

Volker BANK

(TU Chemnitz)

**„Qǐlái! Búyuàn zuò núli de rénmen ...“ – oder: Was
Deutschland in der beruflichen Bildung von China lernen
kann**

Online unter:

www.bwpat.de/ausgabe23/bank_bwpat23.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 23 | Dezember 2012

Akademisierung der Berufsbildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Dietmar Frommberger & H.-Hugo Kremer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2012

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: www.bwpat.de/ausgabe23/bank_bwpat23.pdf

Die Berufsbildungsforschung in der VR China orientiert sich derzeit noch in erheblichem Maße an ausländischen Modellen. Aus geographischen und politischen Gründen konnte zwar Australien erheblichen Einfluss gewinnen, aus inhaltlichen Gründen jedoch versucht man unbeachtlich der praktischen Hindernisse in der Volksrepublik mit großer Ausdauer, sich am Dualen System zu orientieren, das in allen Staaten deutscher Sprache existiert. Angesichts des erheblichen politischen Drucks, den vor allem die OECD auf diese Nationen ausübt, insbesondere auch auf die Bundesrepublik, der in Richtung einer höheren Tertiärisierung im Erziehungswesen weist, kann Deutschland umgekehrt von China lernen. In der VR China ist ein maßgeblicher, wenn nicht überhaupt der entscheidende Teil der beruflichen Bildung auf dem Tertiärlevel eingerichtet worden. Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit dem chinesischen Modell werden in diesem Beitrag Vorschläge für die Weiterentwicklung des beruflichen Erziehungswesens in der Bundesrepublik eingebracht.

„Qǐlái! Búyuàn zuò núlì de rénmen ...“* – or what Germany can learn from China in terms of vocational education

Research into vocational education in the People’s Republic of China is still, to a considerable degree, oriented towards models from overseas. For geographical and political reasons Australia has been able to gain a considerable influence, however, in terms of content, despite the practical barriers in the People’s Republic, efforts continue unabated to orient the system towards the Dual System, which exists in all German-speaking states. In view of the considerable political pressure, which is exerted, above all, by the OECD on these nations, in particular also on the Federal Republic of Germany, which shows a tendency towards a greater place for tertiary education in the educational system, Germany can also, in turn, learn from China. In the People’s Republic of China, an important, if not even the most significant, part of the vocational education is established at the tertiary level. Against the background of a discussion about the Chinese model, suggestions for the further development of the vocational system of education in the Federal Republic of Germany are introduced in this paper.

* Stand up everyone if you don’t want to be slaves anymore!

„Qǐlái! Búyuàn zuò nùlì de rénmen ...“^{1*} – oder: Was Deutschland in der beruflichen Bildung von China lernen kann

1 Vokationomen in der Volksrepublik

Es gibt mittlerweile eine Reihe von Berufs- und Wirtschaftspädagogen (Vokationomen), bei denen es zur Begegnung mit der beruflichen Bildung in der Volksrepublik China gekommen ist. Diese Auseinandersetzung mag ihren Ursprung in einer Konferenzteilnahme oder in einer Reise als Regierungsberater, als Berater einer Hochschule oder eines Unternehmens in das Reich der Mitte haben. Sie mag auch aus der Übernahme der Betreuung einer Dissertation von einem der mittlerweile zahlreichen chinesischen Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler herrühren. In der Regel gibt es bei den Chinesen die Vermutung über Menschen deutscher Muttersprache, dass sie über eine Art nativistisch angelegte Expertise für berufliche Bildung im Allgemeinen und das Duale System im Besonderen verfügen. Dieses wird die Grundlage vieler – wenn nicht aller – dieser Kontakte sein.

Wer jedoch mit offenen Augen und Ohren durch die Volksrepublik reist, wird festgestellt haben, dass es ebenso anmaßend wie verschwenderisch wäre, es bei den zugleich redigewandt erbetenen wie still gefürchteten Belehrungen für den Gastgeber zu belassen. Unter der Maßgabe der systemisch gegebenen Bedingungen von Kultur, Sozialleben, Technik und Wirtschaft wird aus didaktischer Sicht eine gut nachvollziehbare berufliche Bildung betrieben. Dieses zeigte sich zum Beispiel bei der Besichtigung von Werkstattbereichen von Berufshochschulen, in denen man ein dem genetischen Lernen orientiertes didaktisches Konzept zu verfolgen scheint: Nach einer Phase rein manueller Übungen wird an klassischen Drehbänken gearbeitet, bevor zu programmgesteuerten Maschinen erst einfacherer und älterer und zuletzt neuester Bauart übergegangen wird. Erst die letzteren entsprechen jenen Maschinen, wie sie auch in den technologisch führenden Betrieben in der Umgebung benutzt werden. Diese Maschinen, die nicht unter sechsstelligen Eurobeträgen zu haben sind, werden nicht selten von diesen auch den schulischen Einrichtungen zur Verfügung gestellt. Die durchaus nicht knapp gehaltenen Budgets der Berufshochschulen reichen für so teure Anlage letztlich nicht aus.² Die Lehrwerkstätten sind in der Regel mit ausreichend großen Lernbereichen für einen die Unterweisung ergänzenden kognitiv ausgerichteten Unterricht ausgestattet.

¹ Eingangszeile der Hymne der VR China (,Steht auf! Alle, die keine Sklaven mehr sein möchten ...‘).

² Entsprechendes war z.B. hinsichtlich der didaktischen Konzeption im Metallbereich den Ausführungen von Xiao Ying Yao, Präsidentin der Polytechnischen Industriebereichshochschule der Jiangxi Xiandai Zhijiao Jituan in Nanchang im Rahmen einer Begehung am 08. Mai 2012 zu entnehmen. Die hier gemachten Angaben gehen – soweit sie nicht näher einzeln belegt sind – ferner zurück auf entsprechende Begehungen von Berufshochschulen, Lehrerbildungseinrichtungen und Universitäten in den Städten Qingdao und Weihai (Provinz Shandong, 2003), Hohhot (Autonomes Gebiet Innere Mongolei, 2011) sowie Ningbō (Provinz Zhejiang), Nanchang (Provinz Jiangxi) und Guanzhou (Provinz Guangdong [Kanton], 2012).

Allein diese beiden Aspekte zeigen an, dass man deutlich erkennbar im Begriff ist, von einem rein funktional ausgerichteten Erlernen von Qualifikationen abzurücken. Der oben eingebrachte Hinweis auf die ‚kulturell gegebenen Bedingungen‘ liest sich als Einschränkung und ist im Hinblick auf die didaktische Ausgestaltung wohl auch nicht anders zu verstehen: Der konfuzianisch geprägte kulturell-gesellschaftliche Unterbau verlangt vollkommenen Respekt gegen die Lehrkraft und führt nach allen Auskünften und en-passant-Beobachtungen zumeist zu einer akzentuiert unidirektionalen Kommunikation in Form von Mitteilungen in Richtung einer disziplinierten Schülerschaft (vgl. ebenso RÜTZEL/ ZIEHM 2006, 58). Nicht unwesentliche Teile der deutschen beruflichen ‚Entwicklungshilfe‘ zielen auf eine stärker, wenn nicht ausschließlich auf eine schülerzentrierte didaktische Unterrichtsanlage ab, was jedoch den hier angerissenen kulturellen Rahmen und damit die Bedingungsfelder didaktischen Wirkens i.S.d. Berliner Didaktik missachtet.

Es liegt unterdessen allenthalben nahe, im Sinne der sogenannten melioristischen Funktion der Vergleichenden Berufsbildungsforschung nach institutionellen oder didaktischen Konstrukten Ausschau zu halten, die unter Ausklammerung der besonderen kulturellen Rahmenbedingungen Anregungen für eine Verbesserung (*lat. melior*: besser) der Erfüllung ähnlicher Aufgaben im eigenen Land bieten (vgl. HÖRNER 1993, 8). In dieser melioristischen Absicht gibt es trotz der bislang wohl beiderseits in unausgesprochener Einvernehmlichkeit unterstellten Asymmetrie der Kompetenz in der beruflichen Bildung durchaus Ansätze in der Volksrepublik, die zur Verbesserung der Aufgabenerfüllung der beruflichen Bildung in Deutschland anregen. Dieses kann auf der Grundlage einer ernsthaften Auseinandersetzung mit den in der chinesischen Berufsbildung verfolgten didaktischen und organisationalen Ansätzen geschehen, wobei der mutmaßlich wichtigste Ansatzpunkt in der Schulform der Berufshochschulen liegt.

2 Relevante Problemlage in Deutschland: Berufsbildung zwischen Baum und Borke

Es ist angezeigt, zunächst die Problemlage in Deutschland zu umreißen, in der sich die berufliche Bildung in der Bundesrepublik aktuell zu Beginn der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts befindet, und deren aktuelle Ausgestaltung ursächlich ihre frühen Wurzeln in politischen Entwicklungen der Neunziger Jahre hat, welche in der vergangenen Dekade zur vollen Entfaltung gekommen ist.

Das Duale System ist erstens unter Druck geraten, weil die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) seit den neunziger Jahren einen stetigen politischen Druck im Hinblick auf eine Tertiärisierung des Erziehungswesens ausübt. Entsprechende Bemühungen werden von der Bertelsmann-Stiftung und mittlerweile allen politischen Parteien sekundiert (vgl. KRAUS 2012). Die Ausübung des Drucks geschieht nicht zuletzt durch die regelmäßige und plakative Veröffentlichung einzelner suggestiver Kennzahlen aus dem umfassenden Programm ökonomischer Indikatoren in der Erziehung (INES), dessen bekanntester und regelmäßig separat publizierter Abschnitt die PISA-Studien darstellen. Zu

diesen Kennzahlen, die zumeist so gelesen werden, dass der wirtschaftliche Untergang der bundesdeutschen Volkswirtschaft als unvermeidlich erscheint (sofern nicht unverzüglich und vorbehaltlos die Empfehlungen der OECD umgesetzt werden), gehört insbesondere die Studentenquote, die in Deutschland und der Schweiz aber auch in Österreich wegen des Erfolgs des Dualen Systems signifikant niedriger als in anderen Ländern liegt.

In den regelmäßig publizierten Berichten wird die Erziehungspolitik der Bundesrepublik unter Erzeugung einer großen medialen Aufmerksamkeit (vgl. RADTKE 2005) dazu gedrängt, Anreize zu setzen, die Zahlen der Inhaber einer Studienberechtigung, ebenso wie daran anschließend die Quoten der Studierenden nach oben zu treiben. Der ‚archimedische‘ Punkt, an dem der Hebel angesetzt wird, liegt sowohl einerseits im Vergleich mit den wesentlich höheren Studentenzahlen in angelsächsischen Ländern, andererseits in der Betonung der besonders geringen Studierendenquote mit der anderer hochschulpolitischer Entwicklungsländer (sic! – Deutschland liegt mit 24 % bezüglich dieses Indikators knapp vor Mexiko [20%] und zugleich Lichtjahre hinter der zivilisierten Welt [USA: 41%, Japan: 55%]; vgl. OECD 2010, 39, Sp. 12). Bei sachlich angemessener Betrachtung und gleichzeitiger Beibehaltung der Hypothese der zentralen volkswirtschaftlichen Bedeutung der Studentenzahlen läge es im Gegenteil näher, das vorgebliche Streben nach verbesserter wirtschaftlicher Entwicklung gerade als normative Vorgabe so zu fassen, dass der jahrzehntelange existierende relative und derzeit auch objektive ökonomische Erfolg der bundesdeutschen Volkswirtschaft die Studentenzahlen *anderer* Volkswirtschaften als *zu hoch* auswies.

Rein von der Datenlage her ist die Hypothese einer Fehlentwicklung unterdessen definitionsgemäß gedeckt: Nach der Systematik der Erfassung der Daten nach dem innerhalb der UNESCO vereinbarten Kategorienschema International Standard Classification of Education (ISCED; vgl. UNESCO 2011) stellt das Duale System eindeutig einen Teil der Sekundarstufe und eben keine Veranstaltung mit akademischem Charakter dar. In einzelnen Abschnitten kann die berufliche Bildung in ihrer Gesamtheit noch nicht einmal beanspruchen, überhaupt der Oberen Sekundarstufe (Sek II) zugerechnet zu werden, wiewohl jegliche berufliche Bildung ausgenommen der berufsvorbereitenden Maßnahmen an den zurückliegenden Abschluss einer Schule der unteren Sekundarstufe (Sek I) anschließt.

Kaum geringeres Ungemach dräut dem Dualen System zweitens mit der Implementation des Europäischen Qualifikationsrahmens (European Qualification Framework EQF) in seiner nationalen Umsetzungsvariante des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR). Zwar haben die Verbände, und schlussendlich selbst noch der Deutsche Handwerkskammertag als Hort des Prototyps der Dualen Ausbildung, der Umsetzung dieses administrativ-zentralistischen Instrumentariums mehr oder weniger ausdrücklich zugestimmt. Die Leistungen der beruflichen Erziehungswege werden dabei mit den Leistungen der allgemeinen Erziehungswege in ein und dasselbe Prokrustesbett gezwungen (was überdies als politischer Erfolg ausgewiesen wird: vgl. o.V. [DQR] o.J.). Das Erstaunliche dabei ist, dass in diesen politischen Ordnungsprozessen selbst die Apologeten und gar die Protagonisten der beruflichen Bildung vergessen, dass die berufliche Bildung nicht zufällig, sondern aufgrund einer bewusst gezogenen Trenn-

linie *keine* allgemeine Bildung darstellt und auch nicht darstellen soll (sondern allenfalls das Tor dorthin aufstoßen).

An dieser Stelle interessieren freilich nicht die Verhältnisdebatten, wie sie aus der klassischen Berufsbildungstheorie oder, noch früher, aus den Humboldt'schen Schriften abgeleitet worden sind. Die Frage des Vorrangs der beruflichen vor der allgemeinen oder der allgemeinen vor der beruflichen Bildung haben letztlich keine andere Qualität als die Frage nach der Henne und dem Ei (vgl. BANK 2007). Wesentlich ist für die Beurteilung der Ordnungsprozesse um den EQF/ DQR die Tatsache, dass hier gleich gemacht wird, was nur als *gleichwertig* gewürdigt werden kann, gerade weil es nicht zugleich auch *gleich ist*. Es müsste selbst noch dem didaktischen Laien unmittelbar einsichtig sein, dass in den erzieherischen Bemühungen um eine allgemeine Bildung außerhalb des Schreib-, Sport- und Kunstunterrichts etwa psychomotorische Anforderungen kaum einmal vorkommen, während sie in vielen Ausbildungsberufen den Kern der Lernaufgaben darstellen. Auch in kaufmännischen Berufen ist es eine materiell ganz und gar andere Anforderung, eine fortlaufende Geschäftskorrespondenz zu analysieren, auf die Ergebnisse der Analyse zu reagieren und auf ihrer Grundlage zu agieren, als mit der Analyse eines Theaterstücks oder eines Romans – selbst wenn es sich in beiden Fällen um kognitive Lernziele auf den Niveaus der Analyse und der Synthese handelt (vgl. BLOOM 1956).

Dass auch nach dem EQF berufliche Lernleistungen eher gering bewertet werden, ist demnach nicht überraschend sondern folgerichtig. Solange berufliche Lernleistungen an der kognitivistischen Elle des allgemeinbildenden Schulwesens gemessen werden, können sie gar nicht anders als mit Geringschätzung betrachtet werden. Darüber täuscht auch die Anerkennung funktional am Arbeitsplatz erworbener Qualifikationen nicht hinweg.

Über die kognitivistische Vereinseitigung hinaus könnte man noch in Erinnerung rufen, dass es Humboldt unter der Maßgabe seines Bildungsbegriffes vorzüglich um die Herausbildung von Sittlichkeit ging. Damit sprach er explizit die Fähigkeit zur Einnehmen von wertgeleiteten Haltungen und folglich eher affektive Lernziele an (selbstverständlich kann eine persönliche Urteilsfähigkeit ohne die nötigen Informationen und Kognitionen auch nicht auskommen). Und genau am Aspekt der Sittlichkeit hatten KERNSCHENSTEINER und SPRANGER ihre jeweilige Argumentation ja auch angesetzt (vgl. die Belege ebd.). Diese der allgemeinen wie der beruflichen Bildung gemeinsame Dimension entzieht sich unterdessen in einem noch weitaus höheren Maße der Messbarkeit als die kognitiven und die psychomotorischen Lernleistungen. Dieses gilt wohl in dieser relativistischen Form auch angesichts der bekannten Moralstufenkonzepte oder Lernzieltaxonomien (KOHLBERG 1979, BLOOM, KRATHWOHL et al. 1964).

Derweil ist ‚Messbarkeit‘ das von ISCED und von EQF je für sich behauptete Leistungsangebot, wobei ‚Sittlichkeit‘ unterdessen eine inoperable latente Variable ist, die sich gewissermaßen als moralische ‚Handlungsselbstregulationskompetenz‘ nur in der Performanz des individuellen Lebenslaufs *ex post facto* manifestiert. So gesehen wird niemandem ernstlich die Vergabe von gestuften Zertifikaten über das erreichte Sittlichkeitsniveau im Sinn gelegen

haben (was ja ein begründetes *tertium comparationis* dargestellt hätte), der an der Formulierung der Kategorienschemata der UNESCO (ISCED) und der EU (EQF) beteiligt gewesen sein mag. Da die Stufung jedoch politisch gewollt ist, zieht man sich praktisch somit für den Vergleich des Unvergleichlichen darauf zurück, die Erziehungsleistungen des Beruflichen anhand des Maßes des Allgemeinen oder eben umgekehrt durchzuführen (welchletzteres unterdessen kaum einmal vorkommt).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen begründet sich die soeben gemachte Feststellung, dass berufliche Lernleistungen gering erscheinen *müssen*, die an der kognitivistischen Elle des allgemeinbildenden Schulwesens gemessen werden. Umgekehrt sähe die Sache keineswegs anders aus: Gerade so, wie das beruflich orientierte Lernen in der schöngestigen, sicher auch der sprachlichen, möglicherweise selbst noch der politischen Analyse von Hamlet versagt und vielleicht gerade noch in einer ökonomischen Abwägung der Erwartungswerte seiner Handlungsoptionen endete, so versagt die Analyse von Hamlet im praktischen Handeln um nichts weniger total als der Prinz von Dänemark höchstderoselbst. Es liegt also im besten Sinne LYOTARDs ein Widerstreit (*un différend*) vor, das heißt, man kann nicht versuchen, der einen Seite gerecht zu werden, ohne der anderen oder gar beiden zugleich Unrecht widerfahren zu lassen (vgl. LYOTARD 1983, 9). Es gibt zwischen beruflicher und allgemeiner Erziehung kein *tertium comparationis* außer – wiederum – dem faktischen Erfolg des Individuums in seiner biologischen, seiner sozialen und seiner technischen Umwelt. Und dieses *tertium comparationis* ist ganz wie die ‚Sittlichkeit‘ viel zu unspezifisch, lässt methodologisch keine isolierten Analysen der beiden unabhängigen Variablen zu und unterliegt überdies im Hinblick auf die Messbarkeit der zu untersuchenden Erziehungsvorgänge der Störung durch nativistische Personenmerkmale.

Es ist schon jetzt absehbar, dass das Duale System der beruflichen Erziehung durch die inadäquaten Vermessungsmethoden auf die Dauer geschädigt werden wird. Wenn alles als Ausdruck politischen Gestaltungswillens über den einen Kamm geschoren wird, treten immer auch Normierungseffekte ein; man könnte diese einprägsamer auch als Prokrusteseffekte bezeichnen. Die Prokrusteseffekte sind umso stärker, je ausgeprägter der politische Wille ist, auf die als valide angenommenen ‚Messergebnisse‘ zu reagieren und Handlungsfähigkeit zu demonstrieren. Demgemäß werden die vorgeblichen Vergleichskriterien der Kategorienschemata der UNESCO und der EU das bewirken, was in anderen Zusammenhängen durch die Messversuche der internationalen Vergleichsverfahren wie PISA ausgelöst worden ist (und wenn die ISCED-Codierung bislang hier nicht gewirkt hat, so liegt das daran, dass der politische Druck, etwa von Seiten der OECD zuvor noch nicht so ausgeprägt gewesen war).

Die Vergleiche werden nicht ohne praktische Folgen bleiben. „Evaluation changes the thing which is being evaluated“ (HAMBLIN 1974, 69): der Evaluationsgegenstand wird eben selbst verändert, und zwar massiv, wie es die Untersuchungen von NICHOLS und BERLINER hinsichtlich der Einführung eines obligatorischen ‚high-stakes-testing‘ zeigen (2005, 89 ff.). Verändert werden letztlich auch makrodidaktische Zusammenhänge, also Dinge, welche die organisatorisch-technischen Ablaufbedingungen didaktischen Handelns betreffen. Hier geschieht die Transmission vermittelt Veränderungen der didaktischen Zielgruppe: Diese

Veränderungen führen in den Universitäten zu einem Überschuss an Studenten, die „zwar studienberechtigt aber nicht studienbefähigt“ sind (KRAUS 2012) sind. Zugleich aber wird so der Mangel an geeigneten Bewerberinnen und Bewerbern für die Duale Ausbildung verschärft, was im Zuge des demographischen Wandels bereits jetzt spürbar geworden ist. Der Anreiz zur Transmission der verändernden Kräfte funktioniert über verschiedene Transaktionsmedien zugleich (Geld, Macht, Beziehungen etc.; vgl. BOURDIEU 1983, 185). Generell lässt ein Studium aus ökonomischer Sicht Verbesserungen erwarten, im Hinblick auf die zu erwartende Bezahlung ebenso wie auf die Sicherheit am Arbeitsmarkt. Die Teilarbeitsmärkte sind jedoch ökonomisch miteinander verbunden, und ein wachsendes Angebot im Sektor höherer Qualifikationen wird über die Effekte auf die Kreuzpreiselastizitäten der Löhne zu einem Rückgang dieser Vorteile führen. Tatsächlich steht schon jetzt eine Reihe von Absolventen tertiärer Erziehung ökonomisch keineswegs besser da als Absolventen einer dualen Ausbildung. Das ist jenseits bestimmter Klischees („Generation Praktikum“) allerdings noch nicht in das gesellschaftliche Bewusstsein vorgedrungen.

Insgesamt genießt das Duale System zusammen mit seinen Absolventinnen und Absolventen in Deutschland immer noch ein hohes Ansehen. Seine Absolventinnen und Absolventen verfügen mithin über ein relevantes soziales Kapital i.S.v. BOURDIEU: Die hier ausgebildeten Kaufmanns-, Arzt- und Rechtsanwaltsgehilfen, Handwerksgesellen, Pflegekräfte und Facharbeiter erhalten jenen Sozialstatus und jene Anerkennung zugewiesen, die allen Menschen zuerkannt wird, welche einem erfolgreich vergesellschafteten Mitglied einer Gesellschaft erfolgsentsprechend zuzubilligen sind. Mit der politischen Propagierung erst der Normalisierung des Abiturs und nunmehr des Bachelorabschlusses hingegen wird die Referenzmarke verschoben. Statt der erfolgreichen Vergesellschaftung der individuellen Arbeitsfähigkeit wird der erfolgreiche Abschluss eines schulischen (Abitur) bzw. akademischen Grades (Bachelor) zum Leitkriterium sozialen Erfolges erhoben, welches an sich nichts über eine später mögliche Vergesellschaftung aussagt, die institutionell u.a. über den Arbeitsmarkt vonstattengeht.

Es gehen dem Dualen System mithin zunehmend Bewerber ab, die über einen relativ hohen Stand schulischer Vorbildung und relativ stabile soziale Erziehung verfügen. Am anderen Ende der Leistungsskala ist die Zahl als geeignet einzustufender Bewerber ebenfalls zurückgegangen. Zwar halten nicht wenige Bewerberinnen und Bewerber einen Schulabschluss in der Hand, doch verliert dieses Dokument zunehmend seine Aussagekraft über die Beherrschung ausreichender kultureller Grundtechniken wie Rechnen, Lesen, Schreiben. Auch eine Aussage über das routinierte Verfügen über soziale Elementarfunktionen (früher: sog. preußische Sekundärtugenden) wie Pünktlichkeit und Verlässlichkeit aber auch einer gewissen Frustrationstoleranz und Ausdauer wird nicht mehr durch diese Zeugnisse belegt. Diese Mängel hinsichtlich des Vorliegens kultureller und sozialer Grundlagen haben wesentlich die Debatte um die sogenannte „Ausbildungsfähigkeit“ der jungen Menschen in der ersten Dekade dieses Jahrhunderts ausgelöst und befeuert (vgl. exemplarisch zu der gesamten Debatte BUNDESVEREINIGUNG 2003).

Unterdessen erfreut sich die didaktische Grundfigur des Lehrens und Lernens im Dualen System einer hohen Wertschätzung: Dass die didaktische Idee des Lernens in dualen Strukturen überzeugt, obwohl die Qualität und die Leistungsfähigkeit der dualen Ausbildung aufgrund der Abwärtsentwicklung der Ergebnisse der Erziehung in Elternhaus und allgemeinbildender Schule ebenfalls in einen Abwärtstrend geraten sind, scheint nicht unwesentlich dazu beizutragen, dass nunmehr insbesondere Fachhochschulen unter ihrem neuen Namen als ‚Universitäten angewandter Wissenschaften‘ oder kurz ‚Hochschulen‘ verstärkt dual angelegte Programme mit Bachelorabschluss anbieten. Zugleich ist die Attraktivität der als Berufsakademien bekannten ‚Universities of Co-operative Education‘ enorm angewachsen (in der ersten Dekade des Jahrhunderts zum Beispiel in Sachsen von gut 1100 Absolventen bei etwas über 4100 Immatrikulierten im Jahr 2000 auf mehr als 1500 Absolventen im Jahre 2010 bei über 5100 Immatrikulierten; +36% resp. +25% vgl. STATISTISCHES LANDESAMT o.J. [2012a]). Mittlerweile werden ihre Abschlüsse mit dem Bachelor’s Degree versehen und in einigen Bundesländern (Baden-Württemberg, Sachsen) als den an Hochschulen und Universitäten erworbenen BA-Graden gleichwertig anerkannt. Zusammen mit den Entwicklungen an Fachhochschulen, die ebenfalls zunehmend und zunehmend erfolgreich Duale Ausbildungsgänge anbieten, erwächst der Dualen Berufsausbildung auch von dieser Seite her eine relevante Konkurrenz.

3 Das Modell der Berufshochschule in China

Nun muss man sicherlich vorausschicken, dass es ‚das‘ chinesische Modell der Berufshochschule ganz sicher nicht gibt. Die Entwicklung in China stellt sich zumindest über die letzten zehn Jahre (vgl. die in FN 2 angegebene Zeitspanne der Begehungen verschiedener Berufshochschulen) durchaus als disparat, als tastender Prozess mit einer hohen Entwicklungsdynamik dar.

In einem von der Zentralregierung vorgegebenen Rahmen erfolgt die konkrete Ausgestaltung in der Volksrepublik auf der Ebene der 22 Provinzen, der 4 regierungsunmittelbaren Städte sowie der 5 autonomen Regionen. Überdies kann die Implementation auf lokaler Ebene auch innerhalb einer Provinz und selbst innerhalb einer Stadt mit teils erheblichen Unterschieden bei den insgesamt 1276 Berufshochschulen in China aufwarten. 2012 wurden rund 3,25 Mio. Berufsstudenten an diesen Hochschulen immatrikuliert, was einen Anteil von 47,7% der Neueinschreibungen im tertiären Bereich insgesamt entspricht. Für das Vorjahr (2011) kann die Gesamtzahl von 9,6 Mio. Studierenden an den Berufshochschulen angegeben werden (alle Daten mit Stand April 2012, vgl. ZHONGGUO KEJI WANG 2012, SHANGHAI ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES 2012, PANYU ZHIYE JISHU XUEYUAN JIANJIE 2012). Die Studierenden werden gewöhnlich nach den für die nationalen Spitzenuniversitäten ausgewählten Kandidaten und den für die Provinzuniversitäten zugelassenen Bewerber als dritte Leistungskohorte eines Jahrganges zum Studium zugelassen.

Im Grundsatz jedoch verfolgt die Berufshochschule ein Konzept, das zwar schwerpunktmäßig auf curricular geordnetes und systematisches Lernen gründet, jedoch auch kürzere Praxispha-

sen in Unternehmen mit vorsicht. Die Dauer der Ausbildung beträgt drei Jahre und wird mit einer Prüfung abgeschlossen (vgl. RAUNER 2012, 438 f.). Die Studentinnen und Studenten der Berufshochschulen haben den zweiten Zyklus der Sekundarstufe abgeschlossen. Zumindest in den südlichen Provinzen hat man sich darüber hinaus um eine größere Durchlässigkeit des Systems bemüht, und so gibt es hier die Möglichkeit eines Durchstiegs von der mittleren zur höheren Berufsbildung (vgl. SHI 2012, 86). Der Mangel an Durchlässigkeit, ja die Unwiderruflichkeit war eine der gravierendsten Kritiken RAUNERs am chinesischen Berufsbildungssystem (a.a.O., 493).

Träger der Berufshochschulen sind die Provinzen. Grundsätzlich zulässig ist die Trägerschaft einer beruflichen Bildungseinrichtung ab Kreisebene aufwärts zulässig. Die Kommunen und die örtlichen Betriebe beteiligen sich, so etwa in der provinzunmittelbaren Stadt Ningbô, an einer Mischfinanzierung. Dazu gehören auch Studiengebühren. So können zum Beispiel die Berufshochschulen Ningbô pro Immatrikuliertem aktuell mit 12.000 Yuan allein von der öffentlichen Hand rechnen. Um sich einen Begriff von dieser vom Staat investierten Summe zu machen: In Deutschland müssten nach aktuellem Kurs von staatlicher Seite 13.700 € pro Auszubildenden ausgegeben werden (Berechnungsgrundlage aufgrund der Daten für 2010 der WORLD BANK o.J. [2012]: Pro-Kopf-Einkommen nach dem Inlandsprodukt (BIP), VR China: 4.433 US \$, BR Deutschland: 39.851 US \$, was einen Faktor von etwa 9 ergibt). Demgegenüber betrug der Haushaltsansatz im Freistaat Sachsen pro Berufsschüler 1.886,26 € (Voll- und Teilzeit; Datengrundlage für 2011: STATISTISCHES LANDESAMT 2012b; FREISTAAT SACHSEN o.J. [2011]). Ohne genaue Berechnung ist klar, dass auch bei Einbezug der Mittel der kommunalen Schulträger keine auch nur annähernd vergleichbare Ausgabe zustande gekommen ist. Ein Schulgeld wird nicht erhoben, sodass zur Finanzierung der beruflichen Bildung durch die Länder und Kommunen nur noch die Dualpartner beitragen, während in China die Finanzierung durch die verschiedenen Haushaltsbeiträge der Gliederungen des Staates, durch die Auszubildenden und – zumindest theoretisch – durch die Unternehmen zu geschehen haben. Die Ausbildungsbetriebe sind gesetzlich gehalten, die Kosten der beruflichen Qualifizierung ihrer Belegschaft zu tragen (§ 28 Berufsbildungsgesetz der VRC). Angesichts der verbreiteten und fast traditionellen Zurückhaltung chinesischer Betriebe, auch nur Praktika zu ermöglichen, scheint dieses in andere Formen der Kostentragung geführt zu haben, wie es sich in der Bereitstellung von teureren Maschinen zu Trainingszwecken zeigt. Da dieses stets mit überall sichtbaren Plaketten gewürdigt wird, stellt sich die Frage, inwieweit hier klassisches Sponsoring vorliegt, eine Public-Private-Partnership oder die gesetzlichen Verpflichtungen der Betriebe eingelöst werden. Möglicherweise treffen alle drei Vermutungen zu.

Die Lehrerbildung in China wird parallel zum Ausbau der Berufshochschulen kontinuierlich verbessert. Der im Berufsbildungsgesetz von 1996 grundsätzlich formulierte Anspruch liegt darin, dass keine Lehrkraft einen geringeren Abschluss aufweisen soll als einen universitären Bachelorgrad. Von diesem Ziel war man lange Zeit weit entfernt, derzeit liegen aber die Quoten für Promovierte Lehrkräfte und solche mit Mastergrad bei 47% und nur 2% der Lehrerschaft löst die formalen Mindestanforderungen nicht ein (Basis 2009; ZHONGGUO JIAOYU

ZAI XIAN 2011). Diese Zertifikate sind Fachzertifikate, sodass bei allen Bemühungen um didaktische Variabilität läuft der Unterricht eher in konventionellen Gleisen bleibt.

Das heißt nun nicht, dass die Berufshochschulen durch einen konsequenten Methodenmonismus gekennzeichnet wären. Im Gegenteil konnten etwa bei der Begehung der Polytechnischen Berufshochschule Panyu höchst respektable Exponate aus dem Bereich Industriedesign begutachtet werden, die an der Fakultät für Gestaltung und Design von den Studenten und Studentinnen im Rahmen von Projektaufgaben selbständig angefertigt worden sind. Grundsätzlich wird man unabhängig von der unterrichtlichen Methode unterdessen davon ausgehen, dass das Vorliegen einer entsprechenden äußeren Lernmotivation und intrinsischen Stufe der Schwierigkeit als ein konstitutives Merkmal tertiären Lernens bereits als vorliegend unterstellt werden kann. Aus diesem Grunde ist der Methode im Tertiären Bereich ohnehin eine geringere Bedeutung zuzusprechen ist, als sie in anderen Unterrichtsbereichen und für schwieriger zu unterrichtende Zielgruppen einzufordern ist. Die curriculare Ausgestaltung der Aufgabenwahrnehmung erfolgt wesentlich auf der Ebene der Berufshochschule selbst, die versucht, mit ihrem Ausbildungsangebot der Spezifik der regionalen oder lokalen Arbeitsnachfrage gerecht zu werden.

Insgesamt stellen die Immatrikulationszahlen der Berufshochschulen also einen fast gleich starken Anteil auf der Tertiären Erziehungsstufe; die Berufshochschule wird den Kriterien der fünften Niveaustufe des ISCED-Schemas gerecht:

„For the definition of short-cycle tertiary, the following criteria are relevant: **Main criteria** a. Content of short-cycle tertiary programmes ...; b. Entry requirements ...; and c. Minimum duration of programme ... **Subsidiary criteria** a. Institutional transition point ...; b. Typical duration of programme ...“ (UNESCO 2011, Anhang 44; Hervorhebungen im Original).

Das bedeutet, dass für die statistische Erfassung auf dieser Ebene Level 3 (Obere Sekundarstufe) oder wahlweise Level 4 (tertiäre postsekundäre Erziehung) abgeschlossen sein müssen. Der Übergang auf das Level 5 drückt sich durch einen Wechsel der besuchten Institution aus, die nicht nur verschieden von Einrichtungen der Oberen Sekundarstufe und der nicht-tertiären postsekundären Erziehung sind, sondern im Regelfall zumeist weder Universitäten noch Fachhochschulen darstellen, welche die Stufen 6, 7 oder 8 abdecken (vgl. Abs. 214). Es werden auf der fünften Stufe Programme angeboten, die 2 bis maximal 3 Jahre in Vollzeitform erfolgen (vgl. ebd. Abs. 213). Die Inhalte auf Level 5 werden als ‚komplexer‘ und ‚weniger auf theoretische Zusammenhänge angelegt‘ beschrieben (vgl. Abs. 208).³

³ Hierzu ist kritisch anzumerken, dass sich in dieser Formulierung eine politische und nicht etwa eine wissenschaftssprachliche Begriffsbestimmung offenbart. Man wird sich fragen, in welchem Sinne die UNESCO ‚Komplexität‘ auffasst, die ja als nicht fachsprachliche Bezeichnung zugleich ‚Elementenreichtum‘ und ‚Relationenschwierigkeit‘ eines Systems umschreibt. Unklar bleibt so auch das Verhältnis von ‚Theorie‘ und ‚Komplexität‘; die Formulierung legt nahe, dass man es als trade-off bestimmt, d.h. dass sich ein Anstieg der ‚Komplexität‘ in einem Rückgang der Theorielastigkeit verwirklicht. Beides spricht dafür, dass die politische Beschlussfassung über diesen Katalog nicht allzusehr durch fachsprachliche didaktische Expertise beeinträchtigt worden ist.

Die chinesischen Berufshochschulen entsprechen diesen Kriterien sehr weitgehend und bedienen die Nachfrage für gehobene ausführende Tätigkeiten in doppelter Hinsicht. Der erste Aspekt liegt in der Befriedigung eines guten Teils der hier anfallenden Arbeitsnachfrage, freilich bis dato längst noch nicht in einem ausreichenden Maße: Der Arbeitsmarkt in der VR China ist seit der Kulturrevolution durch eine Polarisierung des Angebotes gekennzeichnet, das am unteren Ende über eine (fast!) unerschöpfliche Heerschaar von Anbietern unqualifizierter Arbeit und im oberen Segment aus einer ein sehr großen bis zu großen Gruppe von akademisch ausgebildeten Anbietern von Arbeit besteht (vgl. SUN 2010, 20 ff., vgl. XIONG i.V. [2013]). Am Beispiel des chinesischen Arbeitsmarktes zeigt sich übrigens, dass die gleichsam in liturgischer Form in kultusministeriellen Sonntagsreden wiederholte Behauptung, nichts schütze besser vor Arbeitslosigkeit und Armut als ein Hochschulstudium, wie alle anderen ökonomischen Transaktionsverhältnisse ebenfalls, nur unter den entsprechenden Arbeitsmarktbedingungen Wahrheitsanspruch hat. Es gilt eben in den unterschiedlichen Segmenten das Gesetz von Angebot und Nachfrage – womit die jeweils kürzere Seite den Markt bestimmt. Es wäre sicher eine eigene Studie wert zu untersuchen, inwieweit die ausgewogene Struktur des Arbeitsmarktes in Deutschland mit dazu beigetragen hat, die gesamte Volkswirtschaft und insbesondere den Arbeitsmarkt in der aktuellen krisenhaften Situation wesentlich stabiler zu halten als es in den umliegenden Europäischen Staaten ohne Duales System der Fall ist. Gerade die aktuellen Jugendarbeitslosigkeitsquoten sprechen unter den Bedingungen der finanziellen Instabilität der Weltmärkte eine deutliche Sprache. Umgekehrt sind sich die zitierten chinesischen Quellen einig, dass der chinesische Markt eine noch erheblich bessere Dynamik hätte aufweisen können, wenn ein ausreichendes Angebot an Arbeitskräften im mittleren und gehobenen Qualifikationsbereich vorhanden gewesen wäre wie in den beiden o.g. Arbeiten von Sun und von Xiong argumentiert wird.

Nicht nur aus Arbeitsmarktgründen erweist sich das Modell der Berufshochschule als beispielgebend. Der zweite Aspekt liegt in der Bereitstellung einer Ausbildungsmöglichkeit mittlerer, jedenfalls vergrößerter Reichweite: „Education policy in China responds to the ... strong desire to give their children the opportunity for higher education ... higher vocational education institutions are created, hoping that this way the stigmatisation of vocational education can be counteracted effectively. By organising vocational education as ‘higher’ (academic) education, China managed to improve the social reputation of (higher) vocational education.“ (RAUNER 2012, 438). Damit wird nicht zuletzt die soziale Mobilität wird durch die Berufshochschulen verbessert, da der Abstand zwischen der Aufnahme einer unqualifizierten oder angelernten Arbeit und der eines Hochschulstudiums erheblich verkleinert wird. Diese Mobilität wird ferner dadurch verbessert, dass unterhalb der Berufshochschulen sich nun auch ein schulisches Berufsausbildungssystem stabilisiert, in welchem die Schulabgänger eine Qualifizierungsmöglichkeit vorfinden, die es weder auf eine der universitären Einrichtungen noch in die Berufshochschulen geschafft haben. Überdies besteht zumindest in den Südprovinzen die Absicht, dieses System von Berufsschule, Berufshochschule und Universität als ein gestuftes durchlässiges System anzulegen.

4 Denkanstöße für die hiesige berufliche Bildung

Man kann nun mit dem Lyotardschen Argument des *différend* gegen die oben beschriebenen politischen Realitäten ankämpfen und Unverständnis ernten. Man kann versuchen, politische Mehrheiten gegen die in eine höchst denkwürdige Koalition geratenen Bewegungen zentralistisch-administrativer und neoliberaler Argumentationsmuster zu organisieren, was eigenartigerweise noch nichts gefruchtet hat. Man könnte schließlich resignieren und sich in den völkerrechtswidrigen Interventionismus der OECD und in das Schicksalhafter des Brüsseler EU-Zentralismus dreinschicken. Man kann aber auch versuchen, anhand des chinesischen Modells der Berufshochschulen zu lernen und den schwungvollen Impetus der neoliberalen politischen Agenda nutzen, dieses Modell auch in Deutschland positiv in eine praktische Politik umzusetzen. Zugleich mag man eine Chance darin erkennen, gewisse Auflösungstendenzen, denen das System beruflicher Ausbildung letztlich doch ausgesetzt ist, konstruktiv in neue Strukturen zu überführen. Es muss aber dabei klar sein, dass aus Gründen der Kohäsion sozialer Systeme eine melioristische vergleichende Berufsbildungsforschung das Fremde immer nur als *Anstoß* für eine Verbesserung des Eigenen nutzen kann, niemals jedoch als Blaupause – das gilt für die Übertragung des Konzepts der Berufshochschulen nach Deutschland nicht weniger als für die Übertragung des Dualen Systems nach China.

Die Einführung einer tertiärisierten beruflichen Bildungsinstitution ist als eine spezifische Form äußerer Differenzierung zu beschreiben. Wenngleich im Allgemeinen Schulwesen die äußere Differenzierung gerade auch unter Aspekten der Leistungsfähigkeit derzeit keine Konjunktur hat, so zielt eine äußere Differenzierung letztlich doch auf ein präziseres Eingehen auf die Betroffenen ab. Im Bereich der beruflichen Bildung tritt die Befriedigung einer differenzierten Nachfrage am Arbeitsmarkt hinzu: Die Einführung von Berufshochschulen würde es ermöglichen, ein gehobenes Anspruchsprofil einzuziehen, das die Wahrnehmung von selbständig durchzuführenden Aufgaben mit beinhaltet, die so vermittels der existierenden Institute nicht mehr in allen Berufen vollauf befriedigt werden können. Dieses gehobene Anspruchsprofil wäre zugleich im didaktischen Kontext eines engeren Bezugs zur Ausführung praktischer Aufgaben zu sehen. Das letztgenannte Merkmal eines spezifischen Segmentes im Arbeitsmarkt wird zwar bereits vom Dualen System bedient, doch ist dieses in den Zwiespalt zwischen dem Anspruch einer weitgehend eigenverantwortlichen Leistungserbringung einerseits und einer abnehmenden Selbstregulationsfähigkeit vieler Assistenten, Gehilfen und Gesellen andererseits geraten. Letztenendes kann man die geringeren Leistungsvoraussetzungen der Auszubildenden im Zuge der Ausbildung nicht dauerhaft ignorieren.

Wenn die chinesische Berufshochschule in der Lage ist, die soziale Mobilität zu verbessern, so kann man sich auch von einer Einführung einer entsprechenden Einrichtung in Deutschland derartige Effekte versprechen, sofern die dort erworbenen Abschlüsse nicht in einer Sackgasse enden. Anders als bei Berufsakademien, deren BA-Abschlüsse aus Gründen einer interessengeleiteten Politik auch bei Bewerbungen für weiterführende Masterstudiengänge formal universitär erworbenen Abschlüssen dieses Niveaus gleichgestellt werden, muss aber unmissverständlich klar sein, dass diese Anerkennung des Niveaus keine materielle Gleichwertigkeit mit akademischen Studiengängen weder beinhalten kann noch soll. Eine gleiche

Bewertung – etwa im Hinblick auf die Eingruppierung bei Tariflöhnen – stellt eben keine inhaltliche Gleichheit dar. Ein möglicher Lösungsansatz für eine erfolgreiche Weiterbildung in Richtung einer Fortsetzung des Lernens mit akademischem, also theoretisch vertieftem Anspruch läge in Vorbereitungsschulen, wie sie in Frankreich als *Écoles Préparatoires* (Vorbereitungsschulen) gang und gäbe sind, die dort freilich als Übergangshilfe von der allgemeinen Schule zur *Grand École* oder Universität eingerichtet wurden. Ist es also im Interesse der sozialen Mobilität besonders bedeutsam, dass eine Durchlässigkeit vom Dualen System in der derzeit betriebenen Form zu den Berufshochschulen in ihrer noch zu konzipierenden Form sicherzustellen, wären die aufzunehmenden Bewerberinnen und Bewerber aus dem Pool der jungen Menschen mit Hochschulzugangsberechtigung einerseits und einer Dualen Ausbildung andererseits zu rekrutieren. Letztere müsste allerdings um eine akademische Übergangsmaßnahme abgesichert werden, um nicht einerseits das Anspruchsniveau der Berufshochschulen abzusinken, andererseits die Übertritte aus dem Dualen System nicht zu Fehlritten mit entsprechenden biographischen Brüchen geraten zu lassen.

Eine nicht unwesentliche Begleiterscheinung läge darin, dass die derzeit im Dualen System umfassend ausgebildeten Berufe eines wesentlichen Teils ihrer Klientel benommen würden, und zwar des akademisch am besten vorgebildeten Teils. Es wird daher erforderlich sein, das klassische Dualen System zu einem System der Ausbildung für einfachere Berufe weiterzuentwickeln. Versäumt man eine entsprechende neue konzeptionelle und curriculare Neuausrichtung, riskiert man einen Totalverlust des Dualen Systems durch die dann nicht zu vermeidenden Verwerfungen. Wesentlich ist zu erwarten, dass die Lehrstellen nicht mehr mit einer ausreichenden Zahl guter Bewerberinnen und Bewerber besetzt werden können und entweder eine Leistungserosion die Folge wäre, die das Duale System von innen her aushöhlen würde, oder ein massives Anwachsen der Fehlversuche, was das Duale System von außen her dauerhaft diskreditieren würde. Im schlimmsten Fall kann eine Kombination von beidem eintreten.

Abschließend ist die Frage zu klären, ob mit den Berufsakademien nicht schon eine Art Berufshochschule in mehreren deutschen Bundesländern existiert, und ob es nicht genügen würde, dieses Modell nur noch in allen Bundesländern durchzusetzen. Die ursprünglich in Baden-Württemberg erfundenen Berufsakademien gibt es in sehr unterschiedlichen Rechtsformen: Während die Wirtschaftsakademie Schleswig-Holstein eine private Einrichtung der Kammern im Statuts der Gemeinnützigkeit ist, sind im Freistaat Sachsen die Berufsakademien als staatliche Studienakademien implementiert worden.

Selbstverständlich könnte man auch in der Bundesrepublik die vorhandenen Einrichtungen weiterentwickeln. Im Vergleich mit den Berufshochschulen in der Volksrepublik China müssen diese Einrichtungen jedoch aus deren Sicht als der reinste Ausdruck des Wilden Westens erscheinen, und zwar vorzugsweise im Hinblick auf die Eingangsanforderungen des Lehrpersonals. Es gibt in Deutschland eine berufliche Einrichtung, die aufgrund der Lehrerlaufbahnverordnung mit gutem Recht zwingend verlangt, dass ihre Lehrkräfte vollakademisch ausgebildet sind und nach einem Vorbereitungsdienst eine zweite Staatsprüfung vorsieht. Das sind die staatlichen berufsbildenden Schulen. Demgegenüber kennen die angeblich höherwertigen

‚Tertiären‘ Erziehungsinstitutionen der Berufsakademien keinerlei vergleichbaren Anspruchsnormen unterworfen; etliche der Dozentinnen und Dozenten sind eben einmal an der eigenen Berufsakademie selbst ausgebildet worden und nach einigen Jahren in der Praxis als nebenberufliche Lehrpersonen an die Berufsakademien zurückgekehrt.

Diesem Paradox setzt man sich in China nicht aus, indem man nämlich die Mindestanforderung für die Lehrkräfte an Berufshochschulen auf einen Bachelorgrad festgelegt hat, selbst wenn man diesem Anspruch noch nicht vollumfänglich gerecht werden kann. Es ist m.E. keine überaus gewagte Erwartung, dass mit der Konsolidierung des berufsbildenden Sektors in den öffentlicher Kontrolle unterliegenden Erziehungsinstitutionen das Mindestanforderungsniveau für neu einzustellende Dozentinnen und Dozenten auf den Mastergrad angehoben werden wird. Die in Deutschland real praktizierte Anarchie im Hinblick auf die Lehrerbildung der Berufsakademien zeigt deutlich an, dass der Weg in Richtung einer vollwertigen tertiären Einrichtung für die Berufs- und Studienakademien ein sehr weiter wäre. Meines Erachtens wird es in allen Bundesländern sehr viel einfacher sein, die neu einzurichtenden Berufshochschulen ausgewählten berufsbildenden Schulen anzugliedern, da dort bereits die Anforderung an einen vollakademisch ausgebildeten Lehrkörper eingelöst sind. Gegebenenfalls wäre für solches Lehrpersonal – dem Vorbild der Ecoles Préparatoires in Frankreich folgend – eine Aggregation als drittes *examen docendi* einzurichten. Einem Wettbewerb mit den bestehenden privaten Einrichtungen wird man dann entspannt entgegensehen können.

5 Chancen und Risiken sowie der Versuch eines Ausblicks auf die Konsequenzen für die Berufsbildungsforschung

Die Chancen der Einrichtung einer regulären beruflichen Bildung auf der Tertiärstufe liegen im Wesentlichen darin, eigenständig arbeitendes Personal der unteren bis (im Normalfall) mittleren Führungsebene auszubilden, die das Duale System wegen der Probleme in der Vorbildung vieler Bewerberinnen und Bewerber nicht mehr in ausreichendem Maße hervorbringen vermag. Sie liegt ferner insbesondere in der Erleichterung des Übertritts von Angehörigen von gesellschaftlichen Gruppen in weniger begünstigter sozialen Situationen in den Bereich tertiärer Ausbildungsgänge, wodurch zugleich ein wesentlicher Teil des von außen ausgeübten politischen Drucks absorbiert werden würde.

Es gibt zweifelsohne auch Merkmale der chinesischen Berufshochschulen, von deren Übernahme man besser absehen wird. Dieses betrifft die unklare Trägerschaft und insbesondere das ‚Lehrgeld‘. Es betrifft vor allem aber die fast ausschließlich schulische Auseinandersetzung mit beruflichen Inhalten, im Verhältnis zu den bestehenden akademischen Studiengängen ist der praktische Lernort von zentraler Bedeutung: Eine kognitionsorientierte Variante der Bedienung eines Arbeitsmarktsegmentes mit kenntnisreichen, entscheidungsfähigen und selbstregulationsfähigen Beschäftigten wird mittlerweile durch die Studien zum Bachelor of Science bedient. Einen Sinn bekommt eine höhere berufliche Bildung auf tertiärem Niveau dann, wenn der im Dualen System bewährte Praxisbezug übernommen wird. Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland duale berufliche Bildung bestens eingeführt ist, wäre es unver-

ständig, wenn die Chance ausgelassen würde, die in der Bereitschaft auf Teilhabe an der Ausbildung junger Menschen liegt, die für die deutsche Unternehmenskultur vollkommen selbstverständlich ist.

Die Einführung einer tertiären Variante einer beruflichen Bildung geht ganz eindeutig mit der Notwendigkeit der Neubestimmung der Aufgaben des bestehenden Dualen Systems einher, mutmaßlich auch mit einer Abwertung betreffs des dort erreichbaren sozialen Status. Angesichts der vielen wildwüchsigen Dualen Ausbildungsgänge an Berufsakademien und neuerdings auch an Fachhochschulen ist eine solche Umwertung ohnehin kaum noch zu vermeiden. Zugleich kann man aber in der Redefinition der Berufszuschnitte die Chance erkennen, das Übergangssystem von der Seite einer kontrollierten Absenkung der Eintrittsschwelle ins Duale Ausbildungssystem zurückzudrängen.

Zu vermeiden ist zudem, dass praktisch jede Berufshochschule ihre eigenen Programme selbst ‚strickt‘. Zwar steigt einerseits die Akzeptanz seitens der Partnerunternehmen deutlich steigt, wenn eine Berufshochschule ihre Curricula auf deren konkrete Interessen abstellt. Andererseits geht darüber die Transparenz für das erworbene Zertifikat am Arbeitsmarkt verloren, die Transaktionskosten bei Personaleinstellungen steigen massiv, die Mobilitätschancen sinken. Der Kompromiss zwischen einer investiv relevanten Orientierung auf ein Qualifikationsparadigma im Kontext einer gegebenen örtlichen oder regionalen Wirtschaftsstruktur und einer individuell und gesellschaftlich relevanten Orientierung auf ein Bildungsparadigma durch die begründete Bündelung von idealtypischen Einzelfunktionen zu Berufen erlaubt eine echte Marktbildung für die jeweiligen Teilarbeitsmärkte. Nur so entsteht zugleich Mobilität in geographischer und sozioökonomischer Hinsicht.

Eine Einrichtung von Berufshochschulen ist nach dem Beispiel der chinesischen Berufshochschulen mithin zielführend, wenn

- eine solide finanzielle Ausstattung durch Nutzung u.a. vorhandener Ressourcen sichergestellt wird,
- gegebenenfalls diese finanzielle Ausstattung durch Beteiligung der Ausbildungsbetriebe oder Ausbildungsstudierenden in Form von Studiengebühren ergänzt wird,
- dem Lehrpersonal ein Mindestniveaus in der akademischen Vorqualifikation abverlangt wird, das mindestens so hoch ist, wie in den beruflichen Bildungseinrichtungen des Sekundarbereiches.

Anders als in China ist es aufgrund der in Deutschland unterschiedlich geübten Traditionen in der beruflichen Bildung möglich und anzustreben, die Didaktik der Berufshochschulen im dualen Strukturen anzulegen.

Es erwächst der Berufsbildungsforschung im Zuge der Implementation eines solchen Großprojektes des Ausbaus eines Berufshochschulsystems, des Umbaus des Dualen Systems und des Rückbaus der Übergangseinrichtungen umfassende zusätzliche Aufgaben zu. Insbesondere ist hier an die Frage zu denken, wie der zeitliche Rahmen je nach Zielgruppe in der Sekundären („einfachen“) und in der Tertiären („höheren“) Dualen Berufsbildung in Abhän-

gigkeit von den Inhalten zu bemessen ist, nicht zuletzt, in welchem Verhältnis systematisches und systemisches Lernen zeitlich auszugestalten sind. Vermutlich wird der akademische Anteil systematischen Lernens in der Berufshochschule größer ausfallen können.

So rückt eine zentrale vokationomische Frage in den Blick, in welchem didaktischen Verhältnis nämlich das systematische und das systemische Lernen zueinander stehen. Dem Erfordernis der Klärung dieses Verhältnisses wird in jüngerer Vergangenheit eine verstärkte Aufmerksamkeit unter dem Stichwort *connectivity research* zuteil (vgl. APREA/ PITTICH/ TENBERG (i.V. [2013]) sowie die dort zitierte Literatur). Allerdings wird hier, wie schon früher zumeist von der Notwendigkeit einer Abstimmung von betrieblichen und schulischen Lerninhalte ausgegangen. Ließe man demgegenüber die Möglichkeit einer Gültigkeit der Annahmen der komplementären Lerntheorie zu, das heißt, dass eine Zuwendung zum schulisch-systematischen und zum betrieblich-systemischen Lernen niemals zu einem einzigen Zeitpunkt möglich sondern nur im Hinblick auf ein übergeordnetes Drittes zielführend ist (JONGBLOED 1998), dann käme eine Konnektivität als Stufe der Schwierigkeit des jeweils anderen Lernzusammenhanges infrage (vgl. ebd., 281) und überdies als Transferproblem vom didaktisch Reduzierten zur ganzen Welt der Wirklichkeit (vgl. BANK 2009). In diesem Falle würde eine Ausgestaltung einer dual angelegten Berufsbildung im Tertiären Sektor neben den melioristischen Anregungen aus China vor allem auf Ergebnisse einer weiterführenden Lerntransferforschung zu gründen sein.

Literatur

APREA, C./ PITTICH, D./ TENBERG, R. (i.V. [2013]): Ausgangspunkte für ein Forschungsprogramm ‚Connectivity und integrative Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung‘. Manuskript o.O.

BANK, V. (2009): Zum Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. Eine theoretische Analyse zur Begründung didaktischer Maßnahmen. In: ARNOLD, R./ MÜLLER, H.-J./ SCHÜSSLER, I. (Hrsg.): Grenzgänge(r) der Pädagogik (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Bd. 63). Baltmannsweiler, 197-216.

BANK, V. (2007): Über Sprangers Stellung im dialektischen Spannungsfeld der Menschlichkeiten. Versuch eines neophilanthropischen Begriffs der Bildung. In: Pädagogische Rundschau 61, H. 5, 657-673.

BANK, V. (2004): Internationale Einflüsse auf das deutsche Berufsbildungswesen am Beispiel Dänemarks und Schleswig-Holsteins. In: REINISCH, H./ ECKERT, M./ TRAMM, T. (Hrsg.): Studien zur Dynamik des Berufsbildungssystems. Forschungsbeiträge zur Struktur-, Organisations- und Curriculumentwicklung (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE). Wiesbaden, 91-101.

BLOOM, B. S. (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York.

BLOOM, B. S./ KRATHWOHL, D. R./ MASIA, B. B. (1964): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain. New York.

BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, 183-198.

BUNDESVEREINIGUNG der Deutschen Arbeitgeberverbände (2003): Option für die Jugend, Schulbildung verbessern, Ausbildungsfähigkeit fördern, Berufsorientierung intensivieren. Online: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21__Option_Jugend%281%29.pdf (03-10-2012).

DQR (o.J.) Der deutsche Qualifikationsrahmen. Online: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/> (20-07-2012).

HAMBLIN, A. C. (1974): Evaluation and Control of Training. London.

HÖRNER, W. (1993): Technische Bildung und Schule. Eine Problemanalyse im internationalen Vergleich. Köln.

JONGEBLOED, H.-C. (1997): Komplementarität als Verhältnis: Lernen in dualer Struktur. In: ders. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip. Kiel, 259-286.

KOHLBERG, L. (1979): The meaning and measurement of moral development. Worcester/MA.

KRAUS, J. (2012): Interview in der FAZ am Sonntag v. 13. 05. 2012.

LYOTARD, J.-F. (1983): Le Différend. Paris.

NICHOLS, S. L./ BERLINER, D. C. (2005): The Inevitable Corruption of Indicators and Educators through High-Stakes Testing (Tempe: Education Policy Research Unit/ Arizona State University). Online: <http://epsl.asu.edu/epru/documents/EPSSL-0503-101-EPRU.pdf> (26-07-2012).

OECD (2010): Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren. Bielefeld. Online: http://www.sozialpolitik-aktuell.de/tl_files/sozialpolitik-aktuell/Politikfelder/Arbeitsmarkt/Dokumente/Bildung%202010%20OECD%209610075e.pdf (26-07-2012).

PANYU ZHIYE JISHU XUEYUAN JIANJIE [Panyu Polytechnikum] (2012): Brief Introduction to Panyu Polytechnic. Sept. 2012. Online: http://121.33.253.213/other_news_info.asp?id=1 (03-10-2012).

RADTKE, F.-O. (2005): Die Schwungkraft internationaler Vergleiche. In: BANK, V. (Hrsg.): Vom Wert der Bildung. Bern, 355-385.

RAUNER, F. (2012): Demarcations Between Vocational and Academic Education and How to Overcome. In: PILZ, M. (Hrsg.): The Future of Vocational Education and Training in a Changing World. Berlin u.a., 433-453.

RÜTZEL, J./ ZIEHM, S. (2006): Volksrepublik China. In: Internationales Handbuch der Berufsbildung. 32. Erg.-Lfg. 2006, VRC 1-139.

SHANGHAI ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES – Shanghai Jiaoyu Kexue Yanyu Yuan (2012): Gaodeng Zhiye Jiaoyu Rencai Peiyang Zhiliang Niandu Baogao Guojia Ban Shouci Fabu [Erste Veröffentlichung des Jahresberichts zur Qualität der Höheren Berufsbildung], 19-07-2012. Online <http://www.cnsaes.org/homepage/html/resource/res06/7541.html> (03-10-2012).

SHI, W. (2012): Development of TEVET in China: Issues and Challenges. In: PILZ, M. (Hrsg.): The Future of Vocational Education and Training in a Changing World. Berlin u.a., 85-95.

STATISTISCHES LANDESAMT (o.J. [2012a]): Statistik: Hochschulen. Online: www.statistik.sachsen.de/html/645.htm#article8400 (03-10-2012).

STATISTISCHES LANDESAMT (2012b): Statistischer Bericht. Berufsbildende Schulen im Freistaat Sachsen Schuljahr 2011/12, B II 1 – j/11. Online: www.statistik.sachsen.de/download/100_Berichte-B/B_II_1_j11_SN.pdf (03-10-2012).

SUN, Zh. (2010): Die Entwicklung des Humanvermögens im technologischen und organisatorischen Innovationsprozess. Online: http://eldiss.uni-kiel.de/macau/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00003381/DissSun.pdf?host=&ost=&o (03-10-2012).

UNESCO (Hrsg.) (2011): International Standard Classification of Education, Online: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf (03-10-2012).

WORLD BANK (o.J. [2012]) World Data Bank. World Development Indicators and Global Development Finance. GDP per Capita (in current US \$). Online: <http://databank.worldbank.org/Data/Views/Reports/TableView.aspx?IsShared=true&IsPopular=series> (03-10-2012).

XIONG, H. (i.V. [2013]): Clustering in the Field of Vocational Education – A Comparative Analysis of Selected Implementation Models (zugl. Diss. Chemnitz, 2012).

ZHONGGUO KEJI WANG [Wissenschafts- und Technologienetz China] (2012): Zhongguo Gaozhi Jiaoyu Mianling San Tiaozhan [Drei Herausforderungen für die Höhere Berufsbildung in China], 26. Sept. 2012. Online: http://www.stdaily.com/stdaily/content/2012-09/26/content_523047.htm (03-10-2012).

ZHONGGUO JIAOYU ZAI XIAN [China Education Online] (2011): Quanguo Pudong Gaoxiao Jiaoshi Jiben Qingkuang [Grunddaten zum Lehrpersonal in der Höheren Berufsbildung]. Online: http://teacher.eol.cn/shu_jv_bao_gao_11982/20110913/t20110913_682871_3.shtml (20-09-2011).

Rechtsquellen

Berufsbildungsgesetz vom 15. Mai 1996, in der 19. Sitzung des Ständigen Ausschusses des Nationalen Volkskongresses angenommen, in Übersetzung dokumentiert in RÜTZEL/ZIEHM 2003/2006, VRC 125-133.

FREISTAAT SACHSEN (o.J. [2011]): Haushaltsplan 2011/2012. Einzelplan 05: Staatsministerium für Kultus und Sport. Online:
www.finanzen.sachsen.de/download/2011_2012_Epl05.pdf (03-10-20012).

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

Zitieren dieses Beitrages

BANK, V. (2012): „Qǐlái! Búyuàn zuò nǚlì de rénmen ...“ – oder: Was Deutschland in der beruflichen Bildung von China lernen kann. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-18. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/bank_bwpat23.pdf (12-12-2012).

Der Autor



Prof. Dr. VOLKER BANK

Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Institut für Pädagogik, Philosophische Fakultät, Technische Universität Chemnitz
Reichenhainer Str. 41, 09126 Chemnitz

E-mail: [volker.bank \(at\) phil.tu-chemnitz.de](mailto:volker.bank(at)phil.tu-chemnitz.de)

Homepage: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/bwp/bank/>