Erschienen in: BECKER, Janina, ed., Maren TRIBUKAIT, ed., Andreas WEICH, ed.. Transformationen der Leistung in Schule und Bildungsmedien. Göttingen: V&R unipress, 2024, pp. 171-196
https://doi.org/10.14220/9783737016438.171

Vera Braun

Berufliche Bildung als Bildung für Menschen mit eingeschränktem Leistungspotenzial? Eine idealtypische Betrachtung des wertlogischen Zusammenhangs zwischen bildungsbasiertem Leistungsprinzip und beruflicher Bildung

Problemstellung

Ein französischer Absolvent einer Elite-Hochschule erklärte einmal:

> 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. Januar 1992)[1]

Ähnlich bestanden japanische Ingenieure und Ingenieurinnen, die dauerhaft in demselben technischen Arbeitsbereich und derselben Abteilung tätig waren, in Interviews darauf, Generalistinnen und Generalisten zu sein. In Gesprächen mit Personalchefs und Personalchefinnen wurde eine »inhärente Stigmatisierung des Spezialistentums« deutlich.[2]

Dieses Verständnis ist eng damit verknüpft, welche Wertschätzung fachspezifische Bildungsgänge gegenüber allgemeineren, theoretisch ausgelegten erfahren. Das Bildungssystem prüft, wenn es Leistung fordert, meist Kenntnisse und Fähigkeiten, die rein auf den kognitiven Intellekt, Abstraktionsvermögen oder Wissen abzielen. Nur wer bei dieser Art von Leistungserbringung scheitert, befasst sich notgedrungen mit anderen, vermeintlich einfacheren Inhalten der fachspezifischen, tätigkeitsorientierten bzw. beruflichen Bildung.

Ähnliche Perspektiven wie in Frankreich und Japan bieten sich, wenn man einen internationalen Rundumblick wagt.[3] Verschiedene wissenschaftliche Ar-

1 Zit. in Michael Jansen, »Die Grandes Ecoles im Kreuzfeuer von Gesellschaftskritik und internationalem Konkurrenzdruck«, in: Deutsch-Französisches Institut (Hg.), *Frankreich-Jahrbuch 1994. Schwerpunkt Bildung und Gesellschaft*, Opladen: Leske + Budrich, 1995, 107–117, 111.

2 Angelika Ernst, »Zur Dynamik von Qualifizierung und Karriere in Japan«, in: *Bildung und Erziehung* 50, 4 (1997), 451–465, 454f.

3 Stephen Billett, »The standing of vocational education. Sources of its societal esteem and implications for its enactment«, in: *Journal of Vocational Education and Training* 66, 1 (2014), 1–21.

Konstanzer Online-Publikations-System (KOPS)
URL: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-1lib4uhqu6ieu1

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

beiten thematisieren eine mangelnde Attraktivität und Wertschätzung beruflicher Bildung unter anderem in der asiatischen und angelsächsischen Sphäre,[4] beispielsweise in Kanada,[5] Australien,[6] Indien[7] oder China,[8] aber auch in der Ukraine[9] und anderen Ländern. Ausnahmen bilden Länder des deutschsprachigen Raums, in denen das Berufsprinzip die Wertigkeit der beruflichen gegenüber der allgemeinen bzw. akademischen Bildung stabilisiert.[10] Gleichwohl sind beispielweise auch in Deutschland Akademisierungstendenzen sichtbar. Nicht zuletzt übertrifft seit circa einer Dekade die Anzahl der Studienanfänger und Studienanfängerinnen die Anzahl der Anfängerinnen und Anfänger im dualen Berufsbildungssystem und steigt im Verhältnis tendenziell weiter an.[11]

In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Literatur wird die Geringschätzung beruflicher Bildung mit der »meritokratischen Logik« verbunden, wie sie Lutz[12] für das französische Beispiel beschreibt. Es wird angenommen, dass

4 Yossi Shavit und Walter Müller, *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*, Cary, NC: Oxford University Press, 1997.

5 Susanne Kopatz und Matthias Pilz, »The academic takes it all? A comparison of returns to investment in education between graduates and apprentices in Canada«, in: *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2, 4 (2015), 308–325.

6 Stephen Billett, Choy Sarojni und Steven Hodge, »Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia«, in: *Journal of Vocational Education and Training* 72, 2 (2020), 270–296.

7 Usha Ajithkumar und Matthias Pilz, »Attractiveness of Industrial Training Institutes (ITI) in India. A study on ITI students and their parents«, in: *Education and Training* 61, 2 (2018), 153–168; Svenja Jambo und Matthias Pilz, »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, 1 (2018), 4–18.

8 Tiancong Hao und Matthias Pilz, »Attractiveness of VET in China: a study on secondary vocational students and their parents«, in: *Journal of Education and Work* 34, 4 (2021), 472–487.

9 Marina Želudenko und Alla Sabitowa, »Ukraine«, in: Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp (Hg.), *The Education Systems of Europe*, Cham u. a.: Springer Reference, 2015, 851–868; Ximena Del Carpio, Olga Kupets, Noël Muller und Anna Olefit, *Skills for a Modern Ukraine*, Washington, D. C.: World Bank Group, 2017; Olesya Friedman und Stefan Trines, »Education in Ukraine. World Education News and Reviews«, https://wenr.wes.org/2019/06/education-in-ukraine, zuletzt geprüft am 2. November 2020; Vera Braun, *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung: Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine*, Wiesbaden: Springer, 2022.

10 Billett, »Standing of vocational education«.

11 Bundesministerium für Bildung und Forschung, »Berufsbildungsbericht 2014«, https://www.demografie-portal.de/DE/Service/Publikationen/2014/berufsbildungsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt geprüft am 18. November 2022, 39; Bundesministerium für Bildung und Forschung, »Berufsbildungsbericht 2022«, https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 18. November 2022.

12 Burkart Lutz, »Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion«, in: Joachim Matthes (Hg.), *Sozialer Wandel in Westeu-*

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

sich das meritokratische Leistungsprinzip negativ auf die gesellschaftliche Wertschätzung der beruflichen Bildung auswirkt und sie marginalisiert.[13] Jedoch fehlte bislang eine systematische Analyse des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung. Eine solche ist hochrelevant angesichts der Dysfunktion, die sich unter anderem für den Beschäftigungs- und Bildungssektor ergibt, wenn die berufliche Bildung ihre eigentliche Funktion im Gesamtsystem der Gesellschaft nicht erfüllt.

Die vorliegende Studie[14] widmet sich dieser Forschungslücke, indem sie untersucht, welche Funktion und Relevanz der meritokratischen Denkfigur mit Blick auf die Geringschätzung beruflicher Bildung zukommt. Insbesondere steht dabei die angewandte Wertlogik im Vordergrund, also das Zusammenspiel aus gesellschaftlich geteilten Werten, Werthaltungen und Wertungen. Als theoretische Basis dienen Betrachtungen des Wertbegriffs, der Beziehung zwischen Leistung und Werten und des bildungsbasierten Leistungsprinzips. Methodisch erfolgt anschließend ein Rückgriff auf die Methode der Idealtypuskonstruktion nach Weber[15], der diese für die Erforschung und Erfassung von Makrophänomenen, zu denen auch Meritokratie gehört, einsetzte. In die Idealtypuskonstruktion werden auch die Erkenntnisse aus dem Theorieteil integriert, die nicht auf Webers Theorie basieren.

ropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages, Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1979, 634–670; Burkart Lutz, »Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6, 2 (1986), 193–212.

13 Walter Georg, »Berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven«, in: *Bildung und Erziehung* 51, 1 (1998), 59–65, 63; Thomas Deißinger, »Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als ›organisierendes Prinzip‹ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext. Eine deutsch-französische Vergleichsskizze«, in: *Tertium comparationis* 7, 1 (2001), 1–18, 11; Dietmar Frommberger, »›Durchlässigkeit‹ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik«, in: *bwpat*, Profil 2 (2009), 1–18, 2–4; Dietmar Frommberger, »Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg)«, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108, 2 (2012), 169–193, 171.

14 Vgl. hierzu ausführlich Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*; eine englische Kurzfassung erschien außerdem unter dem Titel »Meritocracy as a catalyst for the devaluation of vocational education and training« in Lázaro Moreno Herrera, Marianne Teräs, Petros Gougoulakis und Janne Kontio (Hg.), *Learning, teaching and policy making in VET*, Stockholm: Atlas Akademi, 2023, 420–447.

15 Max Weber, »Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904)«, in: ders. (Hg.), *Methodologische Schriften. Studienausgabe*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 1968, 1–64.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Theoretischer Hintergrund

Werte

Es existieren unterschiedliche Definitionen des Wertbegriffs. In der neueren Literatur wird er meist in seiner Bedeutung als Maßstab verwendet, der Handeln steuert. Entscheidungen für oder gegen bestimmte Handlungsweisen fallen aufgrund dieses Maßstabes.[16] Man unterscheidet zwischen Werten, Wertprädikaten und Wertträgerinnen bzw. Wertträgern. Der Wert »Treue« besitzt beispielsweise das Wertprädikat »treu«, ein treuer Freund ist dabei der Wertträger.[17] Anhand des Wertprädikats wird bestimmt, wie wertvoll der Wertträger bzw. die Wertträgerin ist.[18] Damit wird die zweifache Begriffsverwendung von »Wert« deutlich: Etwas kann einen Wert haben oder einen Wert darstellen.[19] Nach Krafts Terminologie ist etwas, das Wert hat, an sich kein Wert, sondern eine Wertträgerin bzw. ein Wertträger, der bzw. dem ein Wert zugeschrieben wird.[20]

Beziehen sich Werte auf einen gemeinsamen sachlichen Gehalt, so spricht man von einer Wertklasse. Die zugehörigen Wertbegriffe können zum Beispiel Eigenschaften einer Person bezeichnen, die allesamt Auskunft über ihre Leistungsfähigkeit bzw. -unfähigkeit geben. Hierzu gehören Beispiele wie »fleißig, faul, klug, dumm, scharfsinnig, leichtgläubig, geistreich« und andere.[21]

Werte, die sich auf dasselbe Kriterium beziehen, können nach ihrer Wertigkeit angeordnet werden. Sie spiegelt wider, welcher Wert ein Mehr oder Weniger des Kriteriums besitzt. Das Kriterium beruht auf einem Wertmaßstab, der »überindividuell innerhalb einer Kultur aufgestellt« wird.[22] Im Vergleich von Werten bzw. bei der Bezugnahme auf Maßstäbe entsteht also eine Wertigkeit. Ein Beispiel hierfür ist die Frage nach der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner bzw. akademischer Bildung.[23]

Gemäß Heid zeigen sich Werte, die an sich nicht beobachtbar sind, in Wertungen, die man erfassen kann, sobald jemand zu etwas wertend Stellung be-

16 Jürgen Friedrichs, »Wert«, in: Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hg.), *Lexikon zur Soziologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 752.

17 Victor Kraft, *Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre*, Wien: Springer, 1951, 17f.

18 Ebd., 12.

19 Henning Schluß, »Tugenden – Werte – Kompetenzen. Überlegungen zu ihrem Verhältnis«, in: Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport (Hg.), *Kompetenzen und Tugenden. Herbstsymposium 2014*, Wien: Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, 2015, 15–28, 8; vgl. auch Sandra Bohlinger, *Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2013, 29f.

20 Kraft, *Grundlagen wissenschaftlicher Wertlehre*, 10.

21 Ebd., 15f.

22 Ebd., 21–27.

23 Bohlinger, *Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen,* 30f.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

zieht.[24] 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.[25] Werte werden im Rahmen der Sozialisierung erlernt und haben beispielsweise Einfluss auf die Voraussetzungen und Kriterien der »Qualifikationsver- und -bewertung«.[26]

Die spezifischen Regeln, nach denen Werte, Wertträger bzw. Wertträgerinnen und Werthaltungen miteinander in Beziehung gesetzt werden, werden in der vorliegenden Studie 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. Deshalb wird nun die Beziehung zwischen Werten und Leistung in den Blick genommen.

Werte und Leistung

Der Leistungsbegriff hat im Laufe der Geschichte verschiedene Bedeutungskonnotationen durchlaufen.[27] Aktuell versteht man darunter in der Regel konkrete Handlungen, die einer Beurteilung unterliegen und durch die Beurteilung als Leistungen anerkannt werden.[28] Leistungen sind von konkreten Inhalten abhängig, auf die sie bezogen werden.[29] Ohne Inhaltsbezug kann also keine Leistung erbracht werden.

Um Leistung zu messen, werden »nur bestimmte, objektivierbare Kriterien« benutzt,[30] weil auf dieser Basis transparente Vergleiche möglich sind. Die Beur-

24 Helmut Heid, »Werte und Normen in der Berufsbildung«, in: Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 33–43, 36.

25 Ebd., 37.

26 Ebd., 39–41.

27 Nina Verheyen, *Die Erfindung der Leistung*, München: Hanser Berlin, 2018.

28 Helmut Heid, »Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit«, in: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 81, 1 (2012), 1–11 [Orig.: 22–34], 2.

29 Ebd., 1.

30 Oliver Gruber, »›Leistung‹ – Gestaltungsprinzip gesellschaftlicher und politischer Inklusion?«, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 45, 1 (2016), 13–21, 18; vgl. auch Krassimir Stojanov, »Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit«, in: Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.), *Leistung*, Paderborn: Brill/Schöningh, 2015, 135–150, 140; Florian Waldow, »Akteurkonstellationen und die Gerechtigkeit von schulischer Leistungsbeurteilung in Deutschland, Schweden und England«, in: Johannes Bellmann und Hans Merkens (Hg.), *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur*

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

teilungen orientieren sich an Maßstäben, die das Ergebnis sozialer Aushandlungsprozesse sind.[31] Diese Maßstäbe, die über die Qualität einer Handlung als Leistung bestimmen, sind Produkte aus Werten und Normen der Gesellschaft, die in der Regel nicht diskutiert, sondern als »natürlich« angenommen werden[32] bzw. »herrschaftlich gesetzt« sind.[33] Bezogen auf die Bereiche Bildung und Beschäftigung kommen in den Leistungsnormen und -bewertungen »Gewichtungen und Wertungen« bezüglich »körperlicher und geistiger Arbeit« oder verschiedener Ausbildungsformen oder Verantwortlichkeiten in Berufspositionen zum Tragen.[34]

Kinder und Jugendliche eignen sich im Rahmen ihrer »Leistungssozialisation« eine konkrete Vorstellung dessen an, was in einer Gesellschaft als Leistung gilt. Sie lernen, welches Wissen, welche Kompetenzen und welches Verhalten als gute Leistung anerkannt werden. Vermittelt wird ihnen das Leistungsverständnis von ihrer Umgebung.[35] Diese bringt ihnen nahe, sich selbst aus der Perspektive der gesellschaftlichen Leistungsnorm zu betrachten – ein Prozess, der im Bereich der Schule bei Heranwachsenden aller sozialen Schichten abläuft.[36]

In den erlernten Normen sind bestimmte Sichtweisen, Werte und Muster der Sinngebung enthalten. Bei der Leistungsbewertung finden sie durch die Interessen und Motive bzw. Werthaltungen der bewertenden Subjekte einen Ausdruck.[37] Neben der sozialen Umwelt spielt also auch eine subjektive Komponente bei der Definition und Bewertung von Leistung eine Rolle.

Sowohl die soziokulturelle als auch die subjektive Komponente der Leistungsbewertung sind geprägt durch sozial bzw. kulturell vermittelte Vorstel-

Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts, Münster: Waxmann, 2019, 255–277, 255.

31 Frank Schlie, »Die Vielfalt der Leistungsbegriffe«, in: Karl Otto Hondrich, Jürgen Schumacher, Klaus Arzberger, Frank Schlie und Christian Stegbauer (Hg.), *Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 1988, 50–67, 63.

32 Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 5.

33 Klaus Rothe, *Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Fundierung der Bildungspolitik*, Berlin: Duncker und Humblot, 1981, 21f.

34 Ebd., 22.

35 Helmut Fend, *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 78; Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 4.

36 Norbert Ricken, »Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts«, in: Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Wiesbaden: Springer VS, 2018, 43–60, 55.

37 Rothe, *Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit*, 21f.; Herbert Kalthoff, »Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 25, 2 (1996), 106–124, 107f.; Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 5; Ricken, »Konstruktionen der ›Leistung‹«, 51.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

lungen des Werts von Handlungen.[38] Folglich geht die gesellschaftliche Idee von Leistung auf ein geteiltes Wertesystem zurück. Anhand der Leistungsdefinition wird die Wertigkeit von als Leistung deklarierten Handlungen bestimmt. Über das Leistungsprinzip erfolgt dann die Belohnung für die als Leistung gewerteten Handlungen. Wie die folgenden Abschnitte zeigen, übernimmt dabei das Bildungssystem eine wichtige Funktion.

Funktionen des Bildungssystems

Neben der Selektionsfunktion, die in Zusammenhang mit der Allokationsfunktion steht, übt das Bildungssystem auch andere Funktionen aus, wie zum Beispiel die der Qualifikation, Enkulturation und Integration.[39] Letztere konzentrieren sich darauf, den Heranwachsenden fachliche, kulturelle und staatsbürgerliche Kenntnisse zu vermitteln, damit sie sozial, kulturell und beruflich in die Gesellschaft integriert werden können. Meist ist die Vermittlung solcher Kenntnisse mit Selektion verbunden, weil die im Lehr- und Lernprozess weitergegebenen Inhalte in eine Bewertung der damit verbundenen Leistungen der Lernenden münden.[40] Die grundlegende innere Logik des Bildungssystems besteht in der »Differenz von Wissen und Nichtwissen«.[41] Diese Logik, kombiniert mit der von Fend erwähnten Funktion des Bildungssystems, fachliche, kulturelle und staatsbürgerliche Kenntnisse zu vermitteln, korrespondiert mit Luhmanns systemtheoretischen Annahmen[42] bezüglich des Bildungssystems. Erstens ist demnach die Wissens- und Wertevermittlung die zentrale Aufgabe des Bildungssystems; der übergeordnete binäre Code des Systems lautet dementsprechend »vermittelbar/nicht-vermittelbar«. Zweitens ist der Vermittlungsprozess mit Leistungsbewertung verknüpft, sodass es im Bildungssystem einen Sekundärcode gibt, der in »besser« und »schlechter« einteilt.

Teilsysteme, als Subsysteme des als übergeordnet gedachten Gesamtsystems der Gesellschaft, kommunizieren untereinander und passen sich aneinander an. Erwartungen, die andere Teilsysteme an ein weiteres Teilsystem richten, werden aufgenommen und in die Funktionalität integriert. Das Bildungssystem kommuniziert beispielsweise mit den Systemen der Wirtschaft und der Politik.[43] Die Qualifikationsfunktion des Bildungssystems ist eine Folge der Verbindung des

38 Vgl. hierzu Helmut Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 5.
39 Fend, *Neue Theorie der Schule*, 52–54.
40 Ebd., 134.
41 Ebd.
42 Niklas Luhmann, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.
43 Fend, *Neue Theorie der Schule*, 131.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Bildungssystems mit dem Beschäftigungssystem. Jedoch bestimmen auch die anderen Funktionen des Bildungssystems über die Inhalte, die dort vermittelt werden. Je nachdem, wie und welche Anschlüsse an andere Teilsysteme bestehen, können die Vermittlungsgegenstände des Bildungssystems variieren, wodurch der Inhalt der zu erbringenden Leistung und ihre Bewertung divergieren.

Die Rolle des Bildungssystems in Gesellschaften, die bildungsbasiert über das Leistungsprinzip verteilen, beschreibt der folgende Abschnitt genauer.

Bildungsbasiertes, meritokratisches Leistungsprinzip

Das Leistungsprinzip ist das zentrale Verteilungsprinzip meritokratischer Gesellschaften. Ideengeschichtlich ist es das Ziel, die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu unterbinden.[44] Beschäftigungen mit hohem Anspruch und Verantwortung werden an diejenigen vergeben, die sich als besonders leistungsfähig erwiesen haben und damit als geeignet eingeschätzt werden. Damit »herrschen« diejenigen, sowohl im öffentlichen Dienst als auch in der Geschäftswelt, die sich hohe Posten und damit einen hohen sozialen Status durch Leistung verdient haben. Je nach Rang in der Leistungshierarchie erfolgt die Entlohnung.[45]

Legt man die Aufteilung von Herrschaftsformen nach Weber[46] zugrunde, lässt sich Meritokratie als legitime Herrschaftsform einordnen.[47] Ihre Legitimität erhält sie durch das meritokratische Leistungsprinzip und den Glauben an seine Legitimität. Sie speist sich daraus, dass das Leistungsprinzip als gerecht empfunden wird, weil theoretisch jede Person eine Chance auf einen hohen sozialen Status und gute Karrierechancen hat, ohne dass askriptive Merkmale wie ethnische oder soziale Herkunft, Religionszugehörigkeit, Geschlecht etc. den Weg nach oben versperren. Um ihre Legitimität zu wahren, müssen Meritokratien versuchen, Mechanismen zu implementieren, die ungleiche Ausgangsbedin-

44 John H. Goldthorpe, Problems of »meritocracy«, in: Robert Erikson, Jan Jonsson (Hg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective,* Stockholm: Westview Press, 1996, 255–287.

45 Vgl. hierzu Thomas B. Hoffer, »Meritocracy«, in: David L. Levinson, Peter W. Cookson und Alan R. Sadvonik (Hg.), *Education and sociology: An encyclopedia*, New York, NY, London: Routledge Falmer, 2002, 435–442; John H. Goldthorpe, »The myth of education-based meritocracy«, in: *New Economy* 10, 4 (2003), 234–239; Andreas Hadjar, *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008, 44f.; Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung.*

46 Max Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*, Tübingen: Mohr Siebeck, 2002, 124.

47 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 16.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

gungen auszugleichen versuchen, um möglichst nahe an eine Chancengleichheit heranzukommen.[48]

In bildungsbasierten Meritokratien ist es das Bildungssystem, welches für die Selektion verantwortlich ist. Es misst, bewertet und zertifiziert erbrachte Leistung. »Höhere« Bildungsgänge stehen nur denjenigen offen, die die entsprechenden Leistungsanforderungen erfüllen. Bildungszertifikate dienen als Nachweis der Leistungsfähigkeit und werden mit Berufspositionen verbunden. Das heißt, dass für »höhere« Posten auch »höhere« Bildungszertifikate vorausgesetzt werden und so das Bildungsniveau über die Chancen am Beschäftigungsmarkt entscheidet.[49]

Es ist von zentraler Bedeutung, an welchen Maßstäben sich Bildungseinrichtungen bei der Bewertung von Leistung orientieren und auf welche Werte sie dabei zurückgreifen. Da Leistung nur in Abhängigkeit von Inhalten beurteilt werden kann, erhalten solche Inhalte, die abgeprüft und bewertet werden, eine besondere Relevanz. In Bezug auf die Unterscheidung zwischen allgemeinen bzw. akademischen und beruflichen Bildungsgängen stellt sich die Frage nach der Anerkennung und Wertigkeit der in diesen Bildungsbereichen erbrachten Schulleistungen, die anhand unterschiedlicher Inhalte festgestellt werden. Der zu untersuchende Kern, der über die Bedeutung beruflicher Bildung in Meritokratien entscheidet, besteht demnach in der Wertigkeit beruflicher Bildungsabschlüsse als Wertträger, die als Nachweise erbrachter Leistungen dienen und wertend mit anderen Bildungsabschlüssen verglichen werden.[50]

Idealtypischer wertlogischer Zusammenhang zwischen bildungsbasiertem Leistungsprinzip und beruflicher Bildung

Methode der Idealtypuskonstruktion

Idealtypen beschreiben unter anderem übergreifende soziale oder historische Phänomene, wie zum Beispiel das indische Kastensystem oder das Phänomen des Kapitalismus in der Moderne, indem sie ihre Einzigartigkeit und Indivi-

48 Vgl. hierzu Hadjar, *Meritokratie als Legitimationsprinzip*, 44–63; Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 19, 188.

49 Hoffer, *Meritocracy*, 435; John H. Goldthorpe, »Problems of ›meritocracy‹«, in: Robert Erikson und Jan O. Jonson (Hg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Stockholm: Westview Press, 1996, 255–287, 255–257; Goldthorpe, *Myth of education-based meritocracy*; Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 19–25.

50 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 31.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

dualität im Vergleich zu anderen Phänomenen herausarbeiten.[51] Sie stellen zu erschaffende widerspruchsfreie Ideale dar.[52] Konstruiert werden sie, indem »*Einzel*erscheinungen« aus der empirischen Wirklichkeit, die »diffus und diskret« vorliegen, »hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht«, anhand eines festzulegenden Blickwinkels »einseitig« ausgewählt und herausgestellt werden, um sie »zu einem in sich einheitlichen *Gedanken*gebilde« zu verdichten.[53] Dieses Gebilde ist kein (!) normatives Ideal,[54] sondern eine idealisierte Form der Wirklichkeit, die dadurch entsteht, dass gewählte »Gesichtspunkte bis zum denkmöglichen Extrem« gedacht werden.[55] Teile der Realität werden bewusst ausgeblendet, um Mechanismen und Logiken freizulegen, die in der Realität aufgrund ihrer Komplexität und der Vielzahl an Einflüssen so nicht vorkommen.[56]

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.[57] Man erhält also einen Maßstab oder ein Schema, an dem die Realität gemessen werden kann, um sie zu erschließen.[58]

Ohne direkt auf die ursprünglich dieser Methode zugrundeliegende Wert- und Handlungstypenlehre Max Webers zurückzugreifen, handelt es sich bei der Idealtypuskonstruktion um eine nach wie vor in der vergleichenden Erziehungswissenschaft anerkannte und gewinnbringende Methode.[59] Sie wird in der

51 Carl G. Hempel, »Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften«, in: Ernst Topitsch (Hg.), *Logik der Sozialwissenschaften,* Königstein/Taunus: Athenäum, 1984, 85–103, 90; vgl. auch Thomas Deißinger, *Beruflichkeit als »organisierendes Prinzip« der deutschen Berufsausbildung*, Markt Schwaben: Eusl, 1998, 109 f.

52 Weber, »›Objektivität‹ von Erkenntnis«, 42, 51; Wolfgang J. Mommsen, *Max Weber: Gesellschaft, Politik und Geschichte,* Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag, 1974, 225; Deißinger, *Beruflichkeit*, 109.

53 Weber, »›Objektivität‹ von Erkenntnis«, 43; vgl. auch Gertrude Hirsch Hadorn, »Webers Idealtypus als Methode zur Bestimmung des Begriffsinhaltes theoretischer Begriffe in den Kulturwissenschaften«, in: *Journal for General Philosophy of Science* 28, 2 (1997), 275–296, 288.

54 Weber, »›Objektivität‹ von Erkenntnis«, 44.

55 Ebd., 47.

56 Ebd., 42–44; Johannes Winckelmann, »Idealtypus«, in: Wilhelm Bernsdorf (Hg.), *Wörterbuch der Soziologie*, Stuttgart: Enke, 1969, 438–441, 439.

57 Winckelmann, »Idealtypus«, 439.

58 Weber, »›Objektivität‹ von Erkenntnis«, 42–44; Winckelmann, »Idealtypus«, 439; Judith Jánoska-Bendl, »›Typus‹«, in: Josef Speck (Hg.), *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1980, 656–658, 657.

59 Vgl. hierzu zum Beispiel Peter Kelley, »Comparative Pedagogy: Making sense of cultural complexity«, in: *Research in Comparative and International Education* 8, 4 (2013), 415–427; Peter Kelley, »Intercultural comparative research: rethinking insider and outsider perspectives«, in: *Oxford Review of Education* 40, 2 (2014), 246–265; Peter Kelly, Ulrike Hohmann, Nick Pratt und Hans Dorf, »Teachers as mediators: an exploration of situated English tea-

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Anwendung aufgrund der Andersartigkeit der Fragestellungen etwas abgewandelt. Gerade im Diskurs um Meritokratie, die in der Realität gerade das erzeugt, was sie gemäß der normativ ausgerichteten Theorie zu verhindern versucht, kann die idealtypische Ebene Klarheit schaffen.

Zum konkreten Vorgehen bei der Konstruktion von Idealtypen existieren nur wenige konkrete Hinweise. Die Tabelle auf den folgenden Seiten zeigt einen Vergleich vorliegender Schrittfolgen.

Für die vorliegende Studie wurde eine Kombination aus diesen Schritten gewählt, die sich am Erkenntnisinteresse orientierte. Zunächst wurden exemplarisch zwei Länder gewählt, die als »meritokratisch« bekannt sind und eine große Nähe zum »reinen« Typus vermuten lassen. Die Wahl fiel auf Frankreich und Japan, die zwei unterschiedliche Kulturkreise repräsentieren und über die ausreichende Literatur zum Thema zur Verfügung stand. Sie wurden einzeln auf ihre meritokratischen Eigenheiten hin untersucht, um dann durch eine abstrahierende Zusammenfügung zu einem Idealtypus zu gelangen.[60]

Folgende Schrittfolge wurde festgelegt und bei der Analyse durchlaufen:[61]

Schritt 1: Datenmaterial gewinnen – Auswahl von Einzelerscheinungen, die potenziell relevant sind für den zu untersuchenden wertlogischen Zusammenhang zwischen dem bildungsbasierten, meritokratischen Leistungsprinzip und beruflicher Bildung (siehe hierzu Hirsch Hadorn in der Tabelle, Schritt 1).

Da der historischen Bedingtheit von Bildungssystemen Rechnung getragen werden muss, damit Fehlinterpretationen vermieden werden können, wurde eine geschichtliche Betrachtung der Entwicklung der jeweiligen Bildungssysteme vorangestellt. Außerdem erfolgte eine allgemeine Darstellung der Strukturen der beruflichen Bildung der beiden Länder, um eine ausreichende Verständnisbasis zu generieren. Bereits aus Forschung bekannte Zusammenhänge von Einzelerscheinungen wurden berücksichtigt.

Schritt 2: Bündelung relevanter Einzelerscheinungen – Zusammenfassung des gesichteten »Datenmaterials«, um einen besseren Überblick zu gewinnen.

Schritt 3: Bezug zum theoretischen Hintergrund – logische Einbettung der gefundenen Phänomene mithilfe der Erkenntnisse aus dem theoretischen Hintergrund. Die gebündelten Einzelerscheinungen wurden also in einen Bezugsrahmen gesetzt, um die zugrundeliegende Logik sichtbar machen zu können (s. hierzu Schritt 1 und 2 von Albert, Tabelle).

---

ching«, in: *British Educational Research Journal* 24, 2 (2013), 1–26; Hans Dorf, Peter Kelly, Nick Pratt und Ulrike Hohmann, »Varieties of teacher expertise in teaching. Danish language and literature in lower secondary schools«, in: *Nordic Studies in Education* 32, 1 (2012), 17–34; Deißinger, *Beruflichkeit.*

60 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 61 f.

61 Ebd., 55 f.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Tabelle: Vorgehensweisen bei der Idealtypenkonstruktion[a]

	G. Hirsch Hadorn 1997[b]	G. Albert 2007[c]	R. Wittek 2006[d]/ T. Burger 1976[e]	C. G. Hempel 1984[f]
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

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

(Fortsetzung)

	G. Hirsch Hadorn 1997[b]	**G. Albert 2007[c]**	**R. Wittek 2006[d]/ T. Burger 1976[e]**	**C. G. Hempel 1984[f]**
3	Konstruktion des Zusammenhangs der kulturrelevanten Erscheinungen zu einem Gesamtgebilde	Erklärende, denkende Ordnung von 2 durch Idealtypen auf der Makroebene	Analyse des Handelns von Akteurinnen und Akteuren 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 Akteure und Akteurinnen → Unterkategorien auf Grundlage von Bedingungen des Handelns	Einordnung des gewonnenen theoretischen Systems als »speziellen Fall« in eine vollständigere, übergreifende Theorie
5			Vergleich, wie Akteurinnen und Akteure unter den Bedingungen aus 4 und nach den Maximen aus 1 jeweils handeln würden → soziale Gesetze als Hypothesen	

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

(Fortsetzung)

	G. Hirsch Hadorn 1997[b]	G. Albert 2007[c]	R. Wittek 2006[d]/ T. Burger 1976[e]	C. G. Hempel 1984[f]
6			Konfiguration von Aktivitäten und ihrer Folgen → allgemeinere Hypothesen/ Gesetzesaussagen	

[a] Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 50f.
[b] Hirsch Hadorn, »Webers Idealtypus«.
[c] Gert Albert, »Idealtypen und das Ziel der Soziologie«, in: *Berliner Journal für Soziologie* 17, 1 (2007), 51–75.
[d] Rafael Wittek, »Abnehmende Abstraktion, Idealtypen, Erklärungslogik und Theorieverständnis bei Weber und der erklärenden Soziologie im Vergleich«, in: Rainer Greshoff und Uwe Schimank (Hg.), *Integrative Sozialtheorie? – Esser – Luhmann – Weber,* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 419–443.
[e] Thomas Burger, *Max Weber's theory of concept formation,* Durham, NC: Duke University Press, 1976.
[f] Hempel, »Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften«.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Schritt 4: Formulieren einer Wertlogik – Selektion spezifischer Einzelerscheinungen aus den beiden analysierten Ländern (siehe Schritt 2 bei Hirsch Hadorn und Schritt 1 bei Albert, Tabelle) und Erstellung einer Wertlogik für beide Länder, jedoch noch nicht auf einer abstrakten Ebene, sondern als »denkende Ordnung« (siehe hierzu Albert, Tabelle, Schritt 3) der dargelegten Aspekte. Dann Abstrahierung der Resultate der beiden Länderstudien auf idealtypischem Niveau durch Zusammenfügen der beiden Wertlogiken (siehe jeweils Schritt 3 bei Hirsch Hadorn und Albert, Tabelle). Daraus folgte ein Gesamtbild, das idealtypisch die Wertlogik wiedergibt, die in Meritokratien in Bezug auf die berufliche Bildung zur Anwendung kommt.

Ergebnisse

Der nachfolgende Abschnitt verzichtet auf eine Beschreibung der verwendeten *Realtypen* oder Literaturbelege, da hier auf *idealtypischer* Ebene argumentiert wird und die Einfügung und Auslassung einzelner Elemente Teil eines wechselseitigen Konstruktionsprozesses sind.[62]

1. Weil in Meritokratien das Leistungsprinzip als Verteilungsprinzip eine zentrale gesellschaftliche Rolle spielt, ist Leistung dort wertvoll, wird also zur Wertträgerin, der im Vergleich mit anderen eine *hohe Wertigkeit* zuteilwird. Folge ist, dass *Leistungsfähigkeit* zu einem wichtigen Wert wird. Wertträgerinnen bzw. Wertträger von Leistungsfähigkeit können nicht nur Personen, sondern auch Bildungsinstitutionen und Betriebe sein.
2. Die *Wertigkeit der Wertträger und Wertträgerinnen* nach Maßgabe ihrer *Leistungsfähigkeit* basiert auf dem kulturellen Konsens darüber, was eine gute Leistung ist.
3. Es entstehen *Werthierarchien*, die Personen, Bildungseinrichtungen, Bildungszertifikate, Bildungsgänge, Betriebe und Positionen in Stufen einordnen. Bei Personen ist der Rang abhängig von dem der besuchten Bildungseinrichtungen, des besuchten Bildungsgangs und der absolvierten Bildungsabschlüsse. Sie korrespondieren mit Berufspositionen und einem gewissen sozialen Status. Die studierte Fachrichtung im Sinne einer fachspezifischen, passgenauen Vorbereitung ist nicht von Bedeutung. Bildungseinrichtungen schöpfen ihr Prestige aus der Anzahl ihrer Absolventinnen und Absolventen, die den Zugang zu den hochrangigen Bildungseinrichtungen erreichen bzw. bei prestigereichen Betrieben in hohen Positionen unterkommen.

62 Eine ausführliche Beschreibung der verwendeten Realtypen Japans und Frankreichs findet sich ebd., 62–171, Anhang 2, Anhang 3.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

4. Folge ist ein Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen und Bildungsgängen, die um möglichst hohe Plätze in den *Rankings* kämpfen. Beste Chancen haben sie, wenn sie dafür bekannt sind, die leistungsfähigsten Lernenden zu unterrichten. Deshalb bestimmen eine Vielzahl anspruchsvoller Prüfungen den Unterricht. Weil das individuelle Abschneiden in Tests für den weiteren Weg eines Lernenden wesentlich ist, erhält die *Selektionsfunktion* eine dominierende Stellung im Schulalltag.
5. Für die Selektion ist es notwendig, Leistung zu *messen* und *bewerten*. Hierfür werden *allgemeine Kompetenzen und Inhalte* herangezogen. Dies hat zwei Gründe. Ein Prüfen berufsfachlicher, tätigkeitsspezifischer Kompetenzen würde, erstens, eine *horizontale Differenzierung* der Inhalte verlangen und damit eine *Vergleichbarkeit* und *vertikale Einordung* von Leistungserbringern und Leistungserbringerinnen unmöglich machen. Nur innerhalb von Spezialisierungen wäre eine Hierarchisierung realisierbar. Hinzu kommt, dass man Lernende nicht leistungsbasiert auf spezialisierte Fachrichtungen verteilen kann, bevor sie diese überhaupt erlernt haben und es konkrete Anhaltspunkte bzw. Nachweise über die spezifische Leistungsfähigkeit gibt. Somit ist es funktionaler, die allgemeine Leistungsfähigkeit zu testen (und erst, wenn diese zertifiziert ist, fachbezogen auszubilden, sei es an Elitehochschulen oder in Betrieben).
   Zweitens ist es eine wesentliche Aufgabe des Bildungssystems, kulturelle Inhalte und Werte zu vermitteln (*Enkulturationsfunktion*).[63] Sie müssen also zumindest einen Teil der Inhalte darstellen, auf die sich Leistung bezieht. Gleichzeitig ist die Definition von Leistung abhängig von der Kultur. Idealtypisch betrachtet entsteht in Gesellschaften ein Konsens über eine legitime Leistungsdefinition, die *kognitive Intelligenz* als entscheidenden Faktor ansieht. Infolgedessen konzipiert man »höhere« Bildungsgänge auf eine Weise, dass nur die kognitiv Intelligenten und Lernbereiten in der Lage sind, sie erfolgreich abzuschließen. Variabel ist hierbei, inwieweit im kulturellen Verständnis Anstrengung zu einer guten Leistung gehört oder nicht, und inwiefern Talent eine Rolle spielt. In beiden Fällen teilt man die »Dümmeren« bzw. »Faulen« auf kognitiv weniger anspruchsvolle Bildungsgänge auf, die in den »niedrigeren« Bildungsgängen, nämlich denen der beruflichen Bildung, gelehrt werden. Selektionsrelevant und höherwertig sind allgemeinbildende, theoretische Inhalte und Aufgaben. Zudem können technische, wissenschaftsorientierte Bildungsgänge, die ebenfalls auf intellektuelle und nicht tätigkeitsbezogene Leistung ausgerichtet sind, in Meritokratien ein recht großes Prestige erreichen. Als intellektuell durchaus anspruchsvoll, aber nicht auf konkrete Tätigkeiten ausgerichtet, rangieren sie in der

63 Vgl. Fend, *Neue Theorie der Schule*, 52–54.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Werthierarchie der Bildungsgänge unterhalb der allgemeinbildenden, aber über den beruflichen. Fachlich spezialisierte, praxisorientierte Bildung hat eine geringe Wertigkeit und wird aus der Leistungsdefinition des Bildungssystems weitgehend eliminiert. Das Bildungssystem vernachlässigt seine *Qualifizierungsfunktion* und konzentriert sich auf die *Selektion nach Leistung* und die *Enkulturation.*

6. Weil das Bildungssystem bei der Leistungsmessung und -beurteilung auf Inhalte angewiesen ist, vermittelt es über die gelehrten und abgeprüften Inhalte ein bestimmtes Leistungsverständnis. Dieses ist mit Bildungsniveaus und Prestigehierarchien von Bildungsgängen und -einrichtungen verbunden. So wird eine *Werthaltung* erzeugt, die impliziert, dass allgemeine Bildung wertvoller als tätigkeitsspezifische, berufsfachliche Bildung ist. Aufgrund der kulturellen Relevanz der »höheren« Inhalte und der hohen Wertigkeit von Leistungsfähigkeit als Wert erhalten *Bildungszertifikate* eine *quasi-moralische Wertigkeit.* Dadurch zeigen Bildungsabschlüsse neben der Leistungsfähigkeit auch die damit verknüpfte Wertigkeit von Menschen an. Es kommt zu einer Überbewertung von formalen Bildungsgängen und -titeln. Dies hat Einfluss darauf, nach welchen Kriterien individuelle Bildungs- und betriebliche Personalentscheidungen getroffen werden.
7. Betriebe stellen diejenigen für »höhere« Aufgaben ein, die anhand »höherer« Zertifikate vom Bildungssystem als leistungsfähig gekennzeichnet wurden. Die Aufstiegschancen von Menschen mit »niedrigeren« Zertifikaten sind eng begrenzt. Talente und Potenziale, die sich von den im Bildungssystem geforderten und als Leistung anerkannten unterscheiden, aber für die Wirtschaft sehr wertvoll sein könnten, werden verschenkt, weil das kulturelle, im Bildungssystem gelernte Leistungsverständnis dominiert.
   Weil sich das Beschäftigungssystem auf die Selektionsergebnisse des Bildungssystems stützt, findet eine Aushöhlung des meritokratischen Prinzips statt: Zertifiziert werden nicht die beruflichen Fähigkeiten, sondern ein bestimmtes intellektuelles Leistungspotenzial, wodurch sich das Bildungssystem weitgehend von seiner Qualifikationsfunktion löst.
8. Berufliche qualifizierende Bildungsgänge und -einrichtungen stehen in der Hierarchie weit unten und werden mit geringen Karrierechancen assoziiert. Ihre Teilnehmenden gelten als nachweislich wenig leistungsfähig. Also versuchen Jugendliche bei Bildungsentscheidungen, Bildungsgänge zu vermeiden, die inhaltlich nicht in Einklang mit dem stehen, was soziokulturell als gute Leistung erachtet wird. Folglich entsteht Negativselektion, bei der ausgewiesen leistungsschwache Schüler und Schülerinnen den unteren (beruflichen) Bildungsarten zugeordnet und nicht zu »höheren« Bildungsgängen zugelassen werden. Qualifikationen der Sekundarschule büßen an Wertigkeit ein, weil sie karrieretechnisch ungleich schlechtere Chancen er-

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

öffnen als jene der »höheren«, tertiären Bildung. Die stattfindende Negativselektion verstärkt die geringe Wertigkeit beruflicher Bildung, was die Karrierechancen und soziale Anerkennung ihrer Absolventinnen und Absolventen weiter mindert.

9. Weil das Beschäftigungssystem Generalisten und Generalistinnen präferiert, die ja vom Bildungssystem als leistungsstark zertifiziert wurden, festigt sich das im Bildungssystem transportierte Leistungsverständnis und passt sich bis ins Extrem an das Beschäftigungssystem an. Denn der Stellenwert der Bildungseinrichtungen hängt davon ab, als wie leistungsfähig ihre Absolventinnen und Absolventen gelten. Berufsfachliche Inhalte erfahren eine weitere Abwertung und werden immer weiter aus dem Bildungssystem verdrängt.
10. Bestrebungen, Chancengleichheit zu schaffen, um die Legitimität der Meritokratie zu wahren, führen zu mehr formaler Durchlässigkeit und einem insgesamt »höheren« gesellschaftlichen Bildungsniveau. Mit Zunahme der Zertifikatinhaber und -inhaberinnen »höherer« Bildungsgänge verliert die berufliche Bildung weiter an Bedeutung. Um Abhilfe zu schaffen, richtet man eher beruflich ausgerichtete Bildungsgänge auf Hochschulniveau ein. Sie gelten jedoch als minderwertig gegenüber allgemeineren, weil sie Anschlüsse an die berufliche Bildung auf Sekundarschulniveau sind, in der sich die Leistungsschwachen befinden. Um die berufliche Bildung der Sekundarstufe aufzuwerten, wird sie inhaltlich und strukturell an die Logik des allgemeinbildenden Systems angepasst und verkommt zu einer schlechteren Art der Allgemeinbildung, wobei sie ihr originäres, eigenes Profil einbüßt.
11. Am unteren Ende der Wertigkeitspyramide befinden sich Menschen ohne Bildungszertifikate, gefolgt von Menschen mit Zertifikaten für Abschlüsse »niedrigerer« Bildungsgänge. Dies ist aus gesellschaftlicher Sicht gleichbedeutend mit einer geringen menschlichen Wertigkeit. Daraus resultiert eine übermäßige *Leistungs*orientierung, der alles untergeordnet wird, um gesellschaftliche Anerkennung zu finden. Die Leistungsorientierung korrespondiert mit Bildung als Wert und Bildungszertifikaten als Wertträgern. Da in bildungsbasierten Meritokratien Leistung mit Bildungstiteln verknüpft ist, folgt daraus eine starke *Bildungs*orientierung. Konsequenz daraus ist ein Statuswettbewerb, der unabhängig von der Angebotssituation am Arbeitsmarkt ausgetragen wird. Die berufliche Bildung übernimmt primär eine soziale Auffangfunktion, die darin besteht, leistungsschwächeren Schülern und Schülerinnen einen Bildungsabschluss zu ermöglichen. Dadurch wird sie nicht als leistungsstarke Bildungsart anerkannt und stellt für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler keine Alternative dar.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Wertlogisch findet in einer idealtypischen Meritokratie also eine Abwertung beruflicher Bildung statt. Das Leistungsprinzip erfordert eine Bewertung von Leistungen, die deren Vergleichbarkeit voraussetzt. Verschiedene Bildungsarten werden verglichen, und es wird ihnen eine bestimmte Wertigkeit zugesprochen, sodass sie nicht gleichberechtigt nebeneinander existieren können – es sei denn, sie gleichen sich aneinander an und geben ihre Unterschiedlichkeit auf. Berufliche Bildungsgänge nehmen niedrigere Ränge in der Bildungshierarchie ein als allgemeine, da sie als intellektuell anspruchsloser angesehen werden und ihnen ihre Praxisorientierung eine profane Färbung verleiht. Diese Werthaltung reproduziert und verstärkt sich durch die Negativselektion der beruflichen Bildung.[64]

Diskussion und Fazit

Für die berufliche Bildung erweist sich der hierarchisierende Charakter des meritokratischen Prinzips als problematisch, weil er horizontale Differenzierung kaum zulässt und vertikale Rangfolgen generiert. In zahlreichen Kulturen befindet sich die Wertschätzung (berufs-)fachlicher, tätigkeitsbezogener, zweckdienlicher Bildung am unteren Ende der Hierarchie und erfährt im Vergleich zu allgemeiner bzw. akademischer Bildung nur geringe soziale und kulturelle Anerkennung. Die Ursache dafür ist nicht unbedingt das meritokratische Leistungsprinzip an sich. Vielmehr korrespondiert diese Werthaltung sehr gut mit der hierarchisch angelegten Logik, nach der das Leistungsprinzip realisiert wird. Dies ist der Grund, weshalb sich Meritokratie beispielsweise sowohl in Japan als auch in Frankreich in hohem Maße durchzusetzen und auszudifferenzieren vermochte. In beiden Ländern finden sich, wie Braun[65] aufzeigt, hohe Ausprägungen, was Leistungsbereitschaft und Bildungs- sowie Statusorientierung anbelangt.

Der sozialgeschichtlich entstandene Gegensatz zwischen nutzen- und kulturorientierter Bildung[66] vereitelt eben das, was das meritokratische Leistungsprinzip zu leisten versucht, eine »gerechte« Verteilung von Vermögen, Status und Positionen nach Maßgabe eines »gerechten« Prinzips. Weil sie kulturell determiniert ist, erweist sich Leistung als Prinzip nicht als tragfähig.

Problematisch ist unter anderem die Eingrenzung der Fähigkeitspotenziale Lernender. Schon recht früh werden diese auf eine bestimmte Art der Leis-

64 Vgl. ebd., 171–217 für ausführlichere Erläuterungen und einen Bezug zu Strukturen des Bildungssystems.

65 Ebd., 61–171.

66 John Dewey, *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, 1993, 342.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

tungserbringung reduziert. Dies steht der Idee der Bildungsgerechtigkeit, verstanden als »Ermöglichung der Entwicklung der Autonomiefähigkeit bei allen Educanden«, entgegen, weil eine freie Persönlichkeitsentwicklung im Bildungssystem nur möglich ist, wenn nicht alle Inhalte vordefiniert werden.[67]

In vielen Fällen wird die Definition von Leistung im Rahmen der vorhandenen Meritokratieforschung als gegeben betrachtet und kognitive Intelligenz als adäquater Indikator von Leistungsfähigkeit akzeptiert. Gerade empirische Studien gründen implizit auf der Annahme, akademische Bildung sei höherwertiger als berufliche und begreifen es grundsätzlich als Problem, wenn der Anteil der Arbeiterkinder, der ein Studium beginnt, gering ist. Nicht nur Teile der Wissenschaft negieren die bildende Funktion von Lernprozessen mit tätigkeitsspezifischen Inhalten und Kompetenzzielen. Dies offenbart sich auch in Vorgaben, welche die strukturelle Gestaltung des Bildungs- und Beschäftigungswesens betreffen.[68]

Das mit dem Leistungsprinzip verbundene Streben nach »höherer« Bildung, das durch die Öffnung »höherer« Bildungsgänge im Sinne der Chancengleichheit in vielen Fällen auch verwirklicht werden kann, verschärft die Problematik:

> 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.[69]

Die präsentierte idealtypische Wertlogik des Zusammenhangs zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung bekräftigt und veranschaulicht die Überbewertung von formalen Abschlüssen und die weitgehende Missachtung der Qualifikationsfunktion des Bildungssystems. Deißinger folgert,

> 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.[70]

67 Krassimir Stojanov, *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 171; vgl. auch Julian Nida-Rümelin, »Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung«, in: *BLV Magazin* 5 (2016), 19–25, 22f.

68 Vgl. hierzu Nida-Rümelin, »Akademisierungswahn«, 22f.; Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 203.

69 Fritz Böhle, »Nebenfolgen der Bildungsexpansion und neue Perspektiven für die Bildungspolitik«, in: Norbert Altmann und Fritz Böhle (Hg.), *Nach dem »kurzen Traum«. Neue Orientierungen in der Arbeitsforschung*, Berlin: Nomos, 2010, 99–118, 109.

70 Thomas Deißinger, »Beruflichkeit und ›meritokratische Logik‹: Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht«, in: Jürgen Seifried, Klaus Beck,

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Während auf der einen Seite die formalisierten Ergebnisse allgemeiner bzw. akademischer Bildungsgänge beruflichen Abschlüssen vorgezogen werden, tritt auf der anderen die Stärke der beruflichen Bildung, nämlich für Arbeitstätigkeiten zu qualifizieren, in den Hintergrund:

> Die Mechanismen der schulsysteminternen Strukturierung und Hierarchisierung folgen der Logik der Meritokratie mit den bekannten Effekten einer zunehmenden Marginalisierung fachspezifischer Qualifizierung.[71]

Auch wenn sie theoretisch an fachlicher Qualifizierung interessiert sein müssten, bevorzugen Betriebe bei der Rekrutierung in stark meritokratisch ausgerichteten Ländern Absolventen und Absolventinnen mit Abschlüssen möglichst »hoher« Bildungsgänge, weil diese als leistungsstark gelten. An diesem Punkt schlägt die Negativselektion der beruflichen Bildung durch, die die Auszubildenden als »leistungsschwach« bzw. »faul« etikettiert. Zudem sind auch Personalverantwortliche leistungssozialisiert und auf eine bestimmte Weise unter anderem durch das Bildungssystem kulturell geprägt.[72] Auch wenn die neoklassische Theorie postuliert, der Markt regle Angebot und Nachfrage auf dem Beschäftigungsmarkt,[73] führt eine starke Ausrichtung am meritokratischen Prinzip aufgrund der Attraktivität »höherer« Zertifikate und der wachsenden Zugänglichkeit von Hochschulen zu Akademikerüberhängen.[74] Der resultierende Facharbeitermangel mündet in vergleichsweise gute Beschäftigungsmöglichkeiten für berufsfachlich Qualifizierte, dennoch weist der internationale Trend stabil in Richtung »höherer« Bildung.[75] Dies lässt sich darauf zurückführen, dass Leis-

---

Bernd-Joachim Ertelt und Andreas Frey (Hg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability*, Bielefeld: wbv, 2019, 47–68, 55.

71 Georg, »Berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven«, 63; vgl. auch Walter Georg und Ulrike Sattel, »Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung«, in: Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.), *Handbuch der Berufsbildung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 125–152, 147.

72 Vgl. hierzu Fend, *Neue Theorie der Schule*, 78; Heid, »Beitrag des Leistungsprinzips«, 4.

73 Martin Dietz, Anja Kettner, Alexander Kubis, Ute Leber, Anne Müller und Jens Stegmaier, »Unvollkommene Ausgleichsprozesse am Arbeitsmarkt«, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Forschungsbericht 8 (2012), Nürnberg, https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84905/1/720830877.pdf, zuletzt geprüft am 4. November 2021, 15; Thomas Apolte, »Arbeitsmarktökonomik«, in: Thomas Apolte, Mathias Erlei, Matthias Göcke, Roland Menges, Notburga Ott und André Schmidt (Hg.), *Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik III. Wirtschaftspolitik*, Wiesbaden: Springer Gabler, 2019, 263–318, 269–277.

74 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 215; Michael J. Sandel, *Vom Ende des Gemeinwohls: Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 2020.

75 Vgl. hierzu Felix Rauner, »Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann«, in: *A + B Forschungsberichte* 7 (2010), 1–25, 4f.; Felix Bremser, Anna Christin Höver und Manuel Schandock, »Akademikerüberhang und Fachkräftemangel: Wie entwickelt sich die berufliche Qualifikationsstruktur?«, in: *Berufsbildung*

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

tungsfähigkeit einen gesellschaftlichen Wert darstellt, der symbolisch für das Maß an sozialer Anerkennung steht.[76]

In Deutschland sollte man gewarnt sein und ist gut beraten, am Berufsprinzip als alternativem Allokationsprinzip festzuhalten, weil es gesellschaftliche Stabilität und neben Leistung einen alternativen Weg zur Generierung eines gesunden Selbstwertes schafft. Andernfalls ist mit ähnlichen dysfunktionalen Situationen zu rechnen, wie man sie in zahlreichen, leistungsorientierten Ländern der Welt vorfindet, in denen berufliche Bildung vornehmlich darauf reduziert wird, leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler aufzufangen.

Literaturverzeichnis

Ajithkumar, Usha und Matthias Pilz. »Attractiveness of Industrial Training Institutes (ITI) in India. A study on ITI students and their parents«, in: *Education and Training* 61, 2 (2018), 153–168.

Albert, Gert. »Idealtypen und das Ziel der Soziologie«, in: *Berliner Journal für Soziologie* 17, 1 (2007), 51–75.

Alesi, Bettina und Ulrich Teichler. »Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland«, in: *Akademisierung der Berufswelt?*, dies. (Hg.), Bielefeld: W. Bertelsmann, 2013, 19–39.

Apolte, Thomas. »Arbeitsmarktökonomik«, in: *Kompendium der Wirtschaftstheorie und Wirtschaftspolitik III. Wirtschaftspolitik*, Thomas Apolte, Mathias Erlei, Matthias Göcke, Roland Menges, Notburga Ott und André Schmidt (Hg.), Wiesbaden: Springer Gabler, 2019, 263–318.

Billett, Stephen. »The standing of vocational education. Sources of its societal esteem and implications for its enactment«, in: *Journal of Vocational Education and Training* 66, 1 (2014), 1–21.

Billett, Stephen, Choy Sarojni und Steven Hodge. »Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia«, in: *Journal of Vocational Education and Training* 72, 2 (2020), 270–296.

Böhle, Fritz. »Nebenfolgen der Bildungsexpansion und neue Perspektiven für die Bildungspolitik«, in: *Nach dem »kurzen Traum«. Neue Orientierungen in der Arbeitsforschung*, Norbert Altmann und Fritz Böhle (Hg.), Berlin: Nomos, 2010, 99–118.

Bohlinger, Sandra. *Wertigkeit von (beruflicher) Bildung und Qualifikationen*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2013.

in Wissenschaft und Praxis 41, 4 (2012), 11–15, 11–14; Bettina Alesi und Ulrich Teichler, »Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland«, in: Eckart Severing und Ulrich Teichler (Hg.), *Akademisierung der Berufswelt?*, Bielefeld: W. Bertelsmann, 2013, 19–39; Eckart Severing und Ulrich Teichler, »Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen?«, in: dies. (Hg.), *Akademisierung der Berufswelt?*, Bielefeld: W. Bertelsmann, 2013, 7–18.

76 Braun, *Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung*, 216.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Braun, Vera. *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung: Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine*, Wiesbaden: Springer, 2022.

Dies. »Meritocracy as a catalyst for the devaluation of vocational education and training«, in: *Learning, teaching and policy making in VET*, Lázaro Moreno Herrera, Marianne Teräs, Petros Gougoulakis und Janne Kontio (Hg.), Stockholm: Atlas Akademi, 2023, 420–447.

Bremser, Felix, Anna Christin Höver und Manuel Schandock. »Akademikerüberhang und Fachkräftemangel: Wie entwickelt sich die berufliche Qualifikationsstruktur?«, in: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41, 4 (2012), 11–15.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. »Berufsbildungsbericht 2014«, Bonn, https://www.demografie-portal.de/DE/Service/Publikationen/2014/berufsbildungsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile&v=2, zuletzt geprüft am 18. November 2022, 39.

Dass. »Berufsbildungsbericht 2022«, Bonn, https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2022/berufsbildungsbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=1, zuletzt geprüft am 18. November 2022.

Burger, Thomas. *Max Weber's theory of concept formation*, Durham, NC: Duke University Press, 1976.

Deißinger, Thomas. *Beruflichkeit als »organisierendes Prinzip« der deutschen Berufsausbildung*, Markt Schwaben: Eusl, 1998.

Ders. »Zur Frage nach der Bedeutung des Berufsprinzips als ›organisierendes Prinzip‹ der deutschen Berufsausbildung im europäischen Kontext. Eine deutsch-französische Vergleichsskizze«, in: *Tertium comparationis* 7, 1 (2001), 1–18.

Ders. »Beruflichkeit und ›meritokratische Logik‹: Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht«, in: *Beruf, Beruflichkeit, Employability*, Jürgen Seifried, Klaus Beck, Bernd-Joachim Ertelt und Andreas Frey (Hg.), Bielefeld: wbv, 2019, 47–68.

Del Carpio, Ximena, Olga Kupets, Noël Muller und Anna Olefit. *Skills for a Modern Ukraine*, Washington, D. C.: World Bank Group, 2017.

Dewey, John. *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, 1993.

Dietz, Martin, Anja Kettner, Alexander Kubis, Ute Leber, Anne Müller und Jens Stegmaier. *Unvollkommene Ausgleichsprozesse am Arbeitsmarkt*, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Forschungsbericht 8 (2012), Nürnberg, https://www.econstor.eu/bitstream/10419/84905/1/720830877.pdf, zuletzt geprüft am 4. November 2021.

Dorf, Hans, Peter Kelly, Nick Pratt und Ulrike Hohmann, »Varieties of teacher expertise in teaching. Danish language and literature in lower secondary schools«, in: *Nordic Studies in Education* 32, 1 (2012), 17–34.

Ernst, Angelika. »Zur Dynamik von Qualifizierung und Karriere in Japan«, in: *Bildung und Erziehung* 50, 4 (1997), 451–465.

Fend, Helmut. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Friedman, Olesya und Stefan Trines. »Education in Ukraine. World Education News and Reviews«, https://wenr.wes.org/2019/06/education-in-ukraine, zuletzt geprüft am 2. November 2020.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

Friedrichs, Jürgen. »Wert«, in: *Lexikon zur Soziologie*, Werner Fuchs-Heinritz, Daniela Klimke, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt, Urs Stäheli, Christoph Weischer und Hanns Wienold (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011, 752.

Frommberger, Dietmar. »›Durchlässigkeit‹ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik«, in: *bwpat*, Profil 2 (2009), 1–18.

Ders. »Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg)«, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 108, 2 (2012), 169–193.

Georg, Walter. »Berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven«, in: *Bildung und Erziehung* 51, 1 (1998), 59–65.

Georg, Walter und Ulrike Sattel. »Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung«, in: *Handbuch der Berufsbildung*, Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 125–152.

Goldthorpe, John H. »Problems of ›meritocracy‹«, in: *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Robert Erikson und Jan O. Jonsson (Hg.), Stockholm, 1996, 255–287.

Ders. »The myth of education-based meritocracy«, in: *New Economy* 10, 4 (2003), 234–239.

Gruber, Oliver. »›Leistung‹ – Gestaltungsprinzip gesellschaftlicher und politischer Inklusion?«, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 45, 1 (2016), 13–21.

Hadjar, Andreas. *Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.

Hao, Tiancong und Matthias Pilz. »Attractiveness of VET in China: a study on secondary vocational students and their parents«, in: *Journal of Education and Work* 34, 4 (2021), 472–487.

Heid, Helmut. »Werte und Normen in der Berufsbildung«, in: *Handbuch der Berufsbildung*, Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 33–43.

Ders. »Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit«, in: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 81, 1 (2012), 1–11 [Orig.: 22–34].

Hempel, Carl G. »Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften«, in: *Logik der Sozialwissenschaften*, Ernst Topitsch (Hg.), Königstein/Taunus: Athenäum, 1984, 85–103.

Hirsch Hadorn, Gertrude. »Webers Idealtypus als Methode zur Bestimmung des Begriffsinhaltes theoretischer Begriffe in den Kulturwissenschaften«, in: *Journal for General Philosophy of Science* 28, 2 (1997), 275–296.

Hoffer, Thomas B. »Meritocracy«, in: *Education and sociology: An encyclopedia*, David L. Levinson, Peter W. Cookson und Alan R. Sadvonik (Hg.), New York, NY, London: Routledge Falmer, 2002, 435–442.

Jambo, Svenja und Matthias Pilz. »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, 1 (2018), 4–18.

Jánoska-Bendl, Judith. »›Typus‹«, in: *Handbuch wissenschaftstheoretischer Begriffe*, Josef Speck (Hg.), Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1980, 656–658.

Jansen, Michael. »Die Grandes Ecoles im Kreuzfeuer von Gesellschaftskritik und internationalem Konkurrenzdruck«, in: *Frankreich-Jahrbuch 1994. Schwerpunkt Bildung*

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

und Gesellschaft, Deutsch-Französisches Institut (Hg.), Opladen: Leske + Budrich, 1995, 107–117.

Kalthoff, Herbert. »Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis«, in: *Zeitschrift für Soziologie* 25, 2 (1996), 106–124.

Kelley, Peter. »Comparative Pedagogy: Making sense of cultural complexity«, in: *Research in Comparative and International Education* 8, 4 (2013), 415–427.

Kelley, Peter. »Intercultural comparative research: rethinking insider and outsider perspectives«, in: *Oxford Review of Education* 40, 2 (2014), 246–265.

Kelly, Peter, Ulrike Hohmann, Nick Pratt und Hans Dorf, »Teachers as mediators: an exploration of situated English teaching«, in: *British Educational Research Journal* 24, 2 (2013), 1–26.

Kopatz, Susanne und Matthias Pilz. »The academic takes it all? A comparison of returns to investment in education between graduates and apprentices in Canada«, in: *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2, 4 (2015), 308–325.

Kraft, Victor. *Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre,* Wien: Springer, 1951.

Luhmann, Niklas. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft,* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002.

Lutz, Burkart. »Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion«, in: *Sozialer Wandel in Westeuropa. Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages*, Joachim Matthes (Hg.), Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1979, 634–670.

Ders. »Bildung im Dilemma von Leistungselite und Chancengleichheit. Notizen zur Geschichte des französischen Bildungssystems«, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 6, 2 (1986), 193–212.

Mommsen, Wolfgang J. *Max Weber: Gesellschaft, Politik und Geschichte,* Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag, 1974.

Nida-Rümelin, Julian. »Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung«, in: *BLV Magazin* 5 (2016), 19–25.

Rauner, Felix. »Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann«, in: *A + B Forschungsberichte* 7 (2010), 1–25.

Ricken, Norbert. »Konstruktionen der ›Leistung‹. Zur (Subjektivierungs-)Logik eines Konzepts«, in: *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*, Sabine Reh und Norbert Ricken (Hg.), Wiesbaden: Springer VS, 2018, 43–60.

Rothe, Klaus. *Chancengleichheit, Leistungsprinzip und soziale Ungleichheit. Zur gesellschaftlichen Fundierung der Bildungspolitik,* Berlin: Duncker und Humblot, 1981, 21–22.

Sandel, Michael J. *Vom Ende des Gemeinwohls: Wie die Leistungsgesellschaft unsere Demokratien zerreißt*, Frankfurt am Main: S. Fischer, 2020.

Schlie, Frank. »Die Vielfalt der Leistungsbegriffe«, in: *Krise der Leistungsgesellschaft? Empirische Analysen zum Engagement in Arbeit, Familie und Politik*, Karl Otto Hondrich, Jürgen Schumacher, Klaus Arzberger, Frank Schlie und Christian Stegbauer (Hg.), Opladen: Westdeutscher Verlag, 1988, 50–67.

Schluß, Henning. »Tugenden – Werte – Kompetenzen. Überlegungen zu ihrem Verhältnis«, in: *Kompetenzen und Tugenden. Herbstsymposium 2014*, Republik Österreich, Bun-

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438

desministerium für Landesverteidigung und Sport (Hg.), Wien: Republik Österreich, Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport, 2015, 15–28.

Severing, Eckart und Ulrich Teichler. »Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen?«, in: *Akademisierung der Berufswelt?*, Eckart Severing und Ulrich Teichler (Hg.), Bielefeld: W. Bertelsmann, 2013, 7–18.

Shavit, Yossi und Walter Müller. *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations,* Cary, NC: Oxford University Press, 1997.

Stojanov, Krassimir. *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs,* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011.

Ders. »Leistung – ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit«, in: *Leistung*, Alfred Schäfer und Christiane Thompson (Hg.), Paderborn: Brill/Schöningh, 2015, 135–150.

Verheyen, Nina. *Die Erfindung der Leistung,* München: Hanser Berlin, 2018.

Waldow, Florian. »Akteurkonstellationen und die Gerechtigkeit von schulischer Leistungsbeurteilung in Deutschland, Schweden und England«, in: *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*, Johannes Bellmann und Hans Merkens (Hg.), Münster: Waxmann, 2019, 255–277.

Weber, Max. »Die ›Objektivität‹ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904)«, in: *Methodologische Schriften. Studienausgabe*, ders. (Hg.), Frankfurt am Main: S. Fischer, 1968, 1–64.

Ders. *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie,* Tübingen: Mohr Siebeck, 2002, 124.

Winckelmann, Johannes. »Idealtypus«, in: *Wörterbuch der Soziologie*, Wilhelm Bernsdorf (Hg.), Stuttgart: Enke, 1969, 438–441.

Wittek, Rafael. »Abnehmende Abstraktion, Idealtypen, Erklärungslogik und Theorieverständnis bei Weber und der erklärenden Soziologie im Vergleich«, in: *Integrative Sozialtheorie? – Esser – Luhmann – Weber*, Rainer Greshoff und Uwe Schimank (Hg.), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 419–443.

Želudenko, Marina und Alla Sabitowa. »Ukraine«, in: *The Education Systems of Europe*, Wolfgang Hörner, Hans Döbert, Lutz R. Reuter und Botho von Kopp (Hg.), Cham u. a.: Springer Reference, 2015, 851–868.

Open-Access-Publikation (CC BY 4.0)
© 2024 V&R unipress | Brill Deutschland GmbH
ISBN Print: 9783847116431 – ISBN E-Lib: 9783737016438