

Nicolas Schöpf
(Universität Würzburg)

Grenzkontrollen. Erleichtert die Öffnung von Bildungswegen kontinuierliches Lernen?

Online unter: **seit 11.10.2010**
http://www.bwpat.de/ausgabe18/schoepf_bwpat18.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 18 | Juni 2010

Individuelle Bildungsgänge im Berufsbildungssystem

Hrsg. von Karin Büchter, Anke Grotluschen & H.-Hugo Kremer
<http://www.bwpat.de> | ISSN 1618-8543

www.bwpat.de

bwp@

ABSTRACT (SCHÖPF 2010 in Ausgabe 18 von *bwp@*)

Online: www.bwpat.de/ausgabe18/schoepf_bwpat18.pdf

Individuelle Bildungsverläufe sind nur zu einem Teil das Ergebnis aktiver persönlicher Planung und Steuerung. Oftmals sind sie das Resultat von Selektion, systemischen Schranken und Abschottungen zwischen Teilen des Bildungssystems. Die Grenzen, die es auf individuellen Bildungspfaden zu überschreiten gilt, sind vielfältig: Sie existieren zwischen Jahrgangsklassen, zwischen Grund- und weiterführenden Schulen bis hin zur Hochschule oder zwischen Übergangssystem, beruflicher und akademischer Bildung.

Gegenwärtig verbindet sich insbesondere mit Ansätzen der Europäisierung der Aus- und Weiterbildung die Hoffnung, Bildungswege zu öffnen und damit die Möglichkeiten lebenslanges Lernen zu erweitern: Die Rede ist dabei von einer Verbesserung der transnationalen *Mobilität* der Lernenden und der *Durchlässigkeit* nationaler Bildungssysteme. Es geht dabei also um die Anerkennung von Lernergebnissen, die im Ausland erzielt wurden, und ihre Anrechnung auf deutsche Bildungsgänge und um die Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen zwischen Subsystemen der Bildung in Deutschland.

Die Debatte um Durchlässigkeit macht dabei auf mehrere Aspekte aufmerksam: Die Frage, unter welchen Gesichtspunkten Anerkennung diskutiert wird, verweist unter anderem auf das klassische Verhältnis von Qualifizierung und Bildung, von Speziellem und Allgemeinem der Bildung. Damit verknüpft stellt sich zudem die Frage, inwieweit auch das Thema Durchlässigkeit eine Rolle für Entwicklungen spielt, die gegenwärtig als Neuvermessung des Bildungssystems diskutiert werden.

Border controls

Does the opening of educational pathways facilitate continuity in learning biographies?

Individual educational trajectories are only partly the result of active personal planning and direction. Often they are the result of selection, systemic barriers and separation between parts of the education system. The borders which have to be crossed in individual learning pathways are many and varied. They exist between classes in year groups, between primary and secondary schools up to higher education institutions or between systems of transition, professional and academic education. Currently the hope of opening educational pathways and thereby extending the possibilities of lifelong learning is connected in particular with approaches of the Europeanisation of training and further training. The discussion is of an improvement of the transnational *mobility* of the learners and the *permeability* of national educational systems. Thus, the discussion is about the recognition of learning outcomes which were gained abroad, and their accreditation for German educational courses, as well as about the recognition and accreditation of learning outcomes between sub-systems of education in Germany.

The debate about permeability draws attention to several aspects: the question of from which point of view accreditation is being discussed refers amongst other things to the classic relationship between qualification and education, and between general and specific education. In conjunction with this, the question also arises of the extent to which the theme of permeability plays a role for developments which are currently being discussed as a redefinition of the education system.

Grenzkontrollen.

Erleichtert die Öffnung von Bildungswegen kontinuierliches Lernen?

1 Individuelle Bildungsverläufe

1.1 Gewinner, Verlierer und Zuschauer

Mit ihrem Memorandum zum lebenslangen Lernen hat die Europäische Kommission im Jahr 2000 ein Programm formuliert, das in politischen und wissenschaftlichen Diskursen intensiv rezipiert wurde. Angesichts verschärfter ökonomischer Konkurrenz auf den globalen Märkten, demografischer Veränderungen erheblichen Ausmaßes in den Bevölkerungsstrukturen der Mitgliedsstaaten oder zunehmender Migrationsbewegungen wurde Bildung als das Mittel erkannt, die gesellschaftlichen Herausforderungen zu bewältigen und die anvisierten wirtschaftlichen Ziele zu erreichen (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010 und 2002). Bildung hat so eine deutlich erkennbare Konturierung und Fokussierung erfahren, die sich in den gegenwärtigen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Diskursen im Wesentlichen in zwei Weisen formiert:

- Als gesellschaftliches Versprechen auf Kontinuität der Karriere einerseits wirkt Bildung auf der anderen Seite als Selektionsmechanismus, der in der Zuordnung eines Status aufgrund von Leistungskriterien erkennbar wird. In modernen Gesellschaften wird damit das Prinzip der „sponsored mobility“ (Verteilung von Status, Einkommen, Privilegien etc. nach Kriterien der Abstammung) durch die meritokratische Logik abgelöst (BECKER et al. 2009, 36). Bildung gilt als Grundlage für weiterführendes Lernen, für den Zugang zu höheren Berufen und für gesellschaftliche Anerkennung, Integration und Teilhabe. Mit dem Erwerb von Bildung verknüpft sich allerdings keine Verlässlichkeit, tatsächlich eine höhere Statusposition zu erreichen. Es handelt sich vielmehr um das Verhältnis einer unabdingbaren Voraussetzung: Bildung ist nicht alles, aber ohne Bildung ist alles nichts.
- Für moderne Gesellschaften, die als wissensbasiert, flexibel und dynamisch dargestellt werden, gilt Bildung neben Kapital und Arbeit als dritter, wenn nicht sogar als wichtigster Produktionsfaktor. Dabei geht es nicht nur um eine unverbindliche Aufforderung, Qualifikationen und Kompetenzen als Ressource für die Bewältigung gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen zu begreifen. Es handelt sich hier um eine Indienstnahme grundsätzlicherer Art: Es geht, um eine Formulierung der Europäischen Kommission aufzugreifen, um die Sicherung von Wachstum und Innovationsfähigkeit des europäischen Wirtschaftsraumes, die von der Bildung seiner BürgerInnen abhängt (EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, 12 f.).

Mit der Betonung von Ideen wie der *employability*, die innerhalb der politischen Programmatik als das Ziel lebenslangen Lernens erkennbar wird und in der sich beide Funktionen von

Bildung wiederfinden lassen, werden Lernende zunehmend in die Pflicht genommen. In der Aufforderung, die individuelle Beschäftigungsfähigkeit herzustellen und lebenslang zu erhalten, verschränkt sich die ökonomische Dimension von Bildung mit dem Aspekt der Individualisierung und dem Modus ihrer subjektiven Aneignung. Die eigene Beschäftigungsfähigkeit gilt gleichzeitig als persönliche Chance und Aufgabe. Sie betont den Aspekt der Verwertbarkeit von Bildung in zweifacher Weise: Als notwendigen Beitrag zu Wirtschaftswachstum und Innovation und als das Versprechen auf materielle Sicherheit und berufliche Entwicklung. Die Kriterien der Beurteilung für das Gelingen oder Misslingen der Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit sind dem Einzelnen allerdings entzogen: Sie enthält der Markt, auf dem die Kompetenzen nachgefragt werden. Gleichzeitig wird die Verantwortung dafür, die Chance auch wahrzunehmen, an den Einzelnen delegiert. Angesichts technologischer Entwicklungen und Veränderungen der Arbeit gilt das in der dualen oder akademischen Erstausbildung einmal erworbene Wissen immer weniger als ausreichend für die Bewältigung beruflicher Anforderungen. Die Reichweite der Kenntnisse einer Berufsausbildung wird in dem Maße geringer, in dem Arbeit entstandardisiert und entgrenzt wird. Eine geringe Prognostizierbarkeit von Entwicklungen befördert die Individualisierung noch und macht die längerfristige Bildungsplanung immer weniger möglich. Die Sorge für die eigene Beschäftigungsfähigkeit und das individuelle Nachdenken über Bildung gerät so in die Gefahr, sich zu einer Fast-Food-Mentalität zu verändern, die sich auf die kurzfristige Befriedigung von Lernbedürfnissen beschränkt.

Aus dieser Konstellation entsteht ein Konkurrieren der Kompetenzträger und ein »Wettrüsten« in der Akkumulation kulturellen Kapitals. Individuen sehen sich als Wettbewerber auf sich fortwährend verändernden Arbeits- und Aufmerksamkeitsmärkten gegenüberstehen (BRÖCKLING u.a. 2000, 154):

„Jeder Vergleich gerät so zum Ausscheidungskampf, der über Auf- oder Abstieg entscheidet. Um mithalten zu können, ist es nötig, seine Ressourcen zu erkennen, zu nutzen und auszubauen, sich strategische Ziele zu setzen, diese zu operationalisieren und das Erreichte zu überprüfen, initiativ zu werden, statt nur zu reagieren, (...) sich flexibel auf immer neue Anforderungen einzustellen und sich entsprechend zu qualifizieren – kurzum: seinen gesamten Lebenszusammenhang im Sinne betriebswirtschaftlicher Effizienz zu rationalisieren.“ (ebda., 154)

In dem Maße, in dem die eigene Ausstattung mit Abschlüssen und Zertifikaten einen Wettbewerbsvorteil verspricht, vermehren sich die individuellen Aspirationen: Es kommt zu einem »immer mehr und immer schneller« innerhalb der individuellen Bildungsverläufe. Auf das „Qualifikationsparadox“, das damit einhergeht, wurde bereits deutlich hingewiesen (FROMMBERGER 2009, 3): In dieser Entwicklung verschränkt sich die Bedeutung der Zertifikate als Eintrittskarte mit ihrer sukzessiven Entwertung bis hin zu einer „Inflation der Bildungsabschlüsse“. Es etabliert sich ein Bildungswettkampf – Baethge u.a. sprechen von dem „ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen“ (BAETHGE et al. 2004) –, der zwangsläufig die für den Modus des Wettkampfes charakteristischen Ergebnisse hervorbringt: Gewinner und Verlierer. Jüngere Studien haben erneut eindrucksvoll darauf aufmerksam gemacht, dass sich an den konventionellen sozialen Selektionsmechanismen der beruflichen Aus- und Weiterbildung bislang nichts verändert hat (BAETHGE 2009, 336). Benachteiligt bleiben unter

anderem etwa die Gruppe der Migranten/innen. Hier zeigen sich an den zentralen Schnittstellen und Übergängen innerhalb des Bildungssystems erhebliche Restriktionen (KONSORTIUM BILDUNGSBEBRICHTERSTATTUNG 2006, 150ff.):

- Vom elementarpädagogischen Bereich in die Grundschule;
- Übergänge im allgemeinbildenden Schulsystem: von der Grundschule in Hauptschule, Realschule, Gymnasium;
- Einmündung in Berufsausbildung;
- Übergänge in die Hochschule und Studienbeteiligung;

Neben den Gewinnern und Verlierern des Bildungswettkampfes gibt es noch eine dritte Gruppe: die Gruppe derer, die am Wettkampf überhaupt *nicht teilnehmen können*. An den Grenzen der Bildung stehend bleibt ihnen der Status der nicht teilnahmeberechtigten *Zuschauer*, die von außen und ohne Zugangsmöglichkeit die Auseinandersetzungen und die Ergebnisse der Verteilungskämpfe beobachten (vgl. REINPRECHT 2005, 149). In jüngerer Zeit wurde dieser Gruppe et al. im Rahmen der Debatte um das Übergangssystem Aufmerksamkeit zuteil, das dem berufsbildenden System vorgelagert ist, ohne allerdings systematische Anschlussmöglichkeiten bieten zu können. Die Probleme an dieser ersten Schwelle, auf die Autoren verschiedener Provenienz mit zunehmender Dringlichkeit hinweisen (GREINERT 2005; EULER /SEVERING 2006; BAETHGE et al. 2007; NESS 2007), bestehen vor allem in Form sog. »Warteschleifen«, die Fortschritte auf dem Gebiet der Anrechnungsverfahren dringend erforderlich scheinen lassen. Zudem stehen für schwächere Auszubildende keine Abschlüsse zur Verfügung und Abbrecher verlassen das Berufsbildungssystem daher gänzlich ohne Zertifizierung der erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen. Verschiedene Vorschläge, Doppelungen zwischen Übergangssystem und Dualer Berufsausbildung entgegenzuwirken, liegen in Form der Definition von „Bausteinen“ – mit größerer oder geringerer Eigenständigkeit – auf der Basis des Prinzips der Beruflichkeit vor und werden gegenwärtig von den beteiligten Akteuren diskutiert (KWB 2006; DIHK 2007; DHKT 2007; BDA 2007).

1.2 Ausdifferenzierung des Bildungs- und Berechtigungssystems

Historisch gilt die Teilhabe und Nichtteilhabe an Bildung, der Ausschluss und der Einbezug von Teilen der Bevölkerung, als eng verknüpft mit einem umfassenden und streng auf Leistung bezogenen Berechtigungswesen, das sich infolge der Systembildungsprozesse im 19. und 20. Jahrhundert etabliert hat. In der Folge technischer, ökonomischer und politisch-gesellschaftlicher Veränderungen entwickelte sich auch das Bildungssystem in Deutschland zu einem komplexen Gefüge aus Bildungs-, Berufsbildungs- und Hochschulbildungsbereichen, die sich selbst zum Teil wieder durch feingliedrige Verästelungen und hochgradige Spezialisierungen auszeichnen. Das Bildungssystem erfährt ab dem 19. Jahrhundert eine institutionelle Ausgestaltung in der Art, dass immer mehr Bildungswege standardisiert und reguliert aufeinander abgestimmt werden. Diese gesetzliche und bürokratische „Durchkomponierung des deutschen Bildungswesens“ (FEND 2006, 201) zeichnet sich dadurch aus, dass über ein differenziertes Prüfungswesen die Berechtigungen für weiterführende Bildungsgän-

ge vergeben werden. Als typisch für das deutsche Bildungssystem und als Faktor, der historisch die Bedeutung von Bildung enorm gesteigert hat, gilt deshalb die enge Koppelung von Abschlüssen einerseits mit Laufbahnen im Staatswesen und mit Beschäftigungschancen im außerstaatlichen Umfeld andererseits (ebda., 200). Diese nach dem französischen Philosophen Ranciere sich vollziehende *polizeiliche Logik* bewirkt „(...) die Verteilung der Plätze und Funktionen und das System der Legitimierung der Verteilung“ über den Bezug zu Leistungen in Sachen Bildung. (RANCIERE 2002, 39). Mit den Schwellen und Hürden, die durch das Berechtigungswesen eingerichtet wurden und die sich in einer mitunter vollständig wechselseitigen Abschottung von Bildungsgängen ausdrücken, verfestigen sich Tendenzen der „doppelten Selektivität“ (FAULSTICH 2001) und es etablieren sich „Kreisläufe der Bildungsdeprivation“: Der Mangel an kulturellem, in Form von Abschlüssen und Zertifikaten aufgehäuften Kapital verhindert den Zugang zu stabilen Beschäftigungsverhältnissen, die soziale Exklusion wiederum befördert die Absenz von Bildung (REINPRECHT 2005, 132).

Eine besondere Stellung nimmt innerhalb der Ausdifferenzierung des deutschen Bildungssystems die Berufsbildung ein, die sich historisch ab dem 19. Jahrhundert strukturell und programmatisch getrennt von der Allgemeinbildung (Gymnasium und Hochschulbildung) entwickelt hat. BAETHGE spricht in diesem Zusammenhang von dem „Bildungs-Schisma“ und der „Achilles-Ferse“ des deutschen Bildungssystems (BAETHGE et al. 2007, 16). Zurückgeführt wird die unterschiedliche Institutionalisierung der beiden Teilsysteme auf die Einflüsse der neuhumanistischen Bildungsreform, die mit einer grundsätzlichen Neubestimmung des Bildungsbegriffes den Gegensatz von Kopf- und Handarbeit etablierte und bestehenden Ansätzen eines an Wirtschaft, Technik und Forschung orientierten Lernens für die Allgemeinbildung eine strikte Absage erteilte (VON FRIEDEBURG 1992, 148ff.). Die Konsequenz dieser Entwicklung ist eine bis in die Gegenwart andauernde Abschottung der Allgemeinbildung von der Berufsbildung, die sich strukturell insbesondere in den geringen Anschlussmöglichkeiten für berufliche Abschlüsse im akademischen Bereich zeigt.

2 Europa und Durchlässigkeit

2.1 Die Transparenzinstrumente EQR und ECVET

Die erkennbar fortdauernden Ungleichheiten und die unzureichenden Möglichkeiten des Übergangs zwischen Bildungsgängen haben Forderungen nach größerer „Durchlässigkeit des Bildungssystems“ und nach „durchlässigen Strukturen“ gegenwärtig zu einer erheblichen Beachtung verholfen. Mit dem Thema Durchlässigkeit verbindet sich in der politischen Debatte die Hoffnung, die Wirkung der Selektionsprozesse zu verringern und die damit verbundenen bildungs- und beschäftigungspolitischen Schwierigkeiten bewältigen zu können (FROMMBERGER 2009, 5). Erhebliche Erwartungen an eine Dynamisierung der Entwicklung werden hier den berufsbildungspolitischen Anstößen der Europäischen Kommission entgegengebracht, insbesondere dem Leistungspunktesystem ECVET und dem Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR). Die Leitidee dieser Instrumente ist die Verbesserung von Vergleichbarkeit und wechselseitiger Anerkennung beruflicher Qualifikationen zwischen natio-

nen Bildungssystemen und die daran anschließende Mobilitätsförderung. Angesichts der Feststellung, dass Bildungsinvestitionen einen erheblichen Beitrag zum Humankapital und zum Erhalt der individuellen Beschäftigungsfähigkeit leisten, wird die Mobilitätsförderung mittlerweile als ein strategischer Faktor für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Nationen begriffen (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION 2010, 20f.; BMBF o. J.; BMBF 2008, 59; BOHLINGER 2008, 165). Eng verknüpft mit der übergreifenden Strategie des lebenslangen Lernens geht es mit ECVET und EQR also darum, Durchlässigkeit, Transparenz der Qualifikationen und Mobilität im Bereich der beruflichen Bildung zu steigern:

- Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR), der gegenwärtig erprobt und implementiert wird, soll angesichts der gravierenden Unterschiede nationaler Berufsbildungssysteme die wechselseitige Lesbarkeit und Vergleichbarkeit von Qualifikationen gewährleisten. Er stellt ein methodisches Instrumentarium für den länderübergreifenden Vergleich von Qualifikationen bereit, die auf nationaler Ebene eine Einordnung in einen nationalen Qualifikationsrahmen (z. B. DQR) erfahren haben. Qualifikationsrahmen, soweit sie keine explizit sektorale Ausrichtung haben, beziehen sich auf alle Bereiche der Bildung (allgemeinschulisch, beruflich, akademisch etc.).
- Das Leistungspunktesystem European Credit System for Vocational Education and Training (ECVET) zielt auf die Verbesserung der Übertragbarkeit von Teilen von Qualifikationen aus einem Lernkontext in einen anderen und soll dabei helfen, die grenzüberschreitende Mobilität von Lernenden zu verbessern. Im Ausland erzielte Lernleistungen der Aus- und Weiterbildung werden auf Grundlage von ECVET dokumentiert, validiert und sollen auf den Bildungsgang im Entsendeland leichter angerechnet werden können.

Charakteristisch für die beiden Instrumente ECVET und EQR ist die Orientierung an *Lernergebnissen* (learning outcomes), die als »gemeinsame Form des sprachlichen Ausdrucks« die Vergleichbarkeit der nationalen Qualifikationen und Kompetenzen herstellen soll. Nationale Bildungsgänge werden *outcome*-orientiert beschrieben, d. h. in Form der *Kenntnisse, Fertigkeiten* und *Kompetenz* (knowledge, skills and competence), die die Lernenden in ihnen erwerben – eine Logik der Beschreibung, die für den europäischen Kontext zur Referenz erklärt wurde. Mit der Idee der *outcome*-Orientierung treten *Lerndauer*, *Lernort* oder *curriculare* und *didaktisch-methodische* Aspekte als herkömmliche Beschreibungsmerkmale für Bildungsgänge – sogenannte *Input-Faktoren* – zunehmend in den Hintergrund. Es kommt für den Vergleich von *Lernergebnissen* also nicht darauf an, wo, wie und in welcher Zeit, sondern nur *dass* sie erworben wurden. Damit lassen sich *Ergebnisse informellen Lernens* grundsätzlich genauso in *Kompetenz-Portfolios* integrieren, wie *Ergebnisse aus formalen oder non-formalen Lernkontexten*.

2.2 Die europäische Bildungssemantik: learning outcomes

Neben dem „cross-border approach“, der im europäischen Kontext eher eine Minderheitsposition darstellt, ist für ECVET und EQR auch ein „reform approach“ erkennbar, der den Aspekt der Mobilitätsförderung in Europa um einen nationalen Innovationsaspekt ergänzt: die Schaffung von mehr Flexibilität und Durchlässigkeit in der beruflichen Bildung und eine

systematische Stärkung des lebenslangen Lernens (AK DQR 2009; FIETZ et al. 2008). Die Bedeutung, die insbesondere das Paradigma der learning outcomes für Reformdebatten über nationale Bildungssysteme erhält, rührt daher, dass durch die historisch institutionell und programmatisch getrennte Entwicklung der Teilsysteme der Bildung disparate Lern- und Bildungskulturen entstanden sind, die von einem je spezifischen Selbstverständnis geprägt sind und zwischen denen Verständigungs- und Kommunikationsprobleme diagnostiziert werden (vgl. z. B. PFIEFFER et al. 2009, 10; CLEMENT 2007, 221ff.). Die gemeinsame, „systemneutrale“ Sprache der learning outcomes soll nun die nach Abschluss eines Bildungsganges erzielten Lernergebnisse transparent machen und damit die Grundlage dafür schaffen, ein Urteil über Gleichartigkeit und/oder Gleichwertigkeit von Lernergebnissen zu treffen. Das Paradigma der learning outcomes wird so zur *europäischen Bildungssemantik sui generis*, die – in sich homogen und entkoppelt von Nationalsprachen, aber eben auch von den kulturellen und fachspezifischen Facetten des Sprachgebrauchs innerhalb der Lernkulturen – als der Schlüssel dazu dienen soll, die in unterschiedlichen Lernkontexten erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen – auf sicherer Grundlage vergleichen zu können (CEDEFOP 2009; MILOLAZA et al. 2008).

Der Vergleich von Lernergebnissen soll also die Transparenz der Bildungssysteme verbessern und wird gleichzeitig zur technischen Grundlage für politische Argumentation. Dem Vergleich als Verfahren ist die Aufforderung an Akteure und Institutionen des Bildungssystems inhärent, gleichwertige Lernergebnisse als solche auch anzuerkennen. Die prima facie auf europäischer Ebene zunächst auf transnationale Mobilitätsförderung ausgerichteten Entwicklungen reichen somit weit in die nationalen politischen Auseinandersetzungen um durchlässige Bildungsstrukturen hinein. Sie richten sich an die Vertreter der Institutionen und haben mehr oder weniger impliziten Aufforderungscharakter. Die Bildungssemantik der learning outcomes ist das Instrument dafür, einen Modus augenfälliger Evidenz in Anrechnungsfragen zu entwickeln. Ihrer Verwendung in bildungspolitischen Argumentationen unterliegt die Einschätzung, dass der Sache nach mögliche Anrechnungen (auch) durch spezifische Formen der systemischen Kommunikation verschleiert würden. Learning outcomes sollen sich deshalb zu einer Art »Babelfisch des Bildungsvergleichs« entwickeln, mit dessen Hilfe sich die et al. an Fach- und Systemsprache orientierten Grenzkontrollen überwinden und das Insistieren auf dem jeweils system- und lernkulturellen Ausdruck der Ergebnisse von Bildungsgängen verhindern lassen, der bislang als Beweisführung für die substantielle Divergenz von Teilsystemen und Bildungsgängen dient.

2.3 Mobilitätsdimensionen und (inter-)kulturelles Lernen

Zusammenfassend lassen sich mit Blick auf die europäisch angestoßenen Reformdebatten zwei Modi der Mobilität unterscheiden, die durch die Transparenzinstrumente verbessert werden sollen:

- *Horizontale Mobilität* beschreibt Mobilitätsprozesse über Ländergrenzen hinweg. Es handelt sich hierbei also um eine im strengeren Sinne geografische Mobilität, die sich mit den Faktoren Bildungsmobilität (Auslandsaufenthalte von Studierenden und Auszubildenden)

und Arbeitsmarktmobilität (Eintritt in ausländische Arbeitsmärkte bzw. Schaffung eines europäischen Arbeitsmarktes) weiter differenzieren lässt.

- Die *vertikale Mobilität* bezieht sich dagegen auf Veränderungen der Person im sozialen Raum. (BOHLINGER 2008, 165) Dem Bereich der vertikalen Mobilität lassen sich auch Mobilitätsprozesse zurechnen, die sich auf den Eintritt in weiterführende Bildungsgänge beziehen.

In beiden Fällen stellen die *kulturellen* Besonderheiten der Lernkontexte die Hürden dar, die es für eine Verbesserung der Durchlässigkeit zu überwinden gilt. Umgekehrt formuliert verweist dieser Aspekt auf die Erweiterung des Verständnisses interkulturellen Lernens. Denn wenn Absolventen von dem einen Bildungsgang in den anderen wechseln, dann bringen sie auch Formen der Kulturation mit, d. h. sie sind von Systemen „lernend sozialisiert“. Diese erworbenen Muster kollidieren in neuen Kontexten aber mit veränderten Anforderungen, Techniken, Abläufen. Insofern ist der pädagogische Sprachgebrauch „Lernkulturen“ oder „Kulturen der Bildung“ eine Aufforderung dazu, den Begriff des interkulturellen Lernens von den geografischen um *systemische* Dimensionen zu erweitern.

3 Gleichwertigkeit, Anerkennung und Durchlässigkeit als Türöffner für Bildungswege?

Gegenwärtig werden in den vielfältigen Diskursen Fragen der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung, der Anerkennung und Durchlässigkeit der Bildungssysteme und der Transparenz von Lern- und Bildungsergebnissen vornehmlich unter Effizienz- und ökonomischen Gesichtspunkten diskutiert. Es geht in allen Bereichen in erster Linie um eine Transparenz und Anerkennung *beruflich* verwertbarer Kompetenzen in anderen Kontexten. Damit verknüpfen sich Positionen, die eine höhere Effizienz der Bildungssysteme und eine größere Transparenz der Kompetenzprofile sowohl für die Nachfrage auf Unternehmensseite als auch für die individuellen Kompetenzträger selbst zum Zweck der besseren Verwertung einfordern. Auch die gegenwärtige Konjunktur der bildungspolitischen Debatten und der wissenschaftlichen Forschung zur Anerkennung non-formalen und informellen Lernens lassen sich diesem Komplex zuschreiben und sind eine Folge der übergreifenden politischen Leitideen, die Bildung als Instrument der wirtschaftlichen Standortsicherung verstehen.

Am Beispiel von zwei aktuellen politischen Handlungsfeldern – der Frage der Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildungsabschlüsse und der Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse in Deutschland – lassen sich die Konzentration auf Fragen der beruflichen Verwertbarkeit und mögliche Engstellen, die sich aus einem zu strengen und exklusiven Arbeitsmarktbezug für die Öffnung von individuellen Bildungswegen ergeben, nachzeichnen.

3.1 Gleichwertigkeit und Anrechnung zwischen Berufs- und allgemeiner Bildung

Die Diagnose erheblicher Segmentation und fehlender Chancengleichheit im Bildungssystem haben Fragen der Durchlässigkeit des Bildungssystems in letzter Zeit in den Mittelpunkt bildungspolitischer Debatten gerückt (vgl. FROMMBERGER 2009, 4ff.). Zudem werden

durchlässige Strukturen insbesondere zwischen beruflicher und akademischer Bildung aber auch verstärkt unter volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten diskutiert und gefordert. Zugangsbarrieren und Selektionen am Übergang von der Berufsbildung in die akademische Bildung – so die Analysen – erschweren einen effizienten Umgang mit strukturell und demografisch bedingtem Mangel an Fachkräften und bremsen Innovation und wirtschaftliches Wachstum (vgl. etwa HELMRICH 2008; KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTER-STATISTIK 2008).

Die Debatte um Durchlässigkeit ist dabei in der Regel eng verknüpft mit dem Aspekt der *Gleichwertigkeit* von beruflicher und allgemeiner Bildung, die als Folge der institutionell getrennten Ausdifferenzierung und der im Anschluss an den Neuhumanismus unterschiedlichen Programmatik grundsätzlich in Frage stand. Möglichkeiten, die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu erhöhen, wurden bereits in verschiedenen Modellprojekten wie der Pilotinitiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge (ANKOM)“ analysiert. Dabei wurden Lösungsvorschläge zu Methoden der Lernergebnisbeschreibung, zur Prüfung der Gleichwertigkeit von beruflichen und hochschulischen Lernergebnissen und zur Gestaltung von Anrechnungsverfahren entwickelt. Grundlage für die Entscheidung über mögliche Anrechnung waren *Äquivalenzanalysen*, d. h. es wurden die Lernergebnisse von Weiterbildungsgängen mit den Lernergebnissen von Modulen der Zielstudiengänge verglichen (vgl. HARTMANN et al. 2008).

Einen anderen Zugang zur Analyse der Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung stellt das Konstrukt der *Berufswertigkeit* dar, mit dem bisherige Begrenzungen in der Debatte um das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung überwunden werden sollen (DIART et al. o. J.). Wesentlich für diesen Zugang ist die Kritik, dass in vielfältigen Diskursen über Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung debattiert würde, ohne dass die Kategorie der Gleichwertigkeit selbst hinreichend operationalisiert wäre (ebda., 16). Zudem würden – so die kritische Einschätzung – Fragen der Anrechnung zwischen Bildungsgängen nur mit Hilfe von Kriterien und Verfahren behandelt, die dem Bildungssystem entnommen werden:

„Dieses Verfahren basiert auf den in einer Deckungsanalyse identifizierten Äquivalenzfeststellungen beider Abschlüsse (beruflich/hochschulisch) und trägt zur systematischen Entscheidungsfindung bezüglich entsprechender Anrechnungen bei. Dies bedeutet, dass zwar Gleichwertigkeiten identifiziert werden, der Ausgangspunkt jedoch stets ein bildungssysteminterner ist. Defizite von Abschlüssen bzw. Absolventen gegenüber der Berufspraxis oder aber eine potentielle Höherwertigkeit beruflicher gegenüber hochschulischer Berufsbildung werden nicht vertieft.“ (ebda., 17)

Mit dem Begriff der *Berufswertigkeit* wird zur Bestimmung der Gleichwertigkeit von Bildungsabschlüssen nun ein externer Referenzpunkt eingeführt:

„Berufswertigkeit stellt ein Konzept einer Vergleichsgröße zur Kompetenz von Personen mit verschiedenen formalen Bildungsabschlüssen dar, das sich aus den Anforderungen der modernen Berufspraxis ableitet. So wird eine Vergleichbarkeit beziehungsweise eine Bewertung der betrachteten Bildungsabschlüsse aus der spezifischen Sicht der Berufspraxis ermöglicht.“ (ebda., 37)

Die Entscheidung über die Gleichwertigkeit von Bildungsgängen wird mit dem Konzept der Berufswertigkeit aus dem Bildungskontext herausgelöst und in die Verantwortung einer anderen Instanz verlegt. Damit stellt sich die Frage, ob mit Berufswertigkeit als Kriterium der Beurteilung davon ausgegangen werden muss, dass das Bildungssystem selbst nicht in der Lage ist oder nicht (mehr) die Aufgabe hat, über die Gleichwertigkeit seiner Elemente zu entscheiden und es deshalb eines Bezugspunktes bedarf, der außerhalb des Bildungskontextes steht. Zudem wird mit Berufswertigkeit ein Maß angelegt, dem die berufliche Bildung »von Haus aus« besser entsprechen kann als die akademische Bildung. Für die Entwicklung einer sachlich tragfähigen Grundlage für Anrechnungsverfahren erscheint es jedoch zumindest fragwürdig, die Mittel der Untersuchung vom erwünschten Ergebnis her zu bestimmen.

3.2 Anerkennung ausländischer Bildungsabschlüsse

„Es besteht Einvernehmen in Politik und Wissenschaft, dass dem Erziehungs-, Bildungs- und Qualifikationssystem eine Schlüsselfunktion für den langfristigen Erfolg der gesellschaftlichen Integration von Migranten(kindern) zukommt. Besonders angesichts der demographischen Entwicklung sind Förderung und (Aus-)Bildung junger Migrantinnen und Migranten – als Kinder der einzig wachsenden Bevölkerungsgruppe – für künftige Produktivität und gesellschaftlichen Wohlstand von großer Bedeutung.“ (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 137)

Vor allem demografische Veränderungen in Europa machen also einen veränderten bildungspolitischen Umgang mit Migration dringend notwendig. Migrationshintergrund ist gegenwärtig noch eines der wesentlichen Selektionsmerkmale innerhalb des Bildungssystems und beim Übergang in Beschäftigung. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben selbst bei vergleichbarem Bildungsniveau im Durchschnitt schlechtere Chancen, den Übergang ins Erwerbsleben zu vollziehen. Für alle vier Bildungsniveaus – ohne Abschluss, mit Hauptschul-/Mittlerem Abschluss oder Hochschulreife – wird eine niedrigere Erwerbstätigkeitsquote der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Personengruppe ohne Migrationshintergrund konstatiert. Damit – so das Fazit –, wird das Erwerbspersonenpotenzial bei der jungen Population mit Migrationshintergrund keinesfalls ausgeschöpft (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG, 159). Die Anerkennung und die entsprechende Bewertung der Qualifikationen von Migranten/innen sind deshalb eines der zentralen bildungspolitischen Handlungsfelder der jüngeren Zeit (vgl. auch EUROPÄISCHE KOMMISSION 2003, S. 20). Die Transparenz der Kompetenzen von Migranten/innen hat für kontinuierliche Beschäftigungs-, und Bildungsverläufe eine enorme Bedeutung und ist die Voraussetzung dafür, die konventionellen Selektionsmechanismen und systemischen Benachteiligungen zu unterbrechen. Vereinfacht dargestellt lässt die Deprivation der Bildung der älteren Generation – aus Gründen des Zusammenwirkens von sozialer und „ethnischer“ Segregation – ein ebenso geringes Bildungsniveau der zweiten Generation erwarten (vgl. KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 161).

In Deutschland gilt die Anerkennung und Bewertung ausländischer Qualifikationen im europäischen Vergleich als stark verbesserungsfähig, das hat et al. die Studie »Brain Waste« vor Augen geführt (ENGLMANN et al. 2008). Die unzureichende Verwertbarkeit ausländischer

Qualifikationen wird insbesondere von kleinen und mittleren Unternehmen bedauert, deren Bedarf an ausländischen Fachkräften gegeben wäre. Darauf, dass sich dieser Bedarf nicht ohne weiteres durch Zuwanderung von qualifiziertem Personal decken lässt, haben jedoch zweifellos auch die zum Teil hohen Hürden des Zuwanderungsgesetzes (vorgeschriebenes Gehaltsniveau etc.) Einfluss (vgl. ENGLMANN et al. 2008, 20). Schwindende Attraktivität Deutschlands als Einwanderungsland insbesondere mit Blick auf hochqualifizierte Personen und unzureichende Nutzbarkeit ausländischer Qualifikationen, die et al. aufgrund fehlender systematischer Erfassung durch die Instrumente der Arbeitsvermittlung in der Regel nicht sichtbar werden, werden angemahnt (vgl. ENGLMANN et al. 2008, 23ff.).

Mit den dreizehn „Eckpunkten zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen“ wurde 2009 von der Bundesregierung programmatisch auf diese Problemstellung reagiert (DIE BUNDESREGIERUNG 2009). Auch hier werden deutlich die negativen Konsequenzen der demografischen Entwicklung auf das Angebot qualifizierter Facharbeiter herausgestellt. Deutlich werden zwei Begründungsmuster für verstärkte Bemühungen (vgl. ebda., 1):

- Erstens handelt es sich aus volkswirtschaftlicher Perspektive um eine Verschwendung von Ressourcen, werden die Qualifikationspotenziale von Migranten/innen nicht genutzt. Auf diesen Sachverhalt des „brain waste“ hat bereits die gleichnamige Studie 2008 aufmerksam gemacht. Für die Sicherung und Fortentwicklung des nationalen Wohlstandes gilt die Ausschöpfung dieser Potenziale deshalb als dringend geboten.
- Zweitens führt die Dequalifizierung der Zuwanderer – ihre Einstufung als „Ungelernte oder Unqualifizierte“ trotz vorhandener beruflicher Abschlüsse – dazu, dass die Sozialkassen stark belastet werden. Als ungelernt und unqualifiziert sind viele Migranten/innen auf staatliche Transferleistungen angewiesen.

Ziel der Bundesregierung, das mit den dreizehn Eckpunkten verfolgt wird, ist es, „(...) nach Deutschland mitgebrachte Berufsabschlüsse und sonstige berufsrelevante Qualifikationen *arbeitsmarktgängig* und damit für den Einzelnen besser verwertbar zu machen“ (DIE BUNDESREGIERUNG 2009, 2 [Herv. N. S.]). Aus der Formulierung dieses Ziels wird bereits die Bezüglichkeit auf das Ökonomische deutlich. Verstand das Konsortium Bildungsberichterstattung als zentrales Kriterium für Integration die Chance, am Bildungssystem teilzunehmen (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, 171), liegt das Gewicht hier auf ökonomischen Aspekten und der Integration in das Beschäftigungssystem als wesentlicher Beitrag zur Integration (DIE BUNDESREGIERUNG 2009, 2). Entsprechend ist das *Kriterium*, das im dreizehnten Eckpunkt für die Verbesserung der Feststellung und Anerkennung ausländischer Berufsabschlüsse in Anschlag gebracht werden soll, auch an Effizienz und beruflicher Verwertbarkeit ausgerichtet:

„Die Verbesserung der Feststellung der und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen bedeutet Mehrkosten, die nur zum Teil durch Wertschöpfungszuwächse und verringerte Sozialtransfers ausgeglichen werden bzw. durch Gebührenfinanzierung zu begrenzen sind. Deshalb wird die konkrete Ausgestaltung der Neuregelung am Kriterium der arbeitsmarktlichen Verwertbarkeit von Qualifikationen orientiert.“ (ebda., 5)

Die Situation und der Bedarf des *deutschen* Arbeitsmarktes wird auch hier zum Maß erklärt, das an ausländische Abschlüsse angelegt wird: Referenzpunkt für die *Aufnahme* eines Feststellungsverfahrens, mindestens aber für die Frage der *Anerkennung* eines ausländischen Bildungsabschlusses, ist nicht die Vergleichbarkeit mit etwaigen deutschen Bildungsabschlüssen, für die schließlich ebenfalls gelten könnte, nicht arbeitsmarktlich verwertbar zu sein, sondern die Beurteilung anhand von Kriterien, die aus Notwendigkeiten des Beschäftigungssystems abgeleitet werden.

4 Bildungswege: Neue Grenzen und neue Kontrollen

Die beiden hier nur skizzenartig verarbeiteten Handlungsfelder – Anerkennung vorgängig erworbener Kompetenzen im akademischen Kontext und Anerkennung ausländischer Abschlüsse für Bildungs- und Beschäftigungsverläufe – machen problematische Aspekte der Diskussion um Anrechnung deutlich. Mehr noch als Durchlässigkeit gilt die Idee der Anrechnung auch als Instrument, soziale Ungleichheit zu vermindern (FREITAG 2008, 233). Das heißt, Verfahren der Anerkennung und Anrechnung von Lernergebnissen werden sich auch daran messen lassen müssen, was sie zu dieser Aufgabe beizutragen haben.

Versuche, die Organisation des Bildungssystems stärker am Beschäftigungssystem auszurichten und die Flexibilität und Mobilität der Bildungsteilnehmer zu erhöhen, sind nicht neu. Bereits in den 1970er Jahren war der Anstoß für die Debatte um Schlüsselqualifikationen ein fehlendes Matching zwischen dem Bedarf des Arbeitsmarktes und dem Angebot an Qualifizierten des Bildungssystems (vgl. MERTENS 1974). Bereits hier wurde jedoch auch auf Gefahren hingewiesen, die eine solche Engführung eines Bildungsverständnisses an Notwendigkeiten der Arbeit mit sich bringt. Und auch als Kriterium für die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen sind *allein* der Arbeitsmarkt und die „arbeitsmarktliche Verwertbarkeit“ aus mehreren Gründen nicht plausibel und unmittelbar tragfähig:

- *Dynamik und Innovationsschübe*: Moderne Arbeit und damit auch die angeschlossenen Arbeitsmärkte verändern sich mit steigender Geschwindigkeit. Die Eindeutigkeit dessen, was gerade auf dem Arbeitsmarkt verwertbar ist, ist deshalb bei weitem nicht dauerhaft gegeben. Rationalisierungsdynamik und kurze technologische Innovationszyklen sind entscheidende Treiber wirtschaftlicher Veränderungen, aus denen fortwährend veränderte Anforderungen an Qualifikation resultieren.
- *Heterogenität*: Von dem Arbeitsmarkt auszugehen und eine Homogenität der Anforderungen zu unterstellen, gerät ebenfalls leicht in die Gefahr einer Trivialisierung der Sache. Die Forderung nach und der Umgang mit gestaltungsoffenen Berufsbildern belegen, dass selbst innerhalb einer Branche die Qualifikationsanforderungen alles andere als homogen sind und sich selbst noch innerhalb der engen Grenzen eines formalisierten Inhaltskanons, wie ihn der Beruf darstellt, unterscheiden.
- *Referenz Beruflichkeit*: Klassisch gelten die Anforderungen des Arbeitsmarktes für das Bildungssystem als in Berufsprofilen geronnen. Damit fungieren Berufe etwa im Kontext der Anerkennung ausländischer Abschlüsse als Statthalter des Arbeitsmarktes und als

Vergleichsmaßstab in Vertretung. In Anerkennungsverfahren soll geprüft werden, ob ausländische Abschlüsse deutschen Ausbildungen entsprechen (DIE BUNDESREGIERUNG 2009, 3). In Frage steht allerdings, in wie weit das klassische Berufskonzept als politischer Steuerungsmechanismus überhaupt noch die Anforderungen moderner Arbeit wiederzugeben in der Lage ist. In jüngeren Debatten vom „Ende des Berufs“ oder der „Krise der Beruflichkeit“ wurden an der Vertretungsfunktion des Berufs immer wieder leise Zweifel geäußert. Angesichts von Veränderungen betrieblicher Arbeitsteiligkeit, so die Vermutungen, könnten die traditionellen Berufszuweisungen an Evidenz in der Beschreibung der aktuellen Erwerbsstrukturen verlieren (et al. BAETHGE 2000; DOSTAL et al. 1998; BAETHGE et al. 1998). Der Abgleich mit Ausbildungsberufen ist also u. U. nicht unmittelbar geeignet, das Kriterium der arbeitsmarktlichen Verwertbarkeit im Kontext der Anerkennungsverfahren anzulegen. Gleichzeitig steht wohl außer Zweifel, dass aufwändige Erhebungen der realen Qualifikationsanforderungen für Verfahren der Anerkennung nicht zu leisten wären – allein das im dreizehnten Eckpunkt indirekt formulierte Kriterium der Effizienz und Wirtschaftlichkeit der Verfahren lässt diese Alternative wohl keine ernstzunehmende sein.

- *Allgemeines und Spezielles:* Für die Entwicklung der Qualifikationsanforderungen allgemein wird festgestellt, dass es zu einem Wechsel vom einem Typus handwerklicher Einrichtungen zu Tätigkeiten kommt, die durch einen hohen Anteil an formalem Wissen, analytischer Kompetenz und theoretischer Reflexionsfähigkeit geprägt sind (BAETHGE 2000, 97). Ehemals klassisch handwerklich oder von manuellen Verrichtungen geprägte Kontexte der Facharbeit verändern sich und fordern zunehmend kognitive Leistungen der Beschäftigten ein. Etwas vereinfacht formuliert nehmen allgemeine und theoretische Bildungsinhalte neben fachspeziellen konkreten Dimensionen immer mehr Raum ein. Als Beleg dafür werden ein stagnierendes oder sogar rückläufiges Angebot an Ausbildungsplätzen und steigende Nachfrage nach akademisch gebildeten Personen gewertet (ebda.)
- *Kontingenz der Anforderungen:* Nicht zuletzt sind die Kompetenzträger u. U. auch mit wenig kontinuierlichen Arbeitsverhältnissen und wechselnden beruflichen Situationen konfrontiert. Die heute verwertbaren Qualifikationen sind deshalb bei einem Wechsel des Jobs morgen bereits wieder obsolet – und umgekehrt.

Diese Faktoren machen deutlich, dass *allein* der Arbeitsmarkt mit seinen Konjunktoren und Strukturen nur bedingt als Kriterium für die Entscheidung über die Anerkennung von Bildungsabschlüssen geeignet ist. Um eine tragfähige Praxis der Anrechnung zu entwickeln, ist es notwendig, den Bezugspunkt Beschäftigungssystem um Instrumente und Kriterien zu ergänzen, die dem Bildungskontext entstammen und die die Kontingenz arbeitsmarktlicher Entwicklungen relativieren. Das Kriterium der Verwertbarkeit als Bezugspunkt für Bildung macht sonst zwangsläufig den fortwährenden Versuch notwendig, die vorauseilenden Entwicklungen des Arbeitsmarktes nachsorgend einzuholen und den kurzfristig auftretenden Wissensbedarf in Form einer Instant-Lösung rasch decken zu wollen. Die individuelle Perspektive auf die eigene Weiterbildung wird so vollständig vom „Außen“ regiert und Lernen wird zu einer Ökonomisierung des Selbst (FORNECK 2005, 324f.). Dieses Bildungsver-

ständnis dürfte allerdings – ganz abgesehen von den kritischen bildungstheoretischen Einwänden, die es bereits vielfach provoziert hat – in seiner patchworkartigen Ästhetik nicht einmal die Ansprüche an das „Unternehmertum der eigenen Arbeitskraft“ (vgl. VOSS 2001, 17f.) und an eine theoretisch und sozial-kommunikativ grundlegende und umfassende Qualifizierung der Lernenden erfüllen, die ja durchaus auch bei den Nachfragern des Humankapitals als notwendig für die erwünschte berufliche Souveränität, Flexibilität und Mobilität gelten.

Damit läuft die Debatte um Anerkennung Gefahr, eher Engführungen als Erweiterungen von Möglichkeiten zu erzeugen. Durch das Programm der Durchlässigkeit und Anerkennung lassen sich dann zwar Lernwege öffnen – die begehbaren Pfade sind aber klar vorgezeichnet und führen alle in die gleiche Richtung (Verwertbarkeit, Berufsbezug etc.). Der Steuerungsmechanismus Durchlässigkeit und Anerkennung verstärkt damit eine – gewissermaßen verdeckte – Neuvermessung der Bildungslandschaft: Die Grenzkontrolle der Bildung verlangt nach dem Ausweis der Nützlichkeit, exterritorialisiert wird für den Arbeitsmarkt auf den ersten Blick untaugliche Bildung. Im Vergleich zu klassischen berufspädagogischen Debatten, in denen versucht wurde, die Bildungsanteile des Berufs hervorzuheben und seine Abwertung gegenüber allgemeiner Bildung zu relativieren, werden damit die Grenzlinien neu abgesteckt: Umgekehrt wird nun gerade der historische Vorwurf gegenüber der Berufsbildung, rein auf Verwertbarkeit abzuzielen, zur Legitimation für alle Bereiche der Bildung erklärt.

Die Logik der Bildung und des Lernens ist die der Aneignung, die Logik der Beschäftigung die der Veräußerung. Zweifellos bleiben die beiden Bereiche in einer modernen Gesellschaft, in der die Form der Erwerbsarbeit strukturierendes Prinzip für gesellschaftliche Teilhabe ist, aufeinander bezogen (FAULSTICH 2004, 23). Für den Zweck der Verbesserung des einen Bereichs (Bildung) ist es aber ein Kurzschluss, sich an den Mechanismen des anderen (Beschäftigung) zu orientieren und die eine Logik auf das andere System zu übertragen. Die Veräußerungslogik der Beschäftigung ist kein verlässlicher Ratgeber für die Organisation und Gestaltung von Bildung und Lernen, wenn Dynamik und der Wechsel von Beschäftigungsverhältnissen und beruflichen Handlungsfeldern als Prinzip hergenommen werden und die eine Seite mit dem Maß der anderen Seite gemessen wird. Verwertung im gegenwärtigen Sprachgebrauch verweist auf die Notwendigkeit, Erträge aus Bildungsinvestitionen zu erzielen – sowohl aus volkswirtschaftlicher wie aus individueller Perspektive. Die andere Seite ist verknüpft mit der Logik der subjektiven Aneignung, der ebenfalls eine Verwertungsabsicht eigen ist. Allerdings geht der subjektive Verwertungskontext mit den formalen Kriterien und Gesichtspunkten der Beschäftigung nicht zwangsläufig konform, sondern referiert auf die persönlichen Bildungsaspirationen und -bestrebungen.

Die Öffnung von Bildungswegen orientiert an Kriterien des Arbeitsmarktes ist deshalb gleichzeitig eine Schließung vieler anderer Pfade. Es entstehen Einbahnstraßen, die als indirekte Standardisierung von Bildung der Vielfalt, Flexibilität und Kreativität entgegenstehen und damit Gefahr laufen, sowohl die berufliche als auch die allgemeine Bildung ihres Charakters und ihrer Stärken zu berauben.

Literatur

[AK DQR] ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN (2009): Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Online: www.deutscherqualifikationsrahmen.de (03-04.2010).

BAETHGE, M. (2009): Selbstgesteuertes Lernen. Ausweg aus oder neue Variante in dem ungleichen Kampf um das lebenslange Lernen? In: Hessische Blätter für Volksbildung: Gewinner und Verlierer in der Weiterbildung, H. 4, 335-344.

BAETHGE, M. (2007): Stichwort „Übergänge“. In: (DIE) Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 1, 24-25.

BAETHGE, M./ SOLGA, H./ WIECK, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin.

BAETHGE, M./ BAETHGE-KINSKY, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster, New York, München, Berlin.

BAETHGE, M. (2000): Abschied vom Industrialismus: Konturen einer neuen gesellschaftlichen Ordnung der Arbeit. In: SOFI-Mitteilungen Nr. 28, 87-102.

BAETHGE, M./ BAETHGE-KINKSY, V. (1998): 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 (Sonderdruck), 31. Jg., 3, 461-172.

[BDA] BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN ARBEITGEBERVERBÄNDE (2007): Neue Strukturen in der dualen Ausbildung. Beschluss des BDA-Ausschusses Bildung/Berufliche Bildung / BDA-Arbeitskreises Berufliche Bildung, Berlin. Online: [http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf/\\$file/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf](http://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf/$file/BDA_zur_Dualen_Ausbildung.pdf) (04-03-2010).

BECKER, R./ HADJAR, A. (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: BECKER, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, 35-59.

[BMBF] BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.) (2008): Leben und Lernen für eine lebenswerte Zukunft – die Kraft der Erwachsenenbildung. Confintea-Bericht VI Deutschland. Bonn, Berlin.

[BMBF] BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (o. J.): Website des BMBF, Untermenü „Europäische und internationale Zusammenarbeit in der Berufsbildung“. Online: <http://www.bmbf.de/de/11295.php> (04-03-2010).

BOHLINGER, S. (2008): Kompetenzentwicklung für Europa. Wirksamkeit europäischer Politikstrategien zur Förderung von Kompetenzen in der beruflichen Bildung. Opladen u. a.

BRÖCKLING, U. (2000): Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: BRÖCKLING, U./ KRASMANN, S./ LEMKE, T. (Hrsg.):

Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/Main, 131-167.

[BWP] Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (2010): Indikatoren und Benchmarks; Ausgabe 3/2010.

CEDEFOP (Hrsg.) (2009): Der Perspektivwechsel hin zu Lernergebnissen. Luxemburg.

CLEMENT, U. (2007): Educational Governance an der Schnittstelle sozialer Systeme – Das Beispiel der beruflichen Bildung. In: ALTRICHTER, H./ BRÜSEMEISTER, T./ WISSINGER, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden, 207-230.

DIE BUNDESREGIERUNG (2009): Eckpunkte zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen und Berufsabschlüssen. Online: http://www.bmbf.de/pub/eckpunkte_anerkennung_berufsabschluesse.pdf (08-04-2010).

DIART, M./ KLUMPP, M./ KRINS, C./ SCHAUMANN, U. (o. J.): Vergleich der Berufswertigkeit von beruflichen Weiterbildungsabschlüssen und hochschulischen Bildungsabschlüssen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht, Langfassung. Köln, Essen. Online: <http://www.handwerk-nrw.de/service/publikationen.html> (08-04-2010).

[DHKT] DEUTSCHER HANDWERKSKAMMERTAG (Hrsg.) (2007): Flexibilität in der Berufsausbildung – Leitlinien für zukunftsfähige Handwerksberufe. Vorbereitungspapier für die handwerksinterne Diskussion, 2007; Empfangen am 08.04.2010 von: https://www.berlin.de/imperia/md/content/mk/eqf/veroeff_nqf/ngfna_200701.pdf (08-04-2010).

[DIHK] DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (2007): „Dual mit Wahl“. Ein Modell der IHK-Organisation zur Reform der betrieblichen Ausbildung. Online: <http://www.dihk.de/inhalt/download/reformmodell.pdf> (04-03-2010).

DOSTAL, W./ STOOSS, F./ TROLL, L. (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Jg. 31, H. 3, 438-460.

ENGLMANN, B./ MÜLLER, M. (2008): Brain Waste. Die Anerkennung ausländischer Qualifikationen in Deutschland. O. O.

EULER, D. / SEVERNG, E. (2006): Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Bielefeld. Online: http://www.bmbf.de/pub/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf (04-03-2010).

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Brüssel.

EUROPÄISCHE KOMMISSION (2009): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung des Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Brüssel.

- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2003): Europäische Kommission: Mitteilung über Einwanderung, Integration und Beschäftigung. Brüssel.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2002): Allgemeine und berufliche Bildung in Europa. Luxemburg.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. Brüssel.
- FAULSTICH, P. (2004): Exklusion durch „prekäre“ Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: Report 3/2004: Beteiligung und Motivation. 27. Jg., 23-30.
- FAULSTICH, P. (2001): Weiterbildung: Doppelte Selektivität statt Chancengleichheit. In: EWI-Report, H. 24, 22-23.
- FEND, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.
- FORNECK, H. J. (2005): Der machtlose Weiterbildner. In: Hessische Blätter für Volksbildung: Bildung in der Erwachsenenbildung. 4, 320–327 .
- FREITAG, W. (2008): Qualität der Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. Eine Exploration von Dimensionen "guter Anrechnungspraxis" In: BUHR, R./ FREITAG, W./ HARTMANN, E. A. et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster, 225-243.
- FRIEDEBURG, L. von (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt/Main.
- FROMMBERGER, D. (2009): „Durchlässigkeit“ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle, Kritik. In: bwp@, Profil 2, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf (10-09-2010).
- GREINERT, W.-D. (2005): Defensive Modernisierung – die Chance einer zukunftsfähigen Transformation unseres Berufsbildungssystems durch das neue ‚Berufsbildungsgesetz‘ wurde vertan – eine polemische Skizze. In: ELSHOLZ, U./ MEYER, R./ MOLZBERGER, G./ ZIMMER, G. (Hrsg.): Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Berufsbildungspolitik, Kompetenzentwicklung, Betrieb. Münster u. a., 49-65.
- HARTMANN, E. A./ BUHR, R./ FREITAG, W./ LOROFF, C./ MINKS, K.-H./ MUCKE, K./ STAMM-RIEMER, I. (2008): Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung – wozu, wie, warum und für wen? In: BUHR, R. et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster u. a., 13-20.
- HELMRICH, R. (2008): Fachkräfteengpässe – Anforderungen an das Bildungssystem. In: BUHR, R. et al. (Hrsg.): Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Münster u. a., 28-37.
- KIENER, U./ ROSENMUND, M. (2008): Systembeschreibung als Science Fiction? Zum Wandel der Beschreibung von Bildungssystemen. In: BRÜSEMEISTER, T./ EUBEL, K.-D. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen. Wiesbaden, 171-186:

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

[KWB] KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.) (2006): Mehr Flexibilität – Durchlässigkeit – Praxisbezug. Neue Impulse für die berufliche Bildung. Bonn.

MERTENS, D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7. Jg., 36-43.

MILOLAZA, . / FROMMBERGER, D. / SCHILLER, S. / REINISCH, H. / DIETRICH, A. / MEERTEN, E. (2008): Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: bwp@, Ausgabe Nr. 14, 1-21.

NESS, H. (2007): Generation abgeschoben – Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung. Daten und Argumente zum Übergangssystem. Bielefeld.

PFEIFFER, I. / NICKEL, S. / SCHÜSSLER, R. / KAISER, S. / HEINZELMANN, S. (2009): Synoptischer Vergleich der Qualitätssicherungssysteme in der beruflichen und akademischen Bildung. Berlin, Gütersloh.

RANCIERE, J. (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt/Main.

REINPRECHT, C. (2005): Die „Illusion der Chancengleichheit“. Soziale Selektion im Bildungssystem. In: FASCHINGEDER, G. et al. (Hrsg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien, 129-153 .

VOSS, G. G. (2001): Der Arbeitskraftunternehmer. Ein neuer Typus von Arbeitskraft und seine sozialen Folgen. Online: <http://www.zwe.uni-bremen.de/data/43-voss.pdf> (13-04-2010).

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

SCHÖPF, N. (2010): Grenzkontrollen. Erleichtert die Öffnung von Bildungswegen kontinuierliches Lernen? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 18, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe18/schoepf_bwpat18.pdf (14-10-2010).

Der Autor:



Prof. Dr. NICOLAS SCHÖPF

Institut für Pädagogik, Universität Würzburg

Am Hubland, 97074 Würzburg

E-mail: [nicolas.schoepf \(at\) uni-wuerzburg.de](mailto:nicolas.schoepf(at)uni-wuerzburg.de)

Homepage: http://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/lehrstuehle_professuren/professur_fuer_erwachsenenbildung_und_weiterbildung/