

Urs Kiener

Gleich und anders – die Entwicklung der Berufsbildung aus der Perspektive aktueller Reformen

Nationales Forschungsprogramm **Bildung und Beschäftigung**
Programme national de recherche **Formation et emploi**
National Research Programme **Education and occupation**

NFPNR **43**

Synthesis

11

Impressum

Bern / Aarau, 2004

Herausgeber

Leitungsgruppe des NFP 43 in Zusammenarbeit mit dem
Forum Bildung und Beschäftigung und der
Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

Editeurs

Direction du programme PNR 43 en collaboration avec le
Forum Formation et emploi et le
Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)

© Schweizerischer Nationalfonds / Fonds national suisse

ISBN 3-908117-80-1

Redaktion / Rédaction: Roland Gysin, Franz Horváth

Übersetzung / Traduction: Marianne Périllard

Layout / Mise en page: liberA, Basel

Satz / Composition: SKBF / CSRE

Druck / Imprimerie: Albdruk, Aarau

Sekretariat und Bestellungen / Secrétariat et commandes

Schweizerischer Nationalfonds / Fonds national suisse

Dr. Christian Mottas

Wildhainweg 20

CH-3001 Bern

cmottas@snf.ch

Download via Internet

<http://www.nfp43.unibe.ch>

Forum Bildung und Beschäftigung / Forum Formation et emploi

Prof. Dr. Karl Weber / Franz Horváth

Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung

Falkenplatz 16

CH-3012 Bern

franz.horvath@kwb.unibe.ch

SKBF / CSRE

Entfelderstrasse 61

CH-5000 Aarau

Urs Kiener (PROJEKTLEITUNG)

Jolanda Blum • Michael Schanne (MITARBEIT)

Gleich und anders – die Entwicklung der Berufsbildung aus der Perspektive aktueller Reformen

NFPNR 43

Nationales Forschungsprogramm **Bildung und Beschäftigung**
Programme national de recherche **Formation et emploi**
National Research Programme **Education and occupation**

Synthesis

11

Inhalt

	Zusammenfassung	7
	Résumé	8
1	Die Fragestellung des Projektes	10
2	Die Fallstudien	11
3	Argumentationen und Diskurse in den Reformen	21
4	Folgerungen: Reformen und Entwicklungsrichtungen der Berufsbildung	25
	Kontakt	27

Zusammenfassung

Fragestellung

Die schweizerische Berufsbildung befindet sich seit den 1990er Jahren im Umbruch. Die Reformen sind meist punktuell und betreffen spezifische Themen oder bestimmte Berufsfelder. Wie entwickelt sich die Berufsbildung unter diesen Voraussetzungen? Weisen die einzelnen Prozesse und Reformschritte gemeinsame Elemente auf? Gibt es eine verborgene Klammer, welche die Reformen zusammenhält, oder tendieren die Bemühungen um Veränderungen auseinander? Bewegt sich die Berufsbildung auf einem identifizierbaren, langfristigen Entwicklungspfad, oder verändert sie sich zufällig und sprunghaft?

Ergebnisse

Um diese Fragen beantworten zu können, hat Urs Kiener vier konkrete Reformen untersucht: die Programmdiskussion der Sekundarstufe II, die Revision des Berufsbildungsgesetzes, den Übergang der Verantwortlichkeiten in den Gesundheits- und Sozialberufen von den Kantonen zum Bund sowie die Profilierung der Diplommittelschule.

Alle untersuchten Reformen halten ein gemeinsames und weitgehend konfliktfreies Bild der Berufsbildung aufrecht. Während sie Sachfragen behandeln, bekräftigen sie gleichzeitig die Einheit der Berufsbildung. Konflikte werden auf nachgelagerte Ebenen oder Phasen verschoben. Dort sind – im Gegensatz zum vermittelten Bild einer einheitlichen Berufsbildung – vielfältige und unterschiedliche Reformlösungen möglich, und zwar je nach Branchen oder Sprachregionen. Die Analyse macht weiter deutlich, dass das Konzept der «Praxis» als verborgene Klammer die Reformbestrebungen der Berufsbildung zusammenhält.

Folgerungen

Aus den vier Fallstudien lässt sich folgendes Fazit ziehen: Die Berufsbildung gewinnt durch diese Reformpolitik zwar an Anpassungsfähigkeit, verliert gleichzeitig jedoch an konzeptionellem Profil. Ausserdem wird die Diskussion von Alternativen zu bestehenden Ausbildungsmodellen eingeschränkt. Der Autor schlägt deshalb vor, das Reform-Motto «gleichwertig, aber andersartig» zu überprüfen und zu spezifizieren, worauf sich «gleichwertig» und «andersartig» jeweils beziehen.

Résumé

Problématique

La formation professionnelle suisse est en complète mutation depuis les années 1990. Les réformes sont généralement ponctuelles, et elles portent sur des thèmes spécifiques ou des domaines professionnels déterminés. Comment la formation professionnelle évolue-t-elle dans ces conditions? Les différents processus et les différentes mesures prises dans le cadre des réformes ont-ils des éléments communs? Est-ce qu'un lien caché relie les réformes entre elles, ou est-ce que les tentatives et les changements vont dans tous les sens? La formation professionnelle évolue-t-elle en suivant une voie identifiable, continue, ou se modifie-t-elle par hasard et par à-coups?

Résultats

Pour pouvoir répondre à ces questions, Urs Kiener a étudié quatre réformes concrètes: la discussion sur le programme du degré secondaire II, la révision de la Loi sur la formation professionnelle, le transfert à la Confédération des compétences concernant les professions de la santé et du social, et enfin le profil de l'école secondaire II diplômante.

Toutes les réformes examinées continuent à donner de la formation professionnelle une image uniforme et largement exempte de conflits. En traitant des questions concrètes, elles renforcent en même temps l'uniformité de la formation professionnelle. Les conflits sont repoussés à d'autres niveaux ou à des phases ultérieures. A ce moment-là, l'image d'une formation professionnelle uniforme tombe: des solutions diverses et variées sont possibles selon les branches ou les régions linguistiques. L'analyse fait apparaître en outre que le concept de la «pratique» constitue le lien caché qui unit entre eux les différentes tendances de réforme de la formation professionnelle.

Conclusions

Les quatre études de cas qui ont été effectuées aboutissent au constat suivant: la forme donnée à la politique de la réforme confère à la formation professionnelle une capacité d'adaptation accrue, mais lui enlève en même temps une partie de son profil conceptuel. En outre, elle limite la discussion d'alternatives aux modèles

de formation existants. L'auteur propose en conséquence de revoir la devise de la réforme de la formation professionnelle: «équivalentes, mais différentes» et de spécifier à quoi se réfèrent les termes «équivalentes» et «différentes».

Die Fragestellung des Projektes

Die schweizerische Berufsbildung befindet sich seit den 1990er Jahren in einer Phase der Reformen und des Umbruchs. Stichworte dafür sind die Einführung der Berufsmatur und der Fachhochschulen, die Verabschiedung des neuen Berufsbildungsgesetzes, das zusammen mit der entsprechenden Verordnung auf Anfang 2004 in Kraft trat, aber auch die Erprobung neuer Formen der Berufsbildung (Grundausbildungsjahr, Modularisierung), die Diskussion neuer Lernortkombinationen, die Zusammenlegung bestehender Berufe, oder Bestrebungen zur Schaffung einer durchlässigen Sekundarstufe II. Selten haben die Reformen und Akteure die Berufsbildung als «Ganzes» im Blickfeld. Deshalb ist es müssig, die *entscheidende* Reform und den *entscheidenden* beziehungsweise *steuernden* Super-Akteur analysieren zu wollen. Stattdessen sind unterschiedliche Reformen in unterschiedlichen Bereichen und auf unterschiedlichen Ebenen zu beobachten, an denen mehrere Akteure beteiligt sind. Im Vordergrund steht meist eine spezifische, punktuelle Thematik.

Daran schliesst die Ausgangsthese dieses Projektes an: Die Entwicklung der Berufsbildung ist bestimmt durch das Nebeneinander solcher punktueller und/oder spezifischer Prozesse und Eingriffe. Wie aber entwickelt sich die Berufsbildung unter diesen Voraussetzungen? Weisen die einzelnen Prozesse und Reformschritte gemeinsame Elemente auf? Gibt es eine verborgene Klammer, welche die Reformen zusammenhält oder tendieren die Bemühungen um Veränderungen auseinander? Bewegt sich die Berufsbildung auf einem identifizierbaren, langfristigen Entwicklungspfad, oder verändert sie sich zufällig und sprunghaft? Das sind die zentralen Fragen, die dieses Projekt leiten.

Die Frage nach den Entwicklungsperspektiven der schweizerischen Berufsbildung ist auch die Frage nach ihrem Zusammenhalt. Was macht die Berufsbildung aus, wodurch ist sie charakterisiert? Was unterscheidet sie von anderen Bildungszweigen? Wie weit werden diese Charakterisierungen in den aktuellen Entwicklungen verändert, ja transformiert? Die Diskussion dieser Fragen zwingt dazu, nicht nur in Betracht zu ziehen, was sich in den Reformen durchsetzt, sondern

auch, was darin an Alternativen ausgeschlossen wird. Zu untersuchen ist also auch, wo die Grenzen der Berufsbildung gezogen werden und wie sich diese Grenzen verändern.

Im vorliegenden Projekt haben wir uns mit konkreten Reformen in der Berufsbildung auseinandergesetzt. Unser Interesse richtete sich auf die Ideen, Überzeugungen, Konzepte und Modelle, die in diesen Reformen eine Rolle spielen und sich durchsetzen. Die Reformprobleme fassen wir nicht als etwas objektiv Gegebenes auf, sondern wir betrachten die Problemdefinition selbst als Teil des Reformprozesses. Und wir gehen davon aus, dass Konzepte oder Problemdefinitionen die Inhalte und den Verlauf der Reform strukturieren und ordnen – und damit Entwicklungsrichtungen bestimmen.

2.

Die Fallstudien

In diesem Abschnitt präsentieren wir zunächst die untersuchten Reformen. Wir stellen dar, worum es bei der Reform geht, und wir versuchen, ihre zentralen Spannungsfelder zu rekonstruieren. Diese Darstellungen stützen sich auf Interviews mit Expertinnen und Experten der jeweiligen Reform sowie auf umfangreiche Materialsammlungen (Expertenberichte, Stellungnahmen, Diskussionspapiere u. a.). Zu dieser Sammlung haben auch die Expertinnen und Experten mit der Überlassung nicht publizierter Texte beigetragen. Eine Ausnahme bildet die Fallstudie der Revision des Berufsbildungsgesetzes: Sie stützt sich ausschliesslich auf öffentlich zugängliche Unterlagen.

Die Programmdiskussion der Sekundarstufe II: schwierige Integration unterschiedlicher Traditionen

In den 1990er Jahren nahmen die Versuche zu, die beiden traditionellerweise voneinander getrennten Bereiche der Allgemeinbildung in Vollzeitschulen und der dualen Berufsbildung miteinander ins Gespräch zu bringen. Auf der Basis verschiedener Vorarbeiten setzten im Jahr 1996 die EDK (Schweizerische Konferenz

der kantonalen Erziehungsdirektoren) und das BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) gemeinsam die «Projektgruppe Sekundarstufe II» ein – eine Expertengruppe, die sorgfältig zu gleichen Teilen aus Vertreterinnen und Vertretern von Allgemeinbildung und Berufsbildung zusammengesetzt wurde. Ihr Auftrag war es, den Bedarf und die Möglichkeiten von Koordination zu klären. Der Schlussbericht erschien im Jahre 2000.¹

Die Projektgruppe postuliert ein Recht für alle Jugendlichen auf eine nachobligatorische Ausbildung, also auf den Besuch der Sekundarstufe II, um darin Reife, Erwerbs- und Studierfähigkeit zu erlangen. Um dieses Ziel zu erreichen, formuliert die Projektgruppe unter anderem folgende Wünsche und Forderungen:

- Es ist notwendig, Allgemeinbildung in einem neuen Verständnis als «allgemeine Bildung» zu betrachten, nämlich als jene Bildung, die allen Lernenden vermittelt wird und die allen gemeinsam ist. Dazu gehören neben Wissen im engeren Sinn auch Verhaltensweisen und Einstellungen sowie Schlüsselqualifikationen.
- Notwendig ist «ein beweglicheres und rationelleres System», das «den Interessen, den Fähigkeiten und den Lernstilen aller Jugendlichen entspricht». Unterschieden werden zu diesem Zweck direkte Bildungslaufbahnen mit einem klaren Profil für die Mehrheit der Jugendlichen (routes de formation), kombinierte Bildungslaufbahnen – Kombinationen von zwei Bildungszügen – für eine Minderheit (chemins de formation) und individuelle Bildungslaufbahnen (sentiers de formation) als Ausnahme.
- Notwendig ist es, die Sekundarstufe II «als Erbin unterschiedlicher Bildungswelten» bewusst zu gestalten und umfassend zu steuern. Das bedingt Annäherung, Durchlässigkeit, Transparenz und Steuerbarkeit auf gesamtschweizerischer Ebene.

Das zentrale Spannungsfeld bezieht sich darauf, wie diese neue Sekundarstufe II mit den bestehenden grossen Bereichen der Berufsbildung und der Allgemein-

1 EDK/BBT (Hrsg.) (2000). Le secondaire II à venir = Die Sekundarstufe II hat Zukunft. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II. Bern: EDK (Studien und Berichte, Bd. 9)

bildung umgeht. Handelt es sich um zwei grosse tragende Säulen, die so umfassend wie möglich «gleichwertig» gegeneinander durchlässig zu machen sind? Oder lösen sich diese beiden Bereiche in einem neuen umfassenden Bildungsraum auf?

Die Tätigkeit der Projektgruppe Sekundarstufe II und ihrer Vorgänger hat viel dazu beigetragen, dass Allgemeinbildung und Berufsbildung ihre Kontakte vertieft sowie gemeinsame Postulate und Konzepte entwickelt haben. Sie hat als Boden, Gefäss oder Katalysator für diese Entwicklungen funktioniert. Trotzdem: Die jeweiligen Traditionen von Allgemeinbildung und Berufsbildung wogen schwer. Faktisch haben sich die Mitglieder der Projektgruppe doch nicht wirklich auf ein gemeinsames Konzept der Sekundarstufe II einigen können. Denn die gleichen Begriffe und Postulate vermögen nicht zu überdecken, dass sie sich im genannten Spannungsfeld unterschiedlich positionieren.

Die Revision des Berufsbildungsgesetzes: viele offene Fragen

Das Bildungswesen der Schweiz ist bekanntlich Sache der Kantone, sofern nicht ausdrücklich der Bund dafür zuständig ist. Mit der Bundesverfassung von 1999 geht die Berufsbildung in die Kompetenz des Bundes über.² Der neue Artikel 63 der Bundesverfassung hat zur Folge, dass die traditionell kantonalen Bildungsbe-
reiche des Gesundheits- und des Sozialwesens sowie der Kunst (GSK) in die Bundeskompetenz überführt werden müssen. Das sollte in einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) geregelt werden, welches das alte aus dem Jahr 1978 ablöst. Die Expertengruppe nahm 1998 ihre Arbeit auf; Ende 2002 verabschiedeten die eidgenössischen Räte das Gesetz; seit Anfang 2004 ist das neue Berufsbildungsgesetz (und die entsprechende Verordnung) in Kraft.

Wenn wir uns auf die Bildungsordnung beschränken (und die wichtigen Fragen der Finanzierung oder Organisation beiseite lassen), lassen sich im Reformprozess – auf der Basis der verschiedenen Berichte von Expertengruppe und BBT – folgende Spannungsfelder rekonstruieren:

2 «Der Bund regelt die Berufsbildung.» BV, Art. 63, Abs. 1

- *Hierarchisierung der Grundbildung:* Expertengruppe und BBT sahen eine Dreiteilung der beruflichen Grundbildung vor: in die *Berufslehre* als Normalfall sowie in die *berufspraktische Bildung* und in die *Berufsfachschule*. Die berufspraktische Bildung sollte schwergewichtig praktische Bildung sein, zwei Jahre dauern und mit einem Berufsattest abschliessen. Die Berufsfachschule war für «kognitiv anspruchsvolle» Bereiche vorgesehen. Sie sollte Ausbildungen anbieten, die zu mehr als der Hälfte aus schulischen Anteilen bestehen, ein Praktikum von mindestens einem Jahr Dauer enthalten und wie die Berufslehre mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis abschliessen.³ Die eidgenössischen Räte haben die Berufsfachschule in dieser Form – nach dem Vorbild der Handelsmittelschule – aus dem Gesetz gestrichen. Stattdessen liessen sie (Art. 16 BBG) die konkrete Kombination von Inhalten und Lernorten offen und übertrugen deren Ausgestaltung den Bildungsverordnungen auf der Ebene der Branchen und Verbände «nach den Ansprüchen der Berufstätigkeit».⁴
- *Verantwortlichkeiten und Rollen von Betrieb und Berufsschule:* Der Vorschlag zur Schaffung von Berufsfachschulen hätte diesen Schulen erlaubt, selbst Ausbildungsverträge abzuschliessen. Auszubildende hätten somit ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis erlangen können, ohne einen Lehrvertrag mit einem Betrieb eingehen zu müssen. Diese Neuerung wurde aber bereits in der Vernehmlassung 1999 mehrheitlich abgelehnt. Trotz ihrer steigenden Bedeutung sind die Berufsschulen diesbezüglich auch im neuen Gesetz den Betrieben nicht gleichgestellt.
- *Praxis – Praktika:* Einerseits erfolgen in den Berichten klare und grundlegende Zuordnungen: Betrieb und Praxis hier, Berufsschule und schulische/theoretische Inhalte dort. Andererseits werden diese programmatischen Zuordnungen nicht durchgehalten, wenn es um konkrete Bestimmungen und Formulierungen geht.
- *Integration beziehungsweise Einheit der Berufsbildung:* Die Integration der neuen Bereiche (Gesundheit, Soziales, Kunst) in die Bundeskompetenz und damit in die Zuständigkeit des neuen Berufsbildungsgesetzes verlangt

3 Dazu ist anzumerken, dass im Schuljahr 1997/98 12% der Berufsschülerinnen und Berufsschüler eine Vollzeit-Berufsschule nach der Definition des Bundesamtes für Statistik besuchten.

4 Der Begriff «Berufsfachschule» hat im neuen Gesetz eine andere Bedeutung: Er ersetzt den alten Begriff der «Berufsschule».

nach der Schaffung eines «gemeinsamen Daches», welches unterschiedliche Traditionen vereint.

Zweifellos integriert und systematisiert das neue BBG die beruflichen Ausbildungen, ebenso ihre Finanzierung und Steuerung. Der Gesetzgeber strebte sowohl Kontinuität als auch Modernisierung an. Dabei scheint es, dass die Modernisierung – gemessen an den Zielen und Argumenten der Expertengruppe und des BBT – nur teilweise gelang. In unserem Zusammenhang interessiert vor allem, dass im Reformprozess und im verabschiedeten Gesetz eine Reihe von ungelösten Spannungen auszumachen sind. Teilweise sind diese Spannungen offen als *Konflikte sichtbar*, oder sie werden mehr oder weniger *versteckt* zum Ausdruck gebracht; in anderen Fällen wurde deren Lösung *verschoben* – auf die Verordnungs- beziehungsweise auf die Branchenebene.

Der Übergang der Gesundheits- und Sozialberufe in die Bundeskompetenz: Unterschiede trotz Vereinheitlichung

Wie bereits dargelegt worden ist, werden mit dem neuen BBG erstmals sämtliche Berufe einer einheitlichen Ausbildungssystematik unterstellt. Dies erfordert besonders in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Kunst (GSK) umfassende Umstrukturierungen. Notwendig ist ein eigentlicher Übergangs- und Übersetzungsprozess, in dem die Positionen der Akteure verändert werden. Zu diesem Zweck wurde die Projektorganisation «transition» geschaffen.⁵

Mit dem Transitionsprozess traten die spezifischen Strukturen der Ausbildung in den Bereichen Gesundheit und Soziales in den Vordergrund.⁶ Der *Sozialbereich* ist durch ein ausgeprägtes Nebeneinander gekennzeichnet, und zwar einerseits nach Kantonen und (Sprach-)Regionen, andererseits nach Ausbildungen und Berufen: 1990 existierten im Bereich Fürsorge und Erziehung insgesamt 140 Aus-

5 Die Regelungs- und Aufsichtskompetenzen gehen von den Kantonen an den Bund über. Den Kantonen aber bleibt der Vollzug und die Integration in die kantonalen Bildungsstrukturen. Damit verschieben sich die Kompetenzen zwischen der EDK und den bisher für die Ausbildung zuständigen kantonalen Direktionen beziehungsweise der Sozialdirektoren- und der Sanitätsdirektorenkonferenz (SODK, SDK).

bildungsgänge, die je nach Berufssparten und Ausbildungsstätten sehr unterschiedlich konzipiert sein konnten. Im *Gesundheitsbereich* dagegen hatten die Kantone ihre Ausbildungskompetenzen im Rahmen von Vereinbarungen dem Schweizerischen Roten Kreuz (SRK) übertragen. So war zwar ein geregeltes System der Gesundheitsberufe entstanden, es war jedoch mit dem übrigen Bildungssystem der Schweiz wenig kompatibel. Dies nicht zuletzt deshalb, weil der Ausbildungsbeginn nicht schon mit 16, sondern erst mit 18 Jahren möglich war.

Neben diesen Unterschieden zwischen den beiden Bereichen Gesundheit und Soziales besteht eine Gemeinsamkeit: Zum Selbstverständnis dieser Berufe gehört, dass sie wegen des alltäglichen Umgangs mit Menschen und deren Schicksalen ein hohes Verantwortungsbewusstsein und menschliche Reife voraussetzen. Bislang mutete man deshalb in diesen Bereichen 16-Jährigen noch keine praktische Berufsarbeit zu. Die Berufsausbildungen fanden in Höheren Fachschulen auf der Tertiärstufe statt (z. B. Schulen für Soziale Arbeit, Schulen für Pflegeberufe). Voraussetzung war der vorgängige Besuch einer allgemeinbildenden Vollzeitschule (DMS, Gymnasium), der Abschluss einer Berufslehre oder Sprachaufenthalte und Praktika (Hilfskrankenschwestern).

Entscheidende Fragen beim Übergang waren deshalb die folgenden: Wie können die bestehenden Ausbildungsstrukturen an die übliche Gliederung von Grundausbildung auf Sekundarstufe II und Höherqualifizierung auf der Tertiärstufe angepasst werden? Ist es möglich oder sinnvoll, die (bewährte) vollschulische Vorbereitung auf der Sekundarstufe II beizubehalten? Lässt sich das Modell der dualen Berufslehre auf der Sekundarstufe II mit dem Selbstverständnis vereinbaren, dass für diese Berufe ein hohes Mass an persönlicher Reife unverzichtbar ist? Sind Gesundheits- und Sozialbereich zwei voneinander getrennte Bereiche oder sollen sie als ein grosses Berufsfeld konzipiert werden?

Der Übergangsprozess verlief in den beiden Bereichen ähnlich. Zunächst haben die dafür je zuständigen kantonalen Konferenzen SODK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Sozialdirektoren) und SDK (Schweizerische Sanitätsdirektorenkonferenz) Expertenberichte in Auftrag gegeben, die anschliessend in jahre-

6 Wir beschränken uns auf diese beiden Bereiche; der Bereich Kunst wird nicht diskutiert.

langen Diskussions- und Aushandlungsprozessen in Entscheidungen umgesetzt wurden. Im Gesundheitsbereich wurden Reglemente für neue Ausbildungen auf der Sekundarstufe II («Bildungsverordnung Fachangestellte/r Gesundheit») bereits verabschiedet, im Sozialbereich werden noch Pilotprojekte durchgeführt.

Die Analyse der Reform bringt folgende Spannungsfelder zu Tage:

- *Verbilligung vs. Qualifizierung der Arbeitskraft durch die Einführung der Berufslehre:* Verbilligt die Einführung einer beruflichen Grundausbildung auf der Sekundarstufe II die Soziale Arbeit? Oder wertet diese Grundausbildung die in der sozialen Betreuungsarbeit Beschäftigten auf, die heute mindestens zur Hälfte überhaupt keinen Berufsabschluss besitzen und vor allem (ausländische) Frauen sind?
- *Das Problem persönlicher Reife:* Ist es 16-Jährigen zumutbar, Verantwortung für Menschen in schwierigen Situationen zu übernehmen? Oder lassen sich allfällige Überforderungen mit geeigneten arbeitsorganisatorischen Massnahmen vermeiden?
- *Fachhochschulen und neue Schichtung der Ausbildung:* Anders als zum Beispiel in den Bereichen Technik und Wirtschaft werden die Ausbildungen auf der Stufe Höhere Fachschulen durch diejenigen auf der Stufe Fachhochschulen nicht ersetzt. In welchem Verhältnis stehen diese beiden Niveaus auf der Tertiärstufe zueinander?
- *Sprachregionale Unterschiede:* Die konkreten Ausgestaltungen der Bildungssysteme in den Sprachregionen unterscheiden sich erheblich. Der Anteil allgemeinbildender Vollzeitschulen auf der Sekundarstufe II ist in der Romandie wesentlich höher als in der Deutschschweiz – entsprechend geringer ist der Anteil der Berufsbildung. Deshalb sind in der Westschweiz Laufbahnen von allgemeinbildenden Vollzeitschulen in die Berufsbildung und die Fachhochschulen stärker verbreitet als in der Deutschschweiz, deshalb finden Sozialausbildungen häufiger in Höheren Fachschulen statt. Ausserdem unterscheiden sich die inhaltlichen Schwerpunkte der Ausbildungen in den beiden Berufsbereichen nach Sprachregion. Wie weit können diese unterschiedlichen Präferenzen aufrechterhalten werden?
- *Berufe und Berufsfelder:* Im Gegensatz zum Sozialbereich wurde im Gesundheitsbereich noch lange von einem übergreifenden Berufsfeld «Gesundheit und Soziales» gesprochen. Davon wurde schliesslich Abstand ge-

nommen. Für die Berufsmatur allerdings wird eine gemeinsame Richtung angestrebt. Und: Differenzen zwischen den Sprachregionen, die schon auf der Sekundarstufe II bestehen, zeigen sich noch deutlicher auf der Tertiärstufe: Die Romandie bildete eine Fachhochschule für Gesundheit und Soziales, wogegen die beiden Ausbildungsbereiche in der Deutschschweiz institutionell getrennt sind.

Innerhalb eines Jahrzehnts wurden die Ausbildungen in den Bereichen Gesundheit und Soziales in die dominante Berufsbildungssystematik des Bundes übersetzt. Die Reform scheint vor allem auch Ausbildungsmöglichkeiten von Frauen zu verbessern und zwei (typisch) weibliche Arbeitsfelder aufzuwerten. Es ist aber nicht zu übersehen, dass die Spannungen zwischen eher schulisch und eher berufspraktisch-dual ausgerichteter Berufsbildung längst nicht aufgelöst sind. Sie treten besonders als Spannungen zwischen den Sprachregionen hervor. Diesbezüglich bestehen trotz deklarierter schweizerischer Einheitlichkeit nach wie vor grosse Unterschiede.

Die Profilierung der Diplommittelschule (DMS): Auseinandersetzung um Einheit oder Vielfalt der Ausbildungswege

Zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung war – auch in institutioneller Hinsicht – die Abgrenzung nie rigide. Es gab zum Beispiel die städtischen Schulen für Mädchen und Frauen – Vorläuferinnen der Diplommittelschulen. Und seit 1968 gibt es die Berufsmittelschulen (BMS), die in den 1990er Jahren aufgewertet wurden und seither den Abschluss Berufsmatur vergeben. Alle Varianten dieses dritten Wegs versuchen, sich zwischen den zwei Hauptströmen Allgemein- und Berufsbildung zu profilieren: Sind diese Angebote «Nischen» oder befinden sie sich im «Sandwich», abhängig von den Veränderungen auf beiden Seiten?

Mit der Einführung der Berufsmatur in den 90er Jahren geriet die DMS – die als interkantonaler Schultyp seit 1987 besteht – unter Druck. Während das Gymnasium auf die allgemeine Hochschulreife hinführte, entstand nun in der Berufsbildung ebenfalls ein Berechtigungsausweis für die Tertiärstufe, nämlich für die neu geschaffenen Fachhochschulen. Für den Weiterbestand der DMS war es offensichtlich zentral, an diesen Berechtigungen teilhaben zu können. Am (vorläufi-

gen) Ende des Reformprozesses steht das EDK-Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen vom 12. Juni 2003. Darin erhalten die DMS den Status von Fachmittelschulen. Der neue Schultyp schliesst mit dem Fachmittelschulabschluss ab; innerhalb des Ausbildungsgangs haben sich die Schülerinnen und Schüler für ein Berufsfeld zu entscheiden; mit zusätzlichen Ausbildungsteilen können sie die Fachmaturität erwerben, die den Zugang zu bestimmten Fachhochschulstudiengängen beziehungsweise zu den Pädagogischen Hochschulen ermöglicht.

Auch in dieser Fallstudie sind zentrale Spannungsfelder auszumachen:

- *Einheit oder Vielfalt*: Die ursprünglich für das neue Berufsbildungsgesetz vorgesehene Berufsfachschule (nach dem Modell der Handelsmittelschule) sollte – aus der Sicht der Berufsbildung – die Berufsvorbereitung übernehmen, die in den GSK-Bereichen traditionellerweise die DMS übernommen hat – ergänzend zu den neu zu schaffenden Berufslehren. Folgerichtig wurde die DMS als nicht zur Berufsbildung gehörig eingestuft, sondern als «regionale Variante allgemein bildender Schulen», die sich jedoch um eine Umwandlung in Berufsfachschulen bewerben dürfen. Es wurde dafür plädiert, je Ausbildungsabschluss nur eine Ausbildungsform zu erlauben. Dieser Politik der Einheit und Ausschliesslichkeit setzte die DMS erfolgreich eine Politik der Vielfalt und des Nebeneinander entgegen: Auch mit einem DMS-Diplom sollte der Zugang zu den Fachhochschulen möglich sein.
- *Markt oder staatliche Reglementierung*: Während die Akteure der Berufsbildung auf einen politischen Entscheid für eine einheitliche Gestaltung der Berufsbildung setzten, verwiesen die Vertreter der DMS auf die Wünsche der Auszubildenden und der Arbeitgeber: Man solle den Markt über die Alternativen duale Lehre oder Vollzeitschule entscheiden lassen.
- *Bildungssystem oder Arbeitsmarkt, Zubringerschule oder Berufsschule*: In der Diskussion um Einheit oder Vielfalt der Ausbildungswege gibt es zwei unterschiedliche Bezugspunkte: das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt. Ihnen entsprechen die Bezeichnungen «Zubringerschule» und «Berufsschule» und die Ausbildungsziele «Studierfähigkeit» und «Berufsfähigkeit». Traditionell hat die DMS beide Bezugspunkte integriert. Die Kritik an der DMS ging nicht zuletzt dahin, dass das nicht mehr möglich sei, dass sie sich für das eine oder andere zu entscheiden habe. Offensichtlich ist

mit dem neuen Anerkennungsreglement die integrierende Position weiterhin möglich.

Am (vorläufigen) Schluss der Reformphase besteht die DMS weiter. Die Politik, dass je Abschluss beziehungsweise Beruf nur eine Ausbildung zugelassen wird, hat sich hier nicht durchgesetzt. Diese Auseinandersetzung ging zugunsten einer Politik der Vielfalt aus. Allerdings zwingt diese Vielfalt die DMS ständig dazu, ihre Besonderheiten an den Märkten bewerten und sich mit alternativen Angeboten der Sekundarstufe II vergleichen zu lassen. Die DMS muss sich enger auf bestimmte Berufsfelder ausrichten.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Reformen sind offensichtlich mit Spannungen konfrontiert, und zwar Spannungen ganz unterschiedlicher, bisweilen grundsätzlicher Art. Wie geht die Berufsbildungspolitik mit diesen Spannungen um? Wie nimmt sie diese Spannungen wahr? Wie tragen Akteure, welche in diese Spannungen involviert sind, Konflikte aus? Mit welchen Verfahren werden Kompromisse gefunden? Worin bestehen solche Kompromisse? Das sind erneut die Fragen nach den Konzepten und Modellen, die in den Reformen eine Rolle spielen. Man kann deshalb vermuten, dass die Akteure in den Reformprozessen ihre Argumente, ihr Wissen und ihre Erfahrungen ausbreiten, einander gegenüberstellen und verhandeln, um in einer rationalen Diskussion die «besten» Reformschritte zur Erreichung der gesetzten Ziele zu bestimmen.

Um diese Vermutung zu überprüfen, wurden im folgenden die Reformtexte einer Inhalts- beziehungsweise Argumentenanalyse unterzogen. Wir möchten betonen, dass hier *Texte* analysiert werden, also meist Resultate von Diskussionen innerhalb von Gremien, ja oft Resultate von jahrelangen Verhandlungen. Solche Texte geben nicht notwendigerweise die Absichten der einzelnen daran beteiligten Akteure wieder.

Argumentationen und Diskurse in den Reformen

Argumentationen: Konsens und Kontinuität als primäres Ziel

Wir beschränken uns in diesem Punkt auf die zwei Reformen der Berufsbildung, die konkrete und verbindliche administrativ-politische Regelungen zum Ergebnis haben, also den Übergang der Gesundheits- und Sozialberufe in Bundeskompetenz und die Revision des BBG. Die Reform verläuft hier ungefähr gleich: Auf der Grundlage eines Expertenberichtes formulieren die verantwortlichen Akteure Entwürfe, die in ein Vernehmlassungsverfahren gelangen. Aufgrund der Vernehmlassungsantworten entwirft die zuständige Behörde eine Verordnung beziehungsweise einen Vorschlag an das Parlament. Im Expertenbericht werden von legitimer Seite die zentralen Probleme, Argumente und Optionen erarbeitet. Bei der Formulierung der Entwürfe für die Vernehmlassung sind die formell federführenden, die direkt zuständigen und traditionellen Akteure beteiligt. Diese Akteure einigen sich auf eine Anpassung der Vorschläge an das «Machbare». Sie schliessen also bestimmte Möglichkeiten zugunsten anderer aus. Das Ergebnis (der Entwurf) ist ein Konsens oder Kompromiss, um den die beteiligten Akteure möglicherweise hart gerungen haben. Teilweise wird dieses Ringen durch die Gewichtung gewisser Argumente sichtbar. Anschliessend öffnet sich der Aushandlungsprozess für jene Akteure, die vorher nicht beteiligt waren oder nicht beteiligt wurden. Damit treten neue Gesichtspunkte und Argumente auf, besonders auch solche des Vollzugs (eingebracht z. B. durch Kantone und Verbände).

Vor diesem Hintergrund mag die Argumenten-Analyse erstaunen. Für jene Textstellen, die Analysen, Begründungen oder Legitimationen liefern, ergibt sich nämlich folgendes Bild: *Sie blenden die empirisch vorfindbare und zu interpretierende Wirklichkeit aus, und sie vermeiden eine Abwägung unterschiedlicher Argumente.* Die Texte führen keine Auseinandersetzung mit empirisch gestützten Aussagen über die zu steuernde Wirklichkeit, sie enthalten keine Auseinandersetzung mit (anderen) Argumenten und sie sind begrifflich-konzeptionell unscharf. Zwei Beispiele sollen diesen Befund illustrieren.

Bei der Revision des BBG wird das duale System als «Pfeiler der schweizerischen Berufsbildung»⁷ bezeichnet. Es wird aber nirgends definiert. Die Erläuterungen und Verwendungen des Konzeptes lassen erkennen, dass «dual» sich je nachdem auf Lernorte (Betrieb und Berufsschule), auf Theorie und Praxis oder auf praxis- und schulgestützte Bildung bezieht. Unklar ist dabei auch, was mit dem zentralen Pol «Praxis» gemeint ist (zuweilen wird davon gesprochen, dass «Praxis auch vollschulisch vermittelt werden kann»⁸). Dieser Unschärfe bei der Bestimmung des Hauptpfeilers der Berufsbildung entspricht die Unschärfe ihrer Grenzen. Zwar ist in den Texten zur Reform viel von der Notwendigkeit innerer Differenzierung die Rede. Wie aber wird die Berufsbildung als dasjenige «Ganze», das differenziert werden soll, bestimmt? Bemerkenswert ist, dass viel von der Arbeitswelt oder der Wirtschaft als dem Aussen der Berufsbildung gesprochen, kaum je aber auf die Sekundarstufe II Bezug genommen wird, deren Teil die Berufsbildung unbestrittenermassen *auch* ist. So gilt Attraktivitätssteigerung der Berufsbildung als ein wesentliches Ziel der Reform und zwar bei den Betrieben (Ausbildungsbereitschaft) und bei den Jugendlichen (Ausbildungswahl). Worauf die Attraktivität bei Jugendlichen beruht, und wie sie gesteigert werden kann, wird freilich nicht diskutiert. Das lässt sich auch schwer diskutieren, wenn die «Konkurrentin» um Schülerinnen und Schüler, die vollschulische Allgemeinbildung, nicht beachtet wird – wenn ihre Funktionen und Leistungen nicht mit denjenigen der Berufsbildung verglichen und wenn unterschiedliche Berechtigungen und Laufbahnen nicht diskutiert werden. Eine Auseinandersetzung «von gleich zu gleich» mit der vollschulischen Allgemeinbildung wird vermieden, während gleichzeitig das eigene Charakteristikum – das duale System – im Unklaren belassen wird.

Bei der Neukonzipierung der Ausbildungen im Gesundheits- und Sozialbereich fällt auf, dass in den Expertenberichten quantitative Angaben über die zur Diskussion stehenden Berufe oder Angaben über die Jugendlichen, welche diese Ausbildungen beginnen, fehlen. Kaum vorhanden sind überdies Angaben über die Entwicklungen im Gesundheits- und Sozialbereich, wie zum Beispiel über gesundheits- und sozialpolitische Problemlagen, über Klientenwünsche und -be-

7 Bundesrat (2000). Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung vom 6. Sept. 2000

8 EVD (2003). Revision der Berufsbildungsverordnung. Erläuternder Bericht für die Vernehmlassung. Bern: April 2003, S. 13f.

dürfnisse oder über arbeitsorganisatorische und technologische Veränderungen. Wie lassen sich diese Ergebnisse interpretieren? Auf der einen Ebene führen die Akteure harte politische Aushandlungen und fällen Entscheidungen. Auf der anderen Ebene hingegen vermeiden die Akteure Auseinandersetzungen und Grenzbeziehungen, welche die Entscheide konzeptionell begründen könnten. Man muss deshalb folgern, dass es gar nicht das Anliegen dieser Texte ist, konzeptionelle oder empirisch-analytische Fragen zu klären. Ihr Anliegen scheint es vielmehr zu sein, *Konsens* und *Kontinuität* zu ermöglichen. Mit anderen Worten: Die Selbstbeschreibung und Selbstdarstellung der Berufsbildung wird Konflikten entzogen.⁹

Reformprozess und Diskurs: sichtbare Einheit – unsichtbare Vielfalt

Reformen sind Politikprozesse – sie sind Formen von Policy-Making. In der Forschung über das Policy-Making betrachtet man diese Prozesse zunehmend nicht nur unter dem Aspekt der unmittelbaren Problemlösung, sondern auch im Hinblick auf deren Kontext: Bei der Aushandlung von Problemlösungen werden gleichzeitig institutionelle Regeln, Normen, Überzeugungen und Verfahren bekräftigt oder verändert. Damit treten Fragen wie die folgenden ins Blickfeld: Was wird *auch* verhandelt, wenn eine Sachfrage verhandelt wird? Worum geht es bei einer bestimmten Reform?

Die Fallstudien haben ergeben, dass die Texte eine Konsens-Plattform schaffen. Zwar sind die Begriffe, die Konzepte und die Aussagen mehrdeutig, aber ihre Bedeutung im Politikprozess scheint für die Beteiligten trotzdem klar. Wenn wir uns nun der Frage zuwenden, wie dies möglich ist, dann betrachten wir die Reformprozesse unter dem Aspekt von Diskursen. Als Diskurse gelten Strukturen, die Bedeutung schaffen beziehungsweise fixieren: Sie legen fest, «was gilt» und stellen dadurch Realität her.

Betrachten wir in dieser Perspektive erneut die Revision des Berufsbildungsgesetzes. Das Parlament hat die Berufsfachschule (nach dem Vorbild der Handels-

9 Um Fehlinterpretationen zu vermeiden, sei hier betont, dass sich die vorgelegte Analyse auf die Funktionsweise der Berufsbildung und nicht auf einzelne Akteure bezieht.

mittelschule) aus dem Gesetzesentwurf gestrichen, aber als Variante der beruflichen Grundbildung nicht ausdrücklich ausgeschlossen. Mit anderen Worten: Die Berufsbildung wurde auf der Ebene des Gesetzes nicht – wie von Expertengruppe und BBT vorgesehen – in klar sichtbarer Weise differenziert. Die Berufsbildung wird als Einheit ohne interne Grenzlinien dargestellt. Auf «tieferen» Ebenen hingegen – auf der Ebene der Sprachregionen und der Branchen – wird Differenzierung nicht nur ermöglicht, sondern sogar gefördert. Die inhaltlich weitgehend entleerte Einheit der Berufsbildung auf der Ebene ihrer Selbstdarstellung und ihre tatsächliche Vielfalt widersprechen einander nicht, sondern bedingen einander. Denn um die Vielfalt zu erlauben, ist die Einheitssemantik notwendig; um den Fortbestand der Berufsbildung als Berufsbildung zu sichern, ist Heterogenität notwendig.

Wir stellen somit fest, dass Auseinandersetzungen und Konflikte auf eine weniger sichtbare Ebene verschoben werden. Diese Verschiebung auf «unsichtbare» Ebenen kann zur Folge haben, dass dort Problem- und Konfliktlösungen getroffen werden, für welche die «helle» sichtbare Ebene nur bedingt Verantwortung zu übernehmen braucht. Das können unter Umständen Reformen sein, welche den Raum für Innovationen weit ausloten. Es besteht somit gleichsam eine Arbeitsteilung zwischen den Ebenen. Zentral an diesem Verhältnis zwischen sichtbarer und unsichtbarer Ebene ist jedoch, dass nur die erste Ebene Bedeutung schaffen darf: Das Abgedunkelte und Vielfältige darf durchaus bestehen; es darf aber keine Bedeutung im wörtlichen Sinn haben, es darf *keine Bedeutung* schaffen, es darf nicht festlegen, «was gilt».

Bedeutung schafft hingegen eine verborgene Klammer, welche im Hintergrund die mehrdeutigen Aussagen auf der Oberfläche organisiert. Diese Klammer wird durch das Konzept «Praxis» gebildet. «Praxis» ist primär eine Form von Wirklichkeit mit einer bestimmten Handlungslogik («die Praxis verlangt ...»), ausserdem ist sie gleichzeitig Ausbildungsinhalt. Entscheidend an diesem Konzept scheint seine Fähigkeit, positiver Wert in Oppositionsbeziehungen zu sein: «Praxis» steht in Opposition zu «Theorie» als Ausbildungsinhalt, sie ist gleichzeitig jedoch auch Kriterium für die Bestimmung von Ausbildungsinhalten; sie ist Teil des dualen Systems und sie bestimmt, wie die Dualität kombiniert sein muss. «Praxis» meint Realität, Objektivität, Lebensnähe und steht in Opposition zu Phantasien, Spekulationen, aber auch unbeschränkter Planbarkeit und Allmachtsvorstellungen.

Die Wirklichkeit der «Praxis» ist wie sie ist, sie ist aber auch plastisch genug, ein bisschen anders zu sein. So wurde zum Beispiel im Fall der Gesundheitsberufe vorausgesetzt, dass die Praxis abrupte Neuerungen schon verkraften kann. Allgemeiner erscheint in den Fallbeispielen immer wieder die stille und ungeprüfte Voraussetzung, dass einzelne Massnahmen, Lösungen und Programme schon zum Ziel führen. Hinweise auf Funktionszusammenhänge, mögliche Rückwirkungen, gegenseitige Abhängigkeiten und unbeabsichtigte Wirkungen fehlen. Die Wirklichkeit der «Praxis» ist keine problematische Wirklichkeit. Es ist eine Stärke dieser Konzeption, zwischen Aussen und Innen, zwischen Objekt und Subjekt von Reformen oder Steuerung nicht klar zu trennen.

Damit können wir die am Anfang dieses Abschnitts dargestellte Aussage bekräftigen: Die untersuchten Politikprozesse halten die Identität der Berufsbildung aufrecht, während sie Sachfragen verhandeln. Denn bei den skizzierten Reformprozessen geht es immer um beide Aspekte gleichzeitig: Die Reform verpflichtet die Beteiligten auf die einheitsstiftende Bedeutung von «Praxis» – und dadurch ermöglicht sie gleichzeitig «unsichtbar» erhebliche Vielfalt. Zudem kann die Wünschbarkeit von Vielfalt wiederum mit den Anforderungen der «Praxis» begründet werden. Was an Vielfalt in der Berufsbildung geschieht, ist deshalb sowohl anders als auch gleich beziehungsweise gleichwertig.

4.

Folgerungen: Reformen und Entwicklungsrichtungen der Berufsbildung

Aus diesen Ergebnissen der Analyse der berufsbildungspolitischen Reformen lassen sich Folgerungen für die Entwicklung der Berufsbildung ziehen:

- *«Praxis» und Schule:* Wenn das Element «Praxis» als hauptsächliches Unterscheidungsmerkmal gegenüber dem Aussen dient, dann wird umso mehr darauf zurückgegriffen, je stärker die wahrgenommenen Abgrenzungserfordernisse sind. Je stärker die Konkurrenz zur Allgemeinbildung, desto stärker bezieht sich die Berufsbildung auf die «Praxis». Die «Praxis» scheint den Gegenpart zu Schule und schulischer Logik zu spielen. Somit ist zu erwar-

ten, dass es der Berufsbildung äusserst schwer fällt, auf die Vorstellungen einer integrierten Sekundarstufe II einzutreten. Die schulische Logik beziehungsweise die Logik des Bildungssystems bedroht einerseits die Berufsbildung, denn sie ist stark auf Berechtigungen ausgerichtet. Andererseits aber verlangt die Berufsbildung bessere und differenziertere Anschlussmöglichkeiten und zwingt sich dadurch dazu, ihre Abschlüsse als Berechtigungen zu differenzieren. Das Verhältnis der Berufsbildung zur schulischen Logik ist ambivalent. Ob die Abwehr der schulischen Logik zugunsten von «Praxis» langfristig erfolgversprechend ist, scheint deshalb fraglich.

- *Anpassungsfähigkeit und konzeptionelle Unschärfe:* Die Berufsbildung verliert zunehmend den Bezug auf das Konzept des Berufs, das ihr den Namen gibt und sie historisch von anderen Bildungszweigen unterscheidet. Wenn sie ausserdem das Konzept des dualen Systems konzeptionell ausfransen lässt, wird sie zu einer zwar unspezifischen, aber effizienten Leistungserbringungs-Instanz, die sich flexibel den Umständen anpasst. Zwischen den Sprachregionen, zwischen Wirtschaftszweigen und Branchen, zwischen Betriebstypen sind unterschiedliche Varianten der Berufsbildung möglich; auch dort, wo es gar keine Berufs-Tradition (mehr) gibt, wie zum Beispiel in der Informatik. Die Berufsbildung verliert dabei jedoch ihre Charakteristika, ihr konzeptionelles Profil. Zusammengefasst: Die Berufsbildung entwickelt sich in Richtung grosser Anpassungsfähigkeit, erkaufte das jedoch mit konzeptioneller Beliebigkeit.
- *Wahrnehmung und Umgang mit Alternativen:* Die Entwicklungsmöglichkeiten der Berufsbildung werden durch das dominante Konzept der «Praxis» und die Vermeidung öffentlich sichtbarer Auseinandersetzung zwischen Konzepten und Argumenten erheblich eingeschränkt. Die Berufsbildungspolitik verschliesst sich dadurch der Wahrnehmung von Widersprüchen. Ausserdem wird eine unvoreingenommene Diskussion von Alternativen zu aktuellen Ausbildungsmodellen erschwert. Das Motto «gleichwertig, aber andersartig» wird in Zukunft an Überzeugungskraft verlieren, wenn nicht geklärt wird, von welchen konkreten Alternativen innerhalb und ausserhalb der Berufsbildung die Rede ist.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Es sind gerade die Praktiken ihrer Identitätsbehauptung, welche die Berufsbildung gegenüber früher unspezifischer (und damit auf lange Sicht wohl auch unattraktiver) machen. Dazu gehört be-

sonders die Vermeidung sichtbarer Auseinandersetzung um Konzepte. Die Selbstbeschreibung der Berufsbildung wird dadurch zunehmend entleert. Die Trennung dieser Ebene der Selbstdarstellung von der Ebene der realen Vielfalt der Ausbildungsmodelle und Ausbildungsorganisationen nach Sprachregionen und Wirtschaftszweigen hat – wie gezeigt wurde – ihre (positive) Funktion. Sie hat, wie sich nun zeigt, auch ihre Nachteile.

Ein erstes Beispiel: Je mehr die Berufsbildungspolitik die Reformen auf der Ebene der Ausbildungsgänge und Ausbildungsorganisationen «unsichtbar» macht und ihnen damit Bedeutung nimmt, desto mehr vergibt sie sich Chancen einer profilierten Entwicklung. Die Berufsbildung und ihre Reformen haben Analysen ihrer Spannungsfelder dringend nötig. Dafür braucht es die sichtbare Diskussion und Auseinandersetzung mit Konzepten.

Ein zweites Beispiel: Die Forderung nach Verbesserung der Anschlussmöglichkeiten in den (nationalen und internationalen) Bildungs- und Beschäftigungssystemen kann man nur vertreten, wenn man gleichzeitig die bestehende interne (auch hierarchische) Differenzierung der Berufsbildung ans Licht bringt. Nur auf dem Weg empirischer und konzeptioneller Klärungen lässt sich nachvollziehbar festlegen, was – faktisch oder erwünscht – weshalb zur Berufsbildung gehört, was weshalb anders und gleich ist.

Kontakt

Urs Kiener
Kiener Sozialforschung
Obere Kirchgasse 5
CH-8400 Winterthur
Tel. 052 212 06 02
ukiener@ksfw.ch