Erschienen in: Handbuch Berufsbildungsforschung / Rauner, Felix; Grollmann, Philipp (Hrsg.). - 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. - Bielefeld : wbv Media, 2018. - (utb Pädagogik ; 5078). - S. 256-265. - ISBN 978-3-8252-5078-2

3.3.1 Vergleichende Berufsbildungsforschung

Thomas Deissinger

3.3.1.1 Einleitung

Die Vergleichende Berufsbildungsforschung in Deutschland ist mittlerweile ein fester Bestandteil des disziplinspezifischen Diskurses in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik geworden – und dies sowohl mit Blick auf konkrete Länderstudien bzw. Vergleichsbetrachtungen als auch methodologisch (Archan/Mayr, 2006; Berger, 2015; Bertelsmann Stiftung, 2009; Bosch, 2016; Busse/Frommberger/Meijer, 2016; Deißinger,

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1d0v6h07e79tu8

1992, 1994, 1995, 1998, 2008, 2013, 2014, 2016a; Deißinger/Ott, 2016; Deißinger u. a., 2013; Grollmann, 2008; Hellwig, 2008; Ott, 2015; Frommberger, 1999, 2004a; Klenk, 2013; Frommberger/Reinisch, 1999; Fulst-Bleil, 2003; Georg, 2005; Georg/Demes, 1994; Gonon, 1998, 2014, 2016; Greinert, 1988, 1996, 1999, 2005; Lauterbach, 2003, 2005; Ott, 2015; Ott/Deißinger, 2010; Pilz 1999, 2009, 2012, 2016a, 2016b; Pilz/Alexander, 2016; Pilz/Becker/Pierenkemper, 2015; Schütte/Deißinger, 2000)[7]. Durch ihre Einbindung in die Forschungsaktivitäten einzelner Lehrstühle sowie ihre Verwobenheit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen (vor allem Politologie und Geschichtswissenschaft) ist sie jedoch lediglich ein thematisches Segment, nicht eine eigenständige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft (vgl. hierzu unterschiedliche Auffassungen bei Seidenfaden, 1966; Czycholl, 1971; Froese, 1983; Zabeck, 1966). Unbestritten scheint jedoch zu sein, dass der Vergleich die spezifische Methode ist, derer sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft und damit auch die komparative Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (als Teil der umfassenderen Vergleichenden Berufsbildungsforschung) bedient. Hierbei geht es darum, spezifische nationale oder supranationale Problemlagen in erzieherisch relevanten sozialen Bezugsfeldern in den Blick zu nehmen. Zu ihnen zählen die Problemkreise beruflicher Qualifizierung und beruflicher Sozialisation in Schule und Betrieb sowie die Frage nach den Spezifika institutioneller Strukturen beruflicher Bildungs- und Ausbildungsgänge (Stratmann, 1979, S. 285). Entscheidend für eine pädagogische/erziehungswissenschaftliche Perspektive muss gleichwohl die Fokussierung auf diesbezügliche Fragestellungen sein, die sich nicht nur auf makrostrukturelle institutionelle Betrachtungen und Analysen ausrichten, sondern stets die Relevanz für berufspädagogisch relevante Probleme der Gegenwart und vor allem das berufliche Lernen im Blick behalten.

Die Aufgaben der Berufsbildungsforschung beziehen sich sowohl auf die Erforschung nationaler Berufsbildungsstrukturen als auch auf supranationale Themen wie die Europäische Berufsbildungspolitik (→ 2.6) mit dem Kernthema des „Lebenslangen Lernens" (Hake, 1999) oder die langfristigen Wirkungen von europäischem und nationalen Qualifikationsrahmen (Winterton, 2005; Deißinger, 2015a). Auch wenn sie nicht mehr so stark im Fokus stehen wie noch vor zwei Jahrzehnten, sind die Themenkreise „Modularisierung" (Deißinger, 2002; Pilz, 1999, 2009) und – damit assoziiert – der Umgang mit dem, was allgemein in einer international-vergleichenden und europäischen Perspektive als „Kompetenzorientierung" firmiert (Deißinger/Hellwig, 2005; Hellwig, 2008; Frommberger, 2004b; Deißinger, 2013), keineswegs irrelevante Themenstellungen. Wichtig ist hierbei auch und vor allem die Frage, wie sich internationale Vorgaben und Entwicklungen mit dem jeweiligen nationalen Verständnis beruflicher Bildung – bspw. mit Blick auf die dual strukturierte, durch das Berufsprinzip fundierte Ausbildungstradition in Deutschland (Deißinger, 1998; Grollmann/Kruse/Rauner 2005; Grollmann/Rauner/Spöttl 2006) – vertragen, vor allem wenn von einem „Europäischen Berufsbildungsraum" (Eckert/Zöller, 2006) oder vom „Europäischen Qualifizierungsweg" (Lisop, 2006) gesprochen wird.

Hierzu zählen auch Einflussnahmen der OECD, die sich seit Jahren darin gefällt, einzelnen Bildungs- und Berufsbildungssystemen Defizite im Bereich der Akademisierung – stets unter Verweis auf statistische Vergleichszahlen – vorzuwerfen. Dass hierbei vor allem Deutschland, Österreich und die Schweiz „am Pranger" stehen bzw. standen, ist bezeichnend, handelt es sich doch bei diesen Ländern um traditionell

7 Hierzu zählen auch die nunmehr als Monografien erscheinenden Länderstudien des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung, das gemeinsam von Bundesinstitut für Berufsbildung und der Otto von Guericke Universität Magdeburg betreut wird (vgl. jüngst Busse/Frommberger/Meijer, 2016; Deißinger/Gulden/Herdrich, 2017 in Grollmann/Frommberger/Clement/Lauterbach/Przyklenk/Spöttl Eds. 1994 ff. Internationales Handbuch der Berufsbildung. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag) sowie international ausgerichtete Handbücher zur Berufsbildungsforschung (Rauner/MacLean, 2008; Zhao/Rauner, 2014).

„berufsbildungsstarke“ Systeme – wenn auch mit unterschiedlichen Binnenlösungen, wenn es z. B. um die funktionale Verknüpfung von beruflicher und akademischer Bildung geht (Aff u. a., 2013; Gonon, 2013). Für die nächsten Jahre dürfte deshalb in verstärktem Maße gerade das Thema „Tertiarisierung“ bzw. „Akademisierung“ innerhalb der beruflichen Bildung bzw. als ihr Gegenstück einen festen Platz in der nationalen wie auch internationalen Berufsbildungspolitik und in dem diese Politik kritisch begleitenden wissenschaftlichen Diskurs erhalten. Wir haben es hier unverkennbar mit unterschiedlichen nationalen Mustern im Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung zu tun, die nicht zwingend den klassischen Zuordnungen zu „Typen“ von Berufsbildungssystemen entsprechen müssen.

3.3.1.2 Ansätze und Methodologie der Vergleichenden Berufsbildungsforschung

Das Problem des Vergleichs und die Bedeutung der „realen Antriebe“

Methodologisch geht es in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung, wie auch der Vergleichenden Erziehungswissenschaft allgemein, idealiter um die streng systematische Komparation (vgl. Zabeck, 1966, S. 207 f.). Hierbei ist es zwingend erforderlich, ein *tertium* oder mehrere *tertia comparationis*, d. h. klar definierte, spezifische Merkmale und Problemfelder der Erziehungswirklichkeit unter Bezugnahme auf zwei oder mehrere Länder systematisch auszuleuchten (zur Problematik der Generierung vgl. Georg, 2005). Diese methodische Stufe setzt jedoch die „verstehende Interpretation“ der pädagogischen Verhältnisse eines Landes voraus, die die „Tatsache der Andersräumigkeit“ (Froese, 1967, S. 324) nicht bereits unter dem Aspekt der „Andersartigkeit“, sondern zunächst unter dem der „Einzigartigkeit“ (Singularität) aufgreift. Da es hierbei um *Traditionen* und assoziierte kulturelle Prägungen geht, hat eine dergestalt vergleichende Perspektive stets auf die historischen *Triebkräfte* (Schneider, 1947) bzw. die relevanten *realen Antriebe* (Reichwein, 1963, S. 89 ff.) abzuheben, welche für gleichsam „individuelle“ nationalspezifische Identitäten, Mentalitäten und Einzigartigkeiten verantwortlich sind. So spricht Reichwein mit Blick auf die Genese des Schulwesens von dessen „immanente(r) Teleologie des funktionalen Zusammenhangs mit der Gesamtkultur“. Es gehe um die Dualität zwischen einem „individualistischen Prinzip“ und einem „kulturstofflichen Prinzip“ und damit um „die Gesamtheit der praktischen Antriebe“, die an der Entwicklung des Erziehungswesens beteiligt waren und seine Grundprinzipien bestimmten (Reichwein, 1963, S. 99 bzw. S. 90). Für die komparative Forschung werden diese „realen Antriebe“ dort interessant, wo sie perspektivisch – im Sinne eines „multiplanen Vergleichens“ – nicht lediglich dazu dienen, die gegenwärtigen Faktizitäten einander gegenüberzustellen, sondern Relationierungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart selbst wiederum in eine Beziehung zueinander bringen (Schriewer, 1987, S. 632 f.).

In *England* bspw. war die „berufspädagogische Reaktion“ auf die Industrielle Revolution insofern unvollkommen, als der Frage der Qualifizierung und gesellschaftlich-beruflichen Integration der nachwachsenden Generation keine übergreifende gesellschaftlich-politische Bedeutung beigemessen wurde. Bis auf den heutigen Tag sind die Strukturen der Berufsausbildung rechtlich, organisatorisch und didaktisch im Wesentlichen grundlagenlos geblieben, d. h. es ist zu keiner im Prinzipiellen ansetzenden Neubestimmung der berufsbildungspolitischen Strategien gekommen. Demgegenüber stützt sich in *Deutschland* das „duale System“ auf eine Ausbildungsreform, in deren Rahmen die „Berufsförmigkeit gesellschaftlich organisierter Arbeit in das neue Ausbildungssystem als zentrales Prinzip“ (Greinert, 1990, S. 181) integriert wurde. Im Gegensatz zum englischen Ausbildungssystem bewältigt die deutsche Berufsausbildung das Integrationsproblem vergleichsweise effizient, nicht zuletzt weil ihre Strukturen von einer spannungsvollen Symbiose privatwirtschaftlicher, öffentlich-rechtlicher und staatlicher Verantwortlichkeiten getragen und die Qualifizierungsarbeit durch die sich wirkungsvoll ergänzenden Interessen- und Bedürfnislagen als eine den gesellschafts- und bildungspolitischen Bereich übergreifende Aufgegebenheit verstanden wird. Die diesbezüglichen „realen Antriebe“

sind neben der ↑ Berufsbildungstheorie (Deißinger, 2011), zu der kein angelsächsisches Pendant existiert, in den Spezifika der Ordnungs- und Sozialpolitik seit den 1880er Jahren zu sehen. Zudem lässt sich generell konstatieren, dass England bzw. das Vereinigte Königreich neben einer liberalen Gesamtausrichtung seiner Politik im 19. Jahrhundert ein „Nachzügler" in der Bildungsentwicklung war (Deißinger, 1992, 1994, 2016a). Bis heute werden hier regierungsseitig – ähnlich wie in Australien (Deißinger/Gulden/Herdrich, 2017) – die Vorzüge von „Qualifikationen" betont, mit denen den Anforderungen der Unternehmen Rechnung getragen werden soll – mit durchaus fragwürdigen bzw. ambivalenten Auswirkungen auf die Gesamtattraktivität der beruflichen Bildung (Allais, 2016, S. 452).

Die Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik hat den methodischen Zugriff über die „realen Antriebe" bislang noch wenig aufgenommen, obwohl nur dadurch Verkürzungen einer rein deskriptiven wie auch einer rein systemischen bzw. institutionentheoretischen oder gar nur den „Lernort" als *Tertium Comparationis* (Lauterbach, 2003, S. 259 ff.) thematisierenden Betrachtungsweise vermieden und kulturelle Perspektiven in die komparative Forschung plausibel implantiert werden können. In diesem Sinne plädiert dieser Beitrag auch für eine Weitung der komparativen Perspektive, die selbstredend jene Länder einzuschließen hat, zu denen bislang nur wenige auslandspädagogische Erkenntnisse vorliegen (bspw. Italien und Spanien). Besonders interessant wird der Ansatz der „realen Antriebe" dort, wo es – politisch gewollt – um das Kopieren eines bestimmten nationalen Lösungsansatzes und damit das Problem des Transfers in der beruflichen Bildung geht (Euler, 2013; Lewis, 2007; Deißinger, 2015b; Bohlinger/Wolf, 2016), dem damit enge Grenzen gezogen sind. Raffe hat das Grundproblem, mit dem wir es beim Vergleich von Berufsbildungssystemen bzw. – wie von ihm genannt – „transition systems"[8] zu tun haben, zutreffend gekennzeichnet. Man könnte seine Aussage auch als Hinweis auf die Notwendigkeit von nicht nur oberflächlich-strukturell ansetzenden Fragestellungen im Rahmen der komparativen Forschung begreifen, bei denen es darauf ankommt, die „nationalen Logiken" der jeweiligen Berufsbildungssysteme zu identifizieren (Raffe, 2008, S. 277):

> „Despite pressures for cross-national convergence arising from modernisation, globalisation and shared policy discourses, the processes and outcomes of education–work transitions continue to vary widely across countries. These variations cannot all be attributed to differences in the countries' economies or to compositional differences in young people's social or educational backgrounds. At least in part they reflect different institutional and structural arrangements, for example, in education and the labour market, which create different national ‚logics' and result in different patterns of transition. These national differences are systematic, in the sense that countries may be classified along dimensions of institutional variation or grouped into types, and these dimensions or types are associated with different patterns of transition".

Das Zitat haben wir ausgewählt, weil es drei wichtige inhaltliche und methodische Markierungspunkte für die vergleichende Forschung beinhaltet: *zum Ersten* den Verweis auf die kulturellen bzw. nationalen Prägungen, die unverkennbar auf die o.a. historische Dimension (reale Antriebe) zu beziehen sind; *zum Zweiten* wird die Notwendigkeit angesprochen, diese Unterschiede systematisch, d. h. unter Rekurs auf metatheoretische Konstrukte, abzubilden; schließlich geht es *zum Dritten* darum, sich mit den unterschiedlichen Begrifflichkeiten, mit denen in der vergleichenden Forschung, auch bedingt durch unterschiedliche disziplinäre Ansätze, gearbeitet wird (Berufsbildungssysteme, Modelle, Transition Systems, Regelungsmuster, Learning Cultures, Qualifizierungsstile, gesellschaftliche Effekte etc.), auseinanderzusetzen.

Typologien zum Vergleich in der Berufsbildungsforschung

Metatheoretische Ansätze zur Vergleichenden Berufsbildungsforschung finden sich sowohl in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik als auch

8 Raffe bezieht sich hier auf die Definition von Smyth et al., die von „relatively enduring features of a country's institutional and structural arrangements which shape transition processes and outcomes" sprechen (Smyth et al. 2001, S. 19).

vor allem in der Soziologie und in der Politologie. Seit den 1990er Jahren hat die komparative Forschung auch in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik jenseits von „verstehenden Analysen" sich der Notwendigkeit gestellt, auf dieser Ebene zunehmend theoriegeleiteter zu Werke zu gehen. Bemerkenswert ist allerdings, dass eine wechselseitige Rezeption zwischen den Disziplinen kaum stattfindet. Dies hat jedoch einzelne Forscher aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht davon abgehalten, ihrerseits die Konzepte aus den Nachbardisziplinen in den Blick zu nehmen (z. B. Gonon, 2016; Pilz, 2016b, vor allem mit Blick auf den Ansatz der „Varieties of Capitalism"; vgl. Busemeyer/Schlicht-Schmälzle, 2014; Busemeyer/Trampusch, 2011; Hall/Soskice, 2001; Trinczek, 2013). Deren Relevanz ist durchaus gegeben, allerdings reduziert sich der Blick auf die ↑Makroebene ohne Bezug zum Problem des Lernens und zur Frage der didaktischen Gestaltung von beruflichen Lernprozessen. Zugleich finden wir aber derartige Verkürzungen auch in Beiträgen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Es ist somit naheliegend zu betonen, dass die berufs- und wirtschaftspädagogischen Ansätze ohne eine Rezeption soziologischer und politologischer Konzepte unvollständig bleiben, sie gleichwohl die Ebene der Lehr-Lern-Prozesse nicht aus dem Auge verlieren dürfen (zur kritischen Würdigung vgl. auch Grollmann, 2008, u. Ertl/Frommberger, 2008).

Die in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik viel beachteten *Grundtypen formalisierter Berufsbildung* im Ansatz von Greinert (1988) rekurrieren auf die Frage nach der Rolle des Staates in der beruflichen Ausbildung eines Landes. Drei Typen werden unterschieden:

- „Marktmodell": der Staat spielt keine bzw. nur eine marginale Rolle;
- „Schulmodell": der Staat plant, organisiert und kontrolliert allein;
- „Duales System": der Staat beteiligt private Betriebe bzw. sonstige private Ausbildungsträger zu von ihm gesetzten Bedingungen.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass die traditionelle Lehre als solche und als „Urform" beruflichen Lernens in dieser Typologie keinen Platz findet, hat Greinert (1996) seinen Ansatz nach dem Kriterium der „Regelungsmuster der beruflichen Bildung" revidiert. Es werden mit Tradition, Markt und bürokratischer Rationalität drei „Grundtypen" definiert und als zusätzlicher „Mischtypus" wird das „kooperative" System (↑duale System) benannt. In beiden Typologien wird der Ordnungsrahmen der Berufsbildung allerdings unter Rückgriff auf politische Steuerungsprinzipien interpretiert und ausdifferenziert. Somit stehen die Greinert'schen Ansätze aktuellen politologischen Ansätzen (siehe unten) nahe und sind im Kern makrostrukturell ausgerichtet (kritisch hierzu: Deißinger, 1998, S. 105 ff.).

Mit einer anderen Akzentuierung hat Clement (1996) auf der Basis der Luhmann'schen Systemtheorie ein Ordnungsschema für die Klassifikation von „Berufsbildungssystemen" mit der zentralen Kategorie „Sinn" entworfen und dabei drei *Konfigurationen von Sinnstiftung* im Rahmen der Berufsausbildung identifiziert:

- Bildungserwerb: Bildung im humanistischen Verständnis, verbunden mit der Erreichung eines möglichst hohen Bildungsabschlusses;
- Beschäftigung: Orientierung an der unmittelbaren funktionalen Verwertbarkeit von Ausbildung sowie
- Beruflichkeit als sinnstiftende Kategorie.

Die Autorin verweist mit dem ersten Aspekt indirekt auf ein Grundproblem der Berufsbildung in vielen Ländern, nämlich die bspw. im angelsächsischen Raum omnipräsent anzutreffende „meritokratische Logik" (hierzu aktuell: Deißinger/Gremm, 2017), welche aber auch in der sog. Dritten Welt und in asiatischen Staaten (Eswein, 2005) ebenfalls das Bildungsdenken beherrscht[9]. Vor allem in Frankreich wird nach diesem Denkmuster die Wertigkeit der beruflichen Bildung nicht aus sich selbst heraus wahrnehmbar, sondern durch ihre Anschlussfähigkeit an die Hochschulbildung (Deißinger/Ott,

9 Die Orientierung an der Form des Bildungserwerbs als Karrierisierungsinstrument wurde schon im Zusammenhang mit der „Theorie der gesellschaftlichen Effekte" in den 1970er und 1980er Jahren aus soziologischer Perspektive thematisiert (Maurice, 1991; Deißinger, 1998, S. 150 ff.).

2016; Lutz, 1986). Wir können hier also nicht von einer „qualifikatorischen Logik“ im Zusammenhang von Bildung und Beschäftigung sprechen, wie sie typisch ist für das historisch vermittelte Grundmuster der Lehre im deutschen Vergleichsfall (Maurice, 1991; Ott/Deißinger, 2010). Kammerwesen und korporatistische Tradition und sozialpartnerschaftliche Kooperation sind hier die zentralen Bedingungsfaktoren für das (nicht-akademische) Qualifizierungsgeschehen und dessen gesellschaftliche und kulturelle Wertigkeit. Vor diesem Hintergrund liegen die Alteritäten zwischen dem deutschen und dem französischen Lösungsmuster nicht nur in den makrostrukturellen Ausformungen von Lernorten, Trägerschaften und Zuständigkeiten begründet, sondern vor allem in der unterschiedlichen Thematisierung einer eigenständig strukturierten Berufsbildung (Deißinger, 1998, S. 184 ff.; Ott/Deißinger, 2010). Lutz/Veltz sprechen hier aus soziologischer Perspektive von zwei Idealtypen bei der „sozialen Reproduktion technischen Personals“, nämlich „Schule“ und „Praxis“, und von einem „Überhandnehmen schulischer Zugangswege“ im Frankreich der Nachkriegszeit (Lutz/Veltz, 1989).

Eine Fokussierung von Wertigkeitsfragen enthält auch der *Ansatz der Learning Cultures*, den Harris/Deißinger (2003) vorgelegt haben. Mit ihm rückt die australische Berufsbildung in ihrer Andersartigkeit gegenüber dem deutschen Modell in den Fokus der Berufsbildungsforschung. Es handelt sich streng genommen nicht um eine Typologie, sondern um eine strukturierte Benennung von „tertia comparationis“, die auf die gesellschaftlich-kulturelle Verankerung der Berufsbildung in Australien und Deutschland ausgerichtet und damit nicht primär institutionentheoretisch konzipiert sind.

Kennzeichen dieser komparativen Betrachtung ist die Fokussierung auf folgende Aspekte bzw. Fragen:

- Wie verhält es sich mit der Positionierung und Wertschätzung beruflicher Bildung gegenüber der tertiären Bildung („strength of, and respect for, vocational education“)?
- Wie transparent sind die beruflichen Bildungs- und Ausbildungswege und wie steht es um die Informiertheit junger Menschen, diese als Alternative zu einem Studium wahrnehmen zu können („knowledge and understanding of vocational pathways“)?
- Wer finanziert die Berufsbildung („financing of vocational education and training“)?
- Welches Gewicht und welche Funktion kommen der Lehre tatsächlich im Berufsbildungssystem zu („focus of apprenticeships“)?
- Wer sichert die Qualität betrieblicher Ausbildung und welche Instrumente dienen diesem Ziel („quality assurance of in-company training“)?

Mehrdimensional setzt auch der *Ansatz der Qualifizierungsstile* an (Deißinger, 1995, 1998; kritisch hierzu: Frommberger/Reinisch, 1999). Dieses Typologisierungskonzept geht von Idealtypen aus, die in ihrer jeweilig „reinsten“ Ausprägung herausgestellt („gesteigert“) werden. Definiert werden drei Qualifizierungsstile:

- ein „funktionsorientierter Qualifizierungsstil“; hier geschieht die Qualifizierung nach Maßgabe der Betriebe und damit arbeitsplatzspezifisch-funktional;
- ein „wissenschaftsorientierter Qualifizierungsstil“; hier prägt eine zwar arbeitsweltbezogene, jedoch fachwissenschaftlich ausgerichtete Instruktion in schulischen Kontexten die Qualifizierung;
- ein „berufsorientierter Qualifizierungsstil“; hier teilen sich Wirtschaft und Staat sowie Sozialpartner die Qualifizierung, die hochstandardisiert und arbeitstätigkeitsunabhängig durchgeführt wird.

Die drei Qualifizierungsstile thematisieren – anders als die Greinert'schen Modelle oder die politologischen Ansätze – *sowohl* die ordnungspolitisch-organisatorischen *als auch* die didaktisch-curricularen Strukturen, innerhalb derer Ausbildungsprozesse stattfinden. Zudem gibt es hier eine dritte Merkmalsdimension, die die Frage der Verortung der Berufsbildungsphase im Sozialisationszusammenhang und damit deren Funktion und Bedeutung für die Integration der nachwachsenden Generation in das Beschäftigungswesen fokussiert. Es handelt sich demnach um einen institutionentheoretischen An-

satz unter Einbezug der didaktischen Dimension der beruflichen Bildung[10].

Werfen wir noch einen Blick auf die Vergleichende Berufsbildungsforschung, wie sie sich jüngst in der Politologie (Comparative Political Economy) entwickelt hat. Hier dominiert seit einigen Jahren der Ansatz der sog. *Varieties of Capitalism* (Hall/Soskice, 2001). Die Verortung von „skill formation" – so wird die Berufsbildung hier genannt – wird in einem engen Zusammenhang mit den jeweiligen Formen der politischen und institutionellen Steuerung bzw. Flankierung wirtschaftlicher Prozesse und Strukturen gesehen sowie mit Blick auf das Zusammenspiel der Berufsbildung mit den jeweilig vorherrschenden Arbeitsmarktstrukturen und industriellen Beziehungen gedeutet und analysiert (Busemeyer, 2013, S. 7). Erstere wird dadurch zu einem „wichtigen Bestandteil des Institutionengeflechts der unterschiedlichen Spielarten des Kapitalismus" (Trinczek, 2013, S. 208). Großbritannien bzw. England wird hierbei als Prototyp einer „liberal market economy" (LME) gesehen, Deutschland als Beispiel für eine „coordinated market economy" (CME) gekennzeichnet, in der u. a. „öffentliche Güter" wie die Berufsausbildung institutionell „abgesichert" werden (Hoffmann, 2003, 125)[11]. Über diesen Ansatz lassen sich drei Grundtypen der Berufsbildung identifizieren: ein „model of statist skill formation" mit in das Schulsystem integrierter Berufsbildung (bspw. in Schweden oder Frankreich), ein „liberal skill formation regime" (bspw. in England) sowie der Typus der „collective skill formation", für den Deutschland exemplarisch steht und bei dem kooperativ agierende bzw. korporatistische Akteure Steuerungs- und Koordinierungsaufgaben übernehmen. Teilweise erfahren diese drei Typen noch eine Erweiterung um ein „segmentalistisches" Modell, das – wie bspw. in Japan – für ein eher geringes Engagement des Staates und ein hohes Engagement der Betriebe für die Berufsbildung steht (Busemeyer, 2013; Busemeyer/Schlicht-Schmälzle, 2014; Busemeyer/Trampusch, 2011, S. 20–27; vgl. auch Pilz/Alexander, 2016).

Es handelt sich um einen makrostrukturell fokussierenden, unternehmenszentrierten, institutionenorientierten Ansatz (Trinczek, 2013, S. 204), der die pädagogisch wichtige Frage nach der Grundausrichtung des beruflichen Lernens (bspw. am Beruf oder an der Wissenschaft) ausklammert und der deshalb auch mit recht holzschnittartigen Vereinfachungen aufwartet (Grollmann, 2008). Die Ähnlichkeit zum Greinert'schen Modell von 1996 fällt jedoch ins Auge, da die Rolle des Staates bzw. der Wirtschaft im Qualifizierungsgeschehen eine wesentliche Fokussierung erfährt (Busemeyer, 2013). Mit diesem Ansatz lassen sich zwar anschaulich die komplexen Strukturen der Einbindung der Berufsbildung in politische und ökonomische Zusammenhänge herausarbeiten. So erfährt das deutsche duale System hier eine Charakterisierung, die vor allem die kollektive Verantwortung unterschiedlicher Akteure für den Ausbildungsprozess und die Ausbildungsstandards betont. Schaut man jedoch bspw. auf die englische Berufsbildungsarchitektur, so wird deutlich, dass gerade die Verknüpfung dieser makrostrukturellen Zusammenhänge mit den didaktischen Leitideen thematisiert werden muss, um die Spezifika des Kompetenzansatzes angelsächsischer Prägung (Deißinger/Hellwig, 2005; Hellwig, 2008) und seine elementare Verzahnung mit daraus abgeleiteten modularen curricularen Strukturprinzipien zu erfassen. Aus berufspädagogischer Sicht sind Kompetenzorientierung und Modularisierung – wie analog das Berufsprinzip – hier die wesentlichen Unterscheidungsgrößen, auch wenn ihre Abhängigkeit vom jeweiligen politisch-ökonomischen System und vor allem vom Staatsverständnis unverkennbar ist (Raggatt, 1988; Pilz, 1999; Deißin-

10 Unter Bezugnahme auf das Konzept der Qualifizierungsstile zeigt sich, dass die mit dem Begriff „duales System" verbundenen Vorstellungen nicht geeignet sind, die Komplexität der Struktur und Funktion der Berufsausbildung in Deutschland zu erfassen. Demgegenüber gelingt es über das Konzept der Qualifizierungsstile das Berufsprinzip als „organisierendes Prinzip" des Qualifizierungsprozesses in der Bundesrepublik Deutschland zu identifizieren (Deißinger. 1998).

11 "In an LME, where relations between firms are mediated by markets, the state will be more effective if it restores and 'sharpens' market mechanisms. In a CME effective policy consists in supporting the instutions and networks of coordination that connect companies" (Wood, 2001, S. 274).

ger, 1992, 2002, 2013). Diese Zusammenhänge werden von den Typologien, die auf dem „Varieties of Capitalism"-Ansatz basieren, kaum thematisiert, ganz zu schweigen von den Binnenstrukturen einzelner Berufsbildungssysteme, in denen sich die funktionalen Ambivalenzen von „allgemeinen" bzw. „betriebsspezifischen" Qualifikationen spiegeln[12].

3.3.1.3 Akademisierung versus Beruflichkeit? Aktualität und berufspädagogische Relevanz eines scheinbaren Gegensatzes vor dem Hintergrund des internationalen Systemvergleichs in der Berufsbildungsforschung

Im Modell der „collective skill formation", wie es für Deutschland typisch ist, sind die Demarkationslinien zwischen beruflicher nicht-akademischer Bildung und Hochschulbildung besonders markant, weil sich mit dem dualen System ein von seiner Steuerungslogik her eigenständiges Subsystem mit vergleichsweise schwacher staatlicher Reglementierung etablieren konnte. Mittlerweile befinden sich jedoch deutlich weniger Jugendliche in der nicht-akademischen beruflichen Erstausbildung (ohne Vollzeitschulen und Übergangssystem) als in den Hochschulen. Vor dem Hintergrund steigender, wenn auch regional differierender Abiturientenanteile an den Schulabgängern dürfte sich die Schere die nächsten Jahre noch weiter zugunsten des tertiären Sektors öffnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 123 ff.).

Sicherlich sind es die veränderten Umweltbedingungen im gesellschaftlichen System, die die Akademisierung befördern, allen voran die das Bildungswahlverhalten prägende „meritokratische Logik" (Goldthorpe, 1996), welche mittlerweile auch die deutsche Gesellschaft fest im Griff zu haben scheint. Allerdings sind Akademisierung bzw. Tertiarisierung selbst an sich komplexer und facettenreicher zu fassen, gerade aus der Perspektive der beruflichen Bildung, insbesondere dort, wo strukturelle Konvergenzen zwischen den beiden großen Subsystemen zu beobachten sind und damit „Verberuflichung" nicht verschwindet, sondern sogar neu entsteht, bspw. in Gestalt der Dualen Hochschulen (Deißinger, 2015c; Trinczek, 2013, S. 213).

Für die Forschung ergeben sich vor diesem Hintergrund interessante Ansatzpunkte auch für komparative Fragestellungen:

1. Wie gestaltet sich in den verschiedenen Ländern das Verhältnis zwischen akademisch-hochschulischer Bildung und (klassischer) Berufs(-aus)bildung?
2. Welche Formen und Strukturen der Konvergenz oder auch „Hybridisierung" lassen sich beobachten?
3. Müssen diese Entwicklungen für die klassische Berufsbildung zwingend als „systemgefährdend" gewertet werden?

Von „Hybridisierung" wird dann gesprochen, wenn Bildungsgänge eine Zwitterfunktion übernehmen (Deißinger u. a., 2013), also sowohl allgemeinbildend als auch berufsbildend aufgestellt sind. Nicht grundsätzlich kann somit davon ausgegangen werden, dass Berufsbildung und Hochschulbildung als disjunkte Teilbereiche existieren und fungieren. Weder kann generell von einem „deutschen" Modell einer strikten Differenzierung zwischen formell auf der Sekundarstufe II angesiedelten Berufsbildungsgängen und dem (post-sekundären) Tertiärsektor gesprochen werden, noch kann unterstellt werden, dass diese Begrifflichkeit in allen Ländern eine gleiche Bedeutung besitzt. Interessante Gegenbeispiele sind die Schweiz oder Australien: Im Falle der Schweiz wird innerhalb des tertiären Sektors zwischen „Tertiär A" (Hochschulen) und „Tertiär B" (höhere Berufsbildung) unterschieden (Wettstein/Schmid/Gonon, 2014, S. 280–282). Im Falle Australiens sind teilweise die institutionellen Trennlinien zwischen dem VET (Vocational Education and Training) Sektor und den Hochschulen über sog. „dual sector institutions" aufgehoben, was auch Entgrenzungen bei der Vergabe von akademischen Berechtigungen nach sich zieht. Der Tertiärbereich (ter-

12 Mit Blick auf England bspw. fällt auf, dass wir es mit einer Parallelität zu tun haben, die darin liegt, dass Betriebe sowohl auf die Relevanz hochschulischer Qualifikationen als auch auf eine hohe Autonomie bei der Erzeugung arbeitsplatzspezifischer Fähigkeiten Wert legen und damit die in korporatistisch akzentuierten Wirtschaftssystemen wichtigen betriebsübergreifend ausgerichteten Berufsqualifikationen als vergleichsweise irrelevant erachtet werden (vgl. hierzu Deißinger, 1998).

tiary sector) umfasst den universitären und den Berufsbildungsbereich. Zudem sind hier bildungsbereichsübergreifende Formen der Vermittlung berufsbildender Inhalte und diesbezügliche Anrechnungsmodalitäten zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufsbildungseinrichtungen entstanden. Für die komparative Forschung ergeben sich hierdurch sowohl objekttheoretisch wie auch metatheoretisch neue Ansatzpunkte, da es auf der Hand liegt, die gängigen systemischen Strukturen grundlegend zu hinterfragen und über sie hinaus auch die Frage nach der „Gleichwertigkeit" beruflicher und akademischer Bildung unter einer neuen Perspektive aufzuwerfen (Deißinger, 2016b; Wheelahan, 2000). In diesem Zusammenhang verweist Gonon darauf (Gonon, 2016, S. 307), dass man trotz teilweise konvergenter Entwicklungen und Problemlagen, insbesondere mit Blick auf die Verknüpfungen von hochschulischer und beruflicher Bildung, nicht von einer „world culture" bei der beruflichen Bildung sprechen könne. Auch die Fokussierung bei der metatheoretischen Abbildung unterschiedlicher Lösungsansätze im Berufsbildungsbereich dürfe sich nicht ausschließlich auf Erstausbildung ausrichten. Vor allem die o.a. Hybridisierung und emergierende Verberuflichungstendenzen im Hochschulbereich rechtfertigen eine derartige Weitung der Fragestellungen der Vergleichenden Berufsbildungsforschung.

3.3.1.4 Schlussbemerkungen

Vor dem Hintergrund unserer Betonung von „realen Antrieben" und spezifischen Charakteristika der jeweiligen nationalen Muster von beruflicher Bildung erscheint die Aussage von Green (1999, 61) nach wie vor aktuell:

> „(...) the lack of convergence in national ET systems, despite the common problems facing them, is due to the fact that they are responding in their own particular ways which reflect the structures and value systems which underpin them and which are the product of different patterns of historical evolution. The structures of national systems are fundamentally determined by national differences in industrial structures and labour markets arrangements, in political traditions and institutions, and in cultures of citizenship and knowledge traditions. So long as there are continuing national differences in these areas it is likely that there will also continue to be major differences in educational systems".

Die Beschäftigung mit dem Problem der Typologisierung von Berufsbildungssystemen scheint gerade mit Blick hierauf nicht ausgereizt zu sein. Jüngere Beiträge signalisieren ein nach wie vor vorhandenes Interesse an diesen metatheoretischen Fragestellungen (Bosch, 2016; Gonon, 2016; Pilz, 2016b). Sicherlich ist hierfür auch die Tatsache verantwortlich, dass viele Typologien vergleichsweise holzschnittartig zu Werke gehen, auch wenn sich damit „griffige" Ansatzpunkte für das Verständnis von und die Informiertheit über berufliche Bildung ergeben. Aus berufspädagogischer Sicht verwundert jedoch, dass die Nachbardisziplinen, vor allem die Soziologie und die Politologie, mit Blick auf typologie-theoretische Beiträge die Ansätze aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik kaum zur Kenntnis nehmen. Mit dieser kritischen Anmerkung verknüpfen wir auch die Hoffnung, dass innerhalb der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunehmend Forschungsarbeiten zur didaktisch-curricularen Dimension in Angriff genommen werden (vgl. nochmals Deißinger, 1995; aktuell hierzu auch Pilz, 2016b)[13]. Zudem halten wir es für unausweichlich, dass sich die vergleichende Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik verstärkt mit dem Phänomen der Akademisierung befasst (Deißinger, 2015c). Vor allem in diesem Zusammenhang dürfte die Bezugnahme auf die „realen Antriebe" bzw. auf das, was Georg als „Einbindung in den übergeordneten gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang" und „Resultat komplexer historischer Entwicklungsprozesse" bezeichnet hat (Georg, 1997, S. 5f.), forschungsmethodisch hochrelevant sein. Analysen zu Ländern, die sich mit dem Problem der „Überakademisierung" und damit korrespondierenden Dysfunktionalitäten des Bildungssystems schon seit Langem konfrontiert sehen (Kanada, Australien, Frankreich), könnten wertvolle Impulse auch für kritische Betrachtungen des eigenen Bildungs-

13 Zu den wenigen Arbeiten zählt Frommbergers Studie zu den Niederlanden (Frommberger, 2004a).

und Berufsbildungssystems und fragwürdiger bildungspolitischer Weichenstellungen liefern. Schließlich verweist die Heteronomie der Berufsbildung, wie wir sie in vielen Ländern antreffen und die mit den Begriffen „Marktmodell“ oder auch „Funktionsorientierung“ charakterisiert werden kann und deshalb auch nachvollziehbar in erster Linie mit liberal-marktwirtschaftlichen Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen in Verbindung gebracht wird (Greinert, 1988; Deißinger, 1995), darauf, dass dem „Beruf“ die Bedeutung eines länderübergreifend existierenden „herrschenden Musters zur Organisation der Qualifizierung, der Arbeit und des Erwerbs“ (Greinert, 1993, S. 161) mitnichten attestiert werden kann. Dieser historisch-kulturelle Aspekt in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung lässt sich am Beispiel des deutsch-englischen Vergleichs, aber auch des deutsch-französischen Vergleichs (Deißinger, 2013; Keep 2015; Ott/Deißinger, 2010; Deißinger/Ott, 2016) herausstellen: So wird in England seit Jahren mit wenig Erfolg – bei konsistent vorgetragener wissenschaftlicher Kritik – verstärkt auf die Lehre (apprenticeship) gesetzt und somit eine Strukturierung der Berufsbildung verfolgt, die sich an Strukturelementen etablierter dualer Ausbildungssysteme orientiert (Brockmann/Clarke/Winch, 2010; Gospel/Fuller, 1998). Interessant ist aber auch die nicht auf der Hand liegende Erkenntnis von Konvergenzen zwischen dem „Marktmodell“ England und dem „Schulmodell“ Frankreich, die sich mit Blick auf die „entgrenzenden“ Vorgaben des Europäischen Qualifikationsrahmens am Beispiel des informellen Lernens identifizieren lassen (Ott, 2015). Vor diesem Hintergrund müssen sich zwangsläufig auch die klassischen Mechanismen bei der Zuordnung dieser drei großen europäischen Länder zu wie auch immer definierten Typen verändern. Für die komparative Forschung wäre es eine wichtige Aufgabe, sich zukünftig noch stärker mit diesen Ambivalenzen bzw. Konvergenzentwicklungen zu befassen.