

Deissinger, Thomas

## **Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England**

Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 189-207. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 40)*



Quellenangabe/ Reference:

Deissinger, Thomas: Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England - In: Harney, Klaus [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim u.a. : Beltz 1999, S. 189-207* - URN: urn:nbn:de:01111-opus-85177 - DOI: 10.25656/01:8517

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-85177>

<https://doi.org/10.25656/01:8517>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

40. Beiheft

# Beruf und Berufsbildung

Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten

Herausgegeben von Klaus Harney und Heinz-Elmar Tenorth

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1999 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
Herstellung: Klaus Kaltenberg  
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach  
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza  
Printed in Germany  
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41141

# Inhaltsverzeichnis

KLAUS HARNEY / HEINZ-ELMAR TENORTH Beruf und Berufsbildung – Zur Einleitung in das Beiheft . . . . .	7
<i>Form und Diskurs der Berufsbildung</i>	
HERMANN LANGE Die Form des Berufs . . . . .	11
CHRISTINE MAYER Entstehung und Stellung des Berufs im Berufsbildungssystem . . . . .	35
FLORIAN KREUTZER Beruf und Gesellschaftsstruktur. Zur reflexiven Institutionalisierung von Beruflichkeit in der modernen Gesellschaft . . . . .	61
SYLVIA RAHN Der Doppelcharakter des Berufs. Beobachtung einer erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Debatte . . . . .	85
<i>Steuerung und Reproduktion des Berufsbildungssystems</i>	
ROLF DOBISCHAT / KARL DÜSSELDORFF Transformation der Berufsbildung in den neuen Bundesländern . . . . .	101
JÖRG STENDER Kriterien der individuellen und betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Befunde der Forschung und Konsequenzen für politische Steuerung . . . . .	121
MARTINA WEGGE / HAJO WEBER Steuerung in der Berufsbildung – zwischen Regulation und Deregulation . . . . .	137
URSULA BACKES-GELLNER Zur Notwendigkeit einer öffentlich institutionalisierten Berufsbildung . . . . .	157
FRIEDEMANN STOSS Der Arbeitsmarkt der Berufsbildung. . . . .	171

## *Berufsbildung im internationalen Vergleich*

THOMAS DEISSINGER

Beruflichkeit als Zusammenhang – ein Vergleich mit England . . . . . 189

UTE CLEMENT

Die transnationale Kommunizierbarkeit des Berufs.  
Verständigungsprobleme im globalen Dorf . . . . . 209

## *Berufsbildung im Lebenslauf – zwischen Betrieb, Schule und Weiterbildung*

WALTHER MÜLLER-JENTSCH

Berufsbildung – eine Arena industrieller Beziehungen? . . . . . 233

DIETER EULER

Lernortkooperation in der beruflichen Bildung – Stand und Perspektiven  
aus Sicht wirtschaftspädagogischer Forschung . . . . . 249

KLAUS HARNEY / MARKUS WEISCHET / SABINE GESELBRACHT

Der Beruf als Input der Weiterbildung . . . . . 273

DIRK KONIETZKA

Beruf und Ausbildung im Generationenvergleich . . . . . 289

# Beruflichkeit als Zusammenhang

## *Ein Vergleich mit England*

### *1. Problemstellung: Beruf und Beruflichkeit – „Orientierungskonzepte ohne Zukunft“?*

Der Berufsbegriff gehört ohne Frage zu den zentralen und traditionsschweren Kategorien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Unter dem Einfluß der „realistischen“ wie auch der „emanzipatorischen“ Wende innerhalb des pädagogischen Denkens geriet die „regulative Idee“ einer pädagogisch, d.h. am Eigenwert menschlicher Existenz auszurichtenden Vorbereitung des Menschen auf das Arbeitsleben seit den sechziger Jahren jedoch verstärkt in die Kritik. Die Überzeugung vom „Bildungswert“ des Berufs mutierte hierbei zu teilweise distanzierenden, teilweise modifizierenden Deutungen seiner pädagogischen Funktion und ebnete damit auch einer unverhüllten Sicht der mit ihm assoziierten Realität die Bahn (BLANKERTZ 1968; ZABECK 1983; 1984). Daß die Begriffe „Beruf“ und „Beruflichkeit“ ungeachtet dessen keinesfalls in der Versenkung verschwunden sind, zeigt nicht nur der neuere Versuch BECKs, den Berufsbegriff im Sinne einer mehrdimensionalen psychologisch zu fassenden Kategorie zu rekonstruieren (BECK 1997), sondern auch eine Reihe einschlägiger Beiträge seit den achtziger Jahren, in denen dem Topos von der „Krise“ des dualen Systems der Berufsausbildung eine besondere Bedeutung beigemessen wird (DEISSINGER 1998, S. 52 ff.). In den hierin entwickelten berufspädagogischen Argumentationen (z.B. GEISSLER 1991) wird immer wieder auf Erkenntnisse der neueren Berufs- und Qualifikationsforschung rekurriert, die es offensichtlich nahelegen, im Hinblick auf die Beruflichkeit des deutschen Ausbildungs- wie auch Produktionssystems von einer eher „schwierigen Zukunft“ zu sprechen. Hierzu zählen die Beobachtung einer rückläufigen Bedeutung von „Erfahrungsqualifikationen“ am Arbeitsplatz sowie einer Intensivierung integrativer Arbeitsaufgaben unter dem Imperativ der „Querfunktionalität“ von Arbeitsplätzen wie auch die These von der wachsenden Bedeutung „kognitiver und motivationaler Mobilitätsqualifikationen“, die – so der Tenor – angesichts gestiegener „Halbwertszeiten“ beruflichen Wissens und Könnens von einer in sich geschlossenen Berufsausbildung nur schwer zu leisten seien (BAETHGE 1996, S. 111 ff.).

In einem aktuellen Beitrag stellen BAETHGE und BAETHGE-KINSKY die These auf, daß von einer Erodierung des Berufsprinzips ausgegangen werden müsse – und zwar sowohl in seiner Relevanz „für soziale Sicherung und gesellschaftliche Integration“ als auch als „Organisationskern für Ausbildungs- und Arbeitsprozesse“. Dabei scheint es, daß gerade die idealistischen Attribute und Kon-

notationen des traditionellen Berufsbegriffs auch bei der kritischen Reflexion und Analyse der strukturierenden Funktion von Berufen im gesellschaftlich-ökonomischen Kontext eine Problematisierung erfahren, die Kritik jedoch weiter ausgreift: Nach dem Ende des „Lebensberufs“ drohe nun ein weiterer Verlust an Funktionsfähigkeit, womit das Berufsprinzip immer stärker „in Abwind“ gerate (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 462). Als Hauptgrund für diese „Demontage“ verweisen die Autoren auf Wandlungsprozesse im Bereich der Betriebsorganisation, in deren Kontext sich ein Übergang von einer „berufs- und funktionsbezogenen“ hin zu einer „prozeßorientierten“ Arbeitsorganisation vollziehe (ebd., S. 464).<sup>1</sup>

Interessanterweise bleiben die Schlußfolgerungen, die die Autoren aus ihren Erkenntnissen ziehen, ambivalent: Einerseits wird betont, daß unter den Bedingungen „intensivierter Globalisierung“ von einer „Entgrenzung der beruflichen Handlungskonstellation“ in einem durchaus positiven Sinne auszugehen sei. Hierbei mutiere die „geschlossene“ Berufsqualifikation des Facharbeiters mehr und mehr zu „hybriden Qualifikationsbündeln“; und der Industriefacharbeiter werde zu einem „Problemlöser“, bei dem „Wissensqualifikationen und sozial-kommunikative Fähigkeiten“ mit den „verbleibenden fachlichen Kernen“ zu einem „anspruchsvollen Qualifikationsprofil“ verschmelzen (ebd., S. 466 f.). Andererseits zweifeln die Autoren an, ob derart „komplexe Qualifikationsbündel“ – wie sie beispielhaft durch die sog. IT-Berufe repräsentiert werden (MÜLLER/HÄUSSLER/SONNEK 1997) – ohne Vorbehalte mit dem Prinzip der Beruflichkeit in Verbindung gebracht werden sollten.

Letztendlich wird mit dieser Aussage das Phänomen einer fundamentalen Veränderung der betriebsseitigen Einstellung zum Beruf und zur Berufsperspektive mit ihren qualifikatorischen sowie karrierisierenden Implikationen in den Problemzusammenhang eingeführt. Daß es sich hierbei um ein ökonomisches Strukturproblem handelt, unterstreichen die Autoren jedoch zugleich mit dem Verweis auf das Phänomen, daß „aus guten Gründen (...) am hartnäckigsten in der Berufsbildung und der Berufspädagogik an der Berufskategorie festgehalten“ werde (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 470). Sitzt nun die Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit ihrer insgesamt positiven, wenn auch fallweise ambivalenten Einstellung zum Prinzip der Beruflichkeit (KUTSCHA 1992; 1998; GREINERT 1994; HARNEY 1998; ZABECK 1998) wie ehemals mit dem Berufsbegriff kulturpädagogischer Provenienz erneut einer Schimäre auf? BAETHGE/BAETHGE-KINSKY liefern hierauf eine Teilantwort, die wir als Ausgangsthese für die folgenden Ausführungen aufgreifen wollen (BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998, S. 470):

„Es könnte (...) sinnvoll sein – und wir halten es für sinnvoll –, an der Berufskategorie in der Ausbildung vorerst festzuhalten, weil die mit ihr verbundenen Ausbildungsformen – sozialisations- und allokationstheoretisch betrachtet – noch immer eine beträchtliche Leistungsfähigkeit aufweisen und ähnlich leistungsfähige Alternativen schwer zu finden und zu institutionalisieren sind“.

1 Zum Profil der letzteren zählen die Autoren neben den o.g. „querfunktionalen“ Beziehungen zwischen den Funktionsträgern im Betrieb, der Denzentralisierung von Aufgabenkoordination und Aufgabebearbeitung sowie einer „partiell dehierarchisierten Statusorganisation“ das verstärkte Aufkommen einer „kunden- bzw. prozeßbezogenen Arbeitsteilung mit Auflockerung berufs-typischer Einsatzkonzepte und Aufgabenprofile“ (ebenda).

Die Frage nach dieser Sinnhaftigkeit wollen wir im folgenden in der Zusammenschau zweier theoretischer Konzepte weiterverfolgen, die es ermöglichen, Beruflichkeit als „Zusammenhang“, d.h. im Sinne einer ganzheitlichen Perspektive, zu deuten und zu begreifen. Es handelt sich zum einen um die von der Berufssoziologie sowie von der vergleichenden Industriesoziologie der achtziger Jahre aufgedeckten Zusammenhänge zwischen Ausbildung und Beschäftigung; zum zweiten soll unter Rückgriff auf das Konzept der „Qualifizierungsstile“ (DEISSINGER 1995; 1998, S. 105 ff.) Beruflichkeit als ausbildungsstruktureller Zusammenhang rekonstruiert werden, wobei die Generierung der wesentlichen Merkmalskomplexe im Spiegel der englischen Verhältnisse erfolgen soll.

## 2. Zur kulturellen Bedeutung von Beruflichkeit für die Strukturierung betrieblicher Arbeit – die Perspektive der vergleichenden Industriesoziologie

Bei der mittlerweile zum Traditionsbestand der Arbeits- und Berufssoziologie zählenden „subjektorientierten Theorie der Berufe“ (BECK/BRATER/DAHEIM 1980) könnte man von einer institutionentheoretischen Ergänzung der klassischen pädagogischen Berufstheorie sprechen, da sich beide Theoriestränge auf die Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems projizieren lassen:

- BECK, BRATER und DAHEIM begreifen die Berufsform als einen „Sonderfall möglicher Organisationsformen von Arbeitsteilung“ (BECK/BRATER 1978, S. 76), der Individuen als Träger der Arbeitsteilung erscheinen läßt, wobei die Aufteilung der Arbeit zwischen diesen Individuen dauerhaft und „exklusiv“ organisiert ist und ihr eine „Arbeitsfähigkeitsteilung“ zugrunde liegt, die den individuellen Erwerb von Fertigkeiten und Kenntnissen voraussetzt.<sup>2</sup> Es handelt sich demnach um ein Konzept, das den von der angelsächsischen Soziologie entwickelten „professionstheoretischen Ansatz“ auf die Gesamtheit aller Berufe ausdehnt und ihm zugleich ein arbeitsmarkttheoretisches Fundament verleiht.
- Damit wird dem Beruf eine spezifische Funktion im Hinblick auf die Wirkungsweise der Verflechtung von Ausbildung und Beschäftigung attestiert, indem diese als eine institutionell abgesicherte Marktstrategie beschrieben wird, an der sich die Betriebe wie auch die Absolventen des Ausbildungssystems beteiligen. Das übergreifende Strukturprinzip besteht in der Ausformung eines „Berufssystems“. Letzteres verweist auf Konstruktionen gesellschaftlicher Arbeit, bei denen nicht etwa technisch-funktionelle Aspekte, sondern vielmehr soziale und persönliche Handlungsmuster ausschlaggebend sind (BRATER 1983, S. 59 f.).

2 Berufe werden definiert als „(...) relativ tätigkeitsunabhängige, gleichwohl tätigkeitsbezogene Zusammensetzungen und Abgrenzungen von spezialisierten, standardisierten und institutionell fixierten Mustern von Arbeitskraft, die u.a. als Ware am Arbeitsmarkt gehandelt und gegen Bezahlung in fremdbestimmten, kooperativ-betrieblich organisierten Arbeits- und Produktionszusammenhängen eingesetzt werden“ (BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 20).

Im Hinblick auf die vergleichende Perspektive erscheint nun diese Berufstheorie als korrespondierendes Konzept zu zwei weiteren soziologischen Ansätzen: zum einen zur „Theorie der Arbeitsmarktsegmentation“ sowie zum andern zur „Theorie der gesellschaftlichen Effekte“. Hierbei entspricht die von SENGENBERGER vorgelegte Abgrenzung des „unstrukturierten“ und des „betriebsinternen“ vom „berufsfachlichen“ Arbeitsmarkt<sup>3</sup> der von der Theorie des sog. *effet sociétal* ausgemachten Unterscheidung von „organisatorischem“ und „qualifikatorischem“ Raum der Strukturierung von Erwerbs- und Karrierewegen.

Die „Theorie der gesellschaftlichen Effekte“ (MAURICE/SELLIER/SILVESTRE 1979) richtet ihr Augenmerk auf Unterschiede zwischen industriegesellschaftlichen Ordnungen mit vergleichbaren Niveaus der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklung hinsichtlich der unterschiedlichen Strategien bei der Rekrutierung und Nutzung von Arbeitskräften. Zielsetzung ist die Aufdeckung „gesellschaftlicher Logiken“ sowie die Analyse der strukturierenden Wirkungen des von nationalen Traditionen und kulturellen Praktiken geprägten „Makrosystems“ auf der „Mikroebene“ betrieblicher Arbeit. Hierbei sind die Untersuchungen von BURKHART LUTZ zur deutschen und französischen Betriebsorganisation aufschlußreich, da sie jene nationaltypischen „Gesetzmäßigkeiten“ dechiffrieren, die Zweifel darüber entstehen lassen, ob es so etwas wie eine „übernationale Unternehmenskultur“ (GEORG 1997, S. 81) überhaupt geben kann:

- Deutsche und französische Industriebetriebe organisieren und strukturieren den Einsatz und die Nutzung menschlicher Arbeit trotz vergleichbarer technischer und ökonomischer Rahmenbedingungen in unterschiedlicher Weise, was auf nationaltypische Strukturierungsprinzipien schließen läßt und die Vorstellung widerlegt, einem bestimmten technischen Entwicklungsniveau entspreche „notwendigerweise eine bestimmte Form von Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung“ (LUTZ 1991, S. 102).
- Französische Betriebe greifen im Vergleich zu den deutschen Unternehmen auf einen signifikant höheren Bürokratisierungs- und Hierarchisierungsgrad zurück. Während der deutsche Industriebetrieb von einer flexibel einsetzbaren Fachkompetenz der Arbeitskräfte profitiert, zwingt die Knappheit an qualifizierten Facharbeitern den französischen Betrieb zur Ausweitung der Zahl der Stabsabteilungen sowie zu einer vergleichsweise höheren Füh-

3 Demnach handelt es sich beim „berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt“ um einen „strukturierten Arbeitsmarkt“, auf dem mehr oder weniger formalisierte Zugangsbeschränkungen herrschen. Er bildet sich durch „institutionelle Schließung“ (SENGENBERGER 1987, S. 141) eines sich von anderen Segmenten des Arbeitsmarktes durch das Vorliegen eines spezifischen qualifikatorischen Hintergrunds der Arbeitskräfte abhebenden Beschäftigungsfeldes. Durch die hohe Bedeutung (vorrangig external normierter) „beruflicher Berechtigungen“ kommt es zu „exklusiven“ Zuordnungen von Arbeitskräften und Arbeitsplätzen, die zu „geschlossenen Segmenten“ auf dem Arbeitsmarkt führen (GEORG/SATTEL 1995, S. 129–131). Was das Rekrutierungsverhalten der Betriebe betrifft, so zeichnet den „berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt“ aus, daß die „Struktur der Arbeitsplätze und die qualifikatorischen Anforderungen in jedem der auf dem Teilarbeitsmarkt nachfragenden Betriebe“ mit „Berufsbildern“ korrespondieren. Die „Qualifikationsnachfrager“ verlassen sich nicht bzw. nicht ausschließlich auf betrieblich angelegene Qualifikationen, sondern vielmehr auf den „Beruf“ als „Arbeitsmarktausweis, der dem Beschäftigten signalisiert, daß der Arbeiter über bestimmte Mindestkenntnisse und -fähigkeiten nach Inhalt und Niveau verfügt“ (SENGENBERGER 1987, S. 126 f.).

rungsdichte mit hierarchisch-autoritären Strukturen, die sich als detailliert vorgebende Verfahrensregeln auf der operativen Ebene manifestieren.

Als „zentralem Verursachungs- und Erklärungsfaktor“ kommt dem „nationalen System der Vermittlung beruflicher Qualifikationen“ hierbei offensichtlich eine Schlüsselfunktion zu (LUTZ/VELTZ 1989, S. 218 f.). Der „höheren Professionalisierung der deutschen Arbeitskräfte“ steht in Frankreich ein eher „residueller“ Bereich berufsfachlicher Qualifikationen gegenüber (MAURICE 1993, S. 48 f.), nicht zuletzt weil sich die Betriebe in Abhängigkeit von den Selektions- und Stratifikationsvorgaben des staatlichen Bildungswesens begeben, dessen Logik und Dynamik auf die betriebliche Arbeitsorganisation „durchschlägt“. Demgegenüber vertrauen die deutschen Unternehmen auf ein allgemein akzeptiertes System beruflicher Zertifikate sowie auf die diesem zugrundeliegenden Normen, die die Kommunikation auf den „berufsfachlichen Teilarbeitsmärkten“ ermöglichen. Qualifiziertsein beinhaltet hier eine „breite, systematisch erzeugte Einsatzelastizität“ im Sinne einer „Mehrplatzqualifikation“ (HEIDENREICH 1991, S. 54). Nach HARNEY/STORZ verbinden sich damit „Interaktionschancen“ für das Individuum, die „unter Bedingungen einer direkten Koppelung von Schulabschluß und Betriebshierarchien“ nicht entstehen können (HARNEY/STORZ 1994, S. 378).

Versucht man, auf dem Hintergrund der „Theorie der gesellschaftlichen Effekte“ allgemeine Aussagen über letztere zu formulieren, dann stößt man unweigerlich auf das für die deutsche Berufsausbildung typische „charakteristische Resultat Facharbeit“ (RUTH, 1995, S. 100). Wir beziehen uns auf MAURICE, SORGE und WARNER, die die Zusammenhänge zwischen dem System beruflicher Qualifizierung und der Arbeits- und Betriebsorganisation thesenartig wie folgt festhalten (MAURICE/SORGE/WARNER 1980, S. 81 ff.):

- *Gesellschaftlicher Effekt 1*: Je höher die praxisorientierte „Professionalisierung“ in einem Land entwickelt ist, um so weniger geraten die Arbeitsplätze der Qualifizierten in Gefahr, fachlicher und dispositiv-kontrollierender Bestandteile dadurch beraubt zu werden, daß diese in Stäbe oder übergeordnete Führungsebenen ausgelagert werden. Als „Negativfall“ schält sich Frankreich heraus mit seiner ausgeprägten Neigung zur Trennung operativer und dispositiver Arbeit und einem hohen Maß an Fremdkontrolle der im industriellen Facharbeitersektor beschäftigten Arbeitnehmer.
- *Gesellschaftlicher Effekt 2*: Je stärker die Disparitäten der in einem Land „eingeführten“ Qualifikationsniveaus und der ihnen jeweils zugesprochenen Karrierisierungsfunktion, desto höher ist die Tendenz der Betriebe, technisch-funktionale Aufgaben von der „line of authority“, also der Struktur der Führungsfunktionen, zu trennen. Dieser Effekt scheint in Großbritannien am deutlichsten zutage zu treten, während für Deutschland gilt, daß hier die Zahl der aus der Linienorganisation herausgelösten „Experten“ geringer ist.

Orientieren wir uns an diesen Ergebnissen, so ist es nicht abwegig, im Hinblick auf den Grundcharakter der Beziehungen zwischen Ausbildung und Beschäftigung resp. Berufskarriere das Prinzip der Beruflichkeit als einen nationaltypi-

schen Zusammenhang aus vier Variablen darzustellen: (1) dem gesellschaftlichen Stellenwert sowie der Funktionsgebung der Berufsausbildung, (2) der Segmentierung und Funktionsweise des Arbeitsmarktes, (3) der Struktur der Arbeitsorganisation und des Personaleinsatzes in den Unternehmen, und schließlich (4) der Tragweite der Berufsqualifikation im Hinblick auf die Autonomie und die Mobilität der Arbeitskräfte.

Im folgenden soll das Bild des „Zusammenhangs“ unter einer etwas anderen Perspektive aufgegriffen werden: Wir wollen hierbei ebenfalls komparativ ansetzen, den Blick jedoch primär auf die Ausbildungsstrukturen selbst lenken. Daß diese ebenfalls mehrdimensional zu begreifen sind, soll am Konzept der sog. „Qualifizierungsstile“ aufgezeigt werden. Im Anschluß daran erfolgt eine inhaltliche Substantiierung am Beispiel der englisch-walisischen Berufsausbildung mit dem Ziel, Beruflichkeit als Zusammenhang gleichsam spiegelbildlich aus den dortigen berufspädagogischen Verhältnissen heraus zu generieren.

### 3. Zur Bedeutung von Beruflichkeit als „organisierendem Prinzip“ der Berufsausbildung – die Perspektive der vergleichenden Berufsbildungsforschung

#### 3.1 Das Berufsbildungssystem als Manifestation eines spezifischen „Qualifizierungsstils“ – methodologische Überlegungen

Einzelne Vertreter der Berufs- und Wirtschaftspädagogik haben immer wieder darauf aufmerksam gemacht, daß es angesichts der kulturellen Verwurzelung der Organisationsformen und Regelungsmuster beruflicher Bildung nicht (länger) um die Vorbildfunktion oder gar die Übertragbarkeit der (angeblich) „besseren“ berufsqualifikatorischen Lösungsarrangements gehen dürfe, sondern darum, die jeweilige nationaltypische Einzigartigkeit in ihrer strukturellen Vielfalt abzubilden. In diesem Zusammenhang wird einerseits betont, daß von „universalistischen“ Herausforderungen an die berufliche Bildung, die man unter die Schlagworte „Europäisierung“ und „Globalisierung“ (ZABECK 1998; LIPSMEIER 1999) subsumieren könnte, gesprochen werden müsse; andererseits zeige sich aber doch stets das Eigengewicht nationalspezifischer Sonderwege (GEORG 1997, S. 83).

Ausgangspunkt für die vergleichende Betrachtung soll das auf die Idealtypenlehre von MAX WEBER (WEBER 1973) rekurrierende Konzept der „Qualifizierungsstile“ sein. Idealtypen werden nicht im „luftleeren Raum“ konstruiert, sondern sie stehen in einer Korrespondenz zu jenen Wirklichkeitsausschnitten, deren Eigenart sie erhellen wollen. Die „Steigerung“ zum Idealtypus besteht im vorliegenden Falle nicht darin, ein bestimmtes Merkmal eines Berufsbildungssystems hervorzuheben (GREINERT 1988), sondern vielmehr in der Fokussierung auf mehrere Merkmale.<sup>4</sup> Damit wird dem Umstand Rechnung ge-

4 „Qualifizierungsstil“ wird definiert als „ein spezifisches Muster von Merkmalsausprägungen der strukturellen und funktionalen Erscheinungsformen beruflicher Qualifizierung, ihrer Rahmenbedingungen sowie ihrer Ziel- und Strukturvorgaben, das hinsichtlich seiner Dimen-

tragen, daß wir es bei Berufsbildungsstrukturen mit hochkomplexen Erscheinungsformen zu tun haben, die dennoch den „Ausdruck einheitlichen Gepräges aufweisen“ (MÜLLER-ARMACK 1944, S. 21). Indem unsere Typologie nicht an einem singulären Kriterium festgemacht wird, wird es möglich, den Handlungskontext beruflicher Erziehung in seinen Interdependenzen und strategischen Bezügen mit dem bzw. zum kulturellen System hinreichend zu berücksichtigen (HEIDENREICH 1991, S. 53). Sie muß deshalb so konstruiert sein, daß „ergebnisoffene“ Partialfragen an das jeweilige Berufsbildungssystem gerichtet werden können. Diese Partialfragen können grob drei Merkmalskomplexen zugeordnet werden:

- Bei der ersten Dimension handelt es sich um die Frage nach der Verortung des Qualifizierungsprozesses im Sozialisationszusammenhang sowie nach der Funktion der beruflichen Bildung im Zusammenhang mit der gesellschaftlich-beruflichen Integration der nachwachsenden Generation; insbesondere geht es hier um die Auswirkungen des Qualifizierungsprozesses und seiner Ergebnisse auf die Qualität der künftigen Aufgabenwahrnehmung sowie um die damit verbundene Tragweite der relativen Autonomie des Arbeitnehmers in der betrieblichen Arbeitsorganisation.
- Bei der zweiten Dimension handelt es sich um die Frage nach dem ordnungspolitisch-organisatorischen Rahmen des Qualifizierungsprozesses, insbesondere nach der institutionellen Trägerschaft, der funktionalen Zuordnung der am Qualifizierungsgeschehen direkt oder indirekt beteiligten Institutionen sowie ihrer wechselseitigen organisatorischen Verknüpfung; schließlich um die Frage nach dem politisch-rechtlichen Ambiente, welches die makrostrukturellen Ordnungsbeziehungen innerhalb des jeweiligen Berufsbildungssystems regelt.
- Die dritte Dimension bezieht sich auf die didaktisch-curriculare Ausrichtung des Qualifizierungsprozesses; hier wird u.a. nach den Zielvorgaben sowie nach dem mikrostrukturellen Gestaltungsrahmen beruflichen Lernens gefragt, insbesondere nach den allgemeinen didaktischen und methodischen Prinzipien, an denen sich der Ausbildungsprozeß jeweilig orientiert.

Wenn im folgenden drei Idealtypen von „Qualifizierungsstilen“ benannt werden, so schließt dies die prinzipielle Kontingenz in der Zuordnung von Einzelmerkmalen keinesfalls aus. Vielmehr sollen möglichst präzise explorative bzw. empirische Zugänge zu den strukturellen und funktionalen Facetten des Berufsbildungssektors eines bestimmten Landes gefunden werden, wobei der Frage der Kongruenz realer Erscheinungsformen mit den idealtypisch bestimmten „Qualifizierungsstilen“ eine zentrale Funktion beigemessen wird.

Wir definieren

- als *funktionsorientiert* einen „Qualifizierungsstil“, bei dem die Qualifizierung nach Maßgabe des betrieblichen Entscheidungsträgers betriebsspezi-

sionen durch ‚Steigerung‘ von solchen Merkmalen ‚gewonnen‘ wird, die in besonderer Weise als qualifizierungsbedeutsam erachtet und zu einem Idealtypus verdichtet werden“ (DEISSINGER 1998, S. 122).

- fisch-funktional, d.h. ausgehend von den konkreten Anforderungen eines Arbeitsplatzes und ohne pädagogische Begleitung, erfolgt und bei dem sich die Eingliederung der nachwachsenden Generation in die Arbeitswelt nach Abschluß der schulischen Allgemeinbildung auf direktem Wege vollzieht;
- als *wissenschaftsorientiert* einen „Qualifizierungsstil“, bei dem die Qualifizierung nach Maßgabe des staatlich-schulischen Entscheidungsträgers einer mehr oder weniger arbeitsweltbezogenen theoretischen, fachwissenschaftlich ausgerichteten Instruktion gleichkommt sowie mit expliziter pädagogischer Begleitung erfolgt und bei dem sich die Eingliederung der nachwachsenden Generation in die Arbeitswelt nach Abschluß der schulischen Instruktionsphase auf direktem Wege vollzieht;
  - als *berufsorientiert* einen „Qualifizierungsstil“, bei dem die Qualifizierung im Kontext konkurrierender betrieblicher und staatlicher Regelungsbefugnisse einzelbetrieblich, jedoch schulisch flankiert und in Ausrichtung auf komplexe, standardisierte, arbeitstätigkeitsbezogene und zugleich arbeitstätigkeitsunabhängige Qualifikationsprofile mit expliziter pädagogischer Begleitung erfolgt und bei dem sich die Eingliederung der nachwachsenden Generation in die Arbeitswelt nach Abschluß der schulischen Allgemeinbildung indirekt im Kontext einer davon separierten Ausbildungsumwelt vollzieht.

Durch die Benennung der einzelnen Idealtypen wird deutlich, daß wir den jeweiligen Bestimmungsattributen eine zentrale Bedeutung beimessen. Es bietet sich an, hier jeweils von einem „organisierenden Prinzip“ der Berufsausbildung zu sprechen. Durch unsere Betrachtung der kulturellen Bedeutung des Berufsprinzips für Arbeit und Ausbildung haben wir des weiteren unterstrichen, daß die deutsche Form der Berufsausbildung dem „berufsorientierten Qualifizierungsstil“ offensichtlich weitgehend entspricht (GEORG 1997, S. 81). Daß es dennoch Sinn macht, hier grundsätzlich von der o.g. „Ergebnisoffenheit“ auszugehen, läßt sich damit begründen, daß in Bereichen des deutschen Berufsbildungssystems staatliche sowie staatlich subventionierte Segmente generiert wurden, die es zwar nicht verbieten, das duale System als „Kernstück“ beruflicher Qualifizierung zu etikettieren (RAGGATT 1988, S. 166), die jedoch das Bild vom omnipräsenten „mass vocational education system“ relativieren.<sup>5</sup> Auch im Falle Englands lassen jüngere Entwicklungen innerhalb des Berufsbildungssystems Zweifel an einer pauschalen Attribuierung der dortigen berufspädagogischen Verhältnisse aufkommen. Dieser Sachverhalt soll vor dem Hintergrund einer Beschreibung und Charakterisierung der englisch-walisischen Strukturen, die sich vorrangig mit dem institutionellen Aspekt sowie mit der didaktisch-curricularen Dimension beruflicher Bildung befassen, im folgenden aufgezeigt werden.

5 Nicht ignoriert werden sollte in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß die Partizipationsquoten bezogen auf die Schulabgänger von allgemeinbildenden Schulen in den 90er Jahren rückläufig waren (ALTHOFF 1999, S. 9), was primär mit den Restriktionen des Ausbildungsmarktes, erst in zweiter Linie mit dem Attraktivitätsverlust des dualen Systems (EULER 1998, S. 84 ff.) zu tun haben dürfte.

### 3.2 Zur Andersartigkeit von Berufskonzept und Funktionskonzept: eine deutsch-englische Vergleichsskizze

In der Literatur dominieren Charakterisierungen der englischen Berufsausbildung, die vor allem ihre marktwirtschaftlichen Strukturen hervortreten lassen, d.h. es wird von einem Berufsbildungssystem berichtet, in dem Qualifizierungsmaßnahmen weitgehend losgelöst von staatlich-rechtlicher Normierung durchgeführt werden. In ihm diktiert die betrieblichen Reproduktionsbedürfnisse die Güte der weitgehend arbeitsprozeßabhängig erworbenen beruflichen Kompetenzen, was die Aussage EULERS plausibel erscheinen läßt, es handle sich um ein „wenig reglementiertes System mit hoher dezentraler Autonomie“, das letztlich nicht von spezifischen Ordnungsvorstellungen, sondern vielmehr von einem „marktwirtschaftlichen Urvertrauen“ (EULER, 1988, S. 126 f.) geprägt sei. Diese Charakteristika der englischen Berufsausbildung legen die Zuordnung zum „funktionsorientierten Qualifizierungsstil“ nahe. Trotz eines hohen Maßes an Staatsinterventionismus während der konservativen Regierungsperioden von MARGRET THATCHER und JOHN MAJOR ist England nach wie vor weit davon entfernt, ein rechtlich, institutionell-organisatorisch und didaktisch schlüssig strukturiertes, geschweige denn reglementiertes Ordnungskonzept für die Berufsausbildung bereitzuhalten. In der durch die Fachliteratur wie auch die Medien vermittelten Erkenntnis der Defizite der Berufsausbildung spiegelt sich eine immanente Krisenhaftigkeit, die bis auf den heutigen Tag für reformerische Unruhe gesorgt hat.

Dabei handelt es sich um Probleme, die seit mehr als einem Jahrhundert die öffentliche Diskussion in England bestimmen. Wie im Falle des dualen Systems kann bei der englischen Berufsausbildung von einer „aktuellen Vergangenheit“ (ROESSLER 1973, S. 344 f.) ausgegangen werden. Dabei bildet die englische Entwicklung historisch gesehen ein „Gegenstück“ zur dualistischen Ordnung: Jene ordnungs- und jugendpolitischen Weichenstellungen, die in Deutschland die Entstehung einer am Berufsprinzip ausgerichteten Ausbildungsorganisation förderten, sind in England weder in ihrer geistesgeschichtlichen Verwurzelung noch in ihrer politikgeschichtlichen Präsenz auszumachen. Weder gelang hier die Reaktivierung des Selbstverwaltungsgedankens noch die Implementierung einer national verbindlichen Regelung zur „Berufsschulpflicht“. Diese Andersartigkeit liegt vor allem in der Spezifität der englischen Industriellen Revolution und ihrer Voraussetzungen begründet (DEISSINGER 1992; 1994).

Im wesentlichen bestimmen Institutionen, die von der Wirtschaft gebildet bzw. getragen werden, nach wie vor das Grundgerüst der Kontextbedingungen, unter denen in England berufliche Bildung stattfindet. Daran vermochten auch die Reformmaßnahmen der achtziger Jahre (DEISSINGER/GREULING 1994) nichts zu ändern, die vorrangig auf das Finanzierungsproblem und kurzfristig avisierte Versuche, die Allokationsfunktion beruflicher Qualifizierung zu verbessern, ausgerichtet waren. Hierbei ist allerdings zu berücksichtigen, daß neben den betrieblichen Ausbildungssegmenten ein nicht unbedeutendes schulisches Segment existiert, nämlich die College-Ausbildung, der nach den Erfassungsdaten der EU-Kommission in der Vollzeitvariante 35,7% und in der Teilzeitvariante 13,6% aller Erstausbildungsteilnehmer (1993/94: 1,28 Mill.)

zugeordnet werden können. Hinzu kommt mit 4,6% die schulische Berufsbildung, die in den Schulen des allgemeinbildenden Schulsystems in Form von *General National Vocational Qualifications* (GNVQs) vermittelt wird. Demnach entfallen auf die betrieblichen Ausbildungssegmente rund 46% der Erstausbildungsteilnehmer. Sie verteilen sich ungefähr gleichmäßig auf das staatliche Jugendausbildungsprogramm (*Youth Training/Training Credits/National Traineeships*)<sup>6</sup> sowie den Bereich des *employer-supported training* (Kommission der EG/EUROSTAT/CEDEFOP 1997, S. 62).

Während die College-Ausbildung weitgehend formalisiert erfolgt, indem sie sich an den Befähigungsnachweisen der traditionellen Prüfungseinrichtungen orientiert, handelt es sich bei den Subsystemen des betrieblichen Ausbildungssektors um heterogene Formen, die letztendlich einer verbindenden „Philosophie“ gehorchen: Zwar gibt es hier spezifische Ausprägungen institutioneller Absicherung bzw. Abstützung, jedoch werden die prinzipielle Zuständigkeit sowie die inhaltliche Verantwortung für die Berufsausbildung an die Unternehmen delegiert. Dies hat zwei Konsequenzen, die beide unter dem Begriff der „Staatsabstinenz“ subsumiert werden können:

- Einmal bedeutet dies, daß die Ausbildung an die Erfordernisse und Zufälligkeiten des jeweiligen Arbeitsplatzes gebunden bleibt. Diese Beschreibung trifft neben den heterogenen Formen der Anlernung (*on-the-job training*) auch vielerorts auf die traditionelle berufliche Lehre (*apprenticeship*) zu, die in ihrer exklusiv-restriktiven Form nicht einer eigenständigen berufsbildungsrechtlichen Normierung unterliegt, sondern deren Prämissen und Regelwerk dem Konsens zwischen den Sozialpartnern entspringen (GOSPEL 1998, S. 437 f.; RYAN 1999 a).
- Auch wenn vom Fehlen institutioneller (wenn auch letztendlich nicht-staatlicher oder halbstaatlicher) Zuständigkeiten<sup>7</sup> nicht die Rede sein kann, so

6 Seit September 1997 gibt es in England und Wales die sog. *National Traineeships*, die *Youth Training* ersetzen sollen. Sie zielen im Unterschied zur *Modern Apprenticeship* (siehe weiter unten in diesem Kap.) lediglich auf Level 2 des NVQ-Systems ([www.dfee.gov.uk/etb/chapter3.htm](http://www.dfee.gov.uk/etb/chapter3.htm)).

7 Als erstaunliches Phänomen muß gelten, daß die Strukturen des englisch-walisischen Ausbildungswesens rein äußerlich, d.h. an der Zahl der in ihm operierenden Institutionen gemessen, alles andere als wirklich „unterreglementiert“ erscheinen. Mit den unterschiedlichen Reformschritten seit Beginn der sechziger Jahre hängt zusammen, daß es in ihm sowohl branchenspezifische als auch lokale bzw. regionale Zuständigkeiten im Bereich der Berufsausbildung gibt (TWINING 1993, S. 35ff.): So haben die *Industrial Training Organisations* (ITOs) die Nachfolge der in den sechziger Jahren geschaffenen *Industrial Training Boards* (ITBs) angetreten und sind heute zuständig für die im Rahmen der *Modern Apprenticeship* empfohlenen Ausbildungsrichtlinien. – Als ausgesprochene Innovationen müssen demgegenüber die *Training and Enterprise Councils* (TECs) gelten, die sowohl im Bereich der *Modern Apprenticeship* auf der ausführungspraktischen Ebene operieren als auch im Auftrag der Regierung in London für die Umsetzung des *Youth Training* zu sorgen haben (ERTL 1998, S. 175 ff.; GOSPEL 1998, S. 341 f.). – Die sog. *Lead Bodies* (LBs) – mittlerweile: *Standards Setting Bodies* – sind mit dem Aufkommen der NVQs auf den Plan getreten: Sie definieren, ganz in britisch-liberaler Manier, das, was die Betriebe von den späteren Inhabern einer NVQ erwarten (JESSUP 1991, S. 40 f.). – Im Jahre 1997 wurden die ersten 18 „Nationalen Ausbildungsorganisationen“ (*National Training Organisations*) eingerichtet. Für die Anerkennung als NTO können sich *Lead Bodies* wie auch *Industrial Training Organisations* bewerben. Aufgabe der NTOs ist die flächendeckende Forcierung des Erwerbs von NVQs (vgl. CEDEFOP Info (1997), Nr. 3, S. 15). – Schließlich tragen die *Awarding Bodies* (ABs), jene rund 250 unabhängigen Institutionen,

gibt es doch im englischen Bereich keine kooperativ angelegten Lernortstrukturen. Die Colleges agieren nicht zwangsläufig als „Partner“ der Ausbildungsbetriebe im Sinne einer dualistischen Ordnung, obwohl es sich in jenen Fällen, in denen es zu ausbildungsbegleitenden schulischen Formen der Qualifizierung kommt (die wegen des Fehlens einer Teilzeitschulpflicht auf freiwilliger Basis stehen) zumindest partiell um eine öffentliche Verantwortung für die berufliche Bildung handelt.<sup>8</sup>

Es wäre nun jedoch ein schiefes Bild der englischen Berufsausbildung, wenn man vor diesem Hintergrund pauschal von der Omnipräsenz einer „Kultur des Anlernens“ im Betrieb ausgehen würde. Dieser Vorwurf ist zwar gerade in der kritischen Literatur in England selbst nie verstummt. In den letzten fünfzehn Jahren hat sich jedoch sowohl im institutionellen Bereich wie auch bei der Konkretisierung diverser Ausbildungsprogramme eine Form der Modernisierung durchgesetzt, die auf den ersten Blick wie eine dem Prinzip der rationalen Planung unterworfenere und damit auf die Verbesserung der als defizitär empfundenen Berufsausbildungspraxis hin ausgerichtete Reformstrategie gedeutet werden kann. Zwei „Projekte“ ragen heraus:

### *Das System der National Vocational Qualifications (NVQs)*

Ziel der Einführung der NVQs<sup>9</sup> im Jahre 1986 war es, die Hauptvarianten beruflicher Erstausbildung auf Zertifikate auszurichten, die sich mit den Abschlüssen des allgemeinbildenden Schulwesens niveaumäßig vergleichen lassen (DTI 1995, S. 79–81). Hierbei erhebt das System den Anspruch, „universell“ zu sein, indem es nicht nur für die formalisierte Berufsbildung, sondern für alle denkbaren Wege des Kompetenzerwerbs in der Aus- und Weiterbildung Zertifizierungsangebote offeriert. Während die seit 1991 entwickelten GNVQs ein Ausbildungsangebot für Schüler der Sekundarschulen darstellen (COCKETT 1996, S. 40 f.), ist der NVQ-Modus allgemein zugänglich. Leitbild ist hier die Idee der *accreditation of prior learning*: Nach dieser „Philosophie“ können erworbene Kompetenzen ex post formalisiert und auf eine NVQ angerechnet werden (WOLF 1995, S. 147). Hinzu kommt die eindeutige Ausrichtung des Systems am Anforderungscharakter betrieblicher Arbeitsplätze, welches ihm ein hohes Maß an Funktionalität und Akzeptanz in der Wirtschaft sichern

die vor allem im schulischen Bereich des Berufsbildungswesens Zertifikate vergeben (MANSELL 1991, S. 115) zu einer Unübersichtlichkeit bei, die gelegentlich auch mit dem Begriff des *qualification jungle* belegt wird.

- 8 Die Labour-Regierung plant jedoch, zum 1.9.1999 eine Verordnung in Kraft zu setzen (*The Right to Time Off for Study or Training Regulations*, Statutory Instrument 1999, No. 986), die jedem Jugendlichen in Arbeit das Recht auf eine Teilzeitbeschulung zum Erwerb bzw. zum Nachholen allgemeiner oder beruflicher Qualifikationen auf dem Niveau einer NVQ/Level 2 einräumt ([www.dfes.gov.uk/tfst/eg2.htm](http://www.dfes.gov.uk/tfst/eg2.htm)).
- 9 Der damals geschaffene *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) ist mittlerweile in der *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA) aufgegangen. Diese ist zuständig für die Akkreditierung und Verwaltung sämtlicher schulischer und beruflicher Befähigungsnachweise (QCA 1997).

soll.<sup>10</sup> 1991 wurde das NVQ-Programm in den *National Targets for Education and Training* als Zukunftsstrategie der Berufsbildungspolitik schlechthin beschrieben: Als optimistisches Ziel wurde seinerzeit von Staat und Wirtschaft formuliert, daß bis zum Jahre 1996 die Hälfte der Beschäftigten im Königreich eine NVQ oder Module innerhalb einer NVQ erwerben sollten.

Indem Kompetenzen (*competences*) nachgewiesen werden, die eine Person in die Lage versetzen, „einen Job gut auszuüben“, soll im Rahmen der NVQ-Qualifizierung eine bessere Abstimmung zwischen Ausbildung und Beschäftigung erreicht werden. Dabei wird programmatisch von *occupations* (also „Berufen“) gesprochen, und es findet sich praktisch in jeder offiziellen Verlautbarung zum englischen Zertifizierungssystem der Hinweis darauf, daß es um die Befähigung gehe, eine „partikulare Funktion (...) in unterschiedlichen Kontexten über eine bestimmte Dauer hinweg übernehmen und dabei auf unvorhergesehene Geschehnisse unter unterschiedlichen Umweltbedingungen reagieren“ zu können (DEBLING 1990, S. 80). Gleichzeitig sollen jedoch die modular ausdifferenzierten „Kompetenzeinheiten“ mit ihren detailliert definierten „Kompetenzelementen“ nicht nur „clearly relevant to work“ (Cross 1991, S. 169), sondern auch konkret bewertbar sein. Erworbene Kompetenzen sollen sich in beobachtbaren Aktivitäten im Rahmen funktionsbezogener Tätigkeiten an einem Arbeitsplatz äußern und damit einer Bewertung durch Vorgesetzte oder Kollegen (*assessment*) zugeführt werden können.<sup>11</sup>

Mittlerweile ist das System auf 898 „Berufsbilder“ angewachsen. Hierbei fällt auf, daß sich die tatsächliche Inanspruchnahme der NVQs auf eine kleine Gruppe von „Berufen“ beschränkt und zudem nur in den wenigsten Branchen das Potential an Qualifizierungsmöglichkeiten ausgeschöpft wird (ROBINSON 1996). Auch erscheint es fraglich, makrostrukturell von einer effektiven Ausbreitung der neuen Befähigungsnachweise innerhalb des Berufsbildungssystems zu sprechen, sind doch nach wie vor 60% aller im Königreich vergeb-

- 10 „National Vocational Qualifications – or NVQs – are about raising the standard of people's competence. That means training more people to higher levels so they can produce good quality products and services. NVQs are qualifications about work. They are based on standards developed by industry and commerce. They are designed to give people better access to the opportunities offered by training and qualifications“ (NCVQ, o.J., S. 2). – Diese Prämissen wurden 1996 im „Beaumont Report“ nochmals nachdrücklich bestätigt (RICHARDSON 1998, S. 233–235).
- 11 Strukturell definiert sich eine NVQ über zwei Merkmale: Zum ersten ist sie zweidimensional konstruiert, da sie darüber zu informieren hat, welche Kompetenzen auf welchem Niveau in einer Kompetenzprüfung erfolgreich demonstriert wurden. Zum zweiten bestimmt sich ihr Aufbau durch die Aggregation unterschiedlicher Module, die als „Kompetenzeinheiten“ (*units of competence*) bezeichnet werden. Das Kompetenzniveau bestimmt sich nach der Zahl der aus der Gesamtmenge von Modulen einer bestimmten NVQ gewählten Einheiten und reicht von Level 1 (Niveau einfacher Routinetätigkeiten) bis hin zu Level 5 (Niveau von Funktionen im mittleren Management). Eine *unit of competence* setzt sich wiederum aus *elements of competence*, den kleinsten Einheiten des „Systems“, sowie den *performance criteria* zusammen, die die für das Vorliegen eines „Kompetenzelements“ zu erfüllenden Arbeitsaufgaben qualitativ beschreiben. Hinsichtlich der Norm, an der sich der funktionale Wert einer NVQ zu messen hat, betont der NCVQ, daß jedes einzelne Modul als diskrete Größe aufzufassen sei, „which has meaning and independent value in the area of employment to which the NVQ relates“ (zit. bei: JESSUP 1991, S. 16). Ein damit korrespondierendes Ziel verweist auf den Aspekt der Flexibilisierung beruflichen Lernens und besteht darin, dem einzelnen den Erwerb von „Partialkompetenzen“ zu ermöglichen.

nen (allgemeinen und beruflichen) Qualifikationen außerhalb des dreigliedrigen nationalen Rahmens – mit den klassischen A-levels, den GNVQs sowie den NVQs – angesiedelt (HODGSON/SPOURS 1999a, S. 19). Dies deutet sowohl auf eine nicht hinreichende Akzeptanz als auch auf eine unbefriedigende Handhabbarkeit des Systems, die sicherlich dadurch verstärkt wird, daß zum einen NVQs mehrfach, d.h. in der Zuständigkeit unterschiedlicher Prüfungseinrichtungen, geführt werden (JESSUP 1991, S. 46ff.), und zum andern Partialqualifikationen möglich und – von der „Philosophie“ her betrachtet – zweifelsohne auch erwünscht sind. Diese Fragmentierungsmöglichkeit ist zusammen mit dem Vorwurf des „industriellen Anwendungsbezugs“ (GONON 1996, S. 26 f.) bis auf den heutigen Tag Gegenstand der Kritik in der englischen Fachliteratur, die bis hin zum Verdacht reicht, das NVQ-System folge einer behavioristischen Lernkonzeption (HYLAND 1995). Aus deutscher Sicht erscheint gerade die Verbindung dieser beiden Merkmale des NVQ-Ansatzes nicht zwingend, wird doch auch von den Ausbildungsberufen erwartet, daß sie von der betrieblichen Praxis her entscheidend mitgestaltet werden. Was die Andersartigkeit jedoch geradezu auffallend macht, ist eine andere konstruktive Komponente des englischen Qualifizierungsmodus: In ihm wird nämlich die Frage nach den Lerninhalten bzw. nach curricularer Normierung konzeptionell und weitgehend auch faktisch in die Zweitrangigkeit verwiesen. Diese sog. „outcome“-Orientierung wird dadurch unterstrichen, daß es sich bei den NVQ-„Handbüchern“ nicht um standardisierte Lernwege, sondern um (anzustrebende) Lernergebnisse und damit um Lernzielkataloge handelt, deren institutionelle und didaktisch-methodische Realisierung kontingent bleibt und offensichtlich auch qualitativ hinter die hochgesteckten Erwartungen zurückfällt (CALLENDER et al. 1993; ROBINSON 1996). So wird in der wissenschaftlichen Diskussion immer wieder auf die Notwendigkeit verwiesen, die Begrenzungen des Modularisierungskonzepts zu erkennen und die künftige Weiterentwicklung des NVQ-Systems konstruktiv auf die Inhaltsfrage hin auszurichten (HODGSON/SPOURS 1999b).

### *Die Modern Apprenticeship (MA)*

Eine der interessantesten Innovationen der britischen Berufsbildungspolitik wurde im Herbst 1993 von der Regierung mit dem Ziel auf den Weg gebracht, die „Qualifikationslücke“ im intermediär-operativen Bereich des Beschäftigungssystems, also bei den Facharbeitern und Fachangestellten, zu schließen (VICKERSTAFF 1998, S. 220). Jedoch handelt es sich um keine wirkliche Reaktivierung der *traditional apprenticeship* (SNELL 1996, S. 319), da sich in der *Modern Apprenticeship* im wesentlichen zwei Grundzüge der berufsbildungspolitischen Orientierung der Thatcher-Zeit spiegeln: Zum einen wird sie öffentlich (mit-)finanziert<sup>12</sup> und ist damit im Kern eine „staatlich geförderte Initiative zur Belebung des Ausbildungssystems“ (ERTL 1998, S. 171); zum zweiten ist sie an das NVQ-System angekoppelt, da die Absolventen minde-

12 Während die *Industrial Training Organisations* die Ausbildungspläne für MA festlegen, sind die *Training and Enterprise Councils* für die finanzielle Förderung zuständig.

stens eine NVQ/Level 3 erreichen sollen. Ein weiterer Unterschied zur Lehre alter Prägung und damit auch zu jener im dualen System in Deutschland besteht darin, daß zwar Lehrverträge abgeschlossen werden, jedoch keine verbindlichen Ausbildungszeiten festgelegt werden müssen.

Dennoch gibt es eine Reihe von markanten Innovationsaspekten (ebd., S. 172 f.):

- Da ist zum einen die programmatische Abkehr vom Prinzip der ausschließlichen „outcome“-Orientierung zu nennen. Durch die Zugrundelegung von Ausbildungsplänen soll bei der *Modern Apprenticeship* eine zu starke betriebliche Generierung und Bindung der Arbeitsqualifikationen vermieden werden.
- Zum zweiten wird – durchaus vergleichbar mit den neugeordneten deutschen Ausbildungsberufen – der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen (*core skills*) eine zentrale Bedeutung beigemessen, was noch nicht unmittelbar für die Praxis, jedoch zumindest konzeptionell auf ein gestiegenes didaktisches Problembewußtsein hindeutet.
- Schließlich ist für die *Modern Apprenticeship* das Regelmodell einer alternierenden Ausbildung vorgesehen, wobei es sich eher um ein „triales“ als um ein duales Konzept handelt, in dessen Rahmen sog. *Industry Training Centres* als überbetriebliche Ausbildungsstätten fungieren (ebd., S. 174).

Es kann also in der Grundtendenz durchaus von einer Intensivierung überbetrieblicher Aspekte im Rahmen der Berufsausbildung gesprochen werden. In diesem Sinne reiht sich die *Modern Apprenticeship* offensichtlich dort in das NVQ-System ein, wo auf formalisierte Strukturen der Erstausbildung und weniger auf die prinzipielle Offenheit der Nach- und Re-Qualifizierung gesetzt wird. Anfang Mai 1998 wurden in England und Wales knapp 120.000 Teilnehmer an der *Modern Apprenticeship* gezählt und damit 43% mehr als noch im Vorjahr (ebd., S. 179). Dies läßt auf eine positive Resonanz und Akzeptanz der neuen Lehrlingsausbildung schließen.

Nichtsdestoweniger ist diese quantitative Entwicklung nicht frei von Problemen: So gibt es Studien, die Zielerreichungsdefizite im Zusammenhang mit der *Modern Apprenticeship* belegen. Demnach ist es bislang nicht gelungen, die Lehre für weibliche Schulabgänger attraktiver zu machen. Noch gravierender erscheint der selektive Charakter der *Modern Apprenticeship* im Hinblick auf einzelne Branchen: So wird die *Modern Apprenticeship* auch dort erfolgreich praktiziert, wo bereits die traditionelle Lehre ihren festen Platz hatte, nämlich im Maschinenbau und im Schiffsbau. Während bei den NVQs der unteren beiden Niveau-Stufen der primäre Dienstleistungssektor dominiert und es sich didaktisch gesehen um Kurzausbildungen bzw. betriebsspezifische Trainee-Programme einschließlich des staatlichen Jugendausbildungsprogramms handelt, sucht sich auch die höher angesiedelte *Modern Apprenticeship* offenbar ihren spezifischen Ort im Beschäftigungssystem. Angesichts dieser Segmentierungstendenz ist es mehr als fraglich, ob es sich bei der „neuen Lehrlingsausbildung“ wirklich um ein Ameliorisierungsprojekt handelt. Tatsache ist, daß wir es auch hier offenbar mit einem Qualifizierungsansatz zu tun haben, der in sich fragmentiert erscheint und dessen qualitative Homogenität keineswegs gesichert

sein dürfte. Nicht zuletzt muß die Anbindung an den NVQ-Ansatz zu Denken geben, der die *Modern Apprenticeship* faktisch in einen Spagat zwischen Input- und Output-Orientierung zwingt (FULLER/UNWIN 1998, S. 163). ERTL verweist darauf, daß trotz der Zugrundelegung von Ausbildungsplänen „weder Unterrichtsmethoden, Lehr-/Lernmittel, noch der zeitliche Ablauf der Ausbildung geregelt“ seien (ERTL 1998, S. 183). Damit steht die *Modern Apprenticeship* in einer zumindest partiellen Abhängigkeit von den Problemlagen innerhalb des NVQ-Systems. Deshalb überrascht nicht, daß die hohen Erwartungen im Hinblick auf die Realisierung international konkurrenzfähiger beruflicher Abschlußniveaus bislang nicht Wirklichkeit geworden sind (GRAY/MORGAN 1998). Vieles deutet darauf hin, daß die Reaktivierung der Lehre nicht mit der Einschränkung betrieblicher Handlungsspielräume gepaart wurde (VICKERSTAFF 1998, S. 220 f.), die unter komparativer Perspektive gerade von englischen Autoren als zentrale Voraussetzung einer funktionierenden Lehrlingsausbildung angesehen wird (RAGGATT 1988; GRAY/MORGAN 1998; RYAN 1999b).

#### 4. Schlußbetrachtung

Sowohl unter Berücksichtigung der einschlägigen soziologischen Kennzeichnungen der Wirkungszusammenhänge zwischen dem deutschen Ausbildungs- und Beschäftigungssystem (die auf die Integrations- und Sozialisationsfunktion von Berufen verweisen) wie auch in Anbetracht der (zumindest latenten) Beharrungskraft des präskriptiven Berufsgedankens überrascht es nicht, wenn – nicht nur von der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik – die „Verfestigung des Berufsprinzips als Bezugspunkt der Berufsausbildung“ (KUTSCHA 1992, S. 539), und nicht die duale Lernortstruktur, als charakteristisch für die deutschen berufspädagogischen Verhältnisse herausgestellt wird. Ihr wird grundsätzlich auch Rechnung getragen, wenn es um die kritische Einschätzung des internationalen Adaptionspotentials des deutschen dualen Systems geht: LIPSMEIER verweist darauf, daß zwar das Prinzip der Dualität national wie international „nach wie vor Konjunktur hat“ (LIPSMEIER 1999, S. 103), der eigentliche substantielle Anpassungsdruck jedoch von den nicht-beruflich strukturierten, „modularisierungsoffenen“ Berufsbildungssystemen anderer Länder – hier wäre England zuallererst zu nennen – ausgehe.

Mit Blick auf die deutsche Berufsausbildung von einem „organisierenden Prinzip“ in Gestalt des Berufsprinzips zu sprechen (DEISSINGER 1998), welches sich in Anlehnung an die Typologie der „Qualifizierungsstile“ als „Zusammenhang“ darstellen läßt, erweist sich unter Bezugnahme auf die „organisierenden Prinzipien“ anderer Länder als legitim. Zieht man England als „Vergleichsobjekt“ heran, so kristallisieren sich die folgenden allgemeinen Kennzeichnungen des ordnungspolitischen und des didaktischen Gestaltungsraums in der Vergleichsbetrachtung als konstituierend für Beruflichkeit heraus:

- *Beruflichkeit manifestiert sich in der reliablen Strukturierung des institutionell-organisatorischen Rahmens der Berufsausbildung (ordnungspolitisch-organisatorischer Aspekt).* – Auffällig ist in der deutsch-englischen Vergleichsperspektive die im angelsächsischen Raum omnipräsente Heterogenität auf

der Makroebene (der Systemangebote) der Berufsausbildung. Diese wurzelt in der betrieblichen Heteronomisierung der Berufsausbildung, die wiederum durch den nur randständig in Erscheinung tretenden öffentlich-staatlichen Faktor erklärt werden kann. Dies bedeutet, daß die ausbildenden Betriebe letztendlich über die Gewährleistung der Marktgängigkeit des Qualifizierungsergebnisses selbst entscheiden. Und selbst dort, wo von einem einheitlichen Berechtigungswesen gesprochen werden kann, bleiben aufgrund des Bekenntnisses zur modular-flexiblen Ausrichtung von Bildungs- und Erwerbsbiographien beliebige Formen und Inhalte der Qualifizierung keinesfalls ausgeschlossen. Vielmehr dürften sie nach wie vor im betrieblichen Sektor weitgehend an der Tagesordnung sein.

- *Beruflichkeit manifestiert sich in der überbetrieblichen Universalisierung und Standardisierung von Arbeitsqualifikationen, die sich als prinzipiell „unteilbar“ und „ganzheitlich“ strukturiert erweisen (didaktisch-curricularer Aspekt).* – Auch auf der Mikroebene (der didaktisch-curricularen Gestaltung) lassen sich im englischen Bereich nicht-universelle, heterogene Strukturen der Ziel- und Inhaltsorientierung beruflicher Bildung ausmachen. Als besonders problematisch muß im Zusammenhang mit den NVQs der Sachverhalt angesehen werden, daß es offensichtlich zu einer Expansion von Berufsbildungsaktivitäten lediglich auf den unteren Ebenen gekommen ist (ROBINSON 1996, S. 34). Nach unserer Erkenntnis manifestiert sich auch hier die „funktionale Logik“ des Beschäftigungswesens. Letztere muß verantwortlich dafür gemacht werden, daß dem modular strukturierten Qualifizierungsprozeß die für das deutsche System charakteristische curriculare Normierung nicht zwingend unterlegt ist, die eine systematische Verkoppelung von Lernprozeß und Lernergebnis erlauben würde.

Daß sich insgesamt von einer nicht zu leugnenden Funktionalität von Berufen als Strukturbildern wie auch als sozialen Stabilisierungsmustern im Hinblick auf gesellschaftliche Reproduktionsprozesse sprechen läßt, haben jüngst KONIETZKA und LEMPERT anhand empirischer Evidenzen aus Kohortenuntersuchungen deutscher Schulabgängerjahrgänge nachgewiesen: Nicht nur kann mit Blick auf die Ausbildungs- und Berufsverläufe der Geburtskohorten 1920-1960 davon gesprochen werden, daß die Lehre gleichsam zum „Bestandteil der Normalbiographie“ von drei Vierteln der deutschen Jugendlichen wurde; vielmehr gelangen die Autoren zu dem Resümee, „daß in der empirischen Wirklichkeit keine ernsthaften Anzeichen einer zunehmenden ‚Entberuflichung‘ von Erwerbsmustern festzustellen sind“ (KONIETZKA/LEMPERT 1998, S. 334). Wir wollen uns der Einschätzung anschließen, daß die „potentiell negativen Folgen einer Abkehr vom Berufsprinzip“ für das Individuum vermutlich „weit gravierender einzuschätzen“ sein dürften als ihr vermeintlicher Nutzen. Dies lege der Blick auf jene Länder nahe, in denen „jene Verwerfungen beim Übergang in das Beschäftigungssystem, die in der Bundesrepublik heiß diskutiert werden, teilweise längst Realität geworden“ seien (ebd., S. 337). Zu diesen Ländern gehört England. Sein Festhalten an einem „funktionsorientierten Qualifizierungsstil“ unter dem Diktat „marktwirtschaftlicher Prinzipien“ (WEST/PENNEL/EDGE 1998) scheint jedoch trotz teilweise gravierender institutioneller Modifizierungen des Berufsbildungssystems nach wie vor für die Kon-

tinuität traditioneller Gestaltungswege und nationaltypischer Lösungsperspektiven im Bereich der beruflichen Bildung zu sprechen.

### Literatur

- ALTHOFF, H.: Der Übergang in die betriebliche Berufsausbildung, 1977-1997. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 28 (1999) 1, S. 7-11.
- BAETHGE, M.: Berufsprinzip und duale Ausbildung: Vom Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung? Zur aktuellen Debatte über Ausbildungs- und Arbeitsorganisation in der Bundesrepublik. In: W. WITTMER (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld 1996, S. 109-124.
- BAETHGE, M./BAETHGE-KINSKY, V.: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998), S. 461-472.
- BECK, K.: Die Zukunft der Beruflichkeit – Systematische und pragmatische Aspekte zur Gegenwartsdiskussion um die prospektiven Voraussetzungen der Berufsbildung. In: M. LIEDTKE (Hrsg.): Berufliche Bildung. Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn 1997, S. 351-369.
- BECK, U./BRATER, M.: Berufliche Arbeitsteilung und soziale Ungleichheit. Eine gesellschaftlich-historische Theorie der Berufe, Frankfurt a.M. 1978.
- BECK, U./BRATER, M./DAHEIM, H.: Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Reinbek 1980.
- BENNER, H.: Der Ausbildungsberuf als berufspädagogisches und bildungsökonomisches Problem. Hannover 1977.
- BLANKERTZ, H.: Zum Begriff des Berufes in unserer Zeit. In: ders. u.a. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Aufl., Essen 1968, S. 23-41.
- BRATER, M.: Die Aktualität der Berufsproblematik und die Frage nach der Berufskonstitution. In: K.M. BOLTE/E. TREUTNER (Hrsg.): Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie. Frankfurt a.M. 1983, S. 38-61.
- CALLENDER, C. et al.: National and Scottish Vocational Qualifications: Early Indications of Employers' Take-up and Use. Brighton 1993.
- COCKETT, M.: Vocationalism and Vocational Courses 14-16. In: R. HALSALL/M. COCKETT (Hrsg.): Education and Training 14-19: Chaos or Coherence? London 1996, S. 33-49.
- CROSS, M.: The Role of the National Council for Vocational Qualifications. In: C. CHITTY (Hrsg.): Post-16 Education. Studies in Access and Achievement. London 1991, S. 167-176.
- DEBLING, G.: The Employment Department/Training Agency Standards Programme and NVQs: Implications for Education. In: J.W. BURKE (Hrsg.): Competency Based Education and Training. London 1990, S. 77-94.
- DEISSINGER, Th.: Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg 1992.
- DERS.: The Evolution of the Modern Vocational Training Systems in England and Germany: A Comparative View. In: Compare. A Journal of Comparative Education 24 (1994), S. 17-36.
- DERS.: Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995), S. 367-387.
- DERS.: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998.
- DEISSINGER, Th./GREULING, O.: Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems“: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 90 (1994), S. 127-146.
- DEPARTMENT OF TRADE AND INDUSTRY (DTI): Competitiveness – Forging Ahead (White Paper). London 1995.
- ERTL, H.: Modern Apprenticeship Scheme – Ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales? In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 13 (1998), S. 171-189.
- EULER, D.: Berufsbildung in England im Spannungsfeld ökonomischer und sozialer Entwicklungen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 3 (1988), S. 117-137.
- DERS.: Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien. Bonn 1998.
- EYRAUD, F./RYCHENER, F.: A Societal Analysis of New Technologies. In: P. GROOTINGS (Hrsg.): Technology and Work: East-West Comparison. London 1986, S. 209-230.

- FULLER, A./UNWIN, L.: Reconceptualising Apprenticeship: Exploring the Relationship Between Work and Learning. In: *Journal of Vocational Education and Training* 50 (1998), S. 153–171.
- GEISSLER, K.A.: Das Duale System der industriellen Berufsausbildung hat keine Zukunft. In: *Leviathan. Zeitschrift für Sozialwissenschaft* 19 (1991), S. 68–77.
- GEORG, W.: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: W.-D. GREINERT u.a. (Hrsg.): *Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt. Baden-Baden 1997*, S. 65–93.
- GEORG, W./SATTEL, U.: Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In: R. ARNOLD./A. LIPSMEIER (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildung. Opladen 1995*, S. 123–141.
- GONON, PH.: Die Qualifikationsdebatte im angelsächsischen Raum mit besonderer Berücksichtigung Englands. In: ders. (Hrsg.): *Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996*, S. 24–30.
- GOSPEL, H.: The Revival of Apprenticeship Training in Britain? In: *British Journal of Industrial Relations* 39 (1998), S. 435–458.
- GRAY, D./MORGAN, M.: Modern Apprenticeships: Filling the Skills Gap? In: *Journal of Vocational Education and Training* 50 (1998), S. 123–134.
- GREINERT, W.-D.: Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule* 40 (1988), S. 145–156.
- DERS.: Die Berufsschule am Ende ihrer Entwicklung. Über die Grenzen eines pädagogischen Konzeptes. In: *Die berufsbildende Schule* 46 (1994), S. 389–395.
- HARNEY, K.: Beruf ist Lebensperspektive. In: *Der berufliche Bildungsweg o.Jg.* (1998) 3, S. 2–4.
- HARNEY, K./STORZ, P.: Strukturwandel beruflicher Bildung. In: D.K. MÜLLER (Hrsg.): *Pädagogik – Erziehungswissenschaft – Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln 1994*, S. 353–381.
- HEIDENREICH, M.: Verallgemeinerungsprobleme in der international vergleichenden Organisationsforschung. In: M. HEIDENREICH/G. SCHMIDT (Hrsg.): *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen 1991*, S. 48–66.
- HODGSON, A./SPOURS, K.: From the White Paper to the Dearing Report: A Conceptual and Historical Framework for the 1990s. In: dies. (Hrsg.): *Dearing and Beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems. London 1999a*, S. 4–24.
- DIES.: Modularization and the 14-19 Qualifications System. In: dies. (Hrsg.): *Dearing and Beyond. 14-19 Qualifications, Frameworks and Systems. London 1999b*, S. 105–120.
- HYLAND, T.: Behaviourism and the Meaning of Competence. In: PH. HODKINSON/M. ISSITT (Hrsg.): *The Challenge of Competence: Professionalism through Vocational Education and Training. London 1995*, S. 44–57.
- JESSUP, G.: *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London 1991.*
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften/EUROSTAT/CEDEFOP: *Schlüsselszahlen zur Berufsbildung in der Europäischen Union. Luxemburg 1997.*
- KONIEZKA, D./LEMPERT, W.: Mythos und Realität der Krise der beruflichen Bildung. Der Stellenwert der Berufsausbildung in den Lebensverläufen verschiedener Geburtskohorten. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 94 (1998), S. 321–339.
- KUTSCHA, G.: „Entberuflichung“ und „Neue Beruflichkeit“ – Thesen und Aspekte zur Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 88 (1992), S. 535–548.
- DERS.: „Regulierte Pluralität“ – Entwicklungspfade aus der Sackgasse des Dualen Systems. In: *Die berufsbildende Schule* 50 (1998), S. 256–260.
- LIPSMEIER, A.: Berufsbildung in Europa. In: *Die berufsbildende Schule* 51 (1999), S. 103–107.
- LUTZ, B.: Die Grenzen des „*effet sociétal*“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: M. HEIDENREICH/G. SCHMIDT (Hrsg.): *International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen 1991*, S. 91–105.
- LUTZ, B./VELTZ, P.: Maschinenbauer versus Informatiker – Gesellschaftliche Einflüsse auf die fertigungstechnische Entwicklung in Deutschland und Frankreich. In: K. DÜLL/B. LUTZ (Hrsg.): *Technikentwicklung und Arbeitsteilung im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M. 1989*, S. 213–285.
- MANSELL, J.: The Role of the Further Education Sector in Post-16 Education, In: C. CHITTY (Hrsg.): *Post-16 Education. Studies in Access and Achievement. London 1991*, S. 113–123.
- MAURICE, M.: The Link between the Firm and the Educational System in Vocational Training: the Cases of France, Germany, and Japan. In: UNIVERSITY OF LAVAL/INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (Hrsg.): *Vocational Training. International Perspectives. Laval/Quebec 1993*, S. 43–69.
- MAURICE, M./SELLIER, F./SILVESTRE, J.-J.: Die Entwicklung der Hierarchie im Industrieunternehmen: Untersuchung eines gesellschaftlichen Effektes. In: *Soziale Welt* 30 (1979), S. 295–327.

- MAURICE, M./SORGE, A./WARNER, M.: Societal Differences in Organizing Manufacturing Units: A Comparison of France, West Germany, and Great Britain. In: *Organization Studies* 1 (1980) 1, S. 59–86.
- MÜLLER, K./HÄUSSLER, J./SONNEK, W.: Die neuen Ausbildungsberufe der Informations- und Telekommunikationstechnik (IT-Berufe). Köln 1997.
- MÜLLER-ARMACK, A.: Genealogie der Wirtschaftsstile. Die geistesgeschichtlichen Ursprünge der Staats- und Wirtschaftsformen bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. Stuttgart 1944.
- NATIONAL COUNCIL FOR VOCATIONAL QUALIFICATIONS: NVQ – A Brief Guide. London o.J.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (QCA): Qualifications and Curriculum Authority. An Introduction. London 1997.
- RAGGATT, P.: Quality Control in the Dual System of West Germany. In: *Oxford Review of Education* 14 (1988), S. 163–186.
- RICHARDSON, R. W.: Work-based Learning for Young People: National Policy, 1994–1997. In: *Journal of Vocational Education and Training* 50 (1998), S. 225–246.
- ROBINSON, P.: Rhetoric and Reality: Britain's New Vocational Qualifications. London (Centre for Economic Performance/London School of Economics) 1996.
- ROESSLER, W.: Die historische Dimension der heutigen Berufsbildung. In: *Bildung und Erziehung* 26 (1973), S. 343–358.
- RUTH, K.: Industriekultur als Determinante der Technikentwicklung. Ein Ländervergleich Japan – Deutschland – U.S.A. Berlin 1995.
- RYAN, P.: The Embedding of Apprenticeship in Industrial Relations: British Engineering, 1925–1965. In: P. AINLEY/H. RAINBIRD (Hrsg.): *Apprenticeship. Towards a New Paradigm of Learning*. London 1999a.
- DERS.: The Institutional Attributes and Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller EU Countries (Manuscript) 1999b.
- SENGENBERGER, W.: Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt a.M. 1987.
- SNELL, K.D.M.: The Apprenticeship System in British History: The Fragmentation of a Cultural Institution. In: *History of Education* 25 (1996), S. 303–321.
- TWINING, J.: Vocational Education and Training in the United Kingdom. Ed. by the European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg 1993.
- VICKERSTAFF, S.H.: The Delivery of Modern Apprenticeships: Are Training and Enterprise Councils the Right Mechanism? In: *Journal of Vocational Education and Training* 50 (1998), S. 209–224.
- WEBER, M.: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: ders.: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. Hrsg. v. J. WINCKELMANN. 4., erneut durchges. Aufl., Tübingen 1973, S. 146–214.
- WEST, A./PENNELL, H./EDGE, A.: Die Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien in das Berufsbildungssystem von England und Wales. In: *CEDEFOP-Berufsbildung* 5 (1998) 1, S. 44–53.
- WOLF, A.: Vocational Qualifications in Europe: The Emergence of Common Assessment Themes. In: L. BASH/A. GREEN (Hrsg.): *Youth, Education and Work (World Yearbook of Education 1995)*. London 1995, S. 137–148.
- ZABECK, J.: Berufspädagogische Aspekte einer Sozialgeschichte des Berufs. In: L. BEINKE (Hrsg.): *Zwischen Schule und Berufsbildung*. München 1983, S. 27–46.
- DERS.: Die realistische Aufgabe der kaufmännischen Berufsschule unter dem Aspekt eines pädagogischen Berufsbegriffs. In: ders.: *Didaktik der Berufserziehung*. Heidelberg 1984, S. 26–41.
- DERS.: Die Berufsbildungsidee im Zeitalter der Globalisierung der Märkte und des Shareholder Value (Manuskript) 1998.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Thomas Deißinger, Universität Konstanz,  
Fakultät für Wirtschaftswissenschaften und Statistik, Fach D 127, 78457 Konstanz