



Forschungsnetzwerk Arbeit und Bildung

## Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann

Felix Rauner

Felix Rauner

## **Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann**

A+B Forschungsberichte Nr. 7/2010

Bremen, Heidelberg, Karlsruhe: A+B Forschungsnetzwerk

In den A+B Forschungsberichten werden aktuelle Forschungsberichte aus der Arbeits- und Bildungsforschung veröffentlicht. Arbeit und Bildung verweist auf die vorberufliche und die berufliche Bildung sowie auf die berufliche Weiterbildung. Diese Form der online-Publikation erlaubt es, Forschungsergebnisse zu einem frühen Zeitpunkt zugänglich zu machen.

Jeder Forschungsbericht durchläuft ein internes Reviewverfahren. Die Reihe A+B Forschungsberichte ist auch offen für externe Autoren, die dem Forschungsnetzwerk durch ihre Forschungsarbeiten verbunden sind. Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge liegt bei den Autoren.

A+B Forschungsberichte is a series where topical results of the current research on labour and education are being published. Labour and education refers to pre-vocational education, vocational education and training as well as continuing vocational education. In order to assure a high degree of topicality, A+B Forschungsberichte is published online. Quality is guaranteed by an internal review process involving several researchers. A+B Forschungsberichte offers a platform also for external researchers, who are linked to the Forschungsnetzwerk via their own research in the field of labour and education. The authors are responsible for the content of their contributions.

A + B Forschungsberichte erscheinen online unter:

[www.ibb.uni-bremen.de](http://www.ibb.uni-bremen.de)

[www.ibp.uni-karlsruhe.de](http://www.ibp.uni-karlsruhe.de)

[www.ph-heidelberg.de/org/technik/index.htm](http://www.ph-heidelberg.de/org/technik/index.htm)

ISSN 1867-9277

Redaktion: Walter Jungmann, Kontakt: [walter.jungmann@ibp.uni-karlsruhe.de](mailto:walter.jungmann@ibp.uni-karlsruhe.de)

© 2010, A+B Forschungsnetzwerk

Universität Bremen  
FG Berufsbildungsforschung  
(IBB)  
Leobener Str./NW2  
28359 Bremen  
Tel. +49 (0)421 218-4634

[rauner@uni-bremen.de](mailto:rauner@uni-bremen.de)

Universität Karlsruhe  
Institut für Berufspädagogik  
und Allgemeine Pädagogik  
Hertzstr. 16  
76187 Karlsruhe  
Tel.: +49 721 608-3690  
Fax: +49 721 608-6104

[martin.fischer@ibp.uni-karlsruhe.de](mailto:martin.fischer@ibp.uni-karlsruhe.de)

Pädagogische  
Hochschule Heidelberg  
Fakultät III  
Im Neuenheimer Feld 561  
69120 Heidelberg  
Tel.: +49 6221 477-441  
Fax: +49 6221 477-497

[roeben@ph-heidelberg.de](mailto:roeben@ph-heidelberg.de)

Felix Rauner

## **Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann**

A+B Forschungsberichte Nr. 7/2010

Bremen, Heidelberg, Karlsruhe: A+B Forschungsnetzwerk

### **Zusammenfassung**

Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung gehört zu den zentralen Themen der Bildungsforschung und -politik – national sowie international. Durchgängig wird nach Lösungswegen gesucht, die von den Individuen einen Wechsel von einer beruflichen in einen akademischen Bildungsweg verlangen. Dagegen gibt es nur wenig gelungene Beispiele für durchgängige (duale) Bildungswege. Die sehr große Bandbreite höchst verschiedener Berufe erfordert zudem eine Differenzierung nach domänenspezifischen Kompetenzprofilen und parallelen Bildungswegen. Ein Potential, das die dualen Formen beruflicher Bildung in durchlässige Bildungssysteme einbringen, besteht in der Berufsfähigkeit, die in beruflichen Bildungsgängen erreicht werden kann. Vorgeschlagen wird ein „Ordnungsrahmen“ für Regelungen zum Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung, in dem vier Karrierewege unterschieden werden.

### **Abstract**

Permeability and progression between vocational and higher education are a major topic for educational research and policy at national and international levels. The search for solutions is primarily focusing on arrangements where individuals would be required to make a transition from vocational education to an academic programme. In contrast, successful examples of continuous dual learning pathways are rare. Moreover, the great variety of occupations requires a differentiation of domain-specific competence profiles and learning pathways. One asset that dual types of vocational education can contribute to education and training systems is the professional aptitude that can be achieved in vocational programmes. A regulatory framework for the transition from vocational education to higher education is proposed, which draws a distinction between four career tracks.

# Demarkationen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und wie man sie überwinden kann

## Inhalt

Einleitung .....	3
1 Die These vom wissenschaftlichen Wissen als dem neuen „axialen“ System der Wissensgesellschaft, Implikationen für die Durchlässigkeitsdiskussion .....	4
2 Ein realistischer Blick auf das Zusammenspiel zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem .....	6
3 Die Berufsform der Arbeit behält auch in der modernen Industriegesellschaft ihre grundlegende Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit, die Organisation flexibler Arbeitsmärkte sowie die Dynamik der betrieblichen Organisationsentwicklung. ....	8
4 Das Thema Organisation der Übergänge von der beruflichen zur hochschulischen Bildung als ein zentraler Aspekt der Durchlässigkeit im Bildungssystem bleibt auf der Tagesordnung.....	9
5 Was also lässt sich tun, um den Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung zu erleichtern?.....	12
6 Zusammenfassende Thesen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.....	13
7 Ein Ordnungsrahmen für Regelungen zum Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung.....	17
8 Fazit.....	21
Literatur .....	22

## Einleitung<sup>1</sup>

In horizontal und vertikal stark gegliederten Bildungssystemen wie dem deutschen kommt der Gestaltung und Organisation der Durchlässigkeit zwischen den Bildungsstufen und Schulformen sowie vor allem zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung eine besonders große Bedeutung zu. Dies schon deshalb, da die vielfältigen Übergänge, die durch die Systemstruktur gegeben sind, mit einer gewissen Zwangsläufigkeit dazu führen, dass Barrieren und Abgrenzungen entstehen. Die Ursache liegt weniger an einem Defizit an einschlägigen Regelungen, als vielmehr an deren Praktikabilität.

In der Stellungnahme des Hauptausschusses zum Berufsbildungsbericht 2008 wird auf die außerordentlich geringe Zahl der Absolventen einer dualen Berufsausbildung – soweit sie nicht über die Hochschulreife verfügen – verwiesen, die im Anschluss an ihre Ausbildung ein Studium beginnen. Ob die in diesem Zusammenhang gelegentlich geäußerte These zutrifft, dass Deutschland mit seiner föderalen Struktur im Vergleich zu den anderen OECD-Ländern mit Abstand über die meisten Durchlässigkeits- und Übergangsregelungen verfügt, jedoch zugleich über eines der am wenigsten durchlässigen Bildungssysteme, kann hier nicht untersucht werden (vgl. OECD 2008a). Sieht man von der deutschen Durchlässigkeitsdiskussion und -praxis ab und richtet den Blick auf die internationalen Trends der gesellschaftlichen Entwicklung von der Industrie- zur Wissensgesellschaft, dann erscheint das Durchlässigkeitsproblem in einem anderen Licht.

### **1 Die These vom wissenschaftlichen Wissen als dem neuen „axialen“ System der Wissensgesellschaft, Implikationen für die Durchlässigkeitsdiskussion**

Folgt man der These von Daniel BELL, die er 1973 in seiner bekannten Schrift „The coming of post industrial society“ zur Bedeutung des wissenschaftlichen Wissens mit Blick auf die postindustrielle Gesellschaft formuliert hat, dann verflüchtigt sich das Durchlässigkeitsproblem. Der Gedankengang ist der Folgende: Der Wandel der Beschäftigungsstruktur hat sich in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts etwa so vollzogen, wie von FOURASTIÉ 1949 in seinem Buch „Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts“ vorhergesagt: Der tertiäre Sektor – die Dienstleistungen – werden zum dominierenden Sektor des Beschäftigungssystems. Der bis Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts dominierende Produktionssektor wird seine Bedeutung im Beschäftigungssystem weitgehend einbüßen, da, vergleichbar mit der Landwirtschaft, die Nutzung der Rationalisierungspotentiale der Technik zu einem geradezu dramatischen Abbau an Arbeitskräften geführt hat und zudem die verbleibenden Produktionstätigkeiten in weniger entwickelte Länder verlagert werden. Darüber hinaus wird die Informatisierung der Arbeit zu einer ganz neuen Qualität der Arbeitsinhalte führen. Als neuer Arbeitertypus gilt der Wissensarbeiter. Daniel BELL lässt sich angesichts dieses von der Arbeitsmarktforschung verbreiteten Szenarios zu der These verleiten, dass das theoretische (wissenschaftliche) Wissen die im Industrialismus dominierenden Entwicklungsprinzipien Arbeit und Kapital verdrängen werde. Alle gesellschaftlichen Sphären, vor allem Wirtschaft, Politik und Sozialstruktur, werden sich in der postindustriellen Gesellschaft um das neue axiale Prinzip des theoretischen Wissens drehen. Dieses Wissen werde generiert in den Forschungsprozessen und vor allem in der hochschulischen Bildung vermittelt. Dabei seien, so fügt er mahndend hinzu, die Niederungen der Qualifikationsanforderungen aus der Erwerbsarbeit zu meiden, da diese der Entwertung des an der Systematik der Wissenschaften ausgerichteten Wissens entgegen stehen. Wie diese Abkopplung des Bildungssystems vom Beschäftigungssystem gelingen soll, lässt er offen. Trotz einer Fülle gegenteiliger Befunde aus höchst verschiedenen Forschungstraditionen haben BELLs Thesen ihre Wirkung in der bildungspolitischen Diskussion nicht verloren. 2007 erschien eine Schrift zur „Bildung im Umbruch“ (BAETHGE, SOLGA, WIECK 2007), in der BELL's zentrale These nahezu wortgleich wiederholt wird: „Die Entwicklung von der vor- zur nachindustriellen Erwerbsgesellschaft

---

<sup>1</sup> Bei Roland Tutscher und Martin Fischer bedanke ich mich für die kritische Durchsicht und vielfältige Anregungen.

lässt sich – bezogen auf die Wissenstypen – als Wandel von Erfahrungswissen zu systematischem (theoretischem) Wissen beschreiben. „Die Zentralität des systematischen (theoretischen), wissenschaftlichen Wissens wird als das wesentliche Merkmal nachindustrieller Gesellschaften herausgestellt (S. 74). Daraus folgern die Autoren: „Für die Gesellschaft, die sich zunehmend als eine ‚Wissens‘-gesellschaft versteht, bilden die Hochschulen die entscheidende Quelle für die Entwicklung von kulturellen Orientierungen, ökonomisch verwertbarem Wissen und hochqualifizierten „Arbeitskräften“ (MAYER 2003, 581 zitiert nach BAETHGE, SOLGA, WIECK 2007, 75), Geht man von dieser These aus, dann verflüchtigt sich die Frage der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Das Konzept der ‚College for all‘-Bildung rückt ins Zentrum der Betrachtung. Auf den ersten Blick sieht es ganz so aus, dass es in zahlreichen OECD-Ländern offenbar in den letzten zwei Jahrzehnten gelungen ist, Bildungssysteme zu entwickeln, mit denen bis zu 80% aller Jugendlichen der Hochschulzugang bzw. ein Hochschulstudium ermöglicht werden kann (Abb. 1).

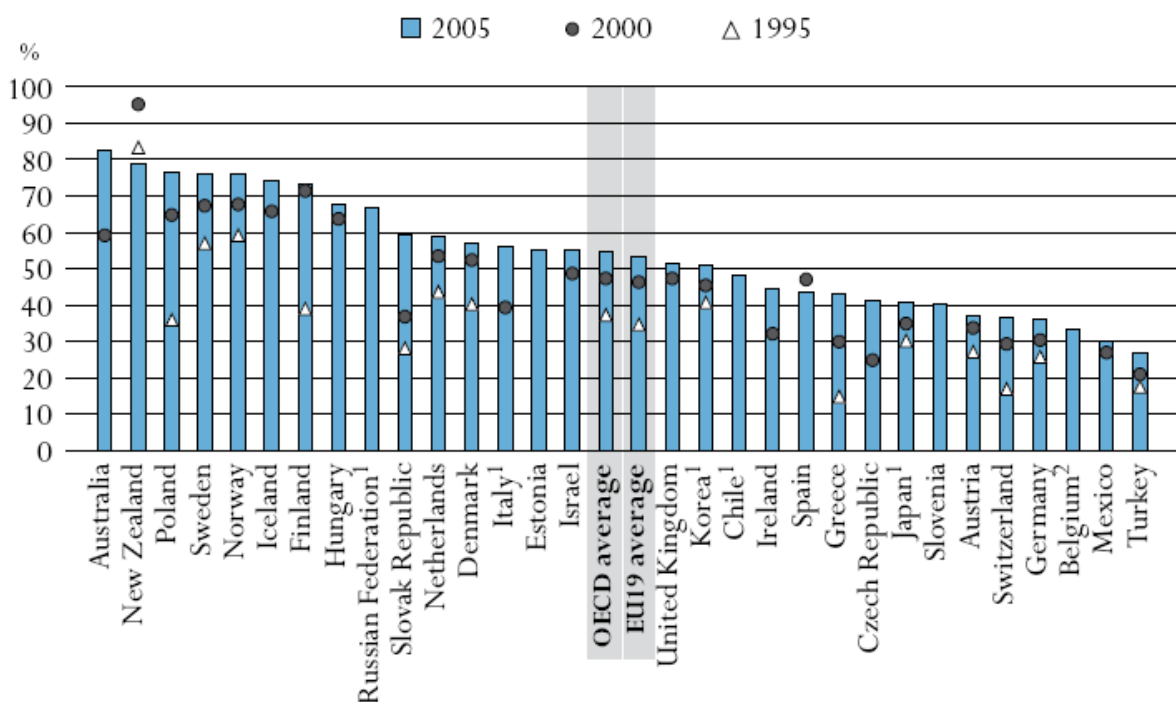


Abb. 1: Studienanfängerquote (Quelle: OECD 2008a)

Die hohen Studienanfängerquoten zwischen 70 und über 80% in einer Reihe von OECD-Ländern sind ein eindeutiges und unübersehbares Indiz für eine Bildungspolitik, die auf die Realisierung eines Bildungssystems gerichtet ist, in dem sich die Schüler und Studierenden quasi nahtlos von der Grundschule bis zum Hochschulstudium bilden können. Dabei entfallen Übergangsregelungen weitgehend, da die Jugendlichen und ihre Eltern selbst darüber entscheiden können, ob sie nach ihrer Schulpflicht ihre (hoch)schulische Karriere fortsetzen wollen. Natürlich sind auch in diesem System Standards für den Hochschulzugang gegeben. Sie werden allerdings sehr häufig von den Hochschulen definiert. So haben z. B. die Spitzenuniversitäten in den USA sowie im Vereinigten Königreich Aufnahmestandards definiert, die es ihnen ermöglichen, die Gruppe der leistungsfähigsten Schulabsolventen auszuwählen. Hochschulen, die nach dem nationalen Hochschulranking in der Mitte oder darunter angesiedelt sind – und dies ist in den Ländern mit einer ‚College for all‘-Politik die große Mehrheit der Hochschulen, öffnen den Zugang zum Hochschulstudium für die ganze Breite der Schulabsolventen. Dies hat allerdings zur Folge, dass unterhalb des Bachelorniveaus zweijährige und kürzere Studiengänge und Kursangebote eingerichtet werden, die auf dem Niveau von

Fachschulen oder auch lediglich von Volkshochschulkursen<sup>2</sup> liegen. Bei einer ‚College for all‘-Politik verlagert sich die Frage der Übergänge von der beruflichen zur hochschulischen Bildung auf die Ebene des selektiven Zugangs zu mehr oder weniger attraktiven Studienangeboten.

## 2 Ein realistischer Blick auf das Zusammenspiel zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem

Unstrittig ist in der internationalen bildungsprogrammatischen Diskussion der Grundsatz der Chancengerechtigkeit, nach der prinzipiell jedes Kind bzw. jeder Schüler die Chance haben soll, unabhängig von seiner sozialen Herkunft bis zur höchsten Stufe im Bildungssystem gefördert zu werden. Auch hier geben die OECD-Bildungsberichte einen guten Überblick über den Grad der Realisierung dieser Leitidee. Vor allem das deutsche Bildungssystem fällt in diesem Zusammenhang aus dem Rahmen. Das markanteste Ergebnis der PISA-2000-Untersuchung zeigt, dass die Bildungschancen in Deutschland weitestgehend von der sozialen Herkunft abhängen. Damit korrespondiert der Befund, dass deutsche 15-jährige die mit Abstand geringsten Erwartungen und Vorstellungen von ihrem Bildungsweg nach Abschluss der Schule haben. Der nächste Schritt erscheint ihnen quasi vorgegeben (Abb. 2).

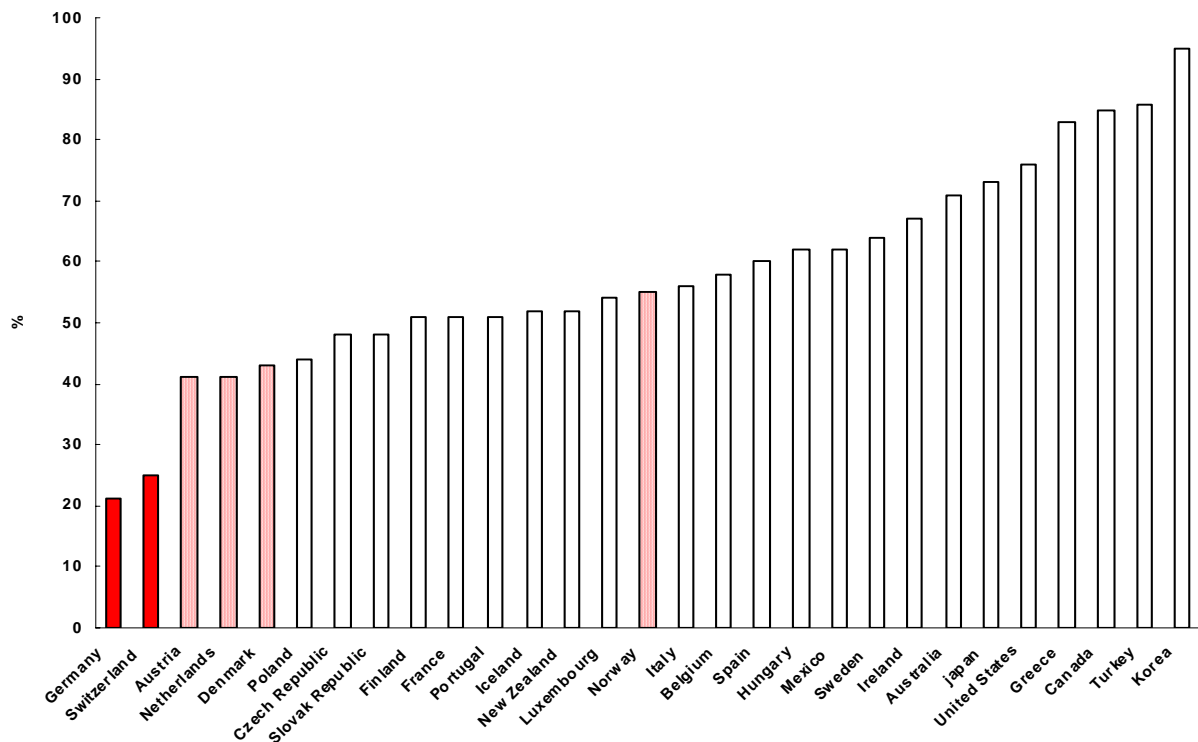


Abb. 2: Anteil der 15-jährigen, die eine tertiäre Ausbildung anstreben (Quelle: OECD 2008b)

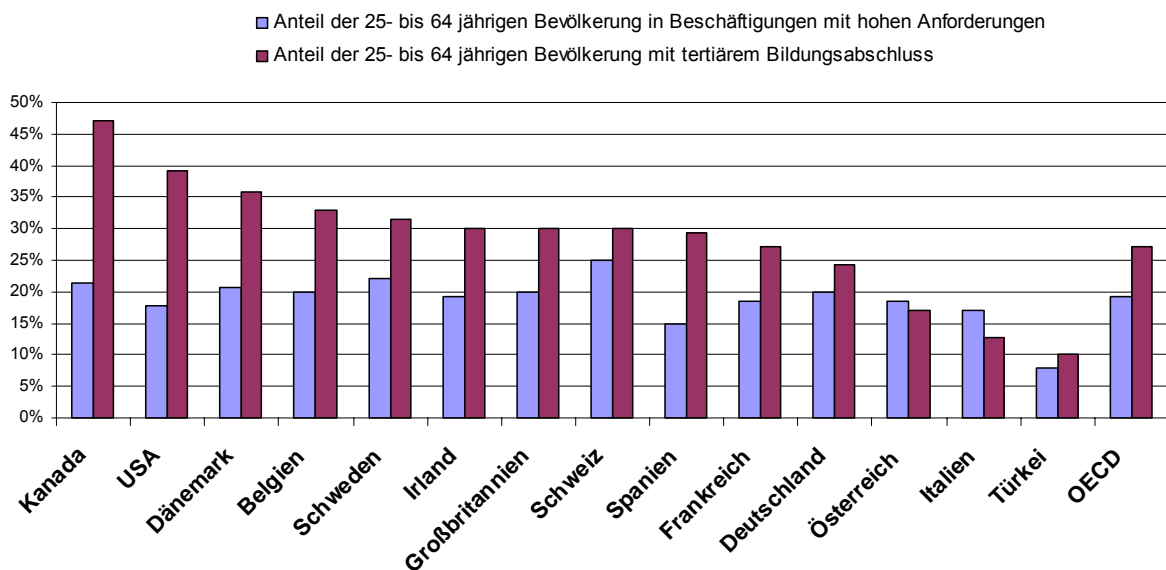
Zu einer realistischen Bewertung des Zusammenhanges zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem gehören weitere Faktoren.

- Etwa 20 % der Beschäftigten werden in den Beschäftigungssystemen entwickelter Länder den Hochqualifizierten zugerechnet (Abb. 3). Ob und in welchem Maße dieser Anteil ansteigt, ist strittig. Die Einführung flacherer Unternehmenshierarchien sowie die damit einhergehende Verlagerung von Kompetenzen und Verantwortung in den direkt wertschöpfenden Bereich der Unternehmen sprechen für einen Abbau von Führungsebenen

<sup>2</sup> Vgl. dazu die ‚some college‘-Zertifikate US-amerikanischer Hochschulen.

und damit für eine geringere Nachfrage nach Führungskräften. Kompensiert wird diese Entwicklung durch eine stärkere Nachfrage nach Hochqualifizierten für die Bereiche Forschung und Entwicklung. Wie die Bilanz beider gegenläufiger Entwicklungen ausfällt, ist Gegenstand der Forschung. Gesichert scheint zu sein, dass die Abnahme der gering Qualifizierten sich beschleunigt vollziehen wird, um sich auf einem Niveau von etwa 10 % einpendeln wird. In der Summe bedeutet dies, dass der Anteil der Beschäftigung für den intermediären Beschäftigungssektor (Facharbeiter, Techniker, Meister, etc.) in der Tendenz stabil bleibt bzw. sogar leicht anwachsen wird (vgl. Müller 2009). Diese Entwicklung stützt die These, dass der intermediäre Beschäftigungssektor das Rückgrat der ökonomischen Entwicklung und der Wettbewerbsfähigkeit der Volkswirtschaften ist. Daraus resultieren die Schlüsselrolle der beruflichen Qualifizierung von Fachkräften sowie die vergleichende Forschung zur Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Berufsbildungssysteme. Wird der Zusammenhang zwischen Beschäftigungs- und Bildungssystem ignoriert, wie in den Ländern mit einer ‚College for all‘-Politik und entspringen daraus sehr hohe Studentenquoten, dann bilden sich formelle und informelle Qualifizierungsstrukturen in den Hochschulen sowie im Anschluss an das Hochschulstudium heraus, die sich an der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) der Studierenden orientieren. So sind z. B. zwei Drittel der Lehrlinge im hochentwickelten australischen dualen Berufsbildungssystem Absolventen und Abbrecher hochschulischer Studiengänge (BARRABASCH 2009, 291 f.).

#### Beschäftigungsverhältnisse mit hohem Anforderungsprofil (ISCO 1-3) und tertiäre Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung zwischen 25 und 64



Quelle: OECD, 2008a

- Reflektierte Arbeitserfahrung und darauf basierendes Arbeitsprozesswissen ist eine unumgängliche Voraussetzung für das Erreichen der Berufsfähigkeit.

Daher sind alle Formen der beruflichen Bildung, die Qualifizierung für akademische Berufe eingeschlossen, auf die duale Organisation beruflichen Lernens verwiesen. In der Berufsbildungspraxis wird unterschieden zwischen der einphasigen oder integrierten Dualität sowie der zweiphasigen alternierenden Dualität. Das Prinzip der dualen Organisation beruflicher Bildung basiert auf der grundlegenden Erkenntnis, dass man jeden Beruf zuletzt immer praktisch erlernen muss (GARFINKEL 1986). Dies gilt für Lehrer, Richter und Ärzte mit ihrer zwei- bis dreijährigen Vorbereitungszeit im Anschluss an ihr Studium ebenso wie für Industrieelektroniker und Speditionskaufleute, deren praktische Ausbildung in eine einphasige duale Berufsbildung integriert ist.



Reflektierte Arbeitserfahrung als Grundlage für kompetentes berufliches Handeln überwiegt nach den Erkenntnissen der Kognitions- und Entwicklungsforschung bei Weitem sowohl quantitativ als auch qualitativ dem Stellenwert des fachtheoretischen (wissenschaftlichen) Wissens (vgl. dazu eine Studie des BiBB unter <http://www.bibb.de/de/wlk51673.htm>, 23.04.2010). Die ärztliche Kunst, so Donald SCHÖN, basiert nach seinen Untersuchungen vor allem auf reflektierter Arbeitserfahrung und nicht auf dem theoretischen Wissen der Medizin („85 per cent of the problems a doctor sees in his office are not in the book“, (SCHÖN 1983, 16)). Die Expertise- und Wissensforschung hat mittlerweile am Beispiel zahlreicher beruflicher Domänen die Bedeutung des prozeduralen (praktischen) Wissens für das Erreichen der Berufsfähigkeit nachgewiesen. Im Unterschied zu den wissenschaftlichen Fachsprachen mit ihren abstrakten und definierten Kategorien basiert das prozedurale Wissen auf praktischen Begriffen, deren Bedeutungsfelder und -umfänge im Laufe der beruflichen Sozialisation und Kompetenzentwicklung eine große Mächtigkeit annehmen können. Das handlungsleitende praktische Wissen der Köpfer zeichnet aus, dass die tausendfachen Erfahrungen die professionsbezogenen Bedeutungsfelder seiner kognitiven Konzepte bilden. Während es bei wissenschaftlichen Kategorien darauf ankommt, möglichst schlanke, eindeutige und abstrakte Definitionen zu formulieren, entwickeln sich die Bedeutungsfelder praktischer Konzepte auf der Grundlage reflektierter Arbeitserfahrung und ihre Kommunikation in den ‚Communities of Practice‘ stetig weiter. Insofern ist die Formel vom theoretischen Wissen als dem neuen axialen System der Wissensgesellschaft höchst irreführend und fragwürdig (vgl. NEUWEG 2000; BERGMANN u.a. 2000; BERGMANN 2006; LEMPERT 2007; MEYER 2000, RAUNER 2004, FISCHER 1996, 2002)

### **3 Die Berufsform der Arbeit behält auch in der modernen Industriegesellschaft ihre grundlegende Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit, die Organisation flexibler Arbeitsmärkte sowie die Dynamik der betrieblichen Organisationsentwicklung.**

Mit der Flexibilisierungsdebatte in den 1960er und 1970er Jahren wurde in der Berufsbildungsforschung das erste Mal auf die zunehmende Dynamik des technisch-ökonomischen Wandels verwiesen, die neue und andere Antworten auf die Frage nach den Qualifikationsanforderungen für die Beschäftigten erfordere als sie die Berufspädagogik und die Berufsbildungsforschung bis dahin mit ihren Konzepten ‚Beruf‘ und ‚berufsfachlicher Bildung‘ gegeben hatten (BECK/BRATER/DAHEIM 1980). In der Folge nahmen die Unschärfen des zentralen Bezugspunktes der Berufsbildungsforschung – des Berufes – eher zu als ab (ARNOLD 2003; ARNOLD, GONON 2006, 51ff). Die Diskussion über Entberuflichung, bis hin zur Entfachlichung beruflicher Arbeit und Bildung und die Kreierung der viel versprechenden Alternative „Schlüsselqualifikation“ mündete schließlich ein in die von Karlheinz GEIßLER 1995 verkündete These vom Auslaufmodell der dualen Berufsausbildung (GEIßLER 1995). Die Diskussion über die Erosion einer auf Beruflichkeit basierenden Bildung wurde verstärkt durch eine systematische Bilanzierung der Qualifikationsforschung durch das Bundesinstitut für Berufsbildung in Zusammenarbeit mit den an der Qualifikationsforschung der 1970er Jahre beteiligten Forschern und Forschergruppen (GRÜNEWALD 1979). Flexibilität und Mobilität erfordern einen grundlegenden Perspektivwechsel, so die Mehrheit der Qualifikationsforscher.

Drei Jahrzehnte nach der Bilanzierung der Qualifikationsforschung ist die Frage nach der Berufsform der Arbeit und darauf bezogene Bildung weiterhin strittig. Als Fazit dieser Entwicklung drängen sich in diesem Zusammenhang drei Einsichten auf.

- Die industriesoziologische Qualifikationsforschung verflüchtigte sich nach ihrer raschen Expansion in der Folge der Gründung des Bundesinstituts für Berufsbildungsforschung ebenso schnell wieder wie sie entstanden war. Ihre Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse waren weitgehend abgekoppelt von den Prozessen der Berufsentwicklung. Diese lagen in den Händen der Sozialpartner und einer im BfB/BiBB etablierten Ausbil-

dungsordnungsforschung, die von der sozialwissenschaftlichen Qualifikationsforschung inhaltlich und institutionell separiert war. Es ist daher nur in einigen Einzelprojekten gelungen, eine domänenspezifisch ausdifferenzierte Qualifikations- und Berufsforschung zu etablieren und die Anschlussfähigkeit an die Berufsbildungsplanung herzustellen (SAUTER 2006).

- Dies hat zu einer gewissen Hilflosigkeit und entsprechenden Schwächen in der Berufsentwicklung und der so genannten Ausbildungsforschung geführt. Hier liegt ein bedeutendes Feld der Berufsbildungsforschung weitgehend brach. Der Terminus des ‚heiteren Berufe Bastelns‘ fand wahrscheinlich deshalb eine so rasche Verbreitung und Zustimmung, da die Berufsentwicklung kaum treffender hätte karikiert werden können.
- Die berufspädagogische Diskussion hat immer dann mit interessanten Beiträgen zur Berufsdiskussion beigetragen, wenn sie historisch ausgerichtet war. Die Heftigkeit, mit der diese Diskussion trotzdem gelegentlich geführt wurde, resultiert verständlicherweise auch aus einer opportunen Rechtfertigung für eine pädagogische Disziplin – der Berufspädagogik – deren Daseinsberechtigung davon abhängt, ob die Berufsform der Arbeit in der modernen Industriegesellschaft eine Zukunft hat und ob sie über das Potential verfügt, darauf ein Berufs-Bildungssystem aufzubauen (ZABECK 2006; KRAUS 2006, KURTZ 2005; MEYER 2000).

#### **4 Das Thema Organisation der Übergänge von der beruflichen zur hochschulischen Bildung als ein zentraler Aspekt der Durchlässigkeit im Bildungssystem bleibt auf der Tagesordnung.**

Der internationale Trend zur Reetablierung dualer Formen der Berufsausbildung (RAUNER, SMITH 2010) kann als eine Korrektur einer verfehlten Berufsbildungspolitik interpretiert werden, die berufliche Bildung in einem ersten Schritt auf die ökonomische Dimension von Human Resources zu reduzieren und in einem zweiten Schritt als eine Restgröße in der Mensch-Maschine-Interaktion zu definieren, die sich bei fortschreitender Automatisierung und Informatisierung verflüchtigt. Die Qualifizierung der Beschäftigten für den intermediären Beschäftigungssektor bzw. die direkt wertschöpfenden Arbeitsprozesse in geregelten Berufsbildungssystemen bleiben der Dreh- und Angelpunkt für eine hohe Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit moderner Ökonomien (HALL, SOSKICE 2001).

Nach dem Stand der Berufs- und Commitmentforschung lässt sich die Hypothese begründen, dass die Berufsform der Arbeit bei zunehmender Flexibilität des Arbeitsmarktes bzw. der Facharbeitsmärkte nicht an Bedeutung verloren, sondern bei den Beschäftigten an Bedeutung gewonnen hat. Dieses Paradoxon soll im Folgenden näher begründet werden.

Eine Schweizer Forschungsgruppe um Carlo JÄGER hat in den 1980er Jahren industriesoziologische Studien zur Herausbildung eines europäischen Arbeitsmarktes durchgeführt und sich dabei mit dem Zusammenhang von Berufsethik und Arbeitsmoral auseinandergesetzt. „Es ist ein großer Unterschied, ob die Identität einer Person an die Verrichtung von Arbeit gebunden ist oder an die Ausübung eines Berufes. Ersteres entspräche der Arbeitsmoral, letzteres der Berufsethik [...] Berufe haben eine biographische Qualität, welche der bloßen Arbeit abgeht“ (JÄGER 1989, 568). Mit der zunehmenden europäischen Integration stellt sich deutlicher als bisher die Frage nach dem konstituierenden Moment für einen europäischen Arbeitsmarkt. Zwei alternative Entwicklungswege markieren ein Spannungsfeld, in dem die künftige europäische Berufsbildungspolitik ihren Weg finden muss:

- Berufe, berufliche Bildung und berufliche Identität als die strukturierende Basis für die Fachindustrie/Berufsarbeitsmärkte der Europäischen Union oder
- abstrakte Qualifikation, On the job Training, Arbeitsmoral und Corporate Identity als die Grundlage für Leistungsbereitschaft.

In dieser historischen Verzweigungssituation gibt es gute Gründe für eine Berufs- und Arbeitsmarktpolitik, die auf die berufliche Identität setzt als die Voraussetzung für Leistungsbereitschaft und Qualitätsbewusstsein. Seine These „Berufe statt Arbeit“ stützt JÄGER durch zahlreiche empirische Forschungsergebnisse, durch die er nachweist, dass der Wirtschaftsraum Europa im weltweiten Qualitätswettbewerb besser bestehen kann, wenn die Leistungsbereitschaft auf Berufsethik und nicht auf Arbeitsmoral basiert (JÄGER 1989; BLAU 1985; MEYER, ALLEN 1997; BARUCH 1998; COHEN 2007; KIRPAL 2004). Er weist anhand empirischer Fallstudien den schwindenden Einfluss des normativen Feldes der Arbeitsmoral und eine verstärkte Geltung für die Berufsethik nach (Abb. 3). Die unhinterfragte Bereitschaft nach Anweisung auch unverstandene Arbeit pünktlich und präzise auszuführen (Arbeitsmoral), lässt in modernen Unternehmen nach. Sie ist bei lediglich 25 % der Befragten in einer Studie von JÄGER (1989, 569) stark ausgeprägt („stimme zu“), während das auf beruflicher Identität basierende berufliche Engagement (Berufsethik) bei zwei Drittel der Befragten eine hohe Bedeutung hat („stimme zu“).

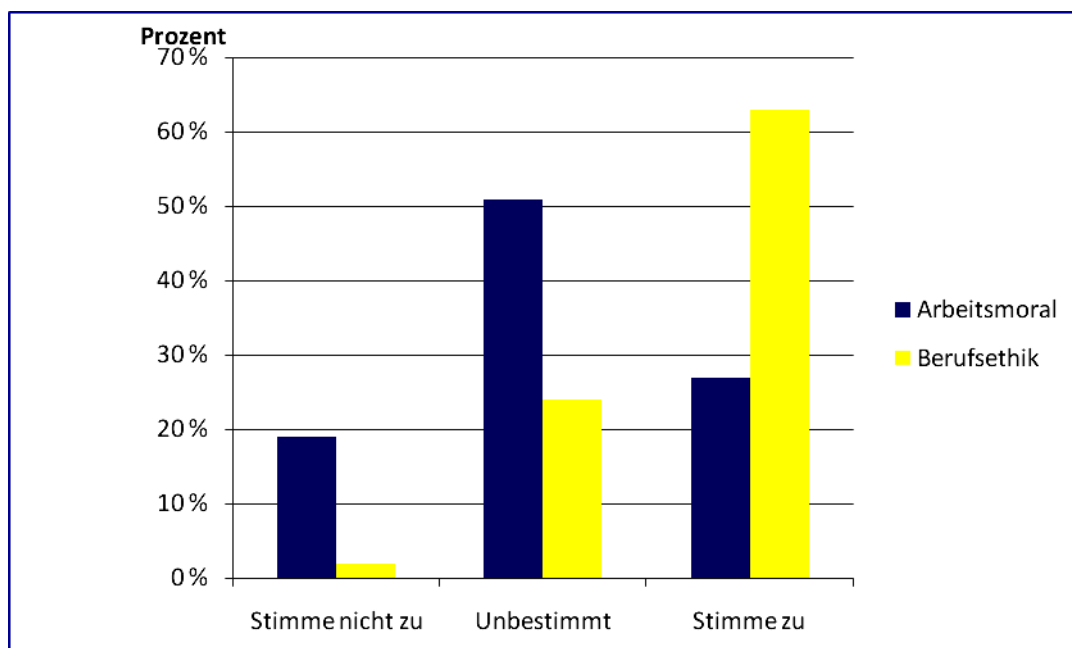


Abb. 3: Arbeitsmoral und Berufsethik in zwei Schweizer Unternehmen (nach JÄGER 1989, 569)

Der Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung bleibt ein konfliktbehaftetes Thema, da die traditionellen Formen des akademischen und beruflichen Lernens – unabhängig von ihrer Qualität – unterschiedlichen Prinzipien folgen (STAMM-RIEMER u.a, 2008; BECKER u.a, 2008). Das akademische Studium ist eingebunden in Wissenschaftsprozesse spezialisierter Disziplinen. Dies folgt daher dem Prinzip der fachsystematischen Strukturierung der Lehr- und Lerninhalte, die für die Grundlagen in der Regel höchst abstrakte, auf die Breite der Disziplin zielende und sie begründende Theorien vermitteln. Nicht selten wird die Grundbildung flankiert durch Grundlagenfächer wie die Mathematik und die Naturwissenschaften. So absolviert z. B. ein angehender Mediziner oder Ingenieur im Grundlagenstudium zunächst umfangreiche mathematisch-naturwissenschaftliche Studien, bevor er sich im Hauptstudium den anwendungsbezogenen Fachinhalten zuwendet. Die Einarbeitung in den akademischen Beruf bleibt der an das Studium anschließenden Einarbeitungszeit vorbehalten.

Die traditionelle Meisterlehre folgt einem eher umgekehrten Prinzip: die berufliche Kompetenzentwicklung vollzieht sich als ein Prozess des Hineinwachsens in einen Beruf anhand beruflicher Entwicklungsaufgaben nach den Prinzipien des Novizen-Experten-Paradigmas (BENNER 1997; RAUNER 1999). Die Stufen der Herausbildung des abstrakten handlungs-erklärenden Wissens, das schließlich über den Beruf hinausweist auf das abstrakte fachwissenschaftliche Wissen wird am Ende der Ausbildung erreicht. Wenn es trotzdem am Beginn

der Berufsausbildung vermittelt wird, wie nach dem traditionellen Konzept der berufsfeldbreiten Grundbildung, dann bleibt es in der Regel graue Theorie, da der Erklärungswert des „Grundlagenwissens“ für das berufliche Handeln höchst eingeschränkt ist (vgl. Drescher, Müller, Petersen, Rauner 1995).

Bei der Gestaltung und Organisation des Übergangs von der beruflichen zur hochschulischen Bildung geht es daher auch um die Vermittlung diesen zwei Lerntraditionen und Prinzipien. Ein Meister, der seine Karriere als Auszubildender begann und es schließlich zum Meister seines Faches gebracht hat, gründet seine Kompetenz vor allem auf reflektierter Arbeitserfahrung und auf berufliches Können. Ermöglicht man einem Meister ein einschlägiges Studium, dann muss er im Grundstudium in der Regel erleben, dass seine Meisterkompetenz nicht nur nichts nutzt sondern ihm möglicherweise auch im Wege steht, sich mit abstrakten Sachverhalten zu beschäftigen (z. B. mit den Maxwell'schen Gleichungen, falls ein Elektromeister Elektrotechnik studiert), die unter Umständen keinerlei für ihn erkennbaren Bezug zur eigenen Erfahrungen haben und geradezu zwangsläufig zu einer Barriere werden, an der er in der Regel scheitert. Einem Elektromeister, der in seinem Beruf bereits höchstanspruchsvolle elektrotechnische Projekte realisiert hat, müssen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlagen der Elektrotechnik als böhmische Dörfer erscheinen. Liberale Zugangsregelungen für Meister verlieren hier ihre Bedeutung (FISCHER, JUNGSMANN 2010). Häufig kommen die Modellprojekte des BMBF-Projektes ANKOM (Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (vgl. STAMM-RIEMER u.a. 2008) zu der Einschätzung dass sich die Studiendauer für Ausgebildete in BBiG-Berufen und Meister nicht reduzieren lasse. Es stellt sich daher eher die Frage, warum jemand mit einer Meisterqualifikation ein einschlägiges Bachelorstudium absolvieren sollte. Mit einiger Sicherheit kann man davon ausgehen, dass ein Meister während eines akademischen Studiums eine seine wichtigsten Kompetenzen: Arbeitserfahrung, vernachlässigt. Den Verlust an reflektierter Arbeitserfahrung tauscht er gegen einen Zugewinn an theoretischem Wissen. Bis er dieses in der Praxis in einer neuen Führungsposition anwenden kann, vergeht eine gewisse Einarbeitungszeit. Falls er nach einem drei- bis vierjährigen Bachelorstudium sowie einer ein- bis zweijährigen Einarbeitung wieder eine Führungsposition erreicht hat, dann könnte es sein, dass wieder ein Qualifikationsniveau erreicht, über dass er zu Beginn des Hochschulstudiums schon einmal verfügte.

Andere Ungereimtheiten belasten die Einführung wirksamer Übergangsregelungen. In der Praxis basiert die Fachhochschulreife auf einer berufsfachlichen Bildung, die ergänzt wird durch Kurse in allgemein bildenden Fächern. Vom fachlichen Profil wird jedoch bei der Zuerkennung der Fachhochschulreife abgesehen – obwohl dies gerade die Stärke dieser Form der Hochschulreife ausmachen könnte. Die allgemeine Fachhochschulreife basiert auf der Ideologie oder Illusion des unbeschränkten Übergangs von der beruflichen zur hochschulischen Bildung. Das Potential, über das dieser Hochschulzugang verfügt, die mit einer Berufsausbildung verknüpfte Hochschulreife, wird kaum genutzt. Ebenso problematisch sind Regelungen, die auf eine generelle Zuerkennung der Hochschulreife für Absolventen einer dualen Berufsausbildung zielen. So wird z. B. der Beruf des Mediengestalters überwiegend von Abiturienten gewählt. Nach dem Abschluss ihrer Berufsausbildung konkurrieren sie auf dem Arbeitsmarkt mit ihren „Kollegen“, die statt einer dualen Berufsausbildung ein Bachelorstudium in einem Studiengang der Medieninformatik gewählt haben. Da die ausgebildeten Mediengestalter über die Berufsfähigkeit verfügen, werden sie in der Regel den Absolventen von Bachelorstudiengängen vorgezogen. Warum sollte also ein ausgebildeter Mediengestalter in einem Bachelorstudiengang Medieninformatik studieren? Sinnvoll dagegen wäre es dagegen, ihn zum Bachelorexamen zuzulassen, um ihm auf diesem Weg den Zugang zu einem entsprechenden Masterstudiengang zu ermöglichen.

Für zahlreiche handwerkliche Berufe gibt es kein Äquivalent im Hochschulstudium. Zudem passen die handwerklichen Fähigkeiten selten zu den für ein Hochschulstudium notwendigen Studienvoraussetzungen. Die Beispiele für eine problematische Übergangspraxis ließen sich fortsetzen. Sie bestätigen in ihrer Summe, dass ein weitgehend ungelöstes Problem vorliegt. Eine Weile keimte die Hoffnung für eine Lösung von außen durch den europäischen Qualifikationsrahmen, bis sich herausstellte, dass die Liste von acht aufeinander aufbauenden so

genannten Qualifikationsniveaus mit der Realität der Bildungssysteme in den EU-Ländern nicht viel zu tun hat (GROLLMANN, SPÖTTL, RAUNER 2006).

## 5 Was also lässt sich tun, um den Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung zu erleichtern?

– Mit dem Bologna-Prozess, der Umstrukturierung der Diplom- und Magisterabschlüsse in eine Bachelor- und Masterstruktur, geht eine explizite hochschuldidaktischen Umorientierung hin zur Leitidee berufsqualifizierender Studiengänge einher. Die Leitidee eines zweckfreien wissenschaftlichen Studiums wurde damit offiziell zu den Akten gelegt. Gegen eine Abkehr von einem weitgehend zweckfreien akademischen Studium regt sich in zahlreichen Wissenschaftstraditionen erheblicher Widerstand. Auf fruchtbaren Boden fällt das Konzept der Verberuflichung hochschulischer Bildung eher in Fächern, die sich schon bisher als eine Form akademischer (höherer) Berufsbildung definiert haben. Der Perspektivwechsel in der Hochschuldidaktik hin zu einer hochschulischen Berufsausbildung fordert die Hochschuldidaktik dazu heraus, sich mit den Fragestellungen, Methoden und Ergebnissen der Berufsbildungsforschung und der Berufspädagogik sowie der Expertiseforschung zu beschäftigen und das Hochschulstudium als erste Phase einer Berufsausbildung zu gestalten. Dies würde zu einer Annäherung an die Lernformen der etablierten beruflichen Bildung führen. Warum sollten jetzt Lehrer, Juristen und Ingenieure ihren Beruf nicht in Studiengängen absolvieren, die nach dem Novizen-Experten-Paradigma strukturiert sind. Das Hochschulstudium würde dann die Funktion erhalten, das Hineinwachsen in einem akademischen Beruf von Anfang an zu unterstützen (vgl. BENNER 1995; RAUNER 1999; GRUSCHKA 1985).

– Die Etablierung dualer Studiengänge schreitet weiter voran. Ihre Zahl liegt mittlerweile über 700. Diese Entwicklung spiegelt die Anforderungen der Arbeitswelt an Hochschulabsolventen wider, die mit ihren Hochschulabschlüssen auf einen Beruf oder ein Berufsfeld vorbereiten. Bisher dominiert bei den dualen Studiengängen die Kombination eines Bachelorstudiums mit einer Ausbildung in einem dualen Ausbildungsberuf (nach dem BBiG) – im Sinne einer nachholenden dualen Berufsausbildung. Das heißt, dass ein Bildungsgang der *Sekundarstufe 2* (Berufsausbildung) mit einem Studiengang der *tertiären* Bildung verknüpft wird. Insofern repräsentiert diese Form der dualen Studiengänge auch ein Defizit beim Übergang von der Berufsausbildung in ein Hochschulstudium: Die Berufsausbildung wird während des Studiums *nachgeholt*. Ein effektiveres Modell dualer Studiengänge zeichnet sich durch die Integration beruflicher und akademischer Bildungsgänge auf gleichem oder vergleichbarem Qualifikationsniveau aus. Das Konzept der Integration der Ausbildung von Meistern und Ingenieuren entspricht diesem Modell, da es sich bei den Bildungsgängen um tertiäre Studiengänge bzw. –abschlüsse handelt. Dieses Modell wurde bereits modellhaft erprobt (WALTER, BERWALD 2008; MUCKE, SCHEMME 2008; GEICK 2008).

Ein außerordentlich effektives Modell des Übergangs von der dualen Berufsausbildung in ein Hochschulstudium wurde in der Schweiz mit dem Berufsabitur (Berufsmatura) etabliert. In der Praxis führt dies dazu, dass der bei weitem größte Teil der Studierenden an Fachhochschulen über eine duale Berufsausbildung verfügt. Die Differenzierung des Berufsabiturs nach fünf Fachbereichen bietet die Gewähr dafür, dass der Übergang von der Berufsausbildung zum Hochschulstudium nicht als ein Bruch in der Bildungskarriere erlebt wird.

– Hochschuldidaktisch steht die Einführung – zumindest die Erprobung – des Lernfeldkonzeptes in den Studiengängen noch aus, die als betont berufsqualifizierend angelegt sind. Dabei sollte jedoch sorgfältig unterschieden werden zwischen Studiengängen, die sich – aus guten Gründen – entweder als berufsqualifizierende oder als allgemeinbildende verstehen. Neben den Studiengängen, die traditionell mit einem Staatsexamen abschließen sowie für eine Vielzahl von berufsqualifizierend angelegten Bachelor- und Masterstudiengängen bietet sich die Einführung des Lernfeldkonzeptes an. Dies würde sowohl inhaltlich als auch metho-

disch die Voraussetzungen für eine verbesserte Qualität der Lehre bieten. An die Stelle des wissenschaftssystematisch strukturierten Lehrangebotes würde das entwicklungslogisch strukturierte Lernen treten, unterstützt durch Dozenten, die vor der Herausforderung stünden, sich mit der Arbeitswelt ihrer Studenten in der Form einer domänenspezifischen Qualifikations- und Expertiseforschung zu beschäftigen (vgl. BENNER 1984; BENNER, TANNER, CHESLA 1999 zur hochschulischen Ausbildung von Krankenschwestern). Die abstrakte Forderung des Wissenschaftsrates zur Verbesserung der hochschulischen Lehre und die dazu in Aussicht gestellten Förderprogramme ließen sich so um eine wichtige Komponente erweitern.

– Die Etablierung eines durchgängigen dualen Bildungsweges, der die Hochschulen einschließt, würde die Meisterschaft aufwerten. Dies betrifft vor allem den Übergang von der Meisterschaft zu einem Hochschulstudium. In nahezu allen Bundesländern wurden liberale Zugangsbestimmungen etabliert, ohne dass die Übergangspraxis in einem nennenswerten Umfang verbessert werden konnte.

Da die Meisterqualifikation und ihr Äquivalent in den kaufmännischen und sozialen Berufen zweifelsfrei einem Bachelorabschluss gleichgestellt werden kann, stellt sich die Frage, warum es bildungspolitisch vordringlich erschien, Meistern ein Bachelorstudium zu ermöglichen. Im Ergebnis verlieren sie in einem dreijährigen Studium den Anschluss an ihren Beruf, den sie im Anschluss an ihr Hochschulstudium sich erst wieder mühsam erarbeiten müssen. Eine adäquate Form der Weiterbildung im Rahmen eines Hochschulstudiums sind für Meister Masterstudiengänge, die einerseits auf ihre Meisterqualifikation aufbauen und die zugleich nebenberuflich absolviert werden können. Damit wäre sichergestellt, dass das Hochschulstudium nicht nur auf der Meisterqualifikation aufbaut, sondern dass sie während ihres Studiums in die Prozesse der betrieblichen Organisation eingebunden bleiben und schließlich dass sie am Ende des Studiums bereits über die Berufsfähigkeit verfügen. Die Einarbeitungszeit in neue Führungsaufgaben würde durch dieses Studienmodell deutlich verringert. Möglicherweise kann sie im Einzelfall auch ganz entfallen, wenn die das Masterstudium begleitende Praxis als ein Prozess der Personalentwicklung angelegt wird.

In diesem Zusammenhang soll auf die Diskussion verwiesen werden, in der die Zuerkennung eines akademischen Grades für Meister: Bachelor professional, diskutiert wird. Geht man von der Gleichwertigkeit der Qualifikationen aus, die in einem Bachelorstudium sowie bei einer Qualifizierung zum Meister erreicht werden, dann wäre es mehr als berechtigt, den Meistern diese Bezeichnung zuzuerkennen. Geht man allerdings davon aus, Absolventen von Bachelorstudiengängen auch den Meistertitel zu verleihen, dann wird die Problematik der wechselseitigen Verleihung dieser Bezeichnungen deutlich. Meister verfügen über die Berufsfähigkeit und über Berufserfahrung, im Gegensatz zu Hochschulabsolventen, die sich im Anschluss an ihr dreijähriges Hochschulstudium erst noch in einen Beruf einarbeiten müssen. Die Kompetenzprofile beider Abschlüsse haben nur sehr wenige Berührungspunkte. Sie entstammen grundverschiedenen Welten der Kompetenzentwicklung. Der Meistertitel repräsentiert eine höchst eigenständige, gesellschaftlich und ökonomisch beachtete Professionalität. Ein Bachelor Degree signalisiert, dass jemand die Voraussetzungen mitbringt, sich unter günstigen Rahmenbedingungen in eine Profession einzuarbeiten. Es gibt daher gut Gründe, die Qualifizierung zur Meisterschaft als ein Beispiel exzellenter Berufsbildungspraxis europaweit zu etablieren und den guten Klang des Meistertitels nicht zu verwässern durch akademische Bezeichnungen, die ihre Bewährungsprobe in zahlreichen europäischen Ländern noch vor sich haben.

## **6 Zusammenfassende Thesen zur Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung**

### **a) Das gesellschaftliche, politische und ökonomische Interesse an der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung resultiert aus**

- **der bildungsprogrammatischen Leitidee der Chancengerechtigkeit:** Damit wird der Anspruch der Individuen bezeichnet, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und dem Einkommen der Eltern alle Qualifikationschancen zu nutzen, die das Bildungssystem bietet, sofern die jeweiligen Eingangsvoraussetzungen gegeben sind;
- **dem bildungspolitischen Ziel,** in der Architektur des Bildungssystems die Übergangsschwellen von der Schule in die Arbeitswelt sowie von der beruflichen zur akademischen Bildung möglichst niedrig zu halten und damit das lebenslange Lernen zu stimulieren und die Mobilität der Beschäftigten zu fördern;
- **dem ökonomischen Interesse der Unternehmen** und der Wirtschaftsverbände, die Dynamik zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystemen durch eine hohe Flexibilität des Bildungssystems und der Beschäftigten zu stärken.

**b) Die Schwierigkeiten bei der Realisierung einer hohen Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung haben in Deutschland vielfältige Ursachen.**

- Die hoch fragmentierte Steuerung des Bildungssystems (vgl. dazu Bertelsmannstiftung 2009) erschwert die Realisierung eines einfachen und effektiven Übergangssystems, das sowohl bei den Repräsentanten des Bildungssystems als auch bei den Schulen auf Akzeptanz stößt.
- Bei der Entwicklung und Einführung von Übergangsmodellen und Regelungen werden die pädagogisch-didaktischen Besonderheiten beruflicher und akademischer Bildungsgänge und Lernformen zu wenig berücksichtigt.
- Die Übergangsregelungen treffen auf eine große Vielfalt von Berufen und Ausbildungstraditionen – einerseits – sowie auf eine ebenso große Breite, höchst verschiedener hochschulischer Bildungsgänge – andererseits –, die inhaltlich nur selten miteinander korrespondieren.

**c) Das Ziel, einen besseren Übergang von der beruflichen zur akademischen Bildung zu realisieren, trifft bei den Verantwortlichen beider Bildungssysteme auf sehr verschiedene Verständnisse von Bildung und Qualifizierung.**

- Interpretiert man hochschulische Bildung als eine Vorbereitung auf eine wissenschaftliche Karriere im Wissenschafts-, Forschungs- oder Beschäftigungssystem, dann impliziert die hochschulische Bildung Bildungsformen und -inhalte, die am ehesten der Tradition einer akademischen Bildung entsprechen. Allenfalls zu den semi-akademischen Formen der Berufsausbildung lässt sich dann eine gewisse Durchlässigkeit herstellen.
- Die hochschulischen Formen der auf akademische Berufe wie Arzt, Jurist, Lehrer, etc. zielenden Bildung haben eine größere Affinität zur beruflichen Bildung. In allen Fällen, in denen es inhaltliche Verwandtschaften zwischen akademischen und semi-akademischen Berufen gibt (Techniker – Ingenieur, Semi-Betriebswirt – Betriebswirt, Mediengestalter – Medieninformatiker, Erzieher (Fachschule für Sozialpädagogik) – Sozialpädagoge (Fachhochschule) sind Regelungen des Übergangs mit und ohne Anrechnung von Studienleistungen realisierbar.
- Der Bologna-Prozess hat die Leitidee der ‚akademischen Bildung‘ durch die der berufsqualifizierenden „höheren“ Bildung abgelöst. Dieser Paradigmenwechsel erleichtert in der Tendenz die Durchlässigkeit zwischen beruflichen und hochschulischen Bildungsgängen, da jetzt „nur noch“ nach Anschluss- und Übergangsregelungen für berufliche Bildungsgänge mit unterschiedlichen Qualifikationsniveaus gesucht werden muss.

**d) Die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung gelingt am ehesten dann, wenn von Absolventen beruflicher Bildungsgänge kein Wechsel von der Lernkultur ‚beruflicher‘ zur Lernkultur ‚akademischer‘ (wissenschaftlicher) Bildung gefordert wird.**

- Wissenschaftliche (hochschulische) Studiengänge basieren auf einer wissenschafts- bzw. (fach)systematischen Inhaltsstruktur, nach der auf ein Grundstudium, in dem theoretische Grundlagen vermittelt werden, ein Hauptstudium folgt, indem das jeweilige Fach stärker anwendungsbezogen studiert wird.
- Die berufliche Bildung (Qualifizierung für nicht-akademische Berufe) orientiert sich dagegen an der Tradition der Meisterlehre bzw. dem Modell des Hineinwachsens in die jeweilige Praxisgemeinschaft (situated learning). Mit dem Novizen-Experten-Paradigma wird auf entwicklungsorientierte Formen des Lernens bzw. der Systematisierung der Inhalte beruflicher Bildungsgänge verwiesen.
- Während in der nicht-akademischen Berufsbildung die Berufsfähigkeit als Ziel der Ausbildung betrachtet wird und daher die Dualität des Lernens (Theorie – Praxis) nicht zu hintergehen ist, ist die hochschulische Bildung – soweit sie auf akademische Berufe zielt – eine berufsorientierende Bildung. Beide Bildungskonzepte lassen sich nicht ohne weiteres miteinander verknüpfen (vgl. dazu das Übergangsmodell unter Punkt 5).

**e) Eine Vielzahl nicht-akademischer Berufe verfügt über kein inhaltlich affines Fach im Bereich der wissenschaftlichen (hochschulischen) Bildung. Ist ein durchgängig beruflicher Bildungsweg nicht gegeben, dann bedeutet dies beim Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung einen Wechsel vom beruflichen in einen beruhsfremden („akademischen“) Bildungsweg.**

- Regelungen der Bundesländer zum Erwerb der *allgemeinen* Fachhochschulreife basieren auf der Leitidee einer allgemeinen Studierfähigkeit, die demzufolge „allgemeine“, aber keine beruhspezifischen Kompetenzen erfordert. Dieses Konzept unterscheidet sich grundlegend vom Konzept des Berufsmaturats (Berufsabitur), wie es z. B. in der Schweiz gilt. Die Berufsmatura begründet die Durchlässigkeit zum Hochschulstudium in einem durchgängigen beruflichen Bildungsweg – z. B. von der beruflichen Erstausbildung zu einem Fachhochschulstudium. Das Berufsabitur wird in der Schweiz im Zusammenhang mit einer dualen Berufsausbildung erworben.
- Das „Umsteigen“ von einem beruflichen zu einem akademischen Bildungsweg stellt in der Regel einen Bruch mit dem bis dahin angeeigneten beruflichen Wissen und Können dar: „Was Sie bis jetzt gelernt haben, können (sollten) Sie rasch vergessen“, ist eine Formel, mit der Hochschullehrer nicht selten Studenten des „zweiten Bildungsweges“ mit beruflichen Vorkenntnissen darauf vorbereiten, dass ihnen die Lehrinhalte und Lernformen im hochschulischen Bildungsgang sehr fremd vorkommen werden. Für den Übergang von semi-akademischen zu akademischen Bildungsgängen gilt dies nicht bzw. weniger.



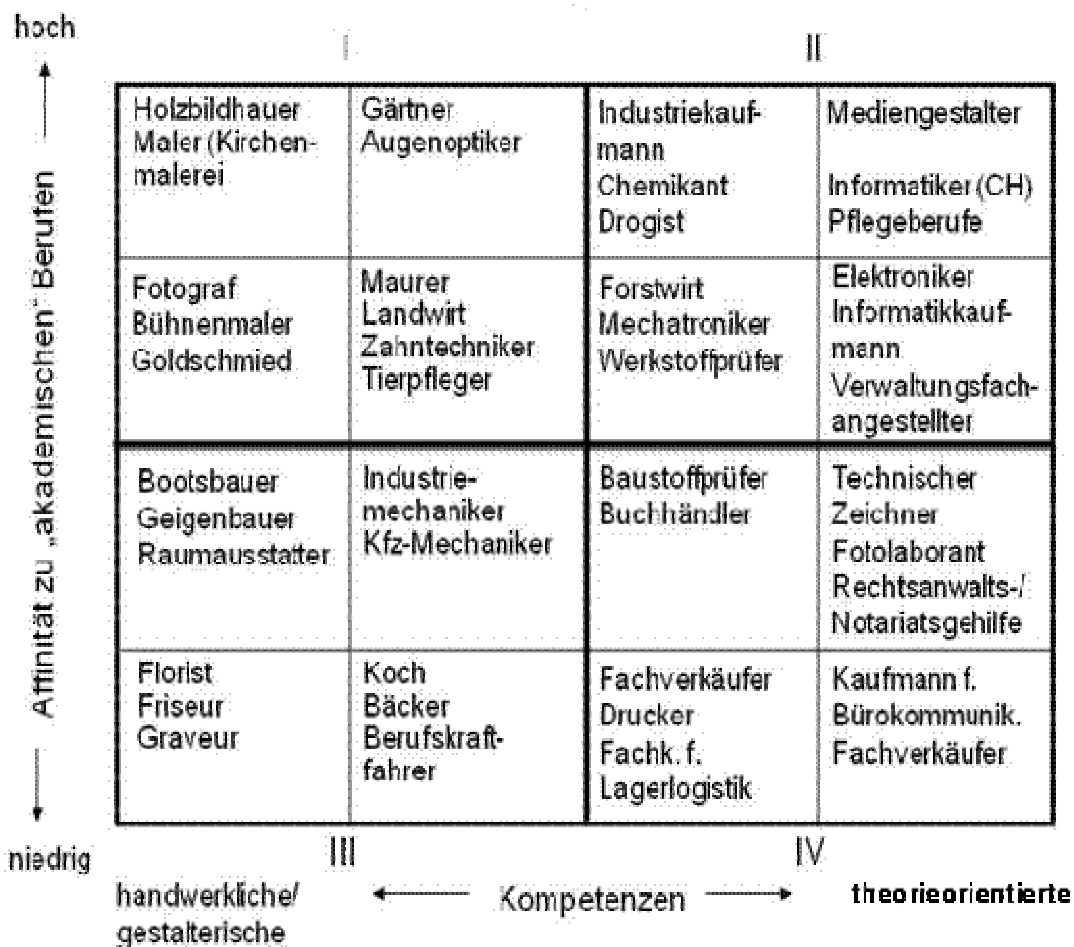


Abb. 4: Struktur beruflicher Bildungsgänge (S II) – veranschaulicht durch ausgewählte Berufe

Untersucht man die Durchlässigkeit der nicht-akademischen Berufsausbildung zu hochschulischen Bildungsgängen, dann bieten sich zwei Differenzierungen an:

### 1. Dimension: theorieorientierte versus handwerkliche/gestaltende Berufe

In dieser Dimension wird unterschieden zwischen dem Pol der Berufe, die ein hohes Maß an handwerklicher Geschicklichkeit auszeichnen und dem entgegengesetzten Pol der theorieorientierten Berufe, bei denen stärker theoretisches Fachwissen die beruflichen Fähigkeiten begründet.

Bei einem Notariatsgehilfen oder einem Bürokaufmann/-kauffrau kommt es z. B. auf das theoretische Fachwissen an. Die „handwerkliche Geschicklichkeit“ spielt dagegen in diesen theorieorientierten Berufen keine oder eine untergeordnete Rolle. Umgekehrt kommt es in den Berufen des Kunsthandwerkes, wie z. B. beim Goldschmied und Kirchenmaler auf ein hohes Niveau an handwerklicher Geschicklichkeit an, um eine hohe Professionalität zu erreichen.<sup>3</sup> Die Berufe lassen sich nach Graden von Theoriewissen versus handwerklicher Geschicklichkeit und Kunstfertigkeit dieser Polarität zuordnen. Für die Regulierung des Übergangs von der beruflichen zur hochschulischen Bildung ist die Differenzierung nach diesem Kriterium von besonderer Bedeutung, da bedacht werden muss, ob und unter welchen Voraussetzungen z. B. Kunsthandwerker eine hochschulische Ausbildung an einer Kunsthochschule ermöglicht werden kann.

<sup>3</sup> Handwerkliche Geschicklichkeit begründet auch die Professionalität in zahlreichen akademischen Berufen (Zahnarzt, etc.).

## **2. Dimension: Differenzierung nach dem Grad der inhaltlichen Affinität zwischen ‚akademischen‘ und nicht-akademischen Berufen**

In der zweiten Dimension wird nach dem Grad der inhaltlichen Affinität zwischen akademischen und nicht-akademischen Berufen differenziert. So besteht z. B. die Berufsausbildung zum Informatiker (Schweiz) zum Bachelor-Studium der Informatik eine sehr hohe inhaltliche Affinität. Bei Berufen wie Florist, Koch oder Versicherungskaufmann gibt es dagegen kein Äquivalent zu einem akademischen Beruf. Entsprechend unterschiedlich müssen unter diesem Aspekt Übergangsregelungen entwickelt werden.

Dieses zweidimensionale Raster beinhaltet eine implizite dritte Dimension, nämlich die des Allgemeinbildungsniveaus, das für die jeweilige Berufsausbildung durchschnittlich vorausgesetzt wird. Nach dem Berufsbildungsgesetz ist ein Hauptschulabschluss zwar eine hinreichende Voraussetzung für eine duale Berufsausbildung, in der Einstellungspraxis haben sich jedoch unter Berücksichtigung des Niveaus allgemeiner kognitiver Fähigkeiten, die für eine spezifische Berufsausbildung in der Praxis vorausgesetzt werden, informelle Regelungen für die vorzusetzenden Schulabschlüsse herausgebildet. Diese Praxis schließt ein, dass der Schulabschluss für zahlreiche Berufe ein charakteristisches Auswahlkriterium darstellt. So finden sich z. B. in vielen handwerklichen Berufen Auszubildende mit höchst unterschiedlichen schulischen Voraussetzungen.

Nach dieser Berufsstruktur (Abb. 4) lassen sich vier Berufsfelder unterscheiden. Den Berufsfeldern I (gestalterische Berufe) und II (informations- und naturwissenschaftliche Berufe) lassen sich inhaltlich affine akademische Berufe und entsprechende Studiengänge zuordnen.

Zu den Berufsfeldern III (handwerklich-gestaltende Berufe) und IV (wissensbasierte Berufe) gibt es keine bzw. mehr oder weniger eingeschränkte Entsprechung im Bereich der hochschulischen Studiengänge, die eine durch den erlernten Beruf gegebene Anschlussfähigkeit zu einem Hochschulstudium begründen.

Diese Matrix zeigt, dass bei einem großen Spektrum der Berufe (I und II) sowohl die Kompetenzprofile der Berufe als auch ihre Affinität zu akademischen Berufen bzw. hochschulischen Studiengängen die Realisierung von Übergangs- und Durchlässigkeitsregelungen (bei aller Verschiedenheit im Einzelfall) sehr viel einfacher zu realisieren ist als bei der großen Gruppe von Berufen, für die keine unmittelbare Affinität zu hochschulischen Bildungsgängen gegeben ist.

## **7 Ein Ordnungsrahmen für Regelungen zum Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung**

**Keine universellen – berufsübergreifenden – Übergangsregelungen**

Übergangsregelungen, die den Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung als ein Problem der Vermittlung zwischen zwei aufeinander aufbauenden Qualitäts- bzw. Kompetenzniveaus betrachten – z. B. nach dem Niveaustufenkonzept des europäischen Qualifikationsrahmens – und andere universelle Übergangsregelungen, die z. B. eine zu erreichende Mindestanzahl an Creditpoints als Übergangskriterium festlegen, verfehlen ihr Ziel. Berufsqualifizierende Bildungsgänge sind nach dem Prinzip der einphasigen (integrierten) Dualität organisiert, wie die Lehrlingsausbildung und – eher selten – in der Form einphasiger Studiengänge oder der zweiphasigen (alternierenden) Dualität, bei der sich an eine Phase (hoch)schulischer Bildung eine zweite Phase der praktischen Einarbeitung in den Beruf anschließt. Das Modell der alternierenden Dualität gilt für die meisten hochschulischen

dualer Studiengänge. Während bei der Ausbildung von Ärzten, Lehrern und Juristen die zweite Ausbildungsphase geregelt ist und mit einer zweiten Prüfung abschließt, gelten für andere Professionen mehr oder weniger geregelte Formen der Einarbeitung in eine berufliche Tätigkeit. Berufliche Qualifikationen können daher nur miteinander verglichen werden, wenn das Kriterium der Berufsfähigkeit als Vergleichsmaßstab angewendet wird. Dies bedeutet, dass Abschlüsse einphasiger dualer beruflicher Bildungsgänge, die zur Berufsfähigkeit führen, mit (hoch)schulischen Formen beruflicher oder berufsorientierender Bildung nur verglichen werden können, wenn die Phase der praktischen Einarbeitung in einen Beruf eingeschlossen wird. Praktisch heißt das, dass ein Absolvent einer Meisterprüfung, der mit der Prüfung unter Beweis stellt, dass er seinen Beruf meisterhaft beherrscht, nicht mit dem Absolventen eines Hochschulstudiums verglichen werden kann, da das Vergleichskriterium der Berufsfähigkeit nicht gegeben ist. Arbeitet sich der Absolvent eines Bachelorstudiums im Anschluss an sein Bachelorexamen in eine berufliche Tätigkeit ein, erreicht er nach einer im Einzelfall zu bestimmenden Einarbeitungszeit eine entsprechende Berufsfähigkeit. Diese kann sich auf eine sehr enge Spezialistentätigkeit z. B. in der Forschung beziehen oder aber auf ein sehr breites Aufgabenfeld z. B. bei der Wahrnehmung einer Managementfunktion im Rahmen der Betriebsleitung. Ob er dabei in der Betriebshierarchie unterhalb oder oberhalb eines Industriemeisters beschäftigt wird, ist ein Indikator für die Einstufung seiner Qualifikation.

Entscheidet sich der Absolvent eines Masterstudienganges der Physik dazu, eine Tätigkeit in der Unternehmensberatung aufzunehmen, (was nicht selten vorkommt) (RAUNER, JORDA 2008), dann kann sein Qualifikationsniveau erst beurteilt werden, wenn er nach einer Phase der Einarbeitung seine berufliche Tätigkeit als Unternehmensberater ausüben kann.

Dies bedeutet, dass (hoch)schulische Bildungsabschlüsse als Kriterien für die Definition von Qualifikationsniveau nicht herangezogen werden können, da die Aneignung beruflicher Qualifikationen, die eine Berufsfähigkeit begründen, eine Phase der Einarbeitung in dem angestrebten Beruf voraussetzen.

Die Ausbildungszeit fällt als Kriterium zur Bewertung eines Qualifikationsniveaus ebenfalls aus, da in einem Fall spezialisiertes theoretisches Wissen und in einem anderen Fall – im selben Zeitraum – breites berufliches Können angeeignet wird. Als eine empirische Basis zur Bestimmung von Qualifikationsniveau könnten die Niveaus der Beschäftigung in der betrieblichen Hierarchie herangezogen werden. Die Vergütungsstrukturen bieten sich als ein weiterer Indikator an. Dazu müssten jedoch zunächst umfangreichere empirische Studien durchgeführt werden, um ein realitätsnahes Konzept abgestufter Qualifikationsniveaus zu begründen. Dass diese Qualifikationsniveaus jedoch nicht in einem linear strukturierten System aufeinander aufbauender Bildungsgänge erreicht werden können, steht jedoch zweifelsfrei schon jetzt fest (GROLLMANN, SPÖTTL, RAUNER 2006).

Zur Verbesserung des Übergangs von der beruflichen zur hochschulischen Bildung wurde in den letzten Jahrzehnten eine große Zahl von Regelungen eingeführt. Eine hervorgehobene Bedeutung kommt dabei der allgemeinen Fachhochschulreife zu. Sie ermöglicht den Zugang zu allen Fachhochschulstudiengängen, obwohl die Fachhochschulreife ihrem Ursprung nach eine Regelung war, die es den Auszubildenden und Schülern beruflicher Bildungsgänge ermöglichen sollte, nach einer Berufsausbildung und dem Erwerb der Fachhochschulreife ihre berufliche Bildungskarriere durch ein auf ihre berufliche Ausbildung aufbauendes Studium fort zu setzen. Während z. B. die Schweiz mit dem Berufsmaturat diese Tradition mit großem Erfolg etabliert hat, in dem sie das Berufsabitur mit der dualen Berufsausbildung verknüpft hat, haben die deutschen Bundesländer eine Art zweitklassiges Abitur eingeführt, ohne dieses mit dem Konzept eines durchgängigen beruflichen Bildungsweges zu verbinden. Geht man von dem Ziel aus, einen durchgängigen (dualen) beruflichen Bildungsweg von der Erstausbildung bis zum Abschluss eines Masterstudienganges zu entwickeln, dann legt dies – unter Berücksichtigung der Berufsstrukturen – die Regulierung von Übergangs- und Durchlässigkeitswegen nahe, die sich auf die Struktur der beruflichen und hochschulischen Bildungsgänge stützt.

## **Semi-akademische Berufe**

Für die semi-akademischen Berufe (II, Abb. 4) ist der Weg zu einer hochschulischen Bildung in zweifacher Weise vorbereitet. Das berufliche Fachwissen hat eine hohe Affinität zum Fachwissen entsprechender akademischer Berufe. Beim Verhältnis von Wissen und Können determiniert vor allem das Fachwissen die beruflichen Fähigkeiten und damit auch das berufliche Können. Daraus ergibt sich eine didaktisch-methodische Nähe zu den akademischen Lehr- und Lernformen.

Der Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung ist für diese Berufsgruppe eine Frage der Anrechnung von Kompetenzen, die in der beruflichen Bildung erworben wurden. Verfügen z. B. alle Auszubildenden für den Beruf des Mediengestalters über die Hochschulreife, dann erreichen die Auszubildenden nach ihrer dreieinhalbjährigen Ausbildung mit einiger Wahrscheinlichkeit das Qualifikationsniveau, das eher über als unter dem Niveau eines Studienabschlusses in einem Bachelor-Studiengang Medieninformatik liegt, wenn man die Berufsfähigkeit bei der Definition des Vergleichsmaßstabes berücksichtigt. Misst man die Kompetenz am Hochschulcurriculum für einen Medieninformatiker, dann dürfte sich herausstellen, dass der Mediengestalter vielleicht noch ein Studienjahr benötigt, um ein Bachelor-Examen abzulegen. Für diesen Fall bietet sich die Einführung einer Äquivalenzregelung an, nach der die Kompetenz des Mediengestalters einschließlich seiner Berufsfähigkeit bei der Abschätzung der noch zu studierenden Module als Voraussetzung für die Zulassung zur Bachelor-Prüfung berücksichtigt wird. Praktikabel sind solche Regelungen nur dann, wenn sie sich auf die Formulierung der zu erreichenden Ziele beschränken und die Umsetzung der Regelung den jeweiligen Studiengängen überlassen bleibt.

Dies setzt bei den Hochschulen die Bereitschaft voraus, sich in einer definierten Bandbreite auf eine stärkere, individuelle Förderung der Studierenden einzulassen.

## **Das Fachschulstudium als vermittelnder Schritt zum Hochschulstudium**

Die Fachschulen haben seit ihrem Bestehen ihren Ort in einer zukünftigen Architektur des Bildungssystems noch nicht gefunden. Eine Ursache liegt in ihrer Zuordnung zum Geltungsbereich der Bildungsgesetze der Bundesländer. Damit fallen sie quasi automatisch aus einem durchgängigen dualen Bildungsweg heraus. Einerseits sind Fachschulen in das duale System der beruflichen Bildung eingebunden, da eine abgeschlossene duale Berufsausbildung und eine wenigstens einjährige Berufspraxis als Eingangsvoraussetzung für das Studium zugrunde gelegt werden. Andererseits wird diese Stärke nur bedingt genutzt, da die Fachschulstudierenden (in Vollzeitstudiengängen) aus ihrem Beruf „aussteigen“, um sich zwei Jahre theoretisch auf ihren neuen Abschluss vorzubereiten. Ob der Zuwachs an theoretischem Wissen die Abwesenheit aus der Berufspraxis und damit dem Lernen im Arbeitsprozess sowie in den Prozessen der betrieblichen Organisationsentwicklung ausgleicht und wie sich die Einarbeitung in die neuen Führungsaufgaben zeitlich und inhaltlich nach Abschluss des Fachschulstudiums gestaltet, sind offene Fragen. Die Ausbildungspraxis des vierjährigen Teilzeitstudiums kommt einer dualen Studiengangskonzeption deutlich näher. Nach den Aussagen von Fachschuldozenten kristallisieren sich zwei Einsichten heraus, die einer wissenschaftlichen Klärung bedürfen.

1. Das Teilzeitstudium habe eine höhere Qualität und führe in der Regel zur Berufsfähigkeit. Die Studierenden zeichnen sich durch eine sehr hohe Studienmotivation, hohe Eingangsqualifikationen und durch ein professionelles Studierverhalten aus.
2. Die Vollzeitstudierenden nehmen dagegen eher eine Schülerrolle ein. Sie entscheiden sich häufig auch aufgrund einer problematisch gewordenen beruflichen Tätigkeit/Beschäftigung für ein Fachstudium.

Anders stellt sich die Situation für die Fachschulen im Bereich der personenbezogenen Dienstleistungen dar. Die fachschulische Ausbildung, z. B. zur Erzieherin, beinhaltet umfangreiche Praxisphasen und entspricht faktisch einer vierjährigen dualen Berufsausbildung auf Fachschulniveau. Zur Diskussion steht hier die Frage, ob durch eine Verlagerung der Erzieherausbildung an Fachhochschulen das Kompetenzniveau angehoben werden kann? Vorbild sind die angelsächsischen hochschulischen Studiengänge. Durch eine Reihe erprobter Regelungen für den Übergang von einer Erzieherausbildung zu einem Fachhochschulstudium wurde nachgewiesen, dass eine Anerkennung von Kompetenzen, die im Fachschulstudium erworben wurden, das Fachhochschulstudium deutlich verkürzt werden kann.

Das Qualifikationsniveau, das Fachschulstudierende im Anschluss an eine duale Berufsausbildung sowie eine Phase der Berufserfahrung erreichen, kann(wenigstens) mit dem eines Bachelorstudiums gleichgesetzt werden.

### **Berufe ohne affine Hochschulstudiengänge**

Bei der hier skizzierten Übergangsstruktur bleibt schließlich das Feld der Berufe ohne affine Hochschulstudiengänge übrig. Dieser berufliche Karriereweg bietet sich für alle Berufe an, für die keine Affinität zu einem akademischen Beruf gegeben ist. Hier liegt es außerdem nahe, bereits im Rahmen der Erstausbildung in der Form von Zusatzqualifikationen, Inhalte für berufliche Weiterbildungsprüfungen wie die Meisterprüfung zu vermitteln. Das Charakteristische der Meisterprüfung ist, dass die Berufsfähigkeit auf Meisterniveau überprüft wird. Dies ist möglich, da die Dualität des beruflichen Lernens bei der Vorbereitung auf die Meisterprüfung gewahrt bleibt. Auch dann, wenn die Meisterqualifikation in einem dualen Studiengang erworben wird, wird die Berufsfähigkeit der ‚Meisterschaft‘ erreicht (WALTER, BERWALD 2008).

Als nächster Schritt der beruflichen Weiterqualifizierung bieten sich Masterstudiengänge für Meister und entsprechend qualifizierte Fachkräfte an. Realistisch sind berufsbezogene Studiengänge, die ein nebenberufliches Studium ermöglichen. Um die Effizienz dieser Studiengänge zu erhöhen, sollte die berufliche Praxis als Lernpotential in ein duales Masterstudium einbezogen werden. Im Idealfall ist dann das Masterstudium zugleich ein Prozess des schrittweisen Einarbeitens in die neuen Führungsaufgaben. Zur didaktischen Strukturierung dieses Studiengangmodells bietet sich das Konzept der Referenzaufgaben an, mit denen eine entwicklungslogische Systematisierung der Studieninhalte begründet werden kann. Das Konzept der Referenzaufgaben basiert auf den charakteristischen beruflichen Aufgaben (SPÖTTL 2008) sowie ihrer entwicklungslogischen Systematisierung (RAUNER 1999) in Anlehnung an das Novizen-Experten-Paradigma (DREYFUS, DREYFUS 1987) bzw. das Konzept der Entwicklungsaufgaben (GRUSCHKA 1985, BLANKERTZ 1983).

Für die im Anschluss an ein so gestaltetes Masterstudium mögliche Promotion bedarf es keiner besonderen Regelungen, da die Bandbreite der wissenschaftlichen Fragestellungen für Dissertationen groß genug ist, um explizit eine Tradition von Dissertationen zu stärken, die sich stärker wissenschaftlichen Fragestellungen zuwendet, die auf komplexe Probleme der Arbeitswelt zielen und damit in der Tendenz eher holistische Problemlösungsmethoden erfordern.

Hier bietet sich für die Fachverbände im Bereich der beruflichen Bildung an, Hochschulen dafür zu gewinnen, nach den oben skizzierten Modellen berufsspezifische duale Studiengänge einzurichten.

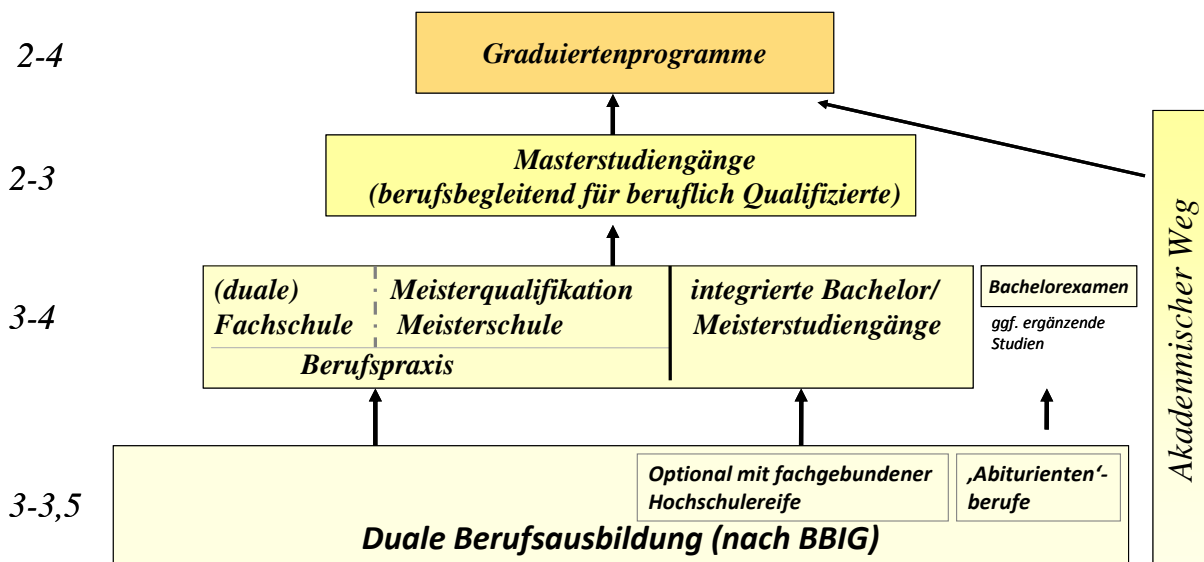
Bei der Entwicklung einer die beruflichen Domänen berücksichtigenden Übergangsregelung von der beruflichen zur hochschulischen Bildung stößt man auf die Besonderheit der Berufe des gestalterischen Handwerks. Für diese Berufe bietet sich die während der Berufsausbildung angeeignete gestalterische Kompetenz als eine Zulassungsvoraussetzung für ein Studium an Hochschulen für Gestaltung bzw. Kunsthochschulen an.

## 8 Fazit

Angesichts des demographischen Wandels ist sowohl eine verstärkte Nachfrage nach Auszubildenden als auch nach Fachschul- und Hochschulstudenten zu erwarten. Da eine Steuerung der Bildungsströme durch eine Abschottung der Zugangsbedingungen für ein Hochschulstudium ebenso ausscheidet wie eine frühzeitige Weichenstellung in Richtung der dualen Berufsausbildung, bietet sich als ein nahe liegender Ausweg eine deutliche Erhöhung der Durchlässigkeit im Bildungssystem an. Dies betrifft vor allem die auf die Berufsausbildung aufbauenden Formen der Weiterbildung sowie geeignete Formen hochschulischer Bildung.

Wird die berufliche Bildung als ein gleichwertiger Bildungsweg von der dualen Erstausbildung bis zu einem dualen Masterstudium entwickelt, dann wäre dies ein Gewinn.

### *Durchgängiger dualer beruflicher Bildungsweg*



## Literatur

- Arnold, P. (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium, zugleich Diss. Universität der Bundeswehr Hamburg. Münster: Waxmann.
- Arnold, R.; Gonon, Ph. (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen + Bloomfield Hills. UTB.
- Baethge, M.; Solga, H.; Wieck, H. (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. 1. Auflage (Electronic Ed.) Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Barabasch, A. (2009): Berufsausbildung in Australien. In: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Baruch, Y. (1998): The rise and fall of Organizational Commitment. In: (Eds.): Human Systems Management 17, 135–143.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek: Rowohlt
- Becker, M. (Hrsg.) (2008): Durchlässigkeit und Gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster. Waxmann.
- Benner, P. (1984): From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice. Menlo Park: Addison-Wesley.
- Benner, P. (1997): Stufen zur Pflegekompetenz – From Novice to Expert. 2. Nachdruck. Bern u. a.: Huber.
- Benner, P.; Tanner, Ch.; Chesla, C. (1999): Expertise in Nursing Practice. New York: Springer.
- Bergmann, B. (2006). Die Entwicklung von Handlungskompetenz und Innovationsfähigkeit aus tätigkeitstheoretischer Perspektive. In Sachse, P. & W. Weber (Hrsg.) Zur Psychologie der Tätigkeit. Bern: Huber
- Bergmann, B. u.a. (2000). Kompetenzentwicklung und Berufsarbeit. Münster/New-York: Waxmann
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2009): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Autoren: F. Rauner unter Mitarbeit von W. Wittig, A. Barabasch, L. Deitmer sowie bei den Länderstudien: B. Clematide, S. Kurz, U. Scharnhorst, P. Schlögl und Zhiqun Zhao
- Blankertz, H. (1983): Lernen und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Abschlußbericht der wissenschaftlichen Begleitung Kollegstufe NW. Zur Evaluation von vier doppeltqualifizierenden Bildungsgängen des Kollegsulversuches in den Schwerpunkten: Fremdsprachen, Physik, Erziehung, Sport. Soest: Soester Verlagskontor.
- Blau, G. J. (1985): The measurement and prediction of career commitment. In: Journal of Occupational Psychology. 58, 277–288.
- BMBF, KMK (Hg.) (2008): Berufsbildungsbericht 2008:  
[http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf) (letzter Zugriff: 15.02.2010).
- Cohen, A. (2007): Dynamics between Occupational and Organizational Commitment in the Context of Flexible Labour Market: A Review of the Literature and Suggestions for a Future Research Agenda. Bremen: ITB-Forschungsbericht 26/2007.
- Drescher, E.; Müller, W.; Petersen, W.; Rauner, F.; Schmidt, D. (1995): Neuordnung oder Weiterentwicklung. 'Evaluation der industriellen Elektroberufe. Ein Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung, Kenn-Nr. 3601. Abschlußbericht. Bremen: Institut Technik und Bildung der Universität.
- Dreyfus, H.L.; Dreyfus, S. E. (1987): Künstliche Intelligenz. Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek: Rowohlt. 915.
- Fischer, M. (2002): Die Entwicklung von Arbeitsprozesswissen durch Lernen im Arbeitsprozess – theoretische Annahmen und empirische Befunde. In: Fischer, Martin/ Rauner, Felix (Hg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. S. 53–86. Baden-Baden: Nomos.
- Fischer, M. (1996): Überlegungen zu einem arbeitspädagogischen und –psychologischen Erfahrungsbegriff. In: ZbW 92, 3. 227-244.
- Fischer, M.; Jungmann, W. (2010): Die wissensbasierte Gesellschaft und ihre Implikationen für die gewerblich-technische Berufsbildung. Unveröffentlichtes Manuskript vorgelegt. Zur Veröffentlichung. In: ATB Forschungsberichte.
- Fourastié, J. (1949): Die große Hoffnung des 20. Jahrhunderts. 2. Aufl. Köln 1969.  
<http://www.europa.clio-online.de/2006/Article=89> (Letzter Zugriff: 10.03.10).
- Garfinkel, H. (1986): Ethnomethodological Studies of Work. London u. a.: Routledge & Kegan Paul.

- Geick, A. (2008): Das duale Studienmodell Maschinenbau an der Hochschule Wismar. In: Piening, D.; Rauner, F. (Hg.): Innovative Berufsbildung. Auf die Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen kommt es an! Münster: LIT.
- Geißler, K. (1995): Die industrielle Berufsausbildung in der Systemkrise. In: Leviathan. Heft 2.
- Grollmann, Ph.; Spöttl, G.; Rauner, F. (2006): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Reihe: Bildung und Arbeitswelt. Bd. 16. Münster: LIT Verlag.
- Grünewald, U. (1979): Qualifikationsforschung und berufliche Bildung. Ergebnisse eines Kolloquiums des BiBB zum gegenwärtigen Diskussionsstand in der Qualifikationsforschung. Berlin: BiBB.
- Gruschka, A. (Hg.) 1985: Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. 2 Bde. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hall, P. A.; Soskice, D. (Hg.) (2001): Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage. Oxford: Oxford University Press.
- Jäger, C. (1989): Die kulturelle Einbettung des europäischen Marktes. In: Max Haller; Hans-Joachim Hoffmann-Nowonty, Wolfgang Zapf (Hg.): Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentages, des 11. Österreichischen Soziologentages und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt/Main und New York: Campus Verlag.
- Jäger, C.; Bieri, L.; Dürrenberger, G. (1987): Berufsethik und Humanisierung der Arbeit. In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 13/1987, 47–62.
- Kirpal, S. (2004): Work Identities in Europe: Continuity and Change - Final Report of the 5th EU Framework Projekt "FAME". ITB-Arbeitspapiere Nr. 49. Bremen: Institut Technik und Bildung.
- Kraus, K. (2006): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS
- Kurtz, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft
- Bell, D. (1973): The coming of post-industrial society: a venture in social forecasting. New York: Basic Books.
- Lempert, W. (2007): Vom „impliziten Wissen“ zur soziologisch reflektierten Theorie. Ermunterung zur Untertunnelung einer verwirrenden Kontroverse. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 103 (2007), 4, 581-596. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 16 (2009), 1-45. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe\\_16/lempert\\_replik-bwpat\\_16pdf.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe_16/lempert_replik-bwpat_16pdf.pdf). (16-10-2009).
- Lipsmeier, A. (1994): Didaktik gewerblich-technischer Berufsbildung. In: R. Arnold; A. Lipsmeier (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Leverkusen: Leske+Budrich.
- Mayer, K.U. (2003): Das Hochschulwesen. In: Cortina, K.S. u. a. (Hrsg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek.
- Meyer, J. P.; Allen, N. J. (1997): Commitment in the Workplace: Theory, research and application. Sage, London.
- Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster: Waxmann
- Mucke, K.; Schemme, D. (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung erhöhen. In: Piening, D.; Rauner, F. (Hg.): Innovative Berufsbildung. Auf die Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen kommt es an! Münster: LIT.
- Müller, Normann (2009): Akademikerausbildung in Deutschland: Blinder Flecken beim internationalen OECD-Vergleich, in: BWP 2/2009, 42-46
- Neuweg, G.H. (2000): Wissen – Können – Reflexion. Ausgewählte Verhältnisbestimmungen. Innsbruck u.a.: Studien Verlag
- OECD (2008a): VET in PISA: Results from PISA 2003 and 2006, EDU/EDPC/CERI(2008)5, Paris.
- OECD (2008b): Education at a glance: OECD Indicators. Paris.
- Rauner, F. (1999): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: ZfBW 95, Nr. 3. 424–446.
- Rauner, F. (2002): Entwicklungslogisch strukturierte berufliche Curricula: Vom Neuling zur reflektierten Meisterschaft. In: ZfBW, 95 Band, Heft 3.
- RAUNER, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. Reihe: ITB-Forschungsberichte, Nr. 14. Universität Bremen: ITB.
- Rauner, F.; Jorda, S. (2008): Big Business und Big Bang (mit einer Einleitung von Ranga Yogeshwar). Weinheim: Wiley-VCH.



- Rauner, F.; Smith, E. (2010): Rediscovering Apprenticeship: Research Findings of the International Network on Innovative Apprenticeship (INAP). Reihe: Technical and Vocational Education and Training Series. Dordrecht: Springer.
- Sauter, E. (2003): Strukturen und Interessen. Auf dem Weg zu einem kohärenten Berufsbildungssystem. Bielefeld. Bertelsmann.
- Schmidtchen, G. (1984): Neue Technik, neue Arbeitsmoral. Bd. 40. Eine sozialpsychologische Untersuchung über Motivation in der Metallindustrie. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. USA: Harper Collins (Basic Books).
- Spöttl, G. (2008): Expert Skilled Worker Workshops. In: Rauner, F.; Maclean, R. (Eds.) (2008): Handbook of technical and vocational education and training research. Dordrecht: Springer. 756-761.
- Stamm-Riemer, I. u.a (Hrsg.) (2008): Die Entwicklung von Anrechnungsmodellen. Zu Äquivalenzpotenzialen von beruflicher und hochschulischer Bildung. HIS: Forum Hochschule 13/2008.
- Walter, H.; Berwald, U. (2008): Integrierte Meister- und Ingenieurausbildung: Das duale Studium erreicht eine neue Qualität. In: Piening, D.; Rauner, F. (Hg.): Innovative Berufsbildung. Auf die Attraktivität für Jugendliche und Unternehmen kommt es an! LIT, 263–289.
- Young, M. (2006): Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen: Einige kritische Bemerkungen. In: Grollmann, Ph.; Spöttl, G.; Rauner, (Hg.): Europäisierung Beruflicher Bildung – eine Gestaltungsaufgabe. Reihe: Bildung und Arbeitswelt. Bd. 16. Münster: LIT Verlag.
- Zabeck, J. (2006): Zur Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens. In: MINNAMEIER, G./WUTTKE, E. (Hg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt/M.: Lang, 127-143

## **Bislang erschienen in der Reihe A+B:**

- A+B 01/2008: Heinemann, Lars/Rauner Felix: „Identität und Engagement: Konstruktion eines Instruments zur Beschreibung der Entwicklung beruflichen Engagements und beruflicher Identität“
- A+B 02/2009: Rauner, Felix/Heinemann, Lars/Haasler, Bernd: „Messen beruflicher Kompetenz und beruflichen Engagements“
- A+B 03/2009: Fischer, Martin: „Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung“
- A+B 04/2009: Maurer, Andrea/Rauner, Felix/Piening, Dorothea: „Lernen im Arbeitsprozess – ein nicht ausgeschöpftes Potenzial dualer Berufsausbildung.“
- A+B 05/2010 Xu, Han: Umsetzung der Lernfeldkonzepte zwischen Wunsch und Wirklichkeit – eine empirische Studie in den Berufsfeldern Elektro- und Metalltechnik“
- A+B 06/2010 Hauschildt, Ursel/Piening, Dorothea/Rauner, Felix: „Lösung von Ausbildungsverträgen aus der Sicht von Auszubildenden und Betrieben“