

D6 Akademisierung der Berufsbildung

1	Einführung	814
2	Zum Verhältnis beruflicher und akademischer Bildung	816
2.1	Differenz als Gleichwertigkeit.....	817
2.2	Differenz als Hierarchie	822
2.3	Bildungsexpansion und Arbeitsmarktanforderungen	825
3	Komplementäre Entwicklungen	829
3.1	Akademisierung der Berufswelt.....	829
3.2	Verberuflichung der (höheren) Bildung	832
3.3	Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit	835
4	Zusammenfassung.....	840

In Deutschland ist die Berufsbildung nicht nur ein eigener Bildungsbereich, der deutlich vom allgemeinbildenden Schulwesen und dem Hochschulbereich abgegrenzt ist. Die deutsche Berufsausbildung ist im Vergleich zu anderen Ländern zudem weit entwickelt und stark institutionalisiert. Gegenüber der allgemeinen und der akademischen Bildung verweist die berufliche Bildung auf einen spezifischen Eigenwert, das heißt, auf besondere Qualitäten: den Wert des berufspraktischen Erfahrungslernens, den Berufsbezug und die Nützlichkeit der berufsbildend erworbenen Qualifikationen sowohl für die Betriebe als auch für das Individuum.

Dennoch lässt sich für die vergangenen Jahre ein Trend beschreiben, der als „Akademisierung“ bezeichnet werden kann, und die Berufsbildung wesentlich prägt. Immer mehr theoretisch-wissenschaftlich ausgerichtete Elemente finden Eingang in die berufliche Bildung. Gleichzeitig ist auf Seiten der akademischen Bildung eine Entwicklung hin zu einer Orientierung an der Arbeitswelt zu erkennen. Diese Entwicklungen stehen ganz im Einklang mit dem für viele Ländern feststellbaren Trend hin zu mehr akademischer Bildung für größere Anteile der Bevölkerung, dem „academic drift“.

Der vorliegende Beitrag erläutert die Differenzen zwischen beruflicher und akademischer Bildung und beschreibt das Verhältnis beider Bildungsbereiche. Auf dieser Grundlage werden die Entwicklungen nachgezeichnet, die sich als Akademisierung der Berufsbildung fassen lassen: die Veränderungen der Anforderungen in der Arbeitswelt, die Anpassungsreaktionen des Systems der Berufsbildung, die von beidem beeinflusst

Entwicklungen im Hochschulbereich und nicht zuletzt, die Hoffnung auf die Überwindung der Trennung und Hierarchisierung beider Bildungsbereiche.

1 Einführung

Seit einiger Zeit kommt der internationale Bildungsbericht der OECD – „Education at a Glance“ – jährlich zum Ergebnis, dass Deutschland im Gegensatz zu anderen wirtschaftlich gut entwickelten Ländern eine geringe Akademikerquote aufzuweisen hat. In Deutschland stieg in den vergangenen Jahren die Quote der Studierenden (als Zahl von Studienanfängern, Studierenden und Absolventen in Relation zur Alterskohorte) zwar stetig an, dennoch wird bei entsprechenden Meldungen regelmäßig auf die Bedeutung und die Qualität der beruflichen Bildung verwiesen, insbesondere auf das System der Dualen Berufsausbildung, das vorbildlich für andere Nationen sein könnte.

Trotz der Stärke der beruflichen Bildung in Deutschland – oder gerade aufgrund dieser Stärke – lässt sich für Deutschland eine strikte Trennung von allgemeiner Bildung (die als „höhere Bildung“ in die akademische Hochschulbildung mündet) und beruflicher Bildung beschreiben. Die Trennung gilt als deutsche Besonderheit, die sich auf das humanistische Bildungsideal im Sinne von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) beziehen lässt und nicht unwesentlich zur sozialen Ungleichheit beiträgt. Kristallisationspunkt der Trennung ist die langjährige Debatte um das vertikal gegliederte Schulsystem, letztlich um das humanistische Gymnasium (vgl. Elsholz 2014, S. 99 ff.). An diese Trennung schließen sich Bemühungen um die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen und die Forderung nach Gleichwertigkeit an, wobei letztere ausschließlich als Anerkennung der beruflichen Bildung verhandelt wird. Dennoch scheint die Spaltung unüberwindlich: ein „Bildungs-Schisma“ (Baethge 2006). Die Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung ist für die Bildungsplanung von großer Bedeutung: Es ist davon auszugehen, dass beide Bildungsbereiche neben der qualifizierenden Funktion eine jeweils spezifische sozialisatorische Wirkung entfalten, die verhindert, dass die jeweilige andere Bildungsform angemessen wahrgenommen, verstanden und anerkannt wird. Mit anderen Worten: Wer nur schulisches und hochschulisches Lernen kennt, wird sich mit arbeitsplatznahen Lernformen, -inhalten und -zielen schwertun. Umgekehrt mag Personen mit einer beruflichen Bildungs- und Erwerbbiografie die akademische Welt mit den theoretisch systematischen Formen der Erkenntnis und der wissenschaftlich Argumentation fremd bleiben. Letztlich führt diese sozialisatorische Wirkung zum Fortbestand der sozialen Selektivität beim Zugang zur Berufsausbildung und zum Hochschulstudium – selbst dann, formale Zugangsvoraussetzungen gegeben sind (vgl. Hillmert 2010, S. 99 ff.)

Die aktuellen Entwicklungen zur Akademisierung der Berufsbildung, die eine Annäherung von beruflicher und Hochschulbildung nach sich ziehen könnten, sind daher nicht zu verstehen, ohne dass vorab die Differenzen zwischen beiden Bildungsbereichen hinreichend erläutert wurden. Gleichzeitig ist es schwer, die Differenzen beider Zugänge zur Bildung zu verstehen, ohne dass die damit verbundene Bewertung im Sinne einer Hierarchisierung (vom „Höheren“ in Abgrenzung zum „Niedrigeren“) Widerspruch hervorruft.

Daher startet der vorliegende Beitrag im folgenden zweiten Teil zunächst mit dem Versuch, Differenz als Gleichwertigkeit zu beschreiben (Kapitel 2.1). Hier ist eine Betrachtung der spezifischen Wissensformen hilfreich, die jeweils beide Bildungsbereiche für sich in Anspruch nehmen, mit einem jeweils spezifischen Wert, und mit Konsequenzen für Lernformen und Lehrkontext. Gleichwohl ergibt sich aus den Differenzen eine unterschiedliche Wertung, die sich als Hierarchisierung in gesellschaftlichen und ökonomischen Zusammenhängen auswirkt (Kapitel 2.2). Aus dieser Hierarchisierung folgt eine Nachfrage nach höherer und damit akademischer Bildung, die sich aus Perspektive der Individuen (Bildungsexpansion), aber auch aus Perspektive der Betriebe (Arbeitsmarktanforderungen) erklären lässt (Kapitel 2.3).

Der dritte Teil des Beitrags widmet sich dann den Entwicklungen, die speziell für Deutschland im europäischen Kontext beobachtet werden können. Zunächst werden die Anpassungsreaktionen des Berufsbildungssystems erläutert, ausgehend vom Rekrutierungsverhalten der Betriebe mit Bezug auf die Konkurrenz zwischen Bachelorabschlüssen und Ausbildungsberufen; dann mit Blick auf Strategien der Berufsbildung, den gestiegenen theoretisch-wissenschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden (Kapitel 3.1). Von besonderer Bedeutung ist die Diskussion der zeitgleichen Entwicklung an den Hochschulen, die sich als „Verberuflichung“ bezeichnen lässt. Hier wird deutlich, dass der Bologna-Prozess zwar eine verstärkte, zwischenzeitlich fast durchgängige Ausrichtung von Studiengängen an den Erfordernissen der Arbeitswelt bewirkt hat, dass aber diese Entwicklung weder gänzlich neu noch im engeren Sinne „berufsbildend“ ist (Kapitel 3.2).

Die Ausführungen zu den genannten komplementären Entwicklungen – Akademisierung des Beruflichen, Verberuflichung des Akademischen – müssen notwendigerweise skizzenhaft bleiben. Ziel ist, die groben Entwicklungslinien nachzuzeichnen, die sich anhand der vorliegenden Literatur zwar gut begründen lassen, für die sich aber in der Realität viele Verwicklungen, gegenläufige Tendenzen und Umwege finden. Letztere können hier nicht dargestellt werden. Diese Einschränkung gilt auch für die Ausführungen zur Möglichkeit einer Verbindung zwischen den beiden komplementären Entwicklungen, die zu einem Abbau der Trennung zwischen den beiden Bildungssektoren führen kann, also zu Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit (Kapitel 3.3). Eine Zusammenfassung schließt mit einem Überblick als vierter Teil den vorliegenden Beitrag ab.

2 Zum Verhältnis beruflicher und akademischer Bildung

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

(Georg 2010, S. 227)

Deutschland ist „Berufeland“: Die eigene Position am Arbeitsmarkt, ein umfassender gesellschaftlicher Status sowie Identität und Rollenerwartungen sind stark durch die Arbeitstätigkeit bestimmt, und die vielfältigen Arbeitstätigkeiten sind in fest umrissene Berufe gegliedert. Auf Grundlage dieser Aussage ist es verwunderlich, dass neben dem System der beruflichen Bildung überhaupt ein akademisches Bildungssystem breite Bedeutung beanspruchen kann – das in Abgrenzung zum beruflichen Bildungssystem „nicht-beruflich“ sein müsste. Noch verwunderlicher ist, dass das „nicht-berufliche“ Bildungssystem als „höher“ gilt.

Walter Georg klärt diese vordergründige Ungereimtheit im angeführten Zitat unmittelbar auf: Sowohl das Berufsbildungssystem, als auch das Hochschulsystem staten Absolventen mit Qualifikationen und zugehörigen Zertifikaten aus, die Berufe durch einen Kanon von Wissen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kompetenzen) beschreiben, mittels Ausbildungs-, Studien- und Prüfungsordnungen. Wenn im folgenden Kapitel die Differenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung beschrieben wird, dann ausgehend von der Betrachtung der Wissensformen, die diesen Bildungssystemen zugrunde liegen. Georg weist im angeführten Zitat zudem darauf hin, dass mit Berufen Statusansprüche verbunden sind. Diese Statusansprüche sind Grundlage der Betrachtung einer Hierarchie zwischen beruflicher und akademischer Bildung im zweiten Kapitel dieses Beitragsteils. Aus einer Hierarchie folgt ein Wunsch nach Aufstieg: Dieser Umstand ist Grundlage für den Trend zu einer Akademisierung, der im dritten Kapitel dieses Beitragsteils betrachtet wird.

2.1 Differenz als Gleichwertigkeit

Um die Differenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erfassen, lohnt sich ein erstes kleines Gedankenexperiment: Wie lässt sich in einfachen Worten erläutern, was ein Studium gegenüber einer Berufsausbildung kennzeichnet? Wahlweise wäre es umgekehrt möglich, die Perspektive zu wechseln, je nachdem, was in einem Lebensentwurf als Normalfall betrachtet wird: Was ist für eine Berufsausbildung prägend, was ein Studium nicht bietet? Die Antworten auf diese Fragen spielen am ehesten beim Übergang von der Schule in das Berufsleben eine zentrale Rolle. Je nach Ausgangssituation, beispielsweise ausgehend von den Erwartungen des Elternhauses, wird entweder das Studium oder die Berufsausbildung als Normalfall betrachtet werden, und das jeweils andere als Alternative. Betrachten wir einmal ein Studium an einer Hochschule als die Alternative zur Berufsausbildung – und versuchen dabei zunächst jede Wertung zu vermeiden:

1. *Polyvalenz*: Ein Studium ist offenbar nicht (immer) festgelegt auf einen Beruf. Zwar gibt es Berufe, die ein bestimmtes Studium voraussetzen, allen voran der Beruf der Ärztin oder des Arztes, oder die Lehrämter. Für viele Studienfächer lässt sich aber kaum präzise beschreiben, in welche berufliche Laufbahn diese münden: das betrifft neben den Geistes- und Sozialwissenschaften auch weite Teile der Naturwissenschaften (Chemie, Biologie, Physik) einschließlich der Mathematik. Selbst technisch-ingenieurwissenschaftliche Studiengänge (einschließlich der Informatik) bereiten auf ein breites Aufgabenspektrum vor. Im Gegensatz dazu ist eine Berufsausbildung immer ausgerichtet auf eine bestimmte, relativ eng umrissene berufliche Tätigkeit, die durch ein Berufsbild beschrieben ist.
2. (*Akademische Freiheit*): Nicht nur in Bezug auf das (Berufs-)Ziel, auch für den Verlauf erscheint ein Studium weniger festgelegt zu sein als eine Berufsausbildung. Es gibt eine Reihe von Unbestimmtheiten, beispielweise in der Wahl einzelner Lehrveranstaltungen. Aus der erlaubten und geforderten Selbstständigkeit der Studierenden folgen Kritikfähigkeit und Eigenverantwortung als Ziel – im Gegensatz zur auf reine Nützlichkeit und Effizienz ausgerichteten Berufsausbildung. Manche Studienfächer gelten, im Gegensatz zu einer Berufsausbildung, geradezu als unnützlich. Wiederum gilt: Selbstverständlich gibt es gewinnbringende Studiengänge – es gibt aber Studiengänge, deren Zwecke sich kaum erschließen. Eine zweckfreie Berufsausbildung ist aber kaum denkbar.
3. *Disziplin*: Gleichzeitig sind Studiengänge nach fest umrissenen Disziplinen organisiert. Disziplinen verfügen über jeweils spezifische Methodiken der Gewinnung und Sicherung von Erkenntnissen, wie Mathematisierung, Formalisierung, Modellbildung, Hypothesenbildung und -prüfung, Objektivierung, Diskurs. Diese wissenschaftlichen Methodiken sind an einem gemeinsamen Zweck ausgerichtet: Komplexität zu reduzieren und Verständigung über Wissen zu erzeugen. Im Gegensatz dazu ist berufliches Handeln immer pragmatisch und

singulär (also am Einzelfall orientiert). Im beruflichen Alltag interessiert eine objektive oder intersubjektiv überprüfbare Erkenntnis kaum, im Vordergrund steht die Produktion eines Ergebnisses in der gegebenen Situation.

4. *Wissen schaffen*: Ein Studium an einer Hochschule ist wissenschaftlich ausgerichtet, das heißt: Die Forschung, die neues Wissen schafft, ist Ausgangspunkt und Ziel im Studium. Im Gegensatz dazu verlassen sich berufliche Bildung und berufliches Handeln auf erprobte Verfahren.

Eine lose Koppelung zwischen Studium und späterer beruflicher Tätigkeit, Kritikfähigkeit und Eigenverantwortung, wissenschaftliche Methodiken sowie aktuell erforshtes Wissen auf Seiten der akademischen Bildung im Gegensatz zu klar umrissenen Berufsbildern, Nützlichkeit, Pragmatik und Subjektorientierung sowie erprobte Verfahren auf Seiten der Berufsbildung – selbstverständlich ist diese Gegenüberstellung zugespitzt und eine soziale Konstruktion. Das heißt: So lässt sich eine weitläufige Vorstellung der beiden Bildungsbereiche skizzieren, die selbstverständlich in der Bildungspraxis kaum in dieser Reinform anzutreffen ist. Bevor im weiteren Verlauf dieses Beitrags jedoch die Vermischung diskutiert wird, sollen im Folgenden die Differenzen noch etwas ausführlicher dargestellt werden, paradigmatisch nach Formen des Wissens, des Handelns, des Lernens und des Lehrens (siehe Tabelle 1).

Wissensformen

In Bezug auf *Wissensformen* lässt sich ohne Weiteres eine Dichotomie beschreiben, die der *akademischen Bildung theoretisches, deduktiv abgeleitetes und abstraktes Wissen* zuweist, während die *berufliche Bildung vom praktischen, induktiv erfahrbaren und konkret gebundenen Wissen* ausgeht. Wissenschaft ist gekennzeichnet durch umfassende Theorien und Modelle, die eine gewisse Allgemeingültigkeit beanspruchen und die Spezifika des Einzelfalls vernachlässigen (unabhängig davon, ob die Generalisierbarkeit von Aussagen durch Statistik, Subsumption oder Interpretation des Einzelfalls erzeugt wird). Im beruflichen Handeln hingegen interessiert nur die Lösung von Problemen am konkreten Einzelfall, hier und jetzt. Zwar forderte im Jahr 1970 der Deutsche Bildungsrat eine Wissenschaftsorientierung für alle Bildungsbereiche, ausgehend von einer zeittypischen Verwissenschaftlichung vielfältiger Lebensbereiche. Mit dem Lernfeldkonzept postuliert die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 1996 für die beruflichen Bildung dagegen eine Orientierung an beruflichen Handlungen, einschließlich der in der Handlungssituation gegebenen Vielschichtigkeit und Komplexität (vgl. Rauner 2012, S. 2). Dem entsprechend steht für die berufliche Bildung das vielschichtige Arbeitsprozesswissen im Vordergrund (Know-that, Know-how, Know-why), im Gegensatz zur ausdifferenzierte Systematik des wissenschaftlichen Wissens (in Taxonomien, Begriffen, Strukturen) (vgl. Rauner 2012, S. 10 f.).

Handeln in der Arbeitswelt

Für das *Handeln in der Arbeitswelt* lässt sich für die Seite der beruflichen Bildung die Orientierung an einzelnen Berufen feststellen, die sowohl aus einer betrieblichen als auch einer gesellschaftlichen Spezialisierung und Arbeitsteilung resultieren. In

diesem Sinne *beschränken Berufe den Tätigkeits- und Verantwortungsbereich* des Einzelnen (auch zur Entlastung und damit zum Wohl des Einzelnen: was der Zerspanungsmechaniker nicht mehr kann, übernimmt die Industriemechanikerin). Im Gegensatz dazu soll eine akademische Ausbildung darauf vorbereiten, von einem übergeordneten Standpunkt aus einen Überblick über das Ganze zu gewinnen, um Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu treffen. Ein Studium gilt als Voraussetzung für Tätigkeiten der Gestaltung, der Planung, der Steuerung und der Kontrolle; kurz: *für Aufgaben im Management*. Dem entsprechend wird in Betrieben traditionell zwischen dem nicht-akademischen („Fachkräfte“) und dem akademischen Personal („Führungskräfte“) unterschieden. Akademisch vorgebildetes Personal wird eher eine Führungsposition übernehmen als Fachkräfte mit einer beruflichen Erstausbildung. Zum Teil sind entsprechende Karriereverläufe fester Bestandteil der betrieblichen Personalentwicklung; Unternehmen, die eine Durchlässigkeit zwischen nicht-akademischen und akademischen Stellen schaffen, gelten nach wie vor als Ausnahme (vgl. Wolf 2012, S. 56 f.). Dabei gilt seit einigen Jahren, dass Unternehmen Führungsebenen abbauen (im Sinne des Lean Management). Daraus ergibt sich ein geringerer Bedarf an (akademisch gebildeten) Führungskräften. Der höhere Bedarf an akademisch ausgebildeten Fachkräften in den Forschungs- und Entwicklungsabteilungen gleicht diesen Rückgang jedoch aller Voraussicht nach aus (vgl. Rauner 2012, S. 8 f.). In der Folge findet ein Verdrängungswettbewerb statt, so dass die Integration von Akademikertätigkeiten und beruflicher Facharbeit wiederum die Ausnahme bleibt (vgl. Wolf 2012, S. 59 f.). Zudem bleibt die „Leitidee der modernen Universität“ durch „Etablierung eines Systems der Selbstreflexion der Wissenschaft mit den Elementen Philosophie und Metawissenschaften wie der Wissenschaftstheorie und -soziologie“ (Rauner 2012, S. 11) ein bloßes Ideal, da sich auch Forschung und Wissenschaft an gegebenen Zwecken orientiert.

Lernformen

Dennoch lassen sich idealtypisch für die Zeit der Ausbildung beziehungsweise des Studiums auch *berufliche und akademische Lernformen* unterscheiden; hier eher in Form eines Kontinuums. Das eine Extrem bildet die „Beistellelehre“: Mit diesem Begriff wird in der beruflichen Bildung eine Lernform bezeichnet, bei der ein Lehrling die Tätigkeit der Fachkraft im realen Arbeitsprozess beobachtet und nachahmt. So ist die Beistellelehre stark *praxisorientiert, erfahrungsbasiert und situationsgebunden*. Auf der anderen Seite steht im Extrem das „forschende Studium“ an der Hochschule, in dem beispielsweise eine Studierende eine eigene Forschungsarbeit ausführt, *sowohl selbstorganisiert, als auch selbstbestimmt* – beispielsweise in der Abschlussarbeit (Diplom, Bachelor oder Master) mit selbstgewähltem Thema. Selbstständigkeit, Reflexion und Kritik (kurz: Autonomie) sind Kennzeichen eines Studiums, auch wenn viele methodische Ansätze der beruflichen Bildung Selbstorganisation und Handlungskompetenz zum Gegenstand haben (so unter anderen in der Vier-Stufen-Methode nach dem Modell der Vollständigen Handlung).

Lehrkontext

Ausbildung und Studium gründen auf grundverschiedene institutionelle *Grundlagen des Lehrens*. Die Ausbildung, insbesondere im System der dualen Berufsausbildung, findet *praxisnah im Betrieb* statt, ein Studium dagegen *praxisfern an einer Hochschule*. So entspricht der beruflichen Bildung eine *Lernkultur der Anschauung* und der praktischen Lerntätigkeit, während die akademische Bildung durch eine *Buchkultur* geprägt ist, durch Schriftlichkeit und Vorlesungen. Die Ausbildung im Betrieb ist *privat finanziert* – im Fall der dualen Berufsausbildung durch die Unternehmen, im Fall der fachschulischen Ausbildung durch private Schulträger oder durch die Berufslernenden. Das Studium ist zu weiten Teilen *staatlich, also aus Steuern finanziert*. Jede Partei bezahlt für das, was ihr wichtig ist: Berufliche Bildung orientiert sich somit an *privaten Interessen*; von Individuen oder von Unternehmen. Akademische Bildung ist im *öffentlichen Interesse*. Dem entsprechend liegt die *Aufsicht im Falle des Studiums beim Staat*, aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland vorrangig bei den Bundesländern (ebenso in Österreich und in der Schweiz bei den Kantonen). Für die berufliche Bildung führt der Staat zwar ebenfalls Aufsicht, leitend ist aber das *Prinzip der Selbstverwaltung durch Kammern und Verbände*. Dem unterschiedlichen Charakter der Lernorte entspricht zudem ein unterschiedlicher Status der Lehrkräfte: Diese sind im *akademischen System vollberuflich* und *im öffentlichen Dienst* tätig; im Fall der Professorenschaft zudem professionalisiert und meist verbeamtet. Dozentinnen, Ausbilder und Trainerinnen *in der beruflichen Bildung sind oft nebenberuflich* als Lehrkraft tätig und *privat angestellt* (vgl. Baethge 2006, S. 16).

	Berufliche Bildung	Akademische Bildung
Wissensformen	<ul style="list-style-type: none"> • praktisch, induktiv, konkret • Wissen dass, wie, warum 	<ul style="list-style-type: none"> • theoretisch, deduktiv, abstrakt • Taxonomien, Begriffe, Strukturen
Handeln	<ul style="list-style-type: none"> • arbeitsteilig, spezialisiert, begrenzt • Facharbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • übergeordnet, steuernd, verantwortlich • Management
Lernformen	<ul style="list-style-type: none"> • praxisorientiert, erfahrungs-basiert und situationsgebunden • Beispiel: Beistelllehre 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstorganisiert und selbstbestimmt, Leitbild Autonomie • Beispiel: Forschendes Studium
Lehrkontext	<ul style="list-style-type: none"> • praxisnah im Betrieb • Lernkultur der Anschauung • (größtenteils) privat finanziert • privates Interesse • Selbstverwaltung • nebenberufliche Lehrkräfte 	<ul style="list-style-type: none"> • praxisfern an einer Hochschule • Buchkultur • (größtenteils) öffentlich finanziert • öffentliches Interesse • Staatsverwaltung • vollberufliche Lehrkräfte

Tabelle 1: Paradigmatische Gegenüberstellung der Merkmale beruflicher und akademischer Bildung

Anhand dieser idealtypischen Gegenüberstellung lässt sich des Weiteren die Idee der „Wissensgesellschaft“ erläutern. Die Wissensgesellschaft folgt dem Zeitalter der Industrialisierung und kennzeichnet daher post-industrielle Wirtschaftssysteme – eine

allgemein anerkannte Annahme, die auf ein Buch des amerikanischen Soziologen Daniel Bell von 1973 (deutsch 1975) zurückgeht (vgl. Rauner 2012, S. 4; Wolf 2012, S. 54). Die Grundannahme ist hier, dass wissenschaftliches Wissen, wie es für die akademische Bildung kennzeichnend ist und wie es dort vermittelt wird, als wirtschaftlicher Produktionsfaktor zunehmend an Bedeutung gewinnt und damit den Einfluss von Arbeit, Kapital und Rohstoffen zurückdrängt. In der Folge gewinnen Hochschulen und die akademische Bildung an Gewicht, was die Wohlfahrt in einer Gesellschaft betrifft. Gegen die damit mitgedachte Über- und Unterordnung lassen sich jedoch einige Argumente anführen.

Zum Ersten weist Harald Wolf (2012, S. 54 f.) darauf hin, dass es in der aktuellen Situation der westlichen Industriegesellschaften nicht im Kern um die Aneignung des wissenschaftlichen – also des akademischen – Wissens geht, sondern um die Verwertung jeglichen Wissens, egal aus welcher Quelle sich dieses Wissen speist. So wird einerseits Erfahrungswissen aus dem Prozess der Arbeit systematisch nutzbar gemacht (beispielsweise in Ansätzen des Lean Management, dort wo in Qualitätszirkeln betriebliche Prozesse unter Beteiligung aller ständig optimiert werden). Andererseits wird wissenschaftliches Wissen nur dort genutzt, wo es nützlich ist, und weder Grundsatzkritik noch Autonomieansprüche mit dem Wissen verbunden sind. Die entscheidende Trennlinie nach Wolf verläuft also nicht zwischen beruflicher und akademischer Bildung, sondern entsprechend dem Widerspruch zwischen Nützlichkeit und Selbstbestimmtheit.

Zum Zweiten führt Felix Rauner aus, dass wissenschaftliches Wissen an sich kaum wirksam in der Praxis ist, sondern immer auf eine Umsetzung in beruflichen Zusammenhängen der Arbeitswelt angewiesen ist. Wissenschaftliches Wissen verändert und gestaltet erst dann Weltzusammenhänge, nachdem es in berufliches Wissen transformiert wurde. Im Gegenzug bleibt berufliches Wissen ohne Wissenschaftlichkeit statisch, da Elemente der Kritik faktisch gegebener Zusammenhänge erst Innovation ermöglichen – vorausgesetzt, Kritik ist Bestandteil hochschulischer Bildung. Wissenschaftliches Wissen und berufliches Wissen stehen daher nach Rauner in einem dialektischen Zusammenhang:

Berufliche Gestaltungskompetenz und akademisch-wissenschaftliche Kompetenz lassen sich als die Pole eines dialektischen Spannungsverhältnisses begreifen: Beide Kompetenztypen unterscheiden sich grundlegend voneinander und sie sind zugleich wechselseitig füreinander konstitutiv. Ohne die Assimilation wissenschaftlichen Wissens in die Qualifizierung von Fachkräften würde die Entwicklung des beruflichen Wissens stagnieren und austrocknen. Das gestaltungsorientierte Wissen und die Gestaltungskompetenz der Professionen wäre auf einen Gestaltungsraum verwiesen, der – wenn auch mit einiger Distanz – das einheitsstiftende Element für das Wissenschaftssystem werden könnte, das das Wissenschaftssystem bisher nur rudimentär hervorgebracht hat. Voraussetzung dafür ist jedoch, die Leitidee einer gestaltungsorientierten beruflichen Bildung,

die Befähigung zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung [...], auch in der hochschulischen Bildung zu verankern.

(Rauner 2012, S. 12)

2.2 Differenz als Hierarchie

Die Ausführungen im vorhergehenden Kapitel machen insbesondere für die Handlungsformen in der Arbeitswelt eines deutlich: Es gelingt nur schwer, die Differenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung frei von einem hierarchischen Verhältnis zu beschreiben. Die Kombination von Autonomie und Abstraktion, die beide als Fähigkeiten zugleich Gegenstand und Ziel eines (idealtypischen) wissenschaftlichen Studiums sind, bereiten auf die Übernahme von übergeordneten Funktionen im Management im Kontext einer größeren Organisation, also eines Unternehmens oder in der öffentlichen Verwaltung vor: Planung, Steuerung, Kontrolle.

Übergeordnete Funktionen als berufliche Positionen sind im Gehalts- und Tarifgefüge in Betrieben fast immer besser bezahlt als untergeordnete, weisungsabhängige Tätigkeiten. So wird insbesondere in Deutschland aus dem für liberale Gesellschaften typischen Leistungsprinzip eine Bildungsmeritokratie:

- Das *Leistungsprinzip* besagt: Wer viel leistet, verdient viel, sowohl Geld als auch Ansehen – jedenfalls mehr als diejenigen, die weniger leisten. Dieses Prinzip der Meritokratie ist Grundlage für die westlichen Industriegesellschaften. Meritokratie kann soziale Ungleichheit legitimieren (unter der Voraussetzung, dass soziale Ungleichheit nicht zu groß wird, und dass zudem vergleichbare Startbedingungen gegeben sind, im Sinne der Chancengleichheit). Zugleich bietet ein Leistungsprinzip einen generellen Leistungsanreiz (unter der Voraussetzung, dass sozialer Aufstieg durch Leistung tatsächlich möglich ist).^{1]}
- Wenn zusätzlich zum Leistungsprinzip höhere Bildungsabschlüsse die Voraussetzung sind, übergeordnete Positionen in Organisationen zu übernehmen, wird aus einer liberalen Gesellschaft eine *Bildungsmeritokratie*. Bildungsabschlüsse werden hier zum Signal für den sozialen Status, den eine Person hat (im Sinne der Anerkennung, beispielsweise eines akademischen Titels) und den eine Person erreichen kann (mit Bezug auf Einkommen durch abhängige Beschäftigung).

Eine ausgesprochen enge Verbindung zwischen Bildungsabschluss und Karriereweg findet sich im öffentlichen Dienst in Deutschland, hier in den Laufbahnen für Beamte. Das Laufbahnwesen ordnet die Karrierewege für Beamte in vier Gruppen, die

1 Selbstverständlich ist davon auszugehen, dass de facto westliche Industriegesellschaften nicht vollständig und in allen beruflichen Bereichen konsequent nach dem Leistungsprinzip funktionieren. Dennoch ist das Leistungsprinzip eine wesentliche Voraussetzung für das gemeinsame Verständnis moderner westlicher Demokratien. Dies wird beispielsweise deutlich, wenn man die Gegenentwürfe betrachtet, beispielsweise die Feudalgesellschaft, die sozialen Status ausschließlich nach Abstammung verteilt.

jeweils vergleichbare Ausbildungsabschlüsse voraussetzen. So ist der „Höhere Dienst“ denjenigen Personen vorbehalten, die einen vollwertigen Hochschulabschluss haben (Staatsexamen, Diplom, Master). Die Voraussetzung für den „Gehobenen Dienst“ ist ein Fachhochschulstudium, für den „Mittleren Dienst“ eine Berufsausbildung, für den „Einfachen Dienst“ ein Hauptschulabschluss. Ein Aufstieg vom Mittleren in den Gehobenen oder vom Gehobenen in den Höheren Dienst ist seit einigen Jahren in Deutschland zwar möglich, aber nicht die Regel.^[2]

Die im Laufbahnwesen für die Beamten vorgenommene horizontale Gliederung von Karrierewegen in vier Ebenen – un-/angelernt, mit Berufsausbildung, mit Fachhochschulstudium, mit vollwertigem Hochschulstudium – ist zwar nicht normativ für andere Beschäftigungsverhältnisse, dennoch ist davon auszugehen, dass die Vorstellung von Ebenen für Einstiegspositionen und (begrenzten) Aufstiegsmöglichkeiten zwischen den Ebenen prägend ist für eine hierarchische Gliederung von Arbeitsverhältnissen auch außerhalb des öffentlichen Diensts.

Dazu beigetragen hat sicherlich die Abgrenzungs- und Ausschlussthese nach Wilhelm von Humboldt, die als deutsche Besonderheit gilt:

Die starke Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung ist eine deutsche Besonderheit, die historisch begründet ist und schon im Laufe des 19. Jahrhunderts Gestalt annahm. Diese Trennung wird vielfach auf Wilhelm von Humboldt und dessen Vorstellung von zweckfreier Bildung zurückgeführt. Nach Humboldts sogenannter Ausschlussthese sind Allgemeinbildung und Berufsbildung zwei deutlich zu unterscheidende Bildungsarten. Mit der ebenfalls von ihm vertretenen Abgrenzungsthese [...] sind beide voneinander zu separieren, um die zweckfreie allgemeine Bildung nicht durch anwendungs- und wertungsorientierte berufliche Inhalte zu verunreinigen [...] (Elsholz 2014, S. 100)

Ohne Zweifel ist Humboldt prägend für das deutsche Verständnis von Bildung – dennoch ist trotz Ausschluss und Abgrenzung nicht offensichtlich, warum ausgerechnet die zweckfreie, allgemeine Bildung als höherwertig anerkannt wurde. Erklärbar ist dies nur durch das historische Zusammentreffen der Emanzipation des Bürgertums und der beginnenden Industrialisierung zur Zeit Humboldts: Humboldts Abgrenzungs- und Ausschlussthese ist eine Kritik an den Industrieschulen, die Kinder aus armen Verhältnissen zu Fleiß und Disziplin erziehen und mit den notwendigsten Kenntnissen und Fähigkeiten für die ungelernete Industriearbeit ausstatten sollten (vgl. ebd.). Das erstarkende Bürgertum macht sich diese Kritik zu Eigen und nutzt sie

2 Die Tarifverträge für die Beschäftigten im Öffentlichen Dienst sehen zwar keine fixe Trennung der Laufbahnen mehr vor (so ist die Trennung zwischen „Arbeitern“ und „Angestellten“ zwischenzeitlich aufgehoben), dennoch orientieren sich Eingruppierungen und Laufbahnen nach wie vor stark an den Bildungsabschlüssen.

zur Abgrenzung gegenüber den Schichten mit geringerem sozialem Status – durch die Institutionalisierung des humanistischen Gymnasiums, dessen Absolventen der Zugang zu den Universitäten vorbehalten war.

Die berufliche Bildung hat sich zwar im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert als zweiter Ausbildungs- und Karriereweg – neben der Kombination Gymnasium und Universitätsstudium – aus dem Handwerk weiterentwickelt und für Industrie, Handel und Verwaltung etabliert, bis hin zur Institutionalisierung des Systems der Dualen Ausbildung mit allgemeinbildenden Anteilen im berufsschulischen Teil. Jedoch bleibt es trotz vielfältiger bildungstheoretischer Bemühungen um eine Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung bis heute bei einer ungleichen Wertigkeit (vgl. ebd., S. 101):

Als Resultat kann man zugespitzt formulieren: es etablierte sich das Schisma zwischen einer praxisfernen höheren Allgemeinbildung und einer bildungsfernen Berufsbildungspraxis. Mit den Nachwirkungen dieses Gegensatzes haben wir noch heute – knapp 200 Jahre später – zu kämpfen.
(Baethge 2006, S. 20)

Der Gedanke einer Hierarchie zwischen akademischer und beruflicher Bildung liegt auch Modellen der Professionalisierung zugrunde, die berufliche und akademische Bildung in einem Entwicklungsprozess positionieren. Gängige Grundannahmen soziologischer Professionstheorien sind, dass sich erstens Arbeitstätigkeiten im gesellschaftlichen Gefüge ordnen lassen durch eine Klassifizierung in Arbeit, Beruf, Profession (im Englischen: *job, occupation, profession*), und dass sich Professionen gegenüber Berufen durch bestimmte Merkmale auszeichnen (hohes Ansehen, akademische Bildung, Klientenbezug, Handlungsautonomie, ethische Grundsätze). Die Grenzen zwischen diesen Kategorien sind nicht fest fixiert und vom kulturellen Kontext abhängig. So teilen die Professionen viele Merkmale mit den „freien Berufen“, wobei eine Freiberuflichkeit nicht unbedingt ein akademisches Studium voraussetzt. Gleichzeitig beschreibt der Begriff „*profession*“ im englischen Sprachraum am ehesten das, was man in Deutschland unter „Freiberuflichkeit“ fasst.

Dabei lassen sich Beruflichkeit und Professionalisierung zeitlich nacheinander als Entwicklung anordnen – zunächst auf einer sozialen Ebene, aus der sich dann eine individuelle Entwicklungsperspektive ableiten lässt. Dabei geht die berufliche Bildung der Akademisierung voraus. Rita Meyer (2013, S. 2f) erläutert dies mit Bezug auf Professionstheorien wie folgt (insbesondere mit Bezug zur Sozialen Arbeit in Anlehnung an Heinz Hartmann):

- Die historische Entwicklung einer kaum geregelten Arbeitstätigkeit (im Sinne einer ungelerten Tätigkeit, die stunden- oder tageweise entlohnt wird) hin zu einer beruflichen Tätigkeit ist geprägt durch eine Einschränkung von Handlungsmöglichkeiten. Berufe sind geordnet, und so ist – in der sozialen Arbeitsorganisation – durch die Qualifikation für den Beruf fremdbestimmt, welche Tätigkeiten auf welche Weise verrichtet werden. Die Verberuflichung geht also mit einem Verlust

an Autonomie einher. Die Weiterentwicklung einer beruflichen Tätigkeit hin zu einer Profession dagegen eröffnet wiederum Entscheidungsmöglichkeiten. Professionen sind durch Handlungsautonomie gekennzeichnet, so unter anderem im Klientenbezug, oder in der Selbstverwaltung des Berufsstands.

- Nun erscheint eine wissenschaftliche – also akademische – Qualifikation eine zentrale Voraussetzung für die Autonomie zu sein, die professionelles Handeln kennzeichnet. Hier greift die Verbindung von (erstens) akademischer Freiheit in Forschung und Lehre mit (zweitens) der Selbstverpflichtung zur fachspezifischen, forschungsmethodischen Disziplin. Das zeitliche Nacheinander lässt sich im Kontext des lebenslangen Lernens nun auch für die individuelle, persönliche Entwicklung einer Professionalität nutzen. Aufbauend auf einem Beruf eröffnet – so folgert Rita Meyer (2013, S. 3) – insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung die Möglichkeit, eine „professionsorientierte Beruflichkeit“ (ebd.) zu entwickeln.

Voraussetzung für diese weiterentwickelte, professionsorientierte und damit höherwertige Beruflichkeit ist – und bleibt – ein Hochschulstudium. Auch im öffentlichen Diskurs ist es immer die akademische Bildung, die als individuelles Gut gilt, mit dem Privilegien verknüpft sind, und das folglich verteidigt werden muss. In den als Pro und Contra journalistisch zugespitzten Debatten stellt sich stets die Frage, ob es „zu viele Akademiker“ gibt (vgl. Sell/Möller 2013), und nicht, ob zu viele Menschen in die Berufsausbildungen streben. Der besondere Wert der beruflichen Bildung muss erläutert und verteidigt werden, wobei dieser Wert sowohl von Befürwortern als auch von den Gegnern einer Ausweitung der akademischen Bildung beschrieben wird (vgl. Nida-Rümelin/Schnell 2014; Weishaupt 2014).

2.3 Bildungsexpansion und Arbeitsmarktanforderungen

Die gängige Vorstellung einer hierarchischen Ordnung zwischen beruflicher Bildung und höherwertiger akademischer Bildung ist die Voraussetzung für Aussagen zu den mittel- und langfristigen Entwicklungen, die sich für die berufliche Qualifizierung beschreiben lassen. Grundsätzlich lässt sich ein Trend hin zu mehr akademischer Bildung feststellen – sowohl in den politischen, gesellschaftlichen und individuellen Vorstellungen, als auch in dem durch Zahlen erfassbaren Verhalten von Individuen bei der Studien- und Berufswahl bzw. dem Verhalten von Betrieben bei der Besetzung von Arbeitsplätzen. Es ist sinnvoll, von einem Trend zu sprechen, da sich sowohl programmatisch als auch empirisch vereinzelt immer auch gegenläufige Entwicklungen feststellen lassen.

„Akademisierung“ als umfassender Trend lässt sich aus zwei Perspektiven beschreiben. Da ist zunächst die Perspektive der Individuen, die vom Bildungssystem ins Beschäftigungssystem wechseln. Im Sinne des Social-Demand-Ansatzes lässt die Akademisierung der Berufsbildung in dieser Perspektive durch die individuellen und

gesellschaftlichen Zielvorstellungen kennzeichnen, die mit der Wahl zwischen Berufsausbildung und Hochschulstudium verknüpft sind. Als zweite Perspektive lassen sich zudem die Anforderungen des Arbeitsmarkts in den Blick nehmen. Im Sinne des Manpower-Requirement-Ansatzes stellt sich die Frage, wie sich tatsächlich die Struktur der Arbeitsplätze verändert, und davon abgeleitet, wie sich Anforderungen an die Arbeitstätigkeit und die Nachfrage nach Qualifikationen wandeln.

Social-Demand: Bildungsexpansion

Bei einer unterschiedlichen Bewertung von beruflichen und akademischen Qualifikationen – sowohl bezogen auf das gesellschaftliche Ansehen als auch bezogen auf die finanzielle Vergütung – ist es kaum überraschend, dass immer mehr Menschen in einem Wirtschaftsraum höherwertige, also akademische Abschlüsse anstreben. Nun gibt es viele Ursachen, die eine Nachfrage nach höherwertigen Abschlüssen bremsen – neben der leistungsbezogenen Selektion durch ein Berechtigungswesen im Bildungssystem (nicht jeder, der will, darf) sind das vor allem schicht- und milieuspezifische Entscheidungen für Bildungswege (nicht jeder, der kann, will). Modelle zur Bildungsaspiration beschreiben hier, wie Einstellungen und Erwartungen beeinflussen, welche Bildungsabschlüsse angestrebt werden.

Trotz vorhandener Hindernisse ist jedoch seit Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts in allen OECD-Ländern ein deutlicher Anstieg der Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenquoten zu festzustellen (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 7 f.). Auch für Deutschland lässt sich dieser Trend erkennen, mit zwei typischen Einschränkungen: Zum Ersten hat sich zwar die Quote der Studienanfänger stark gesteigert (um 2010 startet etwa die Hälfte eines Jahrgangs mit einem Studium), die Quote der Absolventen bleibt trotz Steigerung jedoch im internationalen Vergleich gering. Zum Zweiten hat die berufliche Bildung in Deutschland (Duale Berufsausbildung und berufliche Vollzeitschulen) ein hohes Ansehen, ist vergleichsweise gut institutionell geregelt und umfasst viele Berufe, die in anderen Ländern an Hochschulen ausgebildet werden (vgl. ebd., S. 8). Die starke Berufsbildung in Deutschland als Alternative zum Hochschulstudium sorgt nicht nur für einen gegenüber anderen Ländern geringeren Zustrom zu den Hochschulen; es kommt auch zu Unübersichtlichkeiten in den Statistiken, wenn beispielsweise Jugendliche erst eine Berufsausbildung machen, um dann unmittelbar ein Studium zu beginnen.

Eine Steigerung der Studienanfänger-, Studierenden- und Absolventenquoten gilt international im Allgemeinen als erstrebenswert. An dieser Stelle kristallisiert sich das politische Ziel einer Bildungsexpansion: Mehr Bildung für alle! Neben der Grundbildung – das ist: Alphabetisierung, Rechnen, Informationstechnische Grundbildung für alle – ist ein Hochschulstudium für möglichst viele das erklärte Ziel bildungspolitischer Bemühungen. In den USA wird eine „College-for-All“-Politik verfolgt; in Australien beginnen fast alle Absolventen eines Jahrgangs ein Hochschulstudium (94% im Jahr 2009, vgl. Rauner 2012, S. 4 f.).

Die Tendenz zur Akademisierung in Bildungssystemen („*academic drift*“) wird allerdings nicht nur positiv betrachtet. Sie gleicht einem „Bildungsevangelium“ („*educational gospel*“), dessen programmatische und empirische Grundlagen nur selten hinterfragt werden (vgl. ebd.).

Für Deutschland lässt sich in der Wechselwirkung von Berufsausbildung und Hochschulstudium festhalten, dass die Qualität der Berufsbildung stark davon abhängt, ob ausreichend höher qualifizierte Jugendliche (das heißt: mit Hochschulzugangsberechtigung) eine Ausbildung im Dualen System oder an den Berufsfachschulen wählen. Wenn Ausbildungsplätze knapp sind (wie Ende der 1990er Jahre), können die Betriebe die besten Schulabgänger auswählen, und entsprechend hohe Anforderungen an die Auszubildenden stellen. Wählen die besten Schulabgänger aber wieder vermehrt das Hochschulstudium, fällt es den Betrieben schwer, sich auf die leistungsschwächeren Schulabgänger einzustellen – unter Umständen verzichten die Betriebe dann darauf, auszubilden:

Hinzu kommt, dass infolge des stärkeren Andrangs an den Hochschulen im Bereich der beruflich-betrieblichen Bildung der Anteil leistungsschwächerer Schulabgänger steigt und dass das Ausbildungssystem darauf nur unzureichend vorbereitet ist. In den vorangehenden Jahren hoher Ausbildungsstellennachfrage bei geringem betrieblichem Ausbildungsangebot haben sich sowohl die betrieblichen Auswahlkriterien als auch in einigen Berufen die Anforderungen in Ausbildungsordnungen von Berufen so verschärft, dass sie mit dem bisherigen Ausbildungsaufwand bei leistungsschwächeren Ausbildungsaspiranten und -aspirantinnen in Betrieben und Berufsschulen nicht zu bewältigen sein werden [...]. Daher droht auch eine Fortsetzung des Rückgangs in der Zahl der auszubildenden Unternehmen [...]
(Severing/Teichler 2013, S. 9f.)

Manpower-Requirement: Akademisierung der Arbeit

Eine gestiegene Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nach akademischen Qualifikationen wird im Allgemeinen durch den Wandel zur Wissensgesellschaft begründet. Grundlage dafür ist die These von Daniel Bell aus dem Jahr 1973 (siehe oben), wonach in hochentwickelten, post-industriellen Gesellschaften Wissen zu einem zentralen Produktionsfaktor wird, während industrielle Wirtschaftssysteme noch durch die Verfügung über Rohstoffe, Arbeit und Kapital geprägt sind. Geeignetes Wissen, das heißt: theoretisches und systematisch geordnetes Wissen, wird jedoch in erster Linie an Hochschulen entwickelt und vermittelt (vgl. Rauner 2012, S. 4).

Die Stärke der Berufsausbildung, Wissen praxisorientiert, erfahrungsbasiert und situationsgebunden zu vermitteln, wird zu ihrem Nachteil. Dieser Nachteil bleibt bei geänderten Anforderungen in der Arbeitswelt nicht auf die konkrete, berufsbezogene Arbeitstätigkeit beschränkt: Da Arbeitsverhältnisse grundsätzlich flexibler werden, sichern nur bereichsübergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten langfristig den persönlichen Erfolg in der Arbeitswelt:

Die Berufsausbildung, die als arbeitsintegrierte ihre Begründung im Wesentlichen aus der Bindung an das Erfahrungswissen bezogen hat, gerät gegenüber der höheren Allgemein- und wissenschaftlichen Bildung immer weiter ins Hintertreffen, verliert – wie die Rekrutierungspraxis von Unternehmen zeigt, die heute für Positionen, auf denen sie früher dual ausgebildete Fachkräfte einsetzten, zunehmend Hoch- und Fachhochschulabsolventen einstellen – an Attraktivität und entspricht auch nur noch einem geringer werdenden Bedarf der Wirtschaft. Und nicht nur das: Ohne Verstärkung der Anteile systematischen Wissens in der Berufsbildung müssten ihre Schüler/Auszubildenden wegen Defiziten in berufsübergreifenden kognitiven Kompetenzen gegenüber der Klientel der höheren Allgemeinbildung auch in einen kaum wieder aufzuholenden Nachteil in Bezug auf ihre Chancen auf eine autonome Gestaltung ihres Lebens und ihrer Berufsbiographie geraten. (Baethge/Solga/Wieck 2007, S. 75)

Im Gegensatz zu dieser universalen Betrachtung der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt nach akademischen Qualifikationen lassen sich zudem strukturelle – also sektorenspezifische – Entwicklungen beschreiben. Diese betreffen vornehmlich, aber nicht ausschließlich, erstens den Strukturwandel hin zu Dienstleistungsberufen und zweitens die Aufwertungsstrategien der Berufe im Sozial- und Gesundheitswesen:

- Für Deutschland ist wie für viele andere westliche Industrienationen eine steigende Bedeutung des tertiären Wirtschaftssektors (Dienstleistungen) gegenüber dem sekundären Sektor (Industrie, Rohstoffe und Produktion) unbestreitbar. Während 1970 in Deutschland der Anteil der Bruttowertschöpfung des Dienstleistungssektors noch bei 48% lag, hat sich dieser Anteil fast 40 Jahre später (2009) auf 73% erhöht (vgl. Schütte 2013, S. 48). Zwischenzeitlich arbeiten rund 70% aller Beschäftigten im Dienstleistungssektor, für die Frauen liegt dieser Anteil bei 87% (vgl. ebd.). Die duale Berufsausbildung jedoch ist insbesondere für die Berufe in Industrie und Handwerk fest etabliert – mit der sinkenden Bedeutung des industriellen Sektors sinkt die Bedeutung produzierender Berufe (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 10).
- Bedingt durch den demografischen Wandel steigt in westlichen Industrienationen die Bedeutung der qualifizierten, personennahen Dienstleistungen, in Bereichen Gesundheit, Pflege, Soziales und (außerschulische) Bildung. Dies hat zwei Ursachen: Zum ersten leben mehr Menschen länger und sind daher häufiger auf therapeutische und pflegerische Dienstleistungen angewiesen. Zum zweiten gibt es weniger junge Menschen im arbeitsfähigen Alter, so dass immer mehr Frauen ihren (mehr als berechtigten) Anspruch auf eigenständige Erwerbsarbeit auch umsetzen – mit der Konsequenz, dass sich der Bereich der Kindertagesbetreuung ausweitet, einschließlich der gestiegenen pädagogischen Anforderungen in diesem Bereich. Da sich bei personennahen Dienstleistungen eine höhere Entlohnung nicht durch Produktivitätsgewinne begründen lässt, wählen die zuständigen Berufsverbände die Steigerung des Qualifikationsniveaus als zentralen Ansatzpunkt für mehr Anerkennung und bessere Bezahlung – im Sinne einer Professionalisierungsstrategie, die auf die Akademisierung der Ausbildung abzielt (siehe oben und vgl. Severing/Teichler 2013, S. 10).

3 Komplementäre Entwicklungen

Zwischen beruflicher und akademischer Bildung besteht in Deutschland nicht nur eine grundlegende Differenz, sondern diese Differenz begründet zudem eine unterschiedliche Wertigkeit der im jeweiligen System erreichbaren Qualifikationen. In der Folge steigt die Nachfrage nach den höherwertig eingeschätzten Bildungsabschlüssen, sowohl auf der Seite der Individuen und der politischen Steuerung, als auch auf der Seite der Arbeitgeber.

Das Bildungssystem reagiert auf diesen Trend zur Akademisierung. In der einschlägigen Literatur der vergangenen Jahre werden vielfältige Phänomene beschrieben, und zu zwei komplementären Entwicklungen zusammengefasst. Diese werden in den folgenden Kapiteln erläutert: Zunächst ist leicht ersichtlich, dass sich die Berufswelt akademisiert, durch die verstärkte Rekrutierung von Hochschulabsolventen, aber auch durch vermehrt akademische Anteile in der Berufsbildung. Im Gegenzug dazu lässt sich aber auch eine Entwicklung an den Hochschulen beobachten, die sich als „Verberuflichung“ beschreiben lässt, und durch vermehrt berufsbildende Anteile in der höheren allgemeinen Bildung gekennzeichnet ist.

Zum Abschluss soll in diesem Beitragsteil eine Folgerung aus dieser komplementären Entwicklung dargestellt werden, die als mögliche Synthese gelten kann: Die Durchlässigkeit zwischen den beiden Systemen, zwischen beruflicher und akademischer Bildung, wird neu definiert und gestaltet.

3.1 Akademisierung der Berufswelt

Wie bereits dargestellt, lässt sich in Wirtschaft und Verwaltung ein allgemeiner Trend hin zu mehr kognitiv anspruchsvollen, wissensbasierten Arbeitstätigkeiten feststellen, in allen Branchen – das Stichwort ist hier „Wissengesellschaft“. Zudem lässt sich sektorenspezifisch sehr genau beschreiben, wie die wirtschaftliche Bedeutung höherwertiger Dienstleistungen im tertiären Sektor und der Anteil der Wertschöpfung durch Leistungen in der Informations- und Kommunikationstechnik, der Finanzwirtschaft und der Hochtechnologie weiter zunimmt (dieser Anteil wird gelegentlich als quartärer Sektor gefasst). Es ist daher kaum bestreitbar, dass sich die Arbeitswelt selbst akademisiert: Immer mehr Arbeitstätigkeiten, immer mehr Berufe sind ohne Kenntnisse und Fähigkeiten, die als „akademisch“ gelten, kaum mehr zu bewältigen. Das heißt: Immer mehr Arbeitstätigkeiten setzen theoretisches, systematisches und abstraktes Denken voraus, und erfordern ein hohes Maß an Selbstorganisation und Eigenverantwortung.

Rekrutierungsverhalten

Die genannten Wirtschaftsbereiche gewinnen nicht nur Anteile an der Wertschöpfung und am Arbeitsmarkt, ganze Wirtschaftsbereiche sind zudem neu entstanden

– beispielsweise im Bereich der Informationstechnik. Gemeinsam ist neuen und wachsenden Wirtschaftsbereichen, dass sowohl der sozialpartnerschaftliche Organisationsgrad als auch die staatliche Regulierung zunächst gering ausgeprägt sind, im Vergleich zu traditionellen, etablierten Branchen und Sektoren. Damit einher geht ein genereller Abbau der staatlichen Einflussnahme auf die Ausgestaltung der Arbeitsverhältnisse im Zuge einer neoliberalen Wirtschaftspolitik seit Ende des zwanzigsten Jahrhunderts. Beide Entwicklungen, Deregulierung und vielfältig ausgeweitete Anforderungen an die Arbeitskräfte, lassen sich unter dem Stichwort „Subjektivierung von Arbeit“ (vgl. Moldaschl/Voß 2003) zusammenfassen. In der Folge ändert sich das Rekrutierungsverhalten der Unternehmen – dieses wird grundsätzlich flexibler (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 10 f.):

- Die Verknüpfung von spezifischen Qualifizierungswegen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung mit Positionen im Betrieb, die unter Umständen Grundlage tariflicher und betrieblicher Vereinbarung ist, verliert an Bedeutung. Für die Leitung in der industriellen Produktion ist der Abschluss als Industriemeister zwingende Voraussetzung; für die Projektleitung in einem Softwareprojekt dagegen ist nicht allgemein anerkannt, welche Qualifikation erforderlich ist.
- Zwar fällt es den Betrieben leichter, die Qualifizierung von beruflich ausgebildeten Fachkräften einzuschätzen als die Leistungsvoraussetzung von Hochschulabsolventen. Zudem entfallen bei der Übernahme von eigenen Auszubildenden die Kosten für die betriebliche Einarbeitung und die Risiken der betrieblichen Sozialisation. Dennoch nutzen Betriebe die Wahlfreiheit und prüfen, ob die Einsparung der Kosten für die betriebliche Erstausbildung nicht für die Einstellung von Bewerberinnen und Bewerbern spricht, die (ohne Kosten für das Unternehmen) an Hochschulen ausgebildet wurden.
- Die Prüfung der Leistungsvoraussetzungen und der Leistungsbereitschaft von Fach- und Führungskräften verlagert sich in der Folge in die Zeit der ersten Monate und Jahre im Betrieb – nach dem Abschluss der Ausbildung oder des Erststudiums. Die formale Qualifikation durch den Facharbeiterbrief oder das Bachelorzeugnis tritt in den Hintergrund. Sie wird zur reinen Eintrittsvoraussetzung, und verliert die Eigenschaft der besonderen Würdigung und damit der Prognose für die weitere berufliche Entwicklung. Unter Umständen gewinnen im Kontext der Bewährung diejenigen Kompetenzen an Bedeutung, die nur schwer operationalisierbar und damit zertifizierbar sind.

Zusammenfassend lässt sich absehen, dass die Betriebe durchaus bereit sind, Bachelorabsolventen alternativ zu Absolventen der beruflichen Erstausbildung einzustellen, und den Einsatz von Masterabsolventen für Stellen zu prüfen, die bisher eine Fortbildung zum Meister oder zur Technikerin zur Voraussetzung hatten.

Akademisierung der Berufsbildung

Die steigende Nachfrage in der Arbeitswelt nach kognitiv anspruchsvollen Kenntnissen und Fähigkeiten in Verbindung mit der Fähigkeit zur Selbstorganisation und zu Eigenverantwortung trifft die berufliche Erstausbildung nicht unvorbereitet. In den

Jahren des Mangels an Ausbildungsplätze von den 1990er Jahren bis zur Wirtschafts- und Finanzkrise 2007 war es den Betrieben möglich, die bestqualifizierten Bewerberinnen und Bewerber als Auszubildende auszuwählen – meist eben Jugendliche mit Hochschulreife, oder einem exzellenten Abschluss der Mittleren Reife. Dem entsprechend war es möglich, in der Reform der Ausbildungsordnungen (zeitgleich mit der Umstellung auf das Lernfeldkonzept) oder für neue Berufe (beispielsweise der IT-Branche) theoretisch anspruchsvolle und wissenschaftsorientierte Inhalte in der beruflichen Erstausbildung zu verankern. Dies betrifft insbesondere Berufe im gewerblich-technischen Bereich, die sich durch hohe Komplexität auszeichnen (Mechatroniker/-in, Fachinformatiker/-in), aber auch Berufe im Bereich höherwertiger Dienstleistungen (Bankkaufmann/-frau, Medienkaufmann/-frau). Die Duale Berufsausbildung in diesen Bereichen unterscheidet sich kaum von einem Studium an einer Fachhochschule oder einer Dualen Hochschule:

So gibt es weitgehende Ähnlichkeiten bei einem Teil der Studiengänge an Fachhochschulen, bei Studiengängen von Berufsakademien und bei einem Teil kognitiv anspruchsvoller Berufsausbildung, was die curriculare Akzentsetzung und das kognitive Anspruchsniveau betrifft. In diesem Bereich hat sicherlich die Zugehörigkeit der jeweiligen Ausbildung zu bestimmten Sektoren des Bildungssystems die geringste Signalwirkung.
(Severing/Teichler 2013, S. 13)

Rauner (2012, S. 7 f.) geht davon aus, dass das Qualifikationsniveau von Ausbildungsberufen, die fast ausschließlich von jungen Erwachsenen mit Hochschulreife erlernt werden, über dem Niveau fachlich vergleichbarer Bachelorstudiengänge liegt. Dies lässt sich laut Rauner ganz plausibel durch die Ausbildungsdauer begründen: Entsprechende Berufsausbildungen dauern dreieinhalb Jahre (wobei Abiturienten in Regel eine Verkürzung der Ausbildungsdauer in Anspruch nehmen), gegenüber einem in der Regel dreijährigen Bachelorstudium. Zudem liegt die effektive Lernzeit von Bachelorstudenten bei nur durchschnittlich etwa 25 Stunden pro Woche (Rauner bezieht sich hier auf die ZEITLast-Studie der Universität Hamburg von 2011).

Selbstverständlich gilt dies nicht generell, im Gegenteil: Das System der Dualen Berufsausbildung hat sich ebenso wie die Ausbildung an beruflichen Vollzeitschulen vertikal ausdifferenziert. Während einige Ausbildungsberufe in bestimmten Sektoren immer anspruchsvoller wurden, entstanden für weniger komplexe Tätigkeiten theoriegeminderte, zweijährige Ausbildungsberufe („Einfachberufe“, wie Fachkraft im Gastgewerbe oder Fachlagerist/-in). Einige davon sind auf dreijährige Ausbildungsberufe anrechenbar und damit fortsetzungsfähig (zum Beispiel zum/zur Hotelkaufmann/-frau oder zur Fachkraft für Lagerlogistik) – etliche Einfachberufe bleiben allerdings ohne Fortsetzungsmöglichkeit.

Für die personennahen, qualifizierten Dienstleistungen (Gesundheit, Pflege, Soziales und außerschulische Bildung) lässt sich ebenfalls eine Steigerung des Qualifizierungsniveaus mit Ausrichtung auf eine wissenschaftsorientierte Ausbildung

erkennen. Zum einen sind die zuständigen Ministerien der Bundesländer bemüht, das Qualifizierungsniveau der Lehrkräfte an den (Berufs-)Fachschulen anzuheben. Wie für alle Lehrkräfte an Schulen der Sekundarstufe II ist ein vollwertiges wissenschaftliches Studium die Voraussetzung, um an Fachschulen zu unterrichten. Die Einrichtung von Studiengängen für Pflegepädagogik oder Berufspädagogik in der Pflege veranschaulicht dies für die Berufe im Bereich Gesundheit und Pflege (vgl. Bonse-Rohmann 2011). Für den Bereich der Kindertagesbetreuung lassen sich zwei Richtungen der Aufwertung der Berufsausbildung erkennen: Zum Ersten wird die fachschulische Ausbildung reformiert, insbesondere mit dem Ziel, Module auf ein Hochschulstudium anrechnen zu können. Zum Zweiten finden sich an den Hochschulen alternative Qualifizierungsmöglichkeiten zur Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen an Fachschulen, als Bachelor- und Masterstudiengänge in Kindheits- oder Elementarpädagogik (vgl. Cloos/Hundertmark/Oehlmann 2013).

3.2 Verberuflichung der (höheren) Bildung

Der Bologna-Prozess kennzeichnet die Entwicklung und Reform der Hochschulen in Deutschland seit dem Jahr 1999, ebenso wie in vielen anderen europäischen Ländern. Ziel ist die Schaffung eines einheitlichen Hochschulraums, der die Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen erleichtert und damit die Mobilität von Studierenden und Arbeitskräften in Europa fördert.

Ein Kernstück des Bologna-Prozesses ist die Einführung von zwei gestuften Qualifikationsniveaus³, die sich auch im Europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework, EQF) wiederfinden: Bachelor- und Masterabschlüsse sind nicht nur beispielhaft für diese Qualifikationsniveaus; die meisten Studiengänge haben die Abfolge von Bachelor und Master als wesentliches Konstruktionsmerkmal und als Titel übernommen.

Dabei widerspricht ein Merkmal der gestuften Studienabschlüsse Bachelor und Master der Tradition deutscher Universitäten; egal, ob man diese Tradition als ideologisch gepflegtes Selbstverständnis in einigen Fachbereichen verstehen mag, oder ob diese Tradition als substantielles Merkmale deutscher Studiengänge gelten kann: Bachelor- und Masterabschlüsse sollen „berufsqualifizierend“ sein, insbesondere ein Bachelorabschluss soll im europäischen Hochschulraum bereits dafür qualifizieren, eine berufliche Tätigkeit aufzunehmen. Wenn an deutschen Universitäten vor der Umsetzung des Bologna-Prozesses (nicht an Fachhochschulen und Berufsakademien) über die berufsqualifizierende Eigenschaft von Diplom-, Magister- oder Staatsexamensstudiengängen debattiert wurde, dann unter zwei Prämissen: Zum einen

3 Neben den gestuften Qualifikationsniveaus (Bachelor, Master, Doktorat) sind die Modularisierung der Studiengänge (einschließlich der standardisierten Beschreibung des zeitlichen Modulumfangs im European Credit Transfer System, ECTS) sowie die Verfahren der Akkreditierung für Studiengänge, Institutionen und Systeme der Studiengangsentwicklung zentral für den Bologna-Prozess.

bildet das Grundstudium bis zum Vordiplom oder zur Zwischenprüfung breit und grundlegend aus, vor allem aber wissenschaftspropädeutisch (mit einer Einführung in wissenschaftlichen Methoden des Fachs). Zum zweiten dient das Hauptstudium der Schwerpunktbildung und Profilierung, mit Bezug auf den Tätigkeitsbereich, den eine Studentin oder ein Student anstrebt; daher ist erst das vollendete Hauptstudium berufsqualifizierend (sofern die berufsqualifizierende Eigenschaft zur Debatte steht). Das System Bachelor und Master dreht dieses Verhältnis um: Oft sind die Studierenden erst im Master vertieft mit den wissenschaftlichen Methoden des Fachs, aktuellen Forschungsergebnissen und eigener Forschung konfrontiert.

Für die deutschen Universitäten bedeutet diese Entwicklung eine „Verberuflichung“ (vgl. Rauner 2012, S. 6 und passim; Severing/Teichler 2013, S. 16 und passim). Walter Georg fasst die Vorgaben des deutschen Akkreditierungsrats von 2001 und der KMK von 2003 zum Bologna-Prozess zusammen: Der Bachelor ist der Regelabschluss mit eigenständig berufsqualifizierendem Profil und führt für die meisten Studierenden zur Berufseinmündung; im Akkreditierungsverfahren sind Berufsfelder zu definieren, für die eine Vorbereitung in den Modulen, unter anderem durch betreute Praktika, obligatorisch ist (vgl. Georg 2010, S. 228 f.).

Die Verberuflichung der höheren und akademischen Bildung lässt sich auch am Ausbau der Aktivitäten ablesen, die an Universitäten den Übergang der Absolventen ins Arbeitsleben erleichtern sollen: „das Praktikumsbüro wurde zum Career-Center“ (Elsholz 2014, S. 104). Der stärkere Arbeitsweltbezug der Universität hat zudem Auswirkungen auf die vorangestellten Bildungseinrichtungen in der Sekundarstufe II, insbesondere für das allgemeinbildende Gymnasium. Verstärkt finden hier arbeitsweltbezogene Elemente Eingang, was sich unter anderem an wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten und Zielen, beispielsweise in einem Schulfach Wirtschaft, oder an der Stärkung der MINT-Fächer (Mathematik, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Technik) zeigt. Zudem gewinnen die beruflichen Gymnasien, je nach Bundesland mit unterschiedlichen Bezeichnungen und Gewichtungen, an Bedeutung.

Allerdings ist die Verberuflichung der Hochschulen in Deutschland durch zwei Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Erstens geht die Umsetzung des Berufsbezugs in Deutschland weit über die Vorgaben des Bologna-Prozesses hinaus, zweitens weisen wesentliche Entwicklungen im Hochschulwesen schon länger einen Berufsbezug auf:

- Der Bologna-Prozess hat Beschäftigungsfähigkeit („employability“) zum Ziel, und spricht in der Bologna-Erklärung eben nicht von einer Berufsqualifizierung. Während in Deutschland das Berufsprinzip traditionell leitend ist für individuelle Arbeitsbiografien und für Rekrutierungsentscheidungen auf Seiten der Betriebe, dienen in anderen europäischen Ländern (in der Tendenz, mit Einschränkungen) Schul-, Ausbildungs- und Studienabschlüsse als eher generelles Qualifikationssignal der Reife und der (breiten) fachlichen Ausrichtung (vgl. Georg 2010, S. 229). Das ist allgemeine Beschäftigungsfähigkeit im Gegensatz zur spezifischen Berufsqualifizierung. Mit der Forderung nach einem eigenständigen und

damit spezifischen berufsqualifizierenden Profil für Bachelorabschlüsse haben sich KMK und Akkreditierungsrat folglich eher am Berufsbildungsgesetz (BBiG) orientiert als an den Ideen des europäischen Bildungsraums.

- Im Selbstverständnis der deutschen Universitäten (nicht der Fachhochschulen und Berufsakademien) wird eine Beziehung zwischen Studiengängen und Berufen gerne bestritten. Faktisch ist der Berufsbezug von Studiengängen in Deutschland jedoch fast enger als in anderen europäischen Staaten (vgl. Georg 2010, S. 229). Hier lassen sich sowohl die universitären Diplomstudiengänge (vgl. ebd.) als auch die Studiengänge für das Staatsexamen nennen (vgl. Rauner 2012, S. 6). Felix Rauner zeigt zudem am Beispiel der Ingenieurwissenschaften, wie durch die Verbindung des technischen Anwendungsbezugs mit den naturwissenschaftlichen Grundlagen die berufsqualifizierende Ausrichtung von Studiengängen zum Erfolgsmodell wurde – sowohl für die Disziplin und das Berufsfeld, als auch für die einzelnen Hochschulen, die als Technische Universitäten heute zu den deutschen Spitzenuniversitäten zählen (vgl. ebd.).

Die Verberuflichung der akademischen Bildung ist daher aktuell eine Fortschreibung der Entwicklung, die schon länger prägend ist für das Hochschulwesen. Der Bezug zur Arbeitswelt wurde durch den Bologna-Prozess verstärkt und beschleunigt, aber nicht alleine ausgelöst. Vielmehr dient die Rahmung durch und der Verweis auf den Bologna-Prozess in Deutschland der Durchsetzung anderweitig begründeter Reformen:

Bei der Umsetzung in die nationale Hochschulreform gingen die deutschen Bundesländer in einigen Punkten deutlich über die europäische Beschlusslage hinaus. Weder die Straffung der Studienzeiten noch die Aufhebung der Trennung zwischen wissenschafts- und anwendungsorientierten Studiengänge oder die Begrenzung der Übergänge in einen Masterstudiengang sind Gegenstand des Bologna-Abkommens. Insofern führt auch der Bologna-Prozess nicht unmittelbar zu einer Vereinheitlichung der Studienstrukturen auf europäischer Ebene. Vielmehr dient der Verweis auf die notwendige Europäisierung der Durchsetzung von Reformen, die in der Vergangenheit trotz vieler Versuche wenig erfolgreich waren [...]: Verkürzung der Studienzeiten durch „Entschlackung der Studiengänge“, Modularisierung, Intensivierung des Arbeitsmarktsbezug der Studieninhalte, Ausweitung der Hochschulabsolventenquote. (Georg 2010, S. 229)

Nimmt man die genannten Ziele zusammen, so lässt sich für die Berufsorientierung der Bachelor- und Masterstudiengänge in Deutschland feststellen, dass verglichen mit Diplom- und Staatsexamensstudiengängen – mit Einschränkungen selbst verglichen mit Magisterstudiengängen – der Berufsbezug jedoch aktuell weniger gut gelingt. Eine Beruflichkeit setzt überregional gültige Standards in Inhalten, Zielen, Umfängen und Anforderungen voraus, die für Staatsexamen auf staatlicher Ebene geregelt und für Diplom- sowie für Magisterabschlüsse im Rahmen der „Fakultätentage“ abgestimmt werden. Das Akkreditierungswesen für Studiengänge basiert dagegen auf

der jeweils lokalen Begutachtung des einzelnen Studiengangs. Die daraus resultierende Vereinzelung von Studienabschlüssen wird durch die Modularisierung noch verstärkt. Nach Georg fallen

[...] die mehr oder weniger beliebige Auflistung von Schlüsselqualifikationen und die diffuse Beschreibung denkbarer Berufsfelder [...] weit hinter den mit dem Berufsbegriff konnotierten Anspruch zurück, wie er etwa an die Entwicklung von Ausbildungsordnungen in anerkannten Berufsfeldern gestellt wird. (ebd., S. 231)

Trotz der Bemühungen um Kerncurricula der Fachgesellschaften ist für Bachelor- und Masterstudiengänge eine Zersplitterung der Studienabschlüsse festzustellen. Damit fällt die fachliche Ausrichtung als gemeinsames und standardisiertes Qualifizierungssignal für die Betriebe, die Absolventen einstellen wollen, weg. Stattdessen orientieren sich Studieninteressenten ebenso wie Unternehmen verstärkt an der (vermeintlichen) Qualität der Hochschule. Wenn man sich nicht mehr wirklich darauf verlassen kann, was jemand in Bezug auf ein berufliches Anforderungsprofil studiert hat, wird wichtiger, wo sie oder er studiert hat. Da gleichzeitig die Differenzierung zwischen Fachhochschule, Berufsakademie und Universität verwischt, kommt es zu einer vertikalen Differenzierung des Hochschulwesens (vgl. ebd., S. 230 ff.). Es gibt die „unbedeutenden Hochschulen in der Provinz“, eine Masse an guten „Standardhochschulen“ und einige wenige „Exzellenzhochschulen“.

3.3 Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit

Die Differenz zwischen beruflicher und akademischer Bildung hat in Deutschland seit langer Zeit allseits bekannte und breit diskutierte Folgen für das allgemeinbildende Schulsystem, insbesondere für den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I. Es ist das Privileg des Gymnasiums, unmittelbar auf den Hochschulzugang vorzubereiten. Alle anderen weiterführenden Schulen (Hauptschule, Realschule, Mittelschule) bereiten in erster Linie auf eine Berufsausbildung vor, und ermöglichen nur über Umwege den Zugang zum Hochschulstudium. Die Entscheidung für oder gegen die höhere allgemeine Bildung und den anschließenden Zugang zum Hochschulstudium wird im Alter von etwa neun Jahren getroffen. Dabei entscheidet im Allgemeinen eine Leistungsfeststellung in der vierten Jahrgangsstufe, in bundeslandspezifischen Varianten und Beschränkungen, über den Zugang. Trotz aller Bemühungen um eine Minderung der früh im Lebenslauf vorgenommenen Zuweisung auf den einen oder den anderen Bildungsweg (Orientierungsstufe, Gesamtschule, Gemeinschaftsschule, Kollegstufe, zweiter und dritter Bildungsweg, Vorrang des Elternwillens) ist das deutsche Schulsystem zu Beginn des 21. Jahrhunderts immer noch in zwei Säulen organisiert – Gymnasium mit Hochschulzugang, mittleres Schulwesen mit Zugang zur Berufsausbildung – das ist jedenfalls der Ausgangspunkt für die jüngsten Entwicklungen (vgl. Elsholz 2014, S. 102 f.).

Der breite Trend zur Akademisierung, sowohl auf Seiten der Berufsbildung als Integration wissenschaftlich-theoretischer Anteile, als auch auf Seiten der Hochschulen als Verberuflichung des Studiums, eröffnet die Möglichkeit, dass sich beide Bildungssektoren annähern, mit dem Ziel, Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit zu realisieren (vgl. Elsholz 2014, S. 99 und passim). Für eine Annäherung und den Abbau von Grenzen sprechen verschiedene Entwicklungen: Die Öffnung der Hochschulen, die Integration von Studium und Berufsbildung, die Akademisierung der Weiterbildung sowie die Gleichwertigkeit im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens.

Öffnung der Hochschulen

In der Bundesrepublik Deutschland sind vor und nach der Wiedervereinigung viele Versuche gescheitert, die strikte Trennung zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung für das Schulsystem einzuebnen oder wenigstens das Lebensjahr der zugehörigen Bildungsentscheidung nach oben zu setzen, schlicht also alle Kinder und Jugendliche länger gemeinsam lernen zu lassen – beispielsweise in der Gesamtschule. Zwischenzeitlich ist aus der unüberwindbar erscheinenden Dreigliedrigkeit des deutschen Schulsystems zwar eine Zweigliederung geworden – in Gymnasium und verschiedenen Formen anderer weiterführender Schulen. Diese Entwicklung ist aber weniger der Relativierung des exklusiven Anspruchs des Gymnasiums geschuldet als der Krise der Hauptschule. Neben den Bestrebungen um eine Aufhebung oder eine Verschiebung der frühen Bildungsentscheidung konzentrierten sich die bildungsreformerischen Bemühungen – politisch konsensfähig – auf die Möglichkeit, die Bildungsentscheidung für oder gegen das Abitur im Lebenslauf korrigierbar zu machen. Die beiden Bildungssysteme, berufliche und akademische Bildung sollten durchlässig werden.

Der „Königsweg“ für die Durchlässigkeit war lange der zweite Bildungsweg, in Form schulrechtlicher Regelungen, die es Absolventen von Haupt-, Real- oder Mittelschule ermöglichen, auf unterschiedlichen Wegen zu unterschiedlichen Formen der Hochschulreife zu gelangen: beispielsweise über das berufliche Gymnasium, die Kollegstufe, ein Abendgymnasium oder Fernunterricht zur Fachhochschulreife, zur fachgebundenen Hochschulreife oder zur allgemeinen Hochschulreife. Neben dem zweiten Bildungsweg existierte ein dritter Bildungsweg, in Form von hochschulrechtlichen Regelungen. Vereinzelt war es den Hochschulen möglich, Studieninteressierte auch ohne Hochschulzugangsberechtigung zuzulassen, mittels Eingangsprüfungen oder Probestudium (vgl. Wolter 2013, S. 204 f.). Dieser dritte Bildungsweg („Studieren ohne Abitur“) hatte eine gewisse Bedeutung für die Anbieter im Fernstudium, an den Präsenzhochschulen war der Anteil der Studierenden ohne Hochschulzugangsberechtigung jedoch verschwindend gering (vgl. ebd., S. 195).

Mit einem Beschluss aus dem Jahr 2009 hat die KMK die Maßstäbe für die Zulassung zum Studium ohne Abitur vereinheitlicht, und damit den dritten Bildungsweg aufgewertet. Diese Aufwertung bedeutet eine Würdigung und Anerkennung der beruflichen Bildung im Kontext des akademischen Studiums: Zum Ersten wird zum

Studium zugelassen, wer eine anerkannte berufliche Aufstiegsfortbildung (insbesondere Meister/in, Techniker/in) hat, mit der Folge, dass diese Abschlüsse praktisch dem Abitur gleichgestellt sind, und zwar fachunabhängig. Zum Zweiten wird fachgebunden zum Studium zugelassen, wer eine mindestens dreijährige Berufsbildung abgeschlossen hat und einige Jahre erfolgreich im Beruf gearbeitet hat (vgl. Elsholz 2014, S. 105 f.; Severing/Teichler 2013, S. 14).

Integration von Studium und Berufsbildung

Die Verberuflichung des Hochschulstudiums kennzeichnet insbesondere Studiengänge, die in Kooperation mit Wirtschaft und Verwaltung geplant und durchgeführt werden. Hier hat sich das Modell des Dualen Studiums an den Berufsakademien (bzw. der Dualen Hochschule in Baden-Württemberg) etabliert, das auch von Fachhochschulen und von privaten Hochschulen für einzelne Studiengänge verfolgt wird. Die Studierenden haben hier einen Vertrag mit einem Betrieb für die Praxisanteile im Studium, die etwa die Hälfte der Studienzeit ausmachen (praxisintegriertes Studium). Andere Studiengänge integrieren eine duale Berufsausbildung in das Studium, dabei werden die berufsschulischen Anteile durch das Studium ersetzt (ausbildungsintegrierendes Studium). Neben der engen institutionellen Verbindung zwischen Hochschulen, Kammern und Verbänden sowie Wirtschaft und Verwaltung ist nach Georg (2010, S. 234 f.) hier entscheidend, dass tatsächlich eine Abstimmung über Ziele, Inhalte, Umfang und Anforderung von Modulen stattfindet, die wahlweise im Rahmen einer Ausbildung oder eines Studiums absolviert werden können. Ziele, Inhalte und Anforderung von Bestandteilen eines Bildungsgangs sind daher nicht mehr ausschließlich rein beruflich-praxisorientiert oder akademisch-wissenschaftlich, sie integrieren beiden Lern- und Wissensformen und werden auch jeweils in beiden Bildungssystemen anerkannt.

Es bleibt allerdings offen, ob die Verbindung beider Bildungssysteme gelingen kann, oder ob sich zwischen den Einrichtungen der beruflichen Bildung und den universitären Hochschulen ein dritter, eigenständiger Bereich etabliert, den Berufsakademien, die Duale Hochschule Baden-Württemberg und weite Teile der Fachhochschulen repräsentieren (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 16):

So ist neben einer zunehmenden Konvergenz von akademischer und beruflicher Bildung auch gut vorstellbar, dass sich eine Dreiteilung des Qualifizierungssystems herausbildet. Dann würde ein mittlerer Bereich, dessen Kern die rasant wachsenden dualen Studiengänge bildeten, ein relatives Eigenleben gewinnen. Das berufliche System dualer Ausbildung bliebe ein Restbereich für leistungsschwache Jugendliche am unteren Ende und die forschungs- und wissenschaftsorientierten Hochschulen fokussierten auf entsprechende theoretisch ausgerichtet Studiengänge ohne Praxis- und Berufsbezug.

(Elsholz 2014, S. 110)

Akademisierung der Weiterbildung

Auch mit dem Konzept des lebenslangen Lernens werden Hoffnungen auf Durchlässigkeit und Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung verbunden. Eine individuelle Akademisierung der eigenen beruflichen Kompetenzen ist ein konsequentes Modell für eine Berufsbiografie, das vielfach verfolgt, aber kaum angemessen unterstützt wird: Auf den allgemeinbildenden Schulabschluss folgt zunächst eine Ausbildung (beispielsweise Bankkaufmann/-frau, Schreiner/-in, Erzieher/-in), die durch ein Studium komplettiert und damit professionalisiert wird (im Beispiel: Betriebswirtschaftslehre, Architektur, Bildungswissenschaft):

Der Anteil der Studierenden, die bereits über Berufsausbildung und Berufserfahrung verfügen und an der Hochschule eine Art Aufstiegsfortbildung suchen, wird zunehmen. Von der Studiengangsystematik der Hochschulen her gesehen absolvieren sie eine akademische Erstausbildung. Aus der Perspektive des Lebensverlaufs ist ihr Studium aber eine Weiterbildungssequenz [...] (Wolter 2013, S. 210)

Hier lässt sich absehen, dass nicht nur die Grenzen zwischen grundständigen und weiterbildenden Studienangeboten verschwimmen. Vielmehr sind auch vermehrt Angebote notwendig, die für nicht-traditionell Studierende geeignet sind. Traditionell Studierende sind junge Erwachsene ohne berufliche und familiäre Verpflichtungen. Für nicht-traditionell Studierende mit Familie, beruflichen Verpflichtungen, Berufserfahrung und einer beruflichen, nicht akademischen Sozialisation sind neben berufsbegleitenden Studiengängen, Teilzeitmodellen und Anrechnungsmöglichkeiten zudem besondere Betreuungs- und Begleitungsangebote notwendig. Entscheidend für das Gelingen der akademischen Professionalisierung ist jedoch die Integration beruflicher Erfahrungen in das Studium, ausgehend von der Prämisse, dass Expertise erst durch die Kombination von alltagspraktischem Erfahrungswissen und wissenschaftlichem Theorie- und Methodenwissen entsteht (vgl. Meyer 2013, S. 5).

Gleichwertigkeit im Kontext des Europäischen Qualifikationsrahmens

Wesentliche Impulse für die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung haben sich aus der Rezeption des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF) und der davon veranlassten Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) ergeben. Grundlage des Europäischen Qualifikationsrahmens ist die Beschreibung von Lernergebnissen, um diese über Niveaus und Bereiche zwischen den einzelnen Nationalstaaten vergleichbar zu machen. Dabei ist es unerheblich, wie diese Lernergebnisse („*learning outcomes*“) zustande kommen. Letztlich geht es allein um die Vergleichbarkeit der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft einer Person – beispielsweise am Arbeitsplatz –, die aus einer Qualifikation folgt, die dieser Person zugesprochen wird. Der Europäische Qualifikationsrahmen abstrahiert also von Lernort, Lernform und Lernzeit (im Gegensatz zur Modularisierung nach dem European Credit Transfer System, ECTS, und dem European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET).

Für die Entwicklung des Deutschen Qualifikationsrahmens, der im Einklang mit dem EQF auf acht Niveaus ausgelegt ist, war es notwendig, die Abschlüsse der beruflichen Aus- und Fortbildung einzuordnen. Die Hochschulabschlüsse Bachelor, Master und Doktorat waren bereits eingeordnet, da sich die Beschreibung der Niveaus 6, 7 und 8 schon im EQF an diesen gestuften Abschlüssen des Bologna-Prozesses orientiert hat. Die Einordnung der berufsbildenden Abschlüsse war ebenso umstritten wie die Einordnung der allgemeinbildenden Schulabschlüsse (Mittlere Reife, Abitur). Für letztere konnte keine Einigung erzielt werden – das Ergebnis für die Berufsbildung kam den Vertretern der beruflichen Bildung aber entgegen: Berufsausbildungen mit mindestens drei Jahren Dauer führen zu einem Abschluss auf Niveaustufe 4; Abschlüsse der Aufstiegsfortbildung wie Meister/in oder Techniker/in sind auf Stufe 6 eingeordnet und stehen damit auf derselben Stufe wie ein Bachelorabschluss. Entscheidend ist aber der Umstand, dass im DQR kein Niveau für die Abschlüsse des Hochschulsystems reserviert ist – für alle Niveaus bis zu Stufe 8 sind Leistungsvoraussetzungen formuliert, die als Qualifikationen auch außerhalb von Hochschulen erworben werden können. Grundsätzlich gibt der DQR daher Anlass zur Erwartung, dass sich die strikte Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung weiter vermindern wird (vgl. Elsholz 2014, S. 108).

Auf Seiten der beruflichen Bildung, vorangetrieben durch einige Fortbildungseinrichtungen, durch Interessensvertreter der Kammern und Verbänden sowie zum Teil gestützt durch die Wirtschaftsministerien, entstand die Absicht, die durchgängige Parallelität auch in den Titeln sichtbar zu machen, die insbesondere durch die berufliche Fortbildung erreicht werden können – so durch einen Titel „Bachelor Professional“ oder „Master Professional“. Die Kultusministerien haben diese Möglichkeit geschlossen abgelehnt und so einen „Titelkampf“ zwischen beruflicher und akademischer Bildung verhindert bzw. im Vorfeld schon entschieden (vgl. Georg 2010, S. 236).

Im Ergebnis ist die Aufstiegsfortbildung (wie Meister/in, Techniker/in) dem akademischen Bachelor gleichgestellt, und gleichzeitig wie das Abitur geeignet als Hochschulzugangsberechtigung (siehe oben). Auf dem Qualifikationsniveau von Master und Doktorat gibt es aber keine anerkannten beruflichen Abschlüsse in Deutschland.

Nach Georg ist ohnehin zu bedenken, dass der Europäische Qualifikationsrahmen gar keine Berufsbildung kennt. Kompetenzen, die in der Arbeitswelt erworben werden, also im Betrieb, werden im EQF nur durch das informelle Lernen erfasst. Sie werden nur singular beschreiben für die Person, die sich im Prozess der Arbeit entsprechende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten angeeignet hat, und objektiviert sowie anerkannt durch den Vergleich mit Kompetenzen, die Ziel eines formalen, schulischen Lehr-/Lernprozesses sind. Das deutsche System der dualen Berufsbildung beruht aber für den betrieblichen Teil auf standardisierte, überbetrieblich geregelte, angeleitete Ausbildungselemente im Arbeitsprozess:

Implizit liegt dem EQR ein in das Gesamtbildungssystem integriertes Berufsbildungsmodell mit vollzeitschulisch geprägten Berufsbildungsstrukturen zugrunde. Angesichts der Dominanz einer an hierarchisch strukturierten Schul- und Hochschulsystemen in Europa orientierten Anerkennungspraxis erscheint die Verortung der Anerkennung beruflich-betrieblicher Arbeitserfahrung, wie sie für das deutsche Berufsbildungssystem typisch ist, kaum realisierbar. Zwischen Arbeitspraxis und überbetrieblich geregelter aber betrieblich durchgeführter beruflicher Ausbildung wird auf europäischer Ebene nicht unterschieden.
(Georg 2010, S. 232 f.)

4 Zusammenfassung

Es lassen sich zwei wesentliche Ursachen benennen, die eine Akademisierung der Berufswelt und der beruflichen Bildung vorantreiben. Da ist zum Ersten der Wunsch von Individuen nach einem höheren Qualifizierungsniveau, das in der Hochschulbildung verortet ist, seit und solange ein hierarchisches Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung besteht (Social Demand). Die Bildungspolitik stützt dieses Bestreben, in Ländern, in den denen das System der beruflichen Bildung schwach ausgeprägt ist, ungebremst; in Deutschland mit der Einschränkung, dass regelmäßig auf die Stärke des Systems der Dualen Berufsausbildung verwiesen wird. Zum Zweiten ist davon auszugehen, dass der strukturelle Wandel in den weit entwickelten Industriegesellschaften – hin zur Wissensgesellschaft, mit einer Dominanz des tertiären Sektors – dazu führt, dass ein Mehr an theoretisch und systematisch-wissenschaftlich fundierten Kenntnissen und Fähigkeiten in der Arbeitswelt notwendig ist (Manpower Requirement). Diese Entwicklung erfolgt weder naturgesetzlich noch monokausal. Vielmehr stehen beide treibenden Kräfte in einem Wirkungszusammenhang: Ein Mehr an wissenschaftlichen Kenntnissen und Fähigkeiten ist die Voraussetzung für Innovationen und dem damit verbundenen ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel – was wiederum einen steigenden Bedarf an höher qualifizierten Arbeitskräften zur Folge hat. Für die Bildungsplanung ist diese Wechselwirkung von entscheidender Bedeutung: Um vorausschauend planen und Bildungsbedarfe zu antizipieren, gilt es, den Trend zu immer stärker wissenschaftlich-theoretischen Zielen und Inhalten in der beruflichen Bildung als Voraussetzung für den fortschreitenden technologischen und ökonomischen Wandel zusehen, nicht nur als dessen Folge.

In Deutschland sind berufliche und akademische Bildung stark getrennt. Man kann von zwei Bildungssystemen oder -sektoren sprechen. Die Zuweisung zum einen oder zum anderen Sektor erfolgt bereits früh im Lebenslauf, zum Start der Sekundarstufe I mit Zugang zum Gymnasium oder einer anderen weiterführenden Schule. Übergänge zwischen den Sektoren sind möglich, wenn auch nicht die Regel, sondern ein

„zweiter“ oder „dritter Bildungsweg“ – dies wird als Durchlässigkeit bezeichnet. Der internationale Vergleich zeigt, dass die Trennung von beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland auch deshalb so deutlich ist, da das System der beruflichen Bildung hier hoch institutionalisiert und leistungsfähig ist. Wo in anderen Ländern kein ausgereiftes Berufsbildungssystem existiert, werden Unterscheide und Grenzen zwischen den Systemen nicht so stark wahrgenommen. Dort ist die Akademie oder die Universität das Maß aller Dinge, und daher bedeutet mehr oder bessere Bildung dort immer mehr oder bessere schulische oder hochschulische Bildung.

Als Folge einer höheren Durchlässigkeit müssen sich die Hochschulen in Deutschland auf neue Gruppen von Studierenden einstellen. Zum Ersten betrifft dies biografische Merkmale: Neben den jungen Erwachsenen, deren Lernvoraussetzungen durch die Allgemeine Hochschulreife und wenig Verpflichtungen neben dem Studium gut einzuschätzen sind, studieren vermehrt Menschen an recht unterschiedlichen Positionen in der Bildungsbiografie und im Lebenslauf – beispielsweise mit familiären Verpflichtungen, nach einer Berufsausbildung oder nebenberuflich mit dem Ziel des beruflichen Ausstiegs. Zum Zweiten kommen vermehrt Studierende an Hochschulen, die kein akademisch geprägtes Elternhaus haben, und sich daher in der akademischen Welt mit sehr eigenen Regeln und Ritualen schwer tun.

Die Akademisierung der Berufswelt führt zu zwei Entwicklungen in den beiden Bildungssystemen in Deutschland, die sich als gegenläufig oder komplementär beschreiben lassen. Die berufliche Bildung wird akademischer, mindestens für einige Bereiche, das heißt für einige Branchen und Berufsgruppen. Hier finden theoretisch-wissenschaftliche Elemente vermehrt Eingang in die Aus- und Weiterbildung, bezogen auf Ziele, Inhalte und Anforderungen, aber auch bezogen auf Lernformen. Zugleich orientiert sich der Bereich der akademischen Bildung, also die Hochschulen, verstärkt an der Arbeitswelt. Studiengänge werden vermehrt auf berufliche Tätigkeitsfelder ausgerichtet. So kann man von einer „Verberuflichung der akademischen Bildung“ sprechen, die nicht ohne Auswirkungen auf das allgemeinbildende Schulwesen bleibt. Hierzu trägt in Deutschland der Bologna-Prozess entscheidend bei; allerdings war ein Berufsbezug bei vielen Studiengängen auch schon vor der Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge gegeben. Soll dieser Berufsbezug weiter als Qualitätsmerkmal bestehen, so ist es allerdings nach Georg (2010, S. 231) notwendig, das für den deutschen Arbeitsmarkt prägende Berufsprinzip tatsächlich für die Gestaltung von Studiengängen zu nutzen. So ist ein „Beruf“ wesentlich mehr als ein lose strukturiertes Bündel arbeitsweltbezogener Qualifikationen.

Eine *positive Erwartung* zu dieser komplementären Entwicklung – Akademisierung des Beruflichen, Verberuflichung des Akademischen – geht von einer Annäherung beider Bildungssektoren aus. Die Folge wäre eine Überwindung der Differenz und der damit verbundenen Hierarchie zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Diese Annäherung lässt sich als Weg in die Gleichwertigkeit fassen. Grundlage ist dafür die Perspektive des lebenslangen Lernens. Hier gilt nicht nur, dass die im Lebenslauf

früh getroffene Entscheidung für den einen oder den anderen Bildungsweg korrigiert werden kann. Vielmehr geht eine bildungstheoretische und didaktische Begründung davon aus, dass sich (berufs-)praktisches Erfahrungswissen und theoretisch-wissenschaftliche Kompetenzen stets ergänzen, in der langfristigen individuellen Entwicklung von Expertise und Professionalität (vgl. Meyer 2013, S. 5; Rauner 2012, S. 12). So lässt sich mit einer „Einheit des Wissens“ (Elsholz 2014, S. 109) argumentieren. Für die Bildungsplanung lassen sich in der Folge viele Erkenntnisse aus der Expertise- und Professionalisierungsforschung nutzen, um Menschen in langfristigen Bildungsprozessen zwischen Arbeitstätigkeit und akademischer Weiterbildung zu begleiten.

Eine eher *negative Erwartung* geht, ganz im Gegensatz zu dieser Idee der Konvergenz in Expertise und Professionalität, von einer vertikalen Differenzierung aus – insbesondere im Hochschulsystem (vgl. Severing/Teichler 2013, S. 16 f.), aber auch in der beruflichen Bildung. Beide Bildungssysteme haben bislang klare Qualifikationsstandards gesetzt – zum Beispiel dreijährige Ausbildungsberufe, Fortbildung zum/zur Meister/-in oder Techniker/-in für die berufliche Bildung; Diplom, Magister, Staatsexamen, Promotion für die akademische Bildung – mit gut konturierten fachlichen Bezügen. Diese Qualifikationsstandards drohen verloren zu gehen. Insbesondere das Wachstum des Zwischenbereichs zwischen beruflicher und akademischer Bildung (Fachhochschulen, Berufsakademien, Duale Studiengänge) lässt befürchten, dass hier ein dominanter Bildungssektor für die Masse an Studierenden entsteht, der einerseits die praxisorientierte berufliche Bildung mit betrieblichem Anteil abwertet, andererseits das hochqualifizierte Universitätsstudium wieder nur wenigen Personen zugänglich macht.

Quellen

Zitierte Literatur

- Baethge, Martin (2006):** Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI-Mitteilungen, 2006 (34), S. 13-27.
- Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007):** Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. <http://doku.iab.de/externe/2007/ko70228fo9.pdf> (Abruf: 08.06.2015).
- Bonse-Rohmann, Mathias (2011):** Neue Strukturen der Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege. In: Bonse-Rohmann, Mathias/Burchert, Heiko (Hg.): Neue Bildungskonzepte für das Gesundheitswesen. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9-27. http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3917/pdf/Bonse_Rohmann_2011_Neue_Strukturen_der_Lehrerbildung_D_A.pdf (Abruf: 08.06.2015).

- Cloos, Peter/Hundertmark, Maren/Oehlmann, Sylvia (2013):** Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung und die Modularisierung der fachschulischen Qualifizierung–Einleitung. In: Cloos, Peter/Oehlmann, Sylvia/Hundertmark, Maren (Hg.): Von der Fachschule in die Hochschule. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 9-17.
- Elsholz, Uwe (2014):** Akademische und berufliche Bildung. In: Schönherr, Kurt W./Tiberius, Victor (Hg.): Lebenslanges Lernen. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 99-112.
- Georg, Walter (2010):** Verschiebung der Bildungsräume. Neue Überschneidungen, Durchlässigkeiten und Barrieren. In: *Bildung und Erziehung*, 2010 (2), S. 227-240.
- Hillmert, Steffen (2010):** Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 71-98.
- Meyer, Rita (2013):** Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*. 2013(23), 19 Seiten. http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Abruf: 08.06.2015).
- Moldaschl, Manfred/Voß, G. Günter (Hg.) (2003):** Subjektivierung von Arbeit. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. München/Mering: Hampp Verlag.
- Nida-Rümelin, Julian/Schnell, Birgit (2014):** Je mehr Akademiker, desto besser? Contra. In: Tremmel, Jörg (Hg.): *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27-45.
- Rauner, Felix (2012):** Akademisierung beruflicher und Verberuflichung akademischer Bildung-widersprüchliche Trends im Wandel nationaler Bildungssysteme. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*, 2012 (23), 21 Seiten. http://www.bwpat.de/ausgabe23/rauner_bwpat23.pdf (Abruf: 08.06.2015).
- Schütte, Friedhelm (2013):** Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung – mehr als ein Phänomen? In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.): *Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 43-62.
- Sell, Stefan/Möller, Joachim (2013):** Zu viele Akademiker in Deutschland? Pro und Contra. In: *Forschung & Lehre*, 2013 (11), S. 898-899.
- Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (2013):** Akademisierung der Berufswelt? Verberuflichung der Hochschulen? In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.): *Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7-18.
- Weishaupt, Horst (2014):** Je mehr Akademiker, desto besser? Pro. In: Tremmel, Jörg (Hg.): *Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 47-64.
- Wolf, Harald (2012):** Akademiker und Nicht-Akademiker im Wissenskapitalismus. Betriebliche Kooperations- und Interessenkonstellationen. In: Kuda, Eva/Kaßbaum, Bernd/Spöttl, Georg/Strauß, Jürgen (Hg.): *Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung*. Hamburg: VSA-Verlag, S. 52-67.

Wolter, Andrä (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen Beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 191-212.

Weiterführende Literatur

Büchter, Karin/Frommberger, Dietmar/Kremer, H.-Hugo (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufsbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, 2012 (23). <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/23/> (Abruf: 08.06.2015).

Kuda, Eva/Strauß, Jürgen/Spöttl, Georg/Kaßbaum, Bernd (2012): Akademisierung der Arbeitswelt? Zur Zukunft der beruflichen Bildung. Hamburg: VSA-Verlag.

Linten, Markus/Prüstel, Sabine (2014): Auswahlbibliografie „Akademisierung der Berufswelt“. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung (www.lbb.de). Dezember 2014 (Version 2.1). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a1bud_auswahlbibliografie-akademisierung.pdf (Abruf: 08.06.2015).

Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Ausgewählte Informationsressourcen im Web

OECD Education at a Glance

<http://www.oecd.org/edu/bildungaufeinenblick2014.htm> (Abruf: 08.06.2015).

Hier sind die jeweils aktuellen sowie früheren Publikationen der OECD zu Indikatoren für Bildungssysteme im internationalen Vergleich abrufbar. Die Studie beschreibt unter anderem die Finanzierung des Bildungswesens, die Bildungsbeteiligung und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. In der digitalen Ausgabe der Studie (PDF) finden sich Links zu den zugrunde gelegten Daten.

Deutscher Bildungsserver – Bildungsstatistik

<http://www.bildungsserver.de/Bildungsstatistik-26.html> (Abruf: 08.06.2015).

Diese redaktionelle Seite auf dem Bildungsserver des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) bietet einen guten Einstieg zu verschiedenen online verfügbaren Statistikportalen für das Bildungswesen – unter anderem zu Gesamtstatistiken zur Bildung in Deutschland, zu Statistiken nach Bildungsbereichen (u. a. Hochschule und Berufsbildung) und zu Bildungsstatistiken aus aller Welt.

Eurostat – Education and Training

<http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/overview> (Abruf: 08.06.2015).

Eurostat, das Statistische Amt der Europäischen Union bietet Statistiken zur Bildung und Weiterbildung (Teilnahme, Finanzierung, Lehrpersonal, Bildungsergebnisse), mit der Möglichkeit, diese online auszuwählen, zusammenzustellen und grafisch darzustellen.