

Reinhold Nickolaus  
Günter Pätzold  
Holger Reinisch  
Tade Tramm (Hrsg.)

# Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Klinkhardt

UTB



UTB 8442

### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**


Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien  
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills  
facultas.wuv · Wien  
Wilhelm Fink · München  
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel  
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien  
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn  
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart  
Mohr Siebeck · Tübingen  
Orell Füssli Verlag · Zürich  
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel  
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich  
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart  
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz  
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen  
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich



# HANDBUCH BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK



herausgegeben von  
Reinhold Nickolaus  
Günter Pätzold  
Holger Reinisch  
Tade Tramm



VERLAG  
JULIUS KLINKHARDT  
BAD HEILBRUNN • 2010

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7815-1756-1 (Klinkhardt)

ISBN 978-3-8252-8442-8 (UTB)

2010.9.Lk. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2010.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

**UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-8442-8**

## Inhaltsverzeichnis

### 1 Einleitung

- 1 Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Grundlagen und Erkenntnisse der Disziplin  
 Einleitung und Überblick zum vorliegenden Handbuch ..... 11  
**Reinhold Nickolaus, Günter Pätzold, Holger Reinisch und Tade Tramm**

### 2 Entwicklung pädagogischer Professionalität

- 2 Dimensionen berufs- und wirtschaftspädagogischer Professionalität und Strategien  
 ihrer Förderung in der Ausbildung und Tätigkeit von Lehrkräften und  
 Ausbildungspersonen ..... 19  
**Wolfgang Lempert**
- 3 Grundlagen und Dimensionen der Lehrerkompetenz ..... 26  
**Georg Hans Neuweg**
- 4 Standards für die Aus- und Weiterbildung berufs- und wirtschaftspädagogischer  
 Professionals ..... 31  
**Karl Wilbers**
- 5 Struktur und Entwicklungsperspektiven der Ausbildung von Berufs- und  
 Wirtschaftspädagogen ..... 37  
**Reinhard Bader**
- 6 Lehrerbildung als Sozialisationsprozess ..... 42  
**Birgit Ziegler**
- 7 Konflikte und Belastungen im Lehrerberuf ..... 46  
**Johannes Mayr**
- 8 Ergebnisse und Desiderate im Problemfeld ..... 50  
**Wolfgang Lempert und Tade Tramm**

### 3 Lernen und Entwicklung, Motivation und Handeln, Lebenswelt

- 9 Lernen als Zusammenspiel von Handeln, Information, Motivation und Emotion ..... 53  
**Gerald A. Straka**
- 10 Aufbau von Wissen und Kompetenzen ..... 65  
**Gerhard Minnameier**
- 11 Gebrauch und Anwendung von Wissen und Können ..... 69  
**Fritz Klausner**
- 12 Selbstgesteuertes Lernen ..... 72  
**Karsten D. Wolf und Jürgen Seifried**
- 13 Soziales Lernen ..... 76  
**Dieter Euler**
- 14 Emotionen – Auslöser, Begleiter und Ziele individuellen und sozialen Handelns ..... 80  
**Detlef Sembill**
- 15 Lernvoraussetzungen und Lernschwierigkeiten Jugendlicher in der beruflichen Bildung.. 84  
**Arnulf Bojanowski und Günter Ratschinski**

- 16 Kontextbedingungen beruflichen Lernens:  
Lernen in der Schule und im Prozess der Arbeit.....87  
**Peter Dehnbostel, Bärbel Fürstenau, Jens Klusmeyer und Karin Rebmann**
- 17 Zusammenfassung und Forschungsdesiderate.....99  
**Holger Reinisch**

#### 4 Kommunikation und Interaktion in berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontexten

- 18 Kommunikation und Interaktion in pädagogischen Kontexten –  
berufs- und wirtschaftspädagogische Perspektiven..... 101  
**Jürgen van Buer und Constanze Niederhaus**
- 19 Interaktionsprozesse zur Sicherung lernförderlicher Bedingungen..... 112  
**Eveline Wittmann und Ulrike Weyland**
- 20 Unterrichtliche Kommunikation in schülerzentrierten Lehr-Lern-Arrangements..... 118  
**Eveline Wuttke und Jürgen Seifried**
- 21 Interaktionsprozesse im Lehrgespräch – Lernchance oder Zeitverschwendung?..... 122  
**Annette Bauer-Klebl**
- 22 Die Beziehungsebene des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens und  
ihre Rückwirkung auf das Lehr-Lerngeschehen..... 126  
**Sabine K. Lehmann-Grube**
- 23 Probleme und Desiderate ..... 134  
**Jürgen van Buer und Reinhold Nickolaus**

#### 5 Mikrodidaktik/Unterricht

- 24 Systemisches Verständnis von Lehr-/Lernprozessen..... 135  
**Günter Pätzold**
- 25 Lehr-Lernforschung und Mikrodidaktik..... 137  
**Frank Achtenhagen und Günter Pätzold**
- 26 Didaktik der beruflichen Fachrichtungen ..... 160  
**Günter Pätzold und Holger Reinisch**
- 27 Ergebnisse und Desiderata zur Unterrichtsforschung in der beruflichen Bildung..... 168  
**Reinhold Nickolaus und Eveline Wuttke**
- 28 Unterrichtsentwicklung..... 173  
**Susanne Weber**
- 29 Bildungsziele im berufsbezogenen Unterricht der Berufsschule..... 179  
**Alfred Riedl und Andreas Schelten**
- 30 Lernen mit elektronischen Medien und in Netzwerken ..... 188  
**Andreas Diettrich und Martin Lang**
- 31 Leistungsbewertung und Unterrichtsevaluation ..... 195  
**Klaus Breuer**
- 32 Lehr-/Lernforschung und Didaktik als Ausbildungsaufgabe –  
Desiderata und Perspektiven.....201  
**Günter Pätzold**

## 6 Makrodidaktik

- 33 Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen.....205  
**Peter F. E. Sloane**
- 34 Entwicklung beruflicher Curricula als institutionentheoretisches Phänomen:  
 der Ordnungsrahmen pädagogischen Handelns .....213  
**Peter F. E. Sloane**
- 35 Berufliche Curriculumentwicklung zwischen Persönlichkeits-, Situations- und  
 Wissenschaftsbezug.....220  
**Tade Tramm und Lothar Reetz**
- 36 Qualifikationsforschung als Grundlage der Curriculumentwicklung.....227  
**Richard Huisinga**
- 37 Prinzipien curricularer Konstruktion/Probleme der curricularen Konstruktion .....234  
**Gerhard Gerdsmeyer**
- 38 Implementation von Curricula am Beispiel der Lernfeldinnovation.....242  
**Detlef Buschfeld und H.-Hugo Kremer**
- 39 Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung in der  
 beruflichen Bildung .....247  
**Susan Seeber und ReinholdNickolaus**
- 40 Curriculumevaluation .....257  
**Dieter Euler und Christoph Metzger**
- 41 Desiderate und Perspektiven der Makrodidaktik .....263  
**Peter F. E. Sloane und Tade Tramm**

## 7 Didaktisches Handeln im institutionellen, sozialen und normativen Rahmen

- 42 Veränderung von Steuerungskonstellationen und schulischer Qualitätsentwicklung .....265  
**Hermann G. Ebner und Günter Pätzold**
- 43 Konzeptuelle Grundlagen des Managements beruflicher Schulen .....267  
**Hermann G. Ebner**
- 44 Struktur und Funktionalität von schulischem Leitungshandeln .....281  
**Günter Pätzold**
- 45 Organisationsentwicklung an beruflichen Schulen:  
 Konzeptionelle Zusammenhänge und wissenschaftliche Bestandsaufnahme.....291  
**Ralf Tenberg**
- 46 Evaluation in der Aus- und Weiterbildung als Beitrag zur Qualitätsentwicklung.....301  
**Rolf Dobischat und Karl Düsseldorf**
- 47 Handlungsempfehlungen und Forschungsdesiderate .....309  
**Hermann G. Ebner und Günter Pätzold**

## 8 Ordnungsrahmen der Berufsbildung

- 48 Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik.....311  
**Günter Kutscha**



49	Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip beruflicher Bildung .....	323
	<b>Karin Büchter und Rita Meyer</b>	
50	Berufsvorbereitung .....	326
	<b>Horst Biermann</b>	
51	Berufsausbildung in Schule und Betrieb .....	330
	<b>Josef Aff, Jens Klusmeyer und Wolfgang Wittwer</b>	
52	Berufliche Weiterbildung.....	337
	<b>Rolf Dobischat und Rudolf Husemann</b>	
53	Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme.....	343
	<b>Thomas Deißinger und Dietmar Frommberger</b>	
54	Berufsbildungspolitische Leitlinien des Rates und der Kommission der Europäischen Union .....	348
	<b>Dieter Münk</b>	
55	Zusammenfassung und Forschungsdesiderate.....	353
	<b>Holger Reinisch</b>	

## 9 Systematische Zugänge

### 9.1 Berufsbildungsforschung – Ziele, wissenschaftstheoretische Grundlagen und Gegenstandsfelder

56	Berufsbildungsforschung: Gegenstand, Ziele, Forschungsperspektiven .....	355
	<b>Adolf Kell</b>	
57	Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma.....	367
	<b>Peter F. E. Sloane</b>	
58	Berufsbildungsforschung im Paradigma des Kritischen Rationalismus .....	373
	<b>Klaus Beck</b>	
59	Ansatz und Einfluss der Kritischen Theorie in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ...	379
	<b>Günter Kutscha</b>	
60	Forschungsmethodische Grundorientierungen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und in ihrem Fachschrifttum.....	383
	<b>Jens Klusmeyer</b>	
61	Paradigmata im Vergleich .....	386
	<b>Dieter Euler</b>	
62	Desiderata und Perspektiven im Problemfeld.....	389
	<b>Adolf Kell und Reinhold Nickolaus</b>	

### 9.2 Geschichte der Berufsbildung

63	Zum Stellenwert und zur Positionierung der historischen Berufsbildungsforschung .....	391
	<b>Manfred Horlebein und Günter Pätzold</b>	
64	Historische Berufsbildungsforschung.....	393
	<b>Günter Pätzold und Manfred Wahle</b>	
65	Entwicklung der beruflichen Bildung als Geschichte der Arbeitsteilung, Qualifizierung und Entwicklung institutioneller Strukturen.....	401
	<b>Dieter Münk</b>	

66 Berufliche Arbeit, Sozialisation und Lernen im historischen Kontext.....	408
<b>Hanns-Peter Bruchhäuser und Manfred Horlebein</b>	
67 Geschichte der Curriculumentwicklung beruflicher Schulen .....	414
<b>Günter Pätzold und Holger Reinisch</b>	
68 Beruf und Bildung: Zur Ideengeschichte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.....	424
<b>Philipp Gonon, Holger Reinisch und Friedhelm Schütte</b>	
69 Desiderate und Perspektiven historischer Berufsbildungsforschung .....	441
<b>Manfred Horlebein und Günter Pätzold</b>	
<b>10 Sachwortverzeichnis.....</b>	<b>444</b>
<b>11 Gesamtliteraturverzeichnis.....</b>	<b>447</b>

## 53| **Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme** Thomas Deißinger und Dietmar Frommberger

Die in diesem Kapitel bisher behandelte deutsche „Architektur“ der Berufsbildung wird nunmehr internationalen Konvergenzen und Divergenzen gegenübergestellt. Der damit eröffnete Blick auf den jeweiligen nationalen Ordnungsrahmen, in dem Berufsbildung stattfindet, steht vor dem Problem, dass der Begriff „Berufsbildung“ ein deutscher Begriff ist, der eng an die deutschsprachige Tradition und Semantik gebunden ist. Im internationalen Diskurs über „Berufsbildung“ werden mehrheitlich die englischsprachigen Bezeichnungen „Technical and Vocational Education and Training“ (TVET) und „Vocational Education and Training“ (VET) verwendet (vgl. Lauterbach 2005). Gleichwohl wird hier aus Gründen der Lesbarkeit mit der deutschsprachigen Bezeichnung gearbeitet. Die je unterschiedliche kulturelle Einfärbung der Intension, Extension und Pragmatik des Begriffs „Berufsbildung“ muss daher bei entsprechenden Studien der international-vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik methodologisch kontrolliert werden. Daher werden im Folgenden zunächst die Grundlinien der methodologischen Diskurse der international-vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik skizziert, um dann ausgewählte Ergebnisse zur Generalisierung (Typologisierung) der Konvergenzen und Divergenzen nationaler Berufsbildungssysteme darzustellen.

### **1 Fragestellung und Aktualität der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik**

Die komparative bzw. vergleichende Berufsbildungsforschung hat seit den 1990er Jahren eine bemerkenswerte Renaissance erfahren und ist nach Jahrzehnten der Abstinenz ins Zentrum berufs- und wirtschaftspädagogischer Reflexion zurückgekehrt, so dass sie heute für die wissenschaftliche Profilierung und Außenwirkung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wieder als fester Bestandteil des disziplinspezifischen Diskurses gilt (Deißinger 1992, 1995, 1998, 2001, 2009; Frommberger 1999; Frommberger 2004a; Frommberger/Reinisch 1999; Fulst-Bleil 2003; Georg/Demes 1994; Gonon 1998; Greinert 1999, 2005; Koch 1998; Lauterbach 2003, 2005; Pilz 1999; Rothe 1995; Schütte/Deißinger 2000), wobei ihr Status in wissenschaftssystematischer Hinsicht jedoch weiterhin umstritten ist (vgl. dazu Schneider 1963; Seidenfaden 1966; Czycholl 1971; Froese 1983), weil es fragwürdig ist, allein aufgrund des Merkmals des Vergleichs von einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin zu reden. Unabhängig davon besteht Konsens darüber, dass der Ansatzpunkt einer Vergleichenden Erziehungswissenschaft bzw. einer Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunächst darin besteht, für spezifische nationale oder supranationale Problemlagen in erzieherisch relevanten sozialen Bezugsfeldern sensibel zu werden. Zu ihnen zählen die Problemkreise beruflicher Qualifizierung und beruflicher Sozialisation in Schule und Betrieb sowie die Frage nach den Spezifika institutioneller Strukturen beruflicher Bildungs- und Ausbildungsgänge (Stratmann 1979, 285).

In methodologischer Hinsicht erfordert die Bearbeitung dieser Problemkreise die streng systematische Komparation (vgl. Zabeck 1966, 207f.). Diese versucht unter Zugrundelegung eines von der Erziehungswissenschaft her präzisierten *tertium comparationis* spezifische Merkmale und Problemfelder der Erziehungswirklichkeit unter Bezugnahme auf zwei oder mehrere Länder systematisch auszuleuchten. Ihr vorgeschaltet ist die „verstehende Interpretation“ (ebd.) der pädagogischen Verhältnisse eines Landes, welche die „Tatsache der Andersräumigkeit“ (Froese 1967, 324) nicht primär unter dem Aspekt der „Andersartigkeit“, sondern unter dem der „Einzigartigkeit“ (Singularität) thematisiert. Hierbei muss von „Traditionen“ gesprochen werden, in die vor allem gestaltgebende historische „Triebkräfte“ (Schneider 1947) eingebunden sind, die dem Bildungswesen seine nationale Identität und Individualität verliehen haben. Für das Verständnis der Singularität nationaler Erziehungssysteme ist es unabdingbar, sich mit dieser Frage nach den „realen Antrieben“ auseinanderzusetzen (Reichwein 1963, 89ff.). Ähnlich stellt sich bei einer systemtheoretischen Betrachtung die Frage nach der Autonomie bzw. Heteronomie von Bildungssystemen im sozialen Gesamtkontext.

Auch die Genese von Bildungsinstitutionen unterlag keinen Zufälligkeiten, sondern diese entstanden als „Reflex auf gesellschaftliche Bedürfnislagen in unterschiedlichen historischen Situationen“ (Zabeck 1982/83, 19) wobei spezifischen Zwecken gehorchende „Institutionen“ als Problemlösungsgebilde für die Tradierungs- bzw. Reproduktionsinteressen der Gesellschaft fungierten. Als „Bildungssysteme“ können jene Komplexe gekennzeichnet werden, mit denen diese Interessen politisch gesteuert, ausgehandelt, in Entscheidungen überführt und durch Maßnahmen realisiert werden, die mehr oder weniger reformaffin oder eher reformresistent ausfallen. Bildungssysteme bilden hierbei „den hoch institutionalisierten und organisierten Ausschnitt der gesamten Erziehungsbemühungen der erwachsenen Generation“ (Fend 1980, 2f.).

Verwiesen ist die komparative Untersuchung von Bildungs- und Berufsbildungssystemen zunächst auf das Sammeln von Fakten über das andere Land (deskriptive Forschungsebene). Da die in nationalen Besonderheiten begründeten Erscheinungsformen der berufserzieherisch relevanten Realität ohne die Kenntnis des kultur-, sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Entstehungs- und Entwicklungszusammenhangs letztlich nicht verstanden werden können, ist diese Ebene um objektiv-deskriptive Hintergrundforschung als Vorarbeit für zwischenstaatliche komparative Analysen in systematisch-vergleichender Perspektive zu ergänzen.

Diese Aufgaben der Berufsbildungsforschung beziehen sich aktuell vor allem auf den Kontext der Europäischen Integration. Die alles überragenden Themen sind hierbei zum einen seit den 1990er Jahren das „Lebenslange Lernen“ (Hake 1999; Holford 1999) sowie jüngst die Schaffung eines Europäischen Qualifikationsrahmens (Küssner/Seng 2006; Winterton 2005) und damit die Aufgabe für die einzelnen Nationalstaaten in der Europäischen Union, ihre Berufsbildungssysteme sowie deren Bindungen bzw. Übergangsstrukturen in Relation zur schulischen sowie zur höheren, akademischen Bildung „europafähig“ im Sinne einer einheitlichen „Berufsbildungsphilosophie“ zu machen. Die spezifisch deutschen Herausforderungen dürften hierbei weiterhin in den Themenfeldern „Modularisierung“ (Deißinger 2002) und – damit assoziiert – „Kompetenzorientierung“ liegen (Deißinger/Hellwig 2005; Hellwig 2006, 2008; Frommberger 2006b). Die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) sowie damit korrespondierender nationaler Systeme der Erfassung, Beschreibung und Klassifizierung von Qualifikationen unterschiedlichster Herkunft, Güte und Tragweite erfordern letztlich Akkreditierungs- und Entsprechungssysteme im beruflichen Bereich, die von *outcomes*, also Lernergebnissen, und weniger von Bildungswegen ausgehen (Deißinger 2006). Damit stellt sich diese Politik quer zum deutschen Verständnis einer dual strukturierten, institutionell reliablen und durch das Berufsprinzip (Deißinger 1998) gesellschaftlich, politisch wie auch pädagogisch abgesicher-

ten Berufsbildungsorganisation, die alternativen Lösungsmustern des Qualifizierungsproblems nur wenig Raum zur Verfügung stellt (Deißinger/Ruf 2006). Vokabeln wie die vom „Europäischen Berufsbildungsraum“ (Eckert/Zöllner 2006) oder vom „Europäischen Qualifizierungsweg“ (Lisop 2006) indizieren damit ein nicht zu leugnendes Spannungsfeld, setzt man sie in Relation zu den in Deutschland vorherrschenden, historisch gewachsenen Strukturen.

## 2 Typen nationaler Berufsbildungssysteme: Ansätze zur Kategorisierung und Klassifizierung internationaler Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Die einheitliche historische Ausgangssituation der Entwicklung der Berufsbildung liegt im Prinzip der *Imitatio Majorum* und damit in einem traditionellen Verständnis der ständischen Berufserziehung mittels Unterweisung und Sozialisation der Lehrlinge beim Lehrherrn. Die alte Handwerkerlehre ist als Ursprung der beruflichen Bildung zu verstehen. Die flächendeckende Systematisierung und Differenzierung der betrieblichen, schulischen und alternierenden/dualen Formen und Ausprägungen der Berufsbildung setzt mit der „Krise der Berufserziehung“ (Stratmann 1967) ein, das heißt mit dem Merkantilismus, dem Verfall der feudalistischen Ordnung sowie der Infragestellung und/oder Beseitigung zünftlerischer berufsständischer Zwangsordnung. Damit wachsen zugleich die Unterschiede in der Berufsbildung in verschiedenen herrschaftlichen Grenzen und Nationalstaaten.

Die realen Unterschiede sind vielfältig; sie können in analytischer Absicht folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Frommberger 2004b):

- Unterschiede in Bezug auf die ordnungspolitischen, institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen; wozu die Rolle des Staates und der Sozialpartner, zentrale versus regionale und lokale Zuständigkeiten, die Einbeziehung der schulischen und außerschulischen Lernorte und die Varianten der Lernortkoordination, die Finanzierungsmodalitäten sowie die Zertifizierungs- und Berechtigungsstrukturen zählen;
- Unterschiede in der Bestimmung und Auswahl der Bedarfe, Anforderungen, Qualifikationen, fachlichen Inhalte und Kompetenzen, auf die berufliche Bildung zielt. Während es für die zentralen obligatorischen Inhalte und Ziele der „compulsory education“ möglich erscheint, curricular valide länderübergreifende Standards in Form von Leistungserwartungen zum Zwecke der internationalen Lernleistungsvergleiche in den Lernbereichen und Fächern literacy, mathematics und science zu definieren (OECD 2000), sind die berufsfachlichen Profilierungen und hierarchischen Zuordnungen der Standards für die berufliche Bildung und Qualifizierung sehr divergent (Baethge u.a. 2006).
- Nationale und kulturelle Prägung der Formen und Prinzipien des Erwerbs und der Vermittlung der Kenntnisse und Fähigkeiten in den berufsbezogenen Lehr-Lern-Prozessen, wobei die methodisch-didaktischen Konzepte für den schulischen Unterricht und die betriebliche Ausbildung direkte Instruktion, diskursive Unterrichtsprinzipien und individualisierte Unterrichts- und Ausbildungsformen umfassen.

Vor dem Hintergrund dieser Divergenz werden in der komparativen Berufsbildungsforschung Typologisierungen vorgenommen in der Absicht, von der gewachsenen empirischen Vielfalt der nationalen Lösungsmuster zu abstrahieren, um damit zugleich ein heuristisches Instrumentarium für den internationalen Vergleich zu gewinnen, das über ein deskriptives Erkenntnisinteresse hinausreicht. Insgesamt gilt für die hier vorzustellenden ausgewählten Typologisierungsansätze, auf deren kritische Würdigung verzichtet wird (vgl. hierzu Frommberger/Reinisch 1999; Ertl/Frommberger 2009; Lauterbach 2003), dass sie auf Kriterien („*tertium comparationis*“) fußen, die

als eine allgemeine, also quasi universelle Bezugsgröße für die Analyse und Beurteilung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten dienen. Doch bereits die Generierung der Vergleichskriterien ist aus methodologischer Sicht äußerst problembehaftet (Matthes 1992; Georg 2005).

Das in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik viel beachtete Modell von Greinert (1988) unterscheidet auf der Basis der Frage nach der Rolle des Staates in der beruflichen Ausbildung eines Landes drei „Typen“:

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

Da die Entwicklung der Berufsbildung in vielen europäischen und außereuropäischen Ländern dazu führt, dass die Lehre als betriebliche Ausbildungsform entweder historisch dominiert oder zunehmend an Bedeutung gewinnt (vgl. Frommberger 2006b), hat Greinert (1996) sein Schema nach dem Kriterium der „Regelungsmuster der beruflichen Bildung“ erweitert. Diese Regelungsmuster werden mit Tradition, Markt und bürokratischer Rationalität im Sinne von „Grundtypen“ definiert und als zusätzlicher „Mischtypus“ wird das „kooperative“ System (duale System) benannt. In beiden Typologien wird der Ordnungsrahmen der Berufsbildung unter Rückgriff auf politische Steuerungsprinzipien verstanden und unterschieden.

Clement (1996) hat auf der Basis der Luhmannsche Systemtheorie ein Ordnungsschema für die Klassifikation von „Berufsbildungssystemen“ mit der zentralen Kategorie „Sinn“ konstruiert und dabei drei Konfigurationen von Sinnstiftung im Rahmen der Berufsausbildung identifiziert:

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

Es ist evident, dass hier bereits skizzierte Kategorien übernommen, diese jedoch einer systemtheoretischen Analyse unterzogen werden. Damit liegt eine wertvolle Erweiterung vor, denn mit der Frage nach der jeweils sinnstiftenden Kategorie wird auf die je unterschiedliche Kultur und das tradierte Verständnis von „Berufsbildung“ in den jeweils betrachteten Gesellschaften verwiesen (Frommberger/Reinisch 1999; Harris/Deißinger 2003; Deißinger 2009).

Ein mehrdimensionales Kriterienraster liegt mit den „Qualifizierungsstilen“ vor (Deißinger 1995, 1998). Das Typologisierungskonzept der Qualifizierungsstile eröffnet durch seine Mehrdimensionalität die Möglichkeit einer Zuordnung von Berufsbildungsstrukturen zu einem bestimmten Idealtypus, so dass die über die Dimensionen des Begriffs „Qualifizierungsstil“ fokussierten Erscheinungsformen beruflicher Qualifizierung und Integration in ihrer jeweilig „reinsten“ Ausprägung herausgestellt („gesteigert“) werden. Definiert werden drei Qualifizierungsstile:

- „Funktionsorientierter Qualifizierungsstil“; in Absehung einer expliziten pädagogischen Flankierung erfolgt die Qualifizierung für die Erwerbstätigkeit nach Maßgabe des betrieblichen Entscheidungsträgers betriebspezifisch-funktional, mithin ausgehend von den unmittelbaren Anforderungen eines konkreten Arbeitsplatzes.
- „Wissenschaftsorientierter Qualifizierungsstil“; die Qualifizierung für die Erwerbstätigkeit erfolgt nach Maßgabe des staatlich-schulischen Entscheidungsträgers im Sinne einer mittelbaren arbeitsweltbezogenen theoretischen, fachwissenschaftlich ausgerichteten Instruktion mit expliziter pädagogischer Flankierung.

- „Berufsorientierter Qualifizierungsstil“; die Qualifizierung für die Erwerbstätigkeit erfolgt im Kontext konkurrierender betrieblicher und staatlicher Regelungsbefugnisse einzelbetrieblich, jedoch schulisch-pädagogisch flankiert und auf komplexe, standardisierte, arbeitstätigkeitsbezogene, jedoch zugleich arbeitstätigkeitsunabhängige Qualifikationsprofile ausgerichtet.

Qualifizierungsstile werden durch die Ausprägung spezifischer Merkmalsdimensionen des ordnungspolitisch-organisatorischen und des didaktisch-curricularen Rahmens, innerhalb dessen Ausbildungsprozesse stattfinden, konstituiert. Hinzu kommt das Merkmal der Verortung der Berufsbildungsphase im Sozialisationszusammenhang und damit die Funktion und Bedeutung des Qualifizierungsstils für die Integration der nachwachsenden Generation in das Beschäftigungswesen.

Unter Bezugnahme auf das Konzept der Qualifizierungsstile zeigt sich, dass die mit dem Begriff „Duales System“ verbundenen Vorstellungen nicht geeignet sind, die Komplexität der Struktur und Funktion der Berufsausbildung in Deutschland zu erfassen. Demgegenüber gelingt es mit dem Konzept der Qualifizierungsstile das Berufsprinzip als „organisierendes Prinzip“ des Qualifizierungsprozesses in der Bundesrepublik Deutschland zu identifizieren (Deißinger 1998). Das Berufsprinzip als eine die deutsche Berufsausbildung auf ihren zentralen strukturellen und funktionalen Ebenen beeinflussende Richtgröße kann somit zu Recht als ihr „harter Kern“ (Kutscha 1992, 539) charakterisiert werden. Weder im Falle der britischen noch der französischen Berufsausbildung – ganz zu schweigen von Japan oder den USA (Daheim/Schönbauer 1993, 12f.) – liegen „Sinnreferenzen“ vor, die sich dadurch auszeichnen, dass sie von anderen „Subsystemen“, wie dem „ökonomischen System“ oder dem „staatlich-politischen System“, klar abgrenzbare Vorstellungen über die berufliche Qualifizierung und die gesellschaftlich-berufliche Integration der nachwachsenden Generation erzeugen. Hieraus erwachsen in anderen Ländern Positions- und Funktionszuweisungen der Berufsausbildung in bereits existierende Sinnzusammenhänge hinein, die im Unterschied zum deutschen Vergleichsfall eine ungleich stärkere Fremdbestimmung des beruflichen Qualifizierungsprozesses implizieren. Diese Heteronomie folgt im Falle Großbritanniens der „funktionalen Logik“ des Beschäftigungswesens und in Frankreich der „meritokratischen Logik“ des staatlichen Schulwesens (Hörner 1994) und seiner Berechtigungen. Vor diesem Hintergrund wäre es falsch, dem Beruf die Bedeutung eines allgemein existierenden „herrschenden Musters zur Organisation der Qualifizierung, der Arbeit und des Erwerbs“ (Greinert 1993, 161) zuzusprechen. Vielmehr handelt es sich um einen Parameter in Abhängigkeit von nationaltypischen historischen Voraussetzungen und kulturellen Formungen der Beziehungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung, die mit einer spezifischen Ausgestaltung des ordnungspolitisch-organisatorischen sowie des didaktisch-curricularen Gestaltungsraums beruflicher Qualifizierung korrespondieren.

Ein ähnliches Ergebnis zeitigt eine systematisch-vergleichende Analyse, die „Learning Cultures“ bzw. „Apprenticeship Cultures“ zum Ausgangspunkt nimmt und folgende ausgewählte Merkmalsdimensionen von Berufsbildungssystemen heranzieht (vgl. Harris/Deißinger 2003; Deißinger 2004, 2009):

- Die Wertschätzung beruflicher Bildung gegenüber der tertiären Bildung (Strength of and respect for vocational education)
- Die Transparenz und Informiertheit über berufliche Bildungs- und Ausbildungswege (Knowledge and understanding of vocational pathways)
- Die Finanzierung der Berufsbildung (Financing of vocational education and training)
- Das relative Gewicht und die Funktion der Lehre im Berufsbildungssystem (Focus of apprenticeships)
- Die Art der Qualitätssicherung betrieblicher Ausbildung (Quality assurance of in-company training)

Mit Blick auf Australien, das die Bedeutung der Berufsbildung seit den 1990er Jahren quasi „wiederentdeckt“ hat und hierbei mit großem Reformelan sowohl auf das „moderne“ Konzept des „Competency-based Training“ (Harris 2001; Deißinger 2005; Deißinger/Hellwig 2005; Hellwig 2008; Frommberger 2004b) als auch traditionelle Strukturmodelle zurückgreift (Deißinger 2003), lassen sich teilweise diametrale Unterschiede zwischen dem „deutschen“ und dem

„angelsächsischen“ Ausbildungsmodell herausarbeiten, deren Tragweite gerade im Kontext von Globalisierung und Europäisierung zunehmen dürfte, zeigen doch Berufsbildungsstrukturen – systemtheoretisch gesprochen – im Allgemeinen eine erstaunliche Resistenz gegenüber Bestrebungen, ihrer „Selbstreferenz“ grundsätzlich Neues hinzuzufügen.

Es handelt sich beim Konzept der „Learning Cultures“ um Vergleichskriterien, die durchaus zur „europäischen Landkarte“ im Bereich der Berufsbildung passen, die neu vermessen werden muss. Dies zeigt neben den bereits angesprochenen Themenfeldern des lebenslangen Lernens und der Kompetenzorientierung insbesondere die Debatte um die Verbindung oder gar Integration von Berufsbildung und tertiärer Bildung, die auf europäischer Ebene zu einer mehr und mehr bestimmenden Größe der Berufsbildungspolitik zu werden scheint. Dabei erweisen sich die nationalen Lösungsmuster – durchaus in Abhängigkeit von der Grundverfasstheit des eigentlichen Berufsbildungssystems – als höchst heterogen (Gallacher/Osborne 2005). Vor diesem Hintergrund drängen sich für die Berufsbildungsforschung Desiderata auf, die darin bestehen, dass über die vorgestellten Typologierungsansätze hinaus Klassifikationen auch derartiger Subsystembeziehungen benötigt werden. Hierbei sollte gerade die Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik verstärkt Anregungen der Arbeitsmarktheorie wie auch der Industriosozologie aufgreifen (vgl. bspw. Maurice 1993).

## 54| **Berufsbildungspolitische Leitlinien des Rates und der Kommission der Europäischen Union** Dieter Münk

Der Begriff „Politik“ beschreibt einen außerordentlich komplexen Handlungszusammenhang, der durch Strukturen, Prozesse und Akteure sowie aus den Gegenständen und Inhalten (politischen Zielen) konstituiert wird. Dementsprechend orientiert sich diese Beschreibung und Analyse der Berufsbildungspolitik in Europa an der Differenzierung von „policy“, „politics“ und „polity“ (siehe dazu Kutscha in diesem Kapitel). Eine solche Analyse setzt voraus, dass das Aufgabengebiet der Berufsbildung als „Politikfeld“ im Gefüge der europäischen Integrationspolitik im Sinne eines abgrenzbaren Handlungszusammenhangs nachweisbar existiert. Dieser muss die oben genannten Struktur- und Prozesselemente sowie natürlich auch konkrete Politikinhalt (Ziele, Strategien, Kontroversen) mit dem erforderlichen engen Konnex an das Aufgabengebiet der beruflichen Bildung aufweisen.

### 1 Policy: Ziele europäischer Berufsbildungspolitik

Die prioritären Ziele europäischer Integrationspolitik sind nach wie vor die Herstellung von Freizügigkeit und die Förderung der Mobilität. Die schon in den römischen Gründungsverträgen postulierten „vier Freiheiten“ garantieren innerhalb der Mitgliedsstaaten freien Personen-, Waren-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr und sind Voraussetzung für die Garantie möglichst unbeschränkter geographischer und beruflicher Mobilität. Hinzu kommt seit der Gründungsphase der