

Renaissance der dualen Berufsbildung durch Modernisierung¹

PHILIPP GONON (UNIVERSITÄT ZÜRICH)

Abstract

Die Berufsbildung hat sich im Verlaufe ihrer Geschichte laufend erneuert. Die mittelalterliche Ausbildung im Kleinbetrieb baute auf ein informelles Verhältnis von Meister und Lehrling. Im Verlaufe der Industrialisierung setzte sich eine formal geregelte Berufsbildung mit ergänzender Schulbildung durch, die gegenwärtig wiederum transformiert wird. Der Beitrag stellt diese Entwicklung dar, mit einem besonderen Fokus auf die Schweiz.

1 Einleitung

Die Berufsbildung hat sich seit den 1960er-Jahren stark verändert. Lange war sie geprägt durch ein patriarchalisches Verhältnis von Meister und Lehrling. Die berufliche Ausbildung wurde in den 1970er-Jahren von Jugendlichen, gewerkschaftsnahen Kreisen und politischen Protestparteien denn auch heftig kritisiert. Angeprangert wurden der Einsatz von Lehrlingen als billige Hilfskräfte, die wenigen Lernmöglichkeiten und generell eine Benachteiligung gegenüber Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Diese Kritik setzte die Berufsbildung unter Reformdruck. Durch erstmals geschaffene oder revidierte Gesetzgebungen zur beruflichen Aus- und Weiterbildung, bzw. durch Standardisierung und Differenzierung, gelang es, die berufliche Bildung zu erneuern, wie im folgenden Beitrag mit besonderem Bezug auf die Schweiz dargelegt wird. Die Berufsbildung hat, insgesamt betrachtet, zwei Modernisierungswellen durchlaufen: In der ersten Modernisierung wurde die Berufsbildung national organisiert, die spätmittelalterliche handwerkliche Lehre erneuert und mit schulischer Bildung ergänzt. Die zweite (reflexive) Modernisierung zeichnet sich durch eine weitgehende Integration der beruflichen Bildung in das Bildungsgesamtsystem aus; damit ist auch der Zugang zur Hochschulbildung gewährleistet.

1 Verschriftlichte Fassung der Keynote vom 8.7. 2016, gehalten auf der 5. Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz in Steyr

2 Renaissance und Berufsbildung, Renaissance der Berufsbildung

Wenn die Frage im Raum steht, ob es eine Renaissance der dualen Berufsbildung gibt, so ist es tatsächlich auch naheliegend, sich auf dieses Zeitalter zurückzubeziehen.

Die Rückbesinnung auf die Antike diente den Protagonisten jener Zeit, einen Aufbruch und eine Wiederbelebung („Rinascimento“) bzw. Erneuerung einzuleiten. Die Suche nach den Quellen, damals in Klöstern und Bibliotheken, führte zu vielerlei Entdeckungen, so zu verschollenen epikureischen Schriften, wie etwa zu Lukrez „De Rerum Natura“. In der Erschließung dieses Werkes „Über die Natur der Dinge“ sieht der renommierte Literaturprofessor Stephen Greenblatt den Beginn der Renaissance. Gemäß Lukrez gibt es keinen Schöpfungsplan, keine göttliche Architektur und auch kein intelligentes Design, was den Aufbau und den Lauf der Welt betrifft. Alles sei ein Kompositum, das zusammengefügt bzw. zusammenzufügen ist (Greenblatt 2011, S. 13).

Die Wiederbelebung und Verbreitung von solcherlei subversiven Vorstellungen und bereits in der Antike Gedachtem und auch Praktiziertem in jener Zeit erfolgte jedoch nicht primär durch Literaten und Ästheten, sondern durch aktive Gruppierungen, bestehend aus individuell Gebildeten, aber auch aus Personen aus den Bereichen der Verwaltung, Bildung und Kunst, den sogenannten „Social Humanists“ (Maxson 2014). Dieses Konzept der Komposition und Expansion durch „Sozialhumanisten“ soll auf unsere Fragestellung übertragen und für die Berufsbildung im Folgenden dargelegt werden.

Bereits im 14. Jahrhundert, also an der Schwelle zur Neuzeit, gab es – gemäß Quellen – die handwerkliche Lehre beim Meister: So hält ein Geschworenenbrief 1366 in Zürich fest: „zimmerlute, murer, wagner ... vabinder und reblute“ sollen je eine Zunft bilden. Pro Meister seien hierbei zwei Gesellen und ein Lehrknaube für eine dreijährige Lehrzeit vorgesehen. Auch die Laufbahn sei so zu regeln, dass man zunächst Geselle sei und danach für die Meisterschaft eine Meisterprobe zu absolvieren hatte, was je nach Handwerk freilich stark variierte (siehe Schnyder/Nabholz 1936 und Berger 2016).

Diese auf die kleinbetrieblich-handwerkliche Welt des Spätmittelalters bezogene Programmatik und soziale Organisationsform, das heißt also die gestufte und regulierte Ausbildungsform über Berufe, vermittelt und gesteuert über berufliche Vereinigungen, hat bis heute überlebt und sich in der Industrie-, Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft etablieren können.

Die hier entfaltete These lautet, dass es eine *erste* Modernisierung der Berufsbildung im 19. Jahrhundert gab, die darin zu sehen ist, dass die Schule diese berufliche Ausbildungsform, also die „Lehre beim Meister“ ergänzte oder als grundlegende Alternative in beruflichen Vollzeitschulen sogar ersetzte. Eine Stabilisierung der beruflichen Ausbildung auf nationaler Ebene, beruhend auf diesem Zusammenspiel von betrieblichem Lernen und schulischer Vermittlung, ja später

sogar ein Bedeutungsgewinn und eine Expansion, erfolgten im Verlaufe des 20. Jahrhunderts. Eine zweite („reflexive“) Modernisierung ergab sich nach einer Phase der Stagnation und teilweise eines Rückbaus seit den 1980er-Jahren ab Ende des 20. Jahrhunderts: Die Berufsbildung ist in den Kontext des tertiären Bildungswesens eingebunden. Berufliche Ausbildungen bilden nun nicht mehr „nur“ für die Arbeitswelt aus, sondern sind Teil des Bildungssystems und eröffnen Zugänge in die höhere Bildung wie auch in das akademische Hochschulwesen. Im Zuge des technologischen Wandels des Arbeitslebens, im Zuge auch der Globalisierung und stärkeren Integration in das Bildungssystem stabilisiert und transformiert sich die (duale) Berufsbildung.

3 Zur Architektur der dualen Berufsbildung: informelles Lernen, Beruflichkeit und Zusammenarbeit zwischen den Akteuren

Das Lernen am Arbeitsplatz und im Betrieb ist insofern einer Spannung unterworfen, als der Hauptzweck eines Betriebes in erster Linie im Erwirtschaften eines Gewinns besteht: Im Vordergrund steht das Erbringen einer (produktiven) Leistung. Lernen, basierend auf situativen Erfahrungen erfolgt nicht nach Lehrbuch und formalen Regeln und findet oft ohne professionelles Unterweisungspersonal statt, sondern eher integriert in die betriebliche Produktion. Es ist bis heute weitgehend informell (Arnold/Gonon/Müller 2016). Informelles Lernen ist die häufigste Art und Weise, sich Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen anzueignen und diese zu vertiefen. Diese Form des Lernens zeichnet sich dadurch aus, dass sie bei geringer oder fehlender professionell-pädagogischer Rahmung stattfindet – oft ausserhalb der Schule und jenseits einer öffentlich-rechtlichen Regulierung.

Das informelle Lernen im beruflichen Bereich beruht häufig auf Beobachtung anderer oder auf Selbstbeobachtung. Als erfolgreich wahrgenommene Tätigkeiten werden identifiziert, gegebenenfalls übertragen und oft durch Wiederholung „einverleibt“ oder aber durch das Nachmachen des Gesehenen und Erfahrenen übernommen. Betrieblich-berufliches Lernen ist darüber hinaus soziales Lernen im Kontext. Der Zugang zu Wissen und Fertigkeiten erfolgt über den Vollzug der Arbeitstätigkeit. Dieses gemeinschaftliche Arbeiten ist günstig für die Motivation der Lerner (Wenger 1998). Ebenso ist das erfahrungsbezogene Lernen gerade für diejenigen Jugendlichen, die bei (rein) schulischem Lernen Mühe bekunden, von Vorteil.

Es ist eine Richtung vorgegeben, die darstellbar ist, als Weg vom Anfänger zum Geübten, der Verantwortung übernimmt. Lernende sind in einer privilegierten Situation, sie können sich in die Arbeit hinein begeben. Ihre zunächst randständige Einbindung in den Arbeitsprozess erlaubt ihnen, Fehler zu machen und einen Sinn für eine angemessene Tätigkeit zu finden. Dank dieser „legitimate peripheral participation“ (LPP) wachsen die Lernenden an ihren Aufgaben: Erst nach und nach übernehmen sie die volle Verantwortung (Lave 2011, S. 65).

Diesem Lernen überlagert ist das berufliche Lernen, bzw. der gemäß gewissen Vorgaben ausgerichtete Beruf. Das Berufskonzept als organisierendes Prinzip (Deissinger 1998) regelt, organisiert und vermittelt auch methodisch-didaktisch die erforderlichen Elemente um einen Beruf zu erlernen; die so gestaltete programmatische Ausbildungsordnung ist wesentlich getragen durch die jeweiligen Interessen- und Berufsverbände. Der Beruf als Prinzip, wie Tätigkeits- und Qualifikationsprofile erzeugt und reproduziert werden, ist die Schnittstelle zwischen „pädagogischen und ökonomischen Kommunikationen“ (Kurtz 2005, S. 236).

Neben dieser das informelle Lernen überwölbenden programmatischen Klammer des Berufes, die außer dem betrieblichem Lernen auch die schulisch zu vermittelnde Berufsfachlichkeit des jeweiligen Einzelberufes einschließt, besteht ein weiteres Erfordernis darin, die verschiedenen Akteure der Berufsbildung (über die jeweiligen Betriebe und Berufe hinaus) zu koordinieren. Das „Duale System“, so benannt seit den 1960er-Jahren, bündelt hierbei diese verschiedenen Interessenanliegen und damit auch die berufsbildungsbezogenen Anliegen, die wiederum auf Schule und den Betrieb übertragen werden. Je nach Land sieht dieses Zusammenspiel von Beruf und Betrieb, wie auch der einzelnen Akteure (Berufsverbände, aber auch staatliche Behörden) vielgestaltig aus: Die meisten Organisationen auf nationaler Ebene beruflicher Ausbildungen tendieren zu Mischsystemen, mit ganz unterschiedlichen Anteilen an beinahe nur schulischen oder nur betrieblichen Anteilen (vgl. Gonon 2016). In der Schweiz, Österreich und Deutschland besteht eine engere Koppelung von Bildungssystem und Betrieb als in vielen anderen Ländern: Die Erstplatzierung im Betrieb sowie die spätere berufliche Karriere ist stark von der beruflichen (Erst-)Qualifikation abhängig.

In den meisten Ländern sind diesem Übergangsregime gegenüber „organisationsbestimmte“ Formen prägend (Shavit/Müller 1998). In solchen Bildungssystemen werden nur allgemeine und weniger betriebs- und berufsspezifische Qualifikationen vermittelt. Eine berufliche Qualifizierung erfolgt dann eher danach, arbeitsplatznah im Betrieb (siehe Weber 2012).

Berufsbildung ist demgemäß ein Kompositum aus informellem Lernen, dem Befolgen und Einüben beruflicher Standards und einem diesen rahmenden Gestaltungs- und Steuerungsprozess der involvierten Akteure, namentlich die sozialpartnerschaftlichen Interessenverbände und die staatlichen Behörden.

4 Die Expansion der modernen Berufsbildung (Schwerpunkt Schweiz)

Die Entstehung der modernen Berufsbildung ist zwischen 1870 bis zum Ersten Weltkrieg in England, Frankreich, Deutschland, Österreich-Ungarn, Russland und in der Schweiz sowie in den USA zu verorten. Erlasse, Verordnungen und Gesetze regelten die Förderung von Kursen und Organisationen für die berufliche Bildung nach Abschluss der Volksschule. Es ging unter anderem auch darum, die Fortsetzung des (Volks-)Schulunterrichts und weitere schulische Bildung zu gewährleis-

ten. Auch fachspezifisches Können sollte breiten Schichten zugänglich gemacht werden. So ist die Formierung der Berufsbildung auch Bestandteil der „organisierten Moderne“, die sich durch ein zusätzliches Ausmaß an Beschulung und Regulierung durch die öffentliche Hand für die Formierung der „Massengesellschaft“ auszeichnet (Wagner 1995).

4.1 Anfänge der modernen Berufsbildung in der Schweiz

Die Expansion der modernen, das heißt also auch schulergänzend gestützten Berufsbildung für die Schweiz lässt sich seit ihrer Entstehung in den 1870er-Jahren als im Ergebnis kontinuierliche Aufwärtsbewegung der Lehrlingszahlen darlegen. Nachdem ein Bundesbeschluss aus dem Jahre 1884 erstmals die Subventionierung von Organisationen und Kurse ermöglichte, die berufliche Bildung gewährleisten, stieg die Zahl der regulären Lehrverträge kontinuierlich. Die erste Betriebszählung im Jahre 1900 erfasste 37.961 (männliche) Lehrlinge und 14.906 „Lehrtöchter“ (Wettstein/Gonon 2009).

Für die Berufsbildung ganz maßgeblich war die Ausgestaltung einer Rahmengesetzgebung. Schon das 1930er Bundesgesetz, das Erste auf nationaler Ebene und wohl eines der Ersten in Europa, das umfassend die Berufsbildung regelte, war auf wenige Leitplanken beschränkt, die in einem langjährigen Prozess ausgehandelt wurden. Für Lehrlinge und „Lehrtöchter“ war neben der betrieblichen Ausbildung der Schulbesuch am Tage einmal wöchentlich obligatorisch, auch der Lehrvertrag musste schriftlich verfasst sein.

Die weiteren Rahmengesetzgebungen (1963, 1978, 2002) bauten auf diesem Fundament auf, das für den beruflichen Bereich auf diese duale Struktur Betrieb und Schule setzte. Diese Rahmengesetzgebungen sind als Förderungsgesetzgebung konzipiert: Mit dem Verzicht auf detaillierte Regelungen und der Ausrichtung auf viele Möglichkeiten eröffneten sie viel Gestaltungsspielräume für die interessierten Akteure.

Im Zeitverlauf wurde eine immer größere Zahl von Berufen in das Berufsbildungsgesetz integriert. Die erlernbaren Berufe umfassen heute neben der Landwirtschaft und den gewerblich-industriellen Berufen auch eine Vielzahl an beruflichen Tätigkeiten aus dem Bereich der Dienstleistungen sowie auch Pflegeberufe.

Dass in der Schweiz nicht nur die Gymnasien und Hochschulen expandierten, sondern auch die Berufsbildung stetig an Bedeutung gewann, ist ein Spezifikum der schweizerischen Bildungspolitik.

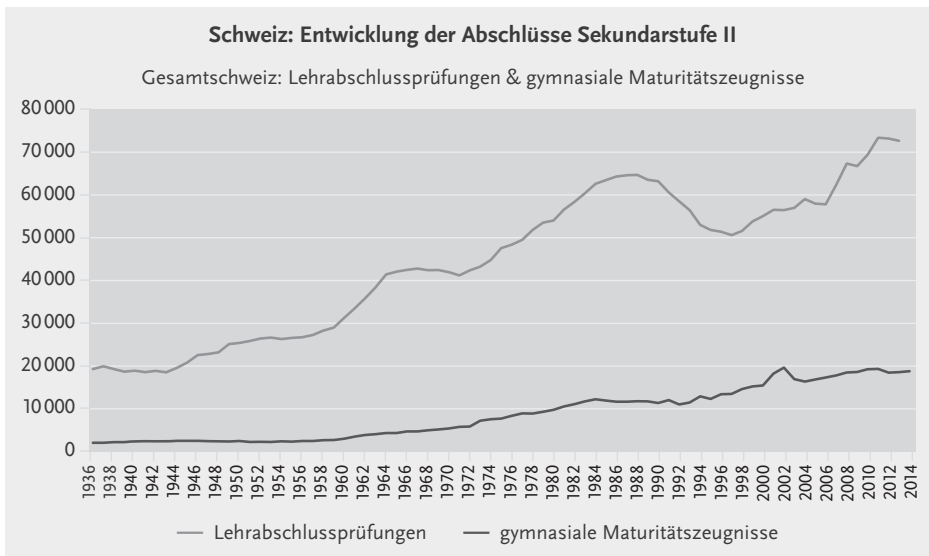


Abb. 1 Berufsbildungs- und gymnasiale Abschlüsse im Vergleich, siehe: Gonon (2016a)

Darin ist auch ein Grund zu sehen, warum das Plansoll der Europäischen Union, dass 95 % der Jugendlichen eines Altersjahrganges den Sek II-Abschluss bis in das Jahr 2020 erreichen sollen, in der Schweiz mit 95 % bereits seit 2015 erfüllt ist.

4.2 Ausbau der Berufsbildung durch Fördergesetzgebungen und aktive Akteure

Eine wichtige Rolle dabei, dass die Bildungsexpansion wesentlich auch die berufliche Bildung einschloss, oblag den Gesetzgebungen auf Bundesebene. Gesetze klären nicht nur Zuständigkeiten und Kompetenzen, sie eröffnen auch Möglichkeiten. Die Berufsbildungsgesetzgebung ist in der Schweiz im Wesentlichen als Fördergesetzgebung ausgerichtet, welche die beteiligten Betriebe und Akteure ermutigt, im Rahmen gewisser Qualitätsvorgaben Lehrstellen zu schaffen und neue Angebote in der beruflichen Grund- und Weiterbildung zu etablieren. Wer waren und sind diese Akteure? Ursprünglich die lokalen Gewerbevereine, bzw. später der Schweizerische Gewerbeverband, dann aber auch die Gewerkschaften bzw. später der Schweizerische Gewerkschaftsbund und weitere Arbeitnehmerverbände, einschließlich auch die kaufmännischen Verbände und die Interessenvertreter der Industrie, bzw. der Zentralverband Schweizerischer Arbeitgeber. Selbstverständlich haben auch die Gemeinden, insbesondere aber die Kantone, vor allem als Betreiber der Berufsschulen und insbesondere der Bund bzw. das dem Volkswirtschaftsdepartement zugeordnete Amt selbst von Beginn an eine wichtige Rolle gespielt.

Wenn nicht als unmittelbar nachzuzeichnende Erbschaftslinie, so zumindest als geistige Kontinuität lässt sich von den Zünften des Spätmittelalters bis zu den

neueren „Organisationen der Arbeitswelt“ (OdAs) ein Gestaltungs- und Regulierungsanspruch feststellen, der davon ausgeht, dass die Berufsorganisationen ihre Angelegenheiten selbst regulieren. Sie wissen, welche Anforderungen für ihre jeweiligen beruflichen Teilbereiche erforderlich sind und wie diese Ansprüche schließlich die Qualität eines Handwerks ausmachen. Diese Gestaltung und Reform der Berufsbilder, bzw. modern gesprochen die Definition von Standards, prägen bis heute die zu erlernenden beruflichen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen. Diese Hauptaufgabe nehmen die Organisationen der Arbeitswelt eigenverantwortlich wahr, gemäß den Vorgaben des Bundes, der die ausgearbeiteten Fassungen genehmigt. In Zeiten der technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen müssen diese Berufsbilder gemäß neuerer Regelung alle fünf Jahre auf ihre jeweilige Aktualität hin überprüft werden.

Neben diesen OdAs behaupten sich als weiterer Partner der Berufsbildung auch die Kantone, die jeweils den schulischen Teil der beruflichen Bildung betreiben (und auch kostenbezogen abdecken) und darüber hinaus auch für die Kontrolle der betrieblichen Ausbildung und allgemein den Vollzug der Berufsbildung verantwortlich zeichnen.

Als weiterer und in seiner Bedeutung stets wachsender dritter Verbundpartner ist auf den Bund selbst zu verweisen. Ursprünglich als Vermittler zwischen den Verbänden und den Kantonen eingesetzt, hat sich der Bund eine immer wichtigere Gestaltungsrolle zugeschrieben und beansprucht neben einer Koordinations- und Kontrollfunktion seit Längerem auch eine strategische Führungsrolle für die Berufsbildung.

Diese drei „Verbundpartner“ (OdAs, Kantone und Bund) bilden nun mit weiteren Akteuren eine „strategische Allianz“, indem sie sich auf gemeinsame Schritte verständigen, alle dem Ziel dienlich, die Berufsbildung in ihrer Bedeutung zu stärken. Ein korporatistisches Regime besteht insofern, als partikuläre Interessenskalküle auf die gemeinsame Zielsetzung einer koordinierten Berufsbildung ausgerichtet werden und nicht etwa, wie in anderen Ländern, den einzelnen Betrieben überlassen oder dem Staat überantwortet werden.

Die Berufsbildung zu stärken (und nicht zu schwächen) entsprach der Überzeugung, dass es neben einer ursprünglich schmalen Elite von gymnasialen Mittelschulabgängern auch eine breite und zu verbreitende Gruppe von auszubildenden Jugendlichen brauchte, um den wirtschaftlichen Erfordernissen und dem technologischen Wandel zu genügen. Die Stärkung der Berufsbildung war ein langfristiges Projekt und sollte die Berufsbildung gerade auch gegenüber dem Gymnasium als attraktive Alternative erscheinen lassen.

4.3 Pädagogisierung und Differenzierung: die entscheidenden 1970er-Jahre

In den 1960er-Jahren sank der Gesamtbestand der Lehrverträge. Von Gewerkschaftsseite wurde dafür der (zu) starke gewerbliche Charakter der Berufsbildung

verantwortlich gemacht, während der Schweizerische Gewerbeverband weitere Möglichkeiten der „Verbesserung der Berufslehre“ prüfen wollte, damit diese „als echte Alternative zum Besuch der Mittelschule“ gelten könne. Eine vom Bund eingesetzte Expertenkommission „Grübel“ nahm diese Anliegen auf. In der bundesrätlichen Botschaft zu einem neuen Berufsbildungsgesetz, das 1980 in Kraft trat, wurden denn auch folgende Anliegen erstmals festgehalten:

- Es sei eine Möglichkeit für die Berufsverbände zu schaffen, mit Modell-Lehrgängen die praktische Ausbildung der Lehrlinge systematischer zu gestalten.
- Gesetzlich zu verankern seien die Berufsschullehrerausbildung, die Berufsmittelschule, die Anlehre und – neben den bereits bestehenden Höheren Technischen Lehranstalten – die Technikerschule und die Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsfachschule sowie die Förderung der Berufsbildungsforschung.
- Die bisherigen Lernorte Betrieb und Schule seien durch einen dritten zu ergänzen. Damit sei es neben dem Unterricht in der Berufsschule nicht mehr nur der einzelne Lehrmeister, der einen Lehrling unterweise. Vielmehr habe ein Teil der Ausbildung „kollektiv, in Form von so genannten Einführungskursen“, zu erfolgen.

Die meisten Anliegen wurden von allen Interessengruppen geteilt. Nur die Anlehre wurde von Gewerkschaftsseite als „Schnellbleiche“ vergeblich bekämpft. Wenig Aussicht auf Erfolg hatte auch die aus dem links-politisierenden Parteien- und Gewerkschaftsspektrum lancierte Initiative zur Schaffung von zusätzlichen vollzeitschulischen „öffentlichen Lehrwerkstätten“, welche mit dem Argument der besseren Qualität die gesamte berufliche Bildung in einem (schulischen) Lernort konzentrieren wollte.

In der neuen Gesetzgebung wurden neben einer stärkeren pädagogischen Strukturierung der beruflichen Bildung eine Differenzierung und ein Ausbau der weiterführenden beruflichen Bildung festgehalten.

4.4 Die Erweiterung der Berufsbildung in den 1990er-Jahren

Ab Mitte der 1980er-Jahre sank nach einem stetigen Anstieg die Quote der Berufsbildungsabschlüsse. Wieder wurde ein Handlungsbedarf gegenüber den wachsenden gymnasialen Maturitäten geltend gemacht. Durch internationale Vergleiche beflügelt, wurde von bundesrätlicher Seite, den Höheren Technischen Lehranstalten wie von (Berufs-)Mittelschulvertretern die Idee einer Berufsmaturität lanciert. Die gleichzeitig neben der beruflichen Grundbildung zu erwerbende Berufsmaturität eröffnete den Weg zu den ebenfalls neu geschaffenen Fachhochschulen und ermöglichte darüber hinaus, dass schweizerische berufsbildende Abschlüsse im europäischen Raum anerkannt wurden.

Die Berufsbildung wurde nun deutlicher im Zusammenspiel mit anderen Bildungsbereichen gesehen. Diese gelte es zu flexibilisieren, um Barrieren abzubauen, hieß es. So beginne sich „eine Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungssystemen abzuzeichnen“, die durch flexible gesetzliche Bestimmungen

befördert werden sollte. Die „duale Berufsbildung“ galt ab der Jahrtausendwende als „zentraler Pfeiler der schweizerischen Berufsbildung“ und sollte durch ein neues Gesetz (BBG 2002) modernisiert und ausgebaut werden. Die Berufsbildung werde gerade dadurch gestärkt, dass sie in das gesamte Bildungssystem eingebettet sei.

Die Berufsbildung galt es auch deshalb zu stärken, weil in den 1990er-Jahren Wirtschaftskrise, höhere Arbeitslosigkeit und Lehrstellenknappheit herrschten. Entsprechend wurden dem Bund, den Kantonen und den Sozialpartnern mehr Mittel zugebilligt. Maßnahmen zur Förderung von mehr Lehrstellen und Werbe- und Marketingkampagnen halfen, dass auch in der wirtschaftlichen Krisenzeit der 1990er-Jahre die Berufsbildung stabil gehalten werden konnte.

Das neueste schweizerische Berufsbildungsgesetz 2002 ist als integrales, umfassendes und durchlässiges (Berufs-) Bildungssystem konzipiert: Es umfasst die (anforderungsärmere) Attest-Ausbildung wie auch die (vor allem schulisch anspruchsvolle) Berufsmaturität. Außerdem ist auch der Ausbau der höheren Berufsbildung anvisiert.

Das Gesetz gewährt Spielräume, um Ausbildungsverbünde zu ermöglichen und durchlässige Qualifikationsverfahren („Kein Abschluss ohne Anschluss“) zu gewährleisten. Auch der Modus der Finanzierung ist festgehalten. Ebenso besteht die Möglichkeit, durch einen Berufsbildungsfonds auch nichtausbildende Betriebe an der Berufsbildung zu beteiligen.

Insgesamt zeichnet sich das neue Gesetz weiterhin durch Innovationsoffenheit aus und erwähnt ausdrücklich auch die Berufsbildungsforschung.

Die Entwicklung der Berufsbildung, die in der Schweiz wesentlich in der dualen Form erfolgte, kann rückblickend als stetige Expansion rekonstruiert werden.

Die ursprünglich kleinbetrieblich-handwerkliche Form der Unterweisung breitete sich nicht nur im Handel und in der Hauswirtschaft, sondern vor allem auch in der Industrie und weiteren Dienstleistungsbereichen aus. War das kleingewerblich-handwerkliche Lernen ein lokales Lernen vor Ort, so etablierte sich dieses Modell auch als nationales System der Berufsbildung.

5 Bilanz: erste Modernisierung und organisierte (duale) Berufsbildung

Wir können eine Bilanz der ersten Modernisierung der Berufsbildung ziehen, die sich in der Organisation eines nationalen Berufsbildungswesens manifestiert und folgende Elemente einschließt:

- Das modifizierte, ursprünglich lokal und kleingewerblich ausgerichtete Handwerksmodell als Berufs- und Organisationsprinzip des qualifizierenden Zugangs ist für den Zugang zur Betriebs- und Arbeitswelt zentral.
- Durch die rechtliche Formalisierung (Rahmengesetzgebungen) wird die berufliche Bildung auf nationaler Ebene organisiert und die Zusammenarbeit verschiedener Akteure geregelt.

- Schule gewinnt an Bedeutung, zumindest als ergänzendes oder in anderen Ländern außerhalb Deutschlands, Österreichs, der Schweiz und Dänemark als dominierendes Modell der Erzeugung von (beruflichen) Qualifikationen für den Betrieb.
- Der Radius der Beruflichkeit und die Etablierung beruflicher Ausbildungsgänge nehmen in der Tendenz zu (Informatik, Landwirtschaft, Pflege).

Die hier aufgelisteten Elemente, in diesem Beitrag vorwiegend auf die Schweiz bezogen, lassen sich auch auf andere Länder beziehen. Der Einbezug der Schule in die berufliche Qualifizierung hat die Berufsbildung „dualisiert“, insofern als diese Bestandteil der Berufsbildung geworden ist. Allerdings haben nur wenige Länder das starke Gewicht der betrieblichen Ausbildung beibehalten bzw. etablieren können und sind daher stark schulisch geprägt.

Als interessantes Phänomen und Ergebnis dieser Bestrebungen und bildungspolitischen Auseinandersetzungen lässt sich darüber hinaus auch eine „Hybridisierung des Bildungswesens“ festhalten, die darin besteht, dass mehr allgemeinbildende Inhalte und Anliegen in die Berufsbildung Eingang finden, während umgekehrt traditionell akademisch-allgemeinbildende Ausrichtungen im Bildungsbereich stärker auch berufsbildende Aspekte berücksichtigen. Diese unterschiedlichen Herkunft und Bildungstraditionen sollen in ihrer Bedeutung und Wertschätzung gemäß dem Willen der bildungspolitisch präsenten Akteure in der Schweiz gleich behandelt werden. Im schweizerischen Kontext hat sich hierfür die Formel „Gleichwertigkeit aber Andersartigkeit“ eingebürgert.

Der Modernisierung und Hybridisierung der beruflichen Bildung sind allerdings auch Grenzen gesetzt: Die duale Berufsbildung hängt stark von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ab. Dies ist eine Schlüsselgröße, denn wenn sich Betriebe bezüglich Bildungsengagement zurückziehen bzw. die Bereitschaft nachlässt, ist es für die Akteure schwierig, hier Gegensteuer zu geben. Gesamthaft betrachtet bilden auch in der Schweiz eine Minderheit der Betriebe aus. Die Hauptverantwortung liegt hierbei bei den kleinen und mittleren Unternehmen. Für sie ist die Kostenfrage wie auch die demografische Entwicklung ein gewichtiges Argument, weiterhin auszubilden oder doch eher auf andere Alternativen zu bauen. Es zeigt sich, dass bis dahin die Ausbildungsbereitschaft im Durchschnitt konstant hoch geblieben ist, dennoch ist die Kontinuität der Lehrstellenangebote bei vielen kleineren Unternehmen nicht gegeben, das heißt neue Anbieter lösen andere ab, die sich wieder aus diesem Engagement – sei es vorläufig oder gänzlich – verabschieden.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass sich Berufsbildung und Berufsbildungspolitik auf einen dynamischeren und von Innovation getriebenen Arbeitsmarkt ausrichten müssen. Dies hat in der Vergangenheit gut geklappt, dank Reformen wie die Berufsmaturität und den flexiblen Rahmenbedingungen, die Neuerungen, wie z. B. auch die verstärkt zur Geltung kommenden Ausbildungsverbünde, zulassen. Als Herausforderung zeichnet sich die verstärkt auch global ausgerichtete und stärker auf Dienstleistungen zu orientierende Berufsbildung ab. Dem Trend vieler

Jugendlicher und ihrer Eltern, bei vorhandener Begabung und Chancen doch der traditionell akademisch ausgerichteten Bildung auf der Sekundarstufe II den Vorzug zu geben, kann die Berufsbildung wenig entgegensetzen, trotz Aufweisen der vielen Möglichkeiten, die die Berufsbildung nach wie vor bietet. Gleichzeitig muss sie darauf achten, schulleistungsschwächere Jugendliche nicht abzuweisen. Insofern wird die Steuerung der Berufsbildung durch unterschiedliche Trends und eine Vielzahl von Akteuren in Zukunft eher komplexer.

6 Zweite Modernisierung: die neue Berufsbildung und ihre Rechtfertigung im Kontext der Tertiärbildung (Schwerpunkt Schweiz)

Die Arbeitsmarktfähigkeit ist für Absolventen einer Berufsbildung traditionell hoch, doch es zeigt sich seit einigen Jahren, dass die unmittelbaren Anschlusslösungen in der Tendenz sinken. Außerdem ist die langfristige Karriereperspektive für Jugendliche, die lediglich einen Lehrabschluss haben, schlechter als für diejenigen, die über andere, bzw. vor allem auch akademische Abschlüsse verfügen. Auch der Fachkräftemangel, bzw. insbesondere die Migration von Hochqualifizierten in die Schweiz aus dem nahen Ausland, lässt sich so verstehen, dass die Schweiz viel in die Berufsbildung „investiert“, zulasten höherer Qualifizierter, wie dies z. B. im medizinischen Bereich sichtbar wird. Insgesamt steigen die Qualifikationsanforderungen, was durchaus den Trend nach höherer und akademischer Bildung verständlich macht. Es stellt sich also die Frage, ob die Berufsbildung den Anforderungen des Arbeitsmarktes entspricht, gerade wenn höhere Qualifikationen nachgefragt werden.

Demgegenüber soll die Positionierung der Berufsbildung durch „Anschlussfähigkeit“ und „Durchlässigkeit“ ermöglicht werden. Dies ist die zentrale Argumentation und Rechtfertigung der Berufsbildung und der aktuellen Berufsbildungs-Governance (Gonon 2016b). Das Erfordernis der (reflexiven) fortzusetzenden zweiten Modernisierung der Berufsbildung besteht darin, diese als quasi „natürlichen“ Zubringer und Bestandteil des tertiären Bildungsbereiches auszuweisen. Es wird aktuell vor allem auch um die Position der höheren Berufsbildung gerungen.

Was darüber hinaus auch sehr präsent ist, ist die Imagepflege der Berufsbildung durch Werbeaktionen und – man könnte das vielleicht so nennen – eine mentale Mobilisierungskampagne für die Berufsbildung.



Abb. 2 Imagekampagne für die Berufsbildung in der Schweiz 2016 (Werbung in der Straßenbahn – Foto PhG) (siehe auch Gonon 2016c)

Aufgrund dieser Ausgangslage ergeben sich im Wesentlichen drei Herausforderungen:

Herausforderung (1): Informelles Lernen versus Verschulung

Immer mehr Anteile innerhalb der beruflichen Bildung werden stärker auch schulisch-curricularen Standards und Zielsetzungen unterstellt. Auch die Betriebe selbst fragen mehr berufsunspezifisches Wissen nach. Darüber hinaus ist eine steigende Regelungsdichte für die berufliche Bildung im Betrieb zu beobachten. In der Schweiz werden inzwischen alle Berufsbilder permanent (innerhalb von fünf Jahren) revidiert. In der Tendenz ist der Anteil formalisierten Lernens gestiegen, was für Jugendliche, die stärker auf erfahrungsbezogenes Lernen setzen, den Zugang zur Berufsbildung erschwert. So werden in der Schweiz selbst in kleinen Betrieben auch „praktisch“ Begabte stärker hinsichtlich schulischen Wissens eingangs geprüft und selektioniert. Die Schulnoten (Sprache, Mathematik) spielen für die Auswahl eine wichtigere Rolle. In überbetrieblichen Kursen, jenseits von Schule und Betrieb, werden vermehrt Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die im betrieblichen Alltag nur schwer erlernbar sind. Ganz generell ist die Allgemeinbildung ein bedeutsamer Bereich der beruflichen Ausbildung und gewinnt gerade hinsichtlich weiterer Anschlussmöglichkeiten an Gewicht.

Herausforderung (2): Wandel des Berufskonzepts und technologischer Wandel

Auch die Berufe selbst befinden sich in einem beschleunigten Wandel: Verlangt werden mehr „akademisches“ Wissen, darüber hinaus mehr allgemeine kulturelle

Kompetenzen und „soft skills“ (vgl. Severing/Teichler 2013). Eine tendenziell ansteigende Höherqualifizierung geht einher mit betrieblicher Spezialisierung. Diese erfordern einen beschleunigten Wandel der Berufsbilder. Auch die sich weiterum durchsetzende Kompetenzorientierung fordert die traditionelle Beruflichkeit heraus: In der Schweiz werden inzwischen alle beruflichen Standards und Fähigkeiten als Kompetenzen definiert. Weiter ist auch ein Wandel von einem eher auf Erfahrung basierenden Berufskonzept hin zur (hochschulisch) geprägten Profession feststellbar.

Herausforderung (3): „Globales Skript“ und Akademisierung

War die erste Modernisierung der beruflichen Bildung stark national geprägt, so ist bezüglich der zweiten Modernisierung ein stärkerer globaler Einfluss wahrnehmbar. So findet auch eine Annäherung der Bildungssysteme durch die Einführung von nationalen und europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework for Lifelong Learning) statt. Ebenso bestimmen globale Konzepte wie Kompetenzen, Standards und Outcomes immer mehr die Berufsbildung und sind auch lesbar als eine Annäherung weltweit divergenter Bildungssysteme hin zu einer „Weltkultur“. Es setzen sich gewisse Bildungsmodelle wie die Universitäten und ihre Kulturen weltweit durch und beeinflussen die übrigen Teile des Bildungssystems (siehe insbesondere Baker 2014). Ob sich Bildungssysteme dabei aufgrund von Vergleichbarkeiten zusehends annähern (siehe dazu auch Nida-Rümelin 2014), bleibe dahingestellt. Dennoch ist es eine Tatsache, dass Eltern (und Jugendliche) für den als chancenreicher betrachteten Weg der akademischen Bildung optieren, sofern die Chancen dazu bestehen. Insofern wird die diagnostizierte „Akademisierungsgefahr“ auch als Mobilisierungskampagne für die Berufsbildung genutzt (Strahm 2014).

Tatsächlich ist die Antwort der Berufsbildungspolitik in der Schweiz auf diesen Trend der zunehmenden Hinwendung vonseiten der Eltern und Jugendlichen, aber auch vonseiten der Betriebe akademischer Bildung dahingehend, dass die Berufsbildung nicht nur als integraler Bestandteil des Bildungswesens repositioniert wurde, sondern auch dass eine Flexibilisierung der Bildungswege stattfand. Die eine Antwort war eine Einbindung der Berufsbildung in schulische Karriereemodelle einerseits, die andere eine Tertiarisierung der Berufsbildung selbst. In Deutschland wiederum ist weniger der Weg über die duale Berufsbildung in die Fachhochschule stark etabliert worden, als vielmehr das Modell der dualen Hochschulbildung, welche betriebliche Ausbildung mit (Fach-)Hochschulstudium kombiniert (siehe auch Deißinger/Gonon 2016). In der Schweiz wurde so gesehen eine Kanalisierung des „academic drifts“ durch die Berufsbildung vorangetrieben. Mit der gleichzeitig erfolgten Positionierung der höheren Berufsbildung auf der Ebene der Tertiärbildung hat die Schweiz ihren Anteil auf der Tertiärstufe stark erhöht.

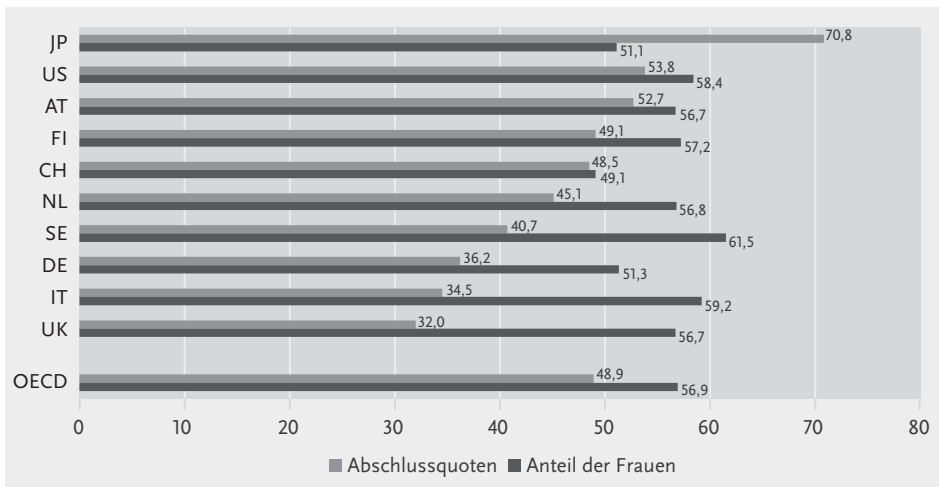


Abb. 3 Abschlussquoten auf der Tertiärstufe – internationaler Vergleich 2013. Summe der Abschlussquoten der einzelnen Altersjahrgänge
Quelle: Bildung auf einen Blick 2015 OECD

Ziehen wir eine Bilanz der zweiten expansiven Modernisierungswelle hinsichtlich Berufsbildung, so können wir festhalten, dass es gelungen ist, die Berufsbildung insofern in ihrer Rolle zu stabilisieren, als sie Bestandteil des Bildungsgesamtsystems geworden ist.

Daher sind Konzepte wie Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit bedeutsam. Darüber hinaus wurde die Berufsbildung auch weiter hybridisiert, denn sie dient nicht mehr ausschließlich dazu, unmittelbar für den Arbeitsmarkt auszubilden. Es haben sich innerhalb der Berufsbildung neue Formen entwickelt und Mischsysteme durchgesetzt, die oft nebeneinander existieren. Damit stellt sich aber auch die Frage, inwiefern Kohärenz zwischen den einzelnen Bildungswegen (wieder) hergestellt werden kann.

Die heutige Berufsbildung baut auf einer neuen Rechtfertigung, die sich als Appell so übersetzen lässt:

„Du lernst nicht einen Beruf fürs Leben, sondern du findest einen guten Einstieg in eine (berufliche) Karriere“ (siehe auch Abbildung 2).

Neben der Beschäftigungsfähigkeit tritt wiederum der Bildungs(tausch-)wert stärker in den Vordergrund. Die Berufsbildung unterliegt so gesehen einer zunehmend meritokratischen und akademischen Verrechnungslogik. Dies führte etwa in der Schweiz zu einer „Bolognaisierung“ der höheren Berufsbildung und Weiterbildung: Hier wurden neue Programme geschaffen wie das Certificate of Advanced Studies (CAS), das Diploma of Advanced Studies (DAS) oder der Master of Advanced Studies (MAS), alle mit entsprechenden Bologna-Kreditpunkten ausgestattet. Auch versuchten die der höheren Berufsbildung zugeordneten Höheren Fachschulen – bis dahin allerdings vergeblich – einen „Professional Master“ einzuführen.

Tatsächlich erwies sich das duale Berufsbildungsmodell, das sich im Verlaufe des 20. Jahrhunderts in der gesamten Schweiz zum dominanten Modell der Berufsbildung herauskristallisiert hatte, als wachstumsfähig. Aufgrund der nahezu ungebrochenen Aufwärtsbewegung und des beinahe einmütigen, öffentlichen Zuspruchs ist die Berufsbildung nach der obligatorischen Volksschule in ihrer quantitativen Bedeutung zum gewichtigsten Bildungsbereich herangewachsen. Die duale Berufsbildung ermöglicht über die Berufsmaturität den Weg zu den Fachhochschulen, sie bietet auch über die neu aufgewertete höhere Berufsbildung Möglichkeiten, sich über Berufserfahrung und zusätzliche Kurse und Studiengänge weiterzuqualifizieren.

Grundlage dieser Entwicklung ist eine „Einverständnismgemeinschaft“, die nur selten getrübt wurde. Die großen Verbände und Parteien, die Forschung, die übrigen Bildungsinstitutionen und die Öffentlichkeit: Sie alle wollen eine starke Berufsbildung.

Im Unterschied zu anderen Ländern, in welchen die Bildungsexpansion zu einem einseitigen Wachstum der gymnasialen und hochschulischen Bildung führte, gelang es der Schweiz, auch die Berufsbildung zu stärken. Sie hat auf den Trend der Tertiarisierung und Ausbau der Hochschulstufe durch eine Kanalisierung des Bildungsausbaus via Berufsbildung reagiert. Sie hat dank einer starken dualen Berufsbildung auch international die höchste Beschulungsquote auf der Sekundarstufe II erreicht.

7 Renaissance der dualen Berufsbildung

Gehen wir nochmals auf die Ausgangsfragestellung zurück und rekapitulieren die Entwicklung, so können wir tatsächlich von einer Renaissance der dualen Berufsbildung sprechen. Diese hat sich – trotz zeitweiligen Infragestellungen und auch Rückgängen hinsichtlich der Ausbildungswahlen – nicht nur behaupten können, sondern sich auch qualitativ und teilweise auch quantitativ (so zumindest für die Schweiz) entwickelt.

Auch in heutigen Zeiten haben „soziale Humanisten“ als engagierte Akteure die (duale) Berufsbildung stark gemacht und zu einem gesellschaftlich akzeptierten Weg neben der klassischen akademischen Bildung aufgebaut. Über die Zeit hinweg hat sich eine Rekombination des informellen, beruflich-konzeptionellen und organisationalen Aspekts der beruflichen Bildung ergeben: Erstens fand eine weitgehende Formalisierung des informellen Lernens des kleingewerblich-handwerklichen Berufes statt. Viele unausgesprochene und ursprünglich schriftlich nicht fixierte Lernvorgänge und Aufgaben wurden standardisiert. Zweitens wurde die Beruflichkeit selbst stärker geprägt durch allgemeine, unspezifische und insbesondere wissenschaftliche Wissensbestände, um insbesondere dem technologischen Wandel in den Betrieben gerecht zu werden. Drittens haben sich verschiedene neue Kombinationen, Mischsysteme bzw. Hybridisierungen hinsichtlich der Ausbildung und Weiterbildung im Hinblick auf die Arbeitswelt ergeben. Schließlich

hat die stärkere Einbindung und Ausrichtung der Berufsbildung auf die Tertiärbildung diese neu konfiguriert.

In diesem Prozess transformiert sich die expandierende Berufsbildung selbst und wird zu einem Bestandteil eines Bildungs- und Karrieremodells. Institutionelle Grenzen zwischen akademischen und beruflichen Einrichtungen werden hierbei auch poröser und durchlässiger (z. B. als duale Modelle auf Hochschulebene, wie auch beispielsweise Wege von der Universität in die höhere Berufsbildung). Insofern mutiert die Berufsbildung zu Bildung, wie auch die Bildung stärker zur Berufsbildung hin tendiert. Dies wäre auch ein Bild, das zumindest die klassische Vorstellung der Renaissance-Bildung einerseits irritiert, andererseits aber erweitert.

Literatur

- Arnold, Rolf/Gonon, Philipp/Müller, Hans-Joachim (2016):** Einführung in die Berufspädagogik. Opladen.
- Baker, David (2014):** The Schooled Society. Stanford University Press.
- Berger, Ramona (2016):** Vom Lehrknaben zum Zunftmeister (unveröffentlichte MA-Arbeit UZH 2016). Universität Zürich.
- Deißinger, Thomas (1998):** Beruflichkeit als organisierendes Prinzip. Paderborn.
- Deißinger, Thomas/Gonon, Philipp (2016):** Stakeholders in the German and Swiss VET system and their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. In: Education & Training, 58, 6, S. 1–11.
- Gonon, Philipp (2016c):** Coiffeur lernen, um Biologe zu werden? In: Blog Tagesanzeiger. Online: <http://blog.tagesanzeiger.ch/politblog/index.php/66043/warum-coiffeur-lernen-um-biologe-zu-werden/> (publiziert am 05.09.2016, abgerufen am 30.10.2016).
- Gonon, Philipp (2016b):** Zunehmende Steuerungsdiskrepanzen in der Berufsbildung. In: Gonon, Philipp/Hügli, Anton/Künzli, Rudolf/Maag Merki Katharina/Rosenmund, Moritz/Weber, Karl (Hrsg.): Governance im Spannungsfeld des schweizerischen Bildungsföderalismus – Sechs Fallstudien. Bern, S. 39–51.
- Gonon, Philipp (2016a):** Beruf und Profession im Kontext der Expansion der schweizerischen Bildung. In: Zimmermann, Therese/Jütte, Wolfgang/Horvath, Franz (Hrsg.): Arenen der Weiterbildung. Bern, S. 192–201.
- Gonon, Philipp (2016):** Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3, S. 307–322.
- Gonon, Philipp (2014):** What makes the Dual System to a Dual System? A new Attempt to Define VET through a Governance Approach. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25, 1–13. Online: www.bwpat.de/ausgabe25/gonon_bwpat25.pdf (10.10.2016).
- Gonon, Philipp/Maurer, Markus (2012):** Education Policy Actors as Stakeholders in the Development of the Collective Skill System: The Case of Switzerland. In: Busemeyer, Marius/Trampusch, Christine (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford, S. 126–149.

- Greenblatt, Stephen (2011):** Die Wende. Wie die Renaissance begann. München.
- Kurtz, Thomas (2005):** Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist.
- Lave, Jane (2011):** Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice. Chicago.
- Maxson, Brian Jeffrey (2014):** The Humanist World of Renaissance Florence. Cambridge.
- Nida-Rümelin, Julian (2014):** Der Akademisierungswahn. Hamburg.
- Schnyder, Werner/Nabholz, Hans (Hrsg.) (1936):** Quellen zur Zürcher Zunftgeschichte – 13. Jhrdt. – 1798. Zürich.
- Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.) (2013):** Akademisierung der Berufswelt. Bielefeld.
- Shavit, Yossi/Müller, Walter (1998):** From School to Work. Oxford.
- Strahm, Rudolf (2014):** Die Akademisierungsfalle. Bern.
- Wagner, Peter (1995):** Soziologie der Moderne. Frankfurt.
- Weber, Karl (2012):** Beruf als Kontext in Weiterbildungsorganisationen. In: Schäffer, Burkhard/Schemmann, Michael/Dörner, Olaf (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Bielefeld, S. 213–228.
- Wenger, Etienne (1998):** Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge.
- Wettstein, Emil/Gonon, Philipp (2009):** Berufsbildung in der Schweiz. Bern.
- Wettstein, Emil/Schmid, Evi/Gonon, Philipp (2014):** Berufsbildung in der Schweiz. 2. Aufl. Bern.