

Rita Meyer: Da bewegt sich mehr als man denkt ... und doch noch zu wenig

Im Zuge der zunehmenden Durchlässigkeit der Bildungssysteme besteht die Herausforderung darin, zwei sehr unterschiedliche Lernkulturen, die beruflich-betriebliche Lernkultur und die hochschulische Lernkultur miteinander zu verzahnen und im besten Fall zu integrieren.

Kaum ein Bereich im deutschen Erziehungswesen verändert sich derzeit so grundlegend wie das Feld der beruflichen Bildung. Dies liegt zum einen daran, dass das Duale System der beruflichen Erstausbildung aufgrund des Fachkräftemangels und zum anderen aufgrund eines veränderten Bildungsverhaltens der Jugendlichen deutlich unter Druck gerät. Faktisch sind in den letzten Jahren neue, hybride Formen der Qualifizierung entstanden, die eine Veränderung der Bildungslandschaft zur Folge haben und die neben dem Betrieb und der Berufsschule die Hochschulen als Lernorte in die berufliche Bildung einschließen: dies gilt zum einen aufgrund der – zumindest intendierten – „Öffnung der Hochschule“ für berufliche Qualifizierte und die Bereitstellung entsprechender Weiterbildungsangebote. Zum anderen sind mit der wachsenden Zahl „Dualer“ Studiengänge neue, berufs- und praxisintegrierende Ausbildungsgänge entstanden, die mit den akademischen Anteilen für gehobene Formen von Beruflichkeit qualifizieren (vgl. Meyer 2012) und damit auch zu einer Erweiterung des Berufskonzeptes führen.

Aber: Es bewegt sich zwar viel in unserem Berufsbildungssystem – die bisher getrennten Bereiche Berufsbildung und Hochschule bewegen sich aufeinander zu – allerdings geht mit der quantitativen Ausweitung des „dualen Prinzips“ nicht zugleich eine Qualitätssicherung, wie wir sie im Dualen System der Erstausbildung vorfinden – einher. Das liegt zum einen daran, dass die gesetzlichen Regelungen des BBiG nur zum Teil Anwendung finden und zum anderen, dass die beiden Bereiche sich faktisch (noch) grundlegend in ihrer Lernkultur unterscheiden.

Zwar suggerieren die „Dualen Studiengänge“ an Hochschulen eine programmatische Parallelität von praxisnaher, betrieblicher Berufsausbildung einerseits und wissenschaftsorientiertem, theoretischen Studium andererseits. Sie sind damit nicht zuletzt aufgrund eines latenten Karriereversprechens für Studierende mit Hochschulzugangsberechtigung attraktiv – wie sich jetzt schon abzeichnet fehlen diese im Dualen System der Berufsausbildung vor allem in den hochqualifizierten MINT-Berufen. Ob allerdings die Dualität mit Blick auf Lernorte und Lernformen tatsächlich eingelöst wird, ist fraglich. Insgesamt ist das Feld des Dualen Studiums bisher diesbezüglich nur ansatzweise erforscht (vgl. Krone 2015, Wolter 2014).

Im Zuge der zunehmenden Durchlässigkeit der Bildungssysteme besteht die Herausforderung darin, zwei sehr unterschiedliche Lernkulturen, die beruflich-betriebliche Lernkultur und die hochschulische Lernkultur miteinander zu verzahnen und im besten Fall zu integrieren. Nun ist das allerdings kein Prozess, den man - politisch gesteuert - gezielt herstellen kann, da er in hohem Maß durch die beteiligten Akteure und ihre Werthaltungen und Deutungsmuster geprägt ist.

Lernkulturen können nicht im eigentlichen Sinn „geschaffen“ werden, sondern sie sind Erfahrungsräume, die von den Beteiligten selbst gestaltet werden. Lernkulturen sind als organisationale Rahmung weder vorgegeben, noch sind sie statisch, sondern sie sind sozial konstruiert: „Sie sind geprägt durch

verschiedenste Einflüsse, vor allem den früheren Lehr- und Lernerfahrungen der Beteiligten“ (*Schüssler/Thurnes 2005, S. 14, S. 15*). Damit kann jede Lernkultur als jeweils spezifisch gelten. Will man sie erfassen, dann geht es darum, die „Modalitäten des Lernens in realen Arbeits- und Lebenswelten sowie die damit verbundenen individuellen und sozialen Dispositionen zu beschreiben“ (*Dehnbostel 2001, S. 82*). Dabei sind die informellen Lernprozesse ebenso zu beachten, wie die Strukturen des formal organisierten Lernens. Insofern rücken auch die jeweiligen Dispositionen, Lernerfahrungen, Deutungen und Bewertungen der Lernenden und auch der Lehrenden in den Fokus der Betrachtung.

Betriebliche und hochschulische Lernkulturen

Wenn man davon ausgeht, dass Lernkulturen im oben beschriebenen Sinn nicht zufällig sind, sondern dass darin auch spezifische Erwartungen und Interessen eingehen, dann liegt auch die Frage nahe, was, wofür und mit welchem Ziel gelernt werden soll.

Betriebliche Bildung und hochschulische Bildung folgen bisher mit Blick auf Lernen und Wissenserwerb im Kern unterschiedlichen Systemlogiken: Hochschulische Bildung richtet sich neben der Wissensvermittlung in erster Linie auf Forschung und Theorieproduktion und weniger auf die konkrete Anwendung des Wissens in der Praxis der Arbeitswelt. Wissenschaftliches Wissen ist abstrakt, wobei das Referenzkriterium wissenschaftlichen Wissens die Erkenntnisorientierung ist, die wiederum an wissenschaftliche Theorien und empirische Befunde gebunden ist. Berufliches Wissen ist demgegenüber situativ und an konkrete Praxisfelder gebunden. Es ist in hohem Maß erfahrungsgeleitet und macht den Kern beruflicher Handlungsfähigkeit aus (*vgl. Meyer/Kreutz 2015, S. 168ff.*). Aufgrund der engen Anbindung an das Wirtschaftssystem orientiert sich die Berufsbildung an zwei Referenzkriterien zugleich: an den ökonomischen Marktanforderungen und den betrieblichen Qualifizierungserfordernissen einerseits und der Subjektorientierung im Sinn der Entfaltung der Persönlichkeit andererseits.

In betrieblichen Qualifizierungsprozessen ist in der deutschen „Berufskultur“ keine Differenz zwischen beruflicher Verwertungsperspektive (im weitesten Sinn Ökonomie) und der individuellen Entwicklungsperspektive (Pädagogik) auszumachen: als Berufsbildung macht die Unterscheidung zwischen betrieblichen Interessen und der persönlichen Kompetenzentwicklung insofern auch keinen Sinn, weil die qualifizierten Beschäftigten die Organisation konstituieren. Mit ihnen steht und fällt auch die Möglichkeit einer nachhaltigen Organisationsentwicklung, die wiederum das Bestehen des Systems Betrieb und seinen wirtschaftlichen Erfolg sichert. Grundlegend ist dabei die Fähigkeit und Bereitschaft der Beschäftigten, ihre Kompetenzen (und zwar alle, die fachlichen, sozialen und auch personalen Kompetenzen) in das Unternehmen einzubringen und so Verantwortung für den Unternehmenserfolg zu übernehmen.

Berufliche Bildung zielt nicht auf Selbststeuerung und Selbstoptimierung, wie sie in neoliberalen Ansätzen zum Ausdruck kommt, sondern auf Selbstbestimmung im Sinne von Bildung, die Mündigkeit, Partizipation und Solidaritätsfähigkeit einschließt. Methodisch kennzeichnet die betriebliche Lernkultur in der mittelalterlichen Tradition der Meisterlehre schon immer eine enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis. Damit kommt dem Lernort Betrieb eine besondere Bedeutung zu, weil dort Erfahrungslernen in Praxisgemeinschaften erfolgt. Die betriebliche Lehre ist curricular so organisiert, dass je nach Entwicklungsstand ein stufenweiser Kompetenzaufbau bei gleichzeitiger Anwendung und Reflexion des

01-16: Ist die Marginalisierung der dualen Berufsbildung noch zu stoppen?

von: Prof. Dr. Rita Meyer (Universität Hannover) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Gelernten ermöglicht wird. Seit der Orientierung auf das Leitbild der Kompetenzentwicklung haben sich in der beruflichen Bildung sowohl in der Berufsschule mit dem Lernfeldkonzept als auch in der betrieblichen Berufsausbildung neue Lernkulturen etabliert (vgl. Pätzold/Lang 1999).

Die hochschulische Lernkultur tut sich demgegenüber deutlich schwerer, das Leitbild der Kompetenzorientierung einzulösen, obwohl Hochschulen im Kontext des lebenslangen Lernens und der Durchlässigkeit des Bildungssystems auch zu Lernorten der beruflichen Aus- und Weiterbildung werden. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Implementierung von Berufs- und Kompetenzorientierung im Rahmen des Bologna Prozesses für die Bachelor- und Masterstudiengänge stehen Hochschulen vor der Herausforderung, neue Leitbilder für die Lehre zu entwickeln. Über die reine Vermittlung von fachwissenschaftlichen Theoriebeständen hinaus müssen sie auch sicherstellen, dass ihre Absolventen Kompetenzen erwerben, die auf dem Arbeitsmarkt Verwertung finden. Im Kontext der Reproduktion des individuellen und gesellschaftlichen Arbeitsvermögens wird „Employability“ im Sinne einer „Beschäftigungsfähigkeit“ als outcome hochschulischer Bildungsprozesse diskutiert (vgl. Zervakis/Bargel 2015, S. 5ff).

Es ist allerdings infrage zu stellen, dass diese „Beschäftigungsfähigkeit“ als Leitbild für die organisatorische und strukturelle Ausrichtung der Hochschulen – und damit auch als Rahmung für die Lernkultur - geeignet ist. Nimmt man die o.a. Definition von Lernkultur ernst, dann sind stattdessen eher Kategorien, die das Subjekt, also die Studierenden, in den Mittelpunkt stellen und zugleich einen Orientierungsrahmen für die hochschuldidaktische Gestaltung der hochschulischen Aus- und Weiterbildung liefern, gefordert. Das von der HRK in Auftrag gegebene Gutachten zu „Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium“ (Schubarth/Speck 2013) ist vor diesem Hintergrund inhaltlich zu erweitern: dieses hat sowohl den berufspädagogischen Diskurs als auch die Professionsforschung ohne jede nachvollziehbare Begründung ausdrücklich nicht in den Blick genommen.

Akteure der Hochschulen vertreten z.T. die Auffassung, dass der Berufsbezug für das Studium an Hochschulen nicht herzustellen sei, weil – so die Argumentation – im Gegensatz zur beruflichen Aus- und Weiterbildung nicht für spezifische Berufsfelder vorbereitet werde. Berufliche Bildung – so wird unterstellt – sei „unmittelbar verwertungsorientiert“, während Hochschulbildung jenseits dessen auf ein breites Spektrum von hochqualifizierten Arbeitstätigkeiten vorbereite (vgl. Meyer 2015). Diese Argumentation fußt auf der strikten Trennung von allgemeiner (vermeintlich höherwertiger) und beruflicher Bildung und blendet die Tatsache aus, dass es zu den Vorzügen der berufsförmig orientierten Ausbildung gehört, dass sie eben gerade nicht der unmittelbaren Verwertung an einzelbetrieblichen Interessen unterliegt.

Wer z.B. eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich absolviert hat, ist nicht auf ein spezifisches Tätigkeitsfeld oder auf eine spezifische Branche festgelegt. Entscheidend ist, dass eine Berufsausbildung eine umfassende berufliche Handlungskompetenz für Arbeitstätigkeiten hervorbringt, die z.B. im Handwerk enger und in der Industrie weiter gefasst sein können. Faktisch bereitet indes auch ein Studium auf spezifische, voneinander abgrenzbare Arbeitsfelder vor: ein Ingenieur ist i.d.R. in gewerblich-technischen Domänen mit der Planung, Entwicklung und Steuerung von Produkten und Prozessen befasst. Ein Medizinstudent findet seine Erwerbsarbeit im Feld der Gesundheit und ein

01-16: Ist die Marginalisierung der dualen Berufsbildung noch zu stoppen?

von: Prof. Dr. Rita Meyer (Universität Hannover) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Sozialwissenschaftler wird, in welcher Domäne auch immer, mit der Analyse und Lösung betrieblicher und oder gesellschaftlicher Problemstellungen befasst sein. Im unwahrscheinlichsten Fall wird er Einspritzpumpen für die KFZ-Industrie entwickeln.

Dass trotz hoher Qualifikation und Hochschulstudium einige Berufsfelder (z.B. soziale Arbeit, Pflege) nur als semi-professionalisiert gelten können, ist auch Teil des Problems einer reinen „Beschäftigungsorientierung“, die die komplexen sozialen Implikationen der beruflichen Verfasstheit von Arbeit ausblendet.

Wie kann eine Integration der Lernkulturen erfolgen? - Herausforderungen für die Lernorte Hochschule und Betrieb

Mittelstraß (1999, S. 59ff.) forderte Anfang der 1990er Jahre eine kompetenzorientierte Lernkultur, die durch eine Einheit von Wissen und Können geprägt ist. Für betriebliche Lernkulturen ist dies weitgehend realisiert worden, die Kompetenzorientierung ist in den ordnungspolitischen Konzepten institutionalisiert, in den berufspädagogischen Diskursen theoretisch fundiert und verankert und auch praktisch in zahlreichen Modellversuchen – u.a. durch das BiBB finanziert – erprobt und umgesetzt worden. Die Hochschulen stehen demgegenüber mit der Etablierung einer kompetenzorientierten Lernkultur, die die Verzahnung von Wissen und Können einlöst, noch am Anfang.

Mit dem Ziel, das Studium berufs- und praxisorientiert zu gestalten, verbinden sich einige grundlegende Herausforderungen für die Hochschulen: Im Kontext der Öffnung der Hochschulen ist die Verknüpfung der systembedingt unterschiedlichen Wissensarten beruflicher und hochschulischer Bildung in curricularer und didaktischer Hinsicht zu gestalten. Im Kern geht es darum, berufliches Erfahrungswissen sowie erfahrungsbasierte Lernprozesse stärker in die Hochschulbildung zu verankern und Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb einerseits sowie Erkenntnis und Problemorientierung andererseits zusammenzubringen. Didaktische Elemente der beruflichen Bildung (z.B. Erfahrungs- und Handlungsorientierung, Exemplarik, Projektorientierung) könnten dabei als Orientierung für die Implementierung einer integrativen Lernkultur an Hochschulen dienen. Es geht um die Vermittlung von Qualifikationserfordernissen für Erwerbsberufe und wissenschaftlicher Erkenntnisse einerseits und um die Passung von Lernbedürfnissen und -voraussetzungen der Teilnehmer und der organisatorisch-institutionellen Gestaltung der Lernumgebungen andererseits (vgl. Buchmann 2014).

"Offen ist, wie eine Qualitätssicherung in der Hochschule erfolgen kann, die über die sehr vage Begutachtung von Akkreditierungsstandards hinausgeht. Hier ist die Partizipation und Mitbestimmung der Sozialpartner, die für den Bereich der Beruflichen Bildung institutionalisiert ist, auszudehnen."

Prof. Dr. Rita Meyer, Hochschullehrerin in Hannover

01-16: Ist die Marginalisierung der dualen Berufsbildung noch zu stoppen?

von: Prof. Dr. Rita Meyer (Universität Hannover) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

Die Berufsbildung folgt traditionell dem Prinzip der Exemplarik - die Hochschulbildung, die für sich in Anspruch nimmt, universell zu sein, hat an dieser Stelle noch deutlichen Nachholbedarf. In der berufs- und arbeitspädagogischen Logik sind berufliches und theoretisches Wissen nicht voneinander zu trennen, weil in modernen, professionsorientierten Formen von Beruflichkeit insgesamt ein Bedeutungszuwachs systematisch-theoretischer Wissens Elemente zu verzeichnen ist. Als Beispiel dafür sind die Ausbildungsberufe mit hohem Qualifikationsniveau zu nennen, z.B. im Bereich der Metall- und Elektrotechnik sowie in den IT-Berufen. In diesen Berufen ist die Fähigkeit zu einem situationsgerechten und produktiven Umgang mit Wissen und Fachwissen zentral. Die Anwendung von abstrakt-prozessbezogenem und inhaltlich bestimmtem Fachwissen in beruflichen Handlungskontexten ist ein Bestandteil der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz, die im Dualen System der Berufsausbildung hervorgebracht wird. Hochschulen können das bisher nicht leisten, insofern sind hier didaktische Konzepte für die Verknüpfung von Theorie und Praxis und von Wissen und Erfahrung zu entwickeln (vgl. *Elsholz/Brückner 2015*).

Fazit und Ausblick

Mit den Dualen Studiengängen werden neue Qualifizierungswege jenseits des Systems der beruflichen Erstausbildung etabliert, die den Qualitätsstandards des Dualen Systems nicht standhalten. Dies liegt u.a. daran, dass die im Dualen System etablierten und bewährten partizipativen Gestaltungs- und Steuerungsstrukturen in dem Gestaltungsfeld Hochschule nicht greifen. Selbst für den betrieblichen Teil des Dualen Studium erodieren die Standards und auch die Einflussmöglichkeiten der Sozialpartner. Das Duale Studium ist bisher kein Feld der Berufsbildungspolitik. Dies gilt es zu ändern. Wenn es in der Praxis gelingt, das für Deutschland konstitutive Berufskonzept im Sinne einer erweiterten, modernen Beruflichkeit (vgl. *Kassebaum/Kuda 2015*) für die Gestaltung Dualer Studiengänge an Hochschulen zu realisieren, dann könnte das ein echter Beitrag zur Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung sein. Damit könnte auch die drohende Marginalisierung des dualen Berufsbildungssystems ein Stück weit relativiert werden.

Bildungspolitischer Gestaltungsbedarf zu der Integration von betrieblichen und hochschulischen Lernkulturen ergibt sich auf unterschiedlichen Ebenen: auf der Makroebene ist zunächst als Systembedingung der Umbau des Berufsbildungssystems und die Erweiterung der Beruflichen Bildung um den Lernort Hochschule im Blick zu behalten. Dem sich rasant vollziehenden institutionellen Umbau unseres Bildungssystems, der u.a. seinen Ausdruck in der Ausdifferenzierung der Hochschullandschaft findet wird noch viel zu wenig Beachtung geschenkt. Auf der Mesoebene (*die zwischen die Makro- und Mikroebene geschobene und beide vermittelnde Betrachtungsweise*) sind Fragen der Curriculumentwicklung im Sinne einer fundierten Planung und Entwicklung zentral. Offen ist, wie eine Qualitätssicherung in der Hochschule erfolgen kann, die über die sehr vage Begutachtung von Akkreditierungsstandards hinausgeht. Hier ist die Partizipation und Mitbestimmung der Sozialpartner, die für den Bereich der Beruflichen Bildung institutionalisiert ist, auszudehnen (z.B. über eine Erweiterung des BBiG auf Duale Studiengänge).

01-16: Ist die Marginalisierung der dualen Berufsbildung noch zu stoppen?

von: Prof. Dr. Rita Meyer (Universität Hannover) |

Dies ist die pdf-Fassung eines Beitrags aus der Online-Zeitschrift Denk-doch-Mal.de

Alle Texte sind urheberrechtlich geschützt.

BUCHMANN, Ulrike: Curriculumkonstruktion berufsbezogener Bildungsgänge in der Spannung von Beruf und Wissenschaft. In: SEVERING, Eckart; WEIB, Reinhold (Hrsg.): Weiterentwicklung von Berufen – Herausforderungen für die Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2014, S. 199-2013

DEHNBOSTEL, Peter: Essentials einer zukunftsorientierten Lernkultur aus betrieblicher Sicht. In: QUEM-Report (2001) 67, S.81-90

ELSHOLZ, Uwe; BRÜCKNER, Denise: Auf dem Weg zu didaktischen Leitlinien für die Studieneingangsphase Beruflich Qualifizierter. In: ELSHOLZ, Uwe (Hrsg.): Beruflich Qualifizierte im Studium. Analysen und Konzepte zum Dritten Bildungsweg. Bielefeld 2015, S.191-204

EULER, Dieter: Denn sie tun nicht, was sie wissen. In Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (1996) 92, H. 4, S. 350-365.

KASSEBAUM, Bernd; KUDA, Eva: Editorial. Beruflichkeit neu denken – ein Leitbild in der Diskussion. In: Denk-Doch-Mal. Das Online-Magazin (2015) 1. Online: <http://denk-doch-mal.de/wp/editorial-32/> (Stand: 15.12.2015)

KRONE, Sirikit (Hrsg.): Dual Studieren im Blick. Entstehungsbedingungen, Interessenlagen und Umsetzungserfahrungen in dualen Studiengängen. Wiesbaden 2015

MEYER, Rita; KREUTZ, Maren: Die Verzahnung beruflichen und wissenschaftlichen Wissens – Perspektiven für Forschung und Praxis am Beispiel des Dritten Bildungswegs. In: DIETZEN, Agnes u. a. (Hrsg.): Soziale Inwertsetzung von Wissen. Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung. Weinheim, Basel 2015, S. 160-176

MEYER, RITA: Fachlichkeit und „moderne Beruflichkeit“ – Kompetenzorientierung vs. Professionalisierung?. In: . In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, (2015) 84, S. 5-8. Online: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/Konstanz_Sammelband_09.10.2015.pdf (Stand: 26.11.2015)

MEYER, Rita: Professionsorientierte Beruflichkeit? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen zur Öffnung der Hochschulen als Lernorte der beruflichen Bildung. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2012) 23. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/meyer_bwpat23.pdf (Stand: 27.10.2015)

MITTELSTRAß, Jürgen: Lernkultur – Kultur des Lernens. In: QUEM-Report (1999) 60, S. 49-63

PÄTZOLD, Günther; LANG, Maria: Lernkulturen im Wandel. Didaktische Konzepte für eine wissensbasierte Organisation. Bielefeld 1999

SCHÜßLER, Ingeborg; THURNES, Christian M.: Lernkulturen in der Weiterbildung. Bielefeld 2005

ZERVAKIS, Peter A.; BARGEL, Tino: Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, (2015) 84, S. 5-8. Online: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/Konstanz_Sammelband_09.10.2015.pdf (Stand: 26.11.2015)