

Kraus, Katrin

Die "berufliche Ordnung" im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration

Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 382-398



Quellenangabe/ Reference:

Kraus, Katrin: Die "berufliche Ordnung" im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 3, S. 382-398 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-50290 - DOI: 10.25656/01:5029

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-50290>

<https://doi.org/10.25656/01:5029>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Regionale Schulentwicklung

Bernd Zymek

Einführung in den Thementeil. Die Aktualität der regionalen Schulentwicklung
als Gegenstand der empirischen Bildungsforschung 279

Sandra Sikorski

Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel
der Hauptschulen 284

Thomas Hauf

Innerstädtische Bildungsdisparitäten an der Übergangsschwelle von den
Grundschulen zum Sekundarschulsystem 299

Hermann Budde

Die Entwicklung regionaler Schulstrukturen in peripheren ländlichen
Räumen unter dem Paradigma demografischer Schrumpfung 314

Bernd Zymek/Julia Richter

International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung:
Yorkshire und Westfalen 326

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Regionale Schulentwicklung“ 351

Allgemeiner Teil

Johannes Giesinger

Was heißt Bildungsgerechtigkeit? 362

Katrin Kraus

Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und
europäischer Integration 382

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Birgit Ofenbach: Geschichte des pädagogischen Berufsethos 399

Jürgen Reyer

Sabine Andresen/Isabell Diehm (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen 402

Vera Moser

Christian Liesen: Gleichheit als ethisch-normatives Problem der
Sonderpädagogik 405

Nicole Welter

Werner Hüllen/Friederike Klippel (Hrsg.): Sprachen der Bildung – Bildung
durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts 407

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2006 410

Pädagogische Neuerscheinungen 435

Katrin Kraus

Die „berufliche Ordnung“ im Spannungsfeld von nationaler Tradition und europäischer Integration

Zusammenfassung: Der Beitrag geht von der für den deutschen Kontext charakteristischen „beruflichen Ordnung“ aus, die sich am Übergang zum 20. Jahrhundert herausgebildet hat. Für ihre Stabilität und Dynamik ist die enge Verbindung von Strukturen der Berufsbildung und Berufskonzept grundlegend. Im Beitrag werden daher die strukturellen und konzeptionellen Grundlagen der beruflichen Bildung in Deutschland (Duales System, Beruflichkeit) mit aktuellen Entwicklungen auf europäischer Ebene (EQF/ECVET, employability/Beschäftigungsfähigkeit) konfrontiert und übergreifend in ihrer Bedeutung für die „berufliche Ordnung“ analysiert. Im Zentrum steht dabei das Zusammenspiel von einerseits strukturellen und konzeptionellen Aspekten sowie andererseits nationaler und europäischer Ebene.

Die „berufliche Ordnung“ hat sich in Deutschland am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert herausgebildet. Bei der Analyse der aktuellen gesellschaftlichen Situation fallen einige Ähnlichkeiten zu diesem historischen Zeitraum auf. Diese bestehen zum einen in der Transformation der Wirtschaftsform von der vor-industriellen zur industriellen bzw. von der industriellen zur postindustriellen Gesellschaft. Beide Transformationsphasen gehen jeweils mit neuen Anforderungen an die Beschäftigten sowie sozialen Verwerfungen einher und tangieren damit neben der Forderung nach einer veränderten Qualifizierung auch die Frage der sozialen Integration. Zum anderen vollziehen sich zu beiden Zeiten einschneidende Veränderungen der politischen Konstellationen. Diese waren am Übergang zum 20. Jahrhundert von der nationalen Einigung bestimmt und stellen sich heute vorwiegend im Kontext der Europäischen Union (EU). Als supranationale Organisation steht sie allerdings in Bezug auf die Durchsetzung ihres politischen Regulierungsanspruchs, ihre Akzeptanz bei der Bevölkerung und eine kollektive Identitätsstiftung vor einer ähnlichen Situation wie die Nationalstaaten im 19. Jahrhundert (vgl. Green 1990; Kraus 2004a). Aus diesen Problemlagen resultieren historisch wie aktuell spezifische Anforderungen an die Bildungspolitik im Allgemeinen bzw. die Berufspädagogik im Besonderen. Gegenwärtig könnten diese, wenn nicht zu einer Gefährdung, so doch zu einer tiefgreifenden Veränderung der im historischen Kontext der Industrialisierung entstandenen „beruflichen Ordnung“ führen.

Die Komplexität der Konsequenzen, die sich aus diesen Entwicklungen für die Berufsbildung in Deutschland ergeben, sollen im vorliegenden Beitrag ausgelotet werden. Ausgehend von grundsätzlichen Überlegungen zur „beruflichen Ordnung“ und ihrer historischen Entwicklung (1.) werden hierzu die aktuellen Herausforderungen dieser Ordnung in zweierlei Hinsicht differenziert: als strukturelle Frage nach dem Verhältnis von Dualem System und europäischer Bildungspolitik (2.), sowie in konzeptioneller Hinsicht als Verhältnis von Berufskonzept und *employability* (3.). Die Analyse folgt so-

mit einem Mehrebenenansatz, der es ermöglicht, das Verhältnis von politischen bzw. ökonomischen Rahmenbedingungen und pädagogischen Konzepten angesichts aktueller Veränderungen auf europäischer und nationaler Ebene zu fokussieren. Gerade in ihrem Zusammenspiel sind sie für die Diskussion um die zukünftigen Grundlagen und Perspektiven von beruflicher Bildung in Deutschland wichtig.

1. Die „berufliche Ordnung“

Als „berufliche Ordnung“ wird hier das Zusammenspiel von strukturellen und konzeptionellen Aspekten der Beruflichkeit bezeichnet,¹ das ihr Stabilität und eine über die Pädagogik hinausreichende strukturierende, regulierende und sinnstiftende Bedeutung verleiht. Der Begriff weist darauf hin, dass sich in Deutschland konzeptionelle Vorstellungen zum Beruf und berufliche Strukturen in verschiedenen Gesellschaftsbereichen wechselseitig stützen und sich so zu einem stabilen Ordnungsmuster gesellschaftlicher Realität zusammenfügen.²

Für die Konstituierung dieser Ordnung hatte die Pädagogik eine zentrale Bedeutung, ihre gesellschaftliche Relevanz entfaltete sie aber darüber hinaus. Denn der „Beruf“ ist in Deutschland nicht nur zu einem pädagogischen Grundbegriff geworden, sondern auch zu einem wichtigen Grundstein gesellschaftlicher und ökonomischer

- 1 Der Begriff „berufliche Ordnung“ hebt vor allem auf dieses Zusammenspiel und die daraus resultierende Stabilität und Bedeutung ab, demgegenüber wird der Begriff der Beruflichkeit allgemeiner im Sinne einer generellen Orientierung verwendet. Um die konzeptionelle Ebene zu betonen, findet der Begriff „Berufskonzept“ Verwendung. Hier kann man eine Entwicklungslinie aufzeigen von der religiös geprägten „Berufung“ zum traditionellen Berufsbegriff der Berufsbildungstheorie am Anfang des 20. Jahrhunderts über den Berufsbegriff industrieller Prägung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts bis hin zur aktuellen Diskussion, die von Kutscha 1992 mit dem Begriff „Neue Beruflichkeit“ eingeleitet wurde (vgl. dazu auch Kraus 2006a, S. 143-201).
- 2 Beruflichkeit als Kern einer gesellschaftlichen Ordnung zu verstehen liegt auch dem Ansatz von Kurtz zugrunde, der diesen allerdings ausgehend von einem Gesellschaftsverständnis als „primär funktional differenziertes System“ (2005, S. 17) als „Muster gesellschaftlicher Sinnbedeutung“ (ebd.) versteht. Ebenfalls systemtheoretisch – allerdings innerhalb einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive – argumentiert Harney (1998), der in Differenz zur betrieblichen Handlungslogik die Besonderheit des Berufs als eigenständige „Sinnhaftigkeit“ (ebd., S. 101) gegenüber dem Betrieb als Organisation hervorhebt (vgl. insbesondere Kapitel 5 und 6). Der Begriff der „beruflichen Ordnung“ betont gegenüber diesen Ansätzen vor allem die Idee des Zusammenspiels verschiedener Ebenen institutionellen und individuellen Handelns und der wechselseitigen Stabilisierung konzeptioneller und struktureller Aspekte. Er ermöglicht es zugleich nach den Akteuren dieser Ordnung zu fragen. In diesem Sinne ist er näher an diskursanalytischen Ansätzen, die „Diskurse (...) als mehr oder weniger erfolgreiche Versuche verstehen, Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren“ (Keller 2004, S. 7).

Strukturen.³ Die strukturellen und konzeptionellen Grundlagen hierfür wurden am Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert gelegt, als mit den Anfängen des Dualen Systems und der Herausbildung einer auf das Berufskonzept spezialisierten pädagogischen Theorie eine eigenständige „berufliche Ordnung“ erst möglich wurde. Seitdem stellt Beruflichkeit im deutschen Kontext nicht nur das primäre Medium dar, mit dem sich die Berufspädagogik im Spannungsverhältnis von Pädagogik und Arbeitswelt bewegt, sondern wirkt auch über die Pädagogik hinaus als gesellschaftliches Strukturprinzip.⁴

Die Komplexität der „beruflichen Ordnung“ hängt eng mit dem historischen Kontext ihrer Etablierung zusammen. Vor dem Hintergrund einer Gemengelage an unterschiedlichen Motiven, Traditionen und Problemlagen der Jahrhundertwende konnte sich eine stabile berufliche Ordnung etablieren, die einerseits Kontinuitäten wahrte, von Seiten ihrer Protagonisten aber zugleich glaubhaft mit der Hoffnung auf eine Lösung drängender gesellschaftlicher Probleme verknüpft werden konnte.⁵

Strukturell steht hierbei die Umwidmung der existierenden Fortbildungsschulen zu einer *beruflich definierten* Institution im Mittelpunkt. Mit der Verberuflichung der Fortbildungsschulen wurde ein eigener Schultyp als öffentlich getragene Ergänzung zur betrieblichen Lehre geschaffen und damit die bis heute prägende institutionelle Dualität von Schule und Betrieb begründet. Parallel zu dieser „Infrastrukturierung der Berufsbildung“ (Harney 2004, S. 164) und diesen Prozess forcierend wurde von der Berufsbildungstheorie am Anfang des 20. Jahrhunderts der „Beruf“ als Bildungsbegriff⁶ konzeptionalisiert.

Qualifizierung für Erwerbstätigkeit wurde so in konzeptioneller und institutioneller Hinsicht über Beruflichkeit an pädagogisches Gedankengut angeschlossen (Persönlichkeitsbildung, Selbsttätigkeit, Unterricht). Die berufliche Ordnung, wie sie über Infra-

- 3 Dieser Aspekt wird insbesondere von der Berufssoziologie aufgearbeitet. Bekannt ist hier vor allem die subjektorientierte Ansatz von Beck, Brater und Daheim (1980) wie auch Arbeiten zur beruflichen Sozialisation (z.B. Heinz 1995), zur beruflichen Struktur von Arbeitsmärkten (Lutz 1987) oder der Gesellschaft (vgl. Kurtz 2003).
- 4 Der Begriff „berufliche Ordnung“ rekurriert explizit auf die zentrale Position, die Beruflichkeit in Deutschland in der Vermittlung von Bildung und Beschäftigung einnimmt. Theoretisch kann dies mit dem Ansatz der „erwerbsorientierten Pädagogik“ beschrieben werden, der das Berufskonzept als eine mögliche Antwort auf die gesellschaftliche Notwendigkeit der Vermittlung zwischen beiden Bereichen versteht, die sich in Deutschland historisch als vorherrschende Form etabliert hat (vgl. Kraus 2006a, S. 44f. und 203ff.).
- 5 Für eine ausführlichere Darstellung einzelner Aspekte, die im Folgenden unter der Perspektive der Herausbildung der „beruflichen Ordnung“ dargestellt werden, vgl. u.a. Blankertz 1963/1985; Gonon 2001 und 2003; Greinert 1998 und 2006; Harney 2004; Mayer 1999; Pätzold/Wahle 2005 und Schütte 1992.
- 6 Die Formulierung vom „Beruf als Bildungsbegriff“ geht vor allem auf die Überlegungen von Herwig Blankertz zurück, der die Berufsbildungstheorie am Anfang des 20. Jahrhunderts gerade nicht als Verschärfung des durch den Neuhumanismus geprägten Gegensatzes von allgemeiner und spezieller Bildung sah. Blankertz weist vielmehr auf den expliziten Anschluss der Berufsbildungstheorie (verbunden vor allem mit den Namen Kerschensteiner, Spranger, Fischer und Litt) an die neuhumanistischen Bildungsvorstellungen hin, die „Bildung durch den Beruf“ postulierte (Blankertz 1963/1985, S. 17) (vgl. dazu auch Kraus 2006b).

strukturierung und Konzeptionalisierung am Anfang des 20. Jahrhundert konstituiert wurde, knüpft somit an bestehende Traditionen an und transformiert diese durch aufeinander verweisende Prozesse der Verberuflichung und Pädagogisierung.

Dieses berufspädagogische Programm reagierte auf verschiedene ökonomische, politische und soziale Problemlagen am Beginn des 20. Jahrhunderts. Zum einen wurden durch die Industrialisierung der Produktion neue Anforderungen an die fachliche Fundierung der Ausbildung und die Systematik des Wissens gestellt, denen durch den Akzent auf der schulischen Qualifizierung entsprochen wurde. Gleichzeitig bot das pädagogische Berufskonzept aber auch eine Möglichkeit, die durch die Reichsgründung 1871 und die sozialen Verwerfungen in Folge der Industrialisierung notwendig gewordene politische, gesellschaftliche und soziale Integration durch eine beruflich fundierte Form der staatsbürgerlichen Erziehung konkret aufzugreifen.

Ausgehend von der Etablierung am Übergang des 19. zum 20. Jahrhunderts hat sich die berufliche Ordnung zwar im Laufe der Zeit verändert, im Wesentlichen hat die „Beruflichkeit als organisierendes Prinzip“ (Deißinger 1998, S. 133) aber bis heute als wichtiges gesellschaftliches Ordnungsmuster überdauert. Dennoch ist sie seit den 1970er Jahren aufgrund ökonomischer Veränderungen auch Kritik ausgesetzt, was aktuell zusätzlich durch politische Entwicklungen im Spannungsfeld von nationaler und europäischer Ebene verstärkt wird. Die aktuelle Situation führt somit zu einer Infragestellung der bestehenden beruflichen Ordnung mit ihrem konstitutiven Zusammenspiel von Institutionen und Konzept.

2. Zum Verhältnis von dualer Berufsbildung und europäischer Politik

Das Duale System, das in Deutschland den Schwerpunkt der Berufsbildung darstellt, wird vor allem mit Transparenz, Qualität und Ganzheitlichkeit von Qualifizierungsprozessen verbunden, die insbesondere aus der Perspektive der Pädagogik als wichtige Aspekte beruflicher Bildung hervorgehoben werden. Die strukturelle Rahmung der dualen Berufsbildung ist in erster Linie mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) gegeben. Der Geltungsbereich des 2005 reformierten Gesetzes umfasst die betriebliche Seite der Ausbildung. Die Berufsschule unterliegt der Kulturhoheit der Länder, Reformimpulse gehen daher von den Bundesländern bzw. der Kultusministerkonferenz (KMK) aus. Durch die EU werden zur Zeit Instrumente für eine europäische Berufsbildung etabliert, die trotz des Subsidiaritätsprinzips erhebliche Auswirkungen auf die deutsche Berufsbildung zeitigen könnten. Das Verhältnis zwischen diesen beiden Ebenen ist daher für eine Analyse der gegenwärtigen strukturellen Entwicklungen ein zentraler Ansatzpunkt.

2.1 Die Reform der Berufsbildung in Deutschland

Mit dem reformierten Berufsbildungsgesetz (BBiG 2005) sind die Bedingungen beruflicher Bildung insgesamt offener gestaltet worden. Die mit dieser Reform eingeführten

Änderungen lassen zukünftig eine größere Heterogenität beruflicher Qualifizierungswege zu und erhöhen den individuellen und regionalen Spielraum für die Ausgestaltung beruflicher Qualifizierungswege. Hierzu zählen zum Beispiel die bessere Verzahnung von beruflicher Vor- und Weiterbildung mit der traditionell im Zentrum stehenden Ausbildung (§7, §49, §56), die Stufenausbildung (§5), bei der nach zwei Jahren ein erster Abschluss erworben werden kann, der aber gleichzeitig zur Fortsetzung der Ausbildung zum Abschluss in einem Beruf mit dreijähriger Ausbildung berechtigt, oder die Möglichkeit, einen Teil der Ausbildung im Ausland zu absolvieren und diesen auf die reguläre Ausbildungszeit anzurechnen (§2). Die in verschiedenen Ausbildungsberufen eingeführten neuen Strukturmodelle, z.B. in den Labor- oder IT-Berufen, eröffnen darüber hinaus mit Wahlbereichen zusätzliche Möglichkeiten, die berufliche Qualifizierung im Dualen System individueller zu gestalten. Schließlich trägt auch die Aufwertung von schulischer Bildung sowohl innerhalb des Dualen Systems wie auch im Verhältnis von dualer und vollzeitschulischer Ausbildung dazu bei, dass die individuellen Wege und Möglichkeiten beruflicher Bildung vielfältiger werden.

Für die Berufsschulen ging Mitte der 1990er Jahre mit der Einführung der „Lernfelder“ von der KMK eine Initiative zur grundlegenden curricularen und didaktischen Erneuerung aus (vgl. KMK 2000). „Lernfelder“ stellen ein umfassendes Strukturprinzip des Unterrichts dar. Die Curriculumkonstruktion basiert hier auf typischen Arbeitssituationen und löst als integrierter und problembasierter Ansatz die fächerorientierte Systematik des Curriculums ab. Zusätzlich soll der Unterricht handlungsorientiert gestaltet werden. Ein nach Lernfeldern strukturierter Unterricht soll sich damit gleichzeitig durch eine handlungsorientierte Didaktik, konsequente Situationsorientierung und den Erwerb umfassenden beruflichen Wissens auszeichnen (vgl. ebd.). Im Rahmen des Lernfeld-Ansatzes findet die detaillierte curriculare Ausgestaltung auf der schulischen Ebene statt, deren Funktion sich dadurch erheblich verändert und neben der Vermittlung neu auch die curriculare Gestaltung einschließt.⁷

Obwohl diese Veränderungen zusätzliche Optionen, Gestaltungsspielräume und Flexibilität in der Berufsbildung ermöglichen, ist es doch nach wie vor das Prinzip der Beruflichkeit als Integration von beruflicher Sozialisation, systematischem Wissen, Handlungskompetenz sowie Persönlichkeitsbildung, das die Grundlage für ein umfassendes Verständnis beruflicher Qualifizierung bildet. Aufgrund dieses Verständnisses von Beruflichkeit werden auch die Lernprozesse weiterhin in einem öffentlich-politischen Rahmen inhaltlich, zeitlich und institutionell reguliert. Damit lässt die reformierte Berufsbildung zwar vielfältigere Wege der Qualifizierung zu, verabschiedet sich aber nicht davon, neben einer Beschreibung von erforderlichen Lernergebnissen auch die Inhalte, Strukturen und Institutionen beruflicher Bildung in die Regelungen einzubeziehen. Durch die Reformen werden so zwar Anpassungen an veränderte Anforderungen und Rahmenbedingungen eingeleitet, ohne dass dabei allerdings die Grundstruktur des Berufsbildungssystems, d.h. die „berufliche Ordnung“, aufgegeben wird.

7 Vgl. zur Diskussion um die Einführung der Lernfelder im Überblick Lipsmeier/Pätzold 2002 und Gramlinger/Tramm 2003.

2.2 Allgemeine und Berufliche Bildung im Kontext europäischer Bildungspolitik

Die Aufmerksamkeit gegenüber der europäischen Bildungspolitik konzentriert sich aktuell vor allem auf den European Qualification Framework (EQF) und die Europäischen Kreditpunkte für die Berufsbildung, ECVET (European Credits for Vocational Education and Training). Aus der Perspektive der EU sollen beide Instrumente zunächst die Möglichkeit schaffen, Abschlüsse aus anderen Ländern sowie Ergebnisse informellen Lernens anzuerkennen. Zwischen den unterschiedlichen Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten soll der EQF die Funktion eines übergeordneten, vermittelnden Bezugspunktes einnehmen, d.h. ähnlich wie ein Adapter funktionieren. Durch diesen gemeinsamen Rahmen sollen Transparenz hergestellt, der Bildungsbereich als „Europäischer Bildungsraum“ gestaltet und individuelle Mobilität gefördert werden (vgl. SEK (2005) 957).

In ihren Grundzügen geht diese Politik bereits auf das europäische Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ (Europäische Kommission 1994) zurück und wurde 1996 im Kontext des „Europäischen Jahres des Lebenslangen Lernens“ als zentrale Strategie für die Bildungspolitik der EU ausgearbeitet. Zwei Ziele stehen hier im Mittelpunkt: die Förderung einer „europäischen Identität“, die zur politischen und sozialen Integration beitragen soll, und Beschäftigungsfähigkeit, die vor allem auf Wettbewerbsfähigkeit ausgerichtet ist (vgl. Kraus 2001). Während die allgemeine Bildung eher auf den Aspekt des Zusammenwachsens Europas zielt, ist die Berufsbildung direkt mit der Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik verbunden. Um die Freizügigkeit der Arbeitskräfte zu realisieren wurden bereits in den 1960er Jahren europäische Richtlinien zur Anerkennung von Berufsabschlüssen erlassen. Mit den Zielformulierungen „Wissengesellschaft“ und „Wettbewerbsfähigkeit“ erfuhr die Berufsbildungspolitik auf europäischer Ebene allerdings in den 1990er Jahren eine deutliche Aufwertung.

Im Frühjahr 2000 wurde mit der Gipfelerklärung von Lissabon die neue strategische Ausrichtung der EU proklamiert, Europa bis zum Jahr 2010 zur „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt“ zu machen.⁸ Im Herbst desselben Jahres wurde diese Zielrichtung mit dem „Memorandum für Lebenslanges Lernen“ für den Bildungsbereich weiter konkretisiert und die zentrale Rolle vor allgemeiner und beruflicher Bildung für die Erreichung dieses Ziels bekräftigt: „Europas Bildungs- und Berufsbildungssysteme stehen im Mittelpunkt der bevorstehenden Veränderungen“ (SEK(2000) 1832, S. 1).

Ausgehend von der Lissabon-Zielsetzung wurde beim Gipfel der Regierungschefs in Kopenhagen im Jahr 2002 der „Copenhagen-Prozess“ in Gang gesetzt, der eine engere Zusammenarbeit und die Anwendung der Methode der „offenen Koordinierung“ im Bereich der Berufsbildung umfasst. Diese Methode beinhaltet, dass auf europäischer Ebene gemeinsame Ziele vereinbart und dazu jeweils konkrete Indikatoren und Ziel-

8 Die Erklärung von Lissabon wurde aufgrund der „Zwischenergebnisse“ revidiert und 2005 erneuert, hält aber im Wesentlichen an der hier formulierten Zielrichtung fest.

formulierungen (Benchmarks) verabschiedet werden.⁹ Die Zielerreichung und damit die Umsetzung in konkrete politische Maßnahmen liegt in der Souveränität der Mitgliedstaaten, die allerdings über jährliche Berichte an die EU-Kommission wiederum eng an die europäische Ebene gebunden ist.

Die Copenhagen-Deklaration beinhaltet ferner die Absichtserklärung, einen einheitlichen Qualifikationsrahmen und ein Kreditpunktesystem für die Berufsbildung einzuführen, die zwei Jahre später im „Maastricht Communiqué“ (2004) als Beschluss konkretisiert wurde. Nach dem 2006 abgeschlossenen Konsultationsprozess mit den Mitgliedstaaten ist die Einführung von EQF und ECVET für das Jahr 2007 vorgesehen. Beide Instrumente sind als „Meta-Rahmen“ konstruiert, auf den sich die nationalen Angebote und Abschlüsse beziehen lassen. Dies wird erreicht, indem die europäische Ebene ausschließlich die Ergebnisse von Lernprozessen berücksichtigt und somit von den jeweiligen nationalen Strukturen abstrahiert. Im Zentrum steht hierbei der EQF, der auf acht Stufen in verschiedenen Dimensionen Standards festlegt. Dieses Raster soll es ermöglichen, dass künftig jede nationale Qualifikation auf europäischer Ebene einer der Stufen zugeordnet werden kann und damit EU-weit transparent wird. Diese Zuordnung geschieht unabhängig von der Gestaltung des vorhergehenden Lernprozesses und basiert auf einer Prüfung von Lernergebnissen, d.h. aufgrund der in einer Prüfungssituation aktualisierbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen des Einzelnen (vgl. SEC(2005) 957).

2.3 *Zum Verhältnis von deutscher und europäischer Berufsbildungspolitik*

In struktureller Hinsicht liegt die entscheidende Differenz zwischen den europäischen Instrumenten EQF/ECVET und der deutschen Tradition der Berufsbildung in ihrem primären Ansatzpunkt in Bezug auf den Prozess des beruflichen Lernens. Während das Duale System den Lernprozess in erster Linie über Input-, Prozess- und Output-Faktoren reguliert (Institutionen, Inhalte, didaktische Prinzipien und Prüfungsordnungen) setzen die europäischen Instrumente konsequent am Ende des Lernprozesses, d.h. bei den Lernergebnissen, an.

Diese Orientierung an den Lernergebnissen entspricht den kompetenzbasierten Systemen in Großbritannien oder Australien, die im Rahmen einer von Idealtypen ausgehenden vergleichenden Berufsbildungsforschung als strukturelle Alternative zur dualen Ausbildung eingestuft werden (vgl. Deißinger 1998 und Greinert 1998). Clement weist in diesem Zusammenhang zwar darauf hin, dass mit den Abschlussprüfungen auch die duale Berufsbildung über einheitliche Standards für den Lernerfolg verfügt und gerade

9 Die Indikatoren werden beispielsweise festgelegt als „Prozentualer Anteil der Arbeitszeit, die von den Arbeitnehmern für Ausbildung verwendet wird“, „Teilnahme an Hochschulbildung“ oder „Anteil der 18-24 jährigen, die nur die untere Sekundarstufe besucht haben“. Die Mitgliedstaaten legen jährlich in Berichten an die EU-Kommission ihre Resultate in Bezug auf die festgelegten Indikatoren offen und machen sie so einem direkten Vergleich zugänglich (vgl. SEC(2004)73).

dies einen wichtigen Beitrag zur Transparenz der Abschlüsse leistet (Clement 2002, S. 395). Das Duale System unterscheidet sich von den kompetenzbasierten Ansätzen aber gerade darin, dass es *zusätzlich* den „Weg“ zur Erlangung der für die Abschlussprüfungen notwendigen Kompetenzen in institutioneller sowie in „sachlicher und zeitlicher Gliederung der Vermittlung“ (BBiG, §5) reguliert.

Wenn sich als Folge der europäischen Instrumente generell eine Fokussierung auf die Lernergebnisse durchsetzt, könnte diese Entwicklung das Prinzip der „Regulierung des Weges“ als Grundlage des Dualen Systems unterlaufen. Der EQF ist zwar zunächst als „Meta-Rahmen“ konzipiert, der lediglich als gemeinsame Referenz über nationale Berufsbildungssysteme hinweg dienen und diese nicht ersetzen soll. Seine erfolgreiche Etablierung könnte durch die Fokussierung auf die Lernergebnisse mittelfristig dennoch die subsidiäre Regulierungsebene mit ihrer in Deutschland gegenläufigen Ausrichtung auf die institutionellen und inhaltlichen Faktoren in Frage stellen. Genau auf diese Befürchtung gründet sich in Deutschland die Skepsis gegenüber der aktuellen europäischen Politik (vgl. Drexel 2005 oder Rauner 2005).

Die aktuelle politische Situation lässt sich in Hinblick auf die Strukturen der Berufsbildung folgendermaßen resümieren: Innerhalb des Dualen Systems werden Reformen vollzogen, die in Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen systemimmanent Flexibilität und Gestaltungsspielräume fördern, allerdings weiterhin auf der regulierten Verbindung von Inhalten, Institutionen, Prozessen und Ergebnissen basieren. Die aktuellen europäischen Ansätze folgen durch ihre eindeutige Orientierung an den Lernergebnissen hingegen einer grundlegend anderen Logik. Gewinnt diese Ebene mehr Gewicht, könnte das für die bestehenden Strukturen der dualen Berufsbildung in Deutschland problematische Konsequenzen haben. Denn die auf europäischer Ebene dominierende Ausrichtung an den Lernergebnissen könnte auch in Deutschland das bisherige Nebeneinander von Prozess- und Ergebnisregulierung zu Gunsten der Ergebnisorientierung verschieben und damit die für das Duale System wichtige Prozessregulierung schwächen.

3. Vom Berufskonzept zur Neuen Beruflichkeit oder zur Beschäftigungsfähigkeit?

Ausgehend von der „beruflichen Ordnung“ ist für die weitere Entwicklung der Berufspädagogik neben den möglichen strukturellen Auswirkungen der EU-Politik auch die Diskussion um mögliche Alternativen zum Berufskonzept relevant. Während in struktureller Hinsicht EQF und ECVET im Mittelpunkt stehen, ist es in konzeptioneller Hinsicht vor allem die „Beschäftigungsfähigkeit“ bzw. *employability* des Einzelnen, die eine Alternative zum Berufskonzept darstellt.¹⁰ Neben dem Kontext betrieblicher Personal-

¹⁰ Hier zeigen sich Ähnlichkeiten zum Kompetenzansatz. Dieses Konzept stellt sich allerdings nicht (mehr) als Alternative zum Berufskonzept dar, sondern ist mit dem Ansatz der „beruflichen Handlungsfähigkeit“, die als Ziel beruflicher Bildung sogar in das neue Berufsbildungsgesetz Eingang gefunden hat (§1), in das Berufskonzept integriert.

und Bildungsarbeit spielt auch in dieser Hinsicht die Politik der EU eine wichtige Rolle. Unabhängig davon zeigt sich hier mit dem Begriff der „(Neuen) Beruflichkeit“ aus der deutschen Diskussion heraus ebenfalls ein Bemühen um eine Weiterentwicklung des Berufskonzepts.

3.1 *Vom Berufskonzept zur (Neuen) Beruflichkeit*

Das Berufskonzept stellt einen Traditionsbestand der deutschen Pädagogik dar und ist darüber hinaus ein wichtiges Strukturprinzip der gesellschaftlichen Ordnung. Dies wurde eingangs mit dem Begriff der „beruflichen Ordnung“ ausgeführt. Um die Angemessenheit und Relevanz des Berufskonzepts hat sich in den letzten Jahren dennoch in Wissenschaft und Politik eine kontroverse Diskussion entwickelt. Trotz einer anhaltenden Kritik am Berufskonzept und der aktuellen Lehrstellenkrise scheint seine ökonomische Funktionalität als Basis der Erstausbildung aber nach wie vor gegeben, wie etwa eine Unternehmensbefragung des Instituts der deutschen Wirtschaft verdeutlicht. Bei einer Beurteilung der Faktoren der „Standortqualität Deutschlands“ wurde der Ausbildung im Dualen System mit Abstand die höchste Bewertung gegeben (Werner 2002, S. 7). Auch Untersuchungen mit biografischen Längsschnittdaten stützen die fortwährende Bedeutung des Berufskonzepts für Biografie und Arbeitsmarkt (vgl. dazu: Jacobs 2004; Hillmert/Mayer 2004; Konietzka 1999; Konietzka/Seibert 2001), obwohl es auf der anderen Seite auch Befunde für eine abnehmende Bedeutung des Berufskonzept als Grundlage von Arbeitsteilung und -organisation gibt (vgl. Baethge 2004; Corsten 2006). Die aktuellen Befunde zeigen somit insgesamt ein uneinheitliches Bild und spiegeln damit erneut die anhaltende Kontroverse um das Berufskonzept und seine Bedeutung wider.

An der Tatsache, dass die berufliche Bildung in Deutschland eine eigenständige Struktur darstellt (vgl. Harney 1998; Voß 2001; Kurtz 2005) und als solche zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem vermittelt, hat diese Diskussion jedoch bisher wenig geändert. Aktuelle Definitionen des Berufskonzepts basieren vielmehr nach wie vor auf seiner Funktionalität für verschiedene gesellschaftliche Bereiche. Die Funktionen, die ihm in diesem Zusammenhang im Einzelnen zugeschrieben werden, sind vielfältig: für die *Gesellschaft* werden sie beispielsweise in Stabilität und Integration sowie der Ermöglichung von sozialer Mobilität und der Reproduktion des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens gesehen; für das *Individuum* als Grundlage von Biografie und Beschäftigung sowie als Quelle gesellschaftlicher Anerkennung und Identität; für die *Berufsbildung* wiederum als Grund- und Strukturprinzip für Vermittlungsprozesse und deren Institutionalisierung; für den *Staat* als eigenes Handlungsfeld und Möglichkeit des friedlichen Interessenausgleichs; für die *Ökonomie* schließlich als transparentes Qualifikationsbündel und Grundlage für betriebliche Produktivität (vgl. Kraus 2006a, S. 180ff.).

Nicht eine einzelne Funktion, sondern die *umfassende gesellschaftliche Funktionalität* macht dabei das wesentliche Bestimmungsmoment des Berufskonzepts aus. Durch diese netzwerkähnliche gesellschaftliche Absicherung beruht seine Verankerung einerseits auf

einer breiten Basis, befindet sich aber andererseits zugleich in einem dauerhaft fragilen Zustand. Denn es muss zwischen den verschiedenen partikularen Funktionen ausgleichen und wird durch das Wegbrechen einer der funktionalen Bezüge in seiner verbindenden Funktionalität insgesamt in Frage gestellt. Das Berufskonzept muss sich daher als agil erweisen, um seiner konstitutiven Vermittlungsfunktion auf Dauer gerecht zu werden.

Von Kutscha wurde in diesem Zusammenhang bereits 1992 der Begriff der „neuen Beruflichkeit“ in die berufspädagogische Diskussion eingebracht, der ein Festhalten an den Prinzipien des Berufskonzepts ermöglichen und es gleichzeitig flexibler und offener gestalten sollte. Die Idee der „Beruflichkeit“ wurde in der Folge innerhalb der Berufspädagogik breit aufgegriffen und zum Ausgangspunkt für Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklungen ihrer Grundlagen gemacht. Sie scheint den Anforderungen der postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft besser zu entsprechen und hat in der theoretischen Diskussion das Berufskonzept industrieller Prägung mittlerweile weitgehend abgelöst. Die Durchsetzung von „(Neuer) Beruflichkeit“ als konzeptioneller Entwicklungsperspektive innerhalb der berufspädagogischen Diskussion lässt sich an folgendem Beispiel gut nachvollziehen: Während Rebmann u.a. in der ersten Auflage ihrer „Einführung in die Wirtschaftspädagogik“ die Zukunft des Berufskonzepts noch als relativ offen beschreiben (Rebmann u.a. 1998, S. 64), benennen sie diese in der Neuauflage von 2003 bereits klar mit der „dynamischen Beruflichkeit“ (Rebmann u.a. 2003, S. 77). In der Differenz zwischen den beiden Auflagen spiegeln sich die Etappen einer berufspädagogischen Debatte, die im Begriff der (Neuen oder dynamischen) Beruflichkeit eine Möglichkeit zur Weiterentwicklung bei gleichzeitiger Beibehaltung wesentlicher Grund- und Schutzprinzipien des Berufskonzepts sieht (vgl. Kraus 2006a, S. 188ff.).

Zur Entwicklung des Berufskonzepts kann man damit resümieren: In der Diskussion um „(Neue) Beruflichkeit“ zeigt sich ein Prozess, in dem angesichts veränderter ökonomischer und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen nach neuen Formen gesucht wird, die sowohl den gewandelten Anforderungen gerecht werden, als auch an den Traditionsbestand „Beruf“ und die mit ihm verbundenen Errungenschaften anknüpfen. Mit der „(Neuen) Beruflichkeit“ ist aus der deutschen Berufspädagogik heraus ein Weg beschritten worden, der einen Ausgleich sucht zwischen den traditionellen Prinzipien des Berufskonzepts und seiner notwendigen Weiterentwicklung. Der Begriff der „Beruflichkeit“ hat sich in diesem Kontext zwar durchgesetzt, aber noch ist die Diskussion im Gange, worauf sich die Konstanten zum Berufsprinzip beziehen sollen. Angeführt werden u.a. Arbeitsprozesswissen (Rauner 1998), Professionalität (Meyer 2000), Fachwissen (Clement 2001) oder Öffentlichkeit (Gonon 2001).

3.2 Vom Berufskonzept zur Beschäftigungsfähigkeit?

Während die skizzierte Diskussion um „(Neue) Beruflichkeit“ primär auf eine Weiterentwicklung des Berufskonzepts ausgerichtet ist, wird im politischen und betrieblichen Kontext mit „Beschäftigungsfähigkeit“ bzw. *employability* eine konzeptionelle Alternative diskutiert, die die Frage nach der weiteren Relevanz des Berufskonzepts in offensiver

Weise stellt. Denn der Begriff *employability* fasst individuelle Dispositionen unterschiedlicher Art (fachlich, sozial, methodisch, emotional) zusammen, die insgesamt eine Anpassung an die jeweiligen Rahmenbedingungen von Beschäftigung und ihre Veränderungen ermöglichen sollen.¹¹

Politisch lässt sich die Betonung von „Beschäftigungsfähigkeit“ als Ziel von individuellen Qualifizierungsprozessen ebenfalls auf die bereits erwähnten EU-Publikationen Mitte der 1990er Jahre zurückführen. Sie hat mit der Lissabon-Deklaration ab 2000 eine deutliche Aufwertung als „europäische Verständigungsformel“ für die Ziele von Hochschule und Berufsbildung erfahren. *Employability* stammt – ebenso wie die Kompetenzorientierung – ursprünglich aus dem angelsächsischen Kontext und ist dort gesellschaftlich breit verankert (vgl. Kraus 2006a, S. 114-121). Auf europäischer Ebene wurde die Vorstellung der Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen als Grundlage individueller und kollektiver Wohlfahrt, staatlicher Entwicklung und ökonomischen Wachstums in verschiedenen Politikbereichen entwickelt. Neben der Bildungspolitik wird sie insbesondere im Rahmen der Europäischen Beschäftigungsstrategie offensiv vertreten und ist damit auch für die Beschäftigungspolitik der Mitgliedsstaaten eine wichtige Orientierungsgröße.

Im Unterschied zum Berufskonzept ist *employability* als Eigenschaft des Individuums bestimmt. Ihre konkrete, inhaltliche Ausgestaltung erfolgt jedoch vor allem arbeitsmarktseitig, d.h. ausgehend von den Anforderungen der Nachfrageseite nach Arbeitskraft. Beschäftigungsfähigkeit wird dabei als individuelle Wettbewerbsfähigkeit verstanden, die gleichzeitig die Grundlage für betriebliche, nationale bzw. europäische Wettbewerbsfähigkeit legt. Dieses Konzept wird nicht nur von der EU, sondern auch von anderen Akteuren der internationalen Berufs- und Arbeitsmarktpolitik getragen, wie folgende Definition des International Labour Office (ILO) verdeutlicht: „The term ‘employability’ relates to portable competencies and qualifications that enhance an individual’s capacity to make use of the education and training opportunities available in order to secure and retain decent work, to progress within enterprises and between jobs, and to cope with changing technology and labour market conditions“ (ILO 2005, S. 4). Die politische Relevanz von *employability* beschränkt sich zudem nicht mehr nur auf die europäische und internationale Ebene, sondern ist auch in der deutschen Politik zu beobachten (vgl. Kraus 2006a, S. 97-99).

Neben der Politik ist die Idee der *employability* auch in der betrieblichen Personal- und Bildungsarbeit verankert (Kraus 2004b). *Employability* wird hier als Kombination aus einem Repertoire an individuellen Fähigkeiten und permanenter Bereitschaft zur Anpassung verstanden. Diese Verbindung aus Fähigkeiten und Bereitschaften soll es dem Einzelnen ermöglichen, Beschäftigungsverhältnisse zu suchen, sie einzugehen und zu halten sowie sich so auf dem unternehmensinternen wie -externen Arbeitsmarkt

11 Den folgenden Ausführungen zu *employability* als konzeptioneller Alternative zum Berufskonzept liegt eine Analyse des *employability*-Diskurses in Deutschland zu Grunde, die an anderer Stelle ausführlicher vorliegt (vgl. Kraus 2006a, S. 55-141). Für die empirische Forschung wird darüber hinaus mit verschiedenen Konstrukten gearbeitet, die *employability* operationalisieren sollen (vgl. dazu z.B. Harvey 2001; Van der Heijde/Van der Heijden 2006 oder Rump/Eilers 2006)

durch beständige Anpassung zu behaupten. Dies illustriert bspw. folgendes Zitat: „Employability ist die Fähigkeit, fachliche, soziale und methodische Kompetenzen unter sich wandelnden Rahmenbedingungen zielgerichtet und eigenverantwortlich anzupassen und einzusetzen, um eine Beschäftigung zu erlangen oder zu erhalten“ (Rump/Eilers 2006, S. 21).

Die mit *employability* erhobene Forderung nach einer neuen Ausrichtung der Qualifizierung für Erwerbstätigkeit richtet sich damit primär weder auf die Fachlichkeit – die klassische Domäne des industriell geprägten Berufskonzepts – noch auf die überfachlichen Kompetenzen, die in der Debatte um Schlüsselqualifikationen im Zentrum standen. Sie bezieht sich vielmehr auf die „Erwerbsorientierung“ als Verhältnis zur eigenen Arbeitskraft, den Bedingungen ihrer Realisierung und der Einbettung von Erwerbstätigkeit in die eigene Lebensgestaltung (vgl. Kraus 2006a, S. 203ff.). Die zentrale Formel, die hierbei Verwendung findet, ist die des „Unternehmers in eigener Sache“. Hierin lässt sich eine inhaltliche Entsprechung zum Begriff der Kompetenz aufzeigen, der die Ansprüche und Erwartungen, die aus ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen resultieren, ebenfalls auf das Individuum und seine Eigenschaften fokussiert.

Mit der Zielformulierung *employability* geht der Anspruch an ein reflexives Verhältnis zur eigenen Arbeitskraft einher. Die traditionelle Verbindung von pragmatischer „Berufstüchtigkeit“ und reflexiver „Berufsmündigkeit“ in der Zieldimension des Berufskonzepts (Lipsmeier 1995, S. 233) löst hier tendenziell in Richtung „Tüchtigkeit“ auf. Diese wird dabei allerdings als reflexive Eigenschaft re-formuliert. Das Verständnis von „beruflicher Tüchtigkeit“ beinhaltet damit nicht mehr nur eine Erfüllung von externen Anforderungen, sondern zugleich eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten in Bezug auf die Anforderungen, die eine bewusste Gestaltung dieser Fähigkeiten sowie die ständige Auseinandersetzung mit Veränderungen in den Anforderungen einschließt. Die permanente Anpassungsleistung basiert dabei nicht nur auf einer selbständigen Beobachtung dieser Rahmenbedingungen und ihren Anforderungen, sondern geht auch mit einer permanenten Selbstbeobachtung und Gestaltung der eigenen Arbeitskraft einher. „Mündigkeit“ als Auseinandersetzung und Beurteilung von Rahmenbedingungen wird damit tendenziell zum Bestandteil bzw. zur Voraussetzung von „Tüchtigkeit“ als Erfüllung von Anforderungen.

3.3 Zum Verhältnis von Berufskonzept, (Neuer) Beruflichkeit und Beschäftigungsfähigkeit

Sowohl in Bezug auf die Adaptation der internationalen Diskussion wie auch mit Blick auf die neueren Debatten um *employability* lässt sich in Deutschland trotz der konzeptionellen Unterschiede zwischen beiden Ansätzen eine enge Verbindung zum Berufskonzept feststellen. Die Vorstellung von „Suchen, Eingehen und Halten von Beschäftigung“ als Anforderung an die Individuen basiert im deutschen Kontext, wenn auch teilweise implizit, weitgehend auf dem etablierten System beruflicher Bildung. In der *employability*-Rezeption im deutschen Diskurs wird der Schwerpunkt zudem eindeutig auf die Dimension der „Erwerbsorientierung“ gelegt. Die Grundstruktur der „berufli-

chen Ordnung“ wird durch das Aufgreifen von *employability* somit nicht in Frage gestellt, sondern mit einer konkreten Aufforderung zur Veränderung konfrontiert (vgl. Kraus 2006a, S. 263ff.). Der *employability*-Diskurs kann so als Aufforderung zur Veränderung des Berufskonzepts verstanden werden und nicht als Versuch seiner Ablösung. Durch die auf die „Erwerbsorientierung“ fokussierte Rezeption tangiert auch die Veränderungsaufforderung gegenüber dem Berufskonzept in erster Linie diese Dimension innerhalb des „Erwerbsschemas Beruf“.¹²

Diese Ausrichtung geht mit aktuellen gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen und den ihnen inhärenten Ansprüchen zur Bewältigung durch die einzelnen Individuen einher. Diese haben beispielsweise auch die Auseinandersetzung um Kompetenzen beeinflusst (vgl. Vonken 2005), die ebenfalls von einer Tendenz zur Individualisierung gekennzeichnet ist. Diese Veränderungen waren es auch, die innerhalb der Berufspädagogik zur Weiterentwicklung der „(Neuen) Beruflichkeit“ geführt haben. Das traditionelle, industriell geprägte Berufskonzept mit seiner Dominanz der Fachlichkeit wird hierbei durch ein verändertes Verständnis von „Beruflichkeit“ abgelöst, das vor allem an den Funktionsprinzipien des Berufskonzepts orientiert ist und sich inhaltlich wandelt. Ohne den Anspruch auf Fachlichkeit aufzugeben haben in dieser Entwicklung zunächst die überfachlichen Kompetenzen und nun eine veränderte Erwerbsorientierung an Bedeutung gewonnen. Dies führte zwar zu einem Wandel in der Vorstellung von „Beruflichkeit“, stellt sie aber nicht grundsätzlich in Frage. Neue Ansprüche werden in diesem Prozess vielmehr in bestehende (berufs)pädagogische Konzepte integriert.

4. Fazit: Konsequenzen für die berufliche Ordnung

Die aktuellen Herausforderungen, die sich aus politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen für die „berufliche Ordnung“ mit ihrem konstitutiven Zusammenspiel von Strukturen beruflicher Bildung und Berufskonzept ergeben, berühren beide Aspekte dieser Ordnung.

In *struktureller Hinsicht* zeigt sich ein eindeutiger Widerspruch zwischen dem lernprozessstrukturierenden Berufsprinzip und dem lernergebnisorientierten Ansatz von EQF und ECVET. Dieser Widerspruch wird auch durch die jüngsten Reformen der Berufsbildung mit ihrer Ausrichtung auf Flexibilisierung, Handlungsorientierung und Erweiterung von Gestaltungsspielräumen nicht aufgehoben, obwohl diese eine stärkere Heterogenität der Wege beruflichen Lernens fördern. Trotz der Subsidiarität und der

12 Der Begriff des „Erwerbsschemas“ wurde im Kontext des in Fußnote 4 bereits erwähnten Ansatzes der „Pädagogik des Erwerbs“ entwickelt, um den gemeinsamen Bezugspunkt von Individuum, Erwerbssphäre und erwerbsorientierter Pädagogik in einem theoretischen Zugriff zu erfassen. Ein „Erwerbsschema“ setzt sich aus den drei Dimensionen Fachlichkeit, überfachliche Kompetenzen und Erwerbsorientierung zusammen, wobei die ersten beiden in den Arbeitsprozessen selbst zum Tragen kommen und mit der dritten Dimension die Orientierung gegenüber der Erwerbsarbeit als konstituierende Bedingung explizit mit aufgenommen wurde (vgl. Kraus 2006a, S. 203ff.).

Freiwilligkeit der strukturellen Annäherung über EQF und ECVET könnte von diesem Prozess eine verschärfte Herausforderung für das traditionelle System beruflicher Bildung ausgehen.

Auf *konzeptioneller Ebene* stellt sich die Situation in anderer Weise dar. Die Idee der Beschäftigungsfähigkeit stammt zwar ebenfalls aus dem angelsächsischen bzw. europäischen Kontext, stellt aber das Berufskonzept nicht zwangsläufig in Frage. Denn einerseits ist eine „Anpassung“ des *employability*-Verständnisses an den deutschen Kontext zu beobachten und andererseits können die vom internationalen *employability*-Diskurs ausgehenden Impulse von der berufspädagogischen Diskussion in Deutschland weitgehend absorbiert werden. *Employability* baut hier weitgehend auf der etablierten Berufsbildung auf und ersetzt sie nicht. In der spezifischen Adaptation im deutschen Kontext fordert diese Diskussion vielmehr Veränderungen der Erwerbsorientierung ein, die sich mit Überlegungen zur Öffnung und Weiterentwicklung des Berufskonzepts in Einklang bringen lassen.

Aufgrund der ökonomischen Kontextbedingungen, die sich für Deutschland mit dem Übergang zur post-industriellen Dienstleistungsgesellschaft nicht wesentlich anders darstellen als für die übrigen EU-Länder, zeichnen sich auf der strukturellen wie konzeptionellen Ebene teilweise Parallelen zwischen der EU-Politik und der Entwicklung der deutschen Berufsbildung ab. Auf der einen Seite zeigt sich durch die aktuellen Reformen des Dualen Systems, die Weiterentwicklung des Berufskonzepts und das Aufgreifen von *employability* eine Anpassung an die veränderten Bedingungen. Hierbei werden konzeptionelle und strukturelle Veränderungen innerhalb des Rahmens der „beruflichen Ordnung“ vollzogen. Auf der anderen Seite ergibt sich aber durch die berufsbildungspolitischen Instrumente der EU ein Widerspruch zu dieser Ordnung, der die Befürchtung nach einer „Veränderung *des Systems*“ statt nach „Veränderungen *im System*“ aufkommen lässt. Ein von außen induzierter Systemwechsel wäre in der Tat problematisch, wenn er auch aufgrund der Erkenntnisse der vergleichenden Berufsbildungsforschung als eher unwahrscheinlich anzusehen ist (vgl. Georg 2005).

Mit den aktuellen ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen sind entscheidende Rahmenfaktoren der Herausbildung der „beruflichen Ordnung“ in Veränderung begriffen, was auch ihre kontextuellen wie konzeptionellen und strukturellen Grundlagen betrifft. Dem steht allerdings die spezifische Beharrungskraft der „beruflichen Ordnung“ entgegen, die bisher durch kontinuierliche Transformationsprozesse bestehen konnte. Gerade angesichts der Komplexität der „beruflichen Ordnung“, ihrer vielfältigen Funktionalität, des stabilisierenden Wechselspiels von „Struktur“ und „Konzept“ sowie der Anzahl der darin involvierten gesellschaftlichen Akteure scheint ein abrupter Systemwechsel unwahrscheinlich. Wahrscheinlicher ist eine Transformation der „beruflichen Ordnung“ von Innen heraus, die ihre strukturellen und konzeptionellen Grundlagen in Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von Tradition, neuen Anforderungen und europäischer Integration verändert, aber nicht grundsätzlich ablöst. Die Veränderungsprozesse beider Aspekte sind dabei durch das Wechselspiel von Struktur und Konzept aufeinander bezogen und beeinflussen sich in ihrer Dynamik gegenseitig. In dieser Perspektive sind die dargelegten strukturellen und konzep-

tionellen Veränderungen in Deutschland als Bestandteile im Prozess des Einstellens der „beruflichen Ordnung“ auf veränderte Rahmenbedingungen zu verstehen. Eine vorrangige Aufgabe für die aktuelle Diskussion um die Zukunft der beruflichen Bildung ist es daher, die Verbindung von konzeptioneller Diskussion und strukturellem Veränderungsdruck herzustellen, denn nur so kann man letzterem produktiv und konstruktiv begegnen. Das Berufskonzept muss dabei als eine im historischen Kontext in Deutschland entwickelte konzeptionelle Antwort auf die Notwendigkeit der Verbindung von Bildung und Beschäftigung verstanden werden, die auch in Deutschland zwar dominant ist, aber auch andere Formen erwerbsorientierter Pädagogik zulässt (vgl. Kraus 2006a, S. 21-53).

Literatur

- Baethge, M (2004): Entwicklungstendenzen der Beruflichkeit – neue Befunde aus der industriesoziologischen Forschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 100, S. 336-347.
- BBiG 2005 = Berufsbildungsgesetz vom 23. März 2005. Fundstelle Bundesgesetzblatt 2005 I, S. 931.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H. (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- Blankertz, H. (1963/1985): Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Weinheim und München: Juventa (1. Auflage: Düsseldorf).
- Clement, U. (2001): Facharbeiterwissen und Beruf. In: Bildung und Erziehung 54, H. 4, S. 403-422.
- Clement, U. (2002): Flexibilisierung als Zielbegriff und Zauberformel in Wirtschaft und Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98, S. 383-404.
- Corsten, M. (2006): Die gesellschaftliche Relevanz beruflicher Bildung im Spiel von Sozialisationsstudien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102, S. 391-404.
- Deißinger, T. (1998): Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsbildung. Marktschwaben: Eusl.
- Drexel, I. (2005): Das Duale System in Europa. Ein Gutachten im Auftrag von Ver.di/IG Metall. Berlin.
- Europäische Kommission (1994): Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Weißbuch. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Luxemburg.
- Georg, W. (2005): Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 186-193.
- Gonon, P. (2001): Ende oder Wandel der Beruflichkeit? Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Wandel. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97, S. 404-414.
- Gonon, P. (2003): Die Pädagogisierung von Beruf und Weiterbildung – oder: das „Requiem“-Programm der Pädagogik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Berufsbildung ohne Beruf? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 48-62.
- Gramlinger, F./Tramm, T. (2003): Lernfeldansatz zwischen Feiertagsdidaktik und Alltagstauglichkeit. bwp@ Nr. 4.
- Green, A. (1990): Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA. London: Macmillan.
- Greinert, W.-D. (1998): Das ‚deutsche System‘ der Berufsausbildung. Tradition, Organisation, Funktion. 3. überarbeitete Auflage. Baden-Baden: Nomos.
- Greinert, W.-D. (2006): Berufliche Bildung im Spannungsfeld politischer und ökonomischer Interessen – ein historischer Rückblick. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102, S. 380-390.

- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart: Hirzel.
- Harney, K. (2004): Berufsbildung. In: Benner D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Juventa, S. 153-173.
- Harvey, L. (2001): Defining and Measuring Employability. In: Quality in Higher Education 7, S. 97-109.
- Heinz, W.R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Weinheim und München: Juventa.
- Hillmert S./Mayer K.U. (Hrsg.) (2004): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS-Verlag.
- ILO (2005): International Labour Office: Recommendation Concerning Human Resources Development: Education, Training and Lifelong Learning. Recommendation 195. Geneva.
- Jacobs, M. (2004): Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation? Wiesbaden: VS-Verlag.
- Keller, R. (2004): Diskursforschung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- KMK (2000): Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit den Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe (Stand 15.9.2000). Bonn.
- Konietzka, D. (1999): Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919-1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen: Leske und Budrich.
- Konietzka, D./Seibert, H. (2001): Die Erosion eines Übergangsregimes? In: Berger, P.A./Konietzka, D. (Hrsg.): Die Erwerbsgesellschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 65-93.
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen. Karriere einer Leitidee. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kraus, K. (2004a): Constructing „Europe“ and the „European Identity“: The Role of Education in the Process of European Unification. In: Geisen, T. u.a. (Hrsg.): Migration, Mobility and Borders. Frankfurt/M.: IKO-Verlag, S. 137-158.
- Kraus, K. (2004b): Employability als Thema der betrieblichen Weiterbildung im Kontext gesellschaftlicher Individualisierung. In: Gonon, Ph./Stolz, St. (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Bern: hep. S. 169-194.
- Kraus, K. (2006a): Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kraus, K. (2006b): Berufliche Lebensführung und Berufspädagogik. Zur Disparität des Berufsbegriffs im Werk von Max Weber und seiner Rezeption in der Berufspädagogik. In: Oelkers, J. u.a. (Hrsg.) Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 209-228.
- Kurtz, T. (2005): Die Berufsform der Gesellschaft. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Kurtz, T. (2003): Berufssoziologie. Bielefeld: transcript.
- Kutscha, G. (1992): „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 88, S. 536-548.
- Lipsmeier, A (1995): Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens. In: Blankertz, H. u.a. (Hrsg.): Sekundarstufe II. Band 9 der Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart/Dresden: Klett, S. 227-249.
- Lipsmeier, A./Pätzold G. (Hrsg.) (2002): Lernfeldorientierung in Theorie und Praxis. 15. Beiheft zur Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Stuttgart: Franz Steiner.
- Lutz, B. (1987): Arbeitsmarktstruktur und betriebliche Arbeitskräftestrategie. Frankfurt a.M.: Campus.
- Mayer, Ch. (1999): Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem. In: Harney, K./Tenorth, H.E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. 40. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz. S. 35-60.
- Meyer, R. (2000): Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zur Managertätigkeiten. Münster: Waxmann.

- Pätzold, G./Wahle, M. (2005): Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung. In: Rauner, F. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 193-199.
- Rauner, F. (1998): Moderne Beruflichkeit. In: Euler, D. (Hrsg.): Berufliches Lernen im Wandel – Konsequenzen für die Lernorte? Beiträge zur Arbeitsmarkt und Berufsforschung, Bd. 214/ Beiträge zur Berufsbildungsforschung der AG BFN, Bd. 3. Nürnberg, S. 153-171.
- Rauner, F. (2005): Rettet den Facharbeiter! In: Die Zeit 49, 1. Dezember 2005, S. 86.
- Rebmann, K./Tenfelde, W./Ernst, U. (1998): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Wiesbaden: Gabler.
- Rebmann, K./Tenfelde, W./Ernst, U. (2003): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Eine Einführung in Strukturbegriffe. Zweite überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Gabler.
- Rump, J./Eilers, S. (2006): Managing Employability. In: Rump, J./Sattelberger, Th./Fischer, H. (Hrsg.): Employability Management. Wiesbaden: Gabler. S. 13-73.
- Schütte, F. (1992): Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim: Juventa.
- SEC(2004)73: Progress Towards the Common Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks. Commission Staff Working Paper (21.1.2004). Brussels.
- SEK(2000)1832: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen (30.10.2000). Brüssel.
- SEK(2005)957: Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen (8.7.2005). Brüssel.
- The Copenhagen-Declaration: Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 20 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training. Copenhagen.
- Van der Heijde, C.M./Van der Heijden, B.I.J.M. (2006): A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. In: Human Resource Management 45, S. 449-476.
- Vonken, M. (2005): Kompetenz und Handlung. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Voß, G.G. (2001): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, T. (Hrsg.): Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske und Budrich, S. 287-314.
- Werner, D. (2002): Arbeitsmarkt und Bildung am Standort Deutschland: Bewertung und Reformbedarf im Spiegel einer Unternehmensbefragung. iw-trends 3 / 2002, S. 1-21.

Abstract: *Starting point is the „vocational system“ typical of the German context which emerged at the turn of the twentieth century. Its stability and dynamics are based on the close link between structures of vocational training and the concept of vocation. Thus, the author confronts structural and conceptual fundamentals of vocational training in Germany (dual system, professionalism) with recent developments on the European level (EQF/ECVET, employability) and analyzes both as to their significance for the „vocational system“. The focus is on the interplay of structural and conceptual aspects on the one hand and of the national and the European level on the other.*

Anschrift der Autorin:

Dr. Katrin Kraus, Universität Zürich, Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik (IGB),
Berufsbildung am ZHSE, Beckenhofstrasse 35, CH-8006 Zürich, Schweiz. E-Mail:
katrin.kraus@igb.unizh.ch