thomas Schröder, Technische Universität Dortmund, Deutschland
Prof. Dr. Zhiqun Zhao, Beijing Normal University Peking, China

Weitere Bände in der Reihe https://link.springer.com/bookseries/15816

Vera Braun

Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung

Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine

Springer VS

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-j2614kfiq2di2

Vera Braun
Universität Konstanz
Konstanz, Deutschland

Dissertation der Universität Konstanz
Tag der mündlichen Prüfung: 17. Mai 2021
1. Referent: Prof. Dr. Dr. h.c. Thomas Deißinger
2. Referent: Prof. Dr. Stephan Schuman

Diese Open-Access-Publikation wurde gefördert durch den Publikationsfonds der Universität Konstanz.

ISSN 2731-6181 ISSN 2731-619X (electronic)
Internationale Berufsbildungsforschung
ISBN 978-3-658-36826-5 ISBN 978-3-658-36827-2 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2022. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.
Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.
Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.
Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

Die Aufgaben der International-vergleichenden Berufsbildungsforschung haben durch die fortschreitende europäische Integration eine noch stärker ins Auge fallende Aktualität erfahren. In diesem Zusammenhang geht es primär um die Frage, wie die unterschiedlichen Länder ihre Berufsbildung konkret organisieren, wie diese im Kontext des jeweiligen Gesamtbildungssystems eingebettet ist und welche Wertschätzung Regierungen sowie Gesellschaften diesem Bereich zukommen lassen. Nicht nur auf dem Gebiet der Bildung, sondern in vielen Lebensbereichen, rücken hier – nicht zuletzt durch die Forschungs- und Austauschprogramme der EU – auch die Länder Ost- und Südosteuropas mit ihren jeweiligen Entwicklungstatbeständen sowie -perspektiven in den Fokus wissenschaftlicher Analysen.

Die auf Länder in Osteuropa ausgerichtete Berufsbildungsforschung hat sich bislang diesem Thema kaum zugewandt. Daher kann eine Lücke in der Forschungslandschaft konstatiert werden. Dies gilt nicht nur für Länderstudien, vor allem solche, die sich auf die Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion beziehen, sondern auch für Fragen der theoretischen Verortung neuer Erkenntnisse im Rahmen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bzw. Berufs- und Wirtschaftspädagogik als einem wichtigen Segment innerhalb der Berufsbildungsforschung.

In diesen Kontext ist auch das Thema der Studie von Vera Braun verortet. Sie thematisiert, inwieweit der „Realtypus“ Ukraine mit Blick auf das dortige Berufsbildungssystem von einer idealtypischen Modellierung der Beziehungen zwischen Meritokratie und Berufsbildung abweicht bzw. welche Übereinstimmungen hier vorliegen. Damit ist der komparative Charakter (i. w. S. systematischen Vergleichens) der Studie benannt, zugleich jedoch die spezifische Perspektive der

Autorin, sich nicht „nur“ mit strukturellen Fragen der ukrainischen Berufsbildung zu befassen (was an sich schon ein innovatives Forschungsanliegen für die deutschsprachige vergleichende Forschung wäre), sondern diese in einem metatheoretischen Bezugsrahmen zu verorten. Dieser ist durch die aus der Soziologie herrührende Lehre von den Idealtypen markiert, bei der es darum geht, nicht in einem „impressionistischen“, „theorielosen“ Stadium der Materialsammlung und Informationsbereitstellung zu stagnieren, sondern einen kategorialen sowie analytischen Referenzrahmen zu schaffen, mit dessen Hilfe sowohl die Komplexität der Erscheinungen der Berufsbildung als auch diesbezügliche zwischenstaatliche Alteritäten präzise erschlossen und lokalisiert werden können. Das vorliegende Buch füllt demnach in zweifacher Weise eine Forschungslücke: Zum Einen, was die berufspädagogische „Terra Inkognita“ Ukraine angeht, zum Andern, was die metatheoretische Verortung der Erkenntnisse zum ukrainischen Berufsbildungssystem angeht.

Die skizzierte Bearbeitung dieser Forschungslücken fügt sich folglich hervorragend in den Fokus der vorliegenden Schriftenreihe „Internationale Berufsbildungsforschung“ ein und wird sicherlich auf eine interessierte Leserschaft treffen.

Thomas Deißinger
Matthias Pilz

Inhaltsverzeichnis

1 Problemstellung und Vorgehensweise 1
1.1 Die Randständigkeit beruflicher Bildung als Teil des doppelten Wertschätzungsproblems der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine und ihre Relevanz 1
1.2 Die Wertschätzung beruflicher Bildung als Teil des Meritokratiediskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 5
1.3 Fragestellung und Vorgehensweise 8

2 Theoretischer Hintergrund 13
2.1 (Bildungsbasierte) Meritokratie 13
2.1.1 Wesentliche ideengeschichtliche Aspekte von Meritokratie 13
2.1.2 Der Meritokratiebegriff und seine theoretische Verortung 15
2.1.3 Das meritokratische Ideal, die Rolle des Bildungswesens und Probleme bei der Umsetzung des Leistungsprinzips 19
2.2 Der Leistungsbegriff und seine Abhängigkeit von Wertzuschreibungen und Wertlogiken 25
2.2.1 Leistung als Ausdruck einer sozial determinierten Handlungsbewertung und ihr Bezug zum Bildungssystem 25
2.2.2 Werte als Basis der sozial determinierten Definition und Bewertung von Leistung 32

2.3 Zum Zusammenhang zwischen Werten von Akteur/-innen und Strukturen des Bildungssystems 34
2.4 Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Hintergrund 41

3 Der idealtypische Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung 47
3.1 Die Methode der Idealtypuskonstruktion und Vorüberlegungen 47
3.1.1 Die Methode der Idealtypuskonstruktion nach Weber ... 47
3.1.2 Die Idealtypuskonstruktion als Methode der vorliegenden Arbeit und Festlegung einer Schrittfolge 52
3.2 Idealtypuskonstruktion des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung entlang der festgelegten Schrittfolge 57
3.2.1 Festlegung von Wirklichkeitsdimensionen für die Auswahl von Einzelerscheinungen für die Idealtypuskonstruktion (Schritt 1) 57
3.2.2 Länderanalysen als Basis der Idealtypuskonstruktion (Schritte 2 bis 4) 61
3.2.2.1 Auswahl bestimmter Länder als Basis für die Idealtypuskonstruktion und Begründung 61
3.2.2.2 Japan 62
3.2.2.2.1 Zur allgemeinen geschichtlichen Entwicklung des japanischen Bildungswesens seit der Meiji-Restauration und seiner aktuellen Struktur 63
3.2.2.2.2 Zur Geschichte, Struktur und Bedeutung der beruflichen Bildung in Japan 73
3.2.2.2.3 Betrachtung der Wirklichkeitsdimensionen (Schritt 2) 88
3.2.2.2.4 Einordnung der Ergebnisse in die Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Hintergrund (Schritt 3) 100

3.2.2.2.5 Ergebnis: die gesuchte japanische Wertlogik (Schritt 4) 107
3.2.2.3 Frankreich 111
3.2.2.3.1 Zur geschichtlichen Entwicklung des französischen Bildungssystems seit der Französischen Revolution 111
3.2.2.3.2 Zur Geschichte, Struktur und Bedeutung der beruflichen Bildung in Frankreich 129
3.2.2.3.3 Betrachtung der Wirklichkeitsdimensionen (Schritt 2) 148
3.2.2.3.4 Einordnung der Ergebnisse in die Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Hintergrund (Schritt 3) 158
3.2.2.3.5 Ergebnis: die gesuchte französische Wertlogik (Schritt 4) 168
3.2.3 Idealtypische Wertlogik des Zusammenhangs zwischen bildungsbasierter Meritokratie und beruflicher Bildung und ihre struktur-funktionalen Ausprägungen 171
3.2.3.1 Idealtypische Wertlogik einer bildungsbasierten Meritokratie hinsichtlich der Wertigkeit von Leistungen im Bildungssystem und die Rolle der beruflichen Bildung (Schritt 5, Teil 1) 172
3.2.3.2 Idealtypische Strukturen und Funktionen beruflicher Bildung in einer bildungsbasierten Meritokratie in drei Phasen (Schritt 5, Teil 2) 176
3.2.3.3 Erläuterungen, theoretische Einordnung und Implikationen des Idealtypus (Schritt 6) 195

3.2.3.3.1 Zum Verhältnis des Idealtypus zum japanischen und französischen Realtypus und ergänzende Bemerkungen 195
3.2.3.3.2 Einseitige Betrachtungsweisen und Ambivalenzen des meritokratischen Prinzips und seiner Umsetzung 202
3.2.3.3.3 Definitorische Abgrenzung zwischen bürokratischer und meritokratischer Logik auf Basis des Gegensatzes zwischen Fach- und Kulturmensch 204
3.2.3.3.4 Die Trennung praktischer und geistiger Arbeit als Basis der Marginalisierung beruflicher Bildung in bildungsbasierten Meritokratien 209
3.2.3.3.5 Der Bedeutungsverlust beruflicher Bildung im Licht verschiedener Erklärungsmuster der Bildungsexpansion und ihr Bezug zur meritokratischen Logik 211
3.2.3.3.6 Zur Marginalisierung beruflicher Bildung in Meritokratien und ihren Folgen 214
3.2.3.3.7 Zum Fachkräftemangel in Meritokratien und dem Berufsprinzip als Alternativansatz 215

4 Der Realtypus der Ukraine in Relation zur idealtypischen Ausprägung des Verhältnisses von Meritokratie und beruflicher Bildung 219
4.1 Geschichtliche Hintergründe und Entwicklung des ukrainischen Bildungssystems 220

4.1.1 Berufliche Bildung und Hochschulbildung auf ukrainischem Gebiet in der vor-sowjetischen Zeit 220
4.1.2 Bildung in der Ukrainischen Sowjetrepublik 222
4.1.2.1 Die frühsowjetische Phase in der Ukraine 222
4.1.2.2 Die Stalin-Periode 226
4.1.2.3 Bildungsreformen und -experimente unter Chruschtschow 231
4.1.2.4 Die Stabilisierungsphase 235
4.1.2.5 Die Phase der Perestroika-Politik Gorbatschows 239
4.1.2.6 Die Sowjetunion zwischen leistungsbasierter Selektion und Gleichheitsbestrebungen 243
4.1.3 Das ukrainische Bildungswesen im Zeichen des Übergangs zu einer neuen Gesellschaftsform 249
4.2 Vergleich des realtypischen Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung in der unabhängigen Ukraine mit seinen idealtypischen Ausprägungen 270
4.2.1 Einleitende Bemerkungen und allgemeine Vorgehensweise bei der Realtypuserstellung 270
4.2.2 Vorgehen bei den ergänzenden Expertenbefragungen 272
4.2.2.1 Kategorien von Expertenbefragungen 272
4.2.2.2 Arten von Gruppenbefragungen von Expert/-innen und ihre Vorteile im Vergleich zu Einzelbefragungen 273
4.2.2.3 Auswahl der zu befragenden Expert/-innen und Gruppenzusammensetzung 276
4.2.2.4 Ausgestaltung des Ablaufs der Gruppendiskussionen und entsprechender Unterlagen 278
4.2.2.5 Umgang mit der Sprachbarriere und Auswahl von Erhebungsleiter/-innen 281
4.2.2.6 Vergütung der Expert/-innen und Erhebungsleiter/-innen 283
4.2.2.7 Dokumentation der Gruppendiskussionen und ihrer Ergebnisse 284
4.2.2.8 Auswertung der Ergebnisse 285
4.2.2.9 Tatsächlicher Studienablauf und Limitationen 286
4.2.3 Vergleich 288

4.2.3.1 Strukturen des Bildungssystems 288
4.2.3.2 Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung 318
4.2.3.3 Steuerung des Bildungssystems 332
4.2.3.4 Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem 340
4.2.3.5 Folgen und Bezug zu wertlogischen Aspekten 353
4.2.3.6 Zusammenfassung des Vergleichs 381
4.2.3.6.1 Realtypische Einzelerscheinungen nach den Beschreibungsdimensionen des Idealtypus 381
4.2.3.6.2 „Meritokratische“ Phänomene des ukrainischen Realtypus 389
4.2.3.6.3 Phänomene des ukrainischen Realtypus, die sich vom Idealtypus unterscheiden 390
4.2.3.6.4 Fazit des Vergleichs 392
4.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Ukraine 393
4.3.1 Berufliche Bildung und berufliche Hochschulbildung 394
4.3.2 Praxisbezug des Bildungssystems 397
4.3.3 Zusammenhang zwischen Leistungsprinzip und Korruption 398
4.3.4 Bildungspolitik 399
4.3.5 Steuerung des Bildungssystems 401
4.4 Bezug zur beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine 401

5 Schlussbetrachtung 407
5.1 Zusammenfassung der Vorgehensweise und Struktur der Arbeit 407
5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse und Anmerkungen zu ihrer Aussagekraft 408
5.3 Zusammenfassung und Spezifizierung der Implikationen für Theorie, Forschung und Praxis sowie Desiderata 413
5.4 Fazit 417

Anhang 1: Übersichten für die Idealtypuskonstruktion 419

Anhang 2: Ausführliche Betrachtung der Unterbereiche für Japan 425

Anhang 3: Ausführliche Betrachtung der Unterbereiche für Frankreich 457

Anhang 4: Auswertung der Gruppeninterviews 499

Literaturverzeichnis 537

Abkürzungsverzeichnis

Japan-Analyse

EHDO	Employment and Human Resources Development Organization of Japan
EPC	Employment Promotion Corporation
EPPC	Employment Promotion Projects Corporation
JAVADA	Japan Vocational Ability Development Association
JASSO	Japanese Student Services Organization
JILPT	The Japan Institute for Labour Policy and Training
MEXT	Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology
MHLW	Ministry of Health, Labour and Welfare

Frankreich-Analyse

AFDET	Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique (Französische Assoziation für die Entwicklung der technischen Bildung)
Bac Pro	Baccalauréat professionnel (berufliches Abitur)
BEP	Brevet d'études professionnelles (Zeugnis über eine berufliche Ausbildung)
BTS	Brevet de technicien supérieur („höherer" Technikerbrief)
CA	Centre d'apprentissage (Berufsbildungszentrum)
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle (Zertifikat über die berufliche Eignung)

CCP	Certificat de capacité professionnelle (Zertifikat über die berufliche Leistungsfähigkeit)
CET	Collège d'enseignement technique (eine Art Fachhochschule für technische Bildung)
CFA	Centre de formation d'apprentis (Berufsbildungszentrum)
CFP	Centre de formation professionnelle (Berufsbildungszentrum)
CNPC	Commission nationale professionnelle consultative (Nationale Kommission für berufliche Zertifikate)
CPC	Commission professionnelle consultative (beratende Kommission für Berufsbildung)
CPGE	Classes préparatoires aux Grandes écoles (dreijähriger Vorbereitungskurs auf die Zulassungsprüfungen der Grandes écoles)
DUT	Diplôme universitaire de technologie (Studienabschluss an einer IUT)
ENP	Ecoles nationales professionnelles (Technische Fachschulen)
EPS	Ecoles primaires supérieures („höhere" Grundschulen mit berufsfachlichen Zweigen)
IUT	Instituts universitaires de technologie (Technische Universitätsinstitute)
LEP	Lycées d'enseignement professionnel (berufliche Schulen; vormals Collèges d'enseignement technique)
MEN	Ministère de l'éducation nationale (Bildungsministerium)
MENJ	Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (Ministerium für Bildung und Jugend)
MENR	Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (Ministerium für Bildung, höhere Bildung und Forschung)
MENRI	Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (Ministerium für höhere Bildung, Forschung und Innovation)
STS	Sections de techniciens supérieurs (Ausbildungsinstitut für zweijährige technische Studien)

Ukraine-Analyse

ENIC Ukraine	National Information Centre of Academic Mobility (ENIC Ukraine)
FZO	Abkürzung der russischen Bezeichnung für Fabrik- und Werkschulen für Lehrlinge (u.a. als Nachfolger der FZU)

FZU	Abkürzung der russischen Bezeichnung für Fabrik- und Werkschulen für Lehrlinge
ITE-VET	Improving teacher education for applied learning in the field of VET (Erasmus+-Kapazitätsaufbauprojekt)
IVET	Abkürzung der englischen Bezeichnung für das Institut für berufliche Bildung (IVET) der Nationalen Akademie für Pädagogik (NAPS oder NAES)
KNEU	Abkürzung der englischen Bezeichnung für die Nationale Vadym Hetman Wirtschaftsuniversität Kiew
LSHR	Lehrstuhl für Sozial- und Humanwissenschaften (O. W. Ryabinina)
MEDT	Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine
MES	Ministry of Education and Science of Ukraine
NAES	siehe NAPS
NAPS	Abkürzung der englischen Bezeichnung für die Nationale Akademie für Pädagogik; auch NAES genannt (National Academy of Pedagogy bzw. National Academy of Educational Sciences)
NQR	Nationaler Qualifikationsrahmen
PAGOSTE	New mechanisms of partnership-based governance and standardization of vocational teacher education in Ukraine (Erasmus+-Kapazitätsaufbauprojekt)
RSFSR	Russische Sozialistische Föderative Sowjetrepublik
SSC	State Statistics Service of Ukraine
UkrSSR	Ukrainische Sozialistische Sowjetrepublik
UdSSR	Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken

Weitere Institutionen, die in Belegen vorkommen

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland)
Cedefop	European Centre for the Development of Vocational Training
Centre Inffo	Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
EACEA	Education, Audiovisual and Culture Executive Agency
EduScol	Nationaler Bildungsserver Frankreich
ETF	European Training Foundation
Eurydice	Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa
GIZ	Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit

IdW	Institut der deutschen Wirtschaft
ILO	International Labour Organization
IOM	International Organization for Migration
NOICHE	Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OECD EA	Organisation for Economic Co-operation and Development Eurasia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1.1 Bildungsstand der ukrainischen Bevölkerung mit einem Alter von mindestens 15 Jahren mit tertiärer Bildung (unvollständig und abgeschlossen) im Vergleich zu ausgewählten Ländern, 1980–2010, in % 4
Abbildung 1.2 Gliederungskonzeption 11
Abbildung 3.1 Schrittfolge der Idealtypuskonstruktion 57
Abbildung 3.2 Die Verteilung der Schüler/-innen auf die Oberschulen in Japan 79
Abbildung 3.3 Die Entwicklung der Schülerzahlen in Japan nach Schultyp seit 1955 81
Abbildung 3.4 Die prozentuale Verteilung der Abiturient/-innen in Frankreich nach Art des Abiturs 127
Abbildung 3.5 Eingeschriebene Studierende in Frankreich im Studienjahr 2018/19 nach Hochschulart 128
Abbildung 3.6 Die Entwicklung der Schüler- bzw. Studierendenzahlen der CFA in Frankreich 146
Abbildung 3.7 Die Entwicklung der Auszubildendenzahlen in Frankreich auf CAP/BEP-Niveau 146
Abbildung 3.8 Das meritokratische Kontinuum: das Leistungsprinzip zwischen Chancengleichheit und Elitenbildung 198
Abbildung 4.1 Das Bildungssystem der Ukraine (Stufen und Abschlüsse) 259
Abbildung 4.2 Art der Beschäftigung nach Bildungsniveau, in % 345

Abbildung 4.3 Die Anzahl der Studierenden in der Ukraine nach Hochschulniveau im Zeitverlauf 364
Abbildung 4.4 Die Anzahl der Lernenden in der beruflichen Bildung und der Bildung auf den Akkreditierungsniveaus I bis IV im Zeitverlauf . . . 365
Abbildung A.1 Die Verteilung der Bachelorstudierenden an Universitäten in Japan nach Studienfach, Stand 2015 433
Abbildung A.2 Die Vergütungen von Arbeiter/-innen nach Bildungsstand und Altersgruppe in Japan im Juni 2015 454
Abbildung A.3 Die Verteilung der Studierenden in Frankreich nach Disziplin im Jahr 2017 483

Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1 Vorgehensweisen bei der Idealtypenkonstruktion 50
Tabelle 3.2 Übersicht über den Idealtypus des Zusammenhangs zwischen beruflicher Bildung und Meritokratie 178
Tabelle 3.3 Vergleich der Eigenschaften von Bildungssystemen nach ihrer Ausrichtung 199
Tabelle A.1 Die Bildungsniveaustufen in Frankreich nach Abschluss 476
Tabelle A.2 Die Anzahl der öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in Frankreich je Niveaustufe 489

Problemstellung und Vorgehensweise 1

1.1 Die Randständigkeit beruflicher Bildung als Teil des doppelten Wertschätzungsproblems der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine und ihre Relevanz

Die etablierte international vergleichende Berufsbildungsforschung widmet sich der Aufgabe, „für spezifische nationale oder supranationale Problemlagen in erzieherisch relevanten sozialen Bezugsfeldern sensibel zu werden“ (*Deißinger/Frommberger* 2010, 343). Osteuropa und der post-sowjetische Teil Mitteleuropas bleiben dabei trotz der geografischen Nähe zu Deutschland in der deutschen berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur weitgehend ausgespart. Es finden sich nur wenige Beiträge über die berufliche Bildung in diesen Ländern; und dies, obwohl die berufliche Bildung nach Anweiler (1981) historisch gesehen in den damaligen sowjetischen Ländern ein tragendes Element des Bildungswesens ausmachte. Ein großer Teil dieser Staaten verfügt über eine Sowjetvergangenheit. Da die Sowjetregierung in vielerlei Hinsicht zu westeuropäischen Ländern gegensätzliche ideologische Ausrichtungen verfolgte, bieten sich hochinteressante und relevante Vergleiche an. Gerade in der Unterschiedlichkeit kann ein gegenseitiger Gewinn liegen, denn eine Kontrastierung ermöglicht eine analytische Schärfung bestehender Deskriptionen unterschiedlicher, regionsspezifischer Arten der beruflichen Bildung.

Ein mittel-/osteuropäisches Land, dem in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik bisher kaum Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ist die Ukraine. Seit dem Übergang zur Marktwirtschaft zu Beginn der 1990er Jahre kämpft das Land um wirtschaftliche Stabilität. Sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart wirken sich externe und interne Ereignisse und Problemlagen negativ auf die wirtschaftliche Situation aus:

© Der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2_1

- Die Finanzkrise 2008 traf die Ukraine hart (vgl. zum Beispiel *Becker/Raza* 2008, 104 f.; *Gabrisch* 2008; *Åslund/Barth* 2010).
- Aufgrund der Krim-Annexion und der Kämpfe in der Ostukraine ist die politische Lage angespannt (vgl. zum Beispiel *Luchterhandt* 2014; *Pradetto* 2014).
- Das revolutionsbereite Volk setzt sich gegen die korrupten Eliten zur Wehr (*Simon* 2005; 2014).

Als Land mit großem Reichtum an äußerst fruchtbaren Böden und an Bodenschätzen (*Rudenko/Botschkowska* 2009, 122; *Kappeler* 2019, 17 ff.) gehört die Ukraine nur bedingt zu den Ländern, die zur Wohlstandssicherung auf ihren Wissensschatz und -vorsprung angewiesen sind. Vielmehr sind es praktisch orientierte Berufe, die für die ukrainische Wirtschaft von großer Relevanz sind. Jedoch zeigen Statistiken, dass Akademiker/-innen den Arbeitsmarkt überschwemmen, deren Fähigkeiten häufig nur wenig den Bedarfen der Arbeitgeber/-innen entsprechen. Gleichzeitig mangelt es an qualifizierten Arbeiter/-innen mit einer soliden Berufsausbildung. Zudem befindet sich die ukrainische Arbeitsproduktivität statistisch auf geringem Niveau (*Suprun et al.* 2012; vgl. auch *Del Carpio et al.* 2017; *MES* 2017–2019c; *ETF* 2019b). Insofern ist der Ausbau des ukrainischen Berufsbildungssystems, und darin inbegriffen der beruflichen Lehrerbildung, eine dringliche Angelegenheit für dieses Land (vgl. *Suprun et al.* 2012, 9 f.; *ETF* 2017c, 8 f.).

Um die berufliche Lehrerbildung in der Ukraine zu stärken, führten mehrere Institutionen aus der Ukraine, Deutschland, Spanien und Österreich in der Zeit von Oktober 2016 bis Oktober 2018 unter dem Akronym ITE-VET[1] gemeinsam ein EU-gefördertes Erasmus + -Kapazitätsaufbauprojekt durch. Die Koordination übernahm der Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I der Universität Konstanz unter Leitung von Prof. Dr. Dr. h.c. Thomas Deißinger. Bedarfsanalysen und Hintergrundrecherchen offenbarten ein „doppeltes Wertschätzungsproblem" der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine. Es äußert sich zum einen in einer Geringschätzung des Lehrerberufs. Zum anderen leidet die berufliche Bildung als solche an fehlender sozialer Akzeptanz.

Seit dem Ende der Sowjetunion hat der Lehrerberuf in der Ukraine seine vormals gute Reputation weitgehend verloren (*Koshmanova/Ravchyna* 2008, 147 f.; *Kutsyuruba* 2011, 296; *Borkach* 2013, 528; *Bąk* 2014, 65; *Kutsyuruba/Kovalchuk* 2015, 41). Hierfür existiert eine Vielzahl an Gründen. Die Lehrerbildung ist

[1] „Improving teacher education for applied learning in the field of VET"

nach wie vor in dem theoretischen Paradigma totalitären Denkens der Sowjetzeit verhaftet (*Koshmanova/Ravchyna* 2008, 137, 154; *Kutsyuruba* 2011, 302). Die methodische Ausrichtung gilt als überholt (*Gresham/Ambasz* 2019, 6). Aufgrund der mangelnden Attraktivität des Lehrberufs fehlt es an Nachwuchs und die Lehrerschaft überaltert (*ETF* 2017c, 9; *Gresham/Ambasz* 2019, 19 f.). Über Pädagogische Universitäten weiß man, dass sich dort tendenziell leistungsschwächere Abiturient/-innen einschreiben, die kaum Alternativen haben (*Gresham/Ambasz* 2019, 19). 40 % der aktiven Lehrpersonen haben ein Alter von mindestens 55 Jahren erreicht (*Gresham/Ambasz* 2019, 20), sodass ein großer Anteil der berufstätigen Lehrer/-innen zur Sowjetzeit ausgebildet wurde. Die Nachwuchssorgen hängen unter anderem mit dem geringen Lohnniveau zusammen. Ein Lehrergehalt reicht kaum, um den Lebensunterhalt zu bestreiten, sodass viele zusätzlich andere Jobs ausüben (*Koshmanova/ Ravchyna* 2008, 148; *Kutsyuruba* 2011, 302; *Kavtseniuk et al.* 2015, 20 f.; *Klein* 2018, 119). Damit haben sie einen Anreiz, sich die Lehrtätigkeit so einfach wie möglich zu gestalten, um Zeit für andere Arbeitsstellen zu sparen (*Koshmanova/Ravchyna* 2008, 148). Viele Lehrkräfte haben den Bildungsbereich verlassen, um in der Wirtschaft mehr Geld zu verdienen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 812; *Kutsyuruba* 2011, 296). Bezüglich Lehrer/-innen an beruflichen Schulen ist von einem Motivationsproblem die Rede (*ETF* 2019a, 64). In der Lehrerbildung setzt man den Akzent auf theoretische Inhalte (*Koshmanova/Ravchyna* 2008, 55), während für Schulpraktika gewöhnlich sechs Wochen angesetzt werden (*Borkach* 2013, 154). Der geringe Praxisanteil lässt kaum darauf hoffen, dass die Absolvent/-innen in der Lage sind, guten Unterricht zu halten. Auch die Mehrbelastung und das niedrige Motivationsniveau sind einer hohen Unterrichtsqualität abträglich, was einen weiteren Beitrag zum geringen sozialen Prestige der Lehrer/-innen leistet.

Wie der Lehrerberuf an sich erfährt auch die berufliche Bildung als Teil des zentralistisch vom Staat gesteuerten Bildungssystems aktuell wenig gesellschaftliche Anerkennung (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 854 f.; *MES* 2017–2019c; *ETF* 2019a, 41; *Friedman/Trines* 2019; *Kooperation international* 2019). Dies zeigt sich unter anderem in Statistiken, die der Ukraine einen international sehr hohen Bildungsstand nachweisen, der sich in einer hohen Anzahl an Akademiker/-innen äußert (s. Abbildung 1.1). Währenddessen wird die berufliche Bildung als Auffangbecken für Sozial- und Leistungsschwache verstanden (*Kooperation international* 2012; *Suprun et al.* 2012, 18; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 862; *Del Carpio et al.* 2017, 92; *ETF* 2017c, 6; *Radkevych et al.* 2018, 131 f.). Von der starken Orientierung an der beruflichen Bildung während der UdSSR ist nicht mehr viel übriggeblieben. Seit dem Ende der Sowjetunion gingen die Zahlen ukrainischer Jugendlicher, die sich für den berufsbildenden Weg entschieden, in großem

Ausmaß zurück (*Gebel/Noelke* 2011, 30; *Kavtseniuk et al.* 2015, 49 f.; *SSC* 2018, 124–129; *Friedman/Trines* 2019), obwohl eine Hybridqualifikation existiert, die einen berufsqualifizierenden Abschluss und die Hochschulreife umfasst (*Kooperation international* 2019). Grund für die Randständigkeit der beruflichen Bildung ist unter anderem die Wichtigkeit von Bildungszertifikaten, insbesondere von Hochschulabschlüssen (*Gorobets* 2008, 98; *Libanova et al.* 2013, 39 f.).

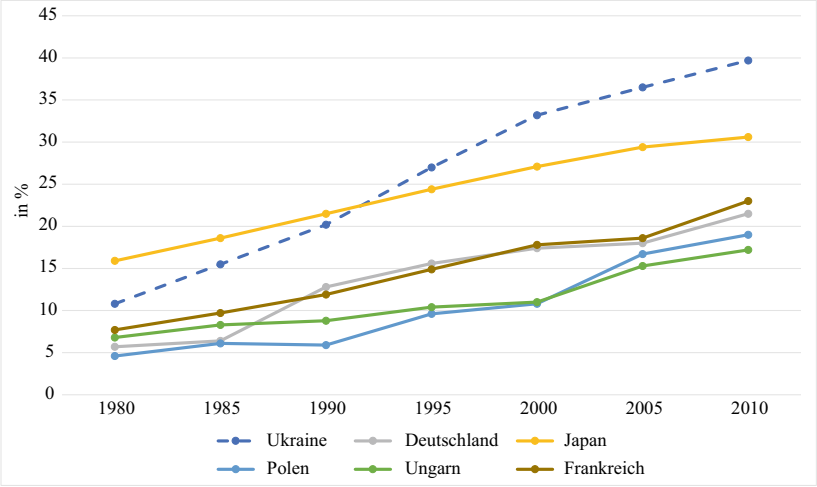


Abbildung 1.1 Bildungsstand der ukrainischen Bevölkerung mit einem Alter von mindestens 15 Jahren mit tertiärer Bildung (unvollständig und abgeschlossen) im Vergleich zu ausgewählten Ländern, 1980–2010, in %. (Datenquelle: *World Bank Group* 2020)

In der beruflichen Lehrerbildung scheinen sich die beiden Stränge des Wertschätzungsproblems zu kreuzen, glaubt man den geringen Zahlen an Absolvent/-innen, die den Weg in den Lehrberuf an beruflichen Schulen finden. Gleichzeitig bleiben mit aktuell etwa 3 000 unbesetzten Lehrerstellen in der beruflichen Bildung 9 % vakant (*Melnyk* 2017. 3.3; *ETF* 2019a, 14) – und dies trotz der gesunkenen Schülerzahlen.

Da eine ausführliche Betrachtung beider Problemstränge den Rahmen einer Dissertation sprengen würde, ist eine Schwerpunktsetzung notwendig. Beide Stränge sind von großer gesellschaftlicher Relevanz. Im vorliegenden Fall fällt die Entscheidung für die Wertschätzung beruflicher Bildung. Grund dafür ist,

dass die berufliche Bildung in der Disziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine zentralere Position einnimmt. Forschung zum Lehrerberuf befindet sich auf einer Ebene, die Überschneidungen mit der Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufweist, die berufliche Bildung befindet sich hingegen innerhalb des berufs- und wirtschaftspädagogischen Betrachtungsbereichs. Somit ist der zu erwartende Beitrag zur Forschung der Disziplin potenziell größer, wenn die Wertschätzung der beruflichen Bildung thematisiert wird anstatt jener des Lehrerberufs.

1.2 Die Wertschätzung beruflicher Bildung als Teil des Meritokratiediskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Einige Merkmale des ukrainischen Bildungssystems, die mit der Wertschätzungsproblematik der beruflichen Bildung verknüpft sind, erinnern an Aspekte des Meritokratie-Diskurses in der deutschsprachigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik: eine hierarchische Ordnung des Bildungssystems und von Bildungsabschlüssen; eine Bildungsexpansion zugunsten der akademischen und auf Kosten der beruflichen Bildung; eine Marginalisierung beruflicher Bildung; eine große Bedeutung von Bildungszertifikaten für den sozialen Status und die Berufsposition; eine zentralistische, staatlich dominierte Steuerung des Bildungssystems (vgl. *Hörner* 1994; *Georg* 1998; *Frommberger* 2009; 2012; *Ott* 2015; *Deißinger* 2019). Diese Parallelen legen den Ansatz nahe, das Wertschätzungsproblem der beruflichen Bildung in der Ukraine mit Blick auf die meritokratische Denkfigur zu untersuchen.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik greift bei der Thematisierung von Meritokratie meist auf soziologische Ansätze zurück. Prominentestes Beispiel sind die arbeits- und bildungssoziologischen Texte von Lutz (1979; 1986) über die „meritokratische Logik“, wie sie in Frankreich zum Tragen kommt, und seine Befunde, die in die Entwicklung der Theorie der gesellschaftlichen Effekte einflossen. Meritokratie selbst steht in berufs- und wirtschaftspädagogischen Texten in aller Regel nicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses, sondern wird eher am Rande gestreift, wenn Phänomene untersucht werden, die auf eine meritokratische Orientierung zurückgeführt werden. Zu diesen Phänomenen gehören zum Beispiel die Bildungsexpansion, Akademisierungsprozesse, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung sowie die Berechtigungsfunktion beruflicher Bildung. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist Meritokratie in einem engeren Sinne rezipiert worden, als Verknüpfung des Bildungswesens

bzw. von zertifizierten Abschlüssen aus diesem mit hierarchisch gedachten beruflichen Positionen. So versteht Frommberger unter Verweis auf Lutz (1979) unter Meritokratie die „Verbindung von schulischen Abschlüssen und beruflichen Positionszuweisungen“ (*Frommberger* 2009, 2). Eine meritokratische Steuerung des Bildungswesens beinhaltet ihm zufolge neben Selektionsmechanismen eine strikte Trennung verschiedener Arten von Bildung und deren hierarchische Anordnung. Dabei wird berufliche Bildung unterhalb von allgemeiner bzw. akademischer Bildung eingruppiert und eher von Jugendlichen mit „niedriger“ sozialer Herkunft besucht. Die in vielen Gesellschaften stattfindende Reproduktion sozialer Ungleichheit ruft Forderungen nach mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem und Förderung der Attraktivität der beruflichen Bildung hervor. Um Chancengerechtigkeit zu erwirken, wird die Vergabe von Hochschulberechtigungen in der beruflichen Bildung verlangt (*Frommberger* 2009, 2 ff.; *Frommberger* 2012, 171).

Auch Georg thematisiert Meritokratie in Verbindung mit hierarchischen Klassifizierungen von Bildungsabschlüssen. Hier ist die Rede von einer Verdrängung „fachspezifischer Qualifizierung“ (*Georg* 1998, 63; vgl. auch *Hörner* 1994, 291). Dies wird vor allem für Bildungssysteme diskutiert, die kein eigenständiges System der beruflichen Bildung aufweisen, das als gleichberechtigt neben anderen Systemen existieren könnte und eine eigene Sinnreferenz besäße (*Georg* 1998, 63; *Deißinger* 2001b, 11).

In Bezug auf das als meritokratisch bekannte Frankreich wird die zentralistische Steuerung des Schulwesens durch den Staat betont, außerdem Tendenzen zur Theoretisierung und zur Höherwertung allgemeiner bzw. akademischer Bildung gegenüber beruflicher bzw. praxisbezogener Bildung (*Hörner* 1994, 294; *Greinert* 1999, 33 ff.; *Deißinger/Frommberger* 2010, 347). In der französischen Hierarchie der Bildungsabschlüsse rangiert der Fachabschluss einer Berufsfachschule auf einer Stufe mit einer abgebrochenen Schulbildung am Gymnasium. Da berufliche Bildungsgänge (Lehre und Berufsfachschule) kein Abitur voraussetzen, werden sie als geringwertig angesehen (*Hörner* 1994, 288). Ott nimmt in ihrer Doktorarbeit über Frankreich ebenfalls auf die meritokratische Logik Bezug, vor allem im Hinblick auf die relative Geringschätzung beruflicher Bildungsgänge (*Ott* 2015, 222–233). Deißinger erkennt in der Logik des französischen Bildungssystems eine „meritokratische“ anstelle einer etwaigen „qualifikatorischen“ Denkfigur; die Berechtigungsfunktion des Bildungssystems, inklusive der beruflichen Bildung, dominiert demnach die fachliche Qualifikation, die sich an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientiert (*Deißinger* 2001b, 11 f.).

Neben Frankreich-Studien, die die Thematik der Meritokratie aufgreifen, existiert ein Vergleich zwischen Japan und Deutschland. Hier nimmt Eswein jeweils einen Soll-Ist-Abgleich des Fortschritts des meritokratischen Ideals in Japan

und Deutschland vor, der der vergleichenden Erziehungswissenschaft zugeordnet werden kann und Bezüge zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik aufweist. Ihr Ziel ist es, Aussagen darüber machen zu können, ob die Mehrgliedrigkeit (wie in Deutschland) bzw. Eingliedrigkeit (wie in Japan) von Bildungssystemen ungleiche Zugangschancen von Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft zur „höheren" Bildung verursacht. Basis bilden Daten zum Bildungsabschluss, zur sozialen Herkunft und zum Elitestatus. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass in beiden Ländern die soziale Herkunft sowohl den Bildungserfolg als auch die Zugehörigkeit zur Elite bestimmt, wobei sich die bildungspolitischen Anstrengungen beider Länder deutlich unterscheiden (*Eswein* 2005).

Aktuell widmet sich Deißinger in einem Beitrag der Frage, inwiefern es der Bildungspolitik Kanadas in der jüngeren Vergangenheit gelungen ist, die Kluft zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung zu überwinden. Kanada dient dabei als Beispiel für ein angelsächsisches Land mit schwach ausgeprägter Infrastruktur in der beruflichen Bildung. Mit hybriden Ausbildungsformen wird dort versucht, die Wertschätzung beruflicher Elemente in der Bildungslandschaft zu erhöhen. Dadurch sollen die Dysfunktionen der meritokratischen Logik behoben werden, die einen Hochschulabschluss als unabdingbare Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufslaufbahn kolportiert (*Deißinger* 2019).

Insgesamt existiert nach Kenntnis der Verfasserin keine systematische Analyse über den Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung, die die bekannten Effekte verbindet und den Ablauf skizzierter Entwicklungen präzisiert. Für die vorliegende Arbeit folgt daraus, dass erst grundlegend und systematisch der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung untersucht werden muss, bevor Rückschlüsse auf die Ukraine gezogen werden können. Es sind zentrale und aktuelle berufs- und wirtschaftspädagogische Themen, wie zum Beispiel Akademisierung, Fachkräftemangel, Beschäftigungsfähigkeit, fachspezifische Qualifizierungsprozesse etc., die sich mit Meritokratie verbinden lassen. Angesichts der meritokratischen Leistungsorientierung moderner Gesellschaften und der meritokratischen Kopplung von Berufspositionen an formale Bildungsabschlüsse sind international Akademisierungsprozesse zu beobachten. Die berufliche Bildung hat oftmals einen schweren Stand und verliert an Zulauf, während der Fachkräftemangel wächst. Allerdings besitzt sie für bestimmte Sektoren des Beschäftigungsmarkts eine wichtige qualifizierende Aufgabe. Insofern erscheint das Unterfangen, den Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung in den Blick zunehmen, lohnenswert. Die nachfolgende Betrachtung des ukrainischen Falls erschließt berufsbildungsseitig ein bislang in der Disziplin recht unbekanntes Land und verheißt Aufschlüsse für die ukrainische Bildungspolitik, aber auch die EU-Politik, die an Einfluss auf

die Ukraine gewinnt, seit diese das EU-Assoziierungsabkommen unterzeichnet hat. Nicht zuletzt stellt die Analyse von Problemlagen und deren Handhabung aus Ländern mit historisch-ideell völlig anderem Hintergrund eine wichtige Perspektive zur Verfügung, denn in manchen Bereichen sind Ausprägungen dort bereits mehr und extremer vorhanden, zum Beispiel was den Gleichheitsaspekt in der Bildung angeht. Daraus lassen sich beispielsweise erwartbare Effekte von Bildungsreformen ableiten[2]. Dies ist jedoch nicht Ziel und Aufgabe der vorliegenden Arbeit, die zunächst das Forschungsfeld der beruflichen Bildung in der Ukraine erschließt, um eine Grundlage für etwaige Vergleiche in der Zukunft zu schaffen.

1.3 Fragestellung und Vorgehensweise

Eine gängige Vorgehensweise der komparativen Berufsbildungsforschung ist es, „von der gewachsenen empirischen Vielfalt der nationalen Lösungsmuster zu abstrahieren, um damit zugleich ein heuristisches Instrumentarium für den internationalen Vergleich zu gewinnen“ (*Deißinger/Frommberger* 2010, 345). Dem schließt sich das Verfahren der vorliegenden Arbeit an, jedoch ohne Typologien zu intendieren. Ziel ist es, idealtypisch den Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung zu erforschen und dabei einen Bezug zur Wertschätzung beruflicher Bildung herzustellen. Es geht weniger um den Vergleich von einzelnen Nationen als um den Vergleich des (ukrainischen) Realtypus mit einem idealtypischen „meritokratischen“ Muster. Dessen Kriterien und Merkmale werden erarbeitet, um eine „quasi universelle Bezugsgröße für die Analyse und Beurteilung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten“ (*Deißinger/Frommberger* 2010, 346) zu konstruieren, an der die Realität gespiegelt werden kann. Um der Unterschiedlichkeit nationaler Ausformungen von Berufsbildungssystemen und ihrer gesellschaftlichen Rolle Rechnung zu tragen, wird auch nach der „Wertlogik“ gefragt, die Meritokratien zugrunde liegt und sich in Strukturen äußert.

Aufgrund der angestellten Überlegungen zur Relevanz und Wertschätzung der beruflichen Bildung in der Ukraine und ihrem Bezug zum berufs- und wirtschaftspädagogischen Meritokratiediskurs lassen sich unter Berücksichtigung obiger Ausführungen zu methodischen Aspekten folgende Forschungsfragen formulieren:

[2] Eine Übersicht der Ziele und Relevanz der vergleichenden Erziehungswissenschaft findet sich zum Beispiel bei Phillips/Schweisfurth (2014, 15–19).

Welche Funktion und Relevanz kommt der Orientierung an der meritokratischen Denkfigur mit Blick auf die Geringschätzung beruflicher Bildung in der Ukraine zu?

Teil 1

1. Um welche Wertlogik handelt es sich idealtypisch, wenn wir von Meritokratie sprechen?
2. Wie hängt diese Wertlogik idealtypisch mit den Strukturen beruflicher Bildung zusammen?

Teil 2

3. Inwiefern lassen sich die damit assoziierten Merkmale und Beschreibungsdimensionen mit Blick auf die Ukraine behaupten und identifizieren?
4. Welche Wirkungen und Empfehlungen ergeben sich daraus für die berufliche Bildung und ihren Kontext in diesem Land?

Der Forschungsgegenstand wird mithilfe eines qualitativ-explorativen Ansatzes erkundet. In einem ersten Schritt wird eine Literaturanalyse durchgeführt, die Meritokratie theoretisch verortet und den hier relevanten Forschungsstand der Meritokratieforschung wiedergibt. Dabei wird die empirische soziale Ungleichheitsforschung weitgehend ausgeklammert, da sie durch Fragestellungen gekennzeichnet ist, die vom vorliegenden Erkenntnisinteresse wegführen.

Als theoretischer Hintergrund dient eine Synthese sozialwissenschaftlicher Theorien, sodass die Argumentation ein sozialwissenschaftliches Fundament erhält, im Kern und ihrer Zielsetzung nach aber beruf- und wirtschaftspädagogischen Charakter annimmt (vgl. *Hagedorn* 2013, 2). Bei Weber als dem Urheber der Methode der Idealtypuskonstruktion werden zur Gewinnung eines übergeordneten Konstrukts soziale Regeln aufgestellt, die in der empirischen Realität Anwendung finden. Die Vorstellung der Existenz solcher Regeln ist Teil der von Weber begründeten verstehenden Soziologie. Das heißt, es wird im Sinne einer bestimmten Theorie nach einer bestimmten Regelhaftigkeit gesucht (vgl. *Albert* 2007, 69 f.). Analog stellen im vorliegenden Fall theoretische Betrachtungen den Rahmen für die durchzuführende Idealtypuskonstruktion zur Verfügung. Im nächsten Schritt werden mit Japan und Frankreich zwei Gesellschaften herangezogen, die sich stark am meritokratischen Prinzip orientieren und in zwei unterschiedlichen Kulturkreisen verortet sind. Hierbei wird der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung in diesen Ländern herausgearbeitet. Die Ergebnisse werden anschließend mithilfe der Erkenntnisse aus der

Theoriesynthese systematisch zusammengeführt und abstrahiert, um den gesuchten Zusammenhang idealtypisch zu beschreiben. Als Abschluss des ersten Teils werden die Resultate theoretisch eingeordnet.

Nachdem auf allgemeiner, theoretischer Ebene die nötigen Voraussetzungen geschaffen worden sind, wird der ukrainische Realtypus mittels einer Literatur- und Dokumentenanalyse rekonstruiert. Sie wird durch halbstandardisierte Gruppeninterviews mit ukrainischen Expert/-innen ergänzt, um die verbliebenen Literaturlücken zu schließen. Ein Vergleich mit dem idealtypischen Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung gibt Aufschluss darüber, inwiefern die gefundenen Mechanismen auch in der Ukraine greifen, also inwieweit Meritokratie als Grund für die geringe Wertschätzung beruflicher Bildung in diesem Land herangezogen werden kann. Hieraus werden schließlich Implikationen für die berufliche Bildung und die berufliche Lehrerbildung in der Ukraine gezogen.

Abbildung 1.2 stellt die genauere Konzeption der vorliegenden Arbeit als Übersicht dar.

Im Laufe der Analysen kommt die Sprache vermehrt auf den Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Unter „Allgemeinbildung“ werden solche Fächer gefasst, die nicht tätigkeitsspezifisch oder berufsbezogen sind, also zum Beispiel Sprachen, Geschichte und Naturwissenschaften. Terminologisch wird vom „deutschen“ Verständnis der beruflichen Bildung als nichtakademischer fachlicher Qualifizierung der Sekundarstufe ausgegangen. Akademische, berufsbezogene Studiengänge werden in den Betrachtungen gleichwohl berücksichtigt und entsprechend gekennzeichnet.

Es wird zudem eine geschlechtergerechte Sprache verwendet. An Stellen, wo nur eine Geschlechtsform vorkommt, wie zum Beispiel bei historischen Betrachtungen, beziehen sich die Bezeichnungen auch nur auf das genannte Geschlecht. Beispielsweise hatten Angehörige des weiblichen Geschlechts in Japan lange Zeit nicht dieselben Rechte auf Bildung wie die des männlichen, sodass hier nur die männliche Form benutzt wird. Bei Komposita, wie zum Beispiel „Lehrerbildung“, „Akteurtheorie“ oder „schülerzentriert“, wird im Sinne der Lesbarkeit darauf verzichtet, geschlechtsneutral zu formulieren.

Kursive Hervorhebungen in direkten Zitaten sind auch in der zitierten Quelle kursiv gedruckt, wenn sie nicht als Hervorhebungen der Verfasserin gekennzeichnet sind.

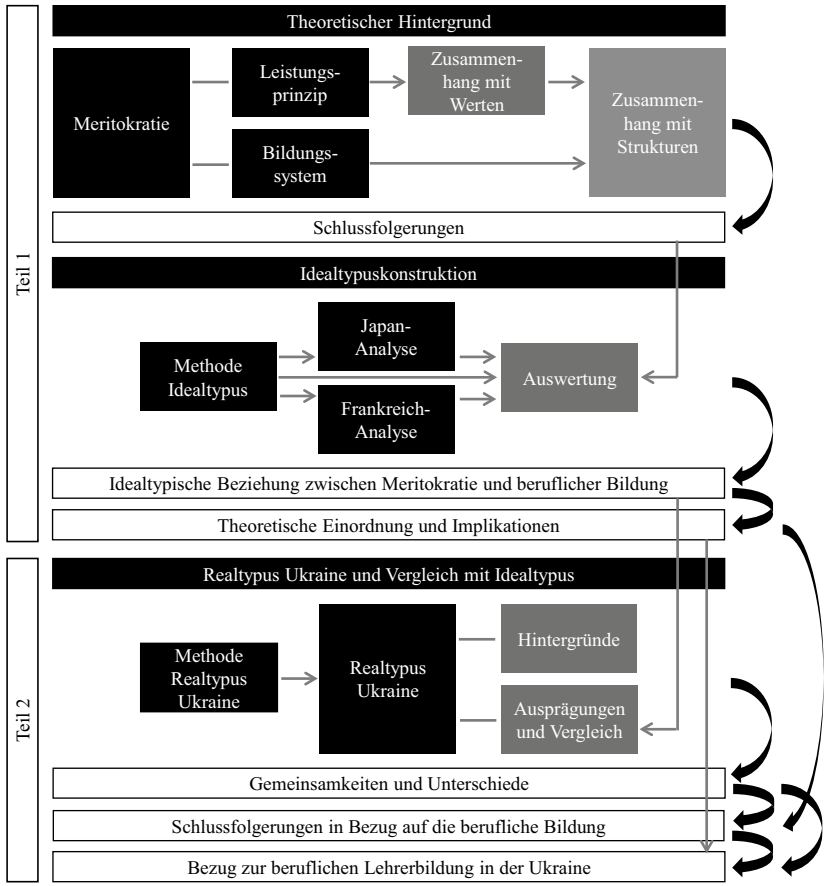


Abbildung 1.2 Gliederungskonzeption

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Theoretischer Hintergrund

2

Ziel des Theorieteils ist es, eine theoretische Grundlage für die Entwicklung eines Idealtypus der Beziehung zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung schaffen. In diesem Sinne setzt sich der folgende Abschnitt allgemein mit Meritokratie auseinander und arbeitet davon ausgehend wichtige Aspekte heraus, die für eine theoretische Fundierung infrage kommen. Somit verengt sich der Fokus im Verlauf von Kapitel 2 zusehends, um zum Kern zu gelangen, der für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit wesentlich zu sein scheint. Dieser Kern wird anschließend in einen breiteren theoretischen Kontext gestellt.

Konkret beginnt Abschnitt 2.1 mit allgemeinen Hintergründen und theoretischen Grundlagen von Meritokratie, bevor er das zentrale meritokratische Prinzip, das Leistungsprinzip, dezidierter analysiert. Die Abhängigkeit der Leistungsdefinition von Beurteilungen und gesellschaftlich geteilten Werten führt zu einer theoretischen Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Werten, Strukturen, Bildungssystem und Leistung.

2.1 (Bildungsbasierte) Meritokratie

2.1.1 Wesentliche ideengeschichtliche Aspekte von Meritokratie

Aus ideengeschichtlicher Sicht wird zwischen drei Strömungen unterschieden, aus denen sich die heutigen Vorstellungen von Meritokratie herausgebildet haben. Als erste Strömung nennt Goldthorpe jene der „carrière ouverte aux talents“ im 19. Jahrhundert, die in Zusammenhang mit Forderungen der Mittelklasse nach Reformen der staatlichen Administration stand. Man setzte sich dafür ein, vom

© Der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2_2

Staat vergebene Stellen auf Basis von Performanz zu vergeben. Das Leistungsprinzip sollte die vorherrschenden Prinzipien des Nepotismus, der Patronage, der Bestechung und des Erkaufens ersetzen. Entsprechende Reformen führten dazu, dass die Stellen im öffentlichen Dienst zunehmend gemäß dem Bildungserfolg, dem Prüfungserfolg und dem Abschluss formalisierter Bildungsgänge vergeben wurden. Beförderungen wurden entsprechend leistungs- anstatt altersabhängig bewilligt (*Goldthorpe* 1996, 255–258).

Zweitens wurde durch die Entwicklung in westlichen Ländern hin zur Bildung der Massen das Thema der Selektion relevant. Die gesamtgesellschaftliche Wettbewerbsfähigkeit sollte dadurch optimiert werden, dass die Fähigkeitspotenziale der Mitglieder möglichst gut ausgeschöpft wurden. Dafür sollten Mechanismen etabliert werden, die den fähigsten Kindern, die am meisten davon profitieren würden, den (ausschließlichen) Zugang zur Sekundarstufe und eventuell noch „höherer" Bildung erlaubten. In den frühen Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde vor allem die Selektion auf Basis von Intelligenztests forciert, die als relativ zuverlässig und schnell durchführbar galten (*Goldthorpe* 1996, 256 ff.).

In den 1940er und 1950er Jahren schließlich waren es, drittens, amerikanische Vertreter der funktionalistischen Soziologie (Kingsley Davis, Wilbert E. Moore, Talcott Parsons), die die Idee des „achievement" als Grundlage sozialer Ungleichheit theoretisch etablierten. Sie argumentierten, dass im Übergang zur Industriegesellschaft die erbrachte Leistung notwendigerweise eine Allokation auf Basis von askriptiven Merkmalen ersetze. Aufgrund technischer und wirtschaftlicher Rationalitätsüberlegungen sei es am funktionalsten, wenn diejenigen bestimmte Positionen ausfüllten, die es am besten könnten. Je nach gezeigter Leistung sollten demnach Positionen vergeben und auch belohnt werden. Die höhere Belohnung stelle einen Anreiz dar, um größtmögliche Leistung zu erbringen, was der Gesellschaft insgesamt diene und damit die Besserstellung der Leistungsfähigeren rechtfertige (*Goldthorpe* 1996, 256 ff.). Insgesamt sei für die Funktionalität der Gesellschaft eine soziale Schichtung notwendig, wobei die Allokation von Positionen auf Begabung und Ausbildung als Determinanten von Leistung beruhen müsse. Außerdem betonten sie die zunehmende Spezialisierung der arbeitsteiligen modernen Gesellschaft, die Spezialistentum belohnen müsse (*Davis/Moore* 1973, 397 f., 407).

Diese drei ideengeschichtlichen Linien stehen eng miteinander in Bezug. Die erste verbindet verantwortungsvolle Positionen mit Performanz. Bei der zweiten Idee werden Bildungszugänge im Sinne der Selektion mit Begabung verknüpft. Das dritte Verständnis bringt „achievement" und Belohnung in Zusammenhang, indem postuliert wird, dass soziale Ungleichheit aufgrund von Unterschieden im „achievement" legitim sei (*Goldthorpe* 1996, 257 f.; vgl. auch *Becker/Hadjar* 2011, 42 f.; *Solga* 2013, 22).

2.1.2 Der Meritokratiebegriff und seine theoretische Verortung

Den Begriff der Meritokratie führte Michael Young (1961) ein. Aufgrund seiner Beobachtungen von meritokratischen Entwicklungen in Großbritannien verfasste er eine dystopische Schrift. „Meritokratie" als Neologismus schuf er dabei als Synthese aus den beiden Bestandteilen „meritum" (= lat. für „Verdienst") und „kratein" (= griech. für „herrschen"). Daraus ergibt sich die Bedeutung von Meritokratie, nämlich Herrschaft nach Maßgabe von Verdiensten, also nach Leistung im Sinne von Meriten. In seinem satirischen Werk über die Zukunft der Gesellschaft Englands verwendete Young diesen Begriff nur für die oberste Schicht der regierenden Elite. Allerdings hat sich in der Literatur ein umfassenderer Begriffsgebrauch eingebürgert, bei dem unter einer Meritokratie eine Gesellschaft verstanden wird, die sich am meritokratischen Prinzip orientiert (vgl. *Hoffer* 2002, 435). Die vorliegende Arbeit schließt sich der gängigen Wortverwendung an.

Wie sich schon am Wortteil „-kratie" erkennen lässt, wird Meritokratie per Definition als Herrschaftsordnung klassifiziert (*Rittershofer* 2007, 449). Herrschaft wird lexikalisch definiert als „dauerhafte und institutionalisierte Form der Ausübung von Macht" (*Rittershofer* 2007, 313). Sie lässt sich nach unterschiedlichen Gesichtspunkten differenzieren:

> nach der Zahl der Herrschenden (Monarchie, Oligarchie, Demokratie), nach Staatsoberhaupt (Monarchie, Republik), nach den Möglichkeiten politischer Mitwirkung (Diktatur, Demokratie) oder nach den herrschenden Standes- und Personengruppen (Aristokratie, Hierokratie, Gerontokratie). (*Rittershofer* 2007, 314)

Meritokratie ist der letzten Kategorie zuzurechnen – das Wort gibt an, *wer* herrscht, nämlich diejenigen, die Meriten (= Verdienste) vorzuweisen haben.

Nach Weber existieren in Reinform genau drei Typen von Herrschaft, die man als legitim bezeichnen kann (*Weber* 1968b, 215). Er kategorisiert sie an anderer Stelle in:

1. *„Legale Herrschaft"*: fußt „auf dem Glauben an die Legalität gesatzter Ordnungen und des Anwendungsrechts der durch sie zur Ausübung der Herrschaft Berufenen".
2. *„Traditionale Herrschaft"*: gründet sich „auf dem Alltagsglauben an die Heiligkeit von jeher geltender Traditionen und die Legitimität der durch sie zur Autorität Berufenen".

3. *„Charismatische Herrschaft"*: beruht „auf der außeralltäglichen Hingabe an die Heiligkeit oder die Heldenkraft oder die Vorbildlichkeit einer Person und der durch sie offenbarten oder geschaffenen Ordnung" (*Weber* 2002, 124).

Meritokratie ist als eine Form legitimer Herrschaft einzuordnen, wobei sie historisch betrachtet als Sonderform legaler Herrschaft gelten kann. Nach Weber basiert legale Herrschaft auf Rationalität, sowohl Wert- als auch Zweckrationalität, also nicht auf „affektuellen" oder „traditionalen" Merkmalen, wie es bei der traditionalen bzw. charismatischen Herrschaft der Fall ist (*Winckelmann* 1952, 36).

Legale Herrschaft wird in der Literatur als *die* Herrschaftsform moderner Gesellschaften ausgewiesen (vgl. zum Beispiel *Weber* 1968a, 217). Der von Weber konstruierte Idealtypus legaler Herrschaft nennt sich „Bürokratie" (*Weber* 1921, 126). Nach seinen Ausführungen gibt es verschiedene Typen legaler Herrschaft, die in der Realität nie in Reinform auftreten. Grundsätzliches Kennzeichen, das die unterschiedlichen Typen legaler Herrschaft verbindet, ist die Tatsache, dass herrschaftliche „Kompetenz auf gesatzten Regeln beruht und die Ausübung des Herrschaftsrechtes dem Typus legalen Verwaltens entspricht" (*Weber* 1968b, 217). Solche Gesellschaften werden nicht primär von Herrschern regiert, sondern durch die erlassenen Regeln.

Die Herrschenden sind diejenigen, die die Einhaltung der Regeln garantieren bzw. bei Bedarf zum Wohle der Allgemeinheit neue Regeln aufstellen oder bestehende ändern oder eliminieren. Auch die Herrschenden selbst unterliegen, ebenso wie ihre Untergebenen, dem geltenden Recht. Sie handeln danach ohne Ansehen der Person und gehen rein sachlich und rational vor. Im Idealtypus legaler Herrschaft wird Herrschaft durch Verwaltungen ausgeübt. Dort arbeiten Menschen mit Wissen über die Regeln, die kraft Amtes bzw. Position die Autorität haben, die Regeln in einem klar abgesteckten Kompetenzfeld durchzusetzen. Sie erhalten ihre Positionen aufgrund entsprechender Fachqualifikationen, die sie erworben haben. Laut Weber gilt seine Beschreibung von Bürokratie sowohl für den Bereich öffentlicher Verwaltung als auch für kapitalistische Unternehmen. Auch bei Letzteren wird Herrschaft auf Basis von Verträgen durch Verwaltungen ausgeübt, durch diejenigen, die in *Büros* sitzen und für die Festlegung, Einhaltung und Ausführung der Regeln zuständig sind (*Weber* 1921, 124 ff., 551; *Weber* 1968b, 215 ff.). Generell implementieren moderne Gesellschaften Herrschaft bürokratisch durch Verwaltungsapparate, unabhängig davon, ob es sich um Demokratien handelt oder nicht (*Weber* 2002, 128). Welchen Platz Meritokratie in dieser Systematik einnimmt, zeigen die folgenden Abschnitte auf.

Die Herrschenden einer Meritokratie erhalten ihre Legitimität durch das meritokratische Prinzip und den Glauben an seine Legitimität, der sich in der Akzeptanz ihrer Konsequenzen ausdrückt (vgl. *Hadjar* 2008, 44–63). Laut Bukow und Llaryora besteht in modernen Industriegesellschaften ein Konsens darüber, das meritokratische Leistungsprinzip als Kernallokations-prinzip einzusetzen (*Bukow/Llaryora* 1988, 77 f.; vgl. auch *Eder* 2006, 110). Um für die nötige Transparenz zu sorgen und den Glauben an die Legitimität dieses Prinzips zu ermöglichen, braucht es Regelungen und Gesetze, in Webers Worten eine „gesatzte Ordnung" (*Weber* 1921, 124), durch die Herrschaft zum einen ihre Legalität erlangt und zum anderen ausgeübt wird. Ohne diese Regelungen sind Meritokratien nicht denkbar, weil festgelegt sein muss, wie Leistung definiert und gemessen wird (*Hagedorn* 2013, 1) und unter welchen Voraussetzungen Status, Güter und (Macht-)Positionen vergeben werden. Für die Anwendung und Durchsetzung des Leistungsprinzips besteht die Notwendigkeit von Instanzen, die eine Überwachungs- und Zuweisungsfunktion übernehmen (*Heckhausen* 1974, 67), also einer Art Verwaltung.

Meritokratie als Form von Bürokratie kommt nach Windolf bereits bei Weber vor, dessen Aussagen Windolf so interpretiert, „daß die Modernisierung des Staatsapparates ohne ein geschultes ‚Fachbeamtentum' nicht gelingen kann und daß meritokratische Formen der Statuszuweisung eine unvermeidliche Folge von Bürokratisierung sind" (*Windolf* 1990, 151). Frommberger zufolge wird „die Durchsetzung meritokratischer Prinzipien als komplementärer Prozess einer fortschreitenden Bürokratisierung und Rationalisierung in westlichen Industriegesellschaften" angesehen (*Frommberger* 2009, 2). Diese Entwicklung deutet Windolf als „Übergang von einem feudalen Verwaltungsapparat in eine ‚meritokratische' Bürokratie", wie er beispielsweise in Großbritannien, Frankreich, Japan und den USA stattgefunden hat (*Windolf* 1990, 154). Auch andere Autoren verknüpfen Bürokratie und Meritokratie: Dahlström spricht von einer „merit-based bureaucracy" (*Dahlström et al.* 2012, 658), Cornell und Lapuente von „meritocratic bureaucracies" (*Cornell/Lapuente* 2014, 1286), Charron et al. von „bureaucratic meritocracy" (*Charron et al.* 2016, 89), Thiemann von einer „meritokratischen Ausbildung der Bürokraten" (*Thiemann* 2017, 484), Bogumil et al. von dem „weberianisch-meritokratischen Bürokratiemodell" (*Bogumil et al.* 2011, 151).

Nach Georg und Sattel besteht die meritokratische Logik in der für jegliche moderne Gesellschaft charakteristischen Verknüpfung zwischen Bildungserfolg und Beschäftigungswesen, wobei Differenzen von Laufbahnen und Abschlüssen im Bildungswesen eine entsprechend unterschiedliche Positionierung auf dem Arbeitsmarkt rechtfertigen (*Georg/Sattel* 2006, 125 f.). Damit geben sie die gängige Meritokratiedefinition in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wieder, die

eine Definition im engeren Sinne darstellt. Diese kommt der Verknüpfung von fachlicher Qualifizierung und Berufspositionen, die, wie oben bereits erwähnt, bei Weber unter dem Begriff der Bürokratie läuft, sehr nahe: Es gilt demnach, dass in Bürokratien das Bildungswesen und der Beschäftigungssektor derart verbunden sind, dass die Vergabe von Berufspositionen auf Grundlage von Qualifikationen erfolgt. Das Bildungspatent als zentrales Verteilungswerkzeug, die ‚Fachprüfung' und die Förderung von „‚Auslese' der Qualifizierten aus allen sozialen Schichten" mit der darauf basierenden Bildung einer herrschenden Elite werden von Weber als Kennzeichen bürokratischer Herrschaft ausgegeben (*Weber* 2002, 576). Diesbezüglich steht eine trennscharfe theoretische Differenzierung von Meritokratie und Bürokratie noch aus.[1]

In der Soziologie ist zusätzlich zur Definition von Meritokratie im engeren Sinne eine Definition im weiteren Sinne gebräuchlich. Sie befindet sich, so lässt sich Heckhausen interpretieren, auf einer abstrakteren Ebene als die Definition, die Georg und Sattel verwenden. Auf Bildungstitel stellt sie nicht zwingend ab, weil sie lediglich davon ausgeht, dass das Leistungsprinzip als Allokationsmechanismus angewendet wird, um „Chancen, Vergütungen, Status usf." aufgrund von „Leistungsqualifikationen" als *verdient* zu verteilen (*Heckhausen* 1974, 71).

Meritokratie im engeren Sinne, auf welcher der Fokus der vorliegenden Arbeit im Sinne des Erkenntnisinteresses liegt, repräsentiert letztlich einen Teil der Konsequenzen von Meritokratie im weiteren Sinne. Um den Hintergrund und die größeren Zusammenhänge der Mechanismen zu verstehen, die in einer Meritokratie im engeren Sinne ablaufen, ist eine Einbettung in eine weiter gedachte Meritokratie notwendig. Demzufolge erklärt der nächste Abschnitt, 2.1.3, zuerst Meritokratie als Ideal, das von Meritokratie im weiteren Sinne ausgeht. Anschließend rückt mit der Theorie der bildungsbasierten Meritokratie ein theoretischer Ansatz in den Mittelpunkt, der an Meritokratie im engeren Sinne anknüpft. Neben einer Erläuterung ihrer zentralen Aussagen beleuchtet Abschnitt 2.1.3 ihre praktische Umsetzung und damit einhergehende Schwierigkeiten, vor allem, was die Rolle des Bildungswesens bei der Umsetzung des Leistungsprinzips angeht.

[1] Aufgrund der Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit unternimmt Abschnitt 3.2.3.3.3 einen Versuch, dieses Manko zu beheben.

2.1.3 Das meritokratische Ideal, die Rolle des Bildungswesens und Probleme bei der Umsetzung des Leistungsprinzips

Das meritokratische Ideal ist auf zwei Ebenen idealistisch. Zum einen stellt es eine als wünschenswert betrachtete Idealvorstellung der gesellschaftlichen Allokation in Verbindung mit bestimmten Normen und Werten dar, die als gut und gerecht akzeptiert werden. Zum anderen ist Meritokratie in der Theorie das Modell einer vollkommenen Meritokratie, das Teile der Realität ausblendet. Beide Ebenen gehören zusammen, da sich die Akzeptanz und Legitimität von Meritokratie als normatives Ideal aus dem speist, was die Theorie über jenes Ideal kolportiert.

Zentrales Kennzeichen des meritokratischen Ideals ist es, dass über das Leistungsprinzip Macht, knappe soziale Positionen und Güter verteilt werden (*Gruber* 2016, 14; *Arzberger* 1988, 24; *Hadjar* 2008, 44). Das Leistungsprinzip wird als basale Norm moderner Gesellschaften angesehen, das Einfluss auf sämtliche soziale Subsysteme nimmt (*Neckel et al.* 2005, 368; *Dröge et al.* 2008, 7; *Gruber* 2016, 17) und „tief eingeschrieben in unser Verständnis von Gerechtigkeit" ist (*Gruber* 2016, 17). Es steht dafür, sich nicht auf alternative, askriptive Merkmale zu stützen, die als ungerecht und illegitim beurteilt werden. Dazu gehören zum Beispiel familiäre, ethnische oder soziale Herkunft, Finanzkraft der Familie, Beziehungsnetzwerk, Geschlecht, Religionszugehörigkeit, Klassenprivilegien, Popularität etc. (*Young* 1961, 49; *Dröge et al.* 2008, 7; *Matei/Popa* 2010, 1; *Hadjar* 2015, 153). Im Gegensatz zu diesen Merkmalen steht das Leistungsprinzip als Verteilungsgrundlage für Chancengleichheit (*Becker/Hadjar* 2017, 33 f.). In einer idealen Leistungsgesellschaft gilt, dass

1. Vermögen, Macht und Status ausschließlich über das Leistungsprinzip vergeben werden;
2. das Leistungsprinzip als Legitimitätsprinzip vollkommen von allen Mitgliedern der Gesellschaft akzeptiert wird;
3. die „Zweck-Mittel-Rationalität" vollkommen erfüllt ist, das heißt Leistung vollkommen effizient eingesetzt wird (*Arzberger* 1988, 26).

Die Anwendung des Leistungsprinzips zur Vergabe von Positionen in der Gesellschaft zielt auf die Bildung einer leistungsfähigen Elite bzw. eine Allokation von Menschen zu gesellschaftlichen Aufgaben entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit. Dabei werden die Positionen als hierarchisch gedacht und mit einem bestimmten Einkommen verbunden, das mit der Höhe der Position steigt. Der monetäre

Anreiz stellt, so die Theorie, die Motivation zur maximalen Leistungserbringung sicher, die dem Wohle aller Angehörigen einer Gesellschaft dient. Sofern die „Beherrschten" an seine Legitimität glauben, begründet und legitimiert das Leistungsprinzip also soziale Ungleichheit, was im Idealfall zutrifft (*Hadjar* 2008, 45; *Hondrich* 1984, 292; *Hoffer* 2002, 436; *Schimank* 2018, 20). Gesellschaftsmitglieder akzeptieren demnach Differenzierungen des Vermögens, Einkommens und sozialen Ansehens unter der Voraussetzung, dass sie durch Unterschiede hinsichtlich Talent, Verdienst, Kompetenzen, Motivation und Anstrengung zustande kommen (*Young* 1961; *Matei/Popa* 2010, 3).

Um die optimale Besetzung von Stellen zu ermöglichen und die Leistungsfähigen auszulesen, braucht es eine allgemein akzeptierte Definition von Leistung, die möglichst objektive Messung derselben und eine anerkannte, valide Leistungsbescheinigung (vgl. *Hagedorn* 2013, 1). Aus einer systematischen Betrachtung von Leistung durch Ricken (2018, 46 f.) lassen sich fünf Aspekte von Leistung ableiten, die in einer idealen Meritokratie erfüllt sein müssen:

1. Leistung muss unter Aufbringung eines persönlichen Einsatzes entstanden sein (vgl. auch *Schimank* 2018, 19 ff.; *Schlie* 1988, 64).
2. Leistung muss „auf eine gesellschaftliche Ordnung bezogen" sein, d. h. der Gesellschaft nützen und für sie von Wert sein (vgl. auch *Neckel et al.* 2008, 46; *Schimank* 2018, 21).
3. Leistung muss individuell zurechenbar sein (vgl. auch *Neckel et al.* 2008, 46).
4. Leistung muss durch Vergleich bestimmbar sein.
5. Leistung muss belohnt werden – sie beinhaltet einen „Anspruch auf eine Gegenleistung" (vgl. auch *Neckel et al.* 2008, 46).

In der Literatur findet sich ein Diskurs zum meritokratischen Leistungsbegriff (*Kingston* 2006, 112–118; *Hadjar* 2008, 44 f.; *Hoffer* 2002, 135 f.), der sich mit der Frage auseinandersetzt, wie Leistung beschrieben, gemessen und beurteilt wird bzw. werden sollte. Insbesondere geht es um eine Präzisierung des meritokratischen Leistungsbegriffs von Young. In seinem Entwurf einer Meritokratie besteht die Elite der Gesellschaft aus den kognitiv Leistungsstärksten, die eine fachliche Ausbildung inklusive einheitlicher, allgemeiner Grundbildung in „Philosophie, Verwaltung, Naturwissenschaften und Soziologie" genossen haben (*Young* 1961, 24 f.). Den Leistungswert definiert Young als den „Wert der Leistung des Arbeitnehmers für den Arbeitgeber" (*Young* 1961, 21). Er formuliert für Meritokratien an anderer Stelle die vielzitierte Formel: Intelligenz („IQ") plus Einsatz der Persönlichkeit („effort") ist gleich Leistungswert („merit") (*Young* 1961, 127; *Young* 1994, 378; vgl. auch *Kingston* 2006, 112). In dieser Definition bleibt die fachliche Komponente außen vor.

Es wird darauf hingewiesen, dass neben dem klassischen IQ auch andere kognitive Fähigkeiten relevant für die Leistungserbringung im Sinne der demonstrierten Performanz (der Leistungswert bei Young) sein können. Entscheidend sind demnach, vor allem aus Perspektive der Arbeitgeber/-innen, Kriterien zur Bestimmung der ökonomischen Produktivität und damit von Gewinnen (*Kingston* 2006, 112; *Neckel et al.* 2005, 368; vgl. auch *Hadjar* 2008, 45). Als Prädiktoren der Produktivität gelten in einer breiteren definitorischen Fassung des Leistungswerts die „kognitiven Fähigkeiten", bestehend aus „IQ, Wissen, Kompetenzen", sowie die im Bildungssystem erreichten und zertifizierten Abschlüsse inklusive der Zensuren und allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, die mit der Leistungserbringung im Job in Verbindung stehen (*Hadjar* 2008, 45; vgl. auch *Kingston* 2006, 112 f.). Offen bleibt die Frage danach, ob es sich bei dem erwähnten Wissen als Teil der kognitiven Leistungsfähigkeit um berufsfachliches oder eher allgemeines Wissen handelt. Während bei der funktionalistischen Schichtungstheorie bzw. Elitetheorie (*Davis/Moore* 1973; *Eswein* 2005, 17) fachliche Spezialisierung noch eine große Bedeutung hat, wird ihr in der aktuelleren Literatur, die eher empiriebasiert argumentiert, kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Bezüglich der Persönlichkeitseigenschaften werden nach Dröge und anderen bei Beurteilungsverfahren von betrieblicher Seite verstärkt Teamfähigkeit, soziale Kompetenz, Kreativität und Selbstverantwortung geprüft. Generell lässt sich eine Tendenz hin zur Output-Bewertung bzw. Bewertung von äußerlich sichtbarer, dargebotener Leistung beobachten (*Dröge et al.* 2008, 9 f.; *Neckel/Dröge* 2002, 101; *Schäfer/Thompson* 2015, 12; vgl. auch *Schäfer* 2018, 29), da neben dem Input das Ergebnis als wesentlicher Teil der Leistung betrachtet wird (*Neckel et al.* 2004, 142). Neckel et al. zeigen auf, dass das Leistungsprinzip im Spätkapitalismus mit dem Markt verbunden wird und vermehrt der Marktwert einer Leistung bzw. eines Leistungsergebnisses zur relevanten Bewertungsgröße wird (*Neckel et al.* 2004, 146; vgl. auch *Ricken* 2018, 49). Dies gilt vor allem für Leistungen, die in am Markt aktiven Betrieben erbracht wurden, und weniger für erbrachte Leistungen im Bildungswesen. Mit Matei und Popa lässt sich schließen, dass überwiegend derjenige Ansatz nachdrücklich befürwortet wird, der „merit" als eine Kombination aus Intelligenz, Studium, Ausbildung und eventuell Einstellung und Anstrengung versteht (*Matei/Popa* 2010, 3).

Die Messung von Leistung ist im Allgemeinen vom Stand der Wissenschaft und Technik abhängig (vgl. zum Beispiel *Young* 1961, 91–101, 127 f.; *Angermuller/Maeße* 2015, 74). In einer idealen Meritokratie kann sie objektiv und zuverlässig festgestellt werden. Sie muss sowohl im Bildungssystem gemessen

werden, um die Leistungsfähigen auszulesen, als auch im Beschäftigungssystem, in dem sich die Teilnehmenden stets beweisen müssen, um ihre Positionen zu rechtfertigen. Da der Kontext der Leistungserbringung in diesen beiden Systemen stark variiert, muss Leistung jeweils unterschiedlich definiert und gemessen werden.

Generell hat das Bildungssystem bei der Feststellung der Leistungsfähigkeit in meritokratischen Gesellschaften eine Schlüsselstellung inne und fungiert als Selektionsorgan, denn, so Solga, „*meritokratische* Selektion" gründet sich auf Verdienste wie „Bildungskarrieren, Schulnoten, Bildungsabschlüsse und Qualifikationen" (*Solga* 2013, 22). Dies führt uns zur Meritokratie im engeren Sinne, bei der die Verknüpfung zwischen Berufspositionen und Bildungszertifikaten als Leistungsnachweise im Brennpunkt steht. In der Hauptsache Daniel Bell (1972; 1976), in Zusammenhang mit Studien zur postindustriellen Gesellschaft, und andere amerikanische Soziologen entwickelten in den 1960er und 1970er Jahren die einflussreiche Theorie der bildungsbasierten Meritokratie (*Goldthorpe* 2003, 234; *Goldthorpe* 1996, 261). Das zugehörige Modell veranschaulicht die Funktion des Bildungswesens in der *bildungsbasierten* meritokratischen Idealvorstellung und stellt eine theoretische Grundlage für die Operationalisierung der Messung des gesellschaftlich umgesetzten Grades von Meritokratie zur Verfügung. Von folgendem Zusammenhang, der sich als Dreieck darstellen lässt, wird hierbei ausgegangen: Die Klassenherkunft (= *Class origin,* O) befindet sich links, die Spitze des Dreiecks bildet der höchste Bildungsabschluss (= *Educational attainment,* E), rechts ist die Klassenallokation (= *Class destination,* D) (*Goldthorpe* 2003, 234). In einer Meritokratie gilt demnach, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungserfolg in Form des höchsten Bildungsabschlusses eines Individuums (E) und der Klassenallokation des Individuums (D) über die Zeit zunimmt. Grund dafür ist, dass die soziale Selektion durch das Bildung- und Beschäftigungssystem erfolgt. Selektionskriterium ist die individuelle Leistung, primär ausgedrückt durch formale Qualifikationen. Es wird versucht, die Potenziale eines jeden Individuums zu entwickeln und zum Wohle der Allgemeinheit auszuschöpfen. Deshalb wird im Sinne der Chancengleichheit Bildung für alle gefördert. Damit wird der Zusammenhang zwischen der Klassenherkunft (O) und dem höchsten Bildungsabschluss (E) schwächer. Im Zeitverlauf ist die Klassenallokation (D) immer weniger abhängig von der Klassenherkunft (O), sodass dieser Zusammenhang durch die zunehmende Bedeutung des höchsten Bildungsabschlusses (E) als Mediator verschwindet. In diesem Szenario nimmt soziale Mobilität stetig zu. Sollte dies nicht der Fall sein, sind die Gründe dafür legitim, da sie in der erbrachten Leistung eines Individuums liegen. Es ist vor allem das Versprechen von Chancengerechtigkeit und Reduktion der Reproduktion sozialer

Ungleichheit, was Meritokratie dabei attraktiv und legitim erscheinen lässt. Insgesamt stellt das meritokratische Dreieck ein in sich plausibles Szenario dar, in dem die Forderungen nach gesellschaftlicher Effizienz und sozialer Gerechtigkeit vereinigt werden (*Goldthorpe* 2003, 234 f.).

Um seine Selektionsfunktion in einer meritokratischen Gesellschaft zuverlässig ausüben zu können, muss es dem Bildungswesen gelingen, Leistungen möglichst effektiv zu zertifizieren. Nur dann ist es denkbar, das meritokratische Prinzip seiner Idealform möglichst nahekommend umzusetzen. Deshalb sollte das Bildungswesen „hochselektiv sein, um das knappe Gut besonderer Talente […] optimal zu fördern" (*Müller/Mayer* 1976, 25; vgl. auch *Becker* 2011, 86). Das heißt, dass nur diejenigen zur „höheren" Bildung zugelassen werden, die eine entsprechende Leistungsfähigkeit aufweisen (*Goldthorpe* 1996, 255 ff.). Sie werden idealiter möglichst früh ausgelesen und im Bildungsprozess von Leistungsschwächeren getrennt. Über Institutionen des Bildungssystems wird erbrachte Leistung in Form von Prüfungen, die benotet werden, gemessen. In einer idealen Meritokratie gelingt es dem Bildungssystem, die Messkriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität zu erfüllen, sodass, so Becker, askriptive Merkmale die Bewertung nicht verzerren, sondern alleine die Leistung selbst zählt (*Becker* 2011, 86). Die Abschlüsse von Bildungsgängen werden zertifiziert (*Meulemann* 1995, 209), wobei die Zertifikate eine Signalwirkung entfalten, indem sie potenziellen Arbeitgeber/-innen anzeigen, wie leistungsfähig und kompetent eine Person in welchem Bereich ist (*Georg/Sattel* 2006, 128). Laut Hoffer ist in einem meritokratischen Bildungswesen die akademische Leistung („academic performance") entscheidend für Bildungszugänge. Das Beschäftigungswesen selektiert Bewerber/-innen streng nach den erreichten Bildungstiteln („earned credentials") (*Hoffer* 2002, 435). Berufspositionen werden hierarchisch gruppiert und korrespondieren mit Bildungsabschlüssen, die ebenfalls nach ihrem Wert beurteilt und klassifiziert werden. Für eine bestimmte Berufsposition ist damit ein Bildungsabschluss auf einer bestimmten Ebene der Bildungsabschlusshierarchie notwendig. Sowohl Status als auch Einkommen werden über Bildungszertifikate als „sozioökonomische wie auch soziokulturelle Währung" (*Ott* 2015, 222) vergeben.

Die Befunde der Forschung zur Umsetzung des meritokratischen Ideals in der Realität ergeben, dass sich das meritokratische Prinzip nicht wie von Theorieseite erwartet gestaltet. Dem meritokratischen Prinzip wird ein „herrschaftserhaltender Charakter" zugeschrieben (*Gruber* 2016, 16; *Eswein* 2005, 19 f.), der letztlich in Oligarchien zu münden droht (*Gruber* 2016, 16; *Hayes* 2012, 59; *Young* 1961). Neben Bourdieu und Passeron (1971) beklagen zahlreiche Autoren und Studien, dass Meritokratie die Reproduktion sozialer Ungleichheit begünstige (vgl. zum

Beispiel *Stefanidou* 2014; *Hoffer* 2002, 440; *Winkler* 2017, 89; *Hadjar* 2008, 46 ff.; *Becker* 2011; *Ditton* 2016; *Becker* 2006; *Solga* 2013; *Kingston* 2006). Letztlich ist es in der Realität entgegen dem meritokratischen Ideal doch die soziale Herkunft, die über Bildungschancen, den Berufserfolg und damit auch das Einkommen und den sozialen Status entscheidet (*Hadjar* 2008, 47; *Becker* 2003; *Becker* 2006; *Boudon* 1974). Gründe hierfür liefern vor allem konflikt- und machttheoretische Ansätze sowie Untersuchungen, die das Leistungsprinzip als solches problematisieren.

Zabeck zufolge stellt das Leistungsprinzip bestimmte Regeln auf, denen soziale Interaktionen folgen. Es strukturiert also soziale Interaktionen auf eine ganz bestimmte Weise. Dabei wird es immer in wertendem Sinn verwendet (*Zabeck* 1972, 81). Das heißt, das Leistungsprinzip legt fest, welche soziale Interaktionen gut (bzw. besser) oder schlecht (bzw. schlechter) sind.

Es wird postuliert, dass die Definition von Leistung in der Wirklichkeit von den Machtverhältnissen und dem gegebenen Kontext, in dem sie angewendet wird, abhängt. So ist zu erklären, dass in Meritokratien immer wieder zu beobachten ist, dass konkrete Gruppen Vorteile und andere Nachteile aus der Anwendung des meritokratischen Leistungsprinzips ziehen (*Miller* 1996, 279 f.; *Gruber* 2016, 17 f.; *Eswein* 2005, 85). Eine von mehreren Ursachen sieht Solga in einer stattfindenden „Entpersonifizierung der Definition von Leistung". Damit meint sie, dass Leistung an sich als etwas Persönliches angesehen und die Qualität der erbrachten Leistung auf das Individuum zurückgeführt wird. Jedoch wird dabei nicht berücksichtigt, dass das Aufstellen der Kriterien zur Ermittlung von Leistungsfähigkeit in Bildungseinrichtungen eine Aufgabe von Mitgliedern der höheren Schichten darstellt, die potenziell eigene Interessen verfolgen. Außerdem unterliegt die Bewertung von Leistung, die durch ihre Kompetenzbasierung im Gewand der Objektivität erscheint, „sozial strukturierten Wahrnehmungsprozessen" der bewertenden Personen (*Solga* 2013, 29 f.).

Heid fragt veranschaulichend nach der Vergleichbarkeit von Leistungen „populärer Profisportler völlig verschiedener Sportarten" mit denen „des Omnibusfahrers, der Mutter (kleiner) Kinder, der (Nacht-)Schwester im Altenheim oder in einer beliebigen Klinik und mit den Leistungen des Immobilienmaklers, des Verkehrspolizisten" (*Heid* 1992, 104).

Es zeichnet sich ab, dass die strukturelle Ausprägung einer meritokratischen Gesellschaft von der Definition ihrer zentralen Kategorie, der Leistung, abhängt. Welcher Leistung durch die sozialen Prozesse welche Wertigkeit zugeschrieben wird, entscheidet über die Wertigkeit[2] von Bildungsabschlüssen und kann die

[2] Zur Unterscheidung der Begriffe „Wert" und „Wertigkeit" siehe Abschnitt 2.2.2.

Gestaltung der Strukturen des Bildungswesens stark beeinflussen. Deshalb werden an dieser Stelle der Leistungsbegriff, die Leistungsentstehung sowie die Leistungsbewertung in Zusammenhang mit dem Bildungssystem ausführlicher thematisiert.

2.2 Der Leistungsbegriff und seine Abhängigkeit von Wertzuschreibungen und Wertlogiken

2.2.1 Leistung als Ausdruck einer sozial determinierten Handlungsbewertung und ihr Bezug zum Bildungssystem

Schon in einer ihrer relativ ursprünglichen Bedeutungen[3] besitzt „Leistung“ (bzw. „leisten“) eine soziale Konnotation, die auf die Erfüllung einer Schuldigkeit verweist (*Ricken* 2018, 45; *Adelung* 1807, Sp. 2021 f.) und diesen Terminus bis heute prägt. Auch wenn sich das Begriffsverständnis im Laufe der Zeit hin zu einer Betonung der Handlungsfähigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Leistungserbringung verschoben hat (*Reh et al.* 2015, 51; *Schlie* 1988, 55), steht Leistung nach wie vor in Zusammenhang mit einer zu leistenden Pflicht: Der Leistungsbegriff impliziert, dass in einer arbeitsteiligen Gesellschaft jeder einen Beitrag zu leisten hat. Die Gesellschaft stellt, in der Intention, ihre eigene Funktionalität zu wahren, an ihre einzelnen Mitglieder den Anspruch der Leistungserfüllung, wobei der Inhalt der Leistungsanforderung durch die Gesellschaft selbst definiert wird (vgl. *Zabeck* 1972, 83).

Schlie bezeichnet Leistung, wie sie in modernen Gesellschaften verstanden wird, in seiner Untersuchung ihrer Ideengeschichte als „sozial determiniert“, da die Maßstäbe, anhand derer sie bewertet wird, Folge sozialer Aushandlungsprozesse sind (*Schlie* 1988, 63). „Any notion of merit is culture dependent“, heißt es ähnlich bei Kingston (2006, 113). Wenn die Definition von Leistung gesellschafts- bzw. kulturabhängig ist, dann ist sie nicht allgemeingültig feststehend, sondern variiert, weil Gesellschaften bzw. Kulturen sich voneinander unterscheiden. Aufgrund der Differenz gesellschaftlicher bzw. kultureller Setzungen existiert also keine generelle, übergreifende Definition von Leistung.

[3] Eine ausführliche monografische Rekonstruktion der Herkunft und Bedeutungsgenese des Leistungsbegriffs findet sich bei Verheyen (2018). Kurzfassungen der Begriffshistorie bzw. Ideengeschichte präsentieren zum Beispiel Ricken (2018, 45 ff.) und Gruber (2016, 14–17). Mayer (2018) zeichnet die pädagogische Rezeption von Leistung entlang der Diskurse von 1950 bis 1980 nach.

Dementsprechend bemängelt Zabeck die fehlende Exaktheit des Begriffs der Leistung und hält ihn für untauglich für Beschreibungen, da ihn eine „Interpretationsbedürftigkeit" auszeichne (*Zabeck* 1972, 81; vgl. auch *Bünger et al.* 2017, 8; *Nerowski* 2018, 230 ff.).

In Anlehnung an Heid (1992; 2012) lassen sich die Mechanismen der Leistungsentstehung und ihre soziale Determiniertheit detaillierter erläutern. Sein Ausgangspunkt besteht in der These, Leistung an sich, als Größe außerhalb des Mentalen, sei nicht existent (*Heid* 2012, 4). Er betont zunächst die Abhängigkeit der Leistung von konkreten Inhalten (*Heid* 2012, 1). Dies lässt sich gut am Beispiel Schule illustrieren. Zur Leistungsfeststellung werden Klassenarbeiten geschrieben. Schüler/-innen erbringen ihre Leistung, indem sie die Aufgaben der Klassenarbeit bearbeiten, die bestimmte Inhalte überprüfen. Ihre Leistung steht also in Bezug zu konkreten Inhalten, ohne die die Leistungserbringung nicht möglich wäre. Weiter umreißt Heid Leistung als bewertetes Verhalten:

> Leistung ist *kein* beobachtbares Verhalten, keine (allein) aus diesem Verhalten *ableitbare Größe* und auch *keine Eigenschaft* eines Verhaltens, sondern *das Resultat der Beurteilung eines Verhaltens.* Zu Leistungen ‚werden' konkrete Handlungen (rechnen, schreiben, sägen, heilen, töten, demonstrieren etc.) dadurch, dass sie als Leistungen bewertet und anerkannt werden. (*Heid* 2012, 2)

An anderer Stelle formuliert Heid, dass Leistung ausschließlich „im Modus der Attribuierung menschlichen Handelns" besteht (*Heid* 1992, 92), also darin, dass bestimmten Handlungen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden. Ein Handlungsprozess oder -ergebnis wird erst durch Attribuierung zu einer Leistung (*Heid* 1992, 92, vgl. auch *Kalthoff* 1996, 108 f.; *Zabeck* 1972, 83; *Hitzler* 2003, 780 f.; *Schäfer* 2015, 153).

In anderen Worten bedeutet dies, dass eine Handlung nicht automatisch eine Leistung ist. Eine Handlung kann aber zu einer Leistung werden, wenn sie jemand bewertet. Es ist also die Bewertung, die eine Handlung zu einer Leistung macht. Ein Beispiel hierfür ist ein Fußballspieler, der seinem Mitspieler den Ball zupasst. Dieser Pass ist zunächst nichts anderes als eine Handlung. Wird nun vom Trainer bewertet, ob der Pass gut oder schlecht war, wird die Handlung des Passens zu einer Leistung. Der Pass war dann nicht nur eine Handlung, sondern eine gute oder schlechte Leistung des Passgebers.

Übereinstimmend belegen Studien zum Thema Leistung und Leistungsbewertung in der Schule (z. B. *Gellert/Hümmer* 2008; *Zaborowski et al.* 2011; *Gellert* 2013; *Breidenstein/Thompson* 2014; *Bünger et al.* 2017), dass Leistung „systematisch und situativ in Praktiken eigens als Leistung allererst hervorgebracht wird und insofern immer wieder neu hergestellt werden muss" (*Ricken* 2018, 52).

Die Feststellung und Bewertung von Leistung entbehrt dadurch der Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität, wie weitere Studien über die Praxen der Leistungserfassung und der Benotung in der Schule nahelegen (*Ingenkamp* 1995; *Ziegenspeck* 1999; *Breidenstein/Thompson* 2014, 90; *Schäfer/Thompson* 2015, 10 f.; *Schäfer* 2018, 12). Bei der Leistungsbewertung können ungleiche Voraussetzungen durchaus berücksichtigt werden. Zum Beispiel kann man einbeziehen, dass Menschen über unterschiedliche Ausbildungen verfügen und damit bei der Leistungserbringung in Arbeitskontexten unterschiedliche Voraussetzungen aufweisen. Leistung kann jedoch „unmöglich allein sachlich und funktional" bestimmt werden (*Rothe* 1981, 22). Dies liegt unter anderem daran, dass ungleiche Voraussetzungen nicht immer auf eine gemeinsame Vergleichsbasis gebracht werden können. Dennoch ist laut Rothe daraus nicht zu schließen, dass Leistung vollkommen „willkürlich" bewertet wird (*Rothe* 1981, 22), denn bei der Anerkennung von Handlungen als Leistung werden Bewertungskriterien bzw. Richtlinien eingesetzt, auf die sich der Bewertende bezieht (*Heid* 1992, 92; *Heid* 2012, 4). Durch diese inhalts- bzw. kriteriengebundene Bewertung wird eine Handlung zur Leistung und ist damit das Ergebnis einer Handlungsbeschreibung oder der Messung einer Handlung mithilfe eines Qualitätsmaßstabs (*Heid* 1992, 92, vgl. auch *Heckhausen* 1974, 48 ff.; *Blankenburg* 1980, 220; *Rheinberg* 1981, 511 f.).

In unserem Beispiel des Fußballspielers, der einen Pass spielt, legt der Trainer als Bewertender bestimmte Kriterien zugrunde, anhand derer er darüber entscheidet, ob er den Pass als gut oder schlecht einschätzt. Solche Kriterien können sein, ob der Pass ungenau ist oder präzise, ob es ein öffnender Pass ist, der einem Spielzug eine neue Wendung gibt, oder ein unnötiger Sicherheitspass nach hinten, der einen möglichen Konter unterbindet usw. Bei einem Torschuss könnten Bewertungskriterien die Geschwindigkeit des Balles oder die Platziertheit des Schusses sein, oder ob der Ball den Weg ins Tor findet oder nicht. Bei der Bewertung bezieht der Trainer auch die individuellen Voraussetzungen des Passgebers ein, also ob es sich beispielsweise um einen Anfänger handelt oder um einen erfahrenen Spieler.

Der Qualitätsmaßstab, mit dessen Hilfe Handlungsbewertungen vollzogen werden, ist ein Produkt aus Werten und Normen der Gesellschaft, die in der Regel nicht diskutiert, sondern als „natürlich" angenommen werden (*Heid* 2012, 5; s. hierzu Abschnitt 2.3) bzw. „herrschaftlich gesetzt" sind (*Rothe* 1981, 21 f.). Letzteres heißt konkret, dass diejenigen, die herrschende Positionen innehaben, die Definitions- und Sanktionsmacht darüber besitzen, was als Leistung definiert wird, und diese Definition zum Beispiel über Curricula durchsetzen können (*Heid* 2003, 5 f.; s. hierzu auch Abschnitt 2.1; vgl. hierzu auch *Solga* 2013, 29 f.).

Bezieht man dies wieder auf das Beispiel des Fußballs, so hat der Trainer in seiner übergeordneten Position als Vorgesetzter der Mannschaft eine gewisse Definitions- und Sanktionsmacht. Er kann beispielsweise eine offensive Taktik vorgeben und Rückpässe zum Torwart generell als schlecht deklarieren. Damit spielt er seine Definitionsmacht aus. In diesem Fall könnte er zum Beispiel einen Pass, der zwar nicht ankommt, aber zumindest den Versuch darstellt, einen weiter vorne postierten Mitspieler zu erreichen, als besser bewerten als einen Rückpass zum Torwart, der bei diesem ankommt. Hält sich ein Spieler nicht an die Vorgaben und spielt viele Rückpässe zum Torwart, kann der Trainer reagieren und ihn sanktionieren, indem er ihn auswechselt.

Bei der Beurteilung von Leistung ist eine gewisse Subjektivität unvermeidlich, weil sie von einem Subjekt durchgeführt wird. Hinzu kommt die Situationsspezifität von Leistung, die es unmöglich macht, sie zu standardisieren (*Goldthorpe* 1996, 270 ff.). Übertragen auf unser Beispiel aus dem Fußball bedeutet Subjektivität, dass möglicherweise ein Trainer strenger bewertet als ein anderer. Für den einen mag ein im Ansatz guter, aber nicht beim Mitspieler ankommender Passversuch Teil einer guten Leistung sein, während für den anderen nur erfolgreiche Versuche, die bei einem Mitspieler ankommen, zählen. Situationsspezifität kann im Beispiel bedeuten, dass sich Situationen, in denen Pässe gespielt werden, möglicherweise stark unterscheiden. Für manche Pässe hat der Spieler etwa mehrere Sekunden Zeit, für andere nur den Bruchteil einer Sekunde, weil er von Gegenspielern unter Druck gesetzt wird. Im letzteren Fall ist es natürlich viel schwieriger, einen guten Pass zu spielen.

Obgleich der Schule der Auftrag zugedacht ist, gesellschaftliche Positionen anhand des Leistungsprinzips gerecht zuzuweisen, kann sie Leistung unmöglich auf objektive Weise feststellen (*Schäfer/Thompson* 2015, 9). Benutzt werden „nur bestimmte, objektivierbare Kriterien“ (*Gruber* 2016, 18; vgl. auch *Stojanov* 2015, 140; *Waldow* 2019, 255), weil auf dieser Basis transparente Vergleiche möglich sind. Schäfer nennt zwei Kernoperationen, die stattfinden, um Leistung als solche deklarieren zu können: eine „dekontextualisierende Abstraktion“ und eine „quantifizierende Lesart“. Bei ersterer geht es darum, dass eine Handlung aus ihrem Kontext herausgelöst werden muss, um sie einem einzelnen Individuum als Leistung zurechnen zu können, wobei von der konkreten Situation und den Verflechtungen mit sozialen und persönlichen Bedingungen und Signifikanzen abstrahiert wird. Die Verantwortung für die zu Buche stehende Leistung wird dem Individuum zugeschrieben. Bei der zweiten wird ebenfalls abstrahiert: Qualitative Aspekte werden quantifiziert, um einen sozialen Vergleich zu ermöglichen, dessen Funktion darin besteht, Einzelne unterschiedlich in der Gesellschaft positionieren (*Schäfer* 2018, 34 f.). Um Zeugnisse und Bildungstitel ausstellen zu können, wird

erbrachte Leistung im und durch das Bildungswesen quantifiziert und sowohl in eine metrische Skala (durch Vergabe von Zensuren) als auch eine ordinale Skala (durch Bildung von Rangfolgen von Abschlüssen) überführt (*Angermuller/Maeße* 2015, 70 ff.). Folge davon ist, dass Bildungsprozesse formalisiert und mit Codes versehen werden, die sich anhand von Katalogen auslesen lassen (*Solga* 2013, 32). Das Leistungsprinzip als vermeintlich „gerechtes" Verteilungsprinzip setzt auf Vergleiche, die den Zweck haben, Differenzen zu erfassen [um Selektion zu ermöglichen, Anm. d. Verf.], dadurch aber „Ungleiches als gleich und Gleiches als verschieden" darstellen (*Schäfer* 2018, 32), denn das Vorgehen bei der Leistungsfeststellung und -bewertung berücksichtigt nicht die vorhandene Mehrdimensionalität von Leistung, die Vergleiche prinzipiell kaum zulässt. Auch die Ausgangsbedingungen werden nicht beachtet oder verrechnet (*Schimank* 2018, 28 ff.).

Ein Beispiel für eine „dekontextualisierende Abstraktion" wäre eine Klassenarbeitssituation. Klassen bestehen aus Schüler/-innen mit teilweise sehr unterschiedlichen familiären Hintergründen und Lebenssituationen. So kann es sein, dass eine Schülerin, die die Klassenarbeit schreibt, wohlbehütet aufwächst und Eltern hat, die intensiv mit ihr für die Klassenarbeit gelernt haben. Ein Schüler, der ebenfalls an der Klassenarbeit teilnimmt, könnte aus schwierigen Familienverhältnissen kommen, die von ihm verlangen, Verantwortung für seine Geschwister zu tragen, und es ihm nicht erlaubt haben, sich in Ruhe auf die Klassenarbeit vorzubereiten. Trotzdem schreiben beide dieselbe Klassenarbeit. Da die Umstände der Kinder nicht bei der Aufgabenstellung in Klassenarbeiten beachtet werden können und Leistung individuell zugeordnet werden muss, um sie vergleichen zu können, wird die Leistung herausgelöst aus ihrem weiteren Kontext betrachtet, indem die Bedingungen außerhalb des Klassenzimmers nicht berücksichtigt werden. Im Rahmen der Klassenarbeit ist die erbrachte Leistung individuell zuweisbar, weil sie im selben Raum unter denselben Bedingungen anhand derselben Aufgaben erbracht wurde. Dass zum Beispiel in der Leistung der Schülerin auch die ihrer Eltern steckt, die mit ihr gelernt haben, wird durch die Dekontextualisierung übergangen. Durch die Punkteverteilung in der Klassenarbeit wird die erbrachte Leistung der Schüler/-innen quantifiziert, das heißt, qualitative Schülerantworten werden in Punktzahlen ausgedrückt, in Punkteskalen überführt und so vergleichbar gemacht. Nehmen wir an, die Schülerin und der Schüler erreichten dieselbe Punktzahl. In diesem Fall wird ihre Leistung gleich bewertet, obwohl der Schüler aufgrund seiner schwierigen Rahmenbedingungen eigentlich mehr „leisten" musste, um dieselbe Punktzahl zu erreichen wie seine Klassenkameradin. Ohne die Dekontextualisierung und die Quantifizierung wäre aber ein Vergleich der Leistungen der Schülerin und des Schülers nicht zu bewerkstelligen.

Zabeck macht auf einen logischen Fehler aufmerksam, der neben den von ihm gemeinten Beförderungsmechanismen auch die Zuteilung von schulisch Qualifizierten zu Arbeitsstellen betrifft. Zunächst wird, so Zabeck, die theoretische Annahme gemacht, dass durch die Anwendung des Leistungsprinzips die optimale Allokation von Menschen mit Qualifikationen zu beruflichen Positionen mit bestimmten Funktionen geschehe. Realiter hingegen werden Posten auf Basis von Leistungen vergeben, die woanders, außerhalb dieser Funktion, erbracht wurden (*Zabeck* 1972, 96). Auch für das Bildungswesen gilt, dass die dort beurteilten Leistungen in anderen Zusammenhängen erbracht werden als im Beschäftigungswesen. Konkret heißt das, dass Lernende in Bildungsprozessen Leistungen erbringen, die bewertet werden. Die Aufgaben, die zur Leistungsfeststellung im Bildungssystem dienen, unterscheiden sich jedoch meist stark von den Aufgaben, die Angestellte in Unternehmen erfüllen müssen. Somit ist fraglich, inwiefern die vom Bildungssystem gemessene Leistung einer Person mit ihrem tatsächlichen beruflichen Leistungspotenzial korrespondiert. Ähnlich stellt sich die Situation bei Beförderungen dar. Die Aufgaben, die jemand nach einer Beförderung zu bewältigen hat, sind andere als diejenigen, die er bzw. sie zuvor erfüllen musste. Somit ist fraglich, inwiefern die vor der Beförderung erbrachte Leistung ein verlässlicher Prädiktor der zukünftigen Leistung sein kann. Hoffer berichtet analog, dass immer wieder kritisiert wird, dass bei Eignungstests oft nicht die Fähigkeiten getestet würden, die dem Inhalt einer Arbeitsstelle entsprächen (*Hoffer* 2002, 436). Nach Müller und Mayer ist es Aufgabe des Bildungssystems, neben fachlichen auch kulturelle Kompetenzen zu vermitteln (*Müller/Mayer* 1976, 9). Die Art Leistung, die von Arbeitgeber/-innen beurteilt wird, muss also von der Art Leistung, wie sie von Bildungsinstitutionen bewertet wird, unterschieden werden (*Voswinkel/Kocyba* 2008, 24). Sind die Maßstäbe, anhand derer im Bildungswesen Leistung gemessen wird, noch relativ homogen, so folgt mit dem Übergang ins Beschäftigungswesen eine „abrupte Einengung“ auf entsprechende Arbeitsgebiete, die sich untereinander teilweise sehr unterscheiden (*Heckhausen* 1974, 75). Trotzdem werden in bildungsbasierten Meritokratien Bildungstitel und Berufspositionen miteinander verknüpft.

Was in einer Gesellschaft als Leistung gilt, eignen sich Kinder und Jugendliche im Rahmen ihrer „Leistungssozialisation“ an, innerhalb derer sie lernen, welches Wissen, welche Kompetenzen und welches Verhalten als gute Leistung anerkannt werden. Vermittelt wird ihnen das Leistungsverständnis von ihrer Umgebung (*Fend* 2008, 78; *Heid* 2012, 4). Zu lernen, sich selbst im Spiegel dessen zu betrachten, was die Gesellschaft als Leistungsnorm vermittelt, ist ein Prozess, der im Bereich der Schule in Bezug auf Heranwachsende aller sozialen Schichten stattfindet (*Ricken* 2018, 55). In diesen Normen enthalten sind bestimmte

Sichtweisen, Werte und Muster der Sinngebung. Sie finden bei der Leistungsbewertung durch die Interessen und Motive bzw. Werthaltungen der bewertenden Subjekte einen Ausdruck (*Rothe* 1981, 21 f.; *Kalthoff* 1996, 107 f.; *Heid* 2012, 5; *Ricken* 2018, 51). In den Leistungsnormen und -bewertungen kommen bezogen auf Bildung und Beschäftigung „Gewichtungen und Wertungen" bezüglich „körperlicher und geistiger Arbeit" oder verschiedener Ausbildungsformen oder Verantwortlichkeiten in Berufspositionen zum Tragen (*Rothe* 1981, 22).

Beispielsweise sind in deutschen Grundschulen Mathematik und Deutsch Hauptfächer. Sie besitzen als solche die größte Relevanz für die Grundschulempfehlung. Hat nun zum Beispiel ein Schüler schlechte Noten in den Hauptfächern, aber sehr gute Noten in den als weniger wichtig erachteten Fächern Sport und Musik, so gilt er als schlechterer Schüler als eine Schülerin, die in den Hauptfächern mit sehr guten Noten aufwartet, aber in Sport und Musik schlechter abschneidet. Die Schülerin wird also eine bessere Grundschulempfehlung erhalten. So bekommen die Schüler/-innen vom Schulsystem vermittelt, welche Art Leistung als besser bzw. wichtig und welche als schlechter bzw. unwichtig angesehen wird. Ferner umfassen praktische Lerninhalte in den Curricula von Haupt- und Realschulen in der Regel einen weitaus größeren Anteil als am Gymnasium. Das heißt, die als leistungsstark angesehenen Schüler/-innen befassen sich weniger mit praktischen Inhalten und mehr mit theoretischem, abstraktem Stoff. Dadurch vermitteln die Strukturen den Schüler/-innen, dass die Erledigung praktischer Aufgaben im Vergleich zum Lösen theoretischer Aufgaben eine minderwertige Leistung darstellt.

Überleitend lässt sich sagen, dass Interessen, Motive, Werthaltungen, Sinngebungsmuster und subjektive Überzeugungen an der Bewertung von Leistung beteiligt sind (vgl. zum Beispiel *Kalthoff* 1996; *Zaborowski et al.* 2011; *Gellert* 2013; *Breidenstein/Thompson* 2014). Der Leistungsbegriff umfasst deshalb sowohl eine soziale als auch eine subjektive Komponente (vgl. *Nicht/Müller* 2017, 64 f.). Sowohl die soziokulturelle als auch die subjektive Komponente der Leistungsbewertung sind geprägt durch sozial bzw. kulturell vermittelte Vorstellungen der Wertigkeit von Handlungen (vgl. *Heid* 2012, 5). Die gesellschaftliche Idee von Leistung rekurriert folglich auf ein geteiltes Wertesystem. Mit der Leistungsdefinition steht und fällt die Wertigkeit bestimmter als Leistung deklarierter Handlungen. Infolgedessen wird angenommen, dass der zu untersuchende Kern, der über die Bedeutung beruflicher Bildung in Meritokratien entscheidet, darin besteht, welche Wertigkeit bestimmten Bildungsabschlüssen als Nachweisen erbrachter Leistungen im Vergleich zu anderen Bildungsabschlüssen zugeschrieben wird. Daher folgt nun eine Betrachtung des Wertbegriffs als Grundlage der Definition und Bewertung von Leistung.

2.2.2 Werte als Basis der sozial determinierten Definition und Bewertung von Leistung

Aus soziologischer Sicht sind es Werte, die Handlungen steuern. Es gibt zahlreiche, auch kontroverse, Abhandlungen darüber, was Werte sind und ob sie definierbar sind oder nicht. Nach der häufigsten Verwendung des Begriffs in der neueren Literatur stellen Werte einen Maßstab dar, der das Handeln steuert und eine Grundlage bildet, auf der Entscheidungen für oder gegen bestimmte Handlungsweisen getroffen werden können (*Friedrichs* 2011, 752). Eine differenzierte Begriffsbestimmung findet sich beispielsweise bei Heid und bei Kraft, auf den sich Heid vielmals bezieht (*Kraft* 1951; *Heid* 2006). Da Heid Werte und Normen in Hinblick auf berufliche Bildung analysiert, bietet sich der Rückgriff auf ihn und seine Primärquelle an.

Kraft verwendet folgendes Beispiel: „Treu" ist ein Wertprädikat, der zugehörige Wert ist Treue, ein treuer Freund ist ein Wertträger bzw. eine treue Freundin eine Wertträgerin (*Kraft* 1951, 17 f.). Das Verhältnis von Wert und Wertträger/-in lässt sich dementsprechend wie folgt charakterisieren: „Der Gegenstand, dem ein Wert zugeschrieben wird, ist der Wertträger; der Wert, der ihm zugeschrieben wird, spricht ein Wertprädikat aus" (*Kraft* 1951, 12). Letzteres zeigt an, wie wertvoll etwas ist (*Kraft* 1951, 12). Das heißt in anderen Worten, dass der Prozess der Wertzuschreibung beinhaltet, dass, ausgehend von einem Wert, einem Wertträger bzw. einer Wertträgerin ein Wertprädikat zugeschrieben wird, das dem Wertträger bzw. der Wertträgerin attestiert, den besagten Ausgangswert zu besitzen, weil er bzw. sie bzw. es die entsprechende Eigenschaft, die das Wertprädikat beschreibt, aufweist. Anhand des Wertprädikats wird bestimmt, wie wertvoll der Wertträger bzw. die Wertträgerin ist, also welchen Wert er bzw. sie bzw. es besitzt. Damit wird die zweifache Begriffsverwendung von „Wert" deutlich: Etwas kann einen Wert haben oder einen Wert darstellen (*Schluß* 2015, 8; vgl. *Bohlinger* 2013, 29 f.). Nach Krafts Terminologie ist etwas, das Wert hat, an sich kein Wert, sondern ein/-e Wertträger/-in, dem bzw. der ein Wert zugeschrieben wird (*Kraft* 1951, 10).

Werte, so Kraft weiter, unterscheiden sich in ihrer Sachlichkeit. Nimmt man das Beispiel der Höflichkeit, so können verschiedene Menschen unter diesem Begriff unterschiedliche Inhalte dessen einordnen, was genau sie als höflich empfinden (*Kraft* 1951, 14). So ist beispielsweise in manchen Kulturen das Herausstrecken der Zunge eine höfliche Begrüßung, während es in anderen Kulturkreisen als Affront empfunden wird.

Darüber hinaus lassen sich Werte in verschiedene Klassen einteilen (*Kraft* 1951, 15). Eine Wertklasse besteht aus einem Bündel an Wertbegriffen. Diese

Wertbegriffe können zum Beispiel Eigenschaften einer Person bezeichnen, die allesamt Auskunft über ihre Leistungsfähigkeit bzw. -unfähigkeit geben und deshalb eine Wertklasse bilden. Hierzu gehören Beispiele wie „fleißig, faul, klug, dumm, scharfsinnig, leichtgläubig, geistreich“ und andere. Jede Wertklasse besitzt also eine Eigenart, die sich beschreiben lässt, einen „sachlichen Gehalt“, durch den sie sich von anderen Wertklassen unterscheiden lässt (*Kraft* 1951, 16). Dieser Gehalt ist zunächst neutral, ohne Angabe dessen, ob er als negativ oder positiv angesehen wird. Es ist der „Wertsinn“, durch den bestimmt wird, was gut, schlecht, hervorragend usw. ist und was einen Wert als solchen ausmacht (*Kraft* 1951, 17 f.). Heid nennt den Wertsinn die „wertende Komponente“ (*Heid* 2006, 35). Werte sind einer Logik folgend miteinander verbunden, die angibt, welche höherwertig und welche geringerwertig einzuschätzen sind. Dies ist dann möglich, wenn sich mehrere Werte auf dasselbe Kriterium beziehen, sodass eine Einschätzung erfolgen kann, welcher Wert ein Mehr oder Weniger des Kriteriums besitzt. Das Kriterium beruht auf einem Wertmaßstab, der „überindividuell innerhalb einer Kultur aufgestellt“ wird (*Kraft* 1951, 21–27). Im Vergleich von Werten bzw. der Inbezugsetzung zu Maßstäben entsteht also eine Wertigkeit. Ein Beispiel hierfür ist die Frage nach der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung (vgl. *Bohlinger* 2013, 30 f.; *Pilz* 2019, 406 f.).

Werte geben Orientierung für Verhalten, indem sie anzeigen an, was gut ist. Normen hingegen vermitteln, was gesollt ist (vgl. *Heid* 2006, 34). Beide sind häufig in habitualisierter oder institutionalisierter Form auffindbar (vgl. *Heid* 2006, 34) und können deshalb gesellschaftliche Funktionen, auch innerhalb von Systemen, übernehmen. Gemäß Heid sind Werte selbst nicht beobachtbar – sie drücken sich gleichwohl in Wertungen aus, die man erfassen kann, sobald jemand zu etwas wertend Stellung bezieht (*Heid* 2006, 36). Werthaltungen, auch Wertorientierungen genannt, sind dann vorhanden, wenn jemand über längere Zeit hinweg die Bereitschaft besitzt, mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zu einer bestimmten Bewertung von Sachverhalten zu gelangen, indem er bzw. sie ein bestimmtes Prinzip anwendet (*Heid* 2006, 37). Werte werden im Rahmen der Sozialisierung erlernt und haben Einfluss auf die Voraussetzungen und Kriterien der „Qualifikationsver- und -bewertung“ (*Heid* 2006, 39 ff.).

Die spezifischen Regeln, nach denen Werte, Wertträger/-innen und Werthaltungen miteinander in Beziehung gesetzt werden, werden in der vorliegenden Arbeit als „Wertlogik“ gefasst. Wie gesehen, werden Werte innerhalb von Kulturen anhand eines in der Kultur gültigen Maßstabes aufeinander bezogen, sodass Handlungen Wert im Sinne einer Wertigkeit oder Wertschätzung verliehen wird. Die Wertklasse, in der es um Leistungsfähigkeit geht, ist dabei für die vorliegende Fragestellung von besonderer Relevanz. Der gesellschaftlich anerkannte

Leistungswert, dem bestimmte Werthaltungen zugrunde liegen, zeigt sich zum Beispiel in der Stratifizierung des Bildungssystems und der Wertigkeit von Bildungsabschlüssen. Georg und Sattel zufolge bestimmt die Stratifizierung die vertikale und horizontale Differenzierung von Bildungsgängen und den „Grad der Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung sowie die Zugangsselektion zu den beruflichen Ausbildungsgängen“ (*Georg/Sattel* 2006, 126 f.). Dies deutet darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen Werten, Handlungen und (systemischen) Strukturen existiert, der für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit relevant ist. Es ergibt sich zunächst die Frage danach, wie sich Werte generell in strukturellen Mechanismen der gesellschaftlichen Differenzierung äußern und welche Rolle dabei das Bildungssystem spielt. Wie der folgende Abschnitt zeigt, übernimmt in diesem Zusammenhang der Leistungsaspekt eine wichtige Funktion.

2.3 Zum Zusammenhang zwischen Werten von Akteur/-innen und Strukturen des Bildungssystems

Wie erläutert, werden Handlungen auf Basis von Werten ausgeübt. Schimank bezieht in seinen Ausführungen ein, dass es verschiedene Akteur/-innen gibt, deren Handlungen zusammenwirken. Aus ihren Handlungen entstehen mehr oder weniger stabile Muster, die zu Strukturen werden. Dadurch geben sie den Rahmen für weitere Handlungen vor, wodurch Strukturen reproduziert werden (*Schimank* 2010, 16). Strukturen kommen unter bestimmten Voraussetzungen als Systemstrukturen vor, so auch im für uns relevanten Bildungssystem.

In der Soziologie unterscheidet man unter anderem akteurtheoretische und systemtheoretische Ansätze. Akteurtheorien haben gemeinsam, dass sie versuchen, menschliches Handeln unter der Prämisse sozialer Interdependenz zu analysieren und die Sinnhaftigkeit sozialer Handlungen, die von Akteur/-innen ausgeführt werden, zu erschließen (*Alexander* 1982, 71; *Kron/Winter* 2009, 41).[4] Es stehen also die Handelnden im Mittelpunkt, die miteinander interagieren.

Systemtheoretische Ansätze haben gemeinsam, dass sie von der Existenz von Einheiten ausgehen, die voneinander abgrenzbar sind. Diese Einheiten besitzen bestimmte Organisationsstrukturen, die aus Elementen bestehen, die in Beziehung zueinander stehen und sich wechselseitig beeinflussen. In neueren systemtheoretischen Ansätzen wird vor allem betont, dass es einen Unterschied zwischen einem

[4] Eine ausführliche Übersicht über soziologische Akteurtheorien findet sich bei Kron/Winter (2009, 41–66).

System und seiner Umwelt gibt, wobei das System das „Innere“ beschreibt, während die Umwelt die davon abgrenzbare Außenwelt darstellt, von der das System abhängig ist. Analysiert wird der Aufbau der inneren Ordnung von Systemen hinsichtlich Strukturen und Funktionsweisen, außerdem Aspekten der Planung und Steuerung (*Ziemann* 2009, 469 f.). Demnach stehen Systeme als Einheiten im Fokus, die die Gesellschaft organisieren, wobei sie miteinander interagieren und jeweils bestimmte Funktionen erfüllen. Eichmann zufolge geht man grundsätzlich davon aus, dass es ein kennzeichnendes Merkmal moderner Gesellschaften ist, dass sie aus Teilsystemen[5] bestehen, die bestimmte zu erfüllende Funktionen unter sich aufteilen und sich so spezialisieren, dass sie ihre Funktionen erfüllen können. Man nennt dies funktionale Differenzierung bzw. Spezialisierung (*Eichmann* 1989, 7).

In seinem Text über die Reproduktion funktionaler Differenzierung integriert Schimank (2009) diverse soziologische Perspektiven, vorwiegend akteur- und systemtheoretische Überlegungen. Ausgehend von einer systemtheoretischen Perspektive erläutert er die funktionale Differenzierung der Gesellschaft. Ihre Reproduktion zeigt er anhand einer akteurtheoretischen Perspektive auf, indem er sich unter Einbezug von Werten der langfristigen Verfestigung von Strukturen widmet. Letztlich führt er die Reproduktion der funktionalen Differenzierung über den akteurtheoretischen Ansatz auf die Charakteristika des Homo sociologicus zurück (*Schimank* 2009, 203). Der Homo sociologicus kennzeichnet sich dadurch, dass er sein Handeln an bestehenden Normen und Erwartungen ausrichtet (*Schimank* 2016, 49), nicht etwa an Nutzenüberlegungen (*Schimank* 2016, 83). Aufgrund der Thematisierung von Systemen, Strukturen und deren Zusammenhang mit Werten, die ja das Handeln von Akteur/-innen steuern, eignet sich der Text als Basis dafür, beschreiben zu können, wie sich ein bestimmter Wertschätzungsgrad von Bildungsarten langfristig in Gesellschaften etabliert und fortdauert. Da Schimank nicht an allen erklärten Punkten spezifisch auf das Bildungssystem eingeht, werden ergänzend Aspekte aus Fends Neuer Theorie der Schule (2008) und anderen Quellen verwendet, wobei auch der Leistungsaspekt zur Sprache kommt.

Schimank führt die Ordnungen von Systemen und ihre funktionale Differenzierung auf „evaluative Orientierungen“ von Akteur/-innen zurück (*Schimank* 2009, 194). Das heißt, er begründet die Art und Weise, wie Systeme geordnet sind, und die Funktionsaufteilung zwischen den Systemen mit wertenden

[5] Nach Parsons ist die Gesellschaft ein soziales System, das sich aus sich selbst heraus langfristig erhalten kann. Alle anderen Systeme, die dies nicht können, betrachtet er als sogenannte Teilsysteme des sozialen Systems (*Parsons* 1991, 19). Teilsysteme sind vom umgebenden System abhängig und nicht autonom funktionsfähig (*Epskamp* 2013, 681). Das Bildungssystem stellt nach diesem Wortgebrauch ein Teilsystem des sozialen Systems einer Gesellschaft dar.

Ausrichtungen (also „evaluativen Orientierungen“ oder an anderer Stelle auch *„evaluativen Deutungsstrukturen“*; *Schimank* 2009, 194) von Handelnden. Evaluative Orientierungen stehen für kulturell konstruierte Werte und Maßstäbe, anhand derer Mitglieder einer Kultur ihre Entscheidungen treffen bzw. an denen sie ihre Handlungen ausrichten (*Endruweit/Lüdtke* 2013, 492). Den Akteur/-innen stellen die evaluativen Orientierungen einen Rahmen zur Verfügung, aus dem sie ableiten, „was in einer Situation erstrebenswert ist“ (*Schimank* 2009, 194). Sie sind vergleichbar mit den „Wertsphären“ bei Weber, die sich aufgrund ihrer unterschiedlichen Regeln, denen sie folgen, unterscheiden (*Schwinn* 2001, 154–207; *Schimank* 2009, 194). Denkt man in Systemen, so äußern sich die „evaluativen Orientierungen“ in Teilsystemen als sogenannte binäre Codes; denkt man in Wertsphären, äußern sie sich in sogenannten Leitwerten. Die binären Codes bzw. Leitwerte legen fest, worauf es bei Handlungen in Teilsystemen bzw. Wertsphären ankommt, und steuern das Zusammenwirken der Handlungen der involvierten Akteur/-innen (*Schimank* 2009, 194). In Bourdieus differenzierungstheoretischer Denkweise bzw. Terminologie gibt es in jedem „Feld“ (statt „System“, da offener gedacht[6]), in dem Handlungen stattfinden, eine jeweils eigene, spezifische „illusio“ (statt eines binären Codes oder Leitwerts), die unter anderem die Wertigkeit von Handlungen festlegt und an der sich die Akteur/-innen orientieren (*Bourdieu et al.* 1999, 360–365; *Schimank* 2009, 194). Evaluative Orientierungen werden zu Illusiones bzw. binären Codes, wenn sie in großem Maße auf der Sach- und Zeitebene generalisiert und in zahlreichen unterschiedlichen, jedoch auf einen Bereich begrenzten, Situationen angewendet werden können. Sie verfügen in ausdifferenzierter Form über ein hohes Maß an Kraft, die Gesellschaft zu ordnen, weil sie Handlungen bestimmen und eine *„absolute – umfassende und unhinterfragte – Deutungshoheit“* besitzen (*Schimank* 2009, 194 f.). Binäre Codes fixieren Handlungen in ihrer Wertigkeit und haben innerhalb ihres jeweiligen Teilsystems „unbedingte Geltung“ (*Schimank* 2009, 196). Dies wird deutlicher, wenn wir das Beispiel des Bildungssystems betrachten.

Weil das Bildungssystem in der Gesellschaft die Funktion hat, Gesellschaftsmitglieder zu selektieren, benennt Luhmann als binären Code des Bildungssystems zunächst die Unterscheidung zwischen „besser“ und „schlechter“ (*Luhmann* 2008, 195; vgl. auch *Eichmann* 1989, 80 f.). Wie Kurtz herausarbeitet, bezeichnet Luhmann (2002) in seiner späteren Schrift „Das Erziehungssystem der

[6] Dem Vorgehen Schimanks folgend legt sich die vorliegende Arbeit nicht auf einen der Begriffe „System“, „Feld“ oder „Wertsphäre“ fest, da das Erkenntnisinteresse nicht darin liegt, Handlungen zu erklären. Vielmehr wird ein Gewinn darin gesehen, durch eine Nichtfestlegung eine gewisse Breite und Offenheit zu gewährleisten.

Gesellschaft“ einen anderen binären Code als entscheidenden Code des Bildungssystems, nämlich „vermittelbar/nicht-vermittelbar“. Dies lässt sich mit der Annahme begründen, dass im Bildungssystem die Wissens- und Wertevermittlung im Vordergrund steht. Der binäre Code „besser/schlechter“ fungiert jedoch als „Zweitcodierung“, insofern die Aneignung von Wissen und Werten beurteilt wird, das heißt, die Selektionsfunktion zum Tragen kommt (*Kurtz* 2007, 241). Bei der theoretischen Spezifizierung, die von zwei binären Codes des Bildungssystems ausgeht, werden mehr Funktionen des Bildungssystems berücksichtigt. Fend zufolge übt das Bildungssystem neben der Selektionsfunktion, die in Zusammenhang mit der Allokationsfunktion steht, auch andere Funktionen aus, wie zum Beispiel die der Qualifikation, Enkulturation und Integration (*Fend* 2008, 52 ff.). Bei ihnen steht die Vermittlung fachlicher, kultureller und staatsbürgerlicher Kenntnisse im Mittelpunkt, wenngleich meist verbunden mit der im Lehr- und Lernprozess stattfindenden Selektion durch die Bewertung der Leistungen der Lernenden (*Fend* 2008, 134). Als Logik des Bildungssystems expliziert Fend die „Differenz von Wissen und Nichtwissen“, womit es sich von der ökonomischen Logik der Nutzenmaximierung und der wissenschaftlichen Logik der Wahrheitsfindung unterscheidet (*Fend* 2008, 134). Diese grundlegende Logik, die zwischen Wissen und Nichtwissen unterscheidet, kombiniert mit der von Fend erwähnten Funktion des Bildungssystems, fachliche, kulturelle und staatsbürgerliche Kenntnisse zu vermitteln, korrespondiert mit Luhmanns Annahmen. Zum einen betrifft dies die Annahme, dass die Wissens- und Wertevermittlung die wesentliche Aufgabe des Bildungssystems darstellt und der übergeordnete binäre Code des Systems „vermittelbar/nicht-vermittelbar“ lautet. Zum anderen ist der Vermittlungsprozess nach Fend mit der Bewertung von Leistung verknüpft. Dies bestätigt die Annahme Luhmanns, dass es im Bildungssystem einen Sekundärcode gibt, der in „besser“ und „schlechter“ einteilt.

Schimank zufolge gibt es auf verschiedenen Ebenen „Programme“, die dazu dienen, die jeweiligen binären Codes von Teilsystemen zu operationalisieren und Akteur/-innen Leitlinien für ihre Handlungen zur Verfügung zu stellen. Um den vorherrschenden Code herum existiert in Teilsystemen jeweils eine „Programmstruktur“, die „selbstreferentiell geschlossen“ ist. Außerhalb dieser primären Struktur sind sekundäre Programme angesiedelt, die sich auf „fremdreferentielle Elemente“ beziehen, also auf Elemente außerhalb des Teilsystems und seiner eigenen funktionalen Logik. Programmstrukturen bestehen aus drei Segmenten. Sie umfassen die beschriebenen „evaluativen Orientierungen“ als „Wollensvorgaben“, „kognitive Orientierungen“ sowie „normative Vorgaben“ (*Schimank* 2009, 197 f.). Was unter evaluativen Orientierungen zu verstehen ist, haben wir bereits

erläutert. Kognitive Orientierungen zielen auf die Rolle ab, die bestimmte Kennzeichen einer Situation für den Handelnden spielen (*Endruweit* 2013, 492). Sie helfen, aus einer Vielzahl an Aspekten die relevanten Tatbestände und ihre Bezüge und Wirkungen zu erkennen (*Schimank* 2009, 198). Die kognitiven Orientierungen entsprechen Essers Beschreibung von „kulturellen Bezugsrahmen". Demnach sind im Gedächtnis von Akteur/-innen in Übereinstimmung mit der Kultur, der sie angehören, „psychische Systeme" gespeichert. Letztere bestehen in „mentalen Modellen", die „typische Situationen" abbilden, und dienen als Handlungsanleitungen, die Esser als „Handlungsskripte" bezeichnet (*Esser* 2000, 35). Normative Vorgaben als Segment einer Programmstruktur sind dafür zuständig, anzugeben, wie gehandelt werden *soll*. Sie manifestieren sich als „*institutionalisierte Erwartungsstrukturen*" in Gesetzen und formalen sowie informellen Normen (*Schimank* 2009, 197 f.). Normen wiederum geben Handlungsrichtlinien vor, die aus bestimmten Wert- und Zielvorstellungen resultieren und Akteur/-innen helfen, sich zu orientieren (*Lamnek* 2002, 386 f.). Somit bilden normative Vorgaben soziokulturelle Richtschnüre. Alle drei Segmente der Programmstruktur eines Teilsystems unterliegen dem Einfluss der Kultur und ihrer Werte.

Wie eine solche Programmstruktur aussehen kann, zeigen Luhmanns Ausführungen zum Bildungssystem. Luhmann beschreibt Programme in Bezug auf die Selektionsfunktion des Bildungssystems und den Code „besser/schlechter", ohne wie Schimank zwischen primären und sekundären Programmstrukturen zu unterscheiden. Innerhalb des Bildungssystems (bei Luhmann „Erziehungssystem") sind die Programme dafür verantwortlich, die zu lernenden Bildungsinhalte festzulegen bzw. Lernziele zu definieren. Die Programme können, müssen aber nicht, an das Wirtschaftssystem angeschlossen werden. Das heißt, Bildungspläne für bestimmte Bildungsgänge können inhaltlich an Berufen bzw. in der Wirtschaft benötigten Fertigkeiten ausgerichtet werden. Es können je nach Ausprägung aber auch Verknüpfungen zu anderen Bezugssystemen bestehen, die in Verbindung mit Erziehung stehen und „gesellschaftliche Anforderungen" an das Erziehungssystem stellen (*Luhmann* 2008, 196 f.). „Im Selektionskontext des Erziehungssystems kann alles mit allem verknüpft werden, vorausgesetzt, daß es bewertet wird" (*Luhmann* 2008, 197), denn die Bewertung an sich reicht aus, um selektieren zu können, unabhängig davon, was genau bewertet wird.

Wie Fend in Anlehnung an Luhmann erläutert, kommunizieren Teilsysteme (als Subsysteme des als übergeordnet gedachten Gesamtsystems der Gesellschaft) untereinander und passen sich gegenseitig an. Dies geschieht, indem Erwartungen

anderer Teilsysteme in die eigene Funktionalität einbezogen und integriert werden. Auf diese Weise versuchen Teilsysteme, sich als solche zu erhalten (*Fend* 2008, 131). Das Bildungssystem kommuniziert laut Fend mit der Wirtschaft und der Politik (*Fend* 2008, 131). Die Qualifikationsfunktion des Bildungssystems kann man demnach als Folge einer Angliederung an das Beschäftigungssystem begreifen. Jedoch bestimmen, so lässt sich schließen, auch die anderen Funktionen des Bildungssystems über die Inhalte, die dort vermittelt werden, wodurch die Orientierung an der Wirtschaft an Relevanz verlieren kann. Hier kommt der Code der „Vermittelbarkeit/Nicht-Vermittelbarkeit" zum Tragen, der weit über den Berufsbezug hinausgeht. Je nachdem, welche Anschlüsse an andere Teilsysteme bestehen, können die Vermittlungsgegenstände des Bildungssystems variieren, womit der Inhalt der zu erbringenden Leistung und ihre Bewertung divergiert.

Schimank unterstreicht explizit die Bedeutung von Akteurkonstellationen für die Entstehung stabiler Strukturen und handlungsleitender Prägungen. Die Anordnung und das Verhältnis von Akteur/-innen und ihr Zusammenspiel sind ebenso entscheidend wie die oben benannten evaluativen und kognitiven Orientierungen sowie normativen Vorgaben (*Schimank* 2009, 199 f.; vgl. auch *Mayntz/Scharpf* 1995; *Mayntz* 1997, 199). Aus den Wechselwirkungen dieser vier Elemente ergibt sich die oft lange überdauernde Ausprägung der funktionalen Differenzierung einer Gesellschaft, die sich beispielsweise in unterschiedlichen Schultypen im Bildungssystem und bestimmten Konkurrenzsituationen äußert. Insgesamt lässt sich beobachten, dass verschiedene Gesellschaften sehr unterschiedliche Strukturausprägungen und Kontingenzmaße aufweisen, sich dabei jedoch „die Codes als sich dauerhaft identisch reproduzierende Kerne" nicht unterscheiden (*Schimank* 2009, 199 f.). Das heißt, dass in der Regel die Teilsysteme von verschiedenen Gesellschaften dieselben Codes aufweisen, ihre Strukturierung aber bisweilen stark divergieren kann.

Die Akteur/-innen eines Teilsystems sind daran gebunden, dem jeweiligen Code zu folgen, da sie sonst nicht Teil des Systems sein bzw. bleiben können (*Schimank* 2009, 203). Sie unterliegen dem „funktionalen Imperativ" (*Esser* 2000, 77). Diesen nehmen sie in der Regel jedoch nicht als solchen wahr, weil er als natürlich erscheint. Er diktiert ihnen die Einschätzung von Situationen und ihr Vorgehen, ohne dass bei ihnen Zweifel entstünden, da die Kontingenz gesellschaftlicher Strukturen verschleiert wird. Dadurch reproduziert sich der Code immer wieder aufs Neue und erweist sich als äußerst langlebig (*Schimank* 2009, 203–206). Es entsteht eine „Objektivierung sozialen Wissens" (*Vollmer* 1996, 316). In anderen Worten verlangen Teilsysteme von ihren Teilnehmenden bestimmte Handlungsweisen. Diese werden durch die Strukturen der Teilsysteme

vermittelt, die sich am Code des Teilsystems und seinen Funktionen ausrichten. Die Akteur/-innen hinterfragen die Vorgaben des Systems nicht, weil sie durch das System geprägt sind und seine Vorgaben als richtig wahrnehmen bzw. sich nicht dessen bewusst sind, dass es eventuell Handlungsalternativen gäbe. Auf diese Weise stützen sie mit ihren Handlungen das System und seinen Code, wodurch dieser sich reproduziert.

Sowohl aufgrund von vorgegebenen Normen und Erwartungen sowie einem „Bedürfnis an basaler Erwartungssicherheit" als auch von Nutzenüberlegungen, die im Rahmen evaluativer und normativer Vorgaben stattfinden, ordnen sich Akteur/-innen der „kulturellen Leitidee" von teilsystemischen Codes unter (*Schimank* 2009, 210). Dies gilt unter anderem für das Bildungssystem mit seinen Abschlüssen, von denen ein bestimmter Nutzen erwartet wird (*Schimank* 2009, 210). Bildungsabschlüsse können eine Norm darstellen, an die unter anderem Erwartungen bezüglich Karriere, Status und gesellschaftlicher Anerkennung geknüpft sind. Da, so Schimank, gleich gerichtete Handlungen, die der Logik des im Kontext der Handlung anzuwendenden Codes folgen, aggregiert und Situationen der Systemlogik entsprechend interpretiert werden, kommt es zu einer Reproduktion von Systemstrukturen, bei der die Absichten und Praktiken einzelner Akteur/-innen irrelevant sind (*Schimank* 2009, 209). Dies macht Aussagen und Folgerungen auf einer allgemeineren Ebene als der individuellen möglich.

Von großer Wichtigkeit für den Erhalt des sozialen Systems der Gesellschaft sind Institutionen. Institutionen stellen „soziale Einrichtungen" dar, die als leitende Instanzen der Gesellschaft fungieren und ihren Bestand als System sichern (*Lipp* 2002, 246). Um selbst bestehen zu können, sind sie auf „Werte und gemeinsame Deutungsmuster" angewiesen (*Fend* 2008, 28). Diese vermitteln sie weiter, indem sie Einfluss auf die „soziale Kognition" nehmen. Durch den Einfluss der Institutionen auf die Kognitionen von Akteur/-innen lenken sie, was Akteur/-innen überhaupt als Handlungsoptionen wahrnehmen. Dadurch limitieren sie die Handlungsoptionen von Akteur/-innen (*Vollmer* 1996, 316). Bezogen auf die Aufgaben des Bildungssystems widmen sich seine Institutionen dem Ziel der „Internalisierung von kulturellen Grundüberzeugungen" und der „Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten", die das Wesen ihrer Organisation bestimmen (*Fend* 2008, 29). „Sie *arbeiten an der ‚Seele' von Heranwachsenden*, an ihren mentalen Strukturen und an ihrem Wertsystem" (*Fend* 2008, 29 f.; vgl. auch *Solga* 2005, 43). In aller Regel wird dabei auf Instrumente wie Lehr- bzw. Bildungspläne zurückgegriffen, die regeln, was genau vermittelt werden soll. Sie verkörpern, was die Gesellschaft erwartet und fordert, und spezifizieren „gesellschaftliche

Wertvorstellungen“ (*Fend* 2008, 31). Diese repräsentieren ein bestimmtes Bildungsideal, das unter dem Einfluss von Religion und Politik steht (*Cummings* 2003, 36 f.; vgl. auch *Kuper/Thiel* 2010, 487).

2.4 Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Hintergrund

Die soeben gewonnenen Erkenntnisse aus der Zusammenfügung akteur- und systemtheoretischer Perspektiven und ihrer Bedeutung hinsichtlich des Bildungssystems verweisen auf den Aspekt der Leistung, der vorgängig behandelt wurde. Insbesondere wurde als Sekundärcode des Bildungssystems der Code „besser/schlechter“ bestimmt, der einen leistungsbezogenen Code darstellt, weil er Leistungen als besser bzw. schlechter einordnet. Im Folgenden werden die Erkenntnisse aus den Abschnitten 2.1, 2.2 und 2.3 zusammengeführt und vertiefend durch weitere Zitate komplementiert. Die so gewonnenen Schlussfolgerungen dienen als theoretisches Fundament der weiteren Analysen.

- Theorieschlussfolgerung 1 (T1): Leistung und Bildung stehen in zweierlei Hinsicht in enger Beziehung mit kulturellen Werthaltungen. Zum einen unterliegt der Leistungsbegriff, wie Heid (1992; 2012) aufzeigt, in seiner Definition der kulturellen Vorstellung von guter bzw. schlechter Leistung, die im Rahmen der Leistungssozialisation internalisiert wird. Durch die Umwelt, in der ein bestimmtes Leistungsverständnis verwendet wird, wird der nächsten Generation das kulturell determinierte Leistungsverständnis gelehrt (*Fend* 2008, 78; *Heid* 2012, 4). Diese Vorstellung geht auf die Inhalte zurück, die von den Definitions- und Sanktionsmächtigen als leistungsrelevant vertreten werden (*Heid* 2012). Zum anderen hat das Bildungssystem als solches unter anderem die Aufgabe, Kultur und deren „Deutungssysteme“ und „Kompetenzen“ zu vermitteln (*Fend* 2008, 179). Beide Aspekte sind über die Selektionsfunktion des Bildungssystems miteinander verbunden, weil das Bildungssystem das, was es den Lernenden vermittelt, überprüft und es mithilfe des Codes „besser/schlechter“ (*Luhmann* 2002; *Kurtz* 2007, 241; *Luhmann* 2008) als erbrachte Leistung bewertet.
- T2: Systeme und ihre Ordnungen werden im Kern von kulturell begründbaren Mustern und Werten bestimmt, auf deren Basis Akteur/-innen Situationen bewerten und Handlungen ausführen (*Schimank* 2009, 194). Aus dem Zusammenspiel von Akteurkonstellation, normativen Vorgaben und evaluativen sowie

kognitiven Orientierungen ergibt sich die Reproduktion der Ausdifferenzierung des Bildungssystems in unterschiedliche Schultypen. Im Kern sind die Codes der Bildungssysteme als Teilsysteme moderner Gesellschaften gleich, ihre Ausprägung kann sich jedoch aufgrund differierender Kontingenzniveaus beträchtlich unterscheiden (*Schimank* 2009, 199 f.). Laut Heckhausen können „Regelungsmechanismen" bei der Umsetzung des Leistungsprinzips auf einem Kontinuum zwischen „frei" und „starr" angesiedelt werden. Sie äußern sich in unterschiedlichen Arten von Regulierungen, wie zum Beispiel Gesetzen, Ordnungen und Bestimmungen sowie der Einsetzung von Bewertungsgremien oder übergeordneten Personen und der Schaffung von Wettbewerbssituationen (*Heckhausen* 1974, 89).

– T3: Es existiert ein kultureller Konsens darüber, was gute bzw. schlechte Leistung ist. Er erscheint als natürlich und wird in der Regel nicht hinterfragt (*Heid* 2012, 5). Dies lässt sich dadurch erklären, dass Leistung eine Anforderung des Systems an seine Akteur/-innen ist, der sie sich unterordnen, um nicht aus dem System ausgeschlossen zu werden. Systeme stellen für Akteur/-innen einen normativen Handlungsrahmen dar, der ihre Aktionen reguliert und in hohem Maße vorgibt. Die scheinbare Natürlichkeit systemischer Codes verhindert ein Nachdenken über andere Möglichkeiten und suggeriert die Nichtexistenz anderer Optionen (vgl. auch *Solga* 2005, 32 f.; *Schimank* 2009, 203). Folgt man Solga, so ist gerade bezüglich Meritokratien bekannt, dass nicht nur die „höheren" Statusgruppen, sondern auch die niedrigeren aufgrund der Verinnerlichung der Leistungsdefinition, einhergehend mit einer meritokratischen Rhetorik in der Öffentlichkeit, aktiv zum Erhalt der bestehenden Strukturen beitragen (*Solga* 2005, 42–46; vgl. auch *Waldow* 2019, 256). Hinsichtlich Meritokratie heißt es bei Heckhausen: „Die Kopplungen [zwischen Qualifikation und Zuweisung, Anm. d. A.] beruhen auf geschichtlich gewordenen soziokulturellen Setzungen in vielerlei Lebens- und Tätigkeitsbereichen, die im Überzeugungswissen nicht nur der zuweisenden Instanzen, sondern auch der Empfänger als, selbstverständlich' und ‚gerecht' erscheinen" (*Heckhausen* 1974, 71). Das heißt, dass sowohl bei Instanzen, die Gesellschaftsmitgliedern Positionen zuweisen, als auch bei den Gesellschaftsmitgliedern selbst bestimmte Überzeugungen vorherrschen. Diese sind durch das soziale Zusammenleben innerhalb einer Kultur historisch gewachsen. Sie werden als legitim gebilligt, weil sie als fair und selbstverständlich wahrgenommen werden. Auf diese Weise ist verstehbar, dass das meritokratische Leistungsprinzip weithin als alternativlos akzeptiert wird, obgleich zum Beispiel Gruber (2016, 17) zufolge bereits nachgewiesen wurde, dass es nicht wie gewünscht funktioniert.

– T4: Aufgrund der Mechanismen, die unter Abschnitt 2.2 und 2.3 beschrieben wurden, lässt sich sagen, dass sowohl bewertende Lehrpersonen als auch Lernende, die Leistung erbringen, an die bestehenden systemischen Normen gebunden sind. Dadurch ist die Leistungserbringung und ihre Beurteilung wertbestimmt. Überdies orientieren sich Bildungsentscheidungen an den Vorschriften und Logiken des Systems.

  In der schulischen Bewertungspraxis existiert nur in dem vom System zugelassenen Rahmen eine gewisse Freiheit des bewertenden Subjekts darin, welche Leistung es wie beurteilt. Sie ergibt sich aus der Kontingenz von Situationen, von der Schimank spricht (*Schimank* 2009, 199). Selbst die subjektive Komponente der Leistungsbewertung, bei der persönliche Überzeugungen und Werthaltungen einfließen (*Nicht/Müller* 2017, 64 f.), unterliegt gesellschaftlichen Prägungen durch die Umwelt des Subjekts, die es im Rahmen der Leistungssozialisation (*Fend* 2008, 78; *Heid* 2012, 4) erlernt hat. Letztlich findet entsprechend dem gesellschaftlichen Konsens über gute bzw. schlechte Leistung mit fast jeder neuerlichen Leistungsbewertung eine Reproduktion des Leistungsverständnisses statt, da die Leistungsbewertungen aggregiert werden. Wenn einzelne Akteur/-innen aus dem Rahmen fallen, ändert dies nichts an der Reproduktion des Systems und seiner Strukturen, weil das Handeln Einzelner im Verhältnis zum aggregierten übereinstimmenden Handeln anderer nicht ins Gewicht fällt (vgl. *Schimank* 2009, 209).
– T5: Für die „offizielle“ Leistungsbeurteilung im Bildungssystem gibt es Kriterien, Richtlinien und Kataloge, die Leistungsnormen definieren und Standards vorgeben, an denen sich Beurteilende orientieren sollen (*Heid* 1992, 92; *Solga* 2013, 32). Außerdem werden Lehr- bzw. Bildungspläne erstellt, die den inhaltlichen Rahmen abstecken, innerhalb dessen Leistungen erbracht werden müssen. Sie entstehen auf Grundlage übereinstimmender Werthaltungen der Gesellschaft (*Fend* 2008, 31), können aber auch Produkt politischer Machtverhältnisse und der Durchsetzung von Interessen bestimmter Akteur/-innen sein (vgl. zum Beispiel *Schimank* 2009, 199 f.).
– T6: Nach Georg und Sattel erfordern die Strukturen der Organisation des Bildungssystems, um als solche gesellschaftlich anerkannt zu werden, die Kompatibilität „kollektiver und individueller Werthaltungen und Präferenzen“ mit Akteurinteressen (*Georg/Sattel* 2006, 126). Die Definition von Leistung bzw. Erfolg wird von den Gruppen, die die Definitionsmacht haben, durchgesetzt und erhält generelle Gültigkeit, die durch „Zustimmung und Einverständnis“ gefestigt wird und nur deshalb auf Dauer bestehen kann, weil sie eine „sozial glaubhaft gemachte *Fiktion*“ darstellt (*Hitzler* 2003, 787). Am Beispiel der Leistungssozialisation (*Fend* 2008, 78; *Heid* 2012, 4)

und der Prägung der Handlungen von Akteur/-innen durch Illusiones bzw. Codes (*Bourdieu et al.* 1999, 360–365; *Schimank* 2009, 194) zeigt sich, dass eine Internalisierung von (systemischen) Strukturen und den dort enthaltenen Wertorientierungen stattfindet, auch wenn sie ursprünglich nicht auf Basis gesellschaftlich geteilter Werte, sondern in Aushandlungsprozessen entstanden sind. Wie Heid gezeigt hat, erscheinen die Bezugsrahmen, die bei der Beurteilung von Leistung verwendet werden, als natürlich und stehen nicht zur Diskussion (*Heid* 2012, 5). Insofern lassen sich auch in Anbetracht der Auswirkungen von Akteurkonstellationen bei der Entstehung von (systemischen) Strukturen hinsichtlich des Status quo und des Reproduktionsprozesses Verbindungen mit kulturellen Werthaltungen herstellen. Allerdings können sie nicht mit einzelnen Strukturmerkmalen, wie zum Beispiel einzelnen Gesetzen, direkt in Zusammenhang gebracht werden, sondern müssen kompatibel mit einer zu findenden, übergreifenden Logik sein.

- T7: Wirtschaftssystem und Bildungssystem kommunizieren miteinander (*Fend* 2008, 131). Sie passen sich aus funktionalen Gründen aneinander an (vgl. *Luhmann* 2008, 196 f.), wie auch die „Theorie der gesellschaftlichen Effekte“ bestätigt (vgl. *Lutz* 1991; *Maurice* 1991; *Georg/Sattel* 2006, 126). Dies kommt auf Seiten des Bildungssystems im Gedanken der fachlichen Qualifizierung und der Selektion nach Maßgabe des Leistungsprinzips zum Ausdruck. Die Leistung, die im Bildungssystem bewertet wird, und die Inhalte und Kompetenzen, die dort vermittelt werden, beziehen sich nicht etwa nur auf das Wirtschaftssystem und dessen Anforderungen. Da jedoch bei Lehr-Lern-Prozessen stets der Sekundärcode „besser/schlechter“ mitläuft, werden auch andere als auf die Wirtschaft bezogene Leistungen bewertet und fließen in den Selektionsprozess ein (vgl. *Kurtz* 2007, 241). Weil das Wirtschaftssystem sich auf die Selektion des Bildungssystems verlässt, muss es sich jenem insofern anpassen, dass es seine relativ umfassende Leistungsbewertung als prädiktiv für das berufliche Leistungspotenzial von Menschen auf dem Arbeitsmarkt ansieht.
- T8: In Verbindung mit den Themen der Leistung und des Bildungswesens sind Bildungsideale, die Ziele von Bildung und Leistungsziele mitgestalten, zu beachten. Bedingt durch die Institutionalisierung kann es zur Abfassung von Lehr- bzw. Bildungsplänen kommen, die gesellschaftliche Erwartungen spezifizieren und auf deren Werten beruhen (vgl. *Cummings* 2003, 36 f.; *Kuper/Thiel* 2010, 487). Die am Bildungswesen beteiligten Institutionen setzen die Grenzen für Handlungsoptionen und deren Wahrnehmung durch die Teilnehmenden. Überdies geben sie kulturelle Werte weiter, indem sie die

mentalen Strukturen der Heranwachsenden formen (vgl. *Vollmer* 1996, 316; *Solga* 2005, 43; *Fend* 2008, 29 f.).

Die angestellten Überlegungen zeigen deutlich die kulturelle Determiniertheit und damit auch Wertbezogenheit sowohl von Leistung als auch des Bildungssystems und seiner Ausdifferenzierung. Wie Bourdieu hervorhebt, lassen sich objektive und kognitive Strukturen aus theoretischer Sicht nicht trennen. Nur wenn man beide analysiert und aufeinander bezieht, kann man die Erklärungskraft entfalten, die man braucht, um Phänomene umfassend zu verstehen (*Bourdieu* 1996, 1). Die Funktionsfähigkeit von Systemen erklärt sich aus der Aggregation sozialer Handlungen, die zur Reproduktion von Systemstrukturen führen und das System über lange Zeit erhalten können. Sowohl normative Vorgaben als auch evaluative und kognitive Orientierungen sind an Werthaltungen und Wertungen rückgebunden, die Gesellschaftsmitglieder prägen. In den Worten Schuberts und in Bezug auf Erziehung: „Sowohl pädagogische Vorstellungen als auch pädagogische Handlungsweisen sind an kulturelle Kontexte gebunden […]. Diese Kontexte bestimmen die jeweiligen Erwartungen, sie liefern dominierende Werthaltungen oder Orientierungen“ (*Schubert* 2005, 29). Systeme produzieren Codes (*Bourdieu et al.* 1999) und Programme, die Handeln im System wertfixieren. Im Bildungssystem kommen die Werthaltungen bei der Definition von Standards und Regularien hinsichtlich zu erbringender Leistung und ihrer Bewertung zum Vorschein. Bezüglich der Frage nach der Wertigkeit beruflicher Bildung im Gegensatz zu allgemeiner bzw. akademischer Bildung wirken sich die implementierten kulturell konstruierten Wertlogiken, das heißt, Werte, die entsprechend kultureller Vorgaben angeordnet sind und miteinander auf kulturell bestimmte Weise in Beziehung stehen und Strukturen beeinflussen, aus. Sie legen fest, welche Schultypen welche Funktion übernehmen, und weisen ihnen ihren Stellenwert zu. Nach Pilz orientiert sich die Ausgestaltung von Prozessen der Vorbereitung auf die Arbeitswelt, in diesem Fall in Bezug auf Japan und Deutschland, „insbesondere an der Strukturierung sowie Wertigkeit innerhalb des Bildungs- und des Beschäftigungssystems“ (*Pilz* 2011, 289 f.). Mit Bourdieu etwas weiter gefasst, können sich Werte auch in Strukturen widerfinden, die nicht Teil von Systemen sind, sondern von Feldern, und einer „illusio“ folgen (*Bourdieu et al.* 1999, 360–65; *Schimank* 2009, 194). Weber spricht von „Wertsphären“, die je eigenen Gesetzen folgen (*Schwinn* 2001, 154–207; *Schimank* 2009, 194) und die man als eine Art Vorform von Systemen interpretieren kann, in der Werte nicht in dem Maße in sich reproduzierenden Strukturen verfestigt sind wie in Systemen.

Nachdem wir nun theoretisch analysiert haben, wie das Bildungssystem bzw. Strukturen des Bildungswesens auf einer allgemeinen Ebene mit dem Leistungsaspekt und Werthaltungen verknüpft ist bzw. sind, kann nun ein Bezug zur Wertschätzung beruflicher Bildung und deren Zusammenhang mit Meritokratie hergestellt werden. Insbesondere ist herauszufinden, welche Wertlogik Meritokratien hinsichtlich der Wertigkeit von Bildungsabschlüssen voraussetzen, wie sich die Wertlogik in Strukturen und Systemen äußert und in welchem Bezug sie zur Wertigkeit beruflicher Bildung in Meritokratien steht. Für dieses Vorhaben wurde die Methode der Idealtypuskonstruktion gewählt, die nachfolgend erörtert wird. Im Anschluss an eine allgemeine Betrachtung der Methode wird ein adäquates Vorgehen für die vorliegende Arbeit entwickelt.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

3 Der idealtypische Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung

3.1 Die Methode der Idealtypuskonstruktion und Vorüberlegungen

3.1.1 Die Methode der Idealtypuskonstruktion nach Weber

Mit der Idealtypuskonstruktion beabsichtigt Weber die „Überwindung des Gegensatzes von Theorie und Geschichte“ (*Winckelmann* 1969, 438). Dabei wird ein Schema konstruiert, das idealisierte Handlungszusammenhänge enthält. Die idealisierten Handlungszusammenhänge bestehen aus Handlungen, die unter zweckrationalen Gesichtspunkten als optimal angesehen werden können (*Jánoska-Bendl* 1980, 657). Sie beschreiben ein übergreifendes soziales oder historisches Phänomen, wie zum Beispiel das indische Kastensystem oder das Phänomen des Kapitalismus in der Moderne, indem sie seine Einzigartigkeit und Individualität im Vergleich zu anderen Phänomenen herausarbeiten (*Hempel* 1984, 90; vgl. auch *Deißinger* 1998, 109 f.). Winckelmann zufolge enthält der Idealtypus als Typus ein „(hypothetisches) Urteil über die typischen Bedingungen“, unter denen die durch ihn erfassten Gesichtspunkte unter Beachtung des objektiv Möglichen auftreten. Er offeriert Anknüpfungspunkte, die Ursachen, funktionale Beziehungen und ihre Verflechtungen erhellen (*Winckelmann* 1969, 439). Der Zweck eines Idealtypus ist die Erschaffung eines widerspruchsfreien Ideals (*Weber* 1968a, 42, 51; *Mommsen* 1974, 225; *Deißinger* 1998, 109), bei dem gewählte „Gesichtspunkte bis zum denkmöglichen Extrem“ gedacht werden (*Weber* 1968a, 47), jedoch nicht im Sinne eines normativen Ideals (*Weber* 1968a, 44). Durch den konstruierten Idealtypus entsteht ein Maßstab, an dem die Realität gemessen werden kann, um sie so zu erschließen, nicht etwa, um sie mit normativen Idealvorstellungen abzugleichen. Dabei wird bewusst abstrahiert. Teile der Realität werden

© Der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2_3

ausgeblendet, um Mechanismen und Logiken freizulegen, die in der Realität aufgrund ihrer Komplexität und der Vielzahl an Einflüssen so nicht vorkommen (*Weber* 1968a, 42 ff.; *Winckelmann* 1969, 439). Ein Idealtypus dient demzufolge als „Grenzbegriff" und keinesfalls als Schema, in das die Realität eingeordnet werden kann (*Weber* 1968a, 46). Er spiegelt ausdrücklich nicht die empirische Realität wider (*Weber* 1968a, 42), sondern stellt letztlich eine „Utopie" dar, „die durch *gedankliche* Steigerung bestimmter Elemente der Wirklichkeit gewonnen ist" (*Weber* 1968a, 42). Diese Elemente sind „*Einzel*erscheinungen", die „diffus und diskret" vorliegen, „hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht", und anhand eines festzulegenden Blickwinkels „einseitig" ausgewählt und herausgestellt werden, um sie „zu einem in sich einheitlichen *Gedanken*gebilde" zu verdichten (*Weber* 1968a, 43; vgl. auch *Hirsch Hadorn* 1997, 288). Erst wenn Einzelerscheinungen logisch mit anderen verbunden werden, lassen sie sich verstehen und zuordnen, denn, so Weber, „die gleiche historische Erscheinung" kann Ausdruck unterschiedlicher Typen sein (*Weber* 2002, 10).

Der Idealtypus findet klassischerweise Gebrauch als Mittel zur theoretischen Begriffsgewinnung, zur Bildung von Klassifizierungen (Idealtypologien) und als heuristisches Deutungsschema. Zudem wird er als Grundlage zur Hypothesengenerierung für die empirische Anwendung genutzt (*Winckelmann* 1969, 440). Generell eignet er sich für die Darstellung von Verläufen und Prozessen und muss sich nicht mit einer Analyse des Status quo begnügen (*Weber* 1968a, 54; *Winckelmann* 1969, 440; *Wittek* 2006, 425). Idealtypen haben unter anderem die Funktion, als Fixpunkte für vergleichende Betrachtungen zu dienen (*Burger* 1976, 166). Bei Weber beschreiben sie zum einen soziale Beziehungen und Strukturen (*Holmes* 1981, 112). Zum anderen war es nicht zuletzt Weber (1921) selbst, der diese Methode neben der Generierung von Handlungstypen (vgl. *Etzrodt* 2006, 259–272) zur Analyse von Makrophänomenen wie Herrschaftsformen, beispielsweise der Bürokratie, nutzte.

Hempel präzisiert die begriffsbildende Anwendung der Idealtypusmethode, indem er als Ziel nicht theoretische Begriffe als solche angibt, sondern theoretische Systeme, da die Begriffe logisch miteinander in Zusammenhang gebracht werden (*Hempel* 1984, 97). Die Begriffsgewinnung und die heuristische Funktion der Idealtypuskonstruktion stehen miteinander in Zusammenhang: Idealtypen ermöglichen die Findung von Begriffen zur Analyse der empirischen, „geschichtlich-gesellschaftlichen" Realität. Sie entstehen durch die „heuristische Konstruktion von reinen Formen oder Phänomenen" (*Gerhardt* 2001, 31).

Zum Vorgehen bei der Konstruktion von Idealtypen liegen nur wenige konkrete Anweisungen vor. Sie finden sich insbesondere in methodischen Schrittfolgen, die entwickelt wurden, um dem Fehlen einer solchen Beschreibung bei

Weber abzuhelfen (*Hirsch Hadorn* 1997, 285). Tabelle 3.1 stellt vier Abfolgen, die von verschiedenen Autor/-innen entwickelt wurden, gegenüber. Wittek (2006) verwendet unter Rückgriff auf Burger (1976, 160 ff.) ein Verständnis des Idealtypus, das ihn wie Schmid (1994) zugleich als Begriff und als Hypothese ausweist, wobei er sich mit seiner Abfolge zur Idealtypuskonstruktion auf den hypothesenbildenden Charakter fokussiert. Während Wittek (2006, vgl. z. B. 420) jedoch von der empirischen Überprüfbarkeit der Hypothesen auszugehen scheint, negiert Burger (1976, 179) diese ausdrücklich. Hempel (1984), bei dem sich ebenfalls eine Schrittfolge zur Konstruktion eines Idealtypus findet, besteht auf einer empirischen Überprüfung der Hypothesen. Bei Hirsch Hadorn (1997, 287–292) und Albert (2007, 62 f.) besteht das Ziel nicht in der Hypothesenbildung. Damit folgen sie der Ansicht, nach der die Formulierung von Hypothesen nicht Teil der Idealtypisierung ist, was auch Webers Meinung entspricht (*Weber* 1968a, 42), sondern optional auf sie folgen kann. Sie konzentrieren sich auf die theoretische Begriffsbestimmung, wobei sie eine Klassifizierung nicht ausschließen. Während Hirsch Hadorn in Schritt 1 ihrer methodischen Abfolge von Wertideen ausgeht, die Handeln erklären, und daraus mit Schritt 2 Einzelerscheinungen auswählt, beginnt Albert mit regelmäßigen Handlungen, die danach idealtypisch beschrieben werden sollen. Der Weg Hirsch Hadorns endet mit der Feststellung der Zusammenhänge von Schritt 2 und ihrer Verdichtung zu einem Gesamtgebilde, was im Grunde auch Schritt 3 von Albert entspricht (s. Tabelle 3.1). So, wie Albert die idealtypologische Methode Webers versteht, ist dort ein individualistischer Ansatz (Handlungstypen) inbegriffen, methodisch liegt jedoch ein holistischer Ansatz vor (Verbindung von Stufe 2 und 3 durch Makrobegriffe). Das heißt konkret, dass „mittels makrosoziologischer Idealtypen soziale Regeln zu einer sozialen Art zusammengefasst werden“ (*Albert* 2007, 67), also dass Weber von oben nach unten dachte und ausgehend von einem Idealtypus auf der Makroebene die Regeln auf der individuellen Ebene einordnete (*Albert* 2007, 64). Die forschungspraktischen Folgen verdeutlicht Hirsch Hadorn mit ihrem Hinweis auf die Interdependenz der Schritte 2 und 3 – der zweite Schritt ist Voraussetzung für den dritten, kann jedoch nicht ohne Berücksichtigung des dritten Schrittes durchgeführt werden (*Hirsch Hadorn* 1997, 288 ff.). Diese zwei Schritte müssen demzufolge wechselseitig angepasst werden.

Auf Grundlage der Erläuterungen über Idealtypen und ihre Konstruktionsweise legt Abschnitt 3.1.2 die Vorgehensweise für die vorliegende Arbeit entsprechend ihres spezifischen Erkenntnisinteresses fest.

Tabelle 3.1 Vorgehensweisen bei der Idealtypenkonstruktion

	G. Hirsch Hadorn 1997	**G. Albert 2007**	**R. Wittek 2006/ T. Burger 1976**	**C. G. Hempel 1984**
Ziel → ↓ Schritt	Begriffsbestimmung	Begriffsbestimmung	Hypothesenformulierung, Begriffsbestimmung	„theoretisches System“, Hypothesenformulierung
1	Entscheidung für Perspektive, unter der die Wirklichkeit analysiert werden soll; durch Wertideen gegebene Selektionskriterien für die Merkmale, die den Inhalt des Idealtypus bilden, festlegen	Feststellung sozialer Regeln (= empirische Regelmäßigkeiten, empirische Gesetze, Erfahrungsregeln) als Erfahrensbeobachtung	Wahl einer hypothetischen, universellen Aussage, wonach Individuen in bestimmten Situationen nach einer bestimmten Maxime handeln; Basis: Handlungstypen (zweckrational, wertrational, affektuell, traditional) ➔ Hypothesen als Annahmen	Anfertigung einer Liste von Eigenschaften, die Gegenstände des zu erstellenden theoretischen Systems sein sollen
2	Auswahl derjenigen Einzelerscheinungen, die relativ zu 1 als Auswahlkriterium kulturbedeutsam sind	Erklärung von 1 durch Benutzung idealtypischer Handlungsbegriffe als Deutung der Erfahrung; Formulierung von Erfahrungsregeln als Erfahrungssätze, die Kausalzusammenhänge als Wahrscheinlichkeitsregeln aufzeigen	Spezifizierung der sozialen Situationen, in denen Handlungen lt. 1 vorkommen, indem von Merkmalen der Situation abstrahiert wird ➔ Feststellung der Bedingungen eines bestimmten Handelns	Aufstellen von Hypothesen zu den Merkmalen aus 1

(Fortsetzung)

Tabelle 3.1 (Fortsetzung)

	G. Hirsch Hadorn 1997	G. Albert 2007	R. Wittek 2006/ T. Burger 1976	C. G. Hempel 1984
3	Konstruktion des Zusammenhangs der kulturrelevanten Erscheinungen zu einem Gesamtgebilde	Erklärende, denkende Ordnung von 2 durch Idealtypen auf der Makroebene	Analyse des Handelns von Akteur/-innen und der Konsequenzen durch Synthese der Annahmen aus 1 und 2; Hervorhebung des Wesentlichen, Auslassung des Unwesentlichen ➔ Konstruktion des Idealtypus als Begriff	Empirische Auslegung der Merkmale und dadurch Gewinnung eines gekennzeichneten Bereichs, in dem die Theorie angewendet werden kann
4			Bilden von Unterkategorien von Situationen aus 2, z. B. in Bezug auf unterschiedliche Merkmale der Akteur/-innen ➔ Unterkategorien auf Grundlage von Bedingungen des Handelns	Einordnung des gewonnenen theoretischen Systems als „speziellen Fall“ in eine vollständigere, übergreifende Theorie
5			Vergleich, wie Akteur/-innen unter den Bedingungen aus 4 und nach den Maximen aus 1 jeweils handeln würden ➔ soziale Gesetze als Hypothesen	
6			Konfiguration von Aktivitäten und ihrer Folgen ➔ allgemeinere Hypothesen/Gesetzesaussagen	

3.1.2 Die Idealtypuskonstruktion als Methode der vorliegenden Arbeit und Festlegung einer Schrittfolge

Kernannahme bei der Analyse von legitimen Herrschaftsformen ist folgende: „Wenn eine Herrschaft eine bestimmte Form der Legitimität besitzt, dann besitzt diese Herrschaft auch eine dieser Legitimität entsprechende Struktur“ (*Albert* 2007, 61), die es zu ergründen gilt. Dies trifft auch auf Meritokratie als Form legitimer Herrschaft zu. Wie in Kapitel 2 gezeigt, übernimmt das Bildungswesen in bildungsbasierten Meritokratien unter anderem die Funktion, nach Leistung zu selektieren. Die berufliche Bildung lässt sich als Teilbereich des Bildungswesens verstehen. Bei Untersuchungen des Schulwesens, oder in unserem Falle des Bildungssystems, muss nach Reichwein dessen geschichtliche Einbettung und Begrenzung beachtet werden, wofür „Zweckmäßigkeitserwägungen“ lediglich die Vorarbeit leisten. Ziel ist ein Gesamtbild, eine „wenn auch noch so allgemein[e] Vorstellung des *Ganzen* […], von dem aus die einzelnen Erscheinungen und Tatsachen erst ihren *Sinn* erhalten“ (*Reichwein* 1963, 90). Das heißt für das Bildungssystem, dass es erklärbar wird, wenn einzelne Phänomene auf seinen Sinn bezogen werden (vgl. *Reichwein* 1963, 90 f.).

Um die Wertlogiken zu erschließen, die im Rahmen des Zusammenhangs beruflicher Bildung und Meritokratie wirken und sich in Strukturen und Systemen etablieren, liegt es nahe, beispielhaft Länder zu analysieren, die als meritokratisch bekannt sind. Es braucht dabei einen methodischen Ansatz, der es ermöglicht, diese Logiken begreifbar zu machen, indem einzelne auffindbare Strukturausprägungen logisch hinsichtlich Wertzuschreibungen und systemischer Erfordernisse miteinander in Bezug gesetzt werden. Wie oben erläutert (s. Abschnitt 2.3), können die Realitäten einzelner Länder hinsichtlich der Strukturen und Funktionen des Bildungssystems aufgrund der vorhandenen Kontingenzen sehr unterschiedlich aussehen. Deshalb legt Waldow nahe, mit Schablonen zu arbeiten, also einen Maßstab auf einer übergeordneten, abstrakten Ebene zu schaffen (*Waldow* 2019, 274). Die konstruierte Schablone ermöglicht Abgleiche mit der Wirklichkeit.

Eine soziologische Methode, deren Ziel die Erstellung eines solchen Maßstabes auf der abstrakten Ebene darstellt, findet sich in der Idealtypuskonstruktion nach Max Weber, die in Abschnitt 3.1.1 vorgestellt wurde. Die vorliegende Arbeit verfolgt mit der Idealtypuskonstruktion die Absicht, eine Wertlogik zu extrahieren, die den Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung charakterisiert und mit bestimmten, zu findenden Strukturausprägungen und systemischen Funktionen verbunden ist. Ziel ist es, vor dem dargelegten

theoretischen Hintergrund (s. Kapitel 2) ein heuristisches Deutungsschema (vgl. *Winckelmann* 1969, 440) zu erstellen, das eine theoretische Setzung dessen vornimmt, was den Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung kennzeichnet. Es dient als Maßstab zum Vergleich mit Realtypen, in unserem Falle dem der Ukraine.

Ein wichtiger Vorteil der Methode der Idealtypuskonstruktion ist die Möglichkeit, nicht nur momentane Zustände, sondern auch Prozesse in ihrer Prozesshaftigkeit zu erfassen. Es besteht durchaus die Möglichkeit, dass die gesuchte Wertlogik und ihre Beziehung zu Strukturen und Systemen verschiedene Phasen beinhaltet. Die Methode der Idealtypuskonstruktion erlaubt es, diese als solche zu erfassen, da sie nicht nur den Status quo, sondern auch Prozesse integrieren kann (vgl. *Weber* 1968a, 54; *Winckelmann* 1969, 440; *Wittek* 2006, 425).

Sowohl in der Erziehungswissenschaft allgemein als auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik liegt naturgemäß ein anderes Erkenntnisinteresse vor als in der Soziologie. Bei der Entlehnung von Methoden aus der Soziologie für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik müssen diese also angepasst werden (*Bogner/Menz* 2009, 61 f.). Weber unterlegt seinen Idealtypus rein handlungstheoretisch, daher muss die Idealtypuskonstruktion für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit, die einen umfassenderen theoretischen Hintergrund beansprucht (s. Kapitel 2), entsprechend modifiziert werden.

Im Sinne des Vorhabens der vorliegenden Arbeit, ein heuristisches Deutungsschema zu erstellen, scheiden die hypothesenformulierenden Abfolgen aus (s. Tabelle 3.1), weil es nicht darum geht, empirisch untersuchbare Hypothesen zu gewinnen. Vielmehr steht eine idealtypische Beschreibung von Phänomenen und Mechanismen bzw. eine Benennung von Werten, Strukturen sowie Funktionsweisen im Vordergrund, die den Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung beleuchten. Sinnvoll erscheint daher eine Synthese der Vorgehensweisen von Hirsch Hadorn und Albert (s. Tabelle 3.1).

Anders als bei Weber bzw. Hirsch Hadorn und Albert, die ausgehend von Werten auf Handlungen, Handlungslogik und Handlungstypen kommen (s. Tabelle 3.1), werden in vorliegender Arbeit auf Basis des theoretischen Bezugsrahmens (s. Abschnitt 2.4) einzelne Werte, die unter anderem die konsensuelle Leistungsdefinition bestimmen, und (System-)Strukturen als Einzelerscheinungen logisch verbunden. Dies erlaubt es, zu beschreiben, wie Werte und ihre Interaktionen mit Strukturen und Systemen die Bedeutung beruflicher Bildung in Meritokratien beeinflussen. Anstatt wie Weber von zweckrationalem Handeln als Basis der Handlungslogik auszugehen, bilden Werte, die in funktional schlüssigen Strukturen sichtbar werden, die Grundlage der Wertlogik unseres Idealtypus.

Um die Wertlogik zu entschlüsseln, die den Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung kennzeichnet, werden aus der Literatur bekannte Werte, die die Leistungsdefinition bestimmen, fokussiert. Untersucht werden die Strukturen des Teilsystems der Bildung und anderer angeschlossener Teilsysteme, in denen das aggregierte Handeln von Akteur/-innen, wie zum Beispiel Institutionen, zum Ausdruck kommt (s. hierzu Abschnitt 2.3). Der erarbeitete theoretische Bezugsrahmen (s. Kapitel 2, insbesondere Abschnitt 2.4) wird also als Hilfsmittel verwendet, um die grundlegenden Mechanismen des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung sichtbar zu machen, indem Strukturmerkmale und Wertlogik dort eingeordnet werden.

Bei der Konstruktion von Idealtypen stützt sich Weber auf empirische Einzelerscheinungen aus unterschiedlichen Ländern und Kulturkreisen. In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik findet sich bei Deißinger (1998, 108–127) ein Beispiel für die Ableitung einer Idealtypologie aus Einzelerscheinungen einzelner Länder, die je spezifische Qualifikationsstile markieren. Auch in Methodenbüchern oder -artikeln (vgl. zum Beispiel *Holmes* 1981, 111–132; *Kelly* 2013, *423 f.*; 2014, 259–262) oder weiteren Studien der vergleichenden Erziehungswissenschaft (vgl. zum Beispiel *Dorf et al.* 2012; *Kelly et al.* 2012) wird der Idealtypus als Methode erklärt und verwendet. Allerdings geht es hierbei meist darum, idealtypische Typologien zu erstellen, die unterschiedliche, landestypische Phänomene beschreiben und vergleichen. In unserem Falle ist das Ziel ein anderes: dasselbe Phänomen, das in verschiedenen Ländern auftritt, nämlich jenes der Meritokratie und ihres Zusammenhangs mit beruflicher Bildung, zu erfassen. Die Konstruktion einer Typologie von Meritokratie und ihres Zusammenhangs mit beruflicher Bildung wäre dann notwendig, wenn sich einzelne meritokratische Länder sehr unterschieden und diese Unterschiede nicht auf andere, nicht-meritokratische Einflüsse zurückgeführt werden könnten. Dies dürfte insbesondere der Fall sein, wenn Länder detailliert, auf sehr konkretem Niveau, betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit macht es sich zunutze, dass Länder existieren, die als „meritokratisch“ bekannt sind. Es werden zwei Länder gewählt, die exemplarisch auf ihre meritokratischen Eigenheiten hin untersucht werden, um dann durch eine abstrahierende Zusammenfügung zu einem Idealtypus zu gelangen. Dabei wird das Abstraktionsniveau so gewählt, dass keine Typologien notwendig werden, weil sonst eine Analyse von mehr als zwei Ländern notwendig würde, was im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht leistbar ist.

Das Vorgehen, den Idealtypus auf Basis zweier als „meritokratisch“ bekannter Länder zu konstruieren, bedingt, dass zunächst eine getrennte Betrachtung der beiden Länder erfolgt (Schritt 1 bis Schritt 4). Die Auswahl der Länder wird im Vorgang zur Durchführung der einzelnen festzulegenden Schritte vorgenommen und begründet. Folgende Schritte werden in Anlehnung an Albert und Hirsch Hadorn (s. Tabelle 3.1) festgelegt (s. Abbildung 3.1):

- *Schritt 1: Datenmaterial gewinnen.* Nach Hirsch Hadorn ist bei der Idealtypuskonstruktion zuerst eine Perspektive festzulegen, aus der die Wirklichkeit betrachtet wird (s. hierzu Hirsch Hadorn in Tabelle 3.1, Schritt 1). Unsere Perspektive, unter der wir die Wirklichkeit betrachten, ist die der Meritokratie. Dabei wird der Wirklichkeitsausschnitt der beruflichen Bildung und ihrer systemischen Einbettung betrachtet. Unser Wirklichkeitsausschnitt lässt sich in mehrere Dimensionen unterteilen. Um die Nachvollziehbarkeit unserer Idealtypuskonstruktion zu gewährleisten und ein Vorverständnis zu schaffen, werden zunächst die Wirklichkeitsdimensionen mit ihren Einzelerscheinungen je Land ausführlich präsentiert. Das heißt, es wird das gesamte „Datenmaterial" gesammelt, aus dem später Einzelerscheinungen ausgewählt werden. Wie sich noch zeigt, bietet es sich in unserem Fall an, drei Wirklichkeitsdimensionen festzulegen. Sie werden im weiteren Verlauf auch als „Hauptbereiche" bezeichnet. Sie lassen sich weiter in mehrere Unterbereiche aufteilen (s. hierzu Abschnitt 3.2.1). Die vorliegenden Einzelerscheinungen im Sinne von strukturellen und wertmäßigen Besonderheiten werden entlang der Hauptbereiche ausführlich dargestellt, sodass alle potenziell benötigten Einzelaspekte vorhanden sind. Um den Forschungsstand zu berücksichtigen, werden bereits bekannte Zusammenhänge, die relevante Wirklichkeitsausschnitte betreffen, einbezogen. Dies erleichtert zudem die Idealtypuskonstruktion. Da der historischen Bedingtheit von Bildungssystemen Rechnung getragen werden muss, damit Fehlinterpretationen vermieden werden können (s. hierzu Abschnitt 3.2.1), wird eine geschichtliche Betrachtung der Entwicklung der jeweiligen Bildungssysteme vorangestellt. Außerdem erfolgt eine allgemeine Darstellung der Strukturen der beruflichen Bildung der beiden Länder, um eine ausreichende Verständnisbasis zu generieren.
- *Schritt 2: Bündelung relevanter Einzelerscheinungen.* Im zweiten Schritt wird das gesichtete und dargelegte „Datenmaterial" zusammengefasst, um einen besseren Überblick zu gewinnen. Hierzu werden die betrachteten Unterbereiche unter die drei Hauptbereiche gebündelt und mit Aspekten aus der historischen Betrachtung ergänzt. Dies schließt nicht aus, bei der eigentlichen Idealtypuskonstruktion in Schritt 5 auf einzelne Aspekte zurückzugreifen, die in der Zusammenfassung ausgelassen wurden.
- *Schritt 3: Bezug zum theoretischen Hintergrund.* Die logische Erläuterung der gefundenen Phänomene erfolgt mithilfe der Schlussfolgerungen aus dem Theoriekapitel, die im dritten Schritt mit den Ergebnissen aus Schritt 2 verbunden werden. Die gebündelten Einzelerscheinungen werden also in einen Bezugsrahmen eingeordnet, um die zugrundeliegende Logik sichtbar machen zu können (s. hierzu Schritt 1 und 2 von Albert, Tabelle 3.1).

- *Schritt 4: Formulieren einer Wertlogik in Zusammenhang mit (systemischen) Strukturen.* Der vierte Schritt wird, wie die vorigen Schritte, für die beiden analysierten Länder jeweils getrennt durchgeführt, jedoch noch nicht auf einer abstrakten Ebene, sondern als „denkende Ordnung“ (s. hierzu Albert, Tabelle 3.1, Schritt 3) der dargelegten Aspekte. Hieraus folgt ein Gesamtgebilde, das aus der in der Empirie angewendeten (zu ermittelnden) länderspezifischen Wertlogik und ihren zusammengefassten strukturellen Entsprechungen in den betrachteten Ländern besteht.
- *Schritt 5: Eigentliche Idealtypuskonstruktion.* Die Resultate der beiden Länderstudien werden schließlich im sechsten Schritt auf ein abstraktes, idealtypisches Niveau gehoben. Dazu werden nun spezifische Einzelerscheinungen aus den beiden analysierten Ländern selektiert (s. Schritt 2 bei Hirsch Hadorn und Schritt 1 bei Albert, Tabelle 3.1) und logisch verbunden (s. jeweils Schritt 3 bei Hirsch Hadorn und Albert, Tabelle 3.1). Es ergibt sich ein großes Gesamtbild, das zuerst idealtypisch eine Wertlogik wiedergibt, die in Meritokratien in Bezug auf die berufliche Bildung zur Anwendung kommt. Vor diesem Hintergrund werden idealtypische Strukturausprägungen und systemische Zusammenhänge sowie die Aufteilung von Funktionen benannt, die den Zusammenhang zwischen beruflicher Bildung und Meritokratie beschreiben.
- *Schritt 6: Theoretische Einordnung und der Ergebnisse und Implikationen.* Als sechster Schritt wird in Anlehnung an den vierten Schritt nach Hempel (s. Tabelle 3.1) die Aufnahme der gewonnenen Erkenntnisse in einen breiteren theoretischen Zusammenhang angestrebt. Zum einen erfolgt eine reflektierende Betrachtung, indem die eigenen Ergebnisse mit denen aus anderer Meritokratieforschung verbunden und ergänzt werden. Zum anderen werden bekannte Resultate aus der Berufsbildungsforschung zur Einordnung und Sicherung der Ergebnisse herangezogen sowie Implikationen benannt.

Insgesamt ist die bereits in Abschnitt 3.1.1 erläuterte Interdependenz einzelner Schritte zu beachten, die wechselseitig angepasst werden müssen (*Hirsch Hadorn* 1997, 288 ff.). Zum einen werden die Wirklichkeitsdimensionen als flexibel während des Ablaufs anpassbar angesehen. Zum anderen können einzelne Aspekte als Einzelerscheinungen nachträglich integriert oder ausgeschlossen werden, wenn die zu ermittelnde widerspruchsfreie Logik des Gesamtgebildes es erfordert.

Um die Entstehung des Idealtypus Schritt für Schritt nachvollziehbar zu machen und diejenigen Leser/-innen abzuholen, die nicht mit den hier relevanten Aspekten über Japan und Frankreich vertraut sind, werden die einzelnen Analyseschritte großteils in den Fließtext integriert. Im Falle der Unterbereiche von

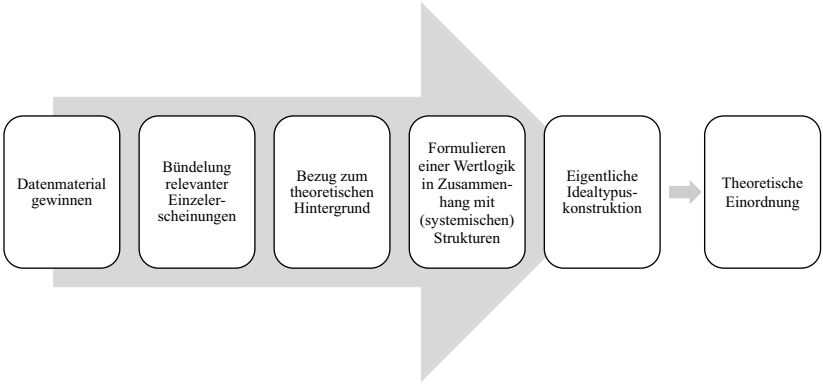


Abbildung 3.1 Schrittfolge der Idealtypuskonstruktion

Schritt 1 wurden die Beschreibungen dem Anhang hinzugefügt, weil die anschließende Bündelung in drei Hauptbereiche deren wichtigsten Merkmale umfasst. Nichtsdestotrotz kommt es zu einigen Wiederholungen, weil die Schrittfolge letztlich sukzessive das Datenmaterial in einer Abfolge von Analysen und Synthesen anpasst und so verändert, dass ein Idealtypus konstruiert werden kann. Somit wird das Datenmaterial mehrmals präsentiert, aber jeweils in veränderter Form.

3.2 Idealtypuskonstruktion des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung entlang der festgelegten Schrittfolge

3.2.1 Festlegung von Wirklichkeitsdimensionen für die Auswahl von Einzelerscheinungen für die Idealtypuskonstruktion (Schritt 1)

Es werden nun im ersten Schritt die Wirklichkeitsdimensionen festgelegt, das heißt die Perspektive, aus der die Wirklichkeit betrachtet werden soll. Eine tabellarische Übersicht der Wirklichkeitsdimensionen und ihre Unterteilung findet sich in Anhang 1. Um die Wirklichkeitsdimensionen bestimmen zu können, werden zunächst einige Vorüberlegungen angestellt.

Historisch gesehen hat sich die heutige, meritokratische Form der legalen Herrschaft aus der traditionalen Herrschaft entwickelte (s. hierzu Abschnitt 2.1.2; Fend 2008, 24). Wir gehen also davon aus, dass die heutige Orientierung von Bildungssystemen am meritokratischen Leistungsprinzip auf dem aufsetzt, was tradiert wurde (vgl. *Georg* 2001, 377), und die gesellschaftliche Akzeptanz von Leistungsbeurteilungen abhängig von der geschichtlichen und kulturellen Entwicklung ist (*Waldow* 2019, 273). Dies legt einen Einbezug geschichtlicher Aspekte nahe.

Wie in der vergleichenden Erziehungswissenschaft betont wird, sind Bildungssysteme Produkte von Erziehungsidealen, „realen Antrieben" und Funktionserfordernissen (*Schneider* 1953, 12 f.; *Reichwein* 1963, 90; *Schneider* 1963, 26; *Georg* 1997, 82 ff.; *Deißinger* 2009, 93). Sie sind aus der Historie und der Kultur entstandene Konstrukte (*Deißinger* 2001a, 13 f.; *Georg* 2001, 377). Thematisiert werden hier einige Punkte, die in Kapitel 2 bereits abgehandelt wurden und daher auch in Bezug zum meritokratischen Leistungsprinzip als relevant erscheinen.

Erstens kommen kulturell bedingte, wertbasierte Konstrukte zur Sprache, die die gesellschaftlichen Ziele von Bildung beeinflussen, wie Bildungs- bzw. Erziehungsideale. Letztere beeinflussen Werte, welche Bildungsverständnissen und Bildungssystemen zugrunde liegen. Sie gestalten die Ziele von Bildung und damit auch Leistungsziele mit. Bedingt durch den Prozess der Institutionalisierung kommt es zur Abfassung von Lehr- bzw. Bildungsplänen, die gesellschaftliche Erwartungen spezifizieren und unter anderem auf deren kulturellen Werten beruhen (vgl. *Cummings* 2003, 36 f.; *Kuper/Thiel* 2010, 487).

Zweitens beinhalten die „realen Antriebe" geschichtliche Ereignisse und Akteurkonstellationen sowie -interessen, die je nach Ausprägung und Art der Beziehung Einfluss auf die Ausgestaltung von Strukturen des Bildungssystems bzw. die Steuerung des Bildungssystems ausüben, zum Beispiel in Form von Institutionen, Gesetzen, Curricula oder der Schul- und Bildungsorganisation.

Drittens ist der funktionale Aspekt von Erziehung zu beachten, der eine bestimmte Ausrichtung von Bildungsarten und -gängen bedingt und Ausdruck dessen ist, wie unterschiedliche Funktionen zwischen Teilsystemen distribuiert sind. Die Funktionsaufteilung von beteiligten Teilsystemen setzt Bildungsprozessen bestimmte Rahmenbedingungen.

Das heißt für die festzulegenden Wirklichkeitsdimensionen, dass sie vor ihrem geschichtlichen Hintergrund betrachtet werden müssen. Deshalb werden die beiden Länderanalysen jeweils mit einem historischen Abriss beginnen, der Ereignisse, Reformen und deren Hintergründe aufgreift, die für das Bildungssystem relevant waren. Es sind ferner Bildungsideale und in Zusammenhang damit die Ausgestaltung von Curricula und die Steuerung von Bildung zu berücksichtigen.

Auch muss die Distribution von Funktionen zwischen Teilsystemen Beachtung finden.

Da unsere Fragestellung sich auf die Wertschätzung der beruflichen Bildung in Meritokratien bezieht, umfasst unsere erste Wirklichkeitsdimension (= Hauptbereich 1) Aspekte, die mit ihr in Bezug stehen. Die Wertschätzung beruflicher Bildung wird in Relation zur Wertschätzung allgemeiner bzw. akademischer Bildung betrachtet (vgl. den Überblick bei *Bohlinger* 2013, 30 f.). Deshalb wird ein Hauptbereich Einzelerscheinungen beschreiben, die Aufschluss über die Wertigkeit beruflicher Bildung gegenüber allgemeiner bzw. akademischer Bildung innerhalb des Bildungssystems geben (1). Um einen Bezug der Wertigkeit von Bildungsarten zu Meritokratie herstellen zu können, sind Einzelerscheinungen interessant, die einen Bezug zum Leistungsprinzip besitzen. Wie in Abschnitt 2.1.3 gezeigt, übernimmt das Bildungssystem in bildungsbasierten Meritokratien eine wichtige Rolle als Selektionsorgan. Allerdings ist die Definition und Bewertung von Leistung, nach der selektiert wird, unterschiedlich (s. hierzu Abschnitt 2.1). Daher besteht ein weiterer Hauptbereich (2) in der Definition und/oder Bewertung von Leistung im Bildungssystem. Im Verständnis von Meritokratie im engeren Sinne enthalten ist die Verkoppelung von Bildung und Berufsposition nach Maßgabe des Leistungsprinzips (s. hierzu Abschnitt 2.1.2). Bezüglich beruflicher Bildung und ihrer Wertschätzung ist nach der Wertigkeit von Abschlüssen beruflicher Bildungsgänge gegenüber allgemeinen bzw. akademischen auf dem Arbeitsmarkt zu fragen (vgl. zum Beispiel *Solga* 2013, 22). Also werden in einem nächsten Hauptbereich (3) Phänomene und Strukturen einbezogen, die das Verhältnis von Bildung und Beschäftigungswesen berühren.

Die drei genannten Hauptbereiche (= HB) lassen sich durch Unterbereiche spezifizieren. Durch eine Analyse der Unterbereiche lassen sich alle Hauptbereiche beschreiben. Im Folgenden werden die Unterbereiche beschrieben; eine Übersicht findet sich ebenfalls in Anhang 1.

Für die Verteilung von Wertschätzung auf allgemeine bzw. akademische und berufliche Bildung (HB 1) spielen die in den Vorüberlegungen thematisierten Bildungsideale eine gewichtige Rolle (vgl. zum Beispiel *Angermuller/Maeße* 2015, 99 f.). Auch für die Definition dessen, was als gute bzw. schlechte Leistung anerkannt wird (HB 2), sind Bildungsideale relevant, denn sowohl Bildungsideale als auch Leistungsdefinitionen gehen auf kulturelle Werte zurück (s. hierzu Abschnitt 2.2; vgl. *Mauthner* 1924, 128; *Fischer* 2012, 194; *Sayyid-Hosseini* 2012, 345). Bildungstheoretisch steht hinsichtlich des Gegensatzes zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung üblicherweise die Frage nach der Bildungswirksamkeit beruflicher bzw. praxisbezogener Bildung im Vordergrund (vgl. zum Beispiel *Fischer* 1950, 321–330; *Kerschensteiner* 1966, 89–104; *Spranger* 1969, *8 f.*; *Blankertz* 1972; *Zabeck* 1975; *Blankertz* 1982; *Zabeck* 1983a; 1983b; *Humboldt* 1999, *304 f.*; *Kutscha* 2008; 2011). Denkbare Gradmesser sind demzufolge

der Fach- und Praxisbezug von Bildungsgängen sowie deren Curricula einschließlich der in Bildungsplänen definierten Leistungsziele (s. hierzu unsere Vorüberlegungen). Sie sind mit dem Platz der Bildungsgänge in der Bildungshierarchie in Relation zu setzen. Zudem spricht die Tatsache, dass Leistung abhängig von ihrem Inhalt ist und ohne Bezug zu einem Inhalt nicht existiert (*Heid* 2012, 1), dafür, zu untersuchen, inwiefern Inhalte des Bildungssystems auf eine eher beruflich oder allgemein orientierte Leistungsdefinition verweisen.

Über den Aspekt der Leistungsdefinition und -bewertung (HB 2) vermag außerdem die Bedeutung von Zertifikaten und Prüfungen sowie deren Ausgestaltung und Handhabung in Form von Lehr- und Lernkulturen aufzuklären. Hinzu kommen Selektionsmechanismen im Bildungssystem und die vorhandene Durchlässigkeit sowie die Gliederung von Bildungssystemen (vgl. zum Beispiel *Georg/Sattel* 2006, 128; *Fend* 2008, 78 f.; *Heid* 2012, 3–9; *Schäfer/Thompson* 2015, 17).

Hauptbereich 3, die Verkopplung von Bildung und Wirtschaft über Bildungsabschlüsse, ist ablesbar am Personalmanagement von Unternehmen, also zum Beispiel ihrem Rekrutierungsverhalten und angewandten Beförderungsmechanismen, die in Verbindung mit zertifizierter Leistung stehen (vgl. zum Beispiel *Hoffer* 2002, 435). Außerdem wird es in der Organisationsform von Unternehmen (vgl. Theorie der gesellschaftlichen Effekte; erläutert in *Lutz* 1991; *Maurice* 1991; *Georg/Sattel* 2006, 126) und der Beteiligung der Wirtschaft und ihrer Akteur/-innen an Bildungsprozessen und deren curricularer Ausgestaltung sichtbar. Dieser Aspekt spiegelt den Grad der Anpassung des Wirtschaftssystems an das Bildungssystem und deren Ausprägung wider (vgl. *Fend* 2008, 131; *Luhmann* 2008, 196 f.). Damit wird der Aspekt der Funktionsaufteilung unter den Teilsystemen, den wir in den Vorüberlegungen angesprochen haben, einbezogen.

Der Inhalt gesetzlicher Regelungen und Standards, die das Bildungssystem, die Hierarchie von Bildungsabschlüssen als Mindestvoraussetzung für Berufspositionen, Berufsklassifizierungen und die zugehörigen Muster der Begründung betreffen (vgl. zum Beispiel *Georg/Sattel* 2006, 126; *Schäfer/Thompson* 2015, 17), kann Aussagen zu allen drei Bereichen liefern. Meritokratie als legitime Herrschaftsform äußert sich in Strukturen, die sie legitimieren (vgl. zum Beispiel *Albert* 2007, 61) bzw. nach Weber in „Satzungen", die sie legalisieren (vgl. *Weber* 1921, 124). Das Ausmaß, in dem der Staat als Akteur berufliche Bildung im Vergleich zu allgemeiner bzw. akademischer Bildung reguliert und fördert, und die institutionelle Organisation beruflicher Bildung sollten ebenfalls Berücksichtigung finden (vgl. zum Beispiel *Busemeyer/Trampusch* 2012, 21 ff.; *Pilz* 2017, 770 f.). Auch dieser Punkt betrifft wohl alle drei Hauptbereiche. Sein Einbezug

korrespondiert mit unseren Vorüberlegungen, die nahegelegt haben, die Steuerung von Bildung zu analysieren.

3.2.2 Länderanalysen als Basis der Idealtypuskonstruktion (Schritte 2 bis 4)

3.2.2.1 Auswahl bestimmter Länder als Basis für die Idealtypuskonstruktion und Begründung

Geeignete Länder für die Idealtypuskonstruktion müssen solche sein, die einseitig meritokratische Züge aufweisen, um das Besondere im Gegensatz zu anderen Herrschaftsformen (vgl. *Weber* 1968a, 42 f.; *Hirsch Hadorn* 1997, 288) untersuchen zu können. Sie sollten im besten Fall in unterschiedlichen kulturellen Regionen der Welt verortet sein und so der Betrachtung die nötige Breite geben, damit der Idealtypus nicht zu sehr auf ein Land oder einen Kulturkreis bezogen wird. Als meritokratisch werden hierbei solche Gesellschaften verstanden, deren normative Orientierung das meritokratische Prinzip darstellt. Wichtig ist angesichts der Fragestellung, dass deutsch- oder englischsprachige Literatur verfügbar ist, die die benötigten Informationen über die berufliche Bildung bereitstellt, wenn möglich aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Hinsichtlich des Auffindens einer Wertlogik wäre es von entscheidendem Vorteil, Länder zu analysieren, die über eine eher homogene Wertbasis verfügen und diesbezüglich einem „reinen" Typus nahekommen. Vor diesem Hintergrund fällt die Wahl auf Japan und Frankreich, die anhand von Literatur und Dokumenten analysiert werden.

Beide Länder können, unter anderem, was die Mentalität im Sinne der normativen Ausrichtung angeht, als Prototypen von Meritokratie charakterisiert werden. Sowohl Japan (*Eswein* 2016, 228) als auch Frankreich (*Lüsebrink* 2018, 234) werden als in der Vergangenheit vergleichsweise werthomogene Nationen charakterisiert.

Japan wurde bereits im Jahre 1983 aufgrund des vorherrschenden Leistungsstrebens und des Zusammenhangs zwischen Prüfungserfolg und sozialem Status als „the world's most advanced meritocracy" (*Rohlen* 1983, 82) bezeichnet. Die markante Leistungsorientierung und die prägende meritokratische Denkart sowie die enge Verbindung zwischen dem Bildungserfolg und den Karrierechancen sind Gründe dafür, dass Japan auch danach und bis heute als ausgesprochen meritokratisches Land klassifiziert wird (*Georg* 1994a, 346; *Drinck* 2006, 348). Bezieht man das von Young gezeichnete Bild von Meritokratie auf Japan, so kommen Kariya und Dore zu dem Schluss: „Japan can well claim, still, to be the most thoroughly meritocratic of all the countries in the OECD, with the possible exception

of Korea“ (*Kariya/Dore* 2006, 134). Auch andere asiatische Staaten, man denke an China (*Bell* 2009; *Fan* 2013; *Bell* 2016; *Liu* 2016), Singapur (*Tan* 2008; *Bellows* 2009; *Chong* 2014) oder auch Indien (*Jambo/Pilz* 2017, 15), werden als stark meritokratisch etikettiert. Allerdings ist es Japan, über das mehr berufs- und wirtschaftspädagogische Studien durchgeführt und veröffentlicht wurden.

Mit Blick auf den europäischen Kulturkreis liegt der Fokus auf Frankreich, das als „Land der Meritokratie“ (*Demesmay* 2012, 9) bezeichnet wird. Lutz skizziert die historische Entwicklung des französischen Bildungssystems und seiner Verknüpfung mit dem Beschäftigungssystem unter der Prämisse der „meritokratischen Logik“ (*Lutz* 1986). Auch Ott beschreibt den engen Bezug Frankreichs zum meritokratischen Prinzip (*Ott* 2015, 222–233) und bezeichnet das französische Bildungssystem als „typisches meritokratisches System“ (*Ott* 2015, 223). Während das Berufsprinzip bzw. eine Orientierung von beruflichen Qualifikationen an der betrieblichen Praxis als typisch für Deutschland gilt, ist es für Frankreich das meritokratische Prinzip (*Deißinger* 2001b; *Bernhard et al.* 2015, 145).

Das Berufsprinzip als zentrales identitätsstiftendes, statuszuweisendes Allokationsprinzip (*Deißinger* 1998; *Georg* 1998, 62 f.) ist der Grund, weshalb Länder wie Deutschland, die dieses Prinzip implementiert haben, nicht infrage kommen. Auch wenn das Leistungsprinzip als grundlegendes Prinzip des Bildungswesens anerkannt wird, existiert mit dem Berufsprinzip ein zweites Prinzip, über das Allokation und Statuszuweisung stattfindet. Daher wäre es nicht sinnvoll, auf Basis einer solchen Mischform nach möglichst reinen, explizit meritokratischen Merkmalen zu suchen.

3.2.2.2 Japan

Der Begriff der „Berufsbildung“ wird in der deutschen Literatur bei Japan-Analysen meist beibehalten. Dabei wird darauf hingewiesen, dass Japan nicht über „Berufe“ im deutschen Sinne verfügt und „berufliche Bildung“ eher eine tätigkeitsorientierte oder arbeitspraxisbezogene Bildung darstellt (vgl. zum Beispiel *Georg* 1994a; *Eswein* 2003). Diesem Vorgehen schließt sich auch die vorliegende Arbeit an.

In Japan gibt es große Unterschiede zwischen den Bildungs- und Arbeitskarriereverläufen von Frauen und Männern. Zwar ist den Frauen per Gesetz Gleichberechtigung zugesprochen, jedoch kann bei Weitem noch keine vollumfängliche Umsetzung vermeldet werden. Obwohl deutliche Fortschritte erkennbar sind, hinkt Japan diesbezüglich anderen Industrienationen hinterher (vgl. zum Beispiel *Ishida* 2007, 64 f.; *Mayer/Watanabe* 2011). Die Segregation nach Geschlecht ist nicht Thema dieser Arbeit und eine differenzierende Beschreibung von Bildungs- und Karriereverläufen nach Geschlecht würde die Darstellungen

unnötig verkomplizieren und unübersichtlich machen. Wesentliche Erkenntnisse für die vorliegende Fragestellung verspricht die Analyse der typischen Muster bei Männern, da sich die Bildungs- und Erwerbsverläufe von Frauen eher an jene der Männer angleichen als umgekehrt. Zwar wird die Gleichberechtigungsthematik an einigen Stellen gestreift, meist aber auf die typischen Bildungsverläufe und Statuszuweisungsmuster des männlichen Geschlechts Bezug genommen, sofern nicht explizit anderslautende Hinweise eingebaut sind.

Die nachfolgenden Unterkapitel sind so angeordnet, dass zunächst ein grober Überblick über die Geschichte des japanischen Bildungssystems erfolgt, der eine Einordnung einzelner Aspekte in ihren größeren (historischen) Zusammenhang ermöglicht. Dabei wird vor allem auf das Bildungssystem im Allgemeinen eingegangen. Die Genese des beruflichen Bildungswesens lässt sich davon relativ klar abgrenzen und wird der besseren Übersichtlichkeit willen in einem separaten Abschnitt dargestellt, der außerdem die strukturellen Besonderheiten der japanischen beruflichen Bildung beleuchtet. Vor dem historischen Hintergrund werden dann die oben vorgeschlagenen Wirklichkeitsdimensionen im Hinblick auf Japan angewendet, indem die jeweils vorliegenden Einzelerscheinungen ermittelt werden, und bei Bedarf angepasst. Sie werden anschließend zusammenfassend unter den definierten Hauptbereichen gebündelt. Um Wiederholungen zu vermeiden, befinden sich die Beschreibungen der einzelnen Unterbereiche der Wirklichkeitsdimensionen in Anhang 2, die der Hauptbereiche im Fließtext (Abschnitte unter 3.2.2.2.3). Unter Rückbezug auf den theoretischen Bezugsrahmen dieser Arbeit werden hernach die in Japan angewendete Wertlogik und die ihr entsprechenden Ausformungen von Strukturen und Subsystemen in puncto Zusammenhang zwischen beruflicher Bildung und Meritokratie abgeleitet.

3.2.2.2.1 Zur allgemeinen geschichtlichen Entwicklung des japanischen Bildungswesens seit der Meiji-Restauration und seiner aktuellen Struktur

Die Genese des heutigen Bildungssystems in Japan ist hauptsächlich durch zwei politisch-historische Perioden markiert: die Meiji-Restauration (1868–1912) und die Zeit der Besatzung durch die Alliierten nach dem Zweiten Weltkrieg (1945–52). Wie gezeigt wird, prägen diese beiden Abschnitte und ihre ideellen Grundlagen bis heute das japanische Bildungssystem und die Bildungsreformen der japanischen Regierung. Kennzeichen der Meiji-Periode war die Förderung der Bildung des Volkes, die vor allem wirtschaftlich und politisch motiviert war. Es entstand ein selektives, hierarchisches und sehr diversifiziertes Bildungssystem.

Mit den Reformen der Nachkriegszeit unter amerikanischer Besatzung wurde dieses System vereinheitlicht, wobei sich die Selektivität reproduzierte, indem sich andere Selektionsmechanismen fanden. Die hierarchische Grundstruktur wurde in anderer Weise beibehalten, wobei rein äußerlich das ans amerikanische angelehnte System grundsätzlich erhalten blieb. Dies zeigen die nächsten Abschnitte, bei denen die beiden genannten Zeiträume im Blickpunkt stehen, wobei auch die Phasen danach in Kürze betrachtet werden, um Brücken zwischen den beiden Zeiträumen und zur Gegenwart zu schlagen. Abschließend stellt ein Überblick das aktuelle Bildungssystem dar.

3.2.2.2.1.1 Die Entwicklung des japanischen Bildungssystems von der Meiji-Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg

In der Ära der Meiji-Regierung unternahm Japan Anstrengungen, den Staat zu modernisieren, um die zuvor vorherrschende ständisch-feudale Herrschaftsform zu überwinden (*Schubert* 2005, 91; *Georg* 2017, 14). Nach der militärisch von amerikanischer Seite erzwungenen Öffnung des bis dahin weitgehend isolierten Landes machte die Meiji-Regierung die Steigerung der Produktionskapazitäten zu einer Priorität (*Drinck* 2006, 339). Sie galt neben dem Aufbau einer starken Armee als zentral für die Machtsicherung und Wohlstandsgenerierung (*Schubert* 2005, 92; *Drinck* 2006, 339). Bildungsangebote stellte der japanische Staat mit der Absicht zur Verfügung, Bürger auszubilden, die ihm und seinen Zielen, zum Beispiel der Steigerung der Produktionskraft, nützlich sein würden. Der Gedanke, dass es Aufgabe und Dienst des Staates am Volke sei, Menschen um des Menschseins willen auszubilden und sie als Individuen zu fördern, spielte dabei eine untergeordnete Rolle (*Kariya/Dore* 2006, 134). Bei der Etablierung des Bildungswesens und der Durchführung von Bildungsreformen lehnte man sich an dem Westen und dessen Bildungsstrukturen an (*Beauchamp* 1994/2015, 3 f.; *Drinck* 2006, 340; *Sakano* 2011, 129; *Blecken* 2017, 10; *Georg* 2017, 14). Aus Frankreich wurde zum Beispiel die ausgesprochen zentralistische Verwaltungsstruktur staatlicher Schulen übernommen. Das Konzept einiger weniger öffentlicher Eliteuniversitäten schaute man von Deutschland ab. England war Vorbild für die Betonung der Charakterbildung und moralischen Disziplin in „preparatory schools“. Die Struktur der Grundschulen orientierte sich am amerikanischen Modell. Zusätzlich wurden einige pädagogische Ansätze und das Interesse an „beruflicher Bildung“ aus den USA entlehnt (*Beauchamp* 1994/2015, 4). Dabei setzte die Meiji-Regierung das Bildungswesen strategisch zur Förderung der Industrialisierung ein (*Teichler* 1975, 34). Idee der Bildungsreformen unter dem ersten Kultusminister Arinori Mori (1847–1889) war die Ausbildung einiger weniger Beamter als Elite und demgegenüber einer breiten

Masse an brauchbaren Arbeitern. Für beide Gruppen waren je unterschiedliche Bildungswege vorgesehen, die zum einen mit dem Abschluss der Universität als Elitebildung und zum anderen mit dem Abschluss der Gewerbeschule als Bildung des Volkes umschrieben werden können (*Sekikawa* 2001, 47).

Im Jahre 1871 wurde ein Schulsystem eingeführt, das die bestehenden Bildungseinrichtungen unter privater, buddhistischer und staatlicher Verwaltung zusammenfasste und vereinheitlichte (*Teichler* 1975, 93; *Drinck* 2006, 339 f.). Die Primarstufe wurde 1886 allgemein zugänglich gemacht (*Schmidt* 2009, 220). Sie hatte den Auftrag, dem japanischen Volk eine „einheitliche Grundbildung […] in Sprache, Schrift und Arithmetik" zu vermitteln (*Schubert* 2005, 92). Neue Sekundarschulen entstanden, außerdem Lehrerbildungseinrichtungen, Offiziersakademien und „höhere" Schulen der Handelsmarine und der Künste. Üblicherweise überprüften Eingangstests die akademische Leistungsstärke („academic achievement"), da nur die besten Talente zur „höheren" Bildung zugelassen werden sollten, für die überdies Schulgebühren verlangt wurde (*Kariya/Dore* 2006, 135). 1885 gab es neben der 1877 in Tokio gegründeten ersten offiziell anerkannten Universität 77 weitere Hochschulen, die allerdings keinen Status als anerkannte Universitäten genossen (*Teichler* 1975, 86; *Schmidt* 2009, 220). Ein Studium an einer der Universitäten war zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch Kindern aus Elternhäusern der Elite vorbehalten (*Schmidt* 2009, 220; *Blecken* 2017, 10). Auch wenn die Politik das Prinzip der Chancengleichheit betonte, wurde es oberhalb der Primarstufe kaum bis gar nicht angewendet. Ab der Sekundarstufe waren die soziale und regionale Herkunft sowie das Geschlecht entscheidend für die Bildungsbeteiligung, von der männliche Jugendliche aus der oberen Schicht profitierten (*Okada* 2012, 119).

Politische Gruppierungen nationalistisch-fundamentalistischer Gesinnung formierten sich alsbald, um der ausgeprägten Bereitschaft, westliche Prinzipien zu übernehmen, entgegenzuwirken (*Drinck* 2006, 340). Mit der Forderung nach einer Rückbesinnung auf japanisch-konfuzianische Werte setzte 1880 ein gegenläufiger Trend ein (*Beauchamp* 1994/2015, 4). Unter anderem stießen die Praxis der bloßen Übersetzung westlicher Lehrbücher für den Unterricht und die mangelnde Vorbereitung des Lehrkörpers darauf, das neue Wissen zu vermitteln, auf erheblichen Widerstand (*Teichler* 1975, 93 f.). Man erzielte einen Kompromiss, der vorsah, dass nur technisches Wissen, jedoch nicht ethisch-moralische Ideale des Westens implementiert werden sollten. Fortan war die Richtschnur der japanischen Bildungspolitik die Rezeption des technischen Know-hows aus dem Westen unter Beibehaltung und Betonung der „japanisch östlichen Moral" (*Drinck* 2006, 340; vgl. auch *Georg* 2017, 14). So erging 1890 ein kaiserlicher Erlass, der

„nationale und konfuzianische Tugenden“ als japanische Erziehungsideale ausgab (*Sekikawa* 2001, 47 f.). Die nunmehr gezielt vermittelten Werte und Normen waren letzten Endes Teile der konfuzianischen Tradition, die man in einen westlich geprägten Rahmen einfügte. Über die Jahrzehnte gelang es nach und nach, dass sie nicht nur den Diskurs der Herrschaftsschicht prägten, sondern auch in ländlichen Regionen kulturell adaptiert wurden (*Schubert* 2005, 96 f.).

Letztlich war es gerade der traditionelle Konfuzianismus mit seinem vernunftorientierten, pragmatischen Kern und den Idealen des Pflichtbewusstseins, der Enthaltsamkeit und der treuen Ergebenheit, der als nahezu perfekter Unterbau der übernommenen modernen, industriestaatlichen Strukturen und Arbeitsweisen diente. Mit seiner hierarchischen und selektiven Gliederung erfüllte das modernisierte Bildungswesen die „zentrale Selektions- und Zuweisungsfunktion“. Zugangsberechtigungen zu anschließenden Bildungsgängen als Nachweise der Leistungsfähigkeit waren fester Bestandteil des Systems; Bildungsabschlüsse wurden als Bedingung des sozialen Aufstiegs mit Arbeitspositionen verknüpft (*Georg* 2017, 13 f.). Die Förderung von Chancengleichheit wurde zur treibenden Kraft der Bildungsreformen und trug maßgeblich zur Überwindung der vormaligen Herrschaftsstrukturen bei (*Okada* 2012, 119; *Georg* 2017, 14). Sie ist vor dem Hintergrund der japanischen Strategie einer „energische(n) Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus“ einzuordnen, die der Stärkung der Produktionskraft und der Technisierung zugutekommen sollte (*Drinck* 2006, 339 f.), wobei inhaltlich vordergründig eine „universale zivilisatorische Mobilisierung“ angestrebt wurde und gezielte technische oder berufliche Bildung nicht im Fokus standen (*Teichler* 1975, 34; vgl. auch *Schubert* 2005, 92).

In den späten 1920er und während der 1930er Jahre nutzte die staatliche Behörde für Bildung ihr exklusives Bestimmungsrecht über die Lehrbücher aus dem Jahre 1903, um die nachwachsende Generation nach Werten zu erziehen, die der nationalistischen und militaristischen Politik des Staates dienten. Unter anderem wurde die im Konfuzianismus hervorgehobene Loyalität gegenüber der sozialen Gruppe so ausgelegt, dass Individuen, die als Güter des Staates betrachtet wurden, den höheren Instanzen unbedingten, kritiklosen Gehorsam schuldeten (*Beauchamp* 1994/2015, 5).

Lebensläufe in Japan entwickelten Schubert zufolge bereits in dieser Phase eine im Unterschied zu anderen Industrienationen sehr eigene Ausprägung, die in den 1920er Jahren erkennbar und in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg für die Mehrheit der Japaner bedeutsam wurde. Sie äußerte sich in einem „recht strikt vereinheitlichte(n) ‚Lebenslaufregime‘“ (*Schubert* 2005, 101), charakterisiert durch zwei Merkmale. Zum einen folgte das Bildungswesen dem Prinzip der hierarchischen Ordnung von Bildungseinrichtungen, an deren Spitze die

kaiserlichen Universitäten standen. Zum anderen erfolgten Aufnahmetests, die den Zugang zu Bildungseinrichtungen regelten. Dadurch wurde die Aufgabe der Selektion aus dem Unterricht ausgelagert und ein Festhalten „an den Prinzipien der Gemeinsamkeit und der Kooperation im Klassenzimmer und in der Schule" (*Schubert* 2005, 101) ermöglicht, die in Japan traditionell sehr geachtet wurden. Von der Norm divergierende Lebensläufe oder Quereinstiege waren nicht vorgesehen. Das Ideal bestand im Folgen des Königswegs, der von einem angesehenen Kindergarten zu einer hoch geschätzten Universität führte und danach bei Männern im besten Fall in ein Dauerarbeitsverhältnis mündete, bei Frauen in die Ehe mit einem Mann in Dauerbeschäftigung (*Schubert* 1992, 192–198; 2005, 101 f.).

Bereits in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg diskutierte man in Japan Probleme, die auch in den 1970er Jahren präsent waren: Der aufgrund der hohen Selektivität vorherrschende starke Wettbewerb und Konkurrenzdruck im Bildungssystem drängte die individuell-persönliche Entwicklung und Entfaltung als an sich wichtigen Part des japanischen Erziehungsideals in den Hintergrund. Es wurde eine „einseitig intellektuelle Orientierung" angeprangert und gleichzeitig eine frühere Selektion eingefordert (*Teichler* 1975, 106).

3.2.2.2.1.2 Die Entwicklung des japanischen Bildungssystems seit der Nachkriegszeit

1947, nach dem Zweiten Weltkrieg, führten die alliierten Besatzer in Gestalt einer amerikanischen Militärregierung das eingleisige 6-3-3-4-System nach amerikanischem Vorbild ein, bei dem alle Schüler/-innen gemeinsam die Primar- sowie Sekundarstufe durchliefen. Es ersetzte das hochdifferenzierte und mehrgleisige Bildungssystem der Vorkriegszeit. Hauptzweck der Reformen war die Demokratisierung des nationalistischen, den Militarismus fördernden Schulwesens (*Beauchamp* 1994/2015, 5–8; *Okada* 2012, 120). Als rechtlicher Rahmen wurden das Erziehungsgrundgesetz *(Kyoiku kihon ho)*, das Schulerziehungsgesetz *(Gakkō kyoiku ho)* und die Neue Verfassung *(Nihon koku kenpo)* verabschiedet. Das Hauptaugenmerk lag nun nicht mehr auf der Ausbildung sozial funktionaler und nützlicher Bürger/-innen, sondern auf dem Ideal der Gleichheit – in dem Sinn, dass mehr der Selbstverwirklichungsaspekt und weniger der Aspekt der Rechtfertigung sozialer Ungleichheit betont wurde (*Okada* 2012, 119 f.). Es sollte unter anderem explizit das Recht aller auf Zugang zu weiterführender Bildung nach Maßgabe von Begabung und Kompetenzen, ohne Beachtung der sozialen Herkunft und des Geschlechts, gesichert werden. Eine frühzeitige Selektion wollte man vermeiden, indem allen während der Zeit der Schulpflicht die gleiche Ausbildung zuteilwurde. Die gemeinsame Grundschule war auf sechs Jahre ausgelegt, die Mittelschule auf drei, gefolgt von der ebenfalls dreijährigen

Oberschule, an die ein vierjähriges Hochschulstudium anschloss (*Münch/Eswein* 1992, 66 ff.; *Sekikawa* 2001, 51; *Eswein* 2005, 32; *Schmidt* 2009, 220 f.; *Drinck/Schletter* 2016, 142). Inhalte von Bildungsplänen und Schulbüchern sowie Lehrmethoden wurden demokratisiert (*Sekikawa* 2001, 51). Um gleiche Bildung für alle zu garantieren, wurden nur vom Bildungsministerium zugelassene Lehrbücher verwendet, die lediglich in möglichst geringem Umfang durch andere Lehrmaterialien ergänzt wurden; öffentliche Schulen erhielten vergleichbare Ausstattungen (*Drinck/Schletter* 2016, 142 f.). Das Erziehungsedikt des Kaisers aus dem Jahre 1890 wurde aufgehoben (*Sekikawa* 2001, 51). 1949 strengte die Regierung eine Universitätsreform zur Schaffung von Chancengleichheit beim Zugang zur tertiären Bildung an. Bestehende Institutionen des tertiären Bildungssektors wurden angeglichen, umbenannt und ausgebaut. Universitäten boten nun einheitlich vierjährige Studiengänge an. In jeder Präfektur sollte dabei mindestens eine der hoch angesehenen staatlichen Nationalen Universitäten vorhanden sein, um eine Ballung in städtischen Gebieten zu verhindern. Anders als zuvor wurden ab 1945 auch private Hochschulen von staatlicher Seite finanziell unterstützt (*Eswein* 2005, 32 f.; *Schmidt* 2009, 220 ff.). Alle Absolvent/-innen der „höheren“ Sekundarstufe waren berechtigt, sich für die Zulassung an Universitäten zu bewerben. Die geschlechtliche Diskriminierung im Bildungssystem zu Ungunsten des weiblichen Geschlechts wurde abgeschafft. Diejenigen, die auf Unterstützung angewiesen waren, konnten auf neu geschaffene finanzielle Fördermöglichkeiten wie Stipendien und andere finanzielle Hilfen zählen. Auffällig war im reformierten System die Hervorhebung von Allgemeinbildung. Sie zielte darauf ab, das generelle Bildungsniveau der Bevölkerung anzuheben – „rather than to provide vocational training“ (*MEXT* o. J.e).

Die von den Besatzern veranlassten Bildungsreformen wurzelten im amerikanischen Demokratieverständnis und erwiesen sich für den japanischen Kontext in mancherlei Hinsicht als dysfunktional (*Beauchamp* 1994/2015, 8). Nach Ende der Besatzung 1952 versuchte die japanische Regierung, die von den Amerikanern implementierten Bildungsstrukturen zu korrigieren (*Okada* 1999, 173), da die Umgestaltungen von vielen Japanern als zu weitgehend und teilweise als unverträglich mit japanischen Werten und Traditionen empfunden wurden (*Beauchamp* 1994/2015, 10). Der Vorgang ist bekannt unter dem Schlagwort *„reverse course“* (*Beauchamp* 1994/2015, 10; *Okada* 1999, 173; 2012, 120). Die konservative Regierung begann den Versuch, all jene Teile des von den Besatzern etablierten Bildungssystems zu eliminieren, die sie als zu fremdländisch oder liberal empfand (*Beauchamp* 1994/2015, 15; *Okada* 1999, 173). Das Bildungsministerium, jetzt nicht mehr unter amerikanischem Einfluss, nutzte

seine Macht, um über die inhaltliche Ausgestaltung, Aufrechterhaltung und Änderung nationaler Curricula zu bestimmen. Dadurch wurden andersdenkende politische Vereinigungen, insbesondere der einflussreiche, progressiv eingestellte japanische Lehrerverband *Nikkyoso,* geschwächt. Insgesamt setzten die Konservativen fünf kennzeichnende Modifikationen zur geplanten „Wiederherstellung der nationalen Identität" durch: „school board reform, textbook screening, teacher evaluation, setting up moral education, and diversification of the 6-3-3-4 system" (*Okada* 1999, 173). Allerdings war die Handlungsfreiheit der Regierung durch die bereits implementierten Reformen und die allgemeine Befürwortung einer demokratischen Gesellschaftsausrichtung begrenzt (*Beauchamp* 1994/2015, 15). Grundsätzlich blieben die Eingleisigkeit des Bildungssystems und die 6-3-3-Struktur erhalten. Neben der Möglichkeit eines vierjährigen Universitätsstudiums wurden Optionen für zweijährige Studien geschaffen: 1964 wurde ein Zusatz zum Schulerziehungsgesetz erlassen, in dem das seit 1950 eingeführte System zweijähriger *Junior Colleges*, auch *Kurzhochschulen* (*IdW* 2011–2019, 6) oder *Kurzuniversitäten* (*Eswein* 2005, 33; *Sakano* 2011, 132) genannt, dauerhaft etabliert wurde (*Schmidt* 2009, 221). Sie dienten zunächst der Hochschulqualifizierung von Frauen, denen dort berufliche Kurse angeboten wurden, und entwickelten sich dann weiter zu Hochschulen, die vor allem Geisteswissenschaften und darauf basierende Fächer unterrichteten. Zusätzlich bildeten sie Kindergärtner/-innen, Krankenpflegeschullehrer/-innen und für andere Berufe des Gesundheitswesens, wie zum Beispiel Ernährungsberater/-in, aus (*MEXT* o. J.b). Ein Reformgesetz zur Dezentralisierung aus dem Jahr 1948, das gewählten, lokalen Gremien Autorität über Bildungsangelegenheiten zuwies, wurde abgeschafft. Die Gremien wurden der lokalen öffentlichen Verwaltung unterstellt und ihre Mitglieder durch Gouverneur/-innen von Präfekturen oder Bürgermeister/-innen bestimmt. Dies war als Ausdruck der in Japan verbreiteten Präferenz zentralistischer Steuerung anzusehen. Hinsichtlich des Bildungssystems wurde argumentiert, dass hierdurch Chancengleichheit garantiert werden könne. Die Ausstattung von Bildungseinrichtungen war sehr ähnlich, es gab ein einheitliches Curriculum für alle, das vom Bildungsministerium vorgegeben und immer wieder aktualisiert wurde, außerdem nationale Standards. Alle hatten gleichen Zugang zu Lehrbüchern; Lehrpersonen hatten vergleichbare Kompetenzen durch eine homogene Lehrerbildung. 1958 wurde der zuvor gestrichene „Moralunterricht" im geringen Umfang von einer Wochenstunde wieder in den offiziellen Stundenplan der Regierung aufgenommen (*Shields* 1989c, 218 f.; *Beauchamp* 1994/2015, 11–14; vgl. auch *Drinck* 2006, 340). Es wurden immer mehr technische Hochschulen für Industrie und Handelsmarine eröffnet (*Beauchamp* 1994/2015, 18). Für diejenigen, die keinen Erfolg bei den Aufnahmeprüfungen der Hochschulen hatten

oder einen anderen Weg bevorzugten, wurden privat organisierte, nicht regulierte Bildungsgänge an Gewerbeschulen angeboten (*Schmidt* 2009, 221).

Der Staat gründete in der Periode von 1960 bis 1975 neun neue nationale Universitäten; private Träger/-innen etablierten in derselben Zeit 165 Hochschulen (*Beauchamp* 1994/2015, 19). Aufgrund der Hochschulreformen kam es zwischen 1947 und 1976 zu einer Verdopplung der Anzahl der (Kurz-)Universitäten und einer weitreichenden Bildungsexpansion, in deren Rahmen die Zahl der Studierenden in relativ kurzer Zeit auf das 14-fache anstieg. Im Zeitraum zwischen 1950 und 1976 erhöhte sich die Zahl der Absolvent/-innen der Oberschulen, die sich an einer weiterführenden Bildungseinrichtung einschrieben, von 10,1 % auf 38,6 % (*Eswein* 2005, 33). Allerdings konnte nicht die Rede davon sein, dass durch die Horizontalisierung des japanischen Bildungssystems durch die Reformmaßnahmen der amerikanischen Besatzungsmacht die vertikale Logik des Systems wie geplant beseitigt worden wäre. Vielmehr bestand innerhalb des horizontal organisierten Bildungssystems eine ausgeprägte Vertikalisierung fort, die in einer Hackordnung von Bildungsinstitutionen ihren Ausdruck fand. Es entwickelte sich seit den 1960er Jahren ein Dominoeffekt, der seinen Anfang in Universitätsrankings nahm. Diese wurden anhand von Kriterien wie Zahl der Bewerber/-innen, Schwierigkeitsgrad der Aufnahmeprüfungen und der Zahl der Absolvent/-innen, die an angesehene Posten gelangen, erstellt und jährlich veröffentlicht. Infolgedessen wurden Quoten ermittelt, die den Anteil an Schüler/-innen angaben, die aus bestimmten Oberschulen kamen und die Aufnahme in die angesehensten Universitäten schafften. Sie bildeten die Basis für die hierarchische Anordnung der Oberschulen. Analog setzte sich der Prozess in den Mittelschulen fort und reichte bis in den Elementarbereich. Mithilfe von bestimmten Leistungstests wurde ab 1965 die Leistungsstärke (im Sinne des „academic achievement“) von Schüler/-innen ermittelt. Sie gab an, welche Bildungseinrichtung für wen infrage kam. 1993 verbot die Regierung nach massiver Kritik diese Art Tests in öffentlichen Schulen (*Kopp* 2000, 197; *Teichler* 2000, 330 f.; *McVeigh* 2002, 88 f.; *Drinck* 2006, 340 f.; *Drinck/Schletter* 2016, 142 f.). Während vor dem Krieg ein Mittelschulabschluss den Zugang zu Fachschulen und „höheren“ Schulen garantierte, waren nun die Aufnahmeprüfungen an den Universitäten entscheidend. Den 20 % Studierenden vor dem Krieg standen jetzt 70 % an Heranwachsenden gegenüber, die sich um die Aufnahme an den Universitäten bemühten (*Shimizu* 1973, 81). Passend zu den in diesem Absatz beschriebenen Effekten etablierte sich bei namhaften Unternehmen eine Rekrutierungspraxis, die beinhaltete, Bewerber/-innen nach Rang der besuchten Universität einzustellen (*Drinck* 2006, 341; *Drinck/Schletter* 2016, 143).

Das Verfahren der Selektion von Schüler/-innen und Studierenden durch Aufnahmeprüfungen führte zu einem großen Konkurrenzdruck und einer starken Zunahme privater Ergänzungsschulen *(Juku)* seit den 1970er Jahren. Die Anzahl der *Juku* wuchs von 22 000 im Jahre 1976 bis 1996 auf 50 000. Im Vergleich dazu nahm sich die Gesamtzahl aller japanischen Grund- und Mittelschulen von 35 000 recht überschaubar aus. Man spricht in diesem Zusammenhang von einer „Überhitzung der Bildung" *(Kyoiku no kanetsu),* mit der man den „eskalierenden Wettbewerb um Bildungschancen" umschreibt (*Drinck* 2006, 342 f.; vgl. auch *Drinck/Schletter* 2016, 143). Schulen richteten den Unterricht auf die Vorbereitung für die Aufnahmeprüfungen an renommierten weiterführenden Schulen oder Hochschulen aus (*Demes/Georg* 2007, 272, 274); Schüler/-innen verbrachten ihre Freizeit in Ergänzungsschulen (*Drinck/Schletter* 2016, 143). Seit den 1980er Jahren besuchten nahezu alle Jugendlichen (konstant ca. 98 %) in Japan eine Oberschule. Während man 1950 noch 201 Hochschulen und Universitäten zählte, waren es 2010 schon 778. Durch die hohen Zahlen an Absolvent/-innen verloren Hochschulabschlüsse an Wertigkeit, und es wurde immer relevanter, an welcher Hochschule bzw. Universität man seinen Abschluss machte (*Drinck/Schletter* 2016, 144).

Die japanische Regierung reagierte auf die „Überhitzung" mit einer Politik der Entspannung. 1998 implementierte das japanische Bildungsministerium einen Bildungsplan, der eine Reduktion des Unterrichtsstoffes der Primar- und Mittelstufe um 30 % enthielt. 1992 wurde partiell eine Fünf-Tage-Schulwoche eingeführt, die bis 2002 vollständig umgesetzt wurde. Ausnahme bildeten private Schulen, die sich der Regel nicht beugten (*Ogasawara* 2015, 165 f.; *Drinck/Schletter* 2016, 149 f.). Es wurden modernere, individualisierte Unterrichtsmethoden propagiert, die den Schüler/-innen mehr Entwicklungsfreiraum geben und den Leistungsdruck minimieren sowie Kreativität fördern sollten (*Drinck* 2002, 266; 2006, 337 f.; *Kariya/Dore* 2006, 151; *Ogasawara* 2015, 167 f.; *Drinck/Schletter* 2016, 148). Damit wurde Abstand von der Pädagogik des Drills, der Disziplin und des Auswendiglernens genommen (*Kariya/Dore* 2006, 150 ff.; *Schmidt* 2009, 234 f.; *Drinck/Schletter* 2016, 144, 148).

Doch die von der Regierung verordnete Entspannung erwies sich als trügerisch, da die Schüler/-innen das Mehr an Freizeit für den Besuch von zusätzlichem Unterricht zur gezielten Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen oder für Nachhilfeunterricht nutzten (*Schmidt* 2009, 235; *Ogasawara* 2015, 168). Nach einem verschlechterten Abschneiden bei den PISA-Studien 2003 und 2006 wurden einige Maßnahmen zurückgenommen. Die Unterrichtszeit wurde zum Beispiel wieder um 10 % erhöht (*Drinck/Schletter* 2016, 149 f.).

Im Jahr 2006 verabschiedete die japanische Regierung eine Revision des Erziehungsgrundgesetzes. Die allgemeinen Grundsätze der Version des Gesetzes von 1947 behielt man bei. Es wurde jedoch auf die neuen gesellschaftlichen Gegebenheiten und Bedingungen von Bildung reagiert, indem einige prinzipielle Anpassungen vorgenommen wurden: „Such principles include placing value on public-spiritedness and other forms of the 'normative consciousness' that the Japanese people possess, as well as respecting the traditions and culture" (*MEXT* o. J.c).

Auch wenn die PISA-Ergebnisse ab 2009 wieder im sehr guten Bereich lagen, blieben die Probleme des Konkurrenzdrucks und der „Überhitzung" des Systems bestehen (*Drinck/Schletter* 2016, 140 ff.). 2007 verfügten mehr als 70 % der Absolvent/-innen, die jedes Jahr neu auf den Arbeitsmarkt strömten, über einen tertiären Bildungsabschluss (*Demes/Georg* 2007, 298). 2016 waren es nach Angaben der OECD (2018b, 135) 68 %, die im Laufe ihres Lebens einen solchen vorweisen konnten (der OECD-Durchschnittswert beträgt 45 %). Circa 80 % eines Jahrgangs setzten 2016 nach dem Schulabschluss ihre Bildungskarriere im tertiären Bildungsbereich (inklusive Kurzzeitstudiengängen) fort (*Kooperation international* 2020a).

3.2.2.2.1.3 Die aktuelle Struktur des japanischen Bildungswesens und ihre geschichtliche Basis

Auf den Seiten des japanischen Bildungsministeriums findet sich eine Übersicht des aktuellen japanischen Bildungssystems.[1] Grundlage ist nach wie vor das amerikanische 6-3-3-4-Modell. Man sieht jedoch eine Ausdifferenzierung ab der Sekundarstufe II, die nach der Besatzungszeit stattgefunden hat. Hier gliedert sich das Bildungssystem unter anderem in folgende Bildungsgänge: Oberstufe der Sekundarschule, *College of Technology, Specialized Training College* (Oberstufe) (*MEXT* o. J.c). Die beruflichen Bildungsgänge werden im nächsten Abschnitt thematisiert. Das MEXT definiert als berufliche Schulen bzw. als „vocational and technical education programs" die *Specialized Training Colleges* (allgemeine Stufe) und die *Miscellaneous Schools* (*MEXT* 2016). Sie schließen ebenfalls an die Sekundarstufe I an.

Bezüglich der Struktur von Universitätsstudiengängen bleibt anzumerken, dass diese in Bachelor- und Masterabschlüsse unterteilt sind. Für einen Bachelorabschluss ist eine Regelstudienzeit von vier Jahren angesetzt, für einen

[1] https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm (Abruf am 27.5.2019); vgl. auch https://sites.google.com/site/pisastudy/japan (Abruf am 15.12.2021).

Masterabschluss eine von zwei Jahren. Anschließende Promotionsstudiengänge dauern mindestens drei Jahre (*Blecken* 2017, 22).

Zusammenfassend lässt sich der Darstellung der Geschichte und Struktur des japanischen Bildungswesens entnehmen, dass die zentralen Bausteine und Tendenzen auf der einen Seite auf der Bildungspolitik der Meiji-Zeit und auf der anderen Seite auf jener der Besatzungszeit nach dem Zweiten Weltkrieg beruhen. Es stellt eine Mischung aus demokratischen und konfuzianischen bzw. traditionellen moralischen Elementen dar, während immer wieder Nachbesserungen aufgrund veränderter äußerer Rahmenbedingungen angestrebt und durchgeführt wurden. Auch wenn am gemeinsamen Unterricht während der Schulpflichtzeit festgehalten wird, zeichnet sich das japanische Bildungssystem durch eine hierarchische Vertikalisierung aus, die mittels Aufnahmeprüfungen und Rangordnungen von Bildungseinrichtungen durchgesetzt wird.

3.2.2.2.2 Zur Geschichte, Struktur und Bedeutung der beruflichen Bildung in Japan

Über die berufliche Bildung in Japan wird gesagt, sie sei eine „Berufsausbildung ohne Beruf“ (*Eswein* 2003, 190; vgl. auch *Georg* 1994a; *Bromann* 2008; *Georg* 2017). Sie wurde in der Geschichte immer wieder aufs Neue von der allgemeinen Bildung verdrängt und konnte, so Bromann, nur in wenigen Ausnahmefällen Formen von Berufen entwickeln (*Bromann* 2008, 67). Laut Georg war es der (meritokratische) „enge Zusammenhang zwischen beruflicher Karriereperspektive und dem Niveau des allgemeinen (Hoch-)Schulabschlusses“, der „die ursprünglich im Schulsystem angelegten berufsbezogenen Organisationsformen und Inhalte weitgehend marginalisiert[e]“ (*Georg* 1994a, 346). Ein „System“ beruflicher Bildung ist in Japan nicht vorhanden. Der Großteil beruflichen Lernens findet weitgehend ohne gesetzliche Regelung oder Standardisierung in Unternehmen statt und beinhaltet betriebsspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten (*Georg* 1995, 43 f.). Die wenigen Angebote vollzeitschulischer beruflicher Bildung finden keine hohe Wertschätzung (*Pilz/Alexander* 2016, 214 f.). Historische Ursachen und Prozesse, die dazu geführt haben, werden im Folgenden dargelegt. Während der Meiji-Zeit kann man drei Phasen der Anfänge beruflicher Bildung unterscheiden. Ihr Ausbau reichte bis zum Zweiten Weltkrieg (Abschnitt 3.2.2.2.2.1). Dann allerdings gingen die beruflichen Bildungsgänge in eine neu eingeführte berufliche Oberschule und akademische Bildungsformen über. Die berufliche Bildung als solche wurde nahezu komplett den Betrieben überlassen (Abschnitt 3.2.2.2.2.2). Folgerichtig thematisiert Abschnitt 3.2.2.2.2.3 die aktuelle Situation und Struktur der beruflichen Bildung in Japan anhand der *betrieblichen* Ausbildung. Daneben kommen strukturelle Neuerungen, die in der

jüngeren Vergangenheit von Seiten des Arbeits- und des Erziehungsministeriums veranlasst wurden, zur Sprache.

3.2.2.2.2.1 Die drei Phasen der Anfänge der beruflichen Bildung während der Meiji-Periode und ihr Ausbau bis zum Zweiten Weltkrieg

Zur Zeit der Ständegesellschaft vor der Meiji-Restauration (ca. 1600 bis Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts), der Tokugawa-Zeit, bestimmte in Japan die Geburt über den Stand und damit den Beruf eines Menschen. Die obere Klasse der Samurai (1) war für den Staats- und Militärdienst vorgesehen, darunter gab es die Stände der Bauern und Fischer (2), der Handwerker (3) und der Kaufleute und Dienstboten (4). Alle anderen, die diesen Ständen nicht angehörten, wurden als „Nicht-Menschen" bezeichnet und eingeordnet (*Drinck* 2000a, 37, 61 ff.). Während Samurai Vorbereitungsschulen für ihre Berufe besuchten, lernten Bauern und Fischer von den Zugehörigen ihrer Dörfer die berufsnotwendigen Fähigkeiten inklusive Wissen über bestimmte Regeln und religiöse Rituale, die Teil der Berufsausübung waren. Für Familien der unteren Schichten bestand die Option, ihre Kinder bei Handwerkern und Kaufleuten in die Lehre zu schicken. Dort verbrachten sie ab einem Alter von elf bis zwölf Jahren eine normalerweise zehnjährige Lehrzeit, in der sie neben beruflichen Aufgaben auch in den Meisterfamilien bzw. -haushalten anfallende Tätigkeiten übernahmen (*Drinck* 2000a, 61 f.). Mädchen landeten oft als „Pfand" im Dienstleistungsgewerbe oder in der Prostitution. Die untere Klasse bestand in den sogenannten Nicht-Menschen der „Bettler, Schausteller, Unterhaltungskünstler, Wahrsager und Justizflüchtlinge" (*Drinck* 2000a, 63). War die Zugehörigkeit zu diesem Stand nicht Folge eines Abstiegs im Laufe des Lebens, sondern eine per Geburt festgelegte, blieb sie zeitlebens erhalten. Entsprechende Berufe der seit Geburt den „Nicht-Menschen" Angehörigen sind „Schlächter, Totengräber, Latrinenputzer, Müllentsorger, Leichensezierer, Henker und Kerkermeister" (*Drinck* 2000a, 63).

Mit der Meiji-Restauration begann neben der Einführung und Durchsetzung einer nicht-ständischen Gesellschaftsform die Etablierung flächendeckender Bildung für das Volk. Gemäß Teichler konnte seit 1893 von Forderungen aus der Industrie gesprochen werden, das Bildungswesen entsprechend der am Arbeitsplatz benötigten Fähigkeiten zu gestalten. In der ersten der drei Phasen, die die Anfänge beruflicher Bildung in Japan kennzeichneten, entstanden „Schulen für industrielle Berufsbildung", primär Technikerfachschulen, in denen oft ausländische Lehrpersonen unterrichteten. Sie befanden sich unter Aufsicht der jeweiligen Fachministerien, nicht etwa des Bildungsministeriums. Während Phase 2, die Teichler auf 1883 bis 1892 datiert, erfolgte eine Reorganisation der bestehenden

„Fach- und Hochschulen für industrielle Berufsbildung“ durch das Bildungsministerium. Berufliche Bildung fand zu jener Zeit in „technischen Schulen“ und „Institutionen für Agrar- und Handelsausbildung“ statt, zum Teil in Mittelschulen integriert, zum Teil verselbstständigt. Trotz der Ausbreitung beruflicher Bildung in der Sekundarstufe stand sie quantitativ schon damals im Schatten der Allgemeinbildung und fand kaum Berücksichtigung in der Gesetzgebung. In der dritten Phase realisierte man eine institutionelle Trennung der beruflichen Sekundarstufe von der allgemeinbildenden und einen zahlenmäßigen Ausbau der beruflichen Sekundarschulen. 1893, 1894 und 1899 wurden schließlich Gesetze erlassen, die die berufliche Bildung berücksichtigten (*Teichler* 1975, 82 f.; vgl. auch *Drinck* 2000b, 77 ff.). Mit dem Gesetz von 1894 wurden zum Beispiel Lehrlingsschulen reguliert, die dafür zuständig waren, auf den Bereich der Produktion vorzubereiten. Ihre Dauer erwies sich mit einer Spanne von zwischen sechs Monaten und vier Jahren als sehr variabel (*Drinck* 2000b, 80). Es gelang dem damaligen Bildungsminister Kawashi Inoue, der als Vorreiter der japanischen Berufsbildung gilt, aber nicht, das Prinzip der industriellen Nützlichkeit als Kernprinzip des japanischen Bildungswesens durchzusetzen. Sein Argument war vor allem die Verschiebung internationaler Wettbewerbsfähigkeit vom militärischer Stärke hin zur Produktionskraft, die eine stärkere Orientierung von Bildung an der industriellen Beschäftigungsfähigkeit erfordere (*Teichler* 1975, 82 f.; vgl. auch *Drinck* 2000b, 77 ff.).

Die Zuordnung von Berufen zu schulischen Institutionen ergab zur Meiji-Zeit folgendes Bild:

> Mediziner, Juristen, Naturwissenschaftler und Geisteswissenschaftler gingen zur Fachbildung an die Universität. Ingenieure und Techniker besuchten eine Fachhochschule. Manager, Kaufleute, qualifizierte Facharbeiter lernten auf einer Fachschule, für Facharbeiter gab es gewerbliche Schulen. (*Drinck* 2000b, 77)

Sämtliche weiterführende Bildungsgänge verlangten allgemeinbildende Abschlüsse. Fachschulen kam die Aufgabe zu, nicht nur berufliche Fähigkeiten zu lehren, sondern auch wissenschaftliche. Ein Abschluss an einer Fachschule bedeutete bereits die Zurechnung zur „geistigen Elite“ des Landes und folgte einem relativ hohen „akademischen Standard“. Für die Fachschulen wurden im Jahre 1903 rechtliche Regulierungen erlassen. Darin wurden sie als „Schulen für die Vermittlung höherer Natur- und Geisteswissenschaften“ definiert. Infolgedessen entstanden Berufsfachschulen als neue Arten von Fachschulen, die „höhere“ berufsbildende und allgemeinbildende Inhalte integrierten. Seit 1903 durften Fachschulen Kurse zur Vorbereitung auf die Universität anbieten (*Drinck* 2000b, 77 ff.). Sakano zufolge wurden zu dieser Zeit sowohl

Oberschulen als auch Fachschulen und Universitäten als Hochschulen eingestuft (*Sakano* 2011, 130).

Im Verlauf der Bildungsexpansion von 1885 bis 1920 entwickelte sich „ein größerer Mangel an Berufsbildung für qualifizierte manuelle Arbeit als an hochqualifizierten Technikern“ (*Teichler* 1975, 87). Nach 1905 wurden weitere kaiserliche Universitäten ins Leben gerufen, die die industrielle Ausbildung fokussierten (*Teichler* 1975, 87). Private Fachschulen durften sich seit 1918 Universität nennen – ein Recht, das zuvor nur staatlichen Universitäten zukam (*Sakano* 2011, 130). Bereits damals rekrutierten japanische Unternehmen für Führungspositionen in der Verwaltung hauptsächlich Akademiker (*Teichler* 1975, 87). Besonders nachgefragte Disziplinen stellten die Geistes- und Sozialwissenschaften dar, auch wenn aufgrund der hohen Nachfrage die entsprechenden Bildungstitel der Hochschulabsolventen massiv an Wertigkeit verloren und Unternehmen vermehrt auch für einfache Verwaltungsjobs Akademiker einstellten. Begründen lässt sich dies mit der „traditionelle(n) Hochschätzung von Allgemeinbildung“, die sich „in der bevorzugten Wahl geistes- und sozialwissenschaftlicher Fächer fortsetzt[e]“, und mit der leichteren Finanzierbarkeit eines solchen Studiums (*Teichler* 1975, 91 f.).

Nach Teichler bildeten sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Japan zwei zentrale Merkmale heraus, die bis heute geblieben sind:

> 1. Industrie und Handel wurden in Japan in besonderem Maße zu Großabnehmern von Hochschulabsolventen. Dabei gehört die Abhängigkeit des Zugangs zu entsprechenden Leitungspositionen von einer Ausbildung an einer bestimmten Hochschule zu den vielzitierten Personalstrategien japanischer Unternehmer. 2. Die nebeneinander bestehenden staatlichen Hochschulen, die ja zunächst Nachwuchs vor allem für den öffentlichen Dienst ausbildeten, und die privaten Hochschulen entwickelten keine Arbeitsteilung in der Heranbildung junger Eliten: Die angesehensten staatlichen Universitäten eröffneten, wie schon zuvor für den Staatsdienst, auch die besten Zugangschancen zu den höchsten Positionen in Industrie und Handel. (*Teichler* 1975, 93)

Charakteristisch für die Periode war eine formelle Dominanz der allgemeinen und nationalistischen Bildung, aus der sich im Zuge der Bedeutungsgewinnung der industriellen Berufsbildung Spannungen ergaben. Eine 1913 eigens eingesetzte Kommission zur Erarbeitung von Vorschlägen zur Anpassung des Bildungswesens konnte keine Einigung erzielen. Dies gelang dem „Außerordentlichen Erziehungsrat“, der 1917 gebildet wurde. Zwar wurden seine Pläne umgesetzt, aber sie sahen keine grundlegenden Umstrukturierungen vor. Insbesondere handelte es sich um Maßnahmen zur Förderung von Patriotismus in der Erziehung und der Erziehung gemäß moralischen Traditionen, Maßnahmen zur

Ausweitung der Kontrolle des Bildungssystems durch die zentrale Regierung, zur Expansion von Bildung in der industriellen Berufsbildung und um Hochschulreformen (*Teichler* 1975, 100 f.). Der Ausbau des Bildungssystems umfasste unter anderem die Gründung weiterer berufsbildender Institutionen. Per Verordnung von 1921 wurde beruflichen Schulen der Einbezug moralischen Unterrichts in den Lehrplänen vorgeschrieben (*Drinck* 2000b, 100). Im Zeitraum von 1918 bis 1923 erfuhren die japanischen Sekundarschulen im Verlauf der Bildungsexpansion einen Zuwachs an Schüler/-innen von 62,3 %, Hochschulen von 63,6 %, berufliche Schulen von vergleichsweise geringen 20 %. So mag es kaum verwundern, dass aus Industrie und Handel das Verlangen artikuliert wurde, die „höhere" berufliche Bildung auszuweiten (*Teichler* 1975, 104).

Während der Zeit des Krieges wurde die Mehrzahl der beruflichen und fachlichen Schulen umgestaltet. Die seit 1935 bestehende Jugendschule wurde 1939 verpflichtend für alle, die keine weiterführenden Bildungsgänge besuchten. Dies waren zu dieser Zeit 80 bis 85 %. Der Unterricht beinhaltete berufliche Bildung, Militärausbildung, Arbeitskontrolle und ideologischen Unterricht. Die Ausbildungsdauer variierte zwischen zwei und sieben Jahren (*Teichler* 1975, 116). Im Zuge von weiteren Anpassungen des Bildungssystems während der Periode von 1943 bis 1945 wurden Mittelschulen, Mädchenschulen und Berufsschulen auf denselben Rang wie die ‚Sekundarschulen' gehoben (*JNC* 1966, 43 f.; zit. in *Teichler* 1975, 116).

3.2.2.2.2.2 Das Aufgehen der beruflichen Bildung in beruflichen Oberschulen und akademischen Bildungsgängen seit der Nachkriegszeit

Nach dem Krieg wurde das monolithische Schulsystem etabliert, das Grundschule, Mittelschule, Oberschule und Universität umfasste (*Yūki* 1997, 572 f.; *Sakano* 2011, 131). Dabei wurden im Jahre 1949 „damalige Universitäten, höhere Schulen und Fachschulen zu neuen Universitäten zusammengefasst" (*Sakano* 2011, 131).

Wie Eswein unter Bezug auf japanische Quellen (*Okamoto* 1976, 95 ff.; *Ono* 1992, 142 f.) angibt, sahen sich japanische Unternehmen in den 1960er Jahren damit konfrontiert, dass ihr Knowhow nicht ausreichte, um die vorhandenen Technologien weiterzuentwickeln. Sie begannen gezielt, Spezialist/-innen wie Forscher/-innen, Ingenieur/-innen und Naturwissenschaftler/-innen mit mindestens einem Masterabschluss an einer möglichst angesehenen Universität einzustellen. Solche Spezialist/-innen waren zuvor normalerweise an Bildungsinstitutionen tätig, nicht in der freien Wirtschaft. Sie wurden gut bezahlt und trotz ihres geringen Alters über neu eingeführte Spezialistensysteme in die Unternehmenshierarchie integriert (*Eswein* 2016, 233 f.). Außerdem versuchte man, dem

zuvor vorhandenen Sackgassencharakter der beruflichen Bildung zu begegnen, indem man die Oberschulen vereinheitlichte. Unter anderem wurden vormalige Gewerbeschulen zu Oberschulen umgestaltet. Die Oberschule war zuvor ausschließlich zur Vorbereitung für die Universität vorgesehen und verfügte nicht über berufsbezogene Bildungsgänge. In ihrer neuen Form vereinte sie die Ziele der Berufsvorbereitung und der Universitätsvorbereitung, indem berufliche und nicht-berufliche Oberschulen formal gleichgestellt wurden, womit der Abschluss einer beruflichen Oberschule zum Hochschulstudium berechtigte. Anfang des 21. Jahrhunderts existierten circa 5 000 Oberschulen, von denen über die Hälfte rein allgemeinbildend und etwa 20 % rein berufsbildendend waren; ungefähr ein Viertel bot allgemeinbildende und berufsbildende Zweige an. Die ursprünglich beabsichtigte Aufhebung der Trennung allgemeiner und beruflicher Bildungsgänge wurde damit nur in begrenztem Maße umgesetzt (*Georg/Demes* 2000, 278; *Terada* 2011, 108 f.).

In den 1950er und 1960er Jahren verfügten die beruflichen Oberschulen über weit größere prozentuale Zuwächse bei den Schülerzahlen als die allgemeinen und erreichten einen Gesamtanteil von circa 40 %. Durch die fortschreitende Bildungsexpansion verloren sie indes an Attraktivität und pendelten sich bis Ende der 1990er Jahre bei 25 % ein (*Georg/Demes* 2000, 278). Seit 2005 und bis 2015 waren es stabile 72 % der Gesamtzahl an Oberschüler/-innen, die eine allgemeine Oberschule besuchten. Der Anteil an Schüler/-innen spezialisierter Oberschulen sank kontinuierlich leicht und betrug 2005 23,66 % und 2015 21,88 %. Die integrierte allgemeine und berufsbildende Oberschule besuchten 2005 5,21 % und 2015 nach Jahren leichten Anstiegs der Zahlen 7,31 % (*MEXT* o. J.d; 2016). Die Entwicklung der Schülerzahlen an den unterschiedlichen Oberschultypen über die Zeit zwischen 1955 und 2015 ist in Abbildung 3.2 dargestellt.

Da sie weniger studienorientiert waren als allgemeine Oberschulen, wurden den Absolvent/-innen der beruflichen Oberschulen kaum Chancen im Rennen um die begehrten Studienplätze eingeräumt, die über Aufnahmeprüfungen verteilt wurden (*Georg/Demes* 2000, 279). „Insofern ist der Eintritt in eine berufliche Oberschule keine echte Alternative im Sinne einer freien Auswahl zwischen mehreren ähnlich attraktiven Bildungskarrieren“ (*Georg/Demes* 2000, 279). Weil das Bildungssystem eine Allokation der teilnehmenden Schüler/-innen nach Leistung vorsah, deren Basis eine Einteilung sowohl von Bildungseinrichtungen als auch von Schüler/-innen in Rangordnungen darstellte, spielten Neigungen und Interessen der Heranwachsenden bei der Schulwahl kaum eine Rolle (*Georg/Demes* 2000, 279). Berufliche Oberschulen hatten die soziale Funktion, die schlechteren Mittelschulschüler/-innen aufzunehmen, wobei private allgemeine Oberschulen in der Rangfolge nach den öffentlichen beruflichen Oberschulen eingeordnet

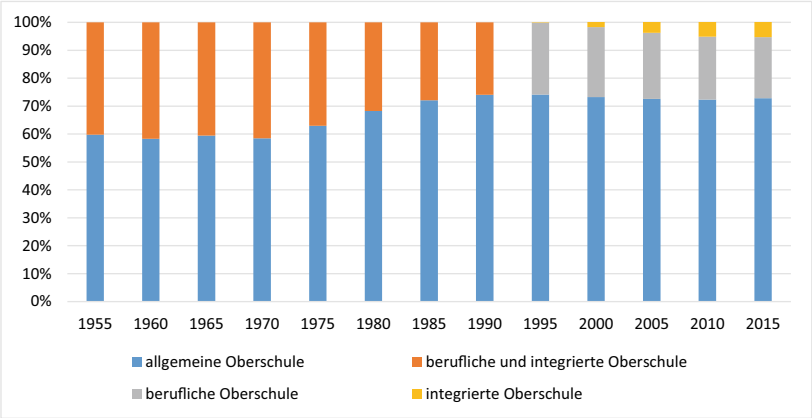


Abbildung 3.2 Die Verteilung der Schüler/-innen auf die Oberschulen in Japan. (Datenquelle: *MEXT* o. J.d; 2016)

wurden, aber vor privaten beruflichen (*Georg/Demes* 2000, 282). Durch die Eingliederung der beruflichen Oberschulen in die Oberschulhierarchie verloren sie ihre eigentliche Funktion der Qualifizierung und dienten stattdessen der Selektion (*Eswein* 2016, 236).

Es gab berufliche Oberschulen in verschiedenen beruflichen Feldern: Landwirtschaft, Industrie, Wirtschaft, Fischerei, Haushalt, Krankenpflege und Sonstige. Seit 2005 kamen „information" und „welfare" als weitere Oberschularten hinzu (*MEXT* 2016). Die einzelnen Oberschulen verfügten in der Regel über mehrere Fachrichtungen, für die unterschiedliche Aufnahmevoraussetzungen zu erfüllen waren, beispielsweise Maschinenbau, Informationstechnik, Elektrotechnik oder Elektronik. Die Qualität des praktischen Unterrichts war an die technische Ausstattung der jeweiligen Schule gebunden. Sie wurde vom Bildungsministerium zentral angeordnet und zum Teil auch finanziert. Jedoch bestand während des ausgehenden 20. Jahrhunderts ein Mangel sowohl an Maschinen- und Laborequipment als auch an fachlichem Lehrpersonal (*Georg/Demes* 2000, 278 f.).

Außer den beruflichen Oberschulen schlossen seit den 1960er Jahren Fachhochschulen an den Abschluss der Mittelschule an. Bereits während den 1950ern kam aus der Industrie die Forderung nach einer stärker an ihren Bedürfnissen orientierten Bildung, die den Bereichen der Wissenschaft, Technologie und „beruflichen" Lehrinhalten mehr Beachtung schenken sollte. Interessengruppen wie

der Japanische Arbeitgeberverband *(Nikkeiren)* artikulierten den Bedarf an einer funktional differenzierten Hochschulstruktur und einer erhöhten Spezialisierung von Bildungsgängen. Sie gewannen an Gehör und übten längerfristig starken Einfluss auf die Bildungspolitik aus, denn die Forderungen gingen mit einem starken Wirtschaftswachstum einher, das vor allem die 1960er und 1970er Jahre prägte (*Beauchamp* 1994/2015, 15 f.). Die japanische Regierung verabschiedete ein Gesetz zur Errichtung von 19 technisch ausgerichteten Hochschulen („technical college" = *College of Technology* in Abschnitt 3.2.2.2.1.3) für Absolvent/-innen der Sekundarstufe I. Sie boten eine fünfjährige Ausbildung für Techniker/-innen mittleren Niveaus an. Eine gute Allgemeinbildung und ein solides, technisch spezialisiertes Wissen in unterschiedlichen industrie- oder handelsmarinebezogenen Bereichen wurden vom Bildungsministerium als Ziele definiert. Sie stellten eine Alternative zum mittlerweile etablierten 6-3-3-4/2-System dar, indem sie die technische Oberschule[2] (drei Jahre) und das ingenieurwissenschaftliche Studium (zwei Jahre) verbanden, was auf eine 6-3-5-Einteilung hinauslief. Es entstand ein hochdifferenziertes, hierarchisch gegliedertes System technischer Bildung. Über die Hälfte des Unterrichts widmete sich berufsbezogenen Inhalten und berücksichtigte neuere Technologien. Bis zum Jahr 1983 waren 62 technische Hochschulen zu verzeichnen, drei davon unter privater Trägerschaft. Die Einrichtung der Fachhochschulen war als sehr modern bekannt. Auch das Student/-innen-Dozent/-innen-Verhältnis war mit 13:1 als positiv anzusehen. Drei Viertel der Absolvent/-innen der Fachhochschulen stiegen nach ihrem Abschluss direkt ins Berufsleben ein, wo sie gute Beschäftigungschancen hatten und die Personalabteilungen ihren Abschluss als nahezu gleichwertig zu jenem der ingenieurwissenschaftlichen Universitäten einstuften. In Großunternehmen wies der Trend allerdings darauf hin, dass Fachhochschulabsolvent/-innen von Universitätsabsolvent/-innen technischer Zweige ausgestochen wurden. Ein großes Problem der Fachhochschulen bestand in der Geringachtung fachlicher Qualifikationen am Arbeitsmarkt. Unternehmen begriffen nach wie vor hauptsächlich allgemeine Bildungsabschlusse als Prädiktoren der Lern- und Leistungsbereitschaft (*Beauchamp* 1994/2015, 18; *Georg/Demes* 2000, 283 ff.).

Mit Blick auf die Schülerzahlen fiel die Anzahl an Fachhochschulstudierenden mit rund 57 600 im Jahre 2015 sehr gering aus. An Universitäten waren gerundet vergleichsweise sehr hohe 2 860 000 zu verzeichnen, Kurzuniversitäten wurden von knapp 133 000 Studierenden besucht. Die Fachschulen wiesen

[2] Die technische Oberschule gehörte zu den beruflichen Oberschulen, in deren Rangordnung sie vor den Wirtschaftsoberschulen an der Spitze standen, gefolgt von denen der Landwirtschaft und Hauswirtschaft (*Georg/Demes* 2000, 282).

656 000 Schüler/-innen auf, wobei hier Teilnehmende von Weiterbildungskursen und Zusatzqualifikationsangeboten inbegriffen waren. Abbildung 3.3 zeigt die Entwicklung der Schülerzahlen nach Schultyp seit 1955, wobei die Universitäten und Oberschulen durchgängig sehr hohe Schülerzahlen aufwiesen und die geringe Bedeutung der Fachschulen und Fachhochschulen deutlich wird.

Hinsichtlich der Fachschulen (= *Specialized Training Colleges* in Abschnitt 3.2.2.2.1.3) ist zu ergänzen, dass dieser Schultyp ursprünglich zu den sogenannten „verschiedenartigen" Schulen (= *miscellaneous schools/colleges*) auf postsekundärem Niveau gehörte (*Georg/Demes* 2000, 285). Unter den „verschiedenartigen" Schulen, die auch heute noch existieren, versteht man ein Konglomerat verschiedenster, meist berufsbezogener Schulen von sehr unterschiedlicher Dauer, Strukturierung und Ausrichtung – in den Worten von Georg und Demes einen „weitgehend diffusen und untergeordneten Sektor privater Kursangebote" (*Georg/Demes* 2000, 286). Abgesehen von den Fachschulen sind dies berufliche Schulen, die technische Kurse abhalten, oder auch Schulen, die auf diverse praktische Tätigkeiten vorbereiten (*MEXT* o. J.c), aber nicht „im engeren Sinn berufliche Qualifikationen vermitteln" (*Georg/Demes* 2000, 288). Während manche Kurse nur ein paar Monate dauern, sind andere auf über ein Jahr ausgelegt. Aus zahlenmäßiger Perspektive sind die wichtigsten Schulen

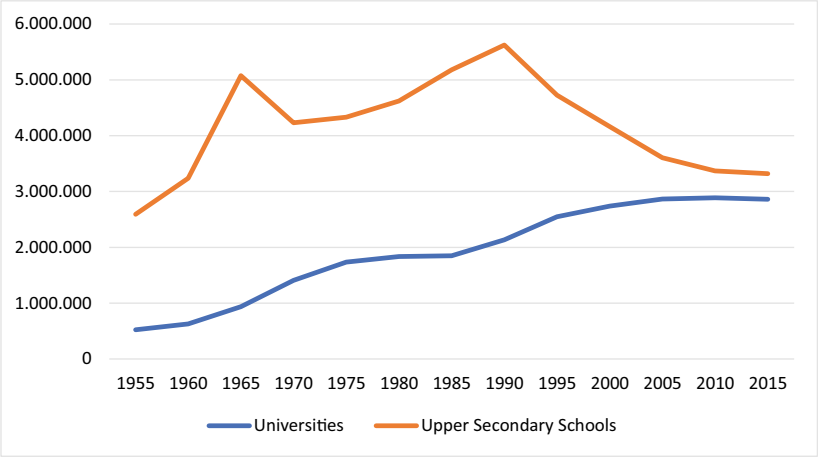
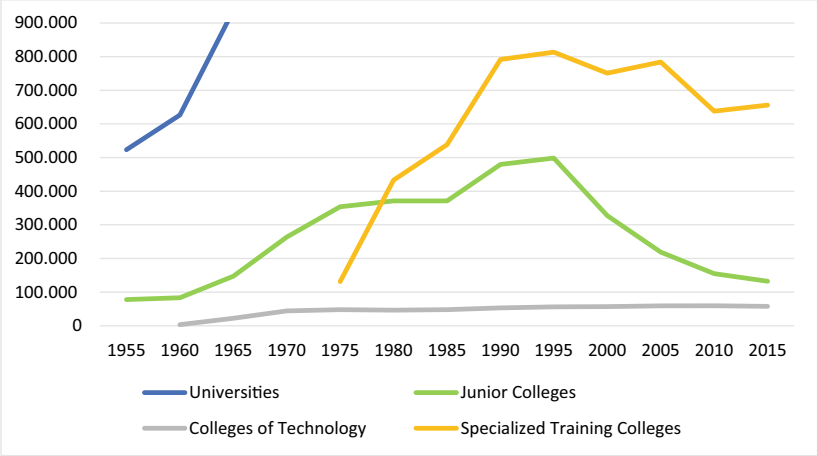


Abbildung 3.3 Die Entwicklung der Schülerzahlen in Japan nach Schultyp seit 1955. (Datenquelle: *MEXT* 2016)



Universities = Universitäten, Upper Secondary Schools = Oberschulen, Junior Colleges = Kurzuniversitäten, Colleges of Technology = Fachhochschulen, Specialized Training Colleges = Fachschulen

Abbildung 3.3 (Fortsetzung)

dieser Kategorie Fahrschulen und Vorbereitungsschulen für Universitätsaufnahmeprüfungen (*Georg/Demes* 2000, 288). Die „verschiedenartigen" Schulen wurden zur Meiji-Zeit im Gesetz als Restschulen geführt und im 1947 erlassenen Schulgesetz nicht als Schulen im engeren Sinne anerkannt (*Eswein* 2016, 232). 1976 wurde ein bestimmter Teil der „verschiedenartigen" Schulen mit einer Gesetzesnovellierung des Schulerziehungsgesetzes unter der Bezeichnung „Fachschule" öffentlich anerkannt. Georg und Demes unterscheiden drei Typen von Fachschulen nach ihren Zugangsbedingungen: die *Upper Secondary Special Training School*, die eine (berufliche) Oberschule ersetzt und einen Mittelschulabschluss verlangt; das *Special Training College,* das an den Oberschulabschluss anschließt und den Löwenanteil der anerkannten Fachschulen stellt; und schließlich Fachschulen ohne bestimmte Eingangsvoraussetzungen, die vorwiegend von Oberschulabsolvent/-innen besucht werden (*Georg/Demes* 2000, 285 ff.). An bestimmten Fachschulen, an denen Berufe aus gesundheitlichen, kaufmännischen und technischen Bereichen erlernt werden können, kommt die Ausbildung am ehesten einer berufsorientierten nahe (*Demes/Georg* 2007, 278; *Bromann* 2008, 67).

Insgesamt betrachtet scheint eine Fachschulqualifikation jedoch die Berufskarriere wenig zu beeinflussen, was Studien zur Rekrutierung der Absolvent/-innen

nahelegen. Sie kommt primär für Oberschulabsolvent/-innen infrage, deren Leistungen im unteren Mittelfeld angesiedelt sind und denen nur die Wahl zwischen weniger angesehen Hochschulen oder Fachschulen bleibt. Außerdem stellt sie für Universitätsstudierende eine Möglichkeit des Zusatzunterrichts dar, um sich gezielt Kenntnisse in bestimmten Feldern, wie zum Beispiel Softwareentwicklung, Gesundheit, Hauswirtschaft, Modedesign, Buchhaltung etc., anzueignen, in denen sie einen staatlichen Qualifikationstest ablegen möchten (*Georg/Demes* 2000, 285 ff.; *Demes/Georg* 2007, 278). Die Fachschulen sowie die „verschiedenartigen Schulen" dienen nicht nur der beruflichen Erstausbildung, sondern auch der Weiter- und Fortbildung, indem sie bestehende Lücken schließen, die im Bildungssystem durch die Ausrichtung auf die Aufnahmeprüfungen in Zusammenhang mit der Hierarchie der Abschlüsse bestehen. Generell gilt, dass sich bislang „die japanischen Unternehmer gegenüber Spezialisierungsansätzen im Bildungsbereich auch dann reserviert verhalten, wenn solche Spezialisierungen ausdrücklich mit einem entsprechenden betrieblichen Qualifikationsbedarf begründet wurden" (*Georg/Demes* 2000, 288).

Die staatliche bzw. öffentliche bzw. private, nicht betriebliche japanische „Berufsbildung" hat im Vergleich zum deutschsprachigen Raum also eine randständige Bedeutung. Während die vorwiegend privat getragenen Specialized Training Colleges wenig einheitlich, kaum reguliert und kaum mit deutschen Berufsausbildungen zu vergleichen sind, stellen am ehesten noch die Fachhochschulen berufliche Bildungsgänge, wenngleich auf akademischem Niveau, zur Verfügung. Allerdings kommt ihnen zahlenmäßig nur sehr geringe Relevanz zu. Die berufliche Oberschule besitzt viele allgemeinbildende und so gut wie keine tätigkeitsbezogenen Anteile und steht im Schatten der allgemeinen Oberschule (vgl. *Georg/Demes* 2000, 305 f.; *Pilz/Alexander* 2016, 216 f.).

3.2.2.2.2.3 Das Wesen der betrieblichen Ausbildung als aktuell gebräuchlichste Form der beruflichen Bildung in Japan und die politische Agenda zur Stärkung beruflicher Bildung in der jüngeren Vergangenheit

Somit ist das Gros der Ausbildungsmaßnahmen im rein betrieblichen Bereich angesiedelt. Sie beginnen nach Aufnahme einer Beschäftigung und folgen keiner gesetzlichen Regulierung bzw. staatlich definierten Berufsbildern. Vielmehr werden ausschließlich Kompetenzen für betriebsspezifische Arbeitstätigkeiten erlernt. Es herrscht eine große Heterogenität bezüglich der betrieblichen Ausbildungskonzepte. Von äußerst formalisierten und in hohem Maß organisierten Ausbildungen,

die internen Unterricht in Schule und Werkstatt umfassen, bis hin zu kaum strukturiertem Lernen am Arbeitsplatz existieren in Japan je nach Betrieb zahlreiche Varianten (vgl. *Georg/Demes* 2000, 305 f.; *Pilz/Alexander* 2016, 216 f.). Der Grad der Standardisierung und Institutionalisierung steigt mit der Größe des Unternehmens (*Bromann* 2008, 70; *Georg* 2017, 15). Das Unternehmen übernimmt die Verantwortung für die Ausbildung seiner Angestellten und bestimmt die Regeln. Ausgebildet werden sowohl einfache Produktionsarbeiter/-innen als auch Top-Manager/-innen. Berufliche Vorkenntnisse werden allenfalls von Absolvent/-innen der beruflichen Oberschule o. Ä. erwartet. Was genau ein/-e Arbeitnehmer/-in lernt, hängt vom Bedarf des Unternehmens ab und steht unmittelbar damit in Zusammenhang, was dort mit welcher Ausstattung oder Technologie produziert wird. In kleineren Unternehmen sind die Lernmöglichkeiten daher meist relativ begrenzt. Im Allgemeinen bilden japanische Firmen nicht Facharbeiter/-innen für eng eingegrenzte Tätigkeitsbereiche aus, sondern Generalist/-innen, die innerhalb der Firma in möglichst vielen Bereichen einsetzbar sind (*Georg/Demes* 2000, 306; *Drinck* 2002, 265; vgl. auch *Alexander* 2011, 170; *Eswein* 2016, 231). Die erlernten Kompetenzen sind betriebsspezifisch und erschweren die zwischenbetriebliche Mobilität (*Georg/Demes* 2000, 306). Japanische Unternehmen verfolgen die Strategie der Bindung ihrer Arbeitskräfte an das Unternehmen. Daher setzen die Ausbildungsmaßnahmen zuallererst bei der sozialen Integration neuer Arbeitnehmer/-innen in die Belegschaft an (*Hilgendorf* 1992, 115; *Georg/Demes* 2000, 307; *Eswein* 2016, 231).

Zu Beginn der betrieblichen Ausbildung findet alljährlich am ersten Arbeitstag der neu eingestellten Schulabsolvent/-innen eine Aufnahmefeier statt (*Georg/Demes* 2000, 307). An ihr nehmen ausschließlich die für die Stammbelegschaft Neueingestellten teil. Sie stellen die hauptsächliche Zielgruppe betrieblicher Bildung in Großunternehmen (*Alexander* 2011, 155). Eine erste Orientierung gewährt eine Einführungsphase mit Praktika, Trainings und Arbeitseinsätzen auf der niedrigsten Stufe der Unternehmenshierarchie. Das Einführungspraktikum dauert meist mehrere Wochen. Sein oberstes Ziel ist die Identifikation mit dem Unternehmen. Es werden einzelne Abteilungen durchlaufen und arbeitsplatzspezifische Tätigkeiten eingeübt. Am Ende wird fast immer eine mindestens mehrtägige Schulung abgehalten, bei der Theorie vermittelt, die Mitarbeiter/-innen motiviert und die bisherigen Erfahrungen reflektiert werden. Üblich ist es, die Neueingestellten daraufhin auf Basis von Eignungstests, Beurteilungen und Gesprächen einem Arbeitsplatz zuzuordnen. Erst dann wird mit der eigentlichen „Grundausbildung“ oder „Anlernphase“ begonnen. Nach Abschluss der Grundbildung ist nicht länger die Personalabteilung für die Trainees zuständig, sondern die jeweilige Fachabteilung. Die weitere Ausbildung übernehmen

erfahrene Arbeitskräfte. Mit Ablauf einer Dauer von circa sechs bis zwölf Monaten nach Arbeitsantritt ist die Einarbeitung abgeschlossen (*Georg/Demes* 2000, 307 ff.; *Demes/Georg* 2007, 289 f.; vgl. auch *Alexander* 2011, 160–167). Die Ausbildung für Arbeitsplätze in der Produktion und in der Verwaltung ist ähnlich aufgebaut. Methodisch verläuft sie durch „Mitarbeit am einzelnen Arbeitsplatz, das Lernen durch Beobachtung und durch die allmähliche Übernahme eigener Aufgabenbereiche" (*Georg/Demes* 2000, 309). Die weitere Qualifizierung wird zum größten Teil durch Training on the Job bewerkstelligt, gelegentlich auch Training off the Job (*Demes/Georg* 2007, 290 f.; *Alexander* 2011, 171). Frauen durchlaufen oftmals verkürzte Sonderprogramme (*Georg/Demes* 2000, 308).

Es gibt keine klaren Grenzen zwischen Arbeit und Qualifizierung. Um die innerbetriebliche Einsatzfähigkeit zu maximieren, wird nach dem Prinzip des Arbeitsplatzwechsels vorgegangen, sodass eine gewisse Breite der Kompetenzen erreicht werden kann. In kleineren Betrieben ist Training on the Job häufig die ausschließliche Ausbildungsform (*Georg/Demes* 2000, 310 ff.; *Demes/Georg* 2007, 289 f.). Hier wird die staatliche Organisation für Beschäftigung und Personalentwicklung zunehmend aktiv. Sie bietet den Erwerb überbetrieblicher Qualifikationen durch den Besuch von Kursen in Ausbildungszentren an, deren Zielgruppe in Arbeitnehmer/-innen aus Mittel- und Kleinbetrieben besteht (*Bromann* 2008, 70 f.). Vor allem Kleinbetriebe haben häufig keine Kapazität, auf technologische Neuerungen zu reagieren und ihre Mitarbeiter/-innen dahingehend selbst auszubilden (*Georg* 2017, 15). Da Betriebe die in öffentlichen Bildungseinrichtungen gelehrten Inhalte als zu wenig betriebsspezifisch ansehen, gibt es auch Kooperationen von Klein- und Mittelbetrieben, in deren Rahmen die Ausbildung der Berufseinsteiger zusammengelegt wird (*Bromann* 2008, 70 f.).

Zusätzliche Off-the-Job-Trainings werden von den Betrieben größtenteils in eigenen Einrichtungen nach eigenem Ermessen abgehalten (*Alexander* 2011, 171; *Pilz/Alexander* 2016, 217). In großen Unternehmen stehen für Mittelschulabsolvent/-innen mitunter interne Oberschulen zur Verfügung. Hier können sie innerhalb von drei bis vier Jahren die allgemeine Hochschulreife und parallel eine technische, beruflich ausgerichtete Grundbildung erlangen. Für Oberschulabsolvent/-innen werden zum Teil in hauseigenen Zentren berufliche Grundausbildungsgänge angeboten. Unternehmensinterne Vollzeitschulen können sich nach den Vorgaben des Arbeits- oder des Erziehungsministeriums richten und zu ganz oder teilweise anerkannten Qualifikationen führen. Es besteht auch die Option, den internen Unterricht mit Fernunterricht des öffentlichen Bildungssystems zu koppeln. Die internen Schulungsangebote lassen sich als „technische Oberschulen" (kaum noch vorzufinden), „betriebliche Fachschulen" und „universitätsähnliche Studienangebote" klassifizieren. Hinzu kommen in seltenen Fällen

zweijährige *Vocational Training Colleges* für Oberschulabsolvent/-innen, an denen entlang der Standards des Arbeitsministeriums unterrichtet wird. Zugelassen wird hier von Betriebsseite nur eine Auswahl von Arbeitnehmer/-innen, die während ihres ersten Jahres oder der ersten Jahre bestimmt werden. Sie müssen einen Aufnahmetest bestehen und nach der Ausbildung ihre erworbenen Kenntnisse mit ihren Kolleg/-innen teilen. Vielmals sind die internen Schulungszentren vom anerkannten Bildungssystem losgelöst und vermitteln gezielt Kompetenzen, die über die Lernoptionen des Anlernens am Arbeitsplatz hinausreichen. Dies betrifft vor allem das Training von Vorgesetzten und Manager/-innen. In manchen Fällen werden Persönlichkeitstrainings oder Kurse zur Förderung der Unternehmenskultur durchgeführt. Generell wird Eigeninitiative bei der Weiterbildung sehr begrüßt und unterstützt. Erfordern bestimmte Arbeitsplätze spezifische Theoriekenntnisse, so ist es keine Seltenheit, dass Arbeitnehmer/-innen sich diese im Selbststudium beibringen (*Georg/Demes* 2000, 307–312; *Demes/Georg* 2007, 290 f.). Bereits seit 1959 kann man sich in Japan fachliche Kompetenzen durch das Ablegen standardisierter Prüfungen bescheinigen lassen. Die Zertifikate beziehen sich auf relativ enge Tätigkeitsbereiche (z. B. Führerscheine). Sie haben sich auf dem Arbeitsmarkt kaum etabliert und haben letztlich nur in Branchen mit hoher Fluktuation und im Bereich der Kleinunternehmen eine Wertigkeit (*Demes/Georg* 2007, 287 f.; *Georg* 2017, 15).

Die staatliche berufliche Aus- und Weiterbildung, die in der Verantwortung des Arbeitsministeriums liegt, bewegt sich im Allgemeinen im Rahmen „kompensatorischer Arbeitsmarktpolitik". Wie oben beschrieben, dient sie der Unterstützung von kleineren Betrieben (*Georg* 2017, 14). Ihr Ziel ist eine Flexibilisierung von Bildungs- und Erwerbsverläufen, die Menschen mit Verläufen, die nicht der Norm entsprechen, auf anderen Wegen Chancen auf feste Arbeitsplätze gewähren. Das heißt, dass man „neben der bisherigen ‚Monokarriere' der Bildungsganggesellschaft mit den Stationen ‚gute Oberschule' → ‚gute Universität' → ‚gutes Unternehmen'" auch andere Bildungsverläufe zugesteht (*Eswein* 2011, 269). So versucht die Regierung seit 2008, die steigende Zahl an jungen Arbeitslosen, Oberschulabsolvent/-innen ohne Festanstellung und „Freeters" (Gelegenheitsarbeiter/-innen) aufzufangen, indem ihnen Möglichkeiten geboten werden, eine berufliche Ausbildung zu erwerben (*Bromann* 2008, 73 f.; *Eswein* 2016, 237). Laut Eswein führen sie intern zur Aufnahme von nicht-regulären Mitarbeiter/-innen in die Stammbelegschaft, insbesondere wenn die Zertifikate in internen Schulungen erworben wurden (*Eswein* 2016, 238).

Seit den Reformen, die 2004 ins Leben gerufen wurden, ist von einer „vocationalization" im Segment des Bildungssystems, das sich unter der Kontrolle des Erziehungsministeriums befindet, die Rede. So ist ein kontinuierlicher Anstieg

der Kurse auf Hochschulniveau im Bereich der Gesundheit und der sozialen Dienste zu verzeichnen. Die Schulen haben gegenüber den Universitäten aber einen schweren Stand. Zum einen ist es aus Prestigegründen nach wie vor erstrebenswerter, an einer Universität zu studieren, zum anderen ist beides institutionell getrennt und Möglichkeiten der Anrechnung sind nicht vorgesehen. Bereits seit 1999 ist es Absolvent/-innen des *Specialized Training Colleges* erlaubt, in ein *Professional Training College* auf post-sekundärem Niveau einzutreten und somit ein insgesamt vierjähriges berufliches Studium zu absolvieren. Mittlerweile tritt vermehrt der Fall auf, dass Studienabbrecher/-innen von Universitäten auf die *Professional Training Colleges* wechseln. Allerdings haben die Schülerzahlen der *Professional Training Colleges* nach Jahren des Anstiegs wieder abgenommen, was darauf zurückgeführt wird, dass nun auch Universitäten mehr beruflich ausgerichtete Studiengänge in Schlüsselbereichen der beruflichen Bildung anbieten, wie gerade zum Beispiel in den Bereichen Gesundheit und soziale Dienste. Als problematisch wird thematisiert, dass die Bildungsgänge der *Professional Training Colleges* von privater Seite getragen werden, was finanzielle Konsequenzen hat und das Fehlen staatlicher Regulierung impliziert (*Goodman et al.* 2009, 11 ff.).

Aktuell sieht sich die japanische Regierung mit Herausforderungen hinsichtlich des Kompetenzerwerbs der Bevölkerung konfrontiert, die sich aufgrund der Überalterung der Gesellschaft und des sich daraus ergebenden Fachkräftemangels stellen. Als Reaktion darauf versucht sie, das lebenslange Lernen zu fördern, Studierende des tertiären Sektors finanziell zu unterstützen und frühkindliche Erziehungsprogramme aufzusetzen (*OECD* 2018b, 132). Sie bemüht sich darum, durch ein breites Lernangebot, das für alle zugänglich ist, Auffangnetze zu spannen und die soziale Gemeinschaft durch den Aufbau von Verbindungen und Beziehungen zu fördern (*OECD* 2018b, 20). Des Weiteren sollen Programme auf unterschiedlichen Bildungsstufen, die unter dem Rubrum „career education" firmieren, junge Menschen besser auf die Arbeitswelt vorbereiten. Sie beinhalten zum Beispiel kurze Praktika in Betrieben, die Aufnahme in Curricula finden. Dabei steht nicht eine bessere Qualifizierung im Vordergrund, sondern die Überwindung der Diskrepanz zwischen den Vorstellungen junger Menschen von der Arbeitswelt und der Realität, die immer häufiger dazu führt, dass sie sich nicht in das reguläre System integrieren lassen (vgl. zum Beispiel *Oka et al.* 2008; *Oka et al.* 2010; *Fujita* 2011; *Mochizuki* 2011).

Generell korrespondieren in Japan die Inhalte von Bildungsgängen in fachlicher Hinsicht in vergleichsweise geringem Maße mit den Bedarfen der Arbeitswelt.

3.2.2.2.3 Betrachtung der Wirklichkeitsdimensionen (Schritt 2)

Nachdem die Abschnitte 3.2.2.2.1 und 3.2.2.2.2 die geschichtlichen und strukturellen Eigenheiten des japanischen Bildungswesens inklusive der beruflichen Bildung beleuchtet haben (Schritt 1, Teil 1), wird nun weiteres Datenmaterial gewonnen, indem die vordefinierten Wirklichkeitsbereiche einzeln betrachtet werden (s. Abschnitt 3.1.1). Die nachfolgenden Abschnitte umfassen dabei lediglich die drei Hauptbereiche:

- die Wertigkeit beruflicher Bildung gegenüber allgemeiner bzw. akademischer Bildung (HB1)
- die Definition und Bewertung von Leistung im Bildungssystem (HB2)
- die Definition und Bewertung von Leistung im Bildungssystem (HB3).

Sie stellen zusammenfassende Bündelungen der Einzelerscheinungen dar, die entlang der vordefinierten Unterbereiche gesammelt wurden (Schritt 1, Teil 2). Es handelt sich um folgende:

- Bildungsideal und Definition von Leistung im Bildungswesen
- Inhalten und Fach-/Praxisbezug von Bildungsgängen und Prüfungen
- Statuszuweisung durch Bildung und Selektionsmechanismen im Bildungswesen
- Steuerung der allgemeinen und beruflichen Bildung
- Personalmanagement in Unternehmen

Die Ausführungen zu den Unterbereichen sind in Anhang 2 zu finden (s. A2.1, A2.2, A2.3, A2.4 und A2.5) und erscheinen nicht im Haupttext, um Redundanzen zu vermeiden.

Um die Hauptbereiche zu beschreiben (Schritt 2), wurde wie folgt vorgegangen: Die einzelnen Abschnitte aus Anhang 2, in welchen die Unterbereiche beschrieben wurden, wurden nacheinander durchgegangen. Währenddessen wurden Aspekte herausgefiltert, die als relevant zur Beschreibung der Hauptbereiche erschienen. Dieses Prozedere wurde für alle drei Hauptbereiche separat wiederholt. Die Ergebnisse wurden anschließend, wo es sinnvoll und gewinnbringend erschien, durch Punkte aus der geschichtlichen Entwicklung des japanischen Bildungssystems im Allgemeinen (Abschnitt 3.2.2.2.1) und der beruflichen Bildung (Abschnitt 3.2.2.2.2) ergänzt.

Um der gesuchten japanischen Wertlogik und ihrem Zusammenspiel mit den Strukturen des Bildungssystems auf den Grund zu gehen, wird die gewonnene „Essenz“ der drei Hauptbereiche, wie in Schritt 3 fixiert, nachfolgend (s. Abschnitt 3.2.2.2.4) mithilfe der Schlussfolgerungen des Theoriekapitels über Werte, Strukturen und Systeme (Abschnitt 2.4) verknüpft und in Bezug auf die berufliche Bildung ausgewertet. Wo notwendig und sinnvoll, wurden Punkte aus den Unterbereichen, die in den Bündelungen der Hauptbereiche zunächst ausgelassen worden waren, nachträglich hinzugefügt. Die so mithilfe des theoretischen Bezugsrahmens geordneten Resultate werden anschließend gemäß Schritt 4 zu einer Wertlogik verdichtet (s. Abschnitt 3.2.2.2.5), die in bestimmten Strukturen ihren Ausdruck findet und sich reproduziert.

3.2.2.2.3.1 Die Wertigkeit beruflicher Bildung gegenüber allgemeiner bzw. akademischer Bildung in Japan

In Japan hat berufliche Bildung im Sinne von spezieller, tätigkeitsbezogener Bildung gegenüber der allgemeinen Bildung eine geringe Wertigkeit: Für Japaner/-innen ist es wichtig, eine breite, generalistische Ausbildung zu haben. Spezialisierung ist geradezu verpönt (*Ernst* 1997, 454 f.; *Pilz* 2011, 284). Ein Grund ist die nach wie vor gelebte Orientierung an konfuzianischen Lehren (*Beauchamp* 1994/2015, 20; *Eswein* 2016, 229), die besagen, dass edle Menschen sich nicht als Werkzeug zu Knechten bzw. Mägden der Nützlichkeit für sachliche Ziele machen (*Weber* 1922, 532; *Weber-Schäfer* 1983, 213; *Plake* 2010, 125; *Eswein* 2016, 229). Das Ziel, nicht ein Mittel für einen anderen Zweck, ist das vollkommene Selbst, das in einer totalen Anpassung besteht (*Weber* 1922, 532).

Strukturell zeigt sich dies in schwerpunktmäßig allgemeinbildenden Curricula sämtlicher Schulstufen: Hochschulstudiengänge wie Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften zeichnen sich nicht durch einen hohen Grad an Spezialisierung und Praxisbezug aus (*Pilz/Alexander* 2007, 30; *Goodman/Hatakenaka/Kim* 2009, 8; *Alexander* 2011, 162). Aufgabe der Universitäten ist primär die Menschenbildung, nicht die Berufsvorbereitung (vgl. zum Beispiel *Nakayama/Ōkōchi* 1973, 151 ff.; *Teichler* 2000, 317 f.), obwohl es für letztere außerhalb der Universitäten im Bildungssystem kaum Bildungsgänge oder Lehranstalten gibt. Selbst die beruflichen Oberschulen besitzen kaum Tätigkeits- und Anwendungsbezug (*Georg/Demes* 2000, 282). Wesentlich sind neben generellem Wissen die kulturell wichtigen Charaktereigenschaften des „heimlichen Lehrplans“, die in der Schule gefördert werden (vgl. zum Beispiel *Singleton* 1989, 11; *Georg* 2017, 15; s. Abschnitt 3.2.2.2.3.2). Zur Allgemeinbildung gehören neben Wissen und Kompetenzen in meist nicht wirtschaftsorientierten Fächern

bestimmte Charaktereigenschaften, wie die mit dem Generalistentum verknüpfte Anpassungsfähigkeit. Der Nachweis des Lernstandes erfolgt durch Aufnahmeprüfungen im Bildungssystem, die allgemeine Kenntnisse abprüfen und für deren Bestehen außerordentlich viel Fleiß und Durchhaltevermögen notwendig ist (*Shields* 1989b, 102; *Hilgendorf* 1992, 107; *Neves* 2000, 349; *Cummings* 2003, 204; *Bromann* 2008, 68). Die im Betrieb durchgeführte Ausbildung legt ebenfalls ein starkes Gewicht auf den „heimlichen Lehrplan", weniger auf fachliche Aspekte (*Hilgendorf* 1992, 103; *Georg/Demes* 2000, 307 f.).

Die idealisierte Anpassungsfähigkeit, die mit der konfuzianischen Selbstvervollkommnung verbunden ist (*Weber* 1922, 532), erklärt die Tatsache, dass berufliche Bildung fast ausschließlich im Betrieb durchgeführt wird. Nach Weber liegt dem Konfuzianismus eine Rationalität von außen nach innen zugrunde, nicht wie im Protestantismus mit dem Berufungsgedanken eine solche von innen nach außen (*Weber* 1922, 534). Um sich vervollkommnen zu können, muss die äußere Umwelt einen Rahmen bieten, an den man sich anpasst. Diesen bietet der Betrieb mit den anfallenden Aufgaben, für deren Erledigung bestimmte Kompetenzen erlernt werden müssen. Nach der japanischen Logik eignet man sich diese Fähigkeiten nicht an, um die Aufgabe zu erledigen, sondern um sich an ihre Erfordernisse anpassen zu können. Da die Erfordernisse im Bildungssystem nicht gegeben sind, kann man sich dort auch nicht daran anpassen. Die entsprechenden beruflichen Kompetenzen scheinen in sich und als solche keine Wertigkeit für den Ausführenden als Menschen zu haben. Der Gedanke in Anlehnung an Kerschensteiner, dass praxisbezogene Bildung menschenbildend sein kann, den Menschen nicht automatisch zu einem Werkzeug macht und ihm in mancherlei Hinsicht erst den Weg zu einem tieferen Verständnis allgemeiner Sachverhalte öffnet, kommt im japanischen Denken offenkundig nicht vor (s. hierzu Anhang 2, A2.1).

Auch die im japanischen Wertgefüge zentrale Gruppenorientierung muss in Zusammenhang mit dem Generalistentum genannt werden. Wer breit aufgestellt ist, ist der Gruppe am nützlichsten, weil er stets dort eingesetzt werden kann, wo die Gruppe ihn am nötigsten braucht. Die strukturelle Widerspiegelung findet man in der gruppenorientierten Lehr- und Lernkultur sowohl in der Schule als auch im Betrieb (vgl. hierzu zum Beispiel *Iwama* 1989, 73; *Eswein* 1996, 17; *Schubert* 1997, 398 ff.). Die Gruppenorientierung steht in Einklang mit einer militärischen Ethik, die nach wie vor in und neben Schulen durch das Durchführen bestimmter Praktiken vermittelt wird und die Eingliederung in Gruppen sowie die willige Übernahme von Aufgaben und Unterordnung bezweckt (vgl. hierzu *Sugimoto* 2010, 141–146). Dies ist eng verbunden mit dem hohen Stellenwert von Harmonie (*Iwama* 1989, 73; *Schubert* 1992).

Das weitgehende Fehlen beruflicher Spezialisierung im Bildungssystem führt Eswein auf den uniformen Intellektualismus in Japan zurück (*Eswein* 2016, 229). Intellektualismus kann als Bedingung des Generalistentums interpretiert werden, da letzteres hohe kognitive Fähigkeiten einschließt. Nach Ansicht des einflussreichen Fukuzawa (vgl. einen Text von ihm aus der Zeit zwischen 1872 und 1876 in *Wittig* 1976, 95; s. auch Anhang 2, A2.1) wurde körperliche Arbeit als leichte Arbeit definiert, während geistige Arbeit, unter anderem jene von Kaufleuten im Großhandel, schwere Arbeit darstellte und deshalb eine höhere Gegenleistung verdiente. Er empfahl, entgegen dem konfuzianischen Ideal, unter anderem tätigkeitsbezogene (geistige) Kompetenzen zu erwerben. Im lange gültigen Kaiserlichen Erziehungsedikt wurde unter anderem zum beruflichen Lernen und Ausbilden der geistigen Fähigkeiten aufgefordert (in *Wittig* 1976, 90 f.). Die vorliegende Abweichung vom konfuzianischen Ideal wird mit der Orientierung am Ausland und der Meiji-Politik der Förderung der Produktionskraft und der Instrumentalisierung von Bildung erklärt (*Suzuki* 1976, 83 f.). Man kann sie auch so auslegen, dass bewusst diejenigen eingeschlossen werden, die es nicht nach oben schaffen und deshalb für die berufliche Qualifizierung vorgesehen sind.

Unstrittig ist, dass in Japan die kognitiven Leistungen eine hohe Wertschätzung erfahren. Diese Werthaltung besagt, dass hohe kognitive Leistung eine gute Leistung ist (vgl. hierzu *Eswein* 2011, 231). Dabei muss sie nicht unbedingt abstrakt-theoretischer Natur sein. Vielmehr besteht sie zu einem großen Teil in der Fähigkeit, in hoher Geschwindigkeit Faktenwissen rezitieren und Theorien auf Beispiele anwenden zu können (vgl. hierzu *Shields* 1989b, 102; *Hilgendorf* 1992, 108; *Beauchamp* 1994/2015, 20; *Neves* 2000, 349). Zum Faktenwissen gehört kein spezielles Wissen aus dem beruflichen Bereich; der Transfer auf Beispiele bezieht sich nicht auf die Berufs- oder Lebenspraxis. Dadurch wird der beruflichen Bildung implizit das Niveau der allgemeinen Bildung abgesprochen. Es kann mit speziellem Wissen nie erreicht werden, weshalb berufliche Bildung auch in ihrer akademischen Form immer unterhalb der allgemeinen eingeordnet wird. Bildung oder Leistung, die nicht auf intellektuelle bzw. kognitive Fähigkeiten ausgerichtet ist, hat nach dieser Logik kaum eine Wertigkeit (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.2; Anhang 2, A2.1 und A2.2).

Schon früh, das zeigt die Geschichte, war berufliche Bildung die Bildung der wenig Erfolgreichen und verlor an Bedeutung – bis hin zur gegenwärtigen Marginalisierung (Georg 1994a, 346; Goodman/Hatakenaka/Kim 2009, 8; Pilz 2011, 278). Während der Ausbreitung von Schulen und der Forcierung von Bildung für das Volk Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde allgemeine Bildung als Bildung der Elite institutionalisiert, indem ihre Abschlüsse als Voraussetzung für den Erhalt hoher Posten festgelegt

und Schul- bzw. Studiengebühren verlangt wurden, die sich nur reiche Familien leisten konnten. Die Gewerbeschulen für das Volk mündeten in eine Bildungssackgasse, von der aus der Besuch höherer Schulen nicht erlaubt war (*Amano* 1973, 12; *Drinck* 2000b, 77; *Sekikawa* 2001, 47; *Okada* 2012, 119). Dadurch wurde die Trennung eher beruflicher und eher allgemeiner Bildung strukturell früh etabliert (*Teichler* 1975, 82). Sie zeigte sich nicht nur in separaten Bildungsgängen, sondern auch in den rechtlichen Zuständigkeiten. So unterliegen allgemeinbildende Schulen dem Erziehungsministerium, berufsbildende dem Arbeitsministerium (*Georg/Demes* 2000, 295). Nach der grundlegenden Schulreform während der Besatzungszeit wurde das zuvor sehr differenzierte, selektive und hierarchische Schulwesen vereinheitlicht und konzentrierte sich auf allgemeine Bildung für alle, war jedoch durch die Aufnahmeprüfungen und die Unterscheidung der Bildungseinrichtungen nach Prestige weiterhin sowohl selektiv als auch hierarchisch (vgl. zum Beispiel *Fujita* 1989, 129; *Georg* 1994a, 347; *Eswein* 2012, 53; *Georg* 2017, 14). Eher beruflich orientierte Bildungsgänge wurden nur von denjenigen besucht, die den Zugang zur „besseren" Bildung nicht erreichten (*Hilgendorf* 1992, 111; *Georg/Demes* 2000, 282) bzw. hatten eine kompensatorische Funktion (*Georg* 2017, 14). Dadurch kam es zu einer Bildungsexpansion, sodass heutzutage fast alle jungen Japaner/-innen mindestens einen Oberschulabschluss vorweisen können, was wiederum zu einer Entwertung des Oberschulabschlusses und einer Abwertung „niedrigerer" Abschlüsse geführt hat. Durch die Verknüpfung von Bildungsgang und Status und die feingliedrige Bildungsganghierarchie, in der berufliche Bildung weit unten rangiert, haben allgemeinbildende Abschlüsse eine sehr hohe Wertigkeit bzw. sind nach der Bildungsexpansion Mindestvoraussetzung für einen angesehenen Job geworden. Dies hat zur Folge, dass allgemeinbildende Bildungsgänge für Heranwachsende attraktiver sind und mehr Zulauf haben (vgl. zum Beispiel *Drinck* 2000b, 77 f.; 2002, 262; *Kariya/Dore* 2006, 141; *Eswein* 2012, 53; *Georg* 2017, 14). – Zumal es nur wenige berufsbildende Angebote zur Erstausbildung gibt und Unternehmen für die betriebliche Bildung Absolvent/-innen allgemeinbildender Institutionen favorisieren.

Von Seiten des Staates sind lediglich geringe Bemühungen um die berufliche Bildung zu konstatieren. Es gibt nur wenige staatliche oder öffentliche Kursangebote und kaum Regularien. Letztere beziehen sich auf zu erwerbende Zertifikate oder Akkreditierungen, die nur eine randständige Rolle spielen (vgl. hierzu *Georg* 1994a, 349; *Georg/Demes* 2000, 293–298; *Demes/Georg* 2007, 284 f.). Betriebe kümmern sich im Großen und Ganzen selbst um die berufliche Ausbildung ihrer Angestellten (*Bromann* 2008, 70). Zusatzqualifikationen oder Angebote für

Bildungsverlierer/-innen in Form der *Specialized Training Colleges* kommen fast ausschließlich von privater Seite (vgl. hierzu *MEXT* 2016).

Durch die Geschichte hindurch wurden immer wieder Versuche begonnen, die berufliche Bildung und den Praxisbezug des Bildungssystems zu stärken. Vor allem aus der Industrie erhoben sich immer wieder Stimmen, die eine Förderung der beruflichen Bildung und mehr Spezialisierung forderten (vgl. zum Beispiel *Beauchamp* 1994/2015, 15–18; *Teichler* 1975, 34+82 f.+100–104), was ein Hinweis auf gewisse Defizite im System war. Frühe Kaiserliche Universitäten betrieben industrielle Bildung (*Teichler* 1975, 87). Schon bald wurden an beruflichen Fachschulen neben beruflichen wissenschaftliche Kenntnisse vermittelt und einige erhielten universitären Status, wurden jedoch der Lehre von Natur- und Geisteswissenschaften verpflichtet (*Drinck* 2000b, 77 ff.). Die Akademisierung setzte sich 1918 fort, indem Fachschulen Anerkennungen als Universitäten erhielten (*Sakano* 2011, 130). Höchstes Ansehen und großen Zulauf besaßen dennoch geistes- und sozialwissenschaftliche Studiengänge, da Allgemeinbildung traditionell wertgeschätzt wurde und entsprechende Rekrutierungspraktiken vorherrschten. Generell war zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine formelle Dominanz allgemeiner und auch nationalistischer Bildung auszumachen (*Teichler* 1975, 91 ff.). Seit den 1960er Jahren wurden immer mehr technische Hochschulen, d. h. Fachhochschulen (= *Colleges of Technology* in Abschnitt 3.2.2.2.1.3), errichtet, die zunächst gut angenommen wurden, dann aber in Zusammenhang mit der rückläufigen Wirtschaftslage wieder an Zulauf verloren und die meisten Schüler/-innen den allgemeineren und rangmäßig höherstehenden Universitäten überlassen mussten, deren Abschlüsse bessere Berufsperspektiven boten (*Beauchamp* 1994/2015, 15–18; *Georg/Demes* 2000, 283 ff.; vgl. auch Abbildung 3.3). Sie kämpfen mit der Geringachtung fachlicher Qualifikationen am Beschäftigungsmarkt, da Unternehmen nach wie vor Zertifikate allgemeinbildender Einrichtungen als Indikatoren hoher Leistungsfähigkeit betrachten (*Georg/Demes* 2000, 285). Ähnlich erging es den beruflichen Oberschulen, die im Verlauf der fortschreitenden Bildungsexpansion langfristig an Schülerzahlen einbüßten und als Alternative für diejenigen dienen, die keine Zulassung an allgemeinen Oberschulen erreichen (vgl. hierzu *Georg/Demes* 2000, 278; *MEXT* 2016).

Inhaltlich ist der Schwerpunkt universitärer Bildung heute alles andere als berufsbildend und eher beruflich ausgerichtete Fächer wie Ingenieurwissenschaften beinhalten wenig Praxisbezug (*Pilz/Alexander* 2007, 30; *Goodman/Hatakenaka/Kim* 2009, 8; *Alexander* 2011, 162). Eine Ausnahme bilden die akademisierten Gesundheitsberufe und die *Professional Training Colleges,* die jedoch klar im Schatten der Universitäten stehen (vgl. hierzu *Goodman/Hatakenaka/Kim* 2009, 11 ff.). Letzten Endes setzt sich stets eine kulturelle

Prägung durch, die sich gerade auch durch die Systemlogik des Schulwesens reproduziert. Sie enthält und signalisiert eine Höherachtung nicht nur akademischer, sondern vor allem allgemeiner Bildung gegenüber beruflicher, tätigkeitsbezogener Bildung. Eswein folgert: „[D]as japanische Bildungsideal ist nach wie vor im japanischen Wertesystem begründet, das letztlich über allen gesellschaftlichen Wandel hinweg bestehen blieb und das typisch Japanische ausmacht“ (*Eswein* 1996, 17). Grundlegende Änderungen im zentralistisch vom Bildungsministerium gesteuerten Bildungssystem (vgl. hierzu *Shimahara* 1989, 279; *Ishida* 2007, 66) sind nur auf sein Bestreben hin möglich. Neu eingeführte, scheinbar praxisbezogene Inhalte wie die der „career education“ konzentrieren sich, so Ito, in Wahrheit auf die Persönlichkeitsbildung (*Ito* 2016, 192 f.). Die Zuständigkeit des Arbeitsministeriums, nicht des Bildungsministeriums, für die berufliche Bildung lässt darauf schließen, dass sie nicht als Teil des eigentlichen Bildungswesens angesehen wird. Außerdem erweisen sich die gesetzlichen Regelungen zur beruflichen Bildung, vor allem zur beruflichen Erstausbildung, als sehr dürftig und schieben die Verantwortung dafür den Betrieben zu (vgl. hierzu zum Beispiel *Georg* 1994a; *ILO* 1996–2014; *Demes/Georg* 2007, 284 f.; *MHLW* o. J., 5–9). Institutionell existieren kaum Organisationen oder Verbände, die berufliche Bildung fördern oder regulieren. Die bekannten Institute, wie das *Büro für Berufsbildung,* die EPC oder die JAVADA, gehören allesamt zum Arbeitsministerium (*Georg/Demes* 2000, 294; *Demes/Georg* 2007, 284 f.; *Bromann* 2008, 69).

Unternehmen stellen für höhere Positionen nicht nach beruflichen Fachkenntnissen, sondern nach dem Niveau der Allgemeinbildung ein (*Drinck* 2002, 265). Für die begehrten Posten heuern sie bevorzugt Generalisten an, ohne nach berufsfachlichen Kompetenzen zu fragen oder tätigkeitsbezogen auszuwählen (*Demes/Georg* 1997, 435; *Drinck* 2002, 262; *Georg/Demes* 2000, 285+306 f.; *Demes/Georg*, 2007, 288).

Ein wichtiger Teil der Lehrpläne ist die Moralerziehung, an der sich im Laufe der Geschichte wiederholt Diskussionen entzündeten. Nach dem Abzug der amerikanischen Besatzungsmacht wurde ein Moralunterricht in neuer Form realisiert, der Japanbildung, Kenntnisse über die Welt und die Erziehung zur traditionell hochgeachteten Vaterlandsliebe umfasste (vgl. hierzu *Inatomi* 1973, 27 f.). Auch heute noch wird der Erziehung zu korrektem moralischem Verhalten im Schulwesen große Aufmerksamkeit zuteil (*Sugimoto* 2010, 141–146).

3.2.2.2.3.2 Die Definition und Bewertung von Leistung im japanischen Bildungssystem

In Japan ist Leistung in Form von Bildungserfolg eine zentrale, gesellschaftlich hochrelevante Größe, die eng mit dem sozialen Status verknüpft ist und als Indikator der Moral einer Person herangezogen wird (*Woirgardt-Kobayashi/Hoppstädter* 2000, 28–33; *Drinck* 2006, 341; *Drinck/Schletter* 2016, 145). Neves definiert wie folgt: „In Japan performance is a sum of specific and predominantly social and political skills, combined with effort and talent" (*Neves* 2000, 350). Die sozialen und politischen Fähigkeiten sind eng mit dem „heimlichen Lehrplan" verbunden. Er zielt auf die Bildung des individuellen Geistes und Charakters ab und versucht, zu „richtigem" Verhalten auf Basis einer bestimmten Einstellung zur Gruppe oder Organisation, zu der man gehört, zu erziehen (*Singleton* 1989, 11). In Bezug auf die „Gruppe" des Staates ist die Förderung gebildeter Staatsbürger/-innen, die der Gemeinschaft dienen und ihr Vaterland lieben, ein wesentliches Anliegen (*Inatomi* 1973, 27 f.; *Eswein* 1996, 17).

Anstrengung ist ein häufig als Fleiß bezeichneter Wert mit größter Relevanz für die japanische Vorstellung dessen, was eine gute Leistung beinhaltet. Sowohl bei Fukuzawa (in *Wittig* 1976, 95) als auch im Kaiserlichen Erziehungsedikt (in *Wittig* 1976, 90 f.) wurde zu fleißigem Lernen aufgerufen. Disziplin und Hingabe für den schulischen Erfolg werden von den Schüler/-innen durch Lehrpersonen und Eltern eingefordert (*Shields* 1989a, 4 f.) und durch die Erziehung zum Gehorsam (vgl. hierzu *Shields* 1989b, 99; *Schubert* 2005, 96+100) begünstigt. Über die Bedeutung der Begabung gibt es hingegen keine eindeutigen Angaben. Während Neves sie in ihrer oben zitierten Leistungsdefinition aufnimmt und Eswein angibt, dass sie auf Seiten der Betriebe zunehmend beachtet werde (*Eswein* 2003, 201), betonen andere Autoren eher *gambaru. Gambaru* steht für Anstrengungsbereitschaft in Form von Ausdauer und Beharrlichkeit, mit der eventuell fehlendes Talent nach japanischer Vorstellung wettgemacht werden kann (vgl. *Shields* 1989a, 7; *Singleton* 1989, 8; *Hilgendorf* 1992, 110; *Pilz/Alexander* 2007, 27; *Drinck/Schletter* 2016, 142 ff.). Insgesamt spricht vieles dafür, dass die Frage nach dem Talent in Japan nicht gestellt wird (vgl. hierzu *Coulmas* 2003, 173). Dies entspricht der Weber'schen Interpretation der konfuzianischen Wertbasis (*Weber* 1922, 535) Überdies kommt Begabung als Kriterium bei der Berufswahl allem Anschein nach nicht vor. Einstellungen und Bewerbungen erfolgen nicht nach Stellenbeschreibungen, in denen die zugehörigen Tätigkeiten und Aufgaben genannt werden. Entscheidend für die Allokation von Menschen zu Arbeitsstellen bzw. ihre Karriere- bzw. Statusaussichten ist stattdessen die Höhe des Abschlusses (*Fürstenberg* 1998, 117 f.; *Alexander* 2011, 158; *Georg* 2017,

14). Die Aufnahmeprüfungen des Bildungssystems, deren Ergebnisse als Leistungsnachweis wichtiger sind als Abschlusszertifikate, setzen sehr großen Fleiß voraus, jedoch weniger Talent (*Beauchamp* 1994/2015, 20; *Schmidt* 2009, 234; *Sugimoto* 2010, 151).

Ein gutes Ergebnis gilt als Zeichen großer Leistungsfähigkeit. Um ein solches zu erreichen, braucht es charakterliche Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Lernbereitschaft, Belastbarkeit, Hingabe, Anpassungsfähigkeit, Einsatzbereitschaft inklusive Bereitschaft zum Freizeitverzicht und Willigkeit, gestellte Aufgaben zu lösen (*Neves* 2000, 349; *Eswein* 2011, 231 f.; *Georg* 2017, 15). Hinzu kommen intellektuelle Fähigkeiten („kognitive Leistungen") wie die des Auswendiglernens und Anwendens von Theorien auf Beispiele (*Hilgendorf* 1992, 108; *Neves* 2000, 349; *Eswein* 2011, 231 f.). Neuerdings werden überdies Problemlösefähigkeiten als belangvoll erachtet (*Ogasawara* 2015, 164–168). Eine als gut bewertete Leistung steht also außer mit Anstrengungsbereitschaft und bestimmten Charaktereigenschaften in Verbindung mit dem Intellektualismus (*Eswein* 2016, 229), der unter anderem von Fukuzawa geprägt wurde, indem er geistige als schwere und körperliche als leichte Arbeit darstellte (in *Wittig* 1976, 95).

Als Bildungserfolg sieht man in Japan allgemeinbildende Abschlüsse an, die zusammen mit dem Generalistentum große Bedeutung besitzen. Negativ ausgelegt wird das Spezialistentum.

Wie Ōkōchi erklärt, bemisst man in Japan die Wertigkeit eines Menschen nach dem Prestigerang der Bildungseinrichtung, an der jemand seinen höchsten Abschluss erlangt hat (*Ōkōchi* 1973, 52 f.). Das heißt unter anderem, dass Leistungsfähigkeit sehr geachtet wird und eine sehr gute Leistung der Zulassung zu einer sehr angesehenen Hochschule entspricht.

Ergänzend bleibt hinzuzufügen, dass in Japan eine relative starke Segregation nach dem Geschlecht herrscht, weil für Frauen Leistung anders definiert wird als für Männer bzw. sozial etwas anderes erwünscht ist als eine berufliche Tätigkeit (siehe hierzu Anhang 2, A2.3 und A2.5). des weiblichen Geschlechts, die sich in einem Annäherungsprozess an die des männlichen befindet, wird im Rahmen dieser Arbeit, die sich auf die Berufswelt und insbesondere die industrielle Beschäftigung konzentriert, nicht näher eingegangen.

3.2.2.2.3.3 Das Verhältnis von beruflicher Bildung und Beschäftigungswesen in Japan

Das allgemeine Bildungssystem und das Beschäftigungssystem sind in Japan aneinander angepasst und über verschiedene Mechanismen verbunden. Berufliche Bildung ist größtenteils Sache der Unternehmen und deshalb letzten Endes ein Teil des betrieblichen Beschäftigungswesens. Die Verdrängung der beruflichen

Bildung aus dem regulären Bildungssystem ist eng an die Art der Beziehung zwischen dem regulären Bildungssystem und dem Beschäftigungswesen gekoppelt.

Der Bezug des Beschäftigungssystems zum Bildungssystem ist unter anderem durch das Rekrutierungsverhalten der Betriebe gekennzeichnet. Sie konkurrieren um die besten Generalist/-innen (*Woirgardt-Kobayashi/Hoppstädter* 2000, 28; *Drinck* 2002, 265). Hinsichtlich der Karrierechancen gewähren Unternehmen denjenigen die besten Perspektiven und Bedingungen, die einen möglichst hohen und, gemessen am Ansehen der Bildungseinrichtung, guten Abschluss vorweisen können (vgl. zum Beispiel Kariya/Dore 2006, 147; *Drinck/Schletter* 2016, 144 f.; Georg 2017, 14).

Mit Ausnahme der Fachhochschulzertifikate haben berufliche Qualifikationen und Zeugnisse, die tätigkeitsbezogene Kompetenzen zertifizieren, kaum eine Bedeutung (*Georg/Demes* 2000, 284–287; *Demes/Georg* 2007, 278). Auch wenn die Absolvent/-innen kaum oder keine tätigkeitsbezogenen Fähigkeiten erlernt haben, so ist doch von einer guten Passung die Rede, da der „heimliche Lehrplan" auf sozialer und charakterlicher Ebene gut auf die Erfordernisse der spezifischen japanischen Arbeits- und Betriebskultur vorbereitet (*Georg* 1994a, 347; *Demes/Georg* 2007, 270; *Pilz* 2011, 284).

Die fachliche Ausbildung im Betrieb richtet sich nach den dortigen Erfordernissen und wird primär durch Anlernen am Arbeitsplatz, verbunden mit Arbeitsplatzwechseln, erzielt (*Georg* 1995, 43 f.; *Georg/Demes* 2000, 310 ff.; *Demes/Georg* 2007, 289 f.). Sofern das Ausbildungsunternehmen sich an vom Arbeitsministerium gesetzte, unverbindliche Standards hält, können die Auszubildenden staatlich anerkannte Zertifikate erwerben. Diese sind auf dem Arbeitsmarkt von geringer Bedeutung. Hauptsächlich für kleinere und mittelgroße Betriebe bieten Staat, öffentliche und private Träger/-innen im Sinne der Weiterbildung in einigen Ausbildungszentren Training off the Job an (*Georg* 1994a, 349; *ILO* 1996–2014, 2; *Demes/Georg* 2007, 284 f.). Großbetriebe verfügen in der Regel über spezifische und recht umfassende Ausbildungspläne und vergeben eigene Zertifikate, die auf dem Arbeitsmarkt informelle Standards setzen (*Pilz* 2011, 284).

Erste Priorität haben während der betrieblichen Ausbildung das Erlernen der firmeninternen Werte und Normen, die Integration in die Unternehmenshierarchie und die Identifikation mit dem eigenen Betrieb (*Hilgendorf* 1992, 103; *Georg/Demes* 2000, 307 f.). Das Generalistentum spielt also auch im Arbeitsleben und den dortigen Lehr- und Lernprozessen eine große Rolle, zumindest für

diejenigen, die für höhere Positionen vorgesehen und durch ihren Bildungsabschluss in die Lage versetzt sind, eine gute Karriere zu machen und einen hohen Status zu erreichen (vgl. hierzu *Ito* 1997, 455; *Sakano* 2011, 144 ff.). Bereits seit der Meiji-Periode wird der Status, auch der soziale, über Bildungszertifikate vermittelt (*Amano* 1989, 113 f.). Damals bestand ein anderes Verhältnis zwischen beruflicher Bildung und Wirtschaftssystem als heute, weil es beispielsweise Fachschulen und Gewerbeschulen gab, die gezielt für die Wirtschaft ausbildeten. Durch die Kriege, in die Japan verwickelt war, gewann die militärische Ausbildung eine Vorrangstellung und mit der Etablierung des amerikanischen Schulsystems sowie der Bildungsexpansion wurden berufliche Schulen „Opfer" von Vereinheitlichung und Akademisierung des Bildungswesens. Eine Grundvoraussetzung für die ausgesprochen schnell fortschreitende Bildungsexpansion in Japan und die nach wie vor hohe Akademikerquote war und ist das implizite Versprechen eines akademischen Abschlusses, eine Stellung in der Stammbelegschaft eines Großunternehmens zu garantieren, die beste Karriereaussichten, Vergütung und Anerkennung mit sich bringt (vgl. zum Beispiel *McVeigh* 2002, 88 f.; *Drinck* 2006, 340 f.; *Demes/Georg* 2007, 289; *Drinck/Schletter* 2016, 142 f.; *Georg* 2017, 14). Der Bildungsexpansion zuträglich war darüber hinaus die Einordnung beruflicher Bildung unterhalb allgemeiner Bildung, auch wenn es sich um akademische Bildungsformen handelt (*Hilgendorf* 1992, 111; *Georg/Demes* 2000, 282).

Generell spricht man von einer strikten Segregation zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Damit meint man die Trennung beider Systeme, die verhindert, dass Wege vom Beschäftigungssystem zurück ins Bildungssystem führen (*Ishida* 1993; 2007, 67). Die Zeit der Neueinstellungen ist einmal im Jahr, wenn die Absolvent/-innen von den Universitäten oder Oberschulen strömen. Die besten wählen normalerweise die attraktiven Großbetriebe, die sie ihrerseits umwerben, während die kleineren und mittleren Unternehmen aus den Übriggebliebenen wählen (*Georg/Demes* 2000, 306+314; *Georg* 2017, 15). Vom externen Arbeitsmarkt werden nur wenige Arbeiter/-innen eingestellt. Eine Annäherung der beiden Systeme kann lediglich hinsichtlich relativ neuer Programme und Bemühungen beobachtet werden, die Schüler/-innen und Studierenden Einblicke in die Geschäftswelt erlauben und sie bei der Karriereplanung unterstützen (*Ito* 2014, 177). Universitäten und Unternehmen sind im „laufenden Geschäft" jenseits der Vermittlung von Absolvent/-innen weitgehend unverbunden, die fachliche Verknüpfung erweist sich als sehr lose (*Nakayama/Ōkōchi* 1973, 151 ff.; *Teichler* 2000, 317).

Das Bildungssystem übernimmt eine Vorselektion für die Unternehmen, indem es nur die nach seiner Definition und Bewertung Leistungsfähigsten zur „höheren“ Bildung zulässt. Da für die Karrierechancen nicht zuerst Abschlusszeugnisse, sondern vielmehr die Ergebnisse von Aufnahmeprüfungen zählen, kann von einer verschärften Auslese gesprochen werden. Die Prüfungen wirken einengend auf die Bildungsoptionen der Nicht-Erfolgreichen, und das Bildungssystem bietet ihnen fast keine kompensatorischen Möglichkeiten (vgl. hierzu *Drinck/Schletter* 2016, 14). Da Unternehmen ihre Rekrutierungsstrategie an den Aufnahmeprüfungen orientieren, finden umgekehrt kaum Universitätsabsolvent/-innen den Weg in Graduiertenschulen, deren Abschlüsse ihnen nicht wirkliche bessere Chancen verheißen (*Teichler* 2000, 317). Ebenso wie die Bildungseinrichtungen sind die Unternehmen in ausdifferenzierte Prestigehierarchien gegliedert und befinden sich im Wettbewerb um die besten vom Bildungssystem selektierten Bewerber/-innen (*Endô* 1994, 386 f.; *Ernst* 1997, 457 f.; *Georg* 2017, 14).

Die Hierarchie des japanischen Bildungssystems spiegelt sich in der japanischen Berufshierarchie wider. Angesehene Berufe setzen einen Hochschulabschluss voraus. Wer früh das Bildungssystem verlässt, muss sich mit einem geringgeschätzten Beruf zufriedengeben, der zu den körperlich anstrengenden, schmutzigen und risikoreichen Berufen gehört. Ein etwas höherer Abschluss garantiert eine „Blue Collar“-Arbeit, während die angesehenen „White Collar“-Berufe meist den Hochschulabsolvent/-innen vorbehalten sind (vgl. hierzu *Eswein* 2011, 229). Je höher der Abschluss, desto höher ist in aller Regel die erreichte Vergütung. Dies gilt für Männer und Frauen, wobei die Frauen deutlich weniger verdienen als die Männer (vgl. hierzu *TJILPT* 2010, 48; *Alexander* 2011, 165). Für Beförderungen sind die erreichten Qualifikationen und der Rang der Bildungseinrichtung, an denen sie erreicht wurden, von entscheidender Relevanz (*Eswein* 2004, 209 ff.; zit. in *Eswein* 2012, 53; 2011, 230 f.+266).

Die Selektionsmechanismen des Bildungssystems beim Übergang auf den Arbeitsmarkt erweisen sich nicht als unbestechlich. Nicht nur die Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen bestimmen den Weg, auch die Finanzen der Eltern sowie Beziehungsnetzwerke zwischen Bildungseinrichtungen und Unternehmen tragen zur Allokation von Absolvent/-innen und Betrieben bei. Aufgrund der zahlreichen privaten Anbieter/-innen von Vorbereitungsschulen und relativ gut gelittenen, aber teuren Hochschulen ist finanzielles Kapital definitiv ein Vorteil, der Leistungsmängel auszugleichen hilft (vgl. hierzu *Georg/Demes* 2000, 279; *Kariya/Dore* 2006; *Sugimoto* 2010, 138 f.; *Sakano* 2011, 138; *Eswein* 2012, 60 f.).

3.2.2.2.4 Einordnung der Ergebnisse in die Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Hintergrund (Schritt 3)

Es werden nun die gewonnenen Erkenntnisse aus der Auswertung des vorigen Abschnittes mit den Schlussfolgerungen des theoretischen Bezugsrahmens zusammengefügt, wobei an wenigen Stellen eine Ergänzung durch Einzelerscheinungen, die bisher ausgespart wurden, jetzt aber als Teil der Logik wichtig erscheinen, vorgenommen wird. Eine Übersicht über die Schlussfolgerungen ist in Anhang 1 zu finden, Details hinsichtlich der Unterbereiche, die oben gebündelt und zusammengefasst unter die drei Hauptbereiche dargestellt wurden, in Anhang 2. Im Folgenden wird für eine Schlussfolgerung aus dem Theorieteil die Abkürzung „T“ verwendet, „HB“ bedeutet „Hauptbereich“.

3.2.2.2.4.1 Kulturbedingte Leistungssozialisation durch das Bildungssystem in Japan

Der vorliegende Abschnitt verknüpft T1 und T2A sowie HB1 bis 3 (s. Anhang 1).

Die kulturelle Definition von Leistungsfähigkeit in Japan beinhaltet allgemeines (im Gegensatz zu tätigkeitsbezogenem) Wissen, basierend auf Intellekt, verwandten Werten wie Fleiß, Durchhaltevermögen und Beharrlichkeit, außerdem eine gute Physis sowie gruppensoziale Kompetenzen und Anpassungsfähigkeit (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.2).

Das zugrundeliegende Deutungssystem wertet gute Leistung als einen Ausdruck der Moral und infolgedessen der Wertigkeit eines Menschen. Tätigkeitsbezogenes, also eher berufliches, Wissen wird erlernt, damit man zum Erfolg der Gruppe beitragen kann, nicht um sich um der Spezialisierung willen zu spezialisieren. Ein/-e Spezialist/-in zu sein, kommt einem Stigma gleich, da es die Implikation beinhaltet, nicht leistungsfähig zu sein (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.2). Das heißt nach obiger Definition im Umkehrschluss so viel wie faul, dumm und schwach zu sein, sich nicht in Gruppen einfügen bzw. keinen Beitrag zu ihrem Erfolg leisten zu können und sich mitziehen zu lassen, anstatt ein aktiver, anpassungsfähiger Teil zu sein. In der Konsequenz ist es Ausdruck einer schlechten Moral und damit einer geringeren Wertigkeit des spezialisierten Menschen. Dieses Verständnis wird im Rahmen der Leistungssozialisation erlernt (s. hierzu Abschnitt 2.4, T1).

Das Leistungsverständnis wird hierbei unter anderem durch das Bildungssystem (inklusive der Vorbereitungsschulen) vermittelt (s. hierzu Abschnitt 2.4, T1 und T2A). Um gute Ergebnisse bei den anspruchsvollen Aufnahmeprüfungen erreichen zu können, sind neben dem Besitz von viel allgemeinem Wissen weitere kulturell hochangesehene Eigenschaften wie Fleiß, Durchhaltevermögen und

Beharrlichkeit notwendig, die in der Vorbereitungsphase eingeübt werden. Inhaltlich findet in den Schulen eine Ausrichtung auf die Eingangsprüfungen statt. Im staatlichen und öffentlichen Schulwesen sowie in verpflichtenden Clubs wird Wert auf das Erlernen des „richtigen" Verhaltens in Gruppen gelegt (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.2). Dieses wird in den Aufnahmeprüfungen nicht abgeprüft, könnte aber bei Empfehlungen durch Lehrpersonen, Schulen oder über Netzwerke zum Tragen kommen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.3). In der betrieblichen Ausbildung ist es das erste Ziel, das teilweise mit „fast militärisch anmutendem Drill erzeugt" (*Georg/Demes* 2000, 308) wird.

Das Bildungswesen ist geprägt von Leistungsorientierung, die mit dem hohen Rang des Fleißes in der Werthierarchie zusammenhängt. Sie ist der Motor, der die Schüler/-innen bzw. ihre Eltern antreibt: Eltern wirken auf ihre Kinder ein, damit diese viel lernen; und die Kinder werden dazu erzogen, ihren Eltern gehorsam zu sein, was ebenfalls einen wichtigen Wert in der japanischen Kultur darstellt (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.2; Anhang 2, A2.1 und A2.4). Ohne statusorientiertes, leistungsbezogenes Denken in Hierarchien, also elitäres Denken, und die Gleichsetzung guter Leistung mit hoher Moral und einer hohen Wertigkeit des Menschen würde das in Japan vorhandene System nicht funktionieren. Betriebe würden nach anderen Kriterien rekrutieren. Aus individueller Perspektive könnte man sich mit weniger Erfolg im Bildungssystem zufriedengeben und müsste sich nicht so sehr anstrengen, wie es die meisten Heranwachsenden in Japan tun. Überdies muss das Leistungsverständnis in der Gesellschaft anerkannt und als legitim betrachtet werden, um sich in dem Maß systemisch verfestigen zu können (s. hierzu Abschnitt 2.4, T2 und T3), wie es in Japan der Fall ist. Ob das individuelle Ziel eher der soziale Status ist oder der materielle Anreiz einer hohen Position, lässt sich nicht sagen. Beides ist denkbar und beides spielt wohl eine Rolle. Zudem dürfte die traditionell hochgelobte Anpassungsfähigkeit und damit Bereitschaft, sich den leistungsorientierten Systemvorgaben unterzuordnen, zur Funktionsfähigkeit des Systems beitragen.

Es wird in der neueren Literatur vermehrt über Gewalt an Schulen, Schulphobien und Schulabbrüche berichtet (vgl. zum Beispiel *Woirgardt-Kobayashi/Hoppstädter* 2000, 28–31; *Sugimoto* 2010, 146 f.). Dies unterstreicht die große Leistungsorientierung in Japan, die zu einem hohen Leistungsdruck und in manchen Fällen Frustration führt, die sich ein Ventil sucht.

Durch die Leistungsorientierung fand in Japan eine Bildungsexpansion in ungeahntem Ausmaß statt, die sich auf die akademische und allgemeine Bildung konzentrierte, wodurch die berufliche Bildung ins Hintertreffen geriet. Strukturell fand früh eine klare Trennung zwischen beruflicher Bildung und allgemeiner bzw. akademischer Bildung statt, wobei letztere bessere Karriereaussichten bot

(s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.1 und 3.2.2.2.3.3). Das Ausmaß der Bildungsexpansion in Japan ist im internationalen Vergleich bemerkenswert (vgl. zum Beispiel *Teichler* 1975, 104; *Eswein* 2005, 33; *Drinck/Schletter* 2016, 144; *OECD* 2018a, 68).

Diese einseitige Entwicklung in Japan lässt sich unter anderem auf die einheitliche intellektualistische Wertbasis der Gesellschaft zurückführen, die Eswein zufolge die berufliche Spezialisierung im Bildungssystem verhindert hat (*Eswein* 2016, 229) und körperliche Arbeit sowie utilitaristische Bildung ablehnt (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.1). In Japan, so beschreibt es Windolf, „wird die Verteilung der Studenten nicht nur durch wechselnde Arbeitsmarktchancen beeinflußt, sondern auch durch kulturelle Wertmuster, die im Wechsel der konjunkturellen Zyklen eine erstaunliche Stabilität beweisen“ (*Windolf* 1990, 230, 232).

Selektionsgrundlage des Bildungssystems sind in Japan nicht etwa die Noten von Abschlusszertifikaten, sondern die Ergebnisse von Aufnahmeprüfungen und der Rang der Bildungseinrichtung, durch die das Abschlusszeugnis ausgestellt wurde. Die vor dem Zweiten Weltkrieg vorherrschende hohe Differenziertheit des Bildungssystems wurde mit den Reformen danach äußerlich aufgehoben. Innerlich wurde sie durch Hierarchien von Bildungseinrichtungen anstelle von Hierarchien von Schultypen ersetzt. Dies ist ein Hinweis auf das kulturell stark ausgeprägte vertikale Denken in Hierarchien und ein auf Prestige gerichtetes Deutungsmuster der sozialen Wirklichkeit. Durch das neue Bildungssystem nach dem Zweiten Weltkrieg konnte eine frühzeitige Selektion nicht langfristig verhindert werden, da sich eine Aufnahmeprüfungspraxis etablierte, die von den Hochschulen nach unten weitergegeben wurde (s. hierzu Abschnitt 2.4, T1 und 3.2.2.2.1.2). Das heißt, die angelegten kulturellen, letztlich elitären Wertmuster des Denkens in Rangfolgen und Leistungsbeurteilungen haben Wege gefunden, sich in anderer Form zu reproduzieren.

3.2.2.2.4.2 Widerspiegelung des Bildungsideals und der Leistungsorientierung im Bildungssystem und der institutionellen Landschaft in Japan

Der vorliegende Abschnitt verknüpft T2, T3, T6 und T8 mit HB1 bis 3 (s. Anhang 1).

Verknüpft man die im Theorieteil beschriebenen Mechanismen in Bezug auf die wahrgenommenen Handlungsalternativen, den Einfluss des Bildungssystems auf die Mentalität der Heranwachsenden und die Internalisierung von Kultur (s. hierzu Abschnitt 2.4, T8) mit der japanischen Ausprägung, ergibt sich folgendes Bild: Die institutionelle Landschaft begrenzt die Möglichkeiten

der Bildungsteilnehmenden auf die allgemeine Bildung, weil schlichtweg Angebote der beruflichen Bildung fehlen. Strukturell erscheint allgemeine Bildung als einzig wichtig und die gesellschaftliche Erwartung suggeriert, dass leistungsfähige Jugendliche die Aufnahmeprüfungen an ranghohen Bildungseinrichtungen erfolgreich bestreiten. Andere Optionen als diese, um an einen begehrten Posten zu kommen, existieren in der Regel nicht. Da die Vorbereitung auf die Eingangstests großen Raum in den Schulen einnimmt, ist die mentale Prägung der Schüler/-innen eng damit verknüpft und bewirkt eine generalistische Leistungsorientierung.

Schon von Beginn des Aufbaus eines Schulsystems der Bildung für alle an war berufliche Bildung nicht der Weg zu einem hohen Status und guten Positionen. Aus politischer Sicht war historisch zunächst die Mobilisierung des Volkes in der Breite essenziell, um die Produktionskraft zu steigern. Dafür brauchte die Industrie zur Anfangszeit der Verbreitung der Bildung für alle vor allem „normale“ Arbeiter mit einer Grundbildung, die in den Gewerbeschulen vermittelt wurde (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.1.1). Deshalb kann es als politischer Wille und Kalkül ausgelegt werden, dass „höhere“ Bildung nur wenigen zugänglich sein sollte. Dies war leicht durchzusetzen, da es an Institutionen mangelte, die sich für berufliche Bildung einsetzten bzw. sie anboten. Überdies wurde die Ausweitung der Bildung für alle zentralistisch von der Regierung gesteuert (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.2, 3.2.2.2.3.1).

Nimmt man die wertbezogene Perspektive ein, verwundert es nicht, dass berufliche Bildung schnell an Bedeutung verlor, selbst in ihrer akademischen Form immer unterhalb der allgemeinen Bildung angesiedelt wurde und in ihrer nichtakademischen Form keine dauerhafte Akzeptanz erfuhr. In der japanischen Leistungsdefinition kommt sie schlicht nicht vor. Die Summanden der Leistungsformel beziehen sich allesamt auf allgemeines Wissen oder soziale und politische Kompetenzen.

Es scheint eine starke Leistungs- und Statusorientierung zu geben: Die in Japan verbreitete willige Akzeptanz von Lebensumständen und die antrainierten Eigenschaften des Gehorsams und der Loyalität (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.1.1 und 3.2.2.2.3.1) tragen dazu bei, ausbleibenden schulischen Erfolg als persönliches Versagen zu interpretieren, auf mangelnde Anstrengung zurückzuführen und die bestehenden Strukturen nicht zu hinterfragen. Auch weil die Wertigkeit des Menschen in Japan mit seiner Leistung korreliert, ist das Leistungsstreben sehr ausgeprägt. Durch das in der japanischen Kultur verwurzelte Denken in Hierarchien findet vertikale Differenzierung und Eingruppierung von Leistung bzw. Wertträger/-innen in Pyramiden und Ränge statt. Auf der horizontalen Ebene differenziert man Drinck und Schletter (2016, 142 f.) zufolge kaum. Sowohl

im Bildungssystem als auch, was Unternehmen angeht, ist das Prestige von großer Wichtigkeit. Da im japanischen Verständnis von Leistung Spezialisierung negativ ausgelegt wird und kognitive Leistung als „wahre“ Leistung zählt (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.1), rangiert berufliche Bildung auch aus der wertbezogenen Perspektive unterhalb allgemeiner. Dies wird durch die Strukturen des Bildungssystems repräsentiert und wirkt prägend zurück auf die Werthaltung der Systemteilnehmer/-innen, wodurch eine Reproduktion stattfindet (s. hierzu Abschnitt 2.4, T2, T3 und T6). In Japan bedeutet dies für die berufliche Bildung, dass sie bei der Reproduktion des Bildungssystems ihre marginale Rolle beibehält und in der Verantwortung der Betriebe verbleibt.

Nicht zuletzt sind es die Strukturen selbst, die Chancengleichheit vorspiegeln. Sie schaffen durch die Eingliedrigkeit und die zentralistische Steuerung einheitliche Regeln und Inhalte. Die Aufnahmeprüfungen je Schule sind für jeden Teilnehmenden gleich[3]. Neigung und andere Arten von Leistung als die von der Kultur definierten werden nicht berücksichtigt. Dies wird nicht infrage gestellt, weil, so lässt sich aus obiger Theoriebetrachtung ableiten, das Leistungsverständnis als natürlich und einzig richtig internalisiert wird. Ebenso erscheint der Systemcode der Einordnung in besser bzw. schlechter als gegeben (s. hierzu Abschnitt 2.4, T1 und T3). Somit ist eine horizontale Selektion nach Neigung oder Tätigkeit ausgeschlossen, da sich beide außerhalb des Systems befinden. Wer sich den Regeln des Systems nicht beugt, was in jüngster Vergangenheit vermehrt geschieht[4], wird ausgeschlossen (s. hierzu Abschnitt 2.4, T3). Das Problem der „Aussteiger“ besteht darin, dass die Strukturen des Bildungs- und Beschäftigungssystems auf der kulturellen Definition von Leistung nach japanischer Art beruhen und keine Alternativen zulassen.

[3] Je Präfektur sind Aufnahmeprüfungen an Oberschulen inhaltlich einheitlich. Allerdings haben die Schulen die Freiheit, die einzelnen Leistungen nach Fach unterschiedlich zu gewichten (*Georg/Demes* 2000, 279).

[4] Es wird berichtet, dass die Zahl der „NEETS“ (= „Not in Education, Employment or Training“) und der „freeters“ (= Gelegenheitsarbeiter, z. T. mit Universitätsabschluss) in Japan zunimmt. Dies wird als Tendenz zu einem Wertewandel ausgelegt, der weg von der Leistungs- und Statusorientierung führt (siehe hierzu zum Beispiel *Eswein* 2005, 40 f.; *Haak/Haak* 2007).

3.2.2.2.4.3 Die Leistungsbewertung in Japan

Der vorliegende Abschnitt verknüpft T4 und T5 mit HB1 bis 3 (s. Anhang 1).

Die Beurteilung von Schüler/-innen durch die Lehrpersonen hängt in Japan von den Ergebnissen ab, die sie ihren Schüler/-innen bei den Aufnahmeprüfungen angesehener Schulen der nächsten Schulstufe zutrauen. Die Einschätzungen basieren auf den Resultaten aus Vortests (vgl. *Georg/Demes* 2000, 279). Wichtig ist bei den Eingangstests vor allem das Abschneiden im Vergleich zu den Mitschüler/-innen und der sich daraus ergebende Rang (*Kopp* 2000, 197), weniger das Ergebnis selbst. Weil diese Prüfungen allgemeines Wissen und allgemeine Kompetenzen testen, scheint es völlig abwegig, tätigkeitsbezogene Leistungsfähigkeit in die Bewertung einzubeziehen bzw. sie überhaupt abzufragen. Selbst Unternehmen erwarten solche Kompetenzen nicht. Für sie ist eine hohe Leistungsfähigkeit verbunden mit gutem Erfolg bei den Zulassungsprüfungen, die eben keine praxisnahen Inhalte oder Kompetenzen prüfen. Die im Unternehmen zu erwartende Leistung eines Angestellten wird an diesem Erfolg abgelesen und ist losgelöst von spezifischen Kompetenzen (s. hierzu Abschnitt 2.4, T4, T5 und 3.2.2.2.3.1).

Bildungsentscheidungen (s. hierzu Abschnitt 2.4, T4) werden in dem Sinn getroffen, dass man entscheidet, bei welchen Bildungseinrichtungen man an der Aufnahmeprüfung teilnimmt. Vorentscheidend ist der Oberschulzugang, da der Besuch einer beruflichen anstatt allgemeinen Oberschule den Verzicht auf ein Studium bedeutet (s. Abschnitt 3.2.2.2.2.2 und 3.2.2.2.3.1). Die Entscheidung, bei welcher Oberschule man sich bewirbt, hängt vom informellen Rang ab, der sich durch die Ergebnisse der Vortests ergibt (s. oben). Die Bildungsentscheidungen gehen in aller Regel in die Richtung, eine möglichst gute Bildungseinrichtung zu besuchen, bis hin zur Universität. Das heißt, möglichst nicht auf spezialisierte Schulen zu gehen. Wegen der Zulassungsbeschränkungen ist gleichwohl die Entscheidungsfreiheit sehr eingeschränkt.

Inhaltlich orientieren sich die Schulen in Japan überwiegend an allgemeiner Bildung einschließlich Naturwissenschaften. Eher beruflich klingende Fächer, wie Ingenieurwissenschaften, oder berufliche Oberschulen verfügen über hohe Anteile allgemeinbildender Inhalte und die eher praxisbezogenen Inhalte sind nicht tätigkeitsspezifisch (s. hierzu Abschnitt 2.4, T5 und 3.2.2.2.3.1). Dies ist in Zusammenhang mit der zentralistischen Steuerung des Bildungssystems durch das Bildungsministerium zu sehen, das über weite Strecken Bildungsinhalte und Regeln zur Organisation von Lehr- und Lernprozessen einheitlich vorgibt (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.1). Dadurch bleiben andere Inhalte, wie zum Beispiel stärker berufsorientierte Aspekte, von vornherein ausgeschlossen.

3.2.2.2.4.4 Der Einfluss leistungsbasierter Hierarchien auf die Kommunikation zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem in Japan

Der vorliegende Abschnitt verknüpft T7 mit HB1 bis 3 (s. Anhang 1).

Die Betriebe des japanischen Wirtschaftssystems verfügen intern über ausgeprägte Hierarchien und werden extern selbst Prestigerängen zugewiesen. Im Bildungssystem existieren Hierarchien von Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.3). Aus systemischer Sicht passen sich Wirtschafts- und Bildungssystem aneinander an und kommunizieren miteinander (s. hierzu Abschnitt 2.4, T7). So sind die angesehensten Bildungseinrichtungen jene, die die meisten Absolvent/-innen in den prestigereichsten Unternehmen unterbringen. Umgekehrt haben die Unternehmen den besten Ruf, für die sich die größte Zahl an Absolvent/-innen der besten Universitäten entscheiden. Dies tun sie, wenn Unternehmen möglichst attraktive Arbeitsbedingungen bieten. Dazu gehört die möglichst sichere Aussicht auf eine hohe Position im Unternehmen. Die Betriebe bieten also ihrerseits Universitätsabsolvent/-innen bessere Aufstiegsoptionen als andere. Dies ist umgekehrt der Grund, weshalb sich die Schüler/-innen und Studierenden anstrengen, die Erfordernisse zu erfüllen, die es braucht, um diese Stellen und Möglichkeiten zu bekommen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.3).

Die Kommunikation zwischen Bildungssystem und Wirtschafts- bzw. Beschäftigungssystem (s. hierzu Abschnitt 2.4, T7) findet über die Aufnahmeprüfungsergebnisse statt. Sie sind die Sprache, über die Unternehmen und Absolvent/-innen zusammenfinden und auf deren Grundlage letztere in besser oder schlechter eingeteilt werden. Die Selektion findet im Bildungssystem statt. Arbeitgeber/-innen betrachten die Eingangsprüfungsresultate als Prädiktoren der beruflichen Leistungsfähigkeit. Dabei beziehen sie sich nicht auf spezielle Kenntnisse der Arbeitspraxis, sondern rechnen der allgemeinen Bildung, die das Bildungssystem hauptsächlich misst, große Wertigkeit für das Lernpotenzial bezüglich im Unternehmen benötigter spezieller Bildung zu (zu den Prädiktoren vgl. zum Beispiel *Georg/Demes* 2000, 285). Das positive Einflusspotenzial der allgemeinen Bildung auf das Erlernen beruflicher Tätigkeiten wird tendenziell überbewertet. Dass es eine gute Passung zwischen Bildungssystem und Wirtschaftssystem gibt, liegt vor allem am „heimlichen Lehrplan“, der inoffiziell kulturelle Werte wie Durchhaltevermögen, Beharrlichkeit und Fleiß vermittelt, die in den Betrieben von großer Bedeutung sind. In den Aufnahmeprüfungen werden sie nicht direkt bewertet, jedoch sind die abgefragten Inhalte so gestaltet, dass ein Lernprozess erforderlich ist, der genau diese kulturell bestimmten Werte schult (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.2).

Die Funktionen der beiden Systeme der Bildung und der Wirtschaft sind klar getrennt, was sich in der strukturellen Segregation zeigt. Dabei nimmt das Bildungssystem die Selektion vor, indem es von ihm vermittelte allgemeine Kenntnisse und implizit auch Charaktereigenschaften in Form von Zulassungsprüfungen misst. Die spezielle Ausbildung übernehmen die Arbeitgeber/-innen (s. hierzu Abschnitt 2.4, T7 und 3.2.2.2.3.3).

In Unternehmen kommen Organisationsformen zum Einsatz, die den kulturellen Werten des Landes entsprechen, im Bildungssystem vermittelt werden und mit den Abschlüssen des Bildungssystems korrespondieren. Betriebe sind trotz der großen Bedeutung von Teamwork in feingliedrigen Hierarchien organisiert, wobei die Zuteilung von Arbeitnehmern zu den Stufen und die Beförderungsgeschwindigkeit unter anderem von der im Bildungssystem nachgewiesenen Leistungsfähigkeit abhängt. Berufsfachliche Qualifikationen sind dabei auf beiden Seiten kaum von Interesse (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.3).

Die vorhandene Leistungsorientierung hat sich dadurch verschärft, dass mit der Ausweitung der Bildungsexpansion zunehmend viele junge Menschen einen relativ hohen Abschluss vorweisen konnten. Einerseits hieß das, dass die Anforderungen für Berufe bzw. Positionen angehoben wurden. Andererseits wuchs das Angebot an hohen, den Abschlüssen entsprechenden Posten nicht im selben Ausmaß wie die Nachfrage. Dadurch wurde es noch wichtiger, an einer möglichst angesehenen Universität zu studieren (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.3.1).

3.2.2.2.5 Ergebnis: die gesuchte japanische Wertlogik (Schritt 4)

Versucht man nun, durch weitere „denkende Ordnung“ der Erkenntnisse ein wertlogisches Konzentrat aus den bisherigen Erkenntnissen zu Tage zu fördern, findet man eine logische und zum Teil auch chronologische Abfolge, die auf der Unterteilung Wert – Wertträger/-innen – Werthaltung – Wertigkeit und ihrer Interaktion mit Strukturen und Systemen basiert[5]. Sie endet mit der Marginalisierung beruflicher Bildung und ihrer Reproduktion. Ausgangspunkt sind die Werte, die im Bildungssystem vermittelt werden, indem Einfluss auf die Mentalstruktur der Schüler/-innen genommen wird. Bestimmt werden die Werte, die auf die Schüler/-innen wirken, durch die institutionelle Struktur des Bildungssystems inklusive des offiziellen Lehrplans, die Art der Verbindung und Kommunikation mit dem Beschäftigungssystem und den „heimlichen“ Lehrplan. Die Lehrpersonen als Mittler/-innen unterliegen derselben kulturellen Prägung, die sie weitergeben.

[5] Zur Untermauerung einzelner Aspekte wurden, wo vorhanden, zusätzlich Literaturhinweise eingefügt.

Folgende Wertlogik wurde für Japan festgestellt:

1. Wichtig sind in Japan Werte wie Fleiß, Lernbereitschaft, Durchhaltevermögen, Allgemeinwissen und Intellektualität, Anpassungsfähigkeit, gruppenorientiertes Sozialverhalten, auch politisch, und eine gute Physis.
2. Wie wir gesehen haben, ist Leistung die Wertträgerin eines Großteils der gelehrten Werte, wobei der Leistungsbegriff in Japan spezielle (berufliche) Fähigkeiten nicht umfasst bzw. als minderwertig klassiert.
3. Als Wertträgerin wird der Leistung im Vergleich zu anderen Wertträger/-innen eine hohe Wertigkeit zugesprochen[6] und Leistungsfähigkeit wird dadurch ihrerseits zu einem wichtigen Wert.
4. Wertträger/-innen des Wertes der Leistungsfähigkeit sind die Angehörigen der Gesellschaft, Bildungseinrichtungen und Betriebe.
5. Die Wertigkeit der Wertträger/-innen als solcher wird also an ihrer Leistungsfähigkeit abgelesen.
6. Um die Wertigkeiten differenzieren zu können, braucht es entsprechende Hierarchien, die die Rangfolge von den „wertvollen" Eliten an der Spitze, abgestuft bis hinunter zu den im Falle Japans „wertlosen", eng spezialisierten, wenig leistungsfähigen Menschen, Bildungseinrichtungen bzw. Betrieben angeben.
7. Es entwickelt sich eine Werthaltung, die aus der Hierarchie abgeleitet wird. Sie beinhaltet elitäres, vertikales Denken und die Einordnung von beruflich spezialisierten Bildungseinrichtungen als minderwertig.
8. Es entsteht eine Leistungsorientierung, bei der versucht wird, spezielle Bildung möglichst zu vermeiden, und die das Generalistentum idealisiert. Weder die Mitglieder der Gesellschaft möchten diese Bildungseinrichtungen besuchen noch ist das Bildungsministerium willig, sie zu fördern, noch rekrutieren die Betriebe gerne aus diesem Absolventenpool. Vielmehr reagiert das Bildungssystem auf das Rekrutierungsverhalten der Arbeitgeber/-innen und stärkt die Allgemeinbildung, die von den Betrieben nachgefragt wird.[7] Die Leistungsorientierung korrespondiert mit dem Wert der Lernbereitschaft, der auch ein Teil der Leistungsdefinition ist.
9. Berufliche Bildung wird marginalisiert[8] und der ausgleichenden Arbeitsmarktpolitik zugeordnet bzw. weitgehend privaten Träger/-innen überlassen, seien es die Betriebe oder die Anbieter der *Specialized Training Colleges.*

[6] Wie oben bereits erwähnt, ist Leistung eine gesellschaftliche Wertträgerin und stellt als solche ein wesentliches Kriterium der Moral dar (*Drinck/Schletter* 2016, 145).

[7] Vgl. zur „Betriebsorientierung der Schule" *Drinck* (2002, 265 f.).

[8] „Die starke Abhängigkeit der beruflichen Karriereperspektive vom Niveau des allgemeinen (Hoch-) Schulabschlusses hat die ursprünglich im Schulsystem angelegten berufsbezogenen Organisationsformen und Inhalte weitgehend marginalisiert" (*Demes/Georg* 2007, 270).

10. Als Teil der Wertbasis wird zementiert, dass berufliche Bildung minderwertig ist; und so wird die Haltung gegenüber beruflicher Bildung reproduziert.

Diese Wertlogik lässt sich über die gegenseitige Anpassung von Wirtschafts- bzw. Beschäftigungssystem und Bildungssystem näher erklären, die die Systemlogik expliziert. Da das Wirtschaftssystem Spezialist/-innen benötigt und das Bildungssystem diesen Bedarf nicht deckt, muss es sie selbst ausbilden. Forderungen, das Bildungssystem so anzupassen, dass dort bereits berufliches Tätigkeitswissen gelehrt wird, verlaufen im Sande oder haben nur wenig Erfolg. Das Erziehungsministerium sieht sich nicht in der Verantwortung, spezielle Bildung anzubieten. Sie deckt sich nicht mit der Vorstellung, dass „wahre" Bildung allgemeiner Natur ist und dazu befähigt, spezielle Tätigkeiten leicht zu erlernen. Auf Seiten der Bildungseinrichtungen sind diese wenig geneigt, in „minderwertige" Bildung zu investieren und damit ihren Ruf auf das Spiel zu setzen. Sie haben wenig Aussichten darauf, dass entsprechende Bildungsgänge Zuspruch bei den Heranwachsenden finden, da diese nicht davon ausgehen, durch einen entsprechenden Abschluss gute Karriereaussichten zu erlangen. Nach Windolf gelingt es den Universitäten durch das stabile Studienfachwahlverhalten, sich weitgehend „dem Einfluß des Marktes zu entziehen" (*Windolf* 1990, 232). Sie besitzen „also als Anbieter von Studienplätzen ein Monopol und [können] den Anteil jedes Studienfaches – unabhängig von wechselnden Arbeitsmarktbedingungen – an den Bedürfnissen der Institution ausrichten" (*Windolf* 1990, 232). Unternehmen wiederum gehen davon aus, dass nur die schlechten Schüler/-innen spezialisierte Kurse absolvieren, weil sie aufgrund mangelnder Leistungsfähigkeit bei Aufnahmeprüfungen schlecht abschneiden und keine andere Möglichkeit haben, als sich der beruflichen Bildung zuzuwenden. Deshalb rekrutieren Betriebe lieber Absolvent/-innen anderer Bildungsgänge. Außerdem richten sich die Betriebe derart ein, dass sie die in den Schulen trainierte Anpassungsfähigkeit und Gruppenorientierung in ihre Organisationsform integrieren und ihre Effizienz nicht aus Spezialisierung, sondern aus reibungslosem Teamwork (vgl. *Eswein* 2016, 238 f.) resultiert. So passt sich das Beschäftigungssystem an das Bildungssystem an.

Letzteres hat die Funktion, für das Beschäftigungssystem zu selektieren. Es tut dies auf Basis dessen, was gelehrt und dann in Tests bewertet wird. Die Inhalte sind kulturell bestimmt, ebenso wie die Leistungsdefinition. In streng leistungsorientierten Bildungssystemen wie in Japan muss aus funktionalen Gründen eine Hierarchisierung von Bildungsgängen erfolgen. Dabei muss eine Art Bildung schlechter abschneiden und es muss davon ausgegangen werden, dass es niedrigere Bildung gibt, die einen niedrigeren Status verdient. Welche dies ist, entscheidet die Kultur. Da die Elite die Definitionsmacht hat, war es in Japan

zu Beginn der groß angelegten Ausbreitung der Bildung des Volkes die Allgemeinbildung, die höher gewertet wurde, da sie die Bildung der Elite war. Weil Intellektualismus und das Verständnis, das körperliche Arbeit als leichte Arbeit beurteilt, weitverbreitet sind, stellen sie einen fruchtbaren Boden für die Höherwertung allgemeiner Bildung dar.

Würde die Definition von Leistung nicht durch die Kultur festgelegt, hätte die Industrie bzw. das Wirtschaftssystem bessere Chancen, eine andere Leistungsdefinition durchzusetzen, die eher auf ihre Bedarfe ausgerichtet ist. Hinzu kommt das Fehlen wirtschaftsorientierter Institutionen, die Einfluss auf das Bildungswesen nehmen. Bildung wird in Japan zentralistisch durch den Staat gesteuert und damit sind die Möglichkeiten der Einwirkung der Wirtschaft auf Belange der Bildung begrenzt. Wäre das Bildungssystem nicht in einem solch hohen Maße leistungsorientiert und legte es weniger Fokus auf die Selektion und mehr auf die Vermittlung von Kompetenzen, losgelöst von der Vorbereitung auf Leistungsmessungen, wäre eine mehr horizontale Differenzierung denkbar. Letztlich lässt sich von einer Funktionalisierung von Bildung zugunsten der Karriereorientierung sprechen; oder in Drincks Worten, auf die oben schon einmal hingewiesen wurde:

> Bildung ist spätestens seit dem Wirtschaftsboom in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts zur notwendigen persönlichen Ressource geworden, um einen hohen sozialen Status zu erlangen. Diese Entwicklung hat jedoch zu einer Überbewertung der Bildung geführt, die sich heute in einer quasi-moralischen Beurteilung von Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt ausdrückt. (*Drinck* 2002, 262)

Das Bildungssystem in Japan hat sich an das Wirtschaftssystem angepasst, indem es der Selektion für das Wirtschaftssystem durch die Kategorisierung der Schüler/-innen nach Leistungsfähigkeit die wahrscheinlich höchste Priorität einräumt. In der Literatur ist von einer „Betriebsorientierung“ der Schule die Rede, ausgelöst durch die Vorverlagerung des Wettbewerbs um gute Jobs in das Schulsystem. Fast schon paradoxerweise wird diese „Betriebsorientierung“ von Drinck mit einer Aufwertung von Allgemeinbildung im japanischen Sinne erklärt: Da die Betriebe bei der Rekrutierung Generalist/-innen bevorzugen, die über Schlüsselkompetenzen und ein breites allgemeines Wissen verfügen, hat demnach die in der Schule stattfindende berufliche Spezialisierung eine Abwertung erfahren. Als Reaktion darauf sind die Curricula entsprechend adjustiert worden (*Drinck* 2002, 265 f.).

3.2.2.3 Frankreich

Grundsätzlich ist das französische Bildungswesen in drei Zweige aufgeteilt: einen allgemeinbildenden, einen technischen (bzw. technologischen) und einen beruflichen (vgl. zum Beispiel *Bouder/Kirsch* 2007, 507). Die Berufsbildung erweist sich als recht diversifiziert und umfasst unterschiedliche Abschlüsse auf zunehmend mehr Bildungsstufen inklusive Hochschulniveau.

Einführend wird als Hintergrund der Frankreich-Analyse ein Überblick über die geschichtliche Entstehung und die Struktur des heutigen französischen Bildungswesens gegeben, wobei die berufliche Bildung separat betrachtet wird, um diesbezüglich einen detaillierteren Einblick vermitteln zu können. Für die weitere Betrachtung des französischen Beispiels werden dieselben Wirklichkeitsdimensionen herangezogen, wie sie für Japan zur Anwendung kamen.

3.2.2.3.1 Zur geschichtlichen Entwicklung des französischen Bildungssystems seit der Französischen Revolution

Ein nach wie vor im Schulsystem Frankreichs präsentes Erbe stammt von den Jesuitenkollegs des 17. und 18. Jahrhunderts und deren Auslegung des Humanismus (*Hörner* 1996, 83; *Große* 2008, 210). Als prägnante historische Zäsur für die Entwicklung des französischen Bildungssystems wird in der Literatur die Französische Revolution hervorgehoben. Auch wenn den Revolutionär/-innen die Mittel fehlten, ihre Ideen sofort umzusetzen, wirkten sie auf ideeller Ebene nach und gelten als ein Schlüssel zur Erklärung des heutigen Bildungssystems in Frankreich (*Bernhard* 2017, 324; vgl. auch *Harth* 1986, 23; *Lutz* 1986, 193; *Hörner* 1996, 83; *Brauns* 1998, 19, 39, 85; *Musselin* 2006, 711; *Hörner/Many* 2017, 231). Daran anschließend waren die Reformen Napoleons ein wesentliches Element in der französischen Bildungsgeschichte, vor allem, was das Sekundar- und Hochschulwesen anbelangt (vgl. *Honig* 1964, 36 ff.; *Lutz* 1986, 196; *Koppetsch* 1994, 190–193). Zwischen den Denkfiguren der Revolutionszeit und der Napoleons war ein „starkes Spannungsverhältnis" auszumachen (*Hörner* 1996, 83). Um die herausragende Stellung des Gymnasiums nachzuvollziehen, ist die anschließende Zeit bis zum Ende des Krieges 1870/71 von wesentlicher Bedeutung (*Lutz* 1986, 196). Im weiteren Verlauf erfolgte während der Dritten Republik der Aufschwung der Volksschule als ebenfalls bildungshistorisch bedeutender Prozess, währenddessen die theoretischen Konzepte aus der Revolutionszeit, die Bildung für alle beabsichtigten, in der Wirklichkeit Gestalt annahmen (*Lutz* 1986, 196; *Ritzenhofen* 2005, 13; *Hörner/Many* 2017, 231). Die Strukturierung des Bildungssystems nach dem Zweiten Weltkrieg war eine Fortsetzung von Tendenzen, die seit dem Ende des Ersten Weltkriegs die Schaffung einer Einheitsschule forcierten und in einer sukzessiven Sekundarschulreform von 1959 bis 1975 mündeten (*Hörner/Many* 2017, 231). Die seither verwirklichten Reformen und Anpassungen bis zur Gegenwart sind als Reaktionen auf akut auftretende Probleme aufzufassen,

die keine grundsätzlichen Änderungen des allgemeinen Bildungswesens mit sich brachten.

Im Folgenden wird die Genese des französischen Bildungssystems anhand der oben genannten „Stationen“ grob nachvollzogen. Eine Art Prolog informiert über die Merkmale der Jesuitenkollegs (Abschnitt 3.2.2.3.1.1). Die Phasen der Französischen Revolution, der Regierungszeit Napoleons und der Zeit bis zum Krieg 1870/71 gehen ineinander über und werden deshalb in einem Abschnitt beleuchtet (Abschnitt 3.2.2.3.1.2). Mit der Stärkung des Volksschulwesens wurde eine neue Phase eingeläutet, die bis zum Zweiten Weltkrieg andauerte und im anschließenden Teil betrachtet wird (Abschnitt 3.2.2.3.1.4). Die Neustrukturierung in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg bildet den nächsten Unterabschnitt (Abschnitt 3.2.2.3.1.4), das überdies aktuellen Reformen und einen Überblick über das gegenwärtige französische Bildungssystem sowie einigen Statistiken integriert.

Die Geschichte und Struktur der beruflichen Bildung werden der besseren Übersicht halber separat im Folgeabschnitt (Abschnitt 3.2.2.3.2) behandelt und zuvor nur an einigen Stellen gestreift, die für das französische Bildungswesen im Allgemeinen bedeutsam waren.

3.2.2.3.1.1 Die Prägung der französischen Jesuitenkollegs des 17. und 18. Jahrhunderts

Über zwei Jahrhunderte hinweg waren es die Jesuitenkollegs *(Collèges jésuites),* die die französische Bildungslandschaft stark beeinflussten, vor allem hinsichtlich der Betonung der Allgemeinbildung (*Honig* 1964, 30). Kennzeichen der Jesuitenkollegs des 17. und 18. Jahrhunderts war ihr Internats- und Ganztagesschulcharakter (*Große* 2008, 210). Ihr Sinn lag in der Abschottung der Lernenden von der „bösen“ Welt und ihrer Erziehung hinter dem Schutz von Mauern. An der Tagesordnung waren „ein völliges Aufgehen des einzelnen in der Gruppe, die Überwachung aller durch alle, Disziplin und ein strenger Formalismus“ (*Stephan* 1978, 148). Prägende Strukturmerkmale stellten die „Examensordnung und das System der Wettbewerbsprüfungen“ dar. Auch für den Zugang zu höheren Klassenstufen existierten Examina. Im Unterricht erfolgte eine „harte Schulung des Intellekts“ (*Honig* 1964, 30). Die später unter Napoleon entstandenen staatlichen Gymnasien *(Lycées)* wurden im Geist der Jesuitenkollegs geführt (*Große* 2008, 211), und bis heute ist der Einfluss der Jesuitenkollegs, die als die Schulen zuerst der Aristokratie und später der Bourgeoisie galten, im französischen Bildungswesen und -verständnis spür- und sichtbar (*Honig* 1964, 30 f.).

3.2.2.3.1.2 Das französische Bildungswesen zur Zeit der Französischen Revolution und bis 1870/71

„Die Geschichte des modernen Bildungswesens beginnt in Frankreich, wie so vieles andere, mit der Revolution von 1789“ (*Lutz* 1986, 193). Zwei Leitlinien kennzeichneten die revolutionären Pläne für das Bildungswesen: das demokratische Gleichheitsprinzip der gleichen Bildungschancen und das bürgerlich-republikanische Prinzip der „Elitenbildung durch Leistung“ (*Lutz* 1986, 193). Ein maßgebliches Ziel der Revolutionsregierung war die Säkularisierung des Bildungswesens. Es sollte aus der Kirche herausgelöst und dem demokratischen Grundgedanken untergeordnet werden (*Harth* 1986, 23 f.). Für Fragen der Bildung, so eine Richtschnur der Revolution, sollte ausschließlich der Staat zuständig sein. Vorderstes Ziel des Schulwesens war die Erziehung von loyalen Staatsbürger/-innen (*Koppetsch* 1994, 206 f.). Die starke, laizistische Ablehnung des Klerikalismus begünstigte die einseitige Ausrichtung am Etatismus als Gegenpol des Klerikalismus (*Schriewer* 1983; *Koppetsch* 1994, 207). Allerdings traten bei der Umsetzung Schwierigkeiten auf. Unter anderem ergaben sich finanzielle und personelle Probleme. Letztere wurden durch die Vertreibung kirchlicher Lehrkräfte hervorgerufen. Zudem regte sich Widerstand in der Bevölkerung (*Harth* 1986, 24; *Lutz* 1986, 194, 197). So ist es zu erklären, dass Lutz die Durchsetzung der zentralistischen staatlichen Bildungssteuerung nicht der Revolutionszeit, sondern Napoleon zuordnet, der sie als Instrument zur Ordnung des relativ chaotischen, ineffizienten und anarchistischen Bildungswesens, das die Revolutionsregierung hinterlassen hatte, nutzte (*Lutz* 1986, 196 f.).

Die französischen Universitäten am Anfang des 19. Jahrhunderts, die aus der Revolution hervorgingen, waren eng mit dem Sekundarschulwesen verbunden und müssen als „Verlängerung eines der Tradition und der staatlichen Aufsicht verpflichteten Sekundarsystems“ (*Koppetsch* 1994, 191) aufgefasst werden. Gleichwohl waren es nur die „großen und prestigereichen Universitäten“, die die Revolution überdauerten (*Lutz* 1986, 197). Einerseits war ein nach Fakultäten differenziertes System vorhanden, andererseits existierten unterschiedliche Berufsfachschulen *(Ecoles spéciales)* auf Hochschulniveau, aus denen später die sog. *Grandes écoles* als zentrale Elitehochschulen entstanden. Zu ihnen gehörten unter anderem die *Ecoles polytechniques* (*Koppetsch* 1994, 191). Sie bildeten das Herzstück des Bildungswesens der Republik. Die *Ecole polytechnique* war eine Fachhochschule und zugleich Elitehochschule, die aus der alten königlichen Militärakademie entstanden war und bis heute dem Verteidigungsministerium untersteht. Nach einem anspruchsvollen, vorbereitenden dreijährigen Grundstudium mathematisch-naturwissenschaftlicher Ausrichtung bot sie die Möglichkeit,

sich zu spezialisieren. Dabei kam der „Besuch einer Reihe von spezialisierten Schulen für bestimmte Sparten militärischer oder ziviler Technik“ oder eine Offiziersausbildung infrage (*Lutz* 1986, 194). Ein Abschluss einer *Ecole polytechnique* bzw. *Grande école* garantierte mit großer Sicherheit einen hervorragenden Posten im öffentlichen Dienst oder der privaten Wirtschaft. Zugang fanden nur diejenigen, die bei der Eingangsprüfung am erfolgreichsten abschnitten. Die Prüfung war gesetzlich geregelt und fand jährlich frankreichweit zum selben Termin statt, wobei alle 15- bis 20-jährigen teilnehmen durften. Anhand einer auf Grundlage der Prüfungsprotokolle erstellten nationalen Rangliste wurden die begehrten Plätze an die besten Absolvent/-innen der Prüfungen vergeben (*Lutz* 1986, 195).

Im Zuge des Ausbaus des französischen Hochschulwesens im Laufe des 19. Jahrhunderts wurden die „spezialisierten Berufsfachschulen“ im Sinne der „funktionalen Spezialisierung“ je nach Bedarf gegründet und dienten der Ausbildung für bestimmte Berufe, zum Beispiel Ingenieur oder Lehrer (*Koppetsch* 1994, 191). Die in Fakultäten gegliederten Universitäten *(Universités impériales)* wurden stark zentralistisch gesteuert und reglementiert. Auch ihr Fokus war nahezu ausnahmslos die berufsförmige Ausbildung (*Koppetsch* 1994, 191). Ihre gesetzliche Basis war gewerberechtlich und ihre Hauptfunktion die Organisation von Prüfungen für die Berufszulassung freier Berufe „der Rechts- und Gesundheitspflege“ (*Lutz* 1986, 197). Zu dieser Zeit dominierte im Bildungswesen eine utilitaristische Gesinnung, die auf die berufsfachliche Bildung abzielte, nicht etwa auf eine wissenschaftliche oder auch kulturelle Ausrichtung (*Koppetsch* 1994, 210).

Charakteristisch für die Bildungspolitik Napoleons waren die Schaffung einer uniformen, hierarchischen Verwaltungsstruktur und die Durchsetzung des staatlichen Bildungsmonopols im Sekundar- und Tertiärbereich (*Große* 2008, 203 f.). Napoleon rekurrierte auf die alte Idee, dass Bildung Sache und Privileg des Staates sei. Seine Intention war es, über Bildung ihm ergebene, gehorsame Bürger/-innen heranzuziehen und dadurch seine Macht zu festigen. Während die Revolutionsregierung die Trennung von Kirche und Staat im Bildungsbereich anstrebte, holte Napoleon die Kirche wieder ins Boot (*Aulard* 1911, 363 ff.). Das Volksschulwesen wurde zu weiten Teilen per Konkordat erneut der kirchlichen Kontrolle unterstellt (*Lutz* 1986, 197; vgl. auch *Große* 2008, 204). Nach der Zusammenschließung des Schul- und Universitätswesens unter Napoleon wurde unter dem Begriff der *Université* sowohl der sekundäre als auch der tertiäre Bildungssektor, bestehend aus den Fakultäten, gefasst (*Koppetsch* 1994, 191 f.). Für seine *Universités* engagierte Napoleon Hausgeistliche, also Kaplane, und machte den Katholizismus zur Grundlage der schulischen Ausbildung (*Aulard* 1911, 365). Verwaltungsstrukturell folgten die *Universités* einer strengen hierarchischen Logik, oben angefangen vom Erziehungsministerium

über Verwaltungsbezirke mit den je gleichen fünf Hochschulfakultäten (Geisteswissenschaften, Naturwissenschaften, Medizin, Recht, Theologie und Pharmazie) zu den *Lycées* (Gymnasien/Oberschulen) (*Koppetsch* 1994, 191 f.). Als zentrale Einrichtungen des Bildungswesens fungierten implizit die *Lycées* (*Lutz* 1986, 199–202), während das Hochschulwesen als ihre Verlängerung als „atrophiert" galt, da seine „dynamische[n] Teile ausgelagert und anderen Funktionssystemen angehängt" wurden (*Schriewer* 1983, 373; vgl. auch *Aulard* 1911). Die Fakultäten für Theologie, Medizin und Jura führten die Ausbildung für konkrete Berufe durch, während die Fakultäten für Natur- und Geisteswissenschaften kaum über Studierende verfügten und vorrangig als Prüfungsinstitutionen wirkten, die das Abitur abnahmen. Forschung war nicht Aufgabe der Fakultäten – dafür gab es spezielle Forschungsinstitutionen (*Koppetsch* 1994, 192 f.; vgl. auch *Lutz* 1986, 200). Somit wurden die geistes- und naturwissenschaftlichen Fakultäten zu Dienerinnen der *Lycées*. Deren herausragende Stellung erklärt sich außerdem aus der Tatsache, dass, so Lutz, „die maßgeblichen Beamten der Schulaufsicht" aus dem gymnasialen Personal stammten. Es wurde „zunehmend zur Bildungsstätte der herrschenden Klasse", wobei „das Abitur als Ausweis der Zugehörigkeit zur Elite der Nation" eine die Zeiten überdauernde Funktion einnahm. Ihr Markenzeichen bestand in ihrer Exklusivität, die sich aus „hohen ökonomischen und sozialen Barrieren" speiste (*Lutz* 1986, 200).

Organisiert wurde das, schon zur damaligen Zeit in sich sehr geschlossene, Bildungssystem entlang „kirchlicher, militärischer und bürokratischer" Grundregeln (*Schriewer* 1983, 373). Hierbei kennzeichnete eine große, zentral vorgegebene Einheitlichkeit die unterrichteten Inhalte, die Lehrmethoden und die Prüfungsregularien. Die pädagogische Ausrichtung war die Berufsvorbereitung, nicht eine möglichst breite Bildung der Person. Jede Bildungseinrichtung besaß genau eine Funktion. Entstand ein Bedarf an darüberhinausgehenden Institutionen, wurden dafür neue gegründet, die die Funktion erfüllten, den neuen Bedarf zu decken (*Koppetsch* 1994, 191–194). Hochqualifizierte Fachleute und Führungskräfte wurden an Eliteschulen ausgebildet, die neu gegründet wurden, wenn der Bedarf es nötig machte. Ihre Absolvent/-innen besetzten die besten Positionen der Gesellschaft (*Koppetsch* 1994, 199). Durch die Zugehörigkeit zum selben System, dem der *Universités*, waren der Hochschul- und der Sekundarschulbereich eng verknüpft; die Hochschulen waren weder aus administrativer noch aus professioneller Sicht autonom (*Koppetsch* 1994, 195 f.).

Hinsichtlich der Volksschule ist zu ergänzen, dass die Gemeinden in Frankreich seit 1816 dazu verpflichtet waren, Volksschulen zur Verfügung zu stellen.

Somit wuchs die Zahl der Volksschulen seither an und blieb ab den 1860er Jahren auf einem stabilen Niveau. Bis in die 1870er Jahre hinein existierte weder ein staatliches Volksschulwesen noch eine Schulpflicht (*Lutz* 1986, 203 f.).

3.2.2.3.1.3 Das französische Bildungssystem von 1870/80 bis zum Zweiten Weltkrieg

Eine bedeutende Veränderung erfuhr das französische Bildungssystem in den 1870er Jahren. Es wurden neue Hochschulen errichtet, die Studierende auf das geistes- und naturwissenschaftliche Lizenziat (= dreijähriger Hochschulabschluss) vorbereiteten. Dadurch büßte das *Lycée* innerhalb relativ kurzer Zeit sein Monopol auf die Vergabe von Zertifikaten ein, die die „höchsten" Laufbahnen ermöglichten. Hinzu kam die wachsende Konkurrenz durch private Handels- und Verwaltungshochschulen, die sich zu etablieren begannen. Seine Exklusivität konnte das *Lycée* indessen bewahren, da sich seine Schülerschaft aus der gymnasialen Elementarschule speiste. Diese existierte als Alternative neben der Volksschule, wobei ein Wechsel zwischen beiden eine „unerwünschte Ausnahme" darstellte (*Lutz* 1986, 202 f.).

Nach dem Krieg 1870/71 führten zwei Argumente zur politisch forcierten Stärkung des Volksschulwesens. Zum einen kamen Stimmen auf, die die französische Niederlage auf das mangelnde Bildungsniveau der Bevölkerung zurückführten, das die militärische Stärke beeinträchtigt habe. Zum anderen sollte durch einen republiktreuen Lehrkörper der große kirchliche Einfluss eingedämmt werden. Unter Minister Jules Ferry kam es 1881/82 zur großen Schulreform, bei der unter anderem die allgemeine Schulpflicht eingeführt wurde. Der Besuch der Volksschule war nun für alle unentgeltlich. Zuvor war er kostenpflichtig gewesen, wobei für Kinder, deren Eltern sich das Schulgeld nicht hatten leisten können, eine Befreiung möglich gewesen war. Was den Volksschulunterricht anging, wurden religiöse Inhalte und Praktiken aus den öffentlichen Volksschulen verbannt. Allen Kindern sollte derselbe „Satz zivilisatorischer Mindestkenntnisse und Mindestfertigkeiten (mit vielfach zumindest indirektem Arbeitsbezug)" beigebracht und die ‚laizistische Moral' anerzogen werden (*Lutz* 1986, 204 f.; vgl. auch *Lüsebrink* 2018, 118 f.). Diese Entwicklungen machten das Volksschulwesen in der Dritten Republik zu einem Teil der zentral gesteuerten Bildungs- und Schulverwaltung (*Große* 2008, 204). Eine Ausnahme bildeten einige kirchliche Privatschulen, die sich halten konnten (*Lutz* 1986, 205). 1880 wurde die Sekundarschule für Mädchen geöffnet (*Hörner* 1996, 84). Sie wurden in separaten Schulen anhand eigener Lehrpläne unterrichtet (*Troger* 2009, 10).

Gegenüber dem *Lycée* konnte sich die Volksschule, in der eine starke „Eigenkultur" aufzublühen begann, mehr und mehr behaupten. Mit dem Fortschreiten

der Industrialisierung nahm der Bedarf an beruflicher und mittlerer Bildung zu. Aus diesem Grund wurden von den Volksschulen auf die Pflichtschule aufbauende Bildungsgänge auf Hauptschulniveau sowie Volksschuloberschulen *(Ecoles primaires supérieures)* auf Realschulniveau eingerichtet (*Lutz* 1986, 205 f.). Sie dienten gleichzeitig dazu, dem Wunsch der unteren Schichten nach „höherer" Bildung zu entsprechen, ohne das Gymnasium öffnen zu müssen, das als eine Art „Kastenschule" die höhere Schicht sozial reproduzierte (*Honig* 1964, 38 f.). Zur selben Zeit verfiel die traditionelle Lehre; die „Entwicklung neuer, effizienter Formen zur beruflichen Vorbereitung und Ausbildung der zukünftigen Industriearbeiterschaft" misslang (*Lutz* 1986, 206). Gründe liegen einerseits darin, dass die Industrie nicht ausreichend für ihre Bedarfe mobilmachte. Andererseits setzten sich stets allgemeine Bildungsaspirationen gegenüber beruflichen durch. Zwar forderte die Wirtschaft ein Mehr an beruflicher Spezialisierung. Grundsätzlich dominierte aber die Ansicht, dass den Heranwachsenden zuvörderst grundlegende Bildung vermittelt werden müsse, die in der intellektuellen und moralischen Erziehung für das ganze Leben bestünde. Zudem realisierten Eltern die besseren Karriereperspektiven der allgemeinbildenden Abschlüsse und versuchten, ihre Kinder an den entsprechenden Schulen unterzubringen, die ihnen die besten Chancen auf einen möglichst hohen sozialen Status boten. Der Abschluss des mittleren Schulwesens war verknüpft mit Posten im kleineren und mittleren Angestellten- oder Beamtensektor, wobei die berufsspezifische Ausbildung durch Lernen am Arbeitsplatz erfolgte. So setzten Arbeitgeber/-innen bei der Rekrutierung neuer Arbeitskräfte auf Eingangsprüfungen, die schulische Inhalte abfragten, oder stellten nach den Noten des Schulabschlusszeugnisses ein (*Lutz* 1986, 206 f.). Deren „Berufsbezug (und Aufstiegsfunktionalität) [war] gerade dann am evidentesten, wenn der vermittelte Stoff am allgemeinsten und am wenigsten auf ein spezielles Anwendungsgebiet zugeschnitten" war (*Lutz* 1986, 207).

Die öffentliche Volksschule um 1930 war in eine Vorschule *(Ecole maternelle),* eine Elementarstufe *(Ecole primaire élémentaire),* weiterführende Schulen *(Ecoles primaires supérieures)* und Lehrerseminare *(Ecoles normales d'instituteurs)* untergliedert. Bezüglich der weiterführenden Schulen, die nach Bestehen des Abschlussexamens des siebten Volksschuljahres besucht werden konnten, gabt es außer der allgemeinbildenden Schule unabhängig vom allgemeinen Volksschulwesen eine technische und eine landwirtschaftliche Schule sowie Kunstschulen. Diese Sekundarschulen, die als zweiter, in sich geschlossener Schulweg bestanden, wurden in der Regel von Schüler/-innen besucht, die aus finanzschwächeren Familien stammten, die sich die Schulgebühren der *Lycées* nicht leisten konnten. Daneben existierte ein Privatschulwesen mit Bildungsinstitutionen von der

vorschulischen Bildung bis zur Universität, die hauptsächlich von der katholischen Kirche betrieben wurden (*Schneider* 1963, 29–34). Für die Zeit zwischen 1880 und 1930 war es kennzeichnend, dass die einzelnen Bereiche des Schulwesens stark voneinander separiert waren. Aus funktionaler Perspektive lag eine „Fragmentierung" vor (*Koppetsch* 1994, 194).

Lutz sieht die öffentliche Volksschule als dynamische Gegenkultur zum Gymnasium, deren Anspruch die Gleichberechtigung war, was sich unter anderem in der pädagogischen Praxis und der großen Schülermotivation an der Volksschule äußerte. Neben der Förderung der Gleichheit wurde der Wettbewerb unter den Schüler/-innen angeheizt. Einer egalitären Praxis der Förderung des Individuums stand eine auslesende Prüfungspraxis gegenüber. Im Sekundarbereich fungierten mit der republikanischen Volksschule und dem *Lycée* zwei Schularten nebeneinander, die sich inhaltlich zunehmend überlappten, jedoch zu ganz unterschiedlichen Berufspositionen führten. Dadurch entstand bis in die 1930er Jahre hinein ein Reformdruck, der in die sukzessive Überführung des gymnasialen Elementarbereichs in die Volksschule mündete. Zudem wurde die Schulgeldpflicht an den *Lycées* aufgehoben und die Volksoberschule wurde mit der gymnasialen Sekundarstufe zusammengelegt. Die Schülerzahlen der allgemeinbildenden weiterführenden Schulen stiegen daraufhin stark an (*Lutz* 1986, 208; vgl. auch *Schneider* 1963, 43 f.). Um auch künftig selektieren zu können, wurden nach dem Wegfall der Schulgelder Aufnahmeprüfungen für die sechste Klasse eingeführt (*Honig* 1964, 39).

Weiterhin überdauerte die stark zentralistische Steuerung durch die Schulverwaltung, die für eine große Einheitlichkeit der Lehr- und Stundenpläne sorgte. Das stark ausgebaute Prüfungswesen dominierte zunehmend den Unterricht (*Schneider* 1963, 30 f.), auch weil es mitunter relativ hohe Durchfallquoten zu verzeichnen hatte (*Schneider* 1963, 44 f.).

Was die Hochschullandschaft angeht, fasst Lutz wie folgt zusammen:

> [D]er Hochschulbereich [bleibt] – von Universitäten kann man allenfalls in einem typographischen Sinne sprechen, während die eigentlichen Arbeitseinheiten und Machtzentren die Fakultäten sind – bis nach dem zweiten Weltkrieg schwach, zersplittert und noch stark von traditionellen Strukturen geprägt. Die Geistes- und Naturwissenschaften sind ausschließlich an der Vorbereitung auf den höheren Schuldienst ausgerichtet. Wirtschaftswissenschaftliches Studienangebot gibt es allenfalls im Rahmen der rechtswissenschaftlichen Fakultäten. Und die Ingenieurhochschulen bleiben außerhalb des Hochschulsystems im engeren Sinne. (*Lutz* 1986, 203)

3.2.2.3.1.4 Das französische Bildungssystem seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs

Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen in Frankreich Reformen zur Etablierung eines weniger selektiven Schulsystems in Gang, die entsprechende Bestrebungen aus der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg fortsetzten. Die wesentlichen Reformelemente, die zu dieser Zeit umgesetzt wurden, sind bis heute geblieben, während spätere Korrekturen der Strukturen des Bildungssystems, wie beispielsweise die Änderung der Differenzierungsmodalitäten der Oberschulen, der Kategorie Feinabstimmung zuzuweisen sind. Durch die Reformen sollte die stattfindende Reproduktion der sozialen Ungleichheit gestoppt werden, bei der die Herkunft anstelle der Leistung über die gesellschaftliche Positionierung entschied (*Hörner* 1996, 84; *Brauns* 1998, 54 ff., 63; *Hörner/Many* 2017, 231). Sie fielen in eine Zeit massiver, explosionsartiger Bildungsexpansion und gesteigerter wirtschaftspolitischer Ansprüche an die Bildung (*Hörner* 1996, 84; *Brauns* 1998, 54 f.).

Die konkrete Kritik am bestehenden Schulsystem als Ausdruck der Reformbedürftigkeit lässt sich Honig zufolge unter drei Punkte zusammenfassen. Erstens kann man die Selektionsverfahren beim Übergang zum weiterführenden Schulwesen als problematisch bezeichnen. Sie erfolgten als eintägige Prüfungen in Form von schriftlichen Aufgaben, die darauf ausgerichtet waren, die intellektuelle Leistungsfähigkeit der zehn- bis elfjährigen Teilnehmer/-innen festzustellen. Psychologische und pädagogische Aspekte fanden dabei keine Berücksichtigung. Es wird berichtet, dass der Schwierigkeitsgrad sehr hoch war. Vor allem die Sprachtests in Französisch bevorteilten eindeutig Kinder aus den Milieus der höheren Schicht, die von Hause aus besser lernten, sich auf die erforderliche Art auszudrücken. Als zweiten Punkt wurden überfrachtete Lehrpläne und überholte Unterrichtsmethoden in den „höheren“ Schulen kritisiert, die einseitig die Förderung intellektueller bzw. enzyklopädischer Fähigkeiten förderten und den Schüler/-innen eine passive Rolle zuwiesen. Ein Grund für die überladenen Stoffpläne wird in dem Versuch gesehen, das auf das Individuum gerichtete Humanitätsideal aus dem 16. bis 18. Jahrhundert mit Inhalten zu vereinen, die sich aus dem wirtschaftlichen und technischen Fortschritt in Verbindung mit einem größeren Andrang an den höheren Schulen ergaben. Letztere konnten es sich immer weniger erlauben, nur bestimmte, einer kleinen Elite vorbehaltene allgemeinbildende Inhalte zu vermitteln. Drittens wurde eine übersteigerte Relevanz der Prüfungen moniert, die zu einer sehr hohen Arbeitsbelastung der Schüler/-innen führte und bestimmte Facetten der Erziehungsarbeit zugunsten der reinen Wissensvermittlung in den Hintergrund drängte (*Honig* 1964, 72–79). Brauns

zufolge ist ein weiteres Problem in der Starrheit und der traditionalistischen Prägung des Bildungssystems zu sehen, das in der Konsequenz die Bedürfnisse der Ökonomie nicht bedienen konnte. Die Wirtschaft stand der Aufgabe der Modernisierung gegenüber und war auf eine generell und beruflich besser qualifizierte Arbeiterschaft angewiesen (*Brauns* 1998, 55).

Es dauerte bis 1959, bis die erforderlichen Mehrheiten im Parlament zustande kamen und die Reformen auf den Weg gebracht werden konnten. Als Bezugsrahmen diente der bekannte Langevin-Wallon-Plan aus dem Jahre 1947. Insgesamt zog sich der Prozess schrittweiser Reformen bis zum Bildungsgesetz im Jahre 1975 hin, mit dem endgültig eine einheitliche, nicht differenzierte Sekundarstufe I *(Collège)* für alle implementiert wurde. Die Einheitsschule, zunächst noch horizontal in drei Ausbildungswege *(Filières)* differenziert, ersetzte das bisherige dreigliedrige System, das aus *Lycée*, *Collège d'enseignement général* (eine Art Realschule, die Nachfolger der oben erwähnten Primaroberschule war) und Primarschule (im Sinne von Hauptschulen mit Anschluss an die berufliche Bildung) bestanden hatte. Dadurch wurden die *Lycées* auf ihre Oberstufen reduziert. Auf die uniforme Sekundarstufe I baute die Sekundarstufe II mit einer horizontalen Unterteilung unterschiedlicher Schultypen auf, die allgemeinbildende, technische und berufliche Zweige beinhalteten. Zentraler Bestandteil der Reformen war die Einführung einer Orientierungsstufe, die 1963 von anfänglich zwei schließlich auf vier Jahre verlängert wurde – also bis zum Ende der Sekundarstufe I. Wie der Name schon andeutet, diente sie der Orientierung, die eine begabungsgerechte Verteilung der Schüler/-innen auf die drei anschließenden Schultypen ermöglichen sollte. Dabei wurde Sorge dafür getragen, dass Schüler/-innen nicht zu früh auf einen Bildungsweg festgelegt wurden. Dies gelang nur bedingt, denn das Einheitlichkeitsprinzip wurde Ende der siebten Klasse durch das Angebot beruflich orientierter Bildungsgänge für lernschwächere Schüler/-innen, das circa 20–25 % wahrnahmen, durchbrochen (*Hörner* 1996, 84 ff.; *Hörner/Many* 2017, 231; vgl. auch *Schriewer* 1982, 266; *Brauns* 1998, 56–61). Darüber hinaus wurde die Schulpflicht verlängert, erst bis zum 16., später bis zum 18. Lebensjahr. Auf Ebene der Oberstufe entstanden differenzierte und stark profilbildende Zweige, wie zum Beispiel durch die profilbildenden Fächer Philosophie, Wirtschaftslehre und Mathematik. Die Hochschulreife konnte außerdem innerhalb technischer Oberschulen erworben werden, deren Abschluss zugleich berufsqualifizierend war. Mögliche Profilfächer waren hier Wirtschaft, Industrie und Paramedizin (*Hörner* 1996, 84 f.).

Als Konsequenz folgte eine Hochschulreform, die der jetzt früher stattfindenden Spezialisierung in der Oberstufe Rechnung trug, indem die Studienzeiten verkürzt wurden. Sie wurde in den 1960er Jahren als technokratisch kritisiert

(*Hörner* 1996, 85). Bis zum Abschluss der *Licence* war nach dem zweijährigen Grundstudium noch ein Studienjahr zu absolvieren, bis zur natur- oder geisteswissenschaftlichen *Maîtrise* dauerte es zwei Jahre (*Hörner* 1996, 85; *Brauns* 1998, 80). Seit 1984 existierte als Alternative zum allgemeinen Grundstudium ein zweijähriges berufsqualifizierendes Diplomstudium *(Diplôme d'études universitaires scientifiques).* Anstelle des *Maîtrise*-Abschlusses konnte überdies ein anwendungsbezogenes Diplom *(Diplôme d'études supérieures spécialisées)* erworben werden, „welches eine fachliche, stärker praxisbezogene Spezialisierung" beinhaltete (*Brauns* 1998, 80 f.; vgl. auch *Hänsch/Tümmers* 1991, 265 f.).

1967 richtete man zweijährige Kurzstudiengänge *(Diplômes universitaires de technologie)* ein, um den industriellen Bedarf an Techniker/-innen besser abdecken zu können. Zusätzlich wurde die Möglichkeit geschaffen, nach dem Abitur einen zweijährigen Technikerabschluss zu erlangen. Im weiteren Zeitverlauf gründete man selektive ingenieurwissenschaftliche Studiengänge, die auf dem Grundstudium aufbauten und in Konkurrenz zu den *Grandes écoles* traten (*Brauns* 1998, 80 f.).

1968 wurden die sog. Fakultäten aufgelöst, denen die Universitäten bisher angehört hatten. Es entstanden stattdessen auf Hochschulebene sog. *Unités d'enseignement et de recherche.* Teilweise wurden dazu die alten Hochschulen in die neue Form überführt, teilweise wurden Neugründungen ins Leben gerufen. Die neuen Universitäten erhielten Selbstverwaltungsorgane und wählten ihre Direktor/-innen und Präsident/-innen eigenständig. Ein neues Statut garantierte ihnen mehr finanzielle Selbständigkeit. 1984 traten die *Unités de formation et de recherche* an die Stelle der *Unités d'enseignement et de recherche.* Letztere bekamen noch größere Autonomie, vor allem finanziell und verwaltungsmäßig. Insbesondere wurden neue Gremien der akademischen Selbstverwaltung installiert, die von Universitätsangehörigen nach einem neuen Modus gewählt wurden (*Hänsch/Tümmers* 1991, 263 f.).

1975 wurde schließlich und endgültig die strukturelle Ausgestaltung des modernen französischen Schulsystems fundiert. Die Dreiteilung der Sekundarstufe I in *Filières* wurde aufgehoben und durch den *Tronc commun,* eine Art Beobachtungsstufe, ersetzt, in der zwei Jahre lang alle Schüler/-innen einen gleichen Unterricht erhielten. Es folgte eine zweijährige Orientierungsstufe, die bereits eine Zweiteilung aufgewiesen hatte – in das allgemeinbildende *Collège* und einen „berufsorientierten Zweig" mit Vorbereitungsklassen für vollzeitschulische Ausbildungsgänge oder Berufslehren. Nach wie vor waren die beruflichen Bildungsgänge für leistungsschwächere Schüler/-innen vorgesehen und führten bildungstechnisch gesehen in eine Sackgasse. Der zweite Zyklus der Sekundarstufe umfasste die schon bekannte Dreiteilung, die entweder zu einem

allgemeinen oder technischen Abitur oder, im beruflichen Zweig, zu einem *Brevet d'études professionnelles* (BEP) oder *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) führte (*Brauns* 1998, 62). Das Hauptanliegen der Alternative des beruflichen Weges in der Sekundarstufe I war und ist die (Re-)Integration von Jugendlichen mit Problemen in der Schule in die formalisierte Bildung (*Berger* 2015, 330 f.; 2016, 165; *EduSCOL* 2018d).

Bei der Bewertung des Erfolgs der Reformen seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges bis zum Bildungsgesetz aus dem Jahre 1975 gingen die Meinungen auseinander. Während die einen sie als Durchbruch feierten, der der Segregation des Bildungswesens ein Ende bereitete, sahen andere sie kritisch, weil sich sozial schwächere Schüler/-innen in den Schulen der vorstädtischen Ghettos sammelten und somit weiterhin eine, wenngleich anders gelagerte, Differenzierung im Schulsystem fortbestand (*Kempf* 2007, 409 f.; *Große* 2008, 218; *Hörner* 2008; vgl. auch *Demesmay* 2012, 8 f.; *Hörner/Many* 2017, 231 f.). So wurden 1981 in zahlreichen Vorstädten *Zones d'éducation prioritaires* eröffnet, in denen von der Grundschule über das *Collège* bis hin zum Gymnasium 11 % der französischen Schüler/-innen eine intensivere Betreuung zugutekam (*Kempf* 2007, 409 f.; *Große* 2008, 218). Seit 2011 heißen sie *Réseaux d'éducation prioritaire renforcés.* Mit dem Schuljahr 2017/18 wurden dort die Klassengrößen auf die Hälfte reduziert, was durch eine gleichzeitige Aufstockung der Lehrer/-innenstellen gewährleistet wurde (*Lüsebrink* 2018, 129).

Als Problem erwies sich die traditionell geringe Wertschätzung beruflicher Bildung. Mitte der 1980er Jahre wurden Lösungsversuche unternommen, indem ‚technologische' Bildungsgänge in den letzten beiden Klassen der Sekundarstufe I implementiert wurden, die sukzessive die vorigen beruflichen Zweige ohne Anschluss zur höheren Bildung ersetzten und formal die gleichen Anschlüsse boten wie die allgemeinen *Collèges.* Mitte der 1980er-Jahre wurde zudem ein berufliches Abitur *(Baccalauréat professionnel)* eingeführt. Somit wurde die Entscheidung darüber, ob ein Heranwachsender das Abitur ablegen mochte oder nicht, nach hinten verlegt und musste erst im Alter von circa 15 Jahren getroffen werden (*Brauns* 1998, 63, 66; vgl. auch *Zettelmeier* 2005a, 17). Während das allgemeine und das technische Abitur[9] auf drei Jahre ausgelegt waren, bekam man das berufliche Abitur zunächst schon nach zwei Jahren (*Hänsch/Tümmers* 1991, 258; s. hierzu auch Abschnitt 3.2.2.3.2). Außerdem

[9] Das „technische" Abitur wird bisweilen auch als „technologisches" Abitur übersetzt (vgl. zum Beispiel *Bernhard* 2017, 308), da der Technikbegriff im Französischen breiter gefasst wird als im Deutschen (siehe unten).

wurde das oben bereits erwähnte berufsqualifizierende Universitätsdiplom eingeführt (*Brauns* 1998, 80). Den prinzipiell uneingeschränkten Zugang zu den Universitäten, Fachhochschulen oder Vorbereitungsschulen für eine *Grande école* bzw. deren Auswahlverfahren gewährte das allgemeine Abitur. Ein technisches Abitur bereitete hauptsächlich auf die zweijährigen Studiengänge an den STS *(Sections de techniciens supérieurs)* und IUT *(Instituts universitaires de technologie)* vor, anschließend konnte der Bildungsweg in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen, die mit einem Bachelor *(Licence)* oder Master abschlossen, fortgesetzt werden (*MENJ* 2019a; *Pigeaud* 2019, 17). Als weiterführendes Studium in Anschluss an ein berufliches Abitur war ein Studium an einer STS vorgesehen (*EduSCOL* 2018b).

Ein Ziel der Einführung der beruflichen Hochschulreife war eine höhere Abiturquote von 80 % pro Jahrgang (*Brauns* 1998, 63). Die Quote bedeutete fast eine Verdopplung der tatsächlichen 47 % aus dem Jahr 1986. 1989 trat ein neues Bildungsgesetz in Kraft, dessen Absicht die allgemeine Hebung des Bildungsniveaus war (*Hörner/Many* 2017, 232, 234). Als Abiturient/-innen zählten hierbei alle Schüler/-innen, die Sekundarschulen besuchten, die zum Abitur führten, und nicht nur jene, die das Abitur auch erfolgreich abschlossen (*Hörner/Many* 2017, 235). Über die Zeit entwickelten sich innerhalb der drei Abiturtypen insgesamt über 50 verschiedene Abiturarten. Zwischen den einzelnen Typen und Arten der Hochschulreife bestanden Unterschiede im Ansehen. Ihre hierarchische Anordnung entschied über die weiteren Bildungs- und Berufschancen der Absolvent/-innen und rekurrierte sowohl auf die absteigende Rangfolge allgemein – technologisch (bzw. technisch) – beruflich als auch auf jene zwischen den einzelnen Profilen der drei Grundtypen (*Brauns* 1998, 66). Mathematik war das Fach, dessen curricularer Stellenwert über das soziale Prestige eines Abiturzweigs bestimmte. In den 1990er Jahren wurde versucht, die Dominanz des Fachs Mathematik im allgemeinen Gymnasialbereich zu unterbinden, indem die Zahl der allgemeinbildenden Abiture auf drei herabgesetzt wurde. Fortan konnten die Jugendlichen zwischen den Richtungen „L“ für *littéraire,* einem Abitur mit Schwerpunkt in Sprachen, „ES“ für *économique et social,* also einem Abitur mit wirtschafts- und gesellschaftswissenschaftlicher Ausrichtung, und „S“ für *scientifique,* einem Abitur mit mathematisch-naturwissenschaftlichem Profil, wählen. Was das technische Abitur betrifft, standen insgesamt zwölf Fachrichtungen zur Auswahl, die den wichtigsten Bereichen der Wirtschaft entsprachen. Das heißt, dass in Frankreich das Verständnis des Technikbegriffs sehr weit gefasst wurde, indem es Handel, Verwaltung und Kunst einschloss (*Hörner/Many* 2017, 245 f.).

In den 1980/90er Jahren wurden Demokratisierungsbemühungen unternommen, indem zum Beispiel die Lehrplanentwicklung nicht mehr allein Aufgabe

der Schulaufsicht war, sondern Gremien gebildet wurden, die eine breitere gesellschaftliche Basis aufwiesen (*Hörner/Many* 2017, 232). Im Zuge der Bologna-Reform wurden die Hochschulabschlüsse 2005 umgestellt und umfassen seither *Licence* (entspricht dem Bachelor), *Master* und *Doctorat* (*Bernhard* 2017, 313). Bestrebungen, das als zu theoretisch kritisierte Hochschulsystem praxisnäher zu gestalten, führten 1999 zu einer Unterteilung der *Licence* in eine allgemeine *(Licence générale)* und eine berufliche *(Licence professionnelle),* wobei letztere durch projektbasierte Partnerschaften mit privaten Unternehmen und Betriebspraktika für eine größere Nähe des Curriculums zur Wirtschaft sorgen sollte. Die *Licence professionnelle* besteht aus einem einjährigen Studiengang, der nach Beendigung eines allgemeinbildenden zweijährigen Studiums oder dem Abschluss eines beruflichen Kurzstudiums begonnen werden kann. Die *Licence professionnelle* hat ein gutes Ansehen in der Wirtschaft und bietet gute Jobaussichten im mittleren Beschäftigungssektor. Ursprüngliche Intentionen sahen sie als Alternative für Studierende der allgemeinen *Licence* vor, die einen früheren Eintritt in den Arbeitsmarkt anstelle eines Masters anstreben (*Agulhon* 2007; *Calmand et al.* 10/2009, 5; *Berger* 2011, 26; *Giret et al.* 2011, 111 f.; *Giret* 2011, 247; *Calmand et al.* 2014, 536–539). Auf Masterniveau wurde eine Unterscheidung zwischen einem beruflichen Master und einem forschungsorientierten Master getroffen, wobei ersterer auf das Berufsleben und letzterer auf eine Promotion vorbereiten soll (*Cedefop* 2008, 30).

Bezüglich der hohen Zahlen an Schulabgänger/-innen ohne Abschluss wurden unterstützende Maßnahmen wie die Einrichtung von Förderkursen im Jahre 1999 ergriffen (*Große* 2008, 218). 2005 bestätigte das Fillon-Gesetz *(Loi Fillon)* die angestrebte Abiturquote von 80 %, wobei mindestens 50 % einen Hochschulabschluss erreichen sollten (MENR 2004; *Bernhard* 2017, 346; *Hörner/Many* 2017, 232). Es spezifizierte den Bildungsinhalt, den alle französischen Bürger/-innen erlernen sollten, anhand von sieben Kernbereichen (*Hörner/Many* 2017, 234). Schließlich trat 2013 eine Neuauflage des Orientierungsgesetzes in Kraft, in dem Menschenrechte und der Respekt vor den republikanischen Werten als bildungspolitische Ziele thematisiert wurden. Grund war die hohe Gewaltbereitschaft an Schulen (*Hörner/Many* 2017, 232).

Unter Macron wurden weitere Maßnahmen zur Verbesserung des Bildungssystems getätigt. Nennen lassen sich zum Beispiel die Bildung kleinerer Grundschulklassen, die Schulpflicht ab drei Jahren, die Reduktion der Zahl der Abschlussprüfungen beim allgemeinen Abitur und eine stärkere Berücksichtigung im Laufe der Abiturzeit erbrachter Leistungen sowie Neuerungen der Regelungen zur Studienplatzvergabe (*Villinger* 2018, 4–15). Zum Schuljahr 2019/20 schaffte die Regierung die bisherigen allgemeinen Abiturzweige Literatur (L), Wirtschaft

und Soziale (ES) und Wissenschaft (S) in der früheren Form ab und substituierte sie durch drei verbindliche Unterrichtsfelder. Dazu gehört erstens ein großer gemeinsamer Sockel mit wissenschaftlichen und humanistischen Themen. Zweitens müssen sich die Abiturient/-innen zukünftig für Schwerpunktfächer aus einem definierten Wahlpflichtbereich entscheiden. Drittens erhalten sie „schulbegleitende Orientierungshilfen", die der Vorbereitung auf die weitere Ausbildung nach dem Abitur dienen sollen. Das technische Abitur bleibt als Spezialisierung erhalten, ist aber auch von der umfangreicheren gemeinsamen Grundbildung betroffen (*Französische Botschaft in Berlin* 2018a).

Eine aktuelle Darstellung des französischen Bildungssystems findet sich bei Berger (2015, 330). An die fünfjährige Grundschule schließt sich die vierjährige Gesamtschule des *Collège* an. Letzteres teilt sich in eine Anpassungsstufe, eine zentrale Stufe und eine Orientierungsstufe. Im Laufe der Pflichtschulzeit im Collège besteht die Option, in eine Vorbereitungsschule für das berufliche Gymnasium oder für die Aufnahme einer Lehre zu wechseln. Die Sekundarstufe I schließt mit dem *Diplome national de brevet* ab. In der Sekundarstufe II kann man die allgemeinbildende Hochschulreife am *Lycée général*, die technische Hochschulreife am *Lycée technologique*, die berufliche Hochschulreife am *Lycée professionnel* oder eine Lehre (*Apprentissage*) absolvieren (*Berger* 2015, 330). Sowohl die Lehre als auch die berufliche Hochschulreife führen in den Arbeitsmarkt. Mit der beruflichen Hochschulreife kann man jedoch auch seinen Bildungsweg an der Hochschule fortsetzen, was ebenso für die technische und allgemeine Hochschulreife gilt (Ott 2015, 165). Im kleinen postsekundären Bereich finden sich voruniversitäre Bildungsgänge. Hier graduierten im Jahre 2014 gerade einmal 10 000 Schüler/-innen (*Eurydice* 2018/19). Die technologisch-ingenieurwissenschaftlichen STS sind an allgemeinbildende oder technische Gymnasien angeschlossen (*Kempf* 2007, 405) und können je nach Betrachtungsweise zum postsekundären oder zum tertiären Schulsektor gezählt werden (vgl. *Eurydice* 2018/19; 2019). Das Hochschulwesen ist aufgeteilt in *Grandes écoles,* Universitäten und die IUT. Im Vorgang zu den dreijährigen *Grandes écoles* ist ein ebenfalls dreijähriger Vorbereitungskurs zu absolvieren (CPGE). Für einen Bachelor an der Universität beträgt die Regelstudienzeit drei Jahre, ein Master dauert zwei Jahre. Die STS schließt nach zwei Jahren mit dem *Brevet de technicien supérieur* (BTS) ab, die IUT bietet einen Diplomabschluss, den DUT *(Diplôme universitaire de technologie),* nach zwei und einen Bachelor nach drei Jahren an (*Eurydice* 2018/19; 2019).

Die einjährigen Aufbaustudiengänge der eher beruflich orientierten Hochschulen vergeben als Bachelor-Äquivalent hierbei die oben erwähnte *Licence*

professionnelle (EDU-CON, o. J.; *Calmand et al.* 2014, 539). Die hochschulischen Technikerabschlüsse füllen den lange Zeit leeren Grenzbereich zwischen der Bildung für die Elite und der Bildung für die breite Masse. Ihre Absolvent/-innen haben vor allem in der Industrie gute Einstellungschancen, verbleiben aber aufgrund ihres „minderwertigen" Diploms in einem fraglichen sozialen Status (*d'Iribarne/ d'Iribarne* 1999, 37 f.). Die vorwiegend allgemeinbildenden Universitäten gerieten bezüglich der Beliebtheit ihres Bachelorabschlusses in den letzten Jahren ins Hintertreffen. Dies hängt mit den Zugangsvoraussetzungen zusammen, die an den technischen Hochschulen selektiver sind als an den Universitäten. Selektive Bildungsgänge gelten als besser. Es hat sich infolgedessen aktuell unter den Studierenden eine neue Strategie entwickelt: Sie schreiben sich zuerst für ein eher beruflich ausgerichtetes Hochschulstudium ein und setzen dann ihr Studium in einem allgemeineren Studiengang fort, um ein „besseres" Zertifikat zu erwerben. Mittlerweile sind es circa drei Viertel der Absolvent/-innen eines berufsorientierten Studienganges, die nach ihrem Abschluss weiter im Hochschulsystem verbleiben. Absolvent/-innen des allgemeinen Abiturs haben die besten Chancen, die Selektion an den IUT/STS zu überstehen, und drängen die Absolvent/-innen des beruflichen Abiturs an die Universitäten ab, die keine Zulassungsbeschränkungen haben (*Berger* 2011, 26; *Giret* 2011, 246; *Bernhard* 2017, 315 f.).

In der Sekundarstufe I befanden sich in Frankreich im Jahr 2017 etwa 3 350 000 Schüler/-innen, in der Sekundarstufe II circa 2 700 000 (*OECD* 2019). Für einen gymnasialen Bildungsgang meldeten sich im Jahr 2018 knapp 680 000 Schüler/-innen an. Die Gesamtquote der Abiturient/-innen hat 2018 das Ziel der 80 % erreicht (*MENJ* 2019c, 8.10). Abbildung 3.4 zeigt die Verteilung der Abiturient/-innen auf die drei Abiturrichtungen.

Es fällt auf, dass sich die meisten am allgemeinen Abitur versuchen. Während das technische Abitur zwischen 1987 und 2010 an zweiter Stelle lag, wurde es 2011 vom beruflichen überholt, das bis heute diese Position behalten hat. Die Gesamtzahl der Abiturient/-innen ist angestiegen (*MENJ* 2019c, 8.10). Damit scheint das berufliche Abitur wie geplant zu bewirken, dass mehr junge Menschen zur Hochschulreife gelangen.

Im Jahr 2017 verzeichneten die allgemeinen bzw. technischen Gymnasien eine Erfolgsquote von 90,7 % bzw. 90,5 % und die beruflichen von 81,5 % (*MEN* 2018, 6).

Die Studierendenzahlen in Frankreich stiegen nach Angaben der OECD von circa 2 340 000 im Jahr 2013 auf ungefähr 2 530 000 im Jahr 2017 (*OECD* 2019).

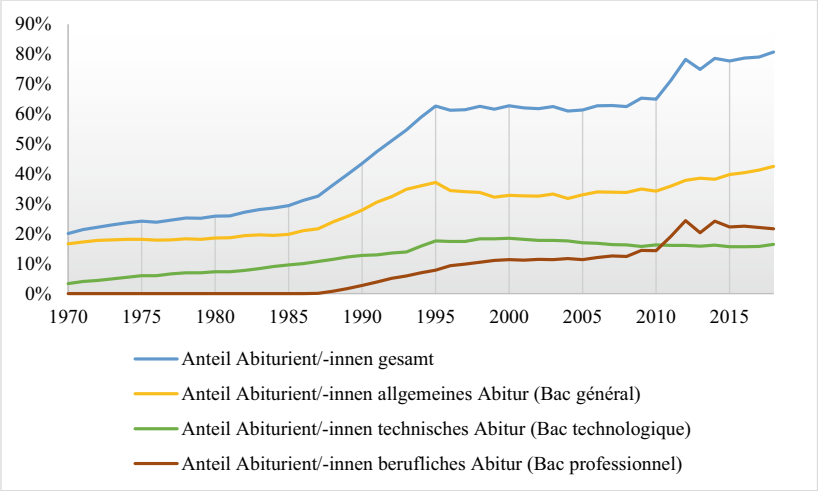


Abbildung 3.4 Die prozentuale Verteilung der Abiturient/-innen in Frankreich nach Art des Abiturs. (eigene Berechnung; Datenquelle: *MENJ* 2019c, 8.10; ab 2001 sind die französischen Überseegebiete (DOM) enthalten)

Davon waren rund 400 000 an einer der etwa 300 *Grandes écoles* eingeschrieben, von denen ungefähr 200 ingenieurwissenschaftlich ausgerichtet sind (*Lüsebrink* 2018, 125). Über die Hälfte der studienwilligen Abiturient/-innen entscheiden sich für ein Universitätsstudium (s. Abbildung 3.5; *MENJ* 2019c, 6.2). Während im Studienjahr 2010/11 rund 565 000 Universitätsstudierende in einem Studiengang der *Licence générale* (also einem allgemeinen Bachelor) eingeschrieben waren, waren es 2018/19 nach Jahren stetigen Anstiegs knapp 690 000. Im Vergleich pendelte sich der universitäre berufliche Bachelor *(Licence professionnelle)* zwischen 2010/11 und 2018/19 bei Zahlen um die 50 000 ein (*MENJ* 2019c, 6.5). Die IUT und STS sehen sich wachsenden Studierendenzahlen gegenüber (*Lüsebrink* 2018, 127). Ihr Anteil an der Gesamtanzahl der Studierenden lag im Studienjahr 2017/18 bei 4 % (IUT) bzw. 10 % (STS) (*MENJ* 2019c, 6.2). Neben den erwähnten Hochschultypen – den Universitäten, den dort angeschlossenen DUT, den STS, in der Regel an die technischen Gymnasien angebunden, und den Vorbereitungsschulen auf die *Grandes écoles* sowie den *Grandes écoles* selbst – kann man sich an fachspezifischen Hochschulen einschreiben, die Ingenieur/-innen (im französischen Sinne des Begriffes) oder Volks- bzw. Betriebswirt/-innen, Verwaltungs- und Gesundheitsfachleute oder

Lehrpersonen ausbilden und zum Teil an die *Grandes écoles* angegliedert sind (*MENJ* 2019c; vgl. auch *Bernhard* 2017, 313). In Abbildung 3.5 werden die *Grandes écoles* mangels entsprechender Zahlen nicht gesondert aufgeführt.

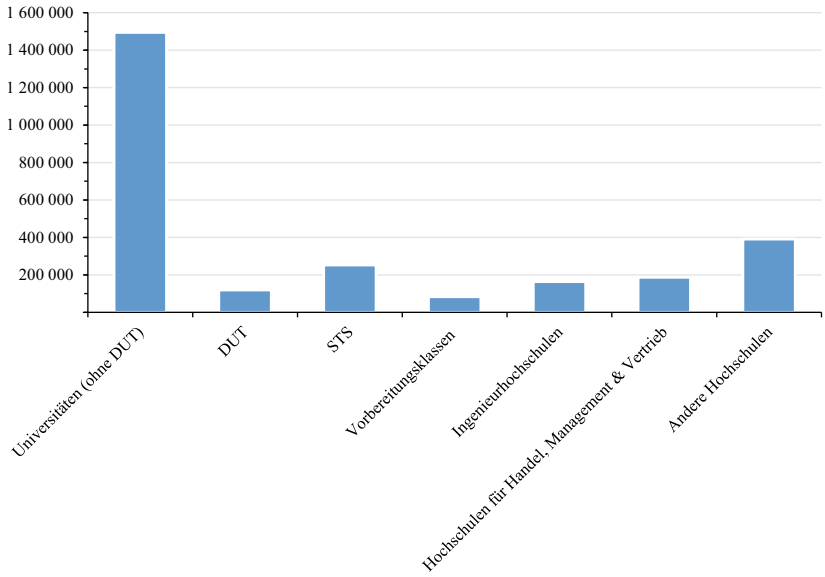


Abbildung 3.5 Eingeschriebene Studierende in Frankreich im Studienjahr 2018/19 nach Hochschulart. (Datenquelle: *MENJ* 2019c, 6.2)

Im Vergleich zu Deutschland mit 214 700 waren es in Frankreich 2014 mit 68 938 Doktorand/-innen nur wenige, die diesen Weg wählten. Diese Zahl entspricht für Frankreich in etwa den Zahlen aus den Vorjahren seit 2006 (*UNESCO Institute of Statistics* 2014; zit. in *Thimme/Quenstedt* 2018, 16 f.). Mit Ausnahme des medizinischen Gebiets ist in Frankreich keine besonders große Wertschätzung der Promotion vorzufinden (*Lüsebrink* 2018, 126 f.).

Als aktuell zentrale Herausforderungen des Arbeitsmarktes nennt Legoupil die hohe Jugendarbeitslosigkeit, die hohe Arbeitslosigkeit unter älteren Menschen und die Transformation der Wirtschaft durch Digitalisierung, Robotik und Umweltschutz. In diesem Kontext sollen unter anderem Bildungsgänge in Zukunft noch mehr an den Bedürfnissen der Wirtschaft ausgerichtet werden (*Legoupil* 2018, 3). Allerdings haben in der Vergangenheit unternommene Versuche der Annäherung von Bildungsgängen an die Praxis gezeigt, dass

der symbolische Stellenwert allgemeiner Abschlüsse der Umsetzung solcher Ansinnen oftmals im Wege steht (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 39).

3.2.2.3.2 Zur Geschichte, Struktur und Bedeutung der beruflichen Bildung in Frankreich

Der vorliegende Abschnitt orientiert sich in der Darstellung historisch bedeutsamer Entwicklungsphasen der französischen Berufsbildung im Kern an den drei von Ott (2015, 125 f.) vorgeschlagenen Perioden der Institutionalisierung (von 1911 – hier: ab 1902 – bis zum Zweiten Weltkrieg), der Konsolidierung (von der Nachkriegszeit bis zum Anfang der 1970er Jahre) und der Diversifizierung (seit dem Berufsbildungsgesetz 1971 bzw. der Einführung des *Baccalauréat professionnel* 1985). In einem Vorspann wird kurz die Zeit vor der Institutionalisierung umrissen, um die Hintergründe der ersten Phase zu vermitteln. Zum Schluss werden die Strukturen der beruflichen Bildung Frankreichs, wie sie aktuell vorzufinden sind, erläutert und veranschaulicht.

3.2.2.3.2.1 Die Zeit vor der Institutionalisierung der beruflichen Bildung in Frankreich

Vor der Französischen Revolution waren es die Zünfte, die die Wirtschaft und das berufliche Ausbildungswesen Frankreichs fest im Griff hatten. Im Jahre 1776 wurden sie per Gesetz abgeschafft, Gewerbe und Handel liberalisiert, um durch freien Wettbewerb und gleiche Besteuerung die Produktion anzukurbeln. Allerdings haperte es bei der Umsetzung der Reformen. Erst mit der Revolution und der Abschaffung des gesamten Feudalwesens gelang es, die Zusammenschlüsse aus dem Mittelalter zu zerschlagen (*Griewank* 1973, 40, 47; *Meyser* 1996, 87 ff.; *Greinert* 2005, 33). Per Gesetz wurden 1791 die Zünfte und alle anderen beruflichen Zusammenschlüsse verboten (*Griewank* 1973, 46; *Charlot/Figeat* 1985, 27; *Greinert* 2005, 33; *Kirsch* 2006, 92; *Ott/Deißinger* 2010, 494; *Ott* 2015, 126). Dadurch wurde die Tradition beendet, nach der die Vermittlung beruflicher Fertigkeiten im Rahmen von Zünften bzw. Innungen organisiert war (*Hillau* 1994, 54; *Kirsch* 2006, 92). Es begann eine lange Zeit, die unter dem Stichwort ‚Krise der Lehre' bekannt ist und durch das 19. Jahrhundert hindurch bis zum Ersten Weltkrieg andauerte (*Troger* 2004, 12; *Ott* 2015, 127). Man versäumte es, die 1791 zerstörten Strukturen durch neue zu ersetzen (*Lutz* 1986, 206). Die Politik verfolgte eine liberale Linie, die die berufliche Bildung grundsätzlich den Betrieben überließ und nur die mittlere und höhere beruflich-technische Ausbildung von Führungskräften berücksichtigte, die zum Beispiel in den staatlichen

Ecoles polytechniques angeboten wurde. Da die Regierung die organisatorische Infrastruktur der beruflichen Elementarbildung beseitigt hatte, entstand ein Vakuum (*Lutz* 1986, 193; *Schriewer* 1986, 80). Erst 1864 wurde das „Verbot beruflicher Vereinigungen und Koalitionen" gelockert und 1884 schließlich aufgehoben (*Schriewer* 1986, 75 f.). So ist hinsichtlich der Weiterentwicklung der beruflichen Bildung im Laufe des 19. Jahrhunderts einzig die Einrichtung von Schulen und Kursen zur technischen Ausbildung zu verzeichnen. Hierbei handelte es sich um größtenteils privat oder von philanthropischen Vereinigungen getragene Abendkurse und Betriebsschulen sowie städtische Schulen oder Schulen von Berufsverbänden (*Troger* 2004, 13). Ende des 19. Jahrhunderts gründete der Staat technische Fachschulen, die *Ecoles nationales professionnelles* (ENP), die als die originären Schulen der technischen Bildungstradition Frankreichs bezeichnet werden können (*Meylan* 1983, 29). Zur gleichen Zeit wurden nach einem vorangegangenen Kompetenzstreit zwischen dem Erziehungs- und dem Handelsministerium die existierenden EPS (*Ecoles primaires supérieures;* höhere Grundschulen mit berufsfachliche Zweigen) in *Ecoles pratiques de commerce et de l'industrie* (= Handels- und Industriefachschulen) umbenannt und der Kontrolle des Handelsministeriums unterstellt (*Troger* 1989b, 595 f.).

Es traten Problematiken auf, die die ‚Krise der Lehre' andauern ließen: Erstens spielte der Niedergang der Handwerksberufe und damit der traditionellen Lehre eine Rolle. Hinzu kamen zweitens die ausbeuterischen Arbeitsbedingungen Jugendlicher und auch Kinder in Industriebetrieben. Drittens entstand ein Facharbeitermangel in den modernen Industriezweigen, vornehmlich im Maschinenbau und der Elektroindustrie (*Troger* 2004, 12 f.; vgl. auch *Greinert* 1999, 79 f.; *Ott* 2015, 127). Letztlich hat sich die französische Berufsbildung von der Krisenzeit bis heute nicht erholt. So attestiert Agulhon, dass die berufliche Bildung in Frankreich nie ihren Platz gefunden hat (*Agulhon* 2003, 54).

3.2.2.3.2.2 Die Phase der Institutionalisierung der beruflichen Bildung in Frankreich vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg

Der vorige Abschnitt zeigt bereits auf, dass es beim Entwicklungsbedarf der beruflichen Bildung im Frankreich des beginnenden 20. Jahrhunderts nicht nur um die Befriedigung ökonomischer bzw. betrieblicher Bedürfnisse ging, sondern gerade auch soziale Belange in den Vordergrund traten (*Ott* 2015, 127; vgl. auch *Lutz* 1986, 193). Insbesondere dachte man der beruflichen Erstausbildung die Funktion zu, sowohl zur Befriedigung industrieller Bedarfe als auch zur Disziplinierung der Jugendlichen beizutragen, über die der Staat nach Beendigung der

Schulpflicht (mit 13 Jahren) und vor dem Eintritt in den Militärdienst (mit 18 Jahren) keine Kontrolle hatte (*Troger* 2004, 13).

1902 gründeten Teile der „republikanischen politischen Eliten und der Arbeitgeberschaft" unter dem Namen *Association Française pour le Développement de l'Enseignement Technique* (AFDET) einen Verband zur Förderung der technischen Bildung. Sie erreichten die Gründung mehrerer Dutzend technischer Fachschulen, die der Staat und die Gebietskörperschaften finanzierten. Auf ökonomischer Seite dienten sie dazu, die Nachfrage an technischem Fachpersonal zu decken. Diese Mitarbeiter/-innen erhielten in der Hierarchie der Unternehmen einen Platz zwischen Geschäftsleitung bzw. Forschungsabteilung und Produktion, wo sie für die Umsetzung technischer Neugestaltungen in der Praxis zuständig waren. Nahezu 90 000 Schüler/-innen besuchten im Jahre 1939 diese Schulen, also fast so viele Schüler/-innen, wie an Oberschulen lernten (*Brucy/Troger* 2000, 11 f.; *Troger* 2004, 14).

> Diese technischen Fachschulen wählten unter den besten Grundschülern diejenigen aus, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft eher kurze Ausbildungswege bevorzugten, welche rasch auf eine stabile Berufslaufbahn hinführten. Sie bildeten hoch qualifizierte Arbeiter für Industrieunternehmen aus, die sehr schnell zu Werkmeistern oder Technikern aufstiegen, die besten unter ihnen sogar zu Ingenieuren. (*Troger* 2004, 14; vgl. auch *Legoux* 1972)

Damit boten sie eine Alternative zu den existierenden technischen Schulen des Staates (s. oben), die als elitär galten und von den Behörden am Gängelband gehalten wurden (*Brucy/Troger* 2000, 12; *Ott* 2015, 128). 1911 gelang es der AFDET, ein Gesetz zu erwirken, das die Einführung des ersten staatlich anerkannten Berufsbefähigungszeugnisses unter der Bezeichnung *Certificat de capacité professionnelle* (CCP) vorsah. Mit dem Astier-Gesetz *(Loi Astier*[10]*)* von 1919, das unter anderem eine Berufsschulpflicht für Lehrlinge beinhaltete, ging aus dem CCP das *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) hervor. Dieses Zertifikat erhielten Auszubildende auf Grundlage einer bestandenen Prüfung als Nachweis ihrer beruflichen Fähigkeiten, wenn sie zuvor mindestens drei Jahre lang an theoretischem Unterricht teilgenommen hatten. Neben der Erleichterung der Mobilität der Facharbeiter/-innen war es dazu gedacht, die Ausbildungsinvestitionen von Unternehmen anzuerkennen und einheitliche Ausbildungsstandards zu etablieren. Überdies stellte es ein Instrument der Qualitätskontrolle von Ausbildungen dar (*Brucy/Troger* 2000, 12; *Troger* 2004, 14; *Brucy* 2008, 27 f.; *Ott* 2015, 128 f.). Auch wenn das Astier-Gesetz als historisch relevant eingeschätzt wird, weil es

[10] Das Gesetz ist benannt nach dem damaligen Vorsitzenden des Parlamentsausschusses für Handel und Industrie, Placide Astier (*Greinert* 1999, 67).

zum ersten Mal das Prinzip der technischen Bildung der Masse, die kostenlos und verpflichtend war, rechtlich festschrieb (*Charlot/Figeat* 1985, 249), kann nicht die Rede von einer erfolgreichen Realisierung sein: Unternehmer/-innen leisteten eine Art „passiven Widerstand" gegen das Astier-Gesetz, da obligatorische Berufsbildungskurse in ihren Augen eher störend als nützlich für den Arbeitsalltag ihrer Angestellten waren. Der Staat blieb seiner liberalen Haltung treu und war nicht willens, die Inhalte des Gesetzes durchzusetzen. Er versäumte es, entsprechende Überwachungsinstanzen zu installieren und Konsequenzen für Zuwiderhandlungen zu definieren. Lediglich für den „Sektor der beruflichen Eliteausbildung war eine klare Entscheidung für das schulische Ausbildungsmodell gefallen" (*Greinert* 1999, 68; vgl. auch *Greinert* 2005, 92). Ansonsten verließ sich der Staat getreu dem Prinzip der Selbstverwaltung auf die Unternehmen und lokale Gremien (*Brucy/Troger* 2000, 12 f.; *Ott* 2015, 130).

1925 erließ die französische Regierung ein Gesetz, nach dem Unternehmen, die nicht ausbildeten, eine Ausbildungssteuer zu entrichten hatten. Diese Steuer gibt es bis heute. Sie sollte die Ausbildungsbereitschaft von Betrieben fördern. Für viele berufliche und technisch-fachliche Bildungsinstitutionen war sie eine wichtige Finanzquelle. Mit der Abwicklung der Steuerzahlungen wurden die im selben Jahr ins Leben gerufenen Berufskammern beauftragt (*Greinert* 1999, 68; *Brucy/Troger* 2000, 12 f.; *Troger* 2004, 14; *Greinert* 2005, 92; *Ott* 2015, 128, 130). Auch wenn die Errichtung der Kammern zügig vonstattenging, blieb ihr Einfluss auf die berufliche Bildung in den Folgejahren stark beschränkt (*Greinert* 1999, 68 f.; 2005, 92).

Ergänzend verpflichtete die Regierung im Jahre 1928 in einem weiteren Gesetz Ausbildungsbetriebe und Auszubildende, einen schriftlichen Lehrvertrag zu unterzeichnen, der den Besuch beruflicher Ausbildungskurse und die Teilnahme an der Abschlussprüfung nach sich zog (*Brucy* 2008, 28). Für die Ausbildenden machte man eine „methodische Vermittlung einer vollständigen Berufsausbildung" bindend (*Greinert* 1999, 69). Den regionalen Gremien wurde das Recht übertragen, die Lehrlingszahlen in einzelnen Betrieben zu limitieren und ihnen zeitweise das Ausbildungsrecht zu entziehen. Doch auch dieses Gesetz konnte nicht die gewünschte Wirkung entfalten: Betriebe umgingen es, indem sie ihren jungen Arbeiter/-innen den Auszubildendenstatus verweigerten oder davon absahen, Auszubildende einzustellen (*Greinert* 1999, 69; 2005, 92; vgl. auch *Charlot/Figeat* 1985, 259 f.).

Schließlich begann ein längerer Prozess, bei dem die berufliche Bildung verstaatlicht, verschult und verallgemeinert wurde. Die Gründe hierfür waren vielfältig. Einen Beitrag zur Verschulung und Verallgemeinerung beruflicher Bildung leisteten die Volksschulen, deren Bedeutung wuchs und die berufliche Kurse in

ihr allgemeines Programm integrierten (s. Abschnitt 3.2.2.3.1.3; *Lutz* 1986, 206). Zunächst verhinderten die unterschiedlichen Interessen und Partikularitäten einzelner Unternehmen, Branchen und Regionen, die sehr heterogene Praktiken mit dem CAP verbanden, eine bessere Zusammenarbeit hinsichtlich des Ausbaus und der Standardisierung der beruflichen Bildung auf Basis des Selbstverwaltungsgedankens. Dies führte zu einer großen Unübersichtlichkeit, die ein Eingreifen des Staates notwendig erscheinen ließ (*Greinert* 1999, 68; *Brucy/Troger* 2000, 10, 13; *Brucy* 2007, 27; 2008, 30, 37; *Ott* 2015, 131). Auf Initiative der Arbeitgeber/-innen, die die mangelnde Transparenz des CAP monierten, erstellte die zuständige Abteilung des Ministeriums, die *Direction de l'enseignement technique*, erste Normen. Ein Rundschreiben aus dem Jahr 1926 enthielt eine Liste mit 112 industriellen Berufen, für die gemeinsame Prüfungsrichtlinien fixiert wurden. 1927 folgte ein ähnliches Schreiben speziell für kaufmännische Berufe (*Brucy/Troger* 2000, 13; *Brucy* 2008, 39). Auch in der Folgezeit verstärkte der Staat seine Bemühungen um die Normierung des CAP (*Brucy* 2007, 29 f.). Hinzu kamen die Wirtschaftskrise und die hohen Arbeitslosenzahlen der 1930er Jahre. Um die Heranwachsenden ohne Ausbildungsstelle oder Schulplatz aufzufangen, wurden erste berufliche Vollzeitschulen für Angestellte und Arbeiter/-innen eingerichtet (*Brucy/Troger* 2000, 14; *Troger* 2004, 14; *Ott* 2015, 131). Die Situation verschärfte sich zusehends, so dass die Regierung 1939 berufliche Ausbildungszentren, sog. *Centres de formation professionnelle* (CFP), ins Leben rief, um die Vielzahl der arbeitslosen Jugendlichen unterzubringen. Sie bildeten bald massenhaft Heranwachsende aus und hatten 1944 bereits Schülerzahlen von circa 50 000 bei einer Zahl von 850 Einrichtungen (*Greinert* 1999, 71 f.; vgl. auch *Brucy/Troger* 2000, 14; *Troger* 2004, 14; *Ott* 2015, 133). Diese Schulen, die ersten beruflichen Vollzeitschulen und die Ausbildungszentren, sind die Vorläufer der späteren beruflichen Gymnasien, der *Lycées professionnels* (*Brucy/Troger* 2000, 14; *Troger* 2004, 14; *Ott* 2015, 131).

1941 novellierte die Vichy-Regierung das Astier-Gesetz und gestand dem Staat zulasten der lokalen Gremien mehr Rechte in der beruflichen Bildung zu. Im Jahr 1943 wurden zum einen die industriellen CAP über allgemeingültige Richtlinien standardisiert und zum anderen das Recht auf Prüfungsorganisation und Ausstellung der Diplome sämtlicher beruflicher Bildungsgänge, auch privater Trägerschaft, in ein staatliches Monopol überführt (*Brucy/Troger* 2000, 13 f.; *Brucy* 2007, 28; 2008, 33 f.). Ab diesem Zeitpunkt dienten die staatlichen Abschlusszertifikate als Bezugsnormen hinsichtlich der Qualität der Absolvent/-innen (*Brucy* 2007, 28). Seit 1946 lag die Verantwortung für die Prüfungsorganisation bei den Schulbezirken *(Académies),* wobei die Abschlussprüfungen in jedem Schulbezirk zeitgleich stattfanden. Im weiteren Verlauf prägten Auseinandersetzungen

zwischen Unternehmen und Staatsrepräsentanten die Situation. Erstere beklagten insbesondere die mangelnde Berücksichtigung regionaler Spezifika. Im Handwerk ging man zum Teil so weit, die staatlichen Zertifikate zu ignorieren und an der traditionellen Ausbildung festzuhalten (*Brucy* 2007, 22, 29; *Ott* 2015, 132).

Wie oben erwähnt, hatten die Ende des 19. Jahrhunderts gegründeten Fachschulen sowohl eine soziale als auch eine wirtschaftliche Funktion. Es entstand ein Zielkonflikt zwischen politisch-pädagogischen Ansinnen und ökonomisch-qualifikatorischen Ansprüchen, der zu Auseinandersetzungen über Kompetenzen und Konzeptionen zwischen dem Erziehungs- und Handelsministerium führte. Letztlich behielt das Erziehungsministerium die Oberhand, womit die Tür dafür geöffnet war, von außen an die Fachschulen herangetragene Qualifikationserwartungen umzuinterpretieren (*Schriewer* 1982, 253260; *Troger* 1989b, 596; *Greinert* 1999, 69 f.). Dies leistete der Verallgemeinerung der beruflichen Bildung Vorschub.

Ein weiterer wesentlicher Faktor hinsichtlich der Verallgemeinerung der beruflichen Bildung war der steigende bildungspolitische Einfluss der Lehrkräfte bereits bestehender Handels- und Industrieschulen sowie staatlicher Berufsschulen (*Brucy/Troger* 2000, 13; vgl. auch *Ott* 2015, 131). Einige dieser Lehrpersonen, vorrangig allgemeinbildender und theoretischer Fächer, waren gegen ihre Präferenzen an berufliche Schulen versetzt worden und hatten ein Interesse daran, ihren Status durch eine Angleichung der beruflichen Schulen an das Sekundarwesen aufzubessern (*Schriewer* 1982, 255; vgl. auch *Greinert* 1999, 71). Sie waren in lokalen und regionalen Gremien der beruflichen Bildung vertreten. Die dort ebenfalls repräsentierten Unternehmen entzogen sich relativ schnell der Aufgabe, Curricula zu entwickeln und Prüfungen zu organisieren. Folglich waren es die Lehrer/-innen, die die Standardisierung der beruflichen Bildung nach ihren Vorstellungen vorantrieben (*Brucy/Troger* 2000, 13; *Ott* 2015, 131). Diese Vorstellungen betonten die Trias von Mensch, Arbeiter/-in und Bürger/-in, was sich auf das angewendete Erziehungsideal und die Lehrpläne beruflicher Bildungsgänge auswirkte, deren funktionale berufsqualifizierende Ausrichtung eine Verallgemeinerung erfuhr (*Troger* 1989a, 152; *Kirsch* 2005, 5; *Brucy* 2007, 24 f.; 2008, 36 ff.; *Méhaut* 2013, 202; *Ott* 2015, 131 f.). Letztere ist bis heute in den Lehrplänen beruflicher Bildungsgänge sichtbar (vgl. auch *Kirsch* 2006, 93; *Méhaut* 2013, 202).

Auf diese Weise wurden die neuen beruflichen Schulen nach und nach an das traditionelle französische Bildungsverständnis angepasst. Didaktisch fand eine Verschiebung hin zu allgemeinen und theoretischen Lehrinhalten statt. Das traditionelle Erziehungsideal wurde vor allem von den *Lycées* repräsentiert und priorisierte Rhetorik und abstrakte sowie theoretische Inhalte, das heißt spezifisch

Bildung des Verstands und der sprachlichen Fähigkeiten, der persönlichen Urteilskompetenz und eines rational-sittlichen Lebensstils. Für die Berufsausbildung folgte daraus, dass berufliche Handlungsmuster theoretisiert und intellektualisiert wurden. Dies konnte jedoch nur für intellektuell anspruchsvollere Berufe verwirklicht werden, nicht für Berufe, die stark auf die Ausführung von Handlungen bezogen waren. Es ließ sich eine schrittweise Anhebung des Niveaus beruflicher Schulen beobachten, die sich in den Eingangsvoraussetzungen, den Inhalten und der Stufe der Abschlüsse äußerte. Damit einher gingen eine Bildungsexpansion und steigende soziale Aufstiegsaspirationen der Jugendlichen (*Greinert* 1999, 70 f.; vgl. auch *Lutz* 1986, 206, *Kirsch* 2006). Sie hatten die Absicht, durch Bildungstitel ihren Marktwert zu sichern und sich sozial nach unten abzugrenzen (*Schriewer* 1982, 255; vgl. auch *Legoux* 1972).

Die Prozesse der Verstaatlichung, Verallgemeinerung und Verschulung der beruflichen Bildung, die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ihren Anfang genommen hatten, intensivierten sich nach dem Zweiten Weltkrieg, wie der folgende Abschnitt über die Konsolidierungsphase deutlich macht.

3.2.2.3.2.3 Die Phase der Konsolidierung der beruflichen Bildung in Frankreich von der Nachkriegszeit bis zum Anfang der 1970er Jahre

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg hielt die französische Regierung an der Hinwendung zum Prinzip der staatlichen Interventionen fest, was auch fortan die Gestaltung der beruflichen Bildung beeinflusste. Ein wirtschaftlicher Aufschwung, hervorgerufen durch den Wiederaufbau des Landes nach dem Zweiten Weltkrieg, kennzeichnete die „glorreichen dreißig Jahre“ *(Trente glorieuses)* von 1945 bis 1975. Er wurde von einem beträchtlichen Facharbeiterbedarf begleitet (*Brucy/Troger* 2000, 14). Ein demographischer Gesichtspunkt verschärfte den Fachkräftebedarf zusätzlich: Die geburtenschwachen Jahrgänge der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts waren nun im erwerbsfähigen Alter (*Brucy/Troger* 2000, 14; *Troger* 2004, 14). Die Unternehmen waren mit der Ausbildung der hohen Anzahl an qualifiziertem Fachpersonal überfordert, sodass sie die Fortführung der Verstaatlichung der beruflichen und technischen Bildung unterstützten (*Troger* 2004, 14). Ein Ziel, das die Regierung zu dieser Zeit verfolgte, bestand darin, die berufliche und technische Bildung weiter zu regulieren und die Abschlusszertifikate auf nationalem Niveau zu standardisieren. Auch forcierte sie die Zentralisierung der beruflichen und technischen Bildung. 1948 gründeten sich die *Commissions nationales professionnelles consultatives* (CNPC), also nationale Berufsbildungsgremien mit beratendem Charakter. Sie bestanden aus Stakeholdern der beruflichen und technischen Bildung wie Funktionär/-innen des zuständigen

ministerialen Büros, Repräsentant/-innen von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbänden sowie Lehrervereinigungen und Vertreter/-innen von Elternorganisationen. Ihnen wurden Aufgaben auf nationaler Ebene übertragen, zu denen die Modifizierung, Abschaffung oder Einführung von Berufsabschlüssen, die Definition von Stellenprofilen, Berufsinhalten, Lehrplänen und Prüfungsregularien gehörten (*Brucy/Troger* 2000, 15 f.; *Ott* 2015, 134). Brucy und Troger beurteilen die Schaffung der CNPC als signifikant hinsichtlich der Verschiebung der Zuständigkeit für die Berufsbildung von der lokalen auf die nationale Ebene (*Brucy/Troger* 2000, 15).

Mit den 1950er Jahren begann eine Zeit, in der die „Berufsausbildung, die hauptsächlich am Arbeitsplatz stattfand, sukzessive durch eine schulische Ausbildung ersetzt wurde" (*Kirsch* 2006, 93; vgl. auch *Prost* 1981, 568–577). Im Rahmen der Politik der Modernisierung, die seit 1959 unter de Gaulle praktiziert wurde, etablierte man, wie oben bereits beschrieben, die einheitliche Sekundarstufe I *(Collège unique).* Es erfolgte der Ausbau naturwissenschaftlicher und technischer Bildungsgänge, neue Ingenieurschulen wurden eröffnet, die technisch-fachliche und berufliche Bildung weiterentwickelt (*Troger* 2004, 15). Im Verlauf der Reformen von 1959 bis 1968 wurden einige berufsbildende Abschlüsse umbenannt – ein Versuch, die Wertschätzung der Berufsausbildung „in Anbetracht der dominanten gesellschaftlichen Werthierarchie" durch eine *„Strategie der symbolischen Aufwertung"* zugunsten der technisch-beruflichen Bildungsgänge anzuheben (*Schriewer* 1982, 262 f.). Die de-Gaulle-Regierung förderte die vorhandenen Ausbildungszentren, die unter anderem die „Berufsfachschulen der ersten Generation" *(Collèges techniques)* ersetzten, mit erheblichen Finanzmitteln (*Greinert* 1999, 71 f.). 1944 ließ man sie in *Centres d'apprentissage* (CA) umbenennen (*Greinert* 1999, 71), bevor sie 1959 zu *Collèges d'enseignement technique* (CET) wurden (*Zettelmeier* 2005a, 19). Es kam zu einschneidenden inhaltlichen Anpassungen des CAP: Die zuvor in hohem Maße spezialisierten Bildungsgänge wurden umgewandelt „in eine sowohl *theoretisch anspruchsvollere* wie auf *breitere Berufsfelder* beziehungsweise *Funktionsbereiche* bezogene und daher *allgemeiner* und *vielseitiger* gehaltene Berufsbildung" (*Schriewer* 1982, 263). Begründet wurde dies prospektiv mit veränderten Qualifikationsbedarfen einer zunehmend technisierten Wirtschaft (*Schriewer* 1982, 263; vgl. auch *Maillard/Rose* 2007, 10). 1965 erfolgte ein wesentlicher Schritt im Prozess der Eingliederung der beruflichen Bildung ins allgemeine Schulwesen: Das Technikerabitur *(Baccalauréat de technicien)* wurde aus der Taufe gehoben und formal dem allgemeinbildenden Abitur gleichgestellt (*Prost* 1981, 569; *Kirsch* 2006, 93). Überdies folgte 1966 die Einführung eines Hochschuldiploms für Techniker/-innen (*Kirsch* 2006, 94). Dazu wurden technische Institute

an die Universitäten angegliedert, sogenannte *Institutes universitaires de technologie* (IUT; s. Abschnitt 3.2.2.3.1.4), die Kurzzeitstudiengänge in den Bereichen Technik, Betriebswirtschaftslehre und Sozialarbeit anboten. Sie gleichen aus deutscher Perspektive jedoch eher Berufsakademien als Fachhochschulen (*Kempf* 2007, 405). Das Jahr 1968 markierte die Einführung eines neuen, inhaltlich breiter gefassten berufsbildenden Abschlusses, nämlich des *Brevet d'études professionnelles* (BEP; s. Abschnitt 3.2.2.3.1.4), dessen Bezeichnung *Brevet* seine Höherwertung gegenüber dem *Certificat* symbolisierte, auch wenn beide formal auf derselben Qualifikationsstufe angesiedelt waren. Das BEP nahm den Platz der früheren Industrie- bzw. Handelsdiplom-Bildungsgänge ein, die zu Technikerdiplomen auf der nächsthöheren Qualifikationsstufe umgestaltet wurden (*Schriewer* 1982, 264; vgl. auch *Kirsch* 2006, 94; *Ott* 2015, 136). Es sollte sich bald herauskristallisieren, dass die neuen Abschlüsse (BEP, Technikerabitur, Techniker-Universitätsdiplom) eher der Realisierung eines möglichst hohen Bildungsabschlusses als der konkreten Berufsvorbereitung dienten (*Kirsch* 2006, 95). Ihre Ausrichtung folgte dem Primat der technischen oder technologischen Ausbildung, weniger einer beruflichen (*Prost* 1981, 568; *Kirsch* 2006, 94). Planmäßig sollte das BEP den vollzeitschulischen Bereich des CAP substituieren, während es als Lehrabschluss der betrieblichen bzw. teilzeitschulischen *Apprentissage* erhalten bleiben sollte. Letztlich blieb es aber für beide Arten im Spiel (*Maillard* 2007a, 38; *Ott* 2015, 135).

In den 1960er Jahren wurde ein Schema erstellt, in dem Bildungsabschlüsse gestuften Niveaus zugeordnet wurden, die mit Berufspositionen korrespondierten und die hierarchische Struktur des französischen Bildungswesens widerspiegelten. Als Grundlage diente das Argument, so die Planung des wirtschaftlichen Arbeitskräftebedarfs optimieren zu können (*Schriewer* 1982, 263–275; *Greinert* 1999, 73 f.; *Kirsch* 2006, 95; *Bouder/Kirsch* 2007, 505 f.).

Es vollzog sich eine innere Hierarchisierung von BEP-Abschlüssen zugunsten weniger spezialisierter, allgemeinerer Zweige (*Schriewer* 1982, 264). Nach Schriewer entsprach der zu beobachtende Prozess der *„Entspezialisierung* und *Theoretisierung* der Ausbildungsinhalte" den Vorgängen an den „napoleonischen Staatsgewerbeschulen". Er ging Hand in Hand mit einer Anhebung von Zulassungsvoraussetzungen, einer längeren Gesamtausbildungsdauer, der Schaffung neuer Bildungstitel, die mit *„spezifischen Berechtigungen"* die Allokation in der *„Karrierehierarchie"* bewerkstelligten, und einer *„symbolischen Aufwertung durch Umbenennung* der Ausbildungsinstitutionen in Angleichung an die nächsthöhere und prestigereichere Einrichtung". Konsequenz war eine erhöhte Selektivität des Bildungswesens (*Schriewer* 1982, 265; vgl. auch *Bourdieu/Boltanski* 1975).

Quantitativ legten die beruflichen Vollzeitschulen zu, während die Lehre *(Apprentissage),* was die Schülerzahlen anging, auf dem gleichen Level verblieb und von den Vollzeitschulen überholt wurde (*Brucy/Troger* 2000, 15; *Troger* 2004, 15; *Ott* 2015, 134). Die Abschlüsse dieser Vollzeitschulen erwiesen sich gerade für die einfachere Bevölkerung als attraktiv, da sie einen einfachen und raschen Zugang zum Arbeitsmarkt auf Basis anerkannter Qualifikationen boten. Die Unternehmen ihrerseits profitierten von der Möglichkeit, einsatzbereite Arbeiter/-innen und Angestellte für die mittlere Führungsebene rekrutieren zu können (*Troger* 2004, 15). Dabei zogen die Fachschulen auch aus der insgesamt stattfindenden Bildungsexpansion der 1960er Jahre, begünstigt durch die Verlängerung der Schulpflicht und die Ausweitung der weiterführenden Bildung, einen Nutzen (*Lutz* 1986, 209 f.; *Troger* 2004, 15; *Maillard/Rose* 2007, 10; *Ott* 2015, 135).

Nach diesem Aufschwung folgte ein Prozess des Bedeutungsverlusts der Berufsbildung, der auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt wurde. Zum einen hatte man in Frankreich seit dem Ende der 1960er Jahre verstärkt mit einer hohen Arbeitslosigkeitsquote zu kämpfen. Sie lässt sich durch die starken Geburtenjahrgänge der Baby-Boom-Generation und geringe Zahlen altersbedingten Ausscheidens aus dem Arbeitsleben erklären. Außerdem machte in den 1970er Jahren die Ölkrise der Wirtschaft zu schaffen (*Troger* 2004, 15). Zum anderen löste die Bildungsexpansion eine Entwertung von Bildungsabschlüssen aus, weil mittlerweile viele der Heranwachsenden einen Abschluss der weiterführenden Bildung vorweisen konnten. Die Unternehmen passten ihre Rekrutierungsstrategien an und wählten für höhere Posten Absolvent/-innen höherer Bildungsgänge aus. Die berufliche Bildung bekam zunehmend einen Sackgassencharakter, da sowohl Anschlüsse im Bildungssystem fehlten als auch der Aufstieg im Unternehmen durch höher Zertifizierte blockiert war (*Schriewer* 1982, 269; *Troger* 2004, 15 f.; *Maillard/Rose* 2007, 10; *Ott* 2015, 135). Kirsch beschreibt den problematischen Zustand der zeitgenössischen französischen Berufsbildung. Unter anderem

> schottete der akademische Anstrich die berufliche Bildung immer mehr von der Arbeitswelt ab und führte zu unerwünschter sozialer Ausgrenzung. Tatsächlich wurden bereits ab der ersten Ausbildungsstufe Anforderungen an die Allgemeinbildung gestellt, die nicht von allen erfüllt werden konnten. Zugleich wurde die Funktion der vorberuflichen Sozialisation der Jugendlichen nur unzureichend erfüllt. Die Wissensübermittlung erfolgte [sic!] einem Muster, das sich ganz überwiegend an schulischen Maßstäben orientierte. (*Kirsch* 2006, 96)

3.2.2.3.2.4 Die Phase der Diversifizierung der beruflichen Bildung in Frankreich seit den frühen 1970er Jahren bis heute

In den 1970er Jahren begann in Frankreich eine Phase der Modernisierung der beruflichen Bildung. Unter anderem reagierte die Regierung auf die Eingliederungsprobleme der Jugendlichen am Arbeitsmarkt mit einer Politik, die unter dem Stichwort der *Alternance* (= „Wechselspiel"; der Ausdruck bezieht sich auf den Wechsel der Lernorte Schule und Betrieb) bekannt wurde. Sie setzte sich eine Steigerung der Attraktivität der marginalisierten *Apprentissage* zum Ziel (*Lattard* 1999, 123; *Zettelmeier* 2005a, 20). Lattard zufolge war letztere „mangelhaft organisiert und kontrolliert" und drohte von den allmählich in die Mittelschulen integrierten Berufsfachschulen komplett beseitigt zu werden (*Lattard* 1999, 123). Unter anderem ging es um eine Aufwertung des Betriebs als Lernort. Man schuf neue Regelungen, die eine bessere Verknüpfung der beiden Lernorte Betrieb und Bildungseinrichtung erreichen sollten (*Zettelmeier* 2005a, 20), um die bemängelte Abschottung des beruflichen Schulwesens von der Arbeitswelt zu beheben (*Kirsch* 2006, 96).

Das Jahr 1971 bezeichnet das Jahr, in dem erstmals seit 1919 die betriebliche Lehrlingsausbildung, also die *Apprentissage,* umfassend gesetzlich neu aufgelegt wurde (*Zettelmeier* 2005a, 20), nachdem sie in der Nachkriegszeit unberührt geblieben war (*Lattard* 1999, 123). Mit diesem Gesetz erlebte die Lehre eine Art „Wiedergeburt", indem sie neben den bereits anerkannten Berufsfachschulen zu einem zweiten „staatlich anerkannten Ausbildungsweg" wurde (*Lattard* 1999, 123; vgl. auch *Charlot/Figeat* 1985, 437 ff.). Zum ersten Mal erhielten Lehrlinge einen Erwerbstätigenstatus, der durch die Verpflichtung zum Abschluss eines zweijährigen Ausbildungsvertrages erreicht wurde, wobei die Ausbildungsvergütung gesetzlich geregelt wurde. Man setzte die Stundenzahl des allgemeinbildenden Unterrichts in der Lehre von 100 auf 360 pro Jahr herauf. Als zuständige Schulen wurden verbindlich bestimmte Einrichtungen benannt, die *Centres de formation d'apprentis* (CFA). Sie befanden sich zumeist unter der Trägerschaft von Kammern oder unter vereinsrechtlicher Organisation; einige wenige gehörten öffentlichen Schulen an (*Lattard* 1999, 124; *Zettelmeier* 2005a, 20). Wie Bouder und Kirsch aufzeigen, hatte der Initiator des Gesetzes von 1971, Jacques Delors, auch die Fort- und Weiterbildung im Sinn: Um der Reproduktion der sozialen Ungleichheit, die das alte Bildungssystem seiner Meinung nach hervorbrachte, entgegenzuwirken, sich besser und schneller an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes anpassen zu können und um Arbeitslose weiterzubilden, schloss das Gesetz von 1971 auch Fort- und Weiterbildungen ein. Unter

anderem umfasste es ein gesetzliches Recht von Arbeitnehmer/-innen auf Fortbildung auf Kosten der Arbeitgeber/-innen und Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose (*Bouder/Kirsch* 2007, 507; vgl. auch *Ott* 2015, 138 f.).

1972 stärkte die Regierung per Verordnung die in der Nachkriegszeit geschaffenen *Commissions nationales professionnelles consultatives* (CNPC). Bislang zeichneten sie sich durch wenig Struktur und Wirkung aus. Ihr neuer Name lautete *Commissions professionnelles consultatives* (CPC). Die Aufgaben blieben im Prinzip die gleichen: Stellungnahmen sowie Vorschläge zur Ausbildungsgestaltung unter Berücksichtigung der vielseitigen Stakeholder-Interessen zu erarbeiten. – Mittlerweile konnten sie sich als wichtige Akteur/-innen in der Berufsbildungspolitik etablieren (*Lattard* 1999, 125; *Kirsch* 2006, 96 f.). Im selben Jahr schuf man eine weitere Kommission, die *Commission technique d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique.* Hintergrund war die erkannte Notwendigkeit, den Weiterbildungsbereich und den Elementarbereich der beruflichen Bildung aufeinander abzustimmen und einen gemeinsamen Bezugsrahmen zu schaffen, was die zertifizierten Berufsqualifikationen anging (*Bouder/ Kirsch* 2007, 507).

Im Rahmen der Reformen des Jahres 1976 wurden aus den seit 1959 *Collèges d'enseignement technique* genannten Bildungszentren (CET, s. Abschnitt 3.2.2.3.2.3) zu *Lycées d'enseignement professionnel* (LEP), womit „nicht zuletzt auch terminologisch die Eingliederung [der beruflichen Bildung] in das staatliche Schulwesen vollzogen" wurde (*Zettelmeier* 2005a, 19). Damit verband sich die Hoffnung, durch die Verwendung des *Lycée*-Begriffs eine Aufwertung der beruflichen Bildung zu erreichen (*Zettelmeier* 2005a, 19). Als schulischer Lernort des dualen Berufsausbildungsmodells bestanden die *Centres de formation d'apprentis* (CFA) weiter (*Zettelmeier* 2005a, 19 f.; vgl. auch *MENJ* 2019c, 5.1). 1979 nahm man verpflichtende Betriebspraktika im Umfang von 20 % in die Lehrpläne der vollzeitschulischen Bildungsgänge der LEP, die zum CAP oder BEP führten, auf (*Lattard* 1999, 122 f.).

Die Auswirkungen der Reformen der 1970er Jahre werden als alles andere als durchschlagend positiv für die berufliche Bildung eingeschätzt. Troger erklärt, dass die Heranwachsenden seit dem Ende der 1970er Jahre die berufliche Bildung als Bildung für leistungsschwache Schüler/-innen soweit möglich umgingen. Es ist die Rede von einem „Wettlauf um Bildungsabschlüsse", bei dem die beruflichen Abschlüsse gegenüber den allgemeinen als minderwertig abschnitten (*Troger* 2004, 16). Lattard bewertet die Alternanz-Politik der 1970er Jahre zur Stärkung der *Apprentissage* als eine „Konsolidierung des Bestehenden", bei der die *Apprentissage* ihren „status minor" behalten habe (*Lattard* 1999, 123). Jedoch wurden

die Alternanz-Reformen in den 1980er Jahren fortgesetzt und konnten im Verlauf der Umsetzung der Anpassungen quantitative Erfolge verzeichnen.

Im Kontext der Dezentralisierungsgesetze von 1983 übertrug man den Regionen die politische Zuständigkeit für die *Apprentissage,* um regionalen Besonderheiten besser Rechnung tragen zu können (*Zettelmeier* 2005a, 20). Eine entscheidende Weichenstellung erfolgte im Jahre 1985, in dem das Berufsabitur *(Baccalauréat professionnel*, Bac Pro) kreiert wurde, das eine zweite Bildungsexpansion hervorbrachte (*Pinto* 2008, 13; *Bernhard* 2017, 310). Man spricht hierbei von einer sowohl arbeits- als auch bildungspolitisch motivierten Zielsetzung. Aus arbeitspolitischer Sicht versuchte man, das Qualifikationsniveau aufgrund der gestiegenen Ansprüche an die Kompetenzen der Arbeiter/-innen und Angestellten (bzw. der starken Erwartung eines solchen Anstiegs in der Zukunft, *Maillard/Rose* 2007, 10) zu erreichen. Bildungspolitisch wurde das Ziel ausgegeben, die Abiturrate zu steigern, um international wettbewerbsfähig zu bleiben. Dadurch entstand neben dem arbeitsmarktpolitischen Fokus auf die Qualifizierung eine Berechtigungsorientierung (*Hörner* 1996, 96 ff.; *Romani/Werquin* 1999, 192 f.; *Ott* 2015, 153 f.). Dementsprechend umfasste das Bac Pro neben einer Qualifikation zum direkten Einstieg in den Arbeitsmarkt eine Hochschulzugangsberechtigung. Seit einem Gesetz aus dem Jahre 1987 bot das Bac Pro einen Anschluss an ein CAP oder BEP (*Hörner* 1996, 96; *Greinert* 1999, 73; *Kirsch* 2005, 7; *Zettelmeier* 2005a, 19; *Kirsch* 2006, 97 f.; *Bernhard* 2017, 310). Das hieß, dass CAP- und BEP-Abschlüsse nicht mehr in Bildungssackgassen führten (*Bouyx* 1997, 4; *Lattard* 1999, 124; *Maillard* 2007a, 38 f.; *Ott/Deißinger* 2010, 499). Zur Förderung der *Apprentissage* erhöhte man den Anteil des Schulunterrichts, der nun für einen CAP-Abschluss 400 Stunden pro Jahr betrug. Im Sinne einer Flexibilisierung sah das Gesetz eine variable Lehrzeit von zwischen einem und drei Jahren vor. Hinsichtlich der Lehrerausbildung und der pädagogischen Eignung der Ausbildenden in den Betrieben wurden verschiedene Verbesserungsmaßnahmen ergriffen (*Zettelmeier* 2005a, 20 f.). Das Bac Pro erhielt eine formale Gleichstellung mit dem allgemeinen und technischen Abitur (*Kirsch* 2005, 7; *Zettelmeier* 2005a, 19; *Kirsch* 2006, 97 f.). Einen beruflichen Ausbildungsgang nominell mit dem prestigereichen *Baccalauréat*-Abschluss zu verbinden, war mehr als ungewöhnlich: Die Wörter „beruflich“ und „Abitur“ zu assoziieren, kam in der französischen Mentalität einem Paradoxon gleich (*Vuillet/Siciliano* 2003, 9; *Deißinger et al.* 2011, 407; *Ott* 2015, 141).

Innovativ war auch die feste Integration von betrieblichen Ausbildungsphasen in den Lehrplan des beruflichen Abiturs. Zudem wurde ein Bezugsrahmen für die Curricula konstruiert, der tätigkeitsbezogene Kompetenzziele definierte (*Kirsch* 2006, 98). Bei der Entwicklung dieses Bezugsrahmens waren unter anderem

die Sozialpartner/-innen beteiligt, die so an Einfluss auf die berufliche Bildung gewannen. Man führte Tätigkeitsanalysen durch und entwickelte daraus Arbeitsplatzprofile (*Eckert/Veneau* 2000, 33 f.; *Troger* 2004, 17). Die Übertragung in Niveaustufen nahm das Schema aus dem Jahre 1969 (s. Abschnitt 3.2.2.3.2.3) als Fundament (*Bouder/Kirsch* 2007, 504 ff.; *Ott/Deißinger* 2010, 506). Verwendung fanden die ermittelten Profile nicht nur im Rahmen der Lehrplangestaltung und Zertifizierung im schulischen Bereich, sondern auch für die Zertifizierung außerschulisch erworbener Fähigkeiten (*Kirsch* 2006, 99). Dies wird in der Literatur als bemerkenswert beurteilt, weil sich dahinter eine Hinwendung zur Outcome-Orientierung verbarg. Sie ergänzte fortan den zuvor ausschließlich auf Lerninhalte und formale Lernwege gerichteten Fokus (*Troger* 2004, 17; *Kirsch* 2006, 99; *Bouder/Kirsch* 2008, 4; *Ott* 2015, 21, 141, 143, 423). Dadurch waren nun auch außerschulische Lernwege anschlussfähig und eine weitere Diversifizierung der beruflichen Bildung eingeläutet. Die Zertifizierung informeller Kompetenzen war prinzipiell seit 1992 möglich, was Ott als eine „definitive Abkopplung von Ausbildung und Zertifizierung" bezeichnet (*Ott* 2015, 142; vgl. auch *Maillard* 2007b, 92 f.; *Ott/Deißinger* 2010, 506). Für Kirsch war hierbei das Jahr 2002 zentral, in dem die Zertifizierung nicht auf formalem Weg erworbener Kompetenzen gesetzlich in einem größeren Umfang erlaubt wurde. War es zuvor nur möglich, solche Kompetenzen als Ausbildungsteil anrechnen zu lassen, so konnte man seit 2002 unabhängig vom Ausbildungsweg ein Abschlusszertifikat für non-formal erlangte Kompetenzen bekommen (*Kirsch* 2006, 103). Auch andere Autor/-innen sehen in diesem Gesetz eine bemerkenswerte Zäsur, begründen dies aber mit der Hinwendung zu einem Ansatz, bei dem die Kompetenzen des Individuums im Mittelpunkt stehen und nicht das normierte Ausbildungsangebot bzw. die gewählten Ausbildungswege (*OECD* 2003, 7; *Bouder/Kirsch* 2007, 508; 2008, 3; *Ott* 2015, 142). Damit Hand in Hand ging die Ersetzung der *Commission technique d'homologation des titres et diplômes de l'enseignement technologique* durch die *Commission nationale de certification professionnelle.* Ihre Aufgabe sollte unter anderem die Verbesserung der Anrechnung von Vorkenntnissen sein (*Bouder/Kirsch* 2007, 507; *Ott/Deißinger* 2010, 507). Auch im Hochschulbereich lassen sich über spezielle Verfahren berufliche Kompetenzen anrechnen (*Bernhard* 2017, 23).

1989 legte die Regierung im „Orientierungsgesetz über die Bildung" das Ziel fest, mindestens 80 % eines Jahrgangs zum Abitur führen zu wollen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.1.4; *Hörner* 1996, 86; *Maillard* 2007a, 38; *Ott/Deißinger* 2010, 500; *Ott* 2015, 140). Mithilfe des neu geschaffenen Bac Pro kam man diesem Ziel schnell nahe – auf Kosten der beruflichen Ausbildung auf CAP- bzw. BEP-Niveau, denn seither besitzt die Mehrheit der Bevölkerung ein Abitur- oder

Hochschulzertifikat, und für diejenigen ohne Abschluss ist es am Arbeitsmarkt ungleich schwerer geworden, eine Stelle zu finden (*Maillard/Rose* 2007, 10).

Laut Brucy und Troger war es der neuen Politik der Annäherung von Schule und Betrieb nicht gelungen, die traditionelle Hierarchie zu überwinden. Nach wie vor ließ sich an den Bildungspraktiken und ihrer Validierung erkennen, dass es das abstrakte Denkvermögen war, das darüber entschied, wie hoch der einzelne in der Bildungshierarchie klettern konnte. Beim CAP zählten eher praktische Kompetenzen, wohingegen das Bac Pro *„les savoirs académiques les plus abstraits"* betonte und belohnte, also möglichst abstraktes, akademisches Wissen. Die Betriebspraktika wurden eher als wichtige Einführungszeit angesehen denn als bildungswichtige Phase (*Brucy/Troger* 2000, 17). Die Kompetenzstandards wiesen einen harten Kern theoretischen Wissens auf, der die Bildungspraktiken in der beruflichen Bildung bestimmte, wodurch das Erfahrungswissen an Wertigkeit einbüßte (*Lechaux* 1995, 66 f.; *Brucy/Troger* 2000, 17). Durch die Anpassung des beruflichen Gymnasiums *(Lycée professionnel)* an das akademische Modell wurde das berufliche Wissen aus der Schule verdrängt (*Brucy/Troger* 2000, 17). Die soziale Kluft vertiefte sich mit der dringlicher werdenden Frage, „was aus den verbleibenden 20 % der Jugendlichen wird, wenn bis zu 80 % eines Jahrgangs bis auf Abiturniveau kommen sollen" (*Hörner* 1996, 98). – Sie waren Leidtragende einer Negativselektion, die die Facharbeiterausbildung immer stärker durchzog und das Risiko der „Polarisierung" und „Marginalisierung" der Facharbeiterausbildung barg (*Hörner* 1996, 98).

In den 1990er und 2000er Jahren setzte sich die Diversifizierung der beruflichen Bildung aufgrund weiterer Reformen fort. Ein Gesetz aus dem Jahre 1992 gestattete es Institutionen der öffentlichen Verwaltung, Lehrlinge auszubilden. 1993 war es das ‚Fünfjahresgesetz für Arbeit, Beschäftigung und berufliche Bildung', das auf Ebene der Steuerung beruflicher Bildung einer signifikanten und nachhaltigen Veränderung Raum machte: Die Regionen übernahmen die Koordination der Ausgestaltung beruflicher Bildung, unter der Auflage, regionale Entwicklungspläne zu erstellen. Die Folge war eine weitere Diversifizierung der beruflichen Bildung, da die einzelnen Regionen unterschiedliche Wege gingen. So variierte beispielsweise die Bedeutung bzw. Förderung der betrieblichen Ausbildung gegenüber der schulischen (*Zettelmeier* 2005a, 21).

Zur Jahrhundertwende führte die Feststellung, dass die betriebliche Lehre für einige Berufe das adäquateste Modell abgab, das nicht einfach durch schulischen Unterricht ersetzt werden konnte, zur Modernisierung und Aufbesserung der *Apprentissage* (*Kirsch* 2006, 97), die vor allem auf Berufe im Handwerk und im spezialisierten Einzelhandel vorbereitete (*Lüsebrink* 2018, 122). Man beschloss die Einführung des Labels *Lycée de métiers* für Bildungseinrichtungen, die aktive

Kooperationen mit Unternehmen unterhielten. Es sollte einen Anreiz schaffen, technische und berufliche Ausbildungen institutionell zusammenzuführen (*Zettelmeier* 2005a, 23; *Ott* 2015, 161 f.; *EduSCOL* 2019d). Hiervon erhoffte man sich mehr Flexibilität, Synergieeffekte und eine rationellere Mittelverwendung (*Zettelmeier* 2005a, 23; vgl. ausführlich *Bernhard* 2017, 371 ff.).

1999 dehnte man die berufliche Bildung mit der Implementierung des beruflichen Bachelorabschlusses *(Licence professionnelle)* auf die Universität aus. Im Gegensatz zu den allgemeinen *Licence*-Abschlüssen wurde er als berufsqualifizierender Studiengang, der Kooperationen mit Unternehmen einschloss, entworfen (*Calmand et al.* 2014, 539).

Seit 2009/2010 mündet neben dem CAP und BEP im Anschluss an die Pflichtschule ein direkter dreijähriger Ausbildungsweg in das Bac Pro, was eine Reduktion der Ausbildungsdauer des Bac Pro-Abschlusses von 2+2 Jahren auf 3 Jahre bedeutete (vgl. *Ott* 2015, 165). Ein vorhergehender beruflicher Abschluss ist seitdem nicht mehr notwendig, womit das Bac Pro sich den anderen Abituren angeglichen hat und von seinem ursprünglichen Weiterbildungscharakter abgewichen ist (*Hörner/Many* 2017, 247). Gleichzeitig besagte die neue Regelung, dass das BEP kein „eigenständiger Berufsabschluss" mehr war, sondern eine Zusatzoption, die man auf dem Weg zum Bac Pro nutzen konnte (*Bernhard* 2017, 309). Wer während seiner *Apprentissage* gute Leistungen erbringt, hat mittlerweile also die Möglichkeit, die Hochschulreife zu erwerben (*Berger* 2011, 26).

Problematisch ist dabei, dass die erhöhte und mittlerweile zumindest formal vergleichsweise sehr große Durchlässigkeit der ursprünglich klar getrennten beruflichen und allgemeinen Bildungswege die Abschlüsse der nicht-tertiären beruflichen Bildung abwertet. Es ist im Rahmen der beruflichen Bildung von einer „fast schon magischen Fixierung auf das Baccalauréat mit seiner doppelqualifizierenden Befähigung" die Rede (*Kempf* 2007, 400; vgl. auch *Berger* 2011, 26). Sie korrespondiert mit der oben beschriebenen, traditionell in der französischen Kultur tief verwurzelten Haltung, die dem Abitur an sich einen übergroßen Stellenwert beimisst.

Auffallend ist der geringe Erfolg von Bac Pro-Inhaber/-innen an den Universitäten und technischen Hochschulen, wo systematisch sehr viel weniger von ihnen einen Abschluss schaffen als Absolvent/-innen anderer Abiturarten. Die formale Durchlässigkeit setzt sich dadurch in der Realität nur in begrenztem Umfang durch (*Bernhard* 2017, 304 f.; vgl. auch *Lemaire* 2012; *Péan* 2012). Obwohl die Durchfallquote der Absolvent/-innen des beruflichen Abiturs, die ihren Schulweg fortsetzen, insgesamt knapp 95 % beträgt, versucht ein Drittel von ihnen, einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Insbesondere auf universitärem Niveau

scheitern viele. Am STS liegt die Erfolgsquote laut Zahlen aus dem Jahr 2016 zwar höher, übersteigt aber nicht 60 % (*Legoupil* 2018, 7).

Ott veranschaulicht schematisch das aktuelle Schulwesen der beruflichen Bildung als Teil des gesamten Bildungssystems in Frankreich seit 1985 bzw. 2009/10. Nach dem College sind folgende Wege (Abschlüsse) möglich:

- *Apprentissage* (CAP), danach Arbeitsmarkt
- *Apprentissage oder Lycée professionnel (CAP/BEP, Baccalauréat Professionnel),* danach Arbeitsmarkt oder Hochschule
- *Lycée (Baccalauréat),* danach Hochschule oder, als unkonventioneller Weg, *Lycée professionnel.*

Zu den Hochschulen zählen die *Grandes Ecoles,* Universitäten und Fachhochschulen. Am *Lycée* kann sowohl das technische als auch das allgemeine Abitur abgelegt werden (vgl. *Ott* 2015, 165).

In einer Übersicht beschreibt das Cedefop aktuelle Reformbemühungen im Bereich der beruflichen Bildung. Es wird demnach weiter versucht, die Qualität der beruflichen Bildung und verwandter Bereiche anzuheben, indem kleinere Anpassungen vorgenommen werden. Zum Beispiel erhalten Start-ups bessere Unterstützung, Betriebspraktika werden genauer geregelt, die Möglichkeiten der Validierung informeller und non-formaler Kompetenzen erfahren eine Verbesserung, bei der Berufs- und Karriereberatung werden Investitionen getätigt und Inhalte werden aktualisiert (*Cedefop* 2018).

Die Zahl der Lehrlinge, die sich in einer *Apprentissage* befinden, beläuft sich inzwischen auf 400 000 bis 500 000 (*Lüsebrink* 2018, 122 f.), wobei das von der Regierung anvisierte Ziel von 500 000 (*Cedefop* 2008, 15 f.; *Ott/Deißinger* 2010, 497; *Ott* 2015, 164) fast erreicht wurde. Wohlgemerkt zählt man hier alle Lernenden der unterschiedlichsten Bildungsniveaustufen der *Centres de formation d'apprentis* (CFA) mit, die mittlerweile bis zum Master reichen und auch Ingenieurdiplome enthalten (vgl. *MENJ* 2019c, 5.1). Abbildung 3.6 zeigt den insgesamt über Jahre steigenden Trend der Schüler- bzw. Studierendenzahlen der CFA.

Auf Niveau V, also CAP- und BEP-Niveau, die der beruflichen Erstausbildung in Deutschland entsprechen, haben sich die Auszubildendenzahlen seit 2014/15 im Bereich um 160.000 eingependelt (*MENJ* 2019c, 5.1). Die tendenziell seit 2000/01 fallende Entwicklungslinie dieser Zahlen ist in Abbildung 3.7 zu sehen.

Betrachtet man die Altersstruktur der Lernenden der CFA und ihren jeweiligen Anteil an der Gesamtschülerzahl, lässt sich erkennen, dass die meisten

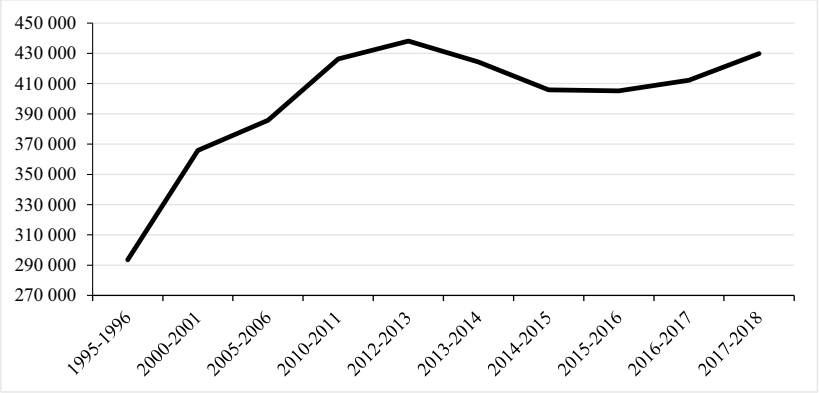


Abbildung 3.6 Die Entwicklung der Schüler- bzw. Studierendenzahlen der CFA in Frankreich. (Datenquelle: *MENJ* 2019c, 5.1)

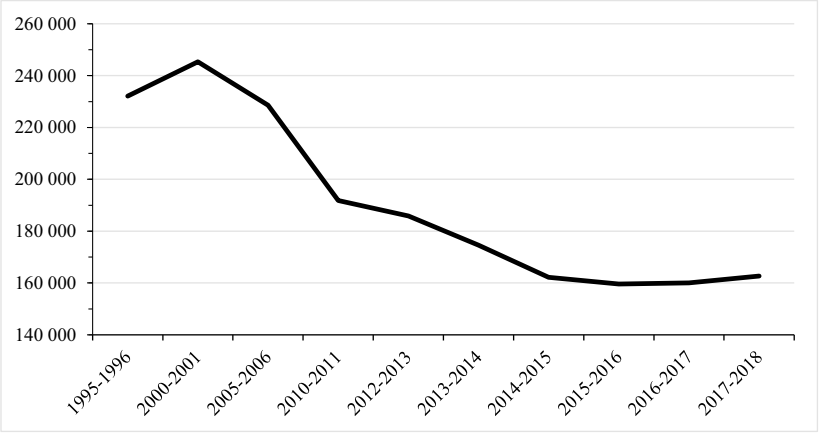


Abbildung 3.7 Die Entwicklung der Auszubildendenzahlen in Frankreich auf CAP/BEP-Niveau. (Datenquelle: *MENJ* 2019c, 5.1)

18 Jahre alt sind (7,4 % der Gesamtschülerzahl) und der Anteil der Auszubildenden im Alter von 16 bis 25 Jahren bei 5,1 % der Gesamtschülerzahl liegt

(*MENJ* 2019c, 5.1). Somit bestätigen die Zahlen Zettelmeier, der bezüglich der *Alternance*-Politik betont:

> Es handelt sich hierbei nicht nur um Erstausbildungen *strictu sensu,* sondern auch um Instrumente zur Nachqualifizierung und Umschulung von Jugendlichen, mit denen der Staat auf immer stärker werdende Eingliederungsprobleme vieler Jugendlichen auf dem Arbeitsmarkt ab dem Ende der 70er-Jahre zu reagieren versucht. (*Zettelmeier* 2005a, 20)

Im Laufe der Zeit hat sich die berufliche Bildung in Frankreich, nachdem sie erst als Sprungbrett für die unteren Schichten zum Erreichen der nächsthöheren Stufen gut war, zur Bildung jener entwickelt, die die im Schulsystem verlangte Leistung nur in unterdurchschnittlichem Maße zu erbringen imstande waren. Es findet eine „Selektion durch das Scheitern im allgemein bildenden Schulwesen" statt, wobei der „Deklassierungsprozess" im Bereich der technologisch-fachlichen Schulen weniger drastisch ausfällt (*Troger* 2004, 16). Das Bildungsministerium arbeitet mittlerweile seit Jahren daran, die berufliche Bildung attraktiver zu machen. Denn obwohl Umfragen zufolge große Einigkeit darüber herrscht, dass die berufliche Bildung besser für den Arbeitsmarkt vorbereitet als das allgemeinbildende Schulwesen, wird sie nach wie vor von der großen Mehrheit als Bildung derer mit geringem Schulerfolg angesehen (*Legoupil* 2018, 6). Troger bezeichnet die technisch-fachliche und berufliche Bildung in Frankreich als „Sicherheitsventil des französischen Bildungssystems". Sie nimmt sich rund der Hälfte derer an, die im *Collège* mehr oder weniger versagt haben, und versucht, sie zu einem Abschluss zu führen, der ihnen einen Einstieg in den Arbeitsmarkt erlaubt (*Troger* 2004, 17).

Die *Apprentissage* konnte erfolgreich revitalisiert werden und sich in bestimmten Wirtschaftsbranchen neu etablieren. Dennoch hat sich in Frankreich keine „Ausbildungskultur" wie beispielsweise in Deutschland herausgebildet, sodass sich die Betriebe mit der Betreuung der Lehrlinge schwertun und die eigentliche Ausbildung in der Schule stattfindet (*Troger* 2004, 17).

Generell versuchen Jugendliche, berufliche Bildungswege zu umgehen, obgleich sie häufig bessere Jobchancen bieten, und streben nach hohen akademischen Abschlüssen, die sich oft als „‚brotlose' Ausbildungssackgassen erweisen", weil der Übergang zu adäquaten Stellen am Arbeitsmarkt scheitert. Dort herrscht ein Überangebot an Akademiker/-innen, die in vielen Fällen in Jobs unterkommen, für die sie überqualifiziert sind (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 39).

Legoupil resümiert hinsichtlich der Situation der beruflichen Bildung in Frankreich treffend:

> The path of vocational education is still considered a fall-back choice in guiding people. It still suffers from a negative image despite the various plans on the subject instituted by the French government. This is a primarily cultural question, which the current policies are aimed at changing. The fact that apprenticeships also exist in vocational education will probably contribute to improving the image of the vocational pathway. (*Legoupil* 2018, 11)

3.2.2.3.3 Betrachtung der Wirklichkeitsdimensionen (Schritt 2)

Im Folgenden werden behandelte Aspekte der Geschichte analog zum Vorgehen bei der Japan-Analyse mit relevant erscheinenden Aspekten aus Beschreibungen der Unterbereiche, die sich in Anhang 3 (A3.1, A3.2, A3.3, A3.4 und A3.5) befinden, unter den drei Hauptbereichen zusammengeführt. Ziel ist es, die in Frankreich hinsichtlich Meritokratie und beruflicher Bildung angewandte Wertlogik in Korrespondenz mit Strukturen konkret herauszuarbeiten.

3.2.2.3.3.1 Die Wertigkeit beruflicher Bildung gegenüber allgemeiner bzw. akademischer Bildung in Frankreich

Als relativ homogene Kultur, die im Vergleich zu anderen Länder einen geringen Wertepluralismus aufweist (vgl. hierzu *Lüsebrink* 2018, 234 f.), verfügt die französische Kultur über klare Vorstellungen davon, welcher Art Bildung welche Wertigkeit zuzuschreiben ist.

Historisch prägend und langfristig dominierend erweist sich in Frankreich die Vorstellung der *culture générale*, also der zweckfreien Allgemeinbildung, die vor allem Intellektualität fördert. Entsprechende Leistungswettbewerbe haben historische Tradition und Intellektuelle nehmen eine wichtige gesellschaftliche Funktion ein (vgl. hierzu *Honig* 1964, 30+60 f.; *Große* 2008, 211; *Lüsebrink* 2018, 211–214). In Bildung und Wirtschaft sind vor allem generalistische, abstrakte Kenntnisse gefragt (*Hänsch/Tümmers* 1991, 261; *Jansen* 1995, 111). Die Wertigkeit beruflicher gegenüber allgemeiner Bildung lässt sich an der Unterscheidung zwischen edler, nobler und profaner, niedrigerer Bildung festmachen. Allgemeinbildung wird mit ersterer in Verbindung gebracht, während berufliche Bildung letzterer entspricht. Je tätigkeitsorientierter, konkreter und gegenständlicher vermittelte Inhalte und Kompetenzen sind, desto weniger sind sie wert. Allgemeinbildung wird im Gegensatz zu fachspezifischer Qualifizierung als anspruchsvoller gewertet. Dies gilt vor allem für das Erlernen manueller Fertigkeiten (vgl. hierzu *Schneider* 1963, 36; *Hörner* 1979, 208; *Saltiel* 1979, 11; *Lutz* 1986, 211; *Schriewer* 1992, 270 f.; *Greinert* 1999, 70; *Iribarne/Iribarne* 1999, 32; *Ritzenhofen* 2005, 20; Troger 2009, 14; *Berger* 2015, 466).

Es existiert eine Hierarchie der Bildungsabschlüsse, die fast durchgängig allgemeine Abschlüsse höher einsortiert als berufliche, insbesondere nichtakademische berufliche Abschlüsse (vgl. hierzu *Brauns* 1998; *Kempf* 2007, 399 f.; *Bernhard* 2017, 308 f.). Abschlüsse sind nach französischem Verständnis umso höherwertiger, je allgemeiner und abstrakter die vermittelten Inhalte sind. Deshalb fordert das Bildungssystem, wenn es Leistung fordert, abstrakte, intellektualistische und theoretische Kenntnisse. Nur wer bei dieser Art von Leistungserbringung versagt, widmet sich den anderen, vermeintlich einfacheren Inhalten der beruflichen Bildung (vgl. hierzu *Lutz* 1986, 211; *Hänsch/Tümmers* 1991, 261+272; *Iribarne/Iribarne* 1999, 32 f.; *Troger* 2004, 17; *Ritzenhofen* 2005, 19; *Troger*, 2009, 10 ff.; 2015, 415; *Bernhard* 2017, 308). Ausnahmen stellen die *Grandes écoles,* die STS und die IUT dar. Wem die Aufnahme an einer der Elitehochschulen gelungen ist, der hat seine intellektuellen Fähigkeiten nachgewiesen, sodass das Studium durchaus praxisnahe Elemente beinhalten kann, ohne mit der im Allgemeinen praktizierten Logik des Primats der Allgemeinbildung zu brechen (vgl. hierzu *Barsoux/Lawrence* 1991, 63; *Iribarne/Iribarne* 1999, 33). Die STS und IUT erhalten in jüngster Vergangenheit immer mehr Zulauf, da die Universitäten gesetzlich zur Aufnahme aller Bewerber/-innen verpflichtet sind, die ein Abitur in der Tasche haben. STS und IUT selektieren beim Zugang und werden dadurch als hochwertiger empfunden. Allerdings wechseln ambitionierte Studierende nach Abschluss eines Studiums auf Bachelorniveau auf die allgemeiner orientierten Universitäten, um dort einen Master abzulegen (vgl. hierzu *Iribarne/Iribarne* 1999, 38; *Giret* 2011, 246; *Bernhard* 2017, 315).

Strukturell findet die Hochachtung der Allgemeinbildung im Gegensatz zur geringgeschätzten beruflichen Bildung ihre Entsprechung im Aufbau des französischen Bildungswesens. Lediglich für die Zeit der Zünfte und die Phase der Institutionalisierung ist anzunehmen, dass die berufliche Bildung eine gewisse Wertschätzung genoss, weil sie einen Bildungsabschluss mit einem bestimmten Niveau anbot und nur wenige das Abitur erlangten (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2.1 und 3.2.2.3.2.2). Lange Zeit hielt sich eine klare Trennung zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Bildungszweigen (*Iribarne/Iribarne* 1999, 27). Doch schon bald machten Lehrkräfte beruflicher Schulen, die ursprünglich aus dem allgemeinbildenden Bereich stammten, ihren Einfluss geltend und glichen die Curricula der beruflichen Bildung aus Standesdünkel an das allgemeine Sekundarschulwesen an (*Schriewer* 1982, 255; *Brucy/Troger* 2000, 13). Das Ansinnen, mehr Chancengleichheit und eine weniger scharfe Selektion zu implementieren, generierte eine größere Durchlässigkeit und eine weitere Anpassung der beruflichen Bildung an die allgemeine. Da die allgemein und intellektuell orientierte Bildung die Bildung der Elite war, die die besten Karriereperspektiven eröffnete,

bedeutete die Förderung von Chancengleichheit die Öffnung dieser Art der Bildung bzw. die Schaffung von Anschlüssen der Bildung der Masse, nämlich der beruflichen Bildung, an die elitäre. Bereits relativ früh in der Schulgeschichte war die Antwort auf Rufe aus der Wirtschaft nach spezialisierter Bildung die Integration von entsprechenden Kursen ins allgemeinbildende System. Fokus war und blieb die Vermittlung einer soliden Basis der intellektuellen und moralischen Erziehung, die keinen Berufsbezug aufwies. Bei genuin eher berufsorientierten, meist technischen Bildungsgängen fand, sofern möglich, eine Intellektualisierung und Theoretisierung der Curricula statt, bei der Inhalte auf ein möglichst allgemeines, abstraktes Niveau gehoben wurden, während insgesamt mehr und mehr berufs- und praxisorientierte Aspekte und Lernziele in den Bildungsplänen der beruflichen Bildung durch allgemeinbildende Elemente ersetzt wurden (vgl. hierzu *Honig* 1964, 38 f.; *Leon/Chassignat* 1976, 88 f.; *Lutz* 1986, 205 ff.; *Schriewer* 1992, 254; *Campinos-Dubernet* 1998; *Greinert* 1999, 70 f.; *Iribarne/Iribarne* 1999, 37; *Kirsch* 2006, 93 ff.).

Die große Kluft zwischen den Erfordernissen im Berufsleben und den in der Schule gelehrten Curricula verursachte im weiteren Verlauf die Integration mehr praxisorientierter Elemente ins Bildungssystem. Allerdings blieb diese Tendenz in gewissen Schranken und scheint kaum etwas an der kulturell und historisch tradierten Einstellung gegenüber allgemeiner und beruflicher bzw. praxisorientierter Bildung sowie den Inhalten der Unterrichtswirklichkeit geändert zu haben. Beispielsweise wurde die berufliche *Licence* neu eingeführt, die sich gegenüber der allgemeinen *Licence* durch Praxisphasen und Partnerschaften mit Unternehmen auszeichnete. Konzipiert war sie als Alternative für Studierende des allgemeinen Typs, die sich während des Studiums für einen früheren Eintritt in den Arbeitsmarkt entschieden. In der Realität wird der berufliche Bachelor jedoch vor allem von Studierenden der Kurzstudiengänge wie STS und IUT nachgefragt, die ihn nutzen, um einen höheren Bildungsabschluss zu erreichen. Lehrpersonen betrachten die neuen, praxisorientierten Inhalte von Bildungsplänen als Unterrichtsstoff unter ihrer Würde. Maßnahmen, durch Berufsorientierungsangebote oder Betriebspraktika mehr Nähe zur Wirtschaft zu schaffen, beziehen sich kaum auf qualifikatorische Aspekte, sondern vielmehr auf individuelle Karrieren und individuelles Erleben (vgl. hierzu *Lechaux* 1995, 55; *Brucy/Troger* 2000, 17; *Kempf* 2007, 411; *Berger* 2011, 26; *Giret/Guégnard/Michot* 2011, 111 f.; *Calmand/Giret/Guégnard* 2014, 536–539; *Berger* 2015, 140+358 f.+372 f.; 2016, 166; *EduSCO*L 2019b).

Hinsichtlich der in Abschluss- oder Zugangsprüfungen abgefragten Kompetenzen konzentriert man sich, je höher der hierarchische Rang des Bildungsgangs,

desto mehr, auf abstrakte, theoretische Fähigkeiten. An ihnen wird die Begabung der Prüflinge als entscheidender Indikator der Leistungsfähigkeit abgelesen (*Iribarne/Iribarne* 1999, 33).

Generell haben vollzeitschulische Bildungsgänge einen höheren Stellenwert als alternierende (*Berger* 2015, 328 f.; *Ott* 2015, 407 f.+421). Akademische Abschlüsse werden höher gewertet als nicht-akademische, unter anderem, weil sie eine kürzere Dauer aufweisen (vgl. hierzu Bernhard 2017, 323).

Die Logik des französischen Bildungssystems folgt zuvörderst der Karrierisierungsfunktion, die mit allgemeiner und akademischer Bildung verbunden ist, nicht der Qualifizierungsfunktion, der es um die Vermittlung beruflich benötigter Kompetenzen geht. Dadurch kommt der beruflichen Bildung ein untergeordneter Platz im französischen Bildungsgefüge zu (vgl. hierzu *Ott/Deißinger* 2010, 500; *Deißinger/Heine/Ott* 2011, 407). Dies zeigt sich beispielsweise in der gesetzlich formulierten Zielsetzung, 80 % eines Jahrgangs zum Abitur führen zu wollen (*MENR* 2004).

Obwohl sich der Staat im Gegensatz zu den Unternehmen sehr stark in der Verantwortung für die Gestaltung des Bildungswesens sieht (*Lattard* 1999, 120; *Hörner/Many* 2017, 235), zu dem auch die berufliche Bildung zählt, hat er sie lange wie ein Stiefkind behandelt. Er reüssiert bislang nicht nachhaltig darin, den Status der beruflichen Bildung anzuheben, um die Probleme zu entschärfen, die als Folge ihrer marginalisierten Rolle aufgetreten sind (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2; *Iribarne/Iribarne* 1999, 39; *Lattard* 1999, 123; *Brucy/Troger* 2000, 17; *Troger* 2004, 16; *Kempf* 2007, 400+411; *Berger* 2011, 26; *Bernhard* 2017, 304 f.; *Centre Inffo* 2018, 6+11). Wegen des Anschlusses der beruflichen Bildung an das Bildungsministerium anstelle des Handelsministeriums hat sie sich langfristig betrachtet eher von der Wirtschaft entfernt als angenähert (vgl. hierzu *Schriewer* 1982, 260; 1992, 253; *Greinert* 1999, 69 f.). Durch die Übertragung einiger Kompetenzen an die Regionen bezüglich der Ausgestaltung der *Apprentissage* und den verstärkten Einbezug von Stakeholdern der beruflichen Bildung bei der Curriculaentwicklung konnten diese besser auf regionale Spezifitäten abgestimmt werden (*Kirsch* 2006, 96 f.; *Cedefop* 2008, 20+44; 2016, 4; *Eurydice* 2018/19, 2.7). Um die berufliche Bildung aufzuwerten, wurde die Berufsbildung in der Vergangenheit verstärkt akademisiert bzw. formal und inhaltlich anschlussfähig an die allgemeinere, „höhere" Bildung gemacht (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2; *Brucy/Troger* 2000, 17; *Ott* 2015; *Bernhard* 2017). Dadurch verschob sich ihre Funktion von der qualifikatorischen Berufsvorbereitung zur Vorbereitung auf einen möglichst hohen Bildungsabschluss (vgl. hierzu *Kirsch* 2006, 95; *Centre Inffo* 2018, 7). Nichtsdestoweniger sind die Durchfallquoten der Absolvent/-innen des beruflichen Abiturs an den Universitäten und anderen Hochschulen desaströs (vgl. hierzu *Bernhard* 2017, 304 f.; Centre *Inffo* 2018, 7).

Die beruflichen Hochschulstudien stellen für viele nur eine Brücke zum universitären Master dar (*Giret* 2011, 246; *Giret/Guégnard/Michot* 2011, 112), und die berufliche Bildung auf Sekundarstufenniveau führt weiterhin ein Schattendasein. Die steigenden Zahlen bei der *Apprentissage* sind größtenteils auf kompensatorische Effekte zurückzuführen und stehen nicht für eine echte und umfassende Besserstellung beruflicher gegenüber allgemeiner Bildung (vgl. hierzu *Brucy/Troger* 2000, 19; *Ott* 2015, 163 f.+226+420). Abschlüsse der nicht-tertiären beruflichen Bildung besitzen aufgrund der Inflation der Hochschulabschlüsse und des daraus resultierenden Überangebots an Akademiker/-innen eine geringe Wertigkeit (*Iribarne/Iribarne* 1999, 39; *Kempf* 2007, 400).

3.2.2.3.3.2 Die Definition und Bewertung von Leistung im französischen Bildungssystem

Die Definition und Bewertung von Leistung im französischen Bildungswesen hat sich wiederholt geändert. Insbesondere variierte die hierarchische Eingliederung bzw. Betonung bestimmter Fächer, deren Leistungsnachweise mehr zählten als die anderer Fächer (vgl. hierzu zum Beispiel *Troger* 2009, 10 ff.; *Berger* 2015, 466). Aktuell sind es mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeiten, über die die Bewertung der Leistungsfähigkeit im Bildungssystem hauptsächlich stattfindet (vgl. hierzu zum Beispiel *Kempf* 2007, 407). Aber auch die in der Tradition des humanistischen Bildungsideals zentralen Geisteswissenschaften, die lange das Bildungssystem beherrschten, erfreuen sich eines hohen Stellenwerts (vgl. hierzu *Berger* 2015, 466; *Lüsebrink* 2018, 231). Überdies hebt der Unterricht die für die französische Kultur wichtigen Aspekte des Geschichtsbewusstseins und des Staatsbürgertums hervor (*Ritzenhofen* 2005, 20; *Lüsebrink* 2018, 232). Was immer erhalten blieb, war die Basis der Leistungsdefinition, die die verschiedentlich betonten Hauptfächer verband und großteils schon in den Jesuitenkollegs des 17. und 18. Jahrhunderts praktiziert wurde. Sie bestand und besteht in generalistischen, universellen, abstrakten, theoretischen, intellektuellen Inhalten und Denkweisen. Gute Leistung bedeutet, losgelöst vom Gegenständlich-Konkreten in der Lage zu sein, Synthesen zu erzeugen, Gedanken in eine logische Abfolge zu bringen und dabei bestimmte Regeln zu beachten sowie eine gehobene Ausdrucksweise zu pflegen. Den Fähigkeiten des Problemlösens, des autonomen Denkens und der Urteilsbildung kommt wesentliche Bedeutung zu (vgl. hierzu zum Beispiel *Honig* 1964, 30; *Stephan* 1978, 148; *Saltiel* 1979, 11; *Hänsch/Tümmers* 1991, 261; *Schriewer* 1992, 254+270 f.; *Brauns* 1998, 87; *Greinert* 1999, 70; *Große* 2008, 211+229 f.). Spezialisierung ist durchaus geachtet, jedoch nicht im berufsfachlichen Sinne, sondern im Sinne von Kompetenzen

in Bezug auf Spezialgebiete aus dem Feld der Allgemeinbildung (vgl. hierzu *Lüsebrink* 2018, 211 ff.).

Ein wichtiger Teil der französischen Leistungsdefinition ist das Talent, denn die französische Kultur begreift es als Zeichen mangelnder Begabung, wenn sich jemand sehr anstrengen muss, um etwas zu erreichen (vgl. hierzu *Iribarne/Iribarne* 1999, 33; *Hildebrand* 2000, 196; *Bourdieu* 2001, 40+60). Entsprechend wird bei der Leistungsbewertung darauf geachtet, wie virtuos die Leistung erbracht wird und inwiefern sie merklich durch Techniken angelerntes Wissen darstellt. Dennoch sind auch ein umfangreiches Allgemeinwissen und die Fähigkeit, formale Regeln einzuhalten, Teile der französischen Definition guter Leistung bzw. großer Leistungsfähigkeit, und exzessives Büffeln und Pauken gehören zur Tradition (vgl. hierzu *Honig* 1964, 43 f.; *Hörner* 1979, 210 ff.; *Bourdieu* 2001, 64–69; *Froehlich* 2004, 43; *Große* 2008, 199; *Berger* 2015, 466). Letzteres erklärt sich aus der engen Verknüpfung von Bildungszertifikaten, die ein bestimmtes Wissens- und Leistungsniveau bestätigen, mit dem sozialen Status und den beruflichen Zukunftsperspektiven (vgl. hierzu zum Beispiel *Czerwenka* 1990, 857–860; *Hörner/Many* 2017, 233). Eine weitere Begründung besteht darin, dass im modernen Frankreich ein Zusammenführen zweier ideeller Hierarchien, nämlich jener des Talents und jener des Wissens, stattgefunden hat (*Iribarne/Iribarne* 1999, 28).

Aus der Definition guter Leistung ausgeschlossen ist körperliche Arbeit (was nicht auf Sonderbereich der Künste übertragbar ist). Hochwertige Leistung steht in Zusammenhang mit *geistiger* Arbeit (vgl. hierzu *Iribarne/Iribarne* 1999, 28).

Zieht man Bourdieus Attribute einer guten Leistung nach französischer Auffassung heran, so zeugt eine gute Leistung von Kultiviertheit, Distinguiertheit, Lebhaftigkeit, Originalität, Feinheit, Eleganz, Überdurchschnittlichkeit (*Bourdieu* 2001, 186). Mangelt es jemandem an diesen Eigenschaften, die durch einen bestimmten Tonfall, Geschmack oder eine schlüssige Beurteilung von Sachverhalten transportiert werden, setzt man dies leicht mit moralischer Unzulänglichkeit gleich (vgl. *Bourdieu* 2001, 68 f.).

Die in Frankreich etablierte Bewertungsgrundlage guter Leistung lässt sich mit der Differenz fassen, die zwischen einerseits beruflichen, tätigkeitsorientierten Inhalten und Fähigkeiten und andererseits allgemeinen, universellen Inhalten und Kompetenzen besteht. Man kann sie an den Anforderungen von Bildungsgängen im Verhältnis zu ihrem hierarchischen Rang ablesen. Unten angesiedelt sind berufliche Bildungszweige und Bildungstypen mit praxisbezogenen Lernzielen, die für als leistungsschwach kategorisierte Schüler/-innen vorgesehen sind. Oben

rangieren allgemeinbildende Bildungsgänge mit abstrakt-theoretischen Lernzielen, die als leistungsstark klassifizierte Schüler/-innen besuchen (vgl. hierzu zum Beispiel *Hörner* 1994, 288; *Brauns* 1998; *Iribarne/Iribarne* 1999; *Kempf* 2007, 399 f.; *Bernhard* 2017, 308 f.). In der Regel klammert man konkrete, berufsbezogene Inhalte weitgehend aus den Lehrplänen aus, wenn man etwas auf seinen Studiengang und dessen Abschluss hält. Ein Beispiel hierfür ist die starke Vernachlässigung pädagogischer Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudium (vgl. hierzu Schneider 1963, 38 ff.; Iribarne/Iribarne 1999, 32; Bourdieu/Passeron 2007; Michaut 2012, 53).

Bemühungen zur Aufwertung der beruflichen Bildung beinhalten meist Maßnahmen, die sie an das allgemeinbildende Bildungswesen anpassen (vgl. hierzu *Campinos-Dubernet* 1998; *Iribarne/Iribarne* 1999, 37; *Kirsch* 2006, 93 f.). Ausnahme bilden manche *Grandes écoles,* die vergleichsweise praxisbezogen unterrichten. Die besonders hohe Wertigkeit ihrer Abschlüsse ergibt sich aus den überaus anspruchsvollen Zugangsprüfungen, die alles andere als dafür bekannt sind, tätigkeitsorientierte Kompetenzen abzuprüfen (vgl. hierzu *Barsoux/Lawrence* 1991, 63; *Iribarne/Iribarne* 1999, 33; *Kempf* 2007, 411; *Lüsebrink* 2018, 131). In diesen Prüfungen versuchen sich die leistungsfähigsten Jugendlichen des Landes zu beweisen, indem sie ihr Allgemeinwissen, ihre sprachlichen und rhetorischen Kompetenzen und ihre intellektuellen Fähigkeiten demonstrieren (vgl. hierzu *Kempf* 2007, 411; *Lüsebrink* 2018, 131). Bei den allgemeinen und technischen Abiturprüfungen stehen allgemeine Fächer und Fähigkeiten im Mittelpunkt. Besonders wichtig scheinen sprachliche und analytische Fähigkeiten zu sein. Die Prüfungen werden zentral gesteuert; Inhalte und Termine vom Bildungsministerium vorgegeben (*Französische Botschaft in Berlin* 2018a; *MENJ* 2019b). Für den Erhalt der Mittleren Reife müssen ebenfalls hauptsächlich allgemeine Kenntnisse und Fähigkeiten unter Beweis gestellt werden (vgl. hierzu *EduSCOL* 2018a). Selbst in der beruflichen Bildung ist von einer Akademisierung der Prüfungsinhalte die Rede (vgl. hierzu *Kirsch* 2006, 93 f.).

Nach der Logik der französischen Gesellschaft zeigt der soziale Rang einer Person ihre Leistungsfähigkeit an. Er bestimmt sich aus den Nachweisen der Leistungsfähigkeit, nämlich Bildungszertifikaten, und wird mit der Wertigkeit einer Person assoziiert. Somit enthalten Bildungstitel eine symbolische Wertdimension (vgl. hierzu *Iribarne/Iribarne* 1999, 28; *Troger* 2009, 12). Zentrale Bedeutung hat das Abitur „als Kristallisationspunkt sozialer Positionsbestimmung“ (*Hörner* 1994, 288).

Wesentlich ist nicht nur das formale Niveau des höchsten Bildungsabschlusses, sondern auch die Einordnung des Abschlusses in die informelle Hierarchie,

bei der die Art, und innerhalb der Art auch das Prestige der konkreten Bildungsinstitution, die besucht wurde, eine Rolle spielen (vgl. hierzu zum Beispiel *Iribarne/Iribarne* 1999, 34 f.; *Ritzenhofen* 2005, 17; *Kempf* 2007, 406 f.).

3.2.2.3.3.3 Das Verhältnis von beruflicher Bildung und Beschäftigungswesen in Frankreich

Will man das Verhältnis von beruflicher Bildung und Beschäftigungswesen in Frankreich verstehen, muss man die Beziehung zwischen beruflicher Bildung und allgemeiner Bildung und zwischen dem Bildungssystem als Ganzem und der Wirtschaft berücksichtigen.

Da Bildung, und darin eingeschlossen berufliche Bildung, historisch bedingt als Angelegenheit des Staats verstanden wird, engagieren sich Unternehmen kaum im Bildungsbereich (vgl. hierzu zum Beispiel *Iribarne/Iribarne* 1999, 32; *Lattard* 1999, 120; *Bernhard* 2017, 311 f.; *Hörner/Many* 2017, 235; *Eurydice* 2018/19). Die Regierung überließ zunächst aus liberalistischen Motiven die Berufsausbildung sich selbst bzw. den Unternehmen, hatte jedoch durch das Zunftverbot von 1791 die traditionellen Strukturen der Berufsbildung zerstört, sodass es schwerfiel, sie zu revitalisieren (vgl. hierzu *Lutz* 1986, 193 f.; *Schriewer* 1986, 80). Im weiteren Zeitverlauf verstand es die Industrie nicht, die durch den entstandenen Facharbeitermangel hervorgerufenen Probleme geschlossen so nachdrücklich zu artikulieren, dass der Staat in ausreichender Weise darauf reagiert hätte. Vielmehr passten sich die Betriebe an die Gegebenheiten an und lernten ihre Arbeiter/-innen nach ihrer Schullaufbahn am Arbeitsplatz an (vgl. hierzu *Lutz* 1986, 205 ff.). Aufgrund fortwährender Probleme wie Fachkräftemangel und Jugendarbeitslosigkeit und fehlender Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen übernahm der Staat immer mehr das Ruder (vgl. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2). Versuche, die Unternehmen stärker in die Pflicht zu nehmen, scheiterten an ihrer Weigerung, entsprechende Erlasse wie das Astier-Gesetz umzusetzen (*Greinert* 1999, 68) bzw. sich bei der Entwicklung von Curricula zu engagieren (*Brucy/Troger* 2000, 13). Unterschiedliche Interessen und Spezifitäten einzelner Regionen, Branchen und Unternehmen mündeten in sehr heterogene Ausbildungspraktiken, die für eine große Intransparenz sorgten. Ein normierendes Eingreifen des Staates wurde notwendig (vgl. hierzu *Greinert* 1999, 68; *Brucy/Troger* 2000, *10+13*; *Brucy* 2007, 27; 2008, 30+37; *Ott* 2015, 131). Auf Seiten der Betriebe nahm nach dem Zweiten Weltkrieg eine handfeste Überforderung mit der Aufgabe, die benötigten Fachkräfte auszubilden, Gestalt an. Resultat war, dass die Arbeitgeber/-innen die Verstaatlichung der beruflichen Bildung befürworteten (*Troger* 2004, 14). Also baute der Staat die berufliche Bildung als Teil des staatlichen Schulsystems auf (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2) und erstellte

Normen für das CAP (vgl. hierzu *Brucy/Troger* 2000, 13; *Brucy* 2007, 29 f.; *Brucy* 2008, 39). Aktuell sind die Betriebe nur über die alternierenden Bildungsgänge und Beratungstätigkeiten in die berufliche Bildung eingebunden (vgl. hierzu *Kirsch* 2006, 96 f.; *Cedefop* 2008, 20; *Bernhard* 2017, 318 f.). Allerdings steht das Ansehen rein schulischer Bildungsgänge über dem der alternierenden (vgl. hierzu *Ott/Deißinger* 2010, 499; *Berger* 2015, 328 f.; *Ott* 2015, 407 f.+421), die ja vor allem zur Behebung von Eingliederungsproblemen Jugendlicher am Arbeitsmarkt eingeführt wurden (Zettelmeier 2005a, 20).

Traditionell begreift man Bildung in Frankreich als zweckfrei, sodass berufliche Bildung lange von der allgemeinen separiert und das allgemeine Schulwesen vor dem Einfluss der Wirtschaft geschützt wurde (vgl. hierzu *Hörner* 1979, 208; *Schriewer* 1992, 524; *Kirsch* 2006, 93 ff.; *Berger* 2015, 466). Argumentativ verteidigte man dieses Vorgehen, das der Wirtschaft nicht unbedingt zuträglich war, sondern sie eher zwang, sich an das Bildungssystem anzupassen, damit, dass Allgemeinbildung Schlüsselkompetenzen zur Verfügung stellte. Das heißt, wer eine gute Allgemeinbildung hat, ist in der Lage, in verschiedenen Situationen flexibel zu reagieren, sich in fremde Sachverhalte einzuarbeiten und unterschiedliche Funktionen im Unternehmen zu bekleiden. Dies wird vor allem in Zeiten, in denen Wissen schnell veraltet und Technologien sich rasch wandeln, als Vorteil einer allgemein ausgerichteten Bildung betrachtet (vgl. hierzu *Jansen* 1995, 111; *Froehlich* 2004, 43 f.). Durch die Betonung der Mathematik hat eine gewisse Annäherung des Bildungswesens an die Wirtschaft stattgefunden, da Mathematik in Ingenieurberufen gebraucht wird (*Große* 2008, 200). Gleichzeitig muss aber auch eine Distanzierung zwischen beruflicher Bildung und Beschäftigungswesen konstatiert werden. Durch die Intellektualisierung und Theoretisierung von Inhalten der beruflichen Bildung sowie die Anpassung und Integration selbiger an und in das allgemeinbildende Schulwesen hat es seine Qualifizierungsfunktion in weiten Teilen eingebüßt (*Schriewer* 1992, 254; *Campinos-Dubernet* 1998; *Greinert* 1999, 70; *Iribarne/Iribarne* 1999, 33 f.; *Kirsch* 2006, 93 f.). Die *Apprentissage* vermag hier eine Ausnahme darzustellen. Aufgrund der Bemühungen um Dezentralisierung, also die Verteilung von Zuständigkeiten für die *Apprentissage,* und der Hinzunahme von Stakeholdern bei der Erarbeitung von beruflichen Bildungsplänen und Zertifizierungsrahmen wurde der Arbeitswelt bei dieser Ausbildungsart mehr Einfluss zugestanden. Resultat war, dass regional die Berufslehre besser auf die Bedarfe der dortigen Unternehmen abgestimmt wurde (vgl. hierzu Eckert/Veneau 2000, 33 f.; Troger 2004, 17; Zettelmeier 2005a, 20 f.; Kirsch 2006, 97). Finanziell sind Unternehmen dazu verpflichtet, sich an der Berufslehre zu beteiligen, indem sie Löhne an die Auszubildenden zahlen

und Ausbildungsabgaben zur Finanzierung der schulischen beruflichen Bildung entrichten (vgl. hierzu *Cedefop* 2008, 63).

Betrachtet man die beruflichen Gymnasien als Institutionen der beruflichen Bildung, so fällt auf, dass der Unterricht ein Praxisdefizit aufweist (*Kempf* 2007, 411). Immerhin finden im alternierenden Modell Unternehmenspraktika statt (*Centre Inffo* 2018, 8). Da sie neben der Qualifizierung für den direkten Arbeitsmarkteinstieg auch diejenige für den Zugang zur Universität und anderen Hochschulen leisten müssen, braucht es einen gewissen allgemeinbildenden Anteil im Lehrplan.

Über die fehlenden Praxisbezüge der Bildungslandschaft Frankreichs beklagt sich die Wirtschaft immer wieder. Sie führen oft zu einer mangelnden Beschäftigungsfähigkeit, die den Übergang vom Bildungssystem an den Arbeitsmerkt erschwert (vgl. hierzu *Agulhon* 2007; *Millet* 2012, 69 f.; *Calmand/Giret/Guégnard* 2014, 438 f.; *Bernhard* 2017, 310). Auch wenn curriculare Anpassungen vorgenommen worden sind, zeigt die Unterrichtswirklichkeit häufig ein anderes Bild, weil die Lehrkräfte es als unter ihrer Würde empfinden, konkrete, praktische Inhalte zu lehren und starke Vorbehalte gegenüber wirtschaftlichen Themen hegen (*Ritzenhofen* 2005, 20; *Berger* 2015, 372 f.; 2016, 166). Zudem zeichnen sich die Annäherungen an die Arbeitswelt nicht unbedingt durch einen Beitrag zur Vermittlung beruflicher Kompetenzen aus. Entsprechende Maßnahmen in *Collèges* und alternierenden Bildungsgängen haben vielmehr einen Charakter des Kennenlernens des Berufsalltags und der Berufsorientierungshilfe (*Brucy/Troger* 2000, 17; *Berger* 2015, 40+358 f.; *EduSCOL* 2019b).

Somit gelingt es dem französischen Schulsystem kaum, die Schüler/-innen mit beruflichen Kompetenzen im engeren Sinne auszustatten. Es sind die Unternehmen, die sich darum kümmern müssen, ihren Mitarbeiter/-innen das nötige Wissen und die nötigen Fertigkeiten beizubringen, die dann allerdings lediglich betriebsspezifisch ausgerichtet sind. Dass mittlerweile Möglichkeiten eingeräumt werden, außerhalb des formalen Schulwesens erlernte Kompetenzen zertifizieren zu lassen, leistet der Entwicklung Vorschub, die berufs- bzw. tätigkeitsspezifische Ausbildung den Unternehmen zu überlassen. Betriebe sind gesetzlich dazu verpflichtet, ihren Beschäftigten regelmäßig Weiterbildungen zu gewähren und zu finanzieren. Die Lernresultate können sich die Beschäftigten zertifizieren lassen. Damit zeigt sich eine Tendenz, dass sich die eigentliche berufliche Bildung auf den Weiterbildungssektor verlagert (vgl. hierzu *Bergmann* 1998, 56; *Iribarne/Iribarne* 1999, 35; *Brucy/Troger* 2000, 17).

Für Führungspositionen stellen die Betriebe nicht Absolvent/-innen der beruflichen Bildung, sondern Hochschulzertifikatinhaber/-innen ein, weil normalerweise

nur die als leistungsschwach etikettierten Schüler/-innen berufliche Bildungsgänge belegen und für höhere Positionen möglichst leistungsstarke Mitarbeiter/-innen rekrutiert werden sollen (vgl. hierzu Brauns 1998; Ritzenhofen 2005, 19; Bernhard 2017, 308 f.). Interne Aufstiege für Absolvent/-innen beruflicher Bildungsgänge inklusive der STS/IUT sind möglich, aber nur in begrenztem Rahmen und nach langer Betriebszugehörigkeit, das heißt nur sehr langsam (s. hierzu *Bergmann* 1998, 68; *Iribarne/Iribarne* 1999, 38). Im Allgemeinen haben Bildungsabschlüsse mehr Gewicht als Erfahrungswissen (vgl. hierzu *Lück* 1992, 181).

Berufspositionen, Arbeitstätigkeiten und Bildungsabschlüsse sind dergestalt verbunden, dass sich bestimmte Hierarchieebenen entsprechen. Wer aufgrund seines Bildungsniveaus eine bestimmte Position erreicht hat, führt auch nur bestimmte Tätigkeiten aus. Berufliche Bildungsabschlüsse, die keine Hochschulabschlüsse sind, führen zu ausführenden Tätigkeiten, die als niedrig angesehen werden. Sie beziehen sich auf einen eng abgesteckten Bereich. Je höher der berufliche Abschluss, desto größer das Einsatzgebiet (vgl. hierzu *Lutz* 1976, 108; *Iribarne/Iribarne* 1999, 28; *Hildebrand* 2000, 74+90; *Kempf* 2007, 397 f.; *Berger* 2015, 329; *MENJ* 2018).

3.2.2.3.4 Einordnung der Ergebnisse in die Schlussfolgerungen aus dem theoretischen Hintergrund (Schritt 3)

Wie bereits bei der Japan-Analyse erfolgt nun auch für Frankreich eine Verknüpfung der gewonnenen Erkenntnisse aus den Hauptbereichen mit den Schlussfolgerungen des theoretischen Bezugsrahmens, wobei, wenn erforderlich, ergänzend Aspekte, die bisher in den Hauptbereichen ausgespart wurden, jetzt aber als Teil der Logik wichtig erscheinen, hinzugefügt werden können. Eine Übersicht über die Schlussfolgerungen ist in Anhang 1 zu finden, die Beschreibungen der Unterbereiche in Anhang 3. Im Folgenden wird für eine Schlussfolgerung aus dem Theorieteil die Abkürzung T verwendet, „HB“ bedeutet „Hauptbereich“.

3.2.2.3.4.1 Kulturbedingte Leistungssozialisation durch das Bildungssystem in Frankreich

Im vorliegenden Abschnitt werden T1 und 2A mit HB1 bis 3 verbunden (s. Anhang 1).

In der vergleichsweise homogenen französischen kulturellen Vorstellung von Bildung dominiert die *culture générale*. Aus dem Ideal der *culture générale* leitet sich zum einen ab, welche Inhalte im Bildungssystem vermittelt werden, zum

anderen bestimmt es die Kriterien guter Leistung, die für die Selektion verwendet werden (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1; II.4, T1 und T2A). Von der Politik initiierte Änderungen von Lehrplänen zugunsten von mehr Praxisorientierung haben nicht unbedingt Einfluss auf die Unterrichtsrealität (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.3). Sie vermochten es bislang nicht, die etablierte Werthierarchie zu verändern, die allgemeiner Bildung das Primat vor jeglicher Art von beruflicher Bildung zugesteht (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1) und von Generation zu Generation über die Umwelt weitergegeben wird (s. hierzu Abschnitt 2.4, T1). Die neu geschaffenen alternierenden Bildungsgänge rangieren statusmäßig unter den schulischen und sind insgesamt nichts anderes als eine schlechtere Art der Allgemeinbildung, die mehr als Brücke zu höheren Bildungsabschlüssen denn zur inhaltlichen Qualifizierung für den Arbeitsmarkt dienen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1 und 3.2.2.3.3.3).

In der Vergangenheit standen unterschiedliche Fächer im Vordergrund. Aktuell ist es in erster Linie in die Mathematik, die prägenden Einfluss auf die Definition guter Leistung hat. Außerdem besitzen nach wie vor die Geisteswissenschaften hohe Priorität, vor allem was die exzellente Beherrschung der französischen Sprache und das Literarische anbelangt, außerdem in Sachen Geschichtsbewusstsein und Staatsbürgertum (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.2).

Die Historie des französischen Bildungssystems, wie sie oben umrissen wurde, zeugt von einer hohen Selektivität. Über die Zeit und über verschiedene politische Reformen hinweg ist sie erhalten geblieben, auch wenn sie ihre Form verändert hat. Letztlich findet sie gegenwärtig lediglich in subtilerer Weise statt als zuvor.

Berufliche Bildungsgänge hatten schon zu Beginn der Entwicklung des Schulwesens für die Breite der Bevölkerung die Funktion, den unteren Schichten Bildung angedeihen zu lassen. Schon früh trennten sich die Wege der Elite und der Masse. Ein Anschluss an den allgemeinbildenden Zweig und höhere Bildungsabschlüsse war nicht gegeben. Mit der Einführung des *Collège* versuchte man, die frühe Selektion zu umschiffen und mehr Chancengleichheit zu erreichen. Jedoch blieben Alternativwege innerhalb der eigentlichen Einheitsschule des *Collège* in unterschiedlicher Form erhalten, sodass sich die schlechteren Schüler/-innen weiterhin in berufsfachlichen, als minderwertig klassifizierten Bildungsgängen wiederfanden (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1).

Über die Einführung des beruflichen Abiturs wurde ein Anschluss nach oben geschaffen, der mittlerweile auch Lehrlingen der betrieblichen Berufsbildung offensteht (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2.4). Dieses Abitur war und ist aber auch als Abitur gegenüber dem allgemeinen und technischen geringgeschätzt (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.1.4 und 3.2.2.3.2.4). Im weiteren Verlauf führt es zu beruflichen Studiengängen, wie an den STS und IUT angeboten, die im Gegensatz zu den

Universitäten beim Zugang selektieren und dadurch „trotz“ ihres eher beruflichen Charakters relativ angesehen sind. Absolvent/-innen der allgemeinen und technischen Abiture werden hier bevorzugt. Sie nutzen diese Studiengänge in der Regel aber nicht zur Vorbereitung auf den direkten Arbeitsmarkteinstieg, sondern als Brücke zu universitären Masterabschlüssen. An den Universitäten gelingt es den dorthin abgedrängten Inhaber/-innen beruflicher Abiture nur selten, erfolgreich ein Studium abzuschließen. Hier findet die Selektion nicht beim Zugang, sondern durch Zwischenprüfungen statt (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1). Die *Grandes écoles* konnten ihre Stellung an der Spitze der Bildungshierarchie seit Generationen verteidigen. Sie sind für Lernende des beruflichen Wegs praktisch unerreichbar und „produzieren“ die Elite des Landes (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.1.4, 3.2.2.3.3.2).

Der Versuch, die berufliche Bildung attraktiver zu gestalten, um mehr junge Menschen anzuziehen, endete in einer Verallgemeinerung und Akademisierung dieser Bildungsart. Es ist ein Reflex der Politik, auf die Dysfunktionen des Systems, das inhaltlich zu wenig auf das Arbeitsleben vorbereitet, zu reagieren: Man versucht, die berufliche Bildung attraktiver machen, indem sie der allgemeinen angeglichen wird (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1 und 3.2.2.3.3.3).

Der Abschluss beruflicher Bildungsgänge auf Sekundarstufenniveau verliert durch die Inflation der Bildungszertifikate der „höheren“ Bildung an Wertigkeit. Die politisch erwirkte formale Durchlässigkeit entfaltet in der Realität wenig Wirkung. Berufliche Bildungswege versucht man als Schüler/-in zu umgehen. Sie sind nur die zweite Wahl für eine zweite Chance, im Wettbewerb um die besten Abschlüsse an den angesehensten Institutionen Boden gut zu machen. Auch wenn sie die von der Wirtschaft geforderte und von der Politik forcierte Praxisorientierung besser umsetzen als die allgemeinbildenden Zweige und formal gleichgestellt sind, weisen auch sie zahlreiche allgemeinbildende Inhalte auf und schneiden bei der Beurteilung ihres Werts in der Bevölkerung schlechter ab (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1). Nur den STS und IUT ist es, wie bereits dargelegt, durch ihre Selektivität gelungen, eine gewisse Akzeptanz zu erreichen.

Das Abrücken vom starren Festhalten an formalen Bildungswegen durch die Möglichkeit der Zertifizierung von Kompetenzen, die auf anderen Wegen erlangt wurden, hat ebenso wenig an der tradierten Werthierarchie der Bildungsabschlüsse gerüttelt wie vorige Versuche, den beruflichen Weg zu stärken (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.3).

Somit hat sich die Selektivität des französischen Bildungssystems nach hinten verlagert, ist aber grundsätzlich erhalten geblieben, weil sich die Bewertung beruflicher gegenüber allgemeiner Bildungstypen insgesamt im Kern nicht gewandelt hat. Die Funktionsweise des gesellschaftlichen Systems ist grundsätzlich

nach wie vor dieselbe – es weist die nach französischer Definition weniger Leistungsfähigen der beruflichen Bildung zu und erteilt durch die Allokation zum sozialen und beruflichen Status denjenigen Anerkennung, die möglichst allgemein und universell gebildet sind.

Die Unternehmen leisten ihren Beitrag zur Reproduktion der Werthierarchie durch ihre Beschäftigungs- und Beförderungspolitik, die Absolvent/-innen allgemeiner Studiengänge klar bevorzugt, wenn es um die Verteilung von Führungspositionen geht (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.3).

Schlussendlich lassen sich vier Faktoren nennen, die das System auf Dauer reproduziert:

1. eine ausgeprägte Bildungsorientierung in Verbindung mit kulturellem Selbstbewusstsein, das der französischen Kultur an sich, und damit dem „Kultiviertsein", einen hohen Stellenwert einräumt. Der Grad des „Kultiviertseins" ist am Bildungsabschluss ablesbar, d. h. an seiner Höhe und der besuchten Bildungseinrichtung. Er besitzt eine symbolische Wertigkeit, der den sozialen Status sowie die Schichtzugehörigkeit determiniert.
2. eine deutliche Leistungsorientierung (in Zusammenhang mit 1.);
3. die französische Art, Leistung zu definieren;
4. die kulturell bedingten und anerkannten Werte und (allgemeinen) Kompetenzen, die im Schulsystem vermittelt werden.

3.2.2.3.4.2 Widerspiegelung des Bildungsideals und der Leistungsorientierung im Bildungssystem und der institutionellen Landschaft in Frankreich

Im vorliegenden Abschnitt werden T2, T3, T6 und T8 mit HB1 bis 3 verbunden (s. Anhang 1).

Nach den Erkenntnissen aus dem Theoriekapitel ergeben sich Systeme und ihre Strukturen aus dem Zusammenspiel von normativen Vorgaben, evaluativen und kognitiven Orientierungen sowie Akteurkonstellationen (s. hierzu Abschnitt 2.4, T2 und T3). Die spezifischen Strukturen der Bildungsorganisation sind dabei kompatibel mit kollektiven Werthaltungen (s. hierzu Abschnitt 2.4, T6). Diese wiederum kommen im Bildungsideal zum Ausdruck, als einem wichtigen Einflussfaktor für die Ausgestaltung von Bildungsplänen und Lernzielen, die letztlich die spezifizierten Erwartungen der Gesellschaft festhalten (s. hierzu Abschnitt 2.4, T8).

In Bezug auf die berufliche Bildung ist ihre Stellung im Bildungswesen Kennzeichen der ihr entgegengebrachten Wertschätzung. Vorgabe der französischen Kultur ist, dass zweckfreie Allgemeinbildung und Intellektualität gut sind,

zweckdienliche Bildung hingegen schlecht(er). Bildungsinhalte, die abstrakt und theoretisch sind, werden als wichtig und wertvoll gewertet, zweckgebundene, auf Arbeitstätigkeiten ausgerichtete Inhalte indessen als geringwertig (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1 und 3.2.2.3.3.2). Durch das lange währende Verbot der Zünfte wurden wichtige Akteurinnen der beruflichen Bildung aus dem Spiel genommen. Den Unternehmen gelang es nicht, ihren Platz einzunehmen, und der Staat brauchte lange, bis er eingriff. Letzteres ist durch eine liberale Haltung zu begründen und durch die Einstellung, dass diese Art der Bildung (der unteren Schichten) unter der Würde der nationalen Bildung sei. Dass der Staat sich der beruflichen Bildung schließlich doch annahm, ist als Folge von systemischen Dysfunktionen zu sehen, die sich beispielsweise darin zeigt, dass der Wirtschaft qualifizierte Arbeitskräfte fehlten, große Intransparenz und Uneinheitlichkeit die berufliche Bildung und deren Abschlüsse bestimmten und die Jugendarbeitslosigkeit ein hohes Niveau erreichte. In der Literatur ist man sich einig, dass der beruflichen Bildung daher immer die Rolle des Stiefkindes zukam (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.3).

Als zentral in seiner Bedeutung für den sozialen Status und die Karrierechancen ragt auch gegenwärtig das historisch bedeutsame allgemeine Abitur heraus, zu dem man auch das technische Abitur zählen kann (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.2 und 3.2.2.3.3.3).

Bildungspläne werden in Frankreich den kulturellen Werten entsprechend sehr allgemein gehalten; Bildungsabschlüsse haben, je größer die nicht-allgemeinbildenden Anteile, eine desto niedrigere Stellung in der Bildungsabschlusshierarchie. Die Gesellschaft erwartet von ihrer Elite, dass sie abstrakt denken kann, reiches Allgemeinwissen hat, theoretisch geschult ist und somit flexibel einsetzbar. Die Selektionsinstrumente prüfen daher diese Fähigkeiten. Hohes Führungspersonal übernimmt normalerweise keine ausführenden, aber vielfältige Aufgaben und muss deshalb breit gebildet sein, jedoch keine Fertigkeiten der Arbeiter/-innen der niedrigsten Unternehmenshierarchiestufen vorweisen können (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1, 3.2.2.3.3.2 und 3.2.2.3.3.3).

Um der (Illusion der) Chancengleichheit willen reguliert der französische Staat zu einem hohen Grad zentralistisch die Leistungsbewertung in Form von Prüfungen. Die Definition guter Leistung ist relativ eng und findet zum Teil Ausdruck in Regelungen (wie jenen von Prüfungsinhalten bzw. -fächern und Bildungsplänen), zum Teil bleibt sie implizit; implizit insofern, dass die Unterrichtswirklichkeit nicht unbedingt den Vorgaben der Regierung entspricht. In der Unterrichtswirklichkeit und über die strukturellen Vorgaben wird die heranwachsende Generation leistungssozialisiert (s. hierzu Abschnitt 2.4, T6 und T8). Sie lernt zum einen die

Wichtigkeit dessen, gute Leistung zu erbringen; denn nur so hat man gute Karriereaussichten und findet soziale Anerkennung, und nur auf diesem Wege stehen bestimmte Zugänge zu renommierten Bildungsinstitutionen offen. Zum anderen wird die Definition guter bzw. schlechter Leistung als Anforderung des Systems transportiert, indem nur bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse abgeprüft und als gut bewertet werden (s. hierzu Abschnitt 2.4, T3; 3.2.2.3.3.1, 3.2.2.3.3.2 und 3.2.2.3.3.3).

Über die Definition guter Leistung herrscht gerade in einem kulturhomogenen Land wie Frankreich große Einigkeit. Sie erscheint als natürlich gegeben (s. hierzu Abschnitt 2.4, T6 und 3.2.2.3.3.1). Der normative Handlungsrahmen fordert, einen möglichst hohen allgemeinen Abschluss zu erreichen und die beruflichen Bildungsgänge nach Möglichkeit zu umgehen (s. hierzu Abschnitt 2.4, T3; 3.2.2.3.3.1, 3.2.2.3.3.2 und 3.2.2.3.3.3). Wenn die Teilnahme an der Berufsbildung sich nicht vermeiden lässt, ist das nächste Ziel, sie als Übergang zurück ins allgemeine System zu nutzen. Selektive berufliche Kurzstudiengänge, die mehr Ansehen als die nicht-zugangsselektiven Universitäten genießen, bilden eine Ausnahme, da sie häufig von allgemeinen Abiturient/-innen besucht werden. Sie nutzen sie allerdings als Meilenstein auf dem Weg zu einem universitären Masterstudium. Auch wenn die beruflichen Bildungsgänge strukturell und formal an die allgemeinbildenden angeglichen wurden und nun bis in den tertiären Bildungssektor hineinreichen, zeigen ihre praxisorientierten Anteile und teilweise auch ihre alternierende Form ihre in den Augen der französischen Kultur geringere Wertigkeit an (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1 und 3.2.2.3.4.1).

Der kulturelle Konsens darüber, was gute Leistung ausmacht (s. hierzu Abschnitt 2.4, T3 und T6), erschwert es der Politik, die intendierte Anpassung des Bildungssystems an die Bedarfe der Wirtschaft umzusetzen. Fehlende Praxisorientierung wird derart hergestellt, dass alternierende Bildungsgänge auf immer höheren Bildungsniveaus eingerichtet werden. Die allgemeinen Bildungsgänge bleiben in ihrem Kern unangetastet. Dieses Verhalten trägt der tradierten Einstellung Rechnung, die Wirtschaft dürfe sich das Bildungswesen nicht zum Diener machen und deshalb keinen Einfluss darauf nehmen. Zaghafte Versuche, praktische Elemente in der allgemeinen Bildung zu etablieren, stoßen auf Vorbehalte bei der Lehrerschaft und sind eher beratend oder verschaffen Erfahrungen in Betrieben. Sie sind nicht darauf ausgerichtet, tätigkeitsspezifische Kompetenzen zu generieren (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.3).

Wie Bourdieu und Passeron belegen, orientiert sich die französische Mittelschicht stark an den Werthaltungen der Oberschicht und versucht unter Einsatz hoher Anstrengung, sich die Inhalte und Kompetenzen anzueignen, die dort angesehen und geschätzt sind (*Bourdieu/Passeron* 2007, 35 f.). Dies ist ihr Mittel,

einen sozialen Aufstieg zu realisieren, und ein aktiver Beitrag, die bestehenden Systemstrukturen zu festigen (s. hierzu Abschnitt 2.4, T3). Indessen gelingt es der Elite nachweislich, sich zu reproduzieren, weil sie durch die Ausrichtung der Mittelschicht auf die Werte der Oberschicht ihr Kapital einsetzen kann, das sie von der Mittelschicht abhebt (vgl. zum Beispiel *Bourdieu/Passeron* 1971; *Winkler* 2017, 53–57). Teilweise äußert sich dies in sichtbaren Strukturen, teilweise laufen Prozesse subtil hinter den Strukturen ab. Die Anwendung des Leistungsprinzips erscheint in Frankreich als höchst legitim, bietet es doch den unteren Schichten (scheinbar) Aufstiegsmöglichkeiten. Diskutiert wird in Zusammenhang mit der Reproduktion der sozialen Ungleichheit nicht das Leistungsprinzip als solches, sondern die mangelnde Chancengleichheit. So sind zahlreiche Versuche der Politik zu beobachten, diese zu fördern, insbesondere durch die Angleichung der beruflichen Bildung an die Allgemeinbildung und die Schaffung alternativer Wege, höhere Abschlüsse zu erreichen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1).

3.2.2.3.4.3 Die Leistungsbewertung in Frankreich

Im vorliegenden Abschnitt werden T4 und T5 mit HB1 bis 3 verbunden (s. Anhang 1).

Wie aus dem Theoriekapitel hervorgeht, sind sowohl bewertende Lehrpersonen als auch Lernende an die vom System vorgegebenen Normen gebunden. Bei der Leistungserbringung versucht demnach ein/-e Schüler/-in, eine nach den vorherrschenden Normen gute Leistung zu erbringen; die Lehrkraft bewertet diese Leistung nach Maßgabe der rechtlichen und sozialen Normen. Der rechtliche Rahmen lässt einen gewissen Spielraum zu, in dem subjektive Einschätzungen zum Tragen kommen, die unter anderem durch soziale Normen und gesellschaftliche Prägungen gesteuert werden (s. hierzu Abschnitt 2.4, T4).

Leistungsbewertung findet in Frankreich mithilfe relativ starr geregelter Zugangs- und Abschlussprüfungen statt, die eine möglichst große Objektivität und Chancengleichheit garantieren sollen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1 und 3.2.2.3.4.2). Ihr Zweck ist es, die Leistungsfähigkeit der Prüflinge festzustellen, die nach französischem Verständnis eng mit ihrer Begabung zusammenhängt (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1). Daher ist in Prüfungen nicht nur von Bedeutung, was jemand objektiv weiß und kann, sondern auch, wie er sein Wissen kommuniziert und ob es erlernt oder eher auf natürliches Talent zurückführbar zu sein scheint. Hier kommt das subjektive, gesellschaftlich geprägte Empfinden des bzw. der Bewertenden ins Spiel. Kompetenzen bzw. Talentfächer, die nur bedingt erlernbar sind, spielen folgegerecht eine große Rolle: Synthesen konstruieren, logisches Denken auf hohem Niveau, sprachliche Fähigkeiten, formale Regeln

anwenden. Zusätzlich ist ein umfangreiches Allgemeinwissen essentiell (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.2).

Generell sind Prüfungen in Frankreich als streng und selektiv bekannt. Häufig weisen sie hohe Durchfallquoten auf (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.1.3, 3.2.2.3.2.4 und 3.2.2.3.3.1). Das Bildungssystem fordert von den Lernenden entsprechend der Definition von guter Leistung abstrakte, intellektuell anspruchsvolle, theoretische Kenntnisse. Nur als „niedrig“ angesehene Bildungszweige der beruflichen Bildung befassen sich mit anderen, vermeintlich einfacheren Inhalten, wobei auch hinsichtlich der Prüfungsinhalte der beruflichen Bildung von einer Akademisierung gesprochen wird (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1). Die äußerst anspruchsvollen Zugangsprüfungen an den *Grandes écoles* testen neben dem allgemeinen Wissen sprachliche und rhetorische Fähigkeiten sowie intellektuelle Kompetenzen. Bei den Abiturprüfungen des allgemeinen und technischen Abiturs stehen sprachlich-rhetorische und analytische Fähigkeiten im Vordergrund. Jeder Prüfling muss eine Prüfung in Philosophie ablegen, außerdem werden die Kompetenzen in den beiden gewählten Kernfächern geprüft. Bei einer Präsentationsprüfung müssen die Fähigkeit des Denkens in Zusammenhängen sowie Präsentationskompetenz unter Beweis gestellt werden. Die Abiturprüfungen werden vom Bildungsministerium inhaltlich und terminlich fixiert. Auch hinsichtlich des mittleren Bildungsabschlusses gilt, dass hauptsächlich allgemeine Kenntnisse und Fähigkeiten zum Bestehen erforderlich sind (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.2).

Bildungsentscheidungen sind abhängig von den wertbestimmten Vorgaben des Bildungssystems (s. hierzu Abschnitt 2.4, T4). In Frankreich folgt daraus, dass man versucht, beruflich orientierte Bildungsgänge zu vermeiden, vor allem in der Sekundarstufe. Ihre Abschlüsse gelten als Ausweis geringer Leistungsfähigkeit. Darüber herrscht ein gesellschaftlicher Konsens. Dieser wird dadurch gefestigt, dass sich als leistungsstark eingeordnete Schüler/-innen für allgemeine Bildungsgänge entscheiden und als leistungsschwach bekannte Schüler/-innen den beruflichen Bildungsgängen zugeführt werden (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1).

Die Inhalte der nationalen Lehrpläne entsprechen weitgehend den gesellschaftlichen werthierarchischen Überzeugungen, die allgemeine Kompetenzen über berufliche, tätigkeitsspezifische setzen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1). Sie werden vom Bildungsministerium verabschiedet, das auch die Zertifizierungshoheit über die Bildungsabschlüsse innehat (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1, 3.2.2.3.3.2 und Anhang A3.4). Maßnahmen der Politik, die auf die Verminderung der Dominanz bestimmter Fächer gerichtet waren, können als Produkt der Machtverhältnisse eingeordnet werden (s. hierzu Abschnitt 2.4, T5). Sie haben aber kaum

an der Wertbasis gerüttelt, die abstrakten, theoretischen, analytischen Fähigkeiten, die sowohl beim Erlernen der alten Sprachen als auch in der Mathematik essentiell sind, den Vorrang gibt (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.1.4, 3.2.2.3.3.2 und 3.2.2.3.4.1). Da die Abiturprüfung einen starken Akzent auf sprachliche Fähigkeiten legt, ist ihr traditionell großes Gewicht weiterhin formell sichtbar. Auf Rufe aus der Wirtschaft, die Bildung praxisorientierter zu gestalten, reagierte die Regierung in den letzten Jahrzehnten mit der *Alternance*-Politik, die den Betrieb als Lernort mehr einbezog. Außerdem baute sie den Bereich der beruflichen Bildung aus, sodass nicht nur ein berufliches Abitur, sondern auch ein beruflicher Bachelor an der Universität mittlerweile Teil des französischen Bildungssystems sind (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2 und 3.2.2.3.3.1). Sie bleiben aber als Gegenparts der allgemeinen Bildung minderbewertet (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1).

Bezüglich der beruflichen Bildung ist festzuhalten, dass ihre Inhalte vergleichsweise allgemein gehalten sind (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2). Bei der *Apprentissage* im Speziellen wirken jedoch verschiedene Stakeholder bei der Ausgestaltung mit und es kam zu einer Anpassung der Inhalte an regionale Bedürfnisse der Wirtschaft (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.3), was als Durchsetzung bestimmter Akteurinteressen interpretiert werden kann (s. hierzu Abschnitt 2.4, T5).

3.2.2.3.4.4 Der Einfluss leistungsbasierter Hierarchien auf die Kommunikation zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem in Frankreich

Im vorliegenden Abschnitt wird T7 mit HB1 bis 3 verbunden (s. Anhang 1).

Zwischen den Teilsystemen der Wirtschaft und der Bildung finden aus funktionalen Gründen Prozesse der Kommunikation und der gegenseitigen Anpassung statt. Eine Funktion des Bildungssystems ist die fachliche Vorbereitung der nachwachsenden Generation auf die Anforderungen des Wirtschaftssystems und die Selektion junger Menschen nach deren Leistungsfähigkeit auf Grundlage des Sekundärcodes besser bzw. schlechter. Gleichzeitig hat das Bildungssystem die Funktion, kulturell als wichtig erachtete, vermittelbare Aspekte weiterzugeben (s. hierzu Abschnitt 2.4, T7).

Das Anliegen des französischen Bildungssystems ist vor allen Dingen die Weitergabe der *culture générale*. Die ihr zugrundeliegende Idee der zweckfreien Bildung steht der zweckgerichteten Vorbereitung auf wirtschaftliche Bedürfnisse diametral entgegen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1). Aus diesem Grund kommt das Bildungssystem seiner Funktion der Bereitstellung qualifizierter Mitarbeiter/-innen nur unzureichend nach. Kontinuierliche Klagen von Seiten der Betriebe bewirkten Versuche der Politik, mehr Praxisorientierung ins Bildungssystem zu implementieren und die berufliche Bildung als genuin qualifikationsorientiert in

ihrem Ansehen zu stärken. Oftmals bestand die Annäherung von Schule und Wirtschaft jedoch nicht in qualifikatorischen Maßnahmen, sondern vielmehr im Kennenlernen von Betrieben und Hilfen bei der Berufsorientierung. Lehrpersonen empfinden es als Beleidigung, zweckgerichtetes Wissen vermitteln zu sollen. So wird versucht, die Bildung vor dem Einfluss der Wirtschaft zu schützen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.3 und 3.2.2.3.4.2). Die berufliche Bildung selbst durchlief Verallgemeinerungsprozesse und gilt mit Ausnahme des CAP ebenfalls als praxisfern (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2 und Anhang A3.2). Damit bezieht sich die selektive Leistungsbewertung im Bildungssystem nicht auf wirtschaftsgerichtete Inhalte und Kompetenzen, sondern auf die dort vermittelten Komponenten der *culture générale,* die als Ausweis des Talents begriffen werden (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.2). Die Funktion der beruflichen Bildung, mittlerweile auf unterschiedlichsten Bildungsniveaus verfügbar, hat sich verschoben: Im Mittelpunkt steht nicht Förderung beruflicher Handlungskompetenz, sondern die Karrierisierungsfunktion, über die ein möglichst „hoher" Bildungsabschluss realisiert werden soll (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1).

Die Rekrutierungs- und Beförderungsstrategien der Unternehmen dokumentieren, dass diese Bildungszertifikate als Nachweise der Leistungsfähigkeit akzeptieren. Bildungszertifikate sind Kommunikationsmittel zwischen Bildungs- und Wirtschaftssystem. Für höhere Posten sind „höhere" Abschlüsse notwendig, obere Führungspositionen ohne Hochschulzertifikat unerreichbar (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.3). Organisatorisch-funktional haben sich die Betriebe an die Situation angepasst: Führungspersonal bekommt solche Aufgaben und Funktionen, für die sie vom Bildungssystem gut ausgebildet wurden, auch wenn sie kaum über ausführende Tätigkeiten und spezifische Details von Produktions- bzw. Arbeitsabläufe Bescheid wissen. Spezifische Bereiche werden Absolvent/-innen der beruflichen Bildung oder Ungelernten überlassen, während Führungskräfte flexibel eingesetzt werden und als höherwertig betrachtete Arbeit, nämlich geistige, verrichten (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.1, 3.2.2.3.3.2 und 3.2.2.3.3.3). Die im Bildungswesen hervorgehobenen mathematischen Kenntnisse korrespondieren mit der französischen Art der Entscheidungsfindung, die sich in hohem Maße auf quantitative Analysen stützt. In Zusammenhang mit der hohen Zahl an Akademiker/-innen existieren in französischen Unternehmen vergleichsweise viele Hierarchieebenen und übergeordnete Stellen (s. hierzu Anhang A3.5). In der Schule nicht gelernte, aber in der Wirtschaft benötigte Kompetenzen müssen die Unternehmen in Anlernphasen selbst vermitteln. Zudem sind sie verpflichtet, ihren Mitarbeiter/-innen regelmäßig Fortbildungen zu finanzieren, die letztlich die Lücken des Bildungssystems zu schließen versuchen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.3.3).

3.2.2.3.5 Ergebnis: die gesuchte französische Wertlogik (Schritt 4)

Ordnet man nun Werte, Wertträger, Wertigkeiten und Werthaltungen in Zusammenhang mit strukturellen Ausprägungen logisch an, so lässt sich auf Grundlage der obigen Analyse folgende Wertlogik für Frankreich formulieren:

1. Im Bildungssystem Frankreichs wird im Kern die Bildung als Wert hochgehalten. Wahre Bildung ist nicht zweckdienlich, sondern entspricht der *culture générale.*
2. Die hohe Wertigkeit der Bildung bedingt eine starke Bildungsorientierung.
3. Als Ausdruck des Gebildetseins, dessen Voraussetzung nach französischer Auffassung Begabung ist, werden ganz bestimmte Leistungen als Wertträgerinnen akzeptiert, die streng und häufig geprüft werden. Dazu gehören folgende Faktoren: abstrakte, intellektuell anspruchsvolle, theoretische, möglichst universell einsetzbare Kenntnisse und Fähigkeiten, die Fähigkeit, formale Regeln einzuhalten und sich gewählt auszudrücken, Problemlösefähigkeit, autonomes Denken und Urteilsbildung, sittliche Lebensführung sowie Geschichtsbewusstsein. Bei der Leistungserbringung umfasst eine gute Leistung Leichtigkeit, eine Art Virtuosität, die keine Anstrengung bei der Leistungserbringung erkennen lässt, Originalität sowie Distinguiertheit, die sie durch ihren Glanz und ihre Feinheit vom Durchschnitt abhebt. Eine berufsfachliche Spezialisierung oder körperliche Arbeit gehören ausdrücklich nicht zu einer guten Leistung, sind sie doch Ausdruck minderer Intelligenz.
4. Erbrachte Leistung bekommt als Ausdruck des Gebildetseins eine hohe Wertigkeit. Dadurch entsteht eine große Leistungsbereitschaft.
5. Die Leistungsfähigen und bestimmte Bildungsinstitutionen gelten als Wertträger des Werts der Bildung.
6. Nur wer seine auf französische Art definierte Leistungsfähigkeit im Bildungssystem unter Beweis stellt, hat aufgrund seiner hohen Wertigkeit Zugang zum Bildungsadel. Die Zugehörigkeit zum Bildungsadel zeigt den sozialen Status an und entscheidet großteils über den beruflichen Rang, also die Wertigkeit des Leistungserbringers bzw. der Leistungserbringerin als Wertträger/-in.
7. Das Bildungssystem zertifiziert die Wertigkeit über Zeugnisse, die so eine symbolische Bedeutung bekommen.
8. Bildungsabschlüsse werden als vertikal geordnet verstanden, wobei zwischen elitären, besseren Bildungswegen, die zum Bildungsadel und zu guten Karriereperspektiven führen, und niedrigeren unterschieden wird, die es zu vermeiden gilt, nämlich die beruflichen, denn als besonders wertvoll erweisen sich möglichst „hohe“ Bildungsabschlüsse von möglichst renommierten

Bildungsinstitutionen. Je wertvoller der Abschluss, desto allgemeiner seine gelehrten bzw. in der Zugangsprüfung abgefragten Inhalte.

9. Somit impliziert das Bildungssystem eine Werthaltung, die beruflicher Bildung eine geringe Wertigkeit attestiert. Lediglich zur Zeit der Zünfte und während der Phase der Institutionalisierung der beruflichen Bildung, also vor der Öffnung des Abiturs im Zuge der Förderung der Chancengleichheit, ist eine vergleichsweise hohe Wertigkeit beruflicher Abschlüsse anzunehmen.
10. Da die Geringachtung und Vermeidung beruflicher Bildung zu Problemen im Wirtschaftssystem führt, versucht die Regierung, die berufliche Bildung aufzuwerten.
11. Sie tut dies, indem sie die berufliche Bildung inhaltlich und strukturlogisch dem geachteten allgemeinen Bildungswesen anpasst.
12. Dadurch wird berufliche Bildung zur schlechteren Allgemeinbildung und die Haltung, zweckdienliche Bildung als minderwertige Bildung anzusehen, wird reproduziert.

Die beschriebene Wertlogik hat Auswirkungen auf das Bildungssystem und das Wirtschaftssystem bzw. darauf, wie sie sich aneinander anpassen. Auf der einen Seite steht der Staat als Verantwortlicher für das Bildungssystem, in das auch die berufliche Bildung integriert wurde. Auf der anderen Seite befinden sich die Betriebe, die Bildung traditionell nicht als ihr Gebiet begreifen. Vielmehr besagt das kulturelle Bildungsideal, dass die Schule, d. h. in erster Linie die allgemeinen Bildungswege, sich vor dem Einfluss der Wirtschaft, die zweckdienliche Bildung verlangt, schützen muss. Das Bildungssystem richtet sich also prinzipiell nicht nach den Bedürfnissen der Wirtschaft. Seine Qualifizierungsfunktion erfüllt es, indem es einerseits möglichst universell einsetzbare Führungskräfte „produziert", die gut abstrakt denken können und mathematisch sowie sprachlich versiert sind. Andererseits bildet es die leistungsschwachen Schüler/-innen spezifischer aus. An diesem Punkt wurden die Unternehmen über alternierende Bildungsgänge in einem gewissen und eingeschränkten Rahmen als Lernorte in die Bildung reintegriert. Für diese Klientel ist es eher zu rechtfertigen und weniger anstößig, Betriebe Teile der Ausbildung übernehmen zu lassen, die spezifischer ist, weil die entsprechenden Schüler/-innen „höhere" Bildung nicht begreifen. Im Sinne der Chancengleichheit und des Eingehens auf Forderungen der Wirtschaft, denen beschäftigungsfähige Fachkräfte fehlen, hat man den beruflichen Bildungszweig ausgebaut, sodass ein beruflicher Bachelorabschluss mittlerweile möglich ist. Allerdings ist es die Logik des allgemeinen Bildungswesens, die die schulische berufliche Bildung bestimmt. Einen „Eigenwert" (*Bernhard* 2017, 330) gesteht man ihr nicht zu. Um überhaupt als legitim anerkannt zu werden, braucht sie Anteile der allgemeinen Bildung; um möglichst attraktiv zu sein, muss die

Durchlässigkeit zum allgemeinen Bildungswesen gewährleistet und die Ähnlichkeit zu allgemeinbildenden Zweigen groß sein. Deshalb versuchte die Politik, die berufliche Bildung anziehender zu gestalten, indem sie sie völlig in das allgemeine Bildungssystem integriert. Dadurch, so resümieren Deißinger et al. (2011, 407), hat die berufliche Bildung ihre Funktion eingebüßt, für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. D'Iribarne und d'Iribarne folgern:

> Letztlich sind es die traditionellen Werte, die eine tiefgreifende Veränderung des französischen Bildungssystems zugunsten einer mehr wirtschaftsorientierten Bildung, wie sie mit verschiedenen Reformen angestrebt wurde, verhindern. Es handelt sich vor allem um die Traditionen der großen und symbolischen Bedeutung bestimmter akademischer Abschlüsse und der Geringachtung beruflicher Bildung. (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 26 f.)

Selektiert wird auf Grundlage der französischen Leistungsdefinition, die keine tätigkeitsbezogenen Kompetenzen umfasst und sich auf die *culture générale* konzentriert, die im Fokus der Lehraktivitäten des Bildungssystems steht. Durch die Vergabe von Zertifikaten, die den Grad der Leistungsfähigkeit formell bestätigen, kommt das Bildungssystem seiner Selektionsfunktion nach. Entscheidend ist dabei die in Prüfungen erbrachte Leistung. Durch die große Bedeutung der Prüfungsergebnisse für den weiteren Verlauf von Bildungs- und Berufskarrieren kommt es zu einer Ausrichtung des Unterrichts auf die Prüfungserfordernisse. Dadurch wird die Selektionsfunktion des Bildungssystems stark betont und drängt andere Funktionen in den Hintergrund.

Bei der Personalauswahl verlassen sich die Unternehmen auf die Bewertung der Leistungsfähigkeit durch das Bildungssystem, ausgedrückt in Zertifikaten. Alle Abschlüsse bekommen einen Platz in Abschlusshierarchien, die Niveaus und Ränge unterscheiden. Sie korrespondieren mit beruflichen Positionsebenen, zu denen meist nur Zugang hat, wer einen Abschluss auf entsprechendem Niveau vorlegen kann. In ihrer Organisation passen sie sich daran an, was ihnen das Bildungssystem liefert. Sie verlangen von Führungskräften keine Spezialkenntnisse und definieren ihre Funktionen so, dass die Kompetenzen, die sie mitbringen, dienlich sind.

> Damit wird deutlich, dass dem französischen Ausbildungssystem eine eigenständige Grundausrichtung im Sinne einer Brückenfunktion zwischen Bildungs- und Beschäftigungswesen fehlt, die sich von ‚Sinnreferenzen' löst, die entweder im Erzeugungs- oder aber im Verwertungsraum beruflicher Qualifikationen verankert sind. Im französischen Falle rekurriert die ‚Sinnreferenz' auf die Vorstellung einer über den akademischen Bildungsweg vermittelten Karrierisierungsfunktion des Schulwesens. (Deißinger/Ott, 2010, 500)

Infolge der Rekrutierungsstrategien der Unternehmen und aufgrund des symbolischen Werts von Bildungszertifikaten versuchen Schüler/-innen einen möglichst „hohen“ und anerkannten Abschluss zu erreichen und präferieren in der Regel allgemeine Bildungsgänge, die in der Hierarchie weit oben stehen. Ihnen ist es wichtig, in der Schicht der Führungskräfte anzukommen, die einem Stand mit gewissem Status und Privilegien gleichkommt:

> Was in Japan die Gruppenorientierung ist, ist in Frankreich die Solidarität der Elite, eine Gruppe ähnlich denkender Menschen, die in Bereichen wie Wirtschaft und Politik die Oberhand haben. (*Barsoux/Lawrence* 1991, 66)

Hierbei gelingt es der Elite trotz aller Bemühungen der Politik, die tatsächlich Leistungsfähigen objektiv auszulesen, sich seit Generationen zu einem hohen Prozentsatz zu reproduzieren, denn die Solidarität bedingt Netzwerke und verschafft Vorteile bei der Jobsuche.

3.2.3 Idealtypische Wertlogik des Zusammenhangs zwischen bildungsbasierter Meritokratie und beruflicher Bildung und ihre struktur-funktionalen Ausprägungen

Mithilfe der Ergebnisse aus den Länderanalysen Japans und Frankreichs wird im Folgenden eine idealtypische Wertlogik konstruiert (s. Abschnitt 3.2.3.1), die mit den Strukturen der beruflichen Bildung in einer idealtypischen Meritokratie verknüpft wird (s. Abschnitt 3.2.3.2). Es wird hierbei von einer rein bildungsbasierten Meritokratie ausgegangen, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht im Detail erarbeitet und beschrieben werden kann. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem gesuchten Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung. Vorgehensbeschreibungen finden sich jeweils am Beginn der Abschnitte 3.2.3.1 und 3.2.3.2. Abschnitt 3.2.3.3 gibt ergänzende Hinweise zur konkreten Konzipierung des Idealtypus, da in der Darstellung des Idealtypus weitgehend auf begründende Erläuterungen, warum welche Einzelerscheinungen wie integriert wurden oder auch nicht, verzichtet wird. Die nachfolgende theoretische Einordnung (Abschnitt 3.2.3.3.1) stellt den Bezug zu Literatur her, die in Zusammenhang mit im Idealtypus angesprochenen Aspekten steht. Darüber hinaus werden einige Schlussfolgerungen abgeleitet, um der Relevanz des Themas für die Gesellschaft Rechnung zu tragen.

3.2.3.1 Idealtypische Wertlogik einer bildungsbasierten Meritokratie hinsichtlich der Wertigkeit von Leistungen im Bildungssystem und die Rolle der beruflichen Bildung (Schritt 5, Teil 1)

Im ersten Schritt wird nachfolgend die idealtypische Ausprägung der Leistungswertzuschreibung im Bildungswesen einer Meritokratie erläutert. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der zugrundeliegenden idealtypischen Wertlogik des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung. Hierzu wurden die beiden für Japan und Frankreich auf Grundlage der empirischen Phänomene und ihrer theoretischen Einbettung festgestellten Wertlogiken parallel betrachtet und abstrahiert. Auf konkrete Hinweise auf *realtypische* Merkmale oder Literaturbelege wird verzichtet, da hier auf *idealtypischer* Ebene argumentiert wird und die Einfügung und Auslassung einzelner Elemente Teil eines wechselseitigen Konstruktionsprozesses sind. Auch wenn sich der Idealtypus aus Realtypen speist, muss er ein in sich logisches und widerspruchsfreies Gebilde sein, das sich, auch aufgrund der „einseitigen Steigerung", von der Realität *abhebt* (s. hierzu Abschnitt 3.1.1).

Zunächst lässt sich unter Rückbezug auf die theoretische Basis dieser Arbeit (s. Kapitel 2) daran erinnern, dass das Bildungssystem kulturell bestimmte Werte vermittelt und repräsentiert. Aus ihnen setzt sich die Definition von Leistung, die das Bildungssystem transportiert, zusammen, und auf ihrer Grundlage erfolgt die Leistungssozialisation. Grundlegendes Prinzip bildungsbasierter Meritokratie ist das Leistungsprinzip, das dazu dient, Vermögen und Status zu verteilen. Vermittler bei der Allokation von Menschen zu Positionen und Status sind Bildungszertifikate, die als Leistungsfähigkeitsnachweis dienen. Wertlogisch hat dies auf idealtypischer Ebene folgende Auswirkungen:

1. In Meritokratien wird *Leistung* aufgrund des *Leistungsprinzips* selbst zur *Wertträgerin* der gelehrten Werte. Das heißt in der Konsequenz, dass das Leistungsprinzip bedingt, dass Leistung wertvoll ist. Als Wertträgerin wird der Leistung im Vergleich zu anderen Werten an sich eine *hohe Wertigkeit* zuteil, weil über das Leistungsprinzip verteilt wird. Dadurch wird *Leistungsfähigkeit* zu einem relevanten Wert, der eng mit den individuellen Zukunftsaussichten verknüpft ist. Wertträger/-innen von Leistungsfähigkeit können Personen, Bildungsinstitutionen und Betriebe sein.
2. Die *Wertigkeit der Wertträger/-innen* von *Leistungsfähigkeit* basiert auf dem *kulturellen Konsens* dessen, was eine gute *Leistung* darstellt. Im „reinen" Typus von Meritokratie gibt es eine einheitliche Leistungsdefinition, die übergreifend Gültigkeit hat.

3. Es entstehen *Werthierarchien* von Bildungsgängen, Bildungseinrichtungen, Bildungszertifikatsinhaber/-innen, Betrieben und Positionen in Betrieben. Personen werden anhand der Stellung der besuchten Bildungseinrichtungen, des besuchten Bildungsgangs und der absolvierten Bildungsabschlüsse zu Positionen in Betrieben und sozialen Status zugeordnet. Dabei ist die studierte Fachrichtung im Sinne einer fachspezifischen, passgenauen Vorbereitung nicht relevant. Bildungseinrichtungen erhalten dann viel Prestige, wenn viele ihrer Absolvent/-innen den Zugang zu den hochrangigen Bildungseinrichtungen schaffen bzw. sie bei den hochrangigen Betrieben in hohen Positionen unterkommen.
4. Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge *konkurrieren* um Prestige und versuchen, möglichst hohe Plätze in den *Rankings* zu erhalten. Dafür ist es wichtig, die Leistungsfähigen zu selektieren. Durch die Vielzahl und den Anspruch der durchgeführten Prüfungen, die den Unterricht bestimmen, und die Relevanz des individuellen Abschneidens in Tests erhält die *Selektion* eine dominierende Funktion.
5. Um selektieren zu können, *misst und bewertet* das Bildungssystem die Leistungen seiner Teilnehmer/-innen. Hierfür werden *allgemeine Kompetenzen* bewertet (s. hierzu auch Abschnitt 3.2.3.3.3). Dies hat zwei Gründe. Eine Testung berufsfachlicher, tätigkeitsspezifischer Kompetenzen würde, erstens, eine *horizontale Differenzierung* der Inhalte erfordern und damit eine *Vergleichbarkeit* und *vertikale Einordung* von Leistungen und Leistungserbringer/-innen *ausschließen.* Nur innerhalb von Spezialisierungen wäre eine Hierarchisierung möglich. Zudem können Schüler/-innen nicht leistungsbasiert auf spezialisierte Fachrichtungen zugeteilt werden, bevor sie diese überhaupt erlernt haben und es konkrete Anhaltspunkte bzw. Nachweise über die spezifische Leistungsfähigkeit gibt. Daher ist es funktionaler, die allgemeine Leistungsfähigkeit zu prüfen (und erst nach deren Nachweis fachbezogen auszubilden, sei es an Elitehochschulen oder im Betrieb).

   Zweitens hat das Bildungssystem unter anderem die Aufgabe, kulturelle Inhalte und Werte zu vermitteln (*Enkulturationsfunktion*; vgl. *Fend* 2008, 52 ff.). Sie bilden den Rahmen, in dem Leistung gemessen wird, die überdies kulturell definiert wird. Leistungs*fähigkeit* ist somit kulturabhängig. Idealtypisch betrachtet erkennen Gesellschaften eine Leistungsdefinition als legitim an, die *kognitive Intelligenz* als entscheidenden Faktor ansieht. Entsprechend werden „höhere“ Bildungsgänge so konzipiert, dass nur die kognitiv Intelligenten und Lernbereiten sie erfolgreich bewältigen können. Variabel ist hierbei, inwieweit Anstrengung zu einer guten Leistung gehört oder nicht und inwiefern Talent eine Rolle spielt. In beiden Fällen bleiben für die

„Dümmeren“ bzw. „Faulen“ kognitiv weniger anspruchsvolle Inhalte und Kompetenzen, die in „niedrigeren“ Bildungsgängen der beruflichen Bildung gelehrt werden. Als anspruchsvoll werden allgemeinbildende, theoretische Inhalte und Aufgaben wahrgenommen. Auch technische, wissenschaftsorientierte Bildungsgänge, die ebenfalls intellektuelle und nicht tätigkeitsbezogene Leistung belohnen, können in Meritokratien einen recht hohen Stellenwert haben. Sie sind als intellektuell durchaus anspruchsvoll, aber nicht auf konkrete Tätigkeiten ausgerichtet, unter den allgemeinbildenden und über den beruflichen Bildungsgängen eingeordnet. Fachliche, praxisorientierte Bildung hat eine geringe Wertigkeit und wird aus der Leistungsdefinition des Bildungssystems weitgehend ausgeschlossen.

Sowohl zugunsten der *Vergleichbarkeit* von Leistung als auch aufgrund seiner *Enkulturationsfunktion vernachlässigt* das Bildungssystem seine *Qualifikationsfunktion* für den Arbeitsmarkt und überlässt deren Erfüllung zunehmend den Betrieben.

6. Das Bildungssystem transportiert durch die Kompetenzen, die in Prüfungen verlangt werden, die Inhalte, die gelehrt werden, und deren Zusammenhang mit Bildungsniveaus und Prestigehierarchien von Bildungsgängen und -einrichtungen eine *Werthaltung,* die impliziert, dass allgemeine Bildung über tätigkeitsspezifischer, berufsfachlicher Bildung steht. Aufgrund der kulturellen Bedeutung der „höheren“ Inhalte und der hohen Wertigkeit von Leistungsfähigkeit als Wert erhalten *Bildungszertifikate* eine *quasi-moralische Wertigkeit*. Abschlüsse signalisieren nicht nur die Leistungsfähigkeit, sondern auch die damit verbundene Wertigkeit eines Menschen. Folge ist eine *Überbewertung von formalen* Bildungsgängen und -titeln, die wiederum Konsequenzen dafür hat, nach welchen Kriterien Bildungsentscheidungen und betriebliche Personalentscheidungen getroffen werden.
7. Rekrutierungsstrategien von Unternehmen beinhalten, diejenigen für „höhere“ Aufgaben einzustellen, die vom Bildungssystem als leistungsfähig gekennzeichnet wurden, also „höhere“ Abschlüsse haben. Da man Leistung nur bedingt messen kann, schenken die Betriebe den Bildungszertifikaten als potenziell guten Prädiktoren der Leistungsfähigkeit Glauben. Daran passen sie die Strukturierung der Unternehmen an. Menschen mit anderen Begabungen oder Leistungspotenzialen als den im Bildungssystem geforderten und als Leistung anerkannten, die für die Wirtschaft sehr wertvoll sein könnten, kommen über bestimmte Positionen nicht hinaus, solange das kulturelle, im Bildungssystem gelernte Leistungsverständnis dominiert.

   Es findet eine Aushöhlung des meritokratischen Prinzips statt, weil das Wirtschaftswesen gezwungen ist, sich auf die Selektion des Bildungssystems zu verlassen. Letzteres zertifiziert aber nicht die beruflichen Fähigkeiten,

sondern ein bestimmtes intellektuelles Leistungspotenzial und löst sich, was die „höheren“ Bildungsgänge anbelangt, von seiner Qualifikationsfunktion (eine Ausnahme können die „höchsten“ Bildungsgänge nach abgeschlossener Selektion bilden).

8. Bildungsgänge und -einrichtungen, die in der Hierarchie unten stehen, werden mit geringen Karrierechancen assoziiert, weil sie für ihre Teilnehmer/-innen Ausweis geringer Leistungsfähigkeit sind. Bildungsgänge und -einrichtungen der beruflichen Bildung werden bei Bildungsentscheidungen möglichst vermieden. Sie entsprechen inhaltlich nicht dem, was kulturell mit guter Leistung in Verbindung steht. Somit kommt es zu einer Negativselektion, die ausgewiesen leistungsschwache Schüler/-innen den unteren (beruflichen) Bildungsarten zuordnet und sie nicht zu „höheren“ Bildungsgängen zulässt. Qualifikationen auf Sekundarniveau verlieren an Wertigkeit, da diejenigen Bildungszertifikate wertvoll sind, die karrieretechnisch die besten Chancen eröffnen, also jene der „höheren“, tertiären Bildung. Die Negativselektion verstärkt das geringe Ausmaß der Wertigkeit beruflicher Bildung, was die Karrierechancen ihrer Absolvent/-innen weiter schmälert.
9. Das Bildungssystem passt sich der Wirtschaft an, die bevorzugt Generalist/-innen einstellt, die vom Bildungssystem als leistungsstark etikettiert wurden. Denn der Stellenwert der Bildungseinrichtungen hängt davon ab, als wie leistungsfähig ihre Absolvent/-innen gelten.
10. Dadurch werden berufsfachliche Inhalte weiter abgewertet und aus dem Bildungssystem verdrängt. Berufliche Bildung verliert ihre Bedeutung mit Zunahme der Zertifikatinhaber/-innen „höherer“ Bildungsgänge. Diese gibt es vermehrt, weil Bestrebungen, Chancengleichheit zu schaffen, zu mehr formaler Durchlässigkeit und einem insgesamt „höheren“ gesellschaftlichen Bildungsniveau führen. Außerdem werden eher beruflich ausgerichtete Bildungsgänge auf Hochschulniveau eingerichtet. Diese bleiben allerdings unter der Wertigkeit der allgemeineren, weil sie Anschlüsse an die geringwertige berufliche Bildung auf Sekundarschulniveau sind, an der nur die Leistungsschwachen teilnehmen. Um sie aufzuwerten, werden sie inhaltlich und strukturell an die Logik des allgemeinbildenden Systems angepasst und werden zu einer schlechteren Art der Allgemeinbildung.
11. Menschen ohne Bildungstitel geraten ans Ende der Wertigkeitspyramide. Auch Zertifikatsinhaber/-innen von Abschlüssen „niedrigerer“ Bildungsgänge erhalten aus gesellschaftlicher Sicht eine geringe menschliche Wertigkeit. Das Selbstwertgefühl wird mit Leistung verknüpft, diese mit dem Bildungstitel und infolgedessen sind Selbstwertgefühl und Bildungstitel verbunden, woraus eine große (übersteigerte) Leistungsorientierung resultiert, der alles untergeordnet

wird, um gesellschaftliche Anerkennung zu finden. Die Leistungsorientierung korrespondiert mit Bildung als Wert und Bildungszertifikaten als Wertträgern. Weil Leistung in bildungsbasierten Meritokratien mit Bildungstiteln verbunden ist, entsteht eine Bildungsorientierung. Dies führt zu einem Statuswettbewerb, der sich unabhängig von der Angebotssituation am Arbeitsmarkt entwickelt. Berufliche Bildung hat vor allem eine soziale Funktion, die beinhaltet, leistungsschwächeren Schüler/-innen einen Bildungsabschluss zu ermöglichen. Dadurch wird sie nicht als leistungsfähig anerkannt und stellt keine echte Alternative für leistungsstarke Schüler/-innen dar.

Insgesamt findet wertlogisch in einer idealtypischen Meritokratie eine Abwertung beruflicher Bildung statt. Grund dafür ist insbesondere die durch das Leistungsprinzip notwendig gewordene Bewertung von Leistungen, die deren Vergleichbarkeit voraussetzt. Dadurch werden verschiedene Bildungsarten verglichen und es wird ihnen eine bestimmte Wertigkeit zugesprochen, sodass sie nicht gleichberechtigt nebeneinander existieren können (s. hierzu auch Abschnitt 3.2.3.3.3). – Es sei denn, sie gleichen sich aneinander an und geben ihre Unterschiedlichkeit auf. Berufliche Bildungsgänge nehmen schlechtere Ränge in der Bildungshierarchie ein als allgemein orientierte, da sie als intellektuell anspruchsloser gelten und ihnen ihre Praxisorientierung eine profane Färbung verleiht. Die Werthaltung, berufliche Bildung im Vergleich zur allgemeinen Bildung als minderwertig einzustufen, reproduziert sich durch die Negativselektion der beruflichen Bildung. Strukturell gerät die berufliche Bildung an den Rand des Bildungssystems oder verschwindet komplett. So sie noch existiert, übernimmt sie immer mehr eine kompensatorische Funktion, wie der nächste Abschnitt deutlich macht. Nur für die Frühphase der Implementierung des Leistungsprinzips, in der strenge Selektionsmechanismen greifen und nur wenige ein „höheres“ Bildungsniveau als das eines Berufsabschlusses erreichen, kann die berufliche Bildung von einer vergleichsweise großen Wertschätzung profitieren.

3.2.3.2 Idealtypische Strukturen und Funktionen beruflicher Bildung in einer bildungsbasierten Meritokratie in drei Phasen (Schritt 5, Teil 2)

In Gesellschaften, die bildungsbasiert nach dem meritokratischen Prinzip vorgehen und die allgemeine Leistungsfähigkeit als relevante Größe einsetzen (s. hierzu Abschnitt 3.2.3.1), können hinsichtlich des Bildungssystems idealtypisch einige spezifische strukturelle Merkmale angeführt werden. Ihre Ausprägung verändert sich mit Fortschreiten der Meritokratie. Zur Beantwortung der Frage nach den konkreten, mit der idealtypischen Wertlogik korrespondierenden Strukturen der beruflichen Bildung werden deshalb unterschiedliche

idealtypische Phasen von Meritokratie betrachtet. Auf diese Weise kann die Entwicklung des Verhältnisses von Meritokratie und beruflicher Bildung idealtypisch nachvollzogen werden. Empirische Grundlage dieses Teils sind die Ergebnisse aus den Analysen der Beispiele Japans und Frankreichs. Es wird versucht, Einzelerscheinungen und strukturelle Merkmale aus diesen beiden Ländern (s. hierzu Abschnitt 3.2.2) unter Berücksichtigung historischer Aspekte idealtypisch zu verbinden und dabei nicht-meritokratische Einflüsse auszuklammern. Manche Phänomene, die in den untersuchten Ländern vorzufinden sind, haben ihre Ursache nicht ausschließlich im meritokratischen Prinzip, zum Beispiel die Bildungsexpansion. Insofern die meritokratische Logik jedoch einen Beitrag dazu geleistet oder bestimmte Entwicklungen befeuert hat, wird dies aufgezeigt, ohne auf die anderen Gründe einzugehen. Ein Idealtypus stellt ein ins Extrem gedachtes Gebilde dar, das sich von der Realität bewusst abhebt und in sich widerspruchsfrei ist. Somit kann es im Rahmen der Idealtypisierung erforderlich werden, Merkmale hinzuzufügen, die so nicht unbedingt aus Frankreich oder Japan bekannt sind.

Als idealtypische Phasen von bildungsbasierter Meritokratie lassen sich grob drei Phasen unterscheiden, die sich durchaus überlagern können. Die oben wertlogisch begründete untergeordnete Rolle der beruflichen Bildung lässt sich unter anderem an bestimmten Strukturen und der Distribution von Zuständigkeiten und Funktionen verschiedener Akteur/-innen und (Sub-) Systeme erkennen. Im Folgenden werden die strukturellen Ausprägungen in Verbindung mit der Steuerung von Bildung bzw. beruflicher Bildung konkreter als bislang in ihrer idealtypischen Form erklärt und mit der Übernahme von Funktionen verknüpft. Außerdem werden Bezüge zur idealtypischen Wertlogik hergestellt. Phase 1 beschreibt die Beziehung zwischen beruflicher Bildung und Meritokratie während der Anfänge der Implementierung des meritokratischen Prinzips, in der von einer kleinen Elite und strenger Selektion ausgegangen wird. In Phase 2 sind ausgeweitete Wirkungen des nun etablierten meritokratischen Prinzips zu beobachten, wobei Anstrengungen unternommen werden, es langfristig zu erhalten. Dies wirkt sich auch auf die berufliche Bildung aus. Phase 3 ist dadurch gekennzeichnet, dass die Meritokratie in einem Maße fortgeschritten ist, dass Anpassungen angestrebt werden, die funktionelle Probleme kompensieren oder beheben sollen. Die vorhandenen Schwierigkeiten beziehen sich unter anderem auf die Stellung der beruflichen Bildung bzw. fachspezifischen Qualifizierung. Es zeichnet sich eine eventuelle Abkehr vom meritokratischen Prinzip ab.

Tabelle 3.2 fasst die Ergebnisse übersichtsartig zusammen, bevor jede der drei Phasen einzeln ausführlicher erläutert wird. Die Tabellenspalten wurden aus den oben verwendeten Wirklichkeitsdimensionen abgeleitet.

Tabelle 3.2 Übersicht über den Idealtypus des Zusammenhangs zwischen beruflicher Bildung und Meritokratie

	Strukturen des Bildungssystems	**Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung**	**Steuerung des Bildungssystems**	**Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem**
Phase 1: Einführung des meritokratischen Prinzips	– Klare Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung – Scharfe und frühe Selektion – Berufliche Bildung als Sackgasse (keine Anschlüsse zur „höheren" Bildung, keine „höheren" beruflichen Bildungsgänge) – Unternehmen als Lernort in berufliche Bildung involviert – „Höhere" Bildung nur in allgemeinbildenden Zweigen – „Höhere" Bildung nicht kostenfrei – Inhaltliche Ausgestaltung: – Anfänge einer Fächerhierarchie im allgemeinbildenden System (Kernfächer sind diejenigen, die das Bildungsideal der Elite transportieren); Ausrichtung auf kognitive, intellektuelle Bildung – Berufliche Bildung tätigkeitsspezifisch, zweckdienlich, anwendungsorientiert ausgerichtet – Vielfältige Bildungsangebote im beruflichen Bereich	– Berufliche Bildung als Bildung der Masse, allgemeine Bildung als Bildung der Elite – Bildungssystem fungiert als Selektionsmedium, das zwischen Elite und Masse unterscheidet – Abgrenzung zwischen Elite und Masse durch Kultiviertheit und kognitive Intellektualität, die unter anderem im allgemeinbildenden Schulsystem vermittelt wird – Berufliche Bildung als Mittel der unteren Schichten zum sozialen Aufstieg und als Lieferantin qualifizierter Arbeiter/-innen mit wichtiger gesellschaftlicher Funktion	– Staat in Gestalt des Bildungsministeriums zuständig für allgemeines Schulsystem; Zugänge zur allgemeinen Bildung an den Selektionsschwellen reguliert über Abschlusszeugnisse – Kriterien zur Bewertung von Leistung kaum geregelt – Beruflicher Bereich kaum reguliert und nicht transparent; unter Einfluss von Unternehmen und evtl. Kammern	– Unternehmen rekrutieren für höchste Posten diejenigen mit den höchsten Bildungsabschlüssen – Option des internen Aufstiegs ohne Hochschulabschluss, da mehr Führungspositionen als Hochschulzertifikatsinhaber/-innen – Eintritt in Unternehmen ohne Schulabschluss möglich und üblich (auf unteren Hierarchieebenen)

(Fortsetzung)

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

	Strukturen des Bildungssystems	Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung	Steuerung des Bildungssystems	Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem
Folgen und Bezug zur idealtypischen Wertlogik	– Grundlegung des Leistungsprinzips und einer legitimen Definition von Leistung: Rückgriff auf elitäres Bildungsideal der Kultiviertheit, das aufgrund der Historie handwerkliche Leistung und tätigkeitsbezogene Leistung als körperlich bzw. zweckdienlich ausklammert, daher weitgehender Ausschluss tätigkeits- und berufsfachspezifischer Inhalte und Kompetenzen und Fokussierung auf kognitive, intellektuelle Leistung als gute, hochwertige Leistung – Leistung in der beruflichen Bildung wertvoll, da nur wenige ein Abitur und/oder einen Hochschulabschluss machen – Bildung wird für alle Schichten attraktiv, da die gesellschaftliche Wertigkeit von Bildungsabschlüssen steigt			
Phase 2: Bildungsexpansion und Marginalisierung beruflicher Bildung	– Förderung der Chancengleichheit: – Bildung wird kostenlos – Förderung von leistungsstarken Schüler/-innen bzw. Studierenden mit finanzschwachen Eltern – Zunächst Öffnung des Gymnasiums und der „höheren" Bildung im Tertiärbereich, dann Entschärfung der Selektion durch eine einheitliche Sekundarstufe – Implementierung einheitlicher Curricula im allgemeinen Bildungswesen (auch, um Vergleichbarkeit von erbrachter Leistung herzustellen) – Schaffung formaler Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung	– Relativ enge, aber allgemeine Definition guter Leistung; allgemeine Bildung als maßgeblich für allgemeine Leistungsfähigkeit; allgemeine Bildung übernimmt Selektionsfunktion – Allgemeine Leistungsfähigkeit als maßgeblich für Zugang zur höheren Bildung – Selektionsfunktion gewinnt an Bedeutung und verdrängt Qualifikationsfunktion	– Zentralistische Steuerung des Bildungssystems, um möglichst gleiche Bedingungen und objektive Selektion zu ermöglichen; Forcierung der Ausrichtung auf allgemeine Leistungsfähigkeit zuungunsten der Fachlichkeit; dadurch Schmälerung des Einflusses der Unternehmen (und Kammern) – Kriterien zur Bewertung von Leistung werden staatlich geregelt	– Ausdifferenzierte Hierarchien in Unternehmen, mit vielen Ebenen entsprechend der Bildungsniveaustufen; Unternehmen rekrutieren für höchste Posten diejenigen mit den höchsten Bildungsabschlüssen, für mittlere Posten diejenigen mit mittleren Abschlüssen; Abschluss der beruflichen Bildung genügt nur für die untersten Stufen – Zunehmend Vermeidung der Rekrutierung von Absolvent/-innen der beruflichen Bildung, da diese als leistungsschwach und/ oder faul gelten

(Fortsetzung)

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

	Strukturen des Bildungssystems	Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung	Steuerung des Bildungssystems	Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem
	– Einführung eines beruflichen Abiturs aufgrund der zunehmenden Bedeutung eines Abschlusses auf diesem Niveau – Verallgemeinerung der beruflichen Bildung aufgrund der neuen Berechtigungsfunktion – Bildungssystem nach wie vor selektiv, aber Selektion verlagert sich nach hinten und wird zunehmend über Aufnahmeprüfungen der höheren Schulen umgesetzt; Entstehung einer zunehmend ausdifferenzierten Hierarchie von Bildungseinrichtungen – Zugang zur beruflichen Bildung mit schlechten Noten möglich – Zunahme der Bedeutung privater Bildungseinrichtungen	– Bildungszertifikate übernehmen Signalfunktion, indem sie die (kognitive) Leistungsfähigkeit anzeigen – Funktionalisierung des Bildungssystems für individuelle Karrieren – Berufliche Bildung als unattraktive Bildung der Leistungsschwachen (Versuch der Schüler/-innen, sie zu vermeiden); Negativselektion; kompensatorische Funktion – Berufliche Bildungsgänge, so es sie noch gibt, werden durch Berechtigungsfunktion dominiert	– Politik vernachlässigt berufliche Bildung, da nicht angesagt; evtl. Auslagerung der Zuständigkeit zum Arbeits-/Wirtschaftsministerium	– Mit Abnahme der Anzahl an Absolvent/-innen der beruflichen Bildung und Zunahme derer mit mindestens Abitur werden „billigere“ Arbeitskräfte für die Jobs des untersten Niveaus angeheuert – Option des internen Aufstiegs ohne Abitur nicht mehr vorhanden, da genügend Abiturient/-innen für zu vergebende Führungspositionen verfügbar – Relativ lange Anlernphasen im Betrieb gewinnen an Bedeutung – Wirtschaftssystem passt sich an das Bildungssystem an, indem Unternehmen sich derart organisieren, dass Führungskräfte auf ihrer Ebene universell einsetzbar sind und keine ausführenden Tätigkeiten, für die fachliches Können von Nöten wäre, übernehmen

(Fortsetzung)

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

	Strukturen des Bildungssystems	Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung	Steuerung des Bildungssystems	Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem
	– Ausdifferenzierung (Diversifizierung) des Bildungswesens durch Einführung immer neuer Bildungseinrichtungen auf verschiedenen Niveaustufen zur Abmilderung der scharfen Selektion, vor allem Einrichtung technischer Bildungsinstitutionen auf post-sekundärem bzw. tertiärem Niveau (kompatibel mit Definition der allgemeinen Leistungsfähigkeit über intellektuelle, abstrakte, nicht tätigkeitsbezogene Leistung, da wissenschaftsorientiert und komplex)			

(Fortsetzung)

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

	Strukturen des Bildungssystems	Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung	Steuerung des Bildungssystems	Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem
Folgen und Bezug zur idealtypischen Wertlogik	– Leistungsfähigkeit eng verbunden mit Bildungszertifikaten als Nachweis erbrachter Leistung – Bildungsabschlüsse bekommen eine übersteigerte, quasi-moralische, hohe symbolische Wertigkeit auf Grundlage des im Rahmen der Leistungssozialisation vermittelten Leistungsverständnisses – Abschluss-/Zugangsprüfungen werden entlang der kulturellen Definition von Leistung möglichst objektiv gestaltet; dadurch Ausschluss von Leistungsaspekten, die nicht objektiv bewertbar sind oder kulturell keine Wertigkeit besitzen; damit Bewegung weg vom Fachlichen und hin zur allgemeinen Leistungsfähigkeit als wertvoll und karriereentscheidend – Wertigkeit von Bildungszertifikaten abhängig vom Renommee der Bildungseinrichtung und des Bildungsgangs, die u. a. abhängig von der Selektivität beim Zugang bzw. von den Zahlen an Absolvent/-innen sind, die an die besten weiterführenden Einrichtungen oder Betriebe gelangen – Schüler/-innen strömen zu allgemeinbildenden Zweigen und versuchen, einen möglichst aussichtsreichen Abschluss zu erlangen; berufliche Bildungsgänge verlieren Zulauf, werden marginalisiert und können auch völlig verschwinden bzw. nur noch in Betrieben als fachlich-betriebsspezifische Anlernung stattfinden – Berufliche Bildung verliert ihren Eigenwert (ist als Bildungsart nur legitim, wenn Inhalte relativ allgemein sind), daher verliert Leistung in der beruflichen Bildung an Wertigkeit und dadurch büßen fachliche Inhalte großflächig die Anerkennung als Leistung in der Gesellschaft ein – Neigung und Interesse spielen kaum eine Rolle – Status-, Leistungs- und Bildungsorientierung nehmen zu, da entsprechende Werthierarchien die Werthaltung der Gesellschaftsmitglieder bestimmen – Hierarchien von Fächern, Bildungsinstitutionen und ggf. Betrieben differenzieren sich immer stärker aus und gewinnen an Bedeutung – Gute Schüler/-innen wählen Fächer, die sich in der Fächerhierarchie an der Spitze befinden – Bildung passt sich an Betriebe an, die Generalist/-innen suchen, dadurch Festigung der Leistungsdefinition – Zunehmende Zahlen an Schulabbrecher/-innen, die den einseitigen Anforderungen des Bildungssystems nicht genügen oder dem Leistungsdruck nicht standhalten – Entstehung eines Facharbeitermangels und Einschränkung der Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/-innen des Bildungssystems; zunehmende Entkoppelung von Bildung und Bedarf am Arbeitsmarkt – Ausdruck höchster Leistungsfähigkeit ist es, die Aufnahme an den besten Schulen zu schaffen; Doktortitel nicht von großer Bedeutung; Noten im Abschlusszeugnis von Elitehochschulen nicht relevant; bei Elitehochschulen mehr Praxisorientierung denkbar – Entstehung von Netzwerken der Elite und Beziehungen von anerkannten Betrieben zu den besten Schulen; kaum Aufstiegsmöglichkeiten für Inhaber/-innen von Zertifikaten der beruflichen Bildung – Anreize und Tendenzen, dass vermögende Familien ihre finanziellen Möglichkeiten nutzen, um ihren Kindern auf illegalem Weg Zugang zu bestimmten Bildungsinstitutionen oder Bildungstiteln zu verschaffen, wenn sie nicht die erforderliche Leistung im Bildungssystem erbringen			

(Fortsetzung)

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

	Strukturen des Bildungssystems	Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung	Steuerung des Bildungssystems	Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem
Phase 3: Förderung beruflicher Bildung und/oder Einführung praxisbezogener Elemente ins Bildungssystem	– Einführung von Anschlüssen an die berufliche Bildung in Form von beruflichen Hochschulabschlüssen auf Bachelorniveau, sodass auf dem beruflichen Weg „höhere" Bildung möglich wird, ohne in den allgemeinen Bereich wechseln zu müssen ➔ Akademisierung der beruflichen Bildung – „Höhere" berufliche Abschlüsse sind dabei allgemeinen formal gleichgestellt und werden in ihrer Bezeichnung an diese angepasst; an allgemeine Masterstudiengänge anschlussfähig und dadurch inhaltlich recht allgemein gehalten ➔ berufliche Hochschulabschlüsse als zweitklassige Allgemeinbildung	– Durch die Einführung höherer beruflicher Bildung nimmt die Anzahl der Hochschulabsolvent/-innen weiter zu und berufliche Bildung auf der Sekundarstufe hat nur noch eine Berechtigungsfunktion; Ausnahme bilden die Ausbildungen für die Leistungsschwächsten, wo die Qualifikationsfunktion dominiert – Allgemeine Bildung weiterhin maßgeblich für allgemeine Leistungsfähigkeit – Berufliche Bildung als schlechtere Art der allgemeinen Bildung bleibt die Bildung der Leistungsschwächeren bis in den Hochschulbereich	– Weiterhin zentralistische staatliche Steuerung des Bildungssystems – Bildungsministerium für „höhere" berufliche Bildung auf Bachelorniveau zuständig, da Teil des Bildungssystems und anschlussfähig an Masterabschlüsse und deshalb auch für berufliche Bildungsgänge der Sekundarstufen, sofern existent – Evtl. Betreuung beruflicher Bildungsgänge im Bereich der Fort- und Weiterbildung oder „Nachqualifizierung" durch das Arbeits-/Wirtschaftsministerium oder dezentralisiert durch regionale Institutionen (privat, staatlich oder öffentlich)	– Für Führungsposten werden nur Hochschulabsolvent/-innen eingestellt, auch für mittlere Führungsebenen – Option des internen Aufstiegs ohne Hochschulabschluss nicht mehr vorhanden, da genügend Hochschulzertifikatsinhaber/-innen für zu vergebende Führungspositionen verfügbar – Es fehlen Facharbeiter/-innen für ausführende Tätigkeiten. Nur überqualifiziertes Personal oder Ungelernte verfügbar – Relativ lange Anlernphasen im Betrieb nach wie vor sehr wichtig und üblich – Mitarbeiter/-innen werden vermehrt auf Fort- und Weiterbildungen geschickt

(Fortsetzung)

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

	Strukturen des Bildungssystems	Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung	Steuerung des Bildungssystems	Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem
	– In allgemeinbildenden Studiengängen werden praxisorientierte Elemente integriert, vor allem in Form von Betriebspraktika. Diese Elemente sind nicht berufsbildend im engeren Sinne, sondern eher ein Kennenlernen der Berufswelt und eine Möglichkeit zum Knüpfen von Kontakten; sind nicht qualifizierend gedacht – Höhere allgemeinbildende Schulen schützen ihren Status durch strenge Zugangsprüfungen und/ oder Zwischenprüfungen, wodurch die politisch motivierte formale Gleichberechtigung umgangen wird	– Selektion verlagert sich durch die beruflichen Hochschulzertifikate zumindest teilweise noch weiter nach hinten; Selektionsfunktion bleibt insgesamt dominant – Fachliche Qualifikationsfunktion des Bildungssystems nimmt am unteren Ende und der oberen Spitze evtl. zu; außerdem übernimmt der Fort- und Weiterbildungssektor Teile der Abdeckung der Qualifizierung auf Berufsschulniveau	– Unternehmen werden stärker integriert, indem Praktika Teile der Lehrpläne werden; sind an allerhöchsten Bildungsgängen und niedrigsten beruflichen Bildungsgängen beteiligt, die praxisorientiert unterrichten	

(Fortsetzung)

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

	Strukturen des Bildungssystems	Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung	Steuerung des Bildungssystems	Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem
	– Berufliche Abschlüsse im Sekundarbereich werden abgeschafft oder dienen nur als Zwischenzertifikate, nicht als Abschlusszeugnisse; Ausnahme: Schaffung von Angeboten für Schulabbrecher/-innen und als leistungsschwach befundene Jugendliche, um Bildungszertifikate zu erwerben (zum Beispiel durch berufliche Bildungsgänge, die Unternehmen als Lernorte einbeziehen) – Wachsendes Angebot privater Schulen und unternehmensinterner Trainingsangebote, die tätigkeitsbezogene Bildung in kurzen, vor allem fort- und weiterbildendenden Lehrgängen betreiben			

(Fortsetzung)

Tabelle 3.2 (Fortsetzung)

	Strukturen des Bildungssystems	Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung	Steuerung des Bildungssystems	Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem
	– Wenn Selektion abgeschlossen, Möglichkeit, der qualifikatorischen Logik zu folgen (früh aussortierte Jugendliche, die eine Berufsausbildung in Kooperation mit Unternehmen machen, und, wie in Phase 2 beschrieben, Elitehochschulen, bei denen Zugänge höchste Leistungsfähigkeit bewiesen haben)			
Folgen und Bezug zur idealtypischen Wertlogik	– Ungeachtet der formalen Gleichstellung bleiben berufliche Abschlüsse aus gesellschaftlicher Sicht gegenüber allgemeinen minderwertig, weil die kulturell eingeschriebenen Werthaltungen durch informelle Hierarchien weiterleben; weiterhin status- und karriereorientiertes Verhalten bei der Fächerwahl – Schere zwischen Bedarfen des Arbeitsmarkts und Angebot geht immer weiter auseinander; der hohen Anzahl an Hochschulzertifikatinhaber/-innen steht eine wachsende Anzahl an Bildungsverlierer/-innen gegenüber, die kaum Chancen auf gute Arbeitsplätze haben – Berufliche Bildung in ihrem ursprünglichen, umfassenden und qualifikatorischen Sinne als Bildungsart nicht mehr vorhanden – Evtl. Zunahme des Werts von Doktortiteln; Voraussetzung: weitere Öffnung der Hochschulen, vor allem der Elitehochschulen, für größere Schülerzahlen; dann auch Einrichtung beruflicher Masterabschlüsse zu erwarten – Ausbreitung und Verfestigung elitärer Netzwerke zum Ausschluss anderer Schichten und Einsatz finanzieller Mittel zum generationsübergreifenden Statuserhalt durch Kauf von Prüfungsergebnissen und Bildungstiteln – Evtl. politische Maßnahmen, die eine Abkehr vom bildungsbasierten meritokratischen Prinzip darstellen und die Dysfunktionen des Systems beheben sollen (zum Beispiel Zertifizierung informeller und non-formaler Kompetenzen)			

Phase 1: Einführung des meritokratischen Prinzips
Die erste Phase fällt historisch mit der Überwindung feudaler Systeme und dem Voranschreiten der Industrialisierung zusammen. Die Alphabetisierung dehnt sich aus und Bildung wird für alle sowohl angeboten als auch verpflichtend gemacht. Es werden berufliche Bildungsgänge etabliert und ausgebaut, die zunächst reichlich Zulauf erfahren. Die berufliche Bildung übernimmt die Funktion, als Bildung für die unteren Schichten zu dienen. Um die Reproduktion der Eliten zu verhindern bzw. Angehörigen der unteren Schichten Aufstiegschancen zu sichern, wird auf Druck des Volkes hin das Leistungsprinzip eingeführt. Mittel der Eliten, sich weiterhin von der Masse abzuheben, ist ihre Kultiviertheit, die sie unter anderem in allgemeinen, auf kognitive Intellektualität und Allgemeinwissen gerichteten Bildungsgängen erwerben, die der Masse zunächst verschlossenen sind. Körperliche Arbeit überlassen die Eliten der Arbeiterklasse. Ihr Bildungsideal, das das „höhere" Bildungswesen als Bildung der Elite dominiert, ist das Ideal der zweckfreien Bildung. Entsprechend werden Bildungspläne ausgestaltet und Fächer gewichtet. Die Kernfächer sind eben jene, die die Wertvorstellungen der Elite transportieren und mit ihrem Bildungsideal übereinstimmen. Offizielle Kriterien zur Bewertung von Leistung fehlen. Die Lehrpersonen entscheiden darüber unter Rückgriff auf ihr kulturell geprägtes Leistungsverständnis.

In der ersten Phase, in der das meritokratische Prinzip erst etabliert wird und sich noch entfalten muss, existiert eine klare Trennung zwischen beruflicher Bildung und allgemeiner Bildung. Der Abschluss einer Berufsausbildung ist der höchste Abschluss, der auf dem beruflichen Weg möglich ist, und hat keinen Anschluss an das „höhere" allgemeinbildende Schulsystem. Allgemeine Bildung ist die „höhere" Bildung, verbunden mit einem höheren Status und der Zugehörigkeit zu Elite. Für die unteren Schichten ist die berufliche Bildung eine gute Möglichkeit, einen sozialen Aufstieg zu realisieren, wenn auch nicht bis zu den höchsten Positionen. Daher hat tätigkeitsspezifische, berufsfachliche Bildung eine relevante, gesellschaftlich anerkannte Wertigkeit. Es wird früh selektiert, wobei die besten Schüler/-innen aufs Gymnasium gehen, alle anderen verteilen sich auf berufliche Bildungsgänge oder verlassen die Schule ohne Abschluss und treten früh in Beschäftigungsverhältnisse ein. Im Gegensatz zur beruflichen Bildung gibt es im allgemeinbildenden Sektor „höhere" Bildungsabschlüsse wie Abitur und Hochschulzertifikate, die allerdings Gebühren kosten oder von der Masse nicht erworben werden können, da die Heranwachsenden zur Existenzsicherung beitragen müssen.

Für die allgemeine Bildung ist der Staat in Gestalt des Bildungsministeriums zuständig. Der Zugang an den Selektionsschwellen ist lange nicht reguliert,

da Vermögen und soziale Herkunft darüber entscheiden. Mit Durchsetzung des Leistungsprinzips übernehmen Abschlusszeugnisse die Selektion.

Wirtschaft und Bildung sind gut aufeinander abgestimmt. Neben der Selektionsfunktion kommt das Bildungssystem auch der Qualifikationsfunktion nach.

Da in der beruflichen Bildung die Qualifikationsfunktion im Zentrum steht, sind Unternehmen als Lernorte und/oder bei der inhaltlichen Ausgestaltung involviert. So es ein Kammerwesen gibt, sind auch die Kammern in der beruflichen Bildung aktiv. Einheitliche und transparente Regelungen des Bereichs der beruflichen Bildung sind in dieser Phase des Ausbaus und expandierenden Wachstums des Bildungssystems kaum vorzufinden. Die berufliche Bildung ist stark tätigkeitsbezogen, praxisnah und anwendungsorientiert.

Unternehmen rekrutieren für die höchsten Führungspositionen diejenigen mit den höchsten Bildungsabschlüssen. Beförderungen und Aufstiege innerhalb von Unternehmen sind ohne Hochschulabschluss möglich, da es mehr Führungspositionen als Hochschulzertifikatinhaber/-innen gibt. Eintritte in Unternehmen ohne Bildungsabschluss sind auf den unteren Hierarchieebenen sowohl möglich als auch üblich.

Mit der fast völlig umgesetzten Bildung für alle auf Sekundarstufenniveau am Ende von Phase 1 versuchen immer mehr Schüler/-innen, den Zugang zum Gymnasium und zur höheren Bildung zu erreichen. Es entsteht Handlungsdruck, den Besuch höherer allgemeiner Bildungsgänge, der zur Voraussetzung für hohe Posten geworden ist, für eine größere Anzahl an Schüler/-innen bzw. unabhängig von der finanziellen Ausstattung der Herkunftsfamilie zu öffnen.

Phase 2: Bildungsexpansion und Marginalisierung beruflicher Bildung
Im Übergang von der ersten zur zweiten Phase wird gegen vorherrschende Chancenungleichheit vorgegangen. Man ist bestrebt, mehr Durchlässigkeit zu erzielen, um die anfänglich scharfe Selektion abzumildern. Nur so kann das meritokratische Prinzip seine Legitimität wahren, da es nicht nur auf der Selektion nach Leistungsfähigkeit, sondern auch auf der (wahrgenommenen) Gleichheit der Chancen am Ausgangspunkt der Bildungslaufbahn fundiert. Es kommt in Phase 2 zu einer Bildungsexpansion, in deren Nachhut die berufliche Bildung massiv an Bedeutung einbüßt.

Im Sinne der Gewährung von Chancengleichheit wird Bildung kostenlos und Förderungsmöglichkeiten für Studierende aus kapitalschwachen Familien werden angeboten. Der Staat steuert das Bildungssystem zentral, um möglichst gleiche Bedingungen und eine objektive Selektion zu erreichen. Das Gymnasium und im weiteren Verlauf auch die Hochschulen erfahren eine Öffnung. Mit Fortschreiten

der Meritokratie erfolgt eine Bildungsexpansion und der Bildungsstrom verlagert sich zunehmend auf die höher angesehenen allgemeinbildenden Schultypen. Die strikte und frühe Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung wird nach und nach überwiegend aufgehoben: Auf Sekundarniveau führt man Einheitsschulen mit geregelten, staatlich anerkannten Abschlusszertifikaten ein, um eine vorzeitige Selektion zu vermeiden. Lediglich auf der zweiten Sekundarstufe bleiben berufliche Abschlüsse erhalten, um denjenigen einen Abschluss auf diesem Niveau anzubieten, die ihn in der Einheitsschule nicht bewerkstelligen können. Für das gesamte allgemeine, staatliche Bildungswesen werden einheitliche Curricula implementiert, um die Voraussetzungen der Leistungserbringung anzugleichen und erbrachte Leistungen vergleichbar zu machen. Allen soll die gleiche allgemeine Bildung als Basis ihres Lebens zuteilwerden. Also verzichtet man in der einheitlichen Sekundarstufe auf berufsfachliche Inhalte, die zudem eine horizontale Differenzierung entgegen des Gesamtschulprinzips erfordern würden. Es setzt sich das Bildungsideal der Gymnasien und Hochschulen durch, berufsfachliches und tätigkeitsbezogenes Wissen verlieren massiv an Wertigkeit. Der Staat gibt Kriterien zur Leistungsbewertung vor und versucht, Prüfungen zu objektivieren. Hierzu verwendet er eine Leistungsdefinition, die kompatibel mit den kulturellen Wertvorstellungen ist. Dabei muss er solche Kriterien ausschließen, die nicht objektiv messbar sind, oder Einschränkungen der Objektivität der Ergebnisse in Kauf nehmen. Der Zugang zur beruflichen Bildung ist mit schlechteren Noten möglich, die Hochschulreife nur für die Leistungsstärkeren. Jedoch werden Brücken zwischen der beruflichen und allgemeinen Bildung geschaffen. Zertifikate der beruflichen Bildung erhalten eine Berechtigungsfunktion durch Anschlüsse nach oben, das heißt an „höhere“ allgemeinbildende Abschlüsse. Dadurch entschärft sich die Selektion zumindest auf formaler Ebene – auf Kosten der Qualifikationsfunktion der beruflichen Bildung. Um als Vorstufe zu höheren Bildungsgängen dienen zu können, müssen die Inhalte der beruflichen Bildung angepasst werden und erhalten eine allgemeinere Ausrichtung. Sie integrieren zunehmend *nicht* tätigkeitsbezogene, zweckungebundene Elemente.

Bildungszertifikate übernehmen eine Signalfunktion, indem sie die allgemeine Leistungsfähigkeit anzeigen. Zum einen versprechen höhere Abschlüsse bessere Karriereaussichten und einen höheren Status. Zum anderen haben immer mehr Heranwachsende durch die verbesserten Anschlussmöglichkeiten und die spätere Selektion die Möglichkeit, höhere Abschlüsse zu machen. Dadurch verlieren berufliche Bildungszertifikate – und andere Zertifikate auf derselben Niveaustufe – merklich an Wertigkeit. Das Bildungssystem wird zu Gunsten der Ermöglichung individueller Karrieren funktionalisiert. Es setzen sich im System andere Formen der Selektion durch, die nicht in der äußerlichen, aber in der

inneren Strukturierung des Bildungssystems selektiv wirken. Dies hängt damit zusammen, dass das Funktionserfordernis der Selektion weiterhin gegeben ist, auch wenn die Durchlässigkeit zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verbessert wird. Letzteres ändert nicht automatisch die ursprünglichen kulturellen Werthaltungen. Sie können sich potenziell erhalten, indem sie sich auf anderen Wegen, das heißt durch andere Strukturen, durchsetzen. Für den Zugang zu „höheren" Bildungsgängen müssen nun Aufnahmeprüfungen bestanden werden. Je selektiver eine Zugangsprüfung, desto größer das Renommee der Bildungseinrichtung. Es entwickeln sich in hohem Maße ausdifferenzierte Hierarchien der Bildungseinrichtungen. Oben stehen jene, die die meisten Absolvent/-innen bei den angesehensten Betrieben oder weiterführenden Institutionen unterbringen können. Je höher der Abschluss, desto besser die Chancen und desto höher der Status. Also versuchen die Heranwachsenden, ein Abitur zu erwerben. Um den schlechteren Schüler/-innen die Option einzuräumen, diesen signifikanten Abschluss zu erreichen, führt man die berufliche Hochschulreife ein. Im weiteren Verlauf der Bildungsexpansion gewinnt der Besitz eines akademischen Abschlusses an Bedeutung. Infolgedessen verlagert sich die Selektion insgesamt immer weiter nach hinten.

Als Leistung zählt nur das, was das Bildungssystem verlangt. Die Leistungssozialisation bedingt die Anerkennung und Legitimation dieses Leistungsverständnisses als gesellschaftlichen Konsens. Leistung ohne Bildungstitel wird wertlos, Bildung im formalen Bildungswesen bedeutsam. In der Konsequenz nehmen Status-, Leistungs- und Bildungsstreben zu. Bildungsabschlüsse bekommen eine übersteigerte, symbolische, quasi-moralische Wertigkeit und werden zu Indikatoren der menschlichen Wertigkeit ihrer Inhaber/-innen. Die Definition von Leistung ist relativ eng und gleichzeitig allgemein. Sie fokussiert sich auf Allgemeinwissen und kognitive Intelligenz als maßgeblich für die allgemeine Leistungsfähigkeit, die eine berufsfachliche Definition von Leistung ausschließt und die Karriereaussichten bestimmt. Man orientiert sich bei der Schulwahl nicht an den Neigungen und Interessen oder der Nachfrage am Arbeitsmarkt, sondern am Prestige von Studiengängen. Dabei zählen die Titel des akademischen Bildungswesens am meisten; bestimmte kulturell anerkannte Fächer zählen mehr als andere, da sie als anspruchsvoller eingeschätzt werden. Diejenigen der beruflichen Bildung sind vergleichsweise wertlos und werden immer mehr zurückgedrängt. Es entwickelt sich eine Negativselektion in der beruflichen Bildung, die sich zu einem Auffangbecken für Bildungsverlierer/-innen entwickelt. Berufliche Bildungsgänge haben nur durch ihre Berechtigungsunktion eine Relevanz und verkommen zur schlechteren Allgemeinbildung. Die eigentliche Selektionsfunktion übernimmt die allgemeine Bildung, wodurch die

allgemeine Leistungsfähigkeit zur entscheidenden Determinante für den Zugang zur „höheren“ Bildung wird. Letztlich wächst nicht nur die Zahl der Inhaber/-innen der Hochschulreife und von Hochschulzertifikaten, sondern auch der Schulabbrecher/-innen, die den einseitigen Anforderungen des Bildungssystems nicht genügen und/oder dem Leistungsdruck nicht standhalten.

Die Unternehmen passen ihre Rekrutierungsstrategien an und reagieren auf die Flut an Absolvent/-innen mit hohen Abschlüssen, indem sie ihre Postenhierarchien an die des Bildungssystems angleichen und ausdifferenzieren. Für Angestellte ohne Abitur ist ein interner Aufstieg nicht mehr vorgesehen, da es ausreichend Besitzer/-innen dieses Abschlusses gibt, die im Gegensatz zu Absolvent/-innen der beruflichen Bildung nicht als leistungsschwach bzw. faul gelten. Damit verfestigt sich die Verbindung zwischen dem Niveau des Bildungszertifikats und der Berufsposition. Längere Anlernphasen im Betrieb werden zum Standard für neu unter Vertrag genommene Hochschulabsolvent/-innen, die für Führungsstellen vorgesehen sind, da ihnen das fachliche und betriebsspezifische Wissen fehlt. Darüber hinaus werden die Aufgaben dieser Stellen so definiert, dass sie von den flexiblen Generalisten, die das Bildungssystem produziert, besetzt werden können. Aus der beruflichen Bildung ziehen sich die Betriebe zurück, da die Nachfrage gering ist, ein Investment sich deswegen nicht mehr lohnt und das allgemeine Bildungssystem „bessere“, leistungsfähigere und -willigere Arbeiter/-innen zur Verfügung stellt. Für anspruchslose ausführende Tätigkeiten werden Ungelernte, für die die Lohnkosten gering sind, angestellt und am Arbeitsplatz eingewiesen. Überdies wächst mit der ansteigenden staatlichen Regulierung des Bildungssystems und der vom Staat forcierten Adaption der Logik der allgemeinen Bildung in der beruflichen die Einstellung, es sei Aufgabe des Staates, die Jugend auszubilden. Mit dem Bedeutungsverlust der beruflichen Bildung büßen auch die Kammern ihren Einfluss auf die Gestaltung des Bildungswesens ein.

Der Wirtschaft fehlen qualifizierte Facharbeiter/-innen und am Arbeitsmarkt entsteht ein Nachfrageüberhang an Fachkräften, weil nicht genug Schüler/-innen berufliche Bildungsgänge besuchen. Dies begünstigt die Ausbreitung von Beziehungsnetzwerken elitärer Bildungseinrichtungen, großen Unternehmen und Angehörigen der oberen Schichten, die bei der Vermittlung von sehr guten Arbeitsplätzen greifen. Im Bildungssystem geht es nicht um Qualifikation für Berufe, sondern darum, bei möglichst angesehenen Bildungseinrichtungen Zugang zu finden und Inhalte zu erlernen, die von hohem Prestige sind, weil nicht jeder sie kognitiv verstehen und erfassen kann und sie kulturell anerkannt sind. Ob sie in der Wirtschaft brauchbar sind, ist nicht von Interesse. Sie werden als Prädiktoren wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit uminterpretiert und genutzt,

während die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent/-innen begrenzt ist. Von Seiten der Politik wird die berufliche Bildung vernachlässigt. Eventuell kommt es zu einer Verschiebung der Kompetenzen, sodass die berufliche Bildung, die nur noch marginal existiert, dem Arbeits- bzw. Wirtschaftsministerium zugeteilt wird, das sie als Instrument der kompensatorischen Arbeitsmarktpolitik nutzt. Andernfalls ist es auch denkbar, dass die berufliche Bildung als solche komplett verschwindet und die Betriebe sie durch längere, strukturierte Anlernphasen ersetzen.

Mit Anwachsen des Werts von Bildungstiteln weitet sich das Bildungsangebot aus. Es gründen sich Bildungsinstitutionen auf verschiedenen Niveaustufen, in erster Linie auf post-sekundärem und tertiärem Level. Sie füllen den lange Zeit leeren Zwischenraum zwischen Bildung für die Elite und Bildung für die Masse. Insbesondere technisch orientierten Studiengängen gelingt es, eine Art Brücke zur Wirtschaft herzustellen. Zum einen ist diese Art Bildung als wissenschaftsorientiert, geistig anspruchsvoll, komplex, aber nicht tätigkeitsbezogen wie die berufliche Bildung kompatibel mit dem kulturellen Leistungsverständnis. Zum anderen beinhaltet sie eine gewisse Anwendungsorientierung, die sich nicht auf einzelne Arbeitsschritte oder ausführende Tätigkeiten bezieht, aber Wissen und Kompetenzen produziert, die in der Wirtschaft dienlich sind.

Private Bildungseinrichtungen verzeichnen eine Bedeutungszunahme. Sie werden von wohlhabenderen Eltern genutzt, um Leistungsdefizite ihrer Sprösslinge durch Nachhilfe zu beheben oder ihnen Vorteile bei der Vorbereitung auf Aufnahmeprüfungen zu verschaffen. Zudem bieten private Träger/-innen Vollzeitschulen als Alternativen zum staatlichen Bildungswesen an, sodass einerseits leistungsschwächere Schüler/-innen die Selektion umgehen und ein bestimmtes Abschlussniveau realisieren können. Manche dieser Schulen bringen es andererseits zu einem großen Prestige und überflügeln die staatlichen Schulen, sodass sie als Einrichtungen für besonders leistungsstarke Schüler/-innen dienen.

Vermögende Familien, deren Kinder Opfer der Selektion werden, aber den elterlichen Status für sich erhalten sollen, beginnen, ihr Kapital einsetzen, um illegal Bildungstitel oder erfolgreiche Aufnahmeprüfungen zu kaufen.

In der zweiten Phase ist das erfolgreiche Bestehen der Zugangsprüfungen zu den besten Hochschulen als Ausweis höchster allgemeiner Leistungsfähigkeit anerkannt. Inhalte an Elitehochschulen können je nach Historie also ein höheres Maß an praxisorientierten Elementen aufweisen, weil die Leistungsfähigkeit als bewiesen gilt. Die Noten der Abschlusszeugnisse dieser Einrichtungen haben kaum Relevanz. Gleiches gilt für Doktortitel. Mit der weitgehenden Verallgemeinerung der beruflichen Bildung passt sich die das Bildungssystem den Betrieben an, deren Strukturen für Führungsposten Generalisten erfordern. Dadurch wird die gängige Leistungsdefinition zementiert.

Phase 3: Förderung beruflicher Bildung und/oder Einführung praxisbezogener Elemente im Bildungssystem

Bemühungen um eine Stärkung beruflicher Bildung, so sie als Teil des Bildungssystems überhaupt noch existiert, sind idealtypisch in einem bestimmten Stadium vorhersehbar, weil die Funktionszusammenhänge der Systeme es erfordern. Durch die Orientierung an allgemeiner und akademischer Bildung entsteht ein Vakuum an der Stelle der ursprünglichen beruflichen Bildung, weil die fachliche Qualifikation auf dieser Ebene fehlt. Die Wirtschaft klagt über die mangelnde Beschäftigungsfähigkeit der Arbeitnehmer/-innen, sodass die Politik die berufliche Bildung, insofern sie noch als Teil des Bildungssystems existiert, fördert, um sie attraktiver zu gestalten. Die Maßnahmen haben geringe Erfolgsaussichten, weil berufliche Bildung kaum nachgefragt wird und mit dem Bildungsideal und den gesellschaftlichen Wertvorstellungen nicht vereinbar ist. Nach wie vor bieten berufliche Abschlüsse vergleichsweise schlechte Karriereaussichten, da die Betriebe ihre Organisation und ihr Rekrutierungsverhalten an das Bildungssystem und dessen Hierarchien assimiliert haben. Also werden berufliche Abschlüsse akademisiert, das heißt berufliche Abschlüsse auf Bachelorniveau im Hochschulbereich etabliert – und die Selektion damit zumindest teilweise noch weiter nach hinten verlagert. Dadurch schreitet die Anpassung beruflicher Bildungsgänge an die Logik des allgemeinbildenden Schulsystems fort. „Höhere“ berufliche Abschlüsse werden formal den allgemeinen gleichgestellt und ihre Bezeichnungen entsprechend den im allgemeinen Schulsystem üblichen Titulaturen gewählt. Nichtsdestoweniger bleibt informell die Hierarchie der Bildungsgänge und Fächer erhalten, da sie Teil der kulturellen Werthaltung ist. Die beruflichen Hochschulabschlüsse werden größtenteils als Übergänge zu allgemeinen Abschlüssen auf Masterniveau genutzt, nicht als Berufsvorbereitung. Da sie Anschluss an allgemeine Masterstudiengänge bieten, müssen sie inhaltlich recht allgemein gehalten werden und unterstehen dem Bildungsministerium. Den „höheren“, allgemeinbildenden Studiengängen gelingt es derweil, ihren Status durch strenge Auswahlverfahren in Form von Aufnahmeprüfungen und/oder Zwischenprüfungen zu wahren. Berufliche Hochschulzertifikate sind somit schwerpunktmäßig berechtigungsorientiert und verbleiben als zweitklassige Allgemeinbildung.

Zur Verbesserung der Praxisorientierung des Bildungssystems beinhalten entsprechende Versuche von Politik und Wirtschaft vor allem Betriebspraktika, bei denen in der Regel nicht betriebliches Lernen im Vordergrund steht. Vielmehr geht es um ein Kennenlernen der Arbeitswelt, von der sich das Schulsystem mit seinen vorwiegend theoretisch-abstrakten Inhalten weit entfernt hat, und

das Knüpfen von Kontakten. Eine qualifikatorische Ausrichtung würde bedeuten, tätigkeitsbezogen und zweckgebunden auszubilden, was nicht als „Bildung" akzeptiert und als unwürdig eingeordnet wird, gerade für allgemeinbildende Bildungstypen. Auch wenn diejenigen, die von eher beruflich oder technisch orientierten, „höheren" Bildungszweigen herkommen, in der Wirtschaft gute Einstellungschancen haben, bleiben die Arbeitgeber/-innen bei ihrer Strategie, für die höheren Ebenen vorwiegend Absolvent/-innen aus allgemeinbildenden Studiengängen zu rekrutieren. Daher werden die Beförderungsoptionen der Absolvent/-innen eher beruflich ausgerichteter, höherer Bildungsgänge eingeschränkt, wodurch sie an Attraktivität einbüßen. Dies gilt vor allem für berufliche Hochschultypen, die in ihrer Wertigkeit unter den technischen, die relativ allgemein, kognitiv anspruchsvoll und abstrakt gehalten werden können, angesiedelt sind.

Elitehochschulen, die in starkem Wettbewerb untereinander stehen, können in Phase 3 verstärkt Bemühungen ergreifen, sich wirtschaftsnäher und praxisorientierter aufzustellen. Voraussetzung dafür ist die Willigkeit von Unternehmen, die Absolvent/-innen solcher Programme bevorzugt für die höchsten Positionen einzustellen. Da die Selektion an dieser Stufe abgeschlossen ist, würde dies die Zertifikate nicht entwerten.

Die letzten verbliebenen, aufgrund der Negativselektion von leistungsschwächeren Schüler/-innen besuchten beruflichen Abschlüsse im Bereich der Sekundarstufe II werden abgeschafft oder dienen nur noch als Zwischenzertifikate auf dem Weg zur Hochschulreife. Eine Ausnahme besteht in der Schaffung von Angeboten für die steigende Zahl der Schulabbrecher/-innen und als sehr leistungsschwach gekennzeichneten Jugendlichen, die in berufsspezifischen Ausbildungen minderwertige Zertifikate erlangen können. Diese Art Bildung ist als Gegenpol praxisorientierter Elitehochschulbildung anzusehen. Auch hier ist die Selektion bereits abgeschlossen und dadurch betriebsnähere Bildung legitim. Bei dieser Art der Ausbildung ist es denkbar, kooperative Unternehmen als zweite Lernorte einzubeziehen. Sie sparen sich dadurch mit staatlicher Unterstützung Anlernzeit ein und bekommen für bestimmte, „niedrige" Tätigkeiten qualifizierte Mitarbeiter/-innen zur Verfügung gestellt. Sie müssen aus funktionaler Perspektive nicht zentralistisch durch den Staat gesteuert werden, sondern können dezentralisiert von unterschiedlichen Institutionen betreut und ausgestaltet werden. Die ursprüngliche berufliche Bildung, die umfassend fachlich auf die Berufswelt vorbereitet, ist als solche nicht mehr vorzufinden.

Auf Seiten der Unternehmen werden für Führungsposten, auch der mittleren Ebenen, nur Hochschulzertifikatsinhaber/-innen eingestellt; das Abitur verliert an Bedeutung und dient eher der Berechtigung für den Zugang zu Hochschulen denn

als Abschlusszertifikat der schulischen Laufbahn. Interne Aufstiege in Betrieben sind ohne Hochschulabschluss nicht mehr möglich, da genügend Inhaber/-innen akademischer Bildungstitel verfügbar sind, um die vorhandenen Stellen zu besetzen. Für ausführende Tätigkeiten ist kaum Personal vorhanden. Die eher „nachqualifizierenden" beruflichen Abschlüsse für die Leistungsschwächsten können den Bedarf nicht decken, Überqualifizierte sind vorhanden, aber teuer. Um die fehlenden Kenntnisse der Angestellten hinsichtlich berufsfachlicher Aspekte zu vermitteln, werden sie auf Fort- und Weiterbildungen geschickt, wodurch dieser Sektor einen Teil der Qualifikationsfunktion des restlichen Bildungssystems übernimmt. Angesichts der weit fortgeschrittenen Verallgemeinerung des Bildungssystems werden von privaten, staatlichen oder öffentlichen Trägern sehr spezifische, relativ kurze Fort- und Weiterbildungen für genau definierte Tätigkeiten ausgerichtet.

Aufgrund des extrem hohen Wettbewerbs um Bildungstitel und hohe Posten kommt es zu einer weiteren Ausbreitung und Verfestigung elitärer Netzwerke, die Zugehörige anderer Schichten ausschließen. Außerdem werden finanzielle Mittel zum generationsübergreifenden Statuserhalt durch Kauf von Prüfungsergebnissen und Bildungstiteln eingesetzt.

In Phase 3 sind politische Maßnahmen, die eine Abkehr vom bildungsbasierten meritokratischen Prinzip darstellen und die Dysfunktionen des Systems beheben sollen (zum Beispiel Zertifizierung informeller und non-formaler Kompetenzen) sachlogisch.

Eine Steigerung des Werts von Doktortiteln ist unter der Voraussetzung, dass zur weiteren Förderung der Chancengleichheit eine weitere Öffnung der Hochschulen, vor allem der Elitehochschulen, für größere Schülerzahlen durchgesetzt wird, eine Option. In dem Fall ist idealtypisch mit der Einrichtung beruflicher Masterabschlüsse zu rechnen.

3.2.3.3 Erläuterungen, theoretische Einordnung und Implikationen des Idealtypus (Schritt 6)

3.2.3.3.1 Zum Verhältnis des Idealtypus zum japanischen und französischen Realtypus und ergänzende Bemerkungen

Grundlage des konstruierten Idealtypus waren zwei Länder, von denen angenommen wurde, dass sie einem „reinen" Typus von Meritokratie recht nahekommen. Es ist davon auszugehen, dass der Einbezug weiterer solcher Länder eine Verfeinerung in Form einer noch differenzierteren und exakteren Ausarbeitung ermöglichen würde. Eventuell könnte man an bestimmten Punkten eine Typenbildung oder das Aufzeigen von weiteren Varianten in Betracht ziehen, sollten sich andere meritokratische Länder sehr von Japan und Frankreich unterscheiden. Für

die vorliegende Arbeit und die beabsichtigte Untersuchung des ukrainischen Realtypus dürfte der konstruierte Idealtypus über ein ausreichendes Analysepotenzial verfügen, weil er größere Zusammenhänge auf der Makroebene aufzeigt, von denen nicht erwartbar ist, dass sie sich bei einer Hinzunahme weiterer Länder als Grundlage der Idealtypuskonstruktion ändern würden. Es ist davon auszugehen, dass der Idealtypus ein gewisses Maß an Universalität birgt und nicht unbedingt von politischen und wirtschaftlichen Grundformen abhängig ist, solange diese ideologisch dem bildungsmeritokratischen Prinzip nicht per se entgegenstehen. So weist zum Beispiel Anweiler darauf hin, dass „[die] gesellschaftspolitischen Grundsätze *Gleichheit der Bildungschancen* sowie *Förderung aller* und *Auswahl der Besten* […] für demokratische wie sozialistische politische Systeme" Anwendung finden (*Anweiler* 1969, 197).

Die für Japan und Frankreich konstruierten Wertlogiken und ihre strukturellen und systemlogischen Entsprechungen (s. Abschnitt 3.2.2.2 und 3.2.2.3) sind nicht alle auf eine meritokratische Orientierung zurückzuführen. Deswegen wurde versucht, solche Aspekte im Idealtypus nicht zu berücksichtigen. Im Falle Japans handelt es sich hierbei hauptsächlich um die Gruppenorientierung. Sie führt zu einer „Beziehungsgesellschaft", die, darauf weist Coulmas hin, in dieser Eigenschaft nicht als „meritokratisch" zu betiteln ist. „Meritokratisch" ist hingegen die japanische „Bildungsganggesellschaft" (*Coulmas* 2003, 179). Beziehungsgesellschaft und Bildungsganggesellschaft verursachen widersprüchliche Szenarien zwischen Gruppenbezug und Konkurrenzdruck (*Schubert* 1997, 404; *Drinck/Schletter* 2016, 146). Systemisch hat Japan einen Weg gefunden, beide zu vereinen, indem die Leistungsmotivation aus der Hoffnung auf die Aufnahme in eine bestimmte Gruppe mit einem bestimmten Status gezogen wird. Während die regulären Schulen vor allem in der Primarstufe und durchaus auch in der Mittelschule die Gruppenorientierung fördern, fordern die Vorbereitungsschulen von den Lernenden Leistung ein (vgl. *Schubert* 1997, 400–404). Die Organisation von Unternehmen ist ebenfalls gruppenorientiert, wodurch die Unternehmen von der Vorbereitung durch das Bildungssystem profitieren, auch wenn die gelehrten Inhalte wenig mit den Arbeitstätigkeiten übereinstimmen (s. hierzu Abschnitt 3.2.2.2.4.4 und 3.2.2.2.5).

Die Einführung der Zertifizierung non-formal und informell erlangter Kompetenzen, wie sie in Frankreich einhergehend mit einer Outcome-Orientierung auftritt, interpretiert Ott als „Abkehr" von der meritokratischen Logik (*Ott* 2015, 233 ff.). Hierbei werden Kompetenzen zertifiziert, die *nicht* im regulären Bildungssystem erlernt wurden und *nicht* auf normierte Bildungsgänge und Bildungstitel mit einem bestimmten Prestigerang zurückgehen. Folgerichtig sind

sie nicht als „bildungsbasiert“ meritokratisch im eigentlichen Sinne zu begreifen (s. hierzu Tabelle 3.2, letzte Zeile).

Ergänzend muss ferner darauf hingewiesen werden, dass sowohl in Japan als auch in Frankreich jenseits der offiziellen Bildungspläne und Lernziele Inhalte transportiert werden, die Einfluss auf die Leistungsbewertung haben können und in den sichtbaren strukturellen Eigenschaften von Meritokratien nicht unbedingt zum Ausdruck kommen. Im Falle Japans handelt es sich hierbei um den oben dargestellten „heimlichen“ Lehrplan; in Frankreich sind es subjektive Komponenten von Leistung, wie deren Virtuosität und Leichtigkeit. Aus soziologischer Sicht lässt sich dies über die Habitus-Theorie bzw. die Theorie der Sozialen Praxis verstehen (vgl. *Bourdieu/Passeron* 1971; *Bourdieu* 1976; *Bourdieu/Passeron* 2007; *Bourdieu* 2010). In Zusammenhang mit Meritokratie wird die stattfindende Reproduktion sozialer Ungleichheit durch diese Theorien erklärbar. Da sich der „heimliche“ Lehrplan und der „französische“ Habitus der Elite bzw. der Mittelschicht auf allgemeinbildende bzw. kulturbildende Aspekte beziehen, begünstigen sie keineswegs einen etwaigen Einschluss beruflicher, fachspezifischer Bildung in Bildungspläne. Die genannten Theorien erklären vielmehr die Beobachtung, dass politische Maßnahmen der Stärkung beruflicher Bildung in Form von Berücksichtigung berufsfachlicher Inhalte in der Unterrichtsrealität nicht umgesetzt werden.

Generell korrespondieren die kulturell in Japan und Frankreich verankerten Werte sehr gut mit der meritokratischen Logik, weshalb sich Meritokratie dort in hohem Maße entwickeln und ausdifferenzieren konnte. Insbesondere die hohe Lernbereitschaft, die Leistungs- sowie Statusorientierung und das hierarchische Denken entsprechen dem meritokratischen Prinzip. Die hohe Bedeutung der Anpassungsfähigkeit und der loyalen Unterordnung in Japan, die durch die nach wie vor vorhandenen Überreste militärischer Praktiken in den Schulen erlernt werden, bewirken die Akzeptanz des hierarchischen Leistungsprinzips, das sich in der Selektivität des Bildungssystems durch die Aufnahmeprüfungen und in der Verteilung von Karrierechancen nach Bildungserfolg äußert.

Die historisch und traditionell etablierte, stark zentralistische Steuerung durch den Staat, wie sie in den Bildungssystemen Japans und Frankreichs Anwendung findet, stellt einen weiteren wichtigen Faktor bei der hochgradigen Etablierung meritokratischer Strukturen dar. Föderalistisch verwaltete Bildungssysteme neigen weniger zur Hierarchisierung von Bildungsgängen, wie Zymek (2014, 62) aufzuzeigen weiß, weil sie auf einzelne Verwaltungsbezirke begrenzt sind, wodurch kaum nationale Eliteeinrichtungen entstehen. Umgekehrt argumentiert erklärt die Tatsache, dass in Meritokratien zur Legitimierung der Herrschaft Chancengleichheit gefördert werden muss (s. folgender Absatz), die Notwendigkeit

einer zentralistischen staatlichen Steuerung des Bildungswesens: „Chancengleichheit kann […] nur eine nationale Erziehung garantieren, die sich souverän über alle regionalen, sozialen, kulturellen und religiösen Unterschiede hinwegsetzt“ (*Ritzenhofen* 2005, 14; vgl. auch *d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 34; *Frommberger* 2009, 2).

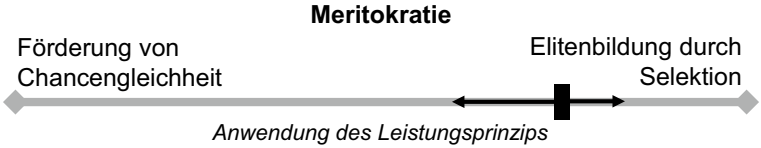


Abbildung 3.8 Das meritokratische Kontinuum: das Leistungsprinzip zwischen Chancengleichheit und Elitenbildung

Wie im theoretischen Hintergrund (s. Abschnitt 2.1.2) gezeigt, gehört Meritokratie zu den legitimen Herrschaftsformen. Als legitime Herrschaftsform ist für Meritokratien die Legitimität des meritokratischen Prinzips und damit seine gesellschaftliche Akzeptanz ein Grundpfeiler seiner dauerhaften Existenz. Mittel zu diesem Zweck ist die Förderung von Chancengleichheit, die deswegen im obigen Idealtypus als Teil und nicht etwa als Antitendenz des selektiven meritokratischen Elitismus behandelt wird. Chancengleichheit und Elitenbildung werden als Gegenpole verstanden, die innerhalb von Meritokratien ein Kontinuum aufspannen, auf dem eine gewissen gesellschaftliche Balance erreicht und gehalten werden muss, wenn eine Meritokratie langfristig erhalten bleiben soll (s. Abbildung 3.8).

Tabelle 3.3 stellt gegenüber, welche Merkmale Bildungssysteme jeweils aufweisen müssten, wenn sie entweder extrem auf (Chancen-)Gleichheit oder auf Elitenbildung und Selektion ausgerichtet wären.

Historisch gesehen, zumindest was Japan und Frankreich anbelangt, wandert der „Regler“ normalerweise von weit rechts immer weiter nach links, also von der Elitenbildung in Richtung Chancengleichheit (symbolisiert durch den Pfeil mit durchgezogener Linie). Theoretisch ist auch eine Bewegung in Richtung Elitenbildung denkbar, zum Beispiel, wenn aufgrund von Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit kaum Selektion stattfindet. Befindet sich der „Regler“ zu weit rechts, ist keine Legitimität der Meritokratie mehr gegeben und sie wird instabil; befindet er sich zu weit links, findet wenig bis keine Selektion statt und der Unterschied zwischen Elite und Masse verschwimmt bis zur Unkenntlichkeit, sodass nicht mehr von einer Meritokratie gesprochen werden kann. Es muss

Tabelle 3.3 Vergleich der Eigenschaften von Bildungssystemen nach ihrer Ausrichtung

Chancengleichheit im Bildungssystem spricht für:	**Elitenbildung und Selektion im Bildungssystem sprechen für:**
– geringe Selektivität	– hohe Selektivität
– hohe Durchlässigkeit	– geringe Durchlässigkeit
– differenzierte Leistungsmessung/-bewertung (Vergleich auf Individuum selbst bezogen)	– gleiche Leistungsmessung/-bewertung (Vergleichbarkeit von Leistungen; Vergleich auf andere bezogen)
– horizontale Differenzierung von Bildungsgängen (Gleichwertigkeit unterschiedlicher Abschlüsse)	– vertikale Differenzierung (Hierarchisierung von Abschlüssen)
– gleichen Förderumfang für alle	– Förderumfang nach Leistungsstärke

(vgl. zum Beispiel *Lutz* 1986, 208; *Brauns* 1998, 85–89; *d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 38; *Lüsebrink* 2018, 129)

zugleich zumindest ein gewisses Maß an Durchlässigkeit und Selektivität vorhanden sein, um von einer legitimen Meritokratie sprechen zu können. Dies wurde bei obiger Idealtypuskonstruktion beachtet.

Für Berufs- und Wirtschaftspädagog/-innen mag es überraschend erscheinen, dass der Idealtypus davon ausgeht, dass eine idealtypische Meritokratie in Phase 2 auf Sekundarniveau eine Einheitsschule umfasst, gilt doch die meritokratische Logik als Logik der Selektivität und der scharfen Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung (vgl. *Frommberger* 2009, 2 ff.). Zwei Faktoren müssen hier beachtet werden: Zum einen durchlaufen Meritokratien prozesshaft unterschiedliche Phasen, sodass Strukturmerkmale nicht an sich (ideal-)typisch meritokratisch sind, sondern lediglich (ideal-)typisch pro Phase vorkommen. Zum anderen sollte man, wie oben schon erläutert, berücksichtigen, dass Meritokratie langfristig der Legitimierung durch Förderung von Chancengleichheit bedarf (vgl. *Solga* 2013). Die Förderung der Chancengleichheit sowie die Bemühungen zur Stärkung der beruflichen Bildung führen sowohl idealtypisch als auch in Japan und Frankreich zu Formen von praxisorientierteren Bildungsgängen, literaturseitig oft als „Verberuflichung" bzw. „vocationalization" der allgemeinen bzw. akademischen Bildung bezeichnet (vgl. zum Beispiel *Grubb/Lazerson* 2005; *Giret et al.* 2011; *Deißinger* 2015; *Ziegler* 2015), die sehr unterschiedliche Formen annehmen kann. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob berufliche Bildung hierdurch nach ihrer Marginalisierung in Zusammenhang mit der meritokratischen Logik wieder an Akzeptanz und Bedeutung gewinnt. Für eine Antwort auf diese Frage muss eine tiefere Analyse stattfinden, inwiefern Titel von Bildungsgängen, die eine

Praxisorientierung suggerieren, auch einen entsprechenden Inhalt aufweisen, und ob Praxiselemente nicht eher ein Kennenlernen der Arbeitswelt ohne bildenden Charakter darstellen, wie wir es an den Beispielen Japan und Frankreich gesehen haben. Auch muss in Betracht gezogen werden, ob praxisorientierte Abschlüsse mit allgemeinen gleichwertig sind – nicht formal, sondern in der gesellschaftlichen Anerkennung und bei der Rekrutierung bzw. Zuweisung von Rängen in Unternehmenshierarchien. Überdies kann in vielen Fällen, die unter „Verberuflichung" laufen, treffender von einer Akademisierung der beruflichen Bildung gesprochen werden. So schreiben Grubb und Lazerson in Bezug auf die Vereinigten Staaten von einem „vocationalism in higher education", der dazu führe, dass Bildungsgänge mit einem Bachelor abschlössen, die berufliche Inhalte vermittelten, für deren Erlernen ein oder zwei Jahre genügten (*Grubb/Lazerson* 2005, 20). Das heißt, berufliche Bildung findet auf akademischem Level statt, wo auch eine „niedrigere" Qualifizierung ausreichend wäre, was aus europäischer Perspektive einer Akademisierung gleichkommt (vgl. *Deißinger/Ott* 2016).

Der vorliegende idealtypische Entwurf geht ferner davon aus, dass die berufsbezogene qualifikatorische Logik als entscheidendes Allokationsprinzip bürokratisch ist: In Webers bürokratischem Idealtypus gründet die Verbindung zwischen Bildungsabschluss und Berufsposition in der Annahme, dass aufgrund der Fachlichkeit, ausgewiesen durch einen Befähigungsnachweis, bestimmte Positionen fachlich, nicht aufgrund der allgemeinen Leistungsfähigkeit, ausgefüllt werden können. Fachlichkeit folgt dem Qualifizierungsprinzip, nicht dem Leistungsprinzip, und korrespondiert nicht mit vertikalem Denken, es sei denn, es findet innerhalb eines Faches statt. In bildungsbasierten Meritokratien ist eine Verbindung zwischen dem Niveau des Bildungszertifikats und dem Niveau der Berufsposition charakteristisch, die unabhängig von der Übereinstimmung der studierten Fachrichtung mit dem beruflichen Fachgebiet ist. Von Bedeutung ist das Bildungsniveau, gemessen anhand der kulturell determinierten Skala der Bildungsgänge. Die meritokratische Logik weist Individuen aufgrund der allgemeinen Leistungsfähigkeit, zertifiziert durch das Bildungssystem, Posten zu. Leistungsfähigkeit wird an kognitiven, intellektuellen Fähigkeiten festgemacht, zu denen auch technische gehören können, nicht an fachlichen, tätigkeitsbezogenen, weil nur durch eine allgemeine Leistungsfähigkeitsmessung eine vertikal ausdifferenzierte Hierarchie möglich ist. Lediglich *nach* der Selektion nach allgemeiner Leistungsfähigkeit mögen berufsvorbereitende Aspekte eine Rolle spielen, wie idealtypisch in Phase 3 ausgewiesen. Funktionelle Mängel im Gesamtsystem führen hier ab einem gewissen Entwicklungsstadium zum Versuch, mehr fachliche und berufspraktische Aspekte in Bildungsgänge zu integrieren (s. hierzu ausführlicher Abschnitt 3.2.3.3.3).

Hinsichtlich der Bildungsexpansion und der damit in Verbindung stehenden Inflation von Bildungstiteln wurde bislang nur der Beitrag des meritokratischen Prinzips thematisiert. Zusätzliche Ursachen, die in der Literatur zur Sprache kommen, werden unten besprochen (s. hierzu Abschnitt 3.2.3.3.5).

Mit Blick auf die Hinwendung zum Egalitären bzw. Elitären besteht, wie Große betont, ein Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Lage. Egalitarismus wird typischerweise in Zeiten des Wirtschaftswachstums, wenn viele Fachkräfte benötigt werden, hervorgehoben. Elitenbildung wird in Zeiten der Rezession gefördert, in denen weniger Fachkräfte benötigt werden und deshalb eine schärfere Selektion sinnvoll erscheint (*Große* 2008, 201).

Die Bildungsexpansion verursacht eine in der Literatur bekannte Entwicklung, bei der das Bildungssystem seiner Selektionsfunktion immer weniger nachkommen kann, weil immer mehr Menschen höhere Abschlusszertifikate erwerben. Daher setzen Betriebe bei der Rekrutierung zunehmend auf alternative Verfahren zur Ermittlung der Leistungsfähigkeit von Bewerber/-innen (*Kronig* 2007, 51). Da dies eine Loslösung von der *bildungsbasierten* Meritokratie im Sinne einer engen, allokationsdeterminierenden Verknüpfung von Bildungsabschlüssen und Berufspositionen bedeutet, wurde dieser Prozess nicht in den Idealtypus einbezogen.

Die Eigenschaften des idealtypischen Bildungssystems einer idealtypischen bildungsbasierten Meritokratie unterscheiden sich deutlich vom meritokratischen Grundgedanken der „gerechten“ Selektion auf Basis des Leistungsprinzips. Teilweise sind gerade Phänomene, die das Ideal von Meritokratie zu vermeiden wünscht, aus idealtypischem Blickwinkel als „meritokratisch“ zu bezeichnen. Die beiden Pole der Gleichheit und der Elitenselektion sorgen bisweilen für Disbalancen: Während die Etablierung von Selektionsmechanismen Chancengleichheit verhindert, vereitelt die Förderung von Chancengleichheit eine scharfe Selektion. Das Ergebnis sind zugleich durchlässige und selektive Bildungssysteme, bei denen die Grenzen zwischen Bildungsgängen, -typen, und -arten, die in ausdifferenzierte Hierarchieordnungen eingruppiert werden, verschwimmen. Da in bildungsbasierten Meritokratien Bildungstitel als Nachweis der allgemeinen Leistungsfähigkeit verwendet und eng mit Karrierechancen und dem erreichbaren Status verknüpft werden, sind sie von außerordentlicher Wertigkeit. Logische Konsequenz sind Versuche, das Leistungsprinzip zu umgehen. Im Endeffekt treten gerade solche Phänomene wie starke Netzwerke der Elite und Korruption auf, die das meritokratische Prinzip als normativ-idealistischer Gegenentwurf unfairer Verteilungsmechanismen unterbinden wollte.

3.2.3.3.2 Einseitige Betrachtungsweisen und Ambivalenzen des meritokratischen Prinzips und seiner Umsetzung

Die Erkenntnis, dass Meritokratie bisweilen fördert, was sie zu verhindern sucht, ist nicht überraschend, ordnet man sie neben Resultaten der existierenden Meritokratieforschung ein: Auch die Reproduktion sozialer Ungleichheit ist ein Effekt, der in Meritokratien durch zahlreiche Studien nachgewiesen wurde, obwohl das meritokratische Ideal sie gerade ausschließt und auf soziale Mobilität nach oben und unten abzielt (s. hierzu Abschnitt 2.1.3). In Youngs (1961) Fiktion von Meritokratie entwickelt diese sich am Ende zu einer Oligarchie, in der die Elite imstande ist, systematisch soziale Mobilität auszuschließen und sich generationenübergreifend fortzupflanzen.

Nach Bell (1972) kann es in der Realität keine „reine" Meritokratie geben, da jene, die zu den höheren Schichten gehörten, immer versuchten, der nachfolgenden Generation ihre Position weiterzugeben, indem sie entweder ihren Einfluss nutzten oder sie mit vorteilsbringendem kulturellem Kapital ausstatteten. Die Vorbedingung der Chancengleichheit kann nicht erfüllt werden, solange wie in Meritokratien bewusst soziale Ungleichheit herbeigeführt wird.

Es wird postuliert, dass die Definition von Leistung in der Wirklichkeit von den Machtverhältnissen und dem gegebenen Kontext, in dem sie angewendet wird, abhänge. So sei zu erklären, dass in Meritokratien immer wieder zu beobachten sei, dass konkrete Gruppen Vorteile und andere Nachteile aus der Anwendung des meritokratischen Leistungsprinzips zögen (vgl. *Miller* 1996, 279 f.; *Eswein* 2005, 85; *Gruber* 2016, 17 f.).

Die Reproduktion sozialer Ungleichheit wird eng mit Bildungsungleichheit verknüpft, die beinhaltet, dass bestimmte soziale Gruppen, was den Zugang zur „höheren" Bildung angeht, benachteiligt werden (vgl. *Müller/Mayer* 1976; *Shavit/Müller* 1998; *Becker* 2006; *Mayer et al.* 2007, 247; *Becker* 2011; *Müller/Pollak* 2016). Damit ist in der realen Meritokratie die normative Voraussetzung, die besagt, dass Vermögen, Macht und Status ausschließlich über das Leistungsprinzip vergeben werden (*Arzberger* 1988, 26), verletzt. Betrachtet man Meritokratie idealtypisch, so ist es ein *Kennzeichen* von Meritokratie, dass sie produziert, was sie normativ vermeiden möchte.

Für die berufliche Bildung erweist sich der hierarchisierende Charakter des meritokratischen Prinzips als problematisch, weil er horizontale Differenzierung kaum zulässt und vertikale Rangfolgen generiert. Eine Mixtur aus historischen, soziokulturellen und funktionalen Ursachen ist dafür verantwortlich, dass der beruflichen Bildung gegenüber allgemeiner und akademischer Bildung ein inferiorer Status zugewiesen wird. Insofern berufliche Bildung akademisch ist,

gilt die Überlegenheit der allgemeinen akademischen Bildung im Sinne nicht tätigkeitsbezogener Bildung.

Meritokratieforscher/-innen sind in aller Regel Akademiker/-innen, die als solche vom meritokratischen Bildungssystem profitiert haben bzw. eine Position an der Spitze der Bildungshierarchie erreicht haben. Es wird vor allem bei empirischen Meritokratie-Untersuchungen in den allermeisten Fällen implizit davon ausgegangen, dass akademische Bildung höherwertig ist als berufliche, und problematisiert, dass prozentual nur wenige Arbeiterkinder ein Studium beginnen. Der „reale" Grad von Meritokratie in einer Gesellschaft, so Hoffer, wird in Studien anhand von Daten zur Herkunft, zu Ergebnissen von Tests der kognitiven Leistungsfähigkeit, zu Bildungsabschlüssen und Berufserfolg gemessen (*Hoffer* 2002, 435). Die Option, dass jene, die sich für eine Berufsausbildung anstelle eines Studiums entscheiden, einen gleichwertigen oder gar besseren Weg wählen (vgl. hierzu *Billett* 2014), scheint es nicht zu geben. Ein Studium wird als Königsweg aufgefasst. Dabei könnte man ein Studium auch wertfrei zum Beispiel als Weg für intellektuell überdurchschnittlich Begabte begreifen, der nicht besser oder wertvoller sein muss als der Weg der beruflichen Bildung für beispielsweise überdurchschnittlich handwerklich oder vielseitig Begabte. Insofern gilt es als Problem, wenn anteilsmäßig nur wenige Arbeiterkinder ein Studium anstreben und absolvieren.

Die Organisation des Bildungswesens und der Arbeit sowie die Gestaltung von Übergängen zwischen Bildungsgängen und Beschäftigung und ihre Standardisierung sind abhängig von Normen und Regularien, die generell gesellschaftlich anerkannt werden. Sie sind Resultate „kollektiver und individueller Werthaltungen und Präferenzen" (*Georg/Sattel* 2006, 126). Die „soziale Ordnung von Bildungsinstitutionen" wird scheinbar unhinterfragt als eine „eigentümliche Faktizität" hingenommen (*Schäfer/Thompson* 2015, 26). Selbst im Diskurs der Bildungshistoriker/-innen über Leistungsbewertungspraktiken im Schulwesen erscheint der Leistungsbegriff als naturgegeben und nicht etwa als historisch wandelbar (*Reh et al.* 2015, 37). Insofern reflektiert der Meritokratie-Diskurs häufig die Definition von Leistung und Erfolg nur unzureichend und akzeptiert den kognitiven Intelligenzquotienten als gegebene Grundvoraussetzung und Indikator hoher Leistungsfähigkeit. Auf wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene wird die bildende Wertigkeit von Lernprozessen mit tätigkeitsspezifischen Inhalten und Kompetenzzielen, unter anderem durch die Vorgaben der strukturellen Gestaltung des Bildungs- und Beschäftigungswesens, häufig geleugnet (vgl. *Nida-Rümelin* 2016, 22 f.).

Begabungen und Leistungen außerhalb des Bereichs der relativ eng gefassten kognitiven Intelligenz bleibt die Anerkennung versagt. – So ist es nicht verwunderlich, dass Bildungstitel der nichtakademischen beruflichen Bildung realiter tendenziell gegenüber anderen, als höher angesehenen Titeln wie Studienabschlüssen abgewertet werden (*Collins* 1979, 128; *Angermuller/Maeße* 2015, 74).

Währenddessen empfindet man das Leistungsprinzip als solches als legitim (vgl. *Fend* 2008, 46 f.; *Stojanov* 2011, 160) und damit verhältnismäßig gerecht.

Dementgegen bezeichnet Stojanov die durch die Anwendung des Leistungsprinzips erforderliche Selektion durch das Bildungswesen als moralisch nicht zu rechtfertigen (*Stojanov* 2011, 165, 172 f.). Aus seiner philosophischen Sicht widerspricht es dem Gedanken der Bildungsgerechtigkeit als der „Ermöglichung der Entwicklung der Autonomiefähigkeit bei allen Educanden" (*Stojanov* 2011, 171). Diese sei nicht gegeben, wenn Fähigkeitspotenziale von Kindern in der Schule schon sehr früh auf eine bestimmte Art der Leistungserbringung eingegrenzt werden würden. Auch der Bildungsauftrag der Schule im Sinne der Förderung autonomer Persönlichkeiten werde ausgeblendet, wenn eine Auslese nach Maßgabe des Leistungsprinzips erfolge, das der freien Persönlichkeitsentwicklung, die auch außerhalb vordefinierter Inhalte stattfinden müsse, im Wege stehe (*Stojanov* 2011, 171; vgl. auch *Nida-Rümelin* 2016, 22 f.).

3.2.3.3.3 Definitorische Abgrenzung zwischen bürokratischer und meritokratischer Logik auf Basis des Gegensatzes zwischen Fach- und Kulturmensch

Max Weber unterscheidet zwischen einem Fachmenschentum, das er der Bürokratie zurechnet, und einem Kulturmenschentum, mit dem es in Widerstreit stehe. Die Frage nach dem Fach- und Kulturmenschentum berührt letztlich die „alte" Frage nach der Bildungswirksamkeit fachlicher bzw. berufsspezifischer Bildung. Sie lässt sich auf den Gegensatz der Begriffe „Bildung" und „Qualifikation" zuspitzen (vgl. zum Beispiel *Deutscher* 2019, 96 ff.) und hat in der Vergangenheit für rege bildungstheoretische Diskurse gesorgt. Für die vorliegende Arbeit genügt es, die Weber'sche Unterscheidung zu nutzen, um Meritokratie präziser theoretisch zu erfassen und die Differenzen zur Bürokratie herauszuarbeiten. Sie dient außerdem zur Fundierung der bei der Idealtypuskonstruktion gewählten Setzung, dass es in Meritokratien zu einer kulturell internalisierten Werthaltung kommt, die die Wertigkeit tätigkeitsbezogener fachlicher Bildung negiert.

Das Kulturmenschentum beschreibt Weber als Ausdruck einer bestimmten kulturellen Prägung, deren Erziehung ein Ziel habe, das zähle:

> nicht der ‚Fachmensch', sondern […] der ‚kultivierte Mensch'. Der Ausdruck wird hier gänzlich wertfrei und nur in dem Sinne gebraucht: daß eine Qualität der Lebensführung, die als ‚kultiviert' *galt*, Ziel der Erziehung war, nicht aber spezialisierte Fachschulung. Die […] *kultivierte* Persönlichkeit war das durch die Struktur der Herrschaft und die sozialen Bedingungen der Zugehörigkeit zur Herrenschicht geprägte Bildungsideal. Die Qualifikation der Herrenschicht als solcher beruhte auf einem Mehr an ‚Kulturqualität' [...], nicht von Fachwissen. […] Hinter allen Erörterungen der Gegenwart um die Grundlagen des Bildungswesens steckt an irgendeiner entscheidenden Stelle der durch das unaufhaltsame Umsichgreifen der Bürokratisierung aller öffentlichen und privaten Herrschaftsbeziehungen und durch die stets zunehmende Bedeutung des Fachwissens bedingte, in alle intimsten Kulturfragen eingehenden Kampf des ‚Fachmenschen'-Typus gegen das alte ‚Kulturmenschentum'. (*Weber* 1921, 578)

Weber bestätigt damit die oben im Idealtypus getroffene Annahme, dass sich das Bildungsideal der Elite auf Kultiviertheit bezieht. Als Medium zur Abgrenzung von der Nicht-Elite klammert es fachliche, das heißt beschäftigungsorientierte, Bildung aus und wendet sich der Allgemeinbildung zu.

Fachliche Qualifizierung ist ein *bürokratisches* Prinzip, das auf eine möglichst gute Vorbereitung für eine Beschäftigung in einem bestimmten Feld abzielt, um wirtschaftlich effizient arbeiten zu können: Bei Weber gründet sich der „bürokratische Herrschaftsapparat" auf „Fachschulung, arbeitsteiliger Fachspezialisierung und festem Eingestelltsein auf gewohnte und virtuos beherrschte Einzelfunktionen in planvoller Synthese" (*Weber* 1921, 570). Die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit scheint dabei kaum von Belang zu sein. Vielmehr steht der Gedanke im Vordergrund, dass es für die Ausübung von Beschäftigungen eine fachliche Vorbereitung braucht, um sich die Fähigkeiten für einen bestimmten Beruf oder Arbeitsplatz anzueignen. Die Leistungsfähigkeit wird also als Resultat eines strukturierten Lernprozesses gesehen, weniger als Ergebnis persönlicher Potenzialausschöpfung. Selektion erfolgt aufgrund von Fachqualifikation, nicht aufgrund von allgemeiner kognitiver Intelligenz (vgl. *Weber* 1921, 127, 551–554).

Der von Weber beschriebene Widerstreit der Ideale des Kultur- bzw. Fachmenschen endet, so die Einschätzung bei obiger Idealtypuskonstruktion, in bildungsbasierten Meritokratien zugunsten des Kulturmenschen: In bildungsbasierten Meritokratien werden, erstens, intentional Eliten gebildet; das heißt, es wird hierarchisiert. Dadurch müssen sowohl eine Abgrenzung (zwischen Elite und Nicht-Elite und im Verlauf auch Zwischenstufen) als auch eine Bewertung (von Bildungsabschlüssen und Fächern) stattfinden, die zu Werthierarchien von Fächern, Bildungsgängen und Abschlüssen – sowie deren Inhaber/-innen – führen. Ricken schätzt die Zurechenbarkeit von Leistung zum einzelnen Individuum

in Zeiten „fortgeschrittener Arbeitsteilung und zunehmender beruflicher Spezialisierung“ als kaum umsetzbar ein (*Ricken* 2018, 48). Durch die Verbindung von Leistung und Lohn sowie die Schließung höherer Bildungsgänge für weniger Leistungsfähige (*Goldthorpe* 1996, 255 ff.) ist die Klassifizierung und Vergleichbarkeit von Leistung jedoch Voraussetzung für die Funktionsfähigkeit von Meritokratien (s. Abschnitt 2.1.3). Insofern ist eine Orientierung an der allgemeinen Leistungsfähigkeit als kognitiver Intelligenz (plus Anstrengung) hinsichtlich der praktischen Umsetzung des Leistungsprinzips folgerichtig, was eine Loslösung von der Qualifikationsfunktion impliziert. Der Kulturmensch favorisiert auch jenseits rationaler Überlegungen und praktischer Umsetzbarkeit historisch gesehen ein Bildungsideal, das auf kognitiver Intelligenz und Zweckfreiheit der Inhalte basiert. Kultiviertheit war in der Geschichte das, worüber sich die Elite in zahlreichen Gesellschaften distinguiert hat (*Weber* 1922; *Lenhart* 1986, 532), sodass in diesem Denken und der zugehörigen Pädagogik das hierarchische, aufteilende, elitäre Denken schon angelegt ist. Es offenbart sich zwischen der kulturellen und fachlich-spezialisierten Ausrichtung ein grundsätzlicher Unterschied, den Bourdieu wie folgt umreißt: Kulturell integrierender Unterricht ist ‚allseitig‘ und bereitet auf einen ‚allseitigen‘ Status vor. Spezialisierter Unterricht entgegen vermittelt „spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten“ und bringt dadurch eine Vielzahl an spezialisierten Schulen hervor (*Bourdieu* 2001, 98). Das Fachprinzip folgt also einer Logik, bei der *horizontale* Differenzierung nach fachlichem, berufsbezogenem Inhalt und Arbeitsteilung entscheidend sind. Fachliche Leistung wird nicht durch die Kultur, sondern durch die Wirtschaft definiert. Meritokratische, hierarchisierende und leistungsorientierte Formen der Differenzierung sind, im reinen bürokratischen Typus gedacht, nur *innerhalb* von Fächern möglich, wobei die Leistungsfähigsten eines beruflichen Faches als die Qualifiziertesten für einen bestimmten Tätigkeitsbereich gesucht werden (vgl. *Weber* 1921, 576). Es herrscht nach dieser Logik schlicht kein Bedarf an vertikaler Gliederung einzelner Fächer.

Zweitens unterliegt die Definition von Leistung, wie in Abschnitt 2.2 gezeigt, kulturellem Einfluss, wodurch meritokratische Systeme kulturorientiert sind. Sie ist nicht etwa Ausdruck und Folge fachlicher Effizienzüberlegungen. Vielmehr tritt sie als natürlich gegeben auf und wird in der Regel von der Gesellschaft und damit den Systemmitgliedern als Akteur/-innen auf unterschiedlichen Ebenen nicht hinterfragt oder rein zweckrational ermittelt. Somit bringt das Leistungsprinzip kulturell definiert Leistungsfähige hervor, die Kulturmenschen sind.

Drittens verfügt das Kulturmenschentum neben der Festlegung der Leistungsdefinition über ein zweites „Einfallstor“ ins Bildungswesen: Bildungssysteme haben nicht nur die Aufgabe, für Berufe vorzubereiten, sondern auch jene,

zu enkulturieren (*Fend* 2008, 52 ff.). Aus diesem Grund unterliegt das Bildungssystem immer kulturgegebenen Werten, Werthaltungen und Einflüssen, die Curricula jenseits von tätigkeitsbezogenen, fachlichen Kalkülen prägen. Eswein stellt der ‚Kultivationspädagogik' die ‚Fachschulung' gegenüber (*Eswein* 2016). Diese beiden Bildungsarten gehören zu den Bildungsidealen des Kultur- bzw. Fachmenschen, die Weber erwähnt. Die meritokratische Logik stimmt deutlich besser mit dem Ideal des Kulturmenschen und der Kultivationspädagogik als mit jenem des Fachmenschen und der Fachschulung überein, sodass in Meritokratien das Kulturmenschentum die Oberhand gewinnt bzw. sich Meritokratie besser in Ländern entfalten kann, die eher kultur- statt fachorientiert vorgehen. Daher sollten Fachmensch und Fachprinzip als dominantes Allokationsprinzip theoretisch bei der Bürokratie, Kulturmensch und Leistungsprinzip als dominantes Allokationsprinzip bei der Meritokratie verortet werden.

Der Widerstreit zwischen Fach- und Kulturmensch kristallisiert in der Frage nach der Bedeutung und Wertschätzung von beruflicher Bildung als fachbezogener Bildung im Gegensatz zu jener von Allgemeinbildung als kulturbezogener Bildung. Neigt sich die Waage zugunsten des Kulturmenschen, was idealtypischerweise in Meritokratien der Fall ist, so verliert die vom Fachmenschentum geprägte berufliche Bildung an Wertschätzung. Deißinger stellt die „meritokratische" Denkfigur der „qualifikatorischen" unmittelbar gegenüber. Er hebt hervor, dass in Meritokratien das Berechtigungswesen im Mittelpunkt steht, das fachliche, beschäftigungsorientierte Qualifikationen in den Hintergrund drängt (*Deißinger* 2001b, 11 f.; s. hierzu auch Abschnitt 1.1.2). Das allgemeinbildende System folgt nicht der qualifikatorischen, sondern der kultivatorischen Logik. Durch die Einführung des Leistungsprinzips muss das Fachprinzip mit dem Kulturprinzip konkurrieren. Da Leistung kulturell definiert wird und das Bildungssystem auf den ersten Stufen kulturell bildet und nicht fachlich, dominiert die kultivatorische Logik. Im Regelfall kann sie sich außerdem besser mit den kulturell vorherrschenden Werten verbinden, die der Allgemeinbildung den Vorrang geben. Somit ist die meritokratische Logik eine Logik der „Hierarchisierung" und der „zunehmenden Marginalisierung fachspezifischer Qualifizierung" (*Georg* 1998, 63; vgl. auch *Hörner* 1994, 291), das sich durch die Abschlussorientierung immer mehr von der fachlichen Ausbildungsabsicht der Bürokratie abkehrt. Während, wie bei Weber gesehen, in Bürokratien die fachliche Qualifikation für eine Berufsposition im Mittelpunkt steht, ist es in bildungsbasierten Meritokratien der Gedanke, sich eine Position und die entsprechende Vergütung durch Leistung verdienen zu müssen, die sich in der Höhe des Bildungsabschlusses ausdrückt (s. Abschnitt 2.1.3).

Auf den Punkt gebracht basiert obiger Idealtypus auf der Annahme, dass die Kulturmenschorientierung mit der meritokratischen Logik korrespondiert, die

Fachmenschorientierung nicht oder nur in eingeschränktem Maße. Dadurch ist es wahrscheinlich, dass sich in Ländern, in denen eine Werthaltung vorherrscht, die dem Kulturmenschentum entspricht, das meritokratische Prinzip viel stärker durchzusetzen vermag. Länder, die den Fachmenschen mehr wertschätzen, lassen eher andere Prinzipien zu. Eine strukturelle Durchsetzung des meritokratischen Prinzips kann auf Dauer nur bestehen, wenn das Kulturmenschentum das Fachmenschentum dominiert. Auch wenn das Kulturmenschentum vor der Anwendung und Durchsetzung des meritokratischen Prinzips als Werthaltung in einer Gesellschaft schon existiert hat, so ist doch anzunehmen, dass sich diese oder eine ähnliche Haltung auch mit dem Fortschreiten der strukturellen Wirkung der meritokratischen Logik entwickelt hätte, wäre sie noch nicht präsent gewesen.

Sowohl vom Fach- als auch vom Kulturmenschen zu unterscheiden ist der Berufsmensch, der an dieser Stelle der Vollständigkeit halber genannt werden soll. Er stellt eine Sonderform dar, die sich pädagogisch mit beruflicher Bildung im engeren Sinne deckt. Wie Deißinger und Frommberger (2010, 347) sowie Frommberger (2012, 170 f.) herausarbeiten, besitzt das Berufsprinzip eine breitere, über den Qualifizierungsgedanken hinausgehende Sinnreferenz als das Fachprinzip.

Fachbezogene Formen von Herrschaft sind durchaus denkbar. Sie äußern sich in Konstrukten, die unter dem Terminus der Technokratie bekannt sind: Wie in Meritokratien steht der Intellekt im Vordergrund, da die Fachlichkeit auf einer starken Wissenschaftsorientierung beruht und auf bestimmte intellektuelle Leistungen, die das Endziel des technischen Fortschritts haben, ausgerichtet ist. Die technokratische Fachlichkeit ist daher in der Konsequenz kaum tätigkeits- oder beschäftigungsbezogen, sondern darauf, die technische Leistung von Maschinen zu optimieren, nicht menschliche Leistung und Fähigkeiten (vgl. *Berndt* 1982, 11 ff.). Somit ist auch bei Technokratien davon auszugehen, dass berufliche Bildung im weiteren Sinne höchstens als „niedrigere“ Form der Bildung existiert. Wie Berndt aufzeigt, ist Technokratie empirisch und ideell mit antidemokratischen Ideen und Planwirtschaft verbunden. Es steht nicht die Elitenbildung auf Basis des Leistungsprinzips im Vordergrund, sondern die Herrschaftsübernahme durch wissenschaftlich bzw. technisch geschultes Personal, das politische Entscheidungen streng nach technischen und wissenschaftlichen Gesichtspunkten trifft. Dadurch findet eine einseitige Fokussierung auf das Ingenieurwesen statt (vgl. *Berndt* 1982, 11 ff.).

3.2.3.3.4 Die Trennung praktischer und geistiger Arbeit als Basis der Marginalisierung beruflicher Bildung in bildungsbasierten Meritokratien

Ein Grund dafür, weshalb Kultur- und Fachmenschentum als Gegensätze interpretiert werden, liegt darin, dass viele Kulturen (berufs-)fachliche, konkrete, tätigkeitsbezogene, zweckdienliche Erziehung in ihren Wertschätzungshierarchien an das untere Ende setzen. Beschäftigungsbezogene Fachlichkeit ist kein Teil dessen, was kulturelle Anerkennung erfährt. Dies ist genuin keine Folge einer meritokratischen Orientierung, sondern erklärt eher die reale Umsetzungsweise des meritokratischen Prinzips. Wie im vorigen Abschnitt erläutert, korrespondiert eine solche Werthaltung sehr gut mit einer hierarchisch gedachten Leistungslogik. Um die Ursache bzw. Wurzel dieses kulturellen Phänomens zu verstehen, vermag eine kurze historische sowie philosophische Betrachtung der Trennung körperlicher und geistiger Arbeit sowie der sozialen Klassentrennung Aufschluss zu geben.

Wie Dewey erklärt, manifestiert sich eine „tiefe Kluft" zwischen „den abstrakten und allgemeinen Begriffen" der Philosophie und „den praktischen und konkreten Einzelheiten der Berufsbildung". Philosophen haben in der Vergangenheit Begriffe wie „Arbeit und Muße, Theorie und Praxis, Körper und Geist, Geist und Welt" kontrastiert, und dies äußert sich „in der Gegenüberstellung von allgemein-kultureller und beruflicher Bildung" (*Dewey* 1993, 397). Letztere führte historisch betrachtet zu einer Aufgliederung des Schulsystems. Ein Zweig war für die niedrigeren Schichten konzipiert, denen die Rolle der Diener/-innen an der Gesellschaft zugewiesen wurde und die entsprechend beruflich gebildet wurden. Für die obere Schicht war die allgemeine, kulturell als wertvoll und überlegen verstandene Bildung vorgesehen (*Dewey* 1993, 397, 410 f.). Die Aufspaltung des Bildungswesens in diese zwei Teile „heißt aber die Schulen herabwürdigen zu einem Mittel, um die alten Gegensätze von Arbeit und Muße, Kultur und Dienst, Geist und Körper, herrschender und geleiteter Klasse in die neue demokratische Gesellschaft hineinzutragen" (*Dewey* 1993, 410 f.). Insofern interpretiert Dewey den institutionalisierten Gegensatz zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung als „Bewahrung aristokratischer Ideale der Vergangenheit" und damit eine „Fortführung der alten sozialen Klassentrennung mit ihrem Gegenstück, einem geistigen und moralischen Dualismus" (*Dewey* 1993, 412; vgl. auch *Billett* 2014).

Die Idee der Differenzierung zwischen ‚freier Erziehung' und ‚beruflicher' bzw. ‚praktischer Erziehung' datiert Dewey auf die griechische Antike. Sie hängt mit der Dienstbarkeit der unterschiedlichen Klassen zusammen (*Dewey* 1993, 329 f.).

Dewey beschreibt die Unterscheidung wie folgt:

> Diesen beiden Arten der Betätigung und der Unterscheidung zwischen dienender und freier Betätigung (Kunst und Wissenschaft) entsprechen zwei Typen der Bildung: die niedere oder mechanische und die freie oder geistige Bildung. Die einen werden durch geeignete praktische Übung darin geschult, gewisse Dinge zu *tun,* mechanische Werkzeuge zu gebrauchen und damit technische Erzeugnisse herzustellen oder persönliche Dienste zu leisten. Diese Schulung ist lediglich Sache der Gewöhnung und der technischen Fertigkeit; ihre Methode ist Wiederholung und Beflissenheit der Hingabe, nicht Erweckung und Förderung des Denkens. Freie oder geistige Bildung dagegen strebt danach, die Intelligenz für ihre eigentliche Aufgabe heranzubilden: für das Erkennen. (*Dewey* 1993, 332 f.)

Dieser kulturell verankerte, nach Dewey (1993, 342) sozial und geschichtlich bedingte, Gegensatz zwischen nutzen- und kulturorientierter Bildung verhindert, dass Meritokratie das erreichen kann, was sie eigentlich erreichen möchte – eine „gerechte" Verteilung von Vermögen, Status und Positionen auf Basis eines „gerechten" Prinzips. Leistung erweist sich in ihrer kulturellen Determiniertheit dafür als ungeeignet.

Die kulturelle Definition von Leistung in Meritokratien steht eng mit der kulturellen Einordnung von Berufen in Beziehung. Hope und Goldthorpe (1974) und in der Folge Erikson und Goldthorpe (1992, 38 f.) entwickelten eine siebenstufige Skala, in der sie die Wertschätzung unterschiedlicher Berufe in modernen Gesellschaften aufzeigen, indem jeder Beruf einer von sieben hierarchisch angeordneten Klassen zugeordnet wird (I Service Class, II Routine non-manual workers, III Petty bourgeoisie, IV Farmers, V Skilled workers, VI Non-skilled workers, VII Agricultural labourers). Sie ist Zeichen der weitverbreiteten Höherachtung geistiger und kognitiv komplexer Arbeit im Vergleich zu praktischer bzw. körperlicher Arbeit und spiegelt die von Dewey skizzierte Unterscheidung der entsprechenden Bildungsarten wider. Die Einteilung geht zurück auf eine Drei-Klassen-Gliederung mit „non-manual workers" an der Spitze, gefolgt von „farm workers" und am Ende „manual workers". Sie korrespondiert mit der von Kreckel (2004, 89 ff., 97) beschriebenen „Prestigeordnung" moderner Gesellschaften, die besagt, dass bestimmte (Berufs-)Gruppen wichtiger und höhergestellt sind als andere. Der Zugang zu diesen Gruppen erfolgt über Qualifikationen, wobei die Höhe der Berufsposition mit der Höhe des Einkommens verbunden ist. Basis der Prestigeordnung ist die „meritokratische Triade moderner marktwirtschaftlicher Gesellschaften […] aus Bildung, Beruf und Einkommen" (*Hadjar* 2008, 49). Klassifizierungen wie ISCO, ISCED, ESCO und EQF fundieren angesichts ihrer gegenseitigen Abhängigkeit ebenfalls auf der meritokratischen Triade und tragen dazu bei, dass aus Beschreibungen von Berufen und Bildungsabschlüssen

Bewertungen werden (vgl. *Bohlinger* 2019). Der überaus breite, internationale Länderbezug dieser Schemata rechtfertigt die Übernahme der zugrundeliegenden kulturell verankerten Werte, die sich immer weiter ausbreiten (vgl. *Nida-Rümelin* 2014, 17), in unsere idealtypische Betrachtung.

3.2.3.3.5 Der Bedeutungsverlust beruflicher Bildung im Licht verschiedener Erklärungsmuster der Bildungsexpansion und ihr Bezug zur meritokratischen Logik

Dass berufliche Bildung in Meritokratien einen schweren Stand hat, hängt unter anderem mit dem Wertigkeitsverlust der entsprechenden Zertifikate zusammen. Nach Collins sind es die [durch das meritokratische Prinzip erklärbare, Anm. d. Verf.] Ausweitung des Bildungsangebots und die Bildungsexpansion, die für die Inflation des Werts von Bildungszertifikaten verantwortlich sind:

> Credential inflation is largely supply driven, not demand driven; i.e. it is driven by the expansion of schooling, like a government printing more paper money; not from demand of the economy for an increasingly educated labor force. The opposing theory, that rising educational requirements have been determined by the functional requirements of jobs in the modern economy, does not hold up under the evidence. (*Collins* 2011b, 231)

Die Diversifizierung von Bildungssystemen kann demnach als Grund für die Bildungsexpansion angesehen werden, weil sie einer größeren Anzahl an Menschen „höhere" Abschlüsse ermöglicht (*Windolf* 1986, 259 f.). Allerdings ist ihr Preis die Entwertung eines Teils von Zertifikaten (*Windolf* 1986, 246; vgl. auch *Kronig* 2007, 50), nämlich der „niedrigeren". Dass Regierungen auf die Entwertung von Bildungstiteln oftmals wiederum, wie im Idealtypus dargestellt, mit einer weiteren Diversifizierung des Bildungssystems reagieren, wird literaturseitig bestätigt (*Kronig* 2007, 50). Zu einer Verstärkung der Abwertung beruflicher Bildung kann ein Effekt führen, den Alheit am Beispiel eines Dorfschullehrers beschreibt. Sein Sohn hat als Oberstudienrat einen „höheren" Abschluss, mündet jedoch in dieselbe soziale Schicht ein. Grund ist, dass seine Position dadurch abgewertet wird, dass sie von jemandem wie ihm besetzt wird, der ursprünglich aus derselben Schicht kommt wie sein Vater (*Alheit* 1993, 57 f.; vgl. auch *Kronig* 2007, 50). In Übereinstimmung mit unserem Idealtypus erklärt Böhle: „Die Ausweitung höherer Bildung führt zur Durchsetzung eines Bildungsverständnisses, bei dem praktisches Handeln kaum mehr als Quelle für die Generierung von Wissen erscheint. […] Dabei führt die Ausweitung der Systeme höherer Bildung nicht nur zu einer ideologischen Abwertung und Ausgrenzung, sondern auch zur faktischen Zurückdrängung ‚anderen' Wissens und Handelns" (*Böhle* 2010, 109).

In einem Text aus dem Jahr 1979 erläutert Burkhart Lutz die Ursachen der Bildungsexpansion in den Staaten West- und Mitteleuropas und ihre Konsequenzen für die berufliche Bildung. Damit bekräftigt und ergänzt Lutz auf Basis eines erweiterten regionalen Raumes die im Idealtypus geschilderten Ergebnisse hauptsächlich der zweiten Phase, die auf ähnliche Weise, aber vom meritokratischen Prinzip aus argumentiert, die wechselseitige Anpassung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem skizzieren. Einen Grund des raschen Anstiegs der Studierendenzahlen sieht Lutz in politisch motivierten Veränderungen des Bildungssystems, deren Ziel mehr Chancengleichheit durch größere Durchlässigkeit gewesen ist. Folge war es, dass sich dort generell „der Hochschulzugang zur zentralen Schaltstelle des Bildungssystems" entwickelte. Es kam zu einer Vertikalisierung der bislang horizontalen Differenzierung des Bildungswesens, weil nun alle Schüler/-innen gemeinsam bestimmte Stufen des Bildungssystems zu durchlaufen hatten (*Lutz* 1979, 639). Ausbildungsgänge, die ihrer Tradition nach berufsbezogen ausgestalten waren, wurden „nach Selbstverständnis, Curricula und Funktionszuweisung im Bildungssystem näher an das klassische Gymnasium herangerückt", was sich ihrer berufsqualifizierenden Wertigkeit als abträglich erwies. Zahlreiche nicht-universitäre Lernstätten der „höheren" Bildung wurden dem Hochschulsektor zugeschlagen und waren nur noch mit einem erfolgreichen Abschluss der Sekundarstufe II erreichbar (*Lutz* 1979, 640). Resultat der stark angewachsenen Zahl an Hochschulabsolvent/-innen waren Ungleichgewichte am Arbeitsmarkt. Die Arbeitslosenzahlen von Hochschulabgänger/-innen kletterten in die Höhe. Zunehmend wurden Zweifel an deren Beschäftigungsfähigkeit laut, die sich in Forderungen nach mehr Praxisorientierung des hochschulischen Bereichs äußerten (*Lutz* 1979, 644). Aufgrund des angeschwollenen Bildungsstroms hin zu den Hochschulen verschärften letztere ihre Selektion. Infolgedessen waren immer mehr Studierende gezwungen, ohne Abschluss abzugehen. Sie landeten auf dem Arbeitsmarkt, ohne ein berufsqualifizierendes Zertifikat vorweisen zu können. Ihnen gegenüber stand ein qualitativ und quantitativ verschlechtertes Angebot an „Nachwuchskräften mit einer berufspraktischen Qualifikation", die außerhalb des Hochschulsektors erworben worden waren (*Lutz* 1979, 645).

Nach Lutz existieren in der Literatur in erster Linie zwei Erklärungsansätze für die Notwendigkeit der Bildungsexpansion, die er allerdings als unzulänglich einschätzt (*Lutz* 1979, 646). Erstens greift er die Argumentation auf, die Bildungsexpansion sei „ein Akt bewußten und geplanten gesellschaftlichen Fortschritts", der politisch gewollt sei und in einer Demokratisierung des Schulwesens zugunsten der Chancengleichheit bestehe. Dagegen spricht Lutz zufolge, dass die Bildungsexpansion in bestimmten Ländern zeitgleich stattgefunden hätte, während in den jeweiligen Ländern unterschiedlich ausgerichtete Parteien mit

unterschiedlichen Zielen regiert hätten. Als Fortschritt hinsichtlich der angepeilten Eindämmung des Ausmaßes der Reproduktion sozialer Ungleichheit könnten die politischen Maßnahmen nicht gedeutet werden, da diese statistisch nicht belegbar sei (*Lutz* 1979, 647–650). Zweitens nennt er das Argument der Notwendigkeit der Bildungsexpansion, „um einen volkswirtschaftlichen Bedarf an höherer Qualifikation zu decken" (*Lutz* 1979, 647). Problematisch sei hierbei, dass die Richtung, in die die Bildungsexpansion steuerte, eben nicht praxisbezogen und auf die Deckung benötigter Qualifikationen ausgerichtet gewesen sei. Auch ließe sich die hier unterstellte kausale Beziehung zwischen Ausbau des Hochschulbereichs und Wirtschaftswachstum nicht nachweisen (*Lutz* 1979, 650–653). Auch wenn er die beiden Begründungsmuster nicht als völlig irrelevant zurückweist, bietet Lutz eine weitere Möglichkeit der Erklärung der Bildungsexpansion an, indem er die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem nachzeichnet. Zusammenfassend zählt er folgende Punkte als relevant für die Bildungsexpansion auf, wobei sein Ausgangspunkt auf der meritokratischen Verbindung von Bildungszertifikat und Karrierechancen gründet:

> die Wahrnehmung der Beziehung zwischen Bildungsniveau und ungleichen Berufschancen, beruflichen und allgemeinen Lebenslagen und der hierdurch ausgelöste massenhafte Andrang zu herausgehobenen Bildungsabschlüssen;
>
> die hiervon erzwungene Verschärfung und Differenzierung von Selektion im Bildungssystem mit dem Ziel, einen möglichst großen Teil der Schüler- und Studentenströme vor dem Eintritt in bzw. vor dem Abschluß von Studiengängen abzudrängen, die bisher zu besonders privilegierten Berufspositionen führten;
>
> die damit verbundenen Veränderungen der Qualifikationsstruktur der Nachwuchsströme, in deren Zuge letzten Endes abgeschlossene, zu autonomer Tätigkeit befähigende berufliche Qualifikationen nur mehr – im Sinne der amerikanischen professionals – auf sehr hohem formalem Niveau existieren können, während alle anderen zukünftigen Arbeitskräfte allenfalls über generelle Befähigungen, nicht jedoch über spezifische berufliche Fertigkeiten und Kenntnisse verfügen;
>
> die Reaktion der Beschäftiger auf diese veränderte Versorgungslage mit Arbeitskräften, wobei bloß betriebsspezifischen, durch Anlernung erworbenen Qualifikationen zentrale Bedeutung zukommt und Qualifikationsvermutung sowie Qualifizierungschancen beim Arbeitseinsatz tendenziell der im Bildungssystem zertifizierten relativen Leistungsfähigkeit kongruent werden;
>
> endlich – den Regelkreis schließend – der in der Folgeperiode verstärkt auftretende Bildungsdruck, da nunmehr der Erfolg im Bildungssystem die Berufs- und Lebenschancen hochgradig konditioniert, wenn nicht determiniert. (*Lutz* 1979, 666 f.)

Gemäß Lutz sind die seinerzeit verfügbaren Erklärungsmuster der Bildungsexpansion nicht ausreichend, um die Frage nach ihren Ursachen final zu beantworten (*Lutz* 1979, 668 f.). Nach Meulemann waren neben politischen Motiven gesteigerte Bildungsaspirationen von Eltern und angewachsene Erwartungen von Arbeitgeber/-innen Auslöser der Bildungsexpansion (*Meulemann* 1995, 207). Die gefundene Wertlogik kann die gewachsenen Aspirationen und Erwartungen erklären und liefert einen weiteren Baustein zur Erfassung der Gründe für die Bildungsexpansion: Die Öffnung der Hochschulen bewirkte einen überproportionalen Anstieg der Akademikerzahlen, die weit über den wirtschaftlichen Bedarf hinausgehen. Sie trägt der gesellschaftlichen Leistungsorientierung, ihrer kulturell geprägten Leistungsdefinition und dem resultierenden quasi-moralischen, symbolischen Charakter von Bildungszertifikaten Rechnung – und dies realtypisch nicht nur in Europa, sondern auch im ostasiatischen Japan. Durch die meritokratische Verknüpfung der menschlichen Wertigkeit mit der Leistungsfähigkeit eines Menschen, ausgedrückt durch Bildungstitel, verliehen von Bildungseinrichtungen mit einem bestimmten Prestige, erhält allgemeine bzw. akademische Bildung eine wirtschaftlich und gesellschaftlich dysfunktional hohe Wertigkeit und eine überzogene, häufig ineffiziente Determinierungsmacht über Karrierechancen und Statusziele. Dies mündet in einem hohen Druck „von unten“ auf die Politik, Durchlässigkeit und Chancengleichheit zu fördern. Zum anderen impliziert es eine kulturelle Prägung, der auch Politiker/-innen unterliegen, ein Studium sei gegenüber der beruflichen Bildung die bessere Option und müsse möglichst vielen zugänglich sein. An dieser Logik orientieren sich auch Arbeitgeber/-innen hinsichtlich der Bewerberauswahl und Beförderungspraktiken.

3.2.3.3.6 Zur Marginalisierung beruflicher Bildung in Meritokratien und ihren Folgen

Unsere systematische Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung unterstreicht und begründet die Überbewertung von formalen Abschlüssen und die weitgehende Missachtung der Qualifikationsfunktion des Bildungssystems. Auch Deißinger kommt in einer Betrachtung von Meritokratie und Beruflichkeit zu dem Schluss,

> dass sich Meritokratie in ihrer sich funktional verselbstständigenden Form so artikuliert, dass sie das Formale über das Inhaltliche hebt, will heißen: Es geht nicht um die Verwertbarkeit der Inhalte des Qualifizierungsprozesses, sondern vielmehr um die seines formalisierten Ergebnisses. (*Deißinger* 2019, 55)

Dabei werden die formalisierten Ergebnisse allgemeiner bzw. akademischer Bildungsgänge idealtypisch beruflichen Abschlüssen vorgezogen. Da die Stärke der

beruflichen Bildung, nämlich für Arbeitstätigkeiten zu qualifizieren, in den Hintergrund tritt, kann laut der idealtypischen Konstruktion von einer Verdrängung beruflicher Bildung aufgrund der meritokratischen Logik gesprochen werden. Sie wird auch von Georg unterstellt, wenn er formuliert:

> Die Mechanismen der schulsysteminternen Strukturierung und Hierarchisierung folgen der Logik der Meritokratie mit den bekannten Effekten einer zunehmenden Marginalisierung fachspezifischer Qualifizierung. (*Georg* 1998, 63; vgl. auch *Georg/Sattel* 2006, 147)

Im Zitat erwähnt Georg weitere Merkmale, die auch in unserem Idealtypus enthalten sind, nämlich, dass das meritokratische Prinzip eine Hierarchisierung von Bildungsarten und die Tendenz, berufliche Bildung in das „reguläre" Bildungssystem zu integrieren, bewirkt. Aus der Perspektive der beruflichen Bildung erweist sich dies als ungünstig. Der bildungspolitische Reflex, einer Abwertung der beruflichen Bildung mit einer Anpassung und Schaffung von Anschlüssen an das allgemeinbildende System zu begegnen, um sie attraktiver zu machen, führt zu einem Fortschreiten der hierarchischen Ausdifferenzierung von Bildungsgängen, ohne die berufliche Bildung zu stärken (vgl. *Euler* 2015, 328 f.; *Wheelahan* 2016). Dies hat der Idealtypus klar gezeigt. Die Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung der Sekundarstufe und akademischer Bildung lässt den Eindruck zurück, berufliche Bildung sei nur eine Durchgangsstation auf dem Weg zu „höheren" Meriten, und untergräbt die eigentliche Intention solcher Maßnahmen, das Prestige beruflicher Bildung anzuheben (vgl. *Euler* 2015, 324).

3.2.3.3.7 Zum Fachkräftemangel in Meritokratien und dem Berufsprinzip als Alternativansatz

Die ermittelte idealtypische Wertlogik vermag Argumente zu liefern, wo bislang gängige Erklärungen als mangelhaft erschienen. Insbesondere betrifft dies die Bildungsexpansion (s. Abschnitt 3.2.3.3.5), aber auch das Rekrutierungs- und Beförderungsverhalten von Betrieben, die in scheinbar paradoxer Weise für zentrale Posten Absolvent/-innen möglichst hoher Bildungsgänge einstellen, relativ unabhängig von ihrer inhaltlichen Qualifizierung. Hier üben die Negativselektion der beruflichen Bildung, die ihren Absolvent/-innen das Stigma geringer Leistungsfähigkeit verleiht, und die eigene, vom Bildungssystem vermittelte, kulturelle Prägung der Personalverantwortlichen (vgl. *Fend* 2008, 78; *Heid* 2012, 4) einen Einfluss auf die Entscheidungsfindung aus. Nach der neoklassischen Theorie wird ferner davon ausgegangen, der Markt regle Angebot und Nachfrage auf dem Beschäftigungsmarkt selbst (*Dietz et al.* 2012, 15; *Apolte* 2019, 269–277). Allerdings leiden Meritokratien aufgrund der Attraktivität „höherer" Zertifikate und der steigenden Zugänglichkeit von Hochschulen unter Akademikerüberhängen. Trotz relativer guter Berufsaussichten und teilweise sehr

guter Verdienstmöglichkeiten auf Facharbeiterniveau, die sich aus dem vielzitierten Facharbeitermangel ergeben, hält der allgemeine, internationale Trend zur Höherbildung nach wie vor an (vgl. *Rauner* 2010, 4 f.; *Bremser et al.* 2012, 11–14; *Alesi/Teichler* 2013; *Severing/Teichler* 2013). Wie der idealtypische Verlauf vermuten lässt, verschärft also eine konsequente Orientierung an der meritokratischen Denkfigur das Problem des Fachkräftemangels, weil Berufsausbildungen an Stellenwert einbüßen. Einen Beitrag zur Erklärung dieses Phänomens leistet die Leistungsfähigkeit als gesellschaftlicher Wert, der symbolisch für das Maß der sozialen Anerkennung steht. Hier befindet sich der Ansatzpunkt für Gedanken darüber, wie man den entstandenen Problemen begegnen kann.

Der Idealtypus unterstreicht die Aussagen von Achtenhagen und Grubb:

> In countries without a dual system, a basic source of the status differential is that the highest-status occupations are associated with academic education and with the political, moral, and intellectual purposes that dominated prior to vocationalism (e. g., Labaree, 1996, for the United States). The dominant competencies are linguistic and mathematical, defined by the *enkyklios paideia*, and are taught in a relatively abstract form oriented to symbolic systems (like writing and mathematical notation). (*Achtenhagen/Grubb* 2001, 6)

Länder ohne Berufsprinzip und/oder eigenständiges Berufsbildungssystem, die extrem an das meritokratische Prinzip gebunden sind, laufen Gefahr, dass Abschlüsse aus dem Bereich der beruflichen Bildung kaum gesellschaftlich und am Arbeitsmarkt anerkannt werden.

Für Menschen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft mit suboptimalen Ausgangsvoraussetzungen ausgestattet sind und für die der Weg an eine Hochschule aufgrund der Rahmenbedingungen, die sie vorfinden, ungleich schwieriger ist als für andere, wird die große Bedeutung von Hochschulzertifikaten zum Nachteil. Sie werden leicht zu Verlierer/-innen des meritokratischen Systems, das von ihnen eine Art von Leistung einfordert, die sie nur schwerlich erbringen können. Gerade der brandaktuelle Aspekt des Zustroms von Flüchtlingen und Migrant/-innen, die selbst oder deren Kinder potenziell zu einer Menschengruppe gehören, die eingeschränkte Lebens- und Bildungschancen besitzt, verleiht dem Thema eine aktuelle Brisanz. Um die dadurch entstehenden Herausforderungen für die Gesellschaft bewältigen zu können und sicherzustellen, dass nicht Arbeitsmigrant/-innen und/oder Flüchtlinge jene Arbeiten verrichten, die am wenigsten geachtet werden, muss eine konsequente Anwendung des meritokratischen Prinzips infrage gestellt werden.

Als „Schutz“ vor den negativen Auswirkungen des meritokratischen Prinzips gilt das Berufsprinzip eines Berufsbildungssystems, das eigenständig neben dem allgemeinen koexistiert:

> Diese relative Selbstständigkeit hält das Berufsbildungssystem zumindest bis zu einem gewissen Grad frei von den meritokratischen Effekten des hierarchisch gegliederten allgemeinen Bildungssystems einerseits und von den unmittelbaren Verwertungs- und Rentabilitätsansprüchen des einzelnen Betriebes andererseits. Mit beiden Teilbereichen steht das Berufsbildungssystem in einem dauernden Spannungsverhältnis. Das Berufskonzept sorgt für eine Distanzierung der Berufsausbildung gegenüber solchen Vereinnahmungsansprüchen und eröffnet die Möglichkeit für deren Ausbalancierung. (*Georg/Sattel* 2006, 129)

Ganz allgemein könnte die Idee in Betracht gezogen werden, das Berufsprinzip anstelle des meritokratischen Leistungsprinzips zu implementieren, da es auf eine bewusste Herbeiführung sozialer Ungleichheit verzichtet. Dafür müsste das Berufsprinzip auf aktuelle Erfordernisse abgestimmt werden und auf einer entsprechend aktualisierten Definition von „Beruf“ basieren.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

4 Der Realtypus der Ukraine in Relation zur idealtypischen Ausprägung des Verhältnisses von Meritokratie und beruflicher Bildung

Der vorige Teil der vorliegenden Arbeit war der allgemeinen, idealtypischen Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung gewidmet. Als Resultat wurden dessen idealtypische Wertlogik konstruiert sowie mit ihr korrespondierende idealtypische Strukturen und Funktionen der beruflichen Bildung im Zusammenspiel mit allgemeiner bzw. akademischer Bildung und dem Beschäftigungssystem. Diese Theoriearbeit stellt den Rahmen zur Verfügung, innerhalb dessen der ukrainische Fall in den Blick genommen wird. Hierbei sollen, daran sei an dieser Stelle erinnert, folgende Fragestellungen im Vordergrund stehen:

Welche Funktion und Relevanz kommt der Orientierung an der meritokratischen Denkfigur mit Blick auf die Geringschätzung beruflicher Bildung in der Ukraine zu?

- Inwiefern lassen sich die damit assoziierten Merkmale und Beschreibungsdimensionen mit Blick auf die Ukraine behaupten und identifizieren?
- Welche Wirkungen und Empfehlungen ergeben sich daraus für die berufliche Bildung und ihren Kontext in diesem Land?

Insbesondere wird es im folgenden Abschnitt darum gehen, den ukrainischen Realtypus vor seinem geschichtlichen Hintergrund zu beschreiben und ihn mit obigem Idealtypus zu vergleichen. Im Anschluss können Schlussfolgerungen für die ukrainische Berufsbildung abgeleitet werden. Eine separate Ermittlung der ukrainischen Wertlogik ist nicht vorgesehen, da wertlogische Aspekte in der Übersicht des Idealtypus (Tabelle 3.2) enthalten sind, die als Vergleichsgrundlage dient.

Wie bereits oben erläutert, kann eine tiefgehende Analyse von Bildungssystemen nicht auf eine Berücksichtigung der historischen Genese verzichten.

© Der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2_4

Als Hintergrundinformation muss man sich Folgendes ins Gedächtnis rufen: Anfangs des 20. Jahrhunderts war die Ukraine kein autonomer Staat. Das Gebiet der heutigen Ukraine befand sich großteils unter russischer Zarenherrschaft (zu circa 80 %; die restlichen circa 20 % gehörten zum Habsburger- bzw. später österreichisch-ungarischen Reich). Einer sehr kurzen Phase der Unabhängigkeit zwischen den Jahren 1917 und 1919 folgte die Angliederung an die Sowjetunion, bevor die Ukraine 1991 langfristig die Unabhängigkeit erlangte (vgl. *Böhme* 1999, 303–381; *Magocsi* 2010; *Subtelny* 2012; *Melnyk* 2021). Die Wiedervereinigung mit dem westlichen Teil der Ukraine datiert auf das Jahr 1939 (*Magocsi* 2010, 661). Eine große und wichtige Zeitspanne der Herausbildung des heutigen Bildungswesens der Ukraine markierten die Jahrzehnte, in denen die Ukraine an die Sowjetunion angegliedert war. Damalige Argumente und Kernelemente des bildungspolitischen Diskurses und bildungspolitischer Reformen drehten sich Schmidt zufolge um die Frage nach dem Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung, sodass beide sich als eng verflochten erwiesen (*Schmidt* 1973). Dadurch bietet es sich an, beide Bereiche in einem gemeinsamen Abschnitt zu vereinen, da der Verlauf auf diese Weise nachvollziehbarer erläutert werden kann. Bevor nachfolgend auf das sowjetische Bildungssystem in seinen unterschiedlichen Phasen Bezug genommen wird, erfolgt eine Skizzierung der Situation der Ukraine vor dem Anschluss an die Sowjetunion. Seit deren Auflösung befindet sich die Ukraine als Teil des post-sowjetischen Raumes in einer Transformation hin zu einer demokratischen und kapitalistischen Gesellschaft mit einer eigenen, ausgeformten nationalen Identität. Der Gesetzgeber steht vor der Herausforderung, die historisch entstandenen Strukturen des Bildungswesens, das kolportierte sowjetische Bildungsverständnis und spezifisch ukrainische Vorstellungen über Bildung und deren Funktion mit Maximen der EU, an der sich die Ukraine stark orientiert, zu vereinen.

4.1 Geschichtliche Hintergründe und Entwicklung des ukrainischen Bildungssystems

4.1.1 Berufliche Bildung und Hochschulbildung auf ukrainischem Gebiet in der vor-sowjetischen Zeit

Die Institutionalisierung der beruflichen Bildung auf ukrainischem Territorium hat ihre Ursprünge Mitte/Ende des 19. Jahrhunderts (*Bakalo/Krawchenko* 2001; *Melnyk* 2021, 102). Mit der Abschaffung des Leibeigentums und dem Fortschritt von Industrie und Handel begann in den 1860er Jahren die Entwicklung eines

Netzwerks von beruflichen Schulen. Westeuropa investierte in den industriellen Aufbau auf ukrainischem Gebiet und brachte ausgebildete Ingenieure, Techniker und Facharbeiter mit, von denen die heimischen Arbeiter lernten. 1869 wurde ein Gesetz über die Organisation der beruflichen Bildung erlassen. Zwischen 1870 und 1890 verfügten die ukrainischen Realschulen über ergänzenden Unterricht, in dem angewandte Mechanik und Chemie vermittelt wurden, sowie Handelsabteilungen, die spezialisierte Bildung durchführten. 1888 unterteilten weitere Regulierungen die berufliche Bildung in drei Teile: (1) technische Sekundarschulen mit Vier-Jahres-Ausbildungen für Techniker; (2) „niedrige" technische Schulen mit dreijährigen Berufsbildungsgängen für Handwerk und Gewerbe; (3) Handelsschulen mit dreijährigen Fachausbildungen. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts öffneten wichtige berufliche Schulen, die man heute noch kennt, ihre Tore. Vor der Revolution 1917 zählte man in der Ukraine 16 „höhere" berufliche Schulen, 125 berufliche Schulen auf Sekundarniveau und 535 „niedrigere" berufliche Schulen in zahlreichen Fachrichtungen. Im Vergleich zu Westeuropa aber war die berufliche Bildung der fremdbeherrschten Ukraine zu dieser Zeit sowohl im Osten als auch im Westen unterentwickelt (*Bakalo/Krawchenko* 2001).

Eine einheitliche Tradition von Hochschuleinrichtungen ist in der Ukraine unbekannt, was unter anderem auf die unterschiedlichen Nationalstaats- bzw. Reichszugehörigkeiten einzelner Gebiete der heutigen Ukraine zurückzuführen ist. Während die ältesten ukrainischen Universitäten eingangs des 17. Jahrhunderts gegründet wurden, entstand die Mehrzahl der Hochschulen des heutigen ukrainischen Staatsgebietes im 19. Jahrhundert unter russisch-zaristischem Regime. Ausgangs des 19. Jahrhunderts eröffneten einige Technische Universitäten (*Zimmermann* 2017, 10; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 11). Den Universitäten im russisch-geführten Gebiet wird nachgesagt, wenig eigene Autonomie gehabt und unter starker staatlicher Kontrolle gestanden zu haben, was zu Konflikten führte. Im Westen waren die Autonomieverhältnisse anders, jedoch erregten unterschiedliche religiös motivierte Vorstellungen Diskussionen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatten sich die Studierendenzahlen im Vergleich zu 100 Jahren zuvor verdoppelt, wobei der Hochschulzugang für Heranwachsende aus der ärmeren Arbeiterklasse und Kleinbauernfamilien stark restringiert war. Vor der Revolution wurde die Anzahl an ukrainischen Hochschulen auf 27 beziffert, bei rund 35 000 Studierenden; während der kurzen Unabhängigkeitsphase kamen weitere hinzu (*Kurbatov* 2014; *Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 408 f.).

4.1.2 Bildung in der Ukrainischen Sowjetrepublik

Kontext bzw. grobe Entwicklungslinie der Bildungspolitik in der Sowjetunion war die Überwindung der landwirtschaftlich geprägten Sozialstruktur und wirtschaftlichen Rückständigkeit durch die Errichtung einer modernen industriellen Leistungsgesellschaft (*Anweiler et al.* 1976, 1 f.). Man kann sie in fünf Etappen unterteilen, in denen sich je unterschiedliche Akzente als prägend herausstellten. Die erste begann mit der Oktoberrevolution von 1917. Davon ausgehend finden sich bei Anweiler et al. bis zur Mitte der 1970er Jahre folgende vier Phasen:

- Frühsowjetische Phase (1917 bis Anfang der 1930er Jahre): gekennzeichnet durch „revolutionäre[] pädagogische[] Experimente“ und die „allmähliche[] Konsolidierung des neuen Systems“
- Stalin-Periode (bis Mitte der 1950er Jahre): charakterisiert durch die Anpassung des Bildungswesens an die „Bedürfnisse der Kaderpolitik“ und die Forcierung des „sowjetischen Patriotismus“
- Zeitabschnitt der Experimente und Reformen (bis Mitte der 1960er Jahre): geprägt durch die enge Verknüpfung von Bildung und Produktion, initiiert von Chruschtschow
- Stabilisierungsphase (bis Mitte der 1970er Jahre): durch die Orientierung „an den Anforderungen der wissenschaftlich-technischen Revolution“ und beeinflusst durch das Verständnis von Reformen als „Politik schrittweiser Innovationen“ (*Anweiler et al.* 1976, 1)

Die letzte Phase nach Anweiler et al. hielt an, bis durch Regelungen aus dem Jahr 1984 und anschließend unter Gorbatschow durch die *Perestroika*-Politik dem Bildungswesen ein neues Gesicht gegeben wurde, indem die Steuerung dezentralisiert wurde. Diese Periode wird als fünfte Phase betrachtet, bevor schließlich im Folgeabschnitt die Transformationszeit der unabhängigen Ukraine zur Sprache kommt.

4.1.2.1 Die frühsowjetische Phase in der Ukraine

Die Ukrainische Sozialistische Sowjetrepublik (UkrSSR) unterlag in weiten Teilen der zentralen Politik und den Bestimmungen aus Moskau, konnte sich in mancherlei Hinsicht jedoch zumindest eine Zeit lang eine gewisse Eigenständigkeit bewahren: Unter anderem galt die ukrainische Gestaltung des Bildungswesens bis 1930 als nationalspezifischer Sonderweg (*Anweiler/Meyer* 1979b, 26).

Ursprünglich bestand das seit 1917/18 in unterschiedlichen Dokumenten postulierte große sowjetbildungspolitische Ziel in der ‚allseitige[n], gleiche[n] und

möglichst hohe[n] Bildung für alle Bürger' (*Anweiler et al.* 1976, 6; vgl. auch *Helmert* 1994, 18). Der Auftrag des Bildungswesens bestand in der „Heranbildung eines Menschen, der in einer herrschaftsfreien Gesellschaft als Gleicher unter Gleichen leben und arbeiten und dabei kollektiv die Natur bewältigen soll" (*Helmert* 1994, 18). In einem Aufruf des damaligen Volkskommissars für Bildung, Lunatscharski, heißt es über die „wirkliche Demokratie" ganz ähnlich: „[S]ie muß nach der Organisation einer *absoluten weltlichen Einheitsschule für alle Bürger* in mehreren Stufen streben. Das Ideal ist: gleiche und möglichst hohe Bildung für alle Bürger" (*Lunatscharski* 1979, 56).

Per Dekret aus dem Jahr 1918 wurden dementsprechend mit Ausnahme der Hochschulen sämtliche Schularten, das heißt „Grundschulen, Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen, technische und Handelslehranstalten und alle übrigen Typen der niederen und mittleren Schulen" in die ‚Einheits-Arbeitsschule' überführt (AZES 1979, 66 f.). In der Hauptsache beruhte diese auf einem engen Konnex zwischen Unterricht und produktiver Arbeit (*Anweiler/Meyer* 1979b, 23). Vielzitierter Begiff hierfür war die „polytechnische Bildung", im Parteiprogramm der Bolschewiki aus dem Jahr 1919 definiert als „in der Theorie und Praxis mit allen Hauptzweigen der Produktion vertrautmachende[] […] Bildung" (*Anweiler/Meyer* 1979b, 29). Infolge der Polytechnisierung der allgemeinen Bildung sah sich die eigentliche berufliche Bildung einer Vernachlässigung gegenüber (*Anweiler/Meyer* 1979b, 29). Diejenigen Lehranstalten der beruflichen Bildung, die nicht geschlossen wurden, wandelte man in polytechnische Schulen um, da berufliche Spezialisierung abgelehnt wurde (*Jenkner* 1966, 74 f.). Ebenso wurde das Leistungsprinzip zurückgewiesen: Verpflichtende Hausaufgaben wurden verboten, außerdem Strafen und Prüfungen aller Art. Die Leistungsmotivation sollte aus dem Arbeitsprinzip erwachsen. Lehrer/-innen wurden nicht länger in unterschiedliche Kategorien eingeteilt und alle Schulmitarbeiter/-innen, wie Lehrer/-innen, Schulärzt/-innen und Inspektor/-innen, erhielten dieselbe Vergütung (*Jenkner* 1966, 76 f.). Allerdings gelang es aus verschiedenen Gründen nicht, das durchaus radikale und ambitionierte Bildungskonzept zu realisieren. So wurde 1921 die Einheitsschule erst auf sieben Jahre verkürzt, später die danach entstandenen vielfältigen allgemeinen sowie fachlich-beruflichen Schultypen legalisiert (*Anweiler/Meyer* 1979b, 27 f.).

Für den Entwurf eines Bildungswesens, das den Rahmen für die Implementierung des eigenständigen nationalen Bildungssystems der UkrSSR in den 1920er Jahren vorgab, waren laut Pennar et al. der ukrainische Volkskommissar für Bildung Hrynko (auch unter der Transliteration „Grinko" bekannt) und dessen Assistent für den Bereich der beruflichen Bildung, Ryappo, verantwortlich

(*Pennar et al.* 1971, 216). Darin enthalten war eine Befürwortung des „Arbeitsprinzips“ auf allen Stufen des Bildungswesens (*Hrynko* 1979, 103), das Hrynko bildungstheoretisch durch einen nicht-utilitaristischen Ansatz rechtfertigte:

> Hierbei ist die produktive Arbeit nicht auf die Befriedigung utilitaristischer Bedürfnisse und das Erlernen irgendeines Handwerks auszurichten, sondern ausschließlich auf die Entwicklung der schöpferischen Kräfte des Kindes und die Aufdeckung seiner Neigungen für den Beginn der beruflichen Bildung. (*Hrynko* 1979, 103)

Hrynko fügte weiter an: „In diesem System stellt die berufliche Ausbildung keine äußere Zugabe zur allgemeinen Bildung, sondern ihre grundlegende Quelle dar“ (*Hrynko* 1979, 103). Strukturell richtete die UkrSSR eine siebenjährige Primarschule mit Arbeitsbezug ein (*Anweiler/Meyer* 1979b, 27; *Pauly* 2010, 77, 80). Sie umfasste zwei Stufen und mündete ab der achten Klasse in verschiedene, fachlich differenzierte Bildungsgänge, die in gleicher Weise vertikal untergliedert waren und folgende Bereiche einschlossen: industriell-technische, landwirtschaftliche, ökonomische, pädagogische, medizinische und künstlerische Erziehung. Die „niedrigste“ dieser Schulformen bestand in beruflichen Schulen, die zwei- bis dreijährige schulische Ausbildungsgänge anboten, denen zur Erlangung eines Abschlusses als qualifizierte/-r Facharbeiter/-in ein praktisches Jahr folgte. Als nächsthöheren Schultyp gab es das Technikum für die Ausbildung von sogenannten hochqualifizierten Spezialist/-innen und Ausbilder/-innen. Oberhalb der Technika waren die sogenannten Institute angesiedelt, die hochqualifizierte leitende Spezialist/-innen hervorbringen sollten. Daneben konnte man Wissenschaftliche Akademien besuchen, um einen qualifizierten Abschluss als Wissenschaftler/-in zu erlangen (*Jenkner* 1966, 80; *Pennar et al.* 1971, 217; *Melnyk* 2021, 107). Die Institute ersetzten die 1920 abgeschafften Universitäten; die Technika waren umgewandelte frühere Technikerschulen auf Sekundarschulniveau bzw. Realschulen und konzentrierten sich in ihrer Lehre auf eng abgegrenzte angewandte Berufsfelder (*Bakalo/Krawchenko* 2001). Im Unterschied zum Moskauer Vorgehen integrierte die UkrSSR Berufsschulen als ‚zweite Stufe‘ in das allgemeinbildende Schulsystem (*Anweiler/Meyer* 1979b, 29). Dadurch war die berufliche Bildung keine Sackgasse, sondern öffnete den Weg zur „höheren“ Bildung. Geisteswissenschaftliche Disziplinen wie Literatur, Philosophie, Geschichte und andere wurden nur in sehr begrenztem Maße und auf die marxistische Theorie reduziert gelehrt (*Pennar et al.* 1971, 217 f.).

Lenin missbilligte den ukrainischen Weg der engen beruflichen Spezialisierung ausdrücklich (*Jenkner* 1966, 88); ebenso erfuhr er Kritik vom Bildungskommissariat der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik (RSFSR) mit Lunatscharski an der Spitze (*Pennar et al.* 1971, 216). Insgesamt wird

von laufenden Auseinandersetzungen zwischen der UkrSSR und dem Moskauer Volkskommissariat berichtet, bei denen die Frage des Ausmaßes der Berufsbezogenheit der allgemeinbildenden Schule debattiert wurde (*Anweiler/Meyer* 1979b, 28).

Als politisches Motiv hinter der Förderung der beruflichen Bildung auf Sekundarniveau nennt Pauly einen erheblichen Facharbeitermangel in der sowjetukrainischen Region (*Pauly* 2010, 80). Hrynko begründete den Fokus auf berufliche Bildung mit der Ablehnung einer Auffassung, die mit der zweiten Schulstufe eine „allgemeine Entfaltung" anstrebte. Aus seiner Perspektive war es die berufliche Bildung, die als Basis dienen sollte, nicht die allgemeine (*Hrynko* 1979, 103; vgl. auch *Jenkner* 1966, 80). Insofern ist es schlüssig, dass in der UkrSSR der Unterricht in der siebenjährigen Primarstufe Bezüge zur Arbeitswelt enthielt. Diese dienten Pauly zufolge der Vorbereitung auf die beruflichen Schulen und waren noch nicht als Teil einer beruflichen Ausbildung gedacht und konzipiert, sondern sollten bei den Schüler/-innen ein Bewusstsein für die industrielle und landwirtschaftliche Produktion kreieren (*Pauly* 2010, 78 f.).

Weiteres Kennzeichen der von der ukrainischen Politik geforderten Pädagogik der 1920er Jahre war eine Hinwendung zu sogenannten lokalen Studien. Sie korrespondierten mit einer Bildungspolitik der Dezentralisierung, die den einzelnen Schulen und lokalen Regionen des Sowjetstaates der Ukraine große curriculare Freiheiten einräumte. Es sollte nach Themenkomplexen vorgegangen werden, die breit angelegte Themen aus unterschiedlichen Blickwinkeln in ihrem Kontext betrachteten, sodass Fächer als den Komplexen untergeordnet aufgefasst wurden.[1] Hierbei spielte die Umwelt der Schüler/-innen als Lernumgebung eine zentrale Rolle. Demzufolge fanden Teile des Unterrichts außerhalb des Klassenzimmers statt. Dabei führten die Schüler/-innen selbstständig Studien durch und erkundeten ihre lokale Umwelt mit dem, was sie zu bieten hatte. Man betonte die Bedeutung des schülerzentrierten Lernens und forderte die Lehrer/-innen dazu auf, die Auswahl der behandelten Inhalte von den Talenten und Interessen der Schüler/-innen abhängig zu machen. Die Lehrkraft sollte Sorge dafür tragen, die Unterrichtsinhalte, die auf den lokalen Gegebenheiten fundierten, auf regionaler und überregionaler Ebene einzuordnen und so die übergeordneten Bezüge klarzumachen. Mit der Umsetzung der nicht ausgereiften und nur vage ausformulierten Komplex-Pädagogik waren die nicht dafür ausgebildeten Lehrkräfte jedoch überfordert. Während sich unter den Eltern der Schulkinder erhebliche Zweifel daran

[1] Die Komplexpädagogik war keine rein ukrainische Idee. Sie wurde zeitweise auch in der Sowjetunion an sich angewandt, indem entsprechende westeuropäische und nordamerikanische didaktische Modelle abgewandelt wurden (vgl. hierzu *Helmert* 1994, 146–160).

breitmachten, ob die Schulen noch die basalen Kenntnisse vermittelten, bezeugten Evaluationsberichte faktisch die mangelnde Umsetzung der hochgesteckten Ziele (*Pauly* 2010, 81–92).

4.1.2.2 Die Stalin-Periode

Mit der Machtergreifung Stalins im Jahre 1927 begann in der Sowjetunion eine neue Ära, die die Beendigung bildungsstruktureller nationaler Alleingänge implizierte. Ein Abkommen zwischen der UkrSSR und der RSFSR bahnte 1930 den Weg für die Errichtung eines einheitlichen, zentral gesteuerten sowjetischen Bildungssystems, das ab dem Jahr 1934 in der Primar- und Sekundarbildung umgesetzt wurde (*Pennar et al.* 1971, 218). Der Status der ukrainischen Technika wurde auf Sekundarniveau zurückgestuft; einige berufliche Schulen wurden in Sekundarschulen mit beruflichen Zweigen umgewandelt und andere geschlossen (*Bakalo/Krawchenko* 2001). Auch wenn weiterhin, von Anweiler als Wahrung des Scheins interpretiert, revolutionäre Begrifflichkeiten verwendet wurden, so änderte sich doch ihr Inhalt, dem fortan nicht ein revolutionär-emanzipatorischer, sondern vielmehr ein herrschaftsstabilisierender Impetus zu eigen war (*Anweiler* 1978, 241). Die zu Beginn der Herrschaft Stalins in der allgemeinen Schulform noch als Kernprinzip angewandte Polytechnisierung wurde Gegenstand sehr kontroverser Debatten und schließlich wurde das wichtigste Schulfach der polytechnischen Bildung, der Arbeitsunterricht, aus dem allgemeinen Bildungssystem eliminiert (*Helmert* 1994, 19–29). Ebenso strich man technische Fächer aus dem Bildungskanon (*Anweiler/Meyer* 1979b, 37). Die Diskussion um die polytechnische Bildung und ihre soziale Dimension lässt sich wie folgt zusammenfassen:

> Während *eine* Auffassung von der Intellektualisierung der Arbeit in der materiellen Produktion ausgeht und damit ein eher egalitäres Bildungsideal zugrunde legt, sieht die andere den Kern der polytechnischen Bildung in der Anwendung wissenschaftlicher, auch rein gesellschaftswissenschaftlicher, Gesetze in jeglicher menschlichen Tätigkeit – auch außerhalb der materiellen Produktion, sprich im Dienstleistungsbereich und in den Intelligenzberufen. Die letztere Ansicht läßt damit eine soziale Differenzierung im Bildungskanon zu. Was die Konsequenzen beider Ansätze für die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung angeht, so tendiert die erste Konzeption zu einer Lösung, die berufliche Bildung erst im Anschluß an eine lediglich berufsvorbereitende einheitliche allgemeinbildende Unterweisung zu vermitteln. Dagegen stellt der zweite Ansatz, der vor allem in der ukrainischen Bildungspolitik seit der Revolution zum Ausdruck kam, auf eine frühe Differenzierung und Professionalisierung des Unterrichts ab. (*Schmidt* 1973, 389)

Nach dem genuin emanzipatorischen Verständnis aus der Zeit Lenins, das sich in Einklang mit Marx'schen Postulaten befand und das dem bei Schmidt als erstes thematisierten Verständnis entspricht, bezweckte die polytechnische Bildung eine breit angelegte Bekanntmachung der Schüler/-innen mit verschiedenen gesellschaftlichen Produktionszweigen inklusive wissenschaftlichen Wissens über Produktionsprozesse. Oberstes Ziel war die Abschaffung der Trennung von körperlicher und geistiger Arbeit sowie der Arbeitsteilung, um die Gleichheit aller Menschen zu erreichen und die Einteilung der Gesellschaft in Ausführende und Leitende zu beenden. Anstatt einseitig zu spezialisieren, also monotechnisch, sollte im Sinne des allseitig gebildeten Menschen polytechnisch ausgebildet werden (*Jenkner* 1966, 73 f.; *Helmert* 1994, 20–25). Letztlich setzte sich dementgegen die sozial-konservative, technokratische Ansicht unter anderem der Wirtschaftsoligarch/-innen durch, die auf einer eingeschränkten Bildung der Arbeiterklasse beharrten, die lediglich der Ertüchtigung der Heranwachsenden zu ausführenden, von oben angeordneten Tätigkeiten dienen sollte. In dieser Auffassung stand die Effizienz der polytechnischen Bildung für die Wirtschaft und die Produktion im Vordergrund (*Helmert* 1994, 24–29). Hierbei spielte die angestrebte Industrialisierung, die eine ökonomische Ausrichtung der Bildung implizierte, eine wesentliche Rolle (*Gock* 1985, 247). „Ferner hieß es, die polytechnische Erziehung habe große disziplinierende Bedeutung; sie fördere die Fähigkeit, nach Plan oder Instruktionskarte vorzugehen, bewirke rationelle Handgriffe, richtige Organisation des Arbeitsplatzes und schonenden Umgang mit Werkzeug und Materialien" (*Helmert* 1994, 28). Zudem wurde die Notwendigkeit einer Wissenschaftsbasierung des schulischen Unterrichts hervorgehoben, namentlich sollten Physik, Chemie und Mathematik nicht von polytechnischer Bildung getrennt werden. Man unterstrich die Verknüpfung der polytechnischen Bildung mit den Aufgaben der Partei und kritisierte die mangelnde Vorbereitung auf Fach- und Hochschulen (*Zentralkomitee der KPdSU* 1979, 179 f.). Folge der neuen Definition polytechnischer Bildung war ein Unterricht, der sich einerseits vom Überblick der Wirtschaft als Ganzer zu Einzelinhalten verlagerte. Andererseits hob er sich durch die Wissenschaftsorientierung von der Praxis ab. Er wandte sich abstrakter Theorie zu, indem der polytechnische Unterricht dem traditionellen Fächerkanon untergeordnet wurde (*Helmert* 1994, 26–29). Strukturell erfolgten eine Verallgemeinerung der allgemeinbildenden Schule und eine Spezialisierung des Arbeitsunterrichts sowie der beruflichen Bildung. Laut Jenkner kam es bis 1931 in der Sowjetunion zu einer „fortschreitenden faktischen Auflösung des einheitlichen Grundschulsystems in drei Siebenjahrschultypen, die den drei Produktionssektoren Industrie, Landwirtschaft und kommunale Dienste

zugeordnet waren“ (*Jenkner* 1966, 108). Ab 1931 und bis 1937 wurde das allgemeinbildende Schulwesen der Sowjetunion zugunsten der Vorbereitung auf das Hochschulstudium umgestaltet. Zum einen sollte dies den diagnostizierten Mangel hinsichtlich der Vermittlung allgemeinbildender Kenntnisse beheben; zum anderen strebte man generell eine Höherqualifizierung des Volkes an. Es erfolgte eine Rückkehr zum traditionellen Unterrichtsstil mit vorgegebenen Lehrbüchern, Lehrplänen und Stundentafeln, der den zuvor praktizierten Projektunterricht wieder ersetzen sollte. Man reorganisierte die Oberstufe derart, dass ein direkter Weg von der allgemeinbildenden Schule zur Hochschule wiederhergestellt wurde: Auf die vierjährige Grundschule folgte die „unvollständige“ Mittelschule, die bis zum Ende der siebten Klasse reichte und an die die „vollständige“ Mittelschule dreijähriger Dauer anschloss. Auch führte man wieder Prüfungen, Noten, Zeugnisse und Belobigungsurkunden ein (*Jenkner* 1966, 116 ff.; *Tatur* 1977, 882; zur Rückkehr zu alten Unterrichtsformen vgl. *Anweiler/Meyer* 1979b, 38; *Helmert* 1994, 164–174). Exzellente Schüler/-innen erhielten silberne bzw. goldene Medaillen, die ihnen einen Anspruch auf Bevorzugung bei der Studienplatzvergabe sicherten (*Anweiler/Meyer* 1979b, 38 f.). Nachdem der Arbeitsunterricht zu Beginn der 1930er Jahre in städtischen Schulen noch acht bis 14 Stunden pro Dekade betrug und auf dem Land etwa 50 % der Unterrichtszeit der Arbeit gewidmet waren, waren für das Jahr 1935 gerade noch ein bis zwei Wochenstunden zu verzeichnen. Dabei widmete sich der Arbeitsunterricht hauptsächlich diversen praktischen Tätigkeiten, die mit entsprechender Theorie verbunden wurden (*Helmert* 1994, 125 f.). Das in der ganzen Sowjetunion einheitliche allgemeinbildende Schulsystem schuf eine breite Basis, von der aus sich „der vom Staat geförderte Aufstieg von Millionen begabter und bildungswilliger Menschen, denen ein ebenfalls vereinheitlichtes und stark ausgebautes System von Fachschulen, Hochschulen und Universitäten zahlreiche weitere Bildungsmöglichkeiten bot“, vollzog (*Anweiler/Meyer* 1979b, 35).

Die Prozesse und Kontroversen in Zusammenhang mit der polytechnischen Bildung waren nach Helmert eng mit machtpolitischen Kalkülen verbunden. Die Rede von der Aufhebung der Arbeitsteilung verschwand zugunsten einer Abgrenzung von Leitenden und Angeleiteten, durch die sich die existierenden Eliten zu legitimieren versuchten. Unter einem sozialistischen Gesellschaftsaufbau verstand man nunmehr eine „vielstufig hierarchische[] Kaderstruktur“. Schlussendlich fand der polytechnische Arbeitsunterricht in den allgemeinbildenden Schulen im Jahre 1937 sein Ende, als das Volksbildungskommissariat ihn per Verfügung abschaffte. Begründung war die mangelnde Praxisnähe der schulischen Werkstätten (*Helmert* 1994, 25–28; vgl. auch *Jenkner* 1966, 119). Fortan galt der Fokus der

allgemeinbildenden Mittelschule ausschließlich der intellektuellen und wissenschaftlichen Vorbildung der Heranwachsenden für die Hochschule, wobei die direkte Berufsvorbereitung nicht mehr als ihre Aufgabe betrachtet wurde (*Jenkner* 1966, 119).

Letztere kam der elementaren beruflichen Bildung zu, deren Hauptschultyp die FZU-Schulen waren (*Jenkner* 1966, 122; *Anweiler/Meyer* 1979b, 30). „FZU“ war die Abkürzung der russischen Bezeichnung für die Fabrik- und Werkschulen für Lehrlinge, die in den 1920er Jahren entstanden waren (*Tatur* 1977, 882; *Anweiler/Meyer* 1979b, 30). Sie durchliefen unter Stalin eine wechselvolle Reformgeschichte, während der das Ausmaß allgemeinbildender Inhalte und die Ausbildungsdauer immer wieder Änderungen unterlagen. Ab 1929 weist die Tendenz der Reformen in der beruflichen Bildung in Richtung zunehmender Spezialisierung und aufgrund dessen auch Hierarchisierung in Form einer Dreiteilung. Neben Schulen für Massenberufe waren Schulen zur Ausbildung von Arbeiter/-innen auf mittlerem Qualifikationslevel vorhanden und auf höchster Stufe sogenannte Schulen gehobenen Typs für „besonders qualifizierte Tätigkeiten“. Die Unterweisung am Arbeitsplatz spielte in der elementaren Berufsausbildung eine große Rolle und Absolvent/-innen mussten drei Jahre Berufsarbeit ableisten, bevor ihnen erlaubt wurde, eine höhere Schule zu besuchen (*Jenkner* 1966, 122 f.; vgl. auch *Tatur* 1977, 882 ff.).

Einen weiteren Teil der elementaren beruflichen Bildung stellte die Ausbildung in der Produktion dar, die dem Bereich der Berufsschulen zahlenmäßig weit überlegen war. Im Jahre 1941 standen knapp 6 Millionen Berufsschulabsolvent/-innen circa 22,6 Millionen Menschen gegenüber, die in der Produktion ausgebildet worden waren. Die Produktionsausbildung war von einer engen Spezialisierung gekennzeichnet, die sich in der Ausarbeitung eines Berufsregisters niederschlug, das 1937 alleine für das Metallgewerbe über 2 000 Berufsbezeichnungen und Fachgebiete auflistete. So bestand beispielsweise der Schlosser/-innenberuf aus 150 Fachgebieten. Die Anlernung am Arbeitsplatz wurde durch das „Techminimum“ ergänzt, ein 30- bis 40-stündiges Programm, das jeweils relevante theoretische Kenntnisse vermitteln sollte (*Jenkner* 1966, 124).

Während der Stalinära führte ein im Jahr 1940 herausgegebener Erlass des Präsidiums des Obersten Sowjets den größten Einschnitt für die elementare berufliche Bildung herbei: Man fasste die gesamte „niedrige“ Berufsbildung zusammen und unterstellte sie einem zentralen staatlichen Organ, der Hauptverwaltung der Arbeitsreserven beim Rat der Volkskommissare der UdSSR. Dies implizierte zugleich eine stärkere staatliche Regulierung, bei der unter anderem zahlreiche Jugendliche dazu verpflichtet wurden, eine berufliche Ausbildung zu durchlaufen und anschließend minimal vier Jahre den erlernten Beruf auszuüben. Zur selben

Zeit erhob man Studiengebühren für die Oberstufen der Mittelschulen, mittleren Fachschulen und Hochschulen (*Anweiler/Meyer* 1979b, 39; vgl. auch *Tatur* 1977, 884). Lehranstalten der Arbeitsreserven schlossen „Gewerbe-, Industrie-, Eisenbahner-, Bergbau- und Baufachschulen“ sowie „Schulen der Fabrik- und Werksausbildung“ (FZO) ein, die neu entstanden bzw. teilweise aus den FZU hervorgingen (*Anweiler/Meyer* 1979b, 40).

Für die UkrSSR wird von einer negativen Haltung gegenüber den Arbeitsreserven berichtet. Es wurden sowohl der Zwangscharakter und die autoritären Lehrmethoden als auch die zentralistische Steuerung moniert, überdies die mangelhafte Ausstattung von Klassenräumen und Werkstätten. Die Bildung der Arbeitsreserve wurde als Bildung für sozial benachteiligte Gruppen verstanden, die ihnen eine Integration in die Gesellschaft ermöglichte, und erfuhr auch deshalb keine hohe Wertschätzung (*Melnyk* 2021, 111).

Neue Typen berufsbildender Schulen wurden 1943/44 zur Zeit des Zweiten Weltkrieges etabliert, die „Schulen der Arbeiterjugend“ und die „Abendschulen der Landjugend“. Sie ermöglichten es Arbeiter/-innen und Landwirt/-innen, die nur über eine vierjährige Schulbildung verfügten, in Abendkursen und an einzelnen Wochentagen den Mittelschulstoff zu erlernen (*Anweiler/Meyer* 1979b, 40).

In der mittleren Berufsbildung waren Technika und mittlere Fachschulen vorzufinden. Ihre Bildungsgänge waren durch eine starke Orientierung an Wirtschaft und Industrie bestimmt und produzierten hochspezialisierte Arbeitskräfte, zum Teil auch über Fern- und Abendunterricht. Bei den mittleren Fachschulen gab es Auflagen, die die Anzahl der Bewerber/-innen bestimmten und den Unterricht stark reglementierten, wobei nach Abschluss der Schule eine regulierte Zuweisung der Absolvent/-innen an Berufsplätze erfolgte (*Anweiler/Meyer* 1979b, 41).

Als Einrichtungen der höheren Berufsausbildung bzw. beruflich ausgerichteten Hochschulbildung sind Technische Hochschulen mit einer Bildungsgangdauer von höchstens vier Jahren zu nennen, außerdem „Technische Hochschulen Neuen Typs“, deren Ausbildungszeit ab 1929 nicht mehr als drei Jahre betrug, wobei inhaltlich beim neuen Typ eine ausgeprägte Spezialisierung verfolgt wurde (*Jenkner* 1966, 126; vgl. auch *Anweiler/Meyer* 1979b, 42).

Unter Stalin unterzog man das Hochschulwesen generell einer Verschulung, die mit einer Regulierung und Vereinheitlichung einherging. Studiendauer, -verlauf, und -pläne, Organisation sowie innere Struktur der Hochschulen wurden zentral vorgegeben. An der Leitung von Fachhochschulen waren weiterhin Fachbehörden, die hauptsächlich aus der Industrie kamen, beteiligt. Hochschulabsolvent/-innen unterlagen der Pflicht, zumindest drei Jahre lang eine

zugewiesene Arbeitsstelle zu besetzen. Zunehmend verlagerte sich der Schwerpunkt der Universitäten auf die Lehrerbildung, vor allem für Hochschullehrer/-innen, und die Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses. Andere Studien spielten sich überwiegend im Rahmen von Fern- und Abendunterricht ab (*Anweiler/Meyer* 1979b, 42 ff.).

Ging der von Lenin angestrebte „Abbau elitärer Herrschaft" noch mit dem Prinzip der Selbstverwaltung und freieren, offeneren Unterrichtsformen einher (*Helmert* 1994, 164 f.), so verfolgte Stalin andere Ziele. Die Ausführungen über die Stalin-Ära zeigen erste Ansätze einer Hinwendung zu Prinzipien, die nicht auf Gleichheit, sondern auf Ungleichheit abzielten und der Stabilisierung der Herrschaftsstrukturen, die eine Zweiteilung in Elite und Volk aufwiesen, dienten (vgl. zum Beispiel *Anweiler/Meyer* 1979b, 33 ff.). Im allgemeinen Bildungswesen äußerte sich das Umdenken einerseits in einer „Vereinheitlichung in Richtung auf eine produktionsferne und wissenschaftsorientierte allgemeine Schulbildung" (*Schmidt* 1973, 389) und andererseits in der Rückwendung zu hergebrachten Unterrichtsmethoden, die zentral festgelegte Lehr- und Stundenpläne sowie Lehrbücher und Prüfungsverfahren und Leistungskontrollen beinhalteten, wie Helmert (1994, 164–174) und Jenkner (1966, 116 ff.) nachzeichnen. Das heißt, es fand durch die „Ausrichtung des Unterrichts auf sicht- und prüfbare Resultate" (*Anweiler/Meyer* 1979b, 37) in gewissen Grenzen eine Einführung des Leistungsprinzips statt.

4.1.2.3 Bildungsreformen und -experimente unter Chruschtschow

Bereits im Vorfeld der einschneidenden Schulreform des Jahres 1958 verfolgte die Bildungspolitik der UkrSSR das Ziel, die spezialisierte Bildung wieder stärker in das allgemeine Mittelschulwesen zu integrieren. Mit dem Beginn des Schuljahres 1954/55 führte die Ukraine zwei unterschiedliche Mittelschultypen mit spezialisierten Bildungsgängen ein. Erstens war dies eine dreijährige Schule, die von der achten bis zur zehnten Klasse dauerte und eine abgeschlossene berufliche Ausbildung zum Facharbeiter bzw. zur Facharbeiterin beinhaltete. Zweitens wurde eine Schulform errichtet, die Spezialist/-innen mittleren Qualifikationsniveaus ausbildete. Somit kam es zu einer direkten Professionalisierung der Mittelschule (*Jenkner* 1966, 138 f.). Trotz aller Kritik an der ukrainischen Version vermochte sich diese Position im Rahmen der 1958er Schulreform zunächst durchzusetzen (*Jenkner* 1966, 141), wie sich in den folgenden Abschnitten zeigt.

Mit der Machtergreifung Chruschtschows änderte die Sowjetunion unter anderem in Bezug auf die Bildungspolitik ihren Kurs. Anweiler et al. deuten zwei unterschiedlich geartete ökonomische Überlegungen als Hintergrund der neuen Bildungspolitik. Zum einen gab es Ende der 1950er Jahre eine hohe Zahl an

Absolvent/-innen der „vollständigen“ Mittelschule, die an die Hochschulen drängten (*Anweiler et al.* 1976, 3). Viele von ihnen erhielten jedoch keine Zulassung, da das Hochschulwesen nicht ausreichend ausgebaut war, um sie aufzunehmen (*Jenkner* 1966, 131; *Schmidt* 1973, 390). Also mussten sie in die Berufswelt eingegliedert werden. Insofern entstand das Motiv, über die Sekundarschule eine berufliche Vorbildung zu erreichen, die einen direkten und leichten Übergang in die Erwerbstätigkeit sicherte. Zum anderen befand sich die industrielle Produktion im technischen Wandel, sodass Curricula und Qualifikationen angepasst werden mussten (*Anweiler et al.* 1976, 3; *Tatur* 1977, 885 f.). Allerdings muss hinzugefügt werden, dass der erwartete Fortschritt, in dessen Gefolge man eine Intellektualisierung von Arbeit annahm, nicht im vorausgesagten Umfang eintraf (*Schmidt* 1973, 390). Wie Pennar et al. darlegen, attackierte Chruschtschow die vorherrschende Haltung, die auch schon zur Zarenzeit beobachtbar war, dass nur universitäre Bildung zu Führungspositionen führen und jeder ohne Hochschulabschluss dazu gezwungen sein sollte, als minderwertig verpönte körperliche Arbeit zu verrichten. Es sei anti-sozialistisch, zu denken, dass Industriearbeiter/-innen Menschen zweiter Klasse seien (*Pennar et al.* 1971, 43). „[Die] frühzeitige Gewöhnung der Kinder und Jugendlichen an produktive Arbeit [sollte] den sozialen Vorurteilen, der Scheu vor körperlicher Arbeit und dem übermäßigen Andrang zum Hochschulstudium aus sozialen Prestigegründen entgegenwirken“ (*Anweiler/Meyer* 1979b, 45).

In diesem Sinne gestaltete die Regierung unter Chruschtschow 1958 das Bildungssystem um. Die Umstrukturierung stand unter dem Motto, die Lebensnähe des Unterrichts zu stärken und das öffentliche Schulwesen weiterzuentwickeln. Unter „Lebensnähe“ fasste man in erster Linie die Nähe zur industriellen Produktion. Kern der Reform war die Vorgabe, dass Sekundarschulen nicht nur für allgemeine Bildung sorgen, sondern auch berufliche Inhalte und Fähigkeiten berücksichtigen sollten (*Pennar et al.* 1971, 43 f.; *Schmidt* 1973, 391). Das heißt praktisch, dass die Oberstufe der Sekundarschule doppelt vorbereiten sollte, nämlich für eine Fortsetzung der Bildungskarriere an höheren Schulen und gleichzeitig für einen direkten Berufseinstieg (*Pennar et al.* 1971, 99; *Anweiler et al.* 1976, 7). Zentrale Stichwörter, welche die Reform beschreiben, waren ‚zweite Polytechnisierung‘ und ‚Professionalisierung‘, wobei man an der strikten Lerndisziplin und dem systematischen Pauken von Wissen, die in der Stalin-Periode an der Tagesordnung gewesen waren, festhielt (*Anweiler/Meyer* 1979b, 46).

Die gesetzliche Grundlage zur Umwandlung des Bildungswesens, bei Anweiler et al. übersetzt als „Gesetz über die Festigung der Schule mit dem Leben und über die weitere Entwicklung des Volksbildungssystems in der UdSSR“ (*Anweiler et al.* 1976, 3), sah im Einzelnen folgende Neuerungen vor:

1. Die Pflichtschulzeit wurde von sieben auf acht Jahre angehoben, die aus der „unvollständigen“ Mittelschulbildung mit allgemeinbildenden und arbeitsbezogenen Inhalten bestanden. Zusätzlich wurde festgelegt, dass Schüler/-innen sich beruflich zu bilden und bis zu ihrem 16. Lebensjahr altersgemäße sozialdienliche Arbeit zu verrichten hatten.
2. Auch die „vollständige“ Mittelschulbildung wurde um ein Jahr verlängert und dauerte nun elf Jahre. Dabei war das zusätzliche Jahr für berufliche Bildung und sozialdienliche Arbeit vorgesehen (*Pennar et al.* 1971, 43 f.).

Zudem bewirkte die Reform die Einführung neuer Schultypen. Erstens eröffnete man dreijährige Abendschulen, die allgemeinbildenden Sekundarschulunterricht abhielten und berufliche Kompetenzen vermittelten. Zielgruppe waren erwerbstätige Absolvent/-innen der achtjährigen Mittelschule, also insbesondere Arbeiter/-innen und Landjugend. Zweitens wurden allgemeinbildende polytechnische Arbeitsmittelschulen installiert. Für den Besuch kamen ebenfalls Absolvent/-innen der achtjährigen Mittelschule infrage. Es handelte sich hierbei aber, anders als beim erstgenannten Typus, um Tagesschulen, deren Besuch sich über drei Jahre erstreckte. Der Schwerpunkt der Lehre lag auch hier auf allgemeiner und beruflicher Bildung, die in diesem Fall entweder in Betrieben oder schulischen Lehrwerkstätten stattfand. Drittens errichtete man Technika oder andere spezialisierte Sekundarschuleinrichtungen für allgemeine und spezialisierte Bildung, ebenfalls für Absolvent/-innen der „unvollständigen“ Mittelschule. Bei diesen Schulen beschränkte man den Zugang mittels Aufnahmeprüfungen und anderen Aufnahmeverfahren (*Pennar et al.* 1971, 44).

Auf Seiten der beruflichen Bildung im engeren Sinne erfolgte im Rahmen des Schulreformgesetzes aus dem Jahre 1958 eine Vereinheitlichung der bestehenden Schultypen der Arbeitskräftereserven, die mittlerweile auf eine Anzahl von zehn unterschiedlichen Typen angewachsen war (*Anweiler et al.* 1976, 12; *Tatur* 1977, 885). Sowohl die FZO als auch die noch existierenden FZU wurden „in beruflich-technische Stadt- bzw. Landschulen mit 1-3jähriger, bzw. 1-2jähriger Ausbildungsdauer umgewandelt“ (*Anweiler et al.* 1976, 12). Sie schlossen an die achtjährige Mittelschule an und „bildeten nunmehr qualifizierten Arbeiternachwuchs für alle Bereiche der Volkswirtschaft aus“ (*Anweiler et al.* 1976, 12). Man unterlegte den beruflich-technischen Schulen eine neue Systematik von Ausbildungsberufen und Berufsbeschreibungen, für die man Stundentafeln und Bildungspläne ausarbeitete. Insgesamt unterschied man drei Arten von beruflich-technischen Lehranstalten: die beruflich-technischen Schulen auf „niedrigem“ Niveau, unter anderem als Abendschulen vorhanden, mittlere beruflich-technische Schulen und Technische Lehranstalten. Jede der beruflich-technischen Schulen

kooperierte eng mit einem ihr zugeordneten Basisbetrieb, auf dessen Gelände sie sich teilweise auch befand. Daneben gab es nach wie vor die betriebliche Ausbildung (*Anweiler et al.* 1976, 13 f.; *Anweiler/Meyer* 1979b, 49 f.).

Auf Ebene der „niederen" Berufsbildung vereinigten „Berufliche-technische Schulen in Stadt und Land" als neuer Schultyp alle bisherigen Formen. Voraussetzung für den Schulbesuch stellte der Abschluss der achtjährigen Mittelschule dar. Ein Erwerb der Hochschulreife war an diesen Schulen nicht möglich. Sie unterrichteten sowohl in Abend- als auch Tageskursform Inhalte, die von einer starken Spezialisierung nach Berufszweigen charakterisiert waren. Um die industrielle Praxis zu erlernen, durchliefen die Schüler/-innen Lernphasen in Betrieben (*Anweiler/Meyer* 1979b, 49). Letztlich ging es bei der 1958er Reform im Prinzip gleichwohl mehr darum, die „niedere" berufliche Bildung im allgemeinbildenden System aufgehen zu lassen, als darum, sie als separate Bildungsart zu fördern (*Schmidt* 1973, 385).

Für die mittlere Berufsbildung zeigten sich weiterhin vorrangig Technika und mittlere Fachschulen verantwortlich, die meist einen Abschluss der „unvollständigen" Mittelschule und zum Teil der „vollständigen" Form verlangten. Im Zuge der proklamierten engen Verbindung von Leben und Schule veränderte man die Form des Fachunterrichts, indem man die Produktionsarbeit thematisch stärker abbildete. Die Zuständigkeit für das mittlere Berufsschulwesen verlegte man zum bisherigen Hochschulministerium, das umbenannt wurde in ‚Ministerium für Hochschulbildung und mittlere Fachbildung der UdSSR' (*Anweiler/Meyer* 1979b, 50 f.).

Auch Hochschulabsolvent/-innen sollten nach Chruschtschows Auffassung fähig sein, systematisch körperliche Arbeit zu verrichten, überdies wissenschaftliche Grundlagen kennen und eine Erziehung zur nutzenbringenden Einfügung in die Gesellschaft erhalten (*Anweiler/Meyer* 1979b, 46). Hierfür verband man produktive Arbeit und Hochschulstudium, die auf unterschiedliche Weise im Rahmen von Fern-, Schicht-, Abendunterricht und Arbeitsunterbrechungen kombiniert wurden (*Jenkner* 1966, 148 f.).

Bereits 1956 schaffte man die Studiengebühren ab und kurz darauf traten neue Regelungen zur Vergabe von Stipendien in Kraft, die nun außer der leistungsorientierten wissenschaftlichen Eignung und politischem Engagement auch die sozialen Verhältnisse der Bewerber/-innen berücksichtigten. Eine weitere Version von Zulassungsbestimmungen aus den Jahren 1958/59 forderte von der Mehrzahl der künftigen Studierenden den Nachweis einer mindestens zweijährigen Berufspraxis (*Anweiler/Meyer* 1979b, 50). Nach Braun und Glowka legte man einen Anteil von Zulassungen von Bewerber/-innen mit mindestens einjähriger Praxis

von 80 % fest, sodass nur 20 % ohne Nachweis einer Erwerbstätigkeit in der Produktion an Hochschulen immatrikuliert wurden (*Braun/Glowka* 1975, 42).

1959 wurde der Bereich der Kindergärten dem Bildungsministerium zugeordnet, um den Bildungsprozess bereits zu einem frühen Zeitpunkt zu fördern und die Chancengleichheit zu verbessern. War es vormals Recht der jeweiligen Fachministerien, die Curricula der Technika zu bestimmen, so ging dieses jetzt zum Ministerium für Hochschul- und spezialisierte Sekundarbildung über (*Pennar et al.* 1971, 100). Die berufliche Bildung verblieb ein gesondert verwalteter Bereich, da die Planung der Arbeitskräfte und der Wirtschaft eng miteinander verzahnt waren. Ab 1959 nannte sich das entsprechende Verwaltungsorgan „Staatskomitee des Ministerrates der UdSSR für beruflich-technische Bildung" (*Anweiler et al.* 1976, 12).

In der Literatur bezeichnet man das Ergebnis der Mittelschulbildungsreform von 1958 als desaströs. Problematisch war die mangelnde Ausstattung der Schulen für die geforderte berufliche Bildung, sowohl was adäquate Lehrpersonen als auch Gerätschaften betrifft. Die Zweilinigkeit hatte einen großen Workload für die Schüler/-innen zur Folge und daher wies ihre Allgemeinbildung erhebliche Mängel auf. Meist landeten sie im Anschluss an den Schulabschluss nicht in den Berufszweigen, für die sie ausgebildet worden waren (*Pennar et al.* 1971, 44; *Braun/Glowka* 1975, 42).

4.1.2.4 Die Stabilisierungsphase

An der Frage nach dem Spezialisierungsgrad der Mittelschulbildung entzündeten sich Kontroversen. Während die „Polytechnizisten", insbesondere der RSFSR, für eine eher breit angelegte berufliche Spezialisierung votierten, die zugleich für mehrere Berufe eines Feldes qualifizieren sollte, favorisierten die „Professionalisten", vor allem aus der UkrSSR stammend, eng profilierte Berufe. Schließlich setzten sich die „Polytechnizisten" durch (*Wiessner* 1963, 31 f.; *Tatur* 1977, 886; vgl. auch *Braun/Glowka* 1975, 41).

Somit fand infolge des Scheiterns der Umwandlungen ein Umdenken statt, das die Bildungspolitik fortan in die entgegengesetzte Richtung zeigen ließ, die darin bestand, in den Lehrkonzepten des Berufsbildungswesens „gehobene" Allgemeinbildung einzuschließen (*Schmidt* 1973, 385).

Noch bevor Chruschtschow 1964 gestürzt wurde, ruderte man hinsichtlich der Mittelschulpolitik zurück. Die Verlängerung der „vollständigen" Mittelschule um ein Jahr wurde zurückgenommen, sodass sie wieder mit dem vollendeten zehnten Schuljahr beendet wurde (*Schmidt* 1973, 392; *Braun/Glowka* 1975, 43; *Anweiler et al.* 1976, 8). Der Werkstättenunterricht wurde stark reduziert und die zwei Tage Produktionspraxis für Oberstufenschüler/-innen gestrichen

(*Pennar et al.* 1971, 45, 101). 1966 leitete man eine Konsolidierungsphase der Mittelschule ein, die unter anderem beinhaltete, die enge berufliche Spezialisierung aus der Mittelschule zu entfernen, die nicht die erwartete berufslenkende Wirkung entfaltet hatte. Wie von den „Polytechnizisten" eingefordert, kehrte man dazu zurück, polytechnische Bildung umfassender, als berufsorientierte, aber nicht (verfrühte) berufsspezifische Bildung, zu verstehen (*Schmidt* 1973, 392; *Braun/Glowka* 1975, 43; *Anweiler et al.* 1976, 8). Fortan bestand der Produktionsunterricht nur noch aus einem Praktikum und die berufsvorbereitenden Fächer erhielten die Aufgabe, „einen Sockel an allgemein technischen Kenntnissen in einem bestimmten Industriezweig zu vermitteln" (*Tatur* 1977, 88). Als Hauptweg deklarierte man die Tagesform der Mittelschule, und nicht wie zuvor die Abend- und Schichtschule, der nun eine ergänzende Funktion zugedacht wurde. Sie hatte sich ohnehin nicht, wie von Chruschtschow angestrebt, als Hauptform durchgesetzt (*Schmidt* 1973, 392; *Braun/Glowka* 1975, 43). Generell änderte sich gleichwohl nichts an der Intention der zehnjährigen Mittelschule, für den direkten Berufseintritt, eine Berufsausbildung oder ein Hochschulstudium vorzubereiten (*Braun/Glowka* 1975, 43; *Tatur* 1977, 887). Da indes die Inhalte und Tradition eher auf ein Hochschulstudium verwiesen, entsprach es auch der Aspiration zahlreicher Absolvent/-innen, zu studieren. Die Tatsache, dass bloß rund ein Fünftel einen Studienplatz erhielt, sorgte aber für viele Enttäuschungen (*Braun/Glowka* 1975, 43; *Glowka* 1986, 127 f.). Durch das propagandistisch idealisierte Bild des allseitig entwickelten Menschen und die Dominanz der Hochschulpropädeutik in der Mittelschule erweckte man Bildungs- und Karriereaspirationen, die häufig nicht erfüllt wurden. Letztlich lag es nahe, ein Studium und die Aussicht auf einen geistig anspruchsvolleren Job der Perspektive einer monotonen, eng spezialisierten Tätigkeit vorzuziehen (*Glowka* 1970, 764, 771 f.; *Braun/Glowka* 1975, 43; *Scharff* 1977, 503 f., 507 f.).

Ziel der sowjetischen Bildungspolitik in der Stabilisierungsphase war es, dass möglichst die gesamte Schuljugend den „vollständigen" Mittelschulabschluss erreichen und jedem Bürger bzw. jeder Bürgerin eine berufliche Ausbildung gewährt werden sollte. Seit dem vielzitierten Parteitag 1966 galt das Augenmerk der Bildungspolitik verstärkt der beruflichen Bildung. Neben den regulären Mittelschulen boten die Optionen der Abend- und Schichtschulen, mittleren Fachschulen oder mittleren beruflich-technischen Schulen Gelegenheiten, sich beruflich ausbilden zu lassen. Seit Ende der 1960er Jahre waren es die mittleren beruflich-technischen Schulen, die einen aufgewerteten Sondertypus der Normalform bildeten, indem sie doppelt qualifizierten. Durch die Erlangung der Hochschulreife *und* eines Berufsabschlusses erschienen sie attraktiv und legten an Bedeutung zu. Mittlere beruflich-technische Schulen vermittelten eine

Berufsausbildung und allgemeinbildende Inhalte, die sich kaum vom Unterricht an den regulären Mittelschulen unterschieden, denn Berufsschulabsolvent/-innen sollten gleichwertige Chancen auf ein Studium erhalten wie Absolvent/-innen der regulären Mittelschule (*Schmidt* 1973, 394 f.; *Braun/Glowka* 1975, 44; vgl. auch *Anweiler et al.* 1976, 13; *Tatur* 1977, 889). Die Zahl der an eng spezialisierten beruflich-technischen Schulen der „niederen" Berufsbildung erlernbaren Berufe wurde von 2 000 auf etwa 1 100 reduziert, sodass die einzelnen Ausbildungsprofile einen breiteren Charakter erhielten. Nichtsdestoweniger galten sie als Restschulen (*Anweiler et al.* 1976, 14). Viele, darunter eine beachtliche Anzahl Jugendliche mit Mittelschulabschluss, entschieden sich für die kürzere betriebliche Ausbildung, die finanziell reizvoller erschien (*Tatur* 1977, 888). Für andere waren sie nicht attraktiv, da man für eine Fortsetzung der Bildungskarriere den anschließenden Besuch einer Abend- bzw. Schichtschule in Kauf nehmen musste. In der öffentlichen Wahrnehmung wurden sie als Schulen minderwertigen Ranges eingeordnet, die oftmals von Schüler/-innen ohne Abschluss der „unvollständigen" Mittelschulbildung, die an anderen Schulen wegen Disziplinproblemen abgewiesen worden waren, frequentiert wurden. Durch den neuen doppelqualifizierenden Berufsschultypus erhielt die berufliche Bildung jedoch ein neues Gewicht. Diese Schulart etablierte sich als dritter Weg zur Hochschulreife neben den Oberstufen der Mittelschulen und den mittleren Fachschulen (*Anweiler et al.* 1976, 14).

Auf einem Parteitag im Jahr 1971 fasste man den Beschluss, die betriebliche Anlernausbildung weitgehend abzubauen. Die Heranwachsenden sollten vor dem Berufseintritt eine Berufsausbildung erhalten (*Schmidt* 1973, 395 f.).

Eine Kommission aus Wissenschaftler/-innen, Unterrichtsmethodiker/-innen und leitenden Funktionär/-innen befasste sich in einem zwei Jahre andauernden Prozess mit der Ausarbeitung neuer Lehrpläne für die Klassenstufen eins bis zehn (*Anweiler et al.* 1976, 9). Für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer und Literatur setzte man neue Lehrbücher auf (*Pennar et al.* 1971, 45). Nach wie vor galten Mathematik und Naturwissenschaften als wichtigste Fächer. In ihnen nahm man neue Inhalte hinzu. Hinsichtlich der Lehrmethoden begann man, die Bedeutung von Kreativität zu betonen, was angesichts des bislang vorherrschenden „mechanischen" Lehr- und Lernstils des Auswendiglernens neu war (*Popovych/Levin-Stankevich* 1992, 7).

Kennzeichen des Hoch- und Fachschulwesens mit den Hochschulen und mittleren Fachschulen war seit den 1930er Jahren eine relativ hohe Stabilität. Die im Zuge der 1958er Reform vorgenommenen Veränderungen, die bis 1964/65 Bestand hatten, nahm man sukzessive bis 1973 wieder zurück (*Anweiler et al.* 1976, 18). Hatte man unter Chruschtschow versucht, Fernstudien zu fördern und

vollzeitliche Tagesstudien zur Ausnahme zu machen, so musste man bald feststellen, dass unter anderem aufgrund von Mängeln in der Organisation nicht der gewünschte Erfolg eintrat. Schließlich erklärte man die Tagesstudienform wieder zum Regelfall, was sich ab dem Studienjahr 1971/72 auch in den Statistiken äußerte (*Anweiler et al.* 1976, 20). Ab 1964 verabschiedete man sich vom „Praxisprinzip", das besagte, dass 80 % der Hochschulstudierenden bei Eintritt in die Hochschule über berufspraktische Erfahrung verfügen mussten. Es wird berichtet, dass ohnehin nur 57 % erreicht worden waren, da das Prinzip unterschiedlich interpretiert worden war (*Pennar et al.* 1971, 101 f.). Fortan gab primär die intellektuelle Leistung den Ausschlag für die Aufnahme an einer Hochschule, wobei die „Angehörigen der städtischen Intelligenz" bevorzugt wurden. Daher rief man Vorbereitungskurse und -abteilungen ins Leben, die Anderen die Möglichkeit gaben, aufzuholen. Sie wurden unter dem Namen „Arbeiterfakultäten" bekannt und bekamen einen festen Platz im Hochschulsystem (*Anweiler et al.* 1976, 20 f.). Durch die Eröffnung zahlreicher neuer Institutionen im Bereich der postsekundären Bildung erfuhr die Studienlandschaft zwischen 1970 und 1989 ein starkes Wachstum. Insgesamt entsprach das Angebot an Studienplätzen bei Weitem nicht der Nachfrage (*Popovych/Levin-Stankevich* 1992, 26 f.).

Das stabilisierte Schulsystem brach an mehreren Stellen mit dem Prinzip der einheitlichen Beschulung. Eine Bruchstelle bestand im fakultativen Unterricht der Klassen 7 bis 10. In Klasse 7 war er einstündig, in der achten Klasse zweistündig und danach je vierstündig. Diese Stunden erlaubten es, individuell auf die Bedürfnisse und Interessen der Schüler/-innen einzugehen und sie beispielsweise für Förderunterricht für schwächere Schüler/-innen zu nutzen (*Braun/Glowka* 1975, 44; vgl. auch *Pennar et al.* 1971, 101). Zudem wurden „Spezialschulen" erlaubt, beispielsweise mit Schwerpunkt Mathematik, anderen Naturwissenschaften oder Fremdsprachen (*Pennar et al.* 1971, 101), die ihren Schüler/-innen durch die Spezialisierung gewisse Vorteile verschaffen konnten und einer positiven Selektion unterlagen (*Braun/Glowka* 1975, 45). Neben den neu errichteten Spezialschulen offerierten, wie schon zuvor, künstlerisch-musische Spezialschulen und Sportschulen eine spezifische Ausbildung. Die Zahl der profilbildenden Mittelschulen stieg rasch auf einige hundert an (*Anweiler et al.* 1976, 7 f.).

Braun und Glowka schätzen das sowjetische Schulsystem in dieser Form, bei der sich die Bildungswege nach der achten Klasse schieden, als „relativ differenziert" ein „und geeignet, soziale Unterschiede vorzubereiten beziehungsweise zu reproduzieren" (*Braun/Glowka* 1975, 45 f.). Mit Bezug auf die Spezialschulen sind auch Anweiler et al. der Meinung, dass sich durch das in den 1960er Jahren vollzogene Umdenken „der Gedanke der Differenzierung als Mittel individueller Förderung und der Begabtenauslese […] auch in der Mittelschule stärker

durchsetzte“ (*Anweiler et al.* 1976, 8). Nach Ansicht von Pennar et al. wiesen die Reformen der 1960er Jahre in Richtung „strengthening the elite forms of education“, da zwar eine höhere Anzahl an Absolvent/-innen der „vollständigen“ Mittelschule angestrebt, der zahlenmäßige Umfang der Studienplätze im Verhältnis dazu aber nur geringfügig angehoben wurde (*Pennar et al.* 1971, 102 f.). Popovych und Levin-Stankevich bestätigen, dass soziale Mobilität in den 1960er und 1970er Jahren auf Bildungserfolg beruhte und ein Universitätsstudium die erste Wahl der Heranwachsenden darstellte (*Popovych/Levin-Stankevich* 1992, 7).

Da generell nach der achten Klassenstufe eine Gabelung der Bildungswege eintrat, ergaben sich an dieser Stelle Differenzierungen, die sich tendenziell auf den weiteren sozialen Status auswirkten. Hierbei verband sich die besuchte Schulart, also entweder spezialisierte Schule, allgemeine Sekundarschule oder berufliche Schule, eng mit der beruflichen Zukunftsperspektive in der Wirtschaft. Bei der Studienplatzvergabe besaßen die Absolvent/-innen der regulären „vollständigen“ Mittelschule, in der nur die besten Schüler/-innen bleiben durften, die besten Karten, die Auswahlprüfungen zu bestehen. Wer eine Vollzeitschulform besuchte, war meist gegenüber den Abend- und Schichtschüler/-innen, die eine hohe Arbeitsbelastung schultern mussten, im Vorteil. Wer einen Platz an einer zulassungsbeschränkten Fachschule ergattern konnte, durfte im Anschluss mit einer gehobenen Stellung rechnen – Absolvent/-innen der Spezialschulen rekrutierte man für Semi-Professionen wie Lehrer/-in, Krankenpfleger/-in oder Ingenieur/-in. Ein sofortiger Arbeitseintritt nach der Pflichtschule führte in aller Regel dazu, auf dem Status als an- bzw. ungelernte/-r Arbeiter/-in zu verbleiben. Auch wenn Hochschulen theoretisch für diejenigen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung offen standen, landeten in der Realität nie mehr als 1 % dort; bei den spezialisierten Schulen konnten nicht mehr als 5 % an Abgänger/-innen, die ein Studium aufnahmen, verbucht werden. Somit war bereits im Alter von 14 Jahren eine entscheidende Selektionsstufe erreicht (*Braun/Glowka* 1975, 45 f.; *Titma/Saar* 1995, 40; vgl. auch *Noelke/Müller* 2011, 17; *Roberts et al.* 2000, 26).

4.1.2.5 Die Phase der Perestroika-Politik Gorbatschows

Mit der Einleitung der Restrukturierungen in Politik, Wirtschaft und Bildung, die Gorbatschow, 1985 an die Macht gekommen (*Brodinsky* 1991, 60), im Rahmen der *Perestroika*-Politik intendierte (*Savelyev et al.* 1990, 13), veränderte sich neben vielem anderem die Steuerung des Bildungswesens. Im Zentrum standen Begriffe wie Humanisierung und Demokratisierung oder auch Pluralismus und Diversität (*Brodinsky* 1991, 60). Begriff man das Bildungswesen zuvor als gesellschaftsstabilisierenden Faktor, der Menschen dazu erzog, ihren zugewiesenen Platz in der Gesellschaft einzunehmen, so änderte sich dies mit der neu ausgerufenen

Offenheit („Glasnost“), die Raum für Ansichten schuf, die von den seitens der Parteispitze vorgegebenen Narrativen abwichen (*Kutsyuruba* 2011, 289; vgl. auch *Chernetsky* 1994 *Lahusen/Kuperman* 1993).

Bereits 1984 waren erste Reformbestrebungen zu beobachten, die eine Verlängerung der Schulzeit in der „unvollständigen“ Mittelschule um ein Jahr, das heißt bis einschließlich Klasse 9, verursachten. Die letzten Jahre der allgemeinbildenden Mittelschule wurden im Zuge dessen stärker berufsbildend ausgelegt. Erneut wurde 1984/85 der damals allgemeinbildend dominierte Unterricht mit arbeitsbezogenen Inhalten angereichert, indem man polytechnische und berufsvorbereitende Elemente integrierte (*Bojanowski/Dedering* 1991, 87). Zu der Zeit verband man mit polytechnischer Bildung die „Vermittlung ökonomischer und sozialer Aspekte“. Dabei ging man von einem umfassenden Technikbegriff aus, der nicht nur Ingenieurwissenschaften, sondern auch die Felder „Politik, Erziehung, Wissenschaft u. *a.*“ einschloss (*Bojanowski/Dedering* 1991, 114). Zur Gewährleistung der Umsetzung des polytechnischen Unterrichts verordnete die Regierung, dass alle Mittelschulen auf einer festen vertraglichen Basis mit Betrieben unterschiedlicher Art zusammenzuarbeiten hatten, die „aus Industrie, Landwirtschaft, Bauwesen, Post- und Fernmeldewesen, aus dem Dienstleistungssektor usw.“ stammten (*Bojanowski/ Dedering* 1991, 198). Es wurde verfügt, dass die Basisbetriebe hinsichtlich des berufsvorbereitenden Unterrichts mit den Schulen kooperierten und Plätze für die nun obligatorisch gewordene nützliche, produktive Arbeit zur Verfügung stellten. In den unteren Klassen wurde diese in anderen Bereichen, wie der eigenen Schule, dem Naturschutz o. Ä., durchgeführt (*Bojanowski/Dedering* 1991, 92 f.).

Das 1988 neu gegründete Staatliche Komitee für Öffentliche Bildung übernahm die übergeordnete Verwaltung der allgemeinen und beruflichen Bildung der Sowjetunion, zum Teil auch der Hochschulen, vollständig. In den einzelnen Sowjetrepubliken wurden analog solche Komitees für die untergeordneten „nationalen“ Belange ins Leben gerufen. Spezialisierte Hochschulen der Bereiche Gesundheit, Transport und Landwirtschaft verblieben bei den entsprechenden Fachministerien (*Read* 1989, 610; *Savelyev et al.* 1990, 14; *Popovych/Levin-Stankevich* 1992, 8). Obgleich nach wie vor Ideen und Empfehlungen von der zentralen, übergeordneten Bildungsverwaltungsstelle unterbreitet wurden, war ihre nationale Befolgung nun freiwillig (*Brodinsky* 1991, 60). Hintergrund der Neuverteilung von Zuständigkeiten war unter anderem die mangelnde Passung von Absolvent/-innen und verfügbaren Arbeitsstellen (*Popovych/Levin-Stankevich* 1992, 8; *Loginow* 1994, 13). Dies galt allgemein für die UdSSR, aber auch für die UkrSSR, in der 1987 mehr als 200 000 Ingenieur/-innen Stellen besetzten, für die sie überqualifiziert waren. Zur selben Zeit konnten insgesamt in der UdSSR

über vier Millionen Arbeitsplätze nicht von ausreichend qualifiziertem Personal ausgefüllt werden (*Loginow* 1994, 13). Man erwartete, besser auf regionale Spezifika und Bedarfe reagieren zu können, indem die zentrale Planung zugunsten der nationalen Planung eingestellt wurde. Wichtiger Bestandteil der Neuerungen war die Schaffung einer besseren Verbindung von Wirtschaft und Bildung durch die Stärkung von Beziehungen zwischen Betrieben und Bildungseinrichtungen bzw. Forschungsinstitutionen. Forschungsarbeit wurde mit spezifischen Desiderata von Unternehmen verknüpft und die Ausbildung von Spezialist/-innen zwischen Hochschulen, Forschungseinrichtungen und Betrieben besser koordiniert (*Popovych/Levin-Stankevich* 1992, 8; vgl. auch *Savelyev et al.* 1990, 15 ff.; *Loginow* 1994, 29).

Seit 1989 wandelte man manche Technika in Kollegs um, was eine Aufwertung beinhaltete. Ihre Aufgabe bestand darin, hochqualifizierte Spezialist/-innen auszubilden, die in der Lage waren, dieselben Tätigkeiten auszuführen wie Universitätsingenieur/-innen. Vor allem ging es um das Feld der automatisierten Produktion. Die entsprechenden Studiengänge waren zulassungsbeschränkt und verfügten über weitaus mehr Bewerber/-innen als Studienplätze (*Popovych/Levin-Stankevich* 1992, 20).

Hochschulen bekamen neue Stundenpläne und die Lehrbücher und -stoffe erfuhren eine qualitative Aufwertung. Hochschuldidaktisch schwenkte man auf ein mehr studierendenzentriertes Lernen um. Ferner bekamen die Hochschulen das Recht, über bis zu 15 % der Studienzeit selbst zu bestimmen sowie die Häufigkeit und Dauer von Prüfungen und die Semesterzeiten eigenständig festzulegen (*Loginow* 1994, 25).

In den Sekundarschulen veränderte sich das Klima, da den Lehrpersonen signalisiert wurde, sie seien fortan frei, sich um die Bildung ihrer Schützlinge zu kümmern, ohne für ihre politische Indoktrinierung verantwortlich zu sein. Sie durften eigenständig über Änderungen von Inhalten und Methoden entscheiden, verbrachten nur noch wenig Unterrichtszeit mit den Theorien von Marx und gaben Schüler/-innen mehr Gelegenheiten, Fragen zu stellen (*Brodinsky* 1991, 60). Gleichwohl stellte es sich als schwierig heraus, eine echte Abkehr von den gängigen Methoden zu realisieren (*Brodinsky* 1992, 379), die Brodinsky wie folgt umreißt: „Lecture is the basis ingredient in the secondary schools; assigning textbook material and listening to recitation is the standard“ (*Brodinsky* 1991, 62).

1991 erklärte das Parlament der UkrSSR die volle Unabhängigkeit in Bildungsfragen und machte Ukrainisch zur offiziellen Landessprache (*Popovych/Levin-Stankevich* 1992, 9). Bevor die weitere Entwicklung des ukrainischen Bildungssystems nachvollzogen wird, gibt der folgende Abschnitt in aller

Kürze einen Überblick über das sowjetische Bildungswesen, wie es 1990 strukturiert war und der Ukraine nach der Autonomiegewinnung als Ausgangspunkt diente.

Als Pflichtschulen gab es, je nach lokalen Gegebenheiten, Grundschulen (Klasse 1 bis 3 oder 4), achtjährige „unvollständige" Mittelschulen (Klassen 1 bis 8) oder „vollständige" Mittelschulen mit Oberstufe (Klassen 1 bis 10 oder 11). Am üblichsten war die dreistufige allgemeinbildende Mittelschule. Sie stellte eine Einheitsschule dar. Bereits auf der zweiten Stufe konnten die Schüler/-innen sich in geringem Umfang spezialisieren, in der Oberstufe in extensivem Maße (*Savelyev et al.* 1990, 22 f.).

Berufliche Schulen wiesen grundsätzlich eine Zweiteilung auf. Der erste Typ diente als Schule für Absolvent/-innen der „unvollständigen" Mittelschule und führte nicht nur zu einem Berufsabschluss, sondern auch zum „vollständigen" Mittelschulabschluss, das heißt der Hochschulreife. Der zweite Typ war für Absolvent/-innen mit Abschluss der „vollständigen" Mittelschule gedacht und vermittelte komplexe und spezifische berufliche Inhalte. Beide Typen waren nach Fachrichtungen organisiert und lehrten auf breiter Basis allgemeines technisches sowie spezifisches theoretisches Wissen (*Savelyev et al.* 1990, 23 f.).

Im Einzelnen entwickelte man technische Lyzeen, die auf höherer Ebene qualifizierten, also für Tätigkeiten bzw. Spezialgebiete von besonders großer Komplexität. Zu den spezialisierten Sekundarschulen gehörten Technika und andere Schulen, die Spezialisierungsoptionen anboten: technische Mittelschulen und polytechnische Schulen, Spezialschulen für den nicht-industriellen Sektor, integrierte technische und spezialisierte Mittelschulen, die an Betriebe angebunden waren, und medizinisch spezialisierte Mittelschulen. Die Funktion der spezialisierten Sekundarschulen war es, technisches Personal der mittleren Qualifikationsebene auszubilden, das über einen „unvollständigen" oder „vollständigen" Sekundarstufenabschluss verfügte. Für Absolvent/-innen der „unvollständigen" spezialisierten Mittelschule richtete man neue spezialisierte Mittelschulen ein, wo sie einen Junior-Ingenieurabschluss ablegen konnten. Ein erfolgreiches Durchlaufen einer spezialisierten Mittelschule bedeutete gleichzeitig auch den Erhalt der Hochschulreife (*Savelyev et al.* 1990, 24 f.).

Auf Hochschulniveau unterschied man folgende Institutionen: Universitäten, Institute für Ingenieurwissenschaften und Technik, landwirtschaftliche Institute, rechtswissenschaftliche Institute, wirtschaftswissenschaftliche Institute, medizinwissenschaftliche Institute, Lehrerbildungsinstitute und Institute für Kunst und Kinematografie (*Savelyev et al.* 1990, 26–29).

Das Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen[2] ordnet in einer Übersicht die einzelnen Schulen der Sowjetunion, die im Zeitraum von 1973 bis 1991 relevant waren, den entsprechenden Bildungsniveaustufen zu und veranschaulicht ihren jeweiligen Platz im Schulwesen. Auf die Grundschule (Primarstufe) folgte die unvollständige Mittelschulbildung (Sekundarstufe I). Ab Sekundarstufe II konnten folgende Schularten besucht werden (in Klammern wird jeweils die Dauer und der Abschluss angegeben): Allgemeine Mittelschulbildung (2 bis 3 Jahre; Hochschulreife), Allgemeine Mittelschulbildung und Arbeitsunterricht (2 bis 3 Jahre; Zeugnis über berufliche Qualifikation und Hochschulreife), Technikum/Berufsschule/berufliches Lyzeum/College (3 bis 4,5 Jahre; Diplom der mittleren Fachbildung), Mittlere beruflich-technische Schule/beruflich-technische Schule (2 bis 3 Jahre mit bzw. 1 bis 2 Jahre ohne Hochschulreife; Zeugnis über berufliche Qualifikation; Diplom der beruflich-technischen Bildung), Betrieb/Bildungszentrum/beruflich-technische Schule (1 bis 12 Monate; berufliche Qualifikation). Die Hochschulreife, also das Zeugnis der allgemeinen Mittelschulbildung, berechtigte zum Zugang an eine Hochschule (Universität, Akademie, Institut), an Technikum/Berufsschule/berufliches Lyzeum/College (2 bis 3 Jahre; Diplom der mittleren Fachbildung) oder zu verkürzten Bildungsgängen an die Mittlere beruflich-technische Schule/beruflich-technische Schule (1 bis 2 Jahre; Diplom der beruflich-technischen Bildung) (*IdW* 2011–2020a).

4.1.2.6 Die Sowjetunion zwischen leistungsbasierter Selektion und Gleichheitsbestrebungen

Der vorige Abschnitt enthält für uns notwendige Informationen zum geschichtlichen Hintergrund des ukrainischen Bildungssystems, die dazu dienen, den zu ermittelnden aktuellen Realtypus in seiner historischen Bedingtheit besser verstehen zu können. Wie oben bereits angedeutet, wich man seit der Stalin-Periode im Bildungsbereich von einer strengen Gleichbehandlung ab. Die Schüler/-innen erhielten Noten, mussten Prüfungen ablegen und die besten wurden mit Medaillen ausgezeichnet, die ihnen Vorteile beim Wettbewerb um die begehrten, aber knappen Studienplätze verschafften. Im Weiteren werden unsere Ausführungen um einige Aspekte hinsichtlich der Rolle des Leistungsprinzips in der Ukraine zur Zeit ihrer Integration in die UdSSR ergänzt. In den Blick genommen wird konkret, welchen ideologischen Überbau die Sowjetunion aufwies und inwiefern das Leistungsprinzip oder andere Prinzipien im Bildungswesen und bei der Status- und Vermögensdistribution Einfluss hatten. Insbesondere interessiert, inwiefern

[2] https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/sowjetunion (Abruf am 15.12.2021).

damals meritokratische Tendenzen vorlagen, auch wenn das ideologische Ziel Gleichheit war, und nicht die Rechtfertigung funktional als notwendig erachteter sozialer Ungleichheit. Dadurch soll eine umfassende Basis zum Verständnis des heutigen ukrainischen Bildungswesens geschaffen werden, die es erlaubt, nachzuvollziehen, an welchem Punkt die Ukraine hinsichtlich der ideellen Ausrichtung des Bildungswesens in die Unabhängigkeit gestartet ist.

Ideologisch verschrieb sich die Sowjetunion der Verteilung von Vermögen bzw. Gütern nach dem Bedarfsprinzip und dem Ziel der sozialen Gleichheit (*Zander/Robejšek* 1990, 9, 11, 27). Das bedeutet, sie verfolgte ein „sozialegalitäres Modell einer distributiven Chancengleichheit" (*Anweiler* 1998, 83), das der meritokratischen sozialen Ungleichheit auf Leistungsbasis diametral entgegensteht. Wie Zander und Robejšek zeigen, sollte im Kommunismus der Einzelne seinen Fähigkeiten entsprechend Leistung erbringen, um den Bedarf eines jeden decken zu können. Man nahm an, dass der Mensch durch den Einfluss der neu zu schaffenden sozialen Umwelt zum Idealbild des sowjetischen Menschen hingeformt werden würde. Dieser Mensch, so die Theorie, würde in Zukunft freiwillig, aus idealistischen Motiven heraus Leistungsbereitschaft an den Tag legen. Die Motivation für die Leistungserbringung sollte demnach nicht in der Belohnung der Leistung liegen. Im Sozialismus, als Vorstufe des Endziels des Kommunismus, galt freilich „noch" die Arbeitsleistung auf Basis der Fähigkeiten als Bemessungsgrundlage der Güterverteilung (*Zander/Robejšek* 1990, 11 f.). Um Anreize für Leistung zu schaffen und dadurch die Moral zu stimulieren, wurden unterschiedliche Werkzeuge und Methoden eingesetzt: öffentliche Anerkennung von Leistungen, Beförderungen, Verleihung von Titeln, Orden, Abzeichen, Medaillen etc., die zum Teil inoffiziell mit finanziellen Belohnungen einhergingen (*Zander/Robejšek* 1990, 25).

Bekanntermaßen erwiesen sich die ideologischen Erwartungen nicht als richtig und es kam häufig nicht zu den geplanten Höchstleistungen:

> Die zunächst ideologisch bedingte Neigung zur Gleichbehandlung der Menschen mündete in eine allgemeine Tendenz zur Nivellierung der Einkommen und führte eben nicht zur Verbesserung ihrer Leistungen. Das ‚Gießkannen-Prinzip' ließ jedem seinen Teil zukommen, ohne daß er sich besonders anstrengen mußte. Und nur die wenigsten waren bereit, nur aus ideellen Gründen mehr Arbeitskraft zur Verfügung zu stellen, ohne dafür eine zusätzliche Belohnung zu erhalten. (*Zander/Robejšek* 1990, 19)

Schließlich erreichte die Plansteuerung einen Zustand, in dem der Staatsapparat über die Zuweisung des Arbeitsplatzes an den Einzelnen, seine Ausbildung und Beförderung, seinen Wohnraum und die individuelle Verfügbarkeit von

Konsum- und Gebrauchsgütern entschied. Dadurch gerieten die Bürger/-innen in Abhängigkeit von der staatlichen Verwaltung, die so ihre Macht sichern konnte (*Zander/Robejšek* 1990, 26). Es entstanden Phänomene wie ein zweites Wirtschaftssystem im Untergrund, unproduktiver Einsatz von Energien in politischen Trainings und Sitzungen sowie Fehlleitungen von Leistung bzw. Anstrengung, zum Beispiel durch Schlangestehen, um an elementare Alltagsgüter zu kommen (*Zander/Robejšek* 1990, 48 f.).

Das Problem der sozialen Differenzierung der Gesellschaft wurde seit den 1970er Jahren vordergründig zu einem Diskurs über das Leistungsprinzip (*Anweiler/Steier* 2009, 260). Im Laufe der Zeit entfernte man sich angesichts offensichtlicher Dysfunktionalitäten des Systems immer weiter vom Ziel der sozialen Gleichheit und ließ Unterscheidungen zu (*Zander/Robejšek* 1990, 28–34). Von politischer Seite forderte man eine Orientierung am Leistungsprinzip, um die wirtschaftliche Effizienz zu steigern (*Anweiler/Steier* 2009, 260; vgl. auch *Scharff* 1977, 502; *Beyme* 1975, 134). Unter der Gorbatschow-Regierung schwenkte man immer offener zur leistungsbasierten Differenzierung um, beispielsweise durch eine abgestufte Entlohnung nach Leistung in technisch anspruchsvollen Berufen (*Zander/Robejšek* 1990, 80 f.). Wurden zuvor Punkte wie proletarische Herkunft, Regimetreue und Bewährung in der Praxis als Kriterien für Führungsrollen herangezogen, so rückte im Laufe der Zeit die Ausbildung in den Vordergrund (*Glowka* 1970, 772). Eine Studie der intergenerationellen sozialen Mobilität von Titma, Tuma und Roosma, in der auch die ukrainische Charkiw-Region enthalten war, ergab, dass die beiden Schlüsselfaktoren bei der Allokation von Menschen zu sozialen Positionen in den letzten Jahren der Sowjetunion ihre Bildung und ihr Geschlecht waren (*Titma et al.* 2003).

Bei der Entlohnung richtete man sich nach einer sechsstufigen Tarif- und Qualifikationsskala (*Anweiler et al.* 1976, 14 f.). Es existierte eine den westlichen Industrieländern sehr ähnliche Definition der Kriterien des Werts von Arbeitsleistung, die sich in leistungsbasierten Entlohnungsmethoden äußerte (*Zander/Robejšek* 1990, 14). Belohnt wurde nach Wissen, Anstrengung und dem Grad der Verantwortung (*Zander/Robejšek* 1990, 30). Wie wir unten noch sehen werden, hieß das jedoch keineswegs, dass ein Studienabschluss ein höheres Gehalt nach sich zog. Löhne waren gemäß Roberts et al. weder durch Individuen noch durch Arbeitnehmerverbände verhandelbar. Unternehmer/-innen konnten aber bisweilen Anreize schaffen, indem sie Boni zahlten oder Unterkünfte zur Verfügung stellten (*Roberts et al.* 2000, 128). Als vorherrschende Anstellungsform wird die lebenslange Beschäftigung genannt (*Feiler* 2014, 15).

Durch die Planwirtschaft fanden sich Bildungswesen und Beschäftigungsmarkt in reger Kooperation. Prognosen des Bedarfs an Personal wurden in

Staatsaufträge an das Bildungssystem übersetzt, das entsprechend der vorhergesagten Planzahlen Arbeitskräfte auszubilden hatte (*Feiler* 2014, 15). Dabei berücksichtigte man die benötigten Fähigkeiten in der Ausgestaltung der Bildungsstrukturen, indem man tätigkeitsbezogen und eng spezialisiert, also auch hochdifferenziert, ausbildete und so starke Verknüpfungen zwischen Bildung und Wirtschaft herstellte (*Noelke/Müller* 2011, 24). Eine enge Beziehung unterhielten speziell die „niedrigeren" beruflichen Schulen zu den Unternehmen. Unter anderem wurden Auszubildende für bezahlte Praktika angestellt, bei denen sie einen Beitrag zu den Produktionszielen zu leisten hatten (*Melnyk* 2021, 113). Die Industrie beteiligte sich in hohem Maße an der Finanzierung der beruflichen Bildung. Sie stattete Berufsschulen mit Material und Finanzen aus und erhielt im Gegenzug ausgebildete Fachkräfte (*Kooperation international* 2012). Alle Schulen außer der allgemeinen Mittelschule bildeten für spezifische Berufe aus, in denen anschließend im Normalfall auch gearbeitet werden sollte. Deswegen entstand ein Dreigespann aus Bildung, beruflicher Erstausbildung und der ersten Arbeitsstelle (*Roberts et al.* 2000, 128). Es lässt sich an der Stelle eine starke Betonung der Qualifizierungsfunktion des Bildungssystems konstatieren, sodass die Art des Zusammenhangs von Bildung und Beschäftigung durch wirtschaftsspezifische Inhalte, die den von der Wirtschaft benötigten Fähigkeiten entsprachen, gekennzeichnet war.

Das sowjetische Bildungsideal war das Marx'sche Ideal des „allseitig entwickelten Menschen" (*Glowka* 1970, 772). Dessen wichtigste Eigenschaft war seine Unterstützung des Primats der kommunistischen Weltanschauung und Führung. Erziehungsziele bestanden also darin, Erbauer/-innen der neuen, kommunistischen Gesellschaft heranzuziehen, die Wichtigkeit des Kollektivs zu vermitteln und sozialistische Persönlichkeiten zu formen. Dies äußerte sich im Vorhandensein entsprechender Schulfächer. Einer der führenden Pädagogen der Sowjetunion, Antin Makarenko, vertrat die These, dass Leibeserziehung und Arbeit bedeutsame Teile von Erziehung seien. Fähigkeiten und Charaktereigenschaften waren nach seinem Ermessen keine genetisch festgelegten Einheiten. Stattdessen glaubte er an den Einfluss der Umwelt und daran, dass Bildung in der Lage sei, eine neue gesellschaftliche Ordnung zu errichten. Dabei hatten Individuen ihre Interessen den staatlichen und kollektiven Präferenzen unterzuordnen (*Holowinsky* 1995, 198 f.; *Kononenko/Holowinsky* 2001, 221 f.). Im Gegensatz dazu herrschten in der Wirklichkeit der Sowjetunion individualistische Werte wie „Familienglück, soziales Ansehen und materieller Besitz" vor (*Zander/Robejšek* 1990, 37).

Ein ideologisches Ziel der Sowjetunion war es, Chancengleichheit für alle zu gewährleisten, ganz gleich aus welchem sozialen Hintergrund jemand kam

(*Roberts et al.* 2000, 127; *Anweiler/Steier* 2009, 260). Über die UkrSSR heißt es, dass alle Kinder am selben Tag dieselben Geschichten in denselben Lehrwerken zu lesen hatten (*Holowinsky* 1995, 205). Unterschiede beim Bildungserfolg waren dennoch stark durch die regionalen Gegebenheiten, das heißt insbesondere den Gegensatz zwischen Stadt und Land, bedingt (*Titma/Saar* 1995, 38 f.).

Ideell betrachtet sollte in der UdSSR jede Art der Sekundarbildung die gleiche Wertigkeit besitzen. Insbesondere galt es als undenkbar, praktische Arbeit zu verachten (*Roberts et al.* 2000, 127). Um Bildungsungleichheiten zu eliminieren, schaffte man die Einteilung der Schüler/-innen in verschiedene Schularten in der Sekundarstufe I ab, indem man eine Einheitsschule einführte, wobei man Primar- und Sekundarschule integrierte. Der Bereich der Sekundarstufe II hingegen war hochstratifiziert und nach Berufen geordnet (*Noelke/Müller* 2011, 16 f.). In der Anfangsphase des Sozialismus wurden Kinder aus Arbeiterfamilien und bäuerlichen Familien bevorzugt, um die Reproduktion der sogenannten Intelligenzija zu verhindern. Hernach war zu beobachten, dass der Einfluss der Eltern auf ihre Kinder bei deren Schulwahl eine bedeutende Variable war. Akademikereltern, die im Management oder anderen hochrangigen Berufen aktiv waren, probierten, ihre Kinder in zulassungsbeschränkten, allgemeinbildenden Sekundarschulen unterzubringen. Um die Chancen ihrer Kinder zu erhöhen, zahlten sie in vielen Fällen private Nachhilfestunden. Die Zulassung zu den Hochschulen hing einerseits von den Ergebnissen der Hochschulreife ab, andererseits vom Erfolg bei Selektionsprüfungen. Durch neuerlichen privat finanzierten Zusatzunterricht versuchten Akademikereltern in zahlreichen Fällen, ihren Kindern diesen Erfolg zu sichern. Wer es schaffte, sich bei den Selektionsprüfungen gegen die anderen durchzusetzen, erhielt einen Studienplatz, der vom Staat finanziert wurde. Das verbleibende Kontingent an Studienplätzen ging an Selbstzahler/-innen (*Roberts et al.* 2000, 127; vgl. auch *Anweiler/Steier* 2009, 260; *Glowka* 1970, 772; *Zander/Robejšek* 1990, 35 ff.). In der Wirklichkeit ließ sich das System der Hochschulzulassung nicht durchschauen, da illegale Praktiken und Vergünstigungen zur Normalität wurden (*Anweiler et al.* 1976, 23; vgl. auch *Pennar et al.* 1971, 44; *Scharff* 1977, 502). Dabei hatte es System, dass Eltern aller Schichten ihren Sprösslingen den Hochschulzugang käuflich erwarben (*Glowka* 1970, 772). Elterliches Motiv war Bildung um des Gebildetseins und des zugehörigen Lebensstils willen. Finanziell lohnte sich ein Hochschulabschluss häufig nicht; der Lohn für höhere Bildung bestand vielmehr in kultureller Anerkennung (*Roberts et al.* 2000, 127). Auch nach Glowkas Einschätzung war bei der Wahl eines Studiums anstelle einer anderen Art von Ausbildung weniger die Hoffnung auf ein besseres Gehalt als das Versprechen sozialer Anerkennung ausschlaggebend (*Glowka* 1970, 772). Zwar führte ein Hochschulstudium häufig zu Managerjobs

und hochprofessionellen Beschäftigungen (*Roberts et al.* 2000, 131), auf den Lohn musste es sich jedoch nicht unbedingt auswirken. Im Jahr 1986 lagen die Gehälter von Hochschulabgänger/-innen, die in der Industrie angeheuert hatten, bei dem 1,1-fachen der Löhne von Arbeiter/-innen; in der Maschinenbaubranche lediglich beim 0,99-fachen (*Loginow* 1994, 23). 70 bis 90 % der Jugendlichen planten, ein Hochschulstudium zu beginnen. Sie zogen die allgemeine, besser auf die Zulassungsprüfung zur Hochschule vorbereitende Mittelschule den enger spezialisierten und dadurch vorab festlegenden Schulen vor (*Glowka* 1970, 764). Jugendliche, die nach ihrer Motivation für ein Hochschulstudium befragt wurden, nannten das Prestige eines Studiums als wesentlichen Faktor. Nach ihren Werten und Leitbildern bei der Planung ihrer Karriere gefragt, gaben sie primär zu Protokoll, sich durch eine geistig herausfordernde Tätigkeit selbstverwirklichen zu wollen. Zusätzlich dürfte das Ansehen der exklusiven Intelligenzija und der mit einem Studienabschluss verbundene Eintritt in ihre gehobene Kultur von Bedeutung gewesen sein (*Glowka* 1970, 771 f.).

Entgegen dem Gleichheitsideal fanden Forscher/-innen vorherrschende Statushierarchien von Berufen vor, was einen Beitrag zur Erklärung des verbreiteten Studienwunsches leisten kann. Yanowitch und Doge beziehen sich bei ihren Auswertungen auf Daten eines Forscherteams um den Soziologen Shubkin von der Staatlichen Universität Nowosibirsk. Befragt wurden circa 3 000 Studierende am Ende ihres Studiums, vorwiegend in der Region um Nowosibirsk. Sie schätzten Berufe wie Wissenschaftler/-in und Ingenieur/-in besonders hoch ein. Konkret genossen Mathematiker/-innen und Physiker/-innen unter den Wissenschaftler/-innen höchstes Ansehen, gefolgt von Naturwissenschaftler/-innen und Mediziner/-innen, danach Sozial- und Geisteswissenschaftler/-innen. Den meisten oben angesiedelten Berufen war die Zuordnung zur Intelligenzija gemein. Unten auf der Skala landeten Berufe der Bereiche Landwirtschaft, Verkauf und Dienstleistungen. Mittlere Wertigkeit wurde den Arbeiterberufen in der Industrie, im Bauwesen und im Transportwesen zugeschrieben. Besonders ins Auge fällt die relative Geringachtung von Verkaufspersonal, Sachbearbeiter/-innen und Buchhalter/-innen, die unter den zehn am schlechtesten eingestuften Berufen von insgesamt 74 Berufen, nach denen gefragt wurde, rangierten (*Yanowitch/Dodge* 1969, 621–629).

Familien, die mit einer entsprechenden Tradition, dem Willen sozial aufzusteigen und/oder dem Drang zur Bildung ausgestattet waren, erzeugten einen differenzierenden Druck. Er kam auch in der Einheitsschule an und bewirkte die Berücksichtigung von überdurchschnittlichen Begabungen durch die Einrichtung von Spezialschulen und Spezialklassen (*Anweiler/Steier* 2009, 261). Über

die unter anderem daraus resultierende selektive Differenzierung nach der achten Klasse wurde oben schon berichtet.

„Niedrigere“ berufliche Bildungsgänge litten in der Sowjetunion in vielen zugehörigen Ländern unter permanenter, notorischer Geringschätzung (*Kogan et al.* 2012, 70), während traditionelle Universitäten und technische Institute die Statushierarchie anführten (*Noelke et al.* 2012, 708). Die Mobilität zwischen den unterschiedlichen Sekundarschulen war eingeschränkt (*Kogan et al.* 2012, 70), und es existierte eine klare Trennung zwischen den verschiedenen berufsbildenden Schulen und der allgemeinbildenden Mittelschule (*Titma/Saar* 1995, 40; *Kogan* 2008, 15). Der Weg in eine berufliche Schule wurde von den am wenigsten ambitionierten Jugendlichen beschritten – obwohl starke Anreize für den Berufseintritt in gerade die Berufe, für welche dort ausgebildet wurde, geschaffen worden waren (*Noelke/Müller* 2011, 17 f.).

Letzten Endes zeigte sich der sowjetische Sozialismus in der Realität zugleich sowohl leistungsorientiert als auch leistungsfeindlich (*Zander/Robejšek* 1990, 26, 47). Die UdSSR hinterließ der Ukraine ein zentralistisch verwaltetes Schulsystem, das sich am Anspruch der Gleichheit orientierte (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 808; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 852), diesen aber nicht einzulösen vermochte und sich immer mehr der ungleichmachenden Leistungsorientierung zuwandte, was auch in Zusammenhang mit Praktiken stand, die in der Wirtschaft ausgeübt wurden. Auffallend ist nicht nur die Diskrepanz zwischen Ideologie und Strukturen bzw. Handlungsweisen, sondern auch zwischen dem Ideal des sowjetischen Menschen und den tatsächlichen Werthaltungen, die nicht von Gleichheit, sondern von hierarchischer Einordnung zeugen. Letztere beinhaltete unter anderem eine Höherachtung akademischer Bildung gegenüber beruflicher Bildung. Leistungsorientierte, selektierende Vorgehensweisen wurden im Laufe der Zeit zunehmend Teil der sowjetischen Gesellschaft, sowohl in der Bildung als auch im Beschäftigungssektor. Gleichwohl weigern sich zum Beispiel Titma et al., so weit zu gehen, die UdSSR als Meritokratie zu kategorisieren, weil sie Bildung als *Mittel der Parteifunktionäre* sehen, Menschen zu Arbeitsposten zuzuweisen und sie in eine Rangfolge zu bringen (*Titma et al.* 2003, 295 f.).

4.1.3 Das ukrainische Bildungswesen im Zeichen des Übergangs zu einer neuen Gesellschaftsform

Abschnitt 4.1.3 beschäftigt sich mit dem Bildungswesen der unabhängigen Ukraine in der Transformationsperiode. Nach einer Einleitung wird auf Reformen, gesetzliche Neuerungen und Postulate der Bildungspolitik eingegangen,

bevor das Ausmaß ihres Erfolgs thematisiert wird. Den Abschluss bildet eine Übersicht über die Struktur des aktuellen ukrainischen Bildungssystems als Grundlage des anschließend en détail zu formulierenden Realtypus.[3]

In sämtlichen ehemals sozialistischen Staaten der Sowjetunion war das Bildungswesen ein Feld, in dem seit dem Ende der UdSSR radikale Veränderungen in Strukturen und Inhalten sichtbar wurden, aber auch „beharrende Elemente aus älteren historischen Schichten". Es ergab sich ein „Gemengelage" an Charakteristika, zu denen sich bald „europäische" Merkmale im Sinne des Bologna-Prozesses gesellten (*Anweiler/Steier* 2009, 259). In Transformationsländern entstehende Problemlagen, die das Spannungsfeld von Hierarchie, Gleichheit der Bildungschancen und individueller Verschiedenheit angehen, sind aus anderen europäischen Ländern bekannt (*Anweiler/Steier* 2009, 262 f.). Dies trifft auch auf den ukrainischen Fall zu.

Das Jahr 1991 bedeutete für die Ukraine als Jahr der Unabhängigkeitserlangung von der Sowjetunion eine erhebliche Zäsur (*Holowinsky* 1995, 195; *Koshmanova/Ravchyna* 2008, 138). Unmittelbar kamen große Herausforderungen auf das Land zu. Das alte, sowjetische System war zusammengebrochen, eine neue politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Ausrichtung musste eingeleitet, rechtlich umrahmt und institutionell gegründet werden. Es wurde ein Transformationsprozess eingeleitet, dessen Ziele strategisch geplant und umgesetzt werden mussten (vgl. zum Beispiel *Pascual/Pifer* 2002, 176 ff.). Konkret war der Übergang hin zu einem souveränen, pluralistischen Staat mit demokratischer Ordnung und freier, kapitalistischer Marktwirtschaft zu bewältigen. Selbstverständlich war das Bildungswesen davon alles andere als ausgenommen. Es bedurfte einer neuen Organisation des Schulwesens, neuer Curricula und Schulbücher, einer neuen Bildungsphilosophie, einer Reform der Lehrerbildung und einer Aktualisierung der Lehrmethoden. Dabei war es bald ein wichtiges Anliegen der Ukrainer/innen, das Bildungssystem kompatibel zu den Standards des Europäischen Bildungsraumes aufzubauen (*Holowinsky* 1995, 210 f.; *Pascual/Pifer* 2002, 177; *Kremen/Nikolajenko* 2006, 18; *Koshmanova/Ravchyna* 2008, 138; *Filiatreau* 2011, 51; *Kutsyuruba* 2011, 288 f.).

[3] Dabei werden unter anderem Quellen ukrainischer Autor/-innen verwendet, für die der Verfasserin inoffizielle Übersetzungen vorliegen. In diesen Fällen können keine Seitenangaben gemacht werden, weil die Seitenzählung der übersetzten Dokumente von jenen der Originale abweicht. Dort oder in anderen Artikeln zitierte ukrainische oder russische Primärquellen werden nicht genannt, da sie nicht überprüft werden konnten und somit die Sekundärtexte als Primärquellen fungierten.

Das von der Sowjetunion vererbte, zentralistisch gesteuerte Bildungssystem war darauf ausgelegt gewesen, eine loyale kommunistische Arbeiterschaft auszubilden (*Janmaat* 2008, 1). Hochgeachtet worden waren die proletarische Kultur und der Kollektivismus (*Melnyk* 2021, 114). Nun war man gefragt, ein „moderneres" Bildungswesen aufzubauen, das sich stärker an den Bedürfnissen der Teilnehmer/-innen orientierte und persönlichen Talenten mehr Beachtung schenkte (*Janmaat* 2008, 1). Die berufliche Bildung stand vor der Herausforderung, als Teil der unabhängigen Ukraine neu aufgestellt zu werden. Sie musste dabei mit den neuen Gegebenheiten der fortschreitenden technischen Entwicklung mithalten und sich auf die neuen Bedarfe einstellen, die sich am Arbeitsmarkt durch den Übergang zur freien Marktwirtschaft ergaben. Durch diesen Übergang löste sich die vormals enge, plangesteuerte Beziehung zwischen Betrieben und beruflichen Schulen auf und viele Industriebetriebe verschwanden von der Bildfläche. Andere gerieten in Krisen, sodass sie nicht länger in der Lage waren, Material, Geld, Praktikumsplätze oder Arbeitsplätze für Berufseinsteiger/-innen zur Verfügung zu stellen. Resultat war eine Unterfinanzierung der beruflichen Bildung. Die Finanzlast lag nun ganz beim Staat, der angesichts des ökonomischen Umbruchs nicht in der Lage war, sie zu stemmen. Es mangelte der Wirtschaft vor allem an Fachkräften in den Feldern Soziales, Dienstleistungen und Handel. Daneben fehlten im Bildungssektor Lehrer/-innen, Tutor/-innen, neue Lehrmodelle und Lehrmaterialien (*Roberts et al.* 2000, 129; *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 809; *Zinser* 2015, 688; *Melnyk* 2021, 114 f.).

Auch nach der völligen staatlichen Unabhängigkeit der Ukraine wurden die unter Gorbatschow unter dem Motto der *Perestroika* begonnenen Prozesse der Umgestaltung und Demokratisierung des Bildungswesens fortgesetzt. Die in diesem Bezug gebrauchten Begriffe wie Humanisierung, Differenzierung und Pluralismus blieben der politischen Diskussion erhalten (*Koshmanova* 2006, 107). Betont wurde der nationale Aufbau gemäß den Prinzipien der Menschlichkeit, der Demokratie und des gegenseitigen Respekts. Neuer Ausgangspunkt war die Annahme, dass jedes Kind Lernbereitschaft besitzt, und zwar auf moralischer, intellektueller und psychologischer Ebene. In diesem Sinne forderte eine Blaupause einer Kommission des ukrainischen Bildungsministeriums aus dem Jahr 1992, allen Bürger/-innen Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen und die berufliche Weiterbildung zu fördern (*Holowinsky* 1995, 214). Gemäß diesem Dokument wurden die kommenden Reformen unter die Devise gestellt, die autoritäre Pädagogik hinter sich zu lassen, die das totalitäre Sowjetregime eingesetzt hatte und in der naturgegebene Talente und individuelle Fähigkeiten und Interessen der an Bildungsprozessen Beteiligten niedergehalten worden waren (*Kutsyuruba* 2011, 292). Vorgeschlagen wurde folgende Aufgliederung

des Schulsystems: Vorschulwesen, allgemeinbildendes Schulwesen, berufliches Bildungswesen, Hochschulwesen und Graduiertenschulwesen. Als besonders wichtiges Ziel der Vorschule sollten herausragend begabte Kinder möglichst früh identifiziert werden. Das allgemeinbildende Schulwesen sollte drei Stufen umfassen: „elementary", „basic" und „secondary" (Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II). Hier hob man ebenfalls die Bedeutung der Förderung besonders Begabter hervor, aber auch die Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit intellektuellen, sensorischen oder emotionalen Einschränkungen (*Holowinsky* 1995, 214).

1993 erschien das erste staatliche Programm zur Reform des ukrainischen Bildungssystems. Ein Schwerpunkt war die Förderung der Erziehung getreu ukrainischen Werten und Traditionen. Ein anderer bestand darin, internationale Erfahrungen als Vorbild zu nutzen, um ein Bildungswesen aufzubauen, das einer offenen, demokratischen Gesellschaftsordnung sowie europäischen Standards entsprach (*Koshmanova/Ravchyna* 2008, 138). Die ukrainische Regierung restrukturierte und modifizierte die Infrastruktur und Curricula des Bildungswesens auf allen Ebenen. Neue Kurse, Programme, Projekte, Modelle, Lehr- und Lernmethoden sowie Informationstechnologien wurden eingeführt. Dies sollte dem Bildungswesen größere Flexibilität und Offenheit für die Bedürfnisse der Lernenden als Teil einer pluralistischen Gesellschaft verleihen. Private und öffentliche Träger gründeten neue Schulen wie Kollegs, Lyzeen, Gymnasien und alternative Schulen verschiedener Niveaus. Zahlreiche Hochschuleinrichtungen wurden in Akademien und Universitäten transformiert, klassische Universitäten reorganisiert (*Koshmanova/Ravchyna* 2008, 138).

Als wichtigste Merkmale der ukrainischen Bildungspolitik der frühen Unabhängigkeitsjahre bezeichnet Holowinsky das Anliegen der Nationsbildung und die Reaktion auf den Kollektivismus und die Erfahrung der totalitären sozialistischen Herrschaft durch den neuen Fokus auf das Individuum anstelle der Gruppe (*Holowinsky* 1995, 218). Man gab die Devise aus, einerseits die Schüler/-innen zu mündigen Staatsbürger/-innen der Ukraine zu erziehen und andererseits mehr lernerzentrierte, problemlöseorientierte Methoden im Unterricht anzuwenden (*Zinser* 2015, 688). Um die Identifikation mit der ukrainischen Nation zu fördern, führte man die Ukrainekunde ein, sowohl in Schulen als auch an Universitäten. Ihr Inhalt bestand zum Beispiel aus der ukrainischen Sprache, Geschichte, Literatur und Ethnografie (*Telus* 1998, 466). In den 1990er Jahren stand die nationale Identitätsbildung nicht nur bildungspolitisch, sondern auch in pädagogischen Abhandlungen im Mittelpunkt (*Koshmanova* 2006, 107 ff.).

Es folgte ein Zeitabschnitt der Stagnation und des Verlustes der Errungenschaften der ersten Bildungsreformen, was sich darauf zurückführen lässt, dass

es dringlicher schien, politische und wirtschaftliche Reformen umzusetzen (*Kutsyuruba* 2011, 292). Bei einer Bewertung des Standes der Bildungsreformen und ihrer Realisierung im Zeitraum von 1990 bis 1999 konstatierte das Bildungsministerium erhebliche Mängel. In der Literatur kam man zu dem Schluss, dass die Ukraine strukturell und institutionell noch immer nach den zentralisierten Sowjetpraktiken vorging und viele Merkmale des Schulsystems unverändert geblieben waren (*Kutsyuruba* 2011, 293, 302). Unter anderem bestand das Lehrpersonal sämtlicher Klassenstufen bis hin zu Universitätsprofessor/-innen aus Menschen, die in der Sowjetunion ausgebildet und mit der sowjetischen bzw. marxistisch-leninistischen Theorie „indoktriniert" worden waren (*Holowinsky* 1995, 195, 204). Zwischen Schulen auf dem Land und in der Stadt herrschten große Unterschiede; privater Nachhilfeunterricht expandierte rasch, Korruption und Bestechung breiteten sich aus, vor allem beim Übergang zum tertiären Bildungssektor, und schlugen tiefe Wurzeln im post-sowjetischen Bildungssystem der Ukraine (*Fimyar* 2008, 573). Ein genereller Trend war die Eröffnung privater Grundschulen und privater klassischer Sekundarschulen (*Holowinsky* 1995, 206 f.; vgl. auch *Steier* 2006, 559). Hinsichtlich der Unterrichtsmethodik war zu hören, dass das Lehrpersonal nur verbal das schülerzentrierte Lernen befürwortete, in Wirklichkeit aber nach wie vor autokratischen Modellen anhing (*Koshmanova* 2006, 107).

Relativ zu Beginn der Unabhängigkeit verordnete ein Hochschulbildungsgesetz, in dem auch die berufliche Bildung vorkam, eine Reduktion des Spezialisierungsgrades der Berufsschulprogramme (*Raimondos-Møller* 2009, 17). Es dauerte es bis 1998, bis die berufliche Bildung eine eigenständige, neue gesetzliche Grundlage für die Übergangszeit erhielt, in der Leitlinien für die neue Zeit, ohne die zentral geplante Wirtschaftsverwaltung und ihre Vorgaben, definiert wurden (*Melnyk* 2021, 114 f.). Neuerungen in der beruflichen Bildung betrafen beispielsweise die Erlaubnis, dass Schulen von erwachsenen Schüler/-innen Schulgeld erheben und Zuschüsse aus integrierten Schülerunternehmen erwirtschaften durften (*Zinser* 2015, 688).

Im Jahr 1999 erließ die ukrainische Regierung ein Bildungsgesetz für die allgemeine mittlere Bildung. Dieses Gesetz stellte die rechtliche Grundlage für Sekundarschultypen zur Verfügung, die seit der Unabhängigkeit neu entstanden waren. Dazu gehörten klassische Gymnasien, (Junior-)Kollegia und Lyzeen (*Kononenko/Holowinsky* 2001, 225; *ETF* 2009, 62).

2001 begann man mit der schrittweisen Einführung der 2000 beschlossenen Verlängerung der vollständigen und verpflichtenden Sekundarschulbildung auf zwölf Jahre, um sie bis zum Schuljahr 2012/13 zu vollenden (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 809; *Österman* 2009, 7). Allerdings taucht die geplante Ausweitung auf

zwölf Jahre in neueren Dokumenten immer wieder auf, sodass die Annahme naheliegt, dass sie nicht wie vorgesehen bis zu diesem Zeitpunkt flächendeckend implementiert wurde (vgl. *Zimmermann* 2017, 17). Weitere Neuerungen betrafen verstärkten Fremdsprachenunterricht in Primar- und Sekundarstufe und Profilierungsmöglichkeiten in der Oberstufe (*Fimyar* 2008, 578).

Qualitätssicherung des Bildungssystems galt alsbald als wichtiges bildungspolitisches Anliegen. Seit 2004 entwickelte man ein externes Qualitätssicherungssystem und ein neues Notensystem für schulische Leistungen. Wesentliche Bedeutung hatten hierbei die Abschlussnoten der Sekundarstufe II als ausschlaggebend für die Hochschulzulassung. Geplant wurde ein Übergang zu zusätzlichen staatlichen Abschlussprüfungen auf Basis externer, standardisierter Tests (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 853 ff.).

2005 begann die Ukraine, ihr Hochschulsystem an andere europäische Hochschulsysteme anzupassen, indem sie die Befolgung der Prinzipien der Bologna-Reform auf den Weg brachte (*Zinser* 2015, 687) und sich verbindlich dem Bologna-Prozess anschloss (*NOICHE* 2013b, 12; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 852; *ETF* 2017d, 7; 2017e, 6). Anstelle einer Hochschulbildung, die von einer Kultur der Autokratie, Korruption und akademischer Stagnation geprägt war, sollten Demokratie, Transparenz, die Einhaltung wissenschaftlicher Prinzipien, Innovation und grenzüberschreitende Zusammenarbeit treten (*Filiatreau* 2011, 53). Als einen Schritt in diesem Prozess installierten alle Universitäten mit Akkreditierung für die höchsten Qualifikationsebenen III und IV mit Beginn des Studienjahres 2006/07 das europäische Leistungspunktesystem ECTS (*Makogon/Orekhova* 2007, 5), nachdem man schon 1995 einen Bachelor und einen Master eingeführt hatte, die den einstufigen Spezialistenabschluss ersetzen sollten (*Bruun et al.* 2009, 21). Man gründete Ukrainische Zentren für die Begutachtung der Bildungsqualität, die Verfahren für die externe und unabhängige Beurteilung von Absolvent/-innen allgemeiner Bildungseinrichtungen entwickeln und durchführen sollten, um gleiche Bedingungen beim Zugang zum Hochschulstudium zu schaffen. Seit 2006 nahmen neun solche Zentren ihre Arbeit auf (*Kooperation international* 2012). Des Weiteren stand auf der Bologna-Agenda, die Zugangsverfahren der Universitäten zu vereinheitlichen und die Curricula an europäische Standards anzugleichen (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 852).

Im Rahmen der Bemühungen der Integration in den Europäischen Bildungsraum setzte die ukrainische Regierung 2011 einen Nationalen Qualifikationsrahmen (= NQR) in Kraft. Er stand mit einem gemeinsamen Umsetzungsplan des Ministeriums für Sozialpolitik und des Bildungsministeriums in Verbindung. Passend dazu sollten Berufsstandards ausgearbeitet werden. Dabei setzte man auf den

kompetenzorientierten Ansatz (*Del Carpio et al.* 2017, 89), der immer wieder eingefordert wurde (*Zinser* 2015, 696). Bis 2018 wurden bereits einige berufliche Standards abgesegnet, bis 2020 soll der NQR voll in Funktion treten, betreut und koordiniert durch eine Nationale Agentur für Qualifikationen. Das Grundprinzip, das zur Anwendung kommt, ist das Lebenslange Lernen, das unter anderem beinhaltet, formales, non-formales und informelles Lernen anzuerkennen (*ETF* 2019b, 3, 7). An der Standardisierung der beruflichen Bildung werden unter anderem die Arbeitgeber/-innen beteiligt (*ETF* 2017c, 9; *Radkevych et al.* 2018, 135). Die Berufsstandards enthalten national gültige Komponenten und fakultative regionale Teile (*Kooperation international* 2012).

Eine Anweisung des ukrainischen Bildungsministeriums brachte 2014 die Errichtung von anwendungsorientierten Trainingszentren unter Beteiligung der Sozialpartner/-innen auf den Weg, die sich Einführungen in innovative Technologien widmen (*Radkevych et al.* 2018, 135). Neben der Ausbildung von Facharbeiter/-innen, die mit modernsten Technologien vertraut sind, sollte hier ein Lernort für Arbeitslose entstehen, der sich außerdem um Berufsberatung und die Organisation von Lehrerbildung kümmert. Bis 2016/17 wurden 50 solcher Einrichtungen eröffnet, bis Ende 2020 waren weitere 125 geplant (*Radkevych et al.* 2018, 136). Ferner beschloss die ukrainische Regierung, die Steuerung des beruflichen Bildungswesens zu dezentralisieren. Dies betraf vor allen Dingen die Finanzierung der Berufsschulen, die seit 2016 (seit 2017 auch die Kollegs als höhere berufliche Schulen) den lokalen bzw. regionalen Behörden obliegt. Mit der Dezentralisierung ging eine Gewährung von mehr Freiheiten einher, beispielsweise um aktiver mit lokalen Unternehmen zu kooperieren. Man beabsichtigte durch die Dezentralisierung und die Kompetenzorientierung eine bessere Passung zwischen (lokaler) Wirtschaft und den Qualifikationen von Arbeitnehmer/-innen (*ETF* 2017e, 6 f.; 2017c, 11; *Melnyk* 2021, 116).

2014 erklärte ein neues Hochschulbildungsgesetz eine neue Struktur des postsekundären Bildungsraums für rechtsgültig. Bis dato hatte der Hochschulsektor vier Qualifikationsniveaustufen aufgewiesen, denen Institutionen aufgrund bestimmter Eigenschaften zugeordnet waren. Alle höheren technischen und beruflichen Lehranstalten gehörten zu den Stufen I und II. Auf Stufe III waren jene Einrichtungen angesiedelt, die keine eigene Forschung durchführten und keine Doktortitel vergaben. Universitäten, Akademien, manche Institute und Konservatorien bildeten Stufe IV, da sie sowohl eigene Forschung tätigten als auch Doktortitel verliehen (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 863). Die zwei- bis dreijährige Ausbildung zum Junior-Spezialisten bzw. zur Junior-Spezialistin gehörte nach dem neuen Gesetz nun nicht mehr zur Hochschulbildung bzw. den Qualifikationsniveaus I und II, sondern zählt nun zur beruflichen Bildung. Stattdessen führte

man einen Junior-Bachelorgrad ein. Den Junior-Spezialistenabschluss gibt es nur noch, bis der Jahrgang, der 2019 zugelassen wurde, ihn abgeschlossen hat (*Del Carpio et al.* 2017, 90; *ENIC Ukraine* o. J.a; o. J.d; 2019). Post-sekundäre Berufskollegs wechselten bezüglich ihres Status vom Hochschulsektor zur beruflichen Bildung über und sollten ab 2018 regionaler Verwaltung unterstellt werden (*ETF* 2017d, 5). Man strich überdies sukzessive den im Vergleich zum Master anwendungsorientierteren hochschulischen Spezialistenabschluss (*Makogon/Orekhova* 2007, 6) aus dem Bildungsprogramm und ersetzte ihn durch den Masterabschluss (*ENIC Ukraine* 2019). Der erste von zwei Doktorgraden, der Kandidat der Wissenschaft („Candidate of Science"), wurde ebenfalls an internationale Standards angeglichen und heißt nun „PhD" (*ENIC Ukraine* o. J.a). Außerdem beschloss man die Errichtung einer Nationalen Agentur für die Sicherung der Qualität der Hochschulbildung (*Kooperation international* 2012; 2020b) und die Akkreditierung von *Bildungsprogrammen*, anstatt wie zuvor die *Hochschulen* zu akkreditieren (*Kooperation international* 2012). Mit dem Hochschulgesetz von 2014 gewährte man den Hochschulen mehr Autonomie, integrierte die zuvor stark getrennten Gebiete der Forschung und Lehre und öffnete sich stärker der Internationalisierung. Im Zuge der Autonomieerweiterung übertrug man den Hochschulen das Recht, ihre Rektor/-innen selbst zu wählen, und erweiterte die Studiengestaltungsoptionen (*Härtel* 2017).

Neues Schlagwort in der ukrainischen Bildungspolitik ist aktuell die „Neue Ukrainische Schule". Darunter versteht man das Konzept eines neuen Schulsystems, vorgegeben durch ein neues Rahmenbildungsgesetz aus dem Jahr 2017[4]. Es soll stufenweise in der Realität Form annehmen. Laut Plan sollte 2018 die Grundschule umgestellt werden, 2022 kommt die mittlere Grundallgemeinbildung an die Reihe, also die Sekundarstufe I, 2027 schließlich die Sekundarstufe II (allgemeine „vollständige" Mittelschulbildung) als spezialisierte Sekundarbildung, in der man unterschiedliche Profile wählen kann. Diese drei Schularten bilden zusammen das neue, verpflichtende und auf zwölf Jahre ausgeweitete Mittelschulsystem. Nach der vierjährigen Grundschule schließt eine fünfjährige grundlegende Allgemeinbildung an, bevor sich die letzten drei Jahre bis zum Abschluss der „vollständigen" Sekundarschule in Fachrichtungen gabeln. Zuvor erstreckte sich die Oberstufe über zwei Jahre; nun soll die dreijährige Form eine Anpassung an die gängige internationale Praxis vollziehen. Eine Spezialisierung in der Oberstufe war auch vor der Reform möglich, aber in Zukunft soll den Schüler/-innen mehr Flexibilität bei der Fächerwahl gewährt werden (*ETF* 2017c, 3 f.; 2019b, 3, 7; *Friedman/Trines* 2019; *Kooperation international* 2020b). Neu

[4] Abrufbar in englischer Übersetzung unter https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-REF(2017)047-e (Abfrage am 19.11.2020).

ist die Eröffnung beruflicher Lyzeen – neben den schon vorhandenen allgemeinbildenden Lyzeen. Somit können sich Schüler/-innen am Ende der Sekundarstufe I unter anderem für einen allgemeinbildenden oder beruflichen Weg außerhalb der klassischen beruflichen Bildung entscheiden. Während die allgemeinbildenden Lyzeen für eine weiterführende hochschulische Bildung vorbereiten, werden die beruflichen sowohl für den direkten Arbeitsmarkteinstieg als auch ein anschließendes Studium konzipiert (*Friedman/Trines* 2019). Außerhalb bzw. oberhalb der Sekundarschule stehen unter anderem die berufliche Bildung, die vorhochschulische berufliche Bildung und die Hochschulbildung zur Verfügung (*ETF* 2019b, 7; *Kooperation international* 2020b). Besonderes Augenmerk liegt auf der Förderung von Haltungen und Werten der Absolvent/-innen der Neuen Ukrainischen Schule (*ETF* 2017d, 5). Für die Hochschulen stehen eine bessere Einbindung Studierender in die Hochschulverwaltung, Änderungen in finanziellen Belangen, größere akademische Autonomie und die Begrenzung der Amtszeiten von Rektor/-innen auf der Agenda. Man reduziert den Workload für Dozierende und Studierende, geht entschlossener gegen Plagiate vor und setzt Anreize für die Universitäten, Studierende nach Leistungsfähigkeit zuzulassen (*Friedman/Trines* 2019).

Neuerliche Überlegungen, die berufliche Bildung zu stärken, führten 2017/18 zur Einführung eines dualen Systems nach dem Vorbild Deutschlands. Kern des ukrainischen dualen Systems ist die Dualität der Lernorte. Zentrale Wünsche dabei sind es, die berufliche Bildung besser an die Bedarfe der Wirtschaft anzupassen, die Unternehmen mehr in die Berufsausbildung zu involvieren, flexiblere und modernere Berufsausbildungen anbieten zu können sowie Theorie und Praxis besser zu verknüpfen (*MES* 2017–2019c; *Melnyk* 2021, 116 f.). Der Praxisanteil in der neuen dualen Ausbildung beträgt 60–70 %, der theoretische Unterricht macht 20–30 % aus. Es ist geplant, die Ausbildung modular in Blöcke aufzuteilen und auf theoretische Einheiten zur Konsolidierung des Gelernten Praxisphasen folgen zu lassen. Nach einer als erfolgreich bewerteten Testphase stiegen zum Schuljahr 2017/18 in insgesamt 25 Regionen 49 berufliche Einrichtungen, die für 54 Arbeiterberufe ausbilden, und über 300 Arbeitgeber/-innen ein. Im September 2018 beteiligten sich bereits 198 Berufsschulen und über 800 Arbeitgeber/-innen an der dualen Ausbildung von rund 7 100 Auszubildenden in 114 Berufen (*Regierungsportal Ukraine* o. J.; *MES* 2017–2019c; *Kooperation international* 2020b).

Auch in die berufliche Lehrerbildung wird investiert, indem Fortbildungen verbindlich werden und mehr Praxiselemente in die Lehrpläne eingebunden werden (*ETF* 2017c, 12; *Radkevych et al.* 2018, 133 ff.).

Aktuell wird ein Entwurf für ein neues Berufsbildungsgesetz überprüft (*ETF* 2020, 2), der bislang nur auf Ukrainisch vorliegt. Darin enthalten sind laut ETF folgende Punkte: Dezentralisierung der beruflichen Bildung, Verteilung der Finanzierung auf mehrere Kanäle unter Einbezug der Arbeitgeber/-innen, Modernisierung und bessere Anpassung an Arbeitsmarktbedarfe, Errichtung von Praxiszentren und die Etablierung von Partnerschaften zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen (*ETF* 2017c, 3). In der Diskussion befindet sich außerdem ein ETF-Entwurf zur Einrichtung von beruflichen Exzellenzzentren (*ETF* 2020, 3).

Autor/-innen, die über die Ukraine schreiben, sind sich einig, dass der Transformationsprozess noch nicht abgeschlossen ist (*Koshmanova/Ravchyna* 2008, 137; *Kutsyuruba* 2011, 288; *Zinser* 2015, 686). Als problematisch erweisen sich unter anderem die erheblichen Unterschiede der Bildungsqualität und -optionen in städtischen und ländlichen Regionen (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 854). Kutsyuruba befragte Lehrpersonen, wie sie den Umwandlungsprozess wahrgenommen hätten, und machte auf Basis ihrer Antworten folgende Phasen aus: Der Beginn der Transformation im Bildungssystem war charakterisiert durch Instabilität, fehlende Grundlagen, Ziel- und Richtungslosigkeit sowie wechselnde Bedingungen. Es schloss sich eine Periode an, die bei ihm unter dem Begriff „Demokratisierung der Schule“ läuft und von einer entschiedenen Ablehnung der sowjetischen Bildungsideologie geprägt war. Sie mündete in einen Perspektivwechsel, der neue Ziele in den Blick nahm. Resultat waren eine größere wahrgenommene Freiheit und Flexibilität, sowohl was die Gesinnung als auch die Auswahl von Lehrmaterialien und Lehrmethoden anbelangte. Mitte der 1990er Jahre beobachteten befragte Lehrer/-innen eine als paradox empfundene Hinwendung zu strengerer Überwachung und Kontrolle von Anordnungen sowie eine überbordende Bürokratie inklusive extensivem „Papierkram“, den die Lehrkräfte bewältigen mussten. Insgesamt schätzen sie die Reformen als zu schlecht vorbereitet und überstürzt ein. Als einflussreichste Reformen nannten die Teilnehmer/-innen der Befragung die Einführung der ukrainischen Sprache als Unterrichtssprache, die Etablierung von Eliteschulen und Schulen mit speziellen Profilen, den Wechsel zu einem Zwölf-Jahres-Schulsystem, die Änderung der Benotungsskala und -prozeduren und die Einführung neuer Curricula und Studienprogramme (*Kutsyuruba* 2011, 298 f.).

Den Status quo des Aufbaus des ukrainischen Bildungswesens und der Beurteilung des Reformstandes umreißen die folgenden Absätze, beginnend mit einer Gesamtübersicht und Anmerkungen zur Sekundarschulbildung über die berufliche Bildung bis hin zur Hochschulbildung. Es ist zu beachten, dass das ukrainische

Bildungsministerium nach wie vor häufig formale Änderungen vornimmt, sodass Informationen schnell veralten.

Überblick über das ukrainische Bildungswesen. Insgesamt teilt sich das ukrainische Schulsystem laut der noch bis 2027 umzusetzenden Reform wie folgt auf: Vorschulbildung (für Kinder im Alter von einem bis sechs Jahren), vier Jahre Grundschulbildung („elementary education", Klasse 1 bis 4), fünf Jahre mittlere Grundallgemeinbildung („basic education", Klasse 5 bis 9), drei Jahre allgemeine „vollständige" Mittelschulbildung („high school education", Klasse 10 bis 12), hinzu kommen die unterschiedlichen Zweige der Berufsbildung und Hochschulbildung (*Kononenko/Holowinsky* 2001, 225; *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 815; *Fimyar* 2008, 578; *Kooperation international* 2012; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 858; *Friedman/Trines* 2019; *Kooperation international* 2020b). Abbildung 4.1 bietet eine Übersicht, die auch die entsprechenden Abschlüsse verzeichnet.

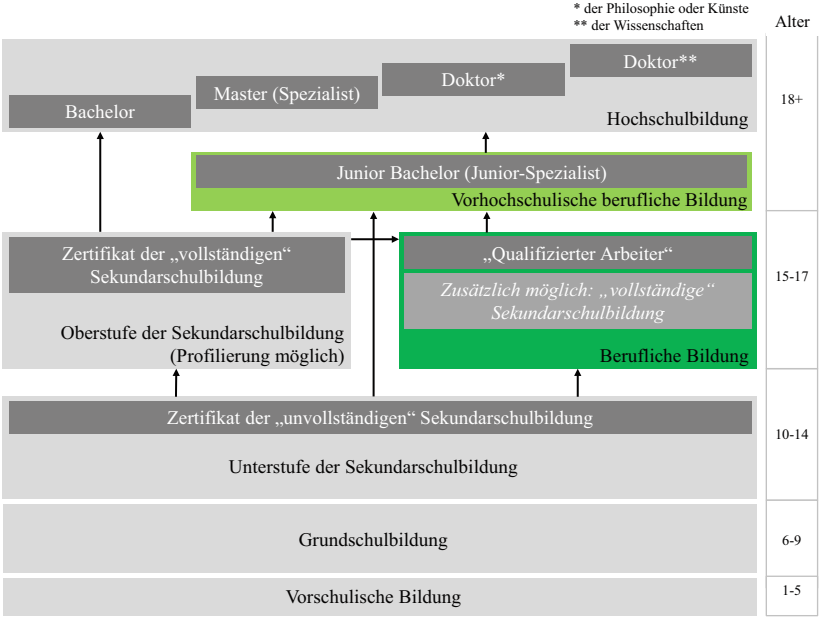


Abbildung 4.1 Das Bildungssystem der Ukraine (Stufen und Abschlüsse). (modifizierte Darstellung in Anlehnung an *Melnyk* 2020, 2, ergänzt mit Informationen aus *ENIC Ukraine* 2019, mit freundlicher Genehmigung von Oksana Melnyk)

Sekundarstufe. Gymnasien gehören zu den Qualifizierungsstufen II und III, also zur Sekundarstufe I und II, und verfügen über profilbildende Fachrichtungen. Lyzeen befinden sich auf Qualifikationsstufe III (= Sekundarstufe II), bisweilen ab Klasse 8 auch II, und besitzen ein „ausgeprägtes Bildungsprofil"; sie vermitteln dabei allgemeine Bildung unter wissenschaftlichen und praktischen Aspekten sowie vorberufliche Bildungselemente. Sowohl an Gymnasien als auch an Lyzeen sind Eingangstests zu bestehen. Kollegia sind Lehranstalten der beiden Sekundarstufen mit einer Konzentration auf philologische, philosophische und/oder kulturelle und ästhetische Fächer. Folgende Profile stehen zur Auswahl: Geisteswissenschaften, Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften, Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften. Die spezialisierten Schulen, die es zum Teil schon zu Sowjetzeiten gab, beginnen bereits ab der ersten Klasse und bilden ihre Schüler/-innen zu „Spezialist/-innen" eines bestimmten Faches aus. Während die Strukturen der spezialisierten Schulen grundsätzlich mit jenen der Gesamtschulen übereinstimmen, weist die Lehre zusätzlich vertiefende Aspekte in einem oder mehreren Fächern auf. Alle vier Schultypen bedienen die Zielgruppe der talentierten Kinder und Jugendlichen und ermöglichten ihnen eine Spezialisierung auf den Gebieten, in denen ihre besondere Begabung auftritt (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 815; *Kooperation international* 2012; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 858, 861 f.). Der gewöhnliche Weg ist der der allgemeinen Gesamtschule.

Nach der neunten Klasse steht die Entscheidung an, entweder eine berufliche Schule zu besuchen oder an der allgemeinen Sekundarschule zu bleiben (*Zinser* 2015, 687). Hierbei können neben der allgemeinbildenden Schule entweder „niedrigere" berufliche Ausbildungsgänge gewählt werden oder solche an „höheren" beruflichen Schulen (*Kogan et al.* 2012, 70). Zur „höheren" Bildung gehörte bis zum Bildungsgesetz 2017 der Junior-Spezialistenabschluss im postsekundären Bildungssektor; der nächsthöhere Abschluss war der Bachelor als Basis-Hochschulabschluss, gefolgt von Spezialist/-in bzw. Master als vollwertige Hochschulabschlüsse (*Makogon/Orekhova* 2007, 4; *EACEA* 2012, 3). Die letzten Junior-Spezialist/-innen erhielten 2019 ihre Zulassung; in Zukunft wird dieser Abschluss gestrichen (*ENIC Ukraine* 2019; s. oben). Die aktuellen Abschlüsse werden nachfolgend erläutert.

Berufliche Bildung. Das ukrainische Berufsschulwesen besteht aus zahlreichen unterschiedlichen Einrichtungen und Schularten, deren Anzahlen von Radkevych et al. einem ukrainischen Dokument des Bildungsministeriums aus dem Jahr 2018 entnommen wurden: 73 Berufsschulen, 163 berufliche Hochschulen, 85 berufliche Ausbildungszentren, 338 berufliche Lyzeen, drei Berufskollegs, 21 berufliche Institute als Abteilungen von Hochschulen, 69 berufliche Ausbildungszentren in

Strafvollzugseinrichtungen und 22 Einrichtungen anderer Form (2017, 6 f.; *Radkevych et al.* 2018, 129; *ETF* 2019b, 6). Zur beruflichen Bildung wird auch die berufliche Fort- und Weiterbildung gerechnet (*Suprun et al.* 2012, 19; *IVET NAPS* 2017, 3; *Radkevych et al.* 2018, 128).

Im Laufe der Transformationsprozesse benannte man einige berufliche Schulen in Kollegs um und gestand ihnen das Recht zu, den Junior-Spezialisten- sowie den Bachelorabschluss zu verleihen. Damit versuchte man, berufliche Bildungsgänge aufzuwerten. Im Gegensatz zur vormaligen Praxis entspricht der Typ oder Name einer beruflichen Institution nicht unbedingt einem bestimmten Bildungsniveau der angebotenen Bildungsgänge. Entscheidend für die Qualität und Qualifikationsstufen sind der Inhalt der Programme und die Abschlusszertifikate, sodass eine Einrichtung Abschlüsse auf mehreren Stufen vergeben kann (*Raimondos-Møller* 2009, 15).

An manchen Punkten widersprechen sich die verfügbaren Quellen hinsichtlich des Aufbaus der beruflichen Bildung in der Ukraine, was meist mit der Frage nach der Zugehörigkeit bestimmter beruflicher Bildungseinrichtungen zu einem bestimmten Bildungssektor zusammenhängt. Hier stimmen Gesetz und Realität nicht zwingendermaßen überein (*ETF* 2017c, 3), was auch sonst für existierende Pläne und Konzepte für das Bildungswesen gilt (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 823 f.). Die Angaben über die Dauer beruflicher Ausbildungen variieren ebenfalls, aber nur geringfügig. Zudem beziehen sich die Quellen auf unterschiedliche Zeitpunkte und die zahlreichen Reformen bringen laufend Änderungen mit sich. Die folgenden Absätze versuchen, das aktuelle Gesicht und die aktuelle Zuordnung von beruflichen Abschlüssen als plausible Essenz in Einklang mit obigen Erläuterungen widerzugeben, die aus einem Vergleich der nachfolgend in Klammer angegebenen Quellen (*ENIC Ukraine* o. J.g; *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 819; *Suprun et al.* 2012, 14; *NOICHE* 2013b, 6, 9; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 862; *Zinser* 2015, 692; *Radkevych et al.* 2018, 129; *Deißinger/Melnyk* 2019, 9; *Friedman/Trines* 2019; *Kooperation international* 2019; 2020b) stammen.

Berufsbezogene Bildung findet nach den Reformen in der Ukraine in der Sekundarstufe II und in der post-sekundären Bildung bzw. im sogenannten Vorhochschulbereich auf drei Stufen statt. Es werden Berufsausbildungen in Präsenzform, als Fernunterricht und sowohl in Teil- als auch in Vollzeit angeboten. An Berufsschulen, spezialisierten technischen Berufsschulen sowie Bildungs- und Produktionszentren wird das Zertifikat Qualifizierte/-r Arbeiter/-in (Stufe I) vergeben. Je nach Vorbildung variiert die Dauer der Berufsausbildung.

Auf der untersten Stufe besteht die Möglichkeit, ohne einen formalen Schulabschluss erlangt zu haben, in einen beruflichen Ausbildungskurs einzutreten. An dieser Stelle variieren die Arten der beruflichen Bildung stark und können aus

Kurzzeitkursen oder Ausbildungen mit einer Dauer von einer Woche bzw. einem Monat bis zu sechs Monaten bzw. einem Jahr (hier sind die Literaturangaben uneinheitlich) bestehen, wobei spezifische praktische Fähigkeiten im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Hier geht es primär um die möglichst rasche Vermittlung praktischer Fertigkeiten. Am Ende solcher Programme erfolgt ein Test der beruflichen Kompetenzen.

Auf der zweiten Stufe stehen Berufsbildungsprogramme für diejenigen, die mindestens über eine abgeschlossene Grundmittelbildung, also Sekundarstufe I, verfügen. In einem Jahr bzw. eineinhalb Jahren bis drei Jahren erfolgt die Berufsausbildung, die ebenfalls ein Diplom namens Qualifizierte/-r Arbeiter/-in vergibt. Hier können zusätzliche allgemeine Bildungselemente integriert werden, sodass gleichzeitig mit der beruflichen Ausbildung die Hochschulreife abgelegt werden kann. Wer schon in deren Besitz ist, kann die allgemeinbildenden Teile aussparen und die Berufsausbildung früher beenden.

Die postsekundäre bzw. vorhochschulische Berufsbildung als dritte Stufe der beruflichen Bildung beinhaltet spezialisierte Einrichtungen wie Kollegs („colleges“) und Technika („technical schools“), die mit Fachhochschulen vergleichbar sind. Diese Lehrstätten vergeben entweder das Diplom Junior-Spezialist/-in (= „unvollständige“ Hochschulbildung) oder neuerdings auch Junior-Bachelor. Manche Kollegs können zudem einen Bachelor vergeben. Für den Bereich der „höheren“ beruflichen Bildung ist die Hochschulreife Voraussetzung. Auf einen Abschluss als Qualifizierte/-r Arbeiter/-in kann man bei Zulassung bis 2019 einen Junior-Spezialistenabschluss aufsetzen und gleichzeitig die Hochschulreife erwerben, wobei sich in diesem Fall die Ausbildungsdauer auf drei bis vier Jahre statt zwei bis drei Jahre verlängert. Bis zum Junior-Bachelor dauert es in der Regel zwei, in manchen Fällen auch drei bis vier Jahre. Falls ein weiterführendes Studium angeschlossen wird, besteht die Option, sich bereits absolvierte Ausbildungsteile anrechnen zu lassen.

Überdies gibt es berufliche Ausbildungszentren, die sich vielfältigen Aufgaben widmen, unter anderem der Umschulung sowie der Verbesserung der Fähigkeiten und Qualifikationen von Junior-Spezialist/-innen und angestellten Arbeiter/-innen. Sie kümmern sich außerdem um Menschen, deren Jobs neue Technologien beinhalten, sodass neue Kompetenzen erforderlich sind. Absolvent/-innen allgemeinbildender Schulen können an manchen der Zentren, je nach Akkreditierung, berufliche Fertigkeiten erwerben; einige bilden auch Junior-Spezialist/-innen aus (*Shcherbak et al.* 2002, 22).

Die Arbeitslosenquote unter Berufsschulabgänger/-innen ist 50 % geringer als diejenige unter den Abiturient/-innen der allgemeinbildenden Sekundarschule.

Berufsschulabgänger/-innen dürfen ihre Berufsausbildungsjahre bei Arbeitgeber/-innen als Berufserfahrung angeben (*Suprun et al.* 2012, 14; *Zinser* 2015, 692). Für Abiturient/-innen, die die „vollständige" Mittelschulbildung abgeschlossen haben, existiert die Option, eine Berufsausbildung in nur einem Jahr zu absolvieren und so ein Berufsausbildungszertifikat zu erlangen. Von solchen Schüler/-innen, meist zwischen 18 und 22 Jahren alt, werden moderate Schulgebühren verlangt (*Zinser* 2015, 692). Private Anbieter/-innen beruflicher Bildungsgänge konzentrieren sich auf den Weiterbildungssektor, sodass die meisten Einrichtungen der beruflichen Erstausbildung vom Staat betrieben werden (*Del Carpio et al.* 2017, 93).

Klassischerweise unterrichtet eine berufliche Schule in der Ukraine schwerpunktmäßig eine berufliche Fachrichtung, zum Beispiel im Bereich der Hotels und Gaststätten mit Berufen in Gastronomie, Tourismus und Hotellerie. Zusätzlich bietet sie allgemeinere Fachgebiete wie Betriebswirtschaftslehre oder Computerlehre an. Während einer Tageshälfte befassen sich die Schüler/-innen mit der Ausbildung im Beruf, die andere Hälfte gehört der allgemeinen Sekundarschulbildung mit Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften, Sprachen, außerdem der sozialen oder kulturellen Betätigung und dem Sport, der als wichtiges Fach gilt, das in den Stundenplänen der beruflichen Schulen in allen Klassen vier Mal pro Woche vorkommt (*Zinser* 2015, 687, 694). Berufliche Schulen sind in der Ukraine auch in der Weiterbildung engagiert, indem sie kurze, modular organisierte Kurse geben, wie zum Beispiel in Schweißtechnik oder Computeranwendungen. Die Teilnehmer/-innen solcher Kurse machen rund ein Viertel der gesamten Schülerschaft der beruflichen Schulen aus (*Zinser* 2015, 696).

Grundsätzlich ist intendiert, dass die beruflichen Schulen in einem gewissen Rahmen auch die lokalen Gegebenheiten berücksichtigen. So unterrichtet man zum Beispiel in einer Stadt, die über viele alte Gebäude verfügt, Gebäuderestauration oder bietet in der Nähe des Schwarzen Meeres Tauchkurse an. Überdies berücksichtigt man bei der beruflichen Ausrichtung der Schulen die lokale Wirtschaft und setzt entsprechende Schwerpunkte. Manche Berufsschulen nutzen die entsprechende gesetzliche Regelung für eigene Schülerfirmen, die Produkte und Dienstleistungen verkaufen, um sich selbst als Schule besser finanzieren zu können und den Schüler/-innen praktische Lerngelegenheiten anzubieten (*Zinser* 2015, 692 f.; s. oben).

Über die berufliche Bildung wird gesagt, sie sei nach wie vor sehr ähnlich organisiert wie zur Sowjetzeit, vor allem was die dominante staatliche Steuerung anbelange (*Cherkes* 2010; *Zinser* 2015, 693; *Melnyk* 2021, 114–118). Es gab zu wenig Unterstützung bei der Entwicklung neuer Lehrpläne, sowohl für ältere Berufe in den Bereichen Bau und Transport als auch für neue Berufe und

Spezialisierungen. Durch den Verlust an praktischen Ausbildungsoptionen innerhalb von Betrieben erfolgte eine stärkere theoretische Ausrichtung der beruflichen Bildung, die nun hauptsächlich in Schulen stattfinden muss (*Zinser* 2015, 688). Zahlreiche berufliche Schulen wurden bereits zwischen 1930 und 1960 eröffnet. Was an Ausstattung an den Schulen vorhanden ist, entspricht häufig nicht dem gegenwärtigen Stand in der Industrie bzw. Wirtschaft (*Zinser* 2015, 691; *Del Carpio et al.* 2017, 91; *Friedman/Trines* 2019). Zwar berichtet Zinser hinsichtlich der von ihm besuchten Schulen, an denen er Befragungen durchführte, von engen Beziehungen der Schulen zur lokalen Wirtschaft – so bringen Berufsschulen beispielsweise Schüler/-innen in den Sommerferien und für Teilzeitjobs in Unternehmen unter. Allerdings ist unsicher, ob diese Betätigungen wirklich der Ausbildung der Schüler/-innen dienen oder nicht vielmehr einem Beschäftigungsverhältnis ähneln, bei dem es darum geht, bestimmte Aufgaben für die Firmen zu erledigen (*Zinser* 2015, 692). Insgesamt mangelt es der beruflichen Bildung an Engagement des privaten Sektors, auch was die Curriculaentwicklung anbelangt (*Del Carpio et al.* 2017, 88).

In der Zeit zwischen 1991 und 2018 musste ein massiver Einbruch der Anzahl an beruflichen Schulen und ihrer Schüler/-innen verzeichnet werden (*Kavtseniuk et al.* 2015, 49 f.; *Friedman/Trines* 2019; *Melnyk* 2021, 115). Betrug die Anzahl der beruflichen Schulen 1991 noch 1 251, so waren es 2013 noch 968. Spätere Zahlen exkludieren die Krim sowie besetzte Gebiete in der Ostukraine und geben für das Jahr 2018 736 Schulen an, wobei ein anhaltender Abfall der Zahlen zu registrieren ist. Hinsichtlich der Schülerzahlen werden für das Jahr 1991 648 400 angegeben. Bis zum Jahr 2013 sank diese Zahl auf 391 200. Danach fehlen wieder die Zahlen der Krim, wobei sich der ohnehin anhaltende Abwärtstrend fortsetzt, sodass 2018 mit 255 000 die niedrigste Anzahl an Schüler/-innen beruflicher Schulen überhaupt seit 1991 vorzuweisen ist (*SSC* 1998–2019b). Zu bedenken ist hierbei, dass die Ukraine sich einer sinkenden Bevölkerungszahl gegenübersieht, die unter anderem mit der Abwanderung von Ukrainer/-innen im erwerbstätigen Alter in Zusammenhang steht und mit einem relativ hohen Anteil an Bürger/-innen über 60 Jahre einhergeht (*ETF* 2019b, 4). Hinzu kommen das geringe Prestige der beruflichen Bildung und die Landflucht (*Friedman/Trines* 2019). Ein Grund für die Schließung von Berufsschulen lag darin, dass der Staat nicht genug Geld zur Finanzierung beruflicher Schulen bereitstellte (*Nychkalo* 2015, 146). Ferner waren die Kommunen nicht in der Lage, die Finanzlast, die ihnen 2014 im Rahmen der Dezentralisierung übertragen worden war, zu stemmen (*ETF* 2017e, 6). Auch wenn eine Dezentralisierung als dringend angebracht eingeschätzt wird, so war sie bislang nicht erfolgreich, da sich die unternommenen Versuche als fragmentarisch und schlecht durchdacht

erwiesen (*Del Carpio et al.* 2017, 88; *ETF* 2017d, 7; *Melnyk* 2021, 116). So wird beispielsweise die Ad-hoc-Natur der Reformen, was die Koordination zwischen Regierung und anderen Stakeholdern angeht, moniert, zudem das Fehlen einer übergreifenden, gut austarierten Strategie und ein Mangel an Budgets zur Finanzierung der Änderungen. Der regulative Rahmen wird als unzureichend eingestuft (*Suprun et al.* 2012, 9; *Del Carpio et al.* 2017, 88; ETF 2017c, 3; 2017d, 6). Wenngleich das Hochschulbildungsgesetz aus dem Jahr 2014 die zuvor dem Hochschulsektor angehörigen Berufskollegs dem post-sekundären bzw. vorhochschulischen Sektor zuweist, schlägt diese Regelung in der Realität nicht durch, da starke Lobbys den Eingliederungsprozess verlangsamen. Somit finden die Reformen des beruflichen Schulbereichs in diesen Einrichtungen nicht statt, wodurch die Ganzheitlichkeit der Reformimplementierung verhindert wird (*ETF* 2017c, 3).

Im Sinne der beruflichen Bildung sieht Zinser die Bemühungen um die Entwicklung eines Nationalen Qualifikationsrahmens kritisch, da nicht sicher ist, ob die im Rahmen dieses Prozesses auserkorenen Prioritäten auch genug Unterstützung erfahren werden. Insofern könnte es passieren, dass die Ukraine diese Entwicklung zu früh mitmacht, bevor die Menschen, die in der beruflichen Bildung tätig sind, bereit sind, ihre bisherigen Praktiken zu verändern (*Zinser* 2015, 697).

Das Prestige von Arbeiterberufen ist in der Ukraine gering (*Suprun et al.* 2012, 9; *IVET NAPS* 2017, 15). Entsprechend gestaltet sich die öffentliche Wahrnehmung der beruflichen Bildung auf der Sekundarstufe als negativ. Sie gilt als Notnagel für die schlechtesten Schüler/-innen (*Del Carpio et al.* 2017, 92). Daher steht man vor der Herausforderung, die berufliche Bildung von einem System zur Unterstützung sozial Schwacher in ein System umzuwandeln, das der Wirtschaft zuträglich ist (*ETF* 2017d, 10). Es wird die Notwendigkeit gesehen, die Wertschätzung der beruflichen Bildung und der Arbeiterberufe zu erhöhen, um mehr Schüler/-innen für Berufsausbildungen zu gewinnen (*Zinser* 2015, 693, 696). Dies ist auch Bestandteil von bildungspolitischen Strategiepapieren bzw. Programmen des Staats. Teil davon ist die Einführung von Leistungswettbewerben für Berufsschüler/-innen (Preise sind Stipendien) und die Wiederbelebung der Berufsberatung in der Sekundarstufe II. Materielle Anreize wurden bereits geschaffen, indem Berufsschüler/-innen Stipendien gewährt werden. Ein erster Arbeitsplatz im gelernten Beruf wird mittlerweile auf Basis von bi- und multilateralen Verträgen garantiert. Zusätzlich werden bedarfsgerecht Umschulungen durchgeführt und seit 2011 finden Ausstellungen und Karrieremessen statt (*Suprun et al.* 2012, 10, 15).

Als dringlichste Anliegen des Berufsbildungssystems tauchen in der Literatur außer der Anhebung des Stellenwerts der beruflichen Bildung immer wieder folgende auf: die Unterfinanzierung, die Rückständigkeit der Unterrichtsmaterialien und der Ausstattung der beruflichen Schulen, die mangelnde Bereitschaft der Arbeitgeber/-innen, sich zu beteiligen, und die mangelnde Passung zwischen beruflicher Bildung und Bedarfen des Arbeitsmarkts bzw. große Schwierigkeiten bei der Prognose der Bedarfe (*Shevchenko* 2008, o. S.; *Suprun et al.* 2012, 9, 13 f., 28; *Del Carpio et al.* 2017, 16; *Radkevych et al.* 2018, 132 ff.). Prytomanov et al. fassen als essentielle Ansatzpunkte zur Verbesserung der Situation wie folgt zusammen:

> The search for a balance between the purposes of the state, the capabilities of vocational technical educational institutions, and the interest of employers in providing the labour market with qualified personnel remain the urgent issues. What is required to resolve these issues is a modernization of the educational system, systematic forecasts of demand for occupations and specializations, the enhancement of organizational forms, and increased financing of the public system of vocational technical educational institutions. (*Prytomanov et al.* 2018, 249)

Hochschulbildung. Ukrainische Hochschulen bieten zwei Arten von Bildung an: zum einen akademische Studiengänge an Universitäten, Akademien und Instituten, zum anderen angewandte Studien, in erster Linie an bestimmten Kollegs („colleges“) oder Technika und gelegentlich auch an Universitäten, Akademien oder Instituten (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 17; *ETF* 2019b, 6; s. zur früheren Form des Hochschulsektors *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 816; *NOICHE* 2013b, 8). Dies liegt unter anderem daran, dass bisweilen Kollegs oder Institutionen der beruflichen Sekundarschulbildung als Abteilungen an Hochschulen angegliedert sind. Da also manche Hochschulen sowohl berufsbezogene als auch akademische Studienprogramme offerieren, bleibt die Unterscheidung zwischen beruflicher und akademischer Hochschulbildung oft unklar (*NOICHE* 2013b, 4, 8).

Als Universität gilt in der Ukraine eine Hochschule, die ein Multiprofil aufweist und ein breites Spektrum „der humanitären, wirtschaftlichen, naturwissenschaftlichen und anderen Wissenschaften betreibt und zum leitenden wissenschaftlichen und methodischen Zentrum gehört“ (*Kooperation international* 2012). Solche Universitäten zählen zu den klassischen. Daneben existieren fachspezifische Universitäten. Dabei gibt es jeweils für klassische und profilbildende Universitäten feste Vorgaben, wie viele Bildungszweige und Forschungsrichtungen sie jeweils abdecken müssen (*Kooperation international* 2012; 2020b). Zu den Fachuniversitäten gehören beispielsweise Wirtschaftsuniversitäten und Technische Universitäten (*Kooperation international* 2012), Agraruniversitäten,

Medizinische Hochschulen, Luft- und Raumfahrtuniversitäten, Universitäten für Schiffsbau und solche für Eisenbahnwesen (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 14). Sie müssen mindestens vier Studiengebiete abdecken und Doktorprogramme in mindestens acht Forschungsrichtungen anbieten (ENIC o. J.b; *Friedman/Trines* 2019). In zunehmendem Maße verbreitern sie ihr Studienangebot um beliebte Studiengänge wie Jura und Informatik, um mehr Studierende anzuziehen und damit mehr Geld einzunehmen (*Zimmermann/ Schwajka* 2018, 14). Universitäten verfügen über das Promotions- und Habilitationsrecht (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 17). Eine Akademie ist eine Hochschuleinrichtung,

> die die Hochschulbildung für eine bestimmte Qualifikation in einem bestimmten Bereich von Wissenschaft, Produktion, Bildung, Kultur und Kunst anbietet, die Grundlagen- und angewandte Forschungen betreibt und zum leitenden wissenschaftlichen und methodischen Zentrum im Bereich ihrer Tätigkeit gehört und über ein entsprechendes Niveau des Personals und der materiellen und technischen Versorgung verfügt. Obligatorisch für eine Akademie ist die Ausbildung in mindestens 2 Bildungsbranchen und die Ausbildung von promovierten und habilitieren Doktoren der Wissenschaften in mindestens zwei wissenschaftlichen Fachrichtungen (mit Ausnahme der Bildungseinrichtungen mit besonderen Studienbedingungen). (*Kooperation international* 2012)

Institute hingegen können entweder Struktureinheiten von Universitäten oder Akademien sein oder eigenständige Einrichtungen (*EACEA* 2012, 5; *Kooperation international* 2012). Sie unterhalten Studiengänge „in einem bestimmten Bereich der Wissenschaft, Bildung, Kultur oder Produktion“ (*Kooperation international* 2012) und forschen in grundständigen und angewandten Wissenschaften (*EACEA* 2012, 5). Manche Autoren zählen überdies diejenigen Kollegs zur Hochschulbildung, die in einer bestimmten Fachrichtung bis zum Bachelorabschluss oder einem zweijährigen Junior-Bachelorabschluss ausbilden. Ähnliches gilt für Technika (Fachschulen), insofern sie ihre Programme weiterentwickeln, sodass dort Bachelor-Abschlüsse realisiert werden können. Alle, die „nur“ zweijährige Bildungsgänge im Programm belassen, werden zum Sekundarbereich gerechnet (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 17; *Friedman/Trines* 2019). Konservatorien für künstlerische Berufe, insbesondere musische, ergänzen den Hochschulsektor (*EACEA* 2012, 5; *Friedman/Trines* 2019).

Bezüglich der Hochschulstatistiken ergibt sich folgendes Bild: 1990/91 existierten 149 Universitäten, Akademien und Institute im tertiären Bildungssektor. Im akademischen Jahr 2008/09 erreichte der seit der Unabhängigkeit stetige Anstieg seinen Höhepunkt und die Zahl kletterte auf 353. Danach kam es zu einem leichten Rückgang. Für das erste Studienjahr unter Ausschluss der Krim

und besetzter Gebiete in der Ostukraine, 2014/15, werden 277 Hochschuleinrichtungen aufgeführt. 2018/19 registrierte man 282 Institutionen, wobei die Zahlen seit 2015/16 stabil im Bereich zwischen 280 und 290 blieben (*SSC* 1998–2019a). Mit der Krim-Annexion und den andauernden militärischen Konflikten in der Ostukraine büßte man an Hochschulkapazitäten ein (*Kooperation international* 2020b). 143 Hochschuleinrichtungen befanden sich in den betroffenen Gebieten und nur wenige schafften den Umzug in sichere Gefilde (*Friedman/Trines* 2019). Allgemein wird die Anzahl an Hochschulen und Studienplätzen in der Ukraine im internationalen Vergleich und in Relation zur Bevölkerung als sehr hoch eingeschätzt (*Gorobets* 2008, 97 f.; *Härtel* 2017; *Sovsun* 2017, 6). Mit Erlangung der staatlichen Unabhängigkeit der Ukraine setzte ein Trend zur Eröffnung von privaten Hochschulen sowie „wenig kontrollierte[r] Filialen staatlicher Hochschulen" ein, deren Anzahl bei circa 77 liegt (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 16).

Hochschulabschlüsse nach aktueller Legislatur bestehen in Junior-Bachelor, Bachelor, Master und verschiedenen Doktorgraden, wobei eine gesonderte Aufteilung für die Übergangszeit ausgearbeitet wurde (*ENIC Ukraine* o. J.a; *Friedman/Trines* 2019). Bis zum Bachelorabschluss sind vier Jahre vorgesehen, ein Masterabschluss dauert zwei bis vier Semester (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 21). Mit Übergabe des hochschulischen Abschlusszertifikats erhalten die Absolvent/-innen zugleich sowohl einen Nachweis ihres Bildungsniveaus als auch eine Berechtigung, in einem bestimmten beruflichen Feld tätig zu werden („an educational certificate and a professional licence") (*EACEA* 2012, 3 f.).

Am Erfolg der Reformbemühungen im Hochschulsektor herrschen Zweifel. Einerseits reagierten Hochschulen nur zögerlich auf die neuen Anweisungen und verfolgten konfligierende Eigeninteressen. Andererseits waren die ministerialen Vorgaben nicht realistisch, was einzelne Ziele anbelangt, sodass sie revidiert werden mussten (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 11). Durch die Simultaneität zahlreicher Reformen ergab sich die Notwendigkeit, diese in Einzelteile aufzuteilen und partiell anzugehen, was ihrer Durchschlagskraft und Ganzheitlichkeit schadete, wobei letztere ohnehin aus strategisch-konzeptioneller Sicht nicht gegeben war (*Härtel* 2017).

Probleme bereitete die Errichtung der Nationalen Agentur für Qualitätssicherung, verantwortlich für die Akkreditierung neuer Studiengänge. Sie sollte aus 25 gewählten Mitgliedern aus Hochschulen, Akademien, Arbeitgeberverbänden und studentischen Selbstverwaltungen bestehen. Lange Zeit ließ die erforderliche Bestätigung der abgesandten Vertreter/-innen durch das ukrainische Parlament auf sich warten. Hinzu kamen Rücktritte und die Entfernung von Repräsentant/-innen aufgrund von Plagiatsvorwürfen. Ungeklärt blieb die Aufgabenverteilung zwischen der neuen Agentur und dem Bildungsministerium. Somit konnte die

Agentur über Jahre hinweg ihre Arbeit nicht aufnehmen (*Sovsun* 2017, 10; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 12). Schließlich wählte eine international bestückte Auswahlkommission Ende 2018 mittels eines „neuen transparenten Auswahlverfahrens“ 22 Mitglieder aus, wobei das Ministerkabinett darüber entschied, wer den Vorsitz übernehmen sollte (*Kooperation international* 2019).

Kostrobiy und Rashkevych kommen zu dem Schluss, dass keine echten Schritte zur Qualitätssicherung der Hochschulen gemacht worden sind (*Kostrobiy/Rashkevych* 2017, 20).

Filiatreau moniert, die Anpassung an den Bologna-Prozess sei eine rein mechanische, äußere Anpassung, ohne eine entsprechende Neuausrichtung der inneren Werte und institutionellen Kultur der Hochschulen (*Filiatreau* 2011, 54 ff.).

Noch hinkt die Ukraine bei der faktischen Implementierung des ECTS und der Kompetenz- und Outcome-Orientierung der Studienprogramme hinterher (*Kostrobiy/Rashkevych* 2017, 19).

Alles in allem sieht man den lange nachwirkenden Einfluss der Sowjetzeit kritisch, der in vielen strukturellen, rechtlichen und institutionellen Merkmalen überdauert (*Fimyar* 2008, 572 f.). Die neue Autonomie der Hochschulen hat zunächst in einigen Fällen zur Bestätigung alteingesessener „Machthaber/-innen“ geführt, da langjährige Mitarbeiter/-innen bei einer gescheiterten Wiederwahl unangenehme persönliche Konsequenzen in Form von Beschneidungen erarbeiteter Vorrechte zu befürchten schienen (*Härtel* 2017). So wird konstatiert, dass die akademische Autonomie ein Traum geblieben sei (*Kostrobiy/Rashkevych* 2017, 20). Die weitverbreitete Korruption steht der substantiellen Verbesserung der Situation im Hochschulsektor durch Reformen im Weg (*Osipian* 2017, 241). Jedoch scheinen die neuen Gesetze seit 2014 deutliche Fortschritte auf den Weg zu bringen (*Kurbatov* 2017, 36; *Gresham/Ambasz* 2019, 12) – Härtel bezeichnet die neuen Hochschulzugangsregelungen per externem, unabhängigem Testverfahren, das zur Bekämpfung der Korruption beim Zugang zum Tertiärsektor installiert wurde, als „so etwas wie ein[en] Paradigmenwechsel“ (*Härtel* 2017). Die Beschneidung der rigiden Vorschriften hinsichtlich der Aktivitäten von Bildungseinrichtungen hin zu mehr Freiheiten, die Modernisierung ihrer Finanzierung und Ausweitung ihrer Autonomie stellen vielversprechende Lösungsansätze dar, falls es gelingt, sie in der Bildungswirklichkeit praktisch durchzusetzen und die dabei noch bestehenden Probleme zu bewältigen (*Holovko* 2017).

4.2 Vergleich des realtypischen Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung in der unabhängigen Ukraine mit seinen idealtypischen Ausprägungen

4.2.1 Einleitende Bemerkungen und allgemeine Vorgehensweise bei der Realtypuserstellung

Bildungsbasierte Meritokratie betrifft im Kern die Ausgestaltung der Beziehung zwischen Sozialstruktur und Bildungssystem eines Landes unter Berücksichtigung des Einflusses des Beschäftigungssektors. Laut Anweiler und Steier kennzeichnen ex-sowjetische Staaten bestimmte „Bildungstraditionen, Relikte der staatssozialistischen Ära sowie neue Orientierungen“ (*Anweiler/Steier* 2009, 259). Bąk hebt hervor, dass der Ausgangspunkt für die Transformation das traditionelle historische Sowjetmodell war, was beispielsweise in der Hochschulbildung einen großen Einfluss auf die Art der getätigten Modifikationen hatte (*Bąk* 2014, 62). Vor diesem Hintergrund muss die nachfolgende Erarbeitung realtypischer Aspekte und Entwicklungen des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung in der autonomen Ukraine gedacht werden. Wenngleich die Sowjetunion nicht als bildungsbasierte Meritokratie anzusehen ist, so waren doch einige ihrer Merkmale dort vorhanden bzw. entfalteten sich über die Jahrzehnte (s. hierzu Abschnitt 4.1.2.6). Eine genaue Analyse dieser Thematik ist nicht vordergründig Gegenstand der vorliegenden Arbeit, der es um die aktuelle Situation in der unabhängigen Ukraine geht. Vorläufige historische Prozesse werden gleichwohl einbezogen, da die Beschreibung der aktuellen Phase des Realtypus auf einen kontextuellen Vorspann angewiesen ist, der jeweils bereitgestellt wird.

Der Abgleich des Realtypus mit dem Idealtypus erfolgt grundsätzlich als Gegenüberstellung des ukrainischen Status quo mit der *zweiten* idealtypischen Phase des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung. Zum einen wandte sich die Ukraine erst „nachträglich“ dem meritokratischen Prinzip zu, also chronologisch gesehen während der zweiten idealtypischen Phase, und zum anderen war dort realtypisch seit der Unabhängigkeit eine Bildungsexpansion auf Kosten der beruflichen Bildung zu beobachten, wie sie kennzeichnend für die zweite idealtypische Phase ist, deren Überschrift „Bildungsexpansion und Marginalisierung beruflicher Bildung“ lautet. Bestimmte Eigenschaften aus der ersten oder dritten Phase des Idealtypus werden bei der realtypischen Analyse eingeschlossen, wo dies erforderlich ist – es ist davon auszugehen, dass die Phasen sich bezüglich einzelner Aspekte überschneiden können. Dies gilt speziell

für einen Staat wie die Ukraine, der aus einer gleichheitsorientierten Gesellschaft erwuchs und somit bereits vor der zweiten Phase entsprechende Elemente aufgewiesen haben dürfte, die im Idealtypus erst in Phase 2 auftauchen, in der Anstrengungen zur Förderung der Chancengleichheit unternommen werden.

Durch die Einführung der freien Marktwirtschaft geriet das Gleichheitsideal in post-sowjetischen Staaten schnell ins Wanken und wandelte sich in eine breite und relativ markante Akzeptanz sozialer Ungleichheit (*Kelley/Zagorski* 2004, 323). Gleiche Chancen beim Zugang zur Bildung und die Nutzung von Bildungsoptionen sind in der Ukraine seit der Unabhängigkeit aktuelle Themen (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 866). Als Richtschnur der Bildungspolitik geben Kremen und Nikolajenko unter anderem folgende Aspekte an:

- Schaffung eines gleichberechtigten Zugangs zur Hochschulbildung,
- Ausbau des Fort-/Weiterbildungssektors und des lebenslangen Lernens,
- Förderung der ukrainischen Sprache,
- Entwicklung einer Pädagogischen Psychologie,
- Vermarktlichung von Bildungsangeboten (*Kremen/Nikolajenko* 2006, 20 f.).

Die ukrainische Verfassung stattet die Staatsangehörigen mit dem Recht auf freien und gleichen Zugang zur Sekundarschule und zur beruflichen bzw. hochschulische Bildung aus (*ETF* 2009, 56). Es besteht Schulpflicht für die „vollständige“ Sekundarschule. Der Hochschulzugang basiert auf dem Wettbewerbsprinzip (*Banaszak* 2014, 7). Konkret garantieren die neu formulierten Gesetze der unabhängigen Ukraine allen Studienbewerber/-innen das Recht auf ein kostenloses Studium, sofern sie sich im Wettbewerb gegen die anderen durchsetzen können (*Klein* 2018, 117), in anderen Worten „[m]erit-based access to higher education for all Ukrainian citizens“ (*Kremen/Nikolajenko* 2006, 19). Es wird eine Sichtweise eingenommen, die Bildung einerseits als Mittel zur individuellen Potenzialentfaltung begreift und sie andererseits in ihrer funktionalen Bedeutung für den Fortbestand der Gesellschaft würdigt (vgl. *Banaszak* 2014, 8).

Als basale Prinzipien, an die sich das ukrainische Bildungswesen anlehnen soll, gibt das Bildungsgesetz von 1991 Humanismus, Demokratie, nationale Identität und gegenseitigen Respekt zwischen Nationen und Menschen an (*Banaszak* 2014, 8). In der Bildungslandschaft zeigt sich eine Leistungs- und Wettbewerbsorientierung am Zugang zur „höheren“ Bildung, zudem wird „Bildung für alle“ proklamiert, sodass die beiden meritokratischen Pole der Elitenbildung bzw. Differenzierung und der (Chancen-)Gleichheit vorhanden sind (s. hierzu Abbildung 3.8; vgl. *Želudenko/Sabitowa* 2015, 855). Grundsätzlich ist Semeniuk zufolge bekannt, dass post-sowjetische Länder in den letzten 20 Jahren an

der Idee der Bildung als Rettungsanker des meritokratischen Ideals festhielten. Gerade in der Ukraine ist eine anhaltende Betonung von Bildung als Mittel auf dem Weg zu einer gerechten und gleichen Gesellschaft zu beobachten (*Semeniuk* 2014, 3). Inwiefern sich die Hinwendung zur bildungsbasierten Meritokratie strukturell und funktional in der Ukraine äußert, soll anhand der folgenden Abschnitte eruiert werden. Dass sich dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede finden werden, liegt auf der Hand: Wie gesehen, befindet sich die Ukraine im Transformationsmodus und muss bestimmte strukturelle und gesellschaftliche Elemente noch ausformen und einen eigenen Weg finden, Vergangenheit und Zukunft in der Gegenwart zu vereinen. Daher ist nicht anzunehmen, dass schon konsistente, klar ausgeprägte Normen und Strukturmerkmale etabliert wurden. Dennoch sollte es möglich sein, Tendenzen und zumindest rudimentär Eigenschaften, die im Wachsen begriffen sind, auszumachen. Gerade die Offenheit des Transformationsprozesses und die damit verbundene „Weichheit" bzw. relative Formbarkeit von Strukturen macht es sinnvoll, Wirkungen und Empfehlungen für die Ukraine und ihre berufliche Bildung zu ermitteln, bevor sie sich zum Beispiel in meritokratischen Sackgassen festfährt.

Zuerst erfolgt eine literatur- und dokumentenbasierte Erarbeitung und Beschreibung des ukrainischen Realtypus. Hierbei werden neben der verfügbaren wissenschaftlichen Literatur im engeren Sinne primär gut recherchierte Berichte und Materialien von internationalen Organisationen, wie beispielsweise UNESCO, OECD, ETF und anderen, oder von Ministerien, zugehörigen Instituten oder Regierungsportalen sowie übersetzte Gesetzestexte herangezogen. Vorhandene Informationslücken, bedingt durch das Fehlen an englisch- oder deutschsprachiger Literatur zum Thema, werden mithilfe von halbstandardisierten Gruppeninterviews ukrainischer Expert/-innen geschlossen, wobei die Interviews Diskussionselemente enthalten. Eine genauere Erläuterung des Vorgehens bei den Expertenbefragungen ist im nachfolgenden Abschnitt zu finden. Vor der Durchführung der Interviews wurde der Realtypus im Vergleich zum Idealtypus mit den verfügbaren Quellen erstellt und nachträglich gezielt mithilfe der Expertenangaben ergänzt.

4.2.2 Vorgehen bei den ergänzenden Expertenbefragungen

4.2.2.1 Kategorien von Expertenbefragungen

In der Literatur gibt es verschiedene Kategorisierungen von Expertenbefragungen. Folgt man der Einteilung bei Bogner und Menz, so ist ein Interview, das „auf die Teilhabe an exklusivem Expertenwissen orientiert" ist, das spontan

kommuniziert werden kann, als systematisierende Expertenbefragung einzuordnen (*Bogner/Menz* 2009, 64 f.). Lamnek und Krell bezeichnen diese Art der Befragung als „informatorisches Interview“ (*Lamnek/Krell* 2016, 316).

Nach Hildebrandt lassen sich bei Expertenbefragungen eine politikwissenschaftliche und eine wissenssoziologische Herangehensweise unterscheiden, wobei die politikwissenschaftliche zum Teil auch in der Soziologie eingesetzt wird. Gemäß der politikwissenschaftlichen Tradition werden Experteninterviews zur Gewinnung unzugänglicher, aber direkt kommunizierbarer Informationen verwendet. Bei der wissenssoziologischen Vorgehensweise stehen die Expert/-innen als solche im Mittelpunkt, nicht die Informationen, und eine ergänzende Analyse von anderen Dokumenten und Materialien ist nicht vorgesehen (*Hildebrandt* 2015, 241 f.).

Das angewandte Procedere der vorliegenden Arbeit wird in Abhängigkeit vom Forschungsinteresse konzeptioniert, wobei Werkzeuge unterschiedlicher Methoden vereint werden (vgl. *Bogner/Menz* 2009, 61 f.). Ziel ist es, systematisch an Informationen über „‚objektive‘ Tatbestände“ zu gelangen (*Bogner/Menz* 2009, 65), über die keine Forschungsliteratur in Englisch oder Deutsch vorliegt. Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte Expert/-innen, die mit der ukrainischen Bildungslandschaft bzw. der ukrainischen Wirtschaft, insbesondere der Personalwirtschaft, vertraut sind, über die gesuchten Informationen verfügen. Daher ist nach der Einteilung bei Bogner und Menz auf eine systematisierende Expertenbefragung zurückzugreifen, die auf Informationsteilhabe ausgerichtet ist. Im Sinne unseres Erkenntnisinteresses stehen nicht die Expert/-innen selbst im Mittelpunkt, sondern die unzugänglichen Informationen, die durch sie zugänglich gemacht werden können. Diese Informationen sind als Ergänzung zu einer Analyse anderer Dokumente, insbesondere von Literatur, vorgesehen. Somit folgt unsere Vorgehensweise, legt man die Unterscheidung nach Hildebrandt zugrunde, der politikwissenschaftlichen Tradition.

4.2.2.2 Arten von Gruppenbefragungen von Expert/-innen und ihre Vorteile im Vergleich zu Einzelbefragungen

Expert/-innen lassen sich generell einzeln oder in Gruppen befragen. Bei Gruppenbefragungen unterscheidet man bisweilen zwischen Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen, zum Teil werden diese beiden Begriffe auch synonym verwendet. Bei Lamnek und Krell findet sich eine Definition des Begriffs der Gruppendiskussion als Synonym zu einem Gruppeninterview, die aus der Kritik an Einzelinterviewverfahren entstanden ist (*Lamnek/Krell* 2016, 384): „Die Gruppendiskussion ist ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln“

(*Lamnek/Krell* 2016, 384). Spöhring differenziert zwischen Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen: Kennzeichen von Gruppeninterviews ist es demnach, dass ein Interviewer bzw. eine Interviewerin einer Gruppe entlang eines vorformulierten Fragenbogens Fragen stellt, die diese daraufhin beantwortet (ohne Diskussion). Beim Gruppeninterview interessiert im Gegensatz zu anderen Formen der Gruppendiskussionsverfahren nur das Ergebnis, nicht der Gruppenprozess (*Spöhring* 1995, 213; vgl. auch *Misoch* 2015, 151–154, 160 f.). Bei klassischen Gruppendiskussionen dienen die Teilnehmer/-innen sowohl als Informant/-innen als auch als Versuchspersonen, deren Interaktion analysiert wird (*Spöhring* 1995, 213 ff.). Eine besondere Herangehensweise ist das Gruppen-Delphi-Verfahren, bei dem die Ergebnisfindung im Vordergrund steht, wobei dafür das Instrument der Diskussion eingesetzt wird. Ziel ist es, einen Konsens zu finden. Hierfür diskutieren Expertengruppen parallel über ein vorgegebenes Thema und versuchen, sich auf eine Meinung zu einigen. Sollte ein Konsens nicht möglich sein und abweichende Urteile bestehen bleiben, werden die strittigen Punkte benannt und im Optimalfall auch begründet. Unterscheidet sich die Meinung einzelner Teilnehmer/-innen signifikant vom Mittelwert aller Meinungen, werden die entsprechenden Aspekte im Plenum mit allen teilnehmenden Expertengruppen nochmals aufgegriffen und diskutiert, um einen Gesamtkonsens zu erreichen (*Niederberger/Renn* 2018, 27 f.).

Im Vergleich zum Einzelinterview wird nach Spöhring in Gruppendiskussionen ein breiteres Meinungsspektrum erfasst. Es wird eine „freundlichere, entspanntere Atmosphäre“ geschaffen, die weniger der „Verhörsituation“ einer Einzelbefragung gleicht und laut Spöhring „eine größere Nähe zur alltäglichen Gesprächssituation“ herstellt (*Spöhring* 1995, 215). Gruppendiskussionen bringen „detailliertere und gründlicher durchdachte Äußerungen“ hervor und geben die Möglichkeit zum Widerspruch. Insgesamt liefern sie „mit geringerem Aufwand mehr Material“ (*Spöhring* 1995, 216). Ähnlich sieht dies Misoch, die die Zeiteffizienz von Gruppeninterviews im Vergleich zu Einzelinterviews betont und weiter anmerkt, „dass sich die Befragten gegenseitig ergänzen, korrigieren, zum Erzählen und Detaillieren anregen und durch die gemeinsame Erzählbasis weniger inhaltlich redundante Beiträge hervorbringen, als dies z. *B.* bei mehreren durchgeführten Einzelinterviews der Fall wäre“ (*Misoch* 2015, 160). Ein Gruppengespräch hat den Vorteil, dass es durch das Hören der Antworten der anderen dazu anregt, sich vertieft Gedanken zu machen (*Niederberger/Renn* 2018, 27) und dafür mehr Zeit lässt, als es bei einem Einzelinterview der Fall wäre. Mehrere Expert/-innen verfügen über mehr Expertenwissen als eine Person alleine, das heißt, dass aggregierte Antworten einer Gruppe validere Aussagen treffen als die Mehrheit von getrennt befragten Expert/-innen. Wenn Expert/-innen

nicht getrennt voneinander Fragen beantworten, sondern über die Antworten ins Gespräch kommen und versuchen, einen Konsens zu erzielen, entstehen Synergieeffekte, die die Datenqualität anheben (*Parentè/Anderson-Parentè* 1987, 140 ff.; vgl. *Aichholzer* 2009, 279 f.). Der große Vorteil ist hierbei das Aufeinandertreffen verschiedener Expertenmeinungen, die zusammen unter Einbezug von Argumenten und Ansichten der anderen Expert/-innen versuchen, einen gemeinsamen Nenner zu finden. Liegen unterschiedliche Meinungen vor, erhebt das Gruppe-Delphi-Verfahren die Urteilsbegründungen und erhöht dadurch die Qualität und Breite der Ergebnisse (vgl. *Niederberger/Renn* 2018, 7 f.).

Als Nachteile von Gruppendiskussionen im Vergleich zum Einzelinterview nennt Spöhring unter anderem die eingeschränkte bzw. fehlende Möglichkeit, auf Einzelne bezogene oder quantitative Auswertungen vorzunehmen, und den hohen Aufwand bei der Erstellung und Auswertung der Wortprotokolle. Weiter wird mehr Kooperationsbereitschaft der Teilnehmer/-innen verlangt (*Spöhring* 1995, 216). Auch besteht die Gefahr, dass, ähnlich wie bei schriftlichen Befragungen mit offenen Fragen, die Antworten kurz gehalten werden, weil die Gruppen ihre Ergebnisse selbst schriftlich dokumentieren (vgl. *Gläser/Laudel* 2010, 154). Bei Delphi-Befragungen besteht das Risiko der Konformität anstelle eines echten Konsenses (*Aichholzer* 2009, 280).

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit verfolgt nicht den Zweck, ein Forschungsfeld umfassend zu erschließen, sondern jenen, vorhandene und relativ konkrete Informationslücken auszufüllen. Gesucht wird ein Verfahren, mit dessen Hilfe möglichst hochwertige, präzise und verlässliche Antworten gefunden werden können, wobei der Aufwand im Verhältnis zum Zweck stehen muss. Wie wir gesehen haben, sind Gruppenverfahren sowohl, was die Qualität der zu erwartenden Antworten, als auch, was forschungsökonomische Gesichtspunkte anbelangt, sinnvoll. Auf diese Weise lassen sich mit relativ wenig Aufwand relativ viele Expert/-innen befragen, wobei im Vergleich zu Einzelinterviews hochwertigere Ergebnisse zu erwarten sind. Gruppenprozesse und Analysen von Interaktionen Teilnehmender sind für unser Erkenntnisinteresse irrelevant, weil es uns um konkrete Informationen geht. Insofern handelt sich bei unserer Erhebung eher um Gruppeninterviews „rein thematisch-inhaltlicher Natur“ (*Misoch* 2015, 161). Dennoch sollen während der Gruppenerhebung Diskussionen zugelassen werden, um die Ergebnisqualität zu optimieren, allerdings ohne den Diskussionsprozess als solchen auszuwerten.

In Anlehnung an Gruppen-Delphi-Verfahren, jedoch für unsere Zwecke stark vereinfacht, wird ein Gruppeninterview mit Diskussionselementen bzw. gemeinsamer Antwortfindung gewählt. Im vorliegenden Fall ist ein Konsens weniger

wichtig im Vergleich zu Fragestellungen, bei denen die Delphi-Methode im Normalfall eingesetzt wird, wie zum Beispiel zur Zukunftsforschung (vgl. *Häder* 2009, 21 f.). Allerdings verspricht die Dynamik des Aufeinandertreffens von Expertenmeinungen und ihre Diskussion Hinweise auf die Faktizität der Ergebnisse. Deshalb werden die Teilnehmer/-innen gebeten, die Ergebnisse vor der gemeinsamen Niederschrift in Form eines Ergebnisprotokolls zu diskutieren und abweichende Meinungen oder Urteile mit Begründung zu notieren.

Im Sinne des Forschungsinteresses des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ist es nicht notwendig, quantitative oder auf Individuen bezogene Auswertungen durchzuführen, da es nicht um Anzahlen von Antworten o. Ä. oder Expert/-innen als solche geht, sondern um informative Inhalte. Auf das aufwändige Erstellen von Wortprotokollen kann bei Verfahren, die auf einen Konsens abzielen, verzichtet werden, weil der Untersuchungsgegenstand nicht in Meinungen und Diskussionsabläufen besteht (s. Abschnitt 4.2.2.7). Um der Gefahr, dass die von den Gruppen selbst protokollierten Antworten kurz gehalten werden, entgegenzuwirken, bietet es sich an, mehrere Gruppen zu befragen. Dies eröffnet die Möglichkeit, durch gegenseitige Ergänzung zu ausführlicheren Antworten zu gelangen, sollte dies erforderlich sein. Vorausgesetzt, kurze Antworten sind präzise, so kann die Kürze durchaus auch als Vorteil angesehen werden, der die Auswertung erleichtert und irrelevante Informationen ausschließt. Um das Risiko der Konformität anstelle eines echten Konsenses zu minimieren, ist bei der Gruppenzusammenstellung darauf zu achten, dass die Anwesenheit von Personen verschiedener Hierarchiestufen (vgl. *Lamnek/Krell* 2016, 407) vermieden wird.

4.2.2.3 Auswahl der zu befragenden Expert/-innen und Gruppenzusammensetzung

In qualitativen Studien wie der vorliegenden steht nicht, wie bei quantitativen, die statistische Repräsentativität der Stichprobe im Fokus, sondern die „Relevanz der untersuchten Subjekte für das Thema“ (*Mayer* 2013, 39; vgl. auch *Flick* 2017, 260; *GIZ* 2018, 103). Qualitative Studien unterscheiden sich in der Expertenauswahl je nach Forschungsinteresse. Während sozialwissenschaftliche Studien die Existenz verschiedener Arten von Expertenwissen und -status bei der Generierung ihres Samplings in die Überlegungen einbeziehen, gehen politikwissenschaftliche Studien pragmatischer vor (*Hildebrandt* 2015, 242 f.). Sie rücken nicht die Subjekte selbst in den Vordergrund, sondern nutzen sie als Informant/-innen mit Wissen über die Forschungsobjekte (*Bogner/Menz* 2009, 65). Für die Stichprobenwahl ist also die Relevanz des Wissens der Subjekte über das Forschungsobjekt entscheidend. Als gängigen Indikator hierfür ziehen

Forscher/-innen, so Pfadenhauer, häufig den professionellen, zertifizierten Status einer Person heran, wobei es auch Expert/-innen geben kann, die ihre Expertise non-formal erworben haben. Letztere sind gleichwohl in der Regel schwer auffindbar bzw. identifizierbar (*Pfadenhauer* 2009, 108 ff.). Für die Gewinnung „objektiven" Faktenwissens wird es als ausreichend angesehen, die Stichprobe auf formal gebildete Personen, und damit ausgewiesene Expert/-innen, die im Themenfeld des Forschungsinteresses aktiv sind, einzugrenzen. Es werden hierfür mehrere Individuen kollektiver Akteur/-innen befragt, die unterschiedliche Perspektiven repräsentieren (*Hildebrandt* 2015, 243). Vorausgesetzt, die Expert/-innen stimmen zu, können bzw. sollten aus Transparenzgründen ihre Namen als Beleg angegeben werden (*Hildebrandt* 2015, 250).

Bei Gruppenerhebungen gilt es Lamnek und Krell nach als probate Strategie, „natürliche" Gruppen zu befragen (*Lamnek/Krell* 2016, 407, 410 f.). Sie sind meist recht homogen, sodass die Teilnehmer/-innen gemeinsame Anknüpfungspunkte haben. Dadurch sind „tiefer gehende Analysen" möglich und „Binnendifferenzierungen können herausgearbeitet werden" (*Misoch* 2015, 138). Damit wird dem größeren Potenzial von Gruppeninterviews mit Gruppen, die bezüglich Sozialstatus und Bildungshintergrund homogen und nicht heterogen zusammengesetzt sind, Rechnung getragen (*Merton et al.* 1990, 137 f.; *Misoch* 2015, 161).

In der Literatur variieren die Angaben optimale Gruppengrößen für Gruppendiskussionen stark (*Lamnek/Krell* 2016, 408). Für die deutlich aufwändigeren Gruppen-Delphis, bei denen intensive Diskussionen möglichst mit einem Konsens enden, nennen Niederberger und Renn drei bis sechs Personen pro Gruppe (*Niederberger/Renn* 2018, 35).

Wie oben bereits erläutert, dienen die Expert/-innen in der vorliegenden Studie als Informationsquellen, die ihr spezifisches, der Forscherin unzugängliches Wissen zur Verfügung zu stellen (*Bogner/Menz* 2009, 65). Demgemäß stehen nicht die Subjekte, sondern ihr Wissen im Zentrum, sodass wir uns an der politikwissenschaftlichen Vorgehensweise orientieren, die von Hildebrandt vorgeschlagen wird. Das heißt, dass die Expert/-innen nach ihrer formalen Bildung und ihrer Aktivität im Interessenfeld ausgewählt werden.

Da der Verfasserin Expertenteams bekannt sind, ist es naheliegend, sich an diese als solche zu wenden. Konkret werden Projektteams angefragt, die ihr aus verschiedenen EU-Kapazitätsaufbauprojekten direkt oder indirekt bekannt sind. Die Studie orientiert sich so an „natürlichen" Gruppen mit einer „natürlichen" Gruppengröße sowie der Verfügbarkeit der Teilnehmer/-innen. Mit der geplanten Stichprobe sollen die Sichtweisen der Politik, der Wissenschaft, von

Akteur/-innen im Bildungsprozess und Repräsentant/-innen der Wirtschaft abgedeckt werden. Im Zuge der Erhebung wird die Zustimmung zur Veröffentlichung der Namen der befragten Institutionen und der Namen der Expert/-innen im Anhang der vorliegenden Arbeit eingeholt.

4.2.2.4 Ausgestaltung des Ablaufs der Gruppendiskussionen und entsprechender Unterlagen

Der Ablauf von Interviews kann grundsätzlich mehr oder weniger vorgegeben sein. Es kann sowohl mit als auch ohne Leitfaden bzw. Fragebogen gearbeitet werden. Fragebögen können halb standardisiert oder standardisiert sein. Außerdem kann ohne Fragebogen interviewt werden. Standardisierte Fragebögen sind stark strukturiert und werden in der quantitativen Forschung eingesetzt (*Gläser/Laudel* 2010, 41 f.). Sie enthalten überwiegend geschlossene Fragen mit festen Antwortvorgaben (*Reinecke* 2019, 720 f.). Halbstrukturierte Fragebögen, wie sie bei qualitativen Leitfadeninterviews eingesetzt werden (*Bortz/Döring* 2015, 711), enthalten vorformulierte, offene Fragen, die konkrete Informationen erfragen (*Gläser/Laudel* 2010, 41). Bei narrativen Interviews wird nur ein Erzählanstoß gegeben (*Bortz/Döring* 2015, 711).

Leitfadeninterviews strukturieren Interviewprozesse und machen erfragte Informationen vergleichbar (*Bortz/Döring* 2015, 711), wobei der Fragebogen sicherstellt, dass alle benötigten Informationen erfragt werden (*Mayer* 2013, 37). Narrative Interviews haben den Vorteil, dass die Teilnehmer/-innen tiefergehende Informationen preisgeben, die in verschiedene Richtungen gehen können und nicht in ein vorgefertigtes Schema passen müssen (*Bortz/Döring* 2015, 711).

Da in unserem Falle nichtvorliegende Informationen abgefragt werden sollen, wird der Fragebogen entlang der Prinzipien erstellt, die bei halbstandardisierten Leitfäden beachtet werden müssen.

Die Fragen sind so zu formulieren, dass ihr Inhalt „zweifelsfrei verständlich“ (*Barth* 1998, 2) ist, wobei die „Gebote“ nach Porst (2000) zu beachten sind:

1. Du sollst einfache, unzweideutige Begriffe verwenden, die von allen Befragten in gleicher Weise verstanden werden!
2. Du sollst lange und komplexe Fragen vermeiden!
3. Du sollst hypothetische Fragen vermeiden!
4. Du sollst doppelte Stimuli und Verneinungen vermeiden!
5. Du sollst Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden!
6. Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen!
7. Du sollst Fragen mit eindeutigem zeitlichen Bezug verwenden!

8. Du sollst Antwortkategorien verwenden, die erschöpfend und disjunkt (überschneidungsfrei) sind!
9. Du sollst sicherstellen, daß der Kontext einer Frage sich nicht auf deren Beantwortung auswirkt!
10. Du sollst unklare Begriffe definieren! (*Porst* 2000, o. S.; vgl. auch *Porst* 2019, 831–840)

Sie sollten ferner unter Ausschluss von Redundanzen in „homogene Themenbereiche“ unterteilt werden (*Bortz/Döring* 2015, 254). Bei einer Übertragung in andere Sprachen ist darauf zu achten, dass a) nicht etwa Übersetzungsfehler ein richtiges Verständnis der Fragen beeinträchtigen und b) jede/-r Teilnehmer/-in die Fragen schriftlich vorliegen hat, um sie selbst nachlesen zu können (vgl. *Bortz/Döring* 2015, 253). Es wird empfohlen, zu Beginn der Gruppendiskussion eine Einführung zu geben (vgl. zum Beispiel *Niederberger/Renn* 2018, 34) und nach Beendigung ein Gedächtnisprotokoll zu verfassen, in dem Eindrücke zum Verlauf des Gesprächs und zur Atmosphäre geschildert werden (*Gläser/Laudel* 2010, 192 f.; *Ott* 2015, 210). Im Vorfeld sollte mithilfe einer Pilotierung eine Optimierung des Fragebogens und der weiteren Unterlagen stattfinden (vgl. *Bortz/Döring* 2015, 355 f.).

Als bester Weg werden gemeinhin Gruppenbefragungen in Präsenzform angesehen. Es können jedoch problemlos auch Online-Konferenzen gewählt werden. Dies birgt allerdings das Risiko, dass technische Probleme auftreten (*Misoch* 2015, 179–184).

Im vorliegenden Fall wurde den Gruppen nahegelegt, die Erhebung in Präsenzform durchzuführen, wobei die Möglichkeit einer Online-Schaltung ausdrücklich zugelassen wurde. Auch wenn sie nicht als Königsweg gilt, ist sie doch meist als unproblematisch anzusehen. Zudem war aufgrund der zeitlichen Parallelität der Erhebungen mit der Corona-Pandemie im Sommer/Herbst 2020 unklar, inwiefern Präsenzdiskussionen überhaupt durchführbar wären.

In Bezug auf die Durchführung der Gruppeninterviews mit diskursiven Elementen im vorliegenden Fall findet die Ergebnisermittlung entlang eines halbstandardisierten Fragebogens mündlich statt.

Die Fragen für unsere Erhebungen stammen aus Notizen, die während der Beschreibung des ukrainischen Realtypus an den entsprechenden Stellen im Text eingefügt wurden, wo nicht ausreichend verlässliche englisch- oder deutschsprachige Quellen verfügbar waren. Sie wurden in Themenbereiche untergliedert, wobei versucht wurde, Redundanzen zu vermeiden. Die oben zitierten Gebote nach Porst wurden bei der Erstellung des Fragbogens berücksichtigt.

Durch die Halbstrukturiertheit der Fragebögen ist die Offenheit der Interviewsituation im Vergleich zu Leitfadeninterviews bewusst und inhaltsadäquat eingeschränkt. Die Erhebungsleiter/-innen bekommen die Möglichkeit, im Vorfeld die Fragen durchzugehen und auf Verständlichkeit zu prüfen. Bei Bedarf können entstehende Verständnisfragen im Vorfeld geklärt werden. Sollte es Nachfragen von Seiten der Projektleitung geben, zum Beispiel, wenn notierte Ergebnisse unklar formuliert sind oder sich aus dem Inhalt weitere Fragen ergeben, können diese im Nachhinein mit den Erhebungsleiter/-innen schriftlich oder per Online-Schaltung erörtert werden.

Nicht alle befragten Gruppen erhalten dieselben Fragebögen. Bei Fragen, zu denen mehrere Perspektiven denkbar sind und die innerhalb der Expertise aller liegen, werden auch alle befragt. Bei Fragen, die nicht die Expertise einer Gruppe betreffen, gibt es keinen Anlass, ihnen diese auch zu stellen (vgl. *Porst* 2000, o. S.). Daher werden die einzelnen Fragen in Abhängigkeit der Expertise der jeweiligen Teams in den jeweiligen Fragebogen aufgenommen oder ausgelassen.

Da die Erhebungsleiter/-innen Englisch (und nicht Deutsch) sprechen, werden die Unterlagen auf Englisch verfasst. Um zu gewährleisten, dass auch den Teilnehmer/-innen Fragebögen vorliegen, die sie verstehen, erfolgt zusätzlich eine Übertragung ins Ukrainische.

Überdies wird schriftlich ein Ablauf fixiert, dem die Erhebungsleiter/-innen folgen. Die Anweisungen dafür, was während der Erhebung zu beachten ist, orientieren sich an Misoch (2015, 162 f.). Auch wird ein Formular für ein Gedächtnisprotokoll erstellt, das auf den Ausführungen von Gläser und Laudel (2010, 192 f.) beruht. Die Erhebungsleiter/-innen werden angehalten, dieses direkt im Anschluss an die Erhebung auszufüllen, wenn die Erinnerungen noch frisch sind. Zudem wird eine Einführung formuliert, die die Erhebungsleiter/-in zu Beginn der Gruppendiskussion verlesen.

Für die Übersetzung des Fragebogens wurde zunächst ein Online-Übersetzungsdienst genutzt. Eine mit der Materie vertraute wissenschaftliche Mitarbeiterin aus der Ukraine, die in Deutschland arbeitet und über berufliche Lehrerbildung in der Ukraine promoviert hat, wurde mit der Anpassung der Übersetzung betraut. Anschließend überprüften weitere ukrainische Muttersprachler/-innen in Gestalt von Student/-innen, die in Deutschland studieren, im Rahmen der Pilotierung die ukrainische Übersetzung. Im Anschluss daran befasste sich die wissenschaftliche Mitarbeiterin mit den Anmerkungen der Studierenden und überarbeitete die Übersetzung erneut.

An der Pilotierung nahm eine Gruppe von drei ukrainischen Studierenden teil, von denen eine Studentin die Rolle der Erhebungsleiterin einnahm. Sie beantworteten den Fragebogen sowie Fragen zum Ablauf und den Erhebungsunterlagen,

füllten ein Gedächtnisprotokoll aus und stoppten die benötigte Zeit. Zusätzlich beantwortete ein einzelner Student den Fragebogen und Fragen zum Ablauf separat. Aufgrund dessen fanden Anpassungen statt, bevor die Unterlagen für die Haupterhebung verschickt wurden. Insbesondere wurde aufgrund der großen gemessenen Zeitdauer eine Aufteilung der Fragen vorgenommen. So erhielten die an der Hauptuntersuchung teilnehmenden Gruppen je einen als wichtiger deklarierten Frageteil mit der Bitte, diesen in jedem Fall zu bearbeiten, und einen zusätzlichen Teil mit der Bitte, ihn in Abhängigkeit von den zeitlichen Ressourcen zusätzlich zu diskutieren und auszufüllen, wenn möglich. Es wurde darauf geachtet, die Fragen des als wichtig ausgewiesenen Teils so zu verteilen, dass zu jeder Frage mindestens zwei Gruppen eine Antwort geben.

4.2.2.5 Umgang mit der Sprachbarriere und Auswahl von Erhebungsleiter/-innen

Als Ideal qualitativer Forschung gelten Interviews in der Muttersprache, denn „[die] Ausführungen der Interviewten sollten möglichst nicht durch (fremd-) sprachliche Restriktionen beschränkt werden“ (*Bogner et al.* 2014, 44 f.). In der Literatur wird für Studien, bei denen ein Übersetzungsvorgang notwendig ist, keine allgemeingültige Methode empfohlen. Vielmehr wird nahegelegt, die Vorgehensweise mit dem Forschungsinteresse abzustimmen (*Bogner et al.* 2014, 47; *Lamnek/Krell* 2016, 682–686). Viele ukrainische Expert/-innen haben keine Deutsch- oder Englischkenntnisse, die für eine Befragung in diesen Sprachen genügen würden. Um nicht ausschließlich auf das Wissen englisch- oder deutschkundiger Expert/-innen angewiesen zu sein, ist eine Vorgehensweise zu suchen, die es erlaubt, eingedenk dieser Aspekte auf die Expertise ukrainischsprachiger Expert/-innen zuzugreifen, mit denen mangels Sprachkenntnissen nicht direkt kommuniziert werden kann.

In Abhängigkeit von der Strukturiertheit und Art der Befragung kommen Erhebungsleiter/-innen bzw. Interviewenden unterschiedliche Aufgaben und Rollen zu. Eine Übersicht findet sich bei Bogner und Menz (2009, 88 f.).

Bei einem Leitfadeninterview muss nicht strikt nach einer zuvor festgelegten Reihenfolge vorgegangen werden; der Interviewer bzw. die Interviewerin agiert flexibel und kann Nachfragen stellen (*Mayer* 2013, 37). Bei Leitfadeninterviews mit Expert/-innen übernimmt der Leitfaden eine stärkere steuernde Funktion als bei anderen Leitfadeninterviews (*Flick* 1998, 109 f.; *Mayer* 2013, 38; vgl. auch *Meuser/Nagel* 1991, 448).

Ein adäquates Verfahren für die vorliegende Studie mit ukrainischen Expert/-innen, die häufig nicht über gute Englisch- oder Deutschkenntnisse verfügen, ist ein Gruppeninterview bzw. eine Gruppendiskussion in der Muttersprache,

wobei ein englischkundiges Mitglied als Erhebungsleiter/-in, Übersetzer/-in der Ergebnisse und Verbindungsperson zur Projektleitung eingesetzt wird. Aufgrund fehlender Ukrainisch-Kenntnisse ist es nicht möglich, dass die Forschungsleiterin selbst die Erhebungen durchführt. Durch den Einsatz der ukrainischen Interviewer/-innen wird die zeitaufwändige und kostenintensive Zuhilfenahme von Dolmetscher/-innen vermieden, die erfahrungsgemäß in der Ukraine leicht zu Verzerrungen führen kann – durch Missverständnisse oder falsche Übersetzungen, Störungen durch häufiges Nachfragen und infolgedessen atmosphärische Beeinträchtigungen und Ablenkung.

Die Befragungen werden folglich durch externe Erhebungsleiter/-innen (= Interviewer/-innen) angeleitet, die Ukrainisch und Englisch oder Deutsch sprechen und so die Ergebnisse protokollieren und anschließend übersetzen können. Für diese Aufgabe benötigt es Personen, die sowohl mit den Befragungsinhalten vertraut sind als auch jeweils mit den Gruppenmitgliedern und der Forscherin über eine gemeinsame Sprache verfügen (vgl. *Pfadenhauer* 2009, 111; *Bogner et al.* 2014, 45 f.). Sie erhalten vorab eine Einweisung hinsichtlich ihrer Aufgaben (vgl. zum Beispiel *Mey/Mruck* 2020, 328).

Die zu ermittelnden Informationen stehen in unserem Falle vor der Erhebung recht konkret fest und sind dazu gedacht, Lücken zu füllen, nicht etwa zur explorativen Erkundung eines mehr oder weniger unbekannten Forschungsgebiets (vgl. *Bogner/Menz* 2009, 65; s. Abschnitt 4.2.2.1). Deshalb besteht kein Grund, die vorgegebene Reihenfolge des Fragebogens nicht einzuhalten, sodass die Erhebungsleiter/-innen, die als Moderator/-innen fungieren, dazu angehalten werden, die vorgegebene Reihenfolge der thematisch sortierten Fragen zu befolgen.

Der Erhebungsleiter bzw. die Erhebungsleiterin hat die Rolle eines Komplizen bzw. einer Komplizin der Befragten und zugleich eines Co-Experten bzw. einer Co-Expertin, charakterisiert durch einen geteilten normativen Hintergrund mit den Teilnehmer/-innen bzw. gleichartige Fachkompetenz – beides ausgewiesen angemessene Rollen von Interviewenden für systematisierende Interviews (vgl. *Bogner/Menz* 2009, 88 f.). Er bzw. sie wird dazu aufgefordert, sich auf die Moderation und das Festhalten der Ergebnisse zu konzentrieren, um die Qualität der Diskussionen und des Aufschriebs zu sichern. Für den Fall, dass außer dem Erhebungsleiter bzw. der Erhebungsleiterin nur zwei bis drei Personen anwesend sind, erhält der Erhebungsleiter bzw. die Erhebungsleiterin die Anweisung, sich als gesprächsführender Moderator bzw. gesprächsführende Moderatorin zurückzunehmen und soweit möglich an der Diskussion zu beteiligen, sodass sich die Erhebung mehr dem Charakter einer Kleingruppendiskussion, wie sie zum

Beispiel als Teil von Gruppen-Delphis während Expertenworkshops stattfinden (*Niederberger/Renn* 2018, 35, Schritt 5), annähert.

4.2.2.6 Vergütung der Expert/-innen und Erhebungsleiter/-innen

Laut Bortz und Döring sind „Bezahlungen […] nur zu rechtfertigen, wenn die Untersuchung zeitlich sehr aufwendig ist oder wenn Personen nur gegen Bezahlung für eine Teilnahme an der Untersuchung zu gewinnen sind" (*Bortz/Döring* 2015, 44). Demnach soll die Teilnahme nicht „erkauft" werden, zum Beispiel, wenn jemand aus finanziellen Gründen dazu gezwungen ist, einer Teilnahme zuzustimmen, sondern auf Freiwilligkeit beruhen. Zudem besteht das Risiko, dass Teilnehmer/-innen Antworten geben, von denen sie vermuten, dass sie von der Untersuchungsleitung erwünscht sind (*Bortz/Döring* 2006, 44).

Die Pilotierung (s. Abschnitt 4.2.2.4) ergab einen zu erwartenden Zeitaufwand für die reine Gruppendiskussion von circa zwei bis vier Stunden, je nach Gruppe und Anzahl der Fragen (s. hierzu Abschnitt 4.2.2.4). Um den Teams als ganzen einen Anreiz zur Teilnahme und sorgfältigen Bearbeitung des umfangreichen Fragebogens zu bieten, wird bei der vorliegenden Untersuchung eine Vergütung bezahlt. Hierbei ist die Vergütung der Erhebungsleiter/-innen aufgrund des Mehraufwandes höher als die der Teilnehmer/-innen. Neben dem Umfang des Fragebogens sprechen weitere Argumente dafür, Vergütungen zu bezahlen. In der Ukraine ist das Lohnniveau im Allgemeinen und spezifisch im Bildungssektor niedrig (vgl. zum Beispiel *Astrov et al.* 2019, 6, 15). Berufstätige, darunter auch Professor/-innen, arbeiten häufig in mehr als einem Job bzw. verfügen über weitere Verdienstquellen, um ihren Existenz bestreiten und einen gewissen Lebensstandard aufrecht erhalten zu können (vgl. zum Beispiel *Zimmermann* 2017, 9, 16). Sie sind also in der Regel vielbeschäftigt, aber nicht akut in ihrer Existenz bedroht. Nach Misoch darf eine Teilnahme an einer qualitativen Interviewstudie unter anderem keine ökonomischen Nachteile für Teilnehmende nach sich ziehen (*Misoch* 2015, 21). Angesichts des zeitlichen Investments ist unter diesen Umständen eine finanzielle Belohnung aus ethischen Gründen angezeigt. Die bezahlte Vergütung ist zu gering, als dass man von einem „Erkaufen" der Teilnahme sprechen könnte. Außerdem wird durch die Vergütung vermieden, dass die Projektleitung Teil des ukrainischen Systems der Gefälligkeiten wird – Ukrainer/-innen könnten in eine Teilnahme ohne Entlohnung deshalb einwilligen, weil sie das Gefühl haben, jemandem noch etwas schuldig zu sein, oder um sich für die Zukunft einen Gefallen zu sichern (vgl. *Fink et al.* 2009, 117 f.; *Onoshchenko/Williams* 2014). Die oben angesprochene Gefahr der erwünschten Antworten wird für den vorliegenden Fragebogen als

eher gering eingeschätzt – auch wenn sie nicht komplett ausgeschlossen werden kann – weil konkrete Informationen und überprüfbare Fakten eingeholt und die Namen der Expert/-innen mit ihrem Einverständnis genannt werden können. Somit ist nachvollziehbar, welche Gruppe mit welchen Teilnehmer/-innen welche Antworten angegeben hat. Die Informationen, welche die Teilnehmer/-innen über das Erkenntnisinteresse der Studie erhalten, sind eher allgemein und oberflächlich formuliert und lassen kaum Rückschlüsse auf eventuell erwünschte Antworten zu. Zudem stammen die Fragen aus unterschiedlichen Bereichen und sind schwerlich miteinander in Zusammenhang zu bringen. Es wurde in Rücksprache mit der universitären Finanzabteilung eine Vergütungshöhe von 10 € pro Stunde festgelegt, die sich an üblichen Vergütungen, die im Rahmen von wissenschaftlichen Studien an Teilnehmer/-innen ausbezahlt werden. Die Teilnehmer/-innen erhalten eine Teilnahmebestätigung.

4.2.2.7 Dokumentation der Gruppendiskussionen und ihrer Ergebnisse

Für Experteninterviews wird zur Dokumentation in sozialwissenschaftlichen Methodenhandbüchern üblicherweise die Tonaufzeichnung empfohlen. Hauptgrund ist die Schwierigkeit, dass der Gesprächsleiter bzw. die Gesprächsleiterin Fragen stellen und zugleich zuhören, Antworten notieren und mitdenken muss. Zudem können nachträglich angefertigte Gedächtnisprotokolle der Diskussion Verfälschungen und Verzerrungen bedingen (*Thomas* 1993, 94; *Gläser/Laudel* 2010, 157 f.; *Hildebrandt* 2015, 249). Wie Hildebrandt im Gegensatz dazu ausführt, sind Transkripte bei der Erhebung sachdienlicher Informationen, die „keine Rekonstruktion von Sinngehalten anstrebt“, nicht erforderlich (*Hildebrandt* 2015, 250).

In unserem Fall gibt der Fragebogen die Themen und Gesprächsgegenstände konkret vor, sodass einzelne Aspekte nicht wie bei offenen Interviewformen nachträglich kategorisiert und codiert werden müssen. Dies wäre, davon abgesehen, eingedenk der sprachlichen Herausforderungen nur mithilfe von übersetzten Transkripten möglich, bei denen eine gewisse Ungenauigkeit nicht zu verhindern wäre. Da es für unser Erkenntnisinteresse keine Rolle spielt, wer welche Antwort gegeben hat, sondern das Ziel in einer reinen Informationsgewinnung besteht, ist es nicht nötig, Antworten einzelnen Personen zuordnen zu können. Um die vorhandenen Informationslücken schließen zu können, sind konkrete Informationen gefragt; Diskurse oder Gruppenprozesse als solche müssen dafür nicht analysiert werden. Somit werden die Daten der Gruppenbefragungen in Anlehnung an Hildebrandt (2015, 249) als Ergebnisprotokolle der jeweiligen Teams festgehalten, in denen der Gruppenkonsens und gegebenenfalls begründete unterschiedliche

Einschätzungen wiedergegeben werden. Hierzu macht sich der Erhebungsleiter bzw. die Erhebungsleiterin in Absprache mit der Gruppe während der Erhebung Notizen, die er bzw. sie anschließend ausformuliert und gegebenenfalls übersetzt. Dadurch minimiert sich der Aufwand bei der Erfassung und Auswertung, ohne die Ergebnisqualität negativ zu beeinflussen. Die Verfügbarkeit einer englischen Übersetzung der Fragen unterstützt bei der Übersetzung der notierten Ergebnisse vom Ukrainischen ins Englische, falls diese auf Ukrainisch verfasst wurden. Da der Interviewer bzw. die Interviewerin Fachkompetenz und die nötige Sprachkompetenzen besitzt, wird er bzw. sie gebeten, die Übersetzung selbst anzufertigen.

4.2.2.8 Auswertung der Ergebnisse

Aufgrund des qualitativen Charakters der Erhebung, die zugleich einen relativ hohen Strukturierungsgrad des Fragebogens aufweist, entfallen Auswertungsmethoden, die die Daten vorstrukturieren. Die Daten werden bereits Themenkomplexen und Fragen zugeordnet erfragt und protokolliert. Sie sind nicht dazu gedacht, Hypothesen zu prüfen oder Thesen nachzuweisen (vgl. zum Beispiel *Bortz/Döring* 2015, 30 f.), oder, wie bei anderen qualitativen Analysen oft der Fall, um das „Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten“, das in eher unstrukturierten Transkripten vorliegt (*Meuser/Nagel* 2009, 472; *Mayer* 2013, 47) und einzelne Aspekte erst kategorisieren muss (vgl. zum Beispiel *Mayring* 2015; *Mühlfeld et al.* 1981). Es geht vielmehr um möglichst umfassende Informationen zu vorgegebenen Aspekten. Laut Hildebrandt gilt für die Auswertung von Experteninterviews, die sich an der politikwissenschaftlichen Tradition orientierten, die Maxime: „Je größer die Anzahl der Interviews ist, desto systematischer muss die Auswertung der Informationen erfolgen“ (*Hildebrandt* 2015, 253), zum Beispiel in Form von Tabellen (*Schmid* 1995, 321; *Hildebrandt* 2015, 253). Hildebrandt zufolge sind bei Befragungen der politikwissenschaftlichen Tradition Interviewprotokolle zu erstellen, denen sachdienliche Informationen entnommen werden, die „an den entsprechenden Stellen in die Arbeit“ eingefügt werden (*Hildebrandt* 2015, 253).

Die vorliegende Untersuchung folgt, wie bereits erläutert (s. Abschnitt 4.2.2.1), der politikwissenschaftlichen Tradition. Um eventuelle Widersprüche und ergänzende Informationen der Expertengruppen erfassen zu können, wird im vorliegenden Fall eine Übersichtstabelle erstellt, in der farbliche Markierungen Gegensätze, Ergänzungen und Bestätigungen verdeutlichen (s. Anhang 4). So können bei der Aufnahme von Informationen in den Fließtext, das heißt die aus der Literatur und

Dokumenten gewonnene Beschreibung des ukrainischen Realtypus, die gewonnenen Informationen transparenter und strukturierter dargestellt werden, sodass eine selektive, willkürliche Vorgehensart ausgeschlossen wird.

4.2.2.9 Tatsächlicher Studienablauf und Limitationen

Wie geplant, fand an einer der Hochschuleinrichtungen eine Gruppendiskussion mit einem Projektteam als „natürlicher" Gruppe statt. Erhebungsleiter/-in war ein Mitglied des Projektteams mit ausreichenden Englischkenntnissen. Er bzw. sie verfügt aufgrund der Teilnahme an Projekten zur Förderung der ukrainischen beruflichen Lehrerbildung über Einsichten in das Fachgebiet der Befragung, wobei die Expertise der anderen Teilnehmer/-innen aufgrund ihrer Forschungsaktivitäten als höher einzuschätzen ist. Die Gruppe bestand aus vier Teilnehmer/-innen, nicht gerechnet der Erhebungsleiter bzw. die Erhebungsleiterin. Anwesend waren sowohl Expert/-innen des Bereiches der beruflichen Bildung als auch für das Personalmanagement ukrainischer Unternehmen.

Aus einer anderen Institution des Hochschulsektors kamen Bedenken bezüglich der Konformität von Antworten, sollte das Projektteam befragt werden. Aus diesem Grund wurde dort eine Gruppe mit Angehörigen ähnlicher Hierarchiestufen aus verschiedenen Institutionen zusammengestellt, ergänzt durch Verwaltungsmitarbeitende, um entsprechende Expertise hinsichtlich Fragen, die die Zulassung von Studierenden thematisierten, zu gewährleisten. Erhebungsleiterin war eine Assoziierte Professorin für Internationale Wirtschaftswissenschaften mit sehr guten Englischkenntnissen. Insgesamt waren außer der Erhebungsleiterin sieben Teilnehmer/-innen anwesend.

Das Projektteam einer weiteren Hochschuleinrichtung stand nicht für eine Erhebung zur Verfügung. Ersatzweise nahmen vier andere Mitarbeitende dieser Institution, Expert/-innen der ukrainischen beruflichen Bildung, an der Erhebung teil. Erhebungsleiter/-in war ein/-e Pädagogikprofessor/-in einer Akademie.

Vertreter/-innen des Wirtschaftssektors führten ebenfalls eine Gruppendiskussion durch. Sie wurde in eine reguläre Sitzung integriert.

Aufgrund von Personalfluktuation und Krankheit konnte die geplante Erhebung mit Angehörigen des Bildungsministeriums nicht durchgeführt werden.

Die Namen sowie Qualifikationen und Funktionen der einzelnen Teilnehmer/-innen, Erhebungsleiter/-innen und der zugehörigen Institutionen liegen der Verfasserin vor. Aus datenschutzrechtlichen Gründen werden sie in der vorliegenden Publikationsversion nicht namentlich genannt.

Bis auf eine Gruppendiskussion fanden alle in Präsenzform statt. Die andere Diskussion wurde mittels einer Online-Konferenz abgehalten.

Die Erhebungsleiter/-innen machten teilweise von der Möglichkeit Gebrauch, per E-Mail vorab Fragen zu stellen. Rückfragen der Projektleiterin, die im Nachgang der Erhebungen bei der Auswertung der Ergebnisse entstanden, wurden per E-Mail an die entsprechenden Erhebungsleiter/-innen geschickt und von ihnen beantwortet. Dies wurde in der Auswertungstabelle in Anhang 4 entsprechend dokumentiert. Alle Gruppen bearbeiteten sowohl den als wichtiger deklarierten Teil als auch den zusätzlichen Frageteil. Eine Expertengruppe äußerte den Wunsch nach Teilnahmebestätigungen. Im Sinne der Gleichbehandlung wurde allen Erhebungsleiter/-innen eine elektronische Vorlage zur Ausstellung von Bestätigungen über die Teilnahme an der vorliegenden Studie als Expert/-in zur Verfügung gestellt. Aufgrund der von den Erhebungsleiter/-innen ausgefüllten Gedächtnisprotokolle zum Diskussionsablauf, zur Gesprächsatmosphäre und zu etwaigen Störungen bestehen diesbezüglich keine Bedenken, aus denen sich Limitationen der Ergebnisse ergeben könnten. Jedoch kann nicht überprüft werden, ob die Angaben korrekt sind.

Limitationen bestehen hinsichtlich folgender Aspekte: Wie Bogner darlegt, stellen Übersetzungen stets Interpretationen dar und sind nicht immer vollständig verlässlich (*Bogner et al.* 2014, 46). Bei Interviews, die auf einen Informationsgewinn abzielen, wird der verfälschende Einfluss von Übersetzungen als weniger gravierend beurteilt als bei Interviews, die Sinngehalte zu rekonstruieren versuchen (*Bogner et al.* 2014, 47). Nichtsdestoweniger kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse unserer Gruppendiskussionen gewisse Unschärfen aufgrund der Übersetzung aufweisen. Dieses Risiko wurde abzumildern versucht, indem Nachfragemöglichkeiten vor und nach der Erhebung geschaffen und genutzt wurden. Zudem enthielt der verschickte Fragebogen alle Fragen auf Englisch und Ukrainisch.

In wenigen Fällen kam es zu Überschneidungen der Antworten. Grund war, dass der Inhalt von Antworten unerwartet war und sich dadurch in seltenen Fällen Fragen inhaltlich überlappten.

Es kam vor, dass Antworten sehr kurz gehalten wurden. Dieser negative Effekt konnte durch Nachfragen und Ergänzungen durch ausführlichere Antworten anderer Gruppen eingeschränkt werden.

Aufgrund der Zahlung einer Vergütung sind Verzerrungen in der Stichprobe möglich, jedoch nur bei den nicht natürlichen Gruppen. Es konnte gleichwohl anhand der Qualifikationsniveaus und Funktionen der Teilnehmer/-innen sichergestellt werden, dass sie ausgewiesene Expert/-innen in für die Interviews relevanten

Feldern waren. Auch die Antworten könnten im Sinne von „erwünschten“ Antworten verzerrt sein. Es lässt sich aber annehmen, dass bei Fragen nach Fakten und Details die als erwünscht wahrgenommene Antwort stets die ist, die Frage richtig zu beantworten. Zudem war den Teilnehmer/-innen nur sehr wenig über das Erkenntnisinteresse der Studie bekannt. Die beiden letztgenannten Punkte dürften auch das Risiko der Entstehung von Testleiter-Artefakten begrenzt haben.

Umständehalber musste auf die Perspektive des ukrainischen Bildungsministeriums verzichtet werden. Da es jedoch nicht um die Ermittlung und den Vergleich von Ansichten ging, sondern um spezifische Informationen über Sachverhalte, und zu jeder Frage mindestens zwei Gruppen Antworten lieferten, wird dies nicht als gravierend eingeschätzt.

Die Ergebnisse der Expertenbefragungen wurden unter Angabe der in Anhang 4 aufgeschlüsselten Codes an entsprechenden Stellen in den Fließtext eingefügt, wo sie gesuchte bzw. relevante Informationen liefern konnten.

4.2.3 Vergleich

Der Idealtypus beschreibt in Phase 2 unter der Rubrik „Strukturen des Bildungssystems“ den Prozess der Förderung von Chancengleichheit, ausgelöst durch die klare Trennung von Bildungsgängen unterschiedlicher hierarchischer Prestigestufen sowie eine scharfe Selektion, die zu Benachteiligungen und Druck „von unten“ geführt haben. Im Folgenden orientieren wir uns beim Vergleich des ukrainischen Realtypus an der Reihenfolge der einzelnen Tabellenspalten im Idealtypus (s. Tabelle 3.2) und an den unter Phase 2 eingruppierten Charakteristika. An Punkten, die eher Phase 1 oder 3 oder gar keine der Phasen betreffen, wird explizit darauf hingewiesen. Manche Einzelerscheinungen werden wiederholt genannt, da sie in Zusammenhang mit mehreren Überschriften aus der Idealtypustabelle stehen.

4.2.3.1 Strukturen des Bildungssystems

A. Förderung von Chancengleichheit

Als ersten Punkt in Phase 2 (Spalte „Strukturen des Bildungssystems“) nennt der Idealtypus die Förderung von Chancengleichheit, die sich in mehreren Unterpunkten äußert. Diese werden nun realtypisch überprüft und zum Teil zusammengefasst präsentiert. Während im Idealtypus die Förderung von Chancengleichheit im Mittelpunkt steht, konzentriert man sich im ukrainischen Realtypus eher auf

die Förderung des Leistungsprinzips und die Differenzierung durch transparente Selektion.

A.1 Kostenlose Bildung und Förderung von leistungsstarken Schüler/-innen bzw. Studierenden mit finanzschwachen Eltern.

In der Sowjetunion war der Schulbesuch kostenfrei (*Markuševič* 1970, 381). Seit 1956 wurden keine Studiengebühren mehr erhoben (*Anweiler/Meyer* 1979a, 50). Staatliche Stipendien standen für Schüler/-innen bzw. Studierende von Berufsschulen, Oberschulen sowie Fach- und Hochschulen zur Verfügung (*Markuševič* 1970, 381).

Ukrainische Staatsbürger/-innen haben ein Grundrecht auf kostenlose Bildung bis zum Abschluss der Sekundarstufe II bzw. einer Berufsausbildung, also dem Ende der Schulpflicht. Das Recht auf ein kostenfreies Studium bekommen jene, die sich im Wettbewerb um die Plätze durchsetzen können (*Penter* 2000, 1225; *ETF* 2009, 56; *Banaszak* 2014, 7; *Klein* 2018, 117). Aufgrund der begrenzten finanziellen Mittel ist der Staat nicht in der Lage, die Studiengebühren für alle abzuschaffen, was durchaus diskutiert wurde (*Penter* 2000, 1225). Für den Besuch der zugangsbeschränkten Elitesekundarschulen müssen Gebühren entrichtet werden (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 815). Talentierte Schüler/-innen sind berechtigt, finanzielle Unterstützung hierfür vom Staat zu beziehen, zum Beispiel in Form von Stipendien (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 815). Generell stellt der Staat nach den Bedingungen eines Beschlusses des Ministerkabinetts aus dem Jahr 2003 ermäßigte Bildungskredite zur Verfügung (*Kooperation international* 2012), sodass auch finanzschwächere Familien die Chance haben, ihren Kinder gebührenpflichtige Bildungsgänge und/oder einen Umzug in Städte mit entsprechenden Bildungseinrichtungen zu ermöglichen. Bei der Hochschulzulassung finden unter anderem soziale Kriterien Berücksichtigung (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 23; s. hierzu auch Abschnitt 4.2.3.1 C), wodurch Nachteilen, die durch die soziale Herkunft verursacht werden, entgegengewirkt werden kann. Dies bestätigen die befragten Expert/-innen. Sozial Benachteiligte haben demnach die Möglichkeit, Quotenbudgetplätze zu erhalten, die nicht von ihrer Schulleistung abhängig sind: „Socially vulnerable entrants are paid a social fellowship that does not depend on the level of academic achievement" (121D; s. ähnlich auch 121K; 121N). Leistungsstarke Abiturient/-innen bekommen einen vom Staat finanzierten Studienplatz. Die Kontingente an staatlich finanzierten Studienplätzen sind ein weitergeführtes Erbe der Sowjetzeit (s. Abschnitt 4.1.2.6). Bei der

Verteilung dieser Plätze wird jedoch aktuell mehr Wert auf transparente, großteils leistungsbasierte Verfahren gelegt. Das entsprechende Prozedere wird unten erläutert.

Wie im Idealtypus in der zweiten Phase ist auch in der Ukraine Bildung grundsätzlich kostenlos. Jedoch gilt dies für die Hochschulen nur eingeschränkt, weil nur ein Teil der Studienplätze staatlich finanzierte Budgetstudienplätze sind. Talentschulen im Sekundarbereich sind, anders als im Idealtypus, gebührenpflichtig. Jedoch nimmt im Idealtypus die Bedeutung von Privatschulen zu, mit denen diese Einrichtungen, ob privat oder nicht, ihrer Funktion nach verglichen werden können.

Die Unterstützung finanzschwacher Schüler/-innen kann für die Ukraine bestätigt werden. Allerdings ist diese Unterstützung im Unterschied zum Idealtypus nicht leistungsabhängig. Die Förderung besonders leistungsstarker Schüler/-innen bezieht sich auf alle Abiturient/-innen – sie erhalten generell Budgetstudienplätze.

A.2 Zunächst Öffnung des Gymnasiums und höherer Bildung im Tertiärbereich, dann Entschärfung der Selektion durch eine einheitliche Sekundarstufe.

Die Sowjetunion verfügte schon früh über eine einheitliche Sekundarbildung, die sich erst nach Sekundarstufe I in unterschiedliche Zweige teilte (s. Abschnitt 4.1.2.5; Noelke/Müller 2011, 16). Zumindest ideologisch besaßen alle Arten und Typen von Sekundarbildung dieselbe Wertigkeit (Roberts et al. 2000, 127). Die Sekundarstufe II war einerseits nach Berufen unterteilt und sehr diversifiziert, andererseits bereitete hauptsächlich die allgemeine „vollständige“ Mittelschule auf ein Hochschulstudium vor (*Noelke/Müller* 2011, 16 f.). Es gab freilich neben dem Hauptweg der allgemeinen „vollständigen“ Mittelschule auch in der beruflichen Bildung Optionen, die Hochschulreife zu erlangen, war es doch seit den 1970er Jahren das politische Ziel, dass möglichst alle Schüler/-innen dieses Zertifikat erwarben (*Schmidt* 1973, 394 f.). Gleichwohl erhielten nur wenige Abiturient/-innen, die studieren wollten, einen Studienplatz (*Braun/Glowka* 1975, 43). Unter Gorbatschow gewannen Universitäten an Bedeutung und bildeten mehr Studierende aus (*Savelyev et al.* 1990, 27). In der UkrSSR war die Studierendenquote im Vergleich zu anderen Sowjetrepubliken recht hoch und betrug 1990 knapp 50 % (*Smolentseva* 2012, 2, unter Rückgriff auf nicht näher spezifizierte Daten von Weltbank und UNESCO).

In den 1990er Jahren setzte die Ukraine ein Programm auf, das die Eckpunkte für das Bildungssystem der unabhängigen Ukraine festlegte. Es enthielt unter anderem die Bestimmung, dem Bildungsbedürfnis aller ohne Ansehen der

ethnischen Herkunft zu begegnen. Es folgten mehrere Bildungsgesetze (*Kremen/Nikolajenko* 2006, 18; Abschnitt 4.1.3). Teil der ukrainischen Bildungspolitik war es, das allgemeine Bildungsniveau anzuheben und die Aussichten auf die Erlangung einer Hochschulbildung bzw. post-sekundären Bildung zu verbessern sowie Darlehen für Studierende verfügbar zu machen (*Kremen/Nikolajenko* 2006, 19). Das erhöhte Angebot ging mit einer erhöhten Nachfrage einher und mündete in eine Bildungsexpansion zu Lasten der beruflichen Bildung.

Aus der UdSSR-Zeit übernahm man das Gesamtschulkonzept mit einer zweigeteilten Sekundarstufe, die in der Ukraine nach elf bzw. später zwölf Jahren mit der allgemeinen Hochschulreife endet. In der Ukraine steht sie allen Schüler/-innen, unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit, offen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 815). In der Sowjetunion durften nur die besten Schüler/-innen bis zur Hochschulreife an der allgemeinen Einheitsschule weiterlernen. Sie besaßen mit dem Abschlusszertifikat über die Absolvierung der „vollständigen" Mittelschule die besten Aussichten auf einen Studienplatz (*Titma/Saar* 1995, 40). In der Ukraine etablierten sich hingegen nach der Unabhängigkeit oben beschriebene Sekundarschulen unterschiedlicher Form für besonders talentierte bzw. leistungsfähige Schüler/-innen, deren Curricula anspruchsvoller als die der Gesamtschule sind. Sie verlangen Schulgebühren und unterliegen Zugangsbeschränkungen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 815; Abschnitt 4.1.3). Auch wenn die Gesamtschule die reguläre Schulform der Sekundarstufe I darstellt, besteht schon vor dem Übergang zur Sekundarstufe II eine Wahlmöglichkeit, die den Besuch von Schulen zur Förderung besonders leistungsfähiger Schüler/-innen einschließt, da manche der Begabtenschulen schon vor der Oberstufe beginnen (*Kooperation international* 2012).

Seit Beginn der 1990er Jahre sprossen zahlreiche Hochschuleinrichtungen aus dem Boden, nachdem das zuvor durch starre Regeln unterdrückte kreative Potenzial sich nun entfalten konnte (*Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 429). Sie bestanden in fortan zulässigen privaten Hochschulen und Filialen schon existierender staatlicher Hochschulen (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 16). Hinzu kamen die neu als Hochschulen gewerteten Institutionen des post-sekundären Sektors (*Kogan* 2008, 22; *Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 414). Die erhöhten Zahlen an Studienplätzen trafen auf die während der Sowjetzeit in weiten Teilen unbefriedigte Nachfrage nach Hochschulbildung. Wie Kremen und Nikolajenko aufzeigen, spiegeln die Entwicklungen hinsichtlich der angebotenen Disziplinen der neuen Hochschulen die in den 1990er Jahren vorhandene Disbalance zwischen den belegten Fächern der Hochschulabsolvent/-innen und den Marktbedürfnissen wider: Zu vielen Ingenieur/-innen standen zu wenige Anwält/-innen, Ökonom/-innen, Soziolog/-innen, Psycholog/-innen und Manager/-innen

gegenüber (*Kremen/Nikolajenko* 2006, 18). Man verzeichnete eine Abnahme technischer Hochschulen im Vergleich zu Sowjetzeiten, während auf Sozialwissenschaften spezialisierte Hochschulen dermaßen zunahmen, dass heute ein Überangebot herrscht (*Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 429). Dieses Überangebot ist keine auf dieses Feld beschränkte Erscheinung, sondern auch eine allgemeine Entwicklung. Aktuell ist es ein Anliegen der Regierung, die Hochschulzahl einzudämmen (*Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 430; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 16).

Wie im Idealtypus hat also in der Ukraine eine Öffnung stattgefunden, die es allen Schüler/-innen erlaubt, die Hochschulreife abzulegen. Die Aufteilung in spezialisierte Talentschulen in der Sekundarstufe II stellt einen Unterschied zum Idealtypus dar, bei dem grundsätzlich eine einheitliche Sekundarbildung existiert, wobei leistungsschwächeren Schüler/-innen, die in der Einheitsschule überfordert sind, die Möglichkeit eingeräumt wird, ein berufliches Abitur zu machen (oder anstelle des Abiturs eine Berufsausbildung zu absolvieren, was in der Ukraine auch eine Option darstellt). Spezialisierung ist folglich in der Ukraine ein Mittel, sich positiv abzuheben, im idealtypischen Verlauf wird sie eher eingeebnet und gilt als Merkmal der Bildung für Leistungsschwächere.

Die Tendenz wies, was die Talentschulen der Sekundarbildung anbelangt, nach dem Ende der UdSSR in der Ukraine Richtung Etablierung von mehr Differenzen, womit sie meritokratische Entwicklungen aus Phase 1 „nachholte“. Andererseits kam es zu einer Öffnung der Oberstufe und der Hochschulen, die den Vorgängen in der idealtypischen Phase 2 entspricht.

A.3 Implementierung einheitlicher Curricula im allgemeinen Bildungswesen (auch, um Vergleichbarkeit von erbrachter Leistung herzustellen).

Das Bildungssystem, das die Ukraine zu Beginn der Unabhängigkeit erbte, verfügte bereits über einheitliche Curricula im allgemeinen Bildungswesen (vgl. zum Beispiel *Holowinsky* 1995, 205). Grund dafür war jedoch nicht die Vergleichbarkeit von Leistung, sondern das Ideal, jedem die gleiche Bildung angedeihen zu lassen. Die Politik versuchte nach Noelke und Müller, Bildungsungleichheiten zu vermeiden, und vereinheitlichte deswegen die Sekundarstufe I. Die Sekundarstufe II war hingegen, nach angestrebten Berufen sortiert, ausgesprochen diversifiziert (*Noelke/Müller* 2011, 16 f.). In eingeschränktem Rahmen gab es in der Sekundarstufe II während der Sowjetunion auch im allgemeinbildenden Bereich Spezialisierungs- bzw. Wahlmöglichkeiten (*Pennar et al.* 1971, 101; *Braun/Glowka* 1975, 44 f.; *Anweiler et al.* 1976, 7 f.).

Die junge unabhängige Ukraine war vor die Aufgabe gestellt, neue, für das veränderte System der Gesellschaft angemessene Curricula und Lehrmedien aufzusetzen. Laut Želudenko und Sabitowa legte das Bildungsministerium hierbei weiterhin Wert auf die Einheitlichkeit der Inhalte (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 855). Unabhängig von Talenten und Begabungen oder den Schulleistungen sind alle ukrainischen Kinder berechtigt, die Gesamtschule zu besuchen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 815). Diese verfügt über einheitliche Curricula, die das Bildungsministerium erstellt (*Österman* 2009, 9; *NOICHE* 2013b, 5). Sie umfassen sowohl Pflichtfächer als auch Wahlfächer, über die die einzelnen Lehranstalten abhängig von individuellen Schülerbedürfnissen und -interessen entscheiden (*ENIC Ukraine* o. J.e; *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 814; *Österman* 2009, 9). In den Sekundarschulen für Begabte müssen ebenfalls die vom Ministerium definierten Lehrstoffe abgedeckt werden, jedoch geht der Unterricht über die staatlichen Vorgaben hinaus (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 861).

Die Einheitlichkeit der Curricula der ukrainischen Sekundarschule steht in der Tradition der sowjetischen Praxis. Letztere resultiert aus dem Gleichheitsideal und der damit verbundenen Förderung von Chancengleichheit im Sinne des Abbaus von Bildungsungleichheiten. Es kann insofern der unabhängigen Ukraine nicht unterstellt werden, dass die Motivation der Einheitlichkeit, wie im Idealtypus, aus der Gewährleistung der Vergleichbarkeit von Leistung resultierte. Es ist jedoch nicht auszuschließen, dass die so gewonnene Vergleichbarkeit von Leistung ein Argument zur Beibehaltung dieser Praxis war. Dagegen spricht die relativ hohe Stratifizierung aufgrund von Spezialisierungsmöglichkeiten, die bereits in der Sekundarstufe II vorzufinden ist (s. zum letzten Punkt *Kogan et al.* 2012, 70; Abschnitt 4.2.3.1 A.2)

A.4 Schaffung formaler Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung

Das Bildungssystem der UdSSR erwies sich auf formaler Ebene als durchlässig. Berufliche Bildungsgänge der mittleren Fachbildung und zum Teil der beruflich-technischen Bildung führten in die Hochschulbildung. Lediglich zwei Wege mündeten „nur“ in den Beruf, die ein- bis zweijährigen mittleren Berufsausbildungen nach der „unvollständigen“ Mittelschulbildung und die ein- bis zwölfmonatigen Anlernausbildungen. Auch Bildungsgänge mit doppelqualifizierendem Abschluss waren vorhanden (vgl. IdW 2011–2020a). Hintergrund der Durchlässigkeit waren politische Intentionen, die sich Mitte/Ende der 1960er Jahre durchsetzten, das allgemeine Bildungsniveau der Jugend bis zur Hochschulreife anzuheben. Als Grundlage hierfür sollten sowohl berufliche als auch

allgemeinbildende Bildungsgänge dienen, wobei die allgemeine „vollständige“ Mittelschule am besten auf die Zugangstests der Hochschulen vorbereitete (*Braun/Glowka* 1975, 43–46). Es war aber nicht so, dass aus einer scharfen Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung heraus Durchlässigkeit angestrebt wurde. Vielmehr sollte eine neuerliche Trennung der unter Chruschtschow vermischten beruflichen und allgemeinen Bildung in der Mittelschule erreicht werden, indem man den fast ausschließlich allgemeinbildenden Charakter der Mittelschule wiederherstellte. Um auch über den beruflichen Weg Chancen auf einen Studienplatz zu gewähren, blieb eine Vermischung beider Teile dort vorhanden, wo Doppelqualifikationen möglich waren (vgl. *Braun/Glowka* 1975, 41–46). Die Einführung der beruflich-technischen Schulen, an denen neben einer Berufsausbildung die Hochschulreife erlangt werden konnte, war durchaus ein Versuch, mehr Chancengleichheit herzustellen (*Anweiler et al.* 1976, 14 f.). Gleichzeitig sollten nach politischem Willen mehr junge Menschen „frühzeitig auf Arbeiterberufe hin orientiert werden, unter gleichzeitiger Befriedigung ihrer gehobenen Bildungsaspirationen“ (*Anweiler et al.* 1976, 15). Durch die Doppelqualifikation an den beruflich-technischen Schulen gewann die berufliche Bildung eine neue Bedeutung, wurden doch die bis dahin existierenden beruflich-technischen Schulen ohne Doppelabschluss häufig eher als Restschule verstanden (*Anweiler et al.* 1976, 14 f.). Eine scharfe Selektion wurde durch den hohen Grad an Durchlässigkeit vermieden.

Das ukrainische Bildungssystem kann formal ebenfalls als durchlässig bezeichnet werden: Im Bildungsgesetz von 2017 wird die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung weitreichend sichergestellt:

> A person who has received a professional (vocational) education of an appropriate level may continue his/her education on following levels of education, including a shortened training program, in cases and in accordance with the procedure established by law. (*IVET NAPS* 2017, 9)

Demnach können auch schon absolvierte Teile der beruflichen Bildung unter bestimmten Voraussetzungen in „höheren“ Bildungsgängen angerechnet werden.

Berufliche Schulen der Sekundarstufe können sowohl nach dem Abschluss der neunten Klasse als auch der elften bzw. zwölften Klasse der Mittelschule besucht werden. In den meisten Fällen sind es Absolvent/-innen der neunten Klasse, die an beruflichen Schulen weiterlernen. Es besteht die bereits mehrfach erwähnte Gelegenheit, an der beruflichen Schule neben einer Berufsausbildung zusätzlich die allgemeine Hochschulreife zu absolvieren (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 818), wie es auch schon in der UdSSR üblich war. Dadurch eröffnet sich

Schüler/-innen, die zu leistungsschwach sind, um nach der abgeschlossenen „unvollständigen" Mittelschule dort weiterzulernen, und die stattdessen berufliche Bildungsgänge besuchen, die Chance, über diesen Weg das Abitur zu erreichen. Wegen des Gesamtschulprinzips kann ohnehin nicht die Rede von einem selektiven Bildungswesen sein.

Die Systematik des ukrainischen Bildungswesens kann als Mischung aus historisch vererbten Prinzipien und Strukturen sowie einer Angleichung an EU-europäische (meritokratische) Konzeptionen interpretiert werden (vgl. *Kooperation international* 2012), die Durchlässigkeit und Anrechenbarkeit sowie Flexibilität von Lernwegen betonen (vgl. zum Beispiel *Buhr et al.* 2008; *Wolter et al.* 2014, 12). Es liegt insofern nicht eine notwendig gewordene Abmilderung einer vorhandenen scharfen Selektion durch eine Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung vor, wie beim idealtypischen Verlauf, sondern eher eine generelle Hinwendung zu diesen Prinzipen. Im Endeffekt gleichen sich jedoch die Strukturen des Ideal- und Realtypus hinsichtlich der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung.

A.5 Einführung eines beruflichen Abiturs aufgrund der zunehmenden Bedeutung eines Abschlusses auf diesem Niveau

Ein berufliches Abitur als solches gibt es in der Ukraine nicht – und gab es aufgrund des Einheitsschulkonzepts auch in der Sowjetunion nicht. Ähnlich zu beruflichen Abituren in anderen Ländern sind die geplanten Bildungsgänge an den Berufslyzeen der Neuen Ukrainischen Schule, die ab 2027 starten sollen. Hier wird man den Abiturient/-innen zum einen das allgemeine akademische Kerncurriculum nahebringen und ihnen zum anderen Spezialisierungsoptionen in beruflichen Fachrichtungen eröffnen, wo allgemeine Lyzeen oder Gymnasien akademische Vertiefungen im Programm haben. Zumindest auf dem Papier qualifizieren die beruflichen Lyzeen zukünftig sowohl für den Arbeitsmarkt als auch für ein anschließendes Hochschulstudium (*Friedman/Trines* 2019; Bildungsgesetz der Ukraine 2017, Art. 12). Damit treten sie in Konkurrenz zur beruflichen Bildung und stellen eine allgemeinere Form der bereits vorhandenen doppelqualifizierenden Berufsbildungsgänge dar.

Laut ukrainischem Gesetz sollen sich die Schülerströme nach der Sekundarstufe I in berufliche und allgemeine aufteilen. Eine institutionelle Trennung der beiden Zweige ist nicht erforderlich. Man lässt offiziell das Recht auf ein Studium von der Wahl der Spezialisierung unberührt und garantiert Absolvent/-innen beruflicher Oberschulen oder anderer spezialisierter Sekundarprofile, ohne Einschränkungen die Bildungskarriere fortsetzen zu dürfen (Bildungsgesetz der

Ukraine 2017, Art. 12, 7.). Weiterhin stellt nach der „unvollständigen“ Mittelschulbildung der Besuch unterschiedlicher Typen von Berufsschulen eine Alternative dar, an denen Berufsausbildungen mit oder ohne Hochschulreife erworben werden können (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 818; Abschnitt 4.1.3).

Ähnlich wie im Idealtypus forciert die Ukraine die Implementierung eines beruflichen Abiturs.

War im idealtypischen Verlauf das Ziel der Einführung des beruflichen Abiturs, mehr Schüler/-innen auf Abiturniveau zu bringen und die Selektion zu entschärfen, so ist in der Ukraine, deren Bildungswesen aus dem gleichheitsidealistischen Modell rührt, die Etablierung von beruflichen Lyzeen im Rahmen der Neuen Ukrainischen Schule ein Mittel, stärker zu differenzieren, zu selektieren und Leistungsunterschiede sichtbar werden zu lassen.

B. Verallgemeinerung der beruflichen Bildung aufgrund der neuen Berechtigungsfunktion

Die Frage nach der Verallgemeinerung der beruflichen Bildung hängt in der UdSSR stets mit der Frage nach beruflichen Inhalten in der allgemeinen Mittelschule (bzw. der Auslegung des Polytechnikbegriffs) zusammen, die je nach Phase allgemeine und berufsbildende oder nur allgemeine Inhalte behandelte: Nachdem unter Stalin der Arbeitsunterricht, zuvor Schlüsselbestandteil der Mittelschule, gänzlich aus dem Programm genommen wurde (Helmert 1994, 19–29), reaktivierte ihn Chruschtschow (Jenkner 1966, 138 f.). Infolge des Scheiterns der Bildungsreformen unter Chruschtschow setzte sich in der Politik die Meinung derer durch, die mehr Allgemeinbildung in die berufliche Bildung integrieren wollten (Abschnitt 4.1.2.4; Schmidt 1973, 385). Die beruflichen Anteile der allgemeinbildenden Gesamtschule strich man derweil zusammen (Abschnitt 4.1.2.4; Pennar et al. 1971, 45, 101), um sie in allgemeinerer Form auf Basis eines recht breiten Technikbegriffs als polytechnischen Unterricht Mitte der 1980er Jahre erneut auszuweiten (Bojanowski/Dedering 1991, 87, 114). Letztlich gelang es trotz aller Bemühungen, die Mittelschule zu „polytechnisieren“, nicht, an ihrem akademischen Charakter zu deuteln (Glowka 1986, 127). Insgesamt ist für das Bildungswesen der Sowjetunion über die Verallgemeinerung der allgemeinen Sekundarschule hinaus eine Verallgemeinerung der beruflichen Bildung zu verzeichnen, denn die berufliche Bildung übernahm in steigendem Maß eine Berechtigungsfunktion; das heißt, sie diente nicht nur der Berufsvorbereitung, sondern auch dem Abschluss der „vollständigen“ Sekundarschule (s. hierzu Abschnitt 4.1.2.5; vgl. Zajda 1979, 287).

Die nur begrenzt vorhandene Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung mit Tendenz zur Verallgemeinerung zeigt sich im ukrainischen Bildungswesen bis heute. Die Sekundarstufe II erfüllt nach Hellwig und Lipenkova eine Brückenfunktion zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, hauptsächlich jedoch bereitet sie auf die Aufnahme eines Studiums im tertiären Bildungsbereich vor. Letzteres gilt in besonders hohem Maße für die Gymnasien, Lyzeen und je nach fachlichem Profil auch für die Gesamtschule. Um der beruflichen Vorbereitung willen umfassen die Sekundarschullehrpläne der Gesamtschulen das Fach Technologie sowie Werkstättenunterricht (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 815). Die Talentschulen konzentrieren sich auf die Vermittlung von wissenschaftlichen und theoretischen Inhalten sowie allgemeine kulturelle Bildung. Gymnasien verzichten bis auf den staatlich vorgegebenen „Technologieunterricht" auf berufsvorbereitende Lehrphasen und vollzogen jüngst eine bemerkenswerte Hinwendung zur klassischen humanistischen Bildung mit Fächern wie Latein, Rhetorik und Logik. Lyzeen widmen sich der Allgemeinbildung, die wissenschaftliche und praktische Aspekte enthält, und gehen über die Anforderungen an den Einheitsschulen hinaus. Eine berufliche Orientierung findet je nach Wahl optional im Rahmen von Spezialisierungsmöglichkeiten mit Bezug zur zukünftigen Berufs- bzw. Studienwahl statt. Spezialisierten Sekundarschulen und Kollegia kommt zahlenmäßig eine marginale Bedeutung zu. Auch ihre Ausrichtung widmet sich der allgemeinen Bildung. An den Spezialschulen kann man ein bestimmtes Fach vertiefen, an Kollegia Profile wählen – entweder nur Geisteswissenschaften oder diese kombiniert mit Sozialwissenschaften oder Naturwissenschaften (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 817 f.; Abschnitt 4.1.3).

Folgende – kaum beruflich orientierte – Vertiefungsrichtungen und Fächer können in der Oberstufe als Spezialisierung gewählt werden:

- Sozialwissenschaften und Geisteswissenschaften: Sprachen, Geschichte, Recht, Wirtschaftslehre, Rechtslehre („Law" und „Jurisprudence")
- Naturwissenschaften: Physik, Mathematik, Biologie, Geografie, Medizin, Ökologie
- Technologie: Computerlehre, Ingenieurwesen/Technik, Management, Agrartechnik
- Angewandte und darstellende Künste: Musik, Kunst, Theaterlehre, Choreografie
- Sport: Leichtathletik, Gymnastik, Schwimmen, Wandern (*Fimyar* 2008, 587).

Die noch zu implementierende Neue Ukrainische Schule sieht sowohl eine allgemeine, nicht spezialisierte Oberstufe als auch Spezialisierungsmöglichkeiten

vor, je nachdem, ob die Jugendlichen bereits „spezialisierungswillig“ sind oder nicht (*ENIC Ukraine* o. J.f). Die ukrainische Regierung hat zehn Kernkompetenzen definiert, die alle Absolvent/-innen der Sekundarschule besitzen sollen. Sie umfassen die Bereiche Sprachen, Naturwissenschaften, digitale Kompetenzen, Lernkompetenzen, staatsbürgerliche und kulturelle Kompetenzen und unternehmerische Kompetenzen (*ETF* 2017c, 8). Der Fokus liegt also klar auf allgemeiner Bildung, im weiteren Sinne beruflich orientierte Fähigkeiten werden unterdessen eingeschlossen. Hervorgehoben wird überdies eine humanere Gestaltung des Bildungsprozesses und der beruflichen Vorbereitung (Finikov 2012; zit. in *Kostrobiy/Rashkevych* 2017, 17) im Vergleich zur Sowjetunion mit ihren rigiden Strukturen und engen Spezialisierungen.

Auf der untersten Stufe der beruflichen Bildung, deren Zweck im möglichst raschen Erlernen spezifischer Tätigkeiten besteht (*Raimondos-Møller* 2009, 16), liegt der Schwerpunkt, gerade in den sehr kurzen Kursen, auf angewandten, praxisorientierten Inhalten (s. Abschnitt 4.1.3).

Die berufliche Bildung wird in der Ukraine überwiegend als Sekundarschulbildung begriffen, die neben der tätigkeitsspezifischen Vorbereitung der Auszubildenden auch einen allgemeinbildenden Auftrag zu erledigen hat (*Borisova et al.* 2004, 29 f.; *Zinser* 2015, 693). Die doppelqualifizierenden Bildungsgänge bestehen aus zwei Teilen, der Berufsausbildung und der Hochschulreife:

> The main difference is the content of the two curricula: while the students' professional training is the same, the constituent of general education is added up to the high school (9–11 forms) curriculum which is logically based on the incomplete general education of the secondary school (5–9 years). (21N)

Diejenigen, die die Hochschulreife bereits erlangt haben, nehmen nur am Unterricht der Berufsausbildung teil, während die anderen per Zusatzunterricht zum Abitur geführt werden (21D; 21K; 21N). Es ist dabei üblich, eine Tageshälfte mit der Berufsausbildung und die andere mit allgemeinbildenden Inhalten der „vollständigen“ Sekundarschule zu verbringen (*Zinser* 2015, 687).

Die Berufsausbildung umfasst Fächer, die allgemeine berufsbezogene Theorie vermitteln, Werkstättenunterricht o. Ä. und Praktika in Unternehmen (21D). Laut Zinser setzen sich die Curricula der beruflichen Bildung ebenso aus akademischen Fächern wie aus Sport, Kunst und außerschulischen Aktivitäten zusammen. Man favorisiert prinzipiell ganzheitliche Lernansätze, die zum Beispiel soziales und kulturelles Engagement einschließen (*Zinser* 2015, 693). Letztere sind in Zusammenhang mit dem Anliegen der ukrainischen Regierung zu sehen, die Heranwachsenden zu Staatsbürger/-innen mit einer gut entwickelten ukrainischen

Identität heranzuziehen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 809; *Suprun et al.* 2012, 16 f.; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 852).

1998 verfügte das Bildungsministerium folgende Aufteilung für berufliche Ausbildungen: 30 % Allgemeinbildung und 70 % Berufsbildung (*Borisova et al.* 2004, 29 f.). Nach den neuen Standards für berufliche Bildung ist folgendes Verhältnis vorgeschrieben: Addiert man theoretische berufsbezogene Inhalte und allgemeinbildende, so kommt man auf 40 % Theorie und 60 % praktische Berufsausbildung, also Berufspraxis in Werkstätten oder als Betriebspraktika (221D; 23D). Der allgemeinbildende Teil wird nur von denjenigen besucht, die parallel zum Abschluss als Qualifizierte/-r Arbeiter/-in die Hochschulreife ablegen. Dies geht aus Ausbildungsplänen hervor (vgl. auch *Borisova et al.* 2004, 30; 23D). Der allgemeinbildende Bereich lehnt sich stark an den der allgemeinbildenden Sekundarschule an und enthält als obligatorische Stoffgebiete Geisteswissenschaften und Mathematik sowie naturwissenschaftliche Fächer. Da Unternehmen häufig keine Praktikumsplätze anbieten können, verlagert sich der praktische Unterricht in die – überwiegend schlecht ausgestatteten – Werkstätten der Berufsschulen. Inwiefern die theoretischen berufsbezogenen Inhalte eine ausreichende Brücke zur Praxis herstellen, kann schwerlich festgestellt werden, da sich die einzelnen Bildungsgänge und Rahmenbedingungen beruflicher Schulen in der Ukraine zu stark unterscheiden (*Borisova et al.* 2004, 30 f.).

Laut Roberts et al. entwickelten sich die beruflichen Sekundarschulen aufgrund des Wegfalls der Verbindung zu den Betrieben nach der ukrainischen Unabhängigkeitserlangung faktisch zu allgemeinbildenden Schulen (*Roberts et al.* 2000, 129). Hernach kümmerte sich der Staat verstärkt um die berufliche Bildung und gründete beispielsweise die oben angesprochenen anwendungsorientierten Berufsbildungszentren (*Radkevych et al.* 2018, 135 f.). Diese schätzt Zinser als (kompensatorische) Intervention des Staates ein, um arbeitslosen Bürger/-innen Umschulungen zu ermöglichen und neue Laufbahnoptionen zu eröffnen (*Zinser* 2015, 696; vgl. auch *Shcherbak et al.* 2002, 22; *ETF* 2017d).

Aktuell werden Standards für die berufliche Bildung entwickelt, die sich vom Paradigma der Standardisierung der *Inhalte* verabschiedet haben und dem kompetenzbasierten *Outcome*-Ansatz folgen (*IVET NAPS* 2017, 13 f.). Die Standards für einige Berufe wurden bereits fertiggestellt (*ETF* 2019b, 7). Inwieweit die neuen Standards für die berufliche Bildung die dort etablierten Strukturen und Praktiken nachhaltig zu verändern vermögen, ist noch genauso offen, wie die Auswirkungen der neuen dualen Berufsausbildung (s. zur dualen Berufsausbildung *MES* 2017–2019c).

Letztlich stellt das Unterfangen einen Versuch dar, die berufliche Bildung besser an die Bedarfe des Arbeitsmarkts anzugleichen (*IVET NAPS* 2017, 13) und

das ukrainische Bildungssystem kompatibel zu EU-europäischen Reglements weiterzuentwickeln. Da ein Bildungssystem, das den EU-europäischen Maßstäben entspricht, eine Voraussetzung für die von der Ukraine angestrebte Aufnahme in die EU darstellt, stehen hinter derartigen Bemühungen (auch) politische Motive. Es wird in der Literatur bemerkt, dass beträchtliche Diskrepanzen zwischen Papier und Praxis Normalität sind und man in erster Linie dafür sorgt, die Papiere anzupassen und dies auch als ausreichend ansieht (vgl. zum Beispiel *Penter* 2000; *Zon* 2001, 92; *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 823; *Filiatreau* 2011, 54 ff.; *ETF* 2017c, 3; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 11). Hinzu kommt, dass politische Reformen oft den Zeitplänen hinterherhinken und vor Hindernissen stehen, die durch mangelnde Koordinierung und Finanzen verursacht werden (*Del Carpio et al.* 2017, 91). Ergänzt werden diese Schwierigkeiten durch eine defizitäre Veränderungsbereitschaft sowohl der Bildungsadministration als auch der Lehrerschaft (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 823).

Im Zuge der Ausarbeitung der neuen Standards für die berufliche Bildung wurde die Anzahl an Berufen reduziert, indem man Berufe zusammenfasste (*IVET NAPS* 2017, 13). Insofern hat eine Verbreiterung einzelner Berufsbilder stattgefunden, die eine Reduktion des hohen Spezialisierungsgrades aus der Sowjetzeit impliziert. Begründet wurde dies mit der Berechtigungsfunktion der beruflichen Bildung und mit einer größeren Flexibilität von breiter ausgebildeten Arbeitnehmer/-innen, den Arbeitsmarktbedürfnissen entsprechen zu können (*Borisova et al.* 2004, 29).

Durch die Einführung der Beruflichen Lyzeen, die zur allgemeinen Hochschulreife führen, wird einer weiteren Verallgemeinerung der beruflichen Bildung Vorschub geleistet.

Eine Verallgemeinerung der beruflichen Bildung, wie im Idealtypus vorzufinden, kann auf Grundlage der für die Ukraine angestellten Analysen in gewissem Maße bestätigt werden. Was das Bildungswesen der *Sowjetunion* angeht, ist neben einer Verallgemeinerung der allgemeinen Sekundarschule eine Verallgemeinerung der beruflichen Bildung zu beobachten. Letztere wurde durch die Berechtigungsfunktion verursacht, die die berufliche Bildung, wie im Idealtypus, in steigendem Maß übernahm.

In der unabhängigen *Ukraine* hat hinsichtlich einer Verallgemeinerung der beruflichen Bildung unter anderem der Verlust der Beziehungen zwischen beruflichen Schulen und Betrieben eine Rolle gespielt. Momentan dominieren eindeutig die allgemeinbildenden Bildungsgänge das ukrainische Bildungswesen, die zwar einige wenige „berufliche“ Inhalte aufweisen, sich aber klar auf die Hochschulpropädeutik verlegt haben.

Die Berechtigungsfunktion trägt aktuell, anders als im Idealtypus, nicht zur Verallgemeinerung der beruflichen Bildung bei, weil der Unterricht, über den der Abschluss der „vollständigen“ Sekundarschule erlangt wird, als Zusatzunterricht neben dem berufsbezogenen Unterricht stattfindet. Demnach hat die Berechtigungsfunktion keinen Einfluss auf den beruflichen Teil der doppelqualifizierenden Ausbildung. Bei letzterem hat sich das Verhältnis von theoretischen zu praktischen Ausbildungsteilen jüngst weiter zugunsten der Theorie verschoben.

C. Bildungssystem nach wie vor selektiv, aber Selektion verlagert sich nach hinten und wird zunehmend über Aufnahmeprüfungen der „höheren“ Schulen umgesetzt; Entstehung einer zunehmend ausdifferenzierten Hierarchie von Bildungseinrichtungen

Im ukrainischen Realtypus kann aus historischer Perspektive bedingt die Rede von einem selektiven Bildungssystem sein. Die Schüler/-innen lernten in der Sowjetunion seit der Einführung der Einheitsschule bis zum Ende der Sekundarstufe I gemeinsam, was eine Verschiebung der Selektion nach hinten zur Folge hatte. Anschließend verteilten sie sich auf unterschiedliche Bildungswege, die verschiedene Karrierechancen boten. Am schärfsten war die Selektion am Übergang zu den Hochschulen, die in Relation zur Nachfrage nur wenige Studienplätze offerierten, deren Distribution unter anderem von Aufnahmeprüfungen abhing. Als Selektionskriterium diente gleichwohl nicht ausschließlich die erbrachte Leistung (s. hierzu Abschnitt 4.1.2.4 bis 4.1.2.6; vgl. Glowka 1970, 772; Braun/Glowka 1975, 45 f.; Titma/Saar 1995, 40; Noelke/Müller 2011, 16). Die Aufnahmeprüfungen wurden an Hochschuleinrichtungen abgehalten und bestanden aus einem einheitlichen Wissenstest und einheitlichen Erwartungshorizonten. Außer den Aufnahmetestresultaten zog man Kriterien heran, die sich im Laufe der Zeit mehrfach änderten. Es handelte sich zum Beispiel um Schulabschlussnoten, soziale Aspekte (z. B. Zugehörigkeit zur Landarbeiterschaft oder Armeedienst), Praxiserfahrung, Moral und politisches Verhalten (Glowka 1986, 128). In den 1980er Jahren favorisierte man eindeutig akademisches Wissen und die intellektuelle Leistung als ausschlaggebende Faktoren für den Hochschulzugang (Glowka 1986, 135).

Eine Umsetzung der Selektion über Aufnahmeprüfungen „höherer“ Schulen hat in der unabhängigen Ukraine Fuß gefasst, zumindest was die Oberschulen anbelangt. Zudem wächst die Ausdifferenzierung der Hierarchie von Bildungseinrichtungen an. Im Folgenden werden die Selektionsmechanismen des

ukrainischen Bildungswesens sukzessive für die Sekundarbildung und die Hochschulbildung aufgezeigt, bevor auf die Hierarchisierung von Bildungsinstitutionen eingegangen wird.

Die geltende Übergangsregelung von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II fixiert, dass alle Schüler/-innen, die die Sekundarstufe I abgeschlossen haben, ihre Bildungslaufbahn in der Oberstufe weiterführen dürfen (*Friedman/Trines* 2019). Zunächst oblag die Auswahl der Schüler/-innen den weiterführenden Schulen selbst, die mittels Eingangsprüfungen eigenständig testeten und selbst definierten, welche Inhalte und Fähigkeiten geprüft wurden, dabei aber der Genehmigung durch die zuständige Bildungsbehörde unterlagen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 817). Das aktuelle Bildungsgesetz schreibt hingegen externe, unabhängige „Bewertungen" am Ende der Sekundarstufe I vor, die für die Einschreibung an weiterführenden Schulen verwendet werden können. Für die Beurteilung werden staatliche Institutionen der Exekutive von Bildung und Wissenschaft autorisiert (Bildungsgesetz der Ukraine 2017, Art. 47). Zusätzlich schreiben ukrainische Schüler/-innen am Ende der Sekundarstufe I zum Erhalt des Abschlusszertifikats ein staatliches Abschlussexamen (*Friedman/Trines* 2019). Nach neueren Plänen denkt die ukrainische Regierung darüber nach, nach der Sekundarstufe I zentrale Tests (anstelle von individuellen Aufnahmeprüfungen der Schulen bzw. externen „Bewertungen") anzusetzen, deren Ergebnisse darüber bestimmen, welche Schüler/-innen auf der allgemeinbildenden Mittelschule weiterlernen und welche in die berufliche Bildung übergeleitet werden (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 23). Gemäß Želudenko und Sabitowa hat das Bildungsministerium Details wie die Prüfungsfächer schon bekanntgegeben (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 864). Wie unsere Interviewpartner/-innen angaben, handelt es sich dabei um Fächer mit Ukraine-Bezug und Mathematik, die in einem unabhängigen Verfahren („State Final Certification"), gesteuert durch das Bildungsministerium, an den Schulen durchgeführt werden sollen. Aufgrund der Auswirkungen der Corona-Pandemie wurde die Implementierung auf das Jahr 2021 verschoben. Überdies existieren Pläne, im Rahmen der Neuen Ukrainischen Schule auch nach der vierjährigen Grundschule eine Entscheidung für eine weiterführende Schule auf Basis eines Leistungswettbewerbs zu treffen, anstatt die Schüler/-innen einfach ihrer Schule bleiben zu lassen: „Plans New Ukrainian School: Decision about school after 4th grade based on abilities and desires on a competitive basis (instead of just staying at current school)" (11D).

Faktisch erfolgt am Übergang in Sekundarstufe II eine Klassifizierung der Schülerschaft nach ihrer Leistungsfähigkeit. Die Quote für Teilnahme der Schüler/-innen an der Sekundarstufe II geben das ETF und die UNESCO für das Jahr 2014 mit nahezu 93 % an (*UNESCO Institute of Statistics* 2013–2020e;

ETF 2017e, 11); 2011 waren rund 82 % zu verzeichnen (*ETF* 2017e, 11). Von den Oberstufen- bzw. Oberschüler/-innen befanden sich seit 2011 sehr konstante rund 30 % in beruflichen Bildungsgängen (*UNESCO Institute of Statistics* 2013–2020f; *ETF* 2017b, 3). Eine andere Quelle beziffert das Verhältnis der Anzahl Schüler/-innen, die im Schuljahr 2010/11 in die berufliche Bildung eintraten, zur Anzahl derer, die sich der „höheren" Bildung zuwandten, auf 1:6 (*Suprun et al.* 2012, 15). Da die berufliche Bildung an sich in der Ukraine keine hohe Wertschätzung genießt, ist anzunehmen, dass die geplanten beruflichen Lyzeen jene Schüler/-innen aufnehmen werden, die in den akademischen Fächern nicht zu den leistungsstärksten gehören, und eventuell auch Schüler/-innen abziehen, die ansonsten „lediglich" eine Berufsausbildung anstreben würden.

Im akademischen Jahr 2001/2002 führte man eine neue Bewertungsskala für die Sekundarschule ein. Eine zwölfstufige Punkteskala mit Punkten von ein bis zwölf, die in vier Stufen gebündelt werden, ersetzt seither die zuvor gültige Skala mit ganzen Noten von zwei bis fünf (ENIC o. J.c; *Fimyar* 2008, 578, 585; *Österman* 2009, 10; *Friedman/Trines* 2019). Durch die Ausweitung der Notenskala entstehen differenziertere Leistungsbeurteilungen.

Voraussetzung für ein Studium im Hochschulsektor ist das Abschlusszertifikat der Sekundarstufe II und das erfolgreiche Abschneiden bei der zentralen externen Prüfung (*Froumin et al.* 2014, 213). Zunächst blieb man in der Ukraine bei der Praxis aus der Sowjetunion, die beinhaltete, dass die Schulen zu zentral vorgegebenen Themen selbst Abiturprüfungen abnahmen und bewerteten (*West/Crighton* 1999, 271 f.; *Fimyar* 2008, 578). Eine neue Regelung, ursprünglich 1999 lanciert, enthielt die Vorgabe, dass die Abiturient/-innen an einem bestimmten Tag am nächstgelegenen Testzentrum ihre Abiturprüfungen in Form von standardisierten Tests abzulegen hatten, wobei ihre Namen durch Codes ersetzt und die Prüfungsabgaben sonach anonymisiert wurden. Bis zur nationalen Durchsetzung der Reform dauerte es schließlich noch einige Jahre (*Fimyar* 2008, 578). Im Brennpunkt standen die Ziele, die vorherrschende Korruption beim Wettbewerb um Studienplätze zu bekämpfen, mehr Fairness und Transparenz bei der Prüfungsabnahme zu gewährleisten und Chancengleichheit zu fördern (*Fimyar* 2008, 578; *Toropova* 2012, 123). Das heißt letztlich nichts anderes, als Elemente zu eliminieren, die das Leistungsprinzip untergraben.

Mithilfe des EIT („External Independent Testing"), der 2008 implementiert und 2015 nachgebessert wurde, und der damit in Zusammenhang stehenden Mechanismen gelang es, die bestehenden Probleme weitgehend zu beheben. Zwischen 2008 und 2015 nutzten die Bewerber/-innen zunächst noch vorhandene Schlupflöcher, die es unter anderem erlaubten, den Test zu umgehen. Mit den

Änderungen von 2015 sorgte man für mehr Transparenz beim Verfahren der Studienplatzzuteilung, was den Raum für illegale Praktiken schmälerte (*Sovsun* 2017, 12). Die Tendenz, zentrale, externe, unabhängige Tests am Übergang von der Sekundarstufe II zur Hochschule oder auch an anderen Stellen des Bildungswesens einzusetzen, ist in mittel- und osteuropäischen Ländern weit verbreitet und kein rein ukrainisches Bestreben (*Steier* 2006, 564).

Die Ergebnisse des EIT werden mit der Durchschnittsnote der Hochschulreife kombiniert, indem nach einem festgelegten Verfahren eine Gesamtpunktzahl errechnet wird, die über die Zulassung entscheidet (*ENIC Ukraine* o. J.c). Nach Zimmermann und Schwajka spielen auch soziale Kriterien bei der Ermittlung des Abschneidens eine Rolle (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 23). Dies bestätigen die befragten Expert/-innen. Sozial Benachteiligte haben demnach die Möglichkeit, Quotenbudgetplätze zu erhalten, die nicht von ihrer Schulleistung abhängig sind (121D; 121K; 121N; s. oben). Es handelt sich hierbei beispielsweise um Waisen, Menschen mit Behinderung oder Kinder von Soldat/-innen (122D; 122K; 122N). Bei der Berechnung des Punktwertes beim EIT erhalten Jugendliche aus ländlichen Gebieten oder aus der Region der Hochschule, für die sie sich bewerben, über einen Koeffizienten zusätzliche Punkte (122D; 122K). Die Quotenregelung für sozial Benachteiligte wird seit einigen Jahren kritisiert. Es mehren sich die Stimmen, die sich dafür einsetzen, nur nach Leistung zuzulassen und sozial Benachteiligte auf andere Weise zu unterstützen, zum Beispiel durch Stipendien oder andere finanzielle Hilfen:

> The issue of granting or cancelling benefits for admission to higher education has been actively discussed for several years. Many people are inclined to think that the state should help socially unprotected entrants in other ways – for example, by providing certain scholarships, the right to free meals, and so on. There is an opinion that the competition for higher education should be held on equal terms for all participants and only the level of knowledge can be considered as the criterion for enrolment in education at the expense of the state budget. (121D)

Über die Anzahl an verfügbaren Studienplätzen pro Fach je Hochschule entscheidet, wie in der Sowjetunion, der Staat. Generell richtete sich die zur Verfügung gestellte Zahl an Studienplätzen in der UdSSR nach den erwarteten Bedarfen der Industrie (*Froumin et al.* 2014, 213), nicht nach Bildungsaspirationen der Bevölkerung. In der unabhängigen Ukraine geschieht dies auf Basis von Prognosen über Bedarfe, die anhand von Absolvent/-innenzahlen ermittelt werden (*Sovsun* 2017, 12). Circa die Hälfte der Studienplätze für Bachelorstudierende sind für Bewerber/-innen reserviert, die vom Staat mit Stipendien gefördert werden; beim Master sind es 20 % der Bachelorabsolvent/-innen. Die Stipendien umfassen ein

kostenloses Studium, freien Zugang zu Bibliotheken, Computern und anderen hochschulinternen Angeboten sowie die Unterbringung in Campus-Wohnheimen und einen finanziellen Zuschuss. Ein Recht auf diese Art der Unterstützung erwerben sich diejenigen, die bei den standardisierten Prüfungen nach dem Abitur die Mindestpunktzahl erreicht haben, die für jede Hochschule festgelegt wurde. Es konnte in der Vergangenheit durchaus passieren, dass Budgetplätze nicht vollständig genutzt wurden, wenn Qualifikation und Interesse der Studienbewerber/-innen dies nicht zuließen. Alle nicht staatlich finanzierten Studienplätze gehen an zahlungspflichtige Bewerber/-innen. Somit stehen Hochschulen unter dem Vorbehalt der Selbstfinanzierung auch denjenigen offen, die bei der Aufnahmeprüfung nicht besonders gut abgeschnitten haben (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 816; *ETF* 2009, 56; *Zinser* 2015, 694; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 14 f.). Je nach Hochschule und Studienfach entrichten zahlende Studierende rund 300 bis 1500 € Studiengebühren pro Studienjahr[5] (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 15). Für private Hochschulen stellt der Staat keine Stipendiaten-Studienplätze zur Verfügung (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 16).

Seit 2016 richten sich die Planzahlen des Bildungsministeriums für die staatlich finanzierten Budgetstudienplätze in hohem Maße danach, wie viele der besten Bewerber/-innen sich an welcher Universität bewerben. Das heißt, je stärker die Bewerber/-innen für einen bestimmten Studiengang an einer bestimmten Universität sind, desto mehr Budgetplätze bekommt sie zugesprochen (*Sovsun* 2017, 12). Dadurch können schwach belegte Studiengänge ihre Finanzierung einbüßen und beliebte Studiengänge profitieren (vgl. *Zimmermann/Schwajka* 2018, 14). Die Hochschulen sind demnach gezwungen, dafür zu sorgen, dass sich möglichst viele gute Abiturient/-innen bei ihnen bewerben, indem sie beispielsweise ihre Studienprogramme attraktiv gestalten. Im Gegensatz zum Vergabesystem, das im Voraus fixierte Anzahlen von staatlich finanzierten Studienplätzen pro Studiengang und Institution vorsah, reduziert das neue System die Abhängigkeit der Hochschulen von der Beziehung des Bildungsministers bzw. der Bildungsministerin zum Hochschulrektor bzw. der Hochschulrektorin (*Sovsun* 2017, 12). Es ist zu erwarten, dass es besser gelingt, die zur Verfügung gestellten Budgetstudienplätze zu füllen. Einige Fachrichtungen setzen laut Kooperation international des BMBF zusätzlich Aufnahmetests ein (*Kooperation international* 2012). Für die Zulassung zu einem Masterstudium in Jura und Sozialwissenschaften als Disziplinen,

[5] Zum Vergleich: In Relation zum Euro-Wechselkurs betrug der durchschnittliche Monatslohn in der Ukraine 2016 183 €, 2017 237 € und 2018 276 € (*Astrov et al.* 2019, 11).

bei denen großer Andrang herrscht, ist man mittlerweile ebenfalls dazu übergegangen eine zentrale, externe Prüfung abzunehmen (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 23).

Nach Angaben der befragten Expertengruppen kann der Wettbewerb um Studienplätze an prestigereichen Hochschulen bei den staatlich finanzierten Budgetplätzen sehr hoch sein (34D; 34K). Grund dafür ist die begrenzte Studienplatzanzahl in den prestigereichsten Fachrichtungen (34D). Bei den Studienplätzen für Privatzahler/-innen herrscht in der Regel wenig Wettbewerb (34D; 34K), und wenn, dann nur an den prestigereichsten Universitäten (34D). Selbst dort kann es passieren, dass solche Studienplätze frei bleiben (34D).

Hinsichtlich der Hierarchisierung von Bildungsgängen ist für den Bereich der Sekundarstufe II sowohl von Wettbewerb um Absolvent/-innen der „unvollständigen" Sekundarbildung als auch von Hierarchien von Sekundarschulen (35N; 35D) die Rede. Dabei gibt es keinen bestimmten Wettbewerb: „There is no special competition" (35K). Dennoch ist die Rede von expliziten Bemühungen, Schüler/-innen zu rekrutieren: „There is a competition concerning recruitment" (35D). Prestigehierarchien und intensiver Wettbewerb sind dabei regionale bzw. städtische Phänomene, die sich auf dem Land nicht vorfinden lassen. Die Sekundarschulen in den Städten gelten als die besten (35D, 35K, 35N). Jedes Jahr wird ein Ranking von Sekundarschulen veröffentlicht (35K). Als Indikator für die Qualität einer Sekundarschule gilt das Abschneiden ihrer Absolvent/-innen im EIT (35N).

Auch im Hochschulsektor werden Hierarchien von Bildungseinrichtungen gebildet. Die nach gesetzlichem Willen seit 2014 aufgebaute Nationale Agentur für die Qualitätssicherung der Hochschulbildung hat unter anderem die Aufgabe, sämtliche Studiengänge auf Basis von Mindeststandards zu akkreditieren, wobei die Ergebnisse der Überprüfung veröffentlicht werden (*Kooperation international* 2012). Die Veröffentlichung enthält die Kriterien „akkreditiert", „nicht akkreditiert" (31D; 31N) und „akkreditiert unter Auflagen" (31D). Die genauen Punktwerte, die erreicht wurden, werden laut einer Expertengruppe nur den jeweiligen Hochschulen selbst mitgeteilt (31N). Die Antwort einer anderen Gruppe legt nahe, dass sie ebenfalls veröffentlicht werden, sodass Rankings auf dieser Basis möglich sind (31K).

Manchen Universitäten gelingt es, sich abzuheben, indem sie für ausgezeichnete Forschung den Status einer Nationalen Universität bzw. Akademie erlangen (*Kooperation international* 2012), was aktuell bei 120 Einrichtungen der Fall ist (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 16; *Kooperation international* 2020b). Dieser Titel wird seit 1994 verliehen (*NAES* 2017, 46). Er diente

den traditionellen Volluniversitäten als Mittel, sich als Flaggschiffe des tertiären Sektors zu behaupten, nachdem immer mehr spezialisierte Universitäten ihr Disziplinenportfolio erweiterten, um ihren Universitätsstatus auch unter der neuen gesetzlichen Regulierung der unabhängigen Ukraine behalten zu können (*Hladchenko* 2016, 380). Nationale Universitäten verfügen sowohl über größere Autonomie als staatliche Universitäten und über volle staatliche Finanzierung, während staatlichen Universitäten nur teilweise staatliche Finanzierung gewährt wird (*Blomqvist/Kowalewska* 2009, 13 f.). Da mit den genannten 120 Nationalen Universitäten bereits eine recht hohe Zahl an Einrichtungen über diesen Titel verfügte, der als Ausweis der Zugehörigkeit zur Bildungselite gedacht war, konnten sich die zugrunde liegenden Intentionen einer vertikalen Differenzierung nur beschränkt etablieren (*NAES* 2017, 46). Folgerichtig führte man 2009 eine neue, „höhere" Kategorie ein: Mittlerweile tragen 14 Nationale Universitäten zusätzlich den Titel „Forschungsuniversität" (*Kooperation international* 2012; *NAES* 2017, 46; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 16), wodurch sie aus der Elite der Nationalen Universitäten herausragen. Mit der Auszeichnung als „Forschungsuniversität" geht ein Recht auf Selbstverwaltung einher (*NAES* 2017, 46).

Es existieren unterschiedliche Medien, die Rankings von Bildungseinrichtungen des post-sekundären und tertiären Bildungsbereichs publizieren, zum Beispiel die Website *osvita.ua.* Hier fasst man Daten aus drei Rankings zusammen, der *TOP 200 Ukraine* (erstellt durch das UNESCO-Büro der Ukraine), *Compass* und *Webometrics,* die jeweils unterschiedliche Kriterien anwenden. Die Universitäten unterteilt man in vier Kategorien: beste klassische Universitäten, beste private Institutionen, beste Einrichtungen in Kiew, beste regionale Hochschulen. Da die für Rankings verantwortlichen Institutionen allesamt unabhängigen Charakter haben, ist das Vertrauen in ihre Ergebnisse trotz der unterschiedlichen Verfahrensweisen und Kriterien gegeben. Grundsätzlich wächst Bedarf an Rankings und sie haben bereits heute einen nicht zu unterschätzenden Einfluss in der akademischen Szene und auf dem Arbeitsmarkt. Eltern und Bewerber/-innen tendieren immer mehr dazu, sie in ihre Bildungsentscheidungen einzubeziehen. Auch in den Medien nehmen Diskussionen um die Qualität von Hochschulen wachsenden Raum ein (*Kvit* 2015, 70–74; vgl. auch *IOM* 2013, 30).

Die befragten Expertengruppen bekräftigen die Existenz einer Hierarchie der Hochschulen (32D; 32K; 32N). Der Platz einer Hochschule in Rankings beeinflusst insgesamt die Karrieremöglichkeiten nach Meinung der befragten Expert/-innen nicht so sehr, es sei denn, es handelt sich um Hochschulen, die einen Platz unter den Top 5 bis 7 des Landes einnehmen: „Place of HEI in ranking does not significantly affect career opportunities of graduates. Exception: TOP 5–7 HEIs of the country that are relevant for career" (32D). Existierende

Prestigehierarchien von Hochschulen sind eher subjektiv (32D) bzw. informell, da sie von Unternehmen erstellt werden (32K). Die Hochschulhierarchie spielt vor allem dann eine Rolle, wenn Personalchefs weniger auf die Berufserfahrung schauen und dafür stärker auf die Hochschule, an der ein/-e Bewerber/-in graduiert hat, achten:

> It exists, especially in those cases when the head of the institution where the specialist is hired does not highlight the work experience, but emphasises the higher education institution the applicant graduated from. (32N)

Der Nationale Qualifikationsrahmen führt die allgemeine Sekundarstufe I auf Bildungsniveaustufe 2 und die profilierte Sekundarschulbildung der Sekundarstufe II auf Bildungsniveaustufe 3. In der beruflichen Bildung finden sich Entsprechungen: Die erste Stufe der beruflichen Bildung befindet sich auf Bildungsniveaustufe 2, also ebenbürtig wie die allgemeinbildende Sekundarstufe I; die zweite Stufe der beruflichen Bildung rangiert auf Bildungsniveaustufe 3, ebenso wie die allgemeine, profilbildende Sekundarstufe II. Das heißt, dass die Hochschulreife und eine mittelwertige Facharbeiterausbildung gleich gewichtet werden. Mit einer „höheren" beruflichen Ausbildung erreicht man Bildungsniveaustufe 4 und eine Berufsausbildung im Bereich der vorhochschulischen Bildung, die auch als integrierter Bildungsgang mit profilbildender allgemeiner Sekundarschulbildung absolviert werden kann, gehört zu Bildungsniveaustufe 5. Ein Junior-Bachelor nimmt Bildungsniveaustufe 6 ein, ein Bachelor Stufe 7 und ein Master Stufe 8 (vgl. *MES* 2017–2019b; ENIC 2019). Damit erfährt die berufliche Bildung rein formal eine hohe Wertigkeit. Die Teilnehmer/-innenzahlen sprechen währenddessen eine andere Sprache, wie wir oben gesehen haben. Festhalten muss man ebenfalls, dass der Abschluss Junior-Spezialist/-in immer ein „niedrigerer" Hochschulabschluss als andere darstellte bzw. jetzt als vorhochschulischer Abschluss „minderwertig" bleibt und damit eine Abgrenzung zu „höherwertigen" allgemeineren Hochschulabschlüssen gewahrt wird. Ähnliches gilt für den Junior-Bachelor.

Der Trend weist in der Ukraine in Richtung Verschärfung der Selektion, was einer Verstärkung des meritokratischen Prinzips gleichkommt und im Idealtypus Kennzeichen der ersten Phase ist. Besonderes Augenmerk legt die Bildungspolitik auf die Schaffung von mehr Transparenz und Objektivität der Selektionsinstrumente. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Sekundarstufe des ukrainischen Bildungssystems durchaus als selektiv erweist, wobei „höhere" Schulen sich durch Aufnahmetests von der Einheitsschule absetzen. Es herrscht Konkurrenz und jedes Jahr wird ein Ranking von Sekundarschulen veröffentlicht. Allerdings befindet sich die Ausdifferenzierung der Oberschulhierarchie

wohl noch am Anfang: Da der Zugang zu den Hochschulen recht offen ist, muss man nicht um jeden Preis eine der Talentschulen besuchen, um gute Aussichten auf eine erfolgreiche Berufskarriere zu haben. Nach der Sekundarstufe I werden schlechtere Schüler/-innen in die berufliche Bildung übergeleitet, in der die Hochschulreife abgelegt werden kann. Berufliche Lyzeen sind bereits geplant. Es findet also an der Schwelle zur Sekundarstufe II eine Aufteilung in berufliche und allgemeine Bildung statt, die jener des Idealtypus gleicht, bei der ein berufliches Abitur eher leistungsschwache Schüler/-innen zur Hochschulreife führt, während das allgemeine Abitur für die stärkeren Schüler/-innen vorgesehen ist.

Für den Hochschulzugang ist das Leistungsprinzip maßgeblich, jedoch kombiniert mit finanziellen Aspekten. Dies muss unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, dass der ukrainische Staat finanziell nicht gerade gut ausgestattet ist und aus diesem Grund nur in begrenztem Rahmen Budgetstudienplätze anbieten kann (vgl. *ETF* 2009, 56). Zahlende Studierende werden zugelassen, um Finanzen für die Hochschulen zu sichern (*Shevchenko* 2008, o. S.; *Hladchenko* 2016, 381). Somit ist es als Sicherung des Leistungsprinzips anzusehen, dass der Staat jährlich das Maximum an Studierenden, die jenseits der staatlich finanzierten Budgetplätze zugelassen werden dürfen, vorgibt (vgl. *ETF* 2009, 56).

Eine in den Hochschulbereich hineinverlagerte Selektion findet in der Ukraine kaum statt, worauf die niedrigen Abbruchquoten schließen lassen. Durch die existierenden finanziellen Herausforderungen der Hochschulen besteht ein Anreiz, mit schlechteren Studierenden bei der Leistungsbewertung großzügig umzugehen und sie nicht auszusieben, sondern als Zahlende zu behalten (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 22). Dies ist ein deutlicher Unterschied zum idealtypischen Bild.

Eine Hierarchie der Hochschulen ist durchaus vorhanden und über die Titel der Nationalen Universität und der Forschungsuniversität offiziell sanktioniert. In unterschiedlichen Medien veröffentlichte Rankings erfahren steigende Bedeutung und deuten darauf hin, dass eine weitere Ausdifferenzierung der Hochschulhierarchie erfolgen wird. Die neuen Regelungen für die Selektion an der Schwelle zur Hochschule könnten in Zukunft die Entstehung einer weiter ausdifferenzierten Prestigehierarchie von Studienfächern und Hochschuleinrichtungen befeuern, weil sich die Studienplatzanzahl des Folgejahrs an den Zulauf im Vorjahr anlehnt und dadurch die prestigereichen Fächer und Hochschulen weiter gestärkt werden (vgl. *Zimmermann/Schwajka* 2018, 14). Somit ist diesbezüglich eine wachsende Angleichung an den Idealtypus zu erwarten. Bei überlaufenen Studiengängen ist es bereits üblich, zusätzliche Aufnahmeprüfungen anzusetzen, was dem Prestige dieser Disziplinen und der Hierarchisierung von Bildungsgängen zuträglich ist.

Bei Bildungsentscheidungen von Seiten der Studierenden wird das Prestige der Hochschule immer wichtiger; auf die Karrierechancen wirkt es sich nur teilweise aus. Damit nähert sich der ukrainische Realtypus in diesen beiden Punkten tendenziell an die idealtypische Ausprägung an.

D. Zugang zur beruflichen Bildung mit schlechten Noten möglich

Im sowjetischen Bildungssystem verblieben üblicherweise die besseren Schüler/-innen in der allgemeinen Mittelschule, während die schlechteren nach der Sekundarstufe I in die berufliche Bildung oder direkt in den Arbeitsmarkt wechselten (s. Abschnitt 4.1.2.4).

Nach ukrainischem Recht dient der Abschluss der Sekundarstufe I als Voraussetzung zum Eintritt in die berufliche Bildung. Zudem dürfen sozial Benachteiligte ohne einen solchen Abschluss an der beruflichen Bildung teilnehmen und erhalten finanzielle Unterstützung vom Staat. Schüler/-innen, die einen Beruf von einer Liste, die das Bildungsministerium herausgibt, erlernen möchten, dürfen ebenfalls ohne Sekundaschulabschluss eintreten (*IVET NAPS* 2017, 5 f.; *Melnyk* 2021, 115).

Damit entspricht der ukrainische Realtypus hinsichtlich dieses Aspekts dem Idealtypus, weil die berufliche Bildung leistungsschwachen Schüler/-innen offensteht. Die Kehrseite davon ist, dass hierdurch der Negativselektion die Tür aufgesperrt wird.

E. Zunahme der Bedeutung privater Bildungseinrichtungen

Für die Ukraine kann eine Zunahme der Bedeutung privater Bildungseinrichtungen bestätigt werden, seit ein Gesetz deren Existenz billigt – in erster Linie im tertiären Sektor.

Bereits 1991 wurde ein Gesetz erlassen, das die Gründung privater Hochschuleinrichtungen erlaubte (*Hladchenko* 2016, 380) – für Rumyantseva und Logvynenko die radikalste Veränderung im ukrainischen Hochschulwesen im Zeitraum von der Unabhängigkeit bis zum Eingang der 2000er Jahre (*Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 413). Daraufhin waren zahlreiche Eröffnungen privater Hochschulen zu verzeichnen, die auf die neuen Marktbedürfnisse reagierten und primär Jurist/-innen, Manager/-innen und Ökonom/-innen ausbildeten (*Klein* 2018, 117; *Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 413; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 16). Die ersten privaten Hochschulen wurden 1994/95 zugelassen (*Klein* 2018, 117). Nur wenige davon erfreuen sich staatlicher Anerkennung und sind berechtigt, Bildungstitel auszustellen (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 863). Ihre Qualität

wird nicht besonders hoch eingeschätzt, auch nicht von Arbeitgeber/-innen. Sowohl, was die Qualität der Infrastruktur anbelangt, als auch in Bezug auf die Qualität und Entlohnung des Personals und die Höhe der Studiengebühren rangieren sie unterhalb der staatlichen Hochschulen (*ETF* 2009, 64 f.). Sie kommen wohl am ehesten für leistungsschwächere Schüler/-innen infrage, denen der Zutritt zu den besseren staatlichen Hochschulen verwehrt geblieben ist und deren Eltern dort keinen Gebührenstudienplatz finanzieren können.

Želudenko und Sabitowa beziffern die Anzahl privater Hochschulen auf rund 200 (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 863). Gemäß Hladchenko waren 2015/16 91 private Hochschulen gegenüber 197 öffentlichen zu verzeichnen. 2012/13 studierten rund 1 825 000 Studierende an öffentlichen und knapp 187 000 an privaten Hochschulen (*Hladchenko* 2016, 381). Nach anderer Quelle befanden sich 2013 21 % der ukrainischen Hochschulen unter privater Trägerschaft, 2015/16 waren 130 000 Studierende an 162 Privathochschulen eingeschrieben (*SSC* 2016; zit. in *Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 413). In diesem Jahr teilt der ukrainische Statistikdienst eine Gesamtzahl der Studierenden von 1 375 200 mit, ausschließlich beruflicher Hochschulinstitutionen (*SSC* 1998–2019a), womit circa 10 % der eingeschriebenen Studierendenschaft private Einrichtungen besuchten.

Auch außerhalb des Hochschulsektors nahmen private Bildungseinrichtungen nach 1991 ihre Tätigkeit auf (*Österman* 2009, 9). Für sie gelten ebenfalls Auflagen, wenn sie das Recht erwerben möchten, anerkannte Bildungstitel zu vergeben. Dies heißt konkret, dass sie die staatlichen Anforderungen an die allgemeine Sekundarschulbildung erfüllen müssen. Es eröffneten sowohl private Grundschulen als auch Sekundarschulen. Meist handelt es sich bei Privatschulen jenseits des Hochschulsektors um Gymnasien oder Lyzeen, also Eliteschulen (*Holowinsky* 1995, 206 f.; *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 814; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 857, 866). Nur wenige Familien können es sich leisten, ihre Kinder auf diese Schulen zu schicken, die in der Regel weit besser ausgestattet sind als staatliche Schulen, was Personal und technisches Equipment angeht (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 866). Im Statistischen Jahrbuch der Ukraine für das Jahr 2017 bzw. das Schuljahr 2017/18 stehen fast 200 privaten Sekundarschulen annähernd 16 000 öffentliche gegenüber. In den privaten Sekundarschulen wurden etwa 27 500 Schüler/-innen unterrichtet, an öffentlichen hingegen rund 3,8 Millionen (*SSC* 2018, 120). Damit lag der Anteil der Schüler/-innen an privaten Lehranstalten bei weniger als 1 %.

Zahlreiche ukrainische Schüler/-innen nehmen private Nachhilfe bzw. Zusatzunterricht in Anspruch, um ihre Chancen zu verbessern, in den Prüfungen am Ende der Oberstufe gut abzuschneiden und an einer angesehenen Hochschule

zugelassen zu werden. Dies gilt insbesondere für Schüler/-innen mit einem Familienhintergrund, der durch gut ausgebildete Eltern mit „höheren" Berufspositionen und guter finanzieller Ausstattung charakterisiert ist (*Długosz* 2016).

Die Zunahme der privaten Bildungsinstitutionen war zunächst eine Folge ihrer Legalisierung. Im Laufe der Zeit kann primär für den Hochschulsektor eine wichtige Rolle der privaten Einrichtungen festgestellt werden. Zu Beginn übernahmen sie eine wichtige Funktion, indem sie für die neuen Bedarfe der Wirtschaft ausbildeten, die aus den neuen Gegebenheiten der neu eingeführten Marktwirtschaft entstanden und auf die sich die etablierten staatlichen Hochschulen langsamer einstellten. Aktuell herrscht ein Überangebot an Graduierten eben dieser Disziplinen (vgl. zum Beispiel *Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 429), sodass ihre Funktion mittlerweile der idealtypischen Funktion privater Bildungseinrichtungen entspricht, nämlich leistungsschwächere Schüler/-innen aufzunehmen und ihnen einen Hochschulabschluss zu ermöglichen. Allerdings fehlen in der Ukraine im Gegensatz zur idealtypischen Ausprägung Privathochschulen, denen es gelingt, sich ein größeres Prestige zu erarbeiten als die staatlichen Einrichtungen. Dies ist in geringem zahlenmäßigen Umfang lediglich bei privaten Sekundarschulen der Fall. Wie im idealtypischen Verlauf nutzen kapitalstarke, bildungsnahe Familien ihre Finanzkraft zur Förderung der Bildungskarrieren ihres Nachwuchses durch Nachhilfestunden.

F. Ausdifferenzierung des post-sekundären bzw. tertiären Sektors

Einige der kennzeichnenden Eigenschaften der Diversität von Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen des ukrainischen Bildungswesens (und auch anderer mittel- und osteuropäischer Staaten) stammen noch aus UdSSR-Zeiten. So bestimmt die Gesamtschulform die reguläre Sekundarstufe I, während sich die Sekundarstufe II in zahlreiche Äste aufgabelt und als hochstratifiziert bezeichnet werden kann (*Kogan et al.* 2012, 70). Damit fand die Diversifizierung schon relativ früh statt. Entscheidender Unterschied zur Sowjetunion ist aktuell, dass damals die Verästelung unter anderem Folge der Anwendung des qualifikatorischen Prinzips war, das horizontal hinsichtlich spezifischer Berufsvorbereitung differenzierte (vgl. *Noelke/Müller* 2011, 16 f., 24, 27), auch wenn bereits in den 1970er Jahren eine vertikale Differenzierung in gewissem Maße vorhanden war (*Braun/Glowka* 1975, 45 f.; vgl. auch *Anweiler et al.* 1976, 8). Die heutige Verzweigung der Sekundarstufe II ist in der Ukraine großteils der Begabtenförderung vorbehalten, wie wir oben gesehen haben, und dient damit eher der Differenzierung nach Leistungsfähigkeit. Aus ihr ergibt sich eine vertikale Rangfolge der Arten von Lehranstalten auf dieser Ebene, indem sich die Talentschulen von

den regulären absetzen. Hier wird weniger die berufsorientierte, qualifikatorische Logik eingesetzt, sondern eher die meritokratische. Dies gilt insbesondere, da die berufliche Bildung, die in der Regel fachlich differenziert, insgesamt eine untergeordnete Rolle spielt. Die European Training Foundation spricht klar von elitären, nach unten abgrenzenden Intentionen, einer frühen Selektion und staatlicher Elitenförderung:

> Since independence, new forms of secondary education institutions (gymnasium, lyceum, collegium, etc.) have appeared, in which the focus on elitism is explicitly spelled out and admission to which is based on entrance examinations. Early selection examinations exacerbate social inequalities and exclusion, magnifying the effects of socioeconomic status on learning outcomes. […] Both, comprehensive and elite upper secondary schools are financed via state funds, but financial allocations are higher for elite schools. (*ETF* 2009, 62)

Alles in allem verfügt die Ukraine im internationalen Vergleich über eine in Relation zur Bevölkerungszahl sehr hohe Anzahl an Hochschulen (*Shevchenko* 2008, o. S.). Feststeht, dass die Diversifizierung des Hochschulsektors eine Entwicklung darstellt, die in den meisten ost- und mitteleuropäischen Staaten der ehemaligen Sowjetunion stattgefunden hat. Gründe waren die Neuerrichtung von praktischer orientierten Hochschulen und die strukturelle Umgestaltung, bei der bestimmte Institutionen aufgewertet wurden, indem man sie höher einstufte (*Kogan* 2008, 22; vgl. auch *Kogan* 2012, 701). Überdies gab es in der Sowjetunion traditionell auf bestimmte Disziplinen spezialisierte Hochschulinstitutionen, die ein sehr enges Studienportfolio anboten. Daher war bereits eine recht große Zahl an Hochschuleinrichtungen vorhanden, als die Ukraine in die Unabhängigkeit aufbrach (*Zimmermann* 2017, 15). Mit dem Hochschulbildungsgesetz aus dem Jahr 2002 erhielten berufliche spezialisierte Sekundarschulen Hochschulstatus (auf den damaligen unteren Hochschulniveaus I und II), sodass eine Vermischung von akademischer und beruflicher Bildung zu verzeichnen war. Neben einer dadurch abgebildeten horizontalen Differenzierung entstand eine vertikale Status- und Prestigehierarchie der Hochschulen, die insgesamt vier verschiedene Qualifikationsniveaus bediente. Die nicht nur formale, sondern auch real höhere Wertschätzung der Hochschuleinrichtungen auf den höchsten Qualifikationsstufen III und IV lässt sich unter anderem an den Studierendenzahlen dieser Institutionen ablesen, die jene der Lehranstalten der Hochschulniveaus I und II weit überflügelten, obwohl weitaus mehr Hochschuleinrichtungen auf den unteren Ebenen vorhanden waren. Die Diversifizierung des Hochschulsektors betraf nicht nur die Anzahl und Niveaustufen der Institutionen, sondern auch die Anzahl und Niveaus der Bildungstitel (*Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 414 f.). Korrekturen

bzw. Anpassungen an EU-europäische Standards aus der jüngeren Vergangenheit (*Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 429) mündeten in eine neuerliche Trennung beruflicher und akademischer Bildungsgänge, indem die „höheren" beruflichen Schulen in den neuen „vorhochschulischen" Sektor platziert wurden, wodurch allgemeiner bzw. akademischer Bildung ausdrücklich ein formal höherer Status eingeräumt wurde (s. hierzu Abschnitt 4.1.3). Den von der Sowjetunion übernommenen Spezialist/-innen-Titel strich man aus dem Programm, dafür nahm man den Junior-Bachelor auf (*Del Carpio et al.* 2017, 90).

Die befragten Expertengruppen geben verschiedene Aspekte wieder, was die Bedeutung des vorhochschulischen Bereichs anbelangt. Er übernimmt eine wichtige Funktion bei der Berufs- und Karriereplanung (361K), bildet eine Brücke zwischen der beruflichen Bildung und dem Hochschulsektor (361N) und bietet den Lernenden die Möglichkeit, berufliche Fachrichtungen kennenzulernen und eventuell nach Abschluss noch ein Studium anzuhängen (361K). Bestimmte Berufe erfordern keinen Hochschulabschluss und für solche Berufe kann der Vorhochschulsektor eine wichtige Rolle zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung einnehmen (361N). Aktuell sind in diesem Segment noch einige Änderungen im Gange. Die Akzeptanz bei den Arbeitgeber/-innen ist begrenzt, da viele die vorhochschulische Bildung als redundanten Bildungssektor ansehen (361D). Während eine Expertengruppe überzeugt ist, dass der Stoff im vorhochschulischen Sektor nicht schwierig zu lernen sei (362N), schätzt eine andere ihn als schwierig, aber zu bewältigen ein (362K). Eine differenziertere Sicht bietet diesbezüglich die dritte Gruppe an. Sie bezeichnet den Inhalt grundsätzlich als breit gefächert. Wie schwierig der Stoff sei, hänge demnach von der Vorbildung ab (362D). Unter den emsigen Schüler/-innen nimmt die Beliebtheit des vorhochschulischen Bereichs zu, da Eltern davon ausgehen, dass er eine bessere Sekundarbildung und berufliche Bildung vermittle als schlecht angesehene allgemeine Sekundarschulen. Sie wählen Bildungsgänge des vorhochschulischen Sektors, um die Hochschulreife zu erlangen:

> Due to the emergence of professional disciplines, the level of interest in learning among diligent students usually increases. Quite a large number of young students and their parents believe that pre-university education institutions provide better secondary and vocational education than low-ranking general secondary schools. Therefore, in order to obtain a complete secondary education, they prefer institutions of professional pre-university education. (362D)

Alle Expertengruppen sind sich einig darin, dass der vorhochschulische Bereich mit tätigkeitsbezogenen Inhalten aus der Wirtschaft verbunden ist (363D; 363K;

363N). Dies wird damit begründet, dass Absolvent/-innen fähig gemacht würden, in ihrer beruflichen Fachrichtung zu arbeiten (363K). Gleichzeitig wird die theoretische Basis für ein anschließendes Studium gelegt (363N). Diese Option wählen zahlreiche Studierende vorhochschulischer Bildungsgänge. Sie sehen letztere als Durchgangsstation:

> For ambitious graduates the education does not end in the professional pre-university institutions. A significant part of graduates of professional pre-university institutions enter higher education institutions for further bachelor's and master's degrees […]. (363D)

Ein anschließendes Studium wird als notwendig erachtet, sollte jemand Karriere machen wollen (363K).

Es ist schwierig, die Motivation hinter den einzelnen Bildungsreformen der letzten beiden Jahrzehnte zu bestimmen, da unterschiedliche Interessenlagen, Werthaltungen und politische Bestrebungen eine Gemengelage ergeben, worin die einzelnen Bestandteile schwerlich zu erkennen bzw. trennen sind. Folgende Aspekte lassen sich hinsichtlich des Vergleichs zwischen Real- und Idealtypus festhalten: Im Zuge der post-sowjetischen Bildungsexpansion nach der Lockerung der Zugangsbeschränkungen zu den Hochschulen entstanden in der Ukraine reichlich neue Bildungseinrichtungen unterschiedlicher Bildungsniveaus. Sie füllten nicht nur den Zwischenraum zwischen der Eliten- und der Massenbildung, wie im Idealtypus, sondern schufen in der Sekundarstufe II auch neue Elitenschulen, die im Idealtypus zeitlich bereits früher vorhanden waren. Dadurch holte die Ukraine gleichzeitig eine meritokratische Entwicklung nach und trieb ihren Fortschritt parallel zum idealtypischen Verlauf voran. Die idealtypische Implementierung technischer Schulen zwischen der Sekundar- und der Hochschulbildung ist mit der Einführung der mittleren beruflich-technischen Schulen mit Doppelabschluss in der Stabilisierungsphase des sowjetischen Bildungssystems vergleichbar. Die Schulzeit bis zum Abitur war damals kürzer als in Westeuropa und ein Studieneintritt erfolgte früher. In der UkrSSR dauerte die Sekundarschulzeit nach Fimyar bis zum Abschluss der zehnten Klasse im Alter von 16 Jahren (*Fimyar* 2008, 578). Daher übernahmen diese Schulen eine ähnliche Funktion wie die idealtypischen technischen Schulen des post-sekundären Bereichs (s. hierzu Abschnitt 4.1.2.4). Durch die Aufwertung eines Teils der beruflichen Schulen zu Hochschulinstitutionen fand eine neuerliche Diversifizierung statt, die ebenfalls jener der Gründung technischer, post-sekundärer Schulen im Idealtypus ähnelt. Diese Einrichtungen gehörten eine Zeit lang zum Hochschulsektor, aktuell zum „vorhochschulischen" Sektor, der prinzipiell dem post-sekundären entspricht, wodurch rückwirkend eine stärkere Trennung zwischen beruflicher

und allgemeiner bzw. akademischer Bildung mit klarer hierarchischer Zuordnung umgesetzt wurde. Die Einführung der „vorhochschulischen" Bildung kann ebenfalls mit der idealtypischen Implementierung technischer Schulen zwischen der Sekundar- und der Hochschulbildung verglichen werden. Da in der Ukraine Mathematik und auch Physik als sehr wichtig angesehen werden (11D; 13D; 13K; 13N; 371D; 372D), lässt sich die Vermutung äußern, dass auch hier der Technik eine ähnliche Bedeutung zukommt wie im Idealtypus, wo der Technikbegriff kompatibel mit der allgemeinen Leistungsfähigkeitsdefinition ist, die in erster Linie abstrakte, wissenschaftsorientierte Leistung würdigt. Als Spezifikum des ukrainischen Realtypus lässt sich anführen, dass sich abzeichnet, dass der „vorhochschulische" Bereich mit anderen Schulen in Konkurrenz tritt, die die Hochschulreife vermitteln, also mit den eigentlich weiter unten angesiedelten Sekundarschulen.

Im Hochschulbereich sind angesichts der überbordenden Diversität und Anzahl an Hochschulen seit einigen Jahren durch die Teilnahme am Bologna-Prozess und die Pläne zur Neuen Ukrainischen Schule Bemühungen um die Einebnung von Differenzen zu beobachten. Sie soll durch eine Angleichung an EU-Standards, eine generelle Standardisierung und eine Reduktion der Hochschulzahl durch Maßnahmen der Regierung realisiert werden (vgl. zum Beispiel *Küchler et al.* 2011, 5; *Kooperation inter-national* 2012; 2020b).

G. Strukturen des Bildungssystems aus Phase 3 (Spalte 1):

Einige Strukturmerkmale des ukrainischen Bildungssystems ähneln bereits solchen, die idealtypisch unter der Phase 3 vermerkt sind. So existierte, wie bereits oben erwähnt, mit dem Junior-Spezialisten bzw. der Junior-Spezialistin schon lange ein „höherer" beruflich orientierter Abschluss, der mit einem Fachhochschulabschluss vergleichbar ist (vgl. *ENIC Ukraine* 2019). Planmäßig sollen laut ENIC Ukraine die letzten Junior-Spezialist/-innen 2019 zugelassen werden (*ENIC Ukraine* 2019). Im Anschluss gehört dieser Abschluss nicht mehr zum Hochschulzyklus. Neu eingeführt wird im Rahmen der Umsetzung der Pläne zur Neuen Ukrainischen Schule ein Junior-Bachelor, der auf der ersten Qualifikationsstufe der Hochschulbildung, unterhalb des Bachelors, angesiedelt ist (*Del Carpio et al.* 2017, 90; *ENIC Ukraine* 2019) und sich in der Namensgebung an genuin allgemeineren, akademischen Bildungsabschlüssen orientiert. In diesen Entwicklungszusammenhang gehört auch die Streichung des hochschulischen Spezialistenabschlusses, der verglichen mit dem Master anwendungsorientierter ausgerichtet war (*Makogon/Orekhova* 2007, 6).

Im Gegensatz zum Idealtypus verläuft dieser Prozess in der Ukraine also in umgekehrter Richtung. Die Zuordnung von Abschlüssen wurde in der Ukraine nach sowjetischem Vorbild anders gehandhabt, sodass berufliche und allgemeine sowie akademische Bildung stärker vermischt wurden. Die Ukraine verfügte mit dem Junior-Spezialisten bzw. der Junior-Spezialistin und dem Spezialisten bzw. der Spezialistin (Gesetz über die Hochschulbildung der Ukraine, 2002, Abschnitt 2, Artikel 6) schon seit 2002 über hochschulische berufliche Abschlüsse. Genau genommen existierten vergleichbare Bildungsgänge bedeutend länger, denn diese Abschlüsse beruhten auf der traditionellen Logik der sowjetischen Hierarchie der Bildungseinrichtungen. Weil in der unabhängigen Ukraine im Unterschied zur UdSSR einzelne Bildungsinstitutionen unterschiedliche Abschlüsse verleihen dürfen, entstand ein Bedarf an solchen Titeln (vgl. *Raimondos-Møller* 2009, 15). Während der Junior-Spezialistenabschluss durch den Junior-Bachelorabschluss ersetzt wird, geht der Spezialistenabschluss im Masterabschluss auf. Inwiefern der Junior-Bachelor als Qualifizierungsstufe vor dem Bachelor mehr berufspraktisch oder allgemein ausgerichtet wird, hängt von den einzelnen Anbieter/-innen ab, die berechtigt sind, über das Ausmaß beider Arten von Bildung innerhalb der Studiengänge selbst zu bestimmen (*ENIC Ukraine* o. J.a; 2019).

Diese Entwicklung ist in Zusammenhang mit der Teilnahme am Bologna-Prozess und der damit verbundenen Angleichung an den Europäischen Bildungsraum zu sehen. Im idealtypischen Ablauf wird im Unterschied dazu die berufliche Bildung nach oben erweitert, indem neue Abschlüsse, die es zuvor nicht gab, entwickelt werden. In der Ukraine separiert man aktuell stärker als zuvor zwischen beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung, verzichtet aber nicht auf Anschlüsse der beruflichen Bildung an die allgemeine bzw. akademische. Zudem erfolgte eine Umbenennung bestimmter beruflicher Bildungseinrichtungen und man gewährte ihnen das Recht, Hochschulabschlüsse zu vergeben, um eine höhere Qualität der Bildungsgänge zu signalisieren (*Raimondos-Møller* 2009, 15), wodurch eine formale und namentliche Gleichstellung mit Hochschulabschlüssen anderer Hochschulen erfolgte.

Der Selbstschutz von „höheren“ allgemeinbildenden Schulen durch Zulassungsprüfungen, wie er im Idealtypus stattfindet, ist in der Ukraine auf Oberstufenniveau präsent. Im tertiären akademischen Bereich entfällt dieses Vorgehen aufgrund der Abhängigkeit der Bildungsinstitutionen von zahlenden Studierenden und hohen Studierendenzahlen (s. oben Abschnitt über Selektivität). Besonders begehrte Masterstudiengänge setzen bei der Zulassung zentrale unabhängige Tests ein (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 C) und können ihren Status wahren, obwohl in manchen dieser Bereiche längst eine Überproduktion herrscht, insbesondere,

was Jura und Ökonomie betrifft (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 D). Als Endergebnis entstehen in der Ukraine Strukturen, die sich in Richtung der idealtypischen Ausprägung bewegen.

Aufgrund des Mangels an ausreichend qualifizierten und kompetenten Spezialist/-innen entwickelte sich der Trend, dass Unternehmen eigene Trainingszentren aufbauen und ihr Personal selbst ausbilden. Alleine in der Metallurgiebranche verfügen 80 Betriebe zusammen über mittlerweile 16 Ausbildungszentren (Akademien und Institute), an denen für über 450 Berufe ausgebildet wird. In erster Linie werden individuelle, praxisbezogene Ausbildungsprogramme durchgeführt (*Prytomanov et al.* 2018, 241). Hellwig und Lipenkova bezeichnen es als reguläre Praxis, dass Firmen in der Ukraine ihr Angestellten am Arbeitsplatz ausbilden (Training on the Job), teilweise ergänzt durch individuell zugeschnittene Lehreinheiten privater Anbieter/-innen. Hinzu kommen Angebote westlicher Institutionen und Organisationen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 809). Dies entspricht idealtypischen Tendenzen der dritten Phase.

Zur Förderung der beruflichen Bildung gehört im ukrainischen Realtypus die Einführung des dualen Systems. Es bleibt abzuwarten, ob es sich als Möglichkeit für im allgemeinen Schulbereich Leistungsschwächere entwickelt, einen Bildungstitel zu erlangen, oder als echte Alternative für leistungsstärkere Schüler/-innen. Das geringe Ansehen der beruflichen Bildung im Allgemeinen macht Letzteres unwahrscheinlich. Wenn die neuen bzw. verbesserten Programme, wie das duale System, keinen Zulauf erfahren, wird es der beruflichen Bildung weiterhin an Relevanz fehlen (vgl. zum Beispiel *Melnyk* 2020, 12; *Friedman/Trines* 2019). Nach der langen Zeit der Vernachlässigung der beruflichen Bildung und der Fokussierung auf ihre soziale Funktion scheinen die Schritte zur Steigerung der Attraktivität der beruflichen Bildung (s. hierzu Abschnitt 4.1.3) reichlich spät zu kommen.

4.2.3.2 Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung

A. *Relativ enge, aber allgemeine Definition guter Leistung; allgemeine Bildung als maßgeblich für allgemeine Leistungsfähigkeit; allgemeine Bildung übernimmt Selektionsfunktion; allgemeine Leistungsfähigkeit als maßgeblich für Zugang zur „höheren" Bildung*

Hinsichtlich der ukrainischen Leistungsdefinition wurden die befragten Expert/-innen gebeten, ihre Einschätzungen abzugeben. Sie machen kaum einen Unterschied zwischen kulturell wertgeschätzten Arten von Wissen und im Bildungssystem wichtigen Fächern. Eine der befragten Expertengruppen unterstreicht die Interdisziplinarität als in der ukrainischen Kultur von großer Wichtigkeit und

Wertigkeit (371D). Die beiden anderen Expertengruppen heben die Bedeutung „humanistischer" Fächer hervor (zum Beispiel Ukrainisch und Fremdsprachen, Geschichte, Philosophie, Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften, Religionswissenschaft, Psychologie) (371K; 371N; 372D; 372K), gerade auch im Rahmen der „Humanisierung" technischer und naturwissenschaftlicher Studien (371K). Auch Themen des alltäglichen Lebens („empirical knowledge", 372D) und körperliches Training sind wichtig (371K). Historisch und kulturell werden herausragende Leistungen in Mathematik und Physik besonders geachtet: „Historically and culturally, in Ukraine the idea of special achievements in physics and mathematics is the most significant" (371D). „Humanitäre" und „wissenschaftliche" Komponenten werden nach ihrer Wertigkeit im Bildungssystem als ebenbürtig verstanden: „Both types of knowledge (humanitarian and scientific components) are equally important" (372N). Letztlich hängt die Bedeutung von bestimmten Arten von Wissen bzw. Fächern von der Spezialisierungsrichtung ab (371K) und davon, inwiefern der vermittelte Inhalt die berufliche Kompetenz steigert (372N). Gefragt nach dem traditionellen ukrainischen Bildungsideal geben die befragten Expert/-innen an, dass die erlangten Kompetenzen und die erreichte Position übereinstimmen (41D; 41K) und eine gute Balance zwischen praktischen Fertigkeiten und theoretischem Wissen gegeben sein muss (41D; 41K). Im kulturellen Gedächtnis ist „wahre" Bildung praktische Bildung, was mit der ukrainischen Geschichte begründet wird, die dazu geführt hat, dass praktisch orientierte Fachrichtungen die Hauptkomponenten der Wirtschaft ausmachen: „Cultural sense of citizens: real education is practical education (due to historical formation of Ukrainian state which led to development of practical oriented specialties as main components of economy)" (41D). Aktuell verstehen die Bürger/-innen nach Aussage einer Expertengruppe mehr und mehr, wie wichtig lebenslanges Lernen ist, inklusive praktischem Wissen, allgemeinem theoretischem Wissen und Management-Wissen (41D). Junge Menschen erwarten vom Bildungssystem, auf das Berufsleben vorbereitet zu werden:

> The younger generation focus on the practical experience of the professional training, as a rule they become disappointed by the educational system in the third year of study and this leads to their reluctance to continue training to receive Bachelor's or Master's degree. (41N)

Die Aussagen der Expert/-innen deuten darauf hin, dass die Fähigkeit, gesteckte Ziele zu erreichen, in der ukrainischen Kultur als entscheidend begriffen wird und einen überragenden Stellenwert besitzt (vgl. 42D; 42K; 42N). Als leistungsfähig werden Individuen angesehen, die in der Lage sind, ihre Aufgaben im Beruf zu erfüllen: „In addition to the physical diploma, the specialist must demonstrate the necessary knowledge, skills and abilities in accordance with the job responsibilities“ (44K; vgl. auch 44D). Hierfür werden folgende Fähigkeiten als entscheiden angegeben: Planungskompetenz und Organisationsfähigkeit (44D; 44N); Flexibilität und Kreativität, um Lösungswege zu finden (44N).

Wie in anderen post-sowjetischen Ländern bewegte man sich in der Ukraine aus historischer Perspektive im Bildungssystem weg von der beruflichen Bildung und hin zur Allgemeinbildung. Die Gründe hierfür sind vielfältig: Gesellschaftlich erfährt berufliche Bildung nicht dieselbe Anerkennung wie allgemeine Bildung; die seit der UdSSR-Zeit übliche enge Spezialisierung verlor an wirtschaftlicher Relevanz und man folgte dem Trend, sich auf Schlüsselkompetenzen zu konzentrieren, während anhaltende Unsicherheit über zukünftige Arbeitsmarktbedarfe herrscht (*Farla* 2000, 19). Bildung wird in erster Linie anerkannt, wenn sie akademischer Natur ist (*GIZ* 2018, 69). Die Geringschätzung beruflicher Sekundarbildung stammt noch aus der Zeit der Sowjetunion, sodass die Umwandlung von beruflichen Schulen in quasi-allgemeinbildende Schulen nach dem Verlust der Verbindungen der beruflichen Bildungseinrichtungen zur Wirtschaft bei Schülerschaft, Elternschaft und Regierung kaum auf Widerstand stieß (*Roberts et al.* 2000, 129).

Betrachtet man die Curricula ukrainischer Gesamtschulen, so fällt auf, dass in ukrainischsprachigen Schulen circa die Hälfte der Fächer auf den Komplex Sprache (Ukrainisch, Muttersprachunterricht, Fremdsprachen), Literatur, Geschichte und Geographie entfällt sowie bei anderssprachigen Schulen mehr als die Hälfte. Diese Fächer dienen der Nationsbildung durch Schulbildung, die in der Ukraine seit der Unabhängigkeit großen Stellenwert besitzt (*Janmaat* 2008, 1, 9 f.). Dies spiegelt sich ebenfalls in der Bestimmung der Fächer wider, in denen die Schüler/-innen in der staatlichen Abschlussprüfung der Sekundarschule getestet werden: Ukrainische Sprache und Literatur, Ukrainische Geschichte (allgemeinbildendes Profil ohne Spezialisierung) oder ein Hauptfach (spezialisierte Profile) plus ein Fach aus dem obligatorischen Bereich nach Wahl des Schülers bzw. der Schülerin. Der EIT testet die Abiturient/-innen in einem oder mehreren Fächern, die für die Einschreibung an einer Hochschule in einem bestimmten Studiengang verlangt werden. Die Ergebnisse des EIT werden als Aufnahmeprüfungsresultate gewertet (*ENIC Ukraine* o. J.c; *Friedman/Trines* 2019). Im Rahmen eines obligatorischen Fächerkanons setzt sich diese Art der Bildung an den Hochschulen

fort. Man ersetzte den in der UdSSR für die Vermittlung der Sowjet-Ideologie reservierten Fächerblock durch geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen. Ein Teil dieses Blocks, namentlich Geschichte der Ukraine, Business-Ukrainisch sowie Ukrainische und fremde Kulturen, setzt die nationsbildende Erziehung fort (*Janmaat* 2008, 15; vgl. auch *Tomiak* 2006, 36; *Braun et al.* 2019, 247).

Die Studienprogramme der Hochschulen entstammen den Federn von Funktionär/-innen der Universitätsverwaltungen und unterliegen kaum dem Einfluss von Arbeitgeber/-innen. Lediglich die Hälfte der Curricula, die im Endeffekt der Ausbildung von Spezialist/-innen für den Arbeitsmarkt dienen, sind Kurse, die dem gewählten Studienfach entsprechen. Allgemeine Disziplinen füllen die andere Hälfte (*Bastedo et al.* 2009, 15). Sie besteht aus dem oben erwähnten verpflichtenden Fächerblock, der neben den Disziplinen der ukrainischen Nationsbildung Philosophie, Prinzipien der Psychologie und der Pädagogik, Theologie und Politikwissenschaften, Soziologie, Rechtsprinzipien, Prinzipien des Verfassungsrechts, eine Fremdsprache sowie Sport enthält (*Janmaat* 2008, 15).

In der Ukraine zählt dem Sprachgebrauch nach auch der Hochschulsektor zur beruflichen Bildung. Dies lässt sich auch daran ablesen, dass ein Hochschulabschluss, wie Kremen und Nikolajenko erklären, eine zweifache Funktion hat. Erstens zertifiziert er das Bildungsniveau und zweitens dient er als Ausweis einer beruflichen Qualifikation. Auf dem Papier sind Hochschulabschlüsse an die Bedarfe der nationalen und internationalen Arbeitsmärkte angepasst (*Kremen/Nikolajenko* 2006, 26). Hochschulbildung wird im ukrainischen Hochschulbildungsgesetz von 2017 unter anderem als eine Kombination aus systematisiertem Wissen und praktischen Fähigkeiten definiert (*MES* 2017–2019a). Dementgegen lag in der Wirklichkeit der Fokus bislang eindeutig auf der Theorie, wie oben schon angedeutet. So monieren nicht nur Student/-innen, sondern auch Arbeitgeber/-innen die Praxisferne der Hochschulen (*Del Carpio et al.* 2017, 17; *Zimmermann* 2017, 11). Man spricht von einer Überbetonung von Faktenwissen im ukrainischen Bildungswesen (*Zon* 2001, 79; *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 822). Hochschuldidaktisch favorisiert man Lehrmethoden, die den Studierenden als passiven Lernern Wissen vermitteln, wobei Faktenwissen und „richtige Antworten" gefragt sind (*Bastedo et al.* 2009, 16; *Toropova* 2012, 123 f.; vgl. auch *Sovsun* 2017, 6). Eine gängige Praxis für die Feststellung des Lernerfolgs während des Studiums besteht darin, Mitschriebe von Vorlesungen zu bewerten (*Sovsun* 2017, 6). Es geht im Kern der Hochschulbildung um Wissenserwerb, der losgelöst von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Realitäten erfolgt (*ETF* 2017c, 4). Laut ETF bringt das ukrainische Bildungssystem keine praktischen Fähigkeiten bei den Absolvent/-innen hervor: „The Ukrainian educational system

is biased towards humanities and so is unable to satisfy the increasing needs of the labour market in terms of engineers and other technical specialists“ (*ETF* 2009, 64). Gorobets bestätigt den Mangel an Praxisorientierung, ausdrücklich auch in angewandten Fächern wie Volks- und Betriebswirtschaft, dem eine tiefgehende theoretische Ausbildung gegenübersteht, die vom sowjetischen Bildungssystem geerbt wurde (*Gorobets* 2008, 98; vgl. auch *Filiatreau* 2011, 51 f.). Lehrveranstaltungen mit Titeln, die sie als praxisnah erscheinen lassen, sind in der Wirklichkeit häufig theoretisch (vgl. zum Beispiel *Hertsyuk et al.* 2018, 191).

Weitere Bestandteile der Hochschulbildung sind laut Hochschulbildungsgesetz 2017:

> ways of thinking, professional, world-view and civic qualities, moral and ethical values, other competencies acquired in a higher education institution (research institution) in a relevant subject area towards a particular qualification at higher education levels which, in terms of their complexity, are higher than the level of complete general secondary education. (*MES* 2017–2019a)

Für die Ukraine kann aufgrund der recht großen Diversifizierung der Sekundarstufe II eine relativ große Offenheit für spezifische Leistungsfähigkeit konstatiert werden. Ganz bewusst können sich Schüler/-innen im Hinblick auf die Karriereplanung bereits in der Oberstufe vertieftes Wissen in bestimmten Fächern aneignen und sich so gezielt auf die Hochschulaufnahmeprüfungen vorbereiten, bei denen die fakultativen Prüfungsfächer vom gewählten Studienfach abhängen. Der UNESCO zufolge haben Gymnasiasten bei den EIT bessere Erfolgschancen als andere Teilnehmer/-innen (*UNESCO* 2008, o. S.). Wer eine der Talentschulen besucht, hat ebenfalls mehr Chancen, einen sehr guten EIT abzuliefern. Insbesondere gilt dies für die Mathematik, die für nachgefragte Studiengänge getestet wird und als eines der schwersten EIT-Fächer bekannt ist (*Gresham/Ambasz* 2019, 8 f.).

Die Spezialisierungsrichtung zählt aber nur bedingt: Bei der Zulassung reichen Bewerber/-innen ihre Dokumente für sehr unterschiedliche Studiengänge ein (41N). Arbeitgeber/-innen testen oft selbst die Kompetenzen der Bewerber/-innen und verlassen sich nicht auf Bildungszertifikate (43D; 43K; 44D; 310K). Sie setzen auf Praxiserfahrung, nicht auf Noten der Hochschulzertifikate (310D; 310N, 310K). Letztlich ist vor allem wichtig, überhaupt ein Hochschulzertifikat zu besitzen.

Im Vergleich zu den idealtypischen Ausprägungen ergibt sich für die Ukraine folgendes Bild: Der ukrainische Realtypus ist wie der Idealtypus von einer allgemeinen Definition von guter Leistung gekennzeichnet, was sich in recht allgemeinen Curricula und eher allgemein orientierten Prüfungsfächern äußert und

auf Faktenwissen basiert. Spezifisch ist für die Ukraine die Betonung von Fächern und Inhalten zur Ausbildung einer nationalen Identität und die relative Offenheit für die vertiefte Beschäftigung mit bestimmten Fächern, was eine gewisse Breite bzw. Flexibilität der Leistungsdefinition bewirkt. Es sind wie im Idealtypus hauptsächlich allgemeine bzw. akademische Bildungszertifikate, die in der Ukraine den vom Bildungssystem ausgestellten Ausweis der Leistungsfähigkeit von Individuen darstellen. Gründe dafür sind, dass die berufliche Bildung als Bildung für sozial benachteiligte Gruppen verstanden wird (vgl. zum Beispiel *Suprun et al.* 2012, 18) und Studienprogramme durch die verpflichtenden Fächerblöcke und die Betonung der „Humanität" von Bildung viel Allgemeinbildung beinhalten und theorielastig sind. Somit ist Leistungsfähigkeit vor allem allgemeine Leistungsfähigkeit, die sich in der Fähigkeit äußert, Wissen widerzugeben. Jedoch gelten Bildungszertifikate, anders als im Idealtypus, in der Gesellschaft nur bedingt als Nachweise der allgemeinen Leistungsfähigkeit und nicht als Nachweis der beruflichen Leistungsfähigkeit, die davon unterschieden wird (vgl. 43D; 43K; 43N; 382D; 310K).

Aufgrund der Verallgemeinerung der Sekundarschulen (s. Abschnitt 4.2.3.1 B) übernimmt die allgemeine Bildung die Selektionsfunktion, insofern das Bildungswesen dieser in der Ukraine überhaupt gerecht wird, denn wie gesehen wird an den Hochschulen selbst kaum selektiert und circa 80 % der Abgänger/-innen der Sekundarschulen erhalten einen Studienplatz (*Libanova et al.* 2013, 40). Damit steigt der Druck auf die jungen Erwachsenen, als Voraussetzung für eine gute Karriere einen Hochschulabschluss zu erzielen (vgl. *Libanova et al.* 2013, 38). Bei der Auswahl der Studierenden spielt Allgemeinbildung, insbesondere „Ukrainebildung" und Mathematik, die dominierende Rolle.

Das Bildungssystem spiegelt nur in Teilen die kulturelle Definition von Leistungsfähigkeit in der Ukraine wider, wie sie die Expertengruppen umschreiben. Sie beinhaltet demnach einen klaren Praxisbezug und unterstreicht eine Ausgewogenheit zwischen Theorie und Praxis. Lebensnahe Aspekte spielen eine wichtige Rolle, die auch im Hochschulgesetz sichtbar werden. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass aus den Antworten der Expert/-innen nicht immer hervorgeht, was eigene Meinungen der Expert/-innen sind (und nicht unbedingt kulturelle Werthaltungen) und wie reflektiert sie dieses Thema hinsichtlich dessen betrachten, inwiefern sich Papiere und Realität unterscheiden.

Wichtiger als Leistung scheint die Fähigkeit zu sein, Ziele zu erreichen. Hervorgehoben wird außerdem, dass erlangte Kompetenzen mit erreichten Positionen in Einklang stehen sollten.

B. Selektionsfunktion gewinnt an Bedeutung und verdrängt Qualifikationsfunktion

Durch die Art der Bildungsplanung in der UdSSR, die abhängig von den prognostizierten Bedarfen am Arbeitsmarkt der Planwirtschaft durchgeführt wurde (*Feiler* 2014, 15), kam der Qualifikationsfunktion große Bedeutung zu. Es wurde für bestimmte Arbeitsplätze ausgebildet, sowohl hinsichtlich der inhaltlichen als auch der zahlenmäßigen Dimension. Die Selektionsfunktion nahm mit der schleichenden Hinwendung zum Leistungsprinzip und den wachsenden Bildungsaspirationen der Jugend zu. Dies ging, wie in Abschnitt 4.2.3.1 B erklärt, mit der Verallgemeinerung der Mittelschule zur Stärkung ihrer studienvorbereitenden Funktion und der Schaffung von Spezialisierungsoptionen einher, die eine Abweichung vom Gleichheitsprinzip bedeutete.

In der unabhängigen Ukraine hat das Bildungssystem seine berufsqualifizierende Funktion weitgehend verloren. Zum einen durchlaufen nur wenige Schüler/-innen die berufliche Bildung (*Farla* 2000, 22; *SSC* 2018, 124; Abbildung 4.4) – und diese sind in aller Regel nicht gerade als leistungsstark und motiviert einzustufen (*Farla* 2000, 24 f.). Zum anderen hat das Bildungssystem den Bezug zur Beschäftigungswelt verloren (vgl. zum Beispiel *Kogan* 2008, 62). Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Sowohl in der Hochschulbildung als auch in der beruflichen Bildung mangelt es an Aktualität der vermittelten Inhalte und an moderner Ausstattung, um Kompetenzen für die Bedarfe am Arbeitsmarkt auszubilden (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 824; *Shevchenko* 2008, o. S.; *Zinser* 2015, 691; *Del Carpio et al.* 2017, 91; *Sovsun* 2017, 6; *Friedman/Trines* 2019). Die Verbindungen zu Unternehmen, früher eine Stärke des sowjetischen Bildungssystems, büßte man zu Beginn der Unabhängigkeit mit dem Übergang zur privatisierten Marktwirtschaft ein (*Roberts et al.* 2000, 129; *Zinser* 2015, 688). Hochschulen erfahren im Gegensatz zur beruflichen Bildung viel Zuspruch (*SSC* 2018, 117, 124, 129; Abbildung 4.3; Abbildung 4.4). Sie konzentrieren sich in der Lehre jedoch auf allgemeine, theoretische Inhalte und sind nicht in der Lage, die benötigten Kompetenzen hervorzubringen, auch nicht in dem Namen nach anwendungsorientierten Studiengängen. Dem kulturellen Bildungsverständnis nach sollten Theorie und Praxis jedoch sehr wohl ausgewogen sein und besitzt das Bildungssystem prinzipiell die Aufgabe, für Berufe vorzubereiten (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 A).

Das Bildungssystem des ukrainischen Realtypus verfügt wie der Idealtypus nicht über eine funktionierende Qualifizierung für das Beschäftigungswesen, weder in der beruflichen noch in der akademischen Bildung. Es gibt hierfür

unterschiedliche Gründe, die nicht alle auf die Ausübung der Selektionsfunktion zurückzuführen sind.

Wie wir oben gezeigt haben, ist eine gewisse Selektivität im ukrainischen Bildungssystem vorhanden, die jedoch dadurch korrumpiert wird, dass Finanzkraft mangelnde Leistungsstärke kompensieren kann. Deswegen erweist sich die Selektionsfunktion im ukrainischen Bildungssystem als weniger dominant als bei der idealtypischen Form. Nichtsdestoweniger wird, wie im Idealtypus und wie im vorigen Abschnitt gesehen, auf Grundlage allgemeiner Fächer und Inhalte selektiert.

C. Bildungszertifikate übernehmen Signalfunktion, indem sie die (kognitive) Leistungsfähigkeit anzeigen

Von großer Wertigkeit ist in der ukrainischen Gesellschaft der Besitz von Bildungstiteln, der mehr gewürdigt wird als das tatsächliche Wissen oder die Qualität der Kompetenzen einer Person (*Gorobets* 2008, 98; *Filiatreau* 2011, 52). Größten Zulauf erfahren bestimmte Studienfächer wie Jura, in denen bis zu 80 % der Studierenden Gebühren bezahlen, wohingegen in Studiengängen wie Ingenieurwesen oder Naturwissenschaften staatlich finanzierte Budgetplätze unbesetzt bleiben, weil andere Fächer prestigereicher sind (*Sovsun* 2017, 6). Viele junge Menschen in der ukrainischen Gesellschaft glauben daran, dass sich in einer Marktwirtschaft „höhere" Bildungszertifikate langfristig lohnen und wichtig sind, um einen guten Arbeitsplatz zu erhalten (*Roberts et al.* 2000, 130, 135).

Da Studien in der Ukraine, wie gezeigt, recht allgemein ausgerichtet sind und nur wenig praxisorientierte Elementen integrieren, ist es in der Ukraine wie im Idealtypus die kognitive Leistungsfähigkeit, die zertifiziert wird. Insbesondere kommt es auf die Fähigkeit der Wissensreproduktion an. Für einen guten Hochschulabschluss müssen die Studierenden laut der befragten Expert/-innen Informationskompetenz (45D; 45N), digitale Kompetenz (49D), die Fähigkeit, selbstständig zu lernen (45D, 45N), Durchhaltevermögen (45D), die Fähigkeit, sich selbst zu managen und zu organisieren (45D, 45K), ein gewisses Intelligenzniveau (45K), Lernmotivation (45K) und Kommunikationskompetenzen (45K) an den Tag legen.

Inoffiziell herrschen gängige Verhaltensweisen vor, die dieses Prinzip umgehen und Alternativen eröffnen, um Bildungstitel zuerkannt zu bekommen. Zahlreiche Autor/-innen berichten über Korruption, Plagiate und Betrugsversuche, ganz besonders beim Zugang zum tertiären Sektor und im Hochschulwesen, ohne dass

ein Unrechtsbewusstsein vorhanden wäre (*Fimyar* 2008, 573; *Filiatreau* 2011, 53; *Härtel* 2017; *Osipian* 2017, 241; *Sovsun* 2017, 6; *Klein* 2018; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 22 f.; *Gresham/Ambasz* 2019, 7). Dieses Vorgehen wird dadurch begünstigt, dass Bildungstitel als außerordentlich wichtig erachtet werden und damit ein starker Anreiz geschaffen wird, solche zu erlangen, egal wie. Auf Seiten der Lehrenden sind Finanzspritzen angesichts der niedrigen Gehälter (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 854) willkommen (vgl. *Härtel* 2017). Ähnliches gilt für Bildungseinrichtungen, speziell Hochschulen, die keinen Anlass haben, leistungsschwächere Studierende auszusieben, solange diese ihre Studiengebühren bezahlen (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 22).

Die eigentliche Signalfunktion von Bildungszertifikaten, die sie attraktiv macht, hat in der jüngeren Vergangenheit an Wirkung eingebüßt (*Shevchenko* 2008, o. S.). Dies liegt einerseits an der verbreiteten Bestechung und dem Plagiarismus (*Satsyk* 2017, 42), andererseits an der Inflation des Werts von Hochschulzertifikaten (*Długosz* 2016, 174; vgl. auch 41N) durch die mangelnde Selektion. Allerdings vermochten es manche Universitäten, sich einen besonders guten Ruf zu verschaffen, der sich in Vorteilen ihrer Absolvent/-innen am Arbeitsmarkt in der Realität bemerkbar macht (33K). Arbeitgeber/-innen setzen zwar, wie bereits ausgeführt, für eine Vielzahl an Stellen Hochschulzertifikate voraus (s. Abschnitt 4.2.3.4 A), führen jedoch häufig zusätzlich eigen Fähigkeitstest durch (382D; 310K).

Wie im Idealtypus sind im ukrainischen Realtypus Bildungszertifikate als Bestätigung der Leistungsfähigkeit wichtig und man verspricht sich von einem Hochschulabschluss bessere Karrierechancen als ohne. Realtypisch wird die Signalfunktion durch korrupte Praktiken und die hohe Anzahl an Inhaber/-innen von Hochschulzertifikaten, unter anderem aufgrund des großen Angebots an Studienplätzen und der eingeschränkten Selektion, begrenzt. Durch die wachsende Ausdifferenzierung der Hochschulhierarchie gewinnt sie wieder an Aussagekraft und nähert sich dem Idealtypus an.

D. Funktionalisierung des Bildungssystems für individuelle Karrieren; berufliche Bildung als unattraktive Bildung der Leistungsschwachen (Versuch der Schüler/-innen, sie zu vermeiden); Negativselektion; kompensatorische Funktion

Es gibt einige Hinweise auf eine Funktionalisierung des ukrainischen Bildungssystems für individuelle Karrieren, nachdem man in Bezug auf die Sowjetzeit eher von einer Funktionalisierung zugunsten der Wirtschaft sprechen muss. Wie im Idealtypus verkommt die berufliche Bildung auch im ukrainischen Realtypus zur Bildung der Leistungsschwachen, die einer Negativselektion unterliegt und der eine ausgleichende Auffangfunktion zukommt. Für das Jahr 1989 geben

Søndergaard et al. den Anteil der Sekundarschüler/-innen in beruflichen Bildungsgängen für Zentral- und Osteuropa mit durchschnittlich über 70 % an, wobei die meisten dieser Programme keinen Anschluss an „höhere" Bildungsgänge umfassten (*Søndergaard et al.* 2012, 64).

Entgegen mancher Vorhersage verblieben die Jugendlichen in der unabhängigen Ukraine möglichst lange im Schulwesen und wechselten nicht möglichst früh in den Beschäftigungssektor, um Geld zu verdienen (*Roberts et al.* 2000, 130; *SSC* 2018, 117; Abbildung 4.3). Die unter ukrainischen Jugendlichen weit verbreiteten Versuche, sich mithilfe von privatem Zusatzunterricht eine bessere Chance auf gute Ergebnisse beim EIT zu verschaffen, um einen Studienplatz an einer Universität mit gutem Ruf zu bekommen (*Długosz* 2016), bestätigen die Funktionalisierung von Bildung für individuelle Karrierezwecke. Ein Hochschulabschluss wird unter Jugendlichen als Basis für einen gut bezahlten Job, eine gute Berufskarriere und einen gehobenen sozialen Status angesehen, was für viele von ihnen den Hauptgrund darstellt, zu studieren (*Libanova et al.* 2013, 40; *Fedorenko* 2017, 203 f.).

Die berufliche Bildung geriet angesichts der Öffnung der Hochschulen aus dem Fokus der Heranwachsenden. Laut dem ukrainischen Bildungsministerium ist eine Ursache „the determination of young people (and parents of upper-form pupils) to get higher education, very often, regardless of its quality" und „the low status of VET in contrast to a diploma of a higher education institution" (*MES* 2017–2019c). Das heißt, dass akademische Abschlüsse als karriereförderlich angesehen werden, berufliche nicht. Sichkar und Ermsone bezeichnen das Image der beruflichen Bildung in der Öffentlichkeit als generell negativ, sodass berufliche Schulen letzter Zufluchtsort für die schwächsten Schüler/-innen seien (*Sichkar/Ermsone* 2019, 51). Infolgedessen kam es zu einem Mangel an Facharbeiter/-innen und einem Akademikerüberschuss, der zu höheren Arbeitslosigkeitszahlen bei Inhaber/-innen von Hochschulzertifikaten als bei Inhaber/-innen „niedrigerer" Abschlüsse geführt hat (*Feiler* 2014, 24 f.). Für die Perspektiven, die die berufliche Bildung angesichts der aktuellen wirtschaftlichen Gegebenheiten bieten kann, fehlt es nach wie vor an Verständnis (*MES* 2017–2019c). Selbst innerhalb der beruflichen Bildung streben die meisten Schüler/-innen nach der Hochschulreife: 2017 lag die Anzahl der abgeschlossenen Berufsausbildungen mit parallelem Erwerb des Zertifikats der „vollständigen" Mittelschulbildung bei 53 600, die Anzahl derer ohne Hochschulreife bei 6 000 (*SSC* 2018, 124). Laut einer älteren Quelle ist es rund die Hälfte (*Suprun et al.* 2012, 24). Die letzte verfügbare Statistik über die Rate der Abschlüsse der Sekundarstufe II einer Jahreskohorte gibt für die Ukraine für das Jahr 2013

95,29 % an (*UNESCO Institute of Statistics* 2013–2020a; vgl. auch *ETF* 2017d, 5). Die Tatsache, dass eine relative hohe Anzahl an Arbeiter/-innen an beruflichen Ausbildungen teilnahm, spricht für eine kompensatorische Funktion der beruflichen Bildung, um Mängel am Arbeitsmarkt auszugleichen: Dem Staatlichen Statistikdienst der Ukraine zufolge legten 2017 etwa 19 800 Arbeiter/-innen eine Berufsausbildung ab, 3 400 erlangten eine „höhere" Qualifikation („upgrading") (*SSC* 2018, 124). Laut Zinser sind etwa ein Viertel der Gesamtzahl der Berufsschüler/-innen Teilnehmer/-innen an Kurzzeitkursen, in denen spezifische Tätigkeiten gelehrt werden (*Zinser* 2015, 696).

Studiengänge der ersten beiden akademischen Stufen finden weitaus weniger Anklang als die „höheren" Niveaus III und IV (*SSC* 2018, 127, 129; Abbildung 4.4). Vorhochschulische Bildungsgänge werden als Vorbereitung für ein Hochschulstudium genutzt (363D). Bachelorabschlüsse versteht man als Grundhochschulbildung, der in aller Regel eine Fortsetzung des Studiums folgt, um einen „vollständigen" Hochschulabschluss zu erreichen (*Bruun et al.* 2009, 23). Es werden bei der Studienwahl eindeutige Fächerpräferenzen verfolgt (*Bruun et al.* 2009, 21; *ETF* 2009, 52; 2019b, 10), wobei Studierende in den meisten Fällen nicht unbedingt damit rechnen, später in einem ihrer Disziplin entsprechenden Beruf zu arbeiten (*Morynets 2006;* zit. in *Bastedo et al.* 2009, 13), was oft auch zutrifft (*Coupé/Vakhitova* 2013, 27). Auf der einen Seite herrscht nicht gedeckter Bedarf an IT-Spezialist/-innen, leitenden Verkäufer/-innen, Ingenieur/-innen, Buchhalter/-innen, Ärzt/-innen und Facharbeiter/-innen, auf der anderen steht eine Überproduktion von Ökonom/-innen und Anwält/-innen (*Coupé/Vakhitova* 2013, 27; vgl. auch *ETF* 2009, 64). Das Studienprogramm der Universitäten richtet sich nach der Nachfrage von Bewerberseite, nicht nach dem Arbeitsmarkt; die Nachfrage richtet sich nach der Popularität von Studiengängen bzw. danach, in welchem Feld sich die Studienbewerber/-innen hohe Löhne versprechen, nicht nach der Anzahl der benötigten Stellen (*Coupé/Vakhitova* 2013, 27; *Kupets* 2015, 31). Auch nach Ansicht der befragten Expert/-innen hängt die Nachfrage nach einzelnen Studiengängen zuvörderst von den Aussichten auf eine Arbeitsstelle und einen guten Lohn ab, die sie bieten (381D; 381K; 381N). Fedorenko zufolge bewirbt sich die ukrainische Jugend auf die Studiengänge, die den kürzesten Weg zu materiellem Wohlstand versprechen (*Fedorenko* 2017, 202). Auch Pohorila bestätigt, dass Hochschulbildung instrumentalisiert wurde, weil man eine substanzielle Rendite antizipierte (*Pohorila* 2011, 82). Diese Aspekte sind als Indiz für dafür zu werten, dass es primär darum geht, ein bestimmtes Bildungsniveau bzw. einen Hochschulabschluss in einer bestimmten Disziplin zu erreichen und dadurch die Karriere- und Erwerbsaussichten zu verbessern,

nicht um persönliche Interessen und Neigungen oder qualifikatorische Bedarfe der Wirtschaft.

Unterdessen steht den hohen Akademisierungsquoten eine rudimentäre Bedeutung der beruflichen Bildung gegenüber, die „kaum soziale Anerkennung genießt" (*Härtel* 2017). In der Sekundarbildung lag der prozentuale Anteil der Auszubildenden 2011 bei 8,8 % und 2014 bei 9,0 % der Gesamtzahl an Schüler/-innen dieses Bereichs (*ETF* 2017e, 11). Die Berufsbildung übernimmt die Funktion, sozial Benachteiligte aufzufangen, die auch ohne Mittelschulabschluss eine Berufsausbildung beginnen dürfen und dafür staatliche Unterstützung erhalten (*Kooperation international* 2012; *Suprun et al.* 2012, 18; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 862; *ETF* 2017c, 6; *IVET NAPS* 2017, 3 ff.; *Radkevych et al.* 2018, 131 f.). Zudem ist sie die Notlösung für Schüler/-innen, die wenig Erfolg in der Sekundarschule vorweisen können (*Del Carpio et al.* 2017, 92).

Es ist in der ukrainischen Realität wie im Idealtypus eine klare Funktionalisierung des Bildungssystems für individuelle Karrieren zu erkennen. Beispielsweise ist das Vorgehen bei der Studienwahl ein Indiz hierfür, denn beliebt sind Fächer, die gute Berufs- und Gehaltsaussichten bieten. Die berufliche Bildung in der Ukraine unterliegt einer Negativselektion und übernimmt eine kompensatorische Funktion, indem sie als Auffangbecken dient und bereits berufstätige Arbeiter/-innen ausbildet, was an die idealtypische Situation erinnert.

E. Berufliche Bildungsgänge, so es sie noch gibt, werden von Berechtigungsfunktion dominiert

Berufliche Bildungsgänge existieren in der Ukraine durchaus, wenngleich die meisten Jugendlichen akademische Werdegänge anstreben und berufliche Bildung eher als Bildung für sozial Benachteiligte verstanden wird.

Die Statistik zeigt aus funktionaler Sicht eine klare Berechtigungsorientierung der beruflichen Bildung. Laut ukrainischem Bundesamt für Statistik lag 2017 die Anzahl der abgeschlossenen Berufsausbildungen mit parallelem Erwerb des Zertifikats der „vollständigen" Mittelschulbildung bei 53 600, die Anzahl derer ohne Hochschulreife bei 6 000 (*SSC* 2018, 124; s. hierzu auch Abschnitt 4.2.3.2 D). Allerdings gelingt nur rund 7 % der Übergang an eine Hochschule (*Radkevych et al.* 2018, 130; *Melnyk* 2021, 115), nach anderen Zahlen einem Drittel (*ETF* 2009, 48 f.; vgl. auch *ETF* 2017d, 5), obwohl es formal außer dem erfolgreichen Durchlaufen eines Interviewprozesses keine Barrieren gibt und ein Einstieg ins zweite Studienjahr möglich ist (*ETF* 2017c, 7). Grund dafür dürfte die Inadäquatheit der Vorbereitung hinsichtlich des akademischem Wissens bzw.

der akademischen Fähigkeiten, die berufliche Schulen hervorbringen, sein (*Korzh* 2014, 69).

Es lässt sich nicht sagen, dass die berufliche Bildung in der Ukraine inhaltlich von ihrer Berechtigungsfunktion dominiert wird, weil der beruflich orientierte Teil der beruflichen Bildung separat vom berechtigenden Teil gehandhabt wird (vgl. 21D; 21K; 21N). Zählt man den vorhochschulischen Bildungsbereich zur beruflichen Bildung, ist auf funktionaler Ebene die Tendenz, diese als Durchlaufstation zu einem Studium zu nutzen, offensichtlich (362D; 363D). Dadurch lässt sich auch erklären, dass sie inhaltlich zunehmend theoretischer ausgerichtet wird (vgl. 363D; 363N).

Es existieren zudem Kurzzeitberufsausbildungen, die keine Berechtigungsfunktion haben und sich auf berufliche Inhalte konzentrieren.

Inhaltlich dominiert die Berechtigungsfunktion die ukrainische berufliche Bildung auf der Sekundarstufe, im Unterschied zum Idealtypus, nicht. Funktional wird sie sehr wohl dafür genutzt, die Hochschulreife zu erlangen. Rechnet man die vorhochschulische Bildung zur beruflichen Bildung, so ist inhaltlich eine Theoretisierung zu beobachten, die mit ihrer Berechtigungsfunktion einhergehen könnte. Funktional wird sowohl die berufliche Bildung auf Sekundarniveau als auch die vorhochschulische Bildung häufig als Durchgangsstation zu einem Studium begriffen.

F. Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung aus Phase 3 (Spalte 2):

Einige Funktionen der beruflichen und der allgemeinen bzw. akademischen Bildung des ukrainischen Realtypus erinnern an solche aus der dritten idealtypischen Phase. Zum Teil wurden sie oben bei der Analyse der realtypischen Funktionen schon angesprochen. Nun soll noch der Bezug zur dritten idealtypischen Phase hergestellt werden.

Die Auswirkungen der Änderungen in der Ukraine hinsichtlich beruflicher akademischer Abschlüsse, also die Substituierung des Juniorspezialistenabschlusses durch den Junior-Bachelorabschluss und die Abschaffung des Spezialistenabschlusses, müssen noch abgewartet werden. Die Abschaffung der genuin beruflichen Hochschulabschlüsse ist eine Entwicklung, die gegenläufig zu der des Idealtypus ist.

Die Berechtigungsfunktion der beruflichen Sekundarbildung wird durch oben genannte Zahlen unterstrichen, die nachweisen, dass der Großteil der Berufsschüler/-innen eine Doppelqualifikation erwirbt. Bei der Ausbildung der Leistungsschwächsten dominiert wie im Idealtypus die Qualifikationsfunktion,

insofern man über die Berufsausbildung ohne Doppelabschluss bzw. die Kurzzeitkurse spricht.

Dass berufliche Bildung in der Ukraine wie im Idealtypus in der dritten Phase in gewissem Sinne als schlechtere Allgemeinbildung fungiert, trifft auf die doppelqualifizierenden Berufsausbildungsgänge zu. Da es im Masterbereich eine Aufteilung in die beiden Zweige „Educational and professional program" und „Educational and scientific program" gibt, kann diese Tendenz auch für den Hochschulbereich bestätigt werden, wobei abzuwarten bleibt, wie die reale Ausgestaltung Form annehmen wird. Sowohl der neue Junior-Bachelor als auch der Bachelor werden auf dem Papier als „Educational and professional program" ausgewiesen (vgl. *ENIC Ukraine* 2019). Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass recht viele junge Menschen und ihre Eltern die Bildung im Vorhochschulbereich im Vergleich zu weniger gut angesehenen allgemeinen Sekundarschulen als bessere Alternative einschätzen (362D).

Im Idealtypus kommt in der dritten Phase hinzu, dass der Fort- und Weiterbildungssektor Teile der Abdeckung der Qualifizierung auf Berufsschulniveau übernimmt. Da es dem ukrainischen Bildungssystem aus verschiedenen Gründen nicht gelingt, ausreichende Kompetenzen für das Beschäftigungswesen zu vermitteln, steigt auch im Realtypus die Bedeutung dieses Sektors. Wie Kremen und Nikolajenko aufzeigen, nimmt der Ausbau des Weiterbildungssektors in der Ukraine einen wichtigen Platz in der ukrainischen Bildungspolitik ein (*Kremen/Nikolajenko* 2006, 21 f., 47). Berufliche Schulen versorgen beispielsweise, wie bereits erwähnt, Unternehmen mit modularen Kursangeboten, in denen beispielsweise Schweißtechnik oder Computeranwendungen unterrichtet werden (*Zinser* 2015, 696). Gemäß Hellwig und Lipenkova hatten der Mangel an Praxisphasen in der beruflichen Bildung und das Defizit der Förderung von Fähigkeiten, die in der Wirtschaft benötigt werden, zur Folge, dass die Anlernung im Betrieb zur Regel geworden ist (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 809; vgl. auch 54I; *54K*). Zum Teil bieten akademisch ausgebildete Trainer/-innen individuell zugeschnittene Fortbildungen für bestimmte Wirtschaftszweige an (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 809). Weiterbildung ist theoretisch zur beruflichen Weiterentwicklung gedacht. In der Praxis sind vor allem die vermittelten Qualifikationen einschließlich des Hochschulzugangs von Bedeutung, wodurch auch hier die Berechtigungsfunktion in den Vordergrund tritt. Hierbei soll eine starke Praxisorientierung stattfinden, die aufwiegt, was das Bildungssystem zuvor vernachlässigt hat. Es ist aber nichtsdestoweniger die Rede davon, dass es schwerfällt, vom traditionellen akademischen Ansatz abzuweichen (vgl. *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 821 f.). Statistisch gesehen

hat sich die Anzahl der Menschen in Umschulungen oder Fort- und Weiterbildungen im Zeitraum von 2001 bis 2015 kontinuierlich von 158 000 auf 320 000 gesteigert (*MEDT* 2015, 29) und damit fast verdoppelt.

4.2.3.3 Steuerung des Bildungssystems

A. Zentralistische Steuerung des Bildungssystems, um möglichst gleiche Bedingungen und objektive Selektion zu ermöglichen; Forcierung der Ausrichtung auf allgemeine Leistungsfähigkeit zu Ungunsten der Fachlichkeit; dadurch Schmälerung des Einflusses der Unternehmen (und Kammern); Kriterien zur Bewertung von Leistung werden staatlich geregelt

Die plangesteuerte Wirtschaft der UdSSR, auf deren Bedarfe das Bildungssystem abgestimmt wurde, hinterließ der Ukraine ein zentralistisch verwaltetes Bildungssystem. Dieses nutzte die Regierung, um über die vermittelten Inhalte zu bestimmen und politisch sowie idealistisch motivierte Haltungen zu erzeugen. Bezüglich der beruflichen Bildung ergibt sich ein anderes Bild. Hier engagierten sich Søndergaard et al. zufolge die Betriebe, die freilich staatlich waren, in der Curriculaentwicklung und der praktischen Ausbildung der Schüler/-innen (*Søndergaard et al.* 2012, 65). In abgewandelter Form überdauert das traditionelle zentralistische Steuerungsmodell in der Ukraine bis heute und erschwert die Beteiligung von anderen Akteur/-innen. Anders als zu Sowjetzeiten üben Unternehmen wenig Einfluss auf die berufliche Bildung aus.

Prinzipiell unterliegt die Steuerung des gesamten Bildungswesens dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft in Kiew (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 854 f.; *Friedman/Trines* 2019; *Kooperation international* 2019). Das Bildungsministerium als zentraler Akteur bei der Verwaltung des Bildungswesens in der Ukraine führt Analysen durch und prognostiziert zukünftige Entwicklungen, reguliert das Netzwerk der staatlichen Lehranstalten und sorgt für das normative und legale Fundament, auf dem diese agieren. Das Aufsetzen von Bildungsstandards und einzuhaltenden Anforderungen des Bildungssystems sind ebenso Aufgabe des Bildungsministeriums wie das Erstellen von inhaltlichen Vorgaben, Bildungsplänen und -programmen. Es legt Bildungsniveaus und Zulassungsbedingungen fest und organisiert und überwacht die Erstellung von Lehrmaterialien (*UNESCO* 2011, o. S.).

In den einzelnen regionalen Verwaltungseinheiten sind staatliche Gebietsadministrationen für das Management des Bildungswesens verantwortlich (*UNESCO* 2011, o. S.; *Kooperation inter-national* 2012). Landesbezirke beziehungsweise

Städte verfügen über Bildungsabteilungen; Gemeinderäte über Wissenschaftskommissionen (*Kooperation international* 2012). Gremien, denen ein/-e Rektor/-in oder ein/-e Direktor/-in vorsteht, leiten die Bildungseinrichtungen vor Ort. Sie setzen die jeweils gültigen Statuten der Institutionen um, so diese vom Bildungsministerium gebilligt wurden (*UNESCO* 2011, o. S.).

Monospezialisierte Hochschulen unterstehen oftmals Fachministerien, so zum Beispiel Agraruniversitäten dem Landwirtschaftsministerium oder Medizinhochschulen dem Gesundheitsministerium (*Kooperation international* 2019).

In der Ukraine unterrichten alle Schulen, auch Privatschulen, nach Vorgabe eines detaillierten zentralen Bildungsplans des Bildungsministeriums. Regelmäßig findet ein Wettbewerb statt, in dessen Rahmen das Ministerium neue Schulbücher auswählt, die im Anschluss Review-, Test- und Überarbeitungsphasen durchlaufen, bevor sie freigegeben werden (*Popson* 2001, 328; *Janmaat* 2008, 10, 18). Das Ministerium empfiehlt daraufhin Bücher, die als Haupt- bzw. Ergänzungstexte eingesetzt werden sollten (*Popson* 2001, 328). Hochschulen haben derweil ein Mehr an Autonomie erlangt und dürfen beispielsweise im obligatorischen geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächerblock selbst über die Lehrinhalte bestimmen (*Janmaat* 2008, 18). Ferner dürfen sie innerhalb von Studiendisziplinen unter eigener inhaltlicher Verantwortung Vertiefungsrichtungen implementieren (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 12).

Es erfolgt in der Ukraine eine staatliche Regulierung der Leistungsmessung. Beispielsweise legen ukrainische Schüler/-innen am Ende der drei Schulstufen (Grundschule, Sekundarstufe I und II) staatliche Abschlussprüfungen ab, die Pflichtaufgaben einschließen, die das Ministerium verabschiedet (*Kooperation international* 2012). Für die Durchführung des EIT, dessen Ergebnisse relevant für die Hochschulzulassung sind, ist das Bildungsministerium zuständig (*EACEA* 2012, 6), das politisch eine Priorität auf die Förderung des gleichen Zugangs zu hochwertiger Bildung gelegt und die Unabhängigkeit dieses Tests forciert hat (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 855). Um staatlich anerkannt Bildungstitel und -abschlüsse verleihen zu dürfen, benötigen Lehranstalten eine Akkreditierung von der Staatlichen Akkreditierungskommission des Bildungsministeriums bzw., sobald eingerichtet und handlungsfähig, von der Nationalen Agentur für die Sicherung der Qualität der Hochschulbildung (*Friedman/Trines* 2019). Die von der Akkreditierungskommission angewandten Verfahren können nicht als transparent und rechenschaftspflichtig gewertet werden, sind sie doch Gegenstand von Erpressungsversuchen, Bestechung und Wettbewerbskontrolle (*Hallak/Poisson* 2007, 115; *Filiatreau* 2011, 52). Deshalb hat man aktuell die Nationale Agentur für Qualitätssicherung der Hochschulen ins Leben gerufen, die neuerdings die

Akkreditierung im tertiären Sektor übernimmt und deren Zusammensetzung Stakeholder, die nicht Angehörige des Bildungsministeriums sind, inkludiert (vgl. *Sovsun* 2017, 10; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 12; *Kooperation international* 2019).

Die Anstrengungen zur Unterstützung einer fairen Leistungsbeurteilung sind Ausdruck einer Ausrichtung am Leistungsprinzip. Diese wird vom Staat zudem durch die Ausrichtung nationaler Leistungswettbewerbe für Schüler/-innen gefördert, bei denen sie sich in verschiedenen Fächern duellieren (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 814; vgl. auch Regelung des Bildungsministeriums Nr. 1099 vom 22.9.2011).

Der private Sektor wurde bei der Bildungssteuerung bis vor Kurzem weitgehend ausgeklammert (*Taranow* 2007, 174; *Del Carpio et al.* 2017, 88; *Prytomanov et al.* 2018, 252). Durch das ausbleibende Engagement der Arbeitgeber/-innen in der Curriculaentwicklung der Hochschulen sind diese nicht relevant für den Arbeitsmarkt (*Bastedo et al.* 2009). Als Hauptursachen der vorhandenen defizitären Kooperation zwischen Hochschulen und Unternehmer/-innen werden das niedrige Qualifikationsniveau in führenden Unternehmen, Desinteresse von Hochschulen und mangelhafte Rechtsnormen genannt (*OECD* 2000; zit. in *Taranow* 2007, 175). Angesichts ihres schlechten Rufes und ihrer geringen Qualität haben Arbeitgeber/-innen überdies kaum Interesse, sich in der beruflichen Bildung einzubringen (*Prytomanov et al.* 2018, 243). Generell stellen sie nur wenige Praktikumsplätze zur Verfügung, obwohl Praktika grundsätzlich Teil der Curricula des Bildungssystems sind (*Feiler* 2014, 8, 43, 46).

Andererseits beklagen sich Arbeitgeber/-innen allenthalben über das Defizit an praktischen Kompetenzen sowohl der Hochschulabsolvent/-innen als auch der Berufsschulabgänger/-innen (*Feiler* 2014, 7). Prytomanov et al. zufolge richten sich Studienprogramme auf die Zunahme der intellektuellen und geistigen Kapazität aus. Bestrebungen, die Hochschulbildung mehr an die Arbeitsmarktbedarfe anzupassen, treffen dort auf ernsthaften Widerstand (*Prytomanov et al.* 2018, 253 f.).

Bemühungen, Stakeholder ins Boot zu holen, werden unten bei den Steuerungsmerkmalen der dritten Phase beschrieben. Sie können nach Del Carpio et al. noch nicht als erfolgreich verbucht werden, unter anderem wegen der Unterfinanzierung von Programmen und mangelnder technischer Kapazität beteiligter Stakeholder (*Del Carpio et al.* 2017, 89). Auch wenn Stakeholder mittlerweile bei der Erarbeitung des Nationalen Qualifikationsrahmens, der Curricula für die berufliche Bildung und nationalen beruflichen Standards involviert und über Praktika und betriebliche Ausbildungen zunehmend beteiligt sind, beurteilen sie die Ausbildung der Arbeitskräfte für die ukrainische Wirtschaft klar als

Top-down-Prozess, der Stakeholdern wenig Raum lässt und ihnen kaum Mechanismen für Rückmeldungen zur Verfügung stellt (*Del Carpio et al.* 2017, 83, 91; *Friedman/Trines* 2019; *Sichkar/Ermsone* 2019, 52).

Körperschaften üben in den meisten zentral- und osteuropäischen Ländern einen schwachen Einfluss aus (*Noelke/Müller* 2011, 12). Kammern spielen bei der Steuerung der (beruflichen) Bildung in der Ukraine keine große Rolle. In der Literatur zur Steuerung des ukrainischen Bildungswesens kommen sie in aller Regel gar nicht vor. Hellwig und Lipenkowa berichten lediglich davon, dass die Industrie- und Handelskammern von internationalen Beratungsagenturen dazu ermuntert werden, sich im Bereich der Qualitätssicherung der beruflichen Bildung einzubringen, die von verschiedenen Anbieter/-innen durchgeführt wird (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 823). Ihre Ziele beschränken sich zum Beispiel im Falle der Industrie- und Handelskammer darauf, günstige Bedingungen für unternehmerische Akteur/-innen zu schaffen, die Entwicklung der wissenschaftlichen, technologischen und Handelsbeziehungen zwischen ukrainischen Wirtschaftsakteur/-innen und ausländischen Partner/-innen zu unterstützen und im In- und Ausland als Fürsprecher/-innen für die Belange der Kammermitglieder aufzutreten (*Enterprise Europe Network* 2020).

Gewerkschaften haben in der Ukraine einen schweren Stand und konnten sich unter demokratischeren Bedingungen angesichts ihres sowjetischen Erbes, das eine Vormundschaft der Partei beinhaltet, bislang nicht entscheidend von alten Gepflogenheiten lösen und unabhängigen Einfluss nehmen (*Kubicek* 2002; *Koch-Laugwitz/Meshcheryakova* 2013). Für Arbeitgeberverbände gilt Analoges (*Kubicek* 2002, 615 f.; *Pauge* 2006, 36). Es ist dennoch eine wachsende Einbindung der Sozialpartner/-innen in bildungspolitische und curriculare Fragen auf dem Weg (*ETF* 2017d, 9 f., 13; *Prytomanov et al.* 2018, 250 ff.; *Radkevych et al.* 2018).

Zwar sind seit 1991 zahlreiche Bildungsreformen zu verzeichnen, das grundsätzliche Management von Bildung und ihre Finanzierung haben sich jedoch nicht durchschlagend geändert (*MEDT* 2015, 36). Dass sich die traditionelle zentralistische Steuerung in der Ukraine bis heute gehalten hat, ist zumindest teilweise Folge einer Uminterpretation ihrer Sinnhaftigkeit bzw. Funktionen. In Bezug auf die Curricula ist sie Ausdruck des Anliegens, nationsbildende Inhalte und ein bestimmtes Narrativ der ukrainischen Geschichte im Bewusstsein der Jugend zu verankern (*Popson* 2001, 237 ff.; vgl. *Janmaat* 2008, 9, 18). Da Arbeitgeber/-innen und andere Stakeholder bei der Curriculaentwicklung kaum zu Wort kommen und nur wenig in die Bildungssteuerung eingebunden sind, haben die meisten Bildungsgänge einen allgemeinen, theoretischen Charakter. Mit Blick auf die zentralen Prüfungen hat es sich das Bildungsministerium zur Aufgabe

gemacht, Prozesse transparenter zu gestalten und illegale Praktiken zu eliminieren. Es werden Vorkehrungen getroffen, die Legitimität von Leistungsmessungen durch zentrale Leistungstests zu sichern und karriererelevante Prüfungen möglichst transparent zu gestalten. Dies heißt nichts anderes, als dass alleine die Leistung zählen soll, die die Prüflinge erbringen, wobei sozialen Nachteilen bei der Hochschulzulassung entgegengewirkt wird (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 C; vgl. *Osipian* 2015, 20). Aufgrund der vorherrschenden Korruption u. Ä. können die Bildungsverwaltung und der Lehrkörper nicht immer als vertrauenswürdig erachtet werden. Als Gegenmaßnahme wird beispielsweise die Nationale Agentur für Qualitätssicherung der Hochschulen gegründet, die letztlich dem Bildungsministerium Kompetenzen entzieht. Dies dient dem Ziel, dass alle die gleiche Chance auf hochwertige Bildung bekommen, zu der sie auf Hochschulniveau auf Basis eines Leistungswettbewerbs Zugang finden (*ETF* 2009, 56; vgl. zum Beispiel *Banaszak* 2014, 7). Historisch bedingt existiert im ukrainischen Realtypus eine Zuordnung von manchen Hochschuleinrichtungen, die sich auf jeweils eine bestimmte Fachrichtung einschränken, zu entsprechenden Fachministerien.

Wie im Idealtypus herrscht in der Ukraine eine stark zentralistische Steuerung vor, die dazu genutzt wird, im Bildungssystem Bedingungen zu schaffen, die eine möglichst objektive Selektion nach Leistung garantieren. Wie im Idealtypus werden Vorkehrungen getroffen, die Legitimität von Leistungsmessungen durch zentrale Leistungstests zu sichern und karriererelevante Prüfungen möglichst transparent zu gestalten. Da aufgrund der vorherrschenden Korruption u. Ä. die Bildungsverwaltung und der Lehrkörper nicht immer als vertrauenswürdig erachtet werden können, kommen im Realtypus teilweise andere Maßnahmen zum Einsatz als im Idealtypus; sie sind konkret auf die Bekämpfung illegaler Praktiken ausgerichtet.

In vielerlei Hinsicht ist im ukrainischen Realtypus wie im Idealtypus eine Fokussierung des Bildungssystems auf eher allgemeine bzw. theoretische Inhalte vorhanden. Eine Ursache hierfür ist der Rückzug von Arbeitgeber/-innen aus der Bildung nach dem Ende der Sowjetunion. Dass diese und andere Stakeholder aktuell ermutigt werden, sich stärker zu engagieren, ist eine gegenläufige Entwicklung des Realtypus im Vergleich zum Idealtypus. Dies lässt sich wiederum als Nachholen einer Entwicklung auslegen, da die UkrSSR durch die starke Kontrolle der Kommunistischen Partei in der Sowjetunion nie über in ihrer Wirkungsweise unabhängige und freie Sozialpartner verfügte.

Anders als im Idealtypus existiert im ukrainischen Realtypus historisch bedingt eine Zuordnung von manchen Hochschuleinrichtungen, die sich auf jeweils eine bestimmte Fachrichtung einschränken, zu entsprechenden Fachministerien.

B. Politik vernachlässigt berufliche Bildung, da nicht angesagt; evtl. Auslagerung der Zuständigkeit zum Arbeits-/Wirtschaftsministerium

Die Steuerung der beruflichen Bildung liegt in der Ukraine in der Verantwortung eines zentralen Exekutivorgans für Berufsbildung, das dem Bildungsministerium angehört und folgende Zuständigkeiten besitzt:

- die Organisation der Implementierung der nationalen Berufsbildungspolitik;
- die Ausarbeitung von Entwicklungsperspektiven und Gesetzesentwürfen;
- die Führung des staatlichen Verzeichnisses von anerkannten Ausbildungsberufen;
- Aufsicht über die staatlichen Berufsbildungsstandards, Rahmenlehrpläne und Bildungspläne der beruflichen Bildung;
- die Erarbeitung sonstiger Regularien, die für ein funktionierendes Berufsbildungswesen benötigt werden;
- die Aufsicht über Berufsbildungsinstitutionen (Gründung, Abwicklung, Lizenzierung, Genehmigung) (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 856; vgl. auch *IVET NAPS* 2017, 10).

Flankiert wird das Exekutivorgan vom interdisziplinären Rat für berufliche Bildung, bestehend aus führenden Köpfen von Fachministerien, Parlamentsmitgliedern, Wissenschaftler/-innen und Vertreter/-innen der Arbeitgeberverbände. Ratspräsident/-in ist der Vize-Minister bzw. die Vize-Ministerin (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 856). Für die regionale Verwaltung der Berufsbildung gibt es regionale Behörden; auf lokaler Ebene haben Schuldirektor/-innen, die vom Bildungsministerium angestellt werden, die Verantwortung für die Berufsschulen (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 856). Überdies nimmt das Ministerium für Sozialpolitik in Form des zugehörigen arbeitspolitischen Staatlichen Beschäftigungsdienstes Aufgaben in der beruflichen Bildung wahr, in erster Linie im Fort- und Weiterbildungsbereich (*ETF* 2017d, 6; 2017c, 2), aber auch hinsichtlich betrieblicher Ausbildung (Training on the Job) und der Organisation der Ausarbeitung von Berufsstandards (*IVET NAPS* 2017, 10 f.; *Radkevych et al.* 2018, 130). Darüber hinaus betreibt es mehrere Berufsbildungseinrichtungen (*ETF* 2017d, 6; 2019b, 11). Dies überrascht nicht, wenn man die Funktionalisierung der ukrainischen Berufsbildung für soziale Zwecke (*ETF* 2017c, 6) bedenkt. Zumal in der Ukraine das Ministerium für Sozialpolitik mit der Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik beauftragt ist (*IVET NAPS* 2017, 10; *Radkevych et al.* 2018, 130; *ETF* 2019b, 11).

Wie im Hochschulsektor gibt es auch in der beruflichen Bildung Einrichtungen, die von Fachministerien betreut werden, zuvörderst durch das Agrarministerium (*IVET NAPS* 2017, 11; *Radkevych et al.* 2018, 130 f.). Das Ministerium für Wirtschaftsentwicklung und Handel ist unterdessen befugt, die staatlichen Aufträge an das Bildungssystem über die Qualifizierung bestimmter Facharbeiter/-innen zu lancieren (*Radkevych et al.* 2018, 130).

Seit der ukrainischen Unabhängigkeit bekam die berufliche Bildung nur wenig Aufmerksamkeit von den Regierungen. Wie Nychkalo aufzeigt, wurde kein Geld in berufliche Schulen investiert, sodass deren Ausstattung, noch aus der Zeit der Sowjetunion, kaum verbessert und modernisiert wurde und viele der Berufsschulen von der Bildfläche verschwanden (*Nychkalo* 2015, 146), während die Studierendenzahlen explodierten. Auch wenn Regierungsbehörden durchaus Anordnungen und Entscheidungen mit Blick auf die berufliche Bildung trafen, so blieb die Umsetzung oftmals auf der Strecke (*Nychkalo* 2015, 146). Suprun et al. fassen unter anderem folgende Herausforderungen des Berufsbildungssystems zusammen, in denen deren Vernachlässigung zum Ausdruck kommt: Arbeitgeber/-innen legen eine passive Haltung an den Tag, wenn es darum geht, die Probleme in der beruflichen Bildung zu lösen. Berufliche Schulen erhalten von Seiten des Staats und der Kommunen nur kleine finanzielle Budgets für die Entwicklung und Implementierung von Reformen. Der aktuelle gesetzliche Rahmen berücksichtigt die Ausbildung von Facharbeiter/-innen nur schwach (*Suprun et al.* 2012, 9).

Der ukrainische Realtypus entspricht am Punkt der Vernachlässigung beruflicher Bildung dem idealtypischen Fortgang. Während die berufliche Bildung zu Sowjetzeiten noch eine sehr wichtige Funktion ausübte, hat sie seit 1991 an Bedeutung eingebüßt, während der Hochschulsektor sich ausdifferenzierte, expandierte und bis heute den Großteil der Sekundarschulabsolvent/-innen anzieht. Erst seit 2015 verstärkt die ukrainische Regierung dem ETF zufolge ihre Bemühungen um den Berufsbildungssektor (*ETF* 2017c, 2; s. hierzu nächster Abschnitt), was vor dem Hintergrund des ausgeprägten Fachkräftemangels in der Ukraine auch dringend geboten erscheint.

Das Engagement des Ministeriums für Sozialpolitik im Fort- und Weiterbildungsbereich ist vergleichbar mit dem idealtypischen Phänomen der Übertragung der Befugnisse für die berufliche Bildung an das Wirtschafts- bzw. Arbeitsministerium.

C. Steuerung des Bildungssystems wie in Phase 3 (Spalte 3)

Die Förderung der beruflichen Bildung ist das hervorstechende Charakteristikum der dritten idealtypischen Phase. Anfänge davon sind aktuell in der realtypischen ukrainischen Bildungspolitik präsent, die gemäß Del Carpio et al. die Förderung der beruflichen Bildung allgemein und spezifisch der Fort- und Weiterbildung auf ihre Prioritätenliste gesetzt hat (*Del Carpio et al.* 2017, 88).

Idealtypisch sind Maßnahmen zur Dezentralisierung der Verwaltung der beruflichen Bildung bzw. des Fort- und Weiterbildungswesens. Eine solche hat im Realtypus in der Ukraine begonnen: Primär erfolgte eine Dezentralisierung der Finanzierung und damit der regionalen Entwicklung der beruflichen Bildung, indem den Kommunen bzw. Regionen die Finanzierung der Berufsbildung übertragen wurde. Da diese damit überfordert waren, kam es zu verspäteten Lohnzahlungen an die Lehrpersonen, falls sie überhaupt erfolgten, und die Regierung musste Finanzierungslücken stopfen (*ETF* 2017e, 6; *Sichkar/Ermsone* 2019, 35 f.). Man ist sich einig, dass eine Dezentralisierung notwendig ist, allerdings bislang noch nicht erfolgreich implementiert werden konnte (*Radkevych* 2014, 136; *Del Carpio et al.* 2017, 88; *ETF* 2017a; 2017b, o. S.; 2017d, 7; 2017c, 2). Anders als im Idealtypus ist eine berufliche Bildung als solche mit ihrem qualifikatorischen, umfassenden Charakter vorhanden.

Wie im Idealtypus werden Unternehmen zunehmend in die berufliche Bildung integriert, im Realtypus zum Beispiel über das angesprochene duale System und neue Formen der Partnerschaft, die unter anderem eine Beteiligung von Arbeitgebervertreter/-innen in der Berufsbildungspolitik vorsehen (*ETF* 2016, o. S.; 2017c, 10). Unternehmen bilden im Realtypus ihre Arbeitnehmer/-innen zum Teil selbst weiter (*Del Carpio et al.* 2017, 88), wie es auch der Idealtypus nahelegt. Sie sind dazu verpflichtet, ihren Angestellten mindestens alle fünf Jahre eine Fortbildung zu ermöglichen: „There are a few legal requirements that oblige employers to rise the qualifications of their employees (at least once per 5 years)“ (531I).

Ein weiteres Kennzeichen der dritten idealtypischen Phase ist die Integration von Praxiselementen in Lehrpläne. Als eine ähnliche Tendenz kann man den wachsenden Einbezug von Sozialpartner/-innen, die die praktische Seite betonen, im ukrainischen Realtypus interpretieren, beispielsweise durch die Mitarbeit in der Nationalen Qualitätssicherungsagentur und bei der Ausarbeitung von Berufsstandards und der damit einhergehenden Formulierung von Outcomes von Lernprozessen sowohl für die berufliche als auch die Hochschulbildung (*Suprun et al.* 2012, 20 f.; *Prytomanov et al.* 2018, 252 f.; *Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 429). Verstärkte Praxisphasen für Studierende stehen ebenfalls auf der politischen Agenda (*ETF* 2017e, 8 f.).

D. Ergänzende relevante Merkmale, die im Realtypus, aber nicht im Idealtypus erscheinen

Seit einigen Jahren entwickelt die Ukraine Standards für die berufliche Bildung. Außerdem wurde ein Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR) erarbeitet. Beides beinhaltet eine Hinwendung zum kompetenz- und outcome-orientierten Ansatz sowie eine Förderung der Anerkennung non-formal und informell erworbener Kompetenzen (*Del Carpio et al.* 2017, 89; *IVET NAPS* 2017, 14; *ETF* 2019b, 3, 7 f.). In Zusammenhang mit dem NQR entstanden Verfahren zur Bewertung der Qualität von Berufsbildungseinrichtungen, wobei Pläne existieren, zur Umsetzung der Anerkennungsprozesse Institutionen zur Qualitätssicherung der beruflichen Bildung ins Leben zu rufen (*Suprun et al.* 2012, 10).

4.2.3.4 Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem

A. *Ausdifferenzierte Hierarchie im Unternehmen mit vielen Ebenen entsprechend der Bildungsniveaustufen; Unternehmen rekrutieren für höchste Posten diejenigen mit den höchsten Bildungsabschlüssen, für mittlere Posten diejenigen mit mittleren Abschlüssen; ein Abschluss der beruflichen Bildung genügt nur für die untersten Stufen. Zunehmend Vermeidung der Rekrutierung von Absolvent/-innen der beruflichen Bildung, da diese als leistungsschwach und/oder faul gelten*

In der Sowjetunion waren durch die planwirtschaftliche Steuerung bestimmte Rahmenbedingungen und Ausformungen des Berufsalltags an den Arbeitsplatz geknüpft: Usus war es, so Kettner unter Rückgriff auf eine russische Quelle von Lapidus, dass Unternehmen über eine/-n Generaldirektor/-in verfügten, der/die grundsätzlich die Entscheidungen traf, während alle anderen Dienst nach Vorgabe von oben machten (*Kettner* 2009, 121). Die Löhne der Angestellten waren relativ gleich; es gab gesetzliche Verpflichtungen zur Arbeit und das große ideologische Ziel der Vollbeschäftigung. Der Arbeitsplatz versorgte materiell und sozial, war er doch nicht nur der Ort, der materielle Sicherheit gab, sondern auch ein Ort der Interaktion mit Kolleg/-innen und Freund/-innen. Arbeitnehmer/-innen hatten eine gewisse Macht, da die Betriebe auf sie angewiesen waren, sodass Disziplinprobleme auftraten (*Barber* 1986; *Hanson* 1986; *Lane* 1987; *Ashwin* 1999; *Kiblitskaya* 2000; *Lo* 2000, 119; *Round et al.* 2008, 150; *Fink et al.* 2009, 63 f.).

Bereits 1970 schreibt Glowka über die Sowjetunion,

> daß der Aufstieg in angesehene gesellschaftliche Positionen in weitgehendem Maße nur noch durch eine entsprechende Ausbildung möglich wird, proletarische Herkunft also, Parteizugehörigkeit und Ergebenheit zum Regime oder auch die Bewährtheit als ‚Praktiker' nicht mehr wie früher zu Führungsrollen qualifizieren. (*Glowka* 1970, 772)

Der traditionelle Weg zum Universitätsstudium, der sich während der Sowjetzeit etablierte, führte über die allgemeinbildende Sekundarschule. Während die „höheren" beruflichen Schulen für angesehenere Berufe in nicht-manuellen Tätigkeitsfeldern vorbereiteten, wie zum Beispiel technische oder Büroberufe, war die „niedere" berufliche Bildung mit weniger prestigeträchtigen Berufen im Bereich manueller Tätigkeiten in Landwirtschaft und Industrie verbunden (*Kogan et al.* 2012, 70). Gleichwohl waren soziale Beziehungen zu Menschen in strategisch wichtigen Positionen bedeutend, um an Güter und Dienste zu gelangen (*Onoshchenko/Williams* 2014, 256). Hierdurch etablierten sich Praktiken, die bis heute im ukrainischen Beschäftigungsmarkt in abgewandelter Form ausgeführt werden (*Onoshchenko/Williams* 2014, 257 f.).

Unternehmen sind meist nach relativ starren Hierarchiemustern aufgebaut, die sich bei jüngeren und bei ausländischen Firmen etwas auflockern (*Kettner* 2009, 113). Insgesamt orientiert man sich noch stark an der sowjetischen Tradition, bei der es Angestellte aus Angst vor Fehlern vermeiden, selbst Entscheidungen zu treffen – und diese dem bzw. der obersten Vorgesetzten überlassen. Mehrere Personen in der Führungsebene kommen normalerweise nicht vor, damit keine Machtkonflikte entstehen. Der leitende Generaldirektor bzw. die leitende Generaldirektorin hat meist nicht die Fähigkeiten und das Detailwissen, um kompetente Entscheidungen treffen zu können. Viele Führungspersonen sind nicht in der Lage, mit statistischen Daten umzugehen. Somit verlassen sie sich auf ihre Intuition, ihr Empfinden und ihre eigene Ansicht (*Kettner* 2009, 121 f.). Für ihre Tätigkeiten erhalten die Angestellten Leitfäden, die angeben, wie die anfallenden Geschäftsangelegenheiten durchgeführt werden müssen. Ungeregelte Fälle werden von den Arbeitnehmer/-innen ganz selbstverständlich zu eigenen Gunsten und im eigenen Interesse ausgelegt (*Kettner* 2009, 116, 124). Regelungen für Beförderungen oder Leistungsbewertungen am Arbeitsplatz sind Fehlanzeige (*Kettner* 2009, 119). Nach Kettner hat jedoch ein langsames Umdenken hinsichtlich der Geschäftsführung eingesetzt, ausgelöst durch westliche Einflüsse (*Kettner* 2009, 122). Die aktuelle Situation wurde von den befragten Expert/-innen so beschrieben, dass durchaus je nach Unternehmensgröße mehrere Hierarchieebenen vorhanden sind (51I; 51K). Größere Firmen weisen etwa eine

solche Hierarchie auf: Qualifizierte/-r Arbeiter/-in – Meister/-in (ohne signifikante Führungsfunktion) – Abteilungsleiter/-in (Führungsposition) – Stellvertretende/-r Direktor/-in – Geschäftsführer/-in:

> If the company is relatively big (having a more or less structured way of management), the hierarchy could look like this (bottom – up way): Qualified Workers – masters (kind of employees who don't have "significant level of management functions") – heads of units (managerial position) – deputy director (sector or functional approach of identification) – boss. (52I)

Führungspositionen werden, auch auf der niedrigeren Führungsebene, in den meisten Fällen nur mit Hochschulzertifikatinhaber/-innen besetzt, wie es der NQF und berufliche Standards vorsehen (52I; 52K). Ab der Abteilungsleiterebene ist das Bildungsniveau relevant, unter anderem, weil die darunter angesiedelten Meister/-innen als berufsfachlich kompetenter gelten (52I). Die Unternehmen können selbst über Beförderungsprinzipien entscheiden, das heißt, es liegen keine gesetzlichen Regelungen vor (531K). Generell hängen die Karrierechancen unter anderem vom Niveau des Bildungsabschlusses ab. Vermehrt wenden Unternehmer/-innen leistungs- und wettbewerbsbasierte Verfahren an:

> In many companies and organizations recently the competition approaches have been introduced, which means that call is announced, and all interested can present their CVs and motivation letters for analysis of a competent (mostly internal) commission. The winner takes the promotion. (531I)

Rein formal existiert in der Ukraine das Verständnis, dass Bildungsniveau und Entlohnung miteinander korrespondieren sollten. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, dass der Erwerb des Zertifikats Qualifizierte/-r Arbeiter/-in bzw. Juniorspezialist/-in, so die Kooperation international des BMBF, mit der Eingruppierung in eine bestimmte Gehaltsklasse einhergeht (*Kooperation international* 2012). Auch im kulturellen Verständnis ist verankert, dass erlangte Kompetenzen und erreichte Position sich entsprechen sollten (41D). Hochschulzertifikate werden zugleich als Bildungsnachweis und als Lizenz verstanden, sich in einem bestimmten Feld professionell zu betätigen (*Bąk* 2014, 63). Der Nationale Qualifikationsrahmen beschreibt für jede Niveaustufe, welche Art von Tätigkeit der Inhaber bzw. die Inhaberin eines Bildungsabschlusses der entsprechenden Stufe ausführen können sollte, zum Beispiel „typische, unkomplizierte Tätigkeiten in typischen Situationen" oder das Lösen „komplexer Spezialprobleme und praktischer Herausforderungen in bestimmten Bereichen" (*MES* 2017–2019b). Es besteht ein klarer Bezug zur Berufspraxis in Wissenschaft und Wirtschaft. In einem gewissen Rahmen spiegelt dieser sich in der Entlohnung wider.

Menschen mit Masterabschluss stehen in der Ukraine heute deutlich besser da als jene ohne Schulabschluss der Sekundarstufe II – sie verdienen durchschnittlich etwa doppelt so viel. Diejenigen, die den „unvollständigen" Mittelschulabschluss erworben haben, aber keine Hochschulreife, müssen sich mit Durchschnittslöhnen begnügen, die mit denen von Analphabet/-innen, Menschen ohne Elementarbildung oder mit lediglich einem Grundschulabschluss vergleichbar sind. Innerhalb einzelner Bildungsabschlussgruppen treten große Unterschiede auf, die sich durch sektorale und regionale Faktoren sowie schwache Gewerkschaften erklären lassen (*ETF* 2009, 65). Hochschulabsolvent/-innen schneiden mit Blick auf die Bildungsrendite besser ab als Auszubildende mit Abschluss einer beruflichen Sekundarschulausbildung (*Gresham/Ambasz* 2019, 7; vgl. auch *Gorodnichenko/Sabirianova Peter* 2005; *ETF* 2009, 72). Ein Masterabschluss erzielt eindeutig bessere Effekte auf den beruflichen Status als ein Bachelorabschluss und dieser wiederum bessere als ein Abschluss einer „höheren" beruflichen Schule. Dabei rangiert letzterer deutlich über der Hochschulreife (*Noelke et al.* 2012, 711). Zugleich Ursache und Folge ist eine Überbewertung von Bildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt („credentialism") (*Gresham/Ambasz* 2019, 7 f.).

Der Metallurgiesektor, der einen wichtigen Teil der ukrainischen Industrie darstellt, kann hinsichtlich des Bildungsniveaus der Angestellten und ihrer Fort- und Weiterbildung als exemplarisch für die ukrainische Industrie gelten (*Prytomanov et al.* 2018, 242). Hier stellen Unternehmen üblicherweise bevorzugt Hochschulabsolvent/-innen ein, auch für Facharbeiterstellen, die keine solche Qualifikation erfordern. Sie begründen dies damit, dass Absolvent/-innen der beruflichen Bildung nur für Arbeitsplätze im niedrigen Lohnsektor geeignet seien, die keine „hohe" Qualifikation erforderten (*Prytomanov et al.* 2018, 239 f.). Libanova et al. bestätigen, dass Arbeitgeber/-innen regelmäßig Bewerber/-innen mit „höheren" Zertifikaten denen mit „niedrigeren" vorziehen, auch wenn die Arbeitsstellenanforderungen eine „höhere" Qualifizierung nicht erfordern (*Libanova et al.* 2016, 50). Dies gilt selbst für relativ einfache Tätigkeiten (*Round et al.* 2008, 156 f.; *Zimmermann* 2017, 9). Daraus resultiert ein Verdrängungseffekt, bei dem Überqualifizierte diejenigen mit „niedrigerem" Bildungsniveau in prekäre Beschäftigungsverhältnisse zwingen, auch wenn letztere prinzipiell besser für bestimmte Stellen ausgebildet sind (*Shevchenko* 2008, o. S.; *ETF* 2009, 70; *Kupets* 2015/16, 142; *ETF* 2017d, 4; 2017e, 8). Das Problem des „Crowding-out" von Berufsschulabsolvent/-innen, die zur Gruppe der „niedriger" Qualifizierten gehören, ist sicher in Zusammenhang mit der Negativselektion zu sehen, die in der beruflichen Bildung stattfindet.

Vergleicht man wie Søndergaard et al. Absolvent/-innen der allgemeinen Mittelschule mit Absolvent/-innen der beruflichen Sekundarbildung, so tun sich Berufsschulabsolvent/-innen leichter, eine Arbeitsstelle zu finden (*Søndergaard et al.* 2012, 63). Dies wird an anderer Stelle damit begründet, dass die Absolvent/-innen der allgemeinen „vollständigen" Mittelschule ein Studium anstreben. Wenn sie im ersten Anlauf keinen Studienplatz ergattern, warten sie darauf, es im Folgejahr erneut versuchen zu können, und münden nicht in den Arbeitsmarkt ein (*ETF* 2009, 68). Hochschulzertifikatsinhaber/-innen bewältigen durchschnittlich signifikant schneller den Übergang in die Beschäftigung als Absolvent/-innen der „höheren" beruflichen Schulen. Der berufliche Status von Absolvent/-innen allgemeiner und beruflicher Sekundarschulen ist geringer als der von Hochschulabsolvent/-innen, wobei Masterabsolvent/-innen in ihrem ersten Job einen signifikant „höheren" beruflichen Status einnehmen als Bachelorabsolvent/-innen und diese als Absolvent/-innen „höherer" beruflicher Schulen (*Noelke et al.* 2012, 711 f.).

Hochschulabsolvent/-innen haben dennoch in vielen Fällen Probleme, eine Arbeitsstelle zu finden, da sie aufgrund der mangelnden Praxisorientierung im Studium den Ansprüchen der Arbeitgeber/-innen oftmals nicht genügen. Ausnahme ist der IT-Bereich. In Feldern wie der Bildung sind die Gehälter alles andere als attraktiv. Generell ist das Phänomen der Überqualifizierung weitverbreitet (*Kupets* 2015/16; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 22). Die Arbeitslosigkeit unter jungen Hochschulabsolvent/-innen ist angestiegen; 2013 waren 43,6 % der arbeitslosen jungen Menschen Hochschulabsolvent/-innen, 2015 betrug dieser Anteil 45,1 % (*Libanova et al.* 2016, 52 f. vgl. auch *Gresham/Ambasz* 2019, 6). Dies ist unter anderem durch die höheren absoluten Zahlen der Hochschulzertifikatsinhaber/-innen bedingt: Insgesamt betrug die Arbeitslosigkeit unter jungen Hochschulabsolvent/-innen 2015 8,4 % gegenüber 13,5 % bei jungen Menschen mit abgeschlossener Berufsausbildung, 20,7 % bei jungen Menschen mit „vollständiger" Sekundarschulbildung und 19,4 % bei jungen Menschen mit maximal einem Abschluss der Sekundarstufe I (*Libanova et al.* 2016, 53). 37,2 % arbeiteten 2015 in Stellen, für die sie nicht qualifiziert waren; davon waren 31,7 % überqualifiziert (*Libanova et al.* 2016, 49; vgl. auch *Coupé/Vakhitova* 2013; *ETF* 2019b, 10).

Allgemein landet circa ein Viertel der Arbeitnehmer/-innen in der Schattenwirtschaft, wo sie informell arbeiten und tendenziell weniger verdienen (*ETF* 2009, 70; *Del Carpio et al.* 2017, 94 f.; *ETF* 2017e, 7 f.). Nach anderen Quellen sind es unter jungen Arbeitnehmer/-innen weit über 50 % (*Libanova et al.* 2016, 48; *Sichkar/Ermsone* 2019, 20). Das Risiko, keinen registrierten Job zu bekommen, ist für Absolvent/-innen der allgemeinen Sekundarschule und von kurzen

beruflichen Bildungsgängen höher als für Absolvent/-innen der Universitäten und beruflichen Sekundarschulen (*ETF* 2009, 70; s. hierzu Abbildung 4.2).

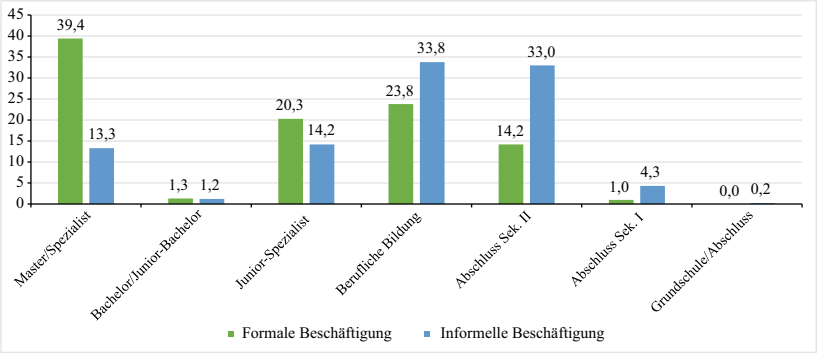


Abbildung 4.2 Art der Beschäftigung nach Bildungsniveau, in %. (Datenquelle: *SSC*, 2.15 2019, 104)

Neben einem offiziellen Arbeitsplatz haben Arbeitnehmer/-innen üblicherweise weitere Beschäftigungen inne, da die Löhne niedrig sind bzw. illegale Praktiken Arbeitsstellen unsicher machen und deshalb eine Risikostreuung für Arbeitnehmer/-innen als logische Konsequenz erscheint (*Round et al.* 2008, 160 f.).

Auch wenn der Erhalt einer Arbeitsstelle meist einen Hochschulabschluss voraussetzt, selbst für einfache Tätigkeiten, wird in der Ukraine im Allgemeinen nicht leistungsbasiert rekrutiert (*Round/Williams/Rodgers* 2008, 156 f.). In aller Regel erfolgen Einstellungen auf Basis von sozialen Beziehungen oder Gefallen, sodass die Arbeitsmärkte geschlossen sind und Arbeitgeber/-innen fast ausschließlich über soziale Netzwerke nach Mitarbeiter/-innen suchen (*Onoshchenko/Williams* 2013; *Round et al.* 2008, 152, 157; vgl. auch *Clarke* 2002, 179, 185). Ohne Verbindungen ist es kaum möglich, Zugang zu Jobs für Hochschulabsolvent/-innen zu finden (*Onoshchenko/Williams* 2013, 262; *Salnykova* 2018, 326). Außerdem sind Zahlungen, sowohl um eine Stelle zu bekommen als auch um sie zu behalten, an der Tagesordnung. Die wenigsten Arbeitnehmer/-innen sind durch Stellenanzeigen und direkte Bewerbungen an ihre Stelle gekommen (*Round et al.* 2008, 152, 157, 159). Junge Menschen fühlen sich als gute Staatsbürger/-innen, indem sie hart für gute Noten und einen Hochschulabschluss arbeiten. Beim Übergang in den Beschäftigungsmarkt „verschieben sich“

für sie plötzlich „die Torpfosten“, weil das Abschlusszertifikat nicht ausreicht und nur über Beziehungen oder illegale Praktiken eine Anstellung realisierbar ist (*Round et al.* 2008, 158). Sie werden aufgefordert, Bestechungsgelder zu bezahlen, in Probezeiten, nach denen sie grundlos entlassen werden, ausgenutzt und nicht oder nur teilweise offiziell bezahlt (*Round et al.* 2008, 157 ff.; *Onoshchenko/Williams* 2013, 262). Diese „Enthüllungen“ konterkarieren Einschätzungen wie jene von Fedorenko, nach denen privilegierte Positionen im Arbeitsmarkt durch das Bildungsniveau bestimmt werden (*Fedorenko* 2017, 201). Aus einer anderen Perspektive übertrifft der Einfluss von Verbindungen und Bestechung den von Zertifikaten von Universitäten (*Korzh* 2014, 69). Es ist bei jungen Arbeitssuchenden die Hauptstrategie, sich auf die Beziehungen des Familien- und Freundeskreises zu verlassen, um eine Arbeitsstelle zu finden (*Libanova et al.* 2016, 4; *Sichkar/Ermsone* 2019, 19). Nichtsdestoweniger lässt sich feststellen, dass das Bildungsniveau im Bereich der formalen Arbeit ein entscheidender Faktor ist – um eine Arbeitsstelle zu bekommen und hinsichtlich der Höhe der Entlohnung. Mit Ausnahme des informellen Sektors hat auch die Berufserfahrung einen größeren Einfluss auf die Lohnhöhe (*Nezhyvenko/Adair* 2017, 92). Dennoch berichten die befragten Expert/-innen von einer Zunahme wettbewerbsbasierter Verfahren bei der Vergabe von Arbeitsstellen bzw. über den Einsatz von Eignungstests (382D; 310K; 531I).

Durch die hohe Relevanz von nicht-leistungsbasierten Verhaltensweisen und Strategien bei der Rekrutierung und im Arbeitsleben unterscheidet sich die Ukraine von der idealtypischen Version der Lohnverteilung und Rekrutierung in Unternehmen. Die Unternehmenshierarchien scheinen sich den ausdifferenzierten Entscheidungshierarchien, die im Idealtypus auftreten, aktuell anzunähern. Wie im Idealtypus werden in der Ukraine für Führungspositionen nur Hochschulabsolvent/-innen eingestellt. Auch für Arbeitsstellen ohne leitenden Aufgaben rekrutiert man im ukrainischen Realtypus häufig Hochschulabsolvent/-innen, was als Folge der Marginalisierung beruflicher Bildung und der Akademikerschwemme angesehen werden kann. Selbst für einfache Tätigkeiten müssen junge Menschen ein Hochschulzertifikat vorweisen, wodurch wie im Idealtypus eine Verdrängung von Absolvent/-innen beruflicher Sekundarschulausbildungen stattfindet. Das Bildungsniveau wirkt sich wie im Idealtypus auch im Realtypus auf die Lohnhöhe und die Karrierechancen aus, stellt allerdings nicht den einzigen determinierenden Faktor dar (s. zum letzten Punkt *Del Carpio et al.* 2017, 50 ff.).

B. Mit Abnahme der Anzahl an Absolvent/-innen der beruflichen Bildung und Zunahme derer mit mindestens Abitur werden „billigere" Arbeitskräfte für die Jobs des untersten Niveaus angeheuert

Für den Zeitraum von 1995 bis 1998 berichtet Farla von steigenden Jugendarbeitslosenzahlen im post-sowjetischen Raum, einschließlich der Ukraine. Er bringt sie mit der stark steigenden Dropout-Rate in der beruflichen Bildung in Zusammenhang. Ergebnis war die Entwicklung, dass zahlreiche junge Menschen auf den Arbeitsmarkt strömten, die keinerlei berufliche Qualifikation und Fähigkeiten besaßen. Unternehmen stellten lieber erfahrene, arbeitslose Arbeiter/-innen ein anstatt Absolvent/-innen des Berufsbildungssystems, da sie nicht die Erwartungen hatten, dass dieses die benötigten Kompetenzen vermitteln würde. Auf der anderen Seite entschieden sich schon damals mehr und mehr Jugendliche für den allgemeinbildenden Weg (*Farla* 2000, 7 f.).

Wie im letzten Abschnitt gezeigt, kommen Berufsschulabsolvent/-innen selbst für Berufe, die ihrem Qualifikationsniveau entsprechen, für Arbeitgeber/-innen nicht in Frage, sodass beispielsweise für einfache Sekretariatstätigkeiten ein Hochschulabschluss erforderlich ist (*Zimmermann* 2017, 9). Die Chancen von Absolvent/-innen öffentlicher Berufsschulen auf eine Arbeitsstelle scheinen mit 84 % Beschäftigten trotzdem gut zu sein. Allerdings sinkt diese Zahl nach einem halben Jahr Berufstätigkeit erheblich auf 62–72 % und nach drei Jahren auf geringe 25–30 % (*Suprun et al.* 2012, 24).

Berechnungen der Bildungsrendite, die das ETF unter Berufung auf den Staatlichen Statistikdienst der Ukraine für die Jahre 2003–2005 veröffentlichte, weisen darauf hin, dass unterhalb der Hochschulreife etwa gleiche Ergebnisse voraussehbar sind, unabhängig davon, ob jemand Analphabet/-in ist, keinen Schulabschluss hat oder zumindest die mittlere Reife (*ETF* 2009, 65).

Es ist ein starker Trend hin zu einer Jobpolarisierung auf Kosten von handwerklichen Berufen, Angestelltenberufen und Techniker/-innen zu beobachten. Die Zahl der in „höheren", anspruchsvolleren Berufen Tätigen nimmt zu, ebenso wie Zahl derjenigen, die Jobs als Ungelernte oder als Angelernte im Dienstleistungs- und Verkaufssektor wahrnehmen (*Kupets* 2015/16, 142). Dies deutet darauf hin, dass ein Abschluss der beruflichen Bildung zunehmend hinfällig wird bzw. nicht lohnender ist, als direkt nach der Sekundarstufe I in den Arbeitsmarkt einzumünden.

Es ergeben sich folgende Lohnunterschiede nach Bildungsniveau, ausgedrückt in Prozent des mittleren Lohnes eines Universitätsabschlusses:

Grundschulabgänger/-innen 74 %, Abgänger/-innen der „niedrigeren" Berufsbildung 81 %, Abgänger/-innen der Sekundarschulberufsbildung 82 %, Absolvent/-innen von Kollegs 84 % und Abgänger/-innen der allgemeinbildenden Sekundarschule 59 % (*ETF* 2009, 72).

Wie in Abschnitt 4.2.3.4 A gezeigt, sind relativ gesehen weniger Berufsschulabsolvent/-innen arbeitslos als Menschen mit „niedrigerem" Abschluss. Vergleicht man die Arbeitslosenzahlen der Jahre 2013 und 2015, so stellt man ein Sinken des Anteils derer mit höchstens der Mittleren Reife von 5,2 % auf 2,8 % fest, während der Anteil der Berufsschulabsolvent/-innen gestiegen ist (2013: 33,2 % und 2015 37,5 %). Den höchsten Anteil stellen die Hochschulabsolvent/-innen mit 43,6 % im Jahr 2013 und leicht angestiegenen 45,1 % im Jahr 2015 (*Libanova et al.* 2016, 53). Dieser Vergleich deutet darauf hin, dass Arbeitgeber/-innen zunehmend auf Kosten von Absolvent/-innen der beruflichen Bildung nicht berufliche Qualifizierte einstellen. Ein gegenläufiges Bild malen die Arbeitslosenzahlen des ETF. Bei einer Einteilung in drei Bildungsstufen (wenig/mittel/hoch gebildet) weisen sie eine deutliche Zunahme bei den wenig Gebildeten auf (2013: 6,8 %; 2017: 11,9 %; 2018: 13,0 %), die maximal über einen mittleren Bildungsabschluss verfügen. Parallel dazu sank der Anteil der Beschäftigten unter den wenig Gebildeten stark (2013: 30,0 %; 2017: 16,7 %; 2018: 15,5 %) (*ETF* 2019c, 15).

Dass, wie im Idealtypus, in der Ukraine von Arbeitgeber/-innen bevorzugt Menschen mit „niedrigerer" oder keiner Qualifizierung eingestellt werden statt solche mit beruflichem Abschluss, um geringere Löhne zahlen zu können, kann angesichts der nicht eindeutigen Ergebnisse nicht vollauf bejaht werden. Es ist angesichts der hohen Zahl an Überqualifizierten, die Kupets für das Jahr 2013 mit knapp 40 % beziffert (*Kupets* 2015/16, 142), vielmehr anzunehmen, dass der Lohn für einfachere Tätigkeiten von der Arbeitsstelle und nicht von der Qualifikation abhängt.

C. Option des internen Aufstiegs ohne Abitur nicht mehr vorhanden, da genügend Abiturient/-innen für zu vergebende Führungspositionen verfügbar

Hinsichtlich Beförderungen ist bekannt, dass in der Ukraine Nepotismus auftritt, also Verwandte bevorzugt behandelt werden (*Ignatowski et al.* 2019, 304 f.). Nach van Zon stehen Intelligenz und außerordentliche Fähigkeiten Arbeitnehmer/-innen eher im Weg, als dass sie ihnen nützten, um aufzusteigen, da sich die Machthaber/-innen auf höheren Positionen von fähigen Mitarbeiter/-innen leicht bedroht fühlten. Das A und O sind auch hier die persönlichen Verbindungen zur Führungsetage (*Zon* 2001, 79). Befragungen ergaben übereinstimmend, dass die

überwältigende Mehrheit an ukrainischen Arbeitnehmer/-innen in den letzten fünf Jahren vor der Befragung nicht befördert worden war. Viele von ihnen erwartete dies auch nicht im Jahr nach der Befragung. Manche befürchteten sogar eine Abwertung (*Chernyshev* 2005/06, 26). Nachdem schon für einfache Tätigkeiten ein Hochschulabschluss gefordert wird, können sich Berufsschulabsolvent/-innen und Abiturient/-innen kaum Hoffnungen auf einen Aufstieg in Führungspositionen machen, außer sie holen ihren Hochschulabschluss nach, beispielsweise per Fernunterricht (532I; 532K). Von der Möglichkeit des Fernstudiums wird von „Qualifizierten Arbeiter/-innen", die an Führungspositionen gelangt sind, durchaus Gebrauch gemacht, damit sie ihre Posten behalten können: „In many cases, people who don't have the HE diploma after obtaining of a managerial position get it via distant education" (532I). Für Angestellte ohne Berufsausbildung und ohne Studium, die direkt nach der „vollständigen" Sekundarschulbildung in den Arbeitsmarkt eingemündet sind, wird ein unternehmensinterner Aufstieg als sehr unwahrscheinlich eingeschätzt (533I; 533K).

Die idealtypische Funktion des Abiturs übernehmen im ukrainischen Realtypus die Hochschulzertifikate, das heißt, es braucht für einen Aufstieg den Abschluss eines Studiums. Dadurch ist der ukrainische Realtypus hier in gewissem Sinne extremer als der Idealtypus in Phase 2. Dies hängt mit der höheren Anzahl an Hochschulabsolvent/-innen zusammen, was mit der im Vergleich zum Idealtypus weniger scharfen Selektion zu begründen ist. Anders als im Idealtypus ist ein Aufstieg für Berufsschulabsolvent/-innen denkbar und nicht unwahrscheinlich, wenn sie ihren Hochschulabschluss nachholen. Sie sind aufgrund der Existenz der Doppelqualifikation der Berufsausbildung oftmals in Besitz der Hochschulreife (s. hierzu Abschnitt 4.1.3). Menschen, die ein Abitur, aber keine berufliche Bildung vorzuweisen haben, haben kaum Aussichten auf Beförderung.

D. Relativ lange Anlernphasen im Betrieb gewinnen an Bedeutung

Um das Defizit an verwertbaren Kompetenzen von Schulabgänger/-innen zu beheben, behelfen sich Unternehmen im ukrainischen Realtypus mit Anlernphasen oder Schulungen:

> As a rule, employees are trained on the job, with some academics offering training to specific branches of industry on the basis of individually tailored curricula, for example in the banking sector. Numerous Western institutions and organizations are involved in training and continuing education. (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 809)

Laut den befragten Expert/-innen ist zu Beginn von Beschäftigungsverhältnissen eine Anlernphase üblich (54I; 54K), die meist circa zwei Wochen dauert (54I).

Nach Meinung eines Experten bzw. einer Expertin kann das Einlernen bis zu drei Monate dauern, was der Dauer der gesetzlichen Probezeit entspricht (54I). Gemäß Prytomanov et al., die in ihrem Artikel exemplarisch den Metallurgiesektor behandeln, gehen Unternehmen dazu über, ihre Arbeitnehmer/-innen in Kurzzeitkursen in eigenen Trainingszentren zu schulen (*Prytomanov et al.* 2018, 241 f.; s. Abschnitt 4.2.3.1 G). Große Unternehmen verfügen über eigene Universitäten und haben begonnen, ausländische Spezialist/-innen zu rekrutieren (*Bastedo et al.* 2009, 13). Gleichzeitig ist es eine probate Strategie der Unternehmer/-innen, Überqualifizierte einzustellen, um Trainingskosten einzusparen (*Kupets* 2015, 31). Oftmals wird die erste Zeit einer Fachkraft ohne Berufserfahrung im Unternehmen als „Praktikum" deklariert, sodass Lohnkosten eingespart werden können (*Salo* 2017, 98).

Somit gewinnen in der Ukraine Anlernphasen im Betrieb an Bedeutung – wie im idealtypischen Verlauf. Diese sind jedoch zeitlich meist auf die Probezeit oder die ersten zwei Wochen begrenzt und daher eher kürzer als im Idealtypus. Die Tendenz weist mit der Einrichtung betrieblicher Trainingszentren jedoch in Richtung der idealtypischen Ausprägung.

E. Das Wirtschaftssystem passt sich an das Bildungssystem an und organisiert Unternehmen so, dass Führungskräfte auf ihrer Ebene universell einsetzbar sind und keine ausführenden Tätigkeiten, für die fachliches Können vonnöten wäre, übernehmen

Nachdem das Bildungssystem in der UdSSR ursprünglich an den Bedarfen des Arbeitsmarktes orientiert war, tendierte die allgemeine Mittelschule immer mehr in Richtung Hochschulpropädeutik (s. Abschnitt 4.1.2). Die berufliche Bildung war auf spezifische Arbeitstätigkeiten ausgerichtet (*Zinser* 2015, 689).

In der Ukraine hat sich im Bildungssystem eine andere Leistungsdefinition als die der Wirtschaft durchgesetzt bzw. wird ein anderes Bildungsideal als das der Beschäftigungsfähigkeit angestrebt. Wie Bastedo et al. aufzeigen, reagierte die Regierung in der Vergangenheit auf die mangelnde Beschäftigungsfähigkeit nicht damit, die Hochschulcurricula anzupassen oder enger mit Arbeitgeber/-innen zusammenzuarbeiten, sondern veränderte die Arbeitsmarktregulierungen entsprechend dem Output der Hochschulen (*Bastedo et al.* 2009, 14).

Zahlreiche Arbeitgeber/-innen monieren nach wie vor fehlende praktische und aktuelle Kompetenzen der Abgänger/-innen der beruflichen Bildung sowie der Hochschulbildung bzw. ihre für die Bedarfe der Wirtschaft inadäquaten Fähigkeiten (vgl. zum Beispiel *OECD EA* 2015; *Del Carpio et al.* 2017, 81 f.).

Die Gewohnheit der Studierenden, nach detaillierten Studienplänen und deren engen Vorgaben zu arbeiten, die verschulte Lernkultur mit Unterricht in festen Klassenverbänden und die Einstellung, dass die Expertise des Lehrenden nicht infrage gestellt werden darf, wirken sich auf die Arbeitsweise in Firmen und die Beziehung zwischen Führungspersonen und Mitarbeiter/-innen aus (*App/Scheurer* 2017, 271), die kaum Raum für Entscheidungsfreiheit und Selbstständigkeit der Mitarbeiter/-innen lassen.

Ein Problem stellt die an das Sowjetsystem angelehnte Bildungsplanung dar, bei dem der Staat die Bedarfe plant und entsprechend Studienplätze zur Verfügung stellt. Anders als zur Sowjetzeit richten sich Sovsun zufolge die als Bedarf errechneten Plätze in der Ukraine seit 2016 nicht primär nach dem Arbeitsmarkt, sondern nach der Nachfrage von Seiten der Bewerber/-innen (*Sovsun* 2017, 12). Teilweise reagierte das Ministerium in der Vergangenheit auf entstehende Ungleichgewichte, indem es mehr Budgetstudienplätze in technischen Bereichen anbot, wo in der Wirtschaft dringend Arbeitnehmer/-innen gesucht wurden (*Shevchenko* 2008, o. S.). Allerdings wurden diese Kontingente aufgrund der einseitigen Fächerwahl der Studierenden nicht ausgeschöpft (*Sovsun* 2017, 6).

Offiziell versucht die Regierung, mittels Reformen einen neuen Kurs einzuschlagen und gerade auch die Hochschulbildung besser mit dem Arbeitsmarkt abzustimmen. In der Realität zweifelt man auf Arbeitgeberseite noch an deren Erfolg. Man ist unsicher, ob es sich durchsetzen lässt, neue Bildungsziele zu implementieren, die die bisherige Ausrichtung auf abstrakte Inhalte zur Förderung des Intellekts und der geistigen Fähigkeiten ersetzen und eine Neuausrichtung auf den Beschäftigungseintritt und die Wettbewerbsfähigkeit am Arbeitsmarkt bewirken (*Prytomanov et al.* 2018, 253 ff.).

Die oben erläuterten Maßnahmen von Unternehmerseite, mit eigenen Trainingsinstitutionen bzw. Anlernphasen auf Kompetenzdefizite zu reagieren, sind ein Zeichen der Anpassung des Wirtschaftssystems an das Bildungssystem.

Für Jobs im Firmenmanagement als Geschäftsführer/-in, Direktor/-in oder Abteilungsleiter/-in ist meist ein abgeschlossener Master in einer der Studienrichtungen Betriebs- oder Volkswirtschaft, Marketing, Finanzwesen, Ingenieurwesen oder Recht Voraussetzung, außerdem Berufserfahrung. Die geforderten „technischen" Fähigkeiten betreffen solche wie Kenntnis der Region, des Marktes, der Industrie und Technologien, der Rechtsgrundlagen, im Personal- und Krisenmanagement, strategischer Planung, Budgetierung, Marketing und Verkauf. Hinzu kommen Fähigkeiten in den Bereichen Kommunikation und Management, analytische und strategische Denkfähigkeit, Entscheidungskompetenz, Problemlösekompetenz und sozioemotionale Kompetenz (*Del Carpio et al.* 2017, 134). Nach Muller und Safir sind für Führungsposten kaum spezifische technische

Kompetenzen gefragt. Sie stellen eine Hinwendung zur Abfrage von Fähigkeiten bei Bewerber/-innen fest, nicht von Bildungsniveau oder Berufserfahrung wie bislang. Als möglichen Grund nennen sie die Tatsache, dass Hochschulbildung häufig kaum relevante Kompetenzen für den Arbeitsmarkt vermittelt oder eine schlechte Qualität aufweist (*Muller/Safir* 2019, 15, 31 f.).

Hinsichtlich der benötigten Kompetenzen von Führungskräften sind Generalisierungen im ukrainischen Fall aber nicht möglich (552I; 552K), weil es von der Position und ihren Spezifika, dem Beruf und dem Arbeitsmarkt abhängt, wie vorgegangen wird (552K). Von Führungskräften der oberen Managementebenen, bei denen es um allgemeine Führungsaufgaben geht, werden eher generalistische Fähigkeiten erwartet. Gleichwohl gibt es viele Führungsposten, die ein umfassendes Fachwissen erfordern (552I). Schlüsselkompetenzen werden als Vorteil angesehen (552K) bzw. als signifikant beurteilt (552I). Eine Expertengruppe tendiert dazu, Fachwissen als wichtiger einzuschätzen, wobei davon abgewichen werden könne (553K). Bei der Vergabe von Führungsposten suchen ukrainische Arbeitgeber/-innen eher nach kompetenten Spezialist/-innen mit Berufserfahrung als nach Generalist/-innen: „However, in the case of finding candidates for management positions, preference is usually given to highly competent specialists in the relevant field with experience“ (551I; vgl. auch 551K).

Hinsichtlich einer idealtypisch stattfindenden Anpassung des Wirtschaftssystems an das Bildungssystem kann eine solche auch für den ukrainischen Realtypus festgestellt werden. Dies wird zum einen darin sichtbar, dass die Regierung eher Arbeitsmarktregulierungen an das Bildungssystem anpasst, als das Bildungssystem stärker auf die Wirtschaft zuzuschneiden. Zum anderen reagieren erste Unternehmer/-innen aktuell auf die Kompetenzdefizite von Hochschulabgänger/-innen mit der Errichtung eigener Trainingszentren. Einschränkend muss hinzugefügt werden, dass Bemühungen laufen, dies zu ändern und das Bildungssystem so zu konzipieren, dass es der Wirtschaft besser gerecht wird.

Anders als im Idealtypus legen ukrainische Firmen bei der Auswahl von Führungskräften tendenziell mehr Wert auf Fachkenntnisse.

F. Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem wie in Phase 3 (Spalte 4)

Wie im Idealtypus in Phase 3 braucht man im ukrainischen Realtypus für einen hohen Führungsposten in der Regel einen Hochschulabschluss (*Del Carpio et al.* 2017). Dies gilt jedoch nicht nur für Führungspositionen, sondern auch schon für vergleichsweise einfache Tätigkeiten (*Round et al.* 2008, 156 f.; *Zimmermann* 2017, 9). Ein interner Aufstieg ist ohne Hochschulabschluss höchstens bis zur Ebene des Meisters bzw. der Meisterin möglich (532I; 532K; 533I).

Auch hinsichtlich des Facharbeitermangels entspricht die Ukraine dem Idealtypus in Phase 3. So arbeiten zahlreiche Ukrainer/-innen in Jobs, für die sie über- oder nicht qualifiziert sind (vgl. zum Beispiel *Kupets* 2015/16, 142; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 22).

4.2.3.5 Folgen und Bezug zu wertlogischen Aspekten

A. *Leistungsfähigkeit ist eng verbunden mit Bildungszertifikaten als Nachweis erbrachter Leistung; Bildungsabschlüsse bekommen übersteigerte, quasimoralische, hohe symbolische Wertigkeit auf Grundlage des im Rahmen der Leistungssozialisation vermittelten Leistungsverständnisses*

In der Ukraine ist der Bildungsabschluss einer Person ein Maßstab für ihren sozialen Status (*Fedorenko* 2017, 201). Es hat einen hohen kulturellen Stellenwert, ein solches Dokument zu besitzen (*Filiatreau* 2011, 52). Obwohl Hochschulen durch ihren Theoriefokus ihre Absolvent/-innen mit geringen praktischen Fähigkeiten verabschieden, werden offizielle Zertifikate am Arbeitsmarkt mehr geschätzt als wirkliches Können, das eigentlich im Job gefragt wäre (*Gorobets* 2008, 98). Damit erhalten Bildungstitel eine übersteigerte Wertigkeit. Ihre außerordentliche Bedeutung resultiert in „diploma mills“ mit niedrigen Qualitätsstandards und korrupten Praktiken bei der Diplomverleihung (*Filiatreau* 2011, 52; *Osipian* 2015; *Härtel* 2017). Dies wirkt wiederum negativ auf die reale Wertigkeit von Bildungszertifikaten und ihre Signalfunktion zurück (vgl. *Shevchenko* 2008, o. S.). Sie werden in der Konsequenz als Mindestvoraussetzung interpretiert, die für eine allgemeine Leistungsfähigkeit steht (vgl. *Korzh* 2014).

Weil es für den Erhalt einer Arbeitsstelle letztlich mehr auf Beziehungen und Schmiergelder ankommt als auf das Abschlusszeugnis, verkommt der ukrainische „credentialism“ zu einem ideologischen Mythos, bei dem die jungen Menschen eifrig im Wettbewerb um die Zertifikate mitkämpfen (vgl. *Korzh* 2014, 69). Im Rahmen der Leistungssozialisation entwickeln junge Ukrainer/-innen die Einstellung, dass Bildungstitel die Eintrittskarte zu gutem Einkommen, Karriereperspektiven und einem gehobenen sozialen Status sind – vor allem auch zu Positionen, an denen sich durch Korruption viel verdienen lässt (vgl. *Libanova et al.* 2013, 40; 381D; 381K; 381N; 382N; 571I; 572I). Dabei wird andererseits die Wertigkeit von Bildung als solcher anerkannt und betont – sieht doch die ukrainische Öffentlichkeit die Bildung in der Pflicht, kulturelle Werte zu vermitteln, vor allem angesichts des stattfindenden Werteverfalls und der Konsumorientierung (vgl. *Libanova et al.* 2013, 38 ff.).

Aufgrund der vorherrschenden illegalen Möglichkeiten, an gute Noten und Bildungsdiplome zu kommen, ist eine mögliche quasi-moralische Wertigkeit von Bildungszertifikaten in der ukrainischen Realität nur begrenzt denkbar. Laut den Aussagen der befragten Expertengruppen haben Bildungstitel in der Ukraine keine quasi-moralische Wertigkeit, weil die Moral eines Menschen nicht mit seinem Bildungsniveau verknüpft wird (42D; 42K; 42N). Sehr gute Leistungen in den am meisten geschätzten Fächern werden in der ukrainischen Kultur nicht als Indikator der allgemeinen menschlichen Fähigkeiten interpretiert (371D). Ebenso wenig dient das Ausmaß der Allgemeinbildung einer Person als Zeichen ihrer moralischen Qualitäten (42D; 42K; 42N).

Wie im Idealtypus besitzen Bildungszertifikate in der ukrainischen Wirklichkeit also eine überhöhte Wertigkeit. Dies zeigt sich beispielsweise an „diploma mills“ oder auch an den hohen Akademikerzahlen. Ähnlich wie im Idealtypus folgen junge Ukrainer/-innen der Maxime, dass möglichst hohe Bildung zu guten Karriere- und Verdienstperspektiven führt.

Die quasi-moralische Wertigkeit von Bildungszertifikaten, die im Idealtypus vorliegt, ist im ukrainischen Realtypus nicht vorzufinden. Hier wird der Besitz von bestimmten Bildungszertifikaten nicht mit moralischen Haltungen der Besitzer/-innen verbunden. Dies lässt sich logisch mit den illegalen Praktiken, die beim Erwerb von Zertifikaten häufig eingesetzt werden, begründen.

B. Abschluss-/Zugangsprüfungen werden entlang der kulturellen Definition von Leistung möglichst objektiv gestaltet; dadurch Ausschluss von Leistungsaspekten, die nicht objektiv bewertbar sind oder kulturell keine Wertigkeit besitzen; damit Bewegung weg vom Fachlichen und hin zur allgemeinen Leistungsfähigkeit als wertvoll und karriereentscheidend

Wie oben dargelegt (s. Abschnitt 4.1.2.6), war es das große Erziehungsziel der Sowjetunion, allseitig entwickelte Menschen heranzuziehen. Schon damals zeichnete sich eine verstärkte Öffnung der Gesellschaft in Richtung des Primats der Theorie und des intellektuellen Anspruchs ab. Leistungsbezogene Elemente wurden mit Stalin wieder salonfähig und setzten sich langfristig durch. Die unabhängige Ukraine stand vor der Aufgabe, eigene Bildungsziele zu formulieren, die den jungen Staat stützen könnten. Dies ging mit der Schwierigkeit einher, zwischen wertvoller Tradition, internalisierten, aber nicht unbedingt reflektierten, Werten aus der Zeit des Sozialismus und einer pauschalen Ablehnung alles „Sowjetischen“ hindurch einen fruchtbaren Weg einzuschlagen.

Gesetz und Strategie der Neuen Ukrainischen Schule befinden sich durchaus in Einklang mit der ukrainischen Tradition und Publikationen ukrainischer

Verfasser/-innen über Bildung und Pädagogik. Seit der Unabhängigkeit wurde verstärkt die Persönlichkeit der Schüler/-innen in den Mittelpunkt gerückt (*NAES* 2017, 29; vgl. auch *Kononenko/Holowinsky* 2001, 228). Bis heute wird von pädagogischer Seite unterstrichen, dass es für die Wirtschaft entwickelte Persönlichkeiten braucht, die auf moralisch anerkannter Grundlage handeln und kulturell gebildet sind (*IVET NAPS* 2017, 51, 54). Als markante Schlagworte des aktuellen pädagogischen Diskurses lassen sich „Humanisierung" und „Fundamentalisierung" nennen (*Braun* 2021, 62), die mit der im Bildungsgesetz außerdem erwähnten Nations- und Staatsorientierung sowie Demokratisierung einhergehen (*Kononenko/Holowinsky* 2001, 228 ff.; s. unten).

Unter Rückbezug auf unterschiedliche Stimmen aus der Ukraine beschreiben Kononenko und Holowinsky die neue ukrainische Pädagogik. „Humanisierung" steht in Zusammenhang mit der Abkehr von der Instrumentalisierung von Menschen, wie sie in der UkrSSR praktiziert wurde. Diese Abwendung beinhaltet eine neue Konzeption des Kollektivgedankens, der in der Sowjetunion dazu benutzt wurde, von Individuen die bedingungslose Unterordnung eigener Interessen unter jene der Gemeinschaft zu verlangen. Anstelle der „Verwertung" von Menschen soll der Kern von Bildung in Entscheidungsfreiheit bestehen. Eingebettet in kulturelle und soziale Kontexte, sollen die Schüler/-innen Schritt für Schritt zur Verantwortlichkeit erzogen werden. Zu einer „humanisierten" Bildung gehören überdies gegenseitiges Vertrauen und Respekt zwischen Lehrer/-innen und Schüler/-innen, wobei die Kultivierung der Selbstachtung der Schüler/-innen eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonen ist. Unterstrichen wird in dem Zusammenhang der tolerante Umgang der Lehrkräfte mit Schülerfehlern. Auch soll die Gruppe nicht für das Verhalten eines Einzelnen zur Rechenschaft gezogen werden. Ideologische und politische Kontrolle des Schullebens und Gleichmacherei von Menschen werden abgelehnt (*Kononenko/Holowinsky* 2001, 229).

„Fundamentalisierung" bedeutet, dass theoretische und sogenannte praktische Bildung verbunden werden. Verknüpfendes Element ist eine systematische und tiefe, also „fundamentale", Wissensaneignung, die verschiedene Wissenschaften umfasst und integriert. Als theoretische Bildung versteht man dabei Regeln, die das Ergebnis von Analyse und Synthese sind. Praktische Bildung beinhaltet den Wissenstransfer, der zu leisten ist, wenn Wissen in Formeln oder Regeln oder Modellen angewendet wird (*Braun* 2021, 62; vgl. auch LSGR o. J.). Den Bildungssubjekten, die im Sinne der Humanisierung nun im Mittelpunkt des Bildungsprozesses stehen sollen, werden nach dem Fundamentalisierungsansatz Bildungsinhalte vermittelt, die sie befähigen, die Anforderungen, die der

Bildungsprozess und die Gesellschaft an sie stellen, zu bewältigen (*Vaskivska* 2017, 48). Sie sind gekennzeichnet durch Integrität, Verallgemeinerung, eine universelle Natur und praktische Bedeutung (*Vaskivska* 2017, 49). Damit stehen Fundamentalisierung und Humanisierung in engem Zusammenhang, der überdies die ebenfalls vielzitierte Universalisierung einschließt (vgl. zum Beispiel *Kulyk* 2019).

Dies kommt auch in den Schlüssen von Braun zum Ausdruck, die sie nach einer Analyse ukrainischer Quellen (LSGR o. J.; *Myshchyshyn* 2008; *Tkach* 2018) zieht. Demnach steht nach ukrainischem Verständnis beim Bildungsvorgang im Zentrum, Lernende zu befähigen, ihr Leben in all seinen Facetten gestalten und leben zu können. Hierzu kombiniert man Bildung und Erziehung, indem man Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung verbindet. Beschäftigungsfähigkeit ist das Resultat der „Fundierung", also der Aneignung bestimmter Fundamente. Diese ertüchtigen den Menschen, die Herausforderungen des Lebens zu meistern, auch im Beruf, den Erhalt und Fortschritt der eigenen Kultur zu fördern und sich in seiner Individualität zu entfalten. Die „Fundierung" ist charakterisiert durch ein tiefes und vernetztes Verstehen von Inhalten und Phänomenen. Dieses Verständnis beinhaltet, dass Wissenselemente miteinander verknüpft sind und Strukturen und Wesen von Phänomen und ihrer Einbettung begriffen werden. Es befähigt zu selbstständigem und flexiblem Denken und dem Finden kreativer Lösungen und effizienter Wege, wenn Individuen in ihrem Lebensalltag mit unterschiedlichen Situationen konfrontiert werden. Daher betont man ganzheitliches Lernen und eine möglichst umfassende Erschließung der Umwelt, die beispielsweise durch Schulung des Intellekts, der logischen Denkfähigkeit, der Reflexionsfähigkeit und der Prognosekompetenz erreicht werden sollen. Zudem fördert man Lernende darin, Handlungen zu verstehen und ihre Konsequenzen absehen zu können, sodass sie lernen, situationsspezifisch jeweils möglichst effiziente Handlungsalternativen zu wählen. Dabei geht man von der Annahme aus, dass bestimmte Disziplinen am besten dafür geeignet sind, die intendierte intensive wissenschaftliche und methodische Wissensaneignung hervorzurufen, die „fundamentale" Bedeutung für den Erwerb beruflicher Kompetenzen hat (*Braun* 2021, 63).

Entsprechend setzt das ukrainische Bildungsgesetz seine Schwerpunkte und entsprechend gestalten sich die Curricula. Nach einer Blaupause aus dem Jahr 1992 ist das Ziel der Sekundarschule einerseits die Förderung der intellektuellen Entwicklung der Schüler/-innen, andererseits ihr gesellschaftlich-soziales Reifen (*Holowinsky* 1995, 214 f.). Laut ukrainischem Bildungsgesetz wird Bildung als

Fundament der intellektuellen, kulturellen, geistigen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Gesellschaft und des Staates verstanden. Als Ziele werden folgende ausgegeben:

- die vollständige Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und der höchsten gesellschaftlichen Werte,
- die Förderung von Talenten und mentalen sowie physischen Fähigkeiten,
- die Formung hoher moralischer Qualitäten,
- die Ausbildung von Bürger/-innen, die bewusste Entscheidungen im Sinne der Gesellschaft treffen können,
- Förderung des intellektuellen, künstlerischen und kulturellen Potenzials der Bevölkerung,
- Verbesserung des Bildungsniveaus der Bevölkerung,
- Sicherung der Wirtschaft durch Bereitstellung qualifizierter Fachkräfte (*Banaszak* 2014, 8; Gesetz der Ukraine vom 23.5.1991, Über die Bildung, Nr. 1060–XII, angepasst am 23.5.2017, Präambel[6]).

Die dabei angewandten Prinzipien sind Humanismus, Demokratie, Nationalbewusstsein und gegenseitiger Respekt zwischen Nationen und Menschen (*Banaszak* 2014, 8; Gesetz der Ukraine vom 23.5.1991, Über die Bildung, Nr. 1060–XII, angepasst am 23.5.2017, Präambel). Aus gesetzlicher Sicht wird der Bildung also eine relativ allgemeine und umfassende Funktion zugewiesen, die die Gesellschaft, die Persönlichkeit und die individuellen Talente sowie die Wirtschaft berücksichtigt. Dies steht in Einklang mit dem ukrainischen Bildungsverständnis, wie es oben ausgeführt wurde. Besonders zu unterstreichen ist das „Nationalbewusstsein" im Sinne der Erziehung zum Patriotismus, nach Želudenko und Sabitowa das neue Rückgrat der ukrainischen Bildung (*Želudenko/Sabitowa* 2015, 852). Unter Demokratisierung fasst man Aspekte wie Personalisierung und Individualisierung von Bildung als Gegenrichtung zum sowjetischen Kollektivismus, verbunden mit Nations- und Staatsbildung. Diese finden sich in verschiedensten politischen Dokumenten über die ukrainische Bildung. Demgegenüber hält man an einer hierarchischen, zentralen Steuerung und Kontrolle von Bildung fest, die man für geeignet hält, um freie, unabhängige Individuen zu formen. Erwähnungen der Bezüge von Bildung zu anderen Gesellschaftsbereichen wie der Wirtschaft und eine Berücksichtigung dieser Bezüge kam lange zu kurz (*Fimyar* 2008, 579).

[6] Abrufbar in englischer Übersetzung unter https://cis-legislation.com/document.fwx?rgn=14645 (Abfrage am 19.11.2020).

Das Augenmerk der Neuen Ukrainischen Schule gilt der Formung von Werten und Einstellungen, die durch eine Schwerpunktsetzung auf Schlüsselkompetenzen bewerkstelligt werden soll (*ETF* 2017e, 3; 2017d, 5). In dem Glauben, dass dies der Wirtschaft zuträglich ist (*ETF* 2017c, 4), wird hier also die erzieherische Komponente von Bildung betont. Für die Sekundarbildung der Neuen Ukrainischen Schule legte man dieser Devise folgend zehn Kernkompetenzzielbereiche fest:

- Kommunikation in der Landessprache
- Kommunikation in Fremdsprachen
- Mathematische Fähigkeiten
- Fähigkeiten in Wissenschaft und Technologien
- Digitale Kompetenzen
- Lern- und Anpassungsfähigkeit
- Unternehmertum
- Soziale und staatsbürgerliche Kompetenzen
- Kulturelle und künstlerische Kompetenzen
- Kenntnisse in den Feldern Umwelt und Gesundheit (*ETF* 2017c, 8).

Als unverzichtbar für das Erlernen von Schlüsselkompetenzen definiert man weiter folgende Fähigkeiten: Lesen, schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, kritisches Denken, seine Meinung logisch artikulieren können, konstruktiver Umgang mit den eigenen Emotionen, Initiative, Kreativität, Problemlösefähigkeit, Beurteilung von Risiken und Entscheidungsfähigkeit, Teamfähigkeit (*ETF* 2017c, 8). Hier zeigt sich eine deutliche Hinwendung zur Beschäftigungsfähigkeit, die jedoch nicht konkret und tätigkeitsspezifisch wird, sondern auf die Herausbildung von breit ausgelegten Kernkompetenzen und Flexibilität setzt.

Traditionell misst man in mittel- und osteuropäischen Ländern einerseits guten Leistungen in den einzelnen Fächern eine große Bedeutung bei, andererseits hebt man die „erzieherische und bildende Funktion der Schule“ hervor. Konservative Stimmen fordern die „Vermittlung von sittlichen Werten und die Rückholung der Erziehung in die Schule“ (*Steier* 2006, 562). Inbegriffen ist hier die Ausformung einer Haltung der Wertschätzung gegenüber der Arbeit (*Koblyk* 2017, o. S.). Es ergibt sich hieraus die Frage nach der Priorität von Bildungszielen (*Steier* 2006, 562). Da sich die Ergebnisse einer solchen erziehungsfokussierten Bildung kaum messen und in testbasierte Kontexte übertragen lassen, entsteht ein Spannungsverhältnis zwischen den traditionellen Werten und der Leistungssozialisation. Das NAES spricht davon, eine Synthese zwischen einer egalitären und einer elitären Interpretation des Humanismus suchen zu müssen (*NAES* 2017, 59). Aufgrund

dessen, dass die Sowjettradition idealistisch eindeutig die Gleichheit akzentuierte, diese aber realiter nicht umzusetzen vermochte und in vielen Bereichen den Menschen aus dem Blick verlor, bietet die Historie widersprüchliche Orientierungen an. Daher steht die unabhängige Ukraine vor der Herausforderung, soweit möglich losgelöst von der Prägung der Vergangenheit eigenen Werten zu folgen.

Laut Mitter findet der Diskurs um das Leistungsprinzip in Europa ohne Berücksichtigung des Gedankens der Bildung der Person als solcher statt (*Mitter* 2004, 636 f.; vgl. auch *Steier* 2006, 562 f.). Durch die Teilnahme der Ukraine am Bologna-Prozess zur Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Bildungsraums und der politischen Hinwendung zur EU findet zumindest auf politischer Ebene und auch mittels EU-finanzierter Projekte eine Hinwendung zum EU-europäischen Leistungsdenken statt. Wie der Idealtypus zeigt, gibt es gleichwohl auch Möglichkeiten, beiden Seiten gerecht zu werden, indem man tätigkeitsbezogene Bildung ausklammert und allgemeine Fähigkeiten prüft. Dies lässt sich durch das Argument rechtfertigen, den Intellekt der Schüler/-innen als Grundlage moralisch erwünschten Verhaltens zu entwickeln. Durch die Betonung von Schlüsselkompetenzen durch die EU (als bedeutende Kompetenzen für den Arbeitsmarkt und die Beschäftigungsfähigkeit) und die Hervorhebung des erzieherischen Werts von Bildung (die ursprünglich nicht mit der Wirtschaft und der Verwertung menschlicher Arbeitskraft verbunden ist) von Seiten ukrainischer Pädagog/-innen verfügen die europäische Bildungspolitik und die ukrainische Bildungstradition über einen gemeinsamen Anknüpfungspunkt, über den sich verschiedene Interessen verbinden und argumentieren lassen. Darin enthalten sind auch die Interessen der Arbeitgeber/-innen, die Del Carpio et al. zufolge neben technischen, jobspezifischen Kompetenzen allgemeine Fähigkeiten wie Problemlösefähigkeit, Eigenständigkeit, Teamfähigkeit und professionelles Verhalten als erforderlich deklarieren (*Del Carpio et al.* 2017, 5). Außer erstgenannten Kompetenzen sind alle weiteren schwerlich messbar.

Das ukrainische Bildungsverständnis und die politischen Intentionen sowie gesetzlichen Anordnungen drücken sich in den Strukturen des Bildungssystems aus. Anhand der offiziellen Hierarchie der ukrainischen Bildungsniveaustufen lässt sich erkennen, dass je „höher“ das Bildungslevel ist, desto allgemeiner und abstrakter sind die Inhalte. Der intellektuelle Anspruch steigt von Stufe zu Stufe, ebenso die Relevanz von Theoriewissen und Kenntnissen wissenschaftlicher Methoden, während die Tätigkeitsspezifität abnimmt (*Braun* 2021, 61 f.; vgl. auch *IdW* 2011–2020b; *NOICHE* 2013a, 2, 9 f.; *MES* 2017–2019).

Der ukrainische Hochschulbereich zeichnet sich durch einen starken Theoriefokus aus (*Gorobets* 2008, 98; *Filiatreau* 2011, 51 f.), den Friedman und Trines

als ungesunde Obsession bezeichnen: „Ukrainian society has an unhealthy obsession with theoretical university education at the expense of more employment-geared education and training“ (*Friedman/Trines* 2019). Darum erreicht das theoretische Wissen karriereentscheidenden Status, denn man besitzt nur mit einem Hochschulabschluss in der Tasche gute Chancen auf eine erfolgreiche berufliche Laufbahn.

Die stattfindende Objektivierung und Schaffung von Transparenz bei der Leistungsbeurteilung im ukrainischen Bildungssystem wird von der Politik argumentativ mit der anvisierten Humanisierung und Individualisierung von Bildung verwoben. Über die Bildungsgesetze von 1991 und 1999 sowie eine Resolution aus dem Jahr 2000 öffnete man den Weg für neue, zunächst nicht definitiv konkretisierte Bewertungskriterien und ein anderes, differenzierteres Notensystem. Letzteres besitzt einen anderen Grundtenor, der den Lernzuwachs anstatt der Anzahl der Fehler betont (*Fimyar* 2008, 583 ff.).

Gerade am in der Ukraine relevantesten Übergang von der Sekundarschule zur Hochschule hat man in den letzten Jahren mit der Einführung des unabhängigen Tests (EIT) versucht, eine objektive Leistungsbasierung zu erreichen. Es zeichnet sich eine besondere Relevanz von Fächern ab, die in Zusammenhang mit der ukrainischen Identitätsbildung und staatsbürgerlicher Erziehung stehen (vgl. *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 809), da die Fächer Ukrainische Sprache und Literatur, in manchen Fällen auch Ukrainische Geschichte, obligatorische Teile der Prüfung darstellen (*Friedman/Trines* 2019). Zusätzlich ist Mathematik von hervorragender Bedeutung: Für die Aufnahme an einer Hochschule zählen die Durchschnittsnote des Abiturs und die Ergebnisse des EIT. Die staatliche Abschlussprüfung bezieht sich auf die ukrainische Sprache und Literatur; bei Schüler/-innen ohne Spezialprofil auch auf die ukrainische Geschichte, bei Schüler/-innen mit Spezialprofil auf das entsprechende Spezialhauptfach. Außerdem wird ein Fach aus dem Pflichtbereich gewählt. Fächer, die der EIT prüft, werden durch die Studienwahl vorgegeben, da sie abhängig von den Anforderungen der Hochschulen sind und deren Aufnahmeprüfungen ersetzen (*ENIC Ukraine* o. J.c; vgl. *Friedman/Trines* 2019). Populäre Studiengänge setzen meist gute Ergebnisse im Fach Mathematik voraus (*Gresham/Ambasz* 2019, 8 f.), sodass es besonders auf dieses Fach ankommt. Da, wie in der Liste in Abschnitt 4.2.3.1 B sichtbar, die allermeisten Spezialisierungsfächer der Allgemeinbildung zugerechnet werden können, werden an diesem Punkt Tätigkeitsspezifika oder berufsfachliche Inhalte so gut wie ausgeschlossen.

Mit der ukrainischen Unabhängigkeit von der Sowjetunion und der damit verbundenen Öffnung der Hochschulen vollzog man eine Abwendung von fachlichen, berufsbezogenen Tätigkeiten hin zu theoretischer Bildung und glich sich

dadurch dem Idealtypus an. Der Theoriefokus hatte auch schon die Hochschulbildung der Sowjetunion dominiert, bekam nun aber neues Gewicht, da die Schülerströme in die Hochschulen und nicht in die berufliche Bildung flossen. Durch das Schwergewicht auf der Theorie an den Hochschulen sind die vorgelagerten Bildungsgänge gefordert, eine entsprechende theoretische Vorbereitung zu leisten. Besonderen Stellenwert hat die Ukraine-Bildung zur Förderung der nationalen Identität und des demokratischen Staatsbürgertums, die nicht tätigkeitsspezifisch oder berufsorientiert sind, was sich in den Curricula des gesamten Bildungswesens und in der Ausgestaltung der wichtigsten Prüfung der Bildungskarriere, des EIT, bemerkbar macht, der in erster Linie ukrainebezogene Inhalte prüft. Infolgedessen liegt hier eine Ähnlichkeit zum Idealtypus vor, bei dem Leistungsaspekte ausgeschlossen werden, die kulturell nicht geschätzt werden oder nicht objektiv messbar sind. Zu letzteren zählen Aspekte der Humanisierung und Fundamentalisierung. Im Gegensatz zum Idealtypus ist die allgemeine Leistungsfähigkeit formal etwas breiter gefächert und lässt mehr Spezialisierung zu, was sich in der Oberstufe und dem EIT zeigt, wenngleich diese in der Regel nicht berufsspezifisch angelegt ist. Dazu muss relativierend hinzugefügt werden, dass nach Aussage von Friedman und Trines in der Wirklichkeit nicht alle allgemeinen Sekundarschulen spezialisierte Profile anbieten und tendenziell viele Schüler/-innen allgemeine Abschlüsse machen (*Friedman/Trines* 2019).

C. Wertigkeit von Bildungszertifikaten abhängig vom Renommee der Bildungseinrichtung und des Bildungsgangs, die u. a. abhängig von der Selektivität beim Zugang sind bzw. von den Zahlen an Absolvent/-innen, die an die besten weiterführenden Einrichtungen oder Betriebe gelangen

In der Sekundarschulbildung sind es Aufnahmeprüfungen, die darüber entscheiden, wer sich an elitären Spezialschulen anmelden darf und wer nicht (*ETF* 2009, 62). Wer es schafft, hat bessere Chancen, im zentralen Test am Übergang zum tertiären Bildungssektor sehr gut abzuschneiden und sich in einem gefragten Studiengang an einer renommierten Universität einzuschreiben. Umgekehrt bestimmt sich, so eine der befragten Expertengruppen, das Prestige von Sekundarschulen daraus, wie ihre Absolvent/-innen beim EIT abschneiden (35N).

Die besten Hochschulen sind nicht etwa elitäre Privatschulen, sondern staatliche Nationale Universitäten. Es ist eine Art Prestigehierarchie von Hochschuleinrichtungen erkennbar, die jedoch im Vergleich zum Idealtypus wenig ausdifferenziert und erst auf dem Weg ist, an Bedeutung zuzulegen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 C). Abschlüsse bestimmter, prestigereicher Universitäten können Vorteile auf dem Arbeitsmarkt bedeuten (33K). Abschlüsse ausländischer

Hochschulen spielen bei der Vergabe von Posten im öffentlichen Dienst oder bei international agierender Unternehmen eine Rolle (33N). Innerhalb der Studienfächer existiert ebenfalls eine Rangfolge, die sich aufgrund der Arbeitsmarktperspektiven, der erwarteten Vergütung (381D; 381K; 381N) und der sozialen Relevanz des entsprechenden Berufes bestimmt (381N). Allerdings stimmen die Erwartungen der Absolvent/-innen und die Realitäten am Arbeitsmarkt häufig nicht überein: „Most often, the idea of entrants when choosing the most prestigious specialty does not coincide with labour market realities“ (381D).

Mit der Einführung des EIT wurden die ursprünglichen Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen ersetzt. Eine Ausnahme bilden die Aufnahmetests für prestigereichsten Studiengänge. Mit der neuen Regelung, die beinhaltet, dass die Anzahl an Bewerber/-innen über die bewilligte Zahl an Studienplätzen und dadurch über die finanzielle Ausstattung mitentscheidet, werden beliebte Studiengänge an bestimmten Hochschuleinrichtungen begünstigt (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 C). Dies lässt erwarten, dass sie sich in ihrem Ansehen weiter von anderen absetzen.

Das Ansehen von Studiengängen bestimmt sich hauptsächlich aus den Lohn- und Karriereaussichten (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 D). Daher herrscht um staatlich finanzierte Studienplätze solcher Studiengänge mehr Wettbewerb als bei anderen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 C), sodass die Anzahl der Bewerber/-innen als ein Indikator für das Prestige eines Studiengangs (an einer bestimmten Hochschule) gewertet werden kann.

Beim Zugang zu Hochschulen wird in der Ukraine eine scharfe Selektion verhindert, weil ein Teil der Studienplätze an zahlende Studierende geht, die nicht die leistungsstärksten sein müssen und auf deren Gelder die Hochschulen angewiesen sind (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.1).

Da Korruption und illegale Praktiken in der Ukraine fester Bestandteil des Hochschulalltags sind, verlieren Hochschulzertifikate an individueller und gesellschaftlicher Wertigkeit (*Satsyk* 2017, 42). Auch wenn Bildungszertifikate in der Ukraine aufgrund ihres inflationären Aufkommens zusätzlich an Wertigkeit einbüßen (*Długosz* 2016, 174), hat eine Person ohne Hochschulabschluss schlechte Karriereaussichten.

Über eine Verbindung zwischen Absolvent/-innenzahlen und ihrem Werdegang in bestimmten Firmen ist nichts bekannt. Eine Expertengruppe beantwortet die Frage nach der Existenz einer Prestigehierarchie ukrainischer Unternehmen mit ja (571K). Eine andere Gruppe verneint diese Frage, fügt allerdings an, dass es innerhalb von Sektoren Rankings gebe. Diese basierten auf Arbeitnehmerinteressen wie Entlohnung und Sozialleistungen (571I). Verbindungen zwischen dem Bildungssektor und Unternehmen existieren im Rahmen von Vereinbarungen über

Praktika (573I; 573K). In manchen Fällen erhalten Praktikant/-innen später eine Arbeitsstelle im Praktikumsunternehmen (573K). Über Verbindungen, über die regelmäßig Studierende derselben Bildungseinrichtung in prestigereichen Firmen unterkämen, wird nicht berichtet (573I; 573K).

Die Wertigkeit von Bildungszertifikaten ist in der Ukraine nur bedingt vom Ansehen der Bildungseinrichtung und des besuchten Bildungsgangs abhängig. Im Unterschied zum Idealtypus wird am Hochschulzugang weniger selektiert, was mit der geringeren Ausprägung der Hochschulhierarchie und damit verbunden der Wertigkeitshierarchie von Hochschulzertifikaten korrespondiert. Im Sekundarschulbereich kommt der ukrainische Realtypus dem Idealtypus in dem Phänomen nahe, dass sich das Prestige der Schulen aus der Anzahl der Schüler/-innen ergibt, die in renommierte Studiengänge einmünden. In der Ukraine bestimmt es sich aus dem Abschneiden der Schüler/-innen im EIT, das wiederum die Chancen auf prestigereiche Studiengänge festlegt. Durch die Zahlung von Bestechungsgeldern und den weit verbreiteten Plagiarismus im Bildungssystem büßen Bildungszertifikate an Wertigkeit ein. Hierin unterscheidet sich der ukrainische Realtypus vom Idealtypus, bei dem korrupte Praktiken verdeckter ablaufen und lediglich von Familien der höchsten Schichten eingesetzt werden. Ein weiterer Unterschied findet sich in der idealtypischen Verbindung von Bildungseinrichtungen und Firmen, bei der die Anzahl an Absolvent/-innen, die in bestimmte Betriebe gelangt, das Prestige der Bildungseinrichtung beeinflusst. Dieses Phänomen liegt in der Ukraine nicht vor.

D. Schüler/-innen strömen in allgemeinbildende Zweige und versuchen, einen möglichst aussichtsreichen Abschluss zu erlangen; berufliche Bildungsgänge verlieren Zulauf, werden marginalisiert und können auch völlig verschwinden und nur noch in Betrieben als fachlich-betriebsspezifische Anlernung stattfinden

Schon zu Sowjetzeiten erfolgte ein Ausbau des post-sekundären Sektors (*Popovych/Levin-Stankevich* 1992, 27). In der Ukraine stiegen die Studierendenzahlen seit 1980 enorm an (*Gresham/Ambasz* 2019, 5). In sämtlichen mittel- und osteuropäischen Transitionsländern entwickelte sich eine Bildungsexpansion zugunsten der Hochschulbildung. Sie brachte oft eine Diversifizierung im post-sekundären bzw. tertiären Sektor mit sich. In der Sekundarbildung wurden berufliche Bildungsgänge ohne Anschluss an die Hochschulen von den Lernenden zunehmend vermieden (*Kogan* 2008, 23; *Kogan et al.* 2012, 71 f.), wohingegen im Sozialismus noch eine starke Orientierung an der beruflichen Bildung den Ton angegeben hatte (*Gebel/Noelke* 2011, 30; *Noelke/Müller* 2011).

Die aufgrund des Bildungsabschlusses zu erwartenden Löhne stellen, wie bereits mehrfach erwähnt, einen wichtigen Teil der Studienmotivation junger Ukrainer/-innen dar (*Fedorenko* 2017, 203 ff.; Abschnitt 4.2.3.2 D), von denen die überwiegende Mehrzahl einen Hochschulabschluss anstrebt (*ETF* 2017d, 5). Ein beruflicher Bildungsabschluss unterhalb des Hochschulniveaus bietet kaum Aussichten auf eine gute Berufskarriere. Infolgedessen ist ein starker Trend hin zur tertiären Bildung und den eher allgemein gehaltenen Studiengängen, die dort angeboten werden, zu verzeichnen. Anhand von Abbildung 4.3 lässt sich der Verlauf der absoluten Studierendenzahlen ablesen. Auffällig ist der sprunghafte Anstieg der Zahlen nach 1995/96, also nach den ersten Unabhängigkeitsjahren und der Öffnung der Hochschulen. Seit dem Schuljahr 2010/11 fallen die absoluten Zahlenwerte der eingeschriebenen Studierenden. Eine nachvollziehbare Erklärung hierfür liefert die demografische Entwicklung der Bevölkerung, die zu sinkenden Studierendenzahlen geführt hat (*SSC* o. *J*.; *Kooperation international* 2019). Überdies treten von Jahr zu Jahr mehr junge Menschen ein Studium im Ausland an (*Kettner* 2009, 112; *MEDT* 2015, 36; *Kooperation international* 2019).

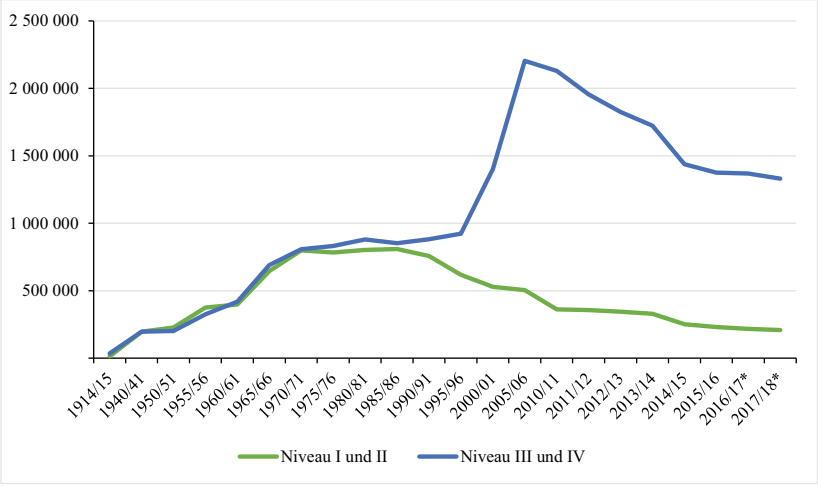


Abbildung 4.3 Die Anzahl der Studierenden in der Ukraine nach Hochschulniveau im Zeitverlauf. (Datenquelle: *SSC* 2018, 117)

Abbildung 4.4 stellt den Verlauf der Anzahl der eingeschriebenen Lernenden sowohl in der beruflichen Bildung als auch an Hochschulen der vier Akkreditierungsniveaus dar. Die Zahlen der beruflichen Bildung und der unteren Akkreditierungsniveaus liegen nahezu gleichauf, während die „höheren" Akkreditierungsniveaus deutlich darüber liegen. Zur Erinnerung: Seit dem akademischen Jahr 2016/17 gehören zum Beispiel Kollegs und Technika der ersten beiden Akkreditierungsstufen nicht mehr zur Hochschulbildung, was möglicherweise die sinkenden Zahlen in diesem Bereich erklärt.

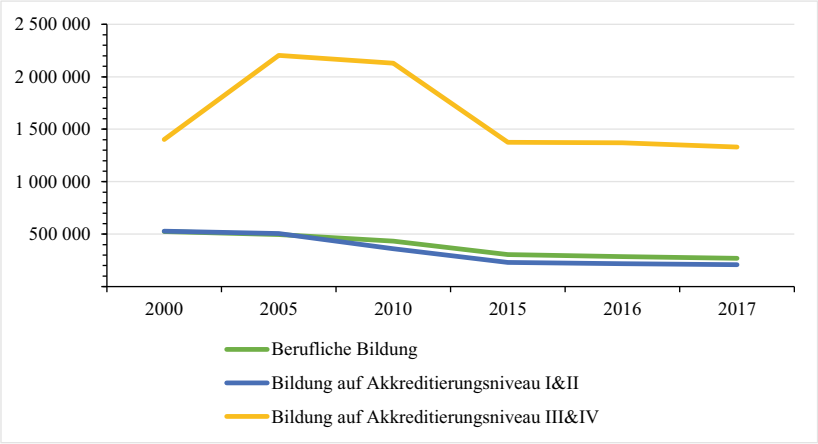


Abbildung 4.4 Die Anzahl der Lernenden in der beruflichen Bildung und der Bildung auf den Akkreditierungsniveaus I bis IV im Zeitverlauf. (Datenquelle: *SSC* 2018, 124, 127, 129)

Die Studierendenquote der Ukraine lag laut UNESCO im Zeitraum zwischen 2006 und 2014 relativ konstant bei rund 80 % (*UNESCO Institute of Statistics*; zit. in *Zimmermann/Schwajka* 2018, 20; vgl. auch *DAAD* 2018, 2). Die aktuellste bei der UNESCO verfügbare Angabe stammt aus dem Jahr 2014 und beträgt 82,67 % (*UNESCO Institute of Statistics* 2013–2020d).[7] Die World Bank nennt auch für

[7] Die Zahlen wurden dem Statistikportal der UNESCO entnommen und beziehen sich auf die „gross enrolment rate, tertiary education, both sexes". Die *gross enrolment rate* wird von der UNESCO wie folgt definiert: „Number of students enrolled in a given level of education, regardless of age, expressed as a percentage of the official school-age population corresponding to the same level of education. For the tertiary level, the population used is the 5-year age group starting from the official secondary school graduation age." (Quelle: http://uis.unesco.org/en/glossary-term/gross-enrolment-ratio, Abfrage am 11.01.2021).

das Studienjahr 2017/18 82 % (*Gresham/Ambasz* 2019, 5). International erreicht die Ukraine hinsichtlich des Bildungserfolgs ihrer Bevölkerung Spitzenwerte (s. Abbildung 1.1; *ETF* 2019c, 6). Laut Klein, der sich auf Zahlen des Staatlichen Statistikdienstes der Ukraine bezieht, verdreifachte sich die Zahl der Studierenden im Zeitraum zwischen 1992/93 und 2007/08 fast; die Zahl der Absolvent/-innen wuchs bis 2010/11 auf das nahezu Vierfache an (*Klein* 2018, 120).

Der Anteil an Schüler/-innen in der Sekundarstufe II, die an beruflichen Programmen teilnehmen, lag im Zeitraum von 2013 bis 2018 immer um die 30 %. Zum Vergleich: In Deutschland betrug dieser Anteil zwischen 2013 und 2017 stets zwischen 45 und 48 % (*UNESCO Institute of Statistics* 2013–2020c). Demgegenüber wird der Anteil Schüler/-innen in allgemeinbildenden Oberstufen in der Ukraine im selben Zeitraum mit relativ konstanten 69 % angegeben (*UNESCO Institute of Statistics* 2013–2020b). Gemäß einer anderen Berechnung, die sich auf Daten des Staatlichen Statistikdienstes der Ukraine stützt und eine extra Kategorie für Hochschulprogramme, die bereits nach der Sekundarstufe I beginnen, vorsieht, setzten 2014 15,7 % der Absolvent/-innen der Sekundarstufe I ihre Bildungslaufbahn in der beruflichen Bildung fort (*MEDT* 2015, 31). Eine weitere Quelle sagt aus, dass im Verhältnis auf jede/-n Schüler/-in, der bzw. die in die berufliche Bildung eintritt, sechs kommen, die ein Studium aufnehmen (*Suprun et al.* 2012, 15). Insgesamt lässt sich feststellen, dass in der Ukraine im internationalen Vergleich, auch mit anderen Transitionsländern, klar weniger Jugendliche den Weg in die berufliche Bildung einschlagen, von denen wiederum gemäß Expertenschätzungen rund ein Drittel anschließend ein Studium aufnimmt (*ETF* 2009, 48 f.; vgl. auch *ETF* 2017d, 5), wobei rund die Hälfte der Berufsschüler/-innen die Hochschulreife ablegt (*Suprun et al.* 2012, 24). Nach dem ukrainischen Bundesamt für Statistik waren es 2017 rund 90 %, die parallel zur Berufsausbildung die Hochschulreife ablegten (*SSC* 2018, 124). Wie in Abschnitt 4.1.3 dokumentiert, musste die Ukraine seit der Unabhängigkeit einen Einbruch der absoluten Zahlen der Berufsschüler/-innen und Berufsschulen verkraften, der auch im Lichte der rückläufigen Bevölkerungszahlen betrachtet werden muss.

Wie in Abschnitt 4.2.3.4 D ausführlicher erläutert, gewinnen in der Ukraine Anlernphasen im Betrieb an Bedeutung. Zudem haben erste Betriebe eigene Trainingszentren eröffnet.

Wie im Idealtypus verlor auch in der Ukraine die berufliche Bildung stark an Zulauf, während allgemeinbildende und akademische Bildungsgänge zulegten. Wohl unter anderem aufgrund ihrer sozialen Funktion besteht die berufliche

Bildung aber nach wie vor, wenn auch in Relation zur UkrSSR in stark eingeschränktem Ausmaß. Tendenziell nimmt die vom Betrieb organisierte Ausbildung bzw. Anlernung ähnlich wie im Idealtypus zu.

E. Berufliche Bildung verliert ihren Eigenwert (ist als Bildungsart nur legitim, wenn Inhalte relativ allgemein sind), daher verliert Leistung in der beruflichen Bildung an Wertigkeit und somit büßen fachliche Inhalte großflächig die Anerkennung als Leistung in der Gesellschaft ein

Die Legitimität und Wertigkeit der beruflichen Bildung speist sich in der Ukraine zum einen aus ihrer sozialen Funktion (s. hierzu Abschnitt 4.1.3). Zum anderen schöpft sie diese aus ihrer Berechtigungsfunktion, die Schüler/-innen, die auf der allgemeinbildenden Sekundarschule aussortiert wurden, eine zweite Chance auf das Abitur eröffnet (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 E). Damit sind es die allgemeinen Inhalte des Zusatzunterrichts der beruflichen Bildungsgänge, die diese Wertigkeit ausmachen. Fachliche Inhalte im Sinne von tätigkeitsspezifischen Inhalten spielen weiterhin eine Rolle, gelten sie doch als adäquate Bildung für Leistungsschwache. Bildung für Leistungsstärkere blendet berufsfachliche Inhalte weitgehend aus (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 B).

Wie aus den Ausführungen bei Noelke und Müller hervorgeht, stellten die aus der Sowjetzeit eng spezialisiert geplanten Inhalte der beruflichen Bildung mit dem Eintritt in die freie Marktwirtschaft unter den neuen Bedingungen veränderter Arbeitsmarktbedarfe ein größeres Risiko dar als allgemeine, breiter angelegte Inhalte, die vermeintlich mehr Flexibilität am Arbeitsmarkt verliehen (vgl. *Noelke/Müller* 2011, 19). Gerade auch die allgemeine Sekundarschule durchlief, wie gesehen, in der UdSSR eine Verallgemeinerung, was langfristig das Ansehen allgemeiner Inhalte gegenüber berufsfachspezifischen stärkte, war diese Schulform doch der klassische Weg zur Hochschule (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 B).

Der Wertverlust der beruflichen Bildung als berufsqualifizierende Bildung hängt auch mit der Rekrutierungsstrategie der Arbeitgeber/-innen zusammen, die Hochschulabsolvent/-innen den Vorrang geben (*Libanova et al.* 2016, 50) und so die Qualifizierungsfunktion der beruflichen Bildung negieren. Letzteres ist zum Teil Folge der Tatsache, dass sich die berufliche Bildung schwertut, sich an neue Technologien der Wirtschaft und die entstehenden neuen Bedarfe anzupassen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 809; *Suprun et al.* 2012, 22; *ETF* 2017c; *Prytomanov et al.* 2018, 243; *ETF* 2019c, 6). Dies gilt allerdings auch für die Hochschulbildung (*Feiler* 2014, 7; *Sovsun* 2017, 6 f.) und ist unter anderem dadurch bedingt, dass die meisten Unternehmen sich nicht an der beruflichen

Bildung beteiligen möchten (*Noelke/Müller* 2011, 19; *Suprun et al.* 2012, 9; *Del Carpio et al.* 2017, 82, 88) und der Staat sie lange zu sehr vernachlässigt hat (vgl. zum Beispiel *Farla* 2000, X; *Suprun et al.* 2012, 9).

Idealtypisch wie realtypisch ist eine Einbuße an Eigenwert auf Seiten der beruflichen Bildung zu verzeichnen, die realtypisch aber vielfältigere Ursachen hat. Auch eine Abnahme der Bedeutung auf Arbeitstätigkeiten orientierter Inhalte kann bestätigt werden. Dennoch verzichtet das Bildungssystem nicht auf berufsfachliche Inhalte, gelten sie doch als adäquate Bildung für Leistungsschwache, die in Rahmen der beruflichen Bildung existiert. Allerdings verliert die in der beruflichen Bildung erbrachte Leistung wie im Idealtypus an Wertigkeit, weil auf dem Arbeitsmarkt ein Hochschulzertifikat für sehr viele Arbeitsstellen die Mindestvoraussetzung darstellt (s. zum letzten Punkt Abschnitt 4.2.3.4 A).

F. Neigung und Interesse spielen kaum eine Rolle

Vor dem Hintergrund der Funktionalisierung von Bildung für persönliche Karrieren (s. Abschnitt 4.2.3.2 D) kommt es im ukrainischen Realtypus zu einem Verhalten, das eher wenig nach Neigung und Interesse fragt. Beleg dafür sind die einseitige Fächerwahl ukrainischer Studierender und die Ausgestaltung von Studiencurricula, die nur sehr wenige Wahlmöglichkeiten lässt. Über Erstere schreibt Shevchenko: „There's an excess amount of lawyers, economists and managers at the labor market with simultaneous catastrophic shortage of engineers, chemists, representatives of other technical specialities" (*Shevchenko* 2008, o. S.; vgl. auch *Zimmermann/Schwajka* 2018, 14, 24 f.). Auf der anderen Seite versucht die Politik, besondere Talente zu fördern, was in den Bildungsgesetzen immer wieder durchscheint und sich in die Linie der intendierten Individualisierung und Ablehnung eines missbräuchlichen Kollektivismus einfügt (*Holowinsky* 1995, 218; s. Abschnitt 4.2.3.5 B). Strukturell wurden in diesem Sinne die spezialisierten Oberstufen geschaffen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 815; *Kooperation international* 2012; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 858, 861 f.). Lockerungen bei den rigiden Curriculavorgaben sehen mittlerweile mehr Wahloptionen vor, die aber nach wie vor sehr gering sind, weil ein Großteil davon von den Hochschulen und nicht von den Studierenden selbst bestimmt wird (*Janmaat* 2008, 18 f.; *Prytomanov et al.* 2018, 247; *Radkevych et al.* 2018, 147 f.).

Im Vergleich zum Idealtypus berücksichtigt das ukrainische Bildungssystem Interessen und Neigungen durch die spezialisierten Sekundarschulen stärker. Bildungsentscheidungen am Übergang zu den Hochschulen richten sich realtypisch in vielen Fällen jedoch nach anderen Kriterien, sodass hier ähnliche

Verhaltensweisen wie im Idealtypus auftreten, die eher zweckorientiert als neigungsorientiert vorgehen.

G. Status-, Leistungs- und Bildungsorientierung nehmen zu, da entsprechende Werthierarchien die Werthaltung der Gesellschaftsmitglieder bestimmen

1980 berichtete Zajda von einem Trend, der sich bis heute in der Ukraine fortsetzt:

> Soviet students obviously equate tertiary training with white-collar occupations and, more specifically, with jobs of high social status and prestige. Blue-collar occupations are not as popular and because of this there is a chronic shortage of semi-skilled and skilled. (*Zajda* 1980, 4 f.)

Als Ursache der Zurückdrängung der beruflichen Bildung nennt das ukrainische Bildungsministerium an erster Stelle die Entschlossenheit der Jugendlichen, einen Hochschulabschluss zu erreichen, und die geringe Wertschätzung der beruflichen Bildung (*MES* 2017–2019c). Damit korrespondiert die abnehmende Achtung von Arbeiterberufen (*Suprun et al.* 2012, 9; vgl. auch *Libanova et al.* 2013, 31). Seit der ukrainischen Unabhängigkeit haben die Bildungs- und Statusaspirationen weiter zugenommen (*Pohorila* 2011, 83; *Zinser* 2015, 687, 697 f.). Dies betrifft sowohl die angestrebten Bildungsabschlüsse als auch die gewünschten Berufspositionen (*Pohorila* 2011, 83). Pohorila erklärt dies mit der weitverbreiteten Annahme, dass Bildung in Marktwirtschaften der Weg zu einem hohen Lebensstandard sei, insbesondere Abschlüsse in den Bereichen Finanzen, EDV und Betriebswirtschaft (*Pohorila* 2011, 82; vgl. auch *Roberts et al.* 2000, 130, 135). Treibende Kraft ist demnach die in der Ukraine relativ hohe Wertigkeit, die man dem Wohlstand zubilligt. Mit der Ablösung der Sowjetunion strömte ein unzensierter Informationsfluss auf die ukrainische Gesellschaft ein, darunter aggressive und irreführende Werbungen, die den westlichen Lebensstandard und materielle Werte anpriesen, ohne auf die negativen Folgen aufmerksam zu machen (*Gorobets* 2008, 99). Der Gegensatz der Lockungen und Versprechen der neuen Wirtschaftsform zum früheren Standard und der vorigen Lebensart scheint eine Überreaktion ausgelöst zu haben. Laut einer Befragung von Kutsyuruba nehmen einige ukrainische Lehrpersonen die ukrainische Gesellschaft als geldfixiert und materialistisch wahr, während zugleich ein „Zusammenbruch" der alten sowjetischen Werte festgestellt wird (*Kutsyuruba* 2011, 300). Neben den materiellen Aussichten, die ein Studium bietet, haben ukrainische Studierende auch ein Interesse daran, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Der erwartete zukünftige Lohn und die Karriere stehen aber an erster Position, da die Selbstachtung an

materiellen Wohlstand geknüpft wird (*Fedorenko* 2017, 203 f.). Dieser beinhaltet bei den meisten nicht, dass sie außerordentlichen Reichtum anstreben, sondern ein „vernünftiges" Auskommen (*Libanova et al.* 2016, 31). Im Wettlauf um Bildungsabschlüsse steht beispielsweise bei benachteiligten Jugendlichen Bildung an oberster Stelle der Prioritätenliste, um eine Eintrittskarte für einen guten Platz im Beschäftigungsmarkt zu erwerben (*Korzh* 2014, 69). Dasselbe gilt für die meisten ukrainischen Studierenden – sie versuchen, einen möglichst prestigereichen Abschluss zu erreichen (*Fedorenko* 2017, 205). Das heißt, Bildung dient als Mittel, sich zu behaupten (*ETF* 2009, 51 f.). Diese Überzeugung nimmt bisweilen einen übersteigerten Charakter an, der sich darin äußert, dass junge Fachkräfte trotz mangelnder Berufserfahrung gelegentlich „ein gewisses Maß an Arroganz und Überheblichkeit" in Bezug auf ihre Kompetenzen „an den Tag legen" und „gleich zu Beginn ihres Arbeitslebens" hohe Posten und Entlohnungen fordern (*Salo* 2017, 98).

Auch den befragten Expert/-innen zufolge ist die materielle Seite sehr wichtig (46D). Der materielle Wohlstand ist eine entscheidende Komponente des sozialen Status: „Social status in most cases depends on financial status" (46N). Es zählt für den sozialen Status aber auch die Fähigkeit, Ziele zu erreichen – nach dem Motto: „I see the goal, I see no obstacles" (46D; vgl. auch 42D; 42N). Die meisten Ziele stecken sich Ukrainer/-innen sowohl zur Verbesserung des Lebensstandards als auch zur Anhebung ihres sozialen Status (46D).

Offizielle Urkunden und Zertifikate, auch aus Fortbildungen und Trainings, haben kulturell ebenfalls einen großen Stellenwert (*Fink et al.* 2009, 85). Generell ist es ein kultureller Wert, im Besitz eines Bildungstitels zu sein, worauf auch die Existenz der oben erwähnten „diploma mills" hindeutet (*Gorobets* 2008, 98; *ETF* 2009, 51 f.; *Filiatreau* 2011, 52). An diesem Punkt löst sich der Bildungstitel vom Bildungs- und Qualifizierungsgedanken bzw. vom Inhalt der Bildung. Überdies, so eine Untersuchung des ILO, nehmen ukrainische Jugendliche an, ihr zukünftiger Erfolg liege in ihren eigenen Händen und hänge von ihren eigenen Anstrengungen ab (*Libanova et al.* 2016, 33 f.).

Populär sind in der Ukraine Olympiaden, bei denen sich Schüler/-innen in unterschiedlichen Fächern messen, auch über die Landesgrenzen hinaus (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 814; *UNESCO* 2008, o. S.; *Želudenko/Sabitowa* 2015, 859). Dies lässt auf eine gewisse Leistungs- und Wettbewerbsorientierung schließen und trägt zu einer entsprechenden Sozialisierung bei. So stellte zum Beispiel Sittler in seiner Studie bei ukrainischen Studierenden hohe Werte bei Anstrengung und Wettbewerbsorientierung fest (*Sittler* 2008). Ukrainische Schüler/-innen betreiben nach Ansicht der befragten Expert/-innen einen hohen Lernaufwand (47D; 47K; 47N). Dies ist insbesondere den Anforderungen der Curricula (47D;

47N) und der Relevanz guter schulischer Leistungen für den weiteren (akademischen) Werdegang (47D; 47K) geschuldet. Letztlich hängt der Grad der Anstrengung der Schüler/-innen auch stark vom Einfluss ihrer Eltern ab (47D; 47N).

Hinsichtlich der Entlohnung nimmt im Gerechtigkeitsempfinden der Ukrainer/-innen in der Regel das Bedarfsprinzip den ersten Rang ein, das auch in der Sowjetunion ideell gesehen das dominierende Verteilungsprinzip war. Dies betrifft vor allen Dingen die Anzahl der zu versorgenden Kinder. In höheren Lohnbereichen verliert diese Einstellung zugunsten des meritokratischen Verdienstprinzips an Bedeutung. Der Bildungserfolg als gerechte Lohngrundlage wird kaum berücksichtigt; für die jüngere Generation ist die Leistung im Job deutlich wichtiger als für die ältere Generation (*Gatskova* 2013; *Auspurg et al.* 2013).

Es existiert in der ukrainischen Gesellschaft ein internalisiertes Denken in Hierarchien und Status. Stets sollte man sich des Ranges von Interaktionspartner/-innen bewusst sein, um sich ihnen mit der nötigen Ehrerbietung zu nähern, wenn man unter ihnen steht (*Dereko* 2017, 357).

> Je höher man in der Hierarchie steht, desto mehr Befugnisse hat man und desto mehr Kompetenzen werden einem zugeschrieben, unabhängig davon, ob man diese tatsächlich besitzt. Zudem gehen mit einer höheren Position auch gewisse Privilegien einher: Gerade Statussymbolen in Form von Autos, Markenkleidung oder Handys kommt eine große Bedeutung zu und sie werden von den Mächtigen gern zur Schau gestellt. (*Fink et al.* 2009, 86; vgl. auch *Konovalova* 2012, 2)

Zusammenfassend ist im ukrainischen Realtypus eine große Ähnlichkeit zum Idealtypus festzuhalten, was die Zunahme der Status-, Leistungs- und Wettbewerbsorientierung anbelangt, die auf kulturellen Werthierarchien beruht. Spezifisch ist in der Ukraine die starke Orientierung an materiellen Werten und an Macht. Jedoch findet man in der Ukraine auch andere Einflüsse vor – beispielsweise erfährt das Bedarfsprinzip (noch) hohe Akzeptanz.

Der Glaube an Hierarchien und die Signifikanz von Rangordnungen im Alltag sind kongruent mit meritokratischen Mechanismen der vertikal einteilenden Kategorisierung und Zuordnung von Menschen, ihres Bildungserfolges und ihres Verdienstes. Sie gehen mit Beurteilungen einher, die wertzuweisenden Charakter haben und damit gesellschaftliche Anerkennungsgrade bestimmen (s. Abschnitt 3.2.3.3.1).

H. Hierarchien von Fächern, Bildungsinstitutionen und ggf. Betrieben differenzieren sich immer stärker aus und gewinnen an Bedeutung

Wichtig hinsichtlich der kulturellen Wertschätzung von Disziplinen ist Interdisziplinarität. Historisch und kulturell zählen vordergründig Leistungen in Mathematik und Physik (371D). Sowohl „humanitäre" als auch wissenschaftliche Komponenten sind wesentlich (372N). Für technische und naturwissenschaftliche Bereiche wird entsprechend „Humanisierung" von Bildung als wichtig erachtet, das heißt ihre Ergänzung durch Fächer wie Philosophie, Psychologie und Fremdsprachen (371K). Ähnlich hebt eine andere Expertengruppe die Bedeutung „humanistischer" Fächer hervor (zum Beispiel Ukrainisch und Fremdsprachen, Geschichte, Philosophie, Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften und Religionswissenschaft) (371N). Im Fächerblock der Menschenbildung („humanities") sind körperliches Training und Inhalte, die für den Alltag des Lebens Bedeutung haben, wichtig (371K; 372D). Das Bildungssystem belohnt gute Leistungen in Fächern mit Ukraine-Bezug, Mathematik und Fremdsprachen, insbesondere Englisch (372D; 372K). Da die EIT-Note in Mathematik für die Zulassung zu den meisten nachgefragten Studienfächern in die Berechnung einfließt und die Mathematikprüfung als besonders schwierig bekannt ist (*Gresham/Ambasz* 2019, 9), kann dieses Fach als vergleichsweise wichtig beurteilt werden (s. hierzu auch Abschnitt 4.2.3.5 B). Als Pflichtfächer im EIT sind überdies Ukrainische Sprache und Literatur, in manchen Fällen auch Ukrainische Geschichte von Bedeutung (*Friedman/Trines* 2019; s. hierzu auch Abschnitt 4.2.3.5 B).

Wie in Unterpunkt C des Abschnitts 4.2.3.1 ausgeführt, entwickelt sich aktuell eine ausdifferenziertere Hierarchie von Hochschuleinrichtungen. In der Sekundarstufe hat dieser Prozess in Form der Etablierung von Talentschulen Fahrt aufgenommen. Da Spezialschulen, insbesondere städtische, in der Regel besser auf den EIT vorbereiten als andere Sekundarschulen und für eine Aufnahme an einer solchen Schule Aufnahmeprüfungen bestanden werden müssen (*Gresham/Ambasz* 2019, 8 f.), sind sie in der Prestigeordnung der Sekundarschulen oben anzusiedeln.

Rankings von Betrieben sind jeweils nach Sektoren vorhanden (571I; 571K; 572I), wobei Verbindungen zum Bildungssystem quasi nur über Praktika der Lernenden bestehen (573I; 573K).

Studienfachpräferenzen sind durch bessere Verdiensterwartungen, Möglichkeiten am Arbeitsmarkt und Karrierechancen begründet (381D; 381K; 381N). Hinzu kommen Aussichten auf Macht und Öffentlichkeit (381K) sowie soziale Anerkennung (381N).

In der Ukraine zeigt sich wie im Idealtypus eine Tendenz der Ausdifferenzierung von Hierarchien von Bildungsinstitutionen, Betrieben und Fächern. Diese

Entwicklung scheint jedoch noch recht am Anfang zu sein und ist erst in Ansätzen erkennbar.

I. Gute Schüler/-innen wählen Fächer, die sich in der Fächerhierarchie an der Spitze befinden

Studienbewerber/-innen besitzen insgesamt betrachtet eindeutige Präferenzen und versuchen, in prestigereichen Studiengängen unterzukommen (vgl. zum Beispiel *Shevchenko* 2008, o. S.; *ETF* 2009, 52; *Kavtseniuk et al.* 2015; *Libanova et al.* 2016, 24–31; *Zimmermann/Schwajka* 2018) bzw. meiden prestigearme Fächer, sodass beispielsweise in technischen Fächern ein Mangel an Bewerber/-innen und Absolvent/-innen herrscht (*Shevchenko* 2008, o. S.). Nicht ganz so gute Abiturient/-innen haben jedoch auch die Chance, für beliebte Fächer zugelassen zu werden, wenn sie ihr Studium selbst finanzieren (383K).

Laut der Expertenbefragung sorgt ein hohes Prestige eines Studienfachs für einen hohen Wettbewerb. Die angesehensten Programme haben zehn Bewerber/-innen auf sieben Plätze (383D). Laut einer Expertengruppe ist nicht der Studiengang entscheidend, sondern das Prestige der Universität (383N).

Vergleicht man die realtypischen Ausprägungen mit den idealtypischen, so lässt sich für beide konstatieren, dass Fächerpräferenzen existieren. Ein ukrainisches Spezifikum ist es, dass auch leistungsschwächere Bewerber/-innen die Chance auf Studienplätze in den beliebtesten Fächern haben, wenn sie ihr Studium selbst finanzieren.

J. Bildung passt sich an Betriebe an, die Generalist/-innen suchen, dadurch Festigung der Leistungsdefinition

Bemerkenswert ist der in der Ukraine stattfindende Trend elitärer Sekundarschulen hin zu klassisch-humanistischen Disziplinen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 818) und damit einem klassisch-humanistischen Bildungsverständnis. Grundsätzlich findet eine Betonung „humanitärer" Fächer und Inhalte statt (371K; 371N).

Für Führungsposten werden eher Spezialist/-innen gesucht (551I; 551K). Ihre Aufgaben können variieren und spezifischere Fähigkeiten oder allgemeinere Fähigkeiten erfordern, wobei Schlüsselkompetenzen vorteilhaft sind (552I; 552K). Eine Garantie dafür, dass der Abschluss eines bestimmten Studiengangs die besten Karrierechancen in der Berufswelt eröffnet, gibt es nicht: „There are no guarantees that passing one or another educational program (regardless of whether it is in an educational institution in Ukraine or abroad) will give the best chances for career advancement" (56I). Masterabschlüsse werden jedoch von den Expert/-innen überwiegend als Abschlüsse beschrieben, die gute Aussichten auf Führungspositionen oder Beförderungen nach sich ziehen: „It can be seen that

MBA programs in most cases provide an opportunity to obtain either a management visa or a career growth within the company" („separate opinion" 56I; vgl. auch 56K).

Die im Idealtypus vorzufindende sehr allgemeine Aufgabenbeschreibung von Führungspersonen, an die sich das Bildungssystem anpasst, ist in der Ukraine eher nicht vorhanden. Hier ist oftmals Fachwissen gefragt und keine derartige Anpassung des Bildungssystems sichtbar.

K. Zunehmende Zahlen an Schulabbrecher/-innen, die den einseitigen Anforderungen des Bildungssystems nicht genügen oder dem Leistungsdruck nicht standhalten

Die Verlierer/-innen der meritokratischen Prozesse in der Ukraine sind sozial Benachteiligte, denen nur die berufliche Bildung bleibt, die kaum Perspektiven bietet (vgl. *Kogan et al.* 2012; *Korzh* 2014), wobei sich angesichts der hohen Zahl an Hochschulgraduierten die Distanz zwischen diesen beiden Bildungsniveauebenen vergrößert.

Wie viele post-sowjetische Länder verfügte auch die Ukraine in den 1990er Jahren über eine hohe Quote an Schulabbrecher/-innen, vor allem in der Sekundarstufe II. 1997 lag sie bei 8,8 % (*Farla* 2000, 25). Zwischen 2013 und 2015 fiel die Zahl der Schulabbrecher/-innen, die die Schule vor dem Abschluss verließen, von 2,4 % auf 2,0 %. Ursachen waren Motivationsprobleme, der Wunsch, arbeiten zu gehen, wirtschaftliche Erwägungen oder Familiengründung. Mit guten 4 % der Abbrecher/-innen beendeten in diesem Zeitraum nur wenige ihre Schulbildung wegen nicht bestandener Prüfungen (*Libanova et al.* 2016, 26 ff.).

Im tertiären Bildungssektor werden geringe Abbrecherquoten vermeldet. Gründe werden unter anderem im existierenden finanziellen Anreiz gesehen, schwächere Studierende zu einem Studienabschluss zu führen und das vorgegebene zahlenmäßige Verhältnis von 18:1 Studierenden pro Dozent/-in einzuhalten, ohne Dozent/-innen entlassen zu müssen. Nicht zuletzt verhindern auch illegale Praktiken Erfolglosigkeit (*Zimmermann/Schwajka* 2018, 22).

Das ETF gibt die Zahl der jungen Menschen, die sich weder in Beschäftigungsverhältnissen noch in Ausbildung befinden (NEETs), als schwankend, aber generell auf relativ hohem Niveau an: 2012 waren es 17,1 %, 2016 18,3 % und 2017 16,5 % (*ETF* 2019b, 9). Auslöser der hohen Zahlen sind Aspekte wie das junge Alter, das es schwer macht, einen Arbeitsplatz zu finden, eine fehlende Passung zwischen den Fähigkeiten und den Erfordernissen am Arbeitsmarkt, ein fehlendes regionales Angebot an Arbeitsplätzen, Unwissen, wo und wie man Arbeit suchen kann, oder fehlgeschlagene Versuche, einen Job zu bekommen

(*Libanova et al.* 2016, 60). Ausführungen des ETF implizieren einen Zusammenhang zwischen dem hohen Niveau der NEET-Zahlen und dem Verdrängungseffekt weniger gut ausgebildeter Jugendlicher sowie der defizitären Koordination zwischen Bildung und Arbeitsmarkt (*ETF* 2017d, 4). Wie oben gesehen betrifft letztere auch Hochschulzertifikatsinhaber/-innen (vgl. zum Beispiel *Feiler* 2014, 24 f.).

Im Unterschied zum Idealtypus brechen in der Ukraine nur wenige Lernende ihre Schulbildung ab, da der Leistungsdruck durch die Offenheit für unredliche Vorgehensweisen und die Abhängigkeit von Bildungseinrichtungen von Studiengebühren entschärft wird. Dass es relativ viele junge Menschen gibt, die keiner Berufstätigkeit nachgehen und an keiner Bildungsinstitution eingeschrieben sind, ist nur zum Teil eine Folge des Leistungsprinzips. Zum einen kämpfen diejenigen mit niedrigem Bildungsniveau mit einem Crowding-out-Effekt; zum anderen sind es die Gegebenheiten am Arbeitsmarkt und seine insgesamt mangelnde Abstimmung mit dem Bildungswesen, die es unter anderem auch Hochschulabsolvent/-innen nicht leicht machen, eine adäquate Arbeitsstelle zu finden.

L. Entstehung eines Facharbeitermangels und Einschränkung der Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/-innen des Bildungssystems; zunehmende Entkoppelung von Bildung und Bedarf am Arbeitsmarkt

Der ukrainische Arbeitsmarkt ist durch eine große Disbalance und Passungsprobleme gekennzeichnet, wie sie auch in anderen post-sowjetischen Ländern vorkommen. In den Jahren nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion änderte sich die Wirtschaftsstruktur und damit auch die Arbeitsmarktbedarfe. Der aufkommende Dienstleistungssektor und die neuen Technologien verlangten völlig andere Fähigkeiten der Arbeitnehmer/-innen als die alten Industrien und damit wurden die Kompetenzen zahlreicher Arbeiter/-innen der älteren Generation hinfällig (*Feiler* 2014, 6; *Kupets* 2015/16, 142). Gleichzeitig ergab sich für das Bildungssystem der Auftrag, andere Kompetenzen als bislang hervorzubringen.

Da die berufliche Bildung nicht aktualisiert wurde (*Zinser* 2015, 691; *Del Carpio et al.* 2017, 91; *Friedman/Trines* 2019) und die Schülerscharen an die Hochschulen strömten, die in Ausstattung, Inhalt und Lehrmethode ebenfalls einer Modernisierung bedurften (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 824; *Del Carpio et al.* 2017, 91; *Friedman/Trines* 2019), verschärfte sich das Qualifizierungsproblem und resultierte in einer Skills Gap von beträchtlichem Ausmaß (*ETF* 2017d, 4 f.; 2017e, 8). Kupets zufolge befinden sich 39,7 % der Angestellten zwischen 15 und 70 Jahren in Beschäftigungsverhältnissen, für die ihr Bildungsstand zu hoch ist

(*Kupets* 2015/16). Dies geht mit einem Facharbeitermangel einher, der städtische und ländliche Regionen gleichermaßen betrifft (*UNESCO* 2008, 19; *Suprun et al.* 2012, 9; *MES* 2017–2019c). Aktuell benötigt der Beschäftigungsmarkt wegen der Gründung neuer Unternehmen wie Fabriken, Landwirtschaftsbetrieben und Unternehmen im Bereich von Dienstleistungen und Catering sowie der Initiierung von Projekten zur Verbesserung der Infrastruktur, in deren Rahmen neue Straßen und Verladeterminals gebaut werden, dringend qualifizierte Arbeiter/-innen. Mittlerweile ist die Geschäftswelt bereit, ihnen hohe Löhne zu zahlen, die auf demselben Niveau liegen wie die Löhne von Absolvent/-innen zweitklassiger Hochschulen (*MES* 2017–2019c).

Dennoch befinden sich die Zahlen der Studierenden und der Auszubildenden in der beruflichen Bildung in einem Missverhältnis. Hinzu kommt die Theorielastigkeit des Bildungswesens, zu der eine ungenügende praktische Ausbildung gehört, sodass sich Arbeitgeber/-innen über ein Defizit an praktischen Fähigkeiten, sowohl von Hochschulabsolvent/-innen als auch qualifizierten Arbeiter/-innen aus der beruflichen Bildung, beklagen (*Feiler* 2014, 6 f.; *Rumyantseva/Logvynenko* 2018, 425; *Zimmermann/Schwajka* 2018, 22).

Der im Idealtypus durch die wachsende Entkoppelung von Bildung und Wirtschaft sowie die Marginalisierung beruflicher Bildung ausgelöste Facharbeitermangel ist auch im Realtypus der Ukraine zu beobachten. Angesichts der historischen Spezifika ist anzumerken, dass diese Entwicklung durch weitere Faktoren begünstigt wurde, die vorhandene Qualifikationen und Qualifizierungsprozesse obsolet werden ließen. Dass in der Ukraine eine mangelnde Beschäftigungsfähigkeit durch eine Fokussierung auf kulturell anerkannte abstrakte, theoretische Inhalte in Erscheinung tritt, entspricht dem idealtypischen Verlauf. Auch bezüglich der nicht vorhandenen Attraktivität der beruflichen Bildung, gerade auch im Gegensatz zur akademischen Bildung, und den unter anderem dadurch bedingten Fachkräftemangel kommt die Ukraine in diesem Punkt nahe an den Idealtypus heran.

M. Ausdruck höchster Leistungsfähigkeit ist es, die Aufnahme an den besten Schulen zu schaffen; Doktortitel nicht von großer Bedeutung; Noten im Abschlusszeugnis von Elitehochschulen nicht relevant; bei Elitehochschulen mehr Praxisorientierung denkbar

Die oben beschriebene Förderung der Individualität und besonderer Talente setzt die Ukraine unter anderem mithilfe der Spezialschulen im Rahmen der Sekundarschulbildung um, die mittels Aufnahmeprüfungen selektieren. Die Einführung

solcher Eliteschulen wurde, so Kutsyuruba, von Lehrpersonen als einschneidend erlebt (*Kutsyuruba* 2011, 298). Durch ihre Existenz geschieht eine Auslese der Besten, die sich vom „Durchschnitt" abheben und durch den Besuch der Spezialschulen von ihm abgrenzen. Die Informationen der Expertengruppen zu Aufnahmeprüfungen von Spezialschulen stimmen letztlich darin überein, dass sowohl allgemein als auch in Bezug auf Spezialisierungen getestet wird. Einigkeit herrscht bei folgenden Fächern: Mathematik und eine Fremdsprache (in einem Fall konkret Englisch) (13D; 13K; 13N). Zwei Gruppen stimmen darin überein, dass auch Fächer mit Ukraine-Bezug getestet werden (13D; 13K). Hinzu kommen Fächer, die von der Spezialisierung der Schule abhängen (13D). Laut einer Gruppe ist der Fokus auf allgemeine Fähigkeiten gerichtet, wobei darunter auch die Fächer Biologie und Geographie fallen, die man auch als Spezialfächer eingruppieren könnte (13K) (– wie Physik, die in 13N genannt wird).

Die Hochschulzulassung ist das Thema, dem in den Medien am meisten Aufmerksamkeit geschenkt wird, wenn die Sprache auf Aspekte des Bildungswesens kommt. Dies macht Sinn, wenn man bedenkt, dass der Hochschuleintritt ein zukunftsweisendes Ereignis im Leben einer Person ist (*Sovsun* 2017, 11). Die Expertengruppen bestätigen die Existenz einer Hierarchie von Hochschuleinrichtungen, die karriererelevant für Absolvent/-innen sein kann (32D; 32K; 32N). Dies gilt vor allem für die TOP-5- bis TOP-7-Hochschulen (32D) und wenn Vorgesetzte nicht so sehr nach Berufserfahrung suchen, sondern darauf schauen, von welcher Hochschule ein Abschluss vorliegt (32N). Neben offiziellen Rankings existieren informelle, subjektive Hierarchien (32D; 32K). Wie eine Expertengruppe betont, ist es weniger wichtig, welchen Studiengang man studiert, wichtiger ist, an welcher Hochschule (383N). Ob Bildungszertifikate als Nachweis der Leistungsfähigkeit einer Person gelten, ist unter den Expertengruppen strittig. Während die einen den Bezug zur Wirtschaft herstellen und darauf hinweisen, dass ein guter Abschluss nicht bedeutet, dass jemand eine gute Arbeitsleistung erbringt (43D; 43K), sehen die anderen in Bildungszertifikaten Leistungsnachweise, weil das Bildungssystem die Fähigkeit systematisch zu denken fördert (43N).

Da in der Ukraine der Hochschulabschluss die Funktion übernommen hat, die im Idealtypus das Abitur innehat, ist ein Doktortitel realtypisch wichtiger und mit dem idealtypischen Hochschulabschluss vergleichbar. Zwischen 1990 und 2006 hat sich die Anzahl der vergebenen Doktortitel in der Ukraine um 250 % vervielfacht (*Bastedo et al.* 2009, 12). Bis 2011 stiegen die Zahlen der eingeschriebenen Doktorand/-innen (ISCED Level 8) bis auf ein Maximum von über 36 825, bevor

ein Absinken einsetzte (die Anzahl der eingeschriebenen Studierenden geht seit 2009 zurück). 2018 wurden 27 080 eingeschriebene Doktorand/-innen verzeichnet (*UNESCO Institute of Statistics* 2000–2020; *Zimmermann* 2017, 17 f.).

Ambitionierte und leistungsstarke junge Ukrainer/-innen nehmen vermehrt eine Ausbildung im Ausland in Anspruch (*Kettner* 2009, 112; *MEDT* 2015, 36; *Kooperation international* 2019). Dementsprechend haben sich große Unternehmen darauf verlegt, Absolvent/-innen prestigereicher ausländischer Universitäten zu rekrutieren (*Bastedo et al.* 2009, 13).

Man unterschied ursprünglich zwischen zwei den beiden Doktortitelstufen Kandidat/-in der Wissenschaften und Doktor/-in der Wissenschaften, wobei letzterer höherwertig war (*Zimmermann* 2017, 15). Im Zuge der Reformpläne unter dem Rubrum der Neuen Ukrainischen Schule näherte man die Doktortitelsystematik internationalen Standards an und ersetzte den Kandidaten bzw. die Kandidatin der Wissenschaften durch einen „Doctor of Philosophy" bzw. „Doctor of Arts", während der Doktor bzw. die Doktorin der Wissenschaften als „Doctor of Science" erhalten blieb (*ENIC Ukraine* 2019). Promotionsverfahren werden als intransparent und korruptions- sowie plagiatsanfällig eingeschätzt und bringen hohe monetäre Kosten mit sich (*Zimmermann* 2017, 16). Die befragten Expertengruppen sind sich darüber einig, dass die ukrainischen Doktortitel vordergründig im Bildungsbereich, insbesondere an Hochschulen, von großer Bedeutung sind, um bestimmte Führungsposten erreichen zu können (391D; 391K; 392D; 392N). Auch im öffentlichen Dienst und den Gebieten Medizin und Recht kann ein Doktortitel Vorteile verschaffen (391D; 392D; 392N). In der Wirtschaft ist ein Doktortitel keine formale Voraussetzung für bestimmte Posten (391D) und beeinflusst die Karriere nicht (392N). Es herrscht keine Einigkeit darüber, ob ein Doktortitel den sozialen Status beeinflusst, wobei sich zwei Gruppen dafür (391D; 391K) aussprechen und eine dagegen (391N). Letztere empfindet es als entscheidender für den sozialen Status, wo jemand arbeitet (391N). Die Expertengruppen stimmen darin überein, dass es relativ leicht ist, eine privat finanzierte Doktorandenstelle zu bekommen (393D; 393K; 393N). Bei Plätzen, die vom Staat finanziert werden, ist es schwieriger (393D; 393K; 393N).

Übereinstimmend geben die Expertengruppen an, dass die Noten des Abschlusszeugnisses einer Hochschule keine wichtige Rolle für Bewerbungen spielen (310D; 310K; 310N). Letztlich hängt dies aber von der einstellenden Person ab, wobei eher Tests durchgeführt werden, als auf die Noten zu achten (310K). Das wichtigste Kriterium bei der Einstellung ist die Berufserfahrung (310N). Unabhängig vom Prestige der Hochschule und vom Bildungsniveau ist es wichtig, überhaupt einen Hochschulabschluss zu haben. Dies genügt (310D).

Bei prestigereichen Universitäten ist die Praxisorientierung nicht signifikant höher als bei anderen (24D; 24K; 24N), weil die Curricula in weiten Teilen standardisiert und somit vorgegeben sind (24D; 24N). Unterschiede äußern sich in anderen Faktoren, wie zum Beispiel der Breite des Wahlpflichtangebots, der Ausstattung und anderen (24D; 24N). Klassische Universitäten unterrichten traditionell mehr nach dem Prinzip der „Fundamentalisierung" (24K; s. Abschnitt 4.2.3.5 B.).

Da die Ausdifferenzierung der Hierarchien von Bildungsinstitutionen noch am Anfang steht, gibt es nur wenige Studienabschlüsse, die auf dem Arbeitsmarkt Vorteile gegenüber jenen anderer Universitäten bringen. Hinsichtlich der Bedeutung von Doktortiteln ergibt sich ein gemischtes Bild – in bestimmten Bereichen ist ein Doktortitel essentiell, in der Wirtschaft jedoch grundsätzlich, wie im Idealtypus, nicht. Inwiefern er den sozialen Status beeinflusst, lässt sich anhand der verfügbaren Informationen nicht zweifelsfrei klären. In der Ukraine spielen die Noten in Hochschulzeugnissen kaum eine Rolle – im Idealtypus ist dies vor allem bei Eliteschulen der Fall. Aufgrund der weitreichenden Standardisierung der Hochschulcurricula lässt sich nicht sagen, dass in der Ukraine wie im Idealtypus jene Hochschulen, die in der Hierarchie an der Spitze stehen, weniger praxisorientiert unterrichten würden als andere.

N. Entstehung von Netzwerken der Elite und Beziehungen von anerkannten Betrieben zu den besten Schulen; kaum Aufstiegsmöglichkeiten für Inhaber/-innen von Zertifikaten der beruflichen Bildung; Anreize und Tendenzen, dass vermögende Familien ihre finanziellen Möglichkeiten nutzen, um ihren Kindern auf illegalem Weg Zugang zu bestimmten Bildungsinstitutionen oder Bildungstiteln zu verschaffen, wenn sie nicht die erforderliche Leistung im Bildungssystem erbringen

In der Ukraine versucht man generell, Bildung als Mittel zur Statussicherung zu nutzen, und Eltern sind beispielsweise zu großen Teilen bereit, in privaten Nachhilfeunterricht zu investieren, um die Bildungschancen ihrer Kinder zu erhöhen (*Długosz* 2016). Aber auch Korruption und illegale Praktiken findet man in der Ukraine auf allen Ebenen von Bildung (*OECD* 2017).

Sie werden nicht nur von der Elite eingesetzt, sondern können als Usus angesehen werden, wobei die große Relevanz von Hochschulzertifikaten Anreiz für solche Verhaltensweisen bietet. Die Möglichkeit junger Menschen, bei eigener Finanzierung der Studiengebühren einen Studienplatz zu bekommen, ohne zu den besten Abiturient/-innen zu gehören, wird laut MEDT auch von Familien genutzt, die begrenzte finanzielle Mittel zur Verfügung haben (*MEDT* 2015, 33). Diese

Option entschärft die Selektion und erschwert die Elitenreproduktion. Generell haben finanzstarke Familien aufgrund der Käuflichkeit von Staatsdiener/-innen und Bildungstiteln aber vielfältige Möglichkeiten, ihr Kapital illegal einzusetzen, um die Zukunft ihrer Kinder zu sichern.

Schon in der Sowjetunion war es an der Tagesordnung, Beziehungen zu nutzen, um zum Teil auch mit unlauteren Mitteln Zugang zu „höheren" Bildungseinrichtungen zu bekommen (s. Abschnitt 4.1.2.6). Beziehungsnetzwerke spielen, wie gezeigt, in der heutigen Ukraine nach wie vor eine wichtige Rolle, vor allem auf dem Beschäftigungsmarkt.

Passend hierzu äußern Fink et al.:

> Personen und persönliche Anliegen stehen […] traditionell über allem anderen, also über der Sache oder der Leistung. Ein Sprichwort lautet: ‚Man schätzt die Leute dafür, was sie sind, und nicht dafür, was sie tun.' (*Fink et al.* 2009, 63)

Berufsschulabsolvent/-innen haben prinzipiell Chancen, in Betrieben aufzusteigen, aber nur, wenn sie ihren Hochschulabschluss nachholen. Dies ist über Fernstudiengänge durchaus möglich (532I). Rein mit ihrem Abschluss als Qualifizierte Arbeiter/-innen bleibt ihnen der Zutritt zur Führungsetage jedoch verwehrt, weil ein Hochschulabschluss formale Voraussetzung dafür ist (532I; 532K).

Die Ukraine verfügt laut Expertenmeinung nicht über elitäre Netzwerke, zu denen Außenstehende keinen Zugang haben und über die jungen Menschen aus elitären Familien Jobs vermittelt werden (58I; 58K). Beziehungen zwischen prestigereichen Hochschulen und Unternehmen existieren nur im Rahmen von Praktikumsvereinbarungen (573I; 573K). Hierbei steht die Versorgung Studierender mit Praktikumsstellen im Vordergrund (573I).

Es ist davon auszugehen, dass der ukrainische Realtypus sich vom Idealtypus insofern unterscheidet, als dass die angesprochenen Werkzeuge nicht nur von der Elite eingesetzt werden, sondern prinzipiell jedem offenstehen, der über ein gewisses Budget verfügt. Ausmaß und Ursprung der in der Ukraine praktizierten illegalen Aktivitäten im Bildungsbereich können nicht ausschließlich eine Folge der Orientierung am meritokratischen Prinzip sein. Allerdings bietet letzteres Anreize, Leistungsstärke vorzuspiegeln und sich mit unlauteren Mitteln Vorteile zu verschaffen, die das Leistungsprinzip seinen Begünstigten verspricht.

O. Ergänzende relevante Merkmale, die im Realtypus, aber nicht im Idealtypus erscheinen

Dass es in vielen Fällen ein Hochschulzertifikat braucht, um einen einfachen Job zu bekommen, hängt neben dem beobachtbaren „credentialism", also einem

übertriebenen Streben nach Zertifikaten, auch mit einem „grade drift“ zusammen, das heißt einem Absinken des Anspruchsniveaus von Bildungsgängen und den dort vermittelten Qualifikationen, ausgelöst durch die Signifikanz von „höheren“ Zertifikaten (*Kupets* 2015, 5; vgl. auch *Green et al.* 2002, 795 f.).

Die Abnahme der Qualität von Bildungsgängen, ausgelöst durch den „Ansturm“ auf „höhere“ Bildungszertifikate, ist kein Aspekt, der im Idealtypus explizit in Erscheinung tritt, denn im idealtypischen Verlauf wird schärfer selektiert und durch die starke Ausdifferenzierung gibt es viele Qualitätsabstufungen hinsichtlich einzelner Bildungsgänge und -einrichtungen, die erhalten bleiben.

4.2.3.6 Zusammenfassung des Vergleichs

4.2.3.6.1 Realtypische Einzelerscheinungen nach den Beschreibungsdimensionen des Idealtypus

Um zu einer Zusammenfassung der Erkenntnisse darüber zu gelangen, inwiefern sich die idealtypischen wertlogischen und strukturellen Beschreibungsdimensionen der Beziehung zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung mit Blick auf die Ukraine behaupten und identifizieren lassen, werden nun zusammenfassend entlang der Beschreibungsdimensionen des Idealtypus (s. Tabelle 3.2) die realtypischen Ausprägungen der Einzelerscheinungen beschrieben. Es wird auf die zweite Phase des Idealtypus zurückgegriffen. Sollten relevante Phänomene aus Phase 1 oder 3 im Realtypus auftreten, werden diese ergänzt und als solche gekennzeichnet. Der Fokus liegt zunächst auf den Gemeinsamkeiten. Abschnitt 4.2.3.6.2 fügt die Zusammenfassungen der einzelnen Beschreibungsdimensionen logisch zusammen und arbeitet übergreifend das „Meritokratische“ des Realtypus in Bezug zu seiner Geschichte heraus. Die Unterschiede zwischen Idealtypus und Realtypus werden in einem separaten Abschnitt kenntlich gemacht. Abschließend wird für Teil IV ein Fazit gezogen.

4.2.3.6.1.1 Strukturen des Bildungssystems

Grundsätzlich ist Bildung in der Ukraine allen zugänglich und kostenlos. Für sozial Benachteiligte zahlt der Staat Unterstützung. Insbesondere erhalten Abiturient/-innen, die bestimmte Sozialkriterien erfüllen, einen Budgetstudienplatz (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.1).

Die Hochschulen wurden nach der Unabhängigkeitserlangung für die Masse geöffnet (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.2).

Auf dem Weg zu den Hochschulen wählen die meisten Jugendlichen nach der einheitlichen Sekundarstufe I, die noch aus Zeiten der UkrSSR stammt (s. hierzu Abschnitt 4.1.2), den Weg in die Oberstufe der allgemeinen Sekundarschule. Nur die Leistungsschwächeren begeben sich in die berufliche Bildung

(s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 C und 4.2.3.1 D). Auch hier ist es möglich, die Hochschulreife zu erlangen, sodass die nach der Sekundarstufe I aussortierten Schüler/-innen ebenfalls die Option haben, die „vollständige“ Sekundarschulbildung abzuschließen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.4 und 4.2.3.1 B).

Die Curricula der Sekundarschulbildung orientieren sich an den zentralen Vorgaben des Bildungsministeriums, die für alle gleich sind. Dies trifft sowohl für den allgemeinbildenden Zusatzunterricht an beruflichen Schulen, für die allgemeinen Sekundarschulen und für die Talentschulen mit spezialisierten Oberstufen zu. An diesem Punkt scheint der tradierte Gedanke der gleichen Bildung für alle durch (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.3). Die Lehrpläne der Sekundarstufe I schließen berufsbezogene Inhalte, anders als in der Sowjetunion mit ihrer polytechnischen Bildung, fast völlig aus und haben einen Verallgemeinerungsprozess durchlaufen (s. hierzu Abschnitt 4.1.2 und 4.2.3.1 B). Berufsfachliches Wissen erlernt man fast ausschließlich in der beruflichen Bildung (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 B, 4.2.3.5 A und B).

Besonders talentierte Jugendliche erhalten die Chance, sich auszuzeichnen und in den spezialisierten Oberstufen in Neigungsfächern vertiefte Bildung zu erhalten, die über den vorgegebenen Stoff hinausgeht (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.3). Sie müssen allerdings Schulgeld bezahlen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.2).

Durch die Einheitlichkeit der Curricula in der Sekundarschulbildung schafft der Staat einerseits die Voraussetzungen, Leistungen vergleichbar zu machen. Andererseits eröffnet er Leistungsstärkeren die Chance, sich Vorteile zu verschaffen und diese auszuspielen, denn die Talentschulen der Oberstufe der Sekundarbildung bereiten besser auf den EIT vor, der bei der Verteilung der Budgetstudienplätze eine entscheidende Rolle spielt (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 A).

Zwischen der beruflichen und der allgemeinen Bildung existieren Brücken. Ausgehend von einem Zertifikat der untersten Stufe der beruflichen Bildung, dem Abschluss Qualifizierte/-r Arbeiter/-in, können weitere Abschlüsse erreicht werden – Juniorspezialist/-in (nach dem älteren Bildungsgesetz) oder Junior-Bachelor (nach dem neuesten Bildungsgesetz, das erst noch umgesetzt werden muss). Parallel zu einer Berufsausbildung mit Abschluss Qualifizierte/-r Arbeiter/-in oder Junior-Spezialist/-in kann die Hochschulreife erworben werden (s. hierzu Abschnitt 4.1.3).

Zentraler Abschluss des ukrainischen Bildungswesens ist der Hochschulabschluss. Daher existieren viele Möglichkeiten, die Hochschulreife zu erlangen und Zugang zu einem Studium zu bekommen (s. hierzu Abschnitt 4.1.3). Ein neuer Weg wird aktuell mit dem beruflichen Abitur geschaffen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.5).

Der Staat nutzt die in der Sowjetunion etablierte zentrale Steuerung des Bildungswesens, um den Hochschulzugang objektiv und transparent zu gestalten. Hierzu wurde ein unabhängiger, zentraler Test eingeführt, der EIT, den Studienbewerber/-innen nach der Erlangung der Hochschulreife ablegen müssen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.1 und 4.2.3.1 C). In dieser Prüfung, die im ukrainischen Bildungssystem die entscheidendste Funktion übernimmt, werden keine beruflichen Inhalte abgefragt. Die „Spezialfächer", in denen man sich je nach angestrebtem Studienfach prüfen lassen kann, sind allgemein ausgerichtet (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 B und 4.2.3.5 H).

Auch nach der Sekundarstufe I ist zukünftig ein ähnlicher Test zu durchlaufen, auf dessen Grundlage die Zuteilung zur Oberstufe bzw. beruflichen Bildung erfolgt (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.5). In der beruflichen Bildung werden auch Schüler/-innen mit schlechteren Noten aufgenommen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 D).

Es ist eine wachsende Ausdifferenzierung von Hierarchien im Bildungssystem, die eine genauere Einteilung von Leistungen und Leistungsträger/-innen erlauben, wahrnehmbar. Teil dieser Ausdifferenzierung sind die Talentschulen der Sekundarstufe II, die Zugangsprüfungen ansetzen, eine zunehmende Anzahl an Schularten im postsekundären bzw. prätertiären Sektor und Mechanismen, die es Hochschulen erlauben, sich von anderen abzusetzen und als besonders gut zu gelten (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 C und 4.2.3.5 M).

Da Bildungszertifikate eine wichtiges und wertvolles Gut sind, wächst das Bildungsangebot auf verschiedenen Niveaustufen. Auch Privatschulen etablieren sich, seit sie im Rahmen der Unabhängigkeit legalisiert wurden. Im Sekundarschulbereich stellen sie sehr gut ausgestattete Eliteschulen dar. Den besseren Ruf haben im Hochschulbereich allerdings staatliche bzw. öffentliche Schulen. Private Anbieter kommen gerade für solche Familien infrage, deren Kinder in der Schule Schwierigkeiten haben und die die finanzielle Ausstattung haben, ihnen einen Privatschulbesuch zu finanzieren, damit sie ein bestimmtes Bildungsniveau erreichen können (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 E).

Der unlängst eingeführte Junior-Bachelorabschluss, der den bisherigen Junior-Spezialistenabschluss ersetzt, richtet sich zumindest dem Namen nach an der Logik der allgemeinen bzw. akademischen Bildung aus. Der Spezialistenabschluss geht im Masterabschluss auf. Damit wird die ursprüngliche Verlängerung der beruflichen Bildung in die akademische Bildung hinein verändert. Dies lässt sich als eine Verallgemeinerung der beruflichen Bildung auslegen, die in Zusammenhang mit der Umsetzung der Bologna-Reformen steht (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 G, 4.2.3.2 F und Idealtypus Phase 3).

Besonders angesehene Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe II und Masterstudiengänge sind nur über spezielle Aufnahmeverfahren zugänglich und setzen sich so erfolgreich von anderen, inklusive der beruflichen Bildung, ab (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 G und Idealtypus Phase 3).

4.2.3.6.1.2 Funktionen der beruflichen und allgemeinen bzw. akademischen Bildung

Die ukrainische Leistungsdefinition stellt Zielstrebigkeit und die Fähigkeit, gesteckte Ziele zu erreichen, in den Mittelpunkt und legt Wert auf Schlüsselkompetenzen. Wichtige Schlagwörter der ukrainischen Bildungstheorie sind Fundamentalisierung und Humanisierung, die mit Universalität einhergehen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 A; 4.2.3.5 B und G). Im Bildungssystem werden allgemeines Faktenwissen und theoretische Fähigkeiten belohnt. Curricula räumen Inhalten, die den Menschen bzw. die Menschlichkeit in den Mittelpunkt rücken, relativ großen Raum ein, gerade in Hochschulstudienplänen mit entsprechenden verpflichtenden Kursen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 A). Selektiert wird im allgemeinen Bildungssystem, wer dort „verliert", dem bleibt die berufliche Bildung (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 C). Dadurch sind die Leistungen im allgemeinen Bildungswesen und damit in allgemeineren Fächern selektionswirksam.

Aufgrund der Spezialisierungsmöglichkeiten in der Oberstufe sieht man von einer einseitigen Ausrichtung auf eine eng definierte allgemeine Leistungsfähigkeit ab. Dieser Effekt wird jedoch dadurch abgemildert, dass nicht nur die Spezialfächer, sondern vor allem Mathematik und Fächer mit Ukraine-Bezug im EIT eine tragende Rolle spielen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 H) und das Gros der Schüler/-innen sich in der Oberstufe realiter nicht spezialisiert (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 B). Wer sich als besonders leistungsstark hervortun möchte, muss in Mathematik und Fächern mit Ukraine-Bezug gute Leistungen erbringen. Sie werden auch kulturell als wichtig erachtet – Mathematik aus Tradition und Fächer mit Ukraine-Bezug, weil sie als wesentlich dafür angesehen werden, eine ukrainische Identität zu schaffen und gute Staatsbürger/-innen zu formen, die sich ihrem Land verbunden fühlen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 B).

Im tertiären Sektor ist allgemeine Leistungsfähigkeit für einen erfolgreichen Abschluss wichtig. Wer ein Hochschulzertifikat besitzt, hat nachgewiesen, dass er bzw. sie über gewisse Schlüsselkompetenzen, wie sich selbst zu organisieren und Durchhaltevermögen zu zeigen, verfügt. Insbesondere, weil der soziale Status an den finanziellen Status geknüpft ist und weil Hochschulzertifikate bessere Karrierechancen bieten, können letztere zu einem „höheren" sozialen Status führen als andere Zertifikate. Eine Garantie hierfür gibt es aber nicht, da auch die

Leistung am Arbeitsplatz eine große Rolle spielt und es insgesamt einen Akademikerüberhang gibt (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 C). Hinzugefügt werden muss, dass verbreitet illegale Praktiken eingesetzt werden, wenn es um die Vergabe von Hochschulzertifikaten geht (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 C, K und N).

Eine Berufsausbildung gilt als Weg für Leistungsschwache bzw. sozial Schwache, die aufgefangen werden müssen. Wer kann, vermeidet es, dort zu landen. Resultat ist eine Negativselektion und dadurch ein schlechter Ruf der beruflichen Bildung (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 D).

Durch die hohe Anzahl an Hochschulabschlussinhaber/-innen schneidet die berufliche Bildung mit ihren nichtakademischen Abschlüssen im Vergleich schlecht ab und kann nur mit minderwertigen Zertifikaten aufwarten. Wie in Abschnitt 4.2.3.2 D dargelegt, übernimmt der Hochschulsektor die Funktion, den individuellen Berufskarrieren der Teilnehmer/-innen zu dienen. Er signalisiert eine gewisse Leistungsfähigkeit, wobei die Signalwirkung durch das hohe Aufkommen an solchen Abschlüssen und ihre Käuflichkeit nur begrenzt gegeben ist.

Berufliche Bildung, egal welcher Stufe, ist unterhalb der akademischen Bildung angesiedelt und bietet schlechte Karriereaussichten (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.4 A und Abbildung 4.1; vgl. *ENIC Ukraine* 2019). Um parallel zu einem beruflichen Abschluss die „vollständige“ Sekundarschulbildung abzuschließen, erhält man Zusatzunterricht, in dem die dafür vorgeschriebenen allgemeinbildenden Inhalte gelehrt werden (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 B). Die berufliche Bildung gewinnt also an Wertigkeit, weil sie Berechtigungen für „höhere“ Bildungsgänge ermöglicht (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 E). Diese Berechtigungen sind jedoch strikt vom Unterricht der eigentlichen beruflichen Bildung getrennt, sodass diese ihre Qualifikationsfunktion behält (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 B). Allerdings ist diese angesichts der geringen Qualität beruflicher Bildungsgänge nur limitiert gegeben. Zudem benötigt man selbst für einfache Arbeitsstellen, wie in Abschnitt 4.2.3.4 B erläutert, einen Hochschulabschluss, um eingestellt zu werden.

4.2.3.6.1.3 Steuerung des Bildungssystems

In der Ukraine wird das Bildungssystem zentralistisch gesteuert (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.3 A).

Die Vorgaben, denen Bildungseinrichtungen unterliegen, sind detailliert und lassen ihnen nur wenig Freiräume, sodass zum Beispiel hinsichtlich der Praxisorientierung von Studiengängen kaum Unterschiede festzustellen sind (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 M). Die Politik versucht durch verschiedene Maßnahmen,

wie zum Beispiel die erwähnte Einführung zentraler unabhängiger Leistungstests als Basis für Bildungsentscheidungen, das Leistungsprinzip zu fördern (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.3 A). Durch formale Regelungen, die Berufspositionen mit Bildungsniveaus verbinden, wird dieses Vorgehen untermauert (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.4 A).

Die Zuständigkeit für die berufliche Bildung obliegt dem Ministerium für Bildung und Forschung, wobei auch das Ministerium für Sozialpolitik, vor allem im Fort- und Weiterbildungsbereich, Aufgaben übernimmt (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.3 A und B). Die geringe Qualität der beruflichen Bildung ist neben historisch bedingten Ursachen unter anderem eine Folge davon, dass sie lange Zeit von der Politik vernachlässigt wurde, die sich mehr um die angeseheneren Bildungsarten kümmerte. Auch Unternehmer/-innen machten sich nicht ausreichend für sie stark und passten lieber ihre Rekrutierungsstrategien an (s. hierzu Abschnitt 4.1.3; 4.2.3.4 A, B, C und 4.2.3.5 E; vgl. *Prytomanov et al.* 2018, 243).

Insgesamt zeigen Unternehmen nur wenig Interesse, sich in der auch in ihren Kreisen wenig angesehenen beruflichen Bildung zu engagieren. Politische Initiativen möchten dies momentan ändern. Nicht zuletzt stehen selbst für einfachere Tätigkeiten Hochschulzertifikatsinhaber/-innen zur Verfügung, die aufgrund der Negativselektion in die berufliche Bildung als leistungsfähiger angesehen werden als Qualifizierte Arbeiter/-innen, zumal, wenn letztere keine Hochschulreife besitzen. Auch die Kammern sind nicht in der Lage, an der Randständigkeit der beruflichen Bildung etwas zu ändern. Sie hatten auch in der Sowjetvergangenheit nur wenig Einfluss und waren keine unabhängigen Institutionen, woran sich seither wenig geändert hat (s. hierzu Abschnitt 4.1.3 und 4.2.3.3 A).

Aktuell versucht die ukrainische Regierung über ein duales System der beruflichen Bildung diese zu stärken und Unternehmen mehr in die Ausbildung einzubinden. Der Sektor der Fort- und Weiterbildung legt an Bedeutung zu. Seine Förderung wird auch von politischer Seite forciert (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 G und Idealtypus Phase 3).

Durch die beginnende Dezentralisierung der beruflichen Bildung intendiert die Politik eine größere Beteiligung von Stakeholdern und eine Qualitätssteigerung. Dies hatte bisher noch keinen durchschlagenden Erfolg. Anfänge einer verstärkten Praxisorientierung des Bildungssystems sind sichtbar. Noch äußern sie sich mit Ausnahme des dualen Systems lediglich in Papieren mit Plänen und Agenden (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.3 C und Idealtypus Phase 3).

4.2.3.6.1.4 Strukturen des Beschäftigungssystems und Beziehung zum Bildungssystem

Arbeitgeber/-innen passen sich an den Output des Bildungssystems an, indem sie Führungsposten nur an (reichlich verfügbare) Hochschulzertifikatsinhaber/-innen vergeben, was auch den Bildungsstandards und dem NQR entspricht (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.4 A und Idealtypus Phase 3). Bildungszertifikate zeigen zu einem gewissen Grad die Leistungsfähigkeit ihrer Inhaber/-innen an. Wer „nur" einen Abschluss als Qualifizierte/-r Arbeiter/-in vorweisen kann, hat kaum Aufstiegschancen in Unternehmen und kommt, wenn überhaupt, nur für einfache Tätigkeiten infrage (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.4 F und 4.2.3.5 N). Holt ein/-e Qualifizierte/-r Arbeiter/-in den Hochschulabschluss nach, ist ein interner Aufstieg möglich. Für Abiturinhaber/-innen ohne Berufsausbildung ist ein interner Aufstieg nur in Ausnahmefällen zugänglich (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.4 C).

In der Ukraine ist auch für Führungspositionen häufig fachspezifisches Wissen gefragt. Generell ist Berufserfahrung ein wichtiges Kriterium bei Einstellungsentscheidungen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.4 E). Da interne Mitarbeiter/-innen über betriebsspezifisches Wissen verfügen und man sie kennt, scheinen sie bei der Vergabe „höherer" Posten durchaus eine echte Alternative zu externen Bewerber/-innen mit Hochschulabschluss darzustellen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.4 C).

Bei der Vergabe von Arbeitsstellen wird das Augenmerk nicht nur auf das Bildungsniveau von Bewerber/-innen gelegt – Beziehungsgeflechte und gegenseitige Gefallen sowie Schmiergelder sind hierbei ausgesprochen hoch einzuschätzende Faktoren (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 A und N).

Weil das Bildungssystem in vielerlei Hinsicht die Beschäftigungsfähigkeit der Lernenden zu wenig in den Blick nimmt, gerade auch im Hochschulstudium, und die Qualität der beruflichen Bildung Defizite aufweist bzw. ihre Absolvent/-innen nicht unbedingt sehr leistungsfähig sind, mangelt es der ukrainischen Wirtschaft an Facharbeiter/-innen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.4 F und Idealtypus Phase 3).

Ukrainische Unternehmen beginnen, eigene Bildungszentren zu errichten und ihr Personal selbst auszubilden. Ein anderer Ansatz ist es, bei privaten Anbietern Trainings zu buchen, die das Anlernen am Arbeitsplatz ergänzen. Dies kann als eine Strategie gewertet werden, die Mängel des Bildungssystems zu beheben, das kaum beschäftigungsfähige Absolvent/-innen entlässt (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 G und Idealtypus Phase 3).

4.2.3.6.1.5 Folgen und Bezug zur Wertlogik

Aufgrund der in der Ukraine verbreiteten (meritokratischen) Überzeugung, dass in kapitalistischen, demokratischen Ländern, wie es die unabhängige Ukraine

sein möchte, möglichst hohe Bildungszertifikate die Eintrittskarte bzw. Vorbedingung für ein Leben im Wohlstand sind, strömen nach wie vor zahlreiche junge Menschen an die Hochschulen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 D und 4.2.3.5 G). Neigung und Interesse werden bei Bildungsentscheidungen meist Zwecküberlegungen untergeordnet, die sich auf die zukünftigen Karriereaussichten und Chancen auf Status, Macht und Wohlstand richten (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 F und 4.2.3.2 D). Auf dem Weg in den tertiären Bildungssektor versucht man, die berufliche Bildung zu umgehen und präferiert allgemeinbildende Wege (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 D).

Dass eine derart große Zahl an Akademiker/-innen überhaupt möglich ist, ist unter anderem eine Folge davon, dass nicht scharf selektiert wird und auch schlechtere Abiturient/-innen einen Studienplatz erhalten, wenn sie selbst für die Gebühren aufkommen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.1 A.1). Bildungszertifikate sind Zeichen des sozialen Status und für Ukrainer/-innen von großer Wichtigkeit (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 A). Ukrainische Schüler/-innen stehen im Ruf, sehr leistungsbereit und strebsam zu sein, um einen Budgetstudienplatz zu erhalten (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 G) – und damit Chancen auf einen hohen Status und Wohlstand. Die kaum vorhandene Wertschätzung der beruflichen Bildung speist sich demnach nicht aus der Qualifizierung für Berufe, sondern aus ihrer Berechtigungsfunktion (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 E). Schulabbrecher/-innen gibt es in der Ukraine nur wenige, was unter anderem damit zusammenhängen dürfte, dass nicht sehr streng selektiert wird und Bildungstitel in einem beträchtlichen Maß käuflich o.ä. sind (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 K). – Scheine für Hochschulkurse oder Prüfungsergebnisse können auch auf illegalem Weg erworben werden. Dies ist nicht nur ein Vorgehen finanzstarker Familien der Elite (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 N). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass Bildungszertifikate in der Ukraine nicht als Zeichen der Moral ihres Inhabers bzw. ihrer Inhaberin interpretiert werden (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 A).

Die relativ einseitige Fächerwahl ukrainischer Studierender bzw. Studienbewerber/-innen unterstreicht die Existenz einer Fächerhierarchie (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 I). Zudem ist eine Zunahme an Hierarchisierung zu verzeichnen, die sowohl Bildungsgänge als auch Bildungseinrichtungen betrifft und eine Folge einer verstärkten Leistungsorientierung ist (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 H). Immer mehr junge Ukrainer/-innen streben einen Hochschulabschluss im Ausland an (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 D). Gerade international operierende Unternehmen stellen Absolvent/-innen internationaler Studiengänge bevorzugt ein (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 C), sollten sie sich

überhaupt in der Ukraine bewerben. Somit kann man von einer internationalen Ausweitung der Hierarchie der Hochschulen sprechen, an deren Spitze ausländische Universitäten stehen.

Es hat eine inhaltliche Entkoppelung von Bildung und Arbeitsmarkt stattgefunden, die unter anderem der fehlenden Praxisorientierung der Hochschulen und der geringen Wertschätzung beruflicher Bildung geschuldet ist (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.2 A und 4.2.3.5 M).

Die Noten im Hochschulzeugnis haben für den Arbeitsmarkt kaum Bedeutung. Dies gilt aber nicht nur für Zeugnisse der prestigereichsten Hochschulen, sondern generell (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 M). Doktortitel sind in der Ukraine hauptsächlich im Bildungssektor bedeutend, in der Wirtschaft weniger (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 M).

4.2.3.6.2 „Meritokratische" Phänomene des ukrainischen Realtypus

Die große Signifikanz von Hochschulzertifikaten und die relativ gute Zugänglichkeit der Hochschulen können unter anderen als Auslöser einer ausgedehnten Bildungsexpansion und einer Verdrängung der beruflichen Bildung betrachtet werden. Bei Bildungsentscheidungen junger Menschen steht das Kalkül im Zentrum, ohne einen Hochschulabschluss keine guten Karriereperspektiven zu haben. Dieser (meritokratische) Glaube trat mit dem Wechsel zu einer kapitalistischen Gesellschaftsform auf und ließ die vormals etablierte Wertigkeit der beruflichen Bildung als zumindest soliden Bildungsweg in den Hintergrund rücken. Sie hat mittlerweile eine von sozialen Aspekten dominierte Auffangfunktion und einen schlechten Ruf. Durch den Verlust der Beziehungen zu Betrieben zu Beginn der Unabhängigkeit (die zunächst keinen Bezug zu Meritokratie hatte), der anschließenden Vernachlässigung durch die Politik und die chronische Unterfinanzierung hat die Qualität der beruflichen Bildung gelitten. Dies kann als Ausdruck dessen gewertet werden, dass die allgemeine Sekundarschulbildung und die Hochschulbildung Priorität hatten, also als „wichtiger" bzw. wertiger erachtet wurden. Doch auch der Hochschulsektor weist große Defizite auf, die an den Idealtypus erinnern:

> Yet, many view the country's academic institutions as inflexible and out of touch with labor market demands and societal needs. In this view, Ukrainian society has an unhealthy obsession with theoretical university education at the expense of more employment-geared education and training. (*Friedman/Trines* 2019)

Die spät forcierte Trennung beruflicher und allgemeiner Bildung – beide wurden im Rahmen der sowjetischen Polytechnisierung lange als komplementär betrachtet – sowie die Einführung von zentralen, unabhängigen Leistungstests als

Selektionsgrundlage sind meritokratische Erscheinungen, die die Ukraine rückwirkend nachholt – im Idealtypus sind sie der ersten Phase zugeordnet. Aufgrund der Gleichheitsideologie der Sowjetunion wies die Ukraine zu Beginn der Unabhängigkeit eine Tradition der Förderung der Chancengleichheit auf, die sich bis heute in den Strukturen des Bildungssystems äußert, unter anderem in der eher unscharfen Selektion. Im Idealtypus wird die Förderung der Chancengleichheit erst in der zweiten Phase ein Thema. Der ukrainische Realtypus hat hier teilweise ein Stadium erreicht, das im Idealtypus erst in der dritten Phase vorzufinden ist. Dies gilt für Erscheinungen wie einen Facharbeitermangel, berufliche Hochschulabschlüsse, den Selbstschutz von hoch angesehenen Bildungsgängen durch Aufnahmeprüfungen, eigene Ausbildungszentren von Betrieben, den Versuch, Stakeholder besser in Planung, Steuerung und Durchführung beruflicher Bildungsgänge zu integrieren, eine Zunahme der Bedeutung des Fort- und Weiterbildungssektors sowie die Signifikanz eines Hochschulabschlusses für eine Führungsposition. Nicht alle dieser Phänomene haben ihre Ursache ausschließlich im meritokratischen Prinzip, hängen aber damit zusammen.

Durch die meritokratische Verbindung von Bildungszertifikaten, Berufspositionen und Löhnen erfolgt eine wertende Einordnung von Bildungsarten, die der berufsbezogenen Bildung einen geringeren Stellenwert zuweist als der allgemeinen bzw. akademischen Bildung. Wie im Idealtypus ist in der Ukraine in gewisser Weise eine Verallgemeinerung eingetreten – berufliche Inhalte wurden fast vollständig aus der Sekundarschulbildung herausgenommen. Berufsfachliche Spezialisierung und arbeitstätigkeitsbezogene Inhalte und Kompetenzen werden nahezu ausschließlich in der beruflichen Bildung vermittelt. Die Hochschulcurricula weisen eine starke Theorielastigkeit auf. Insgesamt wird die berufliche Bildung von ihrer sozialen Funktion und der geringen gesellschaftlichen Wertschätzung bestimmt. Die noch vorhandene Wertigkeit schöpft sie zuvorderst aus ihrer Berechtigungsfunktion, die sie hauptsächlich durch ihre doppelqualifizierenden Abschlüsse besitzt.

4.2.3.6.3 Phänomene des ukrainischen Realtypus, die sich vom Idealtypus unterscheiden

Thematisiert werden nun realtypische Phänomene der Ukraine, hinsichtlich derer sie vom Idealtypus abweicht, sodass der Realtypus an diesen Punkten nicht als meritokratisch einzustufen ist.

Dazu gehört die aus der Sowjetunion übernommene Gepflogenheit, neben Budgetstudienplätzen Studienplätze für Selbstzahlende anzubieten und dadurch auch leistungsschwächeren, aber mit ausreichenden finanziellen Mitteln ausgestatteten Jugendlichen ein Studium zu ermöglichen.

Die Spezialisierungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe II stehen dem idealtypisch enger gefassten Leistungsverständnis, das mit einer strukturellen Betonung der allgemeinen Leistungsfähigkeit verknüpft ist, entgegen.

Durch die Trennung der Curricula der beruflichen Bildung vom Unterrichtsstoff der allgemeinen Hochschulreife, die beide in einem Hybridbildungsgang parallel erlernt werden können, macht die idealtypische Verallgemeinerung der beruflichen Bildung auf inhaltlicher Ebene vor der beruflichen Bildung Halt und ihre Qualifikationsfunktion bleibt in gewissem Maße bestehen. Allerdings muss im Vergleich zu der sehr ausgedehnten, „kleinteiligen" Spezialisierung der Sowjetunion sehr wohl eine Verallgemeinerung der beruflichen Bildung festgestellt werden. Man hat Berufe zusammengefasst und dadurch ihre Anzahl reduziert.

Im Gegensatz zum Idealtypus scheint der Leistungsdruck in der Ukraine geringer zu sein, sodass realtypisch nur wenige Schulabbrecher/-innen zu verzeichnen sind. Dass Leistungsnachweise dennoch als wichtig erachtet werden, zeigt nicht zuletzt die verbreitete Bereitschaft, sie, wenn nötig, auf illegalem Wege zu erwerben. Anders als im Idealtypus schlagen im Realtypus nicht nur Familien, die der Elite zugehörig sind, solche Wege ein.

Den zentralen Platz, der im Idealtypus dem Abitur gehört, nimmt im Realtypus der Hochschulabschluss ein. Sie besitzen jedoch beide eine ähnliche Funktion, gerade was die Verknüpfung mit Berufspositionen angeht. Diese Verknüpfung wird in der Ukraine im Rahmen gesetzlicher Regelungen eingefordert, die das meritokratische Leistungsprinzip fördern, was im Idealtypus nicht der Fall ist.

Das Ablegen höher angesehener Abschlüsse als ukrainische Hochschulzertifikate verlagert sich im Realtypus ins Ausland, wo qualitativ höherwertige Studien durchlaufen werden können.

Eine quasi-moralische Wertigkeit besitzen Bildungszertifikate in der Ukraine nicht, auch wenn sie sehr wichtig sind.

Aufgaben von Führungspersonen sind in der Ukraine tendenziell mehr mit spezialisiertem Fachwissen verbunden als im Idealtypus. Wer nicht gleich nach dem Erwerb der Hochschulreife parallel zum Abschluss einer Berufsausbildung einen Hochschulabschluss ablegt, sondern in eine Erwerbstätigkeit einmündet, kann diesen später per Fernunterricht nachholen und hat sich nicht für sein ganzes Leben alle Chancen auf einen Aufstieg verbaut. Auch dies ist ein Unterschied zum Idealtypus.

Aufgrund der Tatsache, dass das Bildungsministerium in der Ukraine sehr detaillierte Vorgaben erlässt, bleibt den einzelnen Lehranstalten nur wenig Spielraum, sodass ihre Praxisorientierung sich auf einem vergleichbaren Niveau

befindet. Im Idealtypus weisen Curricula elitärer Bildungsgänge auf Hochschulniveau, nachdem die Selektion abgeschlossen ist, durchaus mehr Praxiselemente auf als die Studienprogramme anderer Hochschulen.

Dass in der Ukraine die aus der Sowjetzeit übernommenen beruflichen Hochschulabschlüsse abgeschafft werden, dürfte eine Auswirkung der Angleichung im Rahmen der Bologna-Reform sein. Nach dem aktuellen Bildungsgesetz existiert zukünftig nur noch der Junior-Bachelor, der formal unterhalb des Bachelor angesiedelt ist. Diese realtypische Entwicklung ist gegenläufig zum Idealtypus.

In der Ukraine beobachtbare Bemühungen zur Formulierung von Kompetenzstandards und zur Vorbereitung der Anerkennung informell oder non-formal erworbener Kompetenzen sind nicht Teil des idealtypischen Verlaufs einer bildungsbasierten Meritokratie. Hier schlägt man einen durchaus leistungsbasierten Pfad ein, der sich jedoch vom formalen Bildungswesen löst und in Richtung einer kompetenzbasierten Meritokratie weist.

Die vorhandenen Pläne, Institutionen zu eröffnen, die sich der Qualitätssicherung von beruflichen Bildungseinrichtungen annehmen (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.4 D), kommen im Idealtypus nicht vor. Ein weiterer Aspekt, der im Idealtypus keine Entsprechung findet, ist der Niveauverlust von Bildungsgängen, der aufgrund der nicht sehr strengen Selektion eingetreten ist (s. hierzu Abschnitt 4.2.3.5 O).

4.2.3.6.4 Fazit des Vergleichs

Der ukrainische Realtypus ist dadurch gekennzeichnet, dass er bestimmte Traditionen, Strukturelemente und Werthaltungen aus der ukrainischen Sowjetvergangenheit enthält, die mit dem damals angestrebten Gleichheitsideal in Verbindung stehen. Gleichzeitig ist eine Förderung des selektiven Leistungsprinzips zu beobachten. Da die Ukraine historisch gesehen während Phase 1 als Teil der Sowjetunion dem Gleichheitsanspruch verpflichtet war, waren einige Merkmale der zweiten meritokratischen Phase schon zum Zeitpunkt der Unabhängigkeitserklärung vorhanden – also vor der politischen Hinwendung zu neuen Prinzipien. Gleichzeitig waren, wie oben gezeigt (s. hierzu Abschnitt 4.1.2.6), bereits zu Sowjetzeiten im Bildungssystem durchaus einige selektive Mechanismen etabliert, die teilweise auf dem Leistungsprinzip beruhten. Infolgedessen sind seit der Unabhängigkeit der Ukraine sowohl Bemühungen um mehr Chancengleichheit (im Idealtypus Phase 2) als auch um verstärkte Selektion im Rahmen einer Wettbewerbs- und Leistungsorientierung (im Idealtypus Phase 1) zu beobachten. Aufgrund der gleichheitsbasierten Merkmale des Bildungssystems und den daraus im Zusammenwirken mit leistungsorientierten Elementen entstehenden Problematiken sind einige Prozesse bereits so weit fortgeschritten, dass sie wiederum Phase

3 zugeordnet werden müssen. Im Endeffekt gleichen sich die strukturellen Resultate des Idealtypus und des ukrainischen Realtypus in vielerlei Hinsicht, während ihre Abfolge sich unterscheidet.

Alles in allem ist ein Bestandteil des ukrainischen Transformationsprozesses eine Transformation hin zu einer verstärkten Leistungsorientierung und Verbindung von Bildungszertifikaten mit Berufspositionen. Dass die berufliche Bildung einen massiven Wertigkeitsverlust erlitten hat, ist unter anderem auf eine Werthaltung zurückzuführen, die dem meritokratischen Prinzip folgt. Der in der Ukraine als sehr wesentlich angesehene materielle Wohlstand hängt unter anderem von der Berufsposition ab, die unter anderem an Bildungszertifikate gebunden ist, sodass Bildungszertifikate und die entsprechenden Bildungsgänge bzw. anbietenden Institutionen nach den Karriere-, Status- und Wohlstandsaussichten beurteilt werden, die sie eröffnen.

Im Gegensatz zum Idealtypus selektiert die Ukraine weniger scharf und räumt in größerem Rahmen legale und illegale Optionen ein, das Leistungsprinzip zu umgehen. Auch wenn die Meritokratie zunimmt, hält die ukrainische Kultur aktuell daran fest, die Wertigkeit eines Menschen mehr danach zu bemessen, wer jemand als Mensch ist, als danach, wie leistungsfähig er ist.

4.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Ukraine

Im Folgenden geht es darum, Schlussfolgerungen aus dem Abgleich des Realtypus der Ukraine mit dem Idealtypus zu ziehen, indem die Zusammenfassung des Abgleichs mit den Erkenntnissen aus der idealtypischen Betrachtung in Bezug gesetzt wird. Im Mittelpunkt unserer Fragestellung stehen dabei Wirkungen und Empfehlungen für die berufliche Bildung. Da die berufliche Bildung in bestimmte Funktionszusammenhänge eingebunden ist und dem Einfluss anderer Systeme unterliegt, die im Rahmen der ideal- bzw. realtypischen Beschreibungsdimensionen thematisiert wurden, werden diese als Kontext ebenfalls berücksichtigt.

4.3.1 Berufliche Bildung und berufliche Hochschulbildung

Einfluss des meritokratischen Prinzips auf die berufliche Bildung und ihre gesellschaftliche Bedeutung

Letztlich sieht sich die ukrainische Berufsbildung mit denselben Problemen konfrontiert wie im Idealtypus. Die Tatsache, dass der Großteil eines Jahrgangs einen Hochschulabschluss ablegt, unter anderem weil auch leistungsschwächere Schüler/-innen zugelassen werden, hat diesem Abschluss eine Bedeutung als Mindeststandard verliehen, wie es im Idealtypus beim Abitur der Fall ist. Im Umkehrschluss reicht der Abschluss einer Berufsausbildung nicht aus, um Aufstiegschancen zu wahren und Arbeitsstellen mit gewissem Anspruch und Lohn zu erhalten. Junge Menschen können über einen beruflichen Bildungsabschluss kaum gesellschaftliche Anerkennung erlangen, ihre Chancen am Arbeitsmarkt sind schlecht und die Kluft zwischen sozial Benachteiligten, die häufig in der beruflichen Bildung landen, und den besser gestellten Jugendlichen, die in der Regel einen Hochschulabschluss erreichen, wächst. Von Chancengleichheit kann hier keine Rede sein – auch, weil Familien ihren Sprösslingen mittels Finanzen ein Studium ermöglichen können. Dass die Hochschulen auf die Gelder aus den nicht staatlich finanzierten Studienplätzen angewiesen sind, ist eine problematische Entwicklung.

Die in der Gesellschaft verankerte Wahrnehmung der beruflichen Bildung als minderwertig und ihre lange währende Vernachlässigung durch den Staat führten zu Passungsproblemen am Arbeitsmarkt. Die vorhandene Leistungsorientierung und der Glaube an das meritokratische Prinzip verweist die Jugendlichen auf „höhere“ Bildungsgänge, entfacht unrealistische Erwartungen und lässt sie oftmals enttäuscht von den vorgefundenen Gegebenheiten am Arbeitsmarkt zurück. Währenddessen fehlt es der Wirtschaft an fachlich qualifizierten Arbeiter/-innen, weil die berufliche Bildung nicht auf dem aktuellen Stand ist und als Notnagel dient; Unternehmer/-innen verlangen bei der Besetzung von Arbeitsstellen zudem selbst für einfachere Tätigkeiten einen Hochschulabschluss. Somit trägt die Orientierung an der meritokratischen Denkfigur zur mangelnden Attraktivität und der beruflichen Bildung in der Ukraine bei.

Wie im Idealtypus ist auch in der Ukraine eine relativ große Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der allgemeinen bzw. akademischen Bildung vorhanden. Da dies der Wertigkeit der beruflichen Bildung abträglich ist und sie nach und nach auf ihre soziale Funktion und ihre Berechtigungsfunktion reduziert, ist dies kritisch zu sehen. Auch wenn Übergänge und Brücken für Menschen, die zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung wechseln möchten, sicher sinnvoll

sind, führt dies idealtypisch und realtypisch zu einer Dominanz des allgemeinbildenden Bildungswesens, unter anderem weil die Schaffung von Durchlässigkeit beinhaltet, dass die berufliche Bildung sich an die allgemeine anpasst.

Überträgt man die Erkenntnisse aus der idealtypischen Betrachtung auf den Realtypus, kommt man zu der Prognose, dass der neue Junior-Bachelorabschluss für die berufliche Bildung auf Sekundarschulniveau kontraproduktiv sein wird. Es ist zu erwarten, dass die Berechtigungsfunktion der beruflichen Bildung dadurch an Bedeutung gewinnt, wie es auch in der beruflichen Bildung auf Sekundarniveau auf funktionaler Ebene der Fall ist, die zahlreiche Auszubildende dafür nutzen, die Hochschulreife zu erlangen. Weiter ist anzunehmen, dass eine Verallgemeinerung beruflicher Bildungsgänge stattfindet, weil die beruflichen Bildungsgänge nach den neuen Regelungen für einen tendenziell allgemeineren akademischen Abschluss vorbereiten. Wie in der idealtypischen Phase 3 besteht das Risiko, dass der Junior Bachelor als zumindest teilweise beruflicher Hochschulabschluss eine schlechtere Art Allgemeinbildung darstellen wird. Dies zeigt sich bereits jetzt darin, dass er formal unterhalb des Bachelors angesiedelt ist (vgl. zum letzten Punkt *ENIC Ukraine* 2019).

Dass der Spezialistenabschluss und der Junior-Spezialistenabschluss aufgegeben werden, beeinträchtigt den Eigenwert der beruflichen Bildung, weil ihr die „eigenen" Anschlüsse und Möglichkeiten für ihre Teilnehmer/-innen, sich weiterzuentwickeln, entzogen werden. Der vorhochschulische Bildungssektor suggeriert zudem eine niedrigere Stellung der zugehörigen beruflichen Bildungsgänge gegenüber akademischen des tertiären Bildungssektors.

Dass offiziell die Vorgabe gemacht wird, für Führungsposten ein Hochschulzertifikat zu benötigen, ist Ausdruck der meritokratischen Verknüpfung von Bildungsabschlüssen und Berufspositionen, die sowohl im Idealtypus als auch in der Ukraine, vor allem äußerlich und weniger inhaltlich, qualifikatorisch bedeutsam ist, solange nicht ein Zertifikat in einer bestimmten Fachrichtung, sondern ein Zertifikat eines bestimmten Bildungsniveaus gefordert wird.

Empfehlungen

Will die berufliche Bildung sich behaupten und ihre qualifikatorische Funktion erfüllen, muss sie ihr Profil schärfen, ihrer Logik treu bleiben und ihre Zertifikate neben jenen der allgemeinen bzw. akademischen Bildung als Alternative etablieren (vgl. zum Beispiel *Farla* 2000, X). So wird beispielsweise vorgeschlagen, Fachhochschulen und Universitäten klar zu trennen (vgl. *GIZ* 2018, 69). Der „vorhochschulische" Bildungsbereich trägt einen unglücklichen Namen. Er sollte, was die „höheren" Bildungsgänge anbelangt, nicht als Schwelle zum tertiären Bildungssektor, sondern als gleichwertige Alternative gelten, für die

eine Berufsausbildung Voraussetzung ist. Eine Berufsausbildung kann so neben dem allgemeinen Abitur auf gleicher Ebene etabliert werden. Ob der berufliche Weg wirklich als gleichwertige Alternative wahrgenommen wird, hängt dabei nicht nur von einer formalen Gleichstellung ab, sondern von ihrer Qualität, dem Anklang bei Arbeitgeber/-innen und der Offenheit der Kultur, an diesem Punkt umzudenken.

Wichtig wäre es, die Qualität der beruflichen Bildung zu steigern, um der Wirtschaft Anreize zu bieten, Facharbeiter/-innen aus der beruflichen Bildung einzustellen. Sichkar und Ermsone schlagen als Ansatzpunkte unter anderem eine bessere Ausstattung der beruflichen Schulen vor, eine Diversifizierung von Lernwegen, eine programmatische Verbesserung der Qualität und Relevanz der beruflichen Bildung, eine Aktualisierung der curricularen Inhalte unter Einbezug der Industrie, eine Verbesserung der Kooperation zwischen den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems, verbesserte Möglichkeiten des betrieblichen Lernens und eine Förderung des Images von Arbeiterberufen (*Sichkar/Ermsone* 2019, 51 f.). An diesem Punkt dürfte auch die berufliche Lehrerbildung eine wichtige Stellschraube sein, denn guter Unterricht erfolgt durch gut geschultes Lehrpersonal (s. hierzu Abschnitt 4.4).

Der Versuch, eine Art duales System der beruflichen Bildung in der Ukraine aufzubauen kann hilfreich sein, um die Qualität und Attraktivität der beruflichen Bildung für Auszubildende und Unternehmen anzuheben. Jedoch ist aktuell der Ausgang des Projekts noch offen. Es ist nicht zu erwarten, dass dadurch in naher Zukunft merklich mehr Jugendliche in die berufliche Bildung einmünden und auf ein Studium verzichten, weil sie in einem dualen Berufsabschluss ausreichendes Potenzial sehen. Dies legt unter anderem das französische Beispiel nahe.

Zudem herrscht generell in der Ukraine die Meinung vor, der Staat sei für die Ausbildung seiner Bürger/-innen verantwortlich, sodass es schwer ist, Unternehmen für die Beteiligung an der beruflichen Bildung zu gewinnen. Gleichwohl sind Bemühungen, Verbindungen zwischen Stakeholdern der beruflichen Bildung und beruflichen Schulen wertvoll und begrüßenswert. Als Mittler könnten neu zu etablierende Verbände dienen, für die es einen rechtlichen Rahmen und Mitspracherechte bräuchte.

Ein besonderes Potenzial bietet diesbezüglich die gesetzlich geschaffene Option, die es beruflichen Schulen erlaubt, Einkommen zu generieren. Gerade im kaufmännischen Bereich könnten Auszubildende unter Aufsicht an echten Fällen lernen, ohne in einem Unternehmen beschäftigt zu sein. Durch die so entstehenden Kontakte zu Firmen können sie sich vernetzen und ihre Beschäftigungschancen verbessern.

Mit der Qualitätssteigerung der beruflichen Bildung sollten eine Beschränkung des Hochschulzugangs und eine Verschlankung des Hochschulwesens einhergehen. Der Zugang sollte nicht für diejenigen offenstehen, die „leistungsfähiger" oder „besser" sind als andere, sondern deren Stärken hauptsächlich im kognitiven Bereich liegen und deren Berufsziele mit intellektueller Bildung korrespondieren. Die Hochschulen würden weniger Finanzen verschlingen, wenn sie weniger Studierende beschulen müssten. Außerdem könnten sie sich mehr dem dringend benötigten Ausbau der ukrainischen Forschungslandschaft widmen. Das aus Sowjetzeiten übernommene Modell der Budgetstudienplätze und selbstfinanzierten Studienplätze bedarf einer Reformierung.

Interne Aufstiege in Unternehmen sollten auch ohne Hochschulzertifikat möglich sein, komplexere Inhalte auch in beruflichen (Hoch-)Schulen erlernbar (vgl. zum Beispiel *Voss-Dahm* 2011). Es sollte offener gelassen werden, wer an welcher Position ankommt, um denjenigen, die in der Schule, aus welchen Gründen auch immer, nicht gut abgeschnitten haben, nicht zu verweigern, ihre Fähigkeiten in der Praxis zu erweitern und einzusetzen. Ob es für die Aufgaben, die mit einer bestimmten Position verbunden sind, ein Studium braucht, sollten die Unternehmen selbst entscheiden können. Dies lässt sich nicht pauschal festlegen und vorhersagen.

4.3.2 Praxisbezug des Bildungssystems

Einfluss des meritokratischen Prinzips auf den Praxisbezug des Bildungssystems
Die vormalige starke Spezialisierung des beruflichen Bildungssystems der UkrSSR mit einer starken Betonung des Fachmenschentums hat man aufgrund ihres Fokus auf die Nützlichkeit und Verwertbarkeit menschlicher Arbeitskraft durch die Zusammenfassung von Berufen – und damit eine breitere Interpretation des Berufsbegriffs – aufgegeben. Das Sekundarschulwesen betont relativ stark Fächer mit Ukraine-Bezug. Die „Talentschulen" ermöglichen eine Spezialisierung, die sich aber nicht auf berufliche Fachbereiche beziehen. Im Hochschulsystem findet auf curricularer Ebene seit der Unabhängigkeit der Ukraine eine „Humanisierung" von Bildung statt. Sie bewirkt, dass sämtliche Studierende allgemeinbildende Fächer belegen müssen und eher technische oder naturwissenschaftliche Studiengänge durch bestimmte Kurse ergänzt werden, die Studierenden eine weitere Perspektive vermitteln. Diese Entwicklungen der Entspezialisierung und Verallgemeinerung gleichen einer Hinwendung zum Kulturmenschentum, wie sie auch in der idealtypischen Meritokratie vorkommt.

Da sowohl die Hochschulreife als auch Studiengänge grundsätzlich recht theoretisch und tätigkeitsunspezifisch orientiert sind und Hochschulabschlüsse im Vergleich zu Abschlüssen der beruflichen Bildung sehr viel bessere Berufskarriereperspektiven eröffnen, ist diese Vorgehensweise kritisch zu sehen. Die Erkenntnisse aus der idealtypischen Betrachtung legen nahe, dass hierdurch der inferiore Status der beruflichen Bildung mit ihrer tätigkeitsspezifischen Ausrichtung zementiert wird und Leistungsfähigkeit zunehmend allgemein ausgelegt wird. Dies ist aus Sicht des Fachkräftemangels und fehlender Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolvent/-innen vor allem aus ökonomischer Sicht nicht begrüßenswert.

Empfehlungen
Diesbezüglich sind die Spezialisierungsmöglichkeiten und die relativ breit gefächerte Talentförderung in der Sekundarstufe II, welche vom Idealtypus abweichen und eher der ukrainischen Tradition folgen, eine gute Idee. Sie können potenziell eine unfaire Eingrenzung von Leistungspotenzialen auf eine bestimmte Art der Leistung verhindern (vgl. *Stojanov* 2011, 171). Allerdings sind die Spezialisierungsfächer zu allgemein und zahlreiche Schüler/-innen sehen von einer Spezialisierung ab. Zudem erhalten die Pflichtfächer des EIT eine erhöhte Relevanz. An diesem Punkt wäre eine breitere und flexiblere Ausrichtung des EIT anzudenken. Zudem sollten „Talentschulen“ mit Spezialisierungsmöglichkeiten in berufspraktischen Fächern angeboten werden, um diesen Begabungen größere Wertschätzung zuteil werden zu lassen und diese Potenziale besser zu nutzen.

Die Hochschulcurricula bedürfen einer Überarbeitung, die praxisnahen Elementen größere Bedeutung beimisst.

4.3.3 Zusammenhang zwischen Leistungsprinzip und Korruption

Einfluss des meritokratischen Prinzips auf das Auftreten korrupter Praktiken
Aufgrund der hohen Wertigkeit von Bildungszertifikaten und ihrer außerordentlichen Bedeutung für den beruflichen Werdegang in bildungsbasierten Meritokratien impliziert der idealtypische Verlauf Anreize, das Leistungsprinzip mittels unlauterer Praktiken zu umgehen, wenn jemand zu scheitern und ausgesiebt zu werden droht. In der Ukraine als einem Land, in dem korrupte Praktiken an der Tagesordnung sind, wird aktuell versucht, durch das Leistungsprinzip und eine transparente Selektion, die von unabhängigen Institutionen unter gleichen Bedingungen durchgeführt wird, Korruption zu erschweren. Das meritokratische

Prinzip wird letztlich durch Bildungsstandards und die Implementierung des NQR, die Berufspositionen mit Bildungsabschlüssen verbindlich verknüpfen, zu stärken versucht.

Empfehlungen
Jedoch ist eben dieses Prinzip in seiner Eigenschaft, Anreize für Korruption zu schaffen, nicht wirklich dazu geeignet, Korruption zu bekämpfen. Hilfreich wäre es, im Bildungssystem mehr horizontal statt vertikal zu differenzieren und zu selektieren und dem qualifikatorischen Prinzip mehr Raum zu geben. Das pragmatische Vorgehen einiger Unternehmen, das sich von der bildungsbasierten Meritokratie löst und im Personalauswahlprozess eigene Tests einsetzt, scheint ebenfalls eine sinnvolle Alternative darzustellen. Allerdings sollten interne Aufstiege offengehalten werden, um Anreize zur Korruption oder zu anderen illegalen Praktiken zu vermeiden und alternative Wege für wirklich leistungsfähige Personen, die sich in der Praxis beweisen, nicht zu verschließen.

4.3.4 Bildungspolitik

Einfluss des meritokratischen Prinzips auf die Bildungspolitik
Die ukrainische Bildungspolitik lehnt sich in vielerlei Hinsicht eng an Meinungen, Maximen, Standards und Empfehlungen aus dem Ausland an, insbesondere der EU, was nicht immer zielführend ist und tendenziell negative meritokratische Prozesse fördert.

Die Anpassung der Ukraine an den Europäischen Bildungsraum im Rahmen des Bologna-Prozesses beinhaltet unter anderem die Erstellung eines Nationalen Qualifikationsrahmens. Da er eine feste Hierarchie von Bildungsarten und -niveaus festlegt und mit Berufspositionen verbunden wird, die unterschiedlichen Lohnniveaus entsprechen, was eine Wertung bedingt, fördert er Meritokratie und deren in Abschnitt 3.2.3 ermittelten Effekte. Hierzu gehören die Auswirkungen einer starken Hierarchisierung von Bildung inklusive einer Beurteilung der Wertigkeit unterschiedlicher Bildungsarten, die Überbetonung von Bildungszertifikaten, eine übergroße Wettbewerbs- und Leistungsorientierung und die Vernachlässigung von „unten“ angesiedelten Bildungsgängen und -einrichtungen.

Im Rahmen der Neuen Ukrainischen Schule fördert man berufsqualifizierende Abschlüsse auf Abitur-Niveau durch ein berufliches Abitur. Dies könnte auf Kosten der beruflichen Bildung gehen, die bereits doppelqualifizierende Bildungsgänge anbietet, wenn die Auszubildenden zu dieser Bildungsart abwandern.

Zudem wird einer weiteren Verallgemeinerung Vorschub geleistet. Überdies vergrößert sich wohl weiterhin der Druck, das Abitur abzulegen und die berufliche Bildung auf „niedrigerem“ Niveau zu umgehen. Eine Attraktivitätssteigerung der beruflichen Bildung im ukrainisches Realtypus ist hierdurch jedenfalls mit Blick auf den Idealtypus nicht zu erwarten.

Internationale Organisationen empfehlen der Ukraine, Vorkehrungen zur Qualitätssicherung des Bildungssystems zu treffen, was sie auch versucht (*UNESCO* 2008; *Zimmermann* 2017, 10 f., 23; *ETF* 2019b, 8). Dies bezieht sich auch auf die berufliche Bildung. In diesem Zug entstanden bereits bestimmte Verfahren zur Beurteilung der Qualität beruflicher Bildungseinrichtungen (vgl. *Suprun et al.* 2012, 10). Diese Vorgehensweise birgt das Risiko bzw. die Intention, dass Rankings entstehen. Letztere bedingen wiederum, wie der Idealtypus zeigt, dass Lernende in Bewerbungsphasen Lehranstalten nach ihrem Prestige auswählen bzw. den schlechteren Schüler/-innen nur die prestigearmen Institutionen bleiben, obwohl gerade sie aus pädagogischer Sicht besonders gute Schulen und Förderung bräuchten, um ihre Potenziale entfalten zu können.

Empfehlungen

Es wird deutlich, dass von außen geforderte und durch die Anpassung an den Bologna-Bildungsraum hervorgerufene strukturelle Veränderungen des ukrainischen Bildungssystems mit großer Vorsicht zu genießen sind. Sie sind nicht per se besser; vielmehr bewirken sie im ukrainischen Fall ein Aufgeben eigener, sinnvoller und potenzialreicher Strukturen und einen Import von Nachteilen und Problemen. Hier sollte ein vorsichtiger und reflektierter Umgang mit Impulsen (und finanziellen Anreizen) von außen gefunden werden.

Es wäre empfehlenswert, zur Qualitätssicherung nicht auf das leistungsorientierte Wettbewerbsprinzip und Rankings zu setzen, sondern vielmehr den Lehranstalten die nötige Unterstützung und Förderung zuteilwerden zu lassen, um eine hohe Unterrichtsqualität gewährleisten zu können, und bestimmte Qualitätskontrollmechanismen zu implementieren. Insofern ist auch die von der ukrainischen Bildungspolitik seit 2014 angestrebte, stärker leistungsorientierte Finanzierung der Hochschulen (*Zimmermann* 2017, 14) fragwürdig. Sie impliziert eine wachsende Distanz zwischen den beliebtesten und den unbeliebtesten Hochschulen und Studiengängen (vgl. zum Beispiel *Hartmann* 2006; *Münch* 2009, 271) und fördert damit letztlich nur die leistungsstärkeren (Budgetstudienplätze) bzw. finanzstärkeren (privat finanzierte Studienplätze) Studierenden. Insgesamt sollten die weniger leistungsstarken Schüler/-innen und die Frage nach ihrer Förderung mehr in den Vordergrund bildungspolitischer Reformen treten.

4.3.5 Steuerung des Bildungssystems

Einfluss des meritokratischen Prinzips auf die Steuerung des Bildungssystems
Es ist nicht dem Einfluss des meritokratischen Prinzips zuzuschreiben, dass das Bildungsministerium nahezu sämtliche Belange des Bildungssystems kontrolliert, sondern vielmehr eine aus der Sowjetzeit übernommene Struktur, die vom meritokratischen Prinzip gestützt wird. Die zentralistische Steuerung des Bildungssystems, die auch im Idealtypus eingesetzt wird, bewirkt eine enge Reglementierung, durch die zwar mehr Gleichheit geschaffen wird und eine transparentere Selektion stattfinden kann, die jedoch der Vielfalt der Menschen und auch der Berufswelt nicht gerecht wird und nur bestimmte, das heißt allgemeine, kognitiv anspruchsvolle und praxisferne, Leistungen belohnt. Dies ist für die berufliche Bildung problematisch.

Empfehlungen
Vor allem berufliche Bildungseinrichtungen müssten mehr Freiheiten bekommen, um flexibler zu sein und regionalen Spezifika gut gerecht werden zu können (vgl. zum Beispiel *Rauner/Wittig* 2009, 23). Gerade in der beruflichen Bildung würde dies eine schnelle inhaltliche Anpassung von Curricula ermöglichen und so die Aktualität und Relevanz der beruflichen Bildung steigern.

Der verstärkte Einbezug von Stakeholdern bei der Steuerung des Bildungswesens ist zu begrüßen, wobei er erst noch gelingen muss. Dies hängt auch von ihrer Willigkeit ab, in diesem Bereich zu investieren. Hier sollte die Regierung den Aufbau von Strukturen, in denen partnerschaftliche Beziehungen aufgebaut und gelebt werden können, vorantreiben. Gerade für die berufliche Bildung könnte dies ein Gewinn sein, wenn dadurch beteiligte Arbeitgeber/-innen Vertrauen in die berufliche Bildung fassen und verstärkt auf deren Absolvent/-innen zurückgreifen (vgl. zum Beispiel *Schreier* 2015, 51). Aber auch die Hochschulen könnten profitieren und sich von ihrer Theorielastigkeit lösen.

4.4 Bezug zur beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine

Der Ausgangspunkt unserer Überlegungen war das doppelte Wertschätzungsproblem der ukrainischen Lehrerbildung (s. Abschnitt 1.1). Schwerpunkt der Analyse war im Folgenden der Teil des Wertschätzungsproblems, der die berufliche Bildung anbelangt. Dieser Teil wurde im Lichte des Zusammenhangs von beruflicher Bildung mit dem meritokratischen Leitgedanken analysiert. Im vorliegenden

Abschnitt wird abrundend kurz ein Rückbezug auf die berufliche Lehrerbildung hergestellt.

Leidet die berufliche Bildung unter Geringschätzung, so beeinträchtigt dies auch die berufliche Lehrerbildung. Entsprechenden Bildungsgängen mangelt es an Attraktivität und es besteht die Gefahr, dass sie stiefmütterlich behandelt werden. Hierarchien des Lehrerberufs, die anknüpfend an meritokratischen Rangfolgen von Bildungseinrichtungen und -niveaus berufliche Bildung recht weit unten einordnen, lassen diese Sparte innerhalb des Lehrerberufs als wenig erstrebenswert erscheinen.

Die ukrainische berufliche Lehrerbildung ist von großer Heterogenität geprägt. Artikel 45 des ukrainischen Berufsbildungsgesetzes listet über ein Dutzend an Kategorien von Pädagog/-innen beruflicher Schulen auf, zum Beispiel „Lehrer/-in“, „berufliche/-r Lehrer/-in“ und verschiedene Arten „Meister/-innen“ und Ausbilder/-innen (vgl. *Melnyk* 2017, Anschn. 3.3; *Radkevych et al.* 2018, 142; *Braun* 2021, 57). Mehrere Wege, die sich zum Teil sehr voneinander unterscheiden, führen zur Lehrberechtigung an beruflichen Schulen (*Braun* 2021, 57 f.). Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die berufliche Lehrerbildung bislang kaum reguliert wurde und nicht über verbindliche, einheitliche und konkrete Standards verfügt (*Melnyk* 2017, Abschn. 3.3; *Radkevych et al.* 2018, 149 f.). Dies spricht nicht gerade für eine große Wertschätzung und Beachtung der beruflichen Lehrerbildung.

Aus der Sowjetunion stammt die Tradition einer Unterscheidung zwischen Ausbilder/-innen und Berufsschullehrer/-innen. Ausbilder/-innen unterrichteten technische Fächer, Berufsschullehrer allgemeine Fächer. Ihr Studium wies starke Unterschiede auf: Ausbilder/-innen studierten an technischen und landwirtschaftlichen Instituten für Hochschulbildung, Berufsschullehrer/-innen an Universitäten oder Instituten für Hochschulbildung. Das Studium der Ausbilder/-innen wies Praxisphasen auf, in denen sie in Unternehmen oder Werkstätten von Qualifizierten Arbeiter/-innen ohne pädagogische Ausbildung praktische Fähigkeiten lernten. Von den Berufsschullehrer/-innen wird berichtet, dass sie oft keine ausreichenden praktischen Fähigkeiten und ungenügend praxisbezogenes Wissen besaßen (*Farla* 2000, 28).

Die Lehrbefugnis für berufliche Schulen umfasst in der heutigen Ukraine mehrere Stufen, die vom Bildungsniveau abhängen. So berechtigen die Abschlüsse Junior-Spezialist/-in, Bachelor und Master zum Unterrichten an beruflichen Schulen. Ein „höherer“ Abschluss der Lehrerbildung geht mit einer Lehrlizenz an einer „höheren“ (beruflichen) Schule einher (*Radkevych et al.* 2018, 144 ff.). Es gibt drei Arten von Hochschuleinrichtungen, an denen Lehrerbildungsgänge angeboten werden, die mit deutschen Wirtschaftspädagogikstudiengängen vergleichbar

sind, Pädagogische Akademien/Universitäten, klassische Universitäten und Wirtschaftsuniversitäten (*Mischenko* 2003; *Melnyk* 2017, Abschn. 3.3; *Braun* 2021, 57 f.). Ausbilder/-innen, die an beruflichen Schulen praxisbezogene Fächer lehren, studieren an technischen Hochschulen, die sie mit dem Junior-Spezialisten abschließen (*Collins* 2011a, 18). Bei den Pädagogischen Hochschulen stehen allgemeinbildende Studieninhalte im Vordergrund, die durch eine starke pädagogische Komponente ergänzt werden. Klassische Universitäten setzen den Schwerpunkt auf eine zweiseitige Ausbildung der Studierenden zu Lehrkräften und Wissenschaftlern. Ziel ist die allseitige, generalistische Menschenbildung (*Mischenko* 2003; *Braun* 2021, 58). Die Wirtschaftsuniversitäten folgen einer Ausbildung, die als „binär" verstanden wird und neben pädagogischer Expertise auch berufsfachliche Kenntnisse in den Blick nimmt (*Mischenko* 2003; *Melnyk* 2017, Abschn. 3.3; *Radkevych et al.* 2018, 150; *Braun* 2021, 58).

Die Curricula der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine können getreu der meritokratischen Logik als theorielastig und wenig praxisorientiert eingestuft werden. Dies gilt vor allem in Anbetracht der Tatsache, dass in den meisten Fällen keine Praxissemester vorgesehen sind und es in der Ukraine kein Referendariat gibt. Manche Studienpläne enthalten keine auf die berufliche Bildung bezogenen Elemente – sie vermitteln eine allgemeine Lehrerausbildung, die zum Unterrichten an allgemeinen und beruflichen Schulen bestimmter Bildungsniveaustufen autorisieren (*Braun* 2021, 58 ff.).

Es muss bezweifelt werden, dass die beruflichen Lehrerbildungsprogramme ausreichend auf die Berufstätigkeit vorbereiten, die theoretische und praktische pädagogische sowie fachliche und berufspraktische Expertise erfordert (vgl. *Deißinger et al.* 2018, 29 f.; *Braun* 2021). Infolgedessen ist die Frage nach der Unterrichtsqualität an beruflichen Schulen und nach einer damit verbundenen weiteren Abwertung beruflicher Bildung, was ihre gesellschaftliche Wertschätzung angeht, zu stellen. Das Bildungsministerium sieht Handlungsbedarf und hat laut ETF seit 2014 Reformen zur Steigerung der Qualität der beruflichen Lehrerbildung eingeleitet. Insbesondere betrifft dies die Weiterbildung berufstätiger Lehrpersonen (*ETF* 2017c, 8).

Angesichts des niedrigen Stellenwerts der beruflichen Bildung in der ukrainischen Gesellschaft und der niedrigen Gehälter der Lehrer/-innen beruflicher Schulen, die unter denen in der Industrie liegen, verwundert es nicht, dass aktuell 3 000 Stellen für Berufsschulpädagog/-innen (entsprechend 9 % der Planstellen) vakant sind und der Status beruflicher Lehrkräfte herabgestuft wurde (*ETF* 2019a, 14, 42). Der monatliche Durchschnittslohn betrug im Januar 2020 in der Ukraine 10 727 UAH, der durchschnittliche Monatslohn im Bildungssektor lag bei deutlich geringeren 8 166 UAH (*SSC* 1998–2020). Europaweit zahlt

die Ukraine ihren Lehrkräften am wenigsten. In der Ukraine und anderen postsowjetischen Staaten erhalten Lehrer/-innen, die an Grund- oder Sekundarschulen unterrichten, grundsätzlich denselben Lohn. Diesen können sie durch eine freiwillige und erfolgreiche Teilnahme an einer Prüfung aufwerten (*Hrynevych* 2015, 84; *Kavtseniuk et al.* 2015, 20 f.). Auch in der beruflichen Bildung existieren leistungsbasierte Lehrerbewertungen und damit verbundene unterschiedliche pädagogische Ränge, die zwar lohnrelevant sind, sich aber finanziell nur wenig unterscheiden (*ETF* 2019a, 72 ff.). Nach Aussage einer uns bekannten ukrainischen Berufsbildungsexpertin, die unter anderen bei der Nationalen Akademie für Pädagogik beschäftigt war, gab es in der Vergangenheit Gehaltsunterschiede zwischen Berufsschullehrer/-innen und anderen Lehrer/-innen. Innerhalb der beruflichen Schulen wurden Lehrer/-innen allgemeiner Fächer, die aus dem staatlichen Budget finanziert wurden, besser entlohnt als Ausbilder/-innen praktischer Fächer, die ihren Lohn aus lokalen Budgets bezogen. Aktuell ist es geplant, die Unterschiede einzuebnen.

Da die Wertigkeit eines Berufsbildungssystems gesellschaftlich nicht anerkannt wird (*ETF* 2019a, 64), ist es eine logische Folge, dass die Politik die spärlich vorhandenen finanziellen Mittel kaum in diesen Bereich investiert und nur geringe Löhne zahlt. Die niedrigen Löhne und fehlenden Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung beeinträchtigen die Motivation der Lehrer/-innen beruflicher Schulen, was sich wiederum negativ auf die Motivation der Schüler/-innen auswirkt und ihnen einen weiteren Grund liefert, ein Studium anzustreben (*ETF* 2019a, 64).

Für Absolvent/-innen pädagogischer Studiengänge, die eine Lehrbefugnis erworben haben, ist die Wirtschaft meist ein attraktiveres Berufsfeld als der Bildungssektor (*Mospan* 2016, 7 f.). Gerade Absolvent/-innen des Faches Wirtschaft, die die Berechtigung, als Lehrer/-in an einer beruflichen Schule zu arbeiten, im Rahmen einer Zusatzoption erworben haben, verfügen über eine vollwertige wirtschaftliche Ausbildung, die mehr Entlohnung verspricht als der Lehrberuf (*Farla* 2000, 28; vgl. auch *ETF* 2009, 64). Letzterer kann als Notnagel genutzt werden, um drohende Arbeitslosigkeit zu vermeiden.

Bereits in ihrem Beruf aktive Lehrpersonen wechseln häufig in die Wirtschaft, die ihre Fähigkeiten besser honoriert (*Shcherbak et al.* 2002, 23; *Hellwig/Lipenkowa* 2007, 812). Insgesamt fällt die Anzahl an Lehrer/-innen, und nicht nur in Berufsschulen herrscht Lehrermangel. Währenddessen steigt die Anzahl an Hochschuldozent/-innen (*Hellwig/Lipenkowa* 2007, 812), die in der Lehrerprestigehierarchie (vgl. *Zimmermann* 2017, 16) höher stehen.

Es folgt ein gefährlicher Kreislauf: Die geringe Wertschätzung und zunehmende Marginalisierung beruflicher Bildung lässt das ohnehin nicht angesehene

Lehramt insbesondere an beruflichen Schulen als Schulen der Bildung der Sozialschwachen wenig attraktiv erscheinen. Unter anderem aufgrund des Praxismangels der beruflichen Lehrerbildung werden die wenigen Studierenden, die diesen Weg einschlagen, nicht gut auf den Lehrberuf vorbereitet. Diejenigen, die tatsächlich in einer Lehrtätigkeit an einer beruflichen Schule ankommen, haben aufgrund ihrer Ausbildung keine optimalen Voraussetzungen, guten Unterricht zu halten. Mangelnde Unterrichtsqualität an beruflichen Schulen, freilich auch bedingt durch zusätzliche Faktoren, trägt weiter dazu bei, den Stellenwert der beruflichen Bildung abzusenken.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Schlussbetrachtung

5

5.1 Zusammenfassung der Vorgehensweise und Struktur der Arbeit

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung stellte das doppelte Wertschätzungsproblem der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine dar. Dieses besteht in einer geringen Wertschätzung zum einen des Lehrerberufs, zum anderen der beruflichen Bildung. Der erwartete Umfang einer umfassenden Analyse des doppelten Wertschätzungsproblems legte nahe, sich auf einen Strang zu konzentrieren. Aufgrund ihrer zentralen Stellung als Analysekategorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde der Schwerpunkt auf die Wertschätzung der beruflichen Bildung gelegt. Im berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskurs fällt immer wieder der Begriff der meritokratischen Logik, wenn eine Geringachtung der beruflichen Bildung thematisiert wird. Einige Aspekte, die in Zusammenhang damit genannt und erläutert werden, erinnerten an die Situation in der Ukraine. Somit lag es auf der Hand, die Analyse des ukrainischen Falls auf Grundlage einer Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung durchzuführen. Dementsprechend wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

> Welche Funktion und Relevanz kommt der Orientierung an der meritokratischen Denkfigur mit Blick auf die Geringschätzung beruflicher Bildung in der Ukraine zu?

Auf der Suche nach einer Antwort erfolgte zunächst eine ausführliche, allgemeine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Meritokratie und beruflicher Bildung. Grundlage war eine Betrachtung des Meritokratiebegriffs sowie des meritokratischen Ideals und der Rolle des Bildungssystems in der sogenannten bildungsbasierten Meritokratie, die fortan in den Blick genommen wurde.

© Der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2_5

Eine Synthese aus unterschiedlichen Theorien führte das Leistungsprinzip mit wertlogischen Aspekten, Strukturen sowie der Reproduktion der funktionalen Differenzierung von Gesellschaften zusammen, bei der das Bildungssystem und als Teil davon die berufliche Bildung bestimmte Funktionen übernehmen. Mithilfe einer idealtypischen Wertlogik, die konstruiert wurde, wurde ein Idealtypus der Beziehung zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung erarbeitet. Er stützte sich auf realtypische Phänomene von zwei Ländern, in denen sich das meritokratische Prinzip durchgesetzt und andere Prinzipien verdrängt hat. An diesem Punkt war ein Analyseinstrument verfügbar, um den ukrainischen Fall zu erforschen. Dieser wurde zunächst vor seinem geschichtlichen Hintergrund erläutert. Dabei wurden insbesondere solche Phänomene betrachtet und auf ihre realtypischen Ausprägungen bzw. Funktionsweisen hin untersucht, die im Idealtypus in Erscheinung treten. Ein Vergleich mit dem Idealtypus erlaubte es, Rückschlüsse darauf zu ziehen, inwiefern die geringe Wertschätzung beruflicher Bildung in Zusammenhang mit einer Orientierung am meritokratischen Prinzip zu sehen ist. Anschließend wurden Schlussfolgerungen ermittelt und ein Rückbezug zur beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine hergestellt.

Als Methoden kamen Literatur- und Dokumentenanalysen zum Einsatz, die Informationen bereitstellten, um einen Idealtypus konstruieren zu können. Die Ukraine wurde ebenfalls anhand einer Literatur- und Dokumentenanalyse in den Blick genommen. Ergänzend wurden halbstandardisierte Gruppeninterviews ukrainischer Expert/-innen abgehalten, wobei die Interviews Diskussionselemente enthielten. Hierdurch konnten aufgetretene Informationslücken in der verfügbaren deutsch- und englischsprachigen Literatur über die Ukraine geschlossen werden.

Im nächsten Abschnitt wird erläutert, zu welchen Ergebnissen die einzelnen Untersuchungsschritte führten.

5.2 Zusammenfassung der Ergebnisse und Anmerkungen zu ihrer Aussagekraft

Als Kernprinzip, das in bildungsbasierten Meritokratien zur Anwendung kommt, dient das Leistungsprinzip, aufgrund dessen, vermittelt durch Bildungszertifikate, Positionen, Status und Vermögen verteilt werden. Wie unsere Theoriesynthese ergab und der Name schon sagt, basiert das Leistungsprinzip auf der Kategorie der Leistung, die abhängig von sozialen Einflüssen und Werthaltungen ist, über die sie sich als Prinzip in Strukturen und Systemen äußert. Letztere teilen Funktionen, die zur Erhaltung der Gesellschaft als Gesamtsystem erforderlich

sind, unter sich auf, passen sich aneinander an und kommunizieren miteinander. Dies gilt zum Beispiel für das Bildungssystem und das Wirtschaftssystem. Die Strukturen der Systeme und ihre Funktionsweise haben einen Einfluss auf die Systemteilnehmer/-innen. Sie geben bestimmte Optionen vor und wirken auf ihre Werthaltungen zurück, unter anderem im Rahmen der Leistungssozialisation. Letztere bewirkt einen gesellschaftlichen Konsens darüber, was als gute Leistung akzeptiert wird.

In bildungsbasierten Meritokratien greift idealtypisch eine bestimmte Wertlogik. Sie kann als Kreislauf verstanden werden, bei dem es zu einer sich immer weiter verschärfenden Abwertung beruflicher Bildung kommt. Insbesondere wird Leistung zur Wertträgerin und erlangt in der Hierarchie der Werte eine hohe Wertigkeit. Leistung wird kulturell determiniert. Tätigkeitsorientierte oder praktische Bildung bzw. Leistung wird als minderwertig eingestuft, da sie als intellektuell wenig anspruchsvoll gilt. Durch das Leistungsprinzip sind ein Vergleich und eine Bewertung von Leistungen notwendig, um selektieren zu können. Dies erfordert eine eher allgemein ausgerichtete, einheitliche Grundbildung auf Sekundarniveau anstelle einer Ausdifferenzierung in Spezialgebiete oder einer berufsbasierten Aufteilung. Es entstehen Hierarchien von Bildungsarten, Bildungsgängen und Bildungseinrichtungen, die nach Leistungsanforderungen gestaffelt werden. Folge davon ist ein Wettlauf um möglichst „hohe“ Bildungszertifikate, die bei möglichst prestigereichen Bildungseinrichtungen in möglichst prestigereichen Bildungsgängen erworben werden. Bildungszertifikate erhalten eine übersteigerte Wertigkeit und werden als Signal der moralischen Redlichkeit ihrer Inhaber/-innen (miss-)verstanden. Wer „nur“ ein Zertifikat der beruflichen Bildung nachweisen kann, wird demzufolge als faul und/od-er leistungsschwach einsortiert. Selbst berufliche Bildungsgänge, die sich formal auf derselben Stufe wie allgemeiner orientierte Bildungsgänge befinden, verfügen kulturell über eine geringere Wertschätzung, weil an ihnen das Makel „beruflich“ haftet.

Diese Wertlogik findet strukturelle Entsprechungen, die idealtypisch in drei Phasen in einer größeren Übersicht (s. Tabelle 3.2) dargestellt wurden. In der ersten Phase wird das meritokratische Prinzip eingeführt, wobei berufliche und allgemeine Bildung getrennt werden, scharf selektiert wird und die leistungsstarken Schüler/-innen allgemeine Bildungsgänge belegen, während die schlechteren in die berufliche Bildung einmünden. Phase 2 ist durch eine Förderung der Chancengleichheit gekennzeichnet, die zu einer Bildungsexpansion führt, in deren Nachhut berufliche Bildung an den Rand gedrängt wird. Aufgrund der nun milderen Selektion und der Implementierung von Brücken zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung gelingt es zahlreichen Schüler/-innen, die Hochschulreife abzulegen. Auch der relative Anteil derer, die ein Studium absolvieren, steigt

enorm. Die Wirtschaft stellt für „höhere“ Positionen diejenigen ein, die sich im Bildungssystem als leistungsfähig erwiesen haben, das heißt schwer zugänglichen Bildungsgänge an prestigereiche Bildungseinrichtungen besucht haben. Sie haben dort vorwiegend allgemeinbildende Inhalte erlernt und große kognitive Fähigkeiten nachgewiesen. Die Karrierechancen von Absolvent/-innen der beruflichen Bildung sinken mit dem Anstieg der Anzahl derer, die „höhere“ Bildungsgänge abschließen. Also passt sich die berufliche Bildung an die allgemeine Bildung an und versucht durch die Anpassung an die als höherwertig wahrgenommene Bildung, ihre Anerkennung zu steigern. Dadurch verliert sie ihr Profil und vernachlässigt ihre qualifikatorische Funktion. Somit büßt sie ihren Vorteil gegenüber allgemeineren, theoretischeren Bildungsgängen ein. Es kommt zu einem Facharbeitermangel und einem Defizit an Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/-innen sämtlicher berufsqualifizierender Bildungsstufen. Folgerichtig versucht man in Phase 3, die berufliche Bildung zu fördern und/oder praxisorientierte Elemente ins Bildungssystem zu integrieren. Es werden berufliche Hochschulstudiengänge als Anschluss an die berufliche Bildung der Sekundarstufe II bzw. das berufliche Abitur ins Leben gerufen. Sie werden jedoch oftmals nur als Durchgangsstation für höherwertigere, allgemeinere Studienabschlüsse benutzt. Die eingeführten Praxiselemente sind meist nicht auf den Erwerb beruflicher Kompetenzen ausgerichtet, da Spezialisierung verpönt bleibt, sondern dienen eher dem Kennenlernen der Arbeitswelt und dem Aufbau von Beziehungen, die bei der Einmündung von Abiturient/-innen oder Student/-innen in den Arbeitsmarkt relevant werden. Unternehmen behelfen sich mit längeren Anlernphasen, um dem Nachwuchs berufliche Kompetenzen zu vermitteln und schicken sie auf Fort- und Weiterbildungen.

Der Idealtypus bestätigt überwiegend die Vermutungen aus der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur, die von einer Marginalisierung beruflicher Bildung, einer Vernachlässigung ihrer Qualifikationsfunktion, einer Überbetonung von Bildungszertifikaten und einer zentralistischen Steuerung des Bildungssystems in bildungsbasierten Meritokratien ausgehen.

Die idealtypische Konstruktion des Zusammenhangs zwischen bildungsbasierter Meritokratie und beruflicher Bildung entstand mithilfe einer Analyse der Gegebenheiten in Japan und Frankreich – zwei Ländern, die als meritokratisch und leistungsorientiert bekannt sind und durch ihre Verortung in unterschiedlichen Kulturkreisen eine gewisse Breite der Betrachtung garantieren. Es ist gelungen, auf idealtypischer Ebene ein schlüssiges und einheitliches Bild zu zeichnen, ohne dass eine Typenbildung notwendig gewesen wäre. Variabel ist lediglich, ob die berufliche Bildung als solche in der zweiten Phase völlig

aus dem regulären Bildungssystem verdrängt und in anderer Form ins Wirtschaftssystem verlagert wird oder sich zumindest als soziales Auffangbecken hält. Die idealtypische Werthaltung gegenüber der beruflichen Bildung nimmt letztlich Bezug auf realtypische Ausprägungen, die historisch bedingt und nicht unbedingt meritokratisch sind. Hierzu gehört, dass die Bedeutung praxis- und tätigkeitsbezogenen Unterrichts negiert, Spezialisierung abgelehnt und berufliche gegenüber allgemeiner Bildung als Bildung der Elite geringgeschätzt wird. Diese Wertung erweist sich als funktional für Meritokratien und erlaubt die in bildungsbasierten Meritokratien systemisch erforderliche Hierarchisierung von Bildungsgängen und -einrichtungen. Eine Hinzunahme weiterer Länder, die dem meritokratischen Prinzip folgen, könnte eine Verfeinerung des Idealtypus herbeiführen, weitere Details liefern und Alternativen aufzeigen. Eine Änderung der groben Entwicklungslinien und der Hauptphänomene, die die hier konstruierte idealtypische Beziehung zwischen bildungsbasierter Meritokratie und beruflicher Bildung charakterisieren, ist dabei nicht zu erwarten. Nicht zuletzt zeigt die vorgenommene Ukraine-Analyse, bei der der Idealtypus zur Anwendung kam, dass er aussagekräftige Ergebnisse liefert und als Untersuchungsinstrument geeignet ist, das einen Maßstab zur Verfügung stellt, an dem der Meritokratiegrad von Ländern in Bezug auf ihr Bildungssystem und die Rolle der beruflichen Bildung ermittelt werden kann. Zudem beleuchtet er funktionale Zusammenhänge und Entwicklungsverläufe, die zum besseren Verständnis realtypischer Phänomene und Prozesse beitragen können, und ermöglicht Prognosen von bildungspolitischer Relevanz.

Ein Vergleich des ukrainischen Realtypus mit der idealtypischen Beziehung zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung zeichnete ein gemischtes Bild, was die Relevanz einer Orientierung an der meritokratischen Denkfigur in der Ukraine angeht. Es gab sowohl dem Idealtypus ähnliche Merkmale und Beschreibungsdimensionen, die sich mit Blick auf die Ukraine behaupten und identifizieren ließen, als auch Unterschiede. Insgesamt wurde eine verstärkte Ausrichtung am meritokratischen Prinzip festgestellt, wobei bei einigen gefundenen Phänomenen, die dem Idealtypus entsprechen, auch andere Einflüsse eine Rolle spielten.

Die schon zu Sowjetzeiten eingeläutete fehlende Wertschätzung beruflicher Bildung brach mit der Unabhängigkeit in der Ukraine voll durch, weil die Öffnung der Hochschulen, die fortan leicht zugänglich waren, zahlreichen jungen Menschen ein Studium erlaubte. Sie versprachen und versprechen sich von einem Hochschulabschluss bessere Karrierechancen. Das heißt, sie verbinden dem meritokratischen Prinzip entsprechend Bildungszertifikate mit Berufspositionen. Dies

geschieht in weiten Teilen auch auf der Arbeitgeberseite, die entsprechende Einstellungspraktiken und Beförderungsstrategien an den Tag legt, sowie in Vorgaben des Gesetzgebers. Die Folge ist eine exzessive Zertifikatsorientierung, gerade auch auf Seiten der Bildungsteilnehmer/-innen, bei der es in der Ukraine wie im Idealtypus, mit Deißinger gesprochen, „nicht um die Verwertbarkeit der Inhalte des Qualifizierungsprozesses, sondern vielmehr um die seines formalisierten Ergebnisses“ (*Deißinger* 2019, 55) geht. Es entwickeln sich zunehmend Hierarchien von Bildungsgängen und Bildungseinrichtungen, die auch durch die Ausarbeitung eines NQR mit verschiedenen Bildungsniveaustufen gestützt werden. Während die berufliche Bildung lange auf gesetzliche Regulierungen warten musste, arbeitete man zunächst für andere Bildungsarten, wie die Sekundarschulbildung und die Hochschulbildung, neue Regelungen und Gesetze aus. Auch finanziell wurde der beruflichen Bildung die nötige Unterstützung versagt. Somit hat die Geringschätzung beruflicher Bildung mittlerweile auch qualitative Gründe. Hochschulzertifikate sind zum Mindeststandard selbst für einfachere Tätigkeiten geworden und Voraussetzung für Führungspositionen oberhalb des Meisters bzw. der Meisterin. Da das Hochschulwesen aufgrund seiner Theorielastigkeit kaum beschäftigungsfähige Mitarbeiter/-innen liefert und nur wenige junge Menschen mit Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt einmünden, existiert ein Fachkräftedefizit. Fort- und Weiterbildungen bzw. eigene betriebliche Trainingszentren gewinnen an Bedeutung. Verstärkte Bemühungen um die berufliche Bildung setzten erst in jüngerer Zeit ein. Sie sehen unter anderem eine Dezentralisierung sowie eine stärkere Beteiligung der Stakeholder der beruflichen Bildung an deren Steuerung und Durchführung vor.

Diese Phänomene ähneln stark der idealtypischen Beziehung zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung, wobei sich die chronologische Abfolge geschichtsbedingt unterscheidet. Der Trend zeigt in der Ukraine in der zweiten Phase nicht in Richtung Förderung der Chancengleichheit, sondern in Richtung Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung und Zunahme an Selektivität. Damit werden aktuell Vorgehensweisen und Strukturen aus der ersten idealtypischen Phase in das realtypische Bildungssystem eingebracht, das historisch nach dem Gleichheitsprinzip konzipiert wurde.

Bezüglich der Einrichtung eines beruflichen Abiturs und beruflicher Hochschulstudiengänge geht die Ukraine einen Weg, der die Abschaffung der bereits in der Sowjetzeit existierenden Abschlüsse Juniorspezialist/-in und Spezialist/-in beinhaltet. Ersatzweise werden ein berufliches Abitur und ein Junior-Bachelor eingeführt. Dies kann am besten mit der seit Jahren forcierten Angleichung an den Europäischen Bildungsraum erklärt werden, die dem politischen Willen geschuldet ist, sich über kurz oder lang der Europäischen Union anzuschließen.

In der Ukraine nimmt der Hochschulabschluss die idealtypische Funktion des Abiturs ein. Grund dafür ist unter anderem die nicht-meritokratische Praxis, Studienplätze an Selbstzahlende zu vergeben, die nicht unbedingt zu den leistungsstärksten Abiturient/-innen gehören. Die Durchdringung der ukrainischen Gesellschaft und des Bildungssystems durch verschiedene Formen der Korruption und die Alltäglichkeit gesetzeswidriger Praktiken stehen der Selektion und der Vergabe von Posten nach Leistung entgegen. Es wird weniger scharf selektiert als im Idealtypus, es findet mehr Spezialisierung statt und Leistung nimmt in der kulturellen Werthierarchie nicht unbedingt den Spitzenplatz ein. Dies zeigt sich unter anderem an einer nach wie vor vergleichsweise großen Akzeptanz des Bedarfsprinzips und der Weigerung, Bildungsabschlüsse wie im Idealtypus als Indikatoren der Moral und Wertigkeit ihrer Inhaber/-innen anzusehen. Letzteres dürfte auch der Korruption und dem Plagiarismus geschuldet sein.

Die Auseinandersetzung mit dem ukrainischen Realtypus im Spiegel des Idealtypus hat einen explorativen Charakter. Dies hängt damit zusammen, dass die berufliche Bildung der Ukraine ein in der deutschsprachigen Literatur fast völlig unerforschtes Gebiet darstellt. Die realtypisch beschriebenen Phänomene sind daher als erste Annäherung an die Thematik zu begreifen. Dabei wurde ausführlich die aktuelle berufliche Bildung der Ukraine als Teil des Bildungssystems, das Bezüge zum Wirtschaftssystem aufweist und einer bestimmten Art der Steuerung unterliegt, systematisch und umfassend aus wissenschaftlicher Perspektive und vor dem historischen Hintergrund in deutscher Sprache beschrieben. Mit der Thematisierung der Wertschätzung der ukrainischen beruflichen Bildung aus Perspektive des meritokratischen Prinzips konnte ein neues Schlaglicht auf diesen Forschungsgegenstand geworfen werden. Es konnten Tendenzen und Funktionalitäten ermittelt werden, die aus dem Vergleich mit dem Idealtypus resultierten und es erlauben, bestimmte Vorgänge in der Ukraine besser zu verstehen und daraus erste Empfehlungen für die ukrainische berufliche Bildung abzuleiten. Diese sind aufgrund ihrer explorativen Basis als vorläufig einzuordnen.

5.3 Zusammenfassung und Spezifizierung der Implikationen für Theorie, Forschung und Praxis sowie Desiderata

Der konstruierte Idealtypus des Zusammenhangs zwischen bildungsbasierter Meritokratie und beruflicher Bildung führt auf Implikationen und Desiderata für die Theoriebildung, für die Wissenschaft und für die Praxis.

Hinsichtlich der Theoriebildung ist zunächst daran zu erinnern, dass das gängige Vorgehen der Meritokratieforschung darin besteht, das meritokratische Ideal und die Realität einzelner Staaten zu vergleichen. Weil das Ideal logische Inkonsistenzen aufweist, kommen solche Studien übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Meritokratie die Reproduktion sozialer Ungleichheit in den meisten Fällen eher begünstigt als sie zu beseitigen. Hier könnte die Konstruktion eines umfassenden Idealtypus von Meritokratie eine vielversprechende Analyseebene eröffnen, die neue Erkenntnisse ermöglicht, weil sie das Wesen von Meritokratie unter Rückgriff auf empirisch vorzufindende Erscheinungen beleuchtet, anstatt sie an einer logisch nicht schlüssigen Idealvorstellung zu spiegeln.

Der in der vorliegenden Arbeit konstruierte idealtypische Zusammenhang könnte durch eine Analyse realtypischer Erscheinungen in meritokratischen Ländern, wie zum Beispiel angelsächsischen oder asiatischen Ländern (vgl. zum Beispiel *Tan* 2008; *Fan* 2013; *Chong* 2014; *Liu* 2016; *Wheelahan* 2016), ergänzt und bei Bedarf modifiziert werden. Er nimmt hinsichtlich der Wertschätzung beruflicher Bildung und der beschriebenen Prozesse und Phänomene die Perspektive von Meritokratie ein und arbeitet ihren Einfluss heraus. In diesem Sinne wurden andere Einflüsse in der Betrachtung ausgeklammert, die realiter zusätzlich zum Tragen kommen (s. hierzu zum Beispiel Abschnitt 3.2.3.3.5).

Bewusst wurde eine recht breite Fragestellung gewählt, um aus der Makroperspektive die großen, übergeordneten Zusammenhänge von Meritokratie und beruflicher Bildung betrachten zu können. Der hierdurch gesetzte breitere Basis liefert einen heuristischen Analyserahmen, der als Ausgangspunkt einer „spezialisierteren“ Betrachtung dienen kann. Er stellt theoretische Erkenntnisse zur Verfügung, die für zukünftig anzustellende Untersuchungen mit engerem Fokus benötigt werden, um theoriegeleitete empirische Nachforschungen zu betreiben (vgl. zum Beispiel *Egetenmeyer* 2014, 25). Er kann in Zukunft als Mess- und Prognoseinstrument für die vergleichende Erziehungswissenschaft, die sich mit beruflicher Bildung befasst, dienen und als Grundlage zur Ermittlung von Handlungsempfehlungen herangezogen werden.

Für die Wissenschaft impliziert die vorliegende Betrachtung, dass folgende Überlegungen zukünftig in der Meritokratieforschung einbezogen werden sollten, um der einseitigen Einnahme einer spezifischen Perspektive und durch eine meritokratische Werthaltung vorgeprägten Beurteilung von Resultaten aus dem Weg zu gehen: Ein Studium ist nicht per se etwas Besseres als eine Berufsausbildung. Kognitive Fähigkeiten werden aufgrund von kulturell beeinflussten Werthaltungen als höherwertig als praktische Fähigkeiten begriffen, was aber objektiv hinterfragt werden muss – gerade in Zeiten des Mangels an Handwerker/-innen und

anderen Fachkräften wie beispielsweise Pflegepersonal. Sekundäre Herkunftseffekte, die dazu führen, dass Arbeiterkinder sich eher für berufliche Bildungsgänge entscheiden als für ein Studium, müssen nicht in jedem Fall als Problem gesehen werden. Es könnte umgekehrt auch als Problem angesehen werden, dass Akademikerkinder eine Präferenz besitzen, zu studieren.

Für die Praxis impliziert der Idealtypus, dass eine Bildungspolitik, die der Dominanz der meritokratischen Logik Nahrung gibt, kontraproduktiv ist. Sie führt zu einer Überbetonung der Selektionsfunktion des Bildungssystems, einer übergroßen Relevanz von Bildungszertifikaten und formalen Bildungswegen, einer Verallgemeinerung des Bildungssystems und einer dysfunktionalen Verdrängung berufsqualifizierender, fachspezifischer Bildung. Versuche, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu steigern, die sie zu diesem Zweck an die kulturell höherwertige allgemeine bzw. akademische Bildung anzupassen, führen nicht zum Ziel.

Interessant wäre hier ein Vergleich des Idealtypus mit dem deutschen Realtypus, wo zum Beispiel mit einer Novelle des Berufsbildungsgesetzes, die am 1.1.2020 in Kraft trat, durch die neu eingeführten Abschlüsse „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ eine Angleichung an die akademische Bildung eingeleitet wird. Erklärtes bildungspolitisches Ziel der Initiative ist die Aufwertung der beruflichen Bildung (vgl. *BMBF* 2019; Berufsbildungsgesetz in der Fassung vom 12.12.2019, § 53, § 53a–e, § 54).

Auch hinsichtlich anderer Aspekte könnte ein Vergleich zwischen Deutschland und dem Idealtypus wertvolle Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen liefern. Auch in Deutschland, als Land mit dualen Berufsausbildungen und relativ eigenständigem Berufsbildungswesen, entscheiden sich laut Statistischem Bundesamt Jugendliche verstärkt für ein Studium anstelle einer Berufsausbildung (*Statistisches Bundesamt* 2019, 85). Dies spricht dafür, dass die meritokratische Orientierung zunimmt. – Aktuell trat während der Corona-Pandemie 2020 die kritikwürdige Verteilung von Wertigkeiten in Deutschland zutage. Die „Systemrelevanz“ bestimmter Berufe wie Krankenpfleger/-in, Altenpfleger/-in oder Einzelhandelskaufmann bzw. -kauffrau, die sonst eher wenig Wertschätzung erfahren, hat einen öffentlichen Diskurs angestoßen, der die gängigen Wertungsmuster hinterfragt. Will man die bisherige Kategorisierung in Zukunft verlassen und anderen Werten folgen, so impliziert der Idealtypus, dass dafür zumindest eine teilweise Abkehr vom meritokratischen Prinzip erforderlich ist.

Der explorative Charakter der vorliegenden Ukraine-Studie impliziert, dass weitere Forschung benötigt wird, die sich mit der beruflichen Bildung in diesem Land auseinandersetzt. Sie kann zum einen dazu beitragen, die vorliegenden Erkenntnisse zu verifizieren oder bei Bedarf auch zu modifizieren. Zum anderen

wäre es zu begrüßen, spezifischere Fragestellungen zu untersuchen, um weitere Details der Strukturen der beruflichen Bildung in der Ukraine, ihrer Funktionsweise und ihrer „Tiefenstrukturen“ sichtbar werden zu lassen. Dies könnte helfen, Ansatzpunkte zu finden, um sie noch besser zu fördern zu können. Es wäre hierzu sicher gewinnbringend, den Vergleich mit anderen post-sowjetischen Staaten zu ziehen. Beispielsweise wäre ein Vergleich mit anderen osteuropäischen Übergangsstaaten interessant, in denen der Bevölkerungsanteil mit Tertiärabschluss nach Angabe des ETF deutlich unter dem ukrainischen liegt (vgl. *ETF* 2009, 50). Insbesondere in Bezug auf die existierende Idee, die Ukraine und andere post-sowjetische Staaten in die EU aufzunehmen, sollte die Forschung Analysen zur Verfügung stellen, die eine bessere Reflexion erlauben. Sollten diese Staaten, gerade was das Bildungssystem anbelangt, weiter unter Anpassungsdruck stehen, ohne dass die EU sich mit den Stärken ihrer Systeme auseinandersetzt und bereit ist, sich ihrerseits anzupassen, könnte dies bedeuten, sich wichtige Potenziale vorzuenthalten und die Bildungssysteme dieser Länder zu schwächen.

Implikationen für die Praxis, die aus der Betrachtung des ukrainischen Realtypus im Lichte des Idealtypus gewonnen wurden, betreffen die Ausgestaltung der beruflichen Bildung direkt – und ihren Kontext, dessen Einflüssen sie unterliegt. Ein wichtiges Anliegen ist die Anhebung der Qualität der beruflichen Bildungsgänge. Sie hat nur dann Aussichten auf Erfolg, wenn interne Aufstiegswege offenbleiben und „höhere“ Positionen nicht mit Hochschulzertifikaten als Voraussetzung verknüpft werden. Ein wichtiger Faktor, der bei der Anhebung der Qualität nicht vernachlässigt werden sollte, ist, dass die berufliche Bildung sich auf ihre qualifizierenden Stärken besinnt und diese zur Entfaltung bringt. Dass die akademischen Anschlüsse an die berufliche Bildung der Sekundarstufe dem Junior-Bachelor weichen müssen, der unter den akademischen Abschlüssen die unterste Stufe darstellt, könnte sich als Fehler erweisen, will man wirklich die berufliche Bildung als solche stärken, die ihre Wertigkeit nicht aus ihrer Berechtigungsfunktion schöpft, sondern aus ihrer Eigenschaft, für Berufe vorzubereiten.

Der über weite Strecken fehlende Praxisbezug impliziert eine Geringschätzung beschäftigungsbezogener Inhalte, sodass hieraus eine zusätzliche Abwertung der beruflichen Bildung mit ihren spezifischen Inhalten entstehen kann. Insofern ist eine Ausweitung der Praxisorientierung in der Hochschulbildung zu begrüßen. Die existierende Auffächerung der Oberstufe durch Spezialrichtungen vermeidet, dass man sich einseitig auf eine sehr allgemein gehaltene Definition von Leistung stützt. Sie wird jedoch dadurch aufgehoben, dass einige wenige Fächer systemisch eine größere Rolle spielen als andere und die Leistung in diesen Fächern relevanter ist als in anderen. Eventuell könnten beruflich orientierte Fächer zu

einem fakultativen Teil des EIT gemacht werden, um so die Wertigkeit beruflicher Inhalte zu steigern. Voraussetzung dafür wäre es, dass prestigereiche Studiengänge inhaltlich an diese Fächer anschließen und der Arbeitsmarkt positiv auf Abiturient/-innen mit guten Leistungen in diesen Fächern reagiert, indem er sie bevorzugt einstellt.

Um keine zusätzlichen Anreize für Korruption zu schaffen, sollte eine zu starke Fokussierung auf das Leistungsprinzip in der Ukraine vermieden werden. Dies erhält auch der beruflichen Bildung die Chance, sich neu als ernsthafte Alternative für leistungsfähige junge Menschen zu etablieren.

Die geplante Bindung der Finanzierung von Bildungsgängen ihre Leistung lässt ein wachsendes Auseinanderklaffen der Qualität guter und schlechter Bildungsgänge erwarten.

Dass Stakeholder verstärkt in die Steuerung und Durchführung der beruflichen Bildung einbezogen werden, lässt darauf hoffen, dass Arbeitgeber/-innen in Zukunft mehr Vertrauen in die berufliche Bildung und ihre Absolvent/-innen setzen und ihnen verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt einräumen.

Die in jedem Falle wünschenswerte Qualitätssicherung, die in der Ukraine vermehrt als Teil der bildungspolitischen Agenda in den Fokus rückt, sollte nicht auf wettbewerbsorientierte Verfahren setzen, die Rankings und Hierarchien hervorbringen. Dies bewirkt, dass leistungsschwächere Schüler/-innen, die förderbedürftig sind, auf schlechtere Bildungseinrichtungen übergeleitet werden. Vielmehr ist hier an die berufliche Lehrerbildung als wichtige Stellschraube für die Förderung der Qualität beruflicher Bildungsgänge zu denken. Wenn auch alles andere als flächendeckend, so gibt es diesbezüglich doch erste Ansätze in Form von Projekten, die Grund zur Zuversicht geben. Nicht zuletzt ist die Attraktivität der beruflichen Lehrerbildung unter anderem von der gesellschaftlichen Wertschätzung und dem Stellenwert der beruflichen Bildung abhängig, gerade auch im Vergleich zu anderen Lehrerbildungsprogrammen, die Lehrpersonen für angesehenere Bildungsarten ausbilden.

5.4 Fazit

Der vorliegenden Arbeit ist es gelungen, das intendierte „heuristische[] Instrumentarium für den internationalen Vergleich zu gewinnen“ (*Deißinger/Frommberger* 2010, 345), indem idealtypisch die Beziehung zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung beschrieben wurde. Die Anwendung des Instrumentariums auf die Ukraine stellt die erste deutschsprachige berufs- und wirtschaftspädagogische Analyse dieses Landes dar. Sie hat gezeigt, dass dort

der Orientierung an der meritokratischen Logik durchaus eine Funktion und Relevanz zukommt, die die Geringschätzung der beruflichen Bildung in der Ukraine bedingt. Allerdings wurden auch andere Einflussfaktoren, die nicht auf die meritokratische Denkfigur mit der entsprechenden Wertlogik zurückzuführen sind, gefunden. Die anhand der idealtypischen Betrachtung aufgezeigten Verläufe und Phänomene einer bildungsbasierten Meritokratie, die mit der beruflichen Bildung verknüpft sind, legen für den ukrainischen Realtypus nahe, dass von einer konsequenten Durchsetzung des meritokratischen Prinzips mit Blick auf die berufliche Bildung abgeraten werden muss. Dies dürfte auch im Interesse der beruflichen Lehrerbildung liegen, deren Wertschätzung auch von der Attraktivität der beruflichen Bildung abhängt. Sollte es gelingen, diese zu steigern, besteht eine Chance, dass der Weg in die Berufstätigkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin an einer beruflichen Schule in Zukunft mehr als eine Notlösung darstellt. Voraussetzung hierfür ist die Erkenntnis, dass diese Menschen der Gesellschaft einen überaus wertvollen und wichtigen Dienst erweisen, der eine angemessene Honorierung verdient.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Anhang 1: Übersichten für die Idealtypuskonstruktion

Wirklichkeitsdimensionen der Japan- und Frankreichanalysen

Hauptbereich 1 (= HB 1)	Die Wertigkeit beruflicher Bildung gegenüber allgemeiner bzw. akademischer Bildung
Hauptbereich 2 (= HB 2)	Die Definition und Bewertung von Leistung im Bildungssystem
Hauptbereich 3 (= HB 3)	Das Verhältnis von Bildung und Beschäftigungswesen
Unterbereich 1	Bildungsideal und Definition von Leistung im Bildungswesen
Unterbereich 2	Inhalte und Fach-/Praxisbezug von Bildungsgängen und Prüfungen
Unterbereich 3	Statuszuweisung durch Bildung und Selektionsmechanismen im Bildungswesen
Unterbereich 4	Steuerung der allgemeinen und beruflichen Bildung
Unterbereich 5	Personalmanagement in Unternehmen

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2

Schlussfolgerungen aus dem Theorieteil über Werte, Strukturen und Systeme

Theorie-Schlussfolgerung 1 (= T1)	Leistung, Bildung und Kultur	Leistung und Bildung stehen in zweierlei Hinsicht in enger Beziehung mit kulturellen Werthaltungen. Zum einen unterliegt der Leistungsbegriff, wie Heid aufzeigt, in seiner Definition der kulturellen Vorstellung von guter bzw. schlechter Leistung (*Heid* 2012, 5). Zum anderen hat das Bildungssystem als solches unter anderem die Aufgabe, Kultur und deren „Deutungssysteme" und „Kompetenzen" (*Fend* 2008, 179) zu vermitteln. Beide Aspekte sind über die Selektionsfunktion des Bildungssystems, im Rahmen derer es erbrachte Leistungen als besser bzw. schlechter bewertet (*Luhmann* 2002; *Kurtz* 2007, 241; *Luhmann* 2008), miteinander verbunden. Durch die Umwelt, in der ein bestimmtes Leistungsverständnis verwendet wird, wird der nächsten Generation das kulturell determinierte Leistungsverständnis gelehrt (*Fend* 2008, 78; *Heid* 2012, 4).
Theorie-Schlussfolgerung 2 (= T2)	Kultur, Systeme und Regelungsmechanismen	**2A**: Systeme und ihre Ordnungen werden im Kern von kulturell begründbaren Mustern und Werten bestimmt, auf deren Basis Akteur/-innen Situationen bewerten und Handlungen ausführen (*Schimank* 2009, 194). Aus dem Zusammenspiel von Akteurkonstellation, normativen Vorgaben und evaluativen sowie kognitiven Orientierungen ergibt sich die Reproduktion der Ausdifferenzierung des Bildungssystems in unterschiedliche Schultypen (vgl. *Schimank* 2009, 199). **2B**: Im Kern sind die Codes der Bildungssysteme als Teilsysteme moderner Gesellschaften gleich, ihre Ausprägung kann sich jedoch aufgrund differierender Kontingenzniveaus beträchtlich unterscheiden (*Schimank* 2009, 200). Laut Heckhausen können „Regelungsmechanismen" bei der Umsetzung des Leistungsprinzips auf einem Kontinuum zwischen „frei" und „starr" angesiedelt werden. Sie äußern sich in unterschiedlichen Arten von Regulierungen, wie zum Beispiel Gesetzen, Ordnungen und Bestimmungen sowie der Einsetzung von Bewertungsgremien oder übergeordneten Personen und der Schaffung von Wettbewerbssituationen (*Heckhausen* 1974, 89).

Theorie-Schlussfolgerung 3 (= T3)	Verinnerlichung des Leistungscodes als Folge des Zusammenhangs aus Kultur, Leistung, System und Code	Es existiert ein kultureller Konsens darüber, was gute bzw. schlechte Leistung ist. Er erscheint als natürlich und wird in der Regel nicht hinterfragt (*Heid* 2012, 5). Dies lässt sich dadurch erklären, dass Leistung eine Anforderung des Systems an seine Akteur/-innen ist, der sie sich unterordnen, um nicht aus dem System ausgeschlossen zu werden. Systeme stellen für Akteur/-innen einen normativen Handlungsrahmen dar, der ihre Aktionen reguliert und in hohem Maße vorgibt. Die scheinbare Natürlichkeit systemischer Codes verhindert ein Nachdenken über andere Möglichkeiten und suggeriert die Nichtexistenz anderer Optionen (vgl. auch *Solga* 2005, 32 f.; *Schimank* 2009, 203). Folgt man Solga, so ist gerade bezüglich Meritokratien bekannt, dass nicht nur die „höheren" Statusgruppen, sondern auch die niedrigeren aufgrund der Verinnerlichung der Leistungsdefinition, einhergehend mit einer meritokratischen Rhetorik in der Öffentlichkeit, aktiv zum Erhalt der bestehenden Strukturen beitragen (*Solga* 2005, 42–46; vgl. auch *Waldow* 2019, 256). Hinsichtlich Meritokratie heißt es bei Heckhausen: „Die Kopplungen [zwischen Qualifikation und Zuweisung, Anm. d. A.] beruhen auf geschichtlich gewordenen soziokulturellen Setzungen in vielerlei Lebens- und Tätigkeitsbereichen, die im Überzeugungswissen nicht nur der zuweisenden Instanzen, sondern auch der Empfänger als ‚selbstverständlich' und ‚gerecht' erscheinen" (*Heckhausen* 1974, 71), also als legitim gebilligt werden. Auf diese Weise ist auch erklärbar, dass das Leistungsprinzip weithin als alternativlos akzeptiert wird, obgleich zum Beispiel Gruber (2016, 17) zufolge nachgewiesen wurde, dass es nicht wie gewünscht funktioniert.

Theorie-Schlussfolgerung 4 (= T4)	Leistungsbewertungspraxis und Kultur	Aufgrund der Mechanismen, die unter T3 beschrieben wurden, lässt sich sagen, dass sowohl bewertende Lehrpersonen als auch Lernende, die Leistung erbringen, an die bestehenden systemischen Normen gebunden sind. Dadurch ist die Leistungserbringung und ihre Beurteilung wertbestimmt. Überdies orientieren sich Bildungsentscheidungen an den Vorschriften und Logiken des Systems. In der schulischen Bewertungspraxis existiert nur in dem vom System zugelassenen Rahmen eine gewisse Freiheit des bewertenden Subjekts darin, welche Leistung es wie beurteilt. Sie ergibt sich aus der Kontingenz von Situationen, von der Schimank spricht (*Schimank* 2009, 199). Selbst die subjektive Komponente der Leistungsbewertung, bei der persönliche Überzeugungen und Werthaltungen einfließen (*Nicht/Müller* 2017, 64 f.), unterliegt gesellschaftlichen Prägungen durch die Umwelt des Subjekts, die es im Rahmen der Leistungssozialisation (*Fend* 2008, 78; *Heid* 2012, 4) erlernt hat. Letztlich findet entsprechend dem gesellschaftlichen Konsens über gute bzw. schlechte Leistung mit fast jeder neuerlichen Leistungsbewertung eine Reproduktion des Leistungsverständnisses statt, da die Leistungsbewertungen aggregiert werden. Wenn einzelne Akteur/-innen aus dem Rahmen fallen, ändert dies nichts an der Reproduktion des Systems und seiner Strukturen, weil das Handeln Einzelner im Verhältnis zum aggregierten übereinstimmenden Handeln anderer nicht ins Gewicht fällt (vgl. *Schimank* 2009, 209).
Theorie-Schlussfolgerung 5 (= T5)	Kriterien der Leistungsbeurteilung	Für die „offizielle“ Leistungsbeurteilung im Bildungssystem gibt es Kriterien, Richtlinien und Kataloge, die Leistungsnormen definieren und Standards vorgeben, an denen sich Beurteilende orientieren sollen (*Heid* 1992, 92; *Solga* 2013, 32). Außerdem werden Lehr- bzw. Bildungspläne erstellt, die den inhaltlichen Rahmen abstecken, innerhalb dessen Leistungen erbracht werden müssen. Sie entstehen auf Grundlage übereinstimmender Werthaltungen der Gesellschaft (*Fend* 2008, 31), können aber auch Produkt politischer Machtverhältnisse und der Durchsetzung von Interessen bestimmter Akteur/-innen sein (s. T2).

Theorie-Schlussfolgerung 6 (= T6)	Codes als Produkt der Übereinstimmung von Akteurinteressen und allgemeinen Werthaltungen	Nach Georg und Sattel erfordern die Strukturen der Organisation des Bildungssystems, um als solche gesellschaftlich anerkannt zu werden, die Kompatibilität „kollektiver und individueller Werthaltungen und Präferenzen“ mit Akteurinteressen (*Georg/Sattel* 2006, 126). Die Definition von Leistung bzw. Erfolg wird von den Gruppen, die die Definitionsmacht haben, durchgesetzt und erhält generelle Gültigkeit, die durch „Zustimmung und Einverständnis“ gefestigt wird und nur deshalb auf Dauer bestehen kann, weil sie eine „sozial glaubhaft gemachte Fiktion“ darstellt (*Hitzler* 2003, 787). Am Beispiel der Leistungssozialisation (*Fend* 2008, 78; *Heid* 2012, 4) und der Prägung der Handlungen von Akteur/-innen durch Illusiones bzw. Codes (*Bourdieu et al.* 1999, 360–365; *Schimank* 2009, 194) zeigt sich, dass eine Internalisierung von (systemischen) Strukturen und den dort enthaltenen Wertorientierungen stattfindet, auch wenn sie nicht auf Basis gesellschaftlich geteilter Werte, sondern in Aushandlungsprozessen entstanden sind. Wie Heid gezeigt hat, erscheinen die Bezugsrahmen, die bei der Beurteilung von Leistung verwendet werden, als natürlich und stehen nicht zur Diskussion (*Heid* 2012, 5). Insofern lassen sich auch in Anbetracht der Auswirkungen von Akteurkonstellationen bei der Entstehung von (systemischen) Strukturen hinsichtlich des Status quo und des Reproduktionsprozesses Verbindungen mit kulturellen Werthaltungen herstellen. Allerdings können sie nicht mit einzelnen Strukturmerkmalen, wie zum Beispiel einzelnen Gesetzen, direkt in Zusammenhang gebracht werden, sondern müssen kompatibel mit einer zu findenden, übergreifenden Logik sein.

Theorie-Schlussfolgerung 7 (= T7)	Kommunikation zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem und Leistung	Wirtschaftssystem und Bildungssystem kommunizieren miteinander (*Fend* 2008, 131). Sie passen sich aus funktionalen Gründen aneinander an (vgl. *Luhmann* 2008, 196 f.), wie auch die „Theorie der gesellschaftlichen Effekte" bestätigt (vgl. *Lutz* 1991; *Maurice* 1991; *Georg/Sattel* 2006, 126). Dies kommt auf Seiten des Bildungssystems im Gedanken der fachlichen Qualifizierung und der Selektion nach Maßgabe des Leistungsprinzips zum Ausdruck. Die Leistung, die im Bildungssystem bewertet wird, und die Inhalte und Kompetenzen, die dort vermittelt werden, beziehen sich nicht etwa nur auf das Wirtschaftssystem und dessen Anforderungen. Da jedoch bei Lehr-Lern-Prozessen stets der Sekundärcode „besser/schlechter" mitläuft, werden auch andere als auf die Wirtschaft bezogene Leistungen bewertet und fließen in den Selektionsprozess ein (vgl. *Kurtz* 2007, 241 über Luhmann). Weil das Wirtschaftssystem sich auf die Selektion des Bildungssystems verlässt, muss es sich jenem insofern anpassen, dass es seine relativ umfassende Leistungsbewertung als prädiktiv für das berufliche Leistungspotenzial von Menschen auf dem Arbeitsmarkt ansieht.
Theorie-Schlussfolgerung 8 (=T8)	Bildungsideale als Spezifizierung gesellschaftlicher Erwartungen	In Verbindung mit den Themen der Leistung und des Bildungswesens sind Bildungsideale, die Ziele von Bildung und Leistungsziele mitgestalten, zu beachten. Bedingt durch die Institutionalisierung kann es zur Abfassung von Lehr- bzw. Bildungsplänen kommen, die gesellschaftliche Erwartungen spezifizieren und auf deren Werten beruhen (vgl. *Cummings* 2003, 36 f.; *Kuper/Thiel* 2010, 487). Die am Bildungswesen beteiligten Institutionen setzen die Grenzen für Handlungsoptionen und deren Wahrnehmung durch die Teilnehmenden. Überdies geben sie kulturelle Werte weiter, indem sie die mentalen Strukturen der Heranwachsenden formen (vgl. *Vollmer* 1996, 316; *Solga* 2005, 43; *Fend* 2008, 29 f.)

Anhang 2: Ausführliche Betrachtung der Unterbereiche für Japan

A2.1 Bildungsideal und Definition von Leistung im Bildungswesen in Japan

Um zu verstehen, welche Werte im meritokratischen Japan die Verteilung von Wertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung vermitteln, ist das kulturell implementierte Bildungsideal von wesentlicher Bedeutung. Wie gezeigt wird, steht die gesellschaftliche Vorstellung davon, was gute Bildung ist, unter dem Einfluss der allgemeinen kulturellen Prägung und als Teil davon unter anderem der Religion. Vermittlerin des Verständnisses ist neben der elterlichen Erziehung die schulische und damit die institutionalisierte Lehr- und Lernkultur in Bildungseinrichtungen bzw. im Bildungssystem.

Die japanische Gesellschaft verknüpft entlang dem meritokratischen Prinzip die Leistung in der Schule mit dem sozialen Status und beurteilt den Erfolg in der Schule „auch in moralischer Hinsicht äußerst positiv" (*Drinck* 2006, 341; vgl. auch *Woirgardt-Kobayashi/Hoppstädter* 2000, 28–33). Ein wesentlicher Grund dafür ist die konfuzianische Tradition, nach der es die Bildung ist, die einem Menschen zu einem guten Menschen macht (*Drinck/Schletter* 2016, 145). Mit dieser Bildung ist die Allgemeinbildung gemeint. Nach Pilz hat das Generalistentum in Japan einen hohen Stellenwert (*Pilz* 2011, 284). Ingenieur/-innen, die dauerhaft in einem und demselben technischen Arbeitsbereich und derselben Abteilung tätig waren, bestanden laut Ernst in Interviews darauf, Generalist/-innen zu sein. In Gesprächen mit Personalchef/-innen wurde ebenfalls eine „inhärente Stigmatisierung des Spezialistentums" deutlich (*Ernst* 1997, 454 f.). Betriebe rekrutieren bevorzugt generalistisch ausgebildete Personen, die erst im Betrieb Spezialisierungen erlangen (*Drinck* 2002, 265). Laut Eswein hat im (ost-)asiatische Raum eine echte berufliche Spezialisierung in der Bildung, wie man sie im Westen

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2

kennt, nie stattgefunden. Sie sieht den Grund dafür in einem „vergleichsweise einheitlichen Wertesystem (Intellektualismus)“ dieser Region und der Verwurzelung im Konfuzianismus (*Eswein* 2016, 229). Auch Beauchamp ist überzeugt, dass die gegenwärtige japanische Kultur dem konfuzianischen Vermächtnis Rechnung trägt (*Beauchamp* 1994/2015, 20).

Der Konfuzianismus besagt, dass es einem edlen Menschen nicht angemessen sei, sich als Werkzeug benutzen zu lassen. Daraus lässt sich mit Max Weber schließen, dass sich fachlich spezialisierte Bildung mit Konfuzius‘ Ideal nicht vereinbaren lässt (*Weber* 1922, 532 ff.; *Weber-Schäfer* 1983, 213; *Plake* 2010, 127; *Eswein* 2016, 229). Ein Edelmann im konfuzianischen Sinn ist „in seiner weltangepaßten Selbstvervollkommnung ein letzter Selbstzweck, nicht aber Mittel für sachliche Zwecke welcher Art immer“, weshalb fachliche Spezialisierung sowie Schulung abgelehnt werden und „ökonomische Berufsarbeit“ zum „banausische[n] Fachmenschentum“ erklärt wird (*Weber* 1922, 532). Nach dem konfuzianischen Bildungsideal ist vor allen Dingen „eine gründliche Ausbildung in der Lektüre der Klassiker“ anzustreben (*Weber-Schäfer* 1983, 214; vgl. auch *Beauchamp* 1994/2015, 20). Erziehung mündet im Idealbild des bzw. der angepassten, dem Staat als Form der Gemeinschaft dienenden Bürgers bzw. Bürgerin. Dies gilt nach wie vor als typisch japanisch und ist verbunden mit Werten, die dem Dienst an der Gemeinschaft gelten und das Individuum hauptsächlich als Teil der Gemeinschaft begreifen. Zentral ist *„Kanji shugi“,* d. *h. „Kontextualismus“* im Sinne von *‚Bezogenheit aufeinander‘* (*Eswein* 1996, 17). Der nützliche Bürger bzw. die nützliche Bürgerin ist dabei in seiner Selbstvervollkommnung als angepasst zu verstehen, wobei er sich mit der Bezugsgruppe der Gesellschaft identifiziert und ihr deshalb nützlich ist. Es geht nicht um die Sache zu erfüllender Aufgaben, sondern um das Kollektiv.

Bereits vor der Meiji-Zeit war die japanische Erziehung vom Konfuzianismus dominiert. Als Weg zur „sittlich vollkommenen Persönlichkeit“ wurde die „Moralerziehung“ praktiziert. Durch den zunehmenden Einfluss westlicher Denkweisen fand jedoch zunächst ein Umdenken statt (*Mori* 1973, 21). Aufgrund der Impulse aus dem Ausland öffnete sich Japan einer stärker realitäts- und praxisbezogenen Bildung. Das Bildungswesen wurde gemäß dem neuen Ideal systematisch aufgebaut und ausgeweitet (*Drinck/Schletter* 2016, 145). Hierbei nahm Yukichi Fukuzawa eine Schlüsselfunktion ein, dessen Bildungsideal die Vorstellung der japanischen Gesellschaft erheblich beeinflusste. Bis heute orientieren sich japanische Eltern bei der Kindererziehung an seinen Maximen (*Drinck* 2006, 341; *Drinck/Schletter* 2016, 145). Wittig hat in Zusammenarbeit mit japanischen Professor/-innen und anderen Expert/-innen einige übersetzte historische Quellentexte und Dokumente aus Japan gesammelt, mit Einleitungen versehen

und in deutscher Übersetzung herausgegeben. Über Fukuzawa wird dort in einem einleitenden Text geurteilt, er sei der bedeutendste Vorläufer der Meiji-Kultur gewesen. Er verfasste zahlreiche Schriften und widmete sich als Patriot Fragen der Erziehung, ließ sich trotz seiner Popularität jedoch nie überreden, einen Posten in der Politik des Lands anzunehmen (*Nishimura/Suzuki* 1976, 93).

In einem übersetzten Text von Fukuzawa aus der Zeit von 1872–1876 heißt es:

> Der Unterschied zwischen dem Weisen und dem Unwissenden entsteht dadurch, ob der Mensch etwas gelernt hat oder nicht. Es gibt schwere und leichte Geschäfte auf der Welt. Ein Mensch, der schwere Arbeit verrichtet, ist ein Mann von hohem Stand. Ein Mensch, der leichte Arbeiten verrichtet, ist ein Mann von niedrigem Stand. Allgemein wird eine Arbeit schwer genannt, wenn sie geistige Anstrengungen verlangt. Leicht ist dagegen eine körperliche Arbeit, bei der man Hände und Füße gebraucht. Daher werden Ärzte, Gelehrte, Beamte, Kaufleute (sofern sie Großhandel betreiben), reiche Bauern (die viel Gesinde im Dienst haben) zum hohen Stand gerechnet. Die Menschen des niedrigen Standes glauben, daß der höhere Stand so edel und hochstehend wäre, so daß er nie zu erreichen sei. Doch dieser Unterschied ist nicht vom Himmel bestimmt worden, sondern eigentlich dadurch entstanden, daß es Gelehrte und Menschen ohne eine wissenschaftliche Ausbildung gibt. Ein Sprichwort sagt: ‚Der Himmel gibt dem Menschen keinen Reichtum und keine Ehre, sondern diese erhält der Mensch für seine Leistungen'. Daher ist jeder Mensch von Natur aus so ehrenwert wie sein Mitmensch. Wer fleißig studiert und die Dinge richtig erlernt, der kann Edelmann werden und Reichtum erlangen. Nur der Unwissende bleibt arm und vom niedrigen Stand. (in *Wittig* 1976, 95)

In Fukuzawas Text kommt zum Ausdruck, dass eine gute Leistung eine solche war, die durch Kopfarbeit erbracht wurde, und dass nach seiner Vorstellung kognitive Leistung einen Menschen edel machte. Auf ihr gründet demnach Ehre und Reichtum. Ein gebildeter Mensch „verdiente" einen „höheren" Stand, Reichtum und soziale Anerkennung, weil er bereit war, sich mit viel Fleiß wissenschaftliche Bildung anzueignen. Praxisbezogene Bildung war nach dieser Quelle ein wichtiger Teil von Bildung, sofern es sich um kognitive Fähigkeiten handelte. Körperliche bzw. manuelle Arbeit wurden als minderwertig eingestuft, da sie (geistig) „leichte" Arbeit darstellten. Wie an anderer Stelle bereits ausgeführt, förderte man zur Meiji-Zeit Bildung als Mittel zur Stärkung der Produktionskraft und erkannte ihre wohlstandsförderliche Wirkung. Ein starker Praxisbezug der Lerninhalte war Fukuzawa also mehr als willkommen, jedoch nicht im Sinne körperlicher Arbeit oder manueller Fertigkeiten, sondern der „wertvolleren" kognitiven Fähigkeiten.

Fukuzawa empfahl dementsprechend als Inhalt von Studien, entgegen der Tradition konfuzianischer Gelehrter, die sich vorrangig mit „der klassischen

japanischen Literatur“ beschäftigt hätten, „den Erwerb von Kenntnissen, die man direkt in der alltäglichen Arbeit anwenden kann“. Als Beispiele nennt er „das japanische 47-Silben-Alphabet (iroha), den Briefstil und Methoden der Rechenpraxis […], den Gebrauch der Rechenmaschine (soroban) und Waage“, außerdem „die Geographie als Wissenschaft von den natürlichen Verhältnissen in Japan und auf der ganzen Welt“, „Erforschung der Naturgesetze“, „Geschichte“, „Ökonomie“ und „Morallehre“ (in *Wittig* 1976, 95 f.).

Ein Blick in das oben erwähnte Erziehungsedikt des Kaisers von 1890, das aus der Meiji-Periode stammt und bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges Geltung hatte, vermag weiteren Aufschluss über das japanische Erziehungsideal und dessen Wurzeln zu geben:

> Ihr, Unsere Untertanen, seid gehorsam gegen die Eltern, den Brüdern und Schwestern in Freundlichkeit zugetan, einträchtig als Eheleute und treu als Freunde. Haltet euch bescheiden und seid immer sparsam, gebt allen Eure Gnade und Liebe. Lernt fleißig, auch in Beruf und Künsten, entwickelt Eure geistigen Fähigkeiten und bildet Eure sittlichen Kräfte aus. Bereitet einander viel Gutes aus eigenem Antrieb, fördert das Allgemeinwohl und die öffentlichen Belange. Achtet immer auf die Verfassung und befolgt die Gesetze. Wenn einmal der Staat in Not geraten sollte, dann dient ihm tapfer. (in *Wittig* 1976, 90 f.)

Das Edikt forderte, wie der Text von Fukuzawa, zu fleißigem Lernen auf, das sowohl berufliche Bildung als auch Bildung in Künsten umfasste, kognitive Fähigkeiten und Sittlichkeit. Zudem wurde der Dienst an der Allgemeinheit und zugunsten des Staats betont sowie die Einhaltung der Gesetze gefordert. Berufliche Bildung wurde in den beiden Quelltexten als durchaus wichtiger Teil von Bildung angesehen, um den Bedürfnissen der Gesellschaft und hier insbesondere der fortschreitenden Industrialisierung zu begegnen. Sie wurde hier als einer von vielen Bausteinen genannt. Dass überhaupt berufliche bzw. praxisbezogene Bildung einbezogen wurde, war, so Suzuki, dem Einfluss von Studien, die verschiedene einflussreiche Japaner im Ausland unternahmen, und dem Wirken Fukuzawas zuzuschreiben (*Suzuki* 1976, 83 f.), der auch im Ausland lernte (*Nishimura/Suzuki* 1976, 92). Sie entsprachen der Meiji-Politik, Bildung als wesentlichen Faktor zur Stärkung der Produktionskraft und zur Sicherung von Macht und Wohlstand zu instrumentalisieren. Neben dem Hauptziel von Erziehung, der Bildung im Interesse des Individuums, wurde als zweites Ziel praktische Bildung anhand eines realitätsbezogenen Unterrichts postuliert (*Suzuki* 1976, 83 f.).

Vorderstes Ziel der Meiji-Bildungspolitik war gemäß Teichler indessen die „universale zivilisatorische Mobilisierung“ (*Teichler* 1975, 34). Sie diente dem

Schutz Japans vor drohendem Kolonialismus durch den Aufbau eines starken Militärs, sodass die Ausbildung für die Armee eine übergeordnete Stellung gegenüber technischer und beruflicher Bildung einnahm (*Schubert* 2005, 92). Im Verlauf der Meiji-Restauration trat immer mehr die Harmonisierung der japanischen Ideologie in den Vordergrund, die im kaiserlichen Edikt gipfelte und sich bis in die Dörfer durchsetzte. Sie war als Reaktion auf die Kritik an der Übernahme westlicher Werte anzusehen und gründete sich sowohl im Neokonfuzianismus als auch im Staatsshintoismus (*Schubert* 2005, 96 f.). Letztere waren aber nicht im Sinne religiöser Grundlagen zu verstehen, wie sie zum Beispiel das Christentum in Europa legte, da in Japan keine vergleichbare Religion mit einem solch verbindlichen und gesellschaftlich weitreichenden Charakter existierte. Bis zum Zweiten Weltkrieg war daher das Erziehungsedikt „eine Art Religion", „der moralische Sinn" und das Zentrum des japanischen „Staatsethos" (*Inatomi* 1973, 28 f.). Wie im Edikt ersichtlich, waren die grundsätzlichen Werte die „Liebe der Kinder zu ihren Eltern, Zuneigung unter den Geschwistern, Respekt vor den Errungenschaften der Vorfahren" (*Schubert* 2005, 96). Sie dienten als Basis für die „Loyalität gegenüber Kaiser und Staat" (*Schubert* 2005, 96), die über allem stand und durch die Erziehung zu Unterordnung und Gehorsam in den Grund- und Mittelschulen eingeübt wurde (*Schubert* 2005, 100). Shields zufolge kam den Schulen die Funktion der moralischen und religiösen Sozialisierung zu. Sie wurden zum Bindeglied zwischen Familie und Staatsorganisation. Die organisatorische und sozialisatorische Logik folgte einer hierarchischen Ideologie, bei der die Beziehungen zwischen Kindern, ihren Eltern, den Ahnen und zum Kaiser als heilig erschienen (*Shields* 1989b, 99; vgl. auch *Fujita* 1989, 126).

Seit den grundlegenden Reformen der Besatzungszeit und der Demokratisierung Japans veränderte sich die von japanischen Kindern zu erlernende soziale Rolle etwas. Das strikte Gehorsamsgebot gegenüber Staat und Kaiser wurde gelockert. Das Individuum sollte nun dazu erzogen werden, einen aktiveren Part zu übernehmen und sich am gesellschaftspolitischen Geschehen zu beteiligen (*Eswein* 1996, 17).

Nach der Aufhebung des kaiserlichen Erziehungsedikts wurde die Nachkriegsverfassung zu einem wichtigen Dokument. Auf ihrer Basis entstand das neue Erziehungsgesetz, das den Respekt vor den Mitmenschen und die „Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit" unterstrich. Es betonte den demokratischen Grundgedanken, die Wahrung des Friedens und die Förderung der Kultur (*Inatomi* 1973, 29 f.; vgl. auch *Nagai* 1973, 77). Nach Einschätzung von Ōkōchi waren die Wertigkeit des Einzelnen und die Förderung der Unabhängigkeit seines Geistes und horizontal gedachte zwischenmenschliche Beziehungen neue Elemente. Allerdings bestand eine große Diskrepanz zwischen den Idealen des

Erziehungsgrundgesetzes und der gelebten Realität. Insbesondere wurden durch die Prüfungsfokussierung Individuen in ihrer Entfaltung und Eigenheit kaum gefördert, sondern eher „Examensmenschen" herangezogen (*Ōkōchi* 1973, 45–48). Nach dem Abzug der Amerikaner wurde im Rahmen der Rückbesinnung auf japanische Werte eine neue Form des Moralunterrichts eingeführt. Fokus waren der Erwerb von Kenntnissen über Japan und die Welt sowie die Förderung der Vaterlandsliebe (*Inatomi* 1973, 27 f.).

Die beschriebenen Werte der Vergangenheit stehen nach wie vor in enger Beziehung zur japanischen Lehr- und Lernkultur. Sie betont die Gruppe und die Einordnung des Individuums in die Gruppe. Von Gruppen erwartet man, so zählt Iwama auf, Teamwork, Kooperation, Gruppenkonsens, Harmonie, Effektivität als Gruppe, Gleichbehandlung der Gruppenmitglieder, Hingabe an die Organisation und aktive Teilnahme (*Iwama* 1989, 73). Während japanische Kinder zuhause viele Freiräume bekommen und relativ nachsichtig behandelt werden (*Schubert* 1997, 395), wird in der Grundschule systematisch das Verhalten in der Gruppe und als Gruppe trainiert. Es findet gemeinsames Lernen in langfristig angelegten Kleingruppen statt, ebenso gibt es gemeinsame Arbeitsaufgaben zu erledigen, die das Zusammenleben der Klasse stellt (*Schubert* 1997, 398). Bezeichnend ist, dass bei Störungen des Unterrichts durch eine/-n Schüler/-in nicht die Lehrperson eingreift, sondern die Gruppenmitglieder, die dem Kameraden bzw. der Kameradin vermitteln, dass sie sich durch sein Verhalten gestört fühlen (*Tsuchida/Lewis* 1996, 211). Durch das Einüben von Regeln und Ritualen, die die Funktionsfähigkeit von Gruppen garantieren, lernen die Kinder „Ausdauer und Beharrlichkeit" und die Überzeugung, damit alles erreichen zu können (*Schubert* 1997, 398 f.). Diese Einstellung wird durch die Erziehung durch die Mütter unterstützt. Wie Shields darlegt, legen sie großen Wert auf „persistence *(gambaru)* and exact, correct forms of behavior in public". Als Voraussetzung für schulischen Erfolg gelten Disziplin und Hingabe, die von Lehrer/-innen und Eltern eingefordert werden. Tests gelten nicht nur als Wissensüberprüfung, sondern auch als Erprobung der Motivation, Loyalität, Ernsthaftigkeit und Bereitschaft zur Selbstüberwindung des Lernenden (*Shields* 1989a, 4 f.). So äußert Singelton, dass bei der Vorbereitung für die Aufnahmeprüfungen nach japanischem Glauben nicht das Erlernen von inhaltlichen Kenntnissen entscheidend sei, sondern die charakterbildende und moralfördernde Wirkung des Lernprozesses (*Singleton* 1989, 11).

Die Mittelschulen sind stärker leistungsorientiert, was den Wissenserwerb angeht, da eine ihrer wichtigsten Aufgaben die Vorbereitung auf die Aufnahmeprüfungen an den Oberschulen ist. Nachdem in der Grundschule die Gruppe und die Gemeinschaftlichkeit im Zentrum standen, geht es in der Mittelschule um die

Unterscheidung nach Leistungsfähigkeit des Einzelnen hinsichtlich Wissen und Fähigkeiten außerhalb des Feldes der sozialen Kompetenzen. Dennoch gelten die Mittel- und auch Oberschulen japanischer Prägung im Vergleich zu entsprechenden deutschen Schulen als wenig lern- und fachwissenschaftlich orientiert, weil die Gemeinschaftlichkeit trotz der anstehenden Selektion nach wie vor gefördert wird. An die Stelle der Gruppenorientierung der Grundschule treten schulische Gemeinschaften, sogenannte Clubs, in denen außerhalb des regulären Unterrichts gemeinsame Aktivitäten praktiziert werden, beispielsweise verschiedene Sportarten oder Musizieren, künstlerische Aktivitäten etc. (*Fujita* 1989, 134; vgl. auch *Singleton* 1989, 12; *Schubert* 1997, 400 f.). In diesen Gruppen existieren für Japan typische, zu erlernende Hierarchien, die nach dem Prinzip des Alters bzw. der Erfahrung aufgebaut sind. Dabei fungieren die Älteren als Anleiter/-innen der Jüngeren (*LeTendre* 1994, 46 ff.; *Schubert* 1997, 401). Das Denken in Hierarchien ist tief in der japanischen Kultur verwurzelt und lässt sich auf das ständische Denken des Großjapanischen Kaiserreichs zurückführen. Zwischenmenschliche Beziehungen werden vertikal gedacht (*Ōkōchi* 1973, 44 ff.). Japaner/-innen wird dazu passend eine große Unterwürfigkeit bescheinigt. Sowohl in Familien als auch lokalen Gesellschaften und Unternehmen bestimmen standesmäßige Rangordnungen das Geschehen (*Ōkōchi* 1973, 49 ff.). Gleichwohl kann nicht mehr von der Opferbereitschaft, die eine „geduldige Hinnahme von Lebenserschwernissen" beinhaltete, wie sie in der Meiji-Zeit vorherrschte, gesprochen werden: Es findet auch eine gewisse Hinwendung zum „Lebensgenuß und Konsum" statt (*Kigawa* 1973, 60).

In der Oberschule fasst man die Schüler/-innen zu möglichst homogenen Gruppen zusammen, die gemeinschaftlich das Ziel verfolgen, sich für die Aufnahmeprüfungen an renommierten Universitäten vorzubereiten. Dies gilt auch für die weitverbreiteten privaten Vorbereitungsschulen *(juku),* in denen die Lehrkräfte jedoch im Gegensatz zum öffentlichen Schulsystem der akademischen Leistung einen größeren Stellenwert einräumen und diese offensiv einfordern (*Schubert* 1997, 402 f.).

Konkurrenz bleibt japanischen Heranwachsenden aufgrund ihrer gruppenorientierten Erziehung einerseits weitgehend fremd. Ihre Leistungsmotivation resultiert aus dem Bestreben, die Aufnahme in eine bestimmte Gruppe zu schaffen, die ihren Mitgliedern zum Beispiel einen gewissen Wohlstand oder Status sichern kann (*Schubert* 1997, 404). Die Gruppenorientierung und große Achtung von Harmonie stehen andererseits in Widerspruch zum Konkurrenzdruck in der Schule und auf dem Beschäftigungsmarkt, der durch die Aufnahmeprüfungspraxis hervorgerufen wird. Seit mit der Einführung des eingleisigen Schulsystems eine frühe Differenzierung nach Schultyp wegfällt, herrscht zwischen den japanischen

Heranwachsenden ein solch großer Wettbewerb um die besten Plätze an den prestigereichen Bildungseinrichtungen, wie es auch heute noch kennzeichnend für das japanische Bildungssystem ist (*Drinck/Schletter* 2016, 146).

Fleiß ist traditionell ein wichtiger Wert der japanischen Kultur – Coulmas spricht vom „konfuzianische[n] Ethos der Lernbereitschaft" (*Coulmas* 2003, 173). Allgemein sind Japaner/-innen für ihre Arbeitseinstellung bekannt, die von Emsigkeit geprägt ist und mit äußerst langen Arbeitszeiten korrespondiert (*Ogasawara* 2015, 163). Man sieht weniger das Talent als entscheidend an, sondern vielmehr die Anstrengungsbereitschaft bzw. *gambaru*, was mit den Termini Ausdauer und Beharrlichkeit umschrieben werden kann (*Shields* 1989a, 7; *Singleton* 1989, 8; *Hilgendorf* 1992, 110; *Drinck/Schletter* 2016, 142). Als Ausgangspunkt lässt sich die konfuzianische Philosophie nennen, in der der Gedanke nicht vorzukommen scheint, dass jemand aufgrund mangelnder Begabung zu etwas nicht im Stande sein könnte (*Weber* 1922, 535). Mit genug *gambaru* ist im Prinzip jeder in der Lage, alles zu erreichen; wer versagt, hat sich zu wenig eingesetzt und besitzt nicht etwa zu wenig Begabung (*Pilz/Alexander* 2007, 27; *Drinck/Schletter* 2016, 144). In einer Untersuchung der japanischen Kultur heißt es: „Worauf es eigentlich ankommt, sind […] nicht natürliche Anlagen, sondern durch Formung und Streben kultivierte Fähigkeiten und Verhaltensweisen" (*Coulmas* 2003, 173). Entsprechend sind die Lernziele bzw. Aufnahmeprüfungen gestaltet, bei denen man mit Auswendiglernen und Üben viel erreichen kann (vgl. zum Beispiel *Beauchamp* 1994/2015, 20; *Schmidt* 2009, 234; *Sugimoto* 2010, 151). In der Konsequenz heißt diese Einstellung zum Lernen, dass es jedem freisteht, sich einen hohen Posten in der Gesellschaft zu verdienen, indem er so viel investiert, wie es dafür braucht. Glaubt man den Äußerungen Esweins, so hat sich diese Ansicht auf Seiten der Arbeitgeber/-innen seit einiger Zeit gewandelt. Sie gehen demnach mittlerweile davon aus, dass auch angeborene Talente für den Ausbau der eigenen Fähigkeiten relevant sind (*Eswein* 2003, 201).

Kritische Reflexionen des Bildungsideals, wie sie Ende des 21. Jahrhunderts aufkamen, betonten *yutori,* das heißt einen breiten, nicht engen Spielraum für die Lernenden. Mittels einiger Reformen wurde in diesem Sinne die Leistungsorientierung im öffentlichen Schulsystem zugunsten von *yutori* gelockert. Ziel war es, eine verbesserte Problemlösefähigkeit der Lernenden zu erwirken. Allerdings verbrachten die Lernenden die gestrichene Unterrichtszeit stattdessen in den Vorbereitungsschulen *(juku),* wodurch sie den von der Politik gewünschten größeren Spielraum letztlich nicht erhielten bzw. einnahmen (*Ogasawara* 2015, 164–168). Von einem Wertewandel kann in diesem Zusammenhang deshalb kaum gesprochen werden.

Wie es das beschriebene Bildungsideal erwarten lässt, sind die geisteswissenschaftlichen (passend zur Bedeutung der Literatur und des Intellekts) und sozialwissenschaftlichen (passend zur Gruppenorientierung) Studienfächer die beliebtesten. Mit knapp der Hälfte der Studierenden entscheiden sich relativ viele für die traditionell angesehenen sozialwissenschaftlichen oder geisteswissenschaftlichen Studiengänge (s. Abbildung A.1).

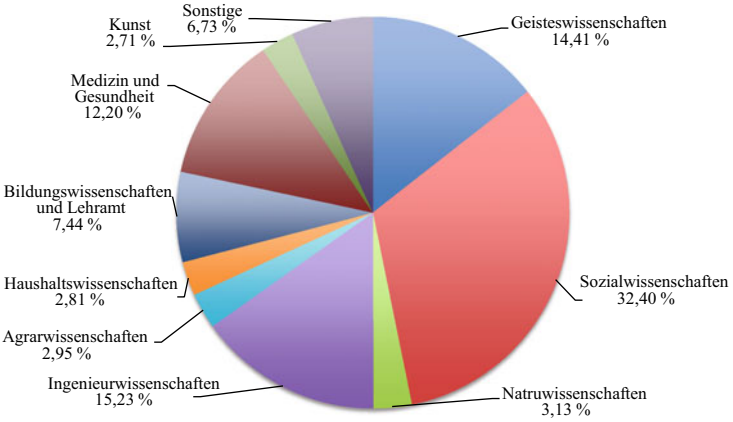


Abbildung A.1 Die Verteilung der Bachelorstudierenden an Universitäten in Japan nach Studienfach, Stand 2015. (Datenquelle: *MEXT* 2016)

Die japanische Vorstellung der idealen Bildung findet zudem einen Ausdruck in den Curricula und den in den Aufnahmeprüfungen getesteten Kompetenzen und ihrem (mangelnden) Bezug zur Arbeitswelt sowie dem „heimlichen Lehrplan", der jenseits der offiziellen Vorgaben vermittelt wird. Ihnen gilt die Aufmerksamkeit des nächsten Unterabschnitts.

A2.2 Inhalte und Fach-/Praxisbezug von Bildungsgängen und Prüfungen

In der japanischen Allgemeinbildung wird zuvörderst „der Nationalcharakter oder der allgemeine Charakter des Staatsbürgers" geformt, nicht jedoch berufliche, anwendungsbezogene „Geschicklichkeit". Auch wird der positive Einfluss allgemeiner Bildung auf diese Geschicklichkeit überschätzt (*Shimizu* 1973, 83). In

der Literatur ist immer wieder vom „heimlichen Lehrplan“ die Rede. Singleton beschreibt ihn so:

> [T]he important cultural curriculum has nothing to do with the conventional government-prescribed course of study. The formal curriculum is only a means to other goals. The real content of any educational process is *seishin* (individual spirit and character development) and *shûdan ishiki* (group consciousness, belongingness) or *dantai ishiki* (organizational consciousness). This holds not only in schools but in the public society at large. It underlies the wide public and government support for school-based moral education and guides the corporate training programs for new employees. (*Singleton* 1989, 11)

Georg bestätigt dies: Trainiert würden im Bildungssystem konkret die Bereitschaft, auf Freizeit zu verzichten und vollen Einsatz zu zeigen, das Verhalten in der Gruppe, Belastungsfähigkeit und die Willigkeit zur Übernahme zugeteilter Aufgaben (*Georg* 2017, 15). Auch wenn die Inhalte der meisten Bildungsgänge in Japan nicht auf die Arbeitswelt ausgerichtet sind, erzeugt der heimliche Lehrplan eine gute Passung der Absolvent/-innen auf die Anforderungen der Wirtschaft, da er ein gutes Charakter- und Verhaltenstraining als Voraussetzung für das reibungslose Einfügen in die Unternehmensorganisation und -hierarchie darstellt (*Georg* 1994a, 347; *Demes/Georg* 2007, 270; *Pilz* 2011, 284). „Das Universitätsdiplom ist in diesem System nur eine Art ‚Eintrittskarte‘, das den Eintritt in ein Wirtschaftsunternehmen ermöglicht. Dabei ist es nebensächlich, was dieser Absolvent auf der Universität gelernt hat und welche Art der Menschenbildung er dort erwarb“ (*Nakayama/Ōkōchi* 1973, 158). Auch in der betrieblichen Ausbildung ist der „heimliche Lehrplan“ der eigentlich wichtige. Die Ausbildungspläne von Betrieben wirken oft beeindruckend, erweisen sich aber als „trügerisch“. In qualitativer und quantitativer Hinsicht sind vorgesehene Ausbildungszeiten in Form von Trainings off the Job nicht mit anderen Industrienationen zu vergleichen (*Georg/Demes* 2000, 307). Der Grad der Formalisierung und Systematisierung ist abhängig von der Produktionspalette und dem technologischen Stand eines Unternehmens (*Georg* 2017, 15). Auch während der betrieblichen Ausbildungsphase genießt die Vermittlung bestimmter Werte und Normen entsprechend der Firmenphilosophie, die firmeninterne Sozialisation und emotionale Bindung an das Unternehmen (nicht den Beruf oder die Tätigkeit!) Priorität vor fachlichen Aspekten (*Hilgendorf* 1992, 103; *Georg/Demes* 2000, 307 f.).

Generell gilt, dass sich das japanische Bildungssystem in curricularer Hinsicht eindeutig auf die Allgemeinbildung konzentriert, obwohl berufliche Bildung ursprünglich einen wichtigen Teil des Systems ausmachte (*Georg* 1994a, 346). Zählt man zur Allgemeinbildung einzelne Fächer wie „Sprachen, Mathematik,

Naturwissenschaften und mit Abstrichen Sozialwissenschaften und Kunst“ und zur beruflichen Bildung auf die Praxis ausgerichtete Inhalte und Lernphasen, so findet man im Vergleich eine starke Fixierung auf die Allgemeinbildung. Praxisorientiertes Lernen ist nicht mehr als ein ‚nettes Beiwerk‘ (*Pilz* 2011, 278; vgl. auch *Dobashi* 2011; *Goodman et al.* 2009, 7–10). Berufliche Bildung wurde strukturell schon früh unterhalb der akademischen Bildung eingruppiert und ist nach Ansicht von Eltern, Schüler/-innen, Arbeitgeber/-innen und Expert/-innen des Bildungsbereichs für diejenigen reserviert, die den Zugang zur „höheren“ Bildung nicht bewerkstelligen konnten (vgl. auch *Ishida* 2007, 63–67; *Goodman et al.* 2009, 8; *Pilz* 2011, 278). Selbst in Studiengängen, die man als beruflich oder zumindest arbeitsbezogen deklarieren könnte, wie zum Beispiel Naturwissenschaften oder Ingenieurwesen, machen Allgemeinbildung und Frontalunterricht einen viel größeren Anteil aus als praktische Übungen und Praxisphasen an den meisten Universitäten in Europa oder Nordamerika (*Pilz/Alexander* 2007, 30; *Goodman et al.* 2009, 8; *Alexander* 2011, 162).

Selbst die beruflichen Oberschulen sind als „wenig tätigkeitsspezifisch und kaum anwendungsbezogen“ bekannt. Ausnahmen bilden die wenig angesehenen Fachschulen und „verschiedenartigen“ Schulen, die aus quantitativer Perspektive kaum eine Rolle spielen (*Georg* 1994a, 346 f.). Laut Verordnung des Bildungsministeriums beträgt der berufsbezogene Unterricht an beruflichen Oberschulen mindestens 30 Credits von insgesamt für den Oberschulabschluss zu absolvierenden 85–90 Credits. Unter Einbezug des häufig angebotenen fachbezogenen Zusatzunterrichts kommen nicht wenige Schulen auf einen Anteil beruflicher Inhalte am Gesamtunterricht von etwa 50 %. Von diesen 50 % wiederum wird ungefähr die Hälfte mit praktischen Übungen zugebracht, die meist nicht in Betrieben stattfinden (*Georg/Demes* 2000, 279 ff.). Allerdings stellt sich die Frage danach, welche Fächer und Inhalte als „berufsbildend“ gerechnet werden. Insgesamt bezeichnen Georg und Demes die Lehrinhalte der beruflichen Oberschule als „wenig tätigkeits- und anwendungsbezogen“ (*Georg/Demes* 2000, 282). Mochizuki beziffert den Anteil der allgemeinen Bildung in den Oberschulen auf über 70 % (*Mochizuki* 2011, 67). Gemäß Bromann sind berufliche Oberschulen nach breiten Tätigkeitsfeldern untergliedert, ohne dass eine echte berufliche Spezialisierung erfolgt (*Bromann* 2006, 19).

> Soweit berufliche Qualifizierung in Schulen stattfindet, bleiben solche Schulen auf die Logik des allgemeinen Bildungssystems bezogen. Soweit sie in Form betrieblicher Anlernung und Weiterbildung erfolgt, bleiben solche Qualifizierungsmaßnahmen in die Logik betrieblicher Produktions- und Arbeitsorganisation eingebunden. (*Georg* 2017, 15)

Pilz urteilt, dass für Japan innovative Ansätze wie Praxisphasen in Betrieben oder Curricula, die sich auf die Arbeitswelt beziehen, im allgemeinen ein ‚Schattendasein' fristen (*Pilz* 2011, 285; vgl. auch *Dobashi* 2011; *Terada* 2011; *Marsal* 2011).

92–95 % der jungen Japaner besuchen für zwölf Jahre die Schule. Folgende Fächer müssen bis zum Ende belegt werden: „Sport, Musik, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und die Muttersprache". Verpflichtend sind außerdem „Moralkunde", „Abakusrechnen", „Kalligraphie" und „Kunstunterricht". In der Regel werden bei der Aufnahmeprüfung zur Oberschule Kenntnisse in sechs Fächern getestet. Die Universitätsaufnahmeprüfungen umfassen immer „die Muttersprache, Englisch und Mathematik", gleichgültig welches Studienfach gewählt wird. In den ersten beiden Studienjahren durchlaufen die Studierenden ein *Studium Generale* (*Hilgendorf* 1992, 107).

Im Gesetz werden die Ziele der Hochschulbildung umrissen. Demnach „soll die Hochschule ‚als Zentrum der Wissenschaft das Wissen breit vermitteln, fachliche Kunst und Wissenschaft vertieft lehren, sowie forschen und intellektuelle, sittliche und angewandte Fähigkeiten entfalten' (Gesetz zur Schulbildung)" (*Ito* 2016, 203 f.). In der Umsetzung gehören seit den Nachkriegsreformen die ersten beiden Studienjahre der Allgemeinbildung, danach folgen zwei Jahre fachlicher Ausbildung (*Sakano* 2011, 138 f.). Letztere ist ab dem sechsten Semester, also dem letzten Studienjahr, in dem die Studierenden die Suche nach einer Arbeitsstelle beginnen, „eindeutig den Anforderungen der Arbeitswelt untergeordnet" (*Ito* 2016, 204). Damit dürfte gemeint sein, dass die Studierenden Freiräume bekommen, sich eine Arbeitsstelle zu suchen, und dass die Inhalte fachspezifischer werden, jedoch keine im deutschen Sinne praxisnahe oder tätigkeitsbezogene Ausbildung stattfindet (vgl. *Teichler* 2000, 317 f.). Der Zusammenhang zwischen Studieninhalten und Anforderungen im Beruf ist „ausgesprochen *offen*" (*Teichler* 2000, 317). Zwischen Universitäten und Industrie bestehen kaum Verbindungen. Wie eine verschriftlichte Diskussion von Nakayama und Ōkōchi zeigt, scheint man sich einig zu sein, dass eine verstärkte Zusammenarbeit zwar wünschenswert wäre, die wichtigste Aufgabe der Universität aber die Menschenbildung sei, die auf keinen Fall vernachlässigt werden dürfe (*Nakayama/Ōkōchi* 1973, 151 ff.). Bis 1991 galt ein verbindlicher Standard für die Universitäten. Innerhalb der vier Studienjahre waren mindestens 36 Leistungspunkte Allgemeinbildung zu absolvieren, 76 Credits fachspezifische Kurse, acht Credits in Fremdsprachen und vier waren für „Gesundheit und Leibeserziehung" reserviert. Seit 1991 haben die Universitäten die Freiheit, selbst die Anforderungen und Struktur der Studiengänge zu bestimmen (*Sakano* 2011, 139).

Das zuvor verpflichtende *Studium Generale* ist seither nicht mehr verbindlich vorgegeben. Dennoch sind die Studieninhalte an japanischen Hochschulen nicht auf Spezialistentum und Berufsvorbereitung ausgerichtet (*Teichler* 2000, 317 f.).

Auffällig ist die Segregation zwischen Bildungssystem und Beschäftigungsmarkt. Wer einmal in ein Beschäftigungsverhältnis eingetreten ist, hat es schwer, noch einmal ins Bildungssystem zurückzukehren. Für vollzeitlich Beschäftigte ist der Lernaufwand für die Aufnahmeprüfungen der Hochschulen zu hoch. Zudem wird bei der Einstellung Wert auf das Alter der Bewerber/-innen gelegt (*Ishida* 1993; 2007, 67). Aus Sicht Itos findet eine Aufhebung der Trennung zwischen Bildungssystem, namentlich Hochschulsystem, und Beschäftigungssystem statt. Erstens rückt noch während des Studiums die Stellensuche in den Vordergrund, zugunsten derer mit Abwesenheitszeiten Studierender tolerant umgegangen wird. Zweitens wird verstärkt in die Beschäftigungsfähigkeit der Studierenden investiert, indem entsprechende Förderprogramme an den Hochschulen initiiert werden; überdies unterstützt sie die Hochschule bei der Stellensuche. Die Planung der Karriere wurde als fester Bestandteil in Studienprogramme integriert. Hochschulpolitisches Ziel solcher Bemühungen sind möglichst gute Anstellungsquoten der jeweiligen Absolvent/-innen (*Ito* 2014, 177). Allerdings ist nicht von einer näheren fachlichen Ausrichtung am Beschäftigungssystem die Rede. Es scheint eher um eine Verbesserung der Übergangsprozesse von der Hochschule in die Beschäftigung zu gehen.

Aktuell wird die fehlende Praxisorientierung der Universitäten kritisiert. Fachbereiche sollen neu strukturiert und Inhalte angepasst werden. Letzteres ist vor allem für die Geistes- und Sozialwissenschaften Thema (*Blecken* 2017, 13). Im Jahre 2015 erging vom Kultusminister eine Weisung an die Universitäten, die Geistes- und Sozialwissenschaften sowie die Lehrerbildung anders zu strukturieren oder ganz abzuschaffen. In seinen Augen waren sie zu wenig wirtschaftsbezogen. Deshalb kündigte er an, Universitäten in Zukunft die Mittel zu kürzen, wenn sie ihr Angebot nicht gemäß seinen Plänen der Förderung von Industrie und technologischer Innovationen anpassten. Priorität hatten für ihn naturwissenschaftliche und technische Studien. Damit handelte er sich viel Kritik ein. Die öffentliche Meinung sieht Studien der Geistes- oder Sozialwissenschaften mit der Förderung des kreativen und kritischen Denkens als gute Vorbereitung für den Arbeitsmarkt an (*Ito* 2016, 196 f.). 2016 führte die japanische Regierung eine Reform des Curriculums durch. Es wurde laut Angaben, die das MEXT der OECD zur Verfügung stellte, auf drei Säulen gesetzt: Lernmotivation und Geisteswissenschaften bilden eine Säule, Wissen und technische Fähigkeiten eine andere und die Fähigkeit zu denken, urteilen und sich auszudrücken die dritte Säule. Zusammen sollten sie „solid academic skills“, „richness in mind“ und „a

sound body“ formen. Seither liegt der Schwerpunkt weniger auf der Reproduktion von Wissen; tieferes und proaktiveres Lernen sowie Kunst und körperliche Fitness gewinnen an Bedeutung (*OECD* 2018b, 85).

Ein anderer Ansatz zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit unter anderem der Hochschulabsolvent/-innen stellt die „career education“ dar. Auf der offiziellen Homepage des Ministeriums für Bildung, Kultur, Sport, Wissenschaft und Technologie heißt es hierzu:

> Career education is important in educating children in their views of career and work and in cultivating the ability to proactively select and decide career paths. For that purpose, MEXT is promoting systematic career education applicable to each school stage through experience in the workplace and so on. (*MEXT* o. J.a)

Im Falle der „career education“ geht es weniger um betriebliche Anforderungen als vielmehr um individuelle Förderung, insbesondere der „Anpassungsfähigkeit“ (*Ito* 2016, 198).

Es ist des Weiteren eine weitere nationale Curriculareform geplant, die im Zeitraum zwischen 2020–22 realisiert werden soll (*OECD* 2018b, 21). Sie baut auf folgenden drei Pfeilern auf: „1) motivation to learn and apply learning to life; 2) acquisition of knowledge and technical skills; and 3) skills to think, make judgements and express oneself“ (*OECD* 2018b, 15 f.). Auf der Agenda steht zudem die finanzielle Unterstützung einkommensschwacher Familien hinsichtlich der Teilnahme ihrer Kinder an Bildungsgängen, die nicht der Schulpflicht unterliegen. Generell sollen der Zugang zur tertiären Bildung und das Angebot der Erwachsenenbildung verbessert werden. Damit beginnt man einen Versuch, der Zunahme an nicht-regulärer Beschäftigung zu begegnen und der Herausforderung des technischen Fortschritts mit den damit einhergehenden veränderten Kompetenzbedarfen Herr zu werden (*OECD* 2018b, 15 f.).

Die Hochschulen beginnen, sich mehr am Markt zu orientieren, indem sie bei der Gestaltung von Studiengängen „immer mehr Rücksicht auf berufliche Relevanz“ nehmen. Sie bekommen staatliche Subventionen unter dem Vorbehalt der Reformbereitschaft entsprechend der aktuellen Bildungspolitik. Letztere fordert eine arbeitsweltbezogene Vorbereitung der Studierenden (*Ito* 2016, 192 f.).

Da die Oberschulen ihren Unterricht an den Aufnahmeprüfungen der Hochschulen ausrichten und sich die Mittelschulen an jenen der Oberschulen orientieren, stellt sich die Frage nach deren Inhalten und Erfordernissen. Die Aufnahmeprüfungen im japanischen Bildungswesen verlangen intellektuelle Fähigkeiten und individuelle Anstrengung (*Shields* 1989b, 102). Wichtig ist das Erinnern von Informationen. Erfolgreich sind diejenigen, die sich am besten Fakten merken können und die beste Prüfungskompetenz („test-taking skills“) beweisen

(*Beauchamp* 1994/2015, 20). Das heißt, dass „effort, dedication, emotional resistance to pressure, ability to memorize and quickness in answering questions" die als wertvoll erachteten Fähigkeiten ausmachen (*Neves* 2000, 349). Zudem werden „Anwendungsbeispiele, Prinzipien, Algorithmen und Theorien" abgeprüft (*Hilgendorf* 1992, 108). Zentral für die Prüfungen sind die Fächer Mathematik und Japanisch, außerdem Allgemeinbildung (*Bromann* 2008, 68). Yamamoto und Brinton nennen Mathematik, Sprache, Geschichte und kulturelle Kompetenzen als Kernelemente der Aufnahmetests (*Yamamoto/Brinton* 2010, 69). Nach Angaben von Cummings werden bei der Aufnahme in Oberschulen alle Fächer geprüft; für den Eintritt in die Universität müssen typischerweise Kenntnisse in fünf Fächern nachgewiesen werden, darunter Englisch und Mathematik (*Cummings* 2003, 204). Das entscheidende Schlagwort sind die sogenannten kognitiven Leistungen, die sich auf die im Bildungssystem grundlegend zu vermittelnden Fähigkeiten beziehen. „Kognitive Leistungen" wurden in Japan seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges in den Fachdiskurs über Erziehung eingeführt und stellen seither den wesentlichen Fachbegriff der Disziplin dar (*Kariya/Shimizu* 2004, 2 ff.; zit. in *Eswein* 2011, 231). Er umfasst die gesellschaftlich erwünschten Fähigkeiten. Welche dies sind, wurde in Japan viel diskutiert. In den 1990er Jahren kam es zu einer Neudefinition, die sich auf die Gestaltung der Eingangsprüfungen der Oberschulen auswirkte. Über die schon davor per Multiple-Choice-Test abgefragten Wissens- und Verstehensleistungen hinaus werden seither auch die Bereitschaft zum eigenständigen Lernen und die Anpassungsfähigkeit an den gesellschaftlichen Wandel beurteilt (*Eswein* 2011, 231 f.).

A2.3 Statuszuweisung durch Bildung und Selektionsmechanismen im japanischen Bildungswesen

Ōkōchi beschreibt sehr treffend die Mechanismen der Statuszuweisung in der japanischen Gesellschaft. Entscheidend für den Status und den Verlauf des Lebens ist demnach der Bildungsgang. Damit ist gemeint, welche Art Schule und welche Schule genau jemand besucht hat. Die Anerkennung richtet sich nach der „Höhe" der Bildung und dem Prestigerang der besuchten Institutionen. Diese Faktoren legen fest, welche Unternehmen wen aufnehmen und wem sie welche Position zuteilwerden lassen. Die Wertigkeit des Menschen wird danach bemessen, welche Schule bzw. Hochschule er abgeschlossen hat, wobei „seine Fähigkeit, Kraft und Schicklichkeit für die Übernahme eines Amtes" nichts zählen (*Ōkōchi* 1973, 52 f.). Leistung ist eine gesellschaftliche Wertträgerin [!] und stell als solche ein wesentliches Kriterium der Moral dar (*Drinck/Schletter* 2016, 145). Nakane

sieht den Ursprung dieses Phänomens in der Meiji-Zeit. Laut ihm existiert „wohl kaum eine andere Bildungswelt, in welcher die Überzeugung so stark ausgeprägt ist, daß man allein durch Aufnahme einer höheren Bildung in den Status der Elite gelangen könne“ (*Nakane* 1973, 140).

Im Jahre 1887 etablierte die Meiji-Regierung ein System zur Rekrutierung von Staatsbeamten. Die beiden Selektionskriterien waren erstens die Schule, von der ein Abschlusszeugnis vorhanden war, und zweitens die Ergebnisse der Aufnahmeprüfung des öffentlichen Dienstes. Bei Vorliegen eines Abschlusses an einer der Kaiserlichen Universitäten konnten Kandidat/-innen von der Teilnahme an der Aufnahmeprüfung befreit werden. Zeugnisse des Bildungssystems hatten eine große Bedeutung für die Lohnhöhe und die Beförderungsoptionen. Für den Beruf der Sekundarschullehrkraft und medizinische Berufe war der Bildungshintergrund ebenfalls von großer Wichtigkeit. Der Abschluss einer staatlich anerkannten Schule garantierte die Befreiung von Aufnahmeprüfungen und gleichzeitig die Verleihung eines beruflichen Qualifikationszertifikats. Die Wurzeln der nach wie vor starken Orientierung an Bildungszertifikaten rühren jedoch nicht nur von der Rekrutierungspraxis des Staates, sondern auch aus der Zeit, als der Bildungserfolg wichtige Voraussetzung für den Erhalt einer „White-Collar“-Arbeitsstelle in der Industrie wurde. Der soziale Status eines Menschen, auch außerhalb offizieller und körperschaftlicher Kontexte, wird aufgrund der damals implementierten Verkoppelung von Bildung und Beschäftigung bis heute über den Bildungserfolg vermittelt (*Amano* 1989, 113 f.).

Wie oben bereits dargelegt, beabsichtige der erste Kultusminister Arinori Mori (1847–1889) eine Zweiteilung, nach der eine schmale Elite aus fähigen Beamten und eine breiten Masse an brauchbaren Arbeitern ausgebildet werden sollte. Während erstere Universitätsabschlüsse machen sollten, wurden für das gemeine Volk Gewerbeschulen eingerichtet. „Höhere“ Bildung war nur über einen allgemeinbildenden Abschluss möglich und blieb dem Großteil, auch aufgrund der Schulgebühren, versagt (*Drinck* 2000b, 77; *Sekikawa* 2001, 47; *Okada* 2012, 119). Schon zur Meiji-Zeit, genauer gesagt während der dritten Phase der Entwicklung industrieller Berufsbildung, erfolgte also eine institutionalisierte Trennung von schwerpunktmäßig beruflichen bzw. allgemeinen Bildungsgängen (vgl. *Teichler* 1975, 82). Bis zum Zweiten Weltkrieg war es üblich, dass ein Teil der Heranwachsenden nach Abschluss der Primarstufe in die Mittelschule wechselte. Sie bot nach erfolgreichem Bestehen die Option, ein Studium an einer Fachschule oder Universität aufzunehmen. Der andere Teil besuchte die Gewerbeschule. Ein Verbleib im Schulsystem nach Abschluss der Gewerbeschule war nicht möglich, da es für diesen Schultyp keinen Anschluss gab (*Amano* 1973, 12). Neben der Mittelschule, die auf die Hochschule vorbereitete und sehr selektiv war, sowie der Gewerbeschule standen für die Mädchen eigene Mittelschulen

zur Verfügung. Ihnen brachte man „gentle ladyhood“ bei und wie man eine gute Hausfrau ist (*Fujita* 1989, 129).

Das Fundament des japanischen Schulsystems, das während der Meiji-Restauration gelegt wurde, bildeten also die Prinzipien der Meritokratie und des Wettbewerbs, verbunden mit einer ausgeprägten Selektionsfunktion des Bildungssystems. Am oberen Ende seiner hierarchischen Struktur befanden sich die Kaiserlichen Universitäten; die zahlreichen Grundschulen am unteren Ende. Dazwischen waren Mittelschulen, Mädchenschulen und Gewerbeschulen eingruppiert. Auf jeder Stufe unterschied man die einzelnen Institutionen nach ihrem Prestige. Curricula und Verwaltung wurden zentralistisch gesteuert (*Fujita* 1989, 128).

Auch die Einführung des eingliedrigen Schulsystems während der Besatzungszeit änderte nichts am in vertikaler Hinsicht selektiven Charakter des japanischen Schulsystems. Die Unterscheidung von Bildungseinrichtungen nach Prestige blieb erhalten und wurde über die Aufnahmeprüfungen institutionalisiert. Nach Eswein existiert eine vertikale Differenzierung entlang der Achse Mittelschule – Oberschule – Hochschule. Sie ist entscheidend für den Zugang zu Berufen mit wenig oder viel Prestige und die Vergütungshöhe. Die horizontale Differenzierung ist gekennzeichnet durch die Unterscheidung zwischen Bildungseinrichtungen, die sich auf derselben Ebene befinden, nach ihrem Prestige. Sie regelt die Zuordnung zu begehrten und angesehenen Posten und die Beförderungsgeschwindigkeit (*Eswein* 2004, 209 ff.; zit. in *Eswein* 2012, 53). Die Praxis der Auswahl durch Eintrittsprüfungen erweist sich als selektiver im Vergleich zur Auslese nach Abschlussprüfung. Grund dafür ist die Einengung der Bildungsmöglichkeiten. Abschlussprüfungen lassen andere Bildungswege und kompensatorische Optionen zu, während Aufnahmeprüfungen einen Flaschenhals bilden, der nur wenige durchlässt. Das japanische Bildungssystem bietet kaum Alternativen für die Bildungsverlierer/-innen und eine Kompensation für ein Scheitern ist kaum möglich (*Drinck/Schletter* 2016, 145). Eine fachliche Differenzierung in Hinblick auf Berufskarrieren findet im öffentlichen Bildungswesen Japans kaum statt. Das Abschlusslevel bestimmt nicht den Tätigkeitsbereich, sondern die Berufseinstiegs- und Karrierechancen (*Georg* 1994a, 347; 2017, 14).

Als Konsequenz der weitreichenden Bildungsexpansion in Japan ist Bildung eine unverzichtbare Vorbedingung für einen hohen sozialen Status geworden (vgl. *Kariya/Dore* 2006, 141). „Diese Entwicklung hat jedoch zu einer Überbewertung von Bildung geführt, die sich heute in einer quasi-moralischen Beurteilung von Bewerber/-innen auf dem Arbeitsmarkt ausdrückt“ (*Drinck* 2002, 262). Auf Seite

der jungen Japaner/-innen lässt sich von einem ‚Statuswunsch' und nicht von einem ‚Berufswunsch' sprechen (*Alexander* 2011, 158; vgl. auch *Fürstenberg* 1998, 117 f.). Auffällig ist die Tatsache, dass nur wenige Bachelorabsolvent/-innen ein Graduiertenstudium anstreben (*Teichler* 2000, 317). Dies lässt sich damit erklären, dass in Japan nicht Abschlüsse, sondern Zugänge entscheidend sind. Für die Karriereaussichten ist nicht der Erfolg in der Abschlussprüfung an einer erlesenen Hochschule relevant, sondern in der Aufnahmeprüfung. Deshalb, so Teichler, erweist sich die Studienzeit für viele als recht entspannt und im internationalen Vergleich nicht so außerordentlich anspruchsvoll wie die vorgelagerten Schulen (*Teichler* 2000, 317).

Die Heranwachsenden versuchen, an jenen Schulen unterzukommen, die die höchsten Ansprüche bei den Aufnahmeprüfungen stellen. Mit dem Durchlaufen einer allgemeinbildenden Oberschule rechnen sich die Schüler/-innen eine bessere Vorbereitung und damit bessere Chance aus, die Aufnahmeprüfung an einer prestigereichen Hochschule zu bestehen. Der Besuch des beruflichen Oberschulzweigs bedeutet normalerweise, auf ein Studium verzichten zu müssen (*Georg/Demes* 2000, 279). Beruflich orientierte Schulen befinden sich am unteren Ende der Prestigerangordnung und werden von denjenigen frequentiert, die den Zugang zu höher geachteten Schulen nicht bewerkstelligt haben (*Hilgendorf* 1992, 111; vgl. auch *Georg/Demes* 2000, 282). Auf Oberschulebene spielt außerdem die Trägerschaft eine Rolle: Private Oberschulen rangieren unter staatlichen (*Georg/Demes* 2000, 282). Die Rangfolge der Hochschulen ist abhängig von der Anzahl an Absolvent/-innen, die in angesehenen Großunternehmen oder Behörden unterkommen, und der Anzahl an Studierenden, die aus angesehenen Oberschulen zugehen, sowie dem Anspruch der Aufnahmeprüfung (*Teichler* 2000, 330 f.; vgl. auch *Drinck/Schletter* 2016, 143). Traditionell nehmen die alten, ehemals „Kaiserlichen", heute „Nationalen" Universitäten die Spitze des Rankings ein (*Teichler* 2000, 330 f.).

Insgesamt ist die „feingliedrige Hierarchie der Bildungsinstitutionen […] eng verknüpft mit einer ähnlich feingliedrig gestaffelten Attraktivität der Beschäftigungsunternehmen" (*Georg* 2017, 14). Insofern kann man von einer doppelseitigen Selektivität sprechen. Einerseits sind es die Schulen, die versuchen, die leistungsfähigsten Schüler/-innen zu rekrutieren. Andererseits sind es die leistungsfähigsten Schüler/-innen, die versuchen, die besten Schulen auszuwählen, um möglichst gute Chancen auf eine Festanstellung in einem Großunternehmen zu haben. Nach ihrem Abschluss haben jene Unternehmen die besten Aussichten für eine Zusage der besten Absolvent/-innen, die ihnen am meisten bieten können. Wichtig sind laut Georg Faktoren wie Dauerbeschäftigung, Höhe des Gehalts,

Beförderungsperspektiven, Pensionszahlungen und betriebliche Sozialleistungen (*Georg* 2017, 14).

Bezüglich des Prestiges von Berufen und des damit verbundenen Sozialstatus befinden sich Berufe, die mühselig, nicht sauber und gefährlich sind, am unteren Ende. Im Mittelfeld rangieren „Blue-Collar"-Arbeiter/-innen und Erwerbstätige des Primärsektors. Hoch angesehen sind „White-Collar"-Anstellungen in großen Betrieben und Behörden (*Eswein* 2011, 229). Eswein berichtet unter Bezug auf eine japanische Studie, die von Kenji Agata 2010 veröffentlicht wurde, dass der Erwerb beruflicher Qualifikationen keinen positiven Einfluss auf die Perspektive, einen Posten von hohem Prestige zu erlangen, ausübt. Absolvent/-innen der beruflichen Oberschulen sind diesbezüglich sogar signifikant negative Wirkungen nachgewiesen worden; ihre Einstellungsquoten bei Großunternehmen rangieren auf geringem Niveau (*Eswein* 2016, 232).

Als wichtige Elemente des Selektionsprozesses sind über die Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen hinaus die finanziellen Mittel der Eltern und die Empfehlungen von Lehrpersonen zu nennen (*Georg/Demes* 2000, 279; *Yamamoto/Brinton* 2010, 70 f.). In Japan sind Studiengebühren zu entrichten. Sie betragen Stand 2019 umgerechnet im Durchschnitt ca. 4 450 € jährlich an Nationalen Universitäten, an öffentlichen (local/public) ähnlich hohe ca. 4 470 €. Dafür beträgt die durchschnittliche Aufnahmegebühr an öffentlichen Hochschulen mit ca. 3 270 € deutlich mehr als die ca. 2 340 € an Nationalen Universitäten. Bei privaten Hochschulen variieren die Gebühren stark. Bei Studiengängen, die dem Bereich Medizin zugerechnet werden können, erreichen die durchschnittlichen jährlichen Studiengebühren etwa 25 400 €, während die Zulassungsgebühr bei durchschnittlichen 6 170 € liegt. Nichtmedizinische Studiengänge sind günstiger: Hier wird der Durchschnitt bei den jährlichen Studiengebühren auf ca. 8 900 € beziffert. Zusätzlich sind Zulassungsgebühren von ca. 2 000 € zu entrichten (*JASSO* 2019, 34)[1]. Damit sind vor allem die jährlichen Studiengebühren, aber auch die Gesamtgebührensumme bei den privaten Hochschulen deutlich teurer als bei staatlichen (national/local/public).

Untersuchungen bestätigen, dass der Zugang zu den Eliteuniversitäten mit der sozialen Herkunft zusammenhängt und Eltern aus hohen Schichten Wege finden, ihre Sprösslinge dort unterzubringen, indem sie ihr kulturelles und finanzielles Kapital einsetzen (*Kariya/Dore* 2006; *Sugimoto* 2010, 138 f.). Am Beispiel der Universität Tokyo zeigt Eswein, dass sich wohlhabenden Familien Möglichkeiten eröffnen, die Selektion des öffentlichen Schulsystems zu umgehen.

[1] Die angegebenen Zahlen wurden mit einem Kurs von 1 ¥ = 0,0083 € umgerechnet und beziehen sich auf das erste akademische Jahr.

Gründe sind die Bedeutungszunahme der (kostenpflichtigen) privaten Oberschulen und die Tatsache, dass ihre Absolvent/-innen mehr und mehr Erfolg bei den Aufnahmeprüfungen der besten Universitäten haben (*Eswein* 2012, 60 f.).

A2.4 Steuerung der allgemeinen und beruflichen Bildung in Japan

Das Bildungssystem Japans ist durch eine zentralistische Dominanz der Regierung gekennzeichnet, die in der Geschichte wurzelt und für große Einheitlichkeit sorgt. Bereits die frühe Ausbreitung von Schulen wurde vom Bildungsministerium gesteuert, das sowohl die Geschwindigkeit als auch die Form und den Inhalt der Curricula vorgab. Auch die nach dem Zweiten Weltkrieg umgesetzte Demokratisierung und Dezentralisierung des Schulwesens konnte die Dominanz nicht überwinden, weil die zuvor im System angelegten Praktiken überdauerten (*Ishida* 2007, 66). Shimahara spricht von Pendelbewegungen im geschichtlichen Verlauf, die zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung vor- und zurückschwangen. „But gravity toward centralization has always been far stronger than the reactions to it. That reflects Japanese group orientation, an invariable cultural and historical force governing the evolution of Japanese social institutions“ (*Shimahara* 1989, 279).

Noch heute ist es das Bildungsministerium, das die verwendeten Schulbücher und ihren Inhalt autorisiert. Es ist für die Curricula zuständig und übt erheblichen Einfluss auf die universitären Verwaltungen aus, auch wenn seine Macht über weite Teile der Bildung immer wieder zur Debatte stand (*Sugimoto* 2010, 139). Neue Hochschulen müssen vom Bildungsministerium ebenso zugelassen werden wie signifikante Änderungen bei den schon bestehenden. Die Hochschulen sind verpflichtet, vom Ministerium definierte, detaillierte Standards einzuhalten, die die Organisationsstruktur von Instituten, Fakultäten und Abteilungen sowie die Zusammensetzung der Studierenden, das Curriculum und Selektionsmethoden betreffen. Seit 1980 haben die Hochschulen etwas mehr Freiheiten bei der Auswahl der Studierenden und der Ausgestaltung der Curricula. Die grundlegenden Kontrollmechanismen werden davon aber nicht berührt (*Ishida* 2007, 66). Auch die Curricula der Oberschulen sind standardisiert – Stundenzahlen, Fächer, Lerninhalte und Schulbücher werden vom Bildungsministerium bestimmt bzw. zugelassen (*Pilz* 2011, 282). Duke und Okada stellen heraus, dass Japan mehr die Chancengleichheit als die individuelle Entwicklung forciert (*Duke* 1989, 265 f.; *Okada* 2012, 119 f.). Dementsprechend basieren die abgeprüften Fähigkeiten der ober- und hochschulischen Aufnahmeprüfungen auf den Inhalten, die das Ministerium vorgibt (*Duke* 1989, 265 f.).

Ein Teil der Steuerung des Bildungssystems durch das Ministerium ist der Erlass von Richtlinien dafür, was auf welche Art in den einzelnen Schulstufen gelehrt werden soll. Dadurch kommt es zu bestimmten Eigenheiten bei der Sozialisierung, für die das Schulsystem verantwortlich ist. Erstens betrifft dies die militärische Ethik. Sie äußert sich auf verschiedenen Ebenen, denen die Bedeutung des körperlichen Trainings für die „Bildung der Persönlichkeit" gemeinsam ist. Weiter sind Routinen im Klassenzimmer von abgewandelten militärischen Praktiken geprägt, die auf Gehorsam gegenüber Älteren, Willfährigkeit und Kooperationsbereitschaft zielen. Zweitens fördern gemeinsame Rituale, wie zum Beispiel gemeinsames Singen oder Vorlesen, die „psychische Integration" in eine Gruppe. Drittens existiert ein Gesundheits- und Vorsorgesystem, in dessen Rahmen die Schüler/-innen regelmäßig Überprüfungen des physischen Zustands unterzogen werden. Die Schulen führen Bericht über die Ergebnisse. Neben der körperlichen Gesundheit ist das moralische Wohlbefinden ein großes Thema. So wird der Erziehung zum korrekten Verhalten viel Aufmerksamkeit geschenkt. Überdies treffen die Schulen bestimmte Regelungen für ihre Schüler/-innen, die zum Beispiel das äußere Erscheinungsbild der Schüler/-innen betreffen und sehr detailliert sind (*Sugimoto* 2010, 141–146).

Als beachtenswertes Merkmal der Bildungssteuerung in Japan ist folgende Abgrenzung von rechtlichen Zuständigkeiten zu nennen: Für das allgemeine Bildungswesen ist das Erziehungsministerium verantwortlich, für die berufliche Bildung das Arbeitsministerium. Diese beiden Arbeitsfelder sind sowohl institutionell als auch „in ihrer politischen Zielsetzung" klar voneinander getrennt. Hierbei ist das Arbeitsministerium mit seinen Bemühungen um die berufliche Bildung explizit darauf bedacht, einen „Beitrag zur Arbeitsmarktpolitik" zu leisten (*Georg/ Demes* 2000, 295). Es kann von einer „Arbeitsteilung zwischen Staat und Unternehmen" gesprochen werden. Während der Staat die Verantwortung für die allgemeine Bildung trägt, obliegt die berufliche Bildung den Unternehmen (*Bromann* 2008, 70). Unter der Aufsicht des Erziehungsministeriums befindet sich außer dem allgemeinbildenden Schulwesen lediglich die berufliche Oberschule, die den vorgegebenen Rahmenlehrplänen unterliegt. Für den praktischen Unterricht legt das Ministerium die technische Ausstattung fest. Es übernimmt etwa ein Drittel der Ausbildungskosten. Öffentliche bzw. private Träger/-innen finanzieren die restlichen zwei Drittel (*Georg/Demes* 2000, 279 f.)

Wie oben erwähnt, definierte das Erziehungsgrundgesetz aus der Meiji-Zeit die „verschiedenartigen" Schulen, und damit auch zugehörige berufliche Schulen, als Restkategorie. Auch im Schulgesetz von 1947 fanden sie keine Anerkennung als

Schulen im engeren Sinne (*Eswein* 2016, 232). Ein Teil der „verschiedenartigen" Schulen erhielt schließlich im Jahre 1976 eine Anerkennung als Fachschulen. Diese beinhaltete eine Statusdefinition innerhalb des japanischen Bildungssystems als Schulen des postsekundären Bereichs, die „teilweise Anerkennung des Schulabschlusses" und die Option finanzieller Förderung. Voraussetzung war unter anderem eine mindestens einjährige Dauer der angebotenen Kurse im Umfang von mindestens 800 Schulstunden (*Georg/Demes* 2000, 285 f.).

Im aktuellen Erziehungsgrundgesetz finden sich folgende Bezüge zum Arbeitsleben: Zu den Zielen von Bildung gehört gemäß Kapitel 1, Artikel 2, Absatz 2 unter anderem „emphasizing the relationship between one's career and one's everyday life and fostering the value of respect for hard work" (Basic Act on Education, Act No. 120 of December 22, 2006; *MEXT* 2006). Über Universitäten, an denen prinzipiell ja auch berufliche Bildung vermittelt werden kann, heißt es dahingehend recht unspezifisch unter Kapitel 2, Artikel 7, Absatz 1: „Universities, as the core of scholarly activities, are to contribute to the development of society by cultivating advanced knowledge and specialized skills, inquiring deeply into the truth to create new knowledge, and broadly offering the fruits of these endeavors to society" (Basic Act on Education, Act No. 120 of December 22, 2006; *MEXT* 2006). Bezüglich Kooperationen zur Erreichung der Bildungsziele werden als Partner keine Institutionen oder Verbände der Wirtschaft genannt. Zur Sprache kommen Schulen, Familien, lokale Einwohner und sonstige relevante Personen (Kapitel 2, Artikel 13, Basic Act on Education, Act No. 120 of December 22, 2006; *MEXT* 2006).

Japan verfügt weder über geregelte Berufsbilder noch über geordnete Ausbildungsberufe, Prüfungsordnungen oder geschützte Berufsnamen. Es ist der Betrieb, für den man sich entscheidet, nicht die Tätigkeit; und Identität vermittelt das Unternehmen anstelle des Berufs (*Hilgendorf* 1992, 111). Da generell die Unternehmen die berufliche Bildung gestalten, wird sie als marktorientiert eingeordnet (*Greinert* 1988, 146; *Georg* 1994b, 159 f.; *Drinck* 2002, 269). Von staatlicher Seite gibt es berufliche Bildungsgänge, die dem Arbeitsministerium zugeordnet sind und „subsidiäre Leistungen im Kontext kompensatorischer Arbeitsmarktpolitik" offerieren. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels nach dem Zweiten Weltkrieg wurde 1958 ein Berufsbildungsgesetz verabschiedet, das seit 1985 Berufsbildungsförderungsgesetz heißt und mehrmals geändert wurde. Es regelt berufliche Bildungsangebote von privaten, staatlichen und öffentlich geförderten Einrichtungen, die jedoch als Lückenbüßer dienen und „eine

verschwindend kleine Minderheit“ angehen (*Georg* 1994a, 349). Diese Auffassung kann durch einen Blick in das Programm des Arbeitsministeriums Japans bestätigt werden. Demnach gibt es in Japan Stand 2013 nur wenige berufliche Schulen: 157 Fachschulen *(Polytechnic Schools),* 14 Fachhochschulen *(Polytechnic Colleges),* 10 Fachuniversitäten *(Polytechnic Universities),* 61 Fachzentren *(Polytechnic Centers)* und 19 Fachschulen für Menschen mit Behinderung. Die Mehrzahl der Fachschulen *(Polytechnic Schools)* für Absolvent/-innen der Mittel- und Oberschule und der Fachhochschulen *(Polytechnic Colleges)* für Oberschulabsolvent/-innen werden von den Präfekturen getragen. Fachuniversitäten *(Polytechnic Universities)* und Fachzentren *(Polytechnic Centers)* fallen meist in das Aufgabengebiet der *Japan Organization for Employment of the Elderly, Persons with Disabilities and Job Seekers* (JEED) (*MHLW* o. J., 5). Die Anzahl der Schüler/-innen in beruflichen Bildungsgängen (ohne Angebote für Arbeitslose und Beschäftigte) beläuft sich Stand 2011 auf circa 20 000 (*MHLW* o. J., 9).

Das Arbeitsministerium hat die Möglichkeit geschaffen, dass Arbeitgeber/-innen und Zusammenschlüsse von Arbeitgeber/-innen sich als Institutionen der beruflichen Bildung akkreditieren lassen können und bezuschusst werden. Im Sektor der Klein- und Mittelbetriebe finanziert der Staat bis zu zwei Drittel der Ausbildungskosten akkreditierter Einrichtungen. Ziel ist die Unterstützung von Klein- und Mittelbetrieben, die kaum systematisierte betriebliche Ausbildungsprogramme anbieten, und die Förderung der zunehmend älteren Belegschaften durch Weiterbildungen, die durch den stattfindenden Wandel in der Wirtschaft erforderlich werden. Es wird lediglich die fachliche Weiterbildung gefördert, nicht das Erlernen grundsätzlicher Kompetenzen (*Demes/Georg* 2007, 284 f.). Nach Angaben des Ministeriums gibt es 1 143 akkreditierte Institutionen, in denen etwa 240 000 Auszubildende lernen (*MHLW* o. J., 15). Um als Ausbildungseinrichtung staatlich anerkannt zu werden, müssen Unternehmen nachweisen, dass ihre Ausstattung den Mindeststandards entspricht, sie über von der Produktion getrennte Ausbildungsstätten verfügen, den fachlichen Mindeststandards des jeweiligen Ausbildungsganges Genüge tun und die Arbeitsschutzregelungen einhalten (*Georg/Demes* 2000, 297 f.). Seit 1969 existiert ein „Human Resources Development Promotion Law“, das unter anderem Akkreditierungen regelt. In der Fassung aus dem Jahre 2006 richtet es sich an Arbeiter/-innen, die hierdurch berufliche Bildung oder die Möglichkeit der Zertifizierung ihrer beruflichen Fähigkeiten erhalten (Kapitel 1, Artikel 1, ILO 1996–2014, 2). Es wird explizit darauf hingewiesen, dass es die Pflicht des Arbeitgebers bzw. der Arbeitgeberin ist, den Angestellten berufliche Bildung angedeihen zu lassen. Staat und Präfekturen üben eine unterstützende Funktion aus (Kapitel 1, Artikel 4, Absätze 1 und 2; ILO 1996–2014, 4). Das ursprüngliche Berufsbildungsgesetz ist angelehnt an den Zweck der vom Arbeitsministerium betreuten beruflichen Bildung, nämlich die Förderung von Arbeitslosen oder

Betriebswechsler/-innen sowie „Opfern“ des Strukturwandels. Mit der Neufassung aus dem Jahr 1985 wurden die Aufgabengebiete des Ministeriums erweitert, das seither auch die Förderung beruflicher Bildung in Kleinbetrieben, überbetriebliche Angebote und lebenslanges Lernen auf der Agenda hat. Ein neues Ziel ist die engere Verknüpfung von öffentlicher und anerkannter privater beruflicher Bildung. Die Artikel des Berufsbildungsförderungsgesetzes enthalten Regelungen zu folgenden Bereichen: Struktur und Aufgaben öffentlicher Berufsbildungsstätten, Ausbildung von Ausbilder/-innen, Aspekte der Anerkennung und Förderung betrieblicher und überbetrieblicher Berufsbildung durch den Staat, Kooperation zwischen staatlichen, betrieblichen und überbetrieblichen Berufsbildungsinstitutionen, Abwicklung von Qualifikationsprüfungen und damit zusammenhängende Aufgaben der zuständigen Stellen (*Georg/Demes* 2000, 295).

Für die berufliche Bildung gibt es *informelle* Standards, die durch Großunternehmen gesetzt werden, die detaillierte Ausbildungspläne haben und eigene Zertifikate vergeben. Wegen des Renommees der großen Firmen, das zu einem großen Teil auf dem Kriterium der Größe beruht, haben Zertifikate solcher Unternehmen auch extern Relevanz und gelten als Nachweis einer hochwertigen Qualifizierung (*Pilz* 2011, 284).

Auf institutioneller Ebene muss die große Bedeutung des privaten Schulsektors betont werden (zum Beispiel *Ishida* 2007, 65). In Japan gibt es staatliche, öffentliche und private Schulen. Die staatlichen Einrichtungen unterstehen dem Staat, die öffentlichen den Kommunen und Präfekturen und die privaten werden von privaten Bildungskörperschaften betreut und angeboten (*Eswein* 2012, 51). Somit kommt es in Bezug auf die Trägerschaft von Bildungsinstitutionen zu einer Arbeitsteilung zwischen Staat und Privatwirtschaft (*Bromann* 2008, 71).

Nahezu drei Viertel der Hochschulen und fast ein Drittel der Oberschulen werden von privater Seite angeboten; die *Junior Colleges* und die mehr beruflich ausgerichteten *Specialized Training Colleges* sowie die „verschiedenartigen“ Schulen sind fast ausschließlich unter privater Trägerschaft (vgl. hierzu *MEXT* 2016).

Eine wichtige Rolle übernehmen die privaten Vorbereitungsschulen, die *juku:*

> Die institutionelle Aufspaltung des Schulwesens separiert die „Regelschule“, die die Grundversorgung von Bildung und Ideologie sichern soll, vom informellen Sektor der *juku,* der die dringenden Anforderungen des Wettbewerbs bedient. […] Im öffentlichen Diskurs wird die *juku* gleichsam in mehrfacher Hinsicht der offiziellen Schule als überlegen angesehen: Die dortige Atmosphäre sei angenehmer gestaltet, die Räume seien modern ausgestattet und Unterrichtsmethoden können durch entsprechende Hightech perfektioniert werden. […] Die wichtigste Schlüsselqualifikation ist die Disziplin. Das konsequente und harte Arbeiten, die Notwendigkeit, lange Zeit

> am Stück zu lernen, sich auf Details zu konzentrieren und sie zu analysieren, das alles erwerben japanische Schüler nicht mehr auf der Regelschule, sondern in *juku*. Solche formalen Lernziele können tatsächlich weitaus wichtiger als bestimmtes Faktenwissen sein, denn die „Gewinner" der Aufnahmeprüfungen sind nicht immer die in unserem Verständnis Klügsten, sondern die Diszipliniertesten. (*Drinck/Schletter* 2016, 147 f.)

Zum Arbeitsministerium gehört seit 1961 unter anderem die Abteilung des *Büros für Berufsbildung*. Seine Aufgaben sind die Entwicklung von Plänen für die berufliche Bildung auf Grundlage von Arbeitsmarktprognosen, die Erstellung von Programmen und Standards für die berufliche Bildung an öffentlichen bzw. anerkannten Ausbildungseinrichtungen, die Regelung von Qualifikationsprüfungen und der Zertifizierung von Qualifikationen, die Ausarbeitung von Empfehlungen für die private Ausbildung in Betrieben sowie die Beaufsichtigung der für die Ausbildungszentren zuständigen Stellen. Außerdem gibt es einen *Zentralen Berufsbildungsrat*, der zum *Büro für Berufsbildung* gehört und aus Expert/-innen der beruflichen Bildung, leitenden Funktionär/-innen von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden gebildet wird, die das Arbeitsministerium alle zwei Jahre ernennt (*Georg/Demes* 2000, 293).

Eine weitere Institution, die in Verbindung mit der beruflichen Bildung steht und zum Arbeitsministerium gehört, ist die *Employment Promotion Corporation* (EPC, früher *Employment Promotion Projects Corporation* (EPPC)). Eine ihrer zahlreichen Aufgaben ist die Berufs- und Berufsbildungsforschung. Zudem ist sie Trägerin einiger beruflicher Ausbildungseinrichtungen. Unter der Aufsicht des Arbeitsministeriums agiert seit 1979 des Weiteren die *Japan Vocational Ability Development Association* (JAVADA). Sie fördert die berufliche Bildung und übernimmt Aufgaben in Zusammenhang mit Qualifikationsprüfungen. Im Unterschied zur EPC, die sich um öffentliche Berufsbildung kümmert, befasst sich die JAVADA mit betrieblichen und überbetrieblichen „Ausbildungsaktivitäten". Ihre Zusammensetzung ergibt sich aus „Behörden, Organisationen überbetrieblicher Berufsbildung, Ausbildungsbetriebe(n) und Gewerkschaften" (*Georg/Demes* 2000, 294; *Demes/Georg* 2007, 279 f.; vgl. auch *Bromann* 2008, 69).

Auch unter dem Dach des Arbeitsministeriums verortet ist das *Japan Institute of Labour*. Seit 1989, nach einem Zusammenschluss verschiedener Vorgängerorganisationen, wird hier „Arbeitsmarkt-, Berufs- und Berufsbildungsforschung" betrieben. Seine Aktivitäten lassen sich mit denen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) in Deutschland vergleichen (*Georg/Demes* 2000, 294).

Über die Finanzierung von Bildung in Japan ist bekannt, dass einen großen Teil der Kosten die Eltern tragen. In Familien mit eher niedrigem Einkommen

sind es ungefähr 40 % des verfügbaren Einkommens, die für Bildung ausgegeben werden (*Blecken* 2017, 14). Der größte Teil der japanischen Ausgaben für Bildung fließt in den Primarbereich und die Sekundarstufe I. Insgesamt befindet sich Japan mit 5,0 % des Bruttoinlandprodukts leicht unter dem OECD-Durchschnitt von 5,3 %, was das finanzielle Investment in Bildungseinrichtungen anbelangt. An dieser Zahl hat sich seit dem Jahr 2000 kaum etwas verändert. Der Anteil der öffentlichen Bildungsausgaben ist mit 70,1 % ebenfalls geringer als der OECD-Durchschnittswert von 83,5 %. Die Präfekturen und lokalen Verwaltungen kommen für die von ihnen etablierten Schulen auf Ebene der Grundschulstufe und der Sekundarstufe I auf. Auf diesen Niveaus sind in öffentlichen Schulen keine Schulgebühren von privater Seite zu entrichten. Der Regierung obliegt primär die Finanzierung von Institutionen der „höheren" Bildung. Private Bildungseinrichtungen der „höheren" Bildung werden bezuschusst. Trotzdem liegt der Anteil der privaten Finanzierung des tertiären Bildungssektors mit 66 % weit über dem OECD-Durchschnitt von 30 %. Für finanzschwache Familien wird sowohl auf Ebene der Oberschulen als auch der Hochschulen Unterstützung bzw. finanzielle Erleichterungen angeboten (*OECD* 2015, 16).

A2.5 Personalmanagement in japanischen Unternehmen

Hervorstechende Charakteristika der japanischen Unternehmensorganisation sind Job Rotation und intensive Teamarbeit (*Kanamori/Kosai* 1997, 234). Hinzu kommt eine ausgeprägte hierarchische Einteilung der Arbeitnehmer/-innen. Es kommen sowohl Organisationsformen der Postenhierarchie als auch der Qualifizierungshierarchie zum Tragen.

Die Verwaltungen von Unternehmen sind in Unterabteilungen gegliedert. Die Unterabteilungen werden von einem bzw. einer Leitenden angeführt, dem bzw. der Mitarbeitende unterstellt sind, denen er bzw. sie Aufgaben zuteilt. Für deren Erfüllung trägt der bzw. die Leitende selbst die Verantwortung (*Iwata* 1985, 77; zit. in *Eswein* 2003, 191). In den Produktionen findet man mehrgliedrigere Aufteilungen. Beispielsweise ergibt sich in der Autoindustrie von oben nach unten folgende Hierarchie:

- *Kōchō* – ihm unterstehen circa vier *Kumichō;*
- *Kumichō* – ihm unterstehen drei bis vier *Hanchō;*
- *Hanchō* – ihm untersteht die kleinste Arbeitseinheit aus fünf bis sechs Arbeiter/-innen.

Die Stufe des *Hanchō* ist früher oder später für jeden erreichbar, die des *Kumichō* hingegen nicht (*Nohara/Fujita* 1988, 380 ff.; zit. in *Eswein* 2003, 191).

Kennzeichnend ist, dass unter der Leistung eines Arbeiters bzw. einer Arbeiterin der Beitrag zur Erreichung des Gruppenziels verstanden wird (*Eswein* 2003, 192). Von Angestellten wird „die aktive Einordnung als Teil ihrer sozialen Gruppe in ein System zur Erreichung des kollektiven Ziels" erwartet (*Eswein* 2003, 201). Dies steht im Gegensatz zu Arbeitsorganisationen, bei denen einzelnen Mitarbeitenden ein Aufgabenbereich zugeordnet wird, in dem sie autonom agieren. Japanische Arbeiter/-innen übernehmen jedwede in der Gruppe anfallende Aufgabe. Stellenbeschreibungen mit einem Ausweis von zugedachten Tätigkeiten gibt es deshalb nicht; Arbeitsplätze sind weitgehend unabhängig vom Studienfach (*Münch* 1999, 127; *Eswein* 2003, 192 f.).

Entlang der Qualifikationsklassifizierung weisen Unternehmen weitere Differenzierungen auf. In einer Tabelle wird exemplarisch die Qualifikationshierarchie des Unternehmens *Kaito Kagaku Kōgyō* dargestellt, die als Standardform gilt (Chingin Jitsumu, Nr. 731, 1994, 26; zit. in *Ernst* 1997, 458). Man sieht, dass die erste Einordnung nach dem höchsten Bildungsabschluss erfolgt. Da diejenigen mit dem schlechteren Abschluss weiter unten beginnen, dürften ihre Chancen auf hohe Posten insgesamt nur gering sein, weil sie erst andere ein- bzw. überholen müssen und Positionen in Hierarchien mit ihrer Höhe knapper werden.

Für kaufmännische und verwaltende Tätigkeiten kommen in erster Linie männliche Hochschulabsolventen infrage. Oberschulabsolventen arbeiten üblicherweise in der Produktion, Oberschulabsolventinnen werden in der Produktion oder für einfache Verkaufs- und Verwaltungstätigkeiten eingesetzt, da man nicht davon ausgeht, dass sie dauerhaft bleiben (*Georg/Demes* 2000, 308 f.).

Arbeitgeber/-innen gehen bei der Rekrutierung von neuen Arbeitskräften von der Annahme aus, dass der Abschluss an einer möglichst angesehenen Oberschule bzw. Universität gleichbedeutend mit hoher beruflicher Leistungsfähigkeit ist, denn Leistungsfähigkeit wird am Eingangsprüfungserfolg im Schulsystem abgelesen (*Eswein* 2003, 200). Bildungserfolg wird mit Anstrengungsbereitschaft gleichgesetzt. Er kann nur durch „Motivation, Fleiß und Ausdauer" erreicht werden (*Drinck/Schletter* 2016, 144 f.). Was zählt, ist „ein hohes Maß an auswendig gelerntem spezifischem Fachwissen und ein schnelles, reflexartiges Denken" (*Ito* 1997, 455), wobei sich das „spezifische Fachwissen" auf in Prüfungen verlangte Kenntnisse bezieht, die in aller Regel kein tätigkeitsbezogenes Wissen beinhalten (s. Abschnitt A1.2). Wer solche Eigenschaften aufweist, dem, so die Vorstellung, gelingt der Eintritt in eine renommierte Universität und damit gilt eine solche Person als vielversprechende Arbeitskraft (*Kariya/Dore* 2006, 147; *Demes/Georg* 2007, 288 f.; *Drinck/Schletter* 2016, 144 f.). Deshalb

konkurrieren die Unternehmen am intensivsten um die Absolvent/-innen der angesehensten (Hoch-)Schulen (*Georg* 2017, 14). Bestimmte fachliche Kompetenzen von Bewerber/-innen werden nicht vorausgesetzt (*Georg/Demes* 2000, 285, 306; *Demes/Georg* 2007, 288) und berufliches Vorwissen spielt eine auffallend geringe Rolle (*Demes/Georg* 1997, 435). Dadurch, so interpretiert Drinck, werden „standardisierte, allgemeingebildete Arbeitskräfte" gesucht (*Drinck* 2002, 262). Nach Demes und Georg „scheint der Zusammenhang zwischen den Inhalten der Bildungsgänge und den späteren Arbeitsinhalten eher gering" (*Demes/Georg* 2007, 270). Japanische Betriebe sehen die berufsfachliche Qualifizierung als ihre Aufgabe, nicht die des Bildungssystems, an. Einstellungen nimmt man anhand des allgemeinen Bedarfs an Personal vor, nicht nach Tätigkeitsbereichen und entsprechenden Stellenbeschreibungen. Unterschieden wird nur nach Schul- und Hochschulabsolvent/-innen, die benötigt werden (*Georg/Demes* 2000, 306 f.). Letztlich ist also die vermutete *„Ausbildbarkeit"* von Belang (*Eswein* 2003, 199). Großbetriebe, die attraktivere Arbeitsbedingungen gewähren und daher die erste Wahl bei Bewerber/-innen sind, schöpfen zuerst den Markt ab. Kleinere Betriebe können nur den „Rest" einstellen. Auf dem externen Arbeitsmarkt wird kaum rekrutiert. Neueinstellungen erfolgen normalerweise einmal jährlich, wenn die Schulabgänger/-innen auf den Arbeitsmarkt strömen. Die erste Anstellung erweist sich aufgrund der Dauerbeschäftigungsstrategie und der Ausrichtung auf die umfassende Integration der Arbeitskräfte ins Unternehmen als sehr entscheidend für den weiteren Erwerbsverlauf, da Wechsel für Mitglieder der Stammbelegschaft nicht vorgesehen sind. Die Aussichten, eine bessere Beschäftigung als die Erstbeschäftigung zu finden, sind schlecht (*Georg/Demes* 2000, 306, 314; *Georg* 2017, 15).

Das Niveau des höchsten Bildungsabschlusses und die Bildungseinrichtung, an der dieser erworben wurde, bestimmten fast ausschließlich die Karriereaussichten (*Ito* 1997, 455). Sakano listet neben dem Bildungserfolg als wichtige Faktoren bei der Einstellung Sozialkompetenzen und vermehrt auch Fremdsprachenkenntnisse auf, wobei auch sie angibt, dass zahlreiche Betriebe den Bildungserfolg als wichtigstes Kriterium heranziehen (*Sakano* 2011, 144 ff.). Die Absolvent/-innen haben mit ihrem Abschluss einen guten Indikator bzw. Prädiktor, der je nach dem Rang ihrer Bildungseinrichtung in der Hierarchie anzeigt, welche Beschäftigungsoptionen sich ihnen bieten und welche langfristig ausgeschlossen sind (*Demes/Georg* 2007, 289).

Um seine Chancen zu verbessern, kann man zum Beispiel parallel zum Hochschulstudium zusätzliche berufliche Zertifikate an Fachschulen erwerben. Dort werden Inhalte vermittelt, die die Universitäten aussparen, aber im Arbeitsleben

nützlich sind, z. B. Kurse in Buchhaltung, Steuerberatung oder Wirtschaftsprüfung (*Sakano* 2011, 148). Hierbei handelt es sich also nicht um Alternativen zum Hochschulstudium, sondern um Ergänzungen (*Eswein/Okamura* 2015, 316). Durch den Staat wurden Programme zur Qualifizierung und Zertifikation von tätigkeitsbezogenen Kompetenzen ins Leben gerufen. So gibt es seit 2004 eine japanische Version des dualen Systems und Zertifikatsprüfungen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich, die von der JAVADA koordiniert werden; die EHDO *(= Employment and Human Resources Development Organization of Japan)* bietet Kurse in Ausbildungszentren an (*Bromann* 2008, 69–76). Wie oben gezeigt, haben diese Programme und Zertifikate für die Einstellungschancen nur geringe Bedeutung. Sie sind weniger als reguläre Zertifikate oder Bildungsgänge zu betrachten, sondern vielmehr als ausgleichende, unterstützende Maßnahmen für „Bildungsverlierer/-innen" und Arbeitslosen bzw. Klein- und Mittelbetriebe mit eingeschränkten Ausbildungsmöglichkeiten.

Es ist bekannt, dass neben dem Rang der erfolgreich besuchten Bildungseinrichtung für das Erlangen einer Arbeitsstelle auch das Beziehungsnetzwerk der Bildungsinstitutionen einen Einfluss hat. Wie Sugimoto ausführt, sind unter anderem Lehrkräfte Schlüsselpersonen, die vermittelnd zwischen Absolvent/-innen und Arbeitgeber/-innen aktiv werden und sich beratend für ihre Schüler/-innen engagieren (*Sugimoto* 2010, 134). Es bestehen langjährige Beziehungen zwischen Mittel- und Oberschulen sowie Unternehmen. Über diese Kanäle werden Absolvent/-innen, die direkt in die Beschäftigung einzusteigen gedenken, mithilfe von Empfehlungsschreiben an die Betriebe gebracht. Staatliche Universitäten und private Hochschulen unterhalten Vermittlungs- und Beratungsbüros, die bei der Allokation von Absolvent/-innen in Unternehmen unterstützen (*Teichler/Teichler* 1997, 415 ff.; *Pilz/Alexander* 2007, 34; 2016, 213). Firmen unterhalten informelle Kooperationen mit ganz bestimmten Hochschulen, deren Absolvent/-innen sie einstellen (*Sakano* 2011, 145). Studienergebnisse von Rebick beziffern den Anteil der derart vermittelten Bewerber/-innen auf nahezu 60 % (*Rebick* 2000, 492). Oftmals greifen in den Prozess Alumni ein, die im Auftrag ihrer Betriebe versuchen, an ihrer Alma Mater neue Arbeitskräfte anzuwerben (*Kariya* 1994, 76 f.; *Teichler/Teichler* 1997, 418). Zwischen Professor/-innen und Arbeitgeber/-innen existieren halboffizielle Empfehlungssysteme, die hauptsächlich bei Absolvent/-innen ingenieur- und naturwissenschaftlicher Studiengänge greifen (*Kariya* 1994, 74 f.).

Im Bereich der neuen Technologien unterhalten Arbeitgeber/-innen auch mit entsprechenden Fachschulen Beziehungen und rekrutieren mehr qualifikationsorientiert. Dieser Trend wird abwartend interpretiert. Wie oben bereits erwähnt,

begegnen Betriebe Bemühungen um Spezialisierungen im Bildungsbereich normalerweise vorsichtig, obgleich sie mit Bedarfen der Wirtschaft begründet werden (*Georg/Demes* 2000, 288).

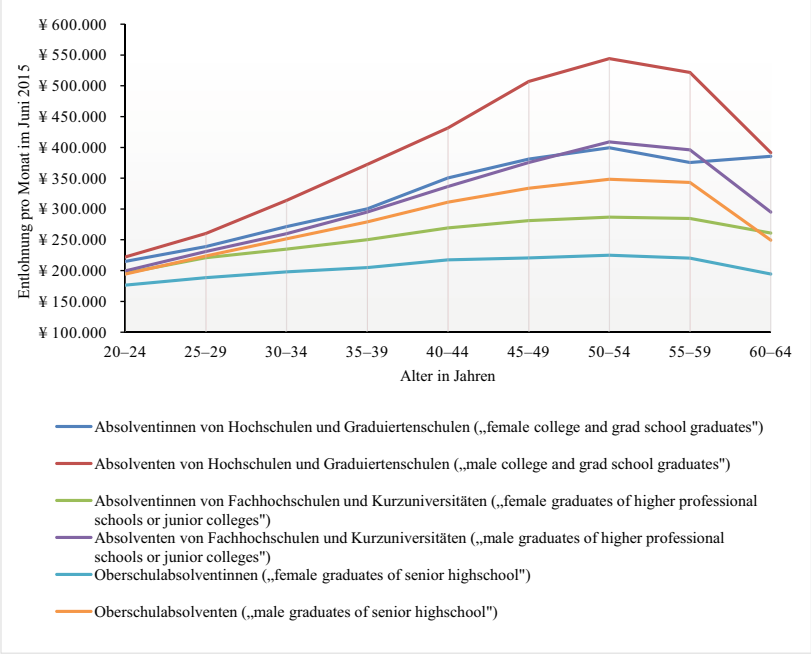


Abbildung A.2 Die Vergütungen von Arbeiter/-innen nach Bildungsstand und Altersgruppe in Japan im Juni 2015. (Datenquelle: *JILPT* 2017, 48)

In der Vergütungshierarchie zeigt sich im Jahr 2008 folgendes Bild: An der Spitze befinden sich männliche Arbeitnehmer, zuerst Absolventen von Hochschulen, dann von Fachhochschulen bzw. Kurzuniversitäten und allgemeinen Oberschulen. Erst dann folgen, in derselben Reihenfolge nach Abschluss, weibliche Arbeitnehmerinnen (*JILPT* 2010, 48; *Alexander* 2011, 165). Ausnahme bilden die Universitätsabsolventinnen, die in der letzten Arbeitsphase vor der Rente mehr verdienen als die Oberschulabsolventen (vgl. *JILPT* 2010, 48). 2015 verdienten die Absolventen von Hochschulen und Graduiertenschulen mit Abstand die höchsten Beträge, gefolgt von den Absolventinnen von Hochschulen und Graduiertenschulen (s. Abbildung A.2). Damit haben letztere im

Vergleich zu 2008 aufgeholt (vgl. *JILPT* 2010, 84; Abbildung A.2). Sie wurden 2015 auf ähnlichem Niveau entlohnt wie Absolventen von Fachhochschulen und Kurzuniversitäten. Die Oberschulabsolventen stehen in der Verdienstreihenfolge über den Absolventinnen von Fachhochschulen und Kurzuniversitäten. Oberschulabsolventinnen schneiden weitaus am schlechtesten ab (s. Abbildung A.2).

Beförderungen können in Japan auf zwei verschiedenen Hierarchien beruhen, die aneinander gekoppelt sind. Zum einen existiert die gängige Abstufung nach Positionen. Zum anderen gibt es eine Rangfolge nach Qualifikation, die in erster Linie in großen Unternehmen vorzufinden ist und einen Leistungsbezug hat (vgl. Chingin Jitsumu, Nr. 731, 1994, 26; zit. in *Ernst* 1997, 458). Der Status, der sich daraus ergibt, ist unternehmensintern geregelt und oft differenzierter als die Positionshierarchie, sodass mehrere Qualifikationsstufen einer Position entsprechen (*Endô* 1994, 386 f.). In japanischen Großunternehmen gilt für die Stammbelegschaft in der Regel das Senioritätsprinzip, das heißt, dass Beförderungen nach der Dauer der Betriebszugehörigkeit bewilligt werden (*Hilgendorf* 1992, 102; *Neves* 2000, 349; *Alexander* 2011, 165; *Mayer/Watanabe* 2011, 24). Zu Beginn der Beschäftigung wird der Mindestaufstieg festgelegt (*Georg/Demes* 2000, 315). Qualifikationshierarchien enthalten die „minimale beziehungsweise maximale Verweildauer in den einzelnen Stufen" (*Ernst* 1997, 457). Je nach Leistung erfolgt die Beförderung in unterschiedlichem Tempo. Dabei wird die Leistung durch Personalbeurteilungen seitens der Vorgesetzten bestimmt (*Endô* 1994, 386, 388; *Georg/Demes* 2000, 315). Wichtige Kriterien sind eine hohe Arbeitsmotivation sowie Flexibilität (*Ernst* 1997, 451). Neves erläutert, dass das Senioritätsprinzip in der Regel zu Beginn der Karriere bis zu einem Alter von ungefähr Mitte 40 als alleiniges Prinzip zur Anwendung kommt. Eine wichtige Maxime ist in dem Zusammenhang, dass kulturell bedingt jüngere nicht gegenüber älteren Arbeitnehmern weisungsbefugt sein können. So steigt man in den ersten 12 bis 15 Jahren der Betriebszugehörigkeit unabhängig von den durchgeführten Leistungsbeurteilungen alle vier Jahre auf. Erst wenn man eine bestimmte Stufe in der Rangordnung erreicht hat, die Abteilungsleitung, wird die Leistung beförderungsrelevant (*Neves* 2000, 349).

Es gilt, dass Oberschulabsolvent/-innen schlechtere Karriereaussichten haben als Universitätsabsolvent/-innen (*Kosugi* 1994, 366 f.; *Pilz/Alexander* 2007, 34). Gleichwohl ist gerade bei kleinen und mittleren Betrieben ein Aufstieg in Ränge, die normalerweise von Universitätsabsolvent/-innen besetzt werden, möglich (*Georg/Demes* 1995, 100 ff.; zit. in *Pilz/Alexander* 2007, 34). Frauen werden lohnmäßig stark benachteiligt und gelangen selten in hohe Positionen. Es wird erwartet, dass sie früher oder später aus dem Unternehmen austreten, Kinder

bekommen und in Vollzeit als Mütter und Hausfrauen arbeiten (*Endô* 1994, 412 f.; *Kanbayashi* 1994, 442 f.; *Nennstiel* 2004, 34; *Alexander* 2011, 166).

Im Zuge des demographischen Wandels und angesichts der Tatsache, dass Großunternehmen nur einen bestimmten Teil der Arbeitnehmer/-innen beschäftigen können, ist ein Abschluss an einer angesehenen Hochschule, anders als früher, keine Garantie mehr für einen bestimmten Posten. Insbesondere setzt ein verstärkter Rückgriff auf das Leistungs- und Konkurrenzprinzip hinsichtlich Beförderungen auf den höchsten Levels ein. Seit den 1990er Jahren bedeutet die Einstellung bei einem Großunternehmen für Absolvent/-innen von Eliteuniversitäten nicht mehr automatisch, einen Vorstandsposten zu erlangen, weil auch bei der Vergabe von Spitzenposten vermehrt das Leistungsprinzip eingesetzt wird. In der Literatur wird deshalb über einen Wandel der Mechanismen des Übergangs in den Beschäftigungsmarkt berichtet, wobei den etablierten Vorgehensweisen nach wie vor überwiegend Geltung zugesprochen wird (*Eswein* 1996, 10 f.; *Ernst* 1997, 460; *Abe/Hoshi* 2007, 59 ff.; *Haak/Haak* 2007, 15 ff.; *Storz* 2007, 163 ff.; *Eswein* 2011, 266 ff.; *Eswein/Pilz* 2012; *Ito* 2014; *Pilz et al.* 2015; *Pilz/Alexander* 2016, 213 f.).

Anhang 3: Ausführliche Betrachtung der Unterbereiche für Frankreich

A3.1 Bildungsideal und Definition von Leistung im Bildungswesen in Frankreich

Wenngleich in den letzten Dekaden eine zunehmende „Infragestellung" der traditionellen Werte erfolgte und „tiefgreifende" Risse in den bisherigen Wertvorstellungen sichtbar wurden, so ist in Bezug auf Frankreich von einer vergleichsweise homogenen Kultur zu sprechen (*Lüsebrink* 2018, 234 f.), in die das vorherrschende Bildungsideal eingebettet ist, das auf eine lange Tradition zurückblickt. Die Jesuitenkollegs und ihre Ideale und Formen prägen bis heute das französische Bildungsideal (*Stephan* 1978, 148; *Große* 2008, 211). Über Generationen und Jahrhunderte hinweg ist es die *culture générale,* die zweckfreie Allgemeinbildung, gewesen, die sowohl Schularten als auch Lehrpläne geprägt hat. Sie stand im Zentrum der Bildungsarbeit der Jesuiten (*Honig* 1964, 30, 60 f.). Wichtige Prinzipen stellten ein „anstachelnder Wettbewerb der Schüler untereinander" und die „Förderung des Intellekts" dar (*Große* 2008, 211). Wettbewerbsförderlich waren insbesondere die Examenskultur und das „System der Wettbewerbsprüfungen" (*Honig* 1964, 30). Bis heute sind öffentliche Examina Teil des französischen Bildungssystems und ein wichtiges Selektionsinstrument (s. Abschnitt A1.3). Die Schulung des Intellekts bezog sich auf die „Fähigkeit zur systematischen und logischen schriftlichen Darstellung". In den lateinisch unterrichtenden Jesuitenkollegs waren Rhetorik, das schlagkräftige Argumentieren und die „kultiviert[e], normgerecht[e] Hochsprache" essenzielle Unterrichtsgegenstände (*Große* 2008, 211). Später übertrugen sich die jesuitischen Formen und Ziele auf die neuen Schultypen von der Primarschule bis zu den Eliteschulen der *Grandes écoles* (*Große* 2008, 211).

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2

Traditionell nehmen Intellektuelle in der französischen Gesellschaft einen wichtigen Platz ein. Sie treten als „Wortführer der öffentlichen Meinung“ auf, die einen kritischen und orientierenden Einfluss auf die Gesellschaft ausüben. Während die einzelnen Intellektuellen in der Vergangenheit universal gebildet waren und zu vielfältigen Themenbereichen Stellung nahmen, äußern sie sich mittlerweile als „spezialisierte Intellektuelle“ meist zu begrenzten Problemfeldern. Nach wie vor ist ihre Wirksamkeit groß und sie stellen ein bedeutendes Element in der französischen Gesellschaftsordnung dar (*Lüsebrink* 2018, 211–214). Nach wie vor herrscht der Glaube an das „Primat der Allgemeinbildung“, das, so die Auffassung, in einer sich schnell wandelnden Arbeitswelt von Vorteil ist, weil es die Einarbeitung in nicht gelernte Sachverhalte ermöglicht. Außerdem kann generalistisch geschultes Führungspersonal in unterschiedlichen Funktionen agieren (*Jansen* 1995, 111). Favorisiert werden „abstrakte und intellektualistische Lerninhalte“ (*Hänsch/Tümmers* 1991, 261). So sind Rhetorik und abstrakte sowie theoretische Inhalte wichtige Bestandteile der französischen Bildungstradition geblieben, vor allem am Gymnasium (*Greinert* 1999, 70). Lernziele sind dabei die intellektuelle Kultivierung, verbale Fähigkeiten, autonome Urteilsfähigkeit und eine vom Verstand geleitete, sittliche Lebensweise, kombiniert mit individueller Autonomie (*Bouglé* 1938; *Cousinet* 1954; *Schriewer* 1992, 254; *Greinert* 1999, 70).

Das französische Bildungsideal beinhaltet eine Unterscheidung von einerseits nobler, edler Bildung und andererseits niedrigerer, profaner Bildung. Als überlegen gilt Bildung, deren Inhalte als möglichst abstrakt, zweckfrei und theoretisch gekennzeichnet werden können. Früher galten die Geisteswissenschaften als höchste Form der Bildung, Lutz nennt spezifisch Latein und Griechisch (*Schneider* 1963, 36; *Lutz* 1986, 211; vgl. auch *Berger* 2015, 466). Troger zufolge waren es zunächst Latein und klassische Geisteswissenschaften, die die Vorherrschaft ausübten, während naturwissenschaftliche Fächer eine sekundäre Rolle spielten (*Troger* 2009, 10; vgl. auch *Honig* 1964, 53 f.). Unstrittig ist eine besondere Betonung von Sprache und Literatur im französischen Bildungswesen, die sich auf den Einfluss des klassischen Humanismus zurückführen lässt (*Hörner* 1979, 205 f.; vgl. auch *Berger* 2015, 466). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde ein Abitur ohne Latein eingeführt, das jedoch einen geringeren Stellenwert hatte als Abiture mit Lateinunterricht (*Troger* 2009, 10). Später wurde unter de Gaulle die ‚reine‘ Mathematik von der Politik als selektionsentscheidendes Fach an die Spitzenposition der Fächerhierarchie gehoben (*Hänsch/Tümmers* 1991, 261; *Troger* 2009, 11). Doch auch heute noch nennen französische Lehrkräfte die Geisteswissenschaften, wenn sie gefragt werden, welche Disziplinen am meisten gewürdigt würden (*Berger* 2015, 466). Kulturell hat speziell das Literarische nach wie vor

sowohl in der Schule als auch in Alltag und Politik eine essenzielle Bedeutung, die sich auf vielfältige Weise offenbart (*Lüsebrink* 2018, 231). Ritzenhofen gibt „Logik und Mathematik, Geschichtsbewusstsein und Staatsbürgertum" als vorderste Disziplinen an, was den Stellenwert im französischen Schulwesen angeht (*Ritzenhofen* 2005, 20). Geschichtsbewusstsein und Staatsbürgertum beziehen ihre traditionelle Bedeutung aus der Zeit, in der die revolutionären Ideale im Bildungssystem verankert wurden und diese beiden der Republik als Versicherung der bürgerlichen Loyalität dienten (*Ritzenhofen* 2005, 13). Nach Bourdieu besteht eine Fächerhierarchie, die solche Fächer an die Spitze stellt, die vermeintlich die meiste natürliche Begabung erfordern, namentlich Mathematik und Französisch. Geografie, Geschichte, Naturwissenschaften und (neue) Fremdsprachen, für die eher Lernfleiß nötig scheint, haben sekundäre Bedeutung (*Bourdieu* 2001, 60). Troger nennt folgende aktuelle Fächerrangfolge, die ab dem *Collège* gilt: 1. Mathematik, 2. Geistes-/Literaturwissenschaften, 3. Wirtschaftswissenschaften, Soziales und Philosophie, 4. Geschichte/Geografie, Naturwissenschaften, Fremdsprachen. Entsprechend dieser Anordnung sind auch die Stundenanzahlen in den Lehrplänen verteilt und die Prüfungen für die Zeugnisse ausgestaltet. Nach ihr richtet sich die Auswahl von Prüfungsfächern für die Abschlussprüfung, und auch die Anordnung der Fächer in den Trimesterzeugnissen entspricht der genannten Hierarchie. Für alle Eltern und Schüler/-innen ist klar, dass das Fächerpaar Mathematik und Französisch für sie am relevantesten ist und technische sowie künstlerische Fächer für ihren schulischen Werdegang bedeutungslos sind, während Naturwissenschaften und Fremdsprachen eine untergeordnete Rolle spielen (*Troger* 2009, 14).

Große führt die Verschiebung hin zur Mathematik auf eine bessere Ausrichtung auf den erhöhten Bedarf an Arbeitskräften mit naturwissenschaftlichen und technischen Kenntnissen zurück. Aufgrund des begrenzten Umfangs der Lehrpläne folgte daraus eine Abwertung philologischer und historischer Inhalte (*Große* 2008, 200). Brauns erklärt:

> Mathematik gilt, wie früher Philosophie, als Disziplin, die es aufgrund ihres hohen Abstraktionsgrades gestattet, die Elite nach ihrer Fähigkeit zum deduktiven Denken und zur ‚maitrise de la rigueur formelle' [meisterliches Beherrschen formaler Stringenz, Anm. d. V.] auszulesen, welcher nach den Standards der französischen Kulturtradition große Bedeutung zukommt. (*Brauns* 1998, 87)

Ähnlich argumentiert Saltiel, der die Nähe von Mathematik und Latein hervorhebt, die sich beide durch einen hohen Abstraktionsgrad auszeichnen, anhand dessen die Gesellschaft traditionell ihre Eliten ausliest. Das Konkrete, Gegenständliche wird dabei geringgeachtet. Wichtig sind die Anwendung von Regeln

und bestimmten Methoden und auswendig gelerntes Wissen (*Saltiel* 1979, 11; vgl. auch *Schriewer* 1992, 270 f.). So sieht es auch Troger: Ungeachtet dessen, welche Fächer zu welcher Zeit genau an welcher Position in der symbolischen Hierarchie standen, galt doch immer dasselbe Prinzip: An der Spitze stehen die Fächer, die am abstraktesten und theoretischsten sind, unten die konkretesten, praktischsten, wobei die reine Mathematik der angewandten überlegen ist (*Troger* 2009, 14). Die Höhe der Ausbildungsstufe zeigt die Theoriefähigkeit eines Berufs an, welche für den intellektuellen Anspruch steht. Der Mathematik gelang es, eine Brücke zwischen technisch-beruflichen Bildungsgängen und intellektueller Bildung zu schlagen (*Schriewer* 1992, 254; vgl. auch *Leon/Chassignat* 1976, 88 f.). Es hat also, so lässt sich resümieren, die von Große erwähnte Annäherung an die Bedarfe der Wirtschaft stattgefunden, wobei ausgerechnet Mathematik als zentrales Fach hervorging, weil es mit der impliziten französischen Werthaltung, die Brauns beschreibt, kompatibel war.

In Zusammenhang mit der Fächerhierarchie ist auch von einer Hierarchie der Bildungsgänge die Rede, die ihrerseits mit einer Statushierarchie verbunden ist (*Troger* 2009, 14 ff.). Aufgrund der starken Hervorhebung der zweckfreien Bildung negierte man berufliche Spezialbildung lange Zeit und trennte Bildung strikt von der Arbeitswelt (*Hörner* 1979, 208; vgl. auch *Berger* 2015, 466). Wenn möglich wurden berufliche Handlungsmuster in der Berufsbildung theoretisiert und intellektualisiert, wobei man „bei ‚niederen', auf pragmatischen Handlungsmustern basierenden Berufen" damit erfolglos bleiben musste. Infolgedessen betrachtet man Schüler/-innen, die solche „niederen" Berufe erlernen, als intellektuell minderbemittelt (*Greinert* 1999, 70; vgl. auch *Schriewer* 1992, 254). Den Gegenpol zu den Kernfächern bildet daher die praktische Ausbildung, erworben auf Bildungswegen, die man als minderwertig betrachtet (*Hänsch/Tümmers* 1991, 261; *Greinert* 1999, 70; *d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 29). Technische oder berufliche Inhalte erfahren kaum eine Würdigung (*Berger* 2015, 466). Handwerkliche Fertigkeiten bleiben außen vor, lexikalisches Wissen hingegen ist angesagt (*Ritzenhofen* 2005, 20). Technische Ausbildungsgänge erfahren durch die Nähe zur Mathematik und die hohe Intellektualisierbarkeit eine vergleichsweise hohe Wertschätzung (*Schriewer* 1992, 254).

Es sind im allgemeinen „charismatische Werte", die die französische Pädagogik bestimmen, die aber in einem gewissen Spannungsfeld zu anderen Werten stehen, die bei der Leistungsbewertung ebenfalls zum Tragen kommen. Bei aller Verachtung des „Schulmäßigen", mithilfe von Techniken Angeeigneten, Nicht-Virtuosen legt man großen Wert auf die Einhaltung von formalen Regeln (*Bourdieu* 2001, 64–69). Zudem hebt man Methodenkompetenz hervor. Dies ist ursprünglich dem Einfluss sowohl des Szientismus als auch des Formalismus zu

verdanken, die seinerzeit die napoleonische funktionalistisch-utilitaristisch orientierte Bildungsidee verdrängten (*Hörner* 1979, 210–214; *Berger* 2015, 466). Auch angesichts aller Betonung der „Schulung des Intellekts" verzichtet man nicht auf die Vermittlung eines „beachtlichen Wissens", das in den öffentlichen Prüfungen und bei Wettbewerben abgefragt wird (*Honig* 1964, 43 f.). Kennzeichnend für das französische Bildungswesen ist demgemäß eine starke Konzentration auf die Wissensvermittlung, das mit einem „System anonymer, entindividualisierter Leistungsnachweise" korreliert und das „nach solchen Leistungen stark hierarchisierte[] Bildungssystem" bedingt (*Kaelble* 1998, 322 f.; vgl. auch *Lüsebrink* 2018, 118).

Als zentrale Idee des französischen Bildungskonzepts nennt Große die auf der Dualität zwischen erziehender Person und Zögling aufbauende Bildung. Die erziehende Person nimmt eine steuernde, leitende Rolle ein und hat den Auftrag, ihr großes Wissen weiterzugeben. Damit liegt der Fokus nicht etwa auf dem Rahmen, den man einem Heranwachsenden bietet, um sich zu entfalten, sondern auf der aktiven Rolle der erziehenden Person, die den Zögling ausbildet. Dieser Prozess gilt als transitiv, weil nach diesem Verständnis das Wissen der erziehenden Person auf den Zögling übergeht. Dieses Wissen weist einen gesellschafts- bzw. gemeinschaftsbezogenen Charakter auf und wird eben nicht individuell ausgeformt (*Große* 2008, 201 f.).

Nicht nur aufgrund der Fülle an Lehrstoff, sondern auch wegen der zahlreichen Prüfungen entstand in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg eine Überlastung sowohl von Schüler/-innen als auch von Lehrkräften (*Honig* 1964, 81). Bereits um die 1930er-Jahre äußerten Kritiker/-innen, im Unterricht würde die Individualität der Heranwachsenden zu wenig berücksichtigt. Sie müssten zu viel enzyklopädisches und auf die Prüfungen abgestimmtes Wissen speichern, die Lehrpläne seien übervoll und einseitig allgemeinbildend orientiert, die Schüler/-innen überlastet (*Schneider* 1963, 37 f.). Ähnliches schreibt Honig über die Zeit nach Ende des Zweiten Weltkrieges, als sich kritische Stimmen mehrten, die überladene Lehrpläne und veraltete Unterrichtsmethoden monierten. Der Unterricht bestand demnach aus Lehrervorträgen, deren Inhalt die Schüler/-innen mitschrieben und sich zuhause einzuprägen versuchten. Prüfungen hatten eine sehr hohe Bedeutung. Dadurch kam es zu einer Lebensferne des Unterrichts, fehlender Einübung selbstständigen Denkens und einem stark lexikalisch ausgerichteten Lernen auf Prüfungen (*Honig* 1964, 74–77). Bei allen in der Literatur zu findenden mahnenden Worten resümiert Honig einschränkend:

> Ich erkannte bei der Beschäftigung mit der einschlägigen Literatur […], wie sehr die harte Examensordnung und die scharfen Ausleseprinzipien der Mentalität des französischen Volkes entsprechen, das zu einem großen Teil auf die traditionellen Prüfungen und Ausleseverfahren, auf die es so stolz ist, gar nicht verzichten will […]. (*Honig* 1964, 79 f.)

In den 1970er und 1980er Jahren fanden Bemühungen statt, das selbstbestimmte Lernen und die Lebensnähe des Unterrichts zu fördern. Es wurden wirtschaftliche und technische Inhalte in die Lehrpläne der *Collèges* aufgenommen. Durch die Einführung des einheitlichen *Collège* für alle ab 1975 versuchte die Politik, den Selektions- und Wettbewerbsdruck zu entschärfen (*Große* 2008, 199). Insgesamt vermochten die tradierten Lernhaltungen jedoch weitgehend ihre Stellung zu verteidigen:

> Es scheint, als habe die faktische Tradition (Lernen als *piochage* ‚Pauken, Büffeln, Ochsen' bzw., im *lycée*, als *bachotage* ‚Pauken im Hinblick auf das künftige „*bachot*"', das Abitur) erneut über die alternative Tradition der großen pädagogischen Utopien und Reformversuche gesiegt. Die richtige *Mischung* zwischen der Erziehung zu (letztlich fremdbestimmter, aber einsehbarer) Pflicht, Disziplin und Verantwortung und der Bildung der Heranwachsenden zu entscheidungsgewohnten und mündigen Persönlichkeiten – sie ist noch nicht gefunden worden. (*Große* 2008, 199)

Bis heute ist die Überladung von Lehrplänen eine Schwierigkeit, wie Berger in Bezug auf die vorberufliche Bildung konstatiert. Ein nicht zu unterschätzendes Problem, das Lehrpersonen des *Collège* artikulieren, ist zudem die Dominanz des Unterrichts durch die Prüfungen, auf die sie ihre Schüler/-innen vorbereiten müssen (*Berger* 2015, 352 ff., 369). Die Arbeitsbelastung ist effektiv größer als beispielsweise in Deutschland; dennoch ist bei den französischen Schüler/-innen die Akzeptanz des Schulsystems und seiner Regeln groß. Sie sehen sie als Mittel zum Zweck der Sicherung des sozialen Status und weisen ihr so eine große und legitime Bedeutung zu, die bewirkt, dass sie bereit sind, den geforderten (nicht-monetären) Preis für die Leistung der Schule zu bezahlen (*Czerwenka* 1990, 857–860; vgl. auch *Hörner/Many* 2017, 233). Auf Seiten der Eltern konstatiert man einen äußerst großen Bildungsehrgeiz, der dazu führt, dass sie bereit sind, viel Zeit und Finanzen in die Ausbildung ihrer Sprösslinge zu investieren (*Frisch* 1995, 125; vgl. auch *Hildebrand* 2000, 24 f.; *Hörner/Many* 2017, 233). Spätestens im Alter von drei Jahren treten nahezu alle französischen Kinder in die *Ecole maternelle* ein, in der unter anderem „schulpropädeutische Lernprogramme" auf dem Plan stehen, die Übungen zum Zahlensystem und Schreiben umfassen und auf das schulische Lernen vorbereiten (*Hildebrand* 2000, 68 f.). In der Grundschule werden basale Kulturtechniken und das „richtige" Verhalten

im Unterricht erlernt, außerdem die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit geschult. Dabei weist Frankreich im Gegensatz zu Deutschland in diesem Stadium eine relativ hohe Leistungsorientierung auf (*Straka/Will* 1990, 84; vgl. auch *Hildebrand* 2000, 70 f.). Dieser Trend bestätigt sich in den weiterführenden Schulen. Unter Abiturient/-innen wird die Leistungsmotivation der französischen Schüler/-innen im Vergleich zu den deutschen als recht hoch eingeschätzt und auch der Druck von Seiten der Eltern scheint in Frankreich größer zu sein (*Gilbert et al.* 1999; vgl. auch *Hildebrand* 2000, 72 f.). In den Vorbereitungsklassen ist „Lernen und Wissen" an der Tagesordnung, der Rhythmus des Alltags wird von ‚Pauken und Prüfen' diktiert (*Froehlich* 2004, 43). Stephan spricht von einem „Leben für die Schule", das das „Wort von der Schule für das Leben" umkehre. Er attestiert eine ‚Vollbeschäftigung' der Schüler/-innen, beurteilt ihre Lernintensität als hoch und beschreibt den Schullalltag als disziplinarisch sehr geregelt (*Stephan* 1978, 145 f.).

Bildung nach französischem Verständnis kümmert sich kaum um die Entfaltung oder Selbstverwirklichung. Was zählt, sind „Intellekt, Analyse und Wissen". Sie werden in einem ausgeprägten Wettbewerbssystem regelmäßig geprüft und haben hohe Relevanz für den Statuserwerb und die beruflichen Perspektiven. Daher prägen „Leistung, Leistungsdruck und Leistungshierarchie schon in jungen Jahren" den Alltag der Heranwachsenden (*Hildebrand* 2000, 74).

Büffeln und Pauken als solche, also eine große Anstrengung zu unternehmen, um sich enzyklopädisches Wissen anzueignen, erfahren in Frankreich gemeinhin eine geringe Achtung (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 35; vgl. auch *Bourdieu* 2001, 60 f.), auch wenn ein solches Vorgehen durchaus gängig ist. Was unbewusst wirklich zählt, so Bourdieu, ist das Talent. Dieses zeigt sich, so der Glaube, an einer gewissen „intellektuellen Virtuosität", die für allgemeines Gebildetsein steht. Mühsam erworbenes Wissen, das heißt mithilfe von bestimmten Techniken unter Aufbringung von Anstrengung erworbene Kenntnisse, gelten als minderwertig, da sie nicht als Zeichen einer angeborenen Begabung gewertet werden (*Bourdieu* 2001, 40). Nach Bourdieu existiert eine „Hierarchie der geistigen Werte", die jene bevorzugt, die gut mit „Wörter[n] und Gedanken" umgehen können. Sie gelten als besser als die „bescheidenen Diener[] der Techniken" (*Bourdieu* 2001, 43). In anderen Worten unterscheidet die französische Kultur zwischen „Virtuosen der Talentfächer" und den „Akkordarbeitern der Fächer zweiter Ordnung" (*Bourdieu* 2001, 63). Selbst im Betrieb versucht man, es nicht zu zeigen, wenn man hart arbeitet, damit niemand denkt, man müsste sich sehr anstrengen, um seine Aufgaben zu erfüllen (*Hildebrand* 2000, 196). Bildungsbeflissenheit und der Wille, sich durch Anstrengung Bildung anzueignen, um sozial aufzusteigen, sind in der Mittelschicht sehr verbreitet und tragen deshalb deren Stempel.

Zur Elite hingegen gehört die Mühelosigkeit des Lernens (*Bourdieu/Passeron* 2007, 35 f.). Bourdieu veranschaulicht die Differenz zwischen guter und schlechter Leistung nach französischer Denkweise mithilfe von folgenden oppositären Paaren:

> brillant : farblos; flüssig : bemüht; distinguiert : vulgär; kultiviert : schulmäßig; persönlich : banal; originell : gewöhnlich; herausragend : platt; fein : grob; bemerkenswert : bedeutungslos; elegant : linkisch; sprühend : glanzlos; lebhaft : schwerfällig; pikant : fade; rege : dumpf (*Bourdieu* 2001, 63)

Im Endeffekt führt das französische Bildungsverständnis zu einem Punkt, an dem ein falscher Tonfall, ein Mangel an gutem Geschmack oder ein Fehler in der Beurteilung als moralische Unzulänglichkeiten interpretiert werden (*Bourdieu* 2001, 68 f.).

Lutz betont, dass Bildung mit wenig Spezialisierung und viel Allgemeinbildung in Frankreich als überlegene Art der Bildung angesehen wird, die die besten Beförderungschancen bietet (*Lutz* 1986, 207). Pateau spricht von der „französischen Generalistenkultur", in der Ingenieur/-innen traditionell eine Ausbildung erhalten, die eine „globale, abstrakte, synthetische Sichtweise, die einer allgemeinen Ausbildung entspricht", umfasst. Der Beschäftigung mit Details steht man reserviert gegenüber, da diese als überflüssig und ‚niedrig' angesehen werden (*Pateau* 1999, 263 f.).

Ein *Grande-école*-Absolvent drückte es bezeichnenderweise einmal so aus:

> Die französischen Kompetenzen sind außergewöhnlich. In der Nicht-Spezialisierung, in der französischen Universalität, in unserer Veranlagung für die Synthese und in unseren Arbeitsmethoden liegt etwas Einzigartiges. (Jacques Attali, LePoint, 18.01.1992; zit. in *Jansen* 1995, 111)

A3.2 Inhalte und Fach-/Praxisbezug von Bildungsgängen und Prüfungen

Klassischerweise favorisiert man in Frankreich eine Unterteilung des Bildungssystems in klar getrennte Bildungswege. Grund dafür ist weniger die wirtschaftliche Verwertbarkeit oder die Generierung von passgenauem Humankapital, sondern vielmehr die Zuteilung gesellschaftlicher Positionen über Bildungsabschlüsse (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 27). Diese haben je nach Rang unterschiedliche Schwerpunkte und Inhalte. Wie aus den Ausführungen von Bernhard

hervorgeht, sind für leistungsschwächere Schüler/-innen berufliche, praxisorientierte Inhalte vorgesehen. Je spezialisierter sie sind, desto geringer ist die ihnen entgegengebrachte Wertschätzung. Im Gegensatz dazu steht Allgemeinbildung für Leistungsfähigkeit und gehört zu den elitären Bildungsgängen (*Bernhard* 2017, 308 f.; vgl. auch *Brauns* 1998). Charakteristisch ist die Unterscheidung zwischen Bildung für die Elite und Bildung für die breite Masse. Erstere beginnt nach der Sekundarstufe, wobei die elitären Bildungsgänge „praktisch nicht zu berufsspezifischen Abschlüssen führen" (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 32). Ausnahme bilden die berufs- bzw. „professions-"vorbereitenden Universitäten für Recht, Pharmazie und Medizin. Aufgrund ihrer Struktur als eher „freie Künste" denn handwerkliche Berufe ist ihr Ansehen hoch und das gelehrte Wissen nobel, auch wenn sonst auf praktische Anforderungen ausgerichtete Bildungsgänge als unedel angesehen werden (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 32).

Über den Praxis- bzw. Theoriebezug der Inhalte der Studiengänge an den Elitehochschulen und ihr Verhältnis findet man in der Literatur unterschiedliche Meinungen. Nach d'Iribarne und d'Iribarne wird in den *Grandes écoles* der „theoretischen Bildung auf höchstem Niveau" eine herausragende Bedeutung zuteil, obwohl ihr eigentlicher Auftrag in der „Ausbildung von Praktikern" besteht (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 26). Dies lässt sich auf das französische Bildungsideal und die Vorstellung der Überlegenheit nobler Bildung, die aus möglichst theoretischen und abstrakten Inhalten besteht, über die niedrigere praktische, zweckgebundene Ausbildung zurückführen (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 29; s. hierzu auch Abschnitt A2.1). Die Vermittlung praxisorientierten Wissens ist trotz der hohen Position in der Statushierarchie nicht ausgeschlossen: Unternehmen achten mehr auf die Qualität der Zulassungsprüfungen als auf die während des Studiums gelernten Inhalte (*Barsoux/Lawrence* 1991, 63). Dadurch besitzt der Bildungsweg der *Grandes écoles* eine Art eigene Logik, nach der die Aufnahmeprüfung die Hauptrolle spielt. Sie sichert bei Bestehen einen hohen sozialen Status. Daher muss der Unterricht dieser Funktion weniger Aufmerksamkeit schenken und kann durchaus Praxiselemente integrieren. Gleichwohl liegt weiterhin das Hauptaugenmerk auf der „reinen", noblen, also abstrakt theoretischen Bildung, damit das Ansehen der Schule als Elitehochschule gewahrt werden kann. Eine spezifischere berufliche Qualifizierung findet erst anschließend im Beruf statt (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 33).

Das Lehrpersonal besteht zu einem hohen Prozentsatz aus Praktiker/-innen aus Verwaltung und Wirtschaft (*Kempf* 2007, 407). Manche *Grandes écoles* haben schon seit längerem verpflichtende Unternehmenspraktika eingeführt, aber von einer vormals anvisierten Spezialisierung Abstand genommen und lehren wieder verstärkt allgemeine Kenntnisse (*Jansen* 1995, 111).

Technisch-ingenieurwissenschaftliche *Grandes écoles* unterrichten Naturwissenschaften, theoretisch ausgerichtete Ingenieurwissenschaften, Englisch, Management und Philosophie. Besonderes Augenmerk wird auf die Ausbildung eines *esprit de corps,* eines speziellen Zusammengehörigkeitsgefühls, und eines Ethos der Disziplin gelegt (*Barsoux/Lawrence* 1991, 63).

Laut Große absolvieren die Studierenden an *Grandes écoles* zuerst eine theoretische und dann eine stärker praxis- und berufsorientierte Ausbildung mit Berücksichtigung der Schulung der Problemlösefähigkeit (*Große* 2008, 229 f.). Froehlich charakterisiert die inhaltlichen Schwerpunkte der *Grandes écoles* wie folgt:

> Die arbeitsintensive und rein rezeptive Konzeption der beiden ersten Studienjahre wird damit gerechtfertigt, dass die Kenntnisse dank des dadurch entwickelten Gedächtnisses der Studenten jederzeit verfügbar seien, und dass auf eine sehr breite Basis an Kenntnissen vor allem in Mathematik und Physik aufgebaut werden könne. Durch die Vielfalt der Anwendungsmöglichkeiten dieses Grundstoffes seien die Grundlagen geschaffen für die Anwendung in den Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Es solle gleichzeitig auch dazu dienen, ein rasches Entscheidungsvermögen zu entwickeln. Die Konzeption ist offen für die Ausbildung sowohl zum Generalisten als auch zum Spezialisten, je nach Entscheidung, die letztendlich auch ziemlich spät in der Laufbahn und trotzdem nicht weniger erfolgreich eintreten kann. Im Lehrprogramm der Ingenieurausbildung gibt es auch geisteswissenschaftliche Anteile wie Fremdsprachen, Epistemologie … und auch Sport, die Pflichtfächer im Stundenplan sind. Dadurch sollen die allgemeine Bildung, die Menschenkenntnis, das Durchsetzungsvermögen und andere Qualitäten gestärkt werden. (*Froehlich* 2004, 43 f.)

Insgesamt ist das Niveau der Ausbildung an den *Grandes écoles* merklich höher als an den Universitäten (*Villinger* 2018, 11). Implizit lernen die Studierenden an den *Grandes écoles,* sich über lange Zeitspannen hinweg zu konzentrieren, mit Druck und langen Arbeitszeiten umzugehen und systematisch-methodisch zu arbeiten (*Barsoux/Lawrence* 1991, 63).

Im Zentrum des Lehrens und Lernens an den natur- und geisteswissenschaftlichen Universitäten steht die „reine" Theorie. Pädagogik ist beispielsweise kein wesentlicher Bestandteil der Lehrerbildung, weil die Studienabschlüsse der Universitäten als edle und elitäre Abschlüsse kaum solche als minderwertig betrachtete Disziplinen vermitteln. Zu Letzteren zählt man die Pädagogik aufgrund ihres praxisorientierten Wesens (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 32). Dies hat Tradition: So berichtet auch Schneider in Bezug auf die Jahre um 1930, dass nur die Ausbildung der Volksschullehrer/-innen ein Augenmerk auf pädagogische Kompetenzen legte, nicht aber jene der Lehrer/-innen „höherer" Schulen. Da

Lehrkräften „höherer“ Schulen eine höhere Begabung zugesprochen wurde, erübrigte sich in ihrem Fall scheinbar eine pädagogische Ausbildung (*Schneider* 1963, 38 ff.). Honig bestätigt den Mangel pädagogischer Elemente in der Lehrerbildung für höhere Schulen für die Nachkriegszeit des Zweiten Weltkrieges (*Honig* 1964, 76). In Bezug auf die von Bourdieu und Passeron (2007) erforschte französische Schulkultur ist von einer „Pädagogik der fehlenden Pädagogik“ die Rede (*Michaut* 2012, 53). Vergleicht man Frankreich mit Deutschland, sind die universitären Studiengänge in Frankreich verschulter und stringenter organisiert. Dies äußert sich in der größeren Reglementierung, was die Stundenpläne angeht, die eine deutlich höhere Anzahl an Pflichtlehrveranstaltungen aufweisen. Schon vor der Einführung der „Bologna-Struktur“ waren relativ häufige Leistungskontrollen ein fester Bestandteil der Studienprogramme. Die Abschlussprüfungen sind mitunter hochgradig selektiv (*Lüsebrink* 2018, 126).

Anders ist dies bei den technischen Hochschulen DUT und STS, deren Inhalte durch ihren technischen Fokus großenteils den Erfordernissen des Arbeitsmarktes entsprechen (*d'Iribarne/ d'Iribarne* 1999, 38). Einen höheren Spezialisierungsgrad findet man an den STS, deren Studienpläne im Unterschied zu den IUT auf konkrete Tätigkeitsfelder zugeschnitten sind und beispielsweise die Bereiche Außenhandel, Verkauf, Buchhaltung und Informatik abdecken (*Kempf* 2007, 405). Diese Informationen sind allerdings mit Vorsicht zu genießen, denn in Frankreich herrscht ein anderes Verständnis hinsichtlich der Definition der Begriffe Techniker/-in und Ingenieur/-in vor. Ihre Aufgabenfelder sind mitunter anders bzw. viel breiter definiert als die von deutschen Techniker/-innen (s. Abschnitt 3.2.2.3.1.4) und Ingenieur/-innen und daher muss man sich den „Praxisbezug“ der Studiengänge anders vorstellen als in Deutschland.

Barsoux und Lawrence zitieren stellvertretend einen französischen Manager wie folgt:

> A manager with the materials and packaging group Saint-Gobain explained that ‚to be an engineer in France doesn't mean you can fix a machine. It implies something about social standing, about outlook, about professional self-esteem and national pride.‘ (*Barsoux/Lawrence* 1991, 62)

Die gymnasiale Oberstufe umfasst für die 11. Klasse für die allgemeinen und technischen Abiturrichtungen einen gemeinsamen Lehrplan mit verpflichtenden Schulfächern. Die „Spezialisierung“ in die allgemeine oder technische Richtung spielt sich dann nach dem ersten Abiturjahr ab (*Bernhard* 2017, 308; *EduSCOL* 2018b). Nach den Anpassungen zum Schuljahr 2019/20 sind folgende Fächer Teil des „gemeinsamen kulturellen Sockels“: Französisch, Philosophie, Geschichte und Geografie, Staatsbürgerkunde, Fremdsprachen, Sport,

Lebenswissenschaften und Digitales. Diese Fächer machen insgesamt 15,5–16 von 29,5 Wochenstunden aus. Hinzu kommen die gewählten zwei bis drei Schwerpunktfächer mit zwölf Wochenstunden. Zur Auswahl stehen Kunst, Geschichte/Geografie/Geopolitik/Politikwissenschaft, Sprachen und fremdsprachige Literatur, Mathematik, Informationswissenschaften und Digitales, Lebenswissenschaften und Umwelt, Wirtschaft und Soziales, Physik und Chemie. Ergänzend erfolgt der Unterricht in den „Beruflichen Orientierungshilfen" mit 1,5 Wochenstunden. Freiwillig können zusätzlich bis zu drei Stunden pro Woche beispielsweise in Mathematik oder Recht besucht werden (*Französische Botschaft in Berlin* 2018a).

Die *Lycées professionnels* verfügen über alternierende Lehr- und Lernmodelle mit Praxisphasen in Unternehmen (*Legoupil* 2018, 8). Ihre Dauer beträgt drei bis zehn Praxiswochen pro Jahr. Hier werden allgemeinbildende Inhalte mit spezifisch technischem Fachwissen verbunden (*Cedefop* 2008, 27; *Bernhard* 2017, 310). Dies kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass dort „gravierende Praxisdefizite" vorherrschen, die die beruflichen (Einstiegs-)Perspektiven der Absolvent/-innen einschränken (*Kempf* 2007, 411).

Im Falle des *Collège* ist eine starke Ausrichtung am traditionellen Bildungsideal zu beobachten, der es von Anfang an folgte, indem es auf das Anspruchsniveau der früheren Gymnasial- und Mittelschulen zurückgriff und die Leistungs- und Bewertungsmaßstäbe übernahm (*Schriewer* 1974, 35 f.; *Legrand* 1977, 46 ff.; *Schriewer* 1992, 265 f.). Für die Schuljahre bis zum mittleren Schulabschluss am Ende des *Collège* hat die Regierung zu erlernende Sockelkenntnisse und -fähigkeiten definiert. Sie betreffen die Fächer Französisch, Mathematik und Informatik, Basiswissen der Geistes- und Naturwissenschaften, ferner republikanische Werte und Fremdsprachenkenntnisse (*Ritzenhofen* 2005, 15; vgl. auch *EduSCOL* 2019b). Am Ende der Schulpflicht von zehn Jahren soll jede/-r Schüler/-in dabei konkret in fünf Bereichen kompetent sein:

- Sprachen (zur Förderung des Denkens und der Kommunikation),
- Lernen (Kenntnis von Methoden und Werkzeugen zur Aneignung von Informationen und Fähigkeiten),
- Persönlichkeit und Bürgertum,
- „Natürliche und technische Systeme" (Problemlösung, Schärfung der Beobachtung, Anregung von Neugier, Methoden der Wissenschaft und Technik zum Verständnis der Welt)
- „Weltanschauungen und menschliches Handeln" (*EduSCOL* 2018a; vgl. auch *Hörner/ Many* 2017, 234).

Teil des Pflichtbereichs ist die Fächerkombination Geschichte-Geografie-Staatsbürgerkunde, die laut einleitenden Bemerkungen des Lehrplans unter anderem auf die Arbeits- und Wirtschaftswelt vorbereiten soll (*Berger* 2016, 162). Einschränkend stellt Berger fest, dass die Lehrpläne dieses Fächerverbundes sich, dem humanistischen Bildungsideal folgend, auf allgemeine, vor allem volkswirtschaftliche Themen der Wirtschaft konzentrieren (*Berger* 2015, 472–476; 2016, 162 f.).

Die inhaltliche Ausgestaltung der beruflichen Bildung stellt eine Kompromisslösung aus zwei verschiedenen Haltungen dar, die man mit „rechts" oder „hierarchisch" bzw. „links" oder „egalitär" bezeichnen kann. Einerseits ist sie als Ausbildung für gewöhnliche, unedle Tätigkeiten „überwiegend praktisch (technisch) und unmittelbar berufsspezifisch" ausgelegt und unterliegt dem Einfluss der Betriebe. Dadurch unterscheidet sie sich intentional von der Elitenbildung. Andererseits wird ihr im Sinne der Gleichheit ‚ein nobler Anstrich' verpasst, sodass theoretisch-abstrakte Elemente nicht ausgeschlossen bleiben. Die Einflussnahme der Unternehmer/-innen wird beschränkt, weil die Schule nicht als Magd der Wirtschaft auftreten darf, wenn sie den Anspruch hat, „wahre" Bildung zu betreiben. Vielmehr muss sie Räume zur Selbstverwirklichung und Aufstiegsmöglichkeiten für alle bieten (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 33 f.; vgl. auch *Kirsch* 2006, 93 f.). So wird versucht, die berufliche Bildung aufzuwerten und gleichzeitig ihre Unabhängigkeit gegenüber den Betrieben zu bewahren, indem „regelmäßig durch eine Verringerung der praxisorientierten Lerninhalte zu Gunsten von theoretischeren ‚allgemeinbildenden' Inhalten" Anpassungen durchgeführt werden (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 37; vgl. auch *Campinos-Dubernet* 1998; *Kirsch* 2006, 93 ff.). Mehr allgemeine Inhalte sind dabei auch deshalb nötig, weil berufliche Abschlüsse ans allgemeine Bildungssystem angeschlossen wurden und ein bestimmtes Allgemeinwissen Voraussetzung ist, um seine Bildungslaufbahn erfolgreich fortsetzen zu können (vgl. *Campinos-Dubernet* 1998; *Kirsch* 2006, 93 ff.). Aus bildungstheoretischer und bildungsidealistischer Perspektive beinhaltet das traditionelle französische Verständnis das Postulat der zweckfreien Bildung und weist utilitäre Inhalte zurück. Um überhaupt in der Lage zu sein, berufliche Bildung als bildungswirksam zu legitimieren, mussten deren Inhalte theoretisiert und intellektualisiert werden (*Schriewer* 1992, 254; vgl. auch *Kirsch* 2006, 93 ff.). Ferner wurde ein allgemeinbildender Teil in die Lehrpläne integriert (*Kirsch* 2006, 93).

Häufig findet man Kritik an der mangelnden Praxisorientierung französischer Bildungsgänge, die eine gute Beschäftigungsfähigkeit verhindert und den Übergang an den Arbeitsmarkt beeinträchtigt (vgl. *Agulhon* 2007; *Millet* 2012, 69 f.; *Calmand et al.* 2014, 438 f.; *Bernhard* 2017, 310). Nach Ritzenhofen „scheint

eine an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientierte staatliche Erziehung doch unter der Würde der Éducation nationale zu sein", auch wenn die Jugendarbeitslosigkeit sehr hoch ist (*Ritzenhofen* 2005, 20). Von Berger befragte Lehrkräfte an *Collèges* beschreiben die Beschäftigung mit der Berufs- und Arbeitswelt als Tabuthema, sodass Soll des Lehrplans und Ist der Unterrichtswirklichkeit auseinanderklaffen (*Berger* 2015, 372 f.; 2016, 166). Problematisch ist die Überbetonung der Fähigkeit des abstrakten Denkens, die in diesem Gebiet weniger Begabte von den Bildungsgängen ausschließt, die die besten Karriereaussichten bieten. Gerade für den Ingenieurberuf wichtige andere Begabungen, wie zum Beispiel eine gute Beobachtungsgabe, Geschick beim Anfertigen von Zeichnungen oder Experimentierfähigkeiten, werden ausgeblendet und entsprechende Potenziale nicht ausgeschöpft (vgl. *Saltiel* 1979, 11).

Aktuell sind Trends zu beobachten, einen stärkeren Praxisbezug und mehr Nähe zur Wirtschaft in das Bildungswesen zu integrieren. So gibt es am *Collège* seit einiger Zeit ein drei- bis sechsstündiges Wahlfach *Enseignement de découverte professionnelle des métiers et des formations professionnelles*, das dem Kennenlernen der Arbeitswelt gewidmet ist und dazu dient, den Schüler/-innen bei der Berufswahlorientierung beizustehen (*Berger* 2015, 140, *358 f.*; *EduSCOL* 2019c).

Der von der *Alternance*-Politik forcierten Annäherung an die Betriebe ist es indes nicht gelungen, die traditionelle Wissenshierarchie zu überwinden, die das allgemeine Wissen dem beruflichen und das Abstrakte dem konkreten vorzieht. Ganz im Gegenteil – die angewandten Bildungs- und Bewertungspraktiken zeigen, dass nach wie vor davon ausgegangen wird, dass es die abstrakten Denkfähigkeiten sind, die über den hierarchischen Rang von Bildungstiteln und Berufen entscheiden. Selbst beim beruflichen Abitur haben Analysen ergeben, dass die Bewertungspraktiken, auch hinsichtlich der Betriebspraktika, am meisten Wert auf möglichst abstraktes, akademisches Wissen legen. Ausnahme ist das CAP, bei dem tendenziell eine starke Orientierung an betrieblichen Bedürfnissen erfolgt. Generell werden Betriebspraktika eher als Heranführung an die Arbeitswelt denn als notwendiges Mittel des beruflichen Lernens betrachtet (*Brucy/Troger* 2000, 17).

Nach wie vor stellt das theoretische Wissen eine der entscheidenden Variablen dar, wenn die *Alternance*-Politik in der Praxis umgesetzt wird. Es wiegt so schwer, dass letztlich eine Abwertung von Erfahrungswissen stattfindet (*Lechaux* 1995, 55). Insofern gilt das berufliche Gymnasium als an das allgemeine Bildungssystem angepasst, was die Verdrängung berufsbezogener Inhalte bedeutet. Sie geht einher mit den oben angesprochenen Entwicklungen hinsichtlich der Zertifizierung beruflicher Fähigkeiten. Beides resultiert in einer Verlagerung der

beruflichen Erstausbildung und der Zertifizierung beruflicher Kompetenzen hin zu den Unternehmen (*Brucy/Troger* 2000, 17).

Inhaltlich spiegeln sich die Tendenzen, die man in den Curricula vorfindet, in den Prüfungen wider. In den Aufnahmeprüfungen der *Grandes écoles* stehen, so Lüsebrink, „bildungsbürgerliches Allgemeinwissen, herausragende sprachliche und rhetorische Fähigkeiten" im Vordergrund (*Lüsebrink* 2018, 131). Sie werden als anspruchsvollste Inhalte bewertet und als Indikatoren der Begabung begriffen. Eine Testung praktischen Wissens, so die Vorstellung, würde den Charakter der Prüfungen verunreinigen (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 33). Die Spitzenkräfte der französischen Gesellschaft, die Absolvent/-innen der Elitehochschulen, sind diejenigen, die im Alter von zwanzig Jahren die größte „intellektuelle Lernfähigkeit" nachgewiesen haben (*Kempf* 2007, 411).

Die Abiturprüfungen im Bereich der allgemeinen und technischen Abiture wurden lange Zeit in ganz Frankreich zentral und zeitgleich mit identischen Aufgaben abgehalten. Alle Arbeiten korrigierten und benoteten die Prüfer/-innen anonym. Außer Korrektor/-innen wurden zahlreiche Aufsichtspersonen eingesetzt (*Ritzenhofen* 2005, 14, 16). Im Jahr 2017 mussten beispielsweise 2900 Aufgaben erstellt und die Korrektur von mehr als 4 Millionen schriftlicher Arbeiten gestemmt werden (*Villinger* 2018, 8). Es entstanden enorme Kosten von jährlich rund 200 Millionen für die Durchführung der Abiturprüfungen (*Ritzenhofen* 2005, 14, 16). Jeder der Prüflinge wurde in 12–16 Einzelprüfungen getestet, deren Resultate die Abschlussnote des Abiturs ergaben (*Villinger* 2018, 8). Gegen Versuche der Politik, die uniformen Prüfungen zu halbieren und die Abiturnote durch laufende Bewertungen durch die Lehrpersonen zu ergänzen, protestierte die Bevölkerung zunächst erfolgreich. Sie befürchtete, die Lehrer/-innen könnten die Ergebnisse verfälschen, indem sie Schüler/-innen bevorzugten oder benachteiligten (*Ritzenhofen* 2005, 14, 16). Unter Macron startete die Regierung 2018 einen weiteren Vorstoß, die Anzahl der Prüfungsfächer zu reduzieren (auf vier) und die Leistung während der laufenden Schuljahre in der Abschlussnote zu berücksichtigen (*Villinger* 2018, 9). Mit dem Schuljahr 2019/20 traten die Neuerungen, die das allgemeine und das technische Abitur betreffen, in Kraft. Fortan geht das Resultat der Abschlussprüfung noch mit 60 % in die Abiturnote ein, 30 % zählen unterrichtsbegleitende Leistungskontrollen und 10 % machen die Zwischenzeugnisse aus. Die Abschlussprüfungen finden terminlich entzerrt statt. Weiterhin werden sie anonymisiert von einer Lehrperson einer anderen Schule korrigiert (*Französische Botschaft in Berlin* 2018a). Schriftliches sowie mündliches Prüfungsfach der allgemeinen und technischen Abiturprüfung aller ist Französisch. Neben den vorgelagerten Französischprüfungen sind schriftliche Examina in den

beiden Leistungsfächern und Philosophie abzulegen. Mündlich werden eine Französischprüfung sowie eine Präsentationsprüfung mit relativ freier Themenwahl abgehalten, bei der die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, die Fähigkeit des Präsentierens vor einer Gruppe, Analysefähigkeit und die Fähigkeit, das Thema in übergreifende historische und wissenschaftliche Zusammenhänge einzuordnen, verlangt werden (*Französische Botschaft in Berlin* 2018a; *MENJ* 2019b). Trotz aller Bemühungen um Gerechtigkeit müssen Zweifel an der Fairness der Abiturergebnisse erhoben werden, da jeweils lediglich eine Lehrkraft eine Prüfung korrigiert; Zweitgutachten sind nicht vorgesehen, ebenso wenig gibt es national anzuwendende Bewertungsrichtlinien (*Villinger* 2018, 9). Dennoch lässt sich an den Protesten ablesen, dass eine große Überzeugung in der französischen Gesellschaft vorherrscht, dass das Zentralabitur objektiv und fair ist. Die oben diskutierten Punkte der kulturellen Bedingtheit und Einseitigkeit der Definition von Leistung und die Schwierigkeit der objektiven Messung und Bewertung von Leistung bleiben unreflektiert, dafür der Glaube an den meritokratischen Mythos ungebrochen.

Am *Collège* werden die gesetzlich niedergelegten allgemeinen Grundkenntnisse überprüft. Mit Ende einer jeden Schulstufe sowie mithilfe detaillierter Zwischenzeugnisse findet eine Bewertung des Lernstandes statt. Um die mittlere Reife zu erhalten, müssen Examina in Französisch, Mathematik, Geschichte/Geografie/Ethik, Physik-Chemie/Naturwissenschaften/Technik und einem Projekt abgelegt werden. Für die Abschlussnote zählen außerdem die Ergebnisse aus den kontinuierlichen Leistungskontrollen (*EduSCOL* 2018a).

In der beruflichen Bildung fand auch bezüglich der Prüfungsinhalte eine Hinwendung zur Allgemeinbildung statt. In Zusammenhang mit der Einführung eines allgemeinbildenden Blocks wurde die Abschlussprüfung angepasst, in der fortan ungefähr ein Viertel allgemeines Wissen vorkam. Im Zuge der Theoretisierung und Intellektualisierung der beruflichen Bildung kam es im weiteren Zeitverlauf zu einer Akademisierung der Prüfungsinhalte (*Kirsch* 2006, 93 f.).

A3.3 Statuszuweisung durch Bildung und Selektionsmechanismen im französischen Bildungswesen

Generell spielen Rang und Stellung in der französischen Gesellschaft eine große Rolle (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 28), wobei das Bildungsniveau als „Statussymbol für das ganze Leben" dient (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 33; vgl. auch *Stephan* 1978, 146; *Hörner/Many* 2017, 233). Die Statuszuweisung erfolgt in Abhängigkeit vom „symbolischen Stellenwert" des Bildungsgangs. Die ‚Bildungsnoblesse'

genießt ein hohes soziales Ansehen. Dementsprechend ergibt sich der „symbolische Stellenwert“ aus der etwaigen Zugehörigkeit zum ‚Bildungsadel‘, die für den Einzelnen von großer Wichtigkeit ist, jedoch keinesfalls gleichbedeutend mit dem tatsächlichen ökonomischen Leistungspotenzial sein muss (*d‘Iribarne/d‘Iribarne* 1999, 26 f.). Bildungstitel und -zertifikate bescheinigen den sozialen Rang und es wird von einer „Diplom-Aristokratie“ gesprochen, die Menschen ohne Abitur als Versager zurücklässt und ihre Chancen auf die besseren Stellen am Arbeitsmarkt minimiert (*Ritzenhofen* 2005, 19). Somit nimmt Bildung an sich im nationalen kollektiven Bewusstsein einen bemerkenswert großen Platz ein (*Hörner/Many* 2017, 233).

Wie d’Iribarne und d’Iribarne aufzeigen, wurde im republikanischen Frankreich zwar die Verbindung von Adel mit der familiären Herkunft bzw. Blutsverwandtschaft gelöst, nicht jedoch die Idee eines übergeordneten Adels an sich verworfen. Das Ansehen von einzelnen Berufen wurde über den

> grundsätzlichen Gegensatz zwischen geistiger Kreativität, die als nobel galt, und körperlicher Mühe, die als übel galt, eingestuft. Auch das post-revolutionäre Frankreich hielt an der Idee einer Elite fest, versuchte diese lediglich moderner zu definieren. Als wichtige Stichwörter werden hier ‚Vernunft‘, ‚Fähigkeiten‘, ‚Begabung‘ und ‚Tugend‘ genannt. Sie ermöglichten ein Zusammenfügen zweier ideeller Hierarchien, nämlich derjenigen des Talents und derjenigen des Wissens. Auf dieser Basis wird über den Noblessegrad einer Beschäftigung entschieden. Infolgedessen gelten ‚konzeptionelle‘ und damit eher kognitive Tätigkeiten als edler im Gegensatz zu ausführenden, körperlichen Beschäftigungen. Desgleichen werden Angestellte aufgrund ihrer geistigen Aufgaben höhergeachtet als Arbeiter, die sich körperlich betätigen. Auch nicht nobel und edel ist es, ‚im „Dienste“ eines anderen zu stehen‘. (*d‘Iribarne/d‘Iribarne* 1999, 28)

Als Konsequenz dieser Vorstellungen wird die Wertigkeit eines Menschen in der französischen Gesellschaft mit seinem sozialen Rang verknüpft. Die tatsächliche Stellung sollte dabei der persönlichen Wertigkeit entsprechen, die sich in seiner Bildungskarriere abbildet, das heißt, das Niveau der Ausbildung sollte dem der Beschäftigung entsprechen (*d‘Iribarne/d‘Iribarne* 1999, 28). Entscheidend ist in Frankreich die Zugehörigkeit zur Führungsschicht, die in Betrieben große Autorität genießt, verbunden mit Privilegien, aber auch Pflichten. Die Aufteilung der Gesellschaft in berufsabhängige „Stände“ folgt einer Logik der Ehre und unterstreicht die Bedeutung des Ranges und des Status (*d‘Iribarne* 2001, 63–67).

Im französischen Schulsystem zeigt sich infolgedessen eine implizite und symbolische Hierarchie nach Bildungsgang, Fach und Status der Lehrpersonen (*Troger* 2009, 12). Es existiert eine klare Zuteilung von Bildungserfolg

und beruflicher bzw. gesellschaftlicher Stellung, sodass die Laufbahnen vorgezeichnet sind: Wer eine der *Grandes écoles* abschließt, hat gute Chancen, als Mitglied der Machtelite des Landes rekrutiert zu werden (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 32 f.). Die politische, administrative und ökonomische Elite Frankreichs kommt aus den ungefähr 200 *Grandes écoles,* sodass Führungspositionen in Frankreich nahezu ausschließlich von ihren Absolvent/-innen eingenommen werden. Die Universitäten hingegen sind für die Ausbildung hauptsächlich mittleren Führungspersonals zuständig (*Jansen* 1995, 107; *Kempf* 2007, 402, 406; vgl. auch *Bernhard* 2017, 314; *Villinger* 2018, 11). Ausnahme ist der oben bereits angesprochene Besuch der Universitäten des Rechts, der Medizin und der Pharmazie, der zu Berufen führt, die sehr angesehen sind und den Absolvent/-innen einen Platz in der „Bildungsnoblesse" sichern. Absolvent/-innen universitärer natur- oder geisteswissenschaftlicher Studiengänge verbleiben meist im Bildungssystem oder widmen sich der Wissenschaft und gehören ebenfalls zur Elite (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 32). Man könnte wohl sagen, sie sind die Edlen des theoretischen Allgemeinwissens. Wie d'Iribarne und d'Iribarne weiter erklären, gehören jene, welche eine der technischen bzw. Fachhochschulen besuchen, die sich mehr an den Bedarfen der Wirtschaft als dem klassischen Bildungskanon orientieren, nicht zur oberen Elite (*d'Iribarne/ d'Iribarne* 1999, 33). Dafür entsprechen die Bildungspläne der technischen Hochschulen zu wenig der Vorstellung der noblen Bildung. Als Folge davon haben es die Absolvent/-innen trotz guter Einstellungschancen schwer, im Unternehmen aufzusteigen und Führungspositionen zu ergattern. Ihre Hierarchieeinordnung ist mittig, noch vor einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Wegen der begrenzten Beförderungsoptionen und des suboptimalen Status wächst die Tendenz dieser Gruppe, ihre Bildungslaufbahn an einer Universität fortzusetzen (*d'Iribarne/ d'Iribarne* 1999, 38). In den letzten Jahren hat sich die Rangfolge gleichwohl etwas verschoben. Wie oben bereits beschrieben, haben die technischen Hochschulen den Universitäten auf Ebene des Bachelors aufgrund ihrer höheren Zugangsselektivität den Rang abgelaufen. Hinsichtlich des universitären Masterabschlusses bleibt die alte Rangfolge jedoch weiter bestehen (*Giret* 2011, 246; *Bernhard* 2017, 315). Die hierarchische Abstufung der technischen Hochschulabschlüsse setzt die beruflichen *Licence*-Abschlüsse an die Spitze, daran schließen die Abschlüsse an den IUT an und als unterste Hochschulen werden die der STS eingeordnet (*Convert* 2003, 70 ff.; *Bernhard* 2017, 313). In Bezug auf die Hochschulreife hat das allgemeine Abitur den höchsten Stellenwert, gefolgt vom technischen und beruflichen. Innerhalb des differenzierten allgemeinen Abiturs steht das naturwissenschaftliche an der Spitze. Dagegen sind die wirtschaftliche und soziale Hochschulreife weniger angesehen; dasselbe gilt für das seit den 1960er Jahren

abgewertete neusprachliche Abitur (*Brauns* 1998, 66; *Troger* 2009, 14; *Bernhard* 2017, 307 f.; *Lüsebrink* 2018, 123). Das technische und das allgemeine Abitur werden aufgrund der regulären institutionellen Zuordnung in Schemata häufig zusammen als Abschlüsse des *Lycée* dargestellt, während das berufliche Abitur an einem *Lycée professionnel* abgelegt und so von den anderen beiden abgegrenzt wird (s. Abschnitt 3.2.2.3.2.4; vgl. zum Beispiel *Lüsebrink* 2018, 121). Technisches und allgemeines Abitur sind sehr ähnlich strukturiert und beide nicht berufsvorbereitend (vgl. hierzu *Ott* 2015, 165). Dennoch legt eine Interpretation der Zahlen nahe, dass es das allgemeine Abitur ist, das die mit Abstand besten Karriereperspektiven bietet: Über 90 % der rund 42 000 Schüler/-innen der Vorbereitungsschulen der *Grandes écoles* des Schuljahres 2018/19, die sich nach den Schwerpunkten Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften und Literaturwissenschaften untergliedern, sind in Besitz der allgemeinen Hochschulreife. Rund 6 % können ein technischen Abitur vorweisen, 0,2 % ein berufliches (*MENJ* 2019c, 6.11; vgl. auch *Brauns* 1998, 66 f.).

Berufliche Bildung an sich steht im Gegensatz zur Ausbildung der Elite und war ursprünglich für die breite Masse vorgesehen (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 33). Durch die Ausdifferenzierung des Bildungssystems verschwamm der Gegensatz zwischen Elite und Nicht-Elite und es können im Zwischenbereich mehrere Abschlüsse gemacht werden. Die Hierarchie ist klar: Kempf nennt als untersten Abschluss des als beruflich interpretierbaren Bereichs das CAP als Berufsbefähigungszeugnis, darüber folgte bis zur Reform von 2008 das vormalige BEP als Berufsbildungszeugnis vor dem auch heute noch relevanten Bac Pro (*Kempf* 2007, 399 f.; *Bernhard* 2017, 308). Während ein CAP zum direkten Eintritt in den Arbeitsmarkt in einem handwerklichen oder gewerblichen Beruf bei eng begrenztem Tätigkeitsgebiet in insgesamt 200 Berufsfeldern führt, qualifiziert ein Bac Pro doppelt: für den Berufseinstieg in 80 Fachgebieten und für die Hochschule (*Kempf* 2007, 397 f.; *Berger* 2015, 329; *MENJ* 2018). Schulische Bildung gilt als der bessere Weg gegenüber alternierenden Lernformen, die geringer geschätzt werden (*Berger* 2015, 328 f.; *Ott* 2015, 407 f., 421). Entsprechend der Hierarchie auf schulischer Ebene ordnet man auch die jeweiligen Lehrpersonen verschiedenen Prestigestufen zu (*Lutz* 1986, 207).

Offiziell-formal sind die Bildungsniveaus berufsqualifizierender Abschlüsse in Frankreich wie in Tabelle A.1 dargestellt klassifiziert. Bei Hörner, der sich dabei auf Kirsch (1992, 25, 27), Perker et al. (1992, 1) und Angaben der statistischen Abteilung des französischen Bildungsministeriums (93.32, 3) bezieht, findet sich ein differenzierteres Schema aus der Vergangenheit, das auch abgebrochene Bildungsgänge abbildet. Demnach sind auf Niveau VI Personen angesiedelt, die ihre Allgemeinbildung vor dem Sekundarschulabschluss abgebrochen haben, auf

Niveau Va Personen, die nur einen Sekundarschulabschluss oder eine Berufsausbildung besitzen, eingeschlossen Angelernte. Auf Niveau V befinden sich Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung auf Facharbeiterniveau oder mit abgebrochener Gymnasialbildung, auf Niveau IV Personen mit allgemeinbildendem oder doppelqualifizierendem Abitur, einem Technikerbrief oder eienr Meisterprüfung (IV sec) sowie Personen mit abgebrochener Postabiturausbildung (IV sup). Für Niveau III benötigt man einen Abschluss der zweijährigen postsekundären Kurzausbildung nach dem Abitur (Fachhochschulniveau), für Niveau II einen vollständigen Hochschulabschluss (Abschluss des Hauptstudiums) und für Niveau I einen vollständigen Hochschulabschluss und ein Forschungsstudium (*Hörner* 1994, 284).

Tabelle A.1 Die Bildungsniveaustufen in Frankreich nach Abschluss

Niveau	Abschluss
V	CAP
IV	Abitur (allgemein, technisch oder beruflich)
III	BTS oder DUT (Bac +2-Studium)
II	Licence (= Bachelor)
I	Master und Promotion

(vgl. hierzu *EduSCOL* 2018b; *Eurydice* 2018/19)

Ins Auge fällt, dass eine abgebrochene Gymnasialbildung dem Niveau einer abgeschlossenen Berufsausbildung entspricht und das allgemeinbildende bzw. technische Abitur und der Techniker- bzw. Meisterbrief ebenfalls auf derselben Niveaustufe angesiedelt sind. Dies unterstreicht die Hochachtung des allgemeinen Abiturs auf Kosten der beruflichen Bildung:

> [Es] wird deutlich, daß in Frankreich eine klare soziale Hierarchie der Bildungsgänge besteht, die vom Abitur als Kristallisationspunkt sozialer Positionsbestimmung ausgeht und die der beruflichen Bildung, die nicht auf das Abitur als Eingangsqualifikation verweisen kann, nur ein minderes soziales Prestige einräumt. (*Hörner* 1994, 288)

Folge ist der sogenannte Bezugspunkteffekt, der besagt, dass sich Schüler/-innen in ihrer Wertvorstellung und Selbsteinschätzung auf die als höherwertig und wertvoll deklarierten Bildungsabschlüsse beziehen (*Fend* 1976, 78 ff.; *Schriewer* 1992, 271). Schon recht früh und intensiv sehen sich französische Kinder mit dem Thema Leistung konfrontiert, was die Internalisierung dieses gesellschaftlich vorgegebenen Werts nach sich zieht (*Hildebrand* 2000, 75, 192, 204). 40 %

der Absolvent/-innen des naturwissenschaftlichen Gymnasiums gaben bei einer Umfrage an, dass Prestigegründe ausschlaggebend für ihre Wahl gewesen seien, sie jedoch nicht vorhätten, ein naturwissenschaftliches Studium anzuschließen (*MEN* 2018, 4; vgl. auch *Villinger* 2018, 8). Für diejenigen, die keinen höheren Abschluss schaffen, kann dies dramatische Auswirkungen in Form von psychischer Destabilisierung mit sich bringen (Bousquet et al. 1973; zit. in *Schriewer* 1992, 271).

Je Schulart, Abschluss oder Universität herrscht eine formale Gleichheit, allerdings manifestiert sich zwischen ihnen in Wirklichkeit eine informelle Hierarchie. Auswahlverfahren untergraben die Gleichheit, Schulen befinden sich in einem Wettbewerb um die besten Schüler/-innen und die Schüler/-innen wetteifern um Plätze an den besten Schulen. Dabei können die teuren privaten Bildungseinrichtungen, was das Ansehen betrifft, nicht mit den staatlichen Anbieter/-innen mithalten. Sie sind als Büffelwerkstätten verschrien, garantieren ihren Absolvent/-innen aber relativ hohe Gehälter bzw. können als Brücke zu höher eingeschätzten Bildungsinstitutionen dienen (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 34 f.). Eine ihrer Hauptfunktionen besteht darin, leistungsschwächeren Schüler/-innen die Eingruppierung in berufliche Bildungswege zu ersparen (*Brauns* 1998, 74). Sie bieten sich vor allem für Schüler/-innen aus reichen Elternhäusern an, die eine intensivere Betreuung als in den staatlichen Schulen üblich benötigen. Mit 26 % der Privatschüler/-innen schaffen relativ viele den Zugang zu den Vorbereitungsklassen der *Grandes écoles* oder die Aufnahme an einer STS (*Kempf* 2007, 401). Zwischen den einzelnen *Grandes écoles* gibt es Prestigeunterschiede; zum Beispiel verfügen die *Ecole polytechnique* und die *Ecole nationale d'administration* „über ein zusätzliches Prestige in der Öffentlichkeit" (*Kempf* 2007, 406). Für Gymnasien und Universitäten werden Rankings veröffentlicht (*Ritzenhofen* 2005, 17). Führende Tageszeitungen drucken zudem Rangfolgen der Absolvent/-innen der *Grandes écoles* ab (*Kempf* 2007, 407).

Immer wieder wird im Kontext des französischen Bildungssystems und der Bildungspolitik ein Spannungsfeld zwischen den beiden Polen der Gleichheit und der Demokratisierung einerseits und der individualisierenden Selektion, Elitenförderung und Konkurrenz andererseits diagnostiziert (*Lutz* 1986, 208; *Brauns* 1998, 85–89; *Lüsebrink* 2018, 129). Im Kontrast zur elitebildenden Differenzierung nach Leistung bzw. Bildungsgang bildet das Gleichheitspostulat den Gegenpol zum Elitismus:

> Das Ethos der staatlichen Bildung speist sich aus dem revolutionären Gleichheitspostulat, das allen heranwachsenden Bürgern und Bürgerinnen über die kostenfreie, laizistische und verpflichtende Bildung dieselben Startbedingungen gewährt. Nirgendwo

> verfügt die ‚égalité' noch über so viel rhetorische Stoßkraft wie in der staatlichen Bildung. (*Ritzenhofen* 2005, 14; vgl. auch *Große* 2008, 201)

In Zusammenhang mit Bildung ist die *égalité* als eines der drei basalen Prinzipien der Revolution *(liberté, égalité* und *fraternité),* die bis heute in der französischen Kultur etabliert sind, von größter Wichtigkeit (*Hildebrand* 2000, 24). Wie aus Anmerkungen bei Hänsch und Tümmers hervorgeht, scheint die französische Politik in der Auslese nach Leistung und dem Streben nach Gleichheit keinen Widerspruch zu sehen, vielmehr ist für sie der Anspruch des Elitismus Teil einer republikanischen Gesinnung, die man als denkbar demokratisch versteht (*Hänsch/Tümmers* 1991, 256; vgl. auch *Troger* 2009, 10 f.). Im Rahmen der Sozialisation wird Leistung als Motiv internalisiert, das eng verknüpft ist mit dem Wert der Gleichheit, auf dessen Basis das Leistungsprinzip als Verteilungsmechanismus fungieren soll. Der Einzelne setzt dann die erlernte *égalité* als Leistungsverhalten um. Hierbei übt das Bildungswesen eine festigende, verstärkende Funktion aus, indem es Leistung belohnt (*Hildebrand* 2000, 192).

Ritzenhofen bezeichnet das „vielbeschworene" schulische Gleichheitsprinzip insgesamt als illusorisch. In einzelnen Regionen und Lebensbereichen tun sich große Unterschiede auf. Einzelne Schulen bereiten offensichtlich, aus unterschiedlichen Gründen, besser auf das Zentralabitur vor. Konsequenz ist der Verlust der Wirkung der Anonymität der Abiturkorrekturen, da bei Bewerbungen am Arbeitsmarkt Name und Ort des besuchten Gymnasiums thematisiert und in die Entscheidungsfindung einbezogen werden. Angesichts der veröffentlichten Rankings von Gymnasien und Universitäten kann demnach das Prestige des Gymnasiums leicht mehr Gewicht bekommen als die Note im Abitur (*Ritzenhofen* 2005, 17). Ebenso haben Hochschulen unterschiedliche Prestigeränge und *Grandes écoles* vermitteln subtile Mechanismen, um einen verbindenden *esprit de corps* unter ihren Absolvent/-innen zu generieren (*Bourdieu* 1996, 180–187; *Hildebrand* 2000, 76).

Aufgrund des Gleichheitsideals fällt es schwer, strenge Selektionsmechanismen zu etablieren, welche die Chancengleichheit einengen könnte. Auf der einen Seite soll jedem der Zugang zum Bildungsadel möglich sein, auf der anderen setzt die Existenz einer Elite Selektion voraus. Insbesondere, was den Zugang zu Universitäten und ihren Fakultäten angeht, sind eventuelle offizielle Auswahlverfahren schwer zu rechtfertigen (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 38). Die französische Lösung besteht in der Einführung von immer mehr Ausbildungsstufen (*Lutz* 1986, 210 f.; *d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 38) und in einer sehr engen Definition von Leistung, auf der das angewendete Leistungsprinzip beruht:

> Kein anderes Land der Welt kennt ein solches System der Elitehochschulen, bei dem allein der erfolgreiche Weg durch dieses Schulsystem eine Führungsposition im Staat garantiert, bei dem soziale Intelligenz bzw. Leistungen im Berufsleben so in den Hintergrund treten gegenüber mathematischer Intelligenz und intellektueller Lernfähigkeit. (*Hänsch/Tümmers* 1991, 272)

Der Selektion fallen jedes Jahr zahlreiche Heranwachsende zum Opfer. Ritzenhofen gibt an, dass jährlich 150 000 Jugendliche ohne Abschluss aus der Schule ausscheiden (*Ritzenhofen* 2005, 15). Laut französischem Bildungsministerium beträgt der Anteil der 16-jährigen, die nicht zur Schule gehen, 4,2 %, bei den 17-jährigen sind es 6,7 % (*MENJ* 2019c, 1.5). In der Altersstufe der 16- bis 25-jährigen sind aktuell 1,3 Millionen weder in Ausbildung noch in einem Erwerbsverhältnis (*Französische Botschaft in Berlin* 2018b). Seit 2013 konnte durch besondere Betreuungs- und Unterstützungsprogramme die 10 %-Schwelle des Anteils derer, die die Schule ohne Qualifikation verließen, unterboten werden. 2017 waren es knapp 9 % (*MENRI* 2018, 249; *Pigeaud* 2019, 11). Etwa 87 % schlossen im Jahr 2018 das *Collège* erfolgreich mit dem *Diplôme national du brevet* ab (*MENJ* 2019c, 8.7). Beim allgemeinen Abitur betrug die Erfolgsquote im Jahr 2018 circa 91 %, beim technischen Abitur etwa 89 % und beim beruflichen knapp 83 % (*MENJ* 2019c, 8.8). An den Universitäten gelang im Jahr 2013 ungefähr 28 % in den vorgesehenen drei Jahren der *Licence*-Abschluss; kumuliert waren es in vier Jahren 39,6 % (*MENJ* 2019c, 8.21). Diese Zahlen unterschiedlicher Bildungsniveaus implizieren eine relativ scharfe Selektion und daher einen relativ großen Leistungsdruck.

Zur Auslese und Belohnung von Leistung verwenden die Institutionen unterschiedlicher Bildungsstufen und -zweige verschiedene Mittel. Die *Grandes écoles* zeichnen sich durch einen strengen Selektionsmechanismus aus (*Eurydice* 2018/19). Um die begehrten Plätze an den *Grandes écoles* zu verteilen, kommen ein harter Numerus clausus und jährliche *Concours* zur Anwendung, also Aufnahmeprüfungen, für die die Bewerber/-innen in zumeist zweijährigen Vorbereitungsklassen üben (*Brauns* 1998, 80; *Kempf* 2007, 406 f.; *Bernhard* 2017, 314; *Lüsebrink* 2018, 125). Teilweise müssen zusätzlich oder anstelle der Leistungstests Dossiers eingereicht werden (*Villinger* 2018, 11). Auch die Vorbereitungsschulen selbst verfolgen eine hochselektive Zugangspolitik (*Eurydice* 2018/19) und rekrutieren die „begabtesten" Abiturient/-innen mit hervorragenden Leistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (*Kempf* 2007, 407). Ihr vordergründiges Ziel ist die Ermittlung der Begabung der Prüflinge als entscheidendes Kriterium für die Öffnung des Zugangs zur Machtelite. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass die Begabung das Leistungspotenzial anzeigt (*d'Iribarne/ d'Iribarne* 1999, 33). Die Prüflinge durchlaufen bei den

Concours eine schriftliche und eine mündliche Prüfung. Unterschiedliche Vorbereitungsschulen eröffnen unterschiedliche Chancen, im *Concours* erfolgreich abzuschneiden. Die Erfolgsquoten der einzelnen Vorbereitungsklassen werden jedes Jahr veröffentlicht (*Dammer* 1995, 46–50; *Brauns* 1998, 87). Circa 10 % der Prüflinge, die den *Concours* durchlaufen, erhalten den angestrebten Studienplatz an einer *Grande école* (*Kempf* 2007, 407). Prinzipiell darf jeder, der die Hochschulreife erreicht hat, am *Concours* teilnehmen (*Jansen* 1995, 108). Es hat sich ungeachtet dessen erwiesen, dass trotz der scheinbar objektiven Ausleseverfahren der überwiegende Teil eines Jahrgangs der *Grandes écoles* aus der gehobenen Schicht kommt, sodass sich die „Spitzenkräfte weitgehend selbst reproduzieren" (*Kempf* 2007, 409). Vor diesem Hintergrund hat eine renommierte *Grande école* Sonderregelungen für exzellente Abiturient/-innen aus sozialen Problemvierteln entwickelt (*Lüsebrink* 2018, 129).

Nach dem Abitur werden am Eingang zu den *Grandes écoles* bzw. ihren Vorbereitungsschulen *Concours* abgehalten, andere Arten der Selektion werden beim Zugang zu den IUT/STS durchgeführt werden (vgl. hierzu *Froehlich* 2004, 41; zu den STS *Kempf* 2007, 405).

An den Universitäten Frankreichs gibt es generell keine Studienbeschränkung. Einige wenige Ausnahmen, wie zum Beispiel der Numerus clausus in Medizin, ergänzen die Regel. Die Auslesefunktion übernehmen die jährlich stattfindenden Prüfungen hohen Anspruchs, bei denen es zu Durchfallquoten von über 50 % kommen kann und die nur einmal wiederholt werden dürfen. Zwischen 40 und 60 % der Studierenden fallen auf diese Weise durch das Sieb und verlassen die Hochschule ohne Abschluss (*Zettelmeier* 2005b, 131; *Kempf* 2007, 402; *Große* 2008, 226, 232 ff.; *Bernhard* 2017, 313).

Für die Aufnahme an den IUT zählen die Abiturnote und das Ergebnis eines Auswahlgesprächs, bei den STS sind die Abiturnoten die relevante Größe für die Selektion der Studierenden (*Kempf* 2007, 405). Inhaber/-innen eines allgemeinen Abiturs haben bei großer Konkurrenz die besten Chancen, für ein Studium zugelassen zu werden, ganz besonders an den IUT (*Bernhard* 2017, 315 f.). Die STS kommen als Plan B immer mehr für Studierende infrage, die sich an den Universitäten schwertun. Daher hat man in letzter Zeit die Übergänge von den Universitäten zu den beruflichen Kurzstudiengängen verbessert und Regelungen geschaffen, die Anerkennungen ermöglichen. Die längeren universitäre Studiengänge bleiben in der französischen Bildungshierarchie über den kürzeren beruflichen, womit sich die höhere Wertigkeit allgemeiner Abschlüsse auch im tertiären Bildungssektor fortsetzt (*Bernhard* 2017, 323).

Während der Abschlussklasse des Gymnasiums *(Terminale)* und auch des Schuljahrs davor *(Première)* können Abiturient/-innen am *Concours général* teilnehmen, einem traditionsreichen Bildungswettbewerb, der auf das Jahr 1744 zurückgeht. Das Ziel formuliert das Bildungsministerium so:

> Le concours général des lycées et des métiers a pour fonction de distinguer les meilleurs élèves et de valoriser leurs travaux, avec l'objectif que leur prestation puisse servir de référence à l'ensemble des classes. (*EduSCOL* 2019a) [Der *Concours général* der allgemeinen und beruflichen Gymnasien hat die Funktion, die besten Schüler auszuzeichnen und ihre Arbeiten zu würdigen. Ziel ist es, dass ihre Leistung als Referenz für die ganze Klasse dient. – Übersetzung d. Verf.]

Zu Beginn zeigte sich der geprüfte Fächerkanon recht begrenzt, wurde aber 1981 um Fächer des technischen Gymnasiums erweitert und 1995 für die beruflichen Gymnasien angepasst (*EduSCOL* 2019a).

Um möglichst gut auf die Abiturprüfungen vorbereitet zu sein, schreiben die Abiturient/-innen im Abschlussjahr Probeexamina. Ihre Eltern werden alle drei Monate über ihren Leistungsstand in den unterschiedlichen Fächern unterrichtet (*Eurydice* 2018/19, 6.6). Die Resultate der Hochschulreifeprüfung haben, wie oben gesehen, eine Auswirkung darauf, welche Hochschularten den Absolvent/-innen offenstehen.

Ab der achten Klasse des *Collège* besteht für Schüler/-innen mit Lerndefiziten die Option, in einen alternierenden Bildungsgang zu wechseln, der ein einfacheres Curriculum sowie Lernphasen an der Berufsschule und/oder im Betrieb umfasst (*Hörner/Many* 2017, 244) und letztlich eine Vorselektionsstufe impliziert. Zum Abschluss der neunten Klasse *(= Troisième)* wird im *Collège* auf Grundlage der in diesem Schuljahr erzielten Noten und des Erfolgs im nationalen Examen das *Diplôme national du brevet* (früher: *Brevet d'études de premier cycle*, BECP) verliehen (*Cedefop* 2008, 25; *Bernhard* 2017, 307; *Lüsebrink* 2018, 122). Die Entscheidung für den anschließenden Weg fällt nicht primär nach Interesse des Lernenden, sondern nach Maßgabe seiner Schulleistungen (*Barsoux/Lawrence* 1991, 63; vgl. auch *Ott* 2015, 415; *Bernhard* 2017, 308). Somit findet an dieser Schwelle bereits eine Selektion statt. Die schlechteren Schüler/-innen landen überwiegend in der beruflichen Bildung, die besseren versuchen sich am technischen Abitur, während die besten die allgemeine Hochschulreife anstreben. Durch die Einführung des Bac Pro, seit der auf dem beruflichen Ausbildungsweg die Hochschulzugangs-berechtigung erlangt werden kann, hat sich die Selektion auf dieser Stufe entschärft und nach hinten in den tertiären Sektor verschoben (*Bernhard* 2017, 305–308).

Die Wettbewerbs- und Selektionskultur hinterlässt Spuren. Während in Deutschland Bildung mit Fähigkeiten gleichgesetzt wird, perzipiert man sie in Frankreich als Kapital, zu dem allgemeine statt fachliche Kenntnisse gehören (*Heidenreich* 1991, 50; vgl. auch *Hildebrand* 2000, 76). Ott und Deißinger kommen zu dem Schluss, dass sich das französische Bildungssystem in erster Linie an der „Karrierisierungsfunktion" akademischer Abschlüsse orientiert und nicht an den Aspekten der Erzeugung oder Verwertung beruflicher Qualifikationen. Weil sich diese Tendenz auf das berufliche Bildungswesen übertragen hat, ist die Attraktivität allgemeiner bzw. akademischer Abschlüsse noch weiter gewachsen, obwohl berufliche Zertifikate im engeren Sinne gute Chancen am Arbeitsmarkt bieten. In der Hierarchie der Abschlüsse, in der das CAP – und früher auch das BEP – auf einer Stufe mit einer abgebrochenen gymnasialen Bildung stehen (vgl. *Hörner* 1994, 284), zeigt sich die Geringschätzung der beruflichen Bildung (*Ott/Deißinger* 2010, 500; vgl. auch *Ryan* 2001, 74 f.). Durch die Bindung des sozialen Status an das erreichte Bildungsniveau – und nicht an die erlernten Bildungsinhalte – spielt die berufliche Bildung, verglichen mit akademischen Bildungsgängen, traditionell eine untergeordnete Rolle (*Deißinger et al.* 2011, 407; vgl. auch *Lattard* 1999, 124; *Fourcade* 2007).

Seit der Implementierung und dem Ausbau des Systems zur Zertifizierung von außerschulisch erworbenen Kompetenzen ergeben sich neue Alternativen abseits der typischen formalen Bildungswege. Insbesondere im Bereich der beruflichen Bildung wurden Zertifikate für solche Kompetenzen ausgestellt, sodass ein BTS auf diesem Weg ganz oder partiell anerkannt werden kann. Ähnliches gilt für die berufliche Sekundarstufe (*Bernhard* 2017, 322). Im Jahr 2018 erhielten circa 17 000 Menschen eine teilweise oder völlige Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen, von denen über 13 500 eine Anerkennung bekamen, die einen beruflichen oder technischen Bildungsgang betraf. Je 28 % der Gesamtzahl betrafen Bildungsniveaustufe V und IV, 43 % Niveau III und 1 % Niveau I und II (s. zu den Niveaustufen Tabelle A.1). Altersmäßig machte der Anteil der Unter-25-jährigen nur einen geringen Prozentsatz aus. In dieser Altersklasse betrug der Anteil beruflicher oder technischer Zertifikate 2 %. Bei den 25–29-jährigen waren es 10 % (*MENJ* 2019c, 8.29). Letztlich hat sich aber „an der tradierten Hierarchie der Lernwege trotz der bildungspolitischen Reformen, die zu einer formalen Gleichwertigkeit geführt haben, kaum etwas geändert" (*Ott* 2015, 420). Laut Expertenmeinungen, die Ott in einer Interviewstudie einholte, werden berufliche Abschlüsse teilweise als Strafe empfunden. Unabhängig vom formalen Niveau der Abschlüsse wird nur dem allgemeinbildenden ‚Königsweg' echte Wertschätzung entgegengebracht (*Ott* 2015, 226).

Hinsichtlich der Wahl der Studienfächer lassen sich eindeutige Präferenzen erkennen (s. Abbildung A.3).

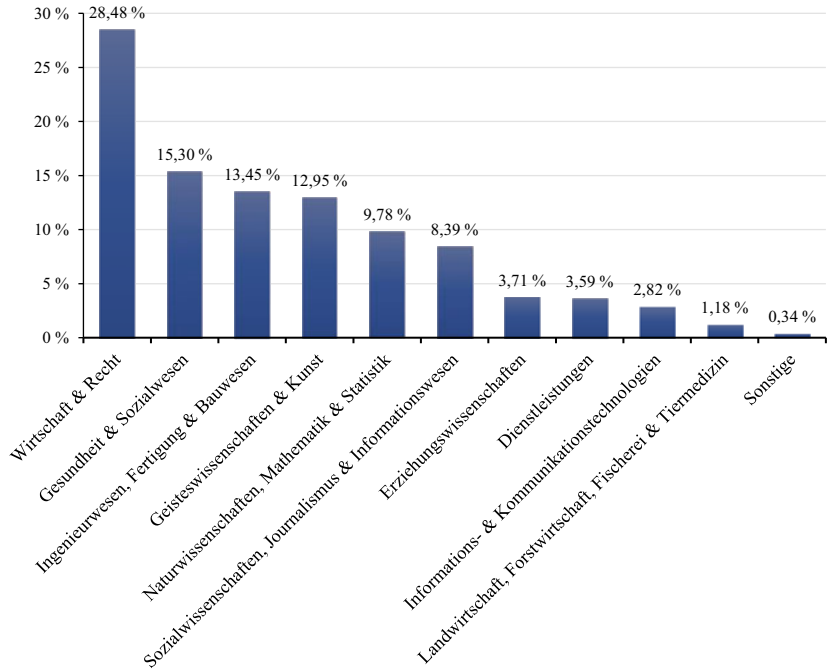


Abbildung A.3 Die Verteilung der Studierenden in Frankreich nach Disziplin im Jahr 2017. (Datenquelle: *UNESCO Institute of Statistics* 2013–2020d)

Der Bereich „Wirtschaft und Recht" wird mit rund 28 % von den meisten Studierenden gewählt. Es folgen „Gesundheit und Sozialwesen" mit circa 15 %, „Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen" mit etwa 13 % und „Geisteswissenschaften und Kunst" mit ebenfalls etwa 13 %. Alle anderen Bereiche kommen auf weniger als 10 % (*UNESCO Institute of Statistics* 2013–2020d). Die Verteilung auf die Studienbereiche kann sehr unterschiedlich interpretiert werden. Es wird bei Bildungsentscheidungen in Frankreich, wie vormals erwähnt, weniger nach Neigung entschieden, sondern eher danach, welcher der für eine Person zugänglichen Bildungsgänge die besten Karriereperspektiven bietet (vgl. *Berger* 2015, 518; *Ott* 2015, 415; *Berger* 2016, *165 f.*; *Bernhard* 2017, 308). Neben den

Chancen, die ihnen ein Fach bietet, müssen die Studierenden bei ihrer Entscheidung unter anderem auch ihr Leistungsvermögen berücksichtigen. Zudem sind die Zahlen abhängig davon, wie viele Studienplätze pro Studienfach angeboten werden.

A3.4 Steuerung der allgemeinen und beruflichen Bildung in Frankreich

Hinsichtlich der Steuerung des Bildungswesens in Frankreich und der beteiligten Akteur/-innen lässt sich das Grundprinzip ausmachen, dass Bildung grundsätzlich und auf allen Stufen Sache der Politik und des Staates ist (*Hörner/Many* 2017, 235):

> Nirgendwo in Europa wurde die allgemeine Schulbildung politisch und pädagogisch so konsequent durchdacht wie im zentralistischen Frankreich, wo sich im 19. Jahrhundert die fortschrittlichen politischen Kräfte daranmachten, die in der Revolution von 1789 proklamierten Ideale über die staatliche Erziehung dauerhaft zu etablieren. (*Ritzenhofen* 2005, 13)

Nach wie vor ist es das Gleichheitsideal, das das Ethos der staatlichen Erziehung prägt. Grundsätzlich ist Bildung kostenlos, laizistisch und verpflichtend, sodass alle Schüler/-innen die möglichst gleichen Ausgangsbedingungen haben, um sich im Schulsystem zu beweisen, auch wenn ihre regionale, religiöse, familiäre oder soziale Herkunft unterschiedlich ist (*d'Iribarne/ d'Iribarne* 1999, 34; *Ritzenhofen* 2005, 14; *Große* 2008, 201; *Eurydice* 2018/19). Dies ist auch in der französischen Verfassung verankert (*Hänsch/Tümmers* 1991, 255, 257). Bis heute zeigt sich der Staat als dominanter Akteur des Bildungsgeschehens, sowohl was die Finanzierung und die Organisation als auch insbesondere die Vergabe von Bildungsabschlüssen betrifft (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 32; *Eurydice* 2018/19). Da das Bildungsniveau über den sozialen Status entscheidet, garantiert der Staat höchstselbst für die Rechtmäßigkeit von Prüfungen, nach deren Maßgabe Individuen in die Bildungshierarchie eingegliedert werden (*d'Iribarne/ d'Iribarne* 1999, 34). Für die Erstellung von Lehrplänen und Prüfungsinhalten, die Ausstellung von Abschlusszeugnissen und die Rekrutierung, Verwaltung und Besoldung des Lehrkörpers ist das Bildungsministerium verantwortlich (*Kempf* 2007, 391; *EduSCOL* 2018c). Nationale Curricula für die verschiedenen Schulstufen sind ab der Vorschule, die bereits inhaltlich und organisatorisch ins Schulsystem eingebunden ist, vorhanden (*Hörner/Many* 2017, 240 ff.). Entscheidungen, die die Hochschulebene anbelangen, werden überwiegend zentralstaatlich getroffen:

Ziele und Zugangskriterien gibt der Staat vor; er gründet und reformiert Bildungseinrichtungen und sichert die Qualität der Bildungsabschlüsse (*Bernhard* 2017, 318), entscheidet über die universitären Prüfungs- und Studienordnungen und legt Forschungsschwerpunkte fest (*Friedberg/Musselin* 1992, 315 ff.; *Kempf* 2007, 403). Von 2007 bis 2014 teilten sich zwei separate Ministerien die Aufgaben hinsichtlich des Schulwesens. Die Primar- und Sekundarbildung oblag dem Ministerium für Bildung und Erziehung, während die Zuständigkeit für den Hochschulbereich ausgelagert und dem Ministerium für Hochschulwesen und Forschung übertragen wurde. Im Jahr 2014 wurden die beiden Ministerien (wieder) zusammengelegt (*Stoeffler-Kern/Héraud* 2010, 80; *Eurydice* 2018/19, 2.6). Generell wurde den Hochschulen vom Staat in der jüngeren Vergangenheit und in bestimmten Grenzen mehr Autonomie überlassen. Im Zuge der *Alternance*-Politik haben Unternehmen an Einfluss gewonnen, was die Ausgestaltung der Curricula der STS und IUT angeht (*Bernhard* 2017, 318 f.). Was die *Grandes écoles* anbelangt, sind die Hoheiten unterschiedlich verteilt; der Großteil untersteht dem Bildungsministerium. Die bekannte *Ecole polytechnique* befindet sich unter der Aufsicht des Verteidigungsministeriums (*Kempf* 2007, 407). An staatlichen *Grandes écoles* ist der Schulbesuch nicht nur kostenfrei, die Studierenden erhalten sogar ein Gehalt. Ganz anders ist es an den privaten und halbstaatlichen Elitehochschulen, die in erster Linie Ingenieur/-innen und Ökonom/-innen ausbilden, wo teilweise hohe Studiengebühren anfallen (*Kempf* 2007, 407; *Lüsebrink* 2018, 125). 56 Wirtschaftselitehochschulen sind unter der Trägerschaft der Industrie- und Handelskammern, die alleine über die Ausbildungsinhalte entscheiden und sie flexibel den Bedarfen der Wirtschaft anpassen können (*Große* 2008, 231 f.).

In den Bereich der Zuständigkeit des Bildungsministeriums fällt generell auch die berufliche Bildung, während als Ausnahme das Ministerium für Landwirtschaft und Fischerei die Belange der landwirtschaftlichen beruflichen Bildung steuert. Für die berufliche Fort- und Weiterbildung ist das Ministerium für Wirtschaft, Industrie und Beschäftigung verantwortlich (*Cedefop* 2008, 19; vgl. auch *Berger* 2011, 4 f.; *Bernhard* 2017, 311 f.; *Pigeaud* 2019, 27 f.). Die heutige Verteilung der Kompetenzen im Bereich der beruflichen Bildung ist Folge eines Aushandlungsprozesses zwischen dem Handels- und dem Bildungsministerium Ende des 19. Jahrhunderts. Letzteres ging als Sieger hervor, was der Verschulung und Anpassung der beruflichen Bildung an das allgemeine Schulwesen Vorschub leistete (*Schriewer* 1982, 260; 1992, 253; *Greinert* 1999, 69 f.; s. Abschnitt 3.2.2.3.1.3 und 3.2.2.3.2.2). Zudem übertrug das Gesetz über die berufliche Bildung aus dem Jahr 2014 Kompetenzen an die Regionen (*Cedefop* 2016, 4).

Diese sind seither für die *Apprentissage* und die regionale Berufsbildungspolitik verantwortlich (*Eurydice* 2018/19, 2.7).

Folgende Aufgaben des Bildungsministeriums, die die berufliche Bildung betreffen, sind gesetzlich geregelt:

- Aufstellung von Standards für berufliche Zertifikate (im Einvernehmen mit Stakeholdern); Regulierung der Prüfungen und Ausstellung der Zertifikate;
- Angebot verschiedener Bildungsmöglichkeiten
- Rekrutierung, Ausbildung und Bezahlung der Lehrkräfte, Qualitätssicherung der beruflichen Bildung und Berichte über die Ergebnisse von Qualitätskontrollen (*Pigeaud* 2019, 27 f.).

Seit 2016 haben 17 Rektor/-innen die Verantwortung für Fragen der beruflichen Bildung, der Berufslehre, des lebenslangen Lernens, der Reduktion der Schulabbruchquote und des Themas der Digitalisierung und Bildung (*EduSCOL* 2018c). Aufgrund des Verbots der Innungen und beruflichen Vereinigungen von 1791 (s. Abschnitt 3.2.2.3.2.1) haben intermediäre Akteur/-innen, die zwar wieder existieren, aber nicht mehr in der früheren Form und Bedeutung, kaum eine Funktion in der Steuerung der beruflichen Bildung (*Schriewer* 1986, 80 ff.). Einige der Berufsschulen der *Apprentissage* werden gleichwohl von Industrie- und Handelskammern bzw. Handwerkskammern getragen (*Lüsebrink* 2018, 123). Staat, Regionen und Unternehmen teilen sich die Kosten der *Apprentissage* im Verhältnis von 22 zu 23 zu 46, wobei Stand 2007 69 % der Ausgaben der Unternehmen auf die Lehrlingslöhne entfielen und 23 % auf die Lehrlingsabgabe für die Finanzierung der Ausbildungszentren (*Cedefop* 2008, 63). Bei der Erarbeitung der Ausbildungs- und Prüfungsinhalte für die berufliche Bildung und der Definition von Berufsabschlüssen sind Ausschüsse mit beratender Funktion beteiligt, die oben erwähnten CPC, die sich aus Vertretern unterschiedlicher Stakeholdergruppen zusammensetzen. Jeder Ausschuss besteht aus zehn Mitgliedern aus dem Personenkreis der Arbeitnehmer/-innen, Arbeitgeber/-innen, Eltern, Kammern, Lehrkräfte und Behörden (*Kirsch* 2006, 96 f.). Mit der Übergabe von Kompetenzen hinsichtlich der *Apprentissage,* als zweitem Weg der beruflichen Bildung neben dem voll ins allgemeine Schulsystem integrierten Weg der vollzeitschulischen Ausbildung, an die Regionen entstanden in diesem Kontext regional unterschiedliche Lehrpläne (*Cedefop* 2008, 44; s. oben). Um die bessere Koordination zwischen den Akteur/-innen der Berufsbildung zu fördern, rief man 2002 regionale Komitees für Beschäftigung und Berufsbildung ins Leben, in denen sich regionale Vertreter/-innen des Staates, der Sozialpartner/-innen und der Kammern abstimmen. Sie sind damit betraut, die Berufsbildungs- und Beschäftigungspolitik

zu unterstützen (*Cedefop* 2008, 20). Unternehmen engagieren sich vergleichsweise wenig in der beruflichen Erstausbildung, jedoch stark in der Weiterbildung, wozu sie gesetzlich verpflichtet sind[2]. Teilweise vergeben sie für absolvierte Weiterbildungen Zertifikate, die jedoch kaum Wertigkeit haben, wenn der Staat sie nicht anerkennt (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 35). Sie sind als ‚Diplom[e] der zweiten Chance' bekannt, die einen verspäteten sozialen Aufstieg ermöglichen sollen, was sich in der Realität jedoch als illusorisch erweist (Céreq Bref Nr. 150, Februar 1999; zit. in *d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 35). Entscheidend ist vielmehr, was man aus der ersten Chance im staatlich gesteuerten Bildungssystem macht. Wenngleich eine gewisse Dezentralisierung der beruflichen Bildung in den letzten Jahrzehnten zu beobachten war, so Bernhard, bleibt der Staat der Hauptakteur, weil er die Leitlinien und Rahmengesetze festlegt (*Bernhard* 2017, 311 f.). Berufliche Abschlusszeugnisse vergeben entsprechend die regionalen Schulämter (*Kirsch* 2006, 94). Über die Aktivität der Betriebe bzw. des Staates in der beruflichen Bildung schreibt Lattard:

> Aus historisch gewachsenem Reflex wird in Frankreich nach wie vor jede Ausbildungsfunktion zunächst von der Schule beansprucht, die dann aus ihrem republikanischem [sic!] Verständnis heraus über den einmal eroberten Raum eifersüchtig wacht. Umgekehrt ist für die Wirtschaft die Ausbildungsabstinenz um so [sic!] schwerer zu überwinden, als Ausbildungswille, -erfahrung und -legitimität aus der schwachen und wenig schmeichelhaften Tradition der Lehre kaum zu schöpfen sind. Kein Wunder, daß sich die zwei fremden Welten Schule und Wirtschaft nicht so leicht ‚alternierend' kombinieren lassen. (*Lattard* 1999, 120)

Ergänzend dazu verweist Schriewer auf das fehlende „gesellschaftliche Partikularinteresse" an der Lehrlingsausbildung, die infolgedessen von sämtlichen Stakeholdern dem Staat überlassen wurde (*Schriewer* 1992, 252).

Die Sozialpartner/-innen sind an der beruflichen Bildung im weiteren Sinne durch die Teilnahme und beratende Funktion in folgenden Gremien beteiligt:

- beratende Berufskommissionen der verschiedenen Ministerien, die die Abschlüsse und Titel der technisch-fachlichen und beruflichen Bildung festlegen;
- Nationale Pädagogikkommission für die Schaffung der Abschlüsse der technischen Hochschulen (Niveau Bac +2);
- Nationale Expertenkommission für die fachliche ‚licence' (Niveau Bac +3);

[2] Die Gesamtausgaben französischer Unternehmen für berufliche Erst- und Weiterbildung haben ungefähr denselben Umfang wie die Ausgaben deutscher Betriebe, wobei der Anteil für Erstausbildungen im Vergleich wesentlich geringer ausfällt (*Iribarne/Iribarne* 1999, 35).

– Nationaler Rat für Hochschulwesen und Forschung für sämtliche Abschlüsse der Tertiärbildung. (*Cedefop* 2008, 22)

Hinzu kommen Tätigkeiten in den Verwaltungsräten der CFA und Kommissionen zum Einzug der Lehrlingsabgaben (*Cedefop* 2008, 22).

Frankreich verfügt über Kompetenzrahmen zur Zertifizierung beruflicher Kompetenzen, bei denen unterschiedliche Berufsabschlüsse in Zertifizierungseinheiten untergliedert sind. Abschlüsse und Titel sind festgelegt und können von den zuständigen Ministerien oder „von den Berufsverbänden/Kammern und bestimmten privaten Organisationen und den Sozialpartnern der betreffenden Berufszweige“ festgelegt werden (*Cedefop* 2008, 51). Die Berufsbezeichnungen der staatlich anerkannten Berufszertifikate werden in ein nationales Register eingetragen. Sie sind nach Tätigkeitsfeld und Qualifikationsniveaus unterteilt, wenn es branchenspezifische Abschlüsse sind, nach Tätigkeitsbereich (*Cedefop* 2008, 51). Bestimmte Berufe dürfen in Frankreich nur von Personen ausgeübt werden, die eine entsprechende Berechtigung in Form eines bestimmten Abschlusses vorweisen können:

– „Arzt, Krankenpfleger, Tierarzt, Zahnarzt, Hebamme, Apotheker und Architekt“,
– „juristische Berufe (Anwalt, Gerichtsvollzieher, Notar …)“,
– „Berufe des paramedizinischen Bereichs (Orthopäde, Fußpflege, Brillen-Optiker …)“,
– „bestimmte technische Berufe (Fachgeometer, Krankenwagenfahrer, Schiffskapitän …)“,
– „Berufe des soziokulturellen Bereichs (Lehrer, Professor, Reiseleiter …)“. (*Cedefop* 2008, 52)

Die Bildungsbehörde ist in Frankreich die größte aller Behörden. Sie verfügt über 1,3 Millionen Beschäftigte, von denen ungefähr 900 000 Lehrpersonen sind (*Ritzenhofen* 2005, 14; *Kempf* 2007, 392). Um die nationale Bildungspolitik umsetzen zu können, betreibt das Bildungsministerium aktuell 30 nach Schulverwaltungsbezirken gegliederte Akademien, die jeweils von einem Rektor bzw. einer Rektorin geleitet werden, der bzw. die als Repräsentant/-in des Bildungsministeriums fungiert (*EduSCOL* 2018c). Auf Ebene der Primarschule sind Kommunen hinsichtlich des Baus und Unterhalts von Schulgebäuden, der Schülerbeförderung oder der Bereitstellung von Lehrmaterialien involviert; dasselbe

gilt für die Departements auf Ebene der Sekundarstufe I und für die Regionen auf Ebene der gymnasialen Oberstufe (*EduSCOL* 2018c; vgl. auch *Kempf* 2007, 393; *Eurydice* 2018/19). Vom Staat ausgebildete Inspektor/-innen überwachen und sichern die Qualität des Bildungssystems (*Kempf* 2007, 392; *Eurydice* 2018/19). Sie führen beispielsweise Unterrichtsbesuche durch, deren Resultate unter anderem als Kriterium für die Beförderung von Lehrkräften herangezogen werden. Der Qualitätssicherung dienen außerdem die nationalen Abschlussprüfungen, die nicht über die Qualität der Prüflinge, sondern auch der Lehrpersonen und Schulen Aufschluss geben. Lernstandserhebungen zu Beginn der dritten, sechsten und zehnten Klasse sollen helfen, sicherzustellen, dass so viele Schüler/-innen wie möglich die Lernziele der jeweiligen Schulstufen erreichen und etwaige Defizite erkannt und behoben werden können (*Hörner/Many* 2017, 237 f.). Qualitätsprüfungen finden auch im Hochschulbereich statt, indem Abläufe, Curricula, Ausstattung usw. inspiziert werden (*Froehlich* 2004, 41).

Private Bildungsinstitutionen machen in Frankreich seit mehreren Jahrzehnten relativ stabile 20 % aus. Nahezu alle sind in der Hand der katholischen Kirche (*Poucet* 2012, 95 f.; *Hörner/Many* 2017, 237). Dabei übernimmt der Staat das Gros der anfallenden Personalkosten (*Lüsebrink* 2018, 120) unter der Bedingung, dass die Privatschulen die öffentlichen Lehrpläne akzeptieren, Inspektionen durch den Staat erlauben und ihre Lehrpersonen die gleiche Ausbildung durchlaufen wie die der öffentlichen Schulen (*Hörner/Many* 2017, 237). Die Mehrzahl der privaten Schulen hat sich vertraglich auf diese Vorgaben verpflichtet (*Große* 2008, 207).

Tabelle A.2 Die Anzahl der öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen in Frankreich je Niveaustufe

	öffentlich	privat	Anteil privat
Vorschule und Grundschule (ISCED 0+1)	49 962	5 369	10 %
Collège (ISCED 2)	5 295	1 838	26 %
Lycée (allgemein und technisch, ISCED 3)	1 602	1 052	40 %
Lycée (beruflich, ISCED 3)	874	624	42 %

(Datenquellen: *MENRI* 2017, 33, 37; *Eurydice* 2018/19, 2.8)

Tabelle A.2 gibt einen Überblick über die Anzahl der öffentlichen und privaten Bildungseinrichtungen unterschiedlicher ISCED-Bildungsniveaus im Schuljahr 2016/17. Es wird deutlich, dass der Anteil der Privatschulen mit dem Bildungsniveau steigt.

Als bedeutendste aktuelle Rechtsgrundlage des Bildungssystems führen Hörner und Many das Orientierungsgesetz aus dem Jahr 1989 bzw. seine Novellierung aus dem Jahr 2005 an (*Hörner/ Many* 2017, 235). Das Gesetz von 1989 definierte das Bildungswesen als wichtigste nationale Priorität und stellte die

Schüler/-innen und Studierenden ins Zentrum. An sie soll demnach Bildung in erster Linie adressiert sein, nicht etwa an die Gesellschaft, den Staat oder die Wirtschaft. Das Gesetz garantierte ihnen das Recht auf Allgemeinbildung und eine anerkannte Qualifikation, wobei Benachteiligte im Sinne der Chancengleichheit gefördert und unterstützt werden sollten (Gesetz Nr. 89–486 vom 10. Juli 1989 über die Ausrichtung des Erziehungswesens [*Loi n°89–486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*], Art. L111–1). Im Detail regelte dieses Gesetz die nationale Struktur der Curricula und öffnete das Verfahren zur Entwicklung von Bildungsplänen für weitere Akteur/-innen, die ein unabhängiges Expertengremium bildeten und Vorarbeit leisteten. Überdies verpflichtete es Schulen zur Erarbeitung von individuellen Schulentwicklungsplänen, was erstmals den Weg zur individuellen Profilbildung für die Schulen bahnte (*Hörner/Many* 2017, 235). Es war dieses Gesetz, in dem ferner das bereits erwähnte Ziel festgeschrieben wurde, dass 80 % eines Jahrgangs Abiturniveau erreichen (*MENR* 2004). In Artikel 7 gewährt es die Option, Teile von Ausbildungszeiten in Unternehmen, Verbänden, Verwaltungen oder Gebietskörperschaften oder im Ausland zu absolvieren (Gesetz Nr. 89–486 vom 10. Juli 1989 über die Ausrichtung des Erziehungswesens [*Loi n°89–486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation*], Art. 7). Neu kamen 2005 die Formulierung der Sockelkompetenzen der Pflichtschule hinzu, eine Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts und Maßnahmen zur Bekämpfung von Gewalt an Schulen (*Hörner/Many* 2017, 235 f.; s. Abschnitt 3.2.2.3.1.4).

Für die berufliche Bildung war das Gesetz der sozialen Modernisierung aus dem Jahr 2002 wegweisend, in dem unter anderem die Validierung von Kompetenzen, die durch mindestens dreijährige Arbeitserfahrung erlangt wurden, ratifiziert wurde (vgl. *Eurydice* 2018/19, 15; s. hierzu Abschnitt 3.2.2.3.2.4).

A3.5 Personalmanagement in französischen Unternehmen

Nicht nur das Bildungssystem, auch die Industrieunternehmen Frankreichs zeichnen sich durch eine ausdifferenzierte hierarchische Struktur aus. In den 1970/80er Jahren führten Soziolog/-innen aussagekräftige Vergleichsstudien zwischen Deutschland und Frankreich durch. Diese beiden Länder können hinsichtlich einiger für uns wichtiger Aspekte als entgegengesetzte Extreme betrachtet werden. Deswegen können die folgenden Charakteristika Frankreichs im internationalen Vergleich durchaus als ausgeprägt betrachtet werden. Nach einer Bündelung von Bergmann, unter Rückgriff auf Lutz, fallen diese Unterschiede ins Auge:

- In französischen Unternehmen werden auf sämtlichen Ebenen mehr Controlling-Mitarbeiter/-innen eingesetzt.
- Verwaltungsabteilungen in französischen Betrieben verfügen über mehr Personal und Hierarchieebenen.
- Französische Firmen weisen größere Lohnunterschiede auf, insbesondere zu Gunsten von „White-Collar"-Arbeiter/-innen, die im Unterschied zu „Blue-Collar"-Arbeiter/-innen deutlich mehr verdienen. Zudem ist der Gesamtanteil der Löhne und Gehälter für den Management- und Verwaltungsapparat sehr groß (*Lutz* 1976, 99–108; *Bergmann* 1998, 56; vgl. auch *Maurice et al.* 1979, 295 ff.; *Maurice et al.* 1986, 61 ff.; *Jahn* 2006, 42).

Ergänzend findet man in der Literatur weitere Differenzen:

- Insgesamt erfolgt in Frankreich eine stärkere Trennung geistiger (planend-leitender) und körperlicher (ausführender) Arbeit (*Lutz* 1976, 108).
- Die Unterschiede in der Entlohnung hängen mit den Unterschieden in der Beschäftigungsstruktur zusammen. In Frankreich kommen auf eine Führungskraft weniger unterstellte Mitarbeiter/-innen (*Maurice et al.* 1979, 295 f., 319).
- In Frankreich haben Alter und Dauer der Betriebszugehörigkeit großen Einfluss auf die Lohnhöhe, da sie wichtige Indikatoren der Qualifikation eines Arbeitnehmers bzw. einer Arbeitnehmerin sind (*Maurice et al.* 1979, 319; vgl. auch *Bergmann* 1998, 56). Denn charakteristisch ist es in Frankreich, berufliche Tätigkeiten durch informelles Training on the Job zu erlernen, und nicht etwa durch berufliche Bildungsgänge (*Bergmann* 1998, 56).

Die Aufgabenbereiche einzelner Mitarbeiter/-innen sind nicht so eng abgesteckt wie in Deutschland, vielmehr übernehmen einzelne Angestellte bei Bedarf auf informellem Wege auch Aufgaben außerhalb ihres eigentlichen Bereichs. Innerhalb abgesteckter Regeln hat ein leitender Mitarbeiter bzw. eine leitende Mitarbeiterin relativ viele Freiräume (*Pateau* 1999, 219 f., 266 f.; *Hildebrand* 2000, 87 ff.; vgl. auch *d'Iribarne* 2001, 28, 100 f.). Bei Arbeiter/-innen im Bereich der durchführenden Tätigkeiten ist dies nicht der Fall (*Maurice et al.* 1979, 314; *Jahn* 2006, 50 f.). Führungskräfte sind im Normalfall nicht diejenigen, die sich am besten mit der Materie auskennen oder die besten technischen Kompetenzen besitzen, sondern diejenigen, die gut führen und managen können (*Pateau* 1999, 266). Führung ist weniger etwas Methodisches, Erlernbares als vielmehr eine Geisteshaltung, die sich aus einem Zugehörigkeitsgefühl zur Führungsschicht speist und als intellektuelle Herausforderung empfunden wird

(*Barsoux/Lawrence* 1991, 58, 60; *d'Iribarne* 2001, 66 f.). Spezifische Kenntnisse werden eher negativ ausgelegt und sind eher auf den unteren Hierarchieebenen eines Betriebs gefragt (*Pateau* 1999, 266). Dementsprechend wird Spezialisierung als Hindernis beim Zugang zu leitenden Posten verstanden (*Pateau* 1999, 271). Top-Manager/-innen wird in Frankreich aufgrund ihrer Position nachgesagt, sie seien klug und intelligent. Ihr Selbstverständnis umfasst eine gewisse Überlegenheit, aus der sie ableiten, dass alle wichtigen Entscheidungen von ihnen getroffen werden müssen. Über sämtliche signifikanten Geschehnisse wollen sie informiert werden, um die Entscheidungen der Mitarbeiter/-innen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen (*Barsoux/Lawrence* 1991, 61). Ihre sehr guten mathematischen Fertigkeiten korrespondieren mit der französischen Art und Weise der Entscheidungsfindung, die sich häufig auf quantitative Analysen stützt (*Barsoux/Lawrence* 1991, 31; vgl. auch *Otte* 2005, 9). Der Glaube der Mitarbeiter/-innen an die „Allmacht" des obersten Chefs bzw. der obersten Chefin ist groß (*Jahn* 2006, 43 ff.). Es besteht eine hierarchische Distanz zwischen Mitarbeiter/-innen und Vorgesetzten, wobei bei Mitarbeiter/-innen oft eine kritische Haltung gegenüber den Oberen vorzufinden ist (*Pateau* 1998, 152–158; *Jahn* 2006, 43 ff.). Je höher die Position, desto eher partizipieren die Mitarbeiter/-innen an Entscheidungsfindungsprozessen (*Liouville/Schmidt* 1999, 17).

In puncto Führungsstil ist in Frankreich ein Hang zum traditionalistischen, anordnenden, nicht kooperativen Führungsstil auszumachen, bei gleichzeitig relativ großer Menschlichkeit (*Bergmann* 1998, 55 f., 68; *Jahn* 2006, 43 f.). Aufgrund der zahlreichen Kontrollinstanzen dominiert der hierarchische Gedanke die Beziehungen (*Maurice et al.* 1979, 312). Ein unmenschlicher Führungsstil würde jedoch nach Jahn leicht passiven Widerstand herausfordern, weshalb sie ihn als durchaus personenorientiert und insgesamt patriarchalisch beschreibt (*Jahn* 2006, 48 f.). Die Art der Organisation der französischen Betriebe bringt die Isolierung der Mitarbeiter/-innen auf ihrer „hierarchisierten Beschäftigungsebene" mit sich (*Maurice et al.* 1979, 312). Zwischen Absolvent/-innen der *Grandes écoles* und Techniker/-innen existiert eine markante Barriere (*Pateau* 1999, 269).

Französische Betriebe verfügen im Vergleich zu deutschen über eine größere Anzahl an distinkten Schichten, die jeweils mit einem scharf umrissenen Status verbunden sind (*Hildebrand* 2000, 90). Dieser Status ist Folge der Hierarchie im Bildungssystem, wobei vieles dafür spricht, dass die Industrie die gleichen Leistungskriterien wie die Schule zugrunde legt (*Hildebrand* 2000, 74). Pateau bestätigt:

> Das Niveau der Allgemeinbildung ist in Frankreich von grundlegender Bedeutung, denn es ist die Garantie dafür, daß der *cadre* [= Führungskraft, Anm. d. Verf.] in

> der Lage ist, eine unternehmensspezifische Qualifikation zu erlangen. Anders ausgedrückt, die Distanz wird hier noch durch die Vorherrschaft von Kräften der Allgemeinbildung verstärkt, deren Legitimität auf dem sozialen Rang beruht, der mit dem Besuch einer Grande Ecole verbunden ist. (*Pateau* 1999, 270 f.)

Bildungszertifikate und Berufspositionen sind für den Bereich der Leitungspositionen eng verknüpft, sodass die detaillierte Differenzierung der Bildungszertifikate des tertiären Bildungssektors entscheidende Bedeutung für die Karrierechancen ihrer Inhaber/-innen hat (*König* 1989, 45; vgl. *Bergmann* 1998, 57). Die obersten Berufspositionen werden an Absolvent/-innen der *Grandes écoles* vergeben (*Barsoux/Lawrence* 1991, 63; *Bergmann* 1998, 56). Nach d'Iribarne und d'Iribarne spielen Bildungsabschlüsse die zentrale Rolle in der betrieblichen Personalpolitik, nicht die berufsspezifische Vorbereitung, auch wenn die Firmen nach außen stets die Relevanz der „Qualifikation" hervorheben (*d'Iribarne/d'Iribarne* 1999, 36) – die vom Bildungssystem effektiv vernachlässigt wird.

1969 entwickelte man ein Schema zur Zuordnung von Bildungsabschlüssen und Berufspositionen, das trotz der daran geübten Kritik über Jahrzehnte hinweg als Bezugsrahmen diente (*Kirsch* 2006, 95). In der von Kirsch veröffentlichten übersetzten Version von Affichard (1983, 47), ergänzt mit Informationen aus Schriewer (1992, 275 f.), wird die Verbindung von Bildungsabschlüssen und Positionen in Unternehmen im Detail sichtbar:

- Stufe I und II: Verwaltungselite/Spitzenmanagement (I), Höhere Führungskräfte/Leitende Angestellte (II), ausgebildet an *Grandes écoles*/ Universitäten (I), Ingenieurhochschulen/Universitäten (II), beschäftigt in Verhältnissen, für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die mindestens einer *Licence* (3 Jahre Studium oder mehr) oder dem Abschluss der *Ecole des Ingénieurs* entspricht.
- Stufe III: Graduierte/-r Ingenieur/-in bzw. Betriebswirt/-in, ausgebildet am IUT oder Gymnasium, beschäftigt in Verhältnissen für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die mindestens einem *Brevet de Technicien Supérieur* oder dem *Diplôme des Instituts Universitaires de Technologie* und dem Abschluss der ersten beiden Studienjahre (Grundstudium) entspricht.
- Stufe IV: Techniker/-in/Mittlere Führungskräfte, Meister/-in in Handwerk und Industrie, ausgebildet am Gymnasium, mit mehrjähriger Berufstätigkeit und Weiterbildungskursen, beschäftigt in Verhältnissen mit Meisterabschluss oder einer Qualifikation, die dem technischen Abitur bzw. Technikerabitur oder dem Technikerbrief *(Baccalauréat technique, Baccalauréat de technicien, Brevet de Technicien)* entspricht.

- Stufe V: Facharbeiter/-in/gelernte/-r Angestellte/-r bzw. Arbeiter/-in, Gehilf/-in bzw. Gesell/-in, ausgebildet an einem Beruflichen Gymnasium bzw. einer Berufsfachschule oder im Betrieb und an der Berufsschule, beschäftigt in Verhältnissen, für die normalerweise eine Ausbildung verlangt wird, die mindestens einem Berufsfachschulabschluss oder einem Lehrabschluss (*Brevet d'Etudes Professionnelles* (BEP), *Certificat d'Aptitudes Professionnelles* (CAP)) entspricht.
- Stufe Va: Angelernte/-r Arbeiter/-in bzw. Angestellte/-r, ausgebildet am Beruflichen Gymnasium bzw. einer Berufsfachschule, beschäftigt in Verhältnissen, bei denen eine kurze, höchstens einjährige Ausbildung vorausgesetzt wird, die insbesondere zum Berufsbildungszeugnis *(Certificat d'Education Professionnelle)* oder einer anderen, vergleichbaren Bescheinigung führt.
- Stufe VI: Ungelernte/-r Arbeiter/-in, beschäftigt in Verhältnissen, bei denen außer dem Abschluss der Schulpflicht keine weitere Ausbildung verlangt wird.

Beliebte und prestigeträchtige Funktionen, die junge Menschen zu erreichen versuchen, befinden sich in den Bereichen Marketing und Finanzen (*Dany* 1993; zit. in *Dany/Torchy* 1994, 77 f.). Positionen, die nicht mit Klugheit und Intellekt assoziiert werden, sind für die meisten nicht attraktiv (*Barsoux/Lawrence* 1990; *Dany/Torchy* 1994, 77 f.).

Bei der Rekrutierung verlassen sich die Betriebe unter anderem auf die Signale des Bildungswesens: Selbst für die untere Führungsebene sucht man überwiegend Hochschulabsolvent/-innen. Die Ausbildung zählt generell mehr als die Erfahrung (*Lück* 1992, 181). Entscheidend ist für die Unternehmen der höchste, formal anerkannte Abschluss, den ein/-e Bewerber/-in erreicht hat (*Romani/Werquin* 1999, 189).

> Durch die Existenz der ‚Grandes Ecoles' ist die Unterscheidung zwischen Elite und Nicht-Elite institutionell tief in der französischen Gesellschaft verankert. Die Auslese der gesellschaftlichen Führungskräfte stützt sich weitgehend auf die durch das Bildungssystem vorgenommene Selektion. (*Brauns* 1998, 86; vgl. auch *Calmand et al.* 2014, 537)

Gemäß Analysen von Barros et al., die die Bedeutung unterschiedlicher Variablen auf die Dauer von Arbeitslosigkeit untersucht haben, hat die Fakultät, an der ein Studium abgeschlossen wurde, einen größeren Einfluss auf die Rekrutierungsentscheidung als das Bildungsniveau, was auf die gestiegene Anzahl an Hochschulzertifikatinhaber/-innen im Allgemeinen zurückgeführt wird (*Barros et al.* 2011, 444). Machalet bestätigt die Signifikanz der Reputation der besuchten Hochschuleinrichtung, insbesondere ob eine *Grande école* oder eine

Universität besucht wurde (*Machalet* 2006, 65). Inhaber/-innen von beruflichen Abschlüssen benötigen mehr Zeit, eine Stelle zu finden, da Arbeitgeber/-innen keine gute Meinung von diesen Bildungsgänge haben (*Barros et al.* 2011, 445).

Zunehmend beziehen die Unternehmen bei Rekrutierungsentscheidungen Kriterien wie die Persönlichkeit von Bewerber/-innen, persönliche Referenzen oder Lizenzen wie Führerscheine ein (*Ott* 2015, 269). Zur Anwerbung und bei der Auswahl von Personal verwendet man in Frankreich unterschiedliche Methoden. Neben direkten Ansprachen sind Stellenanzeigen üblich. Vorstellungsgespräche, Schriftgutachten, Referenzprüfungen und Intelligenztests sowie psychologische Testverfahren werden zur Eignungsfeststellung eingesetzt (*Lück* 1992, 185).

Arbeitgeber/-innen legen vor allen Dingen Wert auf kognitive Leistungsfähigkeit, das heißt einen klugen Verstand, autonomes Denken und intellektuelle Entschlossenheit (*Barsoux/Lawrence* 1991; *Hildebrand* 2000, 83). In Stellenanzeigen werden analytische Denkfähigkeit, Unabhängigkeit, intellektuelle Gründlichkeit und die Fähigkeit, Informationen zu synthetisieren, gefordert. Kommunikationsfähigkeit und soziale Kompetenz werden, wenn überhaupt, dann am Ende der Stellenanzeigen erwähnt (*Barsoux/Lawrence* 1991, 60). Einen *Grand-école*-Abschluss begreift man als Nachweis einer schnellen Auffassungsgabe und intellektueller Virtuosität. Entsprechend den Anforderungen des Bildungssystems spricht man der Mathematik die größte Voraussagekraft für das Leistungspotenzial eines Bewerbers bzw. einer Bewerberin zu (*Barsoux/Lawrence* 1991, 63). Studiennoten von *Grandes-écoles*-Absolvent/-innen haben keine größere Bedeutung, da primär auf die institutionelle Herkunft geschaut wird (*Otte* 2005, 9). In der Regel befinden sich auf den Abschlussdiplomen nicht einmal Noten (*Barmeyer* 2001, 181; 2010, 96). Hat jemand ein längeres Studium abgeschlossen, so hat er bessere Chancen am Arbeitsmarkt als ein/-e Hochschulabgänger/-in eines kürzeren Studiengangs (*Otte* 2005, 13).

Gut vernetzt zu sein, ist in Frankreich eine wichtige, wenn auch nicht unbedingt notwendige, Voraussetzung, um eine Arbeitsstelle zu finden. Rund ein Drittel der jungen Franzosen bzw. Französinnen schafft über diesen Weg die Ersteinstellung am Arbeitsmarkt, circa zehn Prozent profitieren vom Netzwerk ihrer Bildungsinstitution (*Joseph et al.* 2008, 4; vgl. auch *Calmand et al.* 2014, 537 f.).Während des Besuchs einer *Grande école* entwickelt sich unter den Studierenden ein starker Zusammenhalt, der sich nach Abschluss des Studiums in starken Ehemaligen-Netzwerken fortsetzt und eine große Solidarität bewirkt. Bei der Rekrutierung kommt dieses Netzwerk zum Tragen, sodass *Grande-école*-Absolvent/-innen, die ja zumeist die höchsten Posten in Firmen besetzen, bevorzugt Angehörige desselben Netzwerkes einstellen (*Barsoux/ Lawrence* 1991, 64; vgl. auch *Hildebrand* 2000, 85 f.; *Froehlich* 2004, 44). Was in Japan die

Gruppenorientierung ist, ist in Frankreich die Solidarität der Elite, eine Gruppe ähnlich denkender Menschen, die in Bereichen wie Wirtschaft und Politik die Oberhand behalten (*Barsoux/ Lawrence* 1991, 66).

Abgänger/-innen der *Grandes écoles* steigen im Betrieb direkt als *Cadres,* wie die Führungskräfte in Anlehnung an militärische Offiziere bezeichnet werden, ein (*Barsoux/Lawrence* 1991, 60; vgl. auch *Hildebrand* 2000, 85; *Lüsebrink* 2018, 125 f.). Einige wechseln nach einigen Jahren im Staatsdienst in private Betriebe (*Barsoux/Lawrence* 1991, 67; *Franck/Opitz* 2004, 78; *Lüsebrink* 2018, 126). Eliteschüler/-innen werden also schon beim Berufseinstieg entsprechend ihres nachgewiesenen intellektuellen „Kalibers" bezahlt. Sie bekommen eine unternehmensinterne, informelle Ausbildung, die unterschiedlich gestaltet sein kann: Sie können als persönliche Assistent/-innen hochrangigen Angestellten zugeordnet werden und von ihnen lernen, oder sie bekommen Mentor/-innen zugewiesen, nehmen an Strategiesitzungen teil, durchlaufen verschiedene Abteilungen usw. (*Barsoux/Lawrence* 1991, 64).

Für „Autodidakt/-innen" ist trotz eines an sich zu niedrigen Allgemeinbildungsniveaus in Grenzen ein betriebsinterner Aufstieg möglich. Diese Gruppe besteht aus Arbeiter/-innen, die sehr lange einem Betrieb angehören und sich hinsichtlich ihre Werte und Normen stark dem Betrieb angepasst haben. Da sie dem Unternehmen durch die Beförderung einen echten sozialen Aufstieg verdanken, der aufgrund ihrer schulischen Ausbildung anderswo nicht möglich wäre, befinden sie sich in einem starken Abhängigkeitsverhältnis gegenüber dem Betrieb (*Pateau* 1999, 269 ff.; vgl. auch *Barsoux/Lawrence* 1991, 59 f.; *Höhne* 2018, 73 f.). Als *Cadre* bezeichnet zu werden, kommt dem erfolgreichen Ablegen eines Intelligenztests gleich und impliziert große Fähigkeiten hinsichtlich des logischen Denkens und systematischen Analysierens (*Barsoux/Lawrence* 1991, 60). Werkmeister/-innen sind oftmals ehemalige Arbeiter/-innen, die sich durch ihre Fähigkeit zu befehlen und zu führen für eine Beförderung „qualifiziert" haben. Diese neue Funktion ist für sie inhaltlich-qualifikatorisch keine Fortführung ihrer Karriere, sondern eher ein Bruch: der Eintritt in die Hierarchie, deren unterste Stufe der Meister bzw. die Meisterin ist (*Maurice et al.* 1979, 316). Hat man die Stufe eines *Cadre* erreicht, so beeinflusst dies aufgrund des hohen symbolischen Werts auch die Selbstwahrnehmung und sogar den rechtlichen Status (*Hildebrand* 2000, 90), der längere Kündigungsfristen, bessere Altersversorgung und andere Vergünstigungen umfasst (*Lück* 1992, 177).

Neben dem Bildungsabschluss ist die Betriebszugehörigkeit im Sinne des Senioritätsprinzips eine wichtige Determinante in Bezug auf Beförderungen und Bezahlung (*Maurice et al.* 1979, 320; *Bergmann* 1998, 68). Beispiele befragter Firmen zeigen, dass man einer Politik der lebenslangen Beschäftigung folgt und

nicht für offene Posten einstellt, sondern Arbeitnehmer/-innen sucht, die eine lebenslange Karriere im gleichen Unternehmen anstreben. Entsprechend werden Arbeitsstellen an die Person angepasst und nicht umgekehrt. Bei der Besetzung von offenen Posten werden Interne bevorzugt (*Barsoux/Lawrence* 1991, 64, 66). Andere Angaben machen Liouville und Schmidt, nach deren Auskunft die Betriebszugehörigkeitsdauer außer Acht gelassen wird. Sie führen als wichtige Beförderungskriterien persönliche Beziehungen und Eigeninitiative an (*Liouville/Schmidt* 1999, 16).

Insgesamt lässt sich in Frankreich eine fehlende Passung zwischen Arbeitsmarkt und Hochschulabsolvent/-innen sowie eine wachsende Jugendarbeitslosigkeit konstatieren (*Lüsebrink* 2018, 128). Den zahlreichen hochgebildeten jungen Menschen stehen einerseits fehlende Arbeits- und Beschäftigungsoptionen, die ihrem Bildungsstand entsprechen würden, gegenüber (*Kempf* 2007, 411). Andererseits leiden junge Menschen ohne Hochschulabschluss an den Folgen der Bildungstitelinflation, die die Wertigkeit „niedrigerer" Abschlüsse schmälert. 2016 lag die Arbeitslosigkeit in der Altersgruppe der 15–24-jährigen bei 24,6 % (*Pigeaud* 2019, 9). Auch wenn beispielsweise das Handwerk über zahllose Aufträge verfügt, zieht es nur wenige Arbeitnehmer/-innen an (*Ritzenhofen* 2005, 20).

Große Firmen unterhalten enge Beziehungen zu Staat und Regierung, die sich unter anderem aus den Ehemaligen-Netzwerken der *Grandes écoles* ergeben. Zudem herrscht eine Haltung vor, die die Geschicke der Nation als mit denen privatwirtschaftlicher Unternehmen eng verbunden ansieht (*Barsoux/Lawrence* 1991, 67; vgl. auch *Höhne* 2018, 69). Zahlreiche große Firmen sind in staatlicher Hand und verfügen über ein beträchtliches Prestige (*Barsoux/Lawrence* 1990, 6; *Höhne* 2018, 68). Das französische Arbeitsrecht regelt Details, die in anderen Ländern von den Tarifpartner/-innen ausgehandelt werden, wie Überstundenvergütung, Jahresurlaub, Arbeitszeit und Fortbildungen (*Rojot* 1990, 92; *Höhne* 2018, 69 f.).

Kooperationen zwischen Bildungseinrichtungen und Firmen finden im Rahmen der alternierenden Bildungsgänge und durch die Aufnahme von Praktikant/-innen statt. Darüber hinaus dominiert der Staat das Bildungssystem – und betrachten Unternehmen eine Beteiligung daran nicht als ihre Aufgabe. Wie oben ausgeführt, sind Arbeitgeberverbände seit einiger Zeit in die Erstellung von Curricula für Berufsausbildungen involviert (vgl. zum Beispiel *Schriewer* 1992, 243; *Kirsch* 2006, 96–99).

Anhang 4: Auswertung der Gruppeninterviews

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2

Legende:

Übereinstimmung
Ergänzung
Widerspruch
separate Meinung eines Gruppenmitglieds
Keine farbige Füllung: einleitende Aussage o.ä. ohne inhaltliche Relevanz für Auswertung
Expertengruppe D
Expertengruppe K
Expertengruppe N
Expertengruppe I

Unten verwendete Ziffern wurden aus Fragenummern abgeleitet

[kursiv in eckigen Klammern] - Anmerkungen d. Verf.

Alle Erhebungen fanden im September 2020 statt.

Frage-Nr.	Antwort-code*	Fragen
Teil 1		**Questions concerning access to educational institutions and transitions**
1.1		Central examination after lower secondary education: How far have the government's plans and their implementation progressed? (For example: Are the examination subjects already known? Will it be an independent, external test? Etc.)
	11D	Standardized independent exam called "State Final Certification" (STA) Subjects: Ukrainian language and literature, mathematics, history of Ukraine Organized centrally by Ministry of Education and Science of Ukraine Held at institutions of applicants Implementation in 2021 (2020 not possible because of Corona) Plans New Ukrainian School: Decision about school after 4th grade based on abilities and desires on a competitive basis (instead of just staying at current school)
	11K	Have to take external independent testing since 2006, like all other graduates, subjects are known. *Answer to query concerning reference of this answer:* It is about EIT after upper secondary school.
	11N	Not implemented. Educational environment speaks against this type of control.
Resümee:		**Während die Gruppe N der Meinung ist, dieser Test sei noch nicht implementiert und nicht sinnvoll, datiert Gruppe D die Implementierung auf 2021 (was heißt, dass der Beschluss verbindlich gefasst wurde, diesen Test einzuführen). Dass Gruppe D mit Details aufwarten kann, spricht dafür, dass der Test schon beschlossene Sache ist. Die getesteten Fächer sind demnach Fächer mit Ukraine-Bezug und Mathematik. Die Tests finden an der eigenen Schule statt und werden zentral vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft organisiert. Gruppe K hat nichts zum Test nach der Sekundarstufe I gesagt. Ihre Antwort bezieht sich auf den EIT nach der Sekundarstufe II.**

1.2		Social criteria for university admission
1.2.1		*What role do social criteria play when applying for a study place (private and state funded)?*
	121D	Social criteria are applied for entering to state funded places.
		Socially vulnerable entrants are paid a social fellowship that does not depend on the level of academic achievement.
		The issue of granting or cancelling benefits for admission to higher education has been actively discussed for several years. Many people are inclined to think that the state should help socially unprotected entrants in other ways - for example, by providing certain scholarships, the right to free meals, and so on. There is an opinion that the competition for higher education should be held on equal terms for all participants and only the level of knowledge can be considered as the criterion for enrolment in education at the expense of the state budget.
	121K	There are quotas for socially vulnerable categories for public financed places.
	121N	Socially disadvantaged groups are provided with opportunities to get an education.
Resümee:		**Alle Gruppen sind sich einig, dass soziale Kriterien bei der Bewerbung für einen Studienplatz einbezogen werden. Dies betrifft staatliche Budgetplätze. Gefördert werden sozial benachteiligte Menschen. Dies wird in den letzten Jahren vermehrt diskutiert. Vorgeschlagen wird, sozial Benachteiligten auf andere Weise zu helfen. Es mehren sich die Stimmen, die für eine rein leistungsbasierte Studienplatzvergabe plädieren (gemessen am Wissensstand).**
1.2.2		*Which social criteria are taken into account?*
	122D	Social vulnerability:
		orphans,
		children deprived of parental care,
		disabled people, internally displaced persons,
		children of anti-terrorist operation participants,
		children of minors that lost parents,
		regional and rural coefficient (higher coefficient at EIT for entrants from HEI's region or rural areas)
	122K	orphans,
		children of combatants, children with disabilities,
		migrants,
		regional and rural coefficients are used.

	122N	As a part of the 2020 entrance campaign, belonging of a person to the following social status categories was taken into account:
		disabled people; disabled combatants
		orphans,
		Chernobyl victims,
		entrants from separate territories of Donetsk and Luhansk regions (from the occupied territories and the Republic of Crimea),
		injured participants of the Revolution of Dignity.
Resümee:		**Übereinstimmend geben die Expertengruppen folgende Kriterien/Merkmale sozialer Benachteiligung an: Behinderung, Waisen, Kinder von Soldaten, Kinder von ländlichen Regionen oder aus dem Umkreis der Bewerbungshochschule. Hinzu kommen einige Kriterien, die nur von jeweils einer Gruppe genannt wurden.**
1.3		Which subjects are tested by the special upper secondary schools (lyceums and gymnasiums) in their entrance tests? Is this more a matter of general ability or of special subjects for specifically gifted students?
	13D	Schools decide individually.
		Exams (interviews) test general and special abilities, knowledge and skills.
		Main subjects:
		Ukrainian language and literature,
		mathematics,
		history of Ukraine,
		English;
		other subjects depend on specialization.
	13K	General intellectual abilities
		General subjects:

	Ukrainian language and literature,
	history of Ukraine,
	mathematics,
	biology,
	geography,
	foreign language.
	Entrance tests to specialized secondary education institutions are more related to special subjects
	and partly to the features of interpersonal communication and psychological compatibility.
	Special subjects:
13N	foreign language,
	physics,
	mathematics,
	and others - depending on the specialization.
Resümee:	**Die Informationen stimmen letztlich darin überein, dass sowohl allgemein als auch in Bezug auf Spezialisierungen getestet wird. Einigkeit herrscht bei folgenden Fächern: Mathematik, Fremdsprache (in einem Fall konkret Englisch). Zwei Gruppen stimmen darin überein, dass auch Fächer mit Ukraine-Bezug getestet werden. Hinzu kommen Fächer, die von der Spezialisierung der Schule abhängen. Laut Gruppe N wird fast nur in Bezug zu "speziellen Fächern" getestet, deren Besonderung darin liegt, dass sie nicht zwischenmenschliche Kommunikation und soziale Verträglichkeit testen. Laut Gruppe K ist der Fokus auf allgemeine Fähigkeiten gerichtet, wobei darunter auch die Fächer Biologie und Geographie fallen, die man auch als Spezialfächer eingruppieren könnte (wie Physik bei Gruppe N).**

Teil 2		Questions on curricula in the Ukrainian education system
2.1		There is the possibility to do only a vocational training and the possibility to do a vocational training and at the same time graduate from upper secondary school. In what way do the corresponding curricula differ?
	21D	Almost no differences, only amount of information provided is not so enormous. Vocational education institutions: in addition to general subjects, the vocational education program includes general knowledge, general professional, vocational and theory, and vocational trainings. *Answer to query concerning the reference of the answer about the curriculum and specification of "general professional, vocational and theory, and vocational trainings":* The curriculum includes general subjects (by analogy with secondary school), general professional theoretical subjects (practical oriented theory), laboratory classes for developing professional skills, and practical training in real organizations. Although this scheme is common in Ukraine for all levels of education, only the percentage of the components is different. Education at vocational schools lasts from 3 to 3.5 years and combines a high school program and a vocational training program. There are types of vocational education that last up to 1 year and involve a combination of practical training and theoretical disciplines on a professional topic. These programs are available to high school graduates immediately after graduation, as well as to any citizens wishing to master a new working profession or improve their qualifications (which is rare and implemented mainly through a targeted referral from the Employment Centre for advanced training or retraining). In any case, the assignment of an appropriate work grade requires passing a qualifying exam.
	21K	Yes. Secondary education. The program is the same. Professional training depends on the specialty.
	21N	The main difference is the content of the two curricula: while the students' professional training is the same, the constituent of general education is added up to the high school (9–11 forms) curriculum which is logically based on the incomplete general education of the secondary school (5–9 years).
Resümee:		**Im Prinzip sagen alle Gruppen (mehr oder weniger detailliert) dasselbe: Die berufsbezogenen Curricula entsprechen sich. Diejenigen, die noch die Hochschulreife erwerben möchten, bekommen zusätzlichen Unterricht, dessen Inhalte denjenigen der allgemeinen Sekundarschulen entspricht.**

2.2		Curricula in vocational education
2.2.1		*Are the curricula taught at vocational schools* at secondary level *more related to practical activities in the workplace or more theoretical/general? In what way?*
		More related to activities in the workplace.
		According to standards of VET 40 % theoretical training and 60 % vocational training.
		There are laboratories and training and production facilities for classes.
		It is required that graduates receive a labour grade in the sepcialty.
	221D	*Answer to query concerning clarification of answer about labour grade:* Education in vocational schools at the secondary school level combines two main educational components: 1. Compulsory high school program in full and in accordance with the standards that apply to high schools. Graduates of vocational schools, at the same level as their secondary school peers, receive a high school diploma, pass EIT and can enter higher education institutions. 2. Direct vocational education, combining special theoretical courses, practical training in workshops and compulsory practice in the workplace for at least 2 months annually. In the field of vocational education, students annually pass a special qualification exam, and they are assigned the corresponding category of working specialty (particular score of a labour grade and a corresponding certificate). Students in vocational schools at secondary school level take 3–3.5 years to study, as opposed to a secondary school, where it takes 2 years. Passing a special practical exam and obtaining a job category (I could not find any other collocation in English except “labour grade”) is compulsory and at vocational schools at pre-university level.
	221K	The programs have a practical orientation with on-the-job training. Practical training prevails the necessary material and technical base.
	221N	The curricula have a practical orientation, because the final assessment of student training is based on the analysis of the formation of skills in professional activities.
Resümee:		**Übereinstimmend geben die Gruppen an, dass die Curricula an beruflichen Schulen auf Sekundarschulniveau mehr berufsbezogen sind als theoretisch ausgerichtet. Gruppe D gibt das Verhältnis zwischen praktischem und berufsbezogenem Unterricht mit 60 % zu 40 % an und bezieht sich dabei auf die Standards der beruflichen Bildung. Außerdem verweist Gruppe D darauf, dass berufliche Schulen mit Laboren, Werkstätten und Schulungsräumen für praktische Übungen ausgestattet sind. Die Abschlussprüfung testet laut der N-Gruppe berufsbezogene Kompetenzen und die D-Gruppe betont dementsprechend, dass ein anerkannter Berufstitel ("labour grade") erworben wird.**

2.2.2		*Are the curricula taught at vocational schools at pre-university level more related to practical activities in the workplace or more theoretical/general? In what way?*
	222D	Programs are integrative and include theoretical and practical components. Theoretical component accounts for 50 - 60 %. Having a training and production base and obtaining a labour grade in the profession are mandatory.
	222K	Have theoretical and practical training that are balanced.
	222N	Vocational schools at pre-university level occupy an intermediate place between vocational and higher education institutions. Training in vocational schools at pre-university level is more practical in comparison to higher education institutions. However, the degree of autonomy of the vocational school at pre-university level is crucial. If the vocational school at pre-university level is autonomous, the practical component dominates in the system of training. If the vocational school at pre-university level is part of the structure of a higher education institution, the training of the specialists is more theoretical.
Resümee:		**Sowohl Gruppe D als auch Gruppe K berichten, dass das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis im vorhochschulischen Sektor relativ ausgeglichen ist. Gruppe D beziffert den Anteil der Theorie auf 50 bis 60 % und weist darauf hin, dass die Bildungseinrichtungen eine Ausstattung aufweisen müssen, die praxisnahen Unterricht erlaubt. Eine differenziertere Antwort gibt die N-Gruppe. Im Vergleich zum Hochschulsektor sind demnach die Ausbildungen im vorhochschulischen Bereich praktischer orientiert. Allerdings ist der Autonomiegrad der Bildungseinrichtung entscheidend: Autonome Lehranstalten unterrichten eher praxisorientiert; Lehranstalten, die zum Hochschulsektor zählen und Bildungsgänge anbieten, die zum vorhochschulischen Bereich gehören, unterrichten theoretischer.**
2.3		Are the curricula of vocational training courses that are taught to students who already graduated from upper secondary school more related to practical activities in the workplace or more theoretical/general? In what way?
	23D	More practical oriented. Directed on formation of practical skills. 40 % theoretical and 60 % vocational according to standards.

		Answer to query concerning 40 % vs 60 %: Generally, if one considers the educational process for students who enter VET institutions after 9th grade, theoretical professional course +secondary education course is about 60 %, practical professional course - approximately 40 %. If one considers theoretical+practical professional courses, the ratio in some institutions is 50:50, in others is 40:60. 40:60 is more likely and preferable.
	23K	Training is practice-oriented, training in workshops, industrial training.
	23N	The curricula of vocational training courses do not differ in the professional-practical component. For students who have entered a vocational school after graduating the 9th year (who have the incomplete secondary education) a component of the complete secondary education is added.
Resümee:		**Übereinstimmend mit den Antworten auf Frage 2.1 erklärt die Expertengruppe N, dass die praktische Komponente sich nicht unterscheidet. Die D-Gruppe wiederholt die 40 % zu 60 % Aufteilung zwischen theoretischen und praktischen Unterrichtsinhalten aus 2.2.1. Die berufsbezogene Komponente ist laut den Gruppen D und K überwiegend praktisch ausgerichtet. Laut der K-Gruppe gibt es Werkstättenunterricht und Training in Betrieben.**
2.4		Do the most prestigious universities in the country differ from less prestigious ones in terms of the practical orientation of their content? If so, in what way?
	24D	No significant difference. Educational programs based on standards. Only differ in variable components. Most prestigious universities have more resources - offer wider range to choose, have better equipment of laboratories and classrooms for practical work and trainings.
	24K	In terms of the practical orientation of universities, the time is almost the same. Education in classical universities is traditionally more fundamental.
	24N	No, they do not differ, because the organization of educational process is based on the rules of current legislation.

		The main difference is the initial level of entrants, staff potential,
		the availability of material and technical components
		and places for apprenticeship.
Resümee:		**Die Expertengruppen sind sich darin einig, dass das Ausmaß der Praxisorientierung sich kaum unterscheidet, weil es verbindliche Standards gibt, nach denen die Hochschulen unterrichten müssen. Daher gibt es nur im variablen Teil, über welchen die Hochschulen frei bestimmten dürfen, Unterschiede (darauf weist Gruppe D hin). Allerdings, so ergänzen die D- und die N-Gruppe, verfügen Universitäten, die mehr Prestige haben, über mehr Ressourcen für praktischen Unterricht. Laut Gruppe K ist das Studium an einer klassischen Universität traditionell "fundamentaler".**
Teil 3		**Questions about the role of prestige of educational institutions and subjects**
3.1		How detailed does the newly created National Agency for Quality Assurance in Higher Education publish its evaluation results? (Passed/failed only or also scores that allow universities to be ranked?)
	31D	Only accredited, not accredited, conditionally accredited
		NAQAHE is responsible for university rankings; applied criteria: polyphonic European U-Multirank and new British concept of ranking HEIs in terms of quality of teaching and learning
	31K	Yes. *[Bezug??]*
		It gives points that allow ranking educational institutions according to certain indicators
		and publishing them.
	31N	As far as experts know, the newly created NAQAHE publishes only information on the status of accreditation (passed/failed),
		while extended information (about scores that allow universities to be ranked)
		is received only by representatives of the universities that are being accredited.
Resümee:		**Die Antworten der drei Gruppen sind nicht ganz einheitlich. Die NAQAHE vergibt Punkte, die ein Ranking erlauben; jedoch bekommen laut der N-Gruppe nur die Institutionen selber ihre eigene Punktzahl mitgeteilt. Veröffentlicht wird nur, welche Institutionen die Akkreditierung erfolgreich, nicht erfolgreich, mit Auflagen bestanden haben, so die D-Expert/-innen. Laut Gruppe K können auch die Punktzahlen veröffentlicht werden.**

3.2		Is there a hierarchy of higher education institutions that is career relevant for graduates?
	32D	Yes.
		It is conditional and very subjective.
		Place of HEI in ranking does not significantly affect career opportunities of graduates.
		Exception: TOP 5–7 HEIs of the country that are relevant for career.
		Entering in highly ranked HEIs requires high scores in EIT and the certificate (so these students often study better and build a better career).
	32K	Rather yes than no.
		But there is a prestige, a rating created by interested companies.
	32N	It exists,
		especially in those cases when the head of the institution where the specialist is hired does not highlight the work experience, but emphasises the higher education institution the applicant graduated from.
Resümee:		**Die Expertengruppen bestätigen die Existenz einer Hierarchie von Hochschuleinrichtungen, die karriererelevant für Absolvent/-innen sein kann. Dies gilt vor allem für die TOP 5 bis 7 Hochschulen und wenn Vorgesetzte nicht so sehr nach Berufserfahrung suchen, sondern darauf schauen, von welcher Hochschule ein Abschluss vorliegt. Es existieren informelle Hierarchien, die von Unternehmen erstellt werden und eher subjektiv sind.**
3.3		Does it have an effect on the social status (recognition in society) from which university someone can present a certificate of graduation?
	33D	No.
		Completion of diploma at privately funded institution may indicate financial well-being.
	33K	Partially.
		University graduates with high prestige or high rankings have more advantages.
		For example, KNEU graduates always have advantages in financial and economic organizations.
	33N	Yes, it does.
		As a rule, studying at the universities abroad has become prestigious for the government organizations and enterprises working with international partners.

Resümee:		**Die drei Gruppen sind sich uneins darüber, ob es den sozialen Status (die gesellschaftliche Anerkennung) beeinflusst, von welcher Universität jemand einen Abschluss vorweisen kann. Die Antworten reichen von nein über teilweise bis hin zu ja. Die Expert/-innen aus Gruppe D weisen darauf hin, dass ein Abschluss an einer privaten Hochschule ein Zeichen für finanziellen Wohlstand sein kann. Die Expert/-innen der Gruppe K denken, dass Universitätsabsolvent/-innen von angesehenen Universitäten oder Universitäten, die in Rankings gut abschneiden, Vorteile haben. Sie behaupten, dass zum Beispiel Absolvent/-innen der Kiewer Nationalen Wirtschaftsuniversität Vorteile bei Finanz- und Wirtschaftsunternehmen besitzen. Laut den Expert/-innen N haben Studierende ausländischer Universitäten Vorteile bei Regierungsorganisationen und Unternehmen, die mit internationalen Partnern kooperieren.**
3.4		How strong is the competition among students for places at the most prestigious universities?
	34D	High competition for state-funded places.
		Reason for competition: limited number of places for the most prestigious specialities.
		Some competition for privately funded places (only in most prestigious universities; decreasing because of dependence on number of state funded places).
		Even in most prestigious universities the entire licensed volume of study places is not fully occupied.
	34K	Competition for budget places can be very high.
		On a contract basis - available to the majority of applicants.
	34N	The high level of passing score of the Eternal Independent Assessment (EIA) will create conditions for competition.
Resümee:		**Hinsichtlich des existierenden Wettbewerbs um die staatlich finanzierten Budgetstudienplätze sind sich die Expert/-innen aus Gruppe D und K einig, dass er hoch ist. Selbstzahlende Studierende haben demnach gute Chancen auf einen Studienplatz. Laut Gruppe D gibt es in diesem Bereich nur an den Universitäten mit dem besten Ruf Wettbewerb; ansonsten kann es auch passieren, dass Plätze frei bleiben. Als Grund für den hohen Wettbewerb um die Budgetplätze weisen die Expert/-innen D darauf hin, dass die beliebtesten Studienfächer nur eine begrenzte Anzahl an Studienplätzen aufweisen. Gemäß der Gruppe N ist die hohe Anzahl an Schüler/-innen, die den EIT erfolgreich ablegen, der Grund für kompetitive Bedingungen bei der Studienplatzzulassung.**

3.5		To what extent do secondary schools compete with each other (especially at upper secondary level)? Are there prestige hierarchies here?
	35D	There is a competition concerning recruitment.
		Rating of secondary schools only within the city and region => prestige hierarchy.
		Influence of prestige hierarchy limited concerning distribution of places.
	35K	There is no special competition,
		although sometimes lyceums and gymnasiums themselves offer to go to them to study
		it also depends on the location of the institution,
		the teaching staff.
		Every year a rating of secondary education institutions is published.
	35N	Yes, both competition and hierarchy exist.
		The main indicator of competition and hierarchy is exam result of the External Independent Assessment (EIA)
		and the location of the university.
		Answer to query to "EIA" and "location of the university": Here the experts say that the main indicator of the hierarchy of secondary schools depends on their preparation of the graduates for EIT, especially their results. According to the second point, that was just a technical mistake. You should read 'location of the secondary school' instead of 'location of the university'.
		There is no doubt that secondary schools (especially at upper secondary level) in the cities are more competitive than in towns and villages.
Resümee:		**Gruppe K gibt an, dass kein bestimmter [*offizieller?*] Wettbewerb zwischen Sekundarschulen stattfindet. Dass es eine Art Wettbewerb gibt, bestätigen alle drei Gruppen ebenso wie die Existenz einer Hierarchie bzw. eines Ratings, wobei dies nicht für ländliche Gebiete gilt.**
3.6		Pre-university sector
3.6.1		*What is the role of the pre-university sector as a part of the educational system?*
	361D	Independent part of the national education system.

		Undergoing an active phase of reform: attitude and place of professional pre-university education in the Ukrainian education system is now changing significantly.
		Existing national qualifications framework is not yet generally accepted by the employer: fairly wide range of both the educational community and the real sector of the economy who believe that pre-university education is a redundant sector of education.
		and should be transformed either at the level of vocational or higher education.
	361K	The role is adaptive and career guidance.
		If the student liked the study and the direction of professional training, he can continue his studies in the chosen specialty.
		If not, he can change the profession; the material contribution in this case is less than if he goes straight to university.
	361N	Experts consider that the pre-university sector plays a significant role in the educational system,
		because it is an important link between vocational and higher education for those who do not need higher education.
		These are junior medical workers, specialists in agronomy and other fields.
Resümee:		**Die Expertengruppen geben verschiedene Aspekte wider, die den vorhochschulischen Bereich anbelangen. Laut Gruppe K ist vor allem die Rolle dieses Bereichs hinsichtlich der Berufs- und Karriereplanung relevant. Der vorhochschulische Sektor bildet eine Brücke zwischen der beruflichen Bildung und dem Hochschulsektor (N) und bietet die Möglichkeit, berufliche Fachrichtungen kennenzulernen und eventuell nach Abschluss noch ein Studium anzuhängen (K). Bestimmte Berufe erfordern keinen Hochschulabschluss und für solche Berufe kann der Vorhochschulsektor eine wichtige Rolle zwischen Berufsbildung und Hochschulbildung einnehmen (N). Zum letzten Aspekt steht die Einschätzung von D im Widerspruch, nach der viele Arbeitgeber/-innen den vorhochschulischen Sektor als redundanten und damit überflüssigen Bildungsbereich ansehen.**
3.6.2		*How high is the intellectual demand?*
	362D	Content of education is broad
		Complexity of training depends on the level of prior training of the applicant.
		Due to the emergence of professional disciplines, the level of interest in learning among diligent students usually increases.
		Quite a large number of young students and their parents believe that pre-university education institutions provide better secondary and vocational education than low-ranking general secondary schools. Therefore, in order to obtain a complete secondary education, they prefer institutions of professional pre-university education.

	362K	It is difficult, but accessible.
	362N	It is not difficult to study in the system of the pre-university sector.
		The curricula and the content of training are available.
Resümee:		**Während Gruppe N überzeugt ist, dass der Stoff im vorhochschulischen Sektor nicht schwierig zu lernen ist, schätzt Gruppe K ihn als schwierig, aber zu bewältigen ein. Eine differenziertere Sicht bietet Gruppe D an. Sie bezeichnet den Inhalt grundsätzlich als breit gefächert. Wie schwierig der Stoff ist, hängt von der Vorbildung ab. Unter den emsigen Schüler/-innen nimmt die Beliebtheit des vorhochschulischen Bereichs zu, da Eltern davon ausgehen, dass er eine bessere Sekundarbildung und berufliche Bildung vermittelt als schlecht angesehene allgemeine Sekundarschulen. Sie wählen Bildungsgänge des vorhochschulischen Sektors, um die Hochschulreife zu erlangen.**
3.6.3		*Is this type of education related to concrete activities in the economy or does it rather lay the theoretical foundations for understanding technological processes?*
	363D	Related
		depends on the direction of the curriculum of specific educational institutions
		in recent years, professional pre-university education is becoming more theoretical
		is only a stage in the process of obtaining higher education
		For ambitious graduates the education does not end in the professional pre-university institutions. A significant part of graduates of professional pre-university institutions enter higher education institutions for further bachelor's and master's degrees,
		but their number is declining, because this year they must pass EIT to admission.
	363K	It is rather connected,
		the graduate can work in the specialty,
		but cannot make a career without further education.
	363N	Yes, this type of education gives you the opportunity to work in the labour market.
		At the same time, a deep theoretical basis for continuing education in the higher education system is being formed.

Resümee:		**Alle Expertengruppen bestätigen, dass der vorhochschulische Bereich mit tätigkeitsbezogenen Inhalten aus der Wirtschaft verbunden ist. D Gruppe K begründet dies damit, dass Absolvent/-innen fähig gemacht werden, in ihrer beruflichen Fachrichtung zu arbeiten. Gleichzeitig wird laut Gruppe N die theoretische Basis für ein anschließendes Studium gelegt. Diese Option wählen gemäß Gruppe D zahlreiche Studierende vorhochschulischer Bildungsgänge. Sie sehen Letztere als Durchgangsstation. Gruppe K erachtet ein anschließendes Studium als relevant, sollte jemand Karriere machen wollen.**
3.7		Cultural and systemic value of disciplines
3.7.1		*What kind of knowledge is culturally particularly valued? Are achievements in corresponding subjects considered an indicator of a person's general capability?*
	371D	Type of knowledge is not an indicator for general human abilities.
		Of particular importance: interdisciplinary integration.
		Historically and culturally, in Ukraine the idea of special achievements in physics and mathematics is the most significant.
		It depends on specialization.
	371K	For technical and natural areas, the humanization of education (philosophy, psychology, foreign languages) is desirable.
		For the humanities - life safety, physical training.
	371N	Experts have concluded that it is the humanitarian component of curricula (the Ukrainian and foreign languages, history, philosophy, social sciences, cultural studies, religious studies) influences the formation of the system of personal values and the general cultural development.
Resümee:		**Glaubt man Expertengruppe D, so ist Interdisziplinarität von größter Bedeutung. Die beiden Expertengruppen K und N heben die Bedeutung humanistischer Fächer hervor (zum Beispiel Ukrainisch und Fremdsprachen, Geschichte, Philosophie, Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften, Religionswissenschaft, Psychologie), gerade auch für technische und naturwissenschaftliche Studien (K, Stichwort Humanisierung). Laut Gruppe K sind auch Themen des alltäglichen Lebens und körperliches Training wichtig. Sie ergänzen jedoch, dass es abhängig von der gewählten Fachrichtung ist, was als wichtig erachtet wird. Gemäß der D-Gruppe sind es historisch und kulturell besondere Leistungen in Mathematik und Physik, die besonders geachtet werden. Sie verneinen, dass eine bestimmte Art des Wissens als Indikator für die generellen menschlichen Fähigkeiten einer Person angesehen wird.**

3.7.2		*What kind of knowledge is particularly valued by the education system? Are particular subjects more important than others?*
	372D	According to existing requirements for admission to higher education:
		Group 1: Ukrainian language and literature,
		mathematics
		Group 2: Ukrainian history, foreign language
		Of particular importance: English (for Master and doctoral levels)
		Empirical knowledge is also valued.
	372K	Yes. There is an invariant component -
		a foreign language,
		history of Ukraine,
		Ukrainian literature,
		etc.
	372N	Both types of knowledge (humanitarian and scientific components) are equally important.
		As for the subjects, those that have a greater impact on the effectiveness of future professional activity are usually more important.
Resümee:		**Die Expert/-innen D nennen konkret zwei Fächergruppen, welche für die Hochschulzulassung besonders wichtig sind: Fächer mit Ukraine-Bezug, Mathematik, eine Fremdsprache (in manchen Fällen konkret Englisch); generell wird auch "empirisches Wissen" wertgeschätzt (N: "humanitäres" Wissen). K stimmt damit weitgehend überein. Sie zählen Pflichtfächer auf: eine Fremdsprache, Geschichte der Ukraine, ukrainische Literatur etc. Die N-Gruppe zählt keine Fächer auf, bestätigt aber die Wichtigkeit "wissenschaftlichen" Wissens. Sie halten die Fächer für die relevantesten, die am meisten Einfluss darauf haben, wie effektiv man in seinem Beruf arbeiten kann.**

3.8		Prestigious study programmes
3.8.1		*Are there study programmes that are more prestigious than others? If yes, why are they more prestigious?*
	381D	There are specialties that are more prestigious. Reasons: employment prospects and amount of expected salaries. Current trend: information technology - reasons: high level of salaries, possibility to work from home or at foreign countries Most often, the idea of entrants when choosing the most prestigious specialty does not coincide with labour market realities. Expectesd level of wages is inflated due to corruption and shadow economy. Also prestigious: specialties that contain "international" in their title - reason: hope for opportunity to work abroad.
	381K	Yes. They are prestigious due to high wages, employment opportunities, give career prospects, if they give power, to be public, etc.
	381N	Prestige is determined by the level of wages and the attitude of society to the representatives of this profession (the social significance of the profession).
Resümee:		**Von allen Gruppen wird bestätigt, dass es Studienprogramme gibt, die prestigereicher sind als andere. Sie verbinden dies in erster Linie mit den zukünftig erwarteten Aussichten, eine Beschäftigung zu finden und ein hohes Einkommen zu erzielen. Weitere Faktoren, die zum Prestige beitragen, werden nur von einzelnen Gruppen genannt. Hierzu gehören ein internationaler Bezug, der soziale Status eines Berufs sowie die Aussichten auf Macht und Öffentlichkeit. Laut Gruppe D stimmen die Erwartungen der Studierenden oft nicht mit den Arbeitsmarktrealitäten überein. Zudem wird das Lohnniveau durch Korruption und die Schattenwirtschaft aufgebläht. Beliebt ist laut Gruppe D aktuell vor allem die IT-Fachrichtung, weil sie hohe Löhne verspricht und die Möglichkeit bietet, von zuhause aus oder im Ausland zu arbeiten.**
3.8.2		*Is a certificate from a prestigious degree programme important for getting a good job?*
	382D	Not required. Only in certain areas it is difficult to create a career without higher education diploma (not important: e.g. in IT sector).

		Meaning of diploma in view of employer: Guarantee of obtaining certain knowledge, confirmation of qualifications in specialty, result of determination, indicator of ability to work an achieve goals.
		More important than prestige of specialty: Level of knowledge and skills (quite often tested separately).
	382K	Not always, but desirable.
	382N	Experts believe that having a certificate from a prestigious degree programme is important for getting a good job.
		But what exactly do we mean considering the job as a good job? Each worker has his own characteristics of it.
		They can be the level of wages, foreign business trips, free work schedule, distance to the place of residence and other circumstances.
Resümee:		**Während die Expert/-innen N davon ausgehen, dass ein Zertifikat eines prestigereichen Bildungsgangs wichtig ist, um einen guten Job zu bekommen, geben die Expert/-innen K an, es wäre nicht immer notwendig, aber wünschenswert; die Expert/-innen D halten es nicht für notwendig und weisen darauf hin, dass nur in bestimmten Bereichen ein Hochschulabschluss Voraussetzung für eine Karriere ist (nicht: in der IT-Branche). Als wichtiger als das Prestige eines Bildungsgangs aus Sicht der Arbeitgeber/-innen halten die D-Expert/-innen das Wissen und die Fähigkeiten, über die jemand verfügt und die oft separat getestet werden. Aber auch ein Bildungszertifikat dient als Nachweis für Arbeitgeber/-innen, der Wissen und Fähigkeiten von Bewerber/-innen anzeigt. Laut Gruppe N herrschen unterschiedliche Vorstellungen darüber, was ein guter Job ist (Kriterien sind zum Beispiel: Lohnniveau, Auslandsgeschäftsreisen, Zeiten für Freizeit, Distanz zum Arbeitsort und andere).**
3.8.3		*How high do you estimate the competition for places in prestigious degree programmes?*
		The very prestige of the specialty provides high competition among professionals.
		7 out of 10.
	383D	*Answer to query concerning "professionals" and "7 out of 10":* There are two main restrictions on prestigious degree programmes, the licensed volume of places and the number of state funded places. Competition is usually high for the state funded places and sometimes reaches 8 applicants for 1 place. When applying for private funded places, competition arises quite rarely, provided that applicants have high EIT scores. On the most prestigious programs, it is at the level of 10 applicants for 7 places. However, in recent years, very few universities, mainly with a high rating, have been able to fill completely the licensed volume for prestigious specialties.
	383K	On public financed places it is high, on contract - it is accessible.
	383N	We would rather talk about the prestige of the university, not the speciality.
		If you have chosen a speciality, you can enter a higher education institution with a lower range.

Resümee:		**Laut Expertengruppe D sorgt ein hohes Prestige eines Studienfachs für einen hohen Wettbewerb. Die angesehensten Programme haben 10 Bewerber/-innen auf 7 Plätze. Laut Expertengruppe K ist der Wettbewerb nur für Studienplätze, die staatlich finanziert werden, hoch, nicht bei privat finanzierten. Laut Expertengruppe N ist nicht der Studiengang entscheidend, sondern das Prestige der Universität.**
3.9		Ukrainian doctorates
3.9.1		*What is the importance of doctoral degrees (Ph.D and Doctor of Sciences) in Ukraine for the social status (recognition in society)?*
	391D	The degree gives social status and a certain respect. Requirement in academic environment. Quite prestigious in professional environment, especially politicians, civil servants, lawyers, doctors, and more. Not a formal requirement for non-academic environment, but has a prestige factor.
	391K	It has exactly in educational institutions, especially in higher education institutions (salary depends). To some extent, civil servants need to gain benefits. In other cases, only for status.
	391N	Most respondents, who are not related to the scientific field of activity, do not differentiate these concepts. As a rule, the doctoral degree (Ph.D and Doctor of Sciences) does not affect the social status (recognition in society). The more important criterion is the place of work.
Resümee:		**Die befragten Expertengruppen sind sich darüber einig, dass die ukrainischen Doktortitel vordergründig im Bildungsbereich, insbesondere an Hochschulen, von großer Bedeutung sind. Auch im öffentlichen Dienst kann ein Doktortitel Vorteile verschaffen, in der Wirtschaft ist ein Doktortitel keine formale Voraussetzung für bestimmte Posten. Es herrscht keine Einigkeit darüber, ob ein Doktortitel den sozialen Status beeinflusst, wobei sich zwei Gruppen dafür aussprechen und eine dagegen.**

3.9.2		*How important are doctoral degrees in Ukraine for career opportunities in the economy? Is a doctorate required to obtain a management position?*
	392D	Primarily important for career options in certain areas.
		Significantly affect career options in the field of education and the possibility to get a leading position in HEIs and government agencies at all levels.
		Opens up additional career options in medicine and law.
	392K	It is not important by the job requirements, but to gain an advantage among competitors, yes.
	392N	Doctoral degrees in Ukraine play an important role in the system of educational and scientific (medical, legal) activities and state service.
		In the other areas, it is usually an optional element that does not affect the career movement.
Resümee:		**Der Doktortitel ist eher in anderen Bereichen relevant (vor allem im Bildungssektor und im öffentlichen Dienst). Eine Voraussetzung stellt er in der Wirtschaft nicht dar, kann aber einen Wettbewerbsvorteil sichern; in den Bereichen Recht und Medizin eröffnet er zusätzliche Karriereoptionen.**
3.9.3		*How difficult is it to get a place as a doctoral student?*
	393D	Relatively easy if applicant has desire and appropriate training.
		Easier to enter into privately funded place.
		Admission to graduate school is not a complicated process and is encouraged by the management of the educational institution.
		Master diploma or specialist diploma (as was before since Soviet Union) is obligatory.
		There is no significant connection between age and the desire to go to science, i.e. this desire does not become stronger with a ge. At the same time, there is a connection with the specialty that is most often entered.
		Since current academic year need to accredit educational programs for graduates - there may be changes.
		Willingness to pursue science career: only a minority of Ukrainian students who slightly differ in their views and motivations from students without this desire.
	393K	It is difficult to enter public financed places.
		On the contract - no.

	393N	There are certain limitations and difficulties to get a study seat as a doctoral student with state funding.
		At the same time, any graduate of higher education institution with a master's degree can become a self-sufficient postgraduate student.
Resümee:		**Die Expertengruppen stimmen darin überein, dass es relativ leicht ist, eine privat finanzierte Doktorand/-innenstelle zu bekommen. Bei Plätzen, die vom Staat finanziert werden, ist es schwieriger (laut Gruppe D ist es generell relativ einfach, bei privaten Plätzen einfacher; laut Gruppe K schwierig, laut Gruppe N gibt es hier "gewisse" Schwierigkeiten und Einschränkungen).**
3.10		Are grades in studies (Bachelor, Master etc.) important for career opportunities if you have a degree from a highly respected university (or is it only important to have the degree certificate)?
	310D	Grades in studies do not play an important role. Regardless of prestige of institution or level of education, to have a diploma is enough. Diploma supplement with grades is not required when applying for a job.
		Need to constantly improve professional skills (lifelong learning).
	310K	Rather no, it depends on the manager who hires the person.
		They will give the test tasks rather than look at grades.
	310N	As a rule, the main criterion for the job position offer is work experience in the area, not a certificate of higher education institution.
		The certificate supplement with grades is not required in most cases.
Resümee:		**Übereinstimmend geben die Expertengruppen an, dass die Noten des Abschlusszeugnisses einer Hochschule keine wichtige Rolle für Bewerbungen spielen. Gemäß Gruppe K hängt dies von der einstellenden Person ab, wobei eher Tests durchgeführt werden, als auf die Noten zu achten. Gruppe N zufolge ist das wichtigste Kriterium bei der Einstellung die Berufserfahrung. Letztlich, so drückt es Gruppe D aus, muss man seine beruflichen Fähigkeiten lebenslang verbessern. Wichtig ist es, ein Hochschulzertifikat zu besitzen, egal von welcher Hochschule.**

Teil 4		Questions on Ukrainian cultural values and the Ukrainian educational ideal
4.1		Concerning the traditional Ukrainian ideal of education: What is “true” education in Ukrainian cultural understanding? Is it practical oriented or general theoretical or any other? Please specify.
	41D	Correspondence of acquired competencies to position held. Organic combination of practical and theoretical general education. Cultural sense of citizens: real education is practical education (due to historical formation of Ukrainian state which led to development of practical oriented specialties as main components of economy). Now more and more citizens understand the importance of lifelong learning, including practical oriented, general theoretical and managerial knowledge.
	41K	Quality education is when a graduate finds a "good" job and successfully copes with the requirements of the probationary period. There has to be a balance between practical skills and theoretical knowledge.
	41N	Recently the education for ‘young’ Ukrainians and ‘grown-up’ Ukrainians has been perceived in different aspects. The older generation as a rule needs certificate of any speciality. This aspect is confirmed by the entrance campaign – people submit documents for different specialities, which are sometimes diametrically opposed. The specialities may differ from computer technologies (person – digit) to social work (person – person). The younger generation focus on the practical experience of the professional training, as a rule they become disappointed by the educational system in the third year of study and this leads to their reluctance to continue training to receive Bachelor’s or Master’s degree. Nowadays, the higher education certificate is being leveled.
Resümee:		**Die Expertengruppen D und K sind sich darin eins, dass es als wichtig angesehen wird, dass die berufliche Position mit den erlernten Kompetenzen übereinstimmt. Zudem sind beide der Ansicht, dass eine gute Balance zwischen Theorie und Praxis eine gute Bildung auszeichnet. Laut Gruppe D wird aus historischen Gründen kulturell die praktische Bildung als wahre Bildung geschätzt. Neuerdings breitet sich ein Verständnis aus, dass lebenslanges Lernen notwendig ist, was sowohl praxisorientiertes als auch allgemeines, theoretisches Wissen und Wissen über Management beinhaltet. Gemäß der N-Gruppe muss man zwischen der**

		älteren und jüngeren Generation unterscheiden. Während es bei der älteren Generation darauf ankommt, irgendein Hochschuldiplom zu besitzen, ist die jüngere Generation an praktischen, berufsbezogenen Erfahrungen interessiert, die sie allerdings während des Studiums ihrer Ansicht nach zu wenig bekommen.
4.2		Do people who are intelligent and have a lot of general knowledge count as more capable achievers than others? Do they count as morally better people compared to less intelligent people who know less?
	42D	The level of general erudition [Gelehrsamkeit, Belesenheit]/education and the availability of a broad base of general knowledge is not a factor in a person's purposefulness and cannot be an assessment of his moral qualities.
	42K	A more educated person is more likely to demonstrate their strengths in solving complex, extraordinary tasks.
		Such a person is not morally better, because the level of education and morality are not interrelated.
	42N	The decline in the level of training in educational institutions leads to the blurring of the line between those who received education and those who did not receive it.
		Practical experience is the main aspect that one needs to achieve the set goals.
		Morality is not determined by the level of a person's education, it is the inner attitude of a person.
Resümee:		**Wie alle Expertengruppen mitteilen, können Menschen mit mehr Bildung nicht als moralisch überlegen angesehen werden. Sie sind dazu in der Lage, besonders schwierige Aufgaben besser zu meistern, so Gruppe K. Laut der N-Gruppe verschwimmen die Grenzen zwischen mehr und weniger Gebildeten, weil die Qualität der Bildung abnimmt. Sie stellt Praxiserfahrung als wichtigsten Aspekt heraus, wenn es darum geht, Ziele zu erreichen.**
4.3		If one excludes corruption and illegal practices, is an educational certificate a proof of a person's capability?
	43D	A certificate of education is not a direct proof of a person's ability to work effectively and achieve,
		but having a diploma is an additional advantage in employment as a sign of ability to achieve a goal.
	43K	A certificate of education is not proof of the ability to perform professional activities effectively, because even with high marks in diplomas, a person may not be able to cope with their responsibilities.
		A probationary period is needed to clarify the capabilities of the specialist.
	43N	Yes, it is a proof.
		In general, the education system is designed to form a systematic thinking of a human,
		which gives certain preferences in achieving the goals of educational institutions graduates.

Resümee:		**Sowohl Expertengruppe D als auch die Expertengruppe K sind der Meinung, dass Bildungszertifikate kein Nachweis dafür sind, wie effektiv jemand seine Aufgaben am Arbeitsplatz erfüllen kann. Der D-Gruppe zufolge ist ein Bildungszertifikat aber ein Nachweis der Zielstrebigkeit. Für Gruppe N ist ein Bildungszertifikat ein Nachweis der Leistungsfähigkeit einer Person. Das Bildungssystem ist demnach darauf ausgerichtet, das systematische Denken zu schulen, sodass mehr gebildete Menschen allgemein auch fähiger sind, ihre Ziele zu erreichen (wie es auch die D-Gruppe einschätzt).**
4.4		Which factors belong to good performance in Ukraine (related to education)? What skills/knowledge does someone need to be considered very capable?
		Desire for self-education and self-development (to have success and be efficient).
		Ability to plan, organize activities
		under conditions of limited time and resources, achieve planned results.
		Main thing is not to study a subject, but to know where and how to find information.
		Employers perceive diploma of HEI as evidence of certain level of intelligence and erudition.
	44D	Therefore, they do not pay much attention to the fact that the specialty obtained during the study does not correspond to the position for which the graduate is applying and the direction in which you want to work, first of all taking into account knowledge, skills and practical work experience.
		Answer to query concerning last sentence: For most professions suggesting higher education in Ukraine, it is not necessary to have a diploma in the relevant specialty. More often than not, employers prefer to hire specialists with a diploma in a corresponding (relevant) specialty, but this is not mandatory and the main thing. Employers consider practical experience and the availability of the necessary competencies and knowledge of applicants to be more important. The general level of erudition and the ability to learn in the workplace are also important as well as other general skills.
	44K	In addition to the physical diploma, the specialist must demonstrate the necessary knowledge, skills and abilities in accordance with the job responsibilities.
	44N	Here we should mention:
		Skills and knowledge of activity planning,

		theoretical foundations of processes and features of their course under the influence of various factors; ability to adapt quickly in social and professional aspects, ability to think creatively and non-standard approaches within the current legislation.
Resümee:		**Gruppe K bezieht die Frage auf die Wirtschaft und betont, dass jemand in der Lage sein muss, seine Aufgaben im Beruf zu erfüllen. Die Expert/-innen D betonen den Wunsch, sich zu bilden und weiterzuentwickeln, die Fähigkeit zu planen und zu organisieren eingedenk begrenzter Zeit und Ressourcen und geplante Ziele zu erreichen. Sie sehen es als weniger wichtig an, ein Fach zu studieren. Wichtig ist in ihren Augen, zu wissen, wo und wie man Informationen findet. Ihrer Ansicht nach nehmen Arbeitgeber/-innen Hochschulzertifikate als Nachweis eines gewissen Intelligenzniveaus und einer gewissen Gelehrsamkeit wahr. Sie halten es für weniger wichtig, in einer bestimmten Fachrichtung ein Zertifikat vorweisen zu können und verweisen auf die Relevanz von Erfahrung und Fähigkeiten, wobei sie auch die Fähigkeit, am Arbeitsplatz zu lernen, als wichtig einschätzen. Wie die D-Gruppe hebt die N-Gruppe die Bedeutung der Organisationsfähigkeit hervor. Außerdem ist laut der N-Gruppe ein theoretisches Fundament wichtig, das Prozessen und Abläufen unterliegt, Anpassungsfähigkeit, die Fähigkeit kreativ zu denken und innerhalb des gesetzlichen Rahmens andere Lösungen zu finden als die Standard-Lösung.**
4.5		Which skills are important to obtain a good university degree?
	45D	Ability to work with a variety of sources of information,
		digital literacy,
		ability to learn independently,
		Persistence,
		self-management skills.
	45K	A certain intellectual level,
		skills of self-organization and self-management,
		be able to learn,
		be motivated to learn,
		have good communication skills.
	45N	In modern conditions, we should consider the ability to self-education,
		which means: To search and critically evaluate information.

Resümee:		**Alle Expertengruppen nennen die Fähigkeit, selbst zu lernen. Die Gruppen D und N ergänzen die Fähigkeit, mit Informationen umzugehen. Übereinstimmend geben die D-Gruppe und die K-Gruppe die Fähigkeit, sich selbst zu organisieren und zu führen an. Von einzelnen Gruppen werde außerdem folgende Fähigkeiten aufgelistet: digitale Kompetenz, Ausdauer, ein gewisses Intelligenzniveau, Lernmotivation, Kommunikationskompetenz.**
4.6		Does it play a role in the Ukrainian culture/society to be a very capable achiever or rather very rich? What is more important for social status (recognition in society)?
	46D	Not possible to single out one factor. Material side is very important. Most goals are set in order to improve well-being and increase social status. People who have ambitious goals but do not seek to earn more are very rare. Very important for social status: ability to achieve goals ("I see the goal, I see no obstacles.")
	46K	There is no unambiguous answer, because the learning process is complex, requires efforts, abilities, motivation from the student, which in the learning process "cannot be bought".
	46N	Abilities of a person play a key part, but they are easier to implement if there is a financial basis. Social status in most cases depends on financial status.
Resümee:		**Die Expert/-innen sind sich darin einig, dass beide Faktoren eine Rolle spielen und letztlich zusammenhängen. Materielles und Finanzielles haben nach Aussage der Expert/-innen in der Ukraine eine große Bedeutung. Wie Gruppe D betont, wird die Fähigkeit, Ziele zu erreichen, sehr wertgeschätzt.**
4.7		How much effort do Ukrainian students make to perform well in school? Is achievement an important component in their lives?
	47D	Ukrainian students have to make a lot of efforts to succeed in school due to excessive workload of educational programs. Many subjects are significantly overloaded with information. School achievements are an important component in further academic life and student's lives. Reasons: ability to learn, self-organization, active support of parents in learning.

	47K	Yes, a lot of efforts. School is a stepping stone for further education, so those who are directed to study in higher education, as a rule, study hard.
	47N	This is a crucial aspect based on the values that dominate in the family. As a rule, training requires a lot of time and physical effort.
Resümee:		**Alle Expertengruppen stimmen darin überein, dass viel Anstrengung nötig ist, um gute Leistungen in der Schule zu erbringen. Die Schule wird als wichtig erachtet, weil sie einen Meilenstein für die weitere Ausbildung darstellt. Deshalb lernen ukrainische Schüler/-innen hart. Dabei spielt es eine wichtige Rolle, welche Werte die Eltern vermitteln und wie aktiv sie ihre Kinder beim Lernen unterstützen. Laut Gruppe D sind viele Fächer inhaltlich überladen.**
Teil 5		**Questions about the Ukrainian economy and its relations with the educational system**
5.1		Are Ukrainian companies organized hierarchically? If so, in what way?
	51I	Yes, in most companies. Hierarchy: Quite clear identified management level with internal hierarchy: E.g. (1) Board of directors - CEO - sector directors; (2) middle management level, (3) executive level. Smaller companies: Director (owner) - deputy/deputies – management.
	51K	Large corporations have a hierarchical structure, small ones have a linear or project structure (e.g. consulting).
Resümee:		**Beide Expertengruppen sind sich einig, dass größere Firmen über einen hierarchischen Aufbau verfügen, kleinere eher linear organisiert sind, das heißt laut I-Gruppe: Direktor/-in (=Eigentümer/-in) - Stellvertretung - Verwaltung. Ergänzend fügt Gruppe K hinzu, dass kleinere Betriebe auch eine Projektstruktur aufweisen können, z. B. Consultingfirmen. Gemäß der I-Gruppe sind Hierarchien in größeren Unternehmen klar definiert und können zum Beispiel wie folgt ausgestaltet sein: Direktorengremium - CEO - Bereichsleiter/-innen; mittleres Management; Ausführende.**
5.2		To what extent does the educational level of employees correspond to the hierarchical levels in enterprises (Do you need a certain educational level for certain management position?)
	52I	There are formal rules concerning the management hierarchy.

		Most managerial positions cannot be formally held by a person without a higher education diploma.
		Some organizations require specialized higher education diploma.
		A similar rule applies to lower management positions, which is partly due to the existence of the NQF, which determines the availability of managerial competencies starting from level 5, which is the first level related to higher education.
		In the field of working professions, which is not characterized by a significant level of management functions, there is also a certain hierarchy.
		Answer to query concerning hierarchy in the field of working professions: If the company is relatively big (having a more or less structured way of management), the hierarchy could look like this (bottom - up way): Qualified Workers - masters (kind of employees who don't have "significant level of management functions") - heads of units (managerial position) - deputy director (sector or functional approach of identification) - boss.
		Answer to query concerning the link between hierarchy and educational achievement in the field of working professions: Until the level of masters it is not significant (as the masters are considered more professional than managers), but starting from heads of units education is one of the factors for appointment.
	52K	The appropriate level of education (determined by qualification requirements, professional standards) is required.
Resümee:		**Laut den Gruppen K und des I gibt es klare formale Regeln, welcher Abschluss für welche Position notwendig ist. „Höher“ Qualifizierte können „höhere“ Posten bekommen.**
5.3		Promotions
5.3.1		*What are the principles of promotion?*
	531I	Career depends on level of education and of responsibility.
		There are a few legal requirements that oblige employers to rise the qualifications of their employees (at least once per 5 years).
		In many companies and organizations recently the competition approaches have been introduced, which means that call is announced, and all interested can present their CVs and motivation letters for analysis of a competent (mostly internal) commission. The winner takes the promotion.
	531K	There are no general principles. Companies may have their own principles.
		It can be vertical, horizontal, mixed.

Resümee:		**Beide Antworten implizieren, dass es keine gesetzlichen Regeln gibt und die Unternehmen eigene Prinzipien verfolgen. Laut der Gruppe I hängt die Karriere vom Bildungsniveau und der Verantwortlichkeit ab. Sie geben an, dass es eine gesetzliche Verpflichtung gibt, dass Arbeitgeber/-innen mindestens einmal in 5 Jahren ihren Mitarbeiter/-innen eine Fortbildung ermöglichen. Zudem weisen die Expert/-innen I darauf hin, dass vermehrt das Wettbewerbsprinzip eingeführt wird. Das heißt, dass ausgeschrieben wird, alle Interessent/-innen ihren Lebenslauf und Motivationsschreiben abgeben können und eine Kommission entscheidet, wer die Stelle bekommt.**
5.3.2		*Are promotions possible for people with a qualification as Qualified Workers? Can they be promoted to management positions, for example, if they have proven themselves in a company over many years? How likely is this?*
	532I	Yes, in principal yes, but with the requirements mentioned in point 5.2. concerning the higher education diploma as a formal requirement for obtaining a managerial position. In many cases, people who don't have the HE diploma after obtaining of a managerial position get it via distant education.
	532K	Higher education (master's degree) is required for a managerial position. Postgraduate education is required for certain positions.
Resümee:		**Beide Expertengruppen beziehen sich auf die formalen Voraussetzungen für bestimmte Positionen. Laut der K-Gruppe braucht man für eine Führungsposition mindestens einen Master-Abschluss. Für manche Führungspositionen ist weitere Bildung nach dem Hochschulabschluss notwendig. Wie I ergänzt, können Qualifizierte Arbeiter/-innen prinzipiell in Führungspositionen gelangen, wenn sie einen Hochschulabschluss haben bzw. ihn nachholen (was viele per Fernunterricht machen).**
5.3.3		*Are promotions possible for full secondary school graduates who started working immediately after graduation? Can they be promoted to management positions, for example, if they have proven themselves in a company over many years? How likely is this?*
	533I	This situation is unlikely, especially in circumstances where higher education is possible only through prior examinations through an external independent evaluation procedure (see p. 5.2).
	533K	Probably as exceptions.

Resümee:		**Die beiden Gruppen stimmen überein, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass Sekundarschulabsolvent/-innen Führungspositionen besetzen, schließen aber Ausnahmen nicht aus.**
5.4		Are longer training periods in the enterprise common for newly recruited employees?
	54I	Long-term training in a new job is not usually typical for new employees. A typical situation is a two-week adaptation period, during which there is an acquaintance with the workplace, the team, job responsibilities etc. A separate opinion: According to the law, a probationary period of up to 3 months is applied to new employees, during which training can actually take place.
	54K	No, only for the period of adaptation in the workplace, when trainings and on-the-job training are conducted.
Resümee:		**Beide Gruppen geben an, dass Langzeitausbildungen für Neueingestellte in der Ukraine keine verbreitete Praxis sind. Typisch sind Anlernphasen während der Probezeit.**
5.5		Leading positions
5.5.1		*Do companies who are searching for people <u>for leading positions</u> rather look for people who are highly competent in their field or people who are educated broadly, rather in a general way (having a high certificate, no matter in which discipline)?*
	551I	It is difficult to make generalizations. Different criteria can be applied to each position. However, in the case of finding candidates for management positions, preference is usually given to highly competent specialists in the relevant field with experience.
	551K	They mostly focus on competent specialists in their field.

Resümee:		**Die Expert/-innen I sind der Ansicht, dass Verallgemeinerungen hier schwierig sind, da verschiedene Kriterien für verschiedene Positionen gelten. Für Führungsposten werden laut der I-Gruppe eher sehr kompetente Spezialisten ausgewählt, die Erfahrung in ihrem Berufsfeld haben. Die Expert/-innen K stimmen zu, dass meistens der Fokus auf der Fachkompetenz im Berufsfeld liegt.**
5.5.2		*Are their tasks set in such a way that they require more general skills or are they set in such a way that professional competence is important?*
	552I	It is difficult to make generalizations. It largely depends on the level of the position. Thus, for a significant number of positions related to general management, it is more important to apply general competencies related to the so-called "Soft skills", such as conflict prevention, the ability to prove their point, time management. However, there are a large number of managerial positions of technical directors, heads of areas that require deep professional knowledge.
	552K	Professional competence is more important, but exceptions are possible. Having soft skills will be an added advantage. It depends on the specifics of the company, the specifics of the position, profession, labor market.
Resümee:		**Beide Gruppen geben an, dass Generalisierungen nicht möglich sind, weil es von der Position und ihren Spezifika, dem Beruf und dem Arbeitsmarkt abhängt, wie vorgegangen wird. Schlüsselkompetenzen werden als Vorteil angesehen (K) bzw. als signifikant beurteilt (I). Gleichwohl gibt es laut den I-Expert/-innen viele Führungsposten, die ein umfassendes Fachwissen erfordern, während für Posten des allgemeinen Managements eher allgemeine Fähigkeiten als wichtig erachtet werden. Die K-Expert/-innen sind generell der Meinung, dass Fachwissen wichtiger ist, jedoch Ausnahmen möglich sind.**
5.5.3		*Do they have better task-related and specific professional competences than employees in lower positions or rather worse?*
	553I	Usually not. A deep level of professional knowledge is typical of managers who have grown to their managerial positions in working professions.
	553K	For the most part yes. It depends on the scope of the company and the specific requirements of the employer.

Resümee:		**Laut beiden Gruppen lässt sich nicht eindeutig sagen, ob Führungspersonen mehr fachspezifisches Wissen haben als untergeordnete Mitarbeiter/-innen. Die I-Gruppe tendiert eher zu "gewöhnlich nicht", während die K-Gruppe "meistens ja" angibt. Laut der I-Gruppe ist ein ausgeprägtes Fachwissen für Führungspersonen typisch, die in ihre Position hineingewachsen sind und aus dem entsprechenden Berufsfeld kommen. Nach der K-Gruppe hängt es von der Unternehmensform und den Anforderungen der Arbeitgeber/-innen ab.**
5.6		Are there any particular study programmes which, once completed, offer better chances of obtaining a high position? If so, why?
	56I	There are no guarantees that passing one or another educational program (regardless of whether it is in an educational institution in Ukraine or abroad) will give the best chances for career advancement.
		A separate opinion: It can be seen that MBA programs in most cases provide an opportunity to obtain either a management visa or a career growth within the company.
	56K	Yes. MBA will have benefits.
Resümee:		**Ein Experte aus der I-Gruppe und die K-Gruppe sind der Ansicht, dass ein Masterabschluss Vorteile bringt. Die anderen Expert/-innen des I äußern, dass Absolvent/-innen keine Garantie haben, dass der Abschluss eines bestimmten Studienprogramms oder an einer bestimmten Hochschule im In- oder Ausland ihnen die besten Chancen sichert.**
5.7		Prestige of companies
5.7.1		*Does the Ukrainian economy have a kind of prestige hierarchy of companies?*
	571I	There is no general rating of prestigious companies in Ukraine.
		Usually, there are sectoral rankings that are based, in the eyes of employees, on the criteria of wages and the volume of the social package.
	571K	Yes.
Resümee:		**Gruppe K beantwortet die Frage nach der Existenz einer Prestigehierarchie ukrainischer Unternehmen mit ja. Die I-Gruppe verneint diese Frage, fügt allerdings an, dass es innerhalb von Sektoren Rankings gibt. Diese basieren auf Arbeitnehmerinteressen wie Entlohnung und Sozialleistungen.**
5.7.2		*Are there companies that are particularly sought after by graduates?*
	572I	No, there is no, conditionally, TOP 50 companies that are considered by graduates as priority jobs. It depends on the sector and the educational institution.

		Answer to query for clarification: In every sector there are their own top 10 companies that are sought after by graduates. Mostly it depends on the reputation of the company (international, big national), links to the education provider (work placement) and economic factors (salary, social package).
	572K	Yes. There are international companies in which it is important to at least get an internship.
Resümee:		**Wie K erwähnt, ist es ihnen wichtig, in internationalen Unternehmen unterzukommen, und sei es nur für ein Praktikum. Der I-Gruppe zufolge existiert kein TOP 50 Ranking, dass alle Unternehmen der Ukraine erfasst. Jedoch gibt es sektorale Rangfolgen mit jeweils eigenen TOP 10 Unternehmen, die von jungen Menschen angestrebt werden. Kriterien für ein gutes Ranking sind: Ruf der Firma (internationale Firma, große nationale Firma), Verbindungen zum Bildungssektor (Praktika) und ökonomische Faktoren wie Entlohnung und Sozialleistungen.**
5.7.3		*Are there connections between educational institutions and the economy, through which graduates are placed in companies, especially connections with popular companies?*
	573I	No, there are no such connections. Part of the educational process in Ukraine is an internship, which, depending on the year of study, can last up to 4 months and which takes place in companies. The list of companies in which such an internship takes place depends on the partnership with the educational institution, which is formalized by the relevant agreements. According to such agreements, each partner company of the educational institution provides practice to an appropriate number of pupils/students.
	573K	Yes. There are agreements on practical training and internships, as a result of which graduates can get a job in such companies. There are also centers for student employment, mobility in the international projects such as [Löschung durch Verf.].
Resümee:		**Verbindungen zwischen Unternehmen und Bildungssektor werden vor allem in Verträgen über Praktikumsstellen gesehen. Laut der K-Gruppe bieten solche Praktika die Chance, im Anschluss eine Arbeitsstelle bei diesem Unternehmen zu bekommen. Gemäß der K-Gruppe existieren Zentren, die Studierende bei der Arbeitssuche unterstützen.**

5.8		Are there networks of *relationships among the elite* to which others have no access that help young people from the elite to obtain good jobs in the economy?
	58I	Usually there is no such relationship, which can be described as "relationships among the elites", even if employment in the company is carried out outside the usual procedures (by agreement) it doesn't have a public mass character.
	58K	Experts do not know such cases (theoretically, perhaps)

Resümee: **Netzwerke der Elite, über die Jobs vermittelt werden, existieren laut der beiden Expert engruppen nicht.**

Memory protocol
Expertengruppe D
Meeting face to face, in person. Meeting organized just for survey. No concerns.
Expertengruppe K
Meeting face to face in seminar room with Erasmus+ project team. No concerns.
Expertengruppe N
Online conference. Meeting organized just for survey. No concerns.
Expertengruppe I
Survey included in Board meeting; face to face. No concerns.

Selection of participants
Expertengruppe D
No concerns related to hierarchy - people from different departments and institutions; experts with similar expertise with similar positions.
Expertengruppe K
Atmosphere was easy for discussing personal opinions according to memory protocol; team is used to cooperate and collaborate; experts: Dean, head of department, deputy head of department, associate professor; survey manager: Associate professor.
Expertengruppe N
No concerns related to hierarchy, except concerning staff member from one of the heads of laboratories; experts: 2 heads of laboratories; 1 professor, 1 senior researcher (under one of the heads of laboratories); according to memory protocol each of the experts stated opinion to each of the questions and afterwards the statements were discussed. It is outlined, that the atmosphere was characterized by respect for the opinions of other participants.
Expertengruppe I
Team which is used to work as a team, cooperate and collaborate.

Literaturverzeichnis

Abe, M./Hoshi, T. (2007): Corporate finance and human ressource management in Japan, in: *Aoki, M. et al.* (Hrsg.): Corporate governance in Japan. Institutional change and organizational diversity, Oxford, S. 257–281.

Achtenhagen, F./Grubb, W. N. (2001): Vocational and occupational education: Pedagogical complexity, institutional diversity, in: *Richardson, V.* (Hrsg.): Handbook of research on teaching, Washington, DC, S. 604–639.

Adelung, J. C. (1807): Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, Band 2, Wien.

Affichard, J. (1983): Nomenclatures de formation et pratiques de classement, in: Formation Emploi, 4. Jg., Nr. 1, S. 47–61.

Agulhon, C. (2003): Formation professionnelle en France. Deux modèles en tension, in: *Hardy, M.* (Hrsg.): Concertation éducation travail: Politiques et expériences, Sainte-Foy, Québec, S. 53–81.

Agulhon, C. (2007): La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale?, in: Recherche et formation, Nr. 54, S. 11–27.

Aichholzer, G. (2009): Das ExpertInnen-Delphi: Methodische Grundlagen und Innovationen im Bereich ‚Technology Foresight', in: *Bogner, A. et al.* (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden, S. 277–300.

Albert, G. (2007): Idealtypen und das Ziel der Soziologie, in: Berliner Journal für Soziologie, 17. Jg., Nr. 1, S. 51–75.

Alesi, B./Teichler, U. (2013): Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland, in: *Severing, E./Teichler, U.* (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt?, Bielefeld, S. 19–39.

Alexander, J. C. (1982): Theoretical logic in sociology. Volume One: Positivism, presuppositions, and controversies, Berkeley, CA.

Alexander, P.-J. (2011): Betriebliche Bildungswege in Japan, in: *Pilz, M.* (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, Wiesbaden, S. 153–184.

Alheit, P. (1993): Ambivalenz von Bildung in modernen Gesellschaften: Strukturprinzip kumulativer Ungleichheit oder Potential biografischer Handlungsautonomie?, in: *Meier, A./ Rabe-Kleberg, U.* (Hrsg.): Weiterbildung, Lebenslauf, sozialer Wandel, Neuwied, S. 87–103.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2022

V. Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*,
Internationale Berufsbildungsforschung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36827-2

Allrussisches Zentralexekutivkomitee der Sowjets (1979): Dekret vom 30. September 1918 [veröffentlicht am 16. Oktober 1918], in: *Anweiler, O./ Meyer, K.* (Hrsg.): Die sowjetische Bildungspolitik 1917–1960. Dokumente und Texte, Berlin, S. 66–73.

Amano, I. (1989): The dilemma of Japanese education today, in: *Shields, J. J.* (Hrsg.): Japanese schooling. Patterns of socialization, equality, and political control, University Park, PA, S. 111–123.

Amano, T. (1973): Die Richtung der japanischen Erziehung (1964), in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Menschenbildung in Japan. Beiträge aus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart, München, S. 11–17.

Angermuller, J./Maeße, J. (2015): Regieren durch Leistung. Zur Verschulung durch Leistung in der Numerokratie, in: *Schäfer, A./ Thompson, C.* (Hrsg.): Leistung, Paderborn, S. 61–108.

Anweiler, O. (1969): Die Bildungsreformen in Osteuropa in ihrem internationalen Zusammenhang – Befund und Prognose, in: *Anweiler, O.* (Hrsg.): Bildungsreformen in Osteuropa, Stuttgart u. a., S. 193–204.

Anweiler, O., et al. (1976): Einleitung, in: *Anweiler, O. et al.* (Hrsg.): Die sowjetische Bildungspolitik von 1958 bis 1973. Dokumente und Texte, Berlin, S. 1–23.

Anweiler, O. (1978): Der revolutionäre Umbruch im Schulwesen und in der Pädagogik Rußlands, in: *Klingenstein, G. et al.* (Hrsg.): Bildung, Politik und Gesellschaft. Studien zur Geschichte des europäischen Bildungswesens vom 16. bis zum 20. Jahrhundert, München, S. 239–263.

Anweiler, O. (1981): Das sowjetische Schulwesen am Beginn der achziger Jahre, in: Osteuropa, 31. Jg., Nr. 9, S. 791–811.

Anweiler, O. (1998): Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa und in der SBZ/DDR – alte Themen, neue Fragen, in: Geschichte und Gesellschaft, 24. Jg., Nr. 1, S. 81–87.

Anweiler, O./Meyer, K. (Hrsg.) (1979a): Die sowjetische Bildungspolitik 1917–1960. Dokumente und Texte, 2. Aufl., Berlin.

Anweiler, O./Meyer, K. (1979b): Einleitung [übernommene Version aus der 1. Auflage von 1961], in: *Anweiler, O./ Meyer, K.* (Hrsg.): Die sowjetische Bildungspolitik 1917–1960. Dokumente und Texte, Berlin, S. 19–51.

Anweiler, O./Steier, S. (2009): Bildung und soziale Differenzierung in Mittel- und Osteuropa, in: Bildung und Erziehung, 62. Jg., Nr. 3, S. 259–264.

Apolte, T. (2019): Arbeitsmarktökonomik, in: *Apolte, T. et al.* (Hrsg.): Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik III. Wirtschaftspolitik, Wiesbaden, S. 263–318.

App, J./Scheurer, J. P. (2017): Ukraine. Unternehmenskommunikation im deutsch-ukrainischen Kontext, in: *Ternès, A./ Towers, I.* (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation. Länderporträts – Kulturunterschiede – Unternehmensbeispiele, Wiesbaden, S. 259–273.

Arzberger, K. (1988): Über die Ursprünge und Entwicklungsbedingungen der Leistungsgesellschaft, in: *Hondrich, K. O. et al.* (Hrsg.): Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik, Wiesbaden, S. 23–49.

Ashwin, S. (1999): Russian workers. The anatomy of patience, Manchester.

Åslund, A./Barth, R. (2010): Am Abgrund: Die ukrainische Wirtschaft in der Finanzkrise, in: Osteuropa, 60. Jg., Nr. 2/4, S. 195–215.

Astrov, V., et al. (2019): Die Lohnentwicklung in den Westbalkanländern, Moldau und der Ukraine, Wien.

Aulard, F.-A. (1911): Napoléon 1er et le monopole universitaire. Origines et fonctionnement de l'université impériale, Paris.

Auspurg, K., et al. (2013): Vorstellungen von Lohngerechtigkeit in West- und Ostdeutschland und in der Ukraine, in: WSI-Mitteilungen, 66. Jg., Nr. 2, S. 77–88.

Bąk, M. (2014): The main controversies over the modernisation process of the Ukrainian higher education system from the perspective of globalization, in: Chemistry-Didactics-Ecology-Metrology, 19. Jg., Nr. 1–2, S. 59–68.

Bakalo, I. I./Krawchenko, B. (2001): Professional and vocational education [Original von 1993], in: Canadian Institute of Ukrainian Studies (Hrsg.): Internet Encyclopedia of Ukraine, Edmonton u. a., http://www.encyclopediaofukraine.com/default.asp, Abfrage am 17.02.2022.

Banaszak, A. (2014): The right to education in the European Union and Ukraine, in: *Sitek, M. et al.* (Hrsg.): Europe of Founding Fathers in common future – supplement, Olsztyn, S. 100–108.

Barber, J. (1986): The development of Soviet employment and labour policy, 1930–41, in: *Lane, D.* (Hrsg.): Labour and employment in the USSR, Brighton, S. 50–65.

Barmeyer, C. L. (2001): On ne sait ce que l'on pratique. Einblicke in das franzosische Bildungssystem unter Einbeziehung kulturspezifischer Aspekte, in: Französisch heute, Nr. 2, S. 170–1896.

Barmeyer, C. L. (2010): Fleuron du système éducatif? Gesellschaftliche Elitebildung durch die Grandes Ecoles, in: Lendemains, Vergleichende Frankreichforschung, 35. Jg., Nr. 140, S. 94–111.

Barros, C. P., et al. (2011): How to quickly get a job? The transition from higher education to French labour market by a survivor model, in: Applied Economics, 43. Jg., S. 439–448.

Barsoux, J.-L./Lawrence, P. A. (1990): Management in France, London.

Barsoux, J.-L./Lawrence, P. A. (1991): The making of a French manager, in: Harvard Business Review, 69. Jg., Nr. 4, S. 58–67.

Barth, S. (1998): Die schriftliche Befragung. Universität Siegen. https://www.hb.fh-muenster.de/opus4/files/489/schriftlichebefragung.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Bastedo, M., et al. (2009): Educational policies for integrating college competencies and workforce needs: Cases from Brazil, Mongolia, Ukraine, and the United States. Issue Brief, Institute for Higher Education Policy. Washington, D.C. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508089.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Beauchamp, E. R. (1994/2015): Introduction: Japanese education since 1945, in: *Beauchamp, E. R./ Vardaman Jr., J. M.* (Hrsg.): Japanese education since 1945 [Original 1994; Neudruck 2015], London, New York, S. 3–33.

Becker, J./Raza, W. (2008): Krisenfälle: Österreich und Osteuropa, in: Kurswechsel, Nr. 4, S. 99–109.

Becker, R. (2003): Educational expansion and persistent inequalities of education. Utilizing subjective expected utility theory to explain increasing participation rates in upper secondary school in the Federal Republic of Germany, in: European Sociological Review, 19. Jg., Nr. 1, S. 1–24.

Becker, R. (2006): Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion?, in: *Becker, R./ Hadjar, A.* (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden, S. 27–61.

Becker, R. (2011): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten, in: *Becker, R.* (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, S. 85–129.

Becker, R./Hadjar, A. (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs-und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, in: *Becker, R.* (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, S. 37–62.

Becker, R./Hadjar, A. (2017): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften, in: *Becker, R.* (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden, S. 33–62.

Bell, D. A. (1972): On meritocracy and equality, in: The Public Interest, 29. Jg., S. 29–68.

Bell, D. A. (1976): Die nachindustrielle Gesellschaft, 2. Aufl., Frankfurt am Main.

Bell, D. A. (2009): Reconciling Socialism and Confucianism? Reviving Tradition in China, in: Dissent, 57. Jg., Nr. 1, S. 91–99.

Bell, D. A. (2016): The China model. Political meritocracy and the limits of democracy, Princeton.

Bellows, T. J. (2009): Meritocracy and the Singapore political system, in: Asian Journal of Political Science, 17. Jg., Nr. 1, S. 24–44.

Berger, S. (2011): Das französische System der Aus- und Weiterbildung, in: *Kreklau, C.* (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Grundlagen der Bildungsarbeit – Ausbildungsförderung, Köln, S. 1–31.

Berger, S. (2015): Vorberufliche Bildung in Deutschland, Frankreich und Großbritannien. Eine internationale vergleichende Fallstudie zur curricularen Ausformung in Theorie und Praxis, Bielefeld.

Berger, S. (2016): Zum Vergleich von Curriculum und Unterrichtspraxis in der vorberuflichen Bildung in Teilen Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens. Eine explorative Fallstudie, in: Tertium comparationis, 22. Jg., Nr. 2, S. 150–174.

Bergmann, M. (1998): Arbeitsleben oder Lebensarbeit? Ergebnisse einer vergleichenden Analyse von Arbeitswerten in Frankreich und Deutschland, in: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 21. Jg., Nr. 1, S. 48–72.

Berndt, E. R. (1982): From Technocracy to Net Energy Analysis. Engineers, economists and recurring energy theories of value. Studies in energy and the American economy, Discussion Paper Nr. 11. http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/2023/SWP-1353-09057784.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Bernhard, N., et al. (2015): Stratifizierung von Berufs- und Hochschulbildung in Europa: Deutschland und Frankreich im Spiegel klassischer Vergleichsstudien, in: *Dietzen, A. et al.* (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung, Weinheim, S. 144–159.

Bernhard, N. (2017): Durch Europäisierung zu mehr Durchlässigkeit? Veränderungsdynamiken des Verhältnisses von beruflicher Bildung zur Hochschulbildung in Deutschland und Frankreich, Opladen u. a.

Beyme, K. von (1975): Ökonomie und Politik im Sozialismus. Ein Vergleich der Entwicklung in den sozialistischen Ländern, München.

Billett, S. (2014): The standing of vocational education. Sources of its societal esteem and implications for its enactment, in: Journal of Vocational Education & Training, 66. Jg., Nr. 1, S. 1–21.

Blankenburg, W. (1980): Leistungsprinzip, in: *Ritter, J./ Gründer, K.* (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie . L – Mn, Darmstadt, S. 220–224.

Blankertz, H. (1972): Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen–das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Jg., Nr. 1, S. 2–20.

Blankertz, H. (1982): Allgemeinbildung als Prinzip der Bildungsgänge einer differenzierten Sekundarstufe II, in: Wirtschaft und Erziehung, 34. Jg., S. 112–117.

Blecken, L. (2017): Japan. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn. https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/japan_daad_bsa.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Blomqvist, C./Kowalewska, N. (2009): Quality assurance in higher education, in: Nordic Recognition Network (Hrsg.): The educational system of Ukraine, Stockholm, S. 11–14.

Bogner, A., et al. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung, Wiesbaden.

Bogner, A./Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: *Bogner, A. et al.* (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden, S. 61–98.

Bogumil, J., et al. (2011): Spitzenbeamte und ihr Verhalten bei politisch relevanten Entscheidungen, in: *Schimanke, D. et al.* (Hrsg.): Bürokratie im Irrgarten der Politik. Gedächtnisband für Hans-Ulrich Derlien, Baden-Baden, S. 151–174.

Böhle, F. (2010): Nebenfolgen der Bildungsexpansion und neue Perspektiven für die Bildungspolitik, in: *Altmann, N./ Böhle, F.* (Hrsg.): Nach dem „kurzen Traum". Neue Orientierungen in der Arbeitsforschung, Berlin, S. 99–118.

Bohlinger, S. (2013): Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen, Bielefeld.

Bohlinger, S. (2019): Die Rolle von Klassifikationsschemata bei der Bestimmung der Wertigkeit von Qualifikationen, in: *Gramliner, F. et al.* (Hrsg.): Bildung = Berufsbildung?!, Bielefeld, S. 47–58.

Böhme, B. (1999): Grenzland zwischen Mythos und Realität. Real- und Ideengeschichte des ukrainischen Territoriums, Berlin.

Bojanowski, A./Dedering, H. (1991): Vorberufliche Bildung in Osteuropa. Sachstandsanalysen für Bildungsreformen in West und Ost, Wiesbaden.

Borisova, G., et al. (2004): A study of the Ukrainian vocational education and training system and its relevance to labour market needs. European Training Foundation, Luxemburg. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C12578310056925BC1257013004A2871_EECA_Ukraine_04_EN.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Borkach, E. (2013): The Bologna Reform of teacher education in Ukraine and Hungary: A comparative analysis, in: American Journal of Educational Research, 1. Jg., Nr. 11, S. 528–533.

Bortz, J./Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl., Heidelberg.

Bortz, J./Döring, N. (2015): Qualitative Methoden, in: *Bortz, J./ Döring, N.* (Hrsg.): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler, Berlin, S. 295–350.

Bouder, A./Kirsch, J.-L. (2007): The French vocational education and training system: Like an unrecognised prototype?, in: European Journal of Education, 42. Jg., Nr. 4, S. 503–521.

Bouder, A./Kirsch, J.-L. (2008): Drawing up European competence standards: Some thoughts about the experience gained in France, in: Training and Employment, Nr. 78, S. 1–4.

Boudon, R. (1974): Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in Western society, New York, NY.

Bouglé, C. (1938): Humanisme, sociologie, philosophie. Remarques sur la concenption française de la culture générale, Paris.

Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft, Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (1996): The state nobility. Elite schools in the field of power, Cornwall.

Bourdieu, P., et al. (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes, Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg.

Bourdieu, P. (2010): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.

Bourdieu, P./Boltanski, L. (1975): Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction, in: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 1. Jg., Nr. 2, S. 95–107.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs, Stuttgart.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (2007): Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur, Konstanz.

Bouyx, B. (1997): L'enseignement technologique et professionnel français…et la formation tout au long de la vie, in: Revue internationale d'éducation de Sèvres, Nr. 16, S. 89–100.

Braun, F./Glowka, D. (1975): Die Differenzierung des Schulwesens als Gegenstand von Schulreformen, in: *Braun, F. et al.* (Hrsg.): Schulreform und Gesellschaft. Vergleichende Studien über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in sieben europäischen Ländern. Teil 1, Berlin, S. 1–124.

Braun, V., et al. (2019): Mangelnde Praxisorientierung in der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine und der Lösungsansatz der Nationalen Vadym Hetman Universität Kiew, in: *Pilz, M. et al.* (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Festschrift für Thomas Deißinger zum 60. Geburtstag, Wiesbaden, S. 243–259.

Braun, V. (2021): Die Herausforderung der Praxisorientierung im heterogenen Modell der beruflichen Lehrerbildung in der Ukraine, in: *Harring, M./ Peitz, J.* (Hrsg.): Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst, Münster, S. 55–68.

Brauns, H. (1998): Bildung in Frankreich. Eine Studie zum Wandel herkunfts- und geschlechtsspezifischen Bildungsverhaltens, Opladen.

Breidenstein, G./Thompson, C. (2014): Schulische Leistungsbewertung als Praxis der Subjektivierung, in: *Thompson, C. et al.* (Hrsg.): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung, Weilerswist, S. 89–109.

Bremser, F., et al. (2012): Akademikerüberhang und Fachkräftemangel: Wie entwickelt sich die berufliche Qualifikationsstruktur?, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 41. Jg., Nr. 4, S. 11–15.

Brodinsky, B. (1991): The changing role of the Soviet secondary school principal under Perestroika, in: NASSP Bulletin, 75. Jg., Nr. 535, S. 59–70.

Brodinsky, B. (1992): The impact of Perestroika on Soviet education, in: The Phi Delta Kappan, 73. Jg., Nr. 5, S. 378–385.

Bromann, S. (2006): Institutioneller Wandel auf dem japanischen Arbeitsmarkt am Beispiel der beruflichen Qualifizierung, in: *Pascha, W./ Storz, C.* (Hrsg.): Workshop Institutionen in der Entwicklung Ostasiens I – Offenheit und Geschlossenheit Asiatischer Wirtschaftssysteme. Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaften, Duisburg, S. 15–26.

Bromann, S. (2008): Neuere Entwicklungen im Bereich der beruflichen Bildung in Japan, in: Japan aktuell, 16. Jg., Nr. 3, S. 66–80.

Brucy, G. (2007): La certification: quelques points d'histoire…, in: *Maillard, F./ Rose, J.* (Hrsg.): Les diplômes de l'Eudaction nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveauy enjeux, Marseilles, S. 19–32.

Brucy, G. (2008): La certification: Quelques points d'histoire…, in: *Maillard, F.* (Hrsg.): Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux, Rennes, S. 25–44.

Brucy, G./Troger, V. (2000): Un siècle de formation professionnelle en France: La parenthèse scolaire?, in: Revue française de pédagogie, Nr. 131, S. 9–21.

Bruun, I., et al. (2009): Higher education, in: Nordic Recognition Network (Hrsg.): The educational system of Ukraine, Stockholm, S. 21–25.

Buhr, R./Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (Hrsg.) (2008): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung, Münster.

Bukow, W.-D./Llaryora, R. (1988): Mitbürger aus der Fremde: Soziogenese ethnischer Minoritäten, Opladen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019): Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG). Berlin. https://www.bmbf.de/de/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig-10024.html, Abfrage am 17.02.2022.

Bünger, C., et al. (2017): Leistung – Anspruch und Scheitern. Eine Einleitung, in: *Bünger, C. et al.* (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern, Halle-Wittenberg, S. 7–20.

Burger, T. (1976): Max Weber's theory of concept formation, Durham, NC.

Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (2012): The comparative political economy of collective skill formation, in: *Busemeyer, M. R./ Trampusch, C.* (Hrsg.): The political economy of collective skill formation, Oxford, S. 3–38.

Calmand, J., et al. (10/2009): De l'enseignement supérieur à l'emploi. Voies rapides et chemins de traverse. Enquête Génération 2004, interrogation 2007. Note Emploi, Marseille.

Calmand, J., et al. (2014): Vocational bachelor graduates in France: Labour market integration and social mobility, in: International Journal of Manpower, 35. Jg., Nr. 4, S. 536–552.

Campinos-Dubernet, M. (1998): Standardisation des diplômes et diversités des conventions de productivité des entreprises. GIP Mutation Industrielle, Paris. https://rechercheregulation.files.wordpress.com/2013/07/campinos-dubernet.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Cedefop (2008): Berufsbildung in Frankreich. Kurzbeschreibung. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg. https://www.cedefop.europa.eu/files/5190_de.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Cedefop (2016): Spotlight on VET. France. Thessaloniki. https://www.refernet.de/dokumente/pdf/2016_SP_FR.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Cedefop (2018): Developments in vocational education and training policy in 2015–17. France. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. https://www.cedefop.europa.eu/files/france_-_vet_policy_developments.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Charlot, B./Figeat, M. (1985): Histoire de la formation des ouvriers, 1789–1984, Minerve.

Charron, N., et al. (2016): Careers, Connections, and Corruption Risks. Investigating the Impact of Bureaucratic Meritocracy on Public Procurement Processes, in: The Journal of Politics, 79. Jg., Nr. 1, S. 89–104.

Cherkes, O. (2010): From Soviet state to independence. How did vocational education and training change? The case of Ukraine. Unveröffentlichte Masterarbeit, Oslo.

Chernetsky, V. (1994): Late Soviet culture. A parallax for Postmodernism. Rezension von Epstein, M. (1993), After the future, in: Lahusen, T.; Kuperman, G. (Hrsg.), Late Soviet culture: From Perestroika to Novostroika, Durham: Duke University Press, in: Postmodern Culture, 4. Jg., Nr. 3, o. S.

Chernyshev, I. (2005/06): Socio-economic security and decent work in Ukraine: A comparative view and statistical findings, Geneva.

Chong, T. (2014): Vocational education in Singapore. Meritocracy and hidden narratives, in: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 35. Jg., Nr. 5, S. 637–648.

Clarke, S. (2002): Making ends meet in contemporary Russia, Cheltenham.

Collins, I. (2011a): Study on teacher education for primary and secondary education in six Eastern partnership countries, in: *Duda, A./ Clifford-Amos, T.* (Hrsg.): Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia …, Brussels, Annex 6.

Collins, R. (1979): The credential society. An historical sociology of education and stratification, New York, NY.

Collins, R. (2011b): Credential inflation and the future of universities, in: Italian Journal of Sociological Education, Nr. 2, S. 228–251.

Convert, B. (2003): Des hiérarchies maintenues, in: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 149. Jg., Nr. 4, S. 61–73.

Cornell, A./Lapuente, V. (2014): Meritocratic administration and democratic stability, in: Democratization, 21. Jg., Nr. 7, S. 1286–1304.

Coulmas, F. (2003): Die Kultur Japans. Tradition und Moderne, München.

Coupé, T./Vakhitova, H. (2013): Costs and benefits of labour mobility between the EU and the Eastern partnership partner countries. Country report: Ukraine, Kiew.

Cousinet, R. (1954): La culture intellectuelle, Paris.

Cummings, W. K. (2003): The institutions of education. A comparative study of educational development in the six core nations, Didcot.

Czerwenka, K. (1990): Schulsystem, Selektion und Schulzufriedenheit in Frankreich, in: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., Nr. 6, S. 849–875.

Dahlström, C., et al. (2012): The merit of meritocratization: Politics, bureaucracy, and the institutional deterrents of corruption, in: Political Research Quarterly, 65. Jg., Nr. 3, S. 656–669.

Dammer, K.-H. (1995): Der Herbst der Enarchen. Über das Veralten der traditionellen Eliten in Frankreich, in: Pädagogische Korrespondenz, Nr. 16, S. 41–64.

Dany, F. (1993): Jeunes diplômes: pour de nouvelles pratiques de gestion des carrières, in: Stratégies Ressources Humaines, 5. Jg., S. 14–23.

Dany, F./Torchy, V. (1994): Recruitment and selection in Europe: Policies, practices and methods, in: *Brewster, C.* (Hrsg.): Policy and practice in European human resource management. The Price Waterhouse Cranfield survey, London, S. 68–88.

Davis, K./Moore, W. E. (1973): Einige Prinzipien der sozialen Schichtung, in: *Hartmann, H.* (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart, S. 396–410.

Deißinger, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung, Markt Schwaben.

Deißinger, T. (2001a): Zum Problem der historisch-kulturellen Bedingtheit von Berufsbildungssystemen – Gibt es eine „Vorbildfunktion" des deutschen Dualen Systems im europäischen Kontext?, in: *Deißinger, T.* (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung. Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung, Baden-Baden, S. 13–44.

Deißinger, T. (2001b): Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als „organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext. Eine deutsch-französische Vergleichsskizze, in: Tertium comparationis, 7. Jg., Nr. 1, S. 1–18.

Deißinger, T. (2009): „Lernkulturen" im Kontext beruflicher Bildungssysteme: Herausforderungen im Zeichen des Europäischen Qualifikationsrahmens, in: *Melzer, W./ Tippelt, R.* (Hrsg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen u. a., S. 93–107.

Deißinger, T., et al. (2011): The dominance of apprenticeships in the German VET system and its implications for Europeanisation: A comparative view in the context of the EQF and the European LLL strategy, in: Journal of Vocational Education & Training, 63. Jg., Nr. 3, S. 397–416.

Deißinger, T. (2015): Verberuflichung und Verallgemeinerung: internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung, in: *Ziegler, B.* (Hrsg.): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Jubiläumssymposium 50 Jahre Betriebspädagogik an der TU Darmstadt, Bielefeld, S. 57–80.

Deißinger, T., et al. (2018): VET teacher education in Germany. Structural issues and fields of conflict in Business and Economics Education, in: *Deißinger, T./ Braun, V.* (Hrsg.): Improving teacher education for applied learning in the field of VET, Münster u. a., S. 29–72.

Deißinger, T. (2019): Beruflichkeit und „meritokratische Logik": Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht, in: *Seifried, J. et al.* (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability, Bielefeld, S. 47–68.

Deißinger, T./Frommberger, D. (2010): Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme, in: *Nickolaus, R. et al.* (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bad Heilbrunn, S. 343–348.

Deißinger, T./Melnyk, O. (2019): Reform perspectives for the Ukrainian VET system—a critical analysis. Vortrag auf der 3rd Crossing Boundaries in VET conference Vocational Education and Training, 02.-03. Mai 2019, Valencia.

Deißinger, T./Ott, M. (2016): Tertiarisation of Vocational Education and Training and its implications: Problems and issues in Germany and France, in: *Bohlinger, S. et al.* (Hrsg.): Education policy: mapping the landscape and scope, Frankfurt am Main, S. 267–296.

Del Carpio, X., et al. (2017): Skills for a modern Ukraine, Washington, D.C.

Demes, H./Georg, W. (1997): Berufliche Qualifizierung und Qualifikationsverwertung in Japan, in: Bildung und Erziehung, 50. Jg., Nr. 4, S. 431–450.

Demes, H./Georg, W. (2007): Bildung und Berufsbildung in Japan, in: *Bellmann, K./Haak, R.* (Hrsg.): Der japanische Markt: Herausforderungen und Perspektiven für deutsche Unternehmen, Wiesbaden, S. 269–300.

Demesmay, C. (2012): Das Ringen um Gleichheit: Integration als Chance für Frankreich (DGAP-Analyse, 4), Berlin.

Dereko, A. (2017): Leadership and management styles in Ukraine. KNEU Gruppe 509, materialy proektnikh robit [Projektarbeitsmaterialien]. https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/21784/355-359.pdf?sequence=1, Abfrage am 19.06.2020.

Deutsche Gesellschaft für Internationales Zusammenarbeit (2018): Die Ukraine in den Augen Deutschlands. Bilder und Wahrnehmungen eines Landes im Umbruch. Kiew. http://ukraine-woche.de/wp-content/uploads/2018/03/Die-Ukraine-in-den-Augen-Deutschlands_de.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Deutscher, V. K. (2019): Berufliche Handlungskompetenz und ihre Diagnostik: Zwischen Bildungsanspruch und Verwertbarkeitserfordernissen, in: *Seifried, J. et al.* (Hrsg.): Beruf, Beruflichkeit, Employability, Bielefeld, S. 95–116.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (2018): Ukraine. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/ukraine_daad_sachstand.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, 3. Aufl., Weinheim, Basel.

Dietz, M., et al. (2012): Unvollkommene Ausgleichsprozesse am Arbeitsmarkt. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Forschungsbericht 8/2012, Nürnberg. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84905/1/720830877.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Ditton, H. (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in: *Becker, R./Lauterbach, W.* (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 247–275.

Długosz, P. (2016): Private lessons as an instrument for middle class status struggle in post-socialist societies: Poland and Ukraine case studies, in: Economics and Sociology, 9. Jg., Nr. 1, S. 173–191.

Dobashi, T. (2011): Innovatives Lernen in der Career Education. Das Beispiel der Unterrichtspraxis „Entrepreneurship" in der japanischen Mittelschule, in: *Pilz, M.* (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, Wiesbaden, S. 67–88.

Dorf, H., et al. (2012): Varieties of teacher expertise in teaching. Danish language and literature in lower secondary schools, in: Nordic Studies in Education, 32. Jg., Nr. 1, S. 17–34.

Drinck, B. (2000a): Das Bildungswesen in der Tokugawa- oder Edo-Zeit von 1600–1867, in: *Haasch, G.* (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart, Berlin, S. 37–65.

Drinck, B. (2000b): Der Aufbau eines modernen Bildungssystems in der Meiji-Zeit (1868–1912), in: *Haasch, G.* (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart, Berlin, S. 66–92.

Drinck, B. (2002): Marktorientierung im japanischen Bildungssystem, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5. Jg., Nr. 2, S. 261–278.

Drinck, B. (2006): Leistung und Lernen im „überhitzten" Bildungssystem Japans, in: Bildung und Erziehung, 59. Jg., Nr. 3, S. 337–352.

Drinck, B./Schletter, L. (2016): Leistungserwartungen, Bildungserfolg und Jugend im japanischen Bildungssystem, in: Bildung und Erziehung, 69. Jg., Nr. 2, S. 139–154.

Dröge, K., et al. (2008): Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft – zur Einleitung, in: *Dröge, K.* (Hrsg.): Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft, Berlin, S. 7–18.

Duke, B. C. (1989): Variations on democratic education, in: *Shields, J. J.* (Hrsg.): Japanese schooling. Patterns of socialization, equality, and political control, University Park, PA, S. 260–269.

Eckert, H./Veneau, P. (2000): Le rapprochement de l'école et de l'entreprise dans l'enseignement technique: Sur les limites d'une rationalisation volontariste, in: Revue française de pédagogie, Nr. 131, S. 33–41.

Eder, B. (2006): Zwischen aktiver Zukunftsgestaltung und defensivem Arrangement – Zur Relevanz von Lebenslagen und Lebenskonzeptionen für Bildungsaspiration und Berufsfindungsstrategien italienischer Jugendlicher in Nordrhein-Westfalen, in: *Libbi, M. et al.* (Hrsg.): Berufliche Integration und plurale Gesellschaft. Zur Bildungssituation von Menschen mit italienischem Migrationshintergrund in Deutschland, Düsseldorf, S. 88–124.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012): Higher education in Ukraine, Brussels.

EduSCOL (2018a): Das Schulwesen in Frankreich. Die allgemeine (sic!) Grundkenntnisse, Kompetenzen und Werte. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. https://eduscol.education.fr/cid61037/die-allgemeine-grundkenntnisse-kompetenzen-und-werte.html, Abfrage am 11.10.2019.

EduSCOL (2018b): Das Schulwesen in Frankreich. Die gymnasiale Oberstufe (Sekundarstufe II – Lycée). Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. https://eduscol.education.fr/cid61042/die-gymnasiale-oberstufe-sekundarstufe-ii-lycee.html, Abfrage am 11.10.2019.

EduSCOL (2018c): Das Schulwesen in Frankreich. Kompetenzbereiche. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. https://eduscol.education.fr/cid61035/kompetenzbereiche.html, Abfrage am 11.10.2019.

EduSCOL (2018d): Scolarité et parcours de l'élève. Organisation des enseignements. Collège. Dispositifs spécifiques au collège. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. https://eduscol.education.fr/cid52249/dispositifs-specifiques.html, Abfrage am 25.10.2019.

EduSCOL (2019a): Scolarité et parcours de l'élève. Concours général des lycées et des métiers. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. https://eduscol.education.fr/cid47150/presentation-du-concours-general-des-lycees-et-des-metiers.html, Abfrage am 27.05.2020.

EduSCOL (2019b): Scolarité et parcours de lélève. L'organisation des enseignements au collège. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. https://eduscol.education.fr/cid87584/l-organisation-du-college.html, Abfrage am 23.10.2019.

EduSCOL (2019c): Scolarité et parcours de lélève. Organisation des enseignements. Collège. La classe de troisième dite „prépa-métiers“. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. https://eduscol.education.fr/cid57362/la-3eme-prepa-metiers.html, Abfrage am 23.10.2019.

EduSCOL (2019d): Scolarité et parcours de l'élève. Organisation des enseignements. Lycée professionnel. Le label „lycée des métiers“. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. https://eduscol.education.fr/cid47596/le-label-lycee-des-metiers.html, Abfrage am 31.10.2019.

Egetenmeyer, R. (2014): Im Fokus: International-vergleichende Forschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; zwischen bildungspolitischer Steuerung und disziplinärer Konfiguration, in: REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Nr. 2, S. 15–28.

Eichmann, R. (1989): Diskurs gesellschaftlicher Teilsysteme. Zur Abstimmung von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, Wiesbaden.

Endô, K. (1994): Betriebliche Beförderungskriterien und Karrieremodelle, in: *Demes, H./Georg, W.* (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Symposium vom 5. bis 6. Oktober 1993 am Deutschen Institut für Japanstudien, München, S. 385–420.

Endruweit, G. (2013): Orientierung, kognitive, in: *Fuchs-Heinritz, W. et al.* (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Wiesbaden, S. 492.

Endruweit, G./Lüdtke, H. (2013): Orientierung, evaluative, in: *Fuchs-Heinritz, W. et al.* (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Wiesbaden, S. 492.

Enterprise Europe Network (2020): Ukrainian Chamber of Commerce and Industry. European Commission. https://een.ec.europa.eu/about/branches/ua00558, Abfrage am 17.02.2022.

Epskamp, H. (2013): Teilsystem – Vollsystem, in: *Fuchs-Heinritz, W. et al.* (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, Wiesbaden, S. 681.

Erikson, R./Goldthorpe, J. H. (1992): The constant flux. A study of class mobility in industrial societies, Oxford u. a.

Ernst, A. (1997): Zur Dynamik von Qualifizierung und Karriere in Japan, in: Bildung und Erziehung, 50. Jg., Nr. 4, S. 451–465.

Esser, H. (2000): Die Konstruktion der Gesellschaft, Frankfurt am Main.

Eswein, M. (1996): Erziehung zwischen Konfuzianismus und Bismarck. Schule und Erziehungssystem in Japan. Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaften Nr. 10/1996, Duisburg.

Eswein, M. (2003): Beruflichkeit in Japan, in: *Arnold, R.* (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Berufspädagogische, bildungspolitische und internationale Perspektiven, Baltmannsweiler, S. 190–203.

Eswein, M. (2004): Wandel der Personalentwicklung japanischer Großunternehmen im Kontext der Professionalisierung der „Blue-„ und White-Collar-Berufe“ – unter Berücksichtigung des Wandels der japanischen Bildungspolitik. Habilitationsschrift. Fachbereich Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern.

Eswein, M. (2005): Meritokratie in Japan und Deutschland – Analyse der gesellschaftlichen Eliten, in: Tertium comparationis, 11. Jg., Nr. 1, S. 15–46.

Eswein, M. (2011): Eliten, Meriten und Stratifizierung – die Rolle der Schule in der globalisierten Gesellschaft Japans, in: *Pilz, M.* (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, Wiesbaden, S. 216–273.

Eswein, M. (2012): Der Übergang vom Bildungssystem in das Beschäftigungssystem in Japan, in: *Bojanowski, A./Eckert, M.* (Hrsg.): Black Box Übergangssystem, Münster u. a., S. 51–62.

Eswein, M. (2016): Wandel des japanischen (Berufs-)Bildungssystems von der „Kultivationspädagogik" zur „Fachschulung"?, in: Bildung und Erziehung, 69. Jg., Nr. 2, S. 227–243.

Eswein, M./Okamura, K. (2015): Wandel der Auswahlverfahren im japanischen Bildungssystem als Folge der Schwerpunktverlagerung auf den tertiären Wirtschaftssektor, in: *Helsper, W./ Krüger, H.-H.* (Hrsg.): Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven" Bildungsinstitutionen, Wiesbaden, S. 293–319.

Eswein, M./Pilz, M. (2012): Zwischen Wollen, aber nicht können und Können, aber nicht wollen: Übergangsprobleme von Jugendlichen in Japan am Beispiel der „Freeter" und „NEETs", in: International Review of Education, 58. Jg., Nr. 4, S. 505–531.

Etzrodt, C. (2006): Handeln, soziales Handeln und Handlungstypen bei Weber und Esser unter Berücksichtigung ihrer unterschiedlichen methodologischen Ausrichtung, in: *Greshoff, R./ Schimank, U.* (Hrsg.): Integrative Sozialtheorie? – Esser – Luhmann – Weber, Wiesbaden, S. 259–288.

Euler, D. (2015): Zur (Neu-)bestimmung des Verhältnisses von Berufs- und Hochschulbildung, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 111, Nr. 3, S. 321–332.

European Training Foundation (2009): Ukraine country report. Black Sea labour market reviews, Working document. https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/black-sea-labour-market-reviews-ukraine-country-report, Abfrage am 17.02.2022.

European Training Foundation (2016): Ukraine. VET governance. ETF partner country profile. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-11/VET%20governance_Ukraine.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

European Training Foundation (2017a): Decentralising vocational education and training in Ukraine. Momentum for action. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/F493C808D50687D1C12581B600445CA5_VET%20decentralisation%20Ukraine.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

European Training Foundation (2017b): ETF country information fiche Ukraine. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/F65456D5C17B1A0EC12580AC005985F6_212194_ETF_COUNTRY_NOTE_Ukraine.pdf, Abfrage am 17.11.2020.

European Training Foundation (2017c): Torino Process 2016–17. Ukraine. Executive summary. https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/torino-process-2016-17-ukraine-executive-summary, Abfrage am 17.02.2022.

European Training Foundation (2017d): Ukraine. Country strategy paper 2017–2020. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/C41A4435E0C32C89C1258220003CCF61_CSP%202017-2020%20UKRAINE_Updates%202018.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

European Training Foundation (2017e): Ukraine. Education, training and employment developments 2016. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/E201181549549F06C12580E600507A8E_Ukraine%202016.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

European Training Foundation (2019a): Tornio Process 2018–2020. Ukraine. National report. https://openspace.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-10/TRPreport_2019_Ukraine_EN.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

European Training Foundation (2019b): Ukraine. Education, training and employment developments 2018. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/document/Country%20fiche%202019_Ukraine.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

European Training Foundation (2019c): Ukraine. Education, training and employment developments 2019. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/document/Country%20fiche%202019_Ukraine.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

European Training Foundation (2020): Country strategy paper 2020 update: Ukraine. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/document/Country%20Strategy%20Paper%202017-20%20Actions%202020_Ukraine%20.pdf, Abfrage am 08.04.2020.

Eurydice (2018/19): National educations systems. France. European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en, Abfrage am 17.02.2022.

Eurydice (2019): France. Glossary. European Commission. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/france/glossary_en, Abfrage am 17.02.2022.

Fan, R. (2013): Confucian meritocracy for contemporary China, in: *Bell, D./ Li, C.* (Hrsg.): The East Asian challenge for democracy: Political meritocracy in comparatice perspective, Cambridge, S. 88–115.

Farla, T. (2000): Transnational analysis of vocational education and training in the new independent states and Mongolia. ETF Report, Turin.

Fedorenko, N. (2017): Student youth of Ukraine: The value orientations in education and professional fields, in: European Political and Law Discourse, 4. Jg., Nr. 2, S. 201–206.

Feiler, L. (2014): Skills needs identification and anticipation policies and practices in the Eastern partnership region. Cross-country report. European Training Foundation, Short term high quality studies to support activities under the Eastern Partnership. http://www.ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.06.12_Skills_matching/hiqstep_final_cross_country_report.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Fend, H. (1976): Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen, in: *Haller, H.-D. et al.* (Hrsg.): Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion?, Stuttgart, S. 47–88.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, 2. Aufl., Wiesbaden.

Filiatreau, S. (2011): Ukraine's participation in the Bologna Process. Has it resulted in more transparency in Ukrainian higher education institutions?, in: International Research and Review, 1. Jg., Nr. 1, S. 49–64.

Fimyar, O. (2008): Educational policy-making in post-communist Ukraine as an example of emerging governmentality: Discourse analysis of curriculum choice and assessment policy documents (1999–2003), in: Journal of Education Policy, 23. Jg., Nr. 6, S. 571–594.

Fink, L., et al. (2009): Beruflich in der Ukraine. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte, Göttingen.

Fischer, A. (1950): Die Humanisierung der Berufsschule (1924), in: *Kreitmair, K.* (Hrsg.): Aloys Fischer. Leben und Werk, München, S. 314–384.

Fischer, T. (2012): Bildungsziel, in: *Horn, K.-P. et al.* (Hrsg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 1, Bad Heilbrunn, S. 194.

Flick, U. (1998): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg.

Flick, U. (2017): Design und Prozess qualitativer Forschung, in: *Flick, U. et al.* (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg, S. 252–265.

Fourcade, B. (2007): La politique des diplômes professionnels: Quelles relations à l'emploi?, in: *Maillard, F./Rose, J.* (Hrsg.): Les diplômes de l'Éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux, Marseille, S. 47–57.

Franck, E./Opitz, C. (2004): Zur Filterleistung von Hochschulsystemen – Bildungswege von Topmanagern in den USA, Frankreich und Deutschland, in: Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung, 56. Jg., Nr. 1, S. 72–86.

Französische Botschaft in Berlin (2018a): Frankreichs kleine Schulrevolution: Das neue Abitur 2021. Ministère de l'Europe et des affaires étrangères. https://de.ambafrance.org/Frankreichs-kleine-Schulrevolution-Das-neue-Abitur-2021, Abfrage am 17.02.2022.

Französische Botschaft in Berlin (2018b): Reform der Berufsbildung: Frankreich setzt verstärkt auf duale Ausbildung. Ministère de l'Europe et des affaires étrangères. https://de.ambafrance.org/Reform-der-Berufsbildung-Frankreich-setzt-verstarkt-auf-duale-Ausbildung, Abfrage am 17.02.2022.

Friedberg, E./Musselin, C. (1992): Les modes d'intervention des administrations de tutelle en France et en RFA, in: *Friedberg, E./ Musselin, C.* (Hrsg.): Le gouvernement des universités. Perspecctives comparatives, Paris, S. 315–344.

Friedman, O./Trines, S. (2019): Education in Ukraine. World Education News and Reviews. https://wenr.wes.org/2019/06/education-in-ukraine, Abfrage am 17.02.2022.

Friedrichs, J. (2011): Wert, in: *Fuchs-Heinritz, W. et al.* (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie, 5. Aufl., Wiesbaden, S. 752.

Frisch, A. (1995): Bildungsehrgeiz auf Französisch. Wie Eltern ihre Kinder fördern, in: Dokumente: Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, 51. Jg., Nr. 2, S. 125–128.

Froehlich, A. (2004): Eliteausbildung in Frankreich. Die Paradoxe der „exception française", in: Beiträge zur Hochschulforschung, 26. Jg., Nr. 3, S. 38–45.

Frommberger, D. (2009): „Durchlässigkeit" in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik, in: bwpat, Profil 2, S. 1–18.

Frommberger, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg), in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 108, Nr. 2, S. 169–193.

Froumin, I., et al. (2014): Institutional diversity in Russian higher education: revolutions and evolution, in: European Journal of Higher Education, 4. Jg., Nr. 3, S. 209–234.

Fujita, H. (1989): A crisis of legitimacy in Japanese education, in: *Shields, J. J.* (Hrsg.): Japanese schooling. Patterns of socialization, equality, and political control, University Park, PA, S. 124–138.

Fujita, T. (2011): The current state and future tasks of Japan's career education promotion policies. Embarking on the road less traveled, in: Japan Labor Review, 8. Jg., Nr. 1, S. 26–47.

Fürstenberg, F. (1998): Zum Verhältnis von Status- und Kompetenzerwerb, in: *Takanashi, A./ Teichler, U.* (Hrsg.): Berufliche Kompetenzentwicklung im Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan und Deutschland, Baden-Baden, S. 117–121.

Gabrisch, H. (2008): Mittel- und Osteuropa wird von der globalen Finanzkrise angesteckt, in: Wirtschaft im Wandel, 14. Jg., Nr. 12, 453–460.

Gatskova, K. (2013): Distributive justice attitudes in Ukraine: Need, desert or social minimum?, in: Communist and Post-Communist Studies, 46. Jg., Nr. 2, S. 227–241.

Gebel, M./Noelke, C. (2011): The transition from school to work in Central and Eastern Europe, in: *Kogan, I. et al.* (Hrsg.): Making the transition. Education and labor market entry in Central and Eastern Europe, Palo Alto, S. 29–57.

Gellert, U. (2013): Heterogen oder hierarchisch? Zur Konstruktion von Leistung im Unterricht, in: *Budde, J.* (Hrsg.): Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Wiesbaden, S. 211–227.

Gellert, U./Hümmer, A.-M. (2008): Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., Nr. 2, S. 288–311.

Georg, W. (1994a): Berufsbildung ohne Beruf. Voraussetzungen und Konsequenzen „berufsloser" Qualifizierung in Japan, in: Bildung und Erziehung, 47. Jg., Nr. 3, 343–362.

Georg, W. (1994b): Qualifizierungsansätze in Deutschland und Japan. Gemeinsamkeiten und Divergenzen, in: *Demes, H./ Georg, W.* (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Symposium vom 5. bis 6. Oktober 1993 am Deutschen Institut für Japanstudien, München, S. 159–189.

Georg, W. (1995): Zwischen Markt und Bürokratie: Berufsbildungsmuster in Japan und Deutschland, in: *Georg, W. et al.* (Hrsg.): Von Japan lernen? Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan, Weinheim, S. 42–69.

Georg, W. (1997): Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs, in: *Greinert, W.-D.* (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?, Baden-Baden, S. 65–94.

Georg, W. (1998): Berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven, in: Bildung und Erziehung, 51. Jg., Nr. 1, S. 59–65.

Georg, W. (2001): Zur Debatte um das Ende des Berufs und die Zukunft der beruflichen Bildung, in: Bildung und Erziehung, 54. Jg., Nr. 4, S. 369–382.

Georg, W. (2017): Japan. Berufliche Bildung ohne Beruf, in: Berufsbildung, 71. Jg., Nr. 165, S. 13–15.

Georg, W./Demes, H. (1995): Berufliche Bildung und betriebliche Qualifizierung. Anmerkungen zum Qualifikationsverständnis in Japan und Deutschland, in: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin (Hrsg.): Veränderungen in Japan und Deutschland in den 90er Jahren. Symposium Übergang vom Bildungs-in das Beschäftigungssystem und der Berufsstart, 05.-07.12.1994, Berlin, S. 87–112.

Georg, W./Demes, H. (2000): Berufliche Bildung, in: *Haasch, G.* (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart, Berlin, S. 278–316.

Georg, W./Sattel, U. (2006): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung, in: *Arnold, R./ Lipsmeier, A.* (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Wiesbaden, S. 125–152.

Gerhardt, U. (2001): Idealtypus. Zur methodologischen Begründung der modernen Soziologie, Frankfurt am Main.

Gilbert, A., et al. (1999): Les représentations que les élèves se font de l'école. Vers une comparaison avec les résultats allemands, Rouen.

Giret, J.-F. (2011): Does vocational training help transition to work? The 'New French Vocational Bachelor Degree', in: European Journal of Education, 46. Jg., Nr. 2, S. 244–256.

Giret, J.-F., et al. (2011): The vocationalisation of university programmes in France: Its consequences for employability and mobility, in: *Schomburg, H./ Teichler, U.* (Hrsg.):

Emplyability and mobility of bachelor graduates in Europe. Key results of the Bologna process, Rotterdam, S. 111–128.

Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 4. Aufl., Wiesbaden.

Glowka, D. (1970): Numerus Clausus. Darstellung eines Problems am sowjetischen Beispiel, in: Osteuropa, 20. Jg., Nr. 11, S. 751–775.

Glowka, D. (1986): Problems of access to higher education in the USSR, in: *Tomiak, J. J.* (Hrsg.): Western perspectives on Soviet education in the 1980s, London, S. 123–137.

Gock, A. (1985): Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937. Bildungspolitische und pädagogische Diskussionen und Lösungsversuche, Wiesbaden.

Goldthorpe, J. H. (2003): The myth of education-based meritocracy, in: New Economy, 10. Jg., Nr. 4, S. 234–239.

Goldthorpe, J. H. (1996): Problems of „meritocracy", in: *Erikson, R./ Jonsson, J. O.* (Hrsg.): Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective, Stockholm, 255–287.

Goldthorpe, J. H./Hope, K. (1974): The social grading of occupations. A new approach and scale, London.

Goodman, R., et al. (2009): The changing status of vocational higher education in contemporary Japan and the Republic of Korea. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, Discussion Paper Series Nr. 4, Bonn. https://www.researchgate.net/profile/Roger_Goodman/publication/44841089_The_Changing_status_of_vocational_higher_education_in_contemporary_Japan_and_the_Republic_of_Korea_a_discussion_paper/links/56ebf62308aee4707a384978.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Gorobets, A. (2008): An independent Ukraine: Sustainable or unsustainable development?, in: Communist and Post-Communist Studies, 41. Jg., Nr. 1, S. 93–103.

Gorodnichenko, Y./Sabirianova Peter, K. (2005): Returns to schooling in Russia and Ukraine: A semiparametric approach to cross-country comparative analysis, in: Journal of Comparative Economics, 33. Jg., Nr. 2, S. 324–350.

Green, F., et al. (2002): The utilization of education and skills: Evidence from Britain, in: The Manchester School, 70. Jg., Nr. 6, S. 792–811.

Greinert, W.-D. (1988): Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung, in: Die berufsbildende Schule, 40. Jg., Nr. 3, S. 145–156.

Greinert, W.-D. (1999): Berufsqualifizierung und dritte Industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme, Baden-Baden.

Greinert, W.-D. (2005): Mass vocational education and training in Europe. Classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th, Luxemburg.

Gresham, J./Ambasz, D. (2019): Review of the education sector in Ukraine. Moving toward effectiveness, equity and efficiency. World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/360951568662377063/pdf/Overview.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Griewank, K. (1973): Die Französische Revolution. 1789–1799, 5. Aufl., Köln.

Große, E. U. (2008): Das Bildungswesen: Traditionen und Innovationen, in: *Große, E. U. et al.* (Hrsg.): Frankreich verstehen. Eine Einführung mit Vergleichen zu Deutschland, Darmstadt, S. 198–243.

Grubb, W. N./Lazerson, M. (2005): Vocationalism in higher education: The triumph of the education gospel, in: The Journal of Higher Education, 76. Jg., Nr. 1, S. 1–25.

Gruber, O. (2016): „Leistung" – Gestaltungsprinzip gesellschaftlicher und politischer Inklusion?, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 45. Jg., Nr. 1, S. 13–21.

Haak, R./Haak, U. M. (2007): Arbeitswelten in Japan: Werte im Wandel, Strukturen im Umbruch. Eine Einführung, in: Japanstudien (Jahrbuch des Deutschen Instituts für Japanstudien der Philipp-Franz-von-Siebold-Stiftung), 18. Jg., Nr. 1, S. 15–26.

Häder, M. (2009): Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch, 2. Aufl., Wiesbaden.

Hadjar, A. (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion, Wiesbaden.

Hadjar, A. (2015): Ursachen und Formen von Bildungsungleichheiten, in: *Hofmann, M.* (Hrsg.): Lehrbuch Pädagogik. eine Einführung in grundlegende Themenfelder, Bern, S. 148–176.

Hagedorn, U. (2013): Leistung oder Erfolg? Berufsbildungspolitische Deutungsmuster und die prinzipielle Ausrichtung der Berufsausbildung, in: bwpat, 25. Jg., S. 1–18.

Hallak, J./Poisson, M. (2007): Academic fraud, accreditation and quality assurance: Learning from the past and challenges for the future, in: Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is at Stake?, Global University Network for Innovation, S. 109–123.

Hänsch, G./Tümmers, H. J. (1991): Frankreich. Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, München.

Hanson, P. (1986): The serendipitous Soviet achievement of full employment: Labour shortage and labour hoarding in the Soviet economy, in: *Lane, D.* (Hrsg.): Labour and employment in the USSR, Brighton, S. 83–111.

Härtel, A. (2017): Analyse: Die Bildungsreformen in der Ukraine: Von ministrellen „Ufos" und verlorenen Generationen. Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/258159/analyse-die-bildungsreformen-in-der-ukraine, Abfrage am 17.02.2022.

Harth, W. (1986): Die Anfänge der neuen Erziehung in Frankreich, Würzburg.

Hartmann, M. (2006): Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der deutschen Hochschulpolitik, in: Leviathan, 34. Jg., Nr. 4, S. 447–465.

Hayes, C. (2012): Twilight of the elites. America after meritocracy, New York, NY.

Heckhausen, H. (1974): Leistung und Chancengleichheit, Göttingen.

Heid, H. (1992): Was „leistet" das Leistungsprinzip?, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 88, Nr. 2, S. 91–108.

Heid, H. (2003): Eliteförderung oder Chancengleichheit im Bildungswesen?, in: *Bolder, A./Witzel, A.* (Hrsg.): Berufsbiographien. Beiträge zu Theorie und Empirie ihrer Bedingungen, Genese und Gestaltung, Opladen, S. 35–50.

Heid, H. (2006): Werte und Normen in der Berufsbildung, in: *Arnold, R./ Lipsmeier, A.* (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung, Wiesbaden, S. 33–43.

Heid, H. (2012): Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit, in: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81. Jg., Nr. 1, S. 1–11 [Orig.: S. 22–34].

Heidenreich, M. (1991): Bildungsexpansion und betriebliche Informatisierungsprozesse. Ein Drei-Länder-Vergleich, in: Soziale Welt, 42. Jg., Nr. 1, S. 46–67.

Hellwig, W./Lipenkowa, J. (2007): Ukraine, in: *Hörner, W.* (Hrsg.): The education systems of Europe, Dordrecht, S. 808–825.

Helmert, G. (1994): Schule unter Stalin 1928 bis 1940. Über den Zusammenhang von Massenbildung und Herrschaftsinteressen, Wiesbaden.

Hempel, C. G. (1984): Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften, in: *Topitsch, E.* (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften, Königstein/Taunus, S. 85–103.

Hertsyuk, D., et al. (2018): Improving vocational education teacher training at Lviv University within the framework of the Erasmus+ project ITE-VET, in: *Deißinger, T./ Braun, V.* (Hrsg.): Improving teacher education for applied learning in the field of VET, Münster u. a., S. 187–209.

Hildebrand, S. (2000): Leistungsmotivation und Kultur. Ein empirischer Vergleich deutscher und französischer Bankmitarbeiter. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Osnabrück, Osnabrück.

Hildebrandt, A. (2015): Experteninterviews, in: *Hildebrandt, A. et al.* (Hrsg.): Methodologie, Methoden, Forschungsdesign. Ein Lehrbuch für fortgeschrittene Studierende der Politikwissenschaft, Wiesbaden, S. 241–255.

Hilgendorf, E. (1992): Japanische Lernkultur und berufliche Expertise, in: *Manstetten, R./ Albrecht, G.* (Hrsg.): Begabung im Spannungsfeld von Bildung und Beruf. Workshop „Begabung und Beruf", 22./23. 11.1991 in Osnabrück, Bad Heilbrunn, S. 99–134.

Hillau, B. (1994): Le perfectionnement ouvrier dans les anciennes communautés de métiers, in: Formation Emploi, 46. Jg., Nr. 1, S. 47–67.

Hirsch Hadorn, G. (1997): Webers Idealtypus als Methode zur Bestimmung des Begriffsinhaltes theoretischer Begriffe in den Kulturwissenschaften, in: Journal for General Philosophy of Science, 28. Jg., Nr. 2, S. 275–296.

Hitzler, R. (2003): Erfolgskriterien. Versuch einer Begriffsbestimmung, in: *Allmendinger, J.* (Hrsg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, Opladen.

Hladchenko, M. (2016): The organizational identity of Ukrainian universities as claimed through their mission statements, in: Tertiary Education and Management, 22. Jg., Nr. 4, S. 376–389.

Hoffer, T. B. (2002): Meritocracy, in: *Levinson, D. L./ Cookson, P. W./ Sadvonik, A. R.* (Hrsg.): Education and sociology: An encyclopedia, New York, NY, London, S. 435–442.

Höhne, G. (2018): Ein Europa – ein Managementkonzept? Unternehmensführung in Deutschland, Großbritannien und Frankreich, Hamburg.

Holmes, B. (1981): Comparative education. Some considerations of method, London u. a.

Holovko, S. (2017): Features of the implementation of the Law of Ukraine On Education, in: Legal Bulletin, 45. Jg., Nr. 4, S. 43–50.

Holowinsky, I. Z. (1995): Ukraine's reconstructive process in education: School reform, teacher education, and school psychology, in: *Shimahara, N./ Holowinsky, I. Z.* (Hrsg.): Teacher education in industrialized nations: Issues in changing social contexts, New York, NY u. a., S. 195–223.

Hondrich, K. O. (1984): Der Wert der Gleichheit und der Bedeutungswandel der Ungleichheit, in: Soziale Welt, 35. Jg., Nr. 3, S. 267–293.

Honig, E. (1964): Die französischen Schulreformen nach dem zweiten Weltkrieg im Spiegel der pädagogischen Fachpresse Frankreichs, Ratingen.

Hörner, W. (1979): Curriculumentwicklung in Frankreich. Probleme und Lösungsversuche einer Inhaltsreform der Sekundarschule (1959–1976), Weinheim u. a.

Hörner, W. (1994): Auf dem Weg zur „lernenden Gesellschaft" ?, in: Bildung und Erziehung, 47. Jg., Nr. 3, S. 283–304.

Hörner, W. (1996): Frankreich, in: *Anweiler, O.* (Hrsg.): Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei, Weinheim, S. 83–107.

Hörner, W. (2008): Vom Aufstand der Vorstädte (2005) zur Rebellion der Jugend (2006). Welche Schuld hat das Bildungswesen?, in: *Bastian, S./ Hörner, W.* (Hrsg.): Vor-Städte. Leben außerhalb des Zentrums, München, S. 91–117.

Hörner, W./Many, G. (2017): Frankreich, in: *Döbert, H. et al.* (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas, Baltmannsweiler, S. 231–257.

Hrynevych, L. (2015): Priority areas for educational reform in Ukraine, in: Labor et Educatio, Nr. 3, S. 81–92.

Hrynko, G. (1979): Erläuterungen zum Entwurf des Schemas des Bildungswesens in der Ukrainischen Sozialistischen Sowjetrepublik. Allukrainische Konferenz der Leiter der Gouvernementsabteilungen für Volksbildung am 25.03.1920, in: *Anweiler, O./ Meyer, K.* (Hrsg.): Die sowjetische Bildungspolitik 1917–1960. Dokumente und Texte, Berlin, S. 103.

Humboldt, W. von (1999): Litauischer Schulplan (1809), in: *Humboldt, W.* von (Hrsg.): Geschichte der Pädagogik. Dokumentationsband, Stuttgart, S. 304–305.

Ignatowski, et al. (2019): Paradox of nepotism in enterprises in Poland and Ukraine: Social capital perspective, in: Marketing and Management of Innovations, Nr. 2, S. 295–313.

Inatomi, E. (1973): Die Entwicklung der Moralerziehung in Japan (1966), in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Menschenbildung in Japan. Beiträge aus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart, München, S. 21–30.

Ingenkamp, K. (1995): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte, 9. Aufl., Weinheim.

Institut der deutschen Wirtschaft (2011–2019): Berufsbildungssystem Japan. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen. Köln. https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/japan, Abfrage am 17.02.2022.

Institut der deutschen Wirtschaft (2011–2020a): Das Berufsbildungssystem der Sowjetunion 1973–1991. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen. Köln. https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/sowjetunion, Abfrage am 17.02.2022.

Institut der deutschen Wirtschaft (2011–2020b): Das Berufsbildungssystem der Ukraine. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, Informationsportal für ausländische Berufsqualifikationen. Köln. https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/ukraine, Abfrage am 17.02.2022.

Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences (2017): VET system in Ukraine: Overview, in: ITE-VET Consortium (Hrsg.): Structured report: Needs analysis, S. 3–15.

International Labour Organization (1996–2014): Human Resources Development Promotion Act No. 64 of July 18, 1969. www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/27221/62953/F-577780598/JPN27221.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

International Organization for Migration (2013): Länderinformationsblatt Ukraine. http://docplayer.org/4693335-Laenderinformationsblatt-ukraine.html, Abfrage am 17.02.2022.

Iribarne, A. d'/Iribarne, P. d' (1999): Das französische Bildungssystem als Ausdruck einer politischen Kultur, in: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 17, S. 26–39.

Iribarne, P. d' (2001): Ehre, Vertrag, Konsens. Unternehmensmanagement und Nationalkulturen, Frankfurt am Main.

Ishida, H. (1993): Social mobility in contemporary Japan. Educational credentials, class and the labour market in a cross-national perspective, Basingstoke.

Ishida, H. (2007): Japan: Educational expansion and inequality in access to higher education, in: *Shavit, Y. et al.* (Hrsg.): Stratification in higher education. A comparative study, Stanford, CA, S. 63–86.

Ito, T. (1997): Zwischen „Fassade" und „wirklicher Absicht". Eine Betrachtung über die dritte Erziehungsreform in Japan, in: Zeitschrift für Pädagogik, 43. Jg., Nr. 3, S. 449–466.

Ito, T. (2014): Der Übertritt vom Lernen zur Erwerbstätigkeit in Japan: Eine Deleuzesche Betrachtung zur Einebnung der Schwelle, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 90. Jg., Nr. 2, S. 177–190.

Ito, T. (2016): Marktorientierte Hochschulreform im Interesse der Jugend? Vom Sinn der tertiären Bildung in Japan, in: Bildung und Erziehung, 69. Jg., Nr. 2, S. 191–207.

Iwama, H. F. (1989): Japan's group orientation in secondary schools, in: *Shields, J. J.* (Hrsg.): Japanese schooling. Patterns of socialization, equality, and political control, University Park, PA, S. 73–84.

Jánoska-Bendl, J. (1980): „Typus", in: *Speck, J.* (Hrsg.): Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe, Göttingen, S. 656–658.

Jahn, J. (2006): Kulturstandards im deutsch-französischen Management. Die Bedeutung unterschiedlicher Verhaltensmuster von Deutschen und Franzosen, Wiesbaden.

Jambo, S./Pilz, M. (2017): Perceptions of teachers in industrial training institutes: An exploratory study of the attractiveness of vocational education in India, in: International Journal of Training Research, 16. Jg. Nr. 1, S. 4–18.

Janmaat, J. G. (2008): Nation building, democratization and globalization as competing priorities in Ukraine's education system, in: Nationalities Papers, 36. Jg., Nr. 1, S. 1–23.

Jansen, M. (1995): Die Grandes Ecoles im Kreuzfeuer von Gesellschaftskritik und internationalem Konkurrenzdruck, in: *Fricke, D./ Albertin, L.* (Hrsg.): Frankreich-Jahrbuch 1994. Schwerpunkt Bildung und Gesellschaft, Opladen, 107–117.

Japanese Student Services Organization (2019): Student guide to Japan 2019–2020. Tokio. https://www.jasso.go.jp/en/study_j/__icsFiles/afieldfile/2019/05/16/sgtj_2019_e.pdf, Abfrage am 28.06.2019.

Jenkner, S. (1966): Arbeitsteilung, allseitige Entwicklung des Menschen und polytechnische Bildung. Eine Untersuchung des Wandels der ideologischen und institutionellen Grundlagen des sowjetischen Erziehungswesens, Braunschweig.

Joseph, O., et al. (2008): Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture, in: Bref (Céreq Marseille), 248. Jg., Nr. 1, S. 1–8.

Kaelble, H. (1998): Wertewandel in Frankreich und Deutschland. Wieviel nationale Divergenz, wieviel europäische Konvergenz?, in: *Köcher, R. et al.* (Hrsg.): Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Nationale Unterschiede und europäische Gemeinsamkeiten, Opladen, S. 309–324.

Kalthoff, H. (1996): Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis, in: Zeitschrift für Soziologie, 25. Jg., Nr. 2, S. 106–124.

Kanamori, H./Kosai, Y. (Hrsg.) (1997): Japanische Wirtschaft: Grundlagen, 13. Aufl., Wien u. a.

Kanbayashi, C. (1994): Die betriebliche Karriere von Frauen, in: *Demes, H./ Georg, W.* (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Symposium vom 5. bis 6. Oktober 1993 am Deutschen Institut für Japanstudien, München, S. 441–470.

Kappeler, A. (2019): Kleine Geschichte der Ukraine, 5. Aufl., München.

Kariya, T. (1994): Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit, in: *Demes, H./ Georg, W.* (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Symposium vom 5. bis 6. Oktober 1993 am Deutschen Institut für Japanstudien, München, S. 65–91.

Kariya, T./Dore, R. (2006): Japan at the meritocracy frontier: From here, where?, in: The Political Quarterly, 77. Jg., S. 134–156.

Kariya, T./Shimizu, K. (2004): Einleitung, in: *Kariya, T./ Shimizu, K.* (Hrsg.): Gakuryoku no shakai (Soziologie der kognitiven Leistungen), Tokio, S. 1–20.

Kavtseniuk, M., et al. (2015): Education in Ukraine. CEDOS, Stadny, Y. (Hrsg.), Kiew. https://cedos.org.ua/data/pdfs/EDUCATION_CEDOS_2015_en_updated.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Kelley, J./Zagorski, K. (2004): Economic change and the legitimation of inequality. The transition from Socialism to the free market in Central-East Europe, in: Research in Social Stratification and Mobility, 22. Jg., S. 319–364.

Kelly, P., et al. (2012): Teachers as mediators: an exploration of situated English teaching, in: British Educational Research Journal, 24. Jg., Nr. 2, S. 1–26.

Kelly, P. (2013): Comparative Pedagogy: Making sense of cultural complexity, in: Research in Comparative and International Education, 8. Jg., Nr. 4, S. 415–427.

Kelly, P. (2014): Intercultural comparative research: Rethinking insider and outsider perspectives, in: Oxford Review of Education, 40. Jg., Nr. 2, S. 246–265.

Kempf, U. (2007): Das politische System Frankreichs, 4. Aufl., Wiesbaden.

Kerschensteiner, G. (1966): Berufs- oder Allgemeinbildung? (1904), in: *Wehle, G.* (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Paderborn, S. 89–104.

Kettner, V. (2009): Gründung und Führung von Unternehmen in der Ukraine. Tipps für situationsbezogene Unternehmensführung, Hamburg.

Kiblitskaya, M. (2000): Once we were kings: Male experiences of loss of status at work in post-communist Russia, in: *Ashwin, S.* (Hrsg.): Gender, state, and society in Soviet and post-Soviet Russia, London u. a., S. 90–103.

Kigawa, T. (1973): Grundprobleme japanischer Bildungspolitik (1970), in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Menschenbildung in Japan. Beiträge aus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart, München, S. 59–66.

Kingston, P. W. (2006): How meritocratic is the United States?, in: Research in Social Stratification and Mobility, 24. Jg., Nr. 2, S. 111–130.

Kirsch, J.-L. (1992): Die berufliche Erstausbildung in Frankreich: Konkurrenz, Hierarchie und Geschichte, in: Berufsbildung (CEDEFOP), Nr. 2, S. 22–28.

Kirsch, J.-L. (2005): Formation générale, formation professionnelle, vieille question et nouveaux débats, in: Céreq Net.Doc, 14. Jg., S. 1–17.

Kirsch, J.-L. (2006): Zertifikate und Standards für die berufliche Bildung – geeignete Instrumente politischer Steuerung. Länderstudie Frankreich, in: *Clement, U. et al.* (Hrsg.): Standardisierung und Zertifizierung beruflicher Qualifikationen in Europa, Bielefeld, S. 92–106.

Klein, E. (2018): Bildungskorruption in Russland und der Ukraine. Eine komparative Analyse der Performanz staatlicher Antikorruptionsmassnahmen im Hochschulsektor am Beispiel universitärer Aufnahmeprüfungen, Stuttgart.

Koblyk, V. (2017): Osoblyvosti vykhovannya v pidlitkiv tsinnisnoho stavlennya do pratsi [Merkmale der Ausbildung der Werthaltung bei Jugendlichen in Bezug auf Arbeit], in: Staatliche Pädagogische Universität Uman benannt nach Pavl Tychyna (Hrsg.): Sammlung wissenschaftlicher Artikel, Uman, S. 60–70.

Koch-Laugwitz, U./Meshcheryakova, G. (2013): Der lange Marsch zur Modernisierung, Kiew.

Kogan, I. (2008): Education systems of Central and Eastern European countries, in: *Noelke, C. et al.* (Hrsg.): Europe enlarged. A handbook of education, labour and welfare regimes in Central and Eastern Europe, Bristol, S. 7–34.

Kogan, I., et al. (2012): Educational systems and inequalities in educational attainment in Central and Eastern European countries, in: Studies of Transition States and Societies, 4. Jg., Nr. 1, S. 69–83.

Kogan, I. (2012): Tertiary education landscape and labour market chances of the highly educated in Central and Eastern Europe, in: European Sociological Review, 28. Jg., Nr. 6, S. 701–703.

König, W. (1989): Berufliche Mobilität in Deutschland und Frankreich, Frankfurt am Main.

Kononenko, P. P./Holowinsky, I. Z. (2001): Educational reform and language issue in Ukraine, in: *Shimahara, N. K. et al.* (Hrsg.): Ethnicity, race, and nationality in education. A global perspective, Mahwah, NJ, S. 213–232.

Konovalova, O. (2012): Vielfalt der Welt: Interkulturelle Kompetenzen am Beispiel der Ukraine. Public Employment Service Austria Info Nr. 207, Wien. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/102503/1/789065487.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Kooperation international (2012): Bildungslandschaft: Ukraine. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.kooperation-international.de/laender/europa/ukraine/bildungs-forschungs-und-innovationslandschaft/bildungslandschaft/, Abfrage am 16.03.2020.

Kooperation international (2019): Länderbericht: Ukraine. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.kooperation-international.de/laender/europa/ukraine/laenderbericht/?tx_contentaggregation_pages%5Baction%5D=list&tx_contentaggregation_pages%5Bcontroller%5D=AggregatePages#%C3%9Cberblick%20%20zur%20Bildungs-,%20Forschungs-%20und%20Innovationslandschaft%20und%20-politik, Abfrage am 04.04.2020.

Kooperation international (2020a): Bildungslandschaft: Japan. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.kooperation-international.de/laender/asien/japan/bildungs-forschungs-und-innovationslandschaft-und-politik/bildungslandschaft/, Abfrage am 17.02.2022.

Kooperation international (2020b): Überblick zur Bildungs-, Forschungs- und Innovationslandschaft und -politik: Ukraine. Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.kooperation-international.de/laender/europa/ukraine/zusammenfassung/ueberb

lick-zur-bildungs-forschungs-und-innovationslandschaft-und-politik/#c55147, Abfrage am 07.02.2020.

Kopp, B. v. (2000): Aufnahmeprüfungen und Rangordnungen unter den Schulen, in: *Haasch, G.* (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart, Berlin, S. 195–198.

Koppetsch, C. (1994): Bildungstraditionen in Deutschland und Frankreich 1800 – 1870, in: Beiträge zur Hochschulforschung, Nr. 2, S. 187–213.

Korzh, A. (2014): What are we educating our youth for?, in: European Education, 45. Jg., Nr. 1, S. 50–73.

Koshmanova, T. (2006): National identity and cultural coherence in educational reform for democratic citizenship. The case of Ukraine, in: Education, Citizenship and Social Justice, 1. Jg., Nr. 1, S. 105–118.

Koshmanova, T./Ravchyna, T. (2008): Teacher preparation in a post-totalitarian society. An interpretation of Ukrainian teacher educators' stereotypes, in: International Journal of Qualitative Studies in Education, 21. Jg., Nr. 2, S. 137–158.

Kostrobiy, P./Rashkevych, Y. (2017): Ukrainian higher education in 1991–2013: Successes and failures of the reforms, in: Konrad-Adenauer-Stiftung Ukraine (Hrsg.): Higher education in Ukraine. Agenda for reforms. KAS policy paper, Kiew, S. 15–20.

Kosugi, R. (1994): Karriereverläufe von Oberschul- und Fachschulabsolventen, in: *Demes, H./ Georg, W.* (Hrsg.): Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Symposium vom 5. bis 6. Oktober 1993 am Deutschen Institut für Japanstudien, München, S. 351–383.

Kraft, V. (1951): Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre, 2. Aufl., Wien.

Kreckel, R. (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, 3. Aufl., Frankfurt am Main u. a.

Kremen, V. G./Nikolajenko, S. (2006): Higher Education in the Ukraine, Bukarest.

Kron, T./Winter, L. (2009): Aktuelle soziologische Akteurtheorien, in: *Kneer, G./ Schroer, M.* (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien, Wiesbaden, S. 41–66.

Kronig, W. (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen, Bern u. a.

Kubicek, P. (2002): Civil society, trade unions and post-Soviet democratisation: Evidence from Russia and Ukraine, in: Europe-Asia Studies, 54. Jg., Nr. 4, S. 603–624.

Küchler, F., et al. (2011): Rolle vorwärts oder rückwärts? – Hochschulreform in der Ukraine, in: Ukraine Analysen, 90. Jg., S. 2–9.

Kulyk, Y. (2019): The problems of humanising technological education, in: Kultura i Wychowanie, 16. Jg., Nr. 2, S. 109–115.

Kuper, H./Thiel, F. (2010): Erziehungswissenschaftliche Institutionen- und Organisationsforschung, in: *Tippelt, R./ Schmidt, B.* (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 483–498.

Kupets, O. (2015): Education in transition and job mismatch: Evidence from the skills survey in non-EU transition economies, Kioto.

Kupets, O. (2015/16): Education-job mismatch in Ukraine: Too many people with tertiary education or too many jobs for low-skilled?, in: Journal of Comparative Economics, 44. Jg., Nr. 1, S. 125–147.

Kurbatov, S. (2014): Before massification: Access to university education in Ukraine in 1950s-1980s, in: International Review of Social Research, 4. Jg., Nr. 2, S. 75–86.
Kurbatov, S. (2017): External quality assurance system in Ukrainian higher education: Historical background and development opportunities, in: Konrad-Adenauer-Stiftung Ukraine (Hrsg.): Higher education in Ukraine. Agenda for reforms. KAS policy paper, Kiew, S. 35–41.
Kurtz, T. (2007): Bildung und Erziehung in der soziologischen Theorie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Nr. 2, S. 231–249.
Kutscha, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung. Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht, in: bwpat, 14. Jg., S. 1–12.
Kutscha, G. (2011): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung, in: Pädagogische Korrespondenz, Nr. 43, S. 65–83.
Kutsyuruba, B. (2011): Education in the period of post-Soviet transition in Ukraine, in: Demokratizatsiya, 9. Jg., Nr. 3, S. 284–309.
Kutsyuruba, B./Kovalchuk, S. (2015): Stated or actual change in policy terrain? Review of the literature on the Bologna Process implementation within the context of teacher education in Ukraine, in: Journal of Ukrainian Politics and Society, 1. Jg., Nr. 1, S. 33–57.
Kvit, S. (2015): The Battlerfront of civilizations: Education in Ukraine, Kiew.
Lahusen, T./Kuperman, G. (Eds.) (1993): Late Soviet culture. From perestroika to novostroika, Durham, NC.
Lamnek, S. (2002): Norm, in: *Endruweit, G./ Trommsdorff, G.* (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart, S. 386–389.
Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung, 6. Aufl., Weinheim u. a.
Lane, D. (1987): Soviet labour and the ethic of communism. Full employment and the labour process in the USSR, Brighton.
Lattard, A. (1999): Das Prinzip Alternanz. Zum Versuch der Modernisierung des bürokratischen Ausbildungsmodells, in: *Greinert, W.-D.* (Hrsg.): Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme, Baden-Baden, S. 120–131.
Lechaux, P. (1995): Alternances et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel, in: Formation Emploi, 49. Jg., Nr. 1, S. 47–68.
Legoupil, N. (2018): Cedefop opinion survey on vocational education and training in Europe: France. Centre Inffo, Cedefop ReferNet thematic perspectives series. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2018/opinion_survey_VET_France_Cedefop_ReferNet.pdf, Abfrage am 17.02.2022.
Legoux, Y. (1972): Du compagnon au technicien. L'Ecole Diderot et l'évolution des qualifications 1973–1972, Paris.
Legrand, L. (1977): Pour une politique démocratique de l'éducation, Paris.
Lehrstuhl für Sozial- und Humanwissenschaften (O. W. Ryabinina), (o. J.): Teoriya ta praktyka osvity [Theorie und Praxis von Bildung], Charkiw.
Lemaire, S. (2012): Les parcours dans l'enseignement supérieur: Devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995, Paris.

Lenhart, V. (1986): Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., Nr. 4, S. 532–541.

Leon, A./Chassignat, A. (1976): Enseignement technique et formation permanente, Paris.

LeTendre, G. (1994): Teaching, hierarchy, and social organization in Japanese middle schools, in: The Journal of Japanese Studies, 20. Jg., Nr. 1, S. 37–59.

Libanova, E., et al. (2013): Post-2015 Ukraine: The future we want. UN Interagency Post-2015 Development Agenda National Consultations Task Force, Kiew. http://sdg.org.ua/en/resources/47-post-2015-ukrainethe-future-we-want, Abfrage am 18.11.2020.

Libanova, E., et al. (2016): Labour market transitions of young women and men in Ukraine. Results of the 2013 and 2015 school-to-work transition surveys. International Labour Organization, Work4Youth Publication Series Nr. 41, Genf. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_519747.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Liouville, J./Schmidt, G. (1999): Empirische Untersuchung der Managementstile in Frankreich und in Deutschland. Ein Beitrag zur vergleichenden Managementtheorie, in: *Brink, H.-J.* (Hrsg.): Management und Organisation im deutsch-französischen Vergleich, Berlin, S. 11–35.

Lipp, W. (2002): Institution, in: *Endruweit, G./ Trommsdorff, G.* (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart, S. 246–247.

Liu, Y. (2016): Higher education, meritocracy and inequality in China, Singapore.

Lo, B. (2000): Soviet labour ideology and the collapse of the state, Houndmills u. a.

Loginow, W. P. (1994): Über das System der Hochschulbildung in der UdSSR, in: *Schramm, J.* (Hrsg.): Sozialistische Hochschulausbildung vor dem Zusammenbruch. Entwicklung wirtschaftswissenschaftlicher Ausbildung in Ost- und Mitteleuropa, Frankfurt am Main, S. 5–43.

Luchterhandt, O. (2014): Die Krim-Krise von 2014: Staats- und völkerrechtliche Aspekte, in: Osteuropa, 64. Jg., Nr. 5/6, S. 61–86.

Lück, D. (1992): Personalmarkt, Personalwerbung und Personalauswahl in Frankreich, in: *Strutz, H./ Wiedemann, K.* (Hrsg.): Internationales Personalmarketing. Konzepte, Erfahrungen, Perspektiven, Wiesbaden, S. 177–186.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main.

Luhmann, N. (2008): Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?, 5. Aufl., Wiesbaden.

Lunatscharski, A. W. (1979): Aufruf des Volkskommissars für das Bildungswesen vom 29. Oktober (11. November) 1917, in: *Anweiler, O./ Meyer, K.* (Hrsg.): Die sowjetische Bildungspolitik 1917–1960. Dokumente und Texte, Berlin, S. 55–60.

Lüsebrink, H.-J. (2018): Frankreich. Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Kultur, Mentalitäten. Eine landeskundliche Einführung, 4. Aufl., Stuttgart.

Lutz, B. (1976): Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich, in: *Mendius, H.-G. et al.* (Hrsg.): Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation. Beiträge zu Rezession und Personalpolitik Bildungsexpansion und Arbeitsteilung Humanisierung und Qualifizierung Reproduktion und Qualifikation, Frankfurt am Main, S. 83–151.

Lutz, B. (1979): Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion, in: *Matthes, J.* (Hrsg.): Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages, Frankfurt am Main u. a., S. 634–670.

Lutz, B. (1986): Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 6. Jg., Nr. 2, S. 193–212.

Lutz, B. (1991): Die Grenzen des „effet sociétal" und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche, in: *Heidenreich, M./ Schmidt, G.* (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen, Wiesbaden, S. 91–105.

Machalet, T. (2006): Bildungsabschlüsse am internationalen Arbeitsmarkt – Ein theoretischer und empirischer Beitrag zur europäischen Transparenzstrategie. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Trier, Trier.

Magocsi, P. R. (2010): A history of Ukraine. The land and its peoples, 2. Aufl., Toronto.

Maillard, F. (2007a): Les diplômes professionnels dans l'espace des certifications. Un rôle et une place en évolution, in: *Maillard, F./ Rose, J.* (Hrsg.): Les diplômes de l'Eudaction nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveauy enjeux, Marseilles, S. 31–45.

Maillard, F. (2007b): Les diplômes professionnels face à la nouvelle norme certificative: Ajustements, contradictions et tensions, in: *Maillard, F./ Rose, J.* (Hrsg.): Les diplômes de l'Eudaction nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveauy enjeux, Marseilles, S. 91–110.

Maillard, F./Rose, J. (2007): Introduction, in: *Maillard, F./ Rose, J.* (Hrsg.): Les diplômes de l'Eudaction nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveauy enjeux, Marseilles, S. 9–13.

Makogon, Y. V./Orekhova, T. V. (2007): Ukraine education system transformation under conditions of European integration processes, in: Economics and Organization, 4. Jg., Nr. 1, S. 1–7.

Markuševič, A. I. (1970): Das Volksbildungswesen der Sowjetunion (UDSSR), in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., Nr. 3, S. 381–384.

Marsal, E. (2011): Entrepreneurship Education – eine berufsorientierte Unterrichtspraxis in der japanischen Grundschule, in: *Pilz, M.* (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, Wiesbaden, S. 34–66.

Matei, A. I./Popa, F. M. (2010): Meritocratic aspects concerning civil servant career. Comparative study in Central and Eastern European Countries, Warschau.

Maurice, M., et al. (1979): Die Entwicklung der Hierarchie im Industrieunternehmen: Untersuchung eines gesellschaftlichen Effektes: Ein Vergleich Frankreich – Bundesrepublik Deutschland, in: Soziale Welt, 30. Jg., Nr. 3, S. 295–327.

Maurice, M., et al. (1986): The social foundations of industrial power. A comparison of France and Germany, Cambridge, MA.

Maurice, M. (1991): Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts, in: *Heidenreich, M./ Schmidt, G.* (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen, Wiesbaden, S. 82–90.

Mauthner, F. (1924): Wörterbuch der Philosophie, Band 2, Leipzig.

Mayer, H. O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung, 6. Aufl., München.

Mayer, K. U., et al. (2007): Germany: Institutional change and inequalities of access in higher education, in: *Shavit, Y. et al.* (Hrsg.): Stratification in higher education. A comparative study, Stanford, CA, S. 240–265.

Mayer, O./Watanabe, H. (2011): Wert der Arbeit in Japan, in: *Pilz, M.* (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, Wiesbaden, S. 19–33.

Mayer, R. (2018): Leistungsorientierung und Leistungsideologien. Pädagogische Rezeptionen der Leistungskategorie zwischen 1950 und 1980, in: *Reh, S./Ricken, N.* (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts, Wiesbaden, S. 291–306.

Mayntz, R. (1997): Soziale Dynamik und politische Steuerung. Theoretische und methodologische Überlegungen, Frankfurt am Main.

Mayntz, R./Scharpf, F. W. (1995): Gesellschaftliche Selbstregelung und politische Steuerung, Frankfurt am Main.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. Aufl., Weinheim.

McVeigh, B. J. (2002): Japanese higher education as myth, London u. a.

Méhaut, P. (2013): Hybrid or dual currency qualifications?—The French case, in: *Deißinger, T. et al.* (Hrsg.): Hybrid qualifications. Structures and problems in the context of European VET policy, Bern u. a., S. 197–211.

Melnyk, O. (2017): Profesiyna pidhotovka vykladachiv ekonomichnykh dystsyplin u vyshchykh navchal'nykh zakladakh [Ausbildung von Wirtschaftslehrenden für berufliche Schulen an Hochschuleinrichtungen in Deutschland]. Unveröffentlichte Dissertation, Nationale Wadym Hetman Wirtschaftsuniversität Kiew, Kiew.

Melnyk, O. (2020): Governance of vocational teacher education in EU countries: Overview. Report. Erasmus+ Projekt PAGOSTE, Universität Konstanz. https://pagoste.eu/typo3temp/secure_downloads/110573/0/d91645b122a9c45b69306d60e9be5ddedb10372a/WP1_PAGOSTE__VET_report_on_EU_practices_V.4.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Melnyk, O. (2021): Historical-cultural dimension of VET in Ukraine, in: *Eigenmann, P./Gonon, P./ Weil, M.* (Hrsg.): Opening and extending vocational education, Bern, S. 99–131.

Merton, R. K., et al. (1990): The Focused Interview. A manual of problems and procedures, 2. Aufl., New York, NY.

Meulemann, H. (1995): Gleichheit und Leistung nach der Bildungsexpansion, in: *Reuband, K.-H. et al.* (Hrsg.): Die deutsche Gesellschaft in vergleichender Perspektive. Festschrift für Erwin K. Scheuch zum 65. Geburtstag, Wiesbaden, S. 207–220.

Meuser, M./Nagel, U. (1991): Expertlnneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: *Garz, D./ Kraimer, K.* (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen, Opladen, S. 441–471.

Meuser, M./Nagel, U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage, in: *Pickel, S. et al.* (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen, Wiesbaden, S. 465–479.

Mey, G./Mruck, K. (2020): Qualitative Interviews, in: *Mey, G./Mruck, K.* (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie, Band 2: Designs und Verfahren, Wiesbaden, S. 315–335.

Meylan, F. (1983): De l'école nationale professionnelle au baccalauréat de technicien ou l'évolution d'une filière de l'enseignement technique, in: Formation Emploi, 4. Jg., Nr. 1, S. 29–46.

Meyser, J. (1996): Die berufspädagogische Genese des Produktionsschulprinzips. Von den Ursprüngen im 18. Jahrhundert zur aktuellen Situation, Frankfurt am Main.

Michaut, C. (2012): Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français: quarante ans de recherche, in: *Romainville, M./ Michaut, C.* (Hrsg.): Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, Paris, S. 53–68.

Miller, D. (1996): Two cheers for meritocracy, in: Journal of Political Philosophy, 4. Jg., Nr. 4, S. 277–301.

Millet, M. (2012): L'"échec" des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion anbiguë et descriptions empiriques, in: *Romainville, M./ Michaut, C.* (Hrsg.): Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, Paris, S. 69–88.

Ministère de l'éducation nationale (2018): Baccalauréat 2021. http://cache.media.education.gouv.fr/file/BAC_2021/00/0/DP_BAC_BDEF_web_898000.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2018): Le système educatif. Les niveaux et les établissements d'enseignement. https://www.education.gouv.fr/cid215/le-lycee-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html#le-lycee-d-enseignement-professionnel, Abfrage am 30.10.2019.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019a): Lycée. Voies de formation et diplômes. La voie technologique au lycée. https://www.education.gouv.fr/cid2604/la-voie-technologique-au-lycee.html, Abfrage am 01.11.2019.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019b): Lycée. Voies de formation et diplômes. Un nouveau baccalauréat en 2021. https://www.education.gouv.fr/cid126438/un-nouveau-baccalaureat-2021.html, Abfrage am 01.11.2019.

Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (2019c): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019. https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques-2019.html#R%C3%A9sultats,%20dipl%C3%B4mes,%20insertion, Abfrage am 11.10.2019.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2004): Projet de loi d'orientation sur l'avenir de l'École. Dossier de presse 03/12/2004. https://www.education.gouv.fr/cid600/projet-de-loi-d-orientation-sur-l-avenir-de-l-ecole.html, Abfrage am 20.08.2019.

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2017): Repères et références statistiques. Enseignements, formation, recherche. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2017/83/0/depp-rers-2017-maj-dec-2017_861830.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (2018): Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018. Sur les enseignements, la formation et la recherche. Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2019, Abfrage am 12.11.2019.

Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine (2015): Millennium development goals. Ukraine: 2000–2015. https://www.undp.org/content/dam/ukraine/docs/PR/2015%20MDGs%20Ukraine%20Report%20engl.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Education and Science of Ukraine (2017–2019a): Higher education. Higher education levels and ccientific degrees. https://mon.gov.ua/eng/osvita/visha-osvita/rivni-vishoyi-osviti-ta-naukovi-stupeni, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Education and Science of Ukraine (2017–2019b): National Qualifications Framework. https://mon.gov.ua/eng/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Education and Science of Ukraine (2017–2019c): Vocational education and training. https://mon.gov.ua/eng/tag/profesiyno-tekhnichna-osvita, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (o. J.a): Elementary and secondary education. http://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/1373864.htm, Abfrage am 06.06.2019.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (o. J.b): Japanese Junior Colleges. http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/1373876.htm, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (o. J.c): Principles guide Japan‘s educational system. http://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (o. J.d): Report and statistics. Overview. http://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title01/detail01/1373636.htm, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (o. J.e): The Enactment of the School Education Law. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317423.htm, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2006): Baisc Act on Education. Act No. 120 of December 22, 2006. http://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (2016): Statistical abstract. http://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title02/detail02/1379369.htm, Abfrage am 17.02.2022.

Ministry of Health, Labour and Welfare (o. J.): Vocational education. https://www.mhlw.go.jp/english/dl/Overview_eng_02.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Mischenko, I. (2003): Model′ profesiynoyi pidhotovky vykladacha ekonomiky: napryamy udoskonalennya [Modell der beruflichen Wirtschaftslehrerausbildung: Verbesserungvorschläge], Neperervna profesiyna osvita. Teoriya i praktyka: Pedahohika. Psykholohiya, 378.12:159.9, S. 185–192.

Misoch, S. (2015): Qualitative Interviews, Berlin u. a.

Mitter, W. (2004): Ausblick: Der Weg der Schulen Europas in die Zukunft, in: *Döbert, H.* (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas, Baltmannsweiler, S. 633–644.

Mochizuki, Y. (2011): Career education in high schools. Focusing on „guidance in ways of being and ways of living“, in: Japan Labor Review, 8. Jg., Nr. 1, S. 67–84.

Mommsen, W. J. (1974): Max Weber: Gesellschaft, Politik und Geschichte, Frankfurt am Main.

Mori, T. (1973): Gegenwartsprobleme der japanischen Pädagogik (1971), in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Menschenbildung in Japan. Beiträge aus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart, München, S. 17–21.

Mospan, N. (2016): Teacher education graduates in Ukraine: Current state of play, in: Cogent Education, 3. Jg., Nr. 1, S. 1–9.

Muller, N./Safir, A. (2019): What employers actually want. World Bank Group. https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/31884, Abfrage am 17.02.2022.

Müller, W./Mayer, K. U. (1976): Chancengleichheit durch Bildung? Untersuchungen über den Zusammenhang von Ausbildungsabschlüssen und Berufsstatus, Stuttgart.

Müller, W./Pollak, R. (2016): Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?, in: *Becker, R./ Lauterbach, W.* (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden, S. 345–386.

Münch, J. (1999): Qualifikation als Standortfaktor – Deutschland, USA und Japan im Vergleich, Hochheim am Main.

Münch, J./Eswein, M. (1992): Bildung, Qualifikation und Arbeit in Japan: Mythos und Wirklichkeit, Berlin.

Münch, R. (2009): Stratifikation der Hochschullandschaft: Zwischen Leistungswettbewerb und Machtlogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 55. Jg., Nr. 2, S. 258–273.

Musselin, C. (2006): France, in: *Forest, J. J. F./ Altbach, P. G.* (Hrsg.): International Handbook of Higher Education. Part 2, Dordrecht, S. 711–728.

Myshchyshyn, I. (2008): Aktual'ni problemy teoriyi i praktyky osvity navchannya i vykhovannya. Natsional'na ideya ta reformuvannya osvity v Ukrayini [Aktuelle Probleme der Theorie und Praxis von Bildung, Unterricht und Erziehung. Die Nntionale Idee der Bildungsreformen in der Ukraine], in: Ceriya pedahohichna, 23. Jg., S. 3–9.

Nagai, K. (1973): Neue Aspekte der japanischen Bildungspolitik. Zur Konzeption des „Menschenbildes, das man erwartet" (1969), in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Menschenbildung in Japan. Beiträge aus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart, München, S. 74–78.

Nakane, C. (1973): Die „Examenshölle" (1967), in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Menschenbildung in Japan. Beiträge aus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart, München, S. 139–141.

Nakayama, I./Ōkōchi, K. (1973): Universität und Industrie. Die Rolle der Menschenbildung in der Industriegesellschaft (1967), in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Menschenbildung in Japan. Beiträge aus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart, München, S. 150–159.

National Academy of Educational Sciences of Ukraine (2017): National report on the state and prospects of education development in Ukraine. Kiew. https://lib.iitta.gov.ua/706242/2/nac%20dopovid%202017%20ENG.indd%2022-03-2017.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

National Information Centre of Academic Mobility (o. J.a): Education system. Higher education structure. Information and Image Center, Ministry of Education and Science of Ukraine. http://www.enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/higher-education, Abfrage am 17.02.2022.

National Information Centre of Academic Mobility (o. J.b): Education system. Higher education. Classification of educational institutions. Information and Image Center, Ministry of Education and Science of Ukraine. http://enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/higher-education/classification-of-educational-institutions, Abfrage am 17.02.2022.

National Information Centre of Academic Mobility (o. J.c): Education system. Secondary education. Knowledge assessment system. Information and Image Center, Ministry of Education and Science of Ukraine. http://www.enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/secondary-education/knowledge-assessment-system, Abfrage am 17.02.2022.

National Information Centre of Academic Mobility (o. J.d): Education system. Vocational education. Information and Image Center, Ministry of Education and Science of Ukraine. http://www.enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/vocational-education, Abfrage am 17.02.2022.

National Information Centre of Academic Mobility (o. J.e): Education system. Secondary education. Information and Image Center, Ministry of Education and Science of Ukraine. http://www.enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/secondary-education, Abfrage am 21.05.2020.

National Information Centre of Academic Mobility (o. J.f): Education System. Secondary Education. Complete secondary education. Information and Image Center, Ministry of Education and Science of Ukraine. http://enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/secondary-education/complete-secondary-education, Abfrage am 17.02.2022.

National Information Centre of Academic Mobility (o. J.g): Higher education. Qualification levels. Information and Image Center, Ministry of Education and Science of Ukraine. http://www.enic.in.ua/index.php/en/educationl-system/higher-education/qualification-levels, Abfrage am 29.10.2020.

National Information Centre of Academic Mobility (2019): Education System. Information and Image Center, Ministry of Education and Science of Ukraine. http://www.enic.in.ua/index.php/en/educationl-system, Abfrage am 17.02.2022.

Neckel, S., et al. (2004): Welche Leistung, welche Leistungsgerechtigkeit?, in: *Berger, P. A./ Schmidt, V. H.* (Hrsg.): Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung, Wiesbaden, S. 137–164.

Neckel, S., et al. (2005): Das umkämpfte Leistungsprinzip – Deutungskonflikte um die Legitimationen sozialer Ungleichheit, in: WSI Mitteilungen, Nr. 7, S. 368–374.

Neckel, S., et al. (2008): Das umkämpfte Leistungsprinzip. Deutungskonflikte um die Legitimation sozialer Ungleichheit, in: *Dröge, K.* (Hrsg.): Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft, Berlin, S. 41–56.

Neckel, S./Dröge, K. (2002): Die Verdienste und ihr Preis: Leistung in der Marktgesellschaft, in: *Honneth, A.* (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus, Frankfurt am Main, S. 93–116.

Nennstiel, K.-U. (2004): Wie fördern Familien in Japan mittels Bildung die (Re-)Produktion von Humanvermögen und sozialer Ordnung?, in: Nordstern Theoriesammlung, 41. Jg., S. 27–50.

Nerowski, C. (2018): Leistung als „bewertete Handlung", in: Zeitschrift für Bildungsforschung, 8. Jg., Nr. 3, S. 229–248.

Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education (2013a): Ukraine. Evaluation of foreign degrees and qualifications in the Netherlands. International Recognition Department, Nuffic. http://ecahe.eu/w/images/d/da/NUFFIC-country-module-ukraine.pdf, Abfrage am 07.02.2020.

Netherlands Organisation for International Cooperation in Higher Education (2013b): Ukraine. Information about the structure of the education system of Ukraine and the

evaluation of degrees obtained in Ukraine. International Recognition Department, Nuffic. http://ecahe.eu/w/images/d/da/NUFFIC-country-module-ukraine.pdf, Abfrage am 18.11.2020.

Neves, L. M. P. (2000): Putting meritocracy in its place, in: Critique of Anthropology, 20. Jg., Nr. 4, S. 333–358.

Nezhyvenko, O./Adair, P. (2017): Informal employment and earnings determination in Ukraine, in: *Polese, A. et al.* (Hrsg.): The informal economy in global perspective. Varieties of Governance, Cham, S. 75–96.

Nicht, J./Müller, T. (2017): Zwischen individueller Zurechnung und sozialer Hervorbringung, in: *Bünger, C. et al.* (Hrsg.): Leistung – Anspruch und Scheitern, Halle-Wittenberg, S. 61–83.

Nida-Rümelin, J. (2014): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, Hamburg.

Nida-Rümelin, J. (2016): Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung, in: BLV Magazin, Nr. 5, S. 19–25.

Niederberger, M./Renn, O. (2018): Das Gruppendelphi-Verfahren. Vom Konzept bis zur Anwendung, Wiesbaden.

Nishimura, H./Suzuki, K. (1976): Einleitung, in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Pädagogik und Bildungspolitik Japans. Quellentexte und Dokumente vom Beginn der Tokugawazeit bis zur Gegenwart, München u. a., S. 91–94.

Noelke, C., et al. (2012): Uniform inequalities: Institutional differentiation and the transition from higher education to work in post-socialist Central and Eastern Europe, in: European Sociological Review, 28. Jg., Nr. 6, S. 704–716.

Noelke, C./Müller, W. (2011): Social transformation and education systems in Central and Eastern Europe, in: *Kogan, I. et al.* (Hrsg.): Making the transition. Education and labor market entry in Central and Eastern Europe, Palo Alto, S. 1–28.

Nohara, H./Fujita, E. (Hrsg.) (1988): Jidōsha sangyō to rōdōsha. Rōdōshakanri no kzō to Rōdōshazō, Tokio.

Nychkalo, N. (2015): The „human-labour" and modern vocational education: Ukrainian context, in: Labor et Educatio, Nr. 3, S. 139–154.

OECD (2003): Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport de base de la France. http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/34327758.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

OECD (2015): Education policy outlook. Japan. http://www.oecd.org/education/Japan-country-profile.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

OECD (2017): Reviews of integrity in education: Ukraine 2017. https://read.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-integrity-in-education-ukraine_9789264270664-en#page1, Abfrage am 17.02.2022.

OECD (2018a): Bildung auf einen Blick 2018. https://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2018_6001821lw, Abfrage am 17.02.2022.

OECD (2018b): Education policy in Japan. Building bridges towards 2030. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-in-japan_9789264302402-en#page3, Abfrage am 17.02.2022.

OECD (2019): Education and Training. Enrolment by type of institution. https://stats.oecd.org/, Abfrage am 17.02.2022.

OECD EA (2015): Identifying and addressing skill gaps in Ukraine. http://www.oecd.org/eurasia/competitiveness-programme/eastern-partners/Skills_Gap_Assessment_Ukraine_ENG.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Ogasawara, M. (2015): Das Bildungsverständnis im modernen Japan im Spannungsfeld von „Yutori-Erziehung" und „nachhaltiger Leistungsforderung", in: *Ogasawara, M.* (Hrsg.): Pädagogik in Japan und in Deutschland. Historische Beziehungen und aktuelle Probleme, Leipzig, S. 161–182.

Oka, T., et al. (2008): Project-based engineering career education programs by the collaborations with private companies. Faculty of Engineering, Niigata University, Niigata. https://smartech.gatech.edu/bitstream/1853/24450/1/178.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Oka, T., et al. (2010): Development of learn-by-doing programs on engineering career education conducted with collaboration from private company engineers, in: Journal of Engineering Education Research, 13. Jg., Nr. 2, S. 43–48.

Okada, A. (1999): Secondary education reform and the concept of equality of opportunity in Japan, in: Compare: A Journal of Comparative and International Education, 29. Jg., Nr. 2, S. 171–189.

Okada, A. (2012): Education reform and equal opportunity in Japan, in: Journal of International and Comparative Education, 1. Jg., Nr. 2, S. 116–129.

Okamoto, Y. (1976): Gendai no keiei soshiki, Tokio.

Ōkōchi, K. (1973): „Der Mensch" in der schulischen Erziehung (1966), in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Menschenbildung in Japan. Beiträge aus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart, München, S. 44–55.

Ono, T. (1992): Gurobaaru keizaika nihongata kigyō keizai no jidai kuru. Sekai o riido suru keiei no gensoku, Tokyo.

Onoshchenko, O./Williams, C. C. (2013): Paying for favours: Evaluating the role of blat in post-Soviet Ukraine, in: Debatte: Journal of Contemporary Central and Eastern Europe, 21. Jg., Nr. 2–3, S. 259–277.

Onoshchenko, O./Williams, C. C. (2014): Evaluating the role of blat in finding graduate employment in post-Soviet Ukraine, in: Employee Relations, 36. Jg., Nr. 3, S. 254–265.

Osipian, A. (2015): Higher education corruption in Ukraine: Opinions and estimates, in: International Higher Education, Nr. 49, S. 20–21.

Osipian, A. (2017): University autonomy in Ukraine: Higher education corruption and the state, in: Communist and Post-Communist Studies, 50. Jg., S. 233–243.

Österman, N. (2009): General education, in: Nordic Recognition Network (Hrsg.): The educational system of Ukraine, Stockholm, S. 7–10.

Ott, M. (2015): Lernwegoffenheit in der französischen Berufsbildung. Zum Potenzial von Outcome-Orientierung, Wiesbaden.

Ott, M./Deißinger, T. (2010): Frankreichs Berufsbildung im Spiegel der europäischen Berufsbildungspolitik. Eine komparative Analyse unter besonderer Berücksichtigung von Anpassungsproblemen und Anpassungsnotwendigkeiten, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 106, Nr. 4, S. 491–516.

Otte, T. (2005): Das französische Hochschulsystem als „Sortiereinrichtung" für Humankapital. European University Viadrina, Department of Business Administration and Economics, Discussion Paper Nr. 235, Frankfurt an der Oder. https://www.econstor.eu/bitstream/10419/23807/1/235_Otte.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Parentè, F. J./Anderson-Parentè, J. K. (1987): Delphi inquiry systems, in: *Wright, G./Ayton, P.* (Hrsg.): Judgmental forecasting, Chichester, S. 129–156.
Parsons, T. (1991): The social system, 2. Aufl., London.
Pascual, C./Pifer, S. (2002): Ukraine's bid for a decisive place in history, in: The Washington Quarterly, 25. Jg., Nr. 1, S. 173–192.
Pateau, J. (1998): Arbeitswerte und Managementstile in deutschen und französischen Unternehmen: ein interkulturell vergleichender Ansatz, in: *Köcher, R. et al.* (Hrsg.): Wertewandel in Deutschland und Frankreich. Nationale Unterschiede und europäische Gemeinsamkeiten, Opladen, S. 151–170.
Pateau, J. (1999): Die seltsame Alchimie in der Zusammenarbeit von Deutschen und Franzosen. Aus der Praxis des interkulturellen Managements, Frankfurt am Main.
Pauge, L. (2006): Geburt der Zivilgesellschaft in der Ukraine? Eine Analyse der ukrainischen Zivilgesellschaft von 1985 bis 2005, in: Aktuelle Ostinformationen, Nr. 1–2, S. 29–47.
Pauly, M. D. (2010): Teaching place, assembling the nation: Local studies in Soviet Ukrainian schools during the 1920s, in: History of Education, 39. Jg., Nr. 1, S. 75–93.
Péan, S. (2012): Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MER). Note d'information 12.04, Paris.
Pennar, J., et al. (1971): Modernization and diversity in Soviet education. With special reference to nationality groups, New York u. a.
Penter, T. (2000): Das Hochschulwesen in der Ukraine. Zu Reformen, gesetzlichen Grundlagen, Problemen und Perspektiven nach der staatlichen Unabhängigkeit, in: Osteuropa, 50. Jg., Nr. 11, S. 1212–1232.
Perker, H., et al. (1992): Systems and procedures of certification of qualifications in France. Cedefop. National report, Thessaloniki.
Pfadenhauer, M. (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte, in: *Bogner, A. et al.* (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden, S. 99–116.
Phillips, D./Schweisfurth, M. (2014): Comparative and international education. An introduction to theory, method, and practice, 2. Aufl., London.
Pigeaud, R. (2019): Vocational education and training in Europe: France. Centre Inffo, Cedefop ReferNet VET in Europe reports 2018. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_France_2018_Cedefop_ReferNet.pdf, Abfrage am 17.02.2022.
Pilz, M. (2011): Analyse und Zusammenfassung: Vorbereitung auf und Übergang in die Welt der Arbeit, in: *Pilz, M.* (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, Wiesbaden, S. 274–293.
Pilz, M., et al. (2015): Problematic transitions from school to employment: Freeters and NEETs in Japan and Germany, in: Compare: A Journal of Comparative and International Education, 45. Jg., Nr. 1, S. 70–93.
Pilz, M. (2017): Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz, in: Zeitschrift für Pädagogik, 63. Jg., Nr. 6, S. 761–782.
Pilz, M. (2019): Berufliche Bildung zwischen Imagekampagnen und individueller Attraktivität, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 115, Nr. 3, S. 399–419.
Pilz, M./Alexander, P.-J. (2007): Übergangsprozesse von der Schule in die Erwerbstätigkeit in Japan und Deutschland im Kontext von Beruflichkeit und Stratifizierung, in: Tertium comparationis, 13. Jg., Nr. 1, S. 22–45.

Pilz, M./Alexander, P.-J. (2016): Berufliche Bildung in Japan. Gesellschaftliche Wertschätzung und Unternehmenspartizipation, in: Bildung und Erziehung, 69. Jg., Nr. 2, S. 209–226.

Pinto, V. (2008): „Démocratisation" et „professionnalisation" de l'enseignement supérieur, in: Mouvements, 55.-56. Jg., Nr. 3, S. 12–23.

Plake, K. (2010): Schule als Konstrukt der Öffentlichkeit. Bilder – Strategien – Wirklichkeiten, Wiesbaden.

Pohorila, N. (2011): Graduates' aspirations toward social advancement in Georgia and Ukraine, in: International Journal of Sociology, 41. Jg., Nr. 4, S. 79–98.

Popovych, E./Levin-Stankevich, B. L. (1992): The Soviet system of education, Washington, DC.

Popson, N. (2001): The Ukrainian history textbook: Introducing children to the "Ukrainian Nation", in: Nationalities Papers, 29. Jg., Nr. 2, S. 325–350.

Porst, R. (2000): Question Wording – zur Formulierung von Fragebogen-Fragen. Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen, GESIS-How-to Nr. 2, Mannheim. https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/20133, Abfrage am 17.02.2022.

Porst, R. (2019): Frageformulierung, in: *Baur, N./ Blasius, J.* (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, S. 829–842.

Poucet, B. (2012): L'enseignement privé en France, Paris.

Pradetto, A. (2014): Die Ukraine-Krise: Geopolitik und Identität im Verhältnis zwischen Russland und dem Westen, in: Die Friedens-Warte, 89. Jg., Nr. 1/2, S. 31–58.

Prost, A. (1981): L'école et la famille dans une société en mutation. 1930–1980, Paris.

Prytomanov, S., et al. (2018): Modern educational reforms and their impact on the labour market in Ukraine. Employer attitudes, in: *Deißinger, T./ Braun, V.* (Hrsg.): Improving teacher education for applied learning in the field of VET, Münster u. a., S. 235–265.

Radkevych, V. (2014): Modernising the Ukrainian VET system in line with the European policy of Lifelong Learning. Interview with Prof. Dr. Valentyna Radkevych, Director of the Institute for Vocational Education and Training in Kyiv, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 6, S. 40–41.

Radkevych, V., et al. (2018): Vocational education and training and the vocational teacher education system in Ukraine, in: *Deißinger, T./ Braun, V.* (Hrsg.): Improving teacher education for applied learning in the field of VET, Münster u. a., S. 127–156.

Raimondos-Møller, E. (2009): Technical and vocational education, in: Nordic Recognition Network (Hrsg.): The educational system of Ukraine, Stockholm, S. 15–18.

Rauner, F. (2010): Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann, in: A + B Forschungsberichte, Nr. 7, S. 1–25.

Rauner, F./Wittig, W. (2009): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich, Gütersloh.

Read, G. H. (1989): Education in the Soviet Union: Has „Perestroika" met its match?, in: The Phi Delta Kappan, 70. Jg., Nr. 8, S. 606–613.

Rebick, M. (2000): The importance of networks in the market for university graduates in Japan: A longitudinal analysis of hiring patterns, in: Oxford Economic Papers, 52. Jg., Nr. 3, S. 471–496.

Regierungsportal Ukraine (o. J.): Education and science reform. https://www.kmu.gov.ua/en/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti, Abfrage am 17.02.2022.

Reh, S., et al. (2015): Der Ehrtrieb und unterrichtliche Honorierungspraktiken im Schulwesen um 1800. Die Entstehung des Leistungs-Dispositivs, in: *Schäfer, A./ Thompson, C.* (Hrsg.): Leistung, Paderborn, S. 37–60.

Reichwein, G. (1963): Grundlinien einer Theorie der Schule, in: *Hausmann, G.* (Hrsg.): Kritische Umrisse einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie, Bad Heilbrunn, S. 89–101.

Reinecke, J. (2019): Grundlagen der standardisierten Befragung, in: *Baur, N./ Blasius, J.* (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden, S. 717–734.

Rheinberg, F. (1981): Schulische Leistung und Chancengleichheit, in: Pädagogische Welt, 35. Jg., Nr. 8, S. 511–519.

Ricken, N. (2018): Konstruktionen der ‚Leistung'. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts, in: *Reh, S./ Ricken, N.* (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts, Wiesbaden, S. 43–60.

Rittershofer, C. (2007): Lexikon Politik, Staat, Gesellschaft. 3600 aktuelle Begriffe von Abberufung bis Zwölfmeilenzone, München.

Ritzenhofen, M. (2005): Blaue Briefe für die Bildungspolitik: Die unmögliche Reform der Education nationale, in: Dokumente: Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog, 61. Jg., Nr. 2, S. 12–20.

Roberts, K., et al. (2000): Employment and social mobility: Evidence from Armenia, Georgia and Ukraine in the 1990s, in: European Journal of Education, 35. Jg., Nr. 1, S. 125–136.

Rohlen, T. P. (1983): Japan's high schools, Berkeley, CA u. a.

Rojot, J. (1990): Human resource Management in France, in: *Pieper, R.* (Hrsg.): Human Resource Management: An international comparison, Berlin, S. 87–108.

Romani, C./Werquin, P. (1999): Alternating training and the school-to-work transition: Programs, assessment, prospects, in: *Stern, D./ Wagner, D. A.* (Hrsg.): International perspectives on the school to work transition, Cresskill, NJ, S. 187–235.

Rothe, K. (1981): Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Fundierung der Bildungspolitik, Berlin.

Round, J., et al. (2008): Corruption in the post-Soviet workplace: The experiences of recent graduates in contemporary Ukraine, in: Work, employment and society, 22. Jg., Nr. 1, S. 149–166.

Rudenko, L./Botschkowska, A. (2009): Der erste Nationalatlas der Ukraine – eine hochinformative Quelle zur Landeskenntnis, in: Journal of Cartography and Geographic Information, 59. Jg., Nr. 3, S. 119–128.

Rumyantseva, N. L./Logvynenko, O. I. (2018): Ukraine: Higher education reforms and dynamics of the institutional landscape, in: *Huisman, J. et al.* (Hrsg.): 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries. Reform and Continuity, Cham, S. 407–433.

Ryan, P. (2001): The school-to-work transition: A cross-national perspective, in: Journal of Economic Literature, 39. Jg., Nr. 1, S. 34–92.

Sakano, S. (2011): Die Bedeutung der Vorbereitung auf die Arbeitswelt im Rahmen der Hochschulbildung in Japan, in: *Pilz, M.* (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, Wiesbaden, S. 129–152.

Salnykova, A. (2018): The Ukrainian case, in: *Bertolini, S. et al.* (Hrsg.): Labour market insecurity and social exclusion: Qualitative comparative results in nine countries. EXCEPT working paper 53, Talinn, S. 311–326.

Salo, T. (2017): Das System der sozialen Arbeitsverhältnisse in der Ukraine und die Rolle der katholischen Kirche für ihre Humanisierung, Berlin.

Saltiel, M. (1979): Apprendre les mathématiques, in: Le Monde de l'Education, 54. Jg., S. 8–18.

Satsyk, V. (2017): Academic integrity as a prerequisite and instrument for ensuring effective education reforms, in: Konrad-Adenauer-Stiftung Ukraine (Hrsg.): Higher education in Ukraine. Agenda for reforms. KAS policy paper, Kiew, S. 42–49.

Savelyev, A. Y., et al. (1990): Higher education in the USSR, Bukarest.

Sayyid-Hosseini, N. (2012): Erziehungsnormen, in: *Horn, K.-P. et al.* (Hrsg.): Klinkhardt-Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 1, Bad Heilbrunn, S. 345.

Schäfer, A. (2015): Selbstbestimmte Leistungssteigerung. Die Diskussion um das pharmazeutische Neuro-Enhancement, in: *Schäfer, A./ Thompson, C.* (Hrsg.): Leistung, Paderborn, S. 151–180.

Schäfer, A. (2018): Das problematische Versprechen einer Leistungsgerechtigkeit, in: *Sansour, T. et al.* (Hrsg.): Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung, Bad Heilbrunn, S. 11–56.

Schäfer, A./Thompson, C. (2015): Leistung – eine Einleitung, in: *Schäfer, A./ Thompson, C.* (Hrsg.): Leistung, Paderborn, S. 7–35.

Scharff, R. (1977): Studium und Berufswahl sowjetischer Studenten, in: Osteuropa, 27. Jg., Nr. 6, S. 502–517.

Schimank, U. (2009): Wie sich funktionale Differenzierung reproduziert – eine akteurtheoretische Erklärung, in: *Hill, P. B. et al.* (Hrsg.): Hartmut Essers erklärende Soziologie. Kontroversen und Perspektiven, Frankfurt am Main u. a., S. 201–224.

Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie, 4. Aufl., Weinheim u. a.

Schimank, U. (2016): Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie, 5. Aufl., Weinheim u. a.

Schimank, U. (2018): Leistung und Meritokratie in der Moderne, in: *Reh, S./ Ricken, N.* (Hrsg.): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts, Wiesbaden, S. 19–42.

Schlie, F. (1988): Die Vielfalt der Leistungsbegriffe, in: *Hondrich, K. O. et al.* (Hrsg.): Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik, Opladen, S. 50–67.

Schluß, H. J. (2015): Tugenden – Werte – Kompetenzen. Überlegungen zu ihrem Verhältnis, in: Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (Hrsg.): Kompetenzen und Tugenden. Herbstsymposium 2014, Wien, S. 15–28.

Schmid, J. (1995): Expertenbefragung und Informationsgespräch in der Parteiforschung: Wie föderalistisch ist die CDU?, in: *Alemann, U.* (Hrsg.): Politikwissenschaftliche Methoden. Grundriß für Studium und Forschung, Wiesbaden, S. 293–326.

Schmid, M. (1994): Idealisierung und Idealtyp. Zur Logik der Typenbildung bei Max Weber, in: *Wagner, G.* (Hrsg.): Max Webers Wissenschaftslehre. Interpretation und Kritik, Frankfurt am Main, 415–444.

Schmidt, C. (2009): Education and elite recruitment in Japan, in: *Junker, D. et al.* (Hrsg.): State and market in a globalized world: Transatlantic perspectives, Heidelberg, S. 219–250.

Schmidt, G. (1973): Die Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung – ein zentrales Problem sowjetischer Bildungspolitik, in: Bildung und Erziehung, 26. Jg., S. 385–402.
Schneider, C. W. (1963): Die neue Erziehung und das Schulwesen in Frankreich, Heidelberg.
Schneider, F. (1953): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Mit besonderer Berücksichtigung der Schulreformversuche von 1930 bis 1959, 2. Aufl., Graz u. a.
Schreier, C. (2015): Erfolge und Grenzen bei der Erprobung dualer Ausbildungsformen in Europa, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 44. Jg., Nr. 6, 48–51.
Schriewer, J. (1974): Zur Tradition des Einheitsschulgedankens in Frankreich, in: *Schriewer, J.* (Hrsg.): Schulreform und Bildungspolitik in Frankreich, Bad Heilbrunn/Obb., S. 7–37.
Schriewer, J. (1982): Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik, in: *Blankertz, H. et al.* (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Stuttgart, S. 250–285.
Schriewer, J. (1983): Pädagogik – ein deutsches Syndrom?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg., Nr. 3, S. 359–389.
Schriewer, J. (1986): Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich, in: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Jg., Nr. 1, S. 69–90.
Schriewer, J. (1992): Alternativen in Europa: Frankreich. Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik, in: *Blankertz, H. et al.* (Hrsg.): Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Teil 1: Handbuch, Stuttgart, S. 250–285.
Schubert, V. (1992): Die Inszenierung der Harmonie. Erziehung und Gesellschaft in Japan, Darmstadt.
Schubert, V. (1997): Die Ordnung der Teilhabe. Schulische Sozialisation und Lernen in Japan, in: Bildung und Erziehung, 50. Jg., Nr. 4, S. 393–407.
Schubert, V. (2005): Pädagogik als vergleichende Kulturwissenschaft. Erziehung und Bildung in Japan, Wiesbaden.
Schwinn, T. (2001): Differenzierung ohne Gesellschaft. Umstellung eines soziologischen Konzepts, Weilerswist.
Sekikawa, E. (2001): Japanische Bildungsreformen: In wechselseitiger Beziehung mit deutscher Padagogik, in: Jiàoyù xué zázhì[Zeitschrift für Bildung], 36. Jg., S. 46–54.
Semeniuk, I. (2014): Meritocracy and gender in education discourse: Language matters. FAS 2013 International Student Congress on Gender, Maltepe University International Student Congresses, 25.-26. April 2013, Istanbul. http://eprints.zu.edu.ua/11996/1/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%8E%D0%BA_6.pdf, Abfrage am 17.02.2022.
Severing, E./Teichler, U. (2013): Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen?, in: *Severing, E./ Teichler, U.* (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt?, Bielefeld, S. 7–18.
Shavit, Y./Müller, W. (Eds.) (1998): From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations, Cary, NC.
Shcherbak, O. I., et al. (2002): National observatory report on vocational education and training in Ukraine. National Observatory Network, European Training Foundation. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478888.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Shevchenko, L. S. (2008): Profesiyna osvita yak chynnykkonkurentospromozhnosti robochoyi syly [Vocational education as a factor of competitiveness of the labour force], in: Demography and Social Economy, 10. Jg., Nr. 2, S. 77–85.
Shields, J. J. (1989a): Introduction to part 1, in: *Shields, J. J.* (Hrsg.): Japanese schooling. Patterns of socialization, equality, and political control, University Park, PA, S. 3–7.
Shields, J. J. (1989b): Introduction to part 2, in: *Shields, J. J.* (Hrsg.): Japanese schooling. Patterns of socialization, equality, and political control, University Park, PA, S. 99–110.
Shields, J. J. (1989c): Introduction to part 3, in: *Shields, J. J.* (Hrsg.): Japanese schooling. Patterns of socialization, equality, and political control, University Park, PA, S. 215–223.
Shimahara, N. K. (1989): Japanese education reforms in the 1980s, in: *Shields, J. J.* (Hrsg.): Japanese schooling. Patterns of socialization, equality, and political control, University Park, PA, S. 270–281.
Shimizu, Y. (1973): Bildungspolitik und Manpowepolicy (1967), in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Menschenbildung in Japan. Beiträge aus der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion der Gegenwart, München, S. 79–89.
Sichkar, O./Ermsone, D. (2019): Youth transition to work in Ukraine. European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-07/Youth%20transition%20Ukraine.pdf, Abfrage am 17.02.2022.
Simon, G. (2005): Neubeginn in der Ukraine: Vom Schwanken zur Revolution in Orange, in: Osteuropa, 55. Jg., Nr. 1, S. 16–33.
Simon, G. (2014): Staatskrise in der Ukraine: Vom Bürgerprotest für Europa zur Revolution, in: Osteuropa, 64. Jg., Nr. 1, S. 25–41.
Singleton, J. (1989): Gambaru: A Japanese cultural theory of learning, in: *Shields, J. J.* (Hrsg.): Japanese schooling. Patterns of socialization, equality, and political control, University Park, PA, S. 8–15.
Sittler, S. (2008): Zeitmanagement von Studierenden. Eine interkulturelle Vergleichsstudie zwischen Studierenden im deutschsprachigen Raum und der Ukraine, Hagen.
Smolentseva, A. (2012): Access to higher education in the post-Soviet states: Between Soviet legacy and global challenges. Salzburg Global Seminars, Salzburg. https://www.salzburgglobal.org/fileadmin/user_upload/Documents/2010-2019/2012/495/Session_Document_AccesstoHigherEducation_495.pdf, Abfrage am 17.02.2022.
Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive, Opladen.
Solga, H. (2013): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: *Berger, P. A./ Kahlert, H.* (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim u. a., S. 19–38.
Søndergaard, L., et al. (2012): Skills, not just diplomas. Managing education for results in Eastern Europe and Central Asia, Washington, D.C.
Sovsun, I. (2017): New agenda for higher education in Ukraine: The first stage of changes, in: Konrad-Adenauer-Stiftung Ukraine (Hrsg.): Higher education in Ukraine. Agenda for reforms. KAS policy paper, Kiew, S. 4–14.
Spöhring, W. (1995): Qualitative Sozialforschung, 2. Aufl., Stuttgart.
Spranger, E. (1969): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung (1918), in: *Spranger, E.* (Hrsg.): Geist der Erziehung, Heidelberg, S. 7–19.
State Statistics Service of Ukraine (o. J.): Населе́ние [Population]. http://ukrstat.org/operativ/operativ2007/ds/nas_rik/nas_r/nas_rik_r.html, Abfrage am 18.11.2020.

State Statistics Service of Ukraine (1998–2019a): Institutions of tertiary education. https://ukrstat.org/en/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_e/vuz_%20rik_e.htm, Abfrage am 26.03.2020.

State Statistics Service of Ukraine (1998–2020): Statistical information. Labor market. Average wages, by types of economic activity (monthly information). https://ukrstat.org/en/operativ/operativ2005/gdn/Zarp_ek_m/Zp_ek_m_e/arh_zpm_e.htm, Abfrage am 14.07.2020.

State Statistics Service of Ukraine (1998–2019b): Vocational schools. https://ukrstat.org/en/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_e/ptu_rik_e.htm, Abfrage am 26.03.2020.

State Statistics Service of Ukraine (2018): Statistical Yearbook of Ukraine for 2017. http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/11/zb_seu2017_e.pdf, Abfrage am 08.04.2020.

State Statistics Service of Ukraine (2019): Economic activity of population in Ukraine 2018. https://ukrstat.org/en/druk/publicat/kat_e/2019/zb/zb_lfs_2018.pdf, Abfrage am 23.06.2020.

Statistisches Bundesamt (2019): Statistisches Jahrbuch 2019. Bildung.

Stefanidou, E. (2014): Wie das Bildungssystem soziale Ungleichheit reproduziert. Die verborgenen Mechansimen von Habitus, Kapital und Meritokratie, Hamburg.

Steier, S. (2006): Der Weg nach Europa: Bildungsreformen in Mittel- und Osteuropa, in: International Review of Education, 52. Jg., Nr. 6, S. 553–573.

Stephan, R. (1978): Schule und Hochschule, in: *Hänsch, K.* (Hrsg.): Frankreich. Eine Länderkunde, Hamburg, S. 145–179.

Stoeffler-Kern, F./Héraud, J.-A. (2010): Das französische Hochschulsystem, in: *Beck, J. et al.* (Hrsg.): Wissensregion Oberrhein – Vergleich der Bildungs-, Hochschul- und Forschungssysteme. Euro-Institut; Regio Basiliensis, 12. Dreiländerkongress Bildung, Forschung und Innovation, Basel u. a., S. 78–88.

Stojanov, K. (2011): Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs, Wiesbaden.

Stojanov, K. (2015): Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit, in: *Schäfer, A./ Thompson, C.* (Hrsg.): Leistung, Paderborn, S. 135–150.

Storz, C. (2007): Innovation und Entrepreneurship: Japans Wettbewerbsfähigkeit in institutioneller Perspektive, in: *Bellmann, K./ Haak, R.* (Hrsg.): Der japanische Markt: Herausforderungen und Perspektiven für deutsche Unternehmen, Wiesbaden, S. 159–179.

Straka, G. A./Will, J. (1990): Erziehungsziele bundesdeutscher und französischer Grundschullehrer, in: Deutsche Lehrer im Ausland, 37. Jg., S. 83–86.

Strategic Education Consulting (o.J.): Das französische Hochschulsystem. Rheine. https://www.in-frankreich-studieren.de/72,1,das_franz_sische_hochschulsystem.html, Abfrage am 17.02.2022.

Subtelny, O. (2012): Ukraine. A history, 4. Aufl., Toronto.

Sugimoto, Y. (2010): Introduction to Japanese society, 3. Aufl., Cambridge u. a.

Suprun, V., et al. (2012): Torino Process in Ukraine. Analysis of the system of vocational education and training in Ukraine in the framework of the "Torino Process". European Training Foundation, Lokshyna, O. (Hrsg.). https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/7C714C06F59A75E7C1257B5C00283911_TRP%202012%20Ukraine_EN.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Suzuki, K. (1976): Einleitung, in: *Wittig, H. E.* (Hrsg.): Pädagogik und Bildungspolitik Japans. Quellentexte und Dokumente vom Beginn der Tokugawazeit bis zur Gegenwart, München u. a., S. 81–84.

Tan, K. P. (2008): Meritocracy and elitism in a global city: Ideological shifts in Singapore, in: International Political Science Review, 29. Jg., Nr. 1, S. 7–27.

Taranow, I. (2007): Nachhaltigkeit – eine Herausforderung für das ukrainische Hochschulprofil, in: *Kramer, M./ Valentin, M.* (Hrsg.): Netzwerke und Nachhaltigkeit im Transformationsprozess. Kooperationsprojekte in Mittel- und Osteuropa, Wiesbaden, 169–182.

Tatur, M. (1977): Bildung und Qualifikation. Zum Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sowjetunion, in: Osteuropa, Nr. 10, S. 879–897.

Teichler, K./Teichler, U. (1997): Der Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem in Japan, in: Bildung und Erziehung, 50. Jg., Nr. 4, S. 409–429.

Teichler, U. (1975): Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens, Stuttgart.

Teichler, U. (2000): Das japanische Hochschulwesen, in: *Haasch, G.* (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Japan. Ein Handbuch zur Geschichte, Philosophie, Politik und Organisation des japanischen Bildungswesens von den Anfängen bis zur Gegenwart, Berlin, S. 317–353.

Telus, M. (1998): Bildungsreformen und neue pädagogische Orientierungen in den Transformationsstaaten Mittel- und Osteuropas. Eine Konferenz in Vlotho, in: Internationale Schulbuchforschung, 20. Jg., Nr. 4, S. 464–469.

Terada, M. (2011): Übergang und Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in der japanischen Oberschule: System, Praxis und Forschung, in: *Pilz, M.* (Hrsg.): Vorbereitung auf die Welt der Arbeit in Japan. Bildungssystem und Übergangsfragen, Wiesbaden, S. 107–128.

The Japan Institute for Labour Policy and Training (2010): Japanese working life profile 2010–2011. Labor statistics, Tokio.

The Japanese Institute for Labour Policy and Training (2010): Japanese working life profile 2009/10. Tokio. https://www.jil.go.jp/english/jwl/2009-2010/all.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

The Japanese Institute for Labour Policy and Training (2017): Japanese working life profile 2016/17. Labor statistics. Tokio. https://www.jil.go.jp/english/jwl/2016-2017/all.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Thiemann, M. (2017): Marion Fourcade. Economists and Societies, in: *Kraemer, K./ Brugger, F.* (Hrsg.): Schlüsselwerke der Wirtschaftssoziologie, Wiesbaden, S. 481–487.

Thimme, C./Quenstedt, K. (2018): Frankreich. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort. Deutscher Akademischer Austauschdienst, Bonn. https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/frankreich_daad_bsa.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Thomas, R. J. (1993): Interviewing important people in big companies, in: Journal of Contemporary Ethnography, 22. Jg., Nr. 1, S. 80–96.

Titma, M., et al. (2003): Education as a factor in intergenerational mobility in Soviet society, in: European Sociological Review, 19. Jg., Nr. 3, S. 281–297.

Titma, M./Saar, E. (1995): Regional differences in Soviet secondary education, in: European Sociological Review, 11. Jg., Nr. 1, S. 37–58.

Tkach, Y. (2018): Teoretychni i metodychni zasady fundamentalizatsiyi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh ekonomistiv [Theoretical and methodical foundations of fundamentalization of professional training of future economists]. Unveröffentlichte Dissertation, Khmelnytsky National University, Khmelnitsky.

Tomiak, J. (2006): Education in the Baltic States, Ukraine, Belarus' and Russia, in: Comparative Education, 28. Jg., Nr. 1, S. 33–44.

Toropova, A. (2012): A study of the relationship between student background factors and science achievement based on TIMSS 2007 results in Ukraine, in: *Chinapah, V.* (Hrsg.): Voices from within. Redefining the "spaces" of international and comparative education, acollective contribution, Stockholm, S. 119–140.

Troger, V. (1989a): Les centres d'apprentissage de 1940 à 1960: Le temps des initiatives, in: Formation Emploi, 27. Jg., Nr. 1, S. 147–162.

Troger, V. (1989b): L'histoire de l'enseignement technique: Entre les entreprises et l'État, la recherche d'une identité, in: Histoire, Économie et Société, 8. Jg., Nr. 4, S. 593–611.

Troger, V. (2004): Die Integration der beruflichen Bildung Jugendlicher in das französische Schulsystem. Der Staat im Dienste der Unternehmen, in: Berufsbildung (CEDEFOP), Nr. 31, S. 12–18.

Troger, V. (2009): Du latin à la terminale S, l'héritage élitiste des lycées, in: La Documentation Française. Regards sur l'actualité, Nr. 353, S. 8–14.

Tsuchida, I./Lewis, C. C. (1996): Responsibility and learning: Some preliminary hypotheses about Japanese elementary classrooms, in: *Rohlen, T. P./ LeTendre, G. K.* (Hrsg.): Teaching and learning in Japan, Cambridge, S. 190–212.

UNESCO (2008): National report on the development of education. 48th session of the International Conference on Education, ICE: „Inclusive Education: The Way of the Future", 25.–28. November 2008, Genf.

UNESCO (2011): Ukraine. World data on education. Nr. 7. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Ukraine.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

UNESCO Institute of Statistics (2000–2020): Education. Participation. Enrolment. Enrolment by level of education. Enrolment in tertiary education ISCED 8 programmes, both sexes (number). http://data.uis.unesco.org/, Abfrage am 25.06.2020.

UNESCO Institute of Statistics (2013–2020a): Education. Completion. Completion and graduation ratios. Completion rate for upper secondary education (household survey data), both sexes. http://data.uis.unesco.org/, Abfrage am 25.06.2020.

UNESCO Institute of Statistics (2013–2020b): Education. Participation. Distribution of enrolment by programme orientation. Share of all students in upper secondary education enrolled in general programmes. http://data.uis.unesco.org/, Abfrage am 25.06.2020.

UNESCO Institute of Statistics (2013–2020c): Education. Participation. Distribution of enrolment by programme orientation. Share of all students in upper secondary education enrolled in vocational programmes. http://data.uis.unesco.org/, Abfrage am 25.06.2020.

UNESCO Institute of Statistics (2013–2020d): Education. Participation. Gross enrolment ratio by level of education (tertiary, both sexes). http://data.uis.unesco.org/, Abfrage am 08.05.2020.

UNESCO Institute of Statistics (2013–2020e): Education. Participation. Gross enrolment ratio by level of education (upper secondary, both sexes). http://data.uis.unesco.org/, Abfrage am 08.05.2020.

UNESCO Institute of Statistics (2013–2020f): Education. Participation. Share of all students in upper secondary education enrolled in vocational programmes. http://data.uis.unesco.org/, Abfrage am 18.05.2020.

UNESCO Institute of Statistics (2014): Education. http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popupcustomise=true&lang=en, Abfrage am 17.10.2019.

Vaskivska, H. (2017): Didactic aspects of upper secondary and university education funamentalization, in: Science and Education, Nr. 5, S. 47–51.

Verheyen, N. (2018): Die Erfindung der Leistung, München.

Villinger, M. (2018): Bildungsreform in Frankreich: Schul- und Hochschulbereich. Arbeitspapier. Deutsch-Französisches Institut, Aktuelle Frankreich-Analysen Nr. 33, Ludwigsburg. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/61475/ssoar-2018-villinger-Bildungsreform_in_Frankreich_Schul-_und.pdf?sequence=1, Abfrage am 17.02.2022.

Vollmer, H. (1996): Die Institutionalisierung lernender Organisationen. Vom Neoinstitutionalismus zur wissenssoziologischen Aufarbeitung der Organisationsforschung, in: Soziale Welt, 73. Jg., Nr. 3, S. 315–343.

Voss-Dahm, D. (2011): Die Bedeutung beruflicher Bildungsabschlüsse für die Karriere im Betrieb, in: *Voss-Dahm, D.* (Hrsg.): Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität, Wiesbaden, S. 163–185.

Voswinkel, S./Kocyba, H. (2008): Die Kritik des Leistungsprinzips im Wandel, in: *Dröge, K.* (Hrsg.): Rückkehr der Leistungsfrage. Leistung in Arbeit, Unternehmen und Gesellschaft, Berlin, S. 21–39.

Vuillet, C./Siciliano, D. (2003): Qu'évalue-t-on avec les épreuves du baccalauréat professionnel? Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école Nr. 10. https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/044000036.pdf, Abfrage am 17.02.2022.

Waldow, F. (2019): Akteurkonstellationen und die Gerechtigkeit von schulischer Leistungsbeurteilung in Deutschland, Schweden und England, in: *Bellmann, J./ Merkens, H.* (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts, Münster u. a., S. 255–277.

Weber, M. (1921): Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen.

Weber, M. (1922): Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Band 1, 2. Aufl., Tübingen.

Weber, M. (1968a): Die „Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904), in: *Weber, M.:* Methodologische Schriften. Studienausgabe, Frankfurt am Main, S. 1–64.

Weber, M. (1968b): Die drei Typen der legitimen Herrschaft, in: *Weber, M.:* Methodologische Schriften. Studienausgabe, Frankfurt am Main, S. 215–228.

Weber, M. (2002): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie, 5. Aufl., Tübingen.

Weber-Schäfer, P. (1983): Die konfuzianischen Literaten und die Grundwerte des Konfuzianismus, in: *Schluchter, W.* (Hrsg.): Max Webers Studie über Konfuzianismus und Taoismus. Interpretation und Kritik, Frankfurt am Main, S. 202–228.

West, R./Crighton, J. (1999): Examination reform in Central and Eastern Europe: Issues and trends, in: Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 6. Jg., Nr. 2, S. 271–289.

Wheelahan, L. (2016): 'College for all' in Anglophone countries—meritocracy or social inequality? An Australian example, in: Research in Post-Compulsory Education, 21. Jg., Nr. 1–2, S. 33–48.
Wiessner, R. (1963): Die Berufsbildung in der Sowjetunion. Kurzer Abriß der Berufsausbildung der Jugend und der Qualifizierung der Werktätigen, Berlin.
Winckelmann, J. (1952): Legitimität und Legalität in Max Webers Herrschaftssoziologie, Tübingen.
Winckelmann, J. (1969): „Idealtypus", in: *Bernsdorf, W.* (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart, S. 438–441.
Windolf, P. (1986): Brauchen wir Eliteuniversitäten? Ein Beitrag zur institutionellen und sozialen Differenzierung des Hochschulwesens, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6. Jg., Nr. 2, S. 239–263.
Windolf, P. (1990): Die Expansion der Universitaten 1870–1985: Ein internationaler Vergleich, Stuttgart.
Winkler, O. (2017): Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf, Wiesbaden.
Wittek, R. (2006): Abnehmende Abstraktion, Idealtypen, Erklärungslogik und Theorieverständnis bei Weber und der erklärenden Soziologie im Vergleich, in: *Greshoff, R./ Schimank, U.* (Hrsg.): Integrative Sozialtheorie? – Esser – Luhmann – Weber, Wiesbaden, S. 419–443.
Wittig, H. E. (Hrsg.) (1976): Pädagogik und Bildungspolitik Japans. Quellentexte und Dokumente vom Beginn der Tokugawazeit bis zur Gegenwart, München u. a.
Woirgardt-Kobayashi, R./Hoppstädter, A. (2000): Gewalt in der Schule – kulturell bestimmt? Ein Vergleich der Situation in Japan und Deutschland, Hamburg.
Wolter, A., et al. (2014): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung als mehrstufiges Konzept: Bilanz und Perspektiven, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 36. Jg., Nr. 4, S. 8–39.
World Bank Group (2020): DataBank. Education Statistics. https://databank.worldbank.org/indicator/BAR.TER.CMPT.25UP.ZS?id=c755d342&report_name=EdStats_Indicators_Report&popularitype=series, Abfrage am 13.07.2020.
Yamamoto, Y./Brinton, M. C. (2010): Cultural capital in East Asian educational systems, in: Sociology of Education, 83. Jg., Nr. 1, S. 67–83.
Yanowitch, M./Dodge, N. T. (1969): The social evaluation of occupations in the Soviet Union, in: Slavic Review, 28. Jg., Nr. 4, S. 619–643.
Young, M. (1961): Es lebe die Ungleichheit. Auf dem Wege zur Meritokratie, Düsseldorf.
Young, M. (1994): Meritocracy revisited, in: Society, 31. Jg., Nr. 6, S. 87–89.
Yūki, M. (1997): Die rechtliche Struktur der Bildungsverwaltung in Japan, in: *Kodron, C.* (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung, Vermittlung, Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag, Köln, S. 572–580.
Zabeck, J. (1972): Das Leistungsprinzip als Regel sozialer Interaktion und seine Bedeutung für Betrieb und Schule, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 68. Jg., Nr. 2, S. 81–100.
Zabeck, J. (1975): Allgemeinbildung und Berufsbildung. Über den Widersinn der Restauration eines Gegensatzes mit der Absicht, ihn zu überwinden, in: *Schanz, H.* (Hrsg.): Grundfragen der Berufsbildung, Stuttgart, S. 41–56.
Zabeck, J. (1983a): Berufspädagogische Aspekte einer Sozialgeschichte des Berufs, in: *Beinke, L.* (Hrsg.): Zwischen Schule und Berufsbildung, München, S. 27–46.

Zabeck, J. (1983b): Zur Aufgabe des beruflichen Schulwesens, in: *Wollenweber, H.* (Hrsg.): Schule im Brennpunkt: Erziehung und Bildung im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft, München u. a., S. 116–136.

Zaborowski, K. U., et al. (2011): Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule, Wiesbaden.

Zajda, J. (1979): Education for Labour in the USSR, in: Comparative Education, 15. Jg., Nr. 3, S. 287–299.

Zajda, J. (1980): Education and social stratification in the Soviet Union, in: Comparative Education, 16. Jg., Nr. 1, S. 3–11.

Zander, E./Robejšek, P. (1990): Prinzip Leistung. Stunde der Wahrheit für Osteuropa, Heidelberg.

Želudenko, M./Sabitowa, A. (2015): Ukraine, in: *Hörner, W. et al.* (Hrsg.): The Education Systems of Europe, Cham, S. 851–868.

Zentralkomitee der KPdSU (1979): Über die Grund- und Mittelschule. Beschluß vom 25. August 1931. [veröffentlicht am 5. September 1931], in: *Anweiler, O./ Meyer, K.* (Hrsg.): Die sowjetische Bildungspolitik 1917–1960. Dokumente und Texte, Berlin, S. 178–186.

Zettelmeier, W. (2005a): Berufliche Bildung in Frankreich, in: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich. Dossier für die Jahrestagung des Club d'Affaires Franco-Allemand, 5.–7. Mai 2005, Stuttgart, S. 16–25.

Zettelmeier, W. (2005b): Bildungssystem im Wandel, in: *Kimmel, A.* (Hrsg.): Länderbericht Frankreich. Geschichte, Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Wiesbaden, S. 120–138.

Ziegenspeck, J. (1999): Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule. Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen: Ein Studien- und Arbeitsbuch, Bad Heilbrunn.

Ziegler, B. (Hrsg.) (2015): Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?, Jubiläumssymposium 50 Jahre Betriebspädagogik an der TU Darmstadt, Bielefeld.

Ziemann, A. (2009): Systemtheorie, in: *Kneer, G./ Schroer, M.* (Hrsg.): Handbuch Soziologische Theorien, Wiesbaden, S. 469–490.

Zimmermann, G. (2017): Ukraine. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2017, Bonn.

Zimmermann, G./Schwajka, O. (2018): Ukraine. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2018, Bonn.

Zinser, R. (2015): Analysis of VET in Ukraine since the Soviet era, in: Education and Training, 57. Jg., Nr. 6, S. 685–701.

Zon, H. v. (2001): Neo-Patrimonialism as an impediment to economic development: The case of Ukraine, in: Journal of Communist Studies and Transition Politics, 17. Jg., Nr. 3, S. 71–95.

Zymek, B. (2014): Ausleseverfahren und Institutionen der nationalen Elitebildung und ihre internationalen Herausforderungen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., Nr. 3, S. 59–79.