



TECHNISCHE
UNIVERSITÄT
DARMSTADT

Berufliche Bildung und akademische Bildung in Kanada und Deutschland

**Ein Vergleich bezogen auf die Gleichwertigkeit beruflicher und
akademischer Bildung**

Masterarbeit an der Technischen Universität Darmstadt
Fachbereich 03 | Humanwissenschaften | Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Arbeitsbereich Berufspädagogik

Verfasserin:

Johanna Prokopetz
Studiengang Master of Education, Mathematik und Bautechnik
johanna.prokopetz@gmx.de

Betreuung und Prüfung:

Prof. Dr. Birgit Ziegler
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Arbeitsbereich Berufspädagogik

Nico Dietrich
Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Arbeitsbereich Berufspädagogik

Eingereicht am 10.07.2022

Veröffentlicht unter CC-BY 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Inhaltsverzeichnis | i |
| 1 Einleitung | 1 |
| 2 Grundlagen | 3 |
| 2.1 Begriffsklärungen | 3 |
| 2.2 Forschungsstand | 6 |
| 3 Methodisches Vorgehen | 13 |
| 3.1 Die Methode „Fallstudie“ | 13 |
| 3.2 Problemstellung und Erklärung der Forschungsfrage | 16 |
| 3.3 Fallauswahl | 17 |
| 3.4 Forschungskriterien (theoretischer Rahmen) | 18 |
| 4 Berufliche und akademische Bildung in Kanada und Deutschland | 22 |
| 4.1 Geschichte, Entwicklung und Hintergrund in Kanada | 22 |
| 4.2 Berufliche und akademische Bildung in Kanada - ein Überblick | 26 |
| 4.3 Geschichte, Entwicklung und Hintergrund in Deutschland | 28 |
| 4.4 Berufliche und akademische Bildung in Deutschland - ein Überblick | 32 |
| 4.5 Erste Gegenüberstellung | 34 |
| 5 Kriterium eins: Formale Gleichstellung und Durchlässigkeit | 37 |
| 5.1 Kanada | 37 |
| 5.2 Deutschland | 41 |
| 5.3 Vergleich | 47 |
| 6 Kriterium zwei: Der Wert von Bildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt | 50 |
| 6.1 Kanada | 50 |
| 6.2 Deutschland | 55 |
| 6.3 Vergleich | 62 |
| 7 Kriterium drei: Gesellschaftliches Ansehen und entgegengebrachte Wertschätzung | 65 |
| 7.1 Kanada | 65 |
| 7.2 Deutschland | 69 |
| 7.3 Vergleich | 73 |
| 8 Abschließender Vergleich & Fazit | 76 |
| 9 Reflexion, Limitation und Ausblick | 82 |
| 10 Abbildungsverzeichnis | 84 |
| 11 Tabellenverzeichnis | 85 |
| 12 Literaturverzeichnis | 86 |
| 13 Anhang | 91 |

1 Einleitung

Weltweit haben sich länderspezifische (berufliche) Bildungssysteme entwickelt, die sich auf verschiedenen Ebenen unterscheiden und meist sehr komplex sind. Dazu gehören Unterschiede bezogen auf die ordnungspolitischen, institutionellen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Darüber hinaus variieren die Ziele beruflicher Bildung (z.B. Bedarfe, Anforderungen, Qualifikationen, fachliche Inhalte und Kompetenzen) sowie die länderspezifischen Formen und Prinzipien der Vermittlung und des Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten, hervorgerufen durch die unterschiedlichen nationalen und kulturellen Prägungen (vgl. Deißinger & Frommberger, 2010, S. 345). Die Entstehung landesspezifischer Systeme wird unter anderem dadurch erklärt, dass Gesellschaften auf individuelle Bedürfnislagen und (historische) Situationen reagieren und sich so entsprechende Bildungsstrukturen und -institutionen entwickelten (vgl. Deißinger & Frommberger, 2010, S. 344). Es ist anzumerken, dass sich besonders die Systemansätze der beruflichen Bildung auf internationaler Ebene gravierend unterscheiden, deutlich stärker als die länderspezifischen allgemeinen und akademischen Bildungssysteme (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 24).

Bedingt durch die Komplexität, Einzigartigkeit und Unterschiedlichkeit ist ein direkter Vergleich der (beruflichen) Bildungssysteme zweier oder mehrerer Staaten nicht trivial. Deshalb hat sich der Forschungsbereich der vergleichenden Berufsbildungsforschung als Teildisziplin der Berufs- und Wirtschaftspädagogik entwickelt. Ziel dieser Forschungsrichtung ist es, auf internationaler Ebene berufliche Bildungssysteme einander gegenüberzustellen und Vergleiche zu erstellen, die über ein deskriptives Erkenntnisinteresse hinausreichen (vgl. Deißinger & Frommberger, 2010, S. 343-345). Aktuell ist für die international-vergleichende Berufsbildungsforschung vor allem interessant, wie Berufsbildung in verschiedenen Ländern organisiert ist, wie diese im jeweiligen Gesamtbildungssystem eingebettet ist und welche Wertschätzung die Bildungspolitik sowie Gesellschaften diesem Bereich zukommen lassen (vgl. Braun, 2021, Vorwort S. V).

Infolge globaler Megatrends, wie demografischem Wandel, Migration und Digitalisierung befinden sich gegenwärtig nachschulische Bildungsangebote allgemein und auf internationaler Ebene in einer Phase des Umbruchs (vgl. Eckelt & Wieland, 2019, S. 8). Darüber hinaus beeinflussen der wachsende internationale Austausch in Wissenschaft und Politik sowie internationale Organisationen und Staatenzusammenhänge (OECD, ILO, UNESCO, Weltbank, EU, ASEAN etc.) diese Entwicklungen (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 20).

Dadurch gewinnt der Bereich der beruflichen Bildung, gegenüber dem akademischen Bildungsbereich, an Bedeutung. Besonders die Fachkräfteentwicklungen auf den Arbeitsmärkten und die Thematik der Integration junger Erwachsener in das Beschäftigungswesen und in die Gesellschaft bewirken einen Wandel im Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 20).

Während des Studiums „Lehramt für berufliche Schulen“ liegt ein Schwerpunkt auf der Auseinandersetzung mit den Strukturen und Funktionen des beruflichen Bildungssystems in Deutschland, weniger jedoch auf vergleichbaren Systemen in anderen Ländern. Aus dieser Feststellung heraus und durch mein Auslandssemester in Kanada entstand der Wunsch, mich mit den dortigen Möglichkeiten beruflicher (Aus-)Bildung zu beschäftigen. Den Ergebnissen der PISA-Studien lässt sich entnehmen, dass das kanadische Schulsystem im Bereich der allgemeinen Bildung besser abschneidet als das deutsche (vgl. Tillmann 2015; vgl. AIV, 2003). Dadurch wurde mein Interesse an einem Vergleich der beiden beruflichen Bildungssysteme weiter angeregt. Zusätzlich habe ich als gelernte Schreinerin mehrfach die Erfahrung gemacht, dass ein handwerklicher Beruf mit vorangegangener Ausbildung in Deutschland gesellschaftlich ein geringeres Ansehen genießt als ein Beruf, der auf einem Hochschulabschluss aufbaut.

Dies war der Anstoß dafür, das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf das Verhältnis und insbesondere die Gleichwertigkeit beruflicher Bildung gegenüber akademischer Bildung in Kanada und Deutschland zu legen. Die Forschungsfrage, welche dieser Arbeit zu Grunde liegt, lautet daher:

Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Kanada und Deutschland, bezogen auf deren Gleichwertigkeit?

Im Folgenden werde ich nun zunächst auf wichtige Begrifflichkeiten eingehen und den aktuellen Forschungsstand darstellen. In dieser Arbeit werden im Hauptteil zwei Fallstudien durchgeführt, um die beiden Bildungswege in Deutschland und Kanada vergleichbar zu machen. In Kapitel 3 wird das konkrete methodische Vorgehen zu den Fallstudien genauer erläutert. In Kapitel 4 wird ein Überblick über berufliche und akademische Bildung in Kanada und Deutschland gegeben und es werden wichtige historisch-kulturelle Entwicklungen genannt. Zum Abschluss dieses Kapitels erfolgt eine erste vergleichende Gegenüberstellung der Gegebenheiten in beiden Ländern. Darauf folgen die Kapitel 5, 6 und 7 mit den eigentlichen Fallstudien, aufgeteilt auf die ausgewählten Untersuchungskriterien. In dieser Arbeit soll für jedes der untersuchten Forschungskriterien ein Vergleich der beiden Länder erfolgen. Diese Vergleiche sind jeweils als Zwischenfazit zu verstehen, in welchem die vorher zusammengetragenen Erkenntnisse aufgegriffen werden. Dies erscheint sinnvoll, da nicht immer äquivalente Informationen zu den Kriterien für beide Länder gefunden werden konnten. In diesen Vergleichsabschnitten soll es also darum gehen, die jeweils gefundenen Informationen aufeinander zu beziehen und in Verbindung zueinander zu setzen. In Kapitel 8 werden die wichtigsten gewonnenen Erkenntnisse in einem abschließenden Vergleich zusammengefasst und die Forschungsfrage beantwortet. Kapitel 9 gibt abschließend einen Überblick über offengebliebene Fragen und weitere Forschungsmöglichkeiten.

2 Grundlagen

Als Grundlage für diese Arbeit möchte ich zunächst einige wichtige Begriffe und solche, die unterschiedlich definiert werden können, genauer erklären und die für diese Arbeit angenommenen Definitionen darstellen.

2.1 Begriffsklärungen

Gleichwertigkeit

Beginnen möchte ich mit dem Begriff, auf dem Vieles in dieser Arbeit aufbaut und der eine hohe Relevanz hat: Gleichwertigkeit. Im internationalen Kontext wird dafür meist der Begriff „parity of esteem“ (= Gleichheit der Wertschätzung oder Wertzuschreibung) verwendet (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 749).

Dazu ist zunächst festzuhalten, dass der Begriff der Gleichwertigkeit ein individuelles Konstrukt ist, basierend auf den Wertzuschreibungen verschiedener handelnder Personen. Es gibt also keinen Wert per se, stattdessen wird Dingen, Personen, Handlungen, etc. ein Wert zugeschrieben (vgl. Bohlinger, 2013, S. 29).

Im Bezugsrahmen der Gleichwertigkeit von Bildung und Bildungsabschlüssen handelt es sich bei diesen Personen um Arbeitnehmer*innen, Arbeitgeber*innen, politische Institutionen (Kommunen, Länder, Bund, KMK, etc.), Prüfungsinstitutionen, Interessensverbände und allgemein die Gesellschaft eines Landes. Alle diese Akteurinnen und Akteure haben individuelle Wertzuschreibungen, basierend auf kulturellen Traditionen ihrer jeweiligen sozialen Schicht. Allgemein wichtig bei Wertzuschreibungen ist zusätzlich der zeitliche Aspekt. Sie sind historisch-kulturell entstanden und können sich langfristig verändern. Im Bereich der Bildungsabschlüsse könnten diese Änderungen beispielsweise auf veränderte Zugangsberechtigungen oder Entwicklungen (z. B. Bedarfe und Verwertbarkeit) auf den Arbeitsmärkten zurückgehen (vgl. Bohlinger, 2013, S. 110-115).

Bezieht man Gleichwertigkeit auf Bildungswege und Bildungsabschlüsse, spielen verschiedene Bereiche eine Rolle. Zunächst ist die formale Gleichstellung von Bildungsabschlüssen wichtig. Darunter wird die bildungspolitische Entscheidung verstanden, inhaltlich unterschiedlichen Bildungsgängen oder Bildungsgängen unterschiedlicher Organisationsformen gleiche Berechtigungen zuzuerkennen (vgl. Benner, Buschhaus, & Pampus, 1983, S. 93).

Weiter ist der Arbeitsmarktwert, also Chancen und Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt, resultierend aus verschiedenen Bildungsabschlüssen, bedeutend. Dazu gehören Einkommenserwartungen, Jobsicherheit, Karriereaussichten sowie Zufriedenheit mit der Ausbildung und der anschließenden Tätigkeit (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 319).

Schließlich spielen der aus einem Bildungsweg oder einem Bildungsabschluss resultierende soziale Status sowie die gesellschaftliche Wertschätzung, das Ansehen und Prestige eine wichtige

Rolle (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 319). Ansehen und sozialer Status werden hierbei als „symbolisches Kapital“ verstanden, welches Individuen erwerben können und wodurch sie ihre Macht, Einflussnahme und Handlungsspielräume vergrößern können (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 5).

Dabei ist wichtig, dass keines dieser Kriterien isoliert betrachtet Rückschlüsse auf die Gleichwertigkeit von Bildungswegen zulässt. Sie entsteht durch ein komplexes Zusammenspiel der verschiedenen Bereiche, weshalb es zwischen den eben beschriebenen Indikatoren Überschneidungen, Zusammenhänge und gegenseitige Beeinflussung gibt.

Zusammenfassend wird Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung für diese Arbeit als ein Konstrukt verstanden, das sich maßgeblich durch die Kriterien formale/bildungspolitische Gleichstellung, Arbeitsmarktwert sowie gesellschaftliches Ansehen und Wertschätzung messen lässt.

Tertiäre Bildung, postsekundäre Bildung

Weitere zentrale Begrifflichkeiten sind die Bezeichnungen der verschiedenen Bildungsbereiche nach der Abfolge, in welcher sie üblicherweise durchlaufen werden. Im internationalen Vergleich herrscht weitestgehend Einigkeit darüber, welche Bildungsgänge unter Elementarbereich, Primarbereich und Sekundarbereich I gefasst werden. Im Sekundarbereich II, dem postsekundären und dem tertiären Bereich treten aber Verständigungsprobleme auf (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 26). In den meisten Ländern wird der tertiäre Bereich in zwei Sektoren unterteilt. Ein Sektor ist die höhere allgemeine, akademische Bildung, der andere Sektor die berufliche Bildung. Häufig wird berufliche Bildung in der vergleichenden Betrachtung also direkt im oder parallel zum Hochschulsystem verortet. In Deutschland hingegen wird ein Großteil der beruflichen Bildung dem Sekundarbereich II zugeordnet und nicht dem tertiären Bereich. Dadurch werden die international vergleichenden Ergebnisse und Schlussfolgerungen über das Verhältnis beruflicher und hochschulischer Bildung häufig verzerrt (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 26). Hinzu kommt das Problem, dass in Kanada zumeist überhaupt nicht von einem tertiären Bildungsbereich die Rede ist. Alle Bildungsgänge nach dem Sekundarbereich werden mit „postsecondary education“ bezeichnet. Die Benennung „Postsekundäre Bildung“ wird aber als ungefähr analog zu den Bezeichnungen „Höhere Bildung“ und „Tertiäre Bildung“ angesehen (vgl. CICIC, 2021, postsecondary institutions).

Um Missverständnisse zu vermeiden, soll für diese Arbeit die Einteilung gelten, die auch Vergleichsstudien der OECD zugrunde liegt und durch die ISCED (siehe hierzu Kapitel 2.2) vorgegeben wird. Dort findet für die meisten Darstellungen eine Unterteilung in folgende Gruppen von Bildungsabschlüssen statt: „Abschluss unterhalb Sekundarbereich II“, „Abschluss Sekundarbereich II“, „postsekundärer, aber nicht tertiärer Bereich“ und „tertiärer Bereich“ (vgl. OECD, 2021,

S. 23). In dieser Einteilung werden die Begriffe postsekundäre und tertiäre Bildung nicht als synonym verstanden, was für diese Arbeit übernommen wird. Der postsekundäre, nicht-tertiäre Bereich umfasst nach der ISCED Bildungsgänge, die im Anschluss an den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses oder eines beruflichen Abschlusses auf dem Niveau der Sekundarstufe II durchlaufen werden, aber nicht zum Erhalt eines akademischen Grades führen (z. B. Bachelor-, Mastergrad und Promotion) (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 151-152). In Kapitel 4 werde ich darauf eingehen, welche Bildungsgänge in Kanada und Deutschland nach diesem System jeweils welchem Bildungsbereich zugeordnet werden.

Akademische Bildung, berufliche Bildung und berufliche Ausbildung

Schließlich bleibt noch die Klärung der Begriffe der akademischen Bildung, der beruflichen Bildung und der beruflichen Ausbildung.

Unter beruflicher Bildung werden Bildungsgänge verstanden, die Lernenden praxisorientiertes, spezifisches Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln, die für die Ausübung einer bestimmten beruflichen Tätigkeit in einer gewerblichen Branche relevant sind (vgl. UNESCO, 2012, S. 14). In der englischen Literatur wird berufliche Bildung mit „vocational education and training“ (VET) übersetzt, eine Bezeichnung, die auch in dieser Arbeit genutzt werden soll.

Berufliche Bildung kann in Form einer dualen oder betrieblichen Ausbildung, eines schulischen beruflichen Bildungsgangs, im hochschulischen Bereich oder im Bereich der Fort- und Weiterbildungen stattfinden (vgl. Freitag, 2015, S. 13). Berufliche Bildung findet somit in verschiedenen Bereichen eines Bildungssystems statt. Bildungsgänge in diesem Bereich führen zu arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen und Abschlüssen. Charakteristisch ist, dass sie von den länderspezifischen Behörden als berufsspezifisch-orientiert anerkannt werden (vgl. UNESCO, 2012, S. 14).

Durch diese Ausführungen wird deutlich, dass mit dem Begriff der beruflichen Ausbildung oder der Berufsausbildung ein Teilbereich der beruflichen Bildung gemeint ist. Konkreter werden unter diesen Begriff Ausbildungsprozesse gefasst, die unterhalb der Hochschulebene Lernenden einen Berufsausbildungsabschluss ermöglichen (vgl. Cortina, 2008, S. 541). Damit sind zertifizierte, berufsspezifische Bildungsgänge gemeint, die dual, betrieblich oder schulisch zum Erhalt eines Abschlusses führen, der zum unmittelbaren Einstieg in eine bestimmte berufliche Tätigkeit berechtigt. Im Englischen wird dafür der Begriff „Apprenticeship“ verwendet. Ist lediglich von „Ausbildung“ die Rede, wird darunter allgemein ein Lern- und/oder Bildungsprozess verstanden, der in verschiedenen Bildungsbereichen stattfinden kann (vgl. Oelkers, 2016, S. 17).

Unter akademischer Bildung hingegen, werden meist allgemeinere und weniger berufsspezifische Bildungsgänge verstanden. Vermitteltes Wissen, erlernte Fähigkeiten und Kompetenzen sind nicht zwingend auf die Tätigkeit in einem bestimmten Beruf ausgerichtet (vgl. UNESCO, 2012, S. 14). Damit sind zumeist Studienangebote an Universitäten und anderen Institutionen gemeint, die

mit einem akademischen Grad abschließen (vgl. Freitag, 2015, S. 13). Akademische Bildung findet daher überwiegend im tertiären Bildungsbereich statt, an Einrichtungen, die berufsqualifizierende Studiengänge für Absolvierende des Sekundarbereichs II mit Hochschulzugangsberechtigung anbieten (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 27). Akademische Bildung wird in dieser Arbeit nicht ausschließlich als allgemeinbildend gesehen, da auch dort berufsqualifizierende Abschlüsse erworben werden können und Lernende auf den Eintritt in die Arbeitswelt hinarbeiten (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 310).

In dieser Arbeit stellt die Art des jeweils erworbenen Abschlusses daher ein zentrales Unterscheidungsmerkmal für den Vergleich zwischen akademischer und beruflicher Bildung dar. Damit findet eine Anlehnung an die Kategorisierung statt, die beispielsweise auch von offiziellen Stellen in Kanada verwendet wird. Dort wird häufig nicht nach Institutionen für berufliche oder akademische Bildung unterschieden, sondern danach, ob eine Bildungsmöglichkeit zu einem akademischen Grad führt („degree-granting“) oder nicht („non-degree-granting“) (vgl. CICIC, 2021, postsecondary institutions).

2.2 Forschungsstand

Bildungssysteme befinden sich permanent und weltweit in einem Veränderungsprozess. Durch wachsende internationale Beziehungen und einen verstärkten Austausch auf verschiedenen Ebenen, hat die Geschwindigkeit der Veränderungsprozesse zugenommen (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 20). Dazu kommen Veränderungen im Bildungsverhalten der Menschen. Weltweit nehmen immer mehr Menschen mit zunehmender Dauer an Bildung teil. Außerdem ist auf internationaler Ebene zu beobachten, dass das Spektrum der Bildungsangebote stetig erweitert wird, sodass es einerseits zu einer stärkeren Ausdifferenzierung der Bildungsteilsysteme kommt, andererseits werden Überschneidungen zwischen ursprünglich getrennten Bildungsteilbereichen erkennbar (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 20). Weiter ist zu betonen, dass trotz der Unterschiedlichkeit der Bildungs- und Beschäftigungssysteme in den meisten westlichen Industrienationen ähnliche Reformdebatten geführt werden. Dabei ist die Thematik der Gleichwertigkeit (oder „parity of esteem“) von akademischer und beruflicher Bildung ein weit verbreitetes Diskursthema (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 749). In verschiedenen Forschungsprojekten mit diesem Themenschwerpunkt wird eine politische und administrative Bereitschaft für die Herstellung der Gleichwertigkeit herausgestellt, unabhängig von den länderspezifischen Ausformungen der beruflichen Bildung (vgl. Lasonen & Manning, 2001, S. 124 ff.; vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 2). Fragen nach Chancengleichheit in der Bildungsteilhabe und die damit verknüpfte Thematik der Durchlässigkeit von Bildungssystemen sind durch die Ausdifferenzierung und Überlappung der Bildungsteilsysteme

zu einem zentralen Aspekt internationaler bildungspolitischer Debatten geworden (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 20).

Lange Zeit fand von (berufs-)bildungstheoretischer Seite in vielen Ländern eine strikte Trennung in allgemeine akademische Bildung und berufliche (berufsspezifische) Bildung statt, was mittlerweile als überholt gilt (vgl. Ziegler, 2015, S. 16). Eine zentrale Motivation der Berufsbildungspolitik auf internationaler Ebene liegt darin, mit einer veränderten Positionierung und Ausrichtung akademischer Bildung und/oder schulischer Allgemeinbildung die Wertigkeit der beruflichen Bildung insgesamt zu stärken (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 2).

Durch strukturelle Veränderungen in den Bildungssystemen, Veränderungen im Bildungsverhalten der Menschen und veränderte Bedarfe auf den Arbeitsmärkten sind verschiedene Phänomene wie „Verberuflichung des Allgemeinen“, „Entberuflichung“ und „Verallgemeinerung des Beruflichen“ entstanden (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 2).

Unter „Verallgemeinerung des Beruflichen“ fällt die vermehrte Entstehung von Hybridqualifikationen im Bereich der beruflichen Bildung, die speziell darauf ausgerichtet sind, Zugang zur akademischen Bildung zu ermöglichen. Charakteristisch für hybride Bildungsformate sind wachsende Überschneidungen und curriculare Verbindungen mit akademischer Bildung, wodurch eine Aufwertung der beruflichen Bildung stattfindet (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 39).

„Verberuflichung des Allgemeinen“ meint Entwicklungen im akademischen Bereich, Studiengänge anwendungs- und berufsorientierter zu gestalten oder Doppelqualifikationen zu ermöglichen (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 2; vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 39). Mit „Doppelqualifikationen“ werden Abschlüsse bezeichnet, die im Rahmen eines geschlossenen, d. h. organisatorisch und curricular in verschiedenen Modifikationen zusammengeführten Bildungsgangs erworben werden. Damit ist der gleichzeitige Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses und der Erwerb eines akademischen Abschlusses gemeint. Doppelqualifikationen sind auch in schulischen beruflichen Bildungsgängen zu finden, wenn der Erwerb eines berufsqualifizierenden Abschlusses mit dem Erhalt der Hochschulzugangsberechtigung kombiniert wird (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 27). Ähnliche Tendenzen einer fortschreitenden Überschneidung der beiden Bildungsbe- reiche sind aktuell nicht auf einzelne Länder beschränkt, sondern sind international zu beobachten.

In Deutschland stehen dadurch die Begriffe „Beruf“ und „Beruflichkeit“ im Mittelpunkt aktueller Diskussionen verschiedener Disziplinen (vgl. Ziegler, 2015, S. 11-12). Diskurse darüber haben die Gemeinsamkeit, die Bezeichnung „Beruf“ abstrahierter und als allgemeineres Konstrukt auffassen zu wollen. Diskussionen um ein verändertes Begriffsverständnis, bis hin zu Prognosen über das Ende des Berufsbegriffs lassen sich unter der These der „Entberuflichung“ zusammenfassen (vgl. Ziegler, 2015, S. 11-12). „Entberuflichung“ meint eine Entspezialisierung und Flexibilisierung von

beruflichen Tätigkeiten und Arbeit allgemein. Weiter ist damit das Ende von konkreten Berufen und deren Relevanz für die (Aus-)Bildung junger Menschen gemeint. Demgegenüber steht die These der „Verberuflichung“, in welcher von konkreten Berufsformen abstrahiert (verallgemeinert) und „Beruf“ als allgemeine Funktionskategorie betrachtet wird (vgl. Ziegler, 2015, S. 11). Hintergedanke dieser Konzepte ist eine stärkere individuelle Mobilität auf dem Arbeitsmarkt, angepasst an die aktuellen Entwicklungen und Bedürfnisse der Menschen sowie eine Reduktion des an (berufliche) Ausbildungszertifikate gebundenen Zugangs zum Arbeitsmarkt. Auch die Statuszuweisung durch spezifische berufliche (Aus-)Bildungszertifikate soll durch ein verändertes Verständnis von „Beruflichkeit“ verringert werden (vgl. Ziegler, 2015, S. 11).

In den angelsächsischen Ländern wird statt des Berufsbegriffs von Employability (= allgemeine Beschäftigungsfähigkeit) als Konzept hinter dem Erwerbssystem gesprochen (vgl. Kraus, 2006, S. 9-10). Eine Entwicklung vom Berufsbegriff hin zu "Employability" wird in Deutschland von (berufs-)bildungstheoretischer Seite als ein möglicher Weg gesehen, um die gerade angesprochenen, angestrebten Veränderungen erreichen zu können (vgl. Kraus, 2006, S. 9).

In Kanada zählt die fortschreitende Überschneidung postsekundärer, nicht universitärer und universitärer Bildungsgänge zu typischen strukturellen Entwicklungen aus dem Bereich der „Verallgemeinerung des Beruflichen“ und „Verberuflichung des Allgemeinen“ (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 2). Nicht universitäre Einrichtungen bieten vermehrt auch Bildungsgänge an, die mit einem akademischen Grad abschließen. An Universitäten gibt es vermehrt Bildungsgänge, in denen Studienphasen systematisch mit Praxisphasen durchsetzt werden. Zusätzlich findet eine verstärkte Verknüpfung von allgemeinem und beruflichem Lernen im Sekundarbereich II statt (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 2).

International am weitesten verbreitet sind vollzeitschulische Berufsbildungssysteme mit geringen betrieblichen Praxisanteilen. Daneben gibt es eine Vielzahl an mehr oder weniger standardisierten betrieblichen Qualifizierungswegen, welche durch schulische Anteile ergänzt werden (z.B. in Kanada). In einigen Ländern existieren darüber hinaus gesetzlich geregelte duale Berufsbildungsgänge, in denen betriebliche und schulische Ausbildungsanteile abgestimmt und aufeinander bezogen sind (z.B. in Deutschland) (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 24). Gegenüber dem Bereich der beruflichen Bildung herrscht im Bereich der Hochschulbildung zwar eine bessere internationale Vergleichbarkeit, dennoch existieren auch hier länderspezifische Unterschiede. Die größten Unterschiede in der akademischen Bildung liegen im Bereich der Zulassungsmodalitäten, also darin, wie stark eine Hochschulzulassung von den vorab erworbenen Berechtigungen abhängt (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 25). Es lässt sich beobachten, dass es in Ländern mit dominantem schulischen Berufsbildungssystem eine enge Verbindung zwischen beruflicher und aka-

demischer Bildung gibt (z.B. Kanada). In Ländern, in welchen betrieblich-duale berufliche Systemansätze dominieren, ist die Gestaltung von Durchlässigkeit schwieriger. In diesen Ländern (z. B. Deutschland) ist die berufliche Bildung sehr eigenständig und hat sich als ein paralleler Bildungsweg neben der weiterführenden allgemeinen und akademischen Bildung etabliert (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 24).

Wie bereits angesprochen, verbringen weltweit mehr Menschen eine längere Zeit in den Bildungssystemen, besonders im Bereich der akademischen Bildung. In fast allen OECD-Ländern hat der Anteil der Personen mit Hochschulabschluss in den letzten Jahren stetig zugenommen. Im OECD-Durchschnitt stieg dieser von 35 % im Jahr 2008 auf über 44 % im Jahr 2018 (vgl. Brändle, Kugler, & Zühlke, 2019, S. 4). Der berufliche Bildungsweg wird in den meisten Ländern überwiegend von jungen Menschen gewählt, die schlechtere Startchancen hatten und in der allgemeinen Bildung nicht Fuß fassen konnten (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 21). Allgemein lässt sich eine deutlich wachsende Bedeutung von Bildung am Arbeitsmarkt erkennen und insbesondere ein klarer Trend zu höheren Bildungsabschlüssen, (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 21).

Zusätzlich zum Trend zu höheren Bildungsabschlüssen findet in vielen Ländern eine „Akademisierung“ verschiedener Berufsfelder und Bildungsgänge statt (auch in Deutschland). Damit ist zum einen die Verlegung von ehemals beruflichen Ausbildungen in den Hochschulbereich gemeint. Zum anderen meint Akademisierung die Rekrutierung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen für Positionen, in denen bislang Personen mit beruflichem Bildungsabschluss gearbeitet haben (vgl. Hall, 2022, S. 11). Im englischsprachigen Raum wird für dieses Phänomen die Bezeichnung „Academic drift“ genutzt (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 310). Darunter fällt zusätzlich die Entwicklung, dass ursprünglich nicht universitäre Bildungseinrichtungen ein immer größeres Bestreben haben, wie Universitäten und Hochschulen zu agieren und ihnen gleichgestellte Abschlüsse zu vergeben. Außerdem wird unter „Academic drift“ die Entwicklung verstanden, dass immer mehr Menschen das Bestreben haben, den höchstmöglichen Bildungsabschluss zu erreichen, was vermehrt zur Aufnahme eines Bildungsgangs im tertiären Bereich führt. Diese Entwicklungen sind auch in Kanada und Deutschland zu beobachten (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 310).

Eine mögliche Erklärung für die gerade beschriebenen Trends ist das Prinzip der Meritokratie, als Antrieb für die Entscheidung zu einem höheren Bildungsabschluss. Dieses Prinzip beschreibt die sozialen Eigenschaften von Bildung und Bildungsentscheidungen. Danach liegt die Hauptaufgabe von Zertifikaten, Qualifizierungen und den entsprechenden Bildungswegen nicht im Nutzen, der aus dem Inhalt der jeweiligen Qualifizierung gewonnen wird, sondern vielmehr in ihrem formalisierten Ergebnis und den damit verbundenen Berechtigungen (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 7). Damit wird suggeriert, dass Abschlüsse aus dem allgemeinbildenden bzw. akademischen Bereich bessere Lebens- und Karriereperspektiven eröffnen als Abschlüsse aus dem beruflichen Bereich

(vgl. Deißinger, 2019 (c), S. 51-52). Die meritokratische Logik gilt daher als hemmender Faktor für die Entwicklung eigenständiger Berufsbildungssysteme. Durch dieses Prinzip wird spezifischem fachlichem Wissen ein geringerer Wert beigemessen, weshalb die Wertigkeit „des Beruflichen“ insgesamt herabgesetzt wird (vgl. Deißinger, 2019 (c), S. 48).

Ein Problem des Trends zu höheren Bildungsabschlüssen ist die Gefahr der Überqualifizierung („over-education“) von (Aus-)Bildungsabsolvierenden (vgl. Deißinger, 2015, S. 73). Dies kann zu einer Diskrepanz zwischen den Anforderungen einer Arbeitsstelle und dem Qualifikationslevel von potenziellen Arbeitnehmer*innen führen, dahingehend, dass Bewerber*innen zu hoch qualifiziert sind. Besonders Personen mit Hochschulabschluss werden zunehmend damit konfrontiert, dass es schwierig sein kann eine Anstellung entsprechend ihrer Fähigkeiten und Einkommenserwartungen zu finden (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 310).

Neben Veränderungen im Bildungsverhalten der Menschen forcieren auch Entwicklungen auf den Arbeitsmärkten eine Veränderung im Bereich der Bildung.

Die Zahl hoch qualifizierter, wissensintensiver Tätigkeiten nimmt zu, während Arbeiten mit geringem Qualifikationsniveau durch technische Neuerungen und Rationalisierungsmaßnahmen entfallen. Zusätzlich verändern sich Tätigkeiten, die bisher auf mittlerem Qualifikationsniveau von Facharbeitern ausgeführt wurden, dahingehend, dass zunehmend abstraktes und systematisches Wissen gefordert wird (vgl. Meyer, 2015, S. 24). Darüber hinaus sind Beschäftigungsverhältnisse allgemein einer größeren Fluktuation unterlegen, besonders Dauerbeschäftigungsverhältnisse werden seltener (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 752). In einigen Bereichen kann eine praxisnahe und qualitativ anspruchsvolle Berufsausbildung aber nicht durch eine theoriegeleitete Qualifizierungsphase außerhalb des beruflichen Kontextes ersetzt werden. Zusätzlich existieren Beschäftigungsbereiche, in denen für das Erreichen einer Professionalität eine praxisnahe Ausbildung zielgenauer und/oder lernfördernder ist, als eine allgemeinbildende (Aus-)Bildung (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 753).

Aus arbeitsmarktpolitischer Sicht ist es daher von Interesse, den entstehenden Bedarf an Fachkräften abzudecken und einen Mangel an Spezialist*innen zu vermeiden (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 753). Berufliche Bildung kann durch eine gezielte Ausbildung von Fachkräften die benötigten Qualifikationen garantieren (vgl. Meyer, 2015, S. 25). Deshalb und durch die eben beschriebenen wachsenden und veränderten Qualifikationsbedarfe, zeigt sich in vielen Ländern in den letzten Jahren ein verstärktes Interesse an beruflichen Bildungsgängen (vgl. OECD, 2014, S. 404). Dabei ist die Schaffung chancengleicher und durchlässiger Bildungsstrukturen ein zentrales Thema bildungspolitischer Reformdebatten geworden (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 20). Auch zwischen dem Berufsprinzip und dem meritokratischen Prinzip findet eine Annäherung statt, da Verknüpfungen des „Beruflichen“ und des „Allgemeinen“ von wachsender Bedeutung für

verschiedene Bildungsgänge weltweit werden (vgl. Deißinger, 2019 (c), S. 48). Auf nationaler Ebene stellen etablierte berufliche Bildungswege (wie die duale Ausbildung in Deutschland) hoch funktionale, sozial und ökonomisch wertvolle (Aus-)Bildungswege dar (vgl. Deißinger, 2015, S. 71). Jedoch steht dieser Bereich vor der Herausforderung, den „academic drift“ für sich zu nutzen oder diesem, wo nötig, entgegenzuwirken (vgl. Meyer, 2015, S. 25).

In Zeiten großer Veränderungen auf den Arbeitsmärkten spielt Arbeitsplatzsicherheit eine nicht unbeträchtliche Rolle (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 752). Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass die Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit in Ländern mit einem gut entwickelten und etablierten beruflichen Bildungssystem besser gelungen ist als in Ländern mit weniger entwickelten beruflichen Bildungssystemen (vgl. OECD, 2014, S. 404). Allerdings zeigen Untersuchungen auch, dass das Risiko einer Erwerbslosigkeit im Verlauf des Erwerbslebens nach einer beruflichen Ausbildung höher ist als nach einer akademisch ausgerichteten Ausbildung (vgl. OECD, 2014, S. 404).

Für ein modernes und erfolgreiches Bildungssystem ist entscheidend, wie sich Individuen in verschiedenen Lebenslagen für vielfältige Bildungsangebote entscheiden, zwischen ihnen wechseln und sich weiterentwickeln können. Auf nationaler und internationaler Ebene ist daher relevant, wie die einzelnen Bildungsbereiche zueinanderstehen und wie Zu- beziehungsweise Übergänge ausgestaltet sind (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 22).

Bedingt durch die stärkere internationale Vernetzung der Arbeitsmärkte, haben in einem nationalen Bildungssystem ausgebildete Fachkräfte das Bedürfnis entwickelt, den von ihnen erworbenen Bildungsabschluss gegenüber potenziellen Arbeitgeber*innen in anderen Ländern erklären zu können. Es ist für sie von Interesse, ihren internationalen Marktwert durch die Einordnung des eigenen Bildungsabschlusses in eine Typologie belegen zu können sowie die Qualität des Abschlusses und die damit erworbenen Kompetenzen einordnen zu können (vgl. Pilz, 2017, S. 765). Deshalb haben sich sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene Qualitätsstandards und Qualifikationsrahmen für eine bessere Transparenz und Vergleichbarkeit, bezogen auf Bildungsabschlüsse, entwickelt. Durch Qualifikationsrahmen werden die Bildungsteilbereiche (Allgemeinbildung/Grundbildung, Berufsbildung, Hochschulbildung) zueinander ins Verhältnis gesetzt, basierend auf bildungsbereichsübergreifenden allgemeinen Kriterien (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 23). Die innerhalb eines Bildungssystems erreichbaren Qualifikationen werden anhand der damit verbundenen Lernergebnisse (inhaltliche Bestandteile bzw. Kompetenzen und Abschlüsse) systematisch einer Niveaustufe zugeordnet, wodurch eine Matrix für das Gesamtbildungssystem entsteht. Die einzelnen Niveaus sollen darstellen, was die Inhaberin oder der Inhaber einer Qualifikation weiß, versteht und in der Lage ist zu tun. Somit werden die einzelnen Bildungsgänge und Abschlüsse vergleichbar gemacht und auf einen gemeinsamen Nenner gebracht (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 23).

2011 wurde die „International Standard Classification of Education“ (ISCED) durch die UNESCO Generalkonferenz verabschiedet, um Bildungsabschlüsse auf internationaler Ebene vergleichen zu können (vgl. UNESCO, 2012, S. 3). Die ISCED ist die internationale Referenz-Klassifikation, um Bildungsprogramme zu organisieren und Qualifikationen nach Bildungslevel und -bereich einzuordnen. Es werden zwei Kategorien der Bildungsorientierung unterschieden: allgemeine und berufliche Bildung (vgl. UNESCO, 2012, S. 6). Mit der ISCED wurde ein Rahmenwerk zur Klassifikation von Bildungsaktivitäten und den jeweils resultierenden Qualifikationen in international anerkannte Kategorien geschaffen (vgl. UNESCO, 2012, S. 6). Die Basis für die Klassifikationen in ISCED sind die national anerkannten Bildungsabschlüsse, es werden keine informell erworbenen Fähigkeiten berücksichtigt (vgl. UNESCO, 2012, S. 9-12). In der ISCED werden Bildungsabschlüsse in die Level null bis acht eingestuft, basierend auf der Annahme, dass sich Bildungsabschlüsse in eine geordnete Reihenfolge von Kategorien eingruppiieren lassen (vgl. UNESCO, 2012, S. 13).

Drei der insgesamt neun Level werden dem tertiären Bereich zugeordnet, konkret die Level 6 bis 8. Unter Level 5 werden Bildungsgänge gefasst, die je nach länderspezifischer Auffassung entweder dem tertiären oder postsekundären Bereich zugeordnet werden (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 39). Dabei entsprechen die höchsten Level (6 bis 8), wie auch in vielen nationalen Qualifikationsrahmen üblich, der Unterscheidung zwischen Bachelor- und Master-Niveau sowie Promotion. Mit Level 5 wird versucht, das breite internationale Spektrum an postsekundären Bildungsangeboten einzufangen und auch die berufliche Bildung in diesen Bereich einzuschließen. In dieses Level werden Bildungsgänge eingeordnet, die eine akademische Orientierung aufweisen, diese aber mit berufspraxisbezogenen Elementen verbinden und nicht zu einem akademischen Grad führen (engl. oft short-cycle tertiary education). Absolvierende von Bildungsgängen auf ISCED-Level 5 verfügen über professionsbezogenes Wissen und werden auf den Eintritt in den Arbeitsmarkt vorbereitet (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 40).

Zusätzlich wurden auf nationaler und internationaler Ebene Klassifikationssysteme für berufliche Qualifikationen geschaffen. Diese weisen den verschiedenen beruflichen Tätigkeitsfeldern und darin erreichten Niveaustufen systematisch und standardisiert eine Bezeichnung zu. Sie dienen der Zusammenstellung, Analyse und Weitergabe von Informationen über Berufe. Diese Informationen sind von entscheidender Bedeutung für die Bereitstellung von Aussagen über Karrierechancen, Analysen von Arbeitsangebot und -nachfrage, Beschäftigungsgerechtigkeit, Berufsausbildung, Qualifikationsentwicklung und vielem mehr (vgl. Statistics Canada, 2022). Sie bieten daher einen standardisierten Rahmen für die Organisation der Arbeitswelt. Auf internationaler Ebene dient dazu die Standardklassifikation der Berufe, die „International Standard Classification of Occupations“ (ISCO) (vgl. Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003, S. 126).

3 Methodisches Vorgehen

Die Struktur beruflicher Bildungssysteme weist in vielen Ländern einen hohen Grad an Komplexität auf. Dies führt oft sowohl bei inländischen als auch bei ausländischen Beteiligten zu Verwirrungen. Damit ein Vergleich fruchtbar sein und über eine reine Deskription hinausgehen kann, sollte für Betrachtungen in der vergleichenden Berufsbildungsforschung ein überschaubarer und abgegrenzter Bezugsrahmen gewählt werden, innerhalb welchem eine bestimmte Problematik für den Vergleich als handlungsleitend herausgestellt wird (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 749). Als Bezugsrahmen für diese Arbeit soll das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung in Kanada und Deutschland gelten, in welchem die Problemstellung der Gleichwertigkeit verortet ist.

Ziel eines Vergleichs in der Berufsbildungsforschung ist es nicht, landesspezifisch gut funktionierende Gegebenheiten für die Übertragung in ein anderes Land zu identifizieren. Vielmehr geht es um die Erklärung und Begründung von Strukturen und Prozessen sowie die Ableitung von allgemeinen Tendenzen und eventuellen Problemen (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 748)

Im Folgenden wird die Methode zur Durchführung meines Forschungsvorhabens näher erklärt. Im Zuge dessen werden auch die Kriterien für den Vergleich beschrieben sowie die weiteren vorbereitenden Schritte zu den Fallstudien in dieser Arbeit dargelegt.

3.1 Die Methode „Fallstudie“

In der international vergleichenden Berufsbildungsforschung ist es weit verbreitet, Klassifikationen oder Typologisierungen zu nutzen, um Vergleiche von beruflichen Bildungssystemen zu erstellen. Typologien sind methodische Instrumente, die zur Identifizierung der Eigenarten nationaler Bildungsstrukturen beitragen sollen (vgl. Deißinger, 1995, S. 369). Durch Reduktion und Abstraktion sollen sie einen ordnenden Überblick über die Strukturen und Prozesse sowie Beteiligten eines Berufsbildungssystems ermöglichen (vgl. Pilz, 2017, S. 765). Seit den 1980er Jahren wurde daher eine Vielzahl an Typologisierungen und Kategorisierungsmerkmalen geschaffen, kritisiert, weiterentwickelt und ergänzt (vgl. Deißinger & Frommberger, 2010, S. 346-347; vgl. Pilz, 2017, S. 767-774)

Allgemein haben Typologien meist das Ziel, berufliche Bildungssysteme in ihrer Gesamtheit aus einem bestimmten Blickwinkel heraus einzuordnen. Damit ist meist die Kategorisierung eines beruflichen Bildungssystems nach einem bestimmten Aspekt gemeint (z.B. Art und Funktionen der Bildungsabschlüsse/Qualifizierungen, Prinzipien der Vermittlung, länderspezifische Lernkulturen, etc.) (vgl. Deißinger, 1995, S. 377-378). Deshalb erschienen sie nicht als geeignet, um das in

dieser Arbeit zu vergleichende Konstrukt der Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung angemessen zu untersuchen.

Als passender erwies sich die Methode der "Fallstudie". Diese Methode stammt ursprünglich aus der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft, lässt sich aber auch für die vergleichende Berufsbildungsforschung anwenden (vgl. Biermann, 2016; vgl. Muno, 2009)¹.

In der Literatur lassen sich verschiedene Definitionen und Charakterisierungen für Fallstudien finden, sie können mit unterschiedlichen Intentionen und in verschiedenen Formaten durchgeführt werden (vgl. Blatter, Janning, & Wagemann, 2007, S. 123-124).

Eine allgemeine Definition lautet: „Eine Fallstudie ist eine empirische Forschungsmethode, welche zeitgenössische Phänomene, die „Fälle“, innerhalb ihres Kontextes tiefgehend untersucht“ (Yin, 2009, S. 18 zit. n. Biermann, 2016, S. 43). Ziel dieser Methode ist es, über eine reine Deskription hinaus zu gehen, indem die betrachteten Fälle, bezogen auf eine ausgewählte Forschungsfrage, tiefgehend analysiert und erklärt werden (vgl. Blatter, Janning, & Wagemann, 2007, S. 127). Das Wort „Fall“ beschreibt in diesem Zusammenhang ein abstraktes Konstrukt, welches nur in Verbindung mit dem jeweiligen Erkenntnisinteresse eindeutig bestimmt werden kann. Es kann sich dabei auf politische Systeme, Institutionen, Organisationen, Aspekte und Ereignisse historischer Episoden, räumlich begrenzte Phänomene und Einheiten, einzelne Beobachtungen oder Länder beziehen (vgl. Muno, 2009, S. 115).

Abbildung 1 zeigt den üblichen Ablauf von Untersuchungen mit der Methode „Fallstudie“.

Zur Durchführung dieser Methode wird zunächst festgelegt, was die „Problemstellung“ der Fallstudie sein soll, also welche Forschungsfrage beantwortet und welches Erkenntnisinteresse verfolgt werden soll (vgl. Muno, 2009, S. 127).

Dabei sollte die Forschungsfrage so gewählt werden, dass sie von Relevanz für die „reale Welt“ ist und für die verschiedenen Beteiligten (Politik, Forschung, etc.) nützliche Erkenntnisse generiert. Zur Entwicklung der Forschungsfrage ist zusätzlich eine Auseinandersetzung mit der jeweils relevanten Literatur und dem Forschungsstand im Bereich der Problemstellung wichtig.

Außerdem sollte die Forschungsfrage so gewählt werden, dass ein überschaubarer, abgegrenzter Untersuchungsrahmen entsteht (vgl. Blatter, Janning, & Wagemann, 2007, S. 171-172). Zusätzlich ist von Bedeutung, dass Fallstudiendesigns besondere Stärken bei der Beantwortung deskriptiver Fragestellungen (was- und wie-Fragen) besitzen (vgl. Blatter, Janning, & Wagemann, 2007, S. 126).

¹ Beispiele für die Anwendung der Methode der Fallstudie im Bereich der vergleichenden Berufsbildungsforschung bieten die Arbeit von Biermann 2016, die umfangreiche Vergleichsstudie von Frommberger et al. (vgl. Frommberger, 2019 (a)) oder die Länderstudien der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (vgl. AIV, 2003)

Im Anschluss an die Entwicklung der Forschungsfrage wird ein „theoretischer Rahmen“ für die Forschungsarbeit erstellt. Dazu gehört die Bestimmung von Untersuchungsvariablen und/oder Kriterien, die für alle Fälle erforscht werden sollen (vgl. Biermann, 2016, S. 43-44). Hierbei ist wichtig zu beachten, dass die gewählten Kriterien als Bausteine fungieren sollen, die zusammengenommen ein konsistentes Modell ergeben (vgl. Blatter, Janning, & Wagemann, 2007, S. 174-

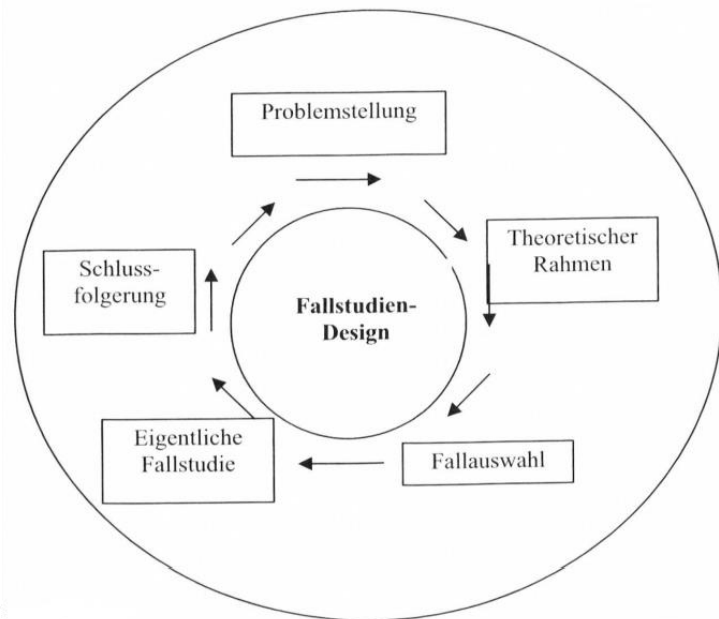


Abbildung 1: Üblicher Ablauf einer Fallstudie (Muno, 2009, S. 127)

175). Des Weiteren werden in dieser Phase die zu untersuchenden Fälle bestimmt (vgl. Muno, 2009, S. 127). Die Fall-Wahl sollte begründet werden, es ist wichtig darauf zu achten, Fälle mit einer Relevanz bezogen auf die Problemstellung und Forschungsfrage auszuwählen. Nur so ist es möglich, für den jeweiligen Forschungsbereich gewinnbringende Schlussfolgerungen ziehen zu können (vgl. Blatter, Janning, & Wagemann, 2007, S. 176-177).

Im nächsten Schritt findet die eigentliche Fallstudie durch eine Erschließung und Analyse der einzelnen Fälle statt (within case analysis and theoretical sampling). Zu Beginn dieses Schritts sollten sich die Forschenden tiefgehend mit den betrachteten Fällen vertraut machen und besonders bezogen auf die Problemstellung ein umfassendes Verständnis aneignen. Im Anschluss daran findet die systematische Ergründung der Forschungsfrage statt, geleitet durch die festgelegten Untersuchungskriterien (vgl. Blatter, Janning, & Wagemann, 2007, S. 180). Das Anliegen dieses Vorgehens ist es, für alle „Fälle“ eine detaillierte und hochwertige Darstellung der untersuchten Problemstellung oder des untersuchten Phänomens zu erhalten.

Im letzten Schritt werden die betrachteten Fälle miteinander verglichen (cross-case analysis), um Schlussfolgerungen über Kontraste und Ähnlichkeiten ziehen zu können (vgl. Biermann, 2016, S. 43-45).

In den folgenden Abschnitten wird die gerade beschriebene, theoretische methodische Vorgehensweise auf das Forschungsvorhaben dieser Arbeit angewendet. Dazu werden die Problemstellung und Forschungsfrage dieser Arbeit sowie die Fallauswahl näher erläutert. Außerdem werden die Untersuchungskriterien für die Durchführung der Fallstudien vorgestellt.

3.2 Problemstellung und Erklärung der Forschungsfrage

Als Problemstellung der Fallstudien dieser Arbeit wird das Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung in Kanada und Deutschland gesehen. Da dies ein weitgefasster Begriff ist, soll für diese Arbeit der Fokus auf den Teilbereich der Gleichwertigkeit gelegt werden.

Die Bedeutung von beruflicher Bildung und deren Gleichwertigkeit gegenüber akademischer Bildung ist aktuell weltweit ein zentrales gesellschaftliches und bildungspolitisches Thema. In vielen Ländern wird der berufliche Bildungsweg überwiegend von jungen Menschen beschritten, die schlechtere Startchancen hatten. Durch eine Gleichstellung mit akademischer Bildung kann berufliche Bildung daher einen wichtigen Beitrag zur Kompensation von nachteiligen Ausgangsbedingungen leisten und chancengerechte Gesamtbildungssysteme etablieren (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 21).

Globale Phänomene wie der demografische Wandel, veränderte Fachkräftebedarfe, Migration und der technologische Umbruch durch die Digitalisierung stellen die Bildungspolitik vor vielfältige Herausforderungen. Jedes Land entwickelt im Umgang damit individuelle Strategien, was zu diversen Veränderungen im Verhältnis von beruflicher und akademischer Bildung führt und jedes Land zu einem einzigartigen Fall macht (vgl. Eckelt & Wieland, 2019, S. 8). Bedingt durch kulturelle und historische Unterschiede in den einzelnen Ländern kann es nicht die eine optimale weltweite Strategie für die Lösung der aktuellen Herausforderungen geben. Allerdings kann die Betrachtung von länderspezifischen Vorgehensweisen zur Erklärung von Prozessen und eventuellen Problemen dienen. Dadurch sind Vergleiche auf internationaler Ebene relevant und sinnvoll, sowohl in bildungspolitischer Hinsicht als auch für die Berufsbildungsforschung.

Das gerade Beschriebene sowie die im vorangegangenen Kapitel angesprochenen Umbrüche und Entwicklungen machen die Thematik der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung zu einem aktuellen und vielfältigen Forschungsbereich.

Die Gleichwertigkeit von Bildungswegen ist, wie bereits erklärt, ein komplexer Begriff. Dabei geht es um mehr als nur eine formale Berechtigung. Vielmehr geht es um ein öffentliches Bewusstsein dafür, dass es nicht nur einen erstrebenswerten Bildungsweg geben kann (vgl. Benner, Buschhaus, & Pampus, 1983, S. 96). Weiter geht es in diesem Zusammenhang nicht um die Frage der inhaltlichen Deckungsgleichheit von Curricula, sondern um politische und wirtschaftliche Entscheidungen, die gleichwertige gesellschaftliche, soziale und finanzielle Anerkennung für berufliche und akademische Bildung mit sich bringen.

In dieser Arbeit soll daher erforscht werden, ob und wie Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland und Kanada herrscht, welche aktuellen Entwicklungen im Gange sind und wo Ungleichheiten bestehen.

3.3 Fallauswahl

Für die Fallstudien in dieser Arbeit wurden die Länder Deutschland und Kanada gewählt.

Wird das Verhältnis von allgemein-akademischer und beruflicher Bildung betrachtet, ist ein deutsch-angelsächsischer Vergleich durch die bestehenden Unterschiede besonders reizvoll. In Ländern mit englischen Wurzeln handelt es sich traditionell um so etwas wie ein „Gegenstück“ zum deutschen Ansatz, bedingt durch Unterschiede in den Strukturen der Bildungssysteme und Arbeitsmärkte (vgl. Deißinger, 2015, S. 59). In Kanada vermischen sich zudem gleich drei Grundinflüsse – Englische, Französische und Amerikanische. Der Umgang damit im Bildungssystem macht das Land interessant für die Berufsbildungsforschung (vgl. Stephan, 2003, S. 7).

Weitere Gründe für den Reiz deutsch-kanadischer Vergleiche liegen in der Struktur der Arbeitsmärkte und insbesondere im Umgang mit Qualifikationen zum Eintritt in die Erwerbstätigkeit. In Kanada findet die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt meist losgelöst von staatlich-rechtlicher Normierung statt. Betriebliche Bedürfnisse bestimmen maßgeblich über die weitestgehend arbeitsprozessabhängig erworbenen beruflichen Kompetenzen (vgl. Deißinger, 2015, S. 68). Demgegenüber steht das deutsche berufliche Bildungswesen mit einer verlässlichen und einheitlich gesetzlich geregelten Strukturierung (vgl. Deißinger, 2015, S. 69).

Besonders deutsche Berufsausbildungen genießen weltweit gesellschaftliche und wirtschaftliche Wertschätzung. Auf internationaler Ebene bekommt das deutsche Ausbildungssystem eine große Aufmerksamkeit und wird oft als „Musterbeispiel“ bezeichnet (vgl. Deißinger, 2015, S. 57).

Zusätzlich machen Aussagen wie die der ehemaligen Bundesbildungsministerin Anja Karliczek, eine Auseinandersetzung mit der Thematik der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland interessant. Sie sagte: „Die berufliche Bildung in Deutschland gehört zu den erfolgreichsten Qualifizierungssystemen weltweit. Die Entscheidung zwischen beruflicher Aus- und Fortbildung oder Studium ist keine Frage eines Mehr oder Weniger. Es ist eine Auswahl zwischen zwei gleichwertigen Wegen zum beruflichen Erfolg.“ (BMBF, 2019).

Demgegenüber wird das kanadische berufliche Bildungswesen häufig kritisiert. Eine vergleichsweise hohe Jugendarbeitslosigkeit und systemische Probleme trotz wirtschaftlichen Wohlstands sind angesprochene Kritikpunkte (vgl. Stephan, 2003, S. 7). Außerdem wird den angelsächsischen Ländern die Haltung nachgesagt, Personen mit Hochschulabschluss pauschal besser zu stellen als Absolvent*innen des beruflichen Bildungsbereichs. Dies bezieht sich auf bessere Verdienstmöglichkeiten und einen höheren sozialen Status (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 310). Deshalb scheint die Minderbewertung der beruflichen Bildung in Kanada besonders ausgeprägt zu sein und sich im Bildungswahlverhalten vieler Jugendlicher und dem Drang zur Hochschulbildung widerzuspiegeln (Deißinger, 2019 (a), S. 2).

Ob und inwiefern diese Aussagen und Annahmen aktuell zutreffend sind, ist das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit und soll in den folgenden Kapiteln ergründet werden.

3.4 Forschungskriterien (theoretischer Rahmen)

Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, lässt sich die Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Bildung beispielsweise anhand folgender Kriterien bemessen: formale Gleichstellung und Durchlässigkeit, Arbeitsmarktwert der Bildungsabschlüsse sowie gesellschaftliches Ansehen und Wertschätzung. Dies sind die Kriterien, welche im Hauptteil für den Vergleich betrachtet werden sollen. Um den Vergleich in dieser Arbeit anschaulich gestalten und übersichtlich strukturieren zu können, sollen die Kriterien zunächst für beide Länder getrennt betrachtet werden. Im Anschluss daran soll jeweils ein Vergleich über die Erkenntnisse des betrachteten Kriteriums erfolgen. Es ist davon auszugehen, dass sich die Kriterien gegenseitig bedingen, beziehungsweise, dass sie voneinander abhängen. Die Abschnitte mit den im Folgenden beschriebenen Kriterien stehen daher jeweils unter einem Schwerpunkt, können aber auch Aspekte aus den anderen Bereichen ansprechen. Abschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse aus den Vergleichen der einzelnen Kriterien in einem Fazit zusammengefasst.

Kriterium eins: Formale Gleichstellung und Durchlässigkeit

Hierbei geht es um die Gleichstellung von beruflichen und akademischen Bildungsabschlüssen auf formaler Ebene sowie um bildungspolitische Bestrebungen. Allgemein ist es wichtig zu thematisieren, inwieweit die Herstellung von Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung überhaupt ein bildungspolitisches Ziel darstellt. Ohne diese Voraussetzung kann Gleichwertigkeit kaum erreichbar sein (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 752; vgl. Benner, Buschhaus, & Pampus, 1983, S. 94).

Wird die Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildungsgänge untersucht, ist der Aspekt der Berechtigungen von zentraler Bedeutung (vgl. Benner, Buschhaus, & Pampus, 1983, S. 93).

Damit einher geht die Thematisierung des Abschottens von Bildungswegen gegeneinander sowie möglicher Übergangsbarrieren, beziehungsweise Übergangsmöglichkeiten und daher der Durchlässigkeit innerhalb eines Bildungssystems (vgl. Young & Raffe, 1998; vgl. Pilz, 2017, S. 769).

Die zentrale Motivation von Durchlässigkeit in Bildungssystemen ist die Herstellung von Chancengerechtigkeit, weshalb diese Thematik von sozial-politischem Interesse ist. Der individuelle Aufstieg durch Bildung und lebenslanges Lernen sollten allen Menschen offenstehen, unabhängig vom gewählten Bildungsweg (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 20). Studien belegen aber, dass vor allem die Schwelle zur akademischen Bildung von einer hohen sozialen Selektivität geprägt ist. Durch eine verstärkte Durchlässigkeit könnten Menschen, die einen beruflichen Bildungsweg beschritten haben, gleiche Bildungs- und Entwicklungschancen erhalten (vgl. Frommberger, 2013, S. 58).

Die Entwicklung durchlässiger Strukturen zwischen beruflicher und akademischer Bildung führt auch dazu, dass berufliche Bildung attraktiver wird. Wenn der Weg über berufliche Bildung weiterführende Bildungschancen eröffnet, kann das ihre Anziehungskraft für junge Erwachsene erhöhen und so zur Sicherung des Fachkräftenachwuchses beitragen (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 20).

Um Durchlässigkeit und Chancengleichheit innerhalb eines Bildungssystem zu erreichen, ist die Festlegung von einheitlichen Qualitätsstandards bedeutend. Aktuell geschieht dies häufig durch Qualifikationsrahmen, die über festgelegte Kriterien verschiedene Bildungsabschlüsse zueinander in Beziehung setzten (vgl. Bohlinger, 2013, S. 104).

Das Untersuchungsziel dieses Kriteriums ist daher die Darstellung der formalen Gegebenheiten, bezogen auf Chancengleichheit und Durchlässigkeit in den Bildungssystemen Kanadas und Deutschlands.

Kriterium zwei: Der Wert von Bildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt

Hier soll es schwerpunktmäßig um Wert und Nutzen von Bildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt gehen (engl. economic value of education). Hauptsächlich sollen dazu die Einkommenserwartungen durch einen akademischen oder beruflichen Bildungsabschluss verglichen werden. Da Bildung Wissen und Fähigkeiten vermittelt, die auf dem Arbeitsmarkt gefragt sind, ist der Erwerb von Bildungsabschlüssen eine wichtige Möglichkeit, individuelle Lebenschancen positiv zu beeinflussen. Ein Kriterium für die Wertigkeit von Bildungsabschlüssen ist daher der instrumentelle und finanzielle Nutzen, welchen sie mit sich bringen (vgl. Gangl, 2003, S. 73). Darüber hinaus ist dies wichtig für die Untersuchung der Gleichwertigkeit, da der Erhalt eines Einkommens den sozialen Status eines Individuums sichern und bereichern kann. Allerdings ist der Arbeitsmarktwert eines Bildungsabschlusses keine feste Größe, sondern abhängig von sozialen Prozessen sowie Veränderungen in den Arbeitsmärkten und institutionellen Strukturen der Bildungssysteme (vgl. Gangl, 2003, S. 73).

Ein weiterer, im Rahmen dieses Kriteriums zu vergleichender, Aspekt ist die Frage, ob sich die Investition in einen Bildungsabschluss finanziell lohnt. Für eine akademische oder berufliche Ausbildung nehmen Lernende während der Ausbildungszeit Einkommenseinbußen im Vergleich zu einer ungelernten Tätigkeit in Kauf. Dies geschieht in der Hoffnung, später ein höheres Einkommen erzielen zu können und dadurch die Ausbildungskosten zu kompensieren. Dies gilt in verstärkter Form für Lernende, die sich für ein Studium entscheiden, da sie für mehrere Jahre gänzlich auf ein Erwerbseinkommen verzichten (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 19). Aus wirtschaftlicher Sicht kann Bildung als systematische Entwicklung von Humankapital betrachtet werden. Das bedeutet, dass ihr ein monetärer Wert beigemessen werden kann, indem man ihre

Kosten mit dem späteren Einkommen vergleicht. Der Nutzen, der aus Bildung und der damit verbrachten Zeit entsteht, wird als "Rendite der Bildungsinvestitionen" bezeichnet. Jede Aus- und Weiterbildung ist daher als Investition in das eigene humane Kapital zu verstehen, welches maßgeblich das spätere Einkommen und den sozialen Status beeinflusst (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 311).

Zusätzlich sollen für den Vergleich in diesem Kriterium weitere wichtige Zahlen und Daten rund um Bildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt zusammengetragen werden. Dazu zählen Zulaufzahlen zu den verschiedenen Bildungsgängen sowie anschließende Karrierechancen und Jobsicherheit, beziehungsweise die Gefahr der Arbeitslosigkeit. Die Zulaufzahlen lassen Rückschlüsse auf die Popularität verschiedener Bildungsgänge zu, was wiederum Rückschlüsse auf das gesellschaftliche Ansehen ermöglicht (vgl. Brändle, Kugler, & Zühlke, 2019, S. 4).

Kriterium drei: Gesellschaftliches Ansehen und entgegengebrachte Wertschätzung

Als letztes soll das gesellschaftliche Ansehen oder Prestige sowie die Wertschätzung gegenüber akademischen und beruflichen Bildungsgängen in Kanada und Deutschland verglichen werden. Dies ermöglicht die Berücksichtigung von historisch entstandenen und sozial bedingten Bewertungen durch die Gesellschaft eines Landes (vgl. Pilz, 2017, S. 769).

Unter „Prestige“ wird das Ansehen verstanden, das einer Stellung anhaftet. Das Prestige von Bildungsgängen und daraus resultierenden Beschäftigungen ist also das Ansehen, welches der beruflichen Tätigkeit und beruflichen Position oder Stellung zugeschrieben wird (vgl. Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003, S. 125). Gesellschaftliches Ansehen des Bildungsabschlusses und der beruflichen Tätigkeit sind entscheidend für den „sozialen Status“ einer Person, da darüber eine Verortung in der Hierarchie einer Gesellschaft stattfindet (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003, S. 125).

Der Wunsch nach gesellschaftlicher Wertschätzung und hohem Ansehen ist ein zutiefst menschlicher (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 5). Individuen sind sich ihrer Umwelt stets bewusst und bemüht, bei anderen Menschen einen guten Eindruck zu hinterlassen. Dementsprechend werden häufig Entscheidungen getroffen, die zu einem „guten Ruf“ führen und von denen man sich gesellschaftliche Anerkennung erhofft (vgl. Bohlinger, 2013, S. 11). Zusätzlich ist ein „guter Ruf“ in vielen Situationen, beispielsweise sozialen Interaktionen, von Vorteil (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 5). Wie bereits angesprochen, handelt es sich bei Ansehen und Wertschätzung aber nicht um objektiv messbare Größen. Stattdessen handelt es sich dabei um Konstrukte, die aus den subjektiven Bewertungen innerhalb einer Gesellschaft bestehen. Individuen, Gruppen und Gemeinschaften schreiben neben persönlichen Eigenschaften auch gesellschaftliche Positionen, die oft durch den Beruf einer Person erlangt werden, dem Ansehen einer Person zu (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 5). Das gesellschaftliche Ansehen unter-

schiedlicher Berufe hat damit unmittelbare Auswirkungen auf das Ansehen und den sozialen Status von Individuen und deren Möglichkeiten der Lebensführung (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 3).

Auch Prozesse der Berufswahl und Fachkräfterekrutierung hängen damit unmittelbar zusammen. Sofern Menschen die Möglichkeit haben sich zu entscheiden, werden Berufe, die im Abgleich mit dem Selbstkonzept einer Person als zu gering angesehen eingestuft werden, werden meist auch nicht gewählt (Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 6). Berufliche Entscheidungen und gesellschaftliche Anerkennungs-Zuschreibungen zu einem Beruf beeinflussen sich so gegenseitig. Auch für Politik und Wirtschaft ist dies relevant, da Berufsgruppen auf das Ansehen ihrer Berufe angewiesen sind, um Fachkräfte rekrutieren zu können (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 5-6). Das Ansehen der Berufe ist daher unmittelbar mit dem Ansehen der Bildungsgänge verknüpft.

Im Rahmen dieses Kriteriums soll daher ergründet werden, welches gesellschaftliche Ansehen mit einem akademischen oder beruflichen Bildungsgang verbunden ist und welche Wertschätzung jeweils entgegengebracht wird.

Nach diesen einführenden Erklärungen und Darstellungen folgt nun der eigentliche Vergleich dieser Arbeit, indem das gerade beschriebene methodische Vorgehen auf das erläuterte Forschungsvorhaben angewendet wird. Im Folgenden wird dazu die in diesem Kapitel beschriebene Problemstellung für die ausgewählten Fälle durch die vorgestellten Untersuchungskriterien ergründet.

4 Berufliche und akademische Bildung in Kanada und Deutschland

Wie in den vorangegangenen Abschnitten bereits dargestellt wurde, ist eine Hintergrundforschung über die betrachteten Länder die zentrale Grundlage für Vergleiche in der Berufsbildungsforschung. In den folgenden Abschnitten werden wichtige historische Zusammenhänge erklärt und die aktuellen Bildungswesen Kanadas und Deutschlands dargestellt, mit Schwerpunkt auf den Bereichen der beruflichen und akademischen Bildung.

4.1 Geschichte, Entwicklung und Hintergrund in Kanada

Kanada ist ein demokratisch-parlamentarischer Bundesstaat, bestehend aus zehn Provinzen und drei Territorien (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 3).

Ab Anfang des 17. Jahrhundert war Kanada zunächst eine französische Kolonie und ging erst nach mehreren kriegerischen Auseinandersetzungen 1760 in den britischen Kolonialbesitz ein. In den anschließend entstandenen Provinzen bildeten die Bevölkerungsgruppen nach dem Vorbild ihrer englischen und französischen Hintergründe je eigenständige Schulwesen aus (vgl. Geißler, 2007, S. 30).

Vom Zusammenschluss des heutigen Kanadas spricht man ab der Mitte des 19. Jahrhunderts, damals noch als kanadischer Staat unter britischer Krone mit dem/der britischen Monarch*in als formelles Staatsoberhaupt (vgl. Geißler, 2007, S. 30-31). 1867 wurde mit dem „British North America Act“ die kanadische Konföderation, bestehend aus Quebec, Ontario, Nova Scotia und New Brunswick, gegründet, was das Ende des kolonialen Status und die Geburtsstunde des heutigen Staates bedeutete (vgl. Stephan, 2003, S. 8-9). Bis 1905 schlossen sich weitere Provinzen an, die Bevölkerung war zu dieser Zeit weitestgehend britischer und französischer Herkunft (vgl. Geißler, 2007, S. 27). Erst 1931 erhielt Kanada außenpolitische und vollständige gesetzgeberische Unabhängigkeit von Großbritannien (vgl. Geißler, 2007, S. 27).

Den Provinzen der kanadischen Konföderation war die Selbstverwaltung verfassungsrechtlich garantiert, das betraf auch das Bildungswesen (allgemeinbildende Schulen, akademische Bildung, berufliche Bildung) (vgl. Geißler, 2007, S. 31). Ab den 1870er Jahren entstanden deshalb in allen Provinzen Bildungsministerien und Schulgesetze, welche Verwaltungsaufbau, Schuldauer, Schul- oder Unterrichtspflicht, das Prüfungswesen und fachliche Inhalte bestimmen (vgl. Geißler, 2007, S. 31).

Im Verlauf der ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts festigten die Provinzen ihre jeweilige Schulorganisation, zusätzlich fand eine starke Expansion des Schulwesens statt, bedingt durch die sprunghaft anwachsende Bevölkerung (Geißler, 2007, S. 28). Unterrichtspflicht, Schuleintrittsalter, Dauer der Grundschule, Dauer eines Schuljahres und die Struktur der tertiären Bildung blieben von Provinz zu Provinz unterschiedlich geregelt. Auch Lehrpläne, Schulorganisation und

Lehrkräfteausbildung waren weiterhin Aufgabe der provinzeigenen Bildungsministerien. Versuche, eine zentrale Instanz für das kanadische Bildungswesen zu schaffen, scheiterten. Dies erschwerte die wechselseitige Anerkennung von Abschlüssen im Sekundar- und Tertiärbereich innerhalb des Landes. (vgl. Geißler, 2007, S. 33).

1919 wurde der „Technical Education Act“ zur Überwindung bestehender Qualifikationsdefizite bei kanadischen Arbeitenden verabschiedet. Dadurch sollten landesweit Berufsbildungsprogramme entwickelt werden, was aber nicht von allen Provinzen umgesetzt wurde. Da besonders während und nach dem zweiten Weltkrieg ausreichend hochqualifizierte Arbeitende aus Europa einwanderten, war Kanada nicht gezwungen, ein eigenes nationales Berufsbildungssystem zu entwickeln (vgl. Stephan, 2003, S. 33-34).

Im Bereich der schulischen beruflichen Bildung entwickelten sich seit den 1960er-Jahren Colleges, als ein berufsorientiertes, komplementäres Systemelement zu den forschungsorientierten Universitäten (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 5). Im Jahr 1967 wurde der kanadische „Council of Ministers of Education“ (CMEC) gegründet. Darin kommen bis heute die für alle Bildungsstufen zuständigen Minister*innen der kanadischen Provinzen und Territorien zusammen. Hauptaufgabe des CMEC ist die Erörterung gemeinsamer politischer Anliegen und die Durchführung gemeinsamer Projekte und Initiativen (CICIC, 2021, an overview).

Die wirtschaftlichen Krisenjahre ab dem Ende der 1970er Jahre erforderten eine Ausgabenreduktion, einen personellen Abbau und eine Dezentralisation der Schulverwaltung. Zusätzlich wurden die Bildungsinhalte stärker auf Brauchbarkeit und Markterfordernisse zugeschnitten. Konzentrierte Berufsvorbereitung und Praxisorientierung in der Forschung erhielten zunehmend Priorität (vgl. Geißler, 2007, S. 34). Ein weiterer Grund für Bestrebungen, das berufliche Bildungssystem auszubauen, stellte die veränderte Struktur der Zuwanderung zu dieser Zeit dar. Aus Europa kamen nur etwa 36% der Zuwander*innen, der Großteil kam aus Asien, Mittel- und Südamerika, den westindischen Inseln sowie Afrika und war weniger gut ausgebildet. Aufgrund schwieriger Finanzierungsmodelle kam es allerdings hauptsächlich in den reichen Provinzen zu einer Umsetzung der politischen Initiativen (vgl. Stephan, 2003, S. 34).

Die Schulpflicht endete in den 1980er Jahren in den meisten Provinzen mit 16 Jahren (nach dem zehnten Schuljahr), die Möglichkeit eines höheren Abschlusses nach 12 Jahren Schule wurde von einem Großteil der Jugendlichen noch nicht genutzt. Ein normiertes berufliches Ausbildungswesen im Anschluss an die Pflichtschuljahre bestand nur in Ansätzen. Erst seit den 1980er Jahren wurde die berufliche Ausbildung nachhaltig gefördert, um auf internationaler Ebene durch einen ausreichenden Anteil an Fachkräften wettbewerbsfähig bleiben zu können (vgl. Geißler, 2007, S. 34). 1985 wurde die „Canadian Job Strategy“ veröffentlicht, durch welche eine Verbindung von Ausbildung und Wirtschaft geschaffen werden sollte. Diese wurde aber nur vereinzelt in Teilen des Landes umgesetzt (vgl. Stephan, 2003, S. 34).

Prägend für Kanada ist neben den britisch-französischen Wurzeln auch der starke kulturelle und wirtschaftliche Einfluss der USA (Freihandelsabkommen 1989). Neben einem starken britischen Einfluss (bzw. französischen in Quebec) stammen auch viele pädagogische Ideen aus den USA (vgl. Stephan, 2003, S. 8).

Auch heute besitzt Kanada kein landesweit einheitliches Bildungssystem, nach wie vor liegt dieser Bereich in der Verantwortung der einzelnen Provinzen. Deren Bildungssysteme unterscheiden sich in den Bereichen der Schuljahres- und Semesterdauer, der Curricula und der Bewertungssysteme (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 3).

Nach Abschluss der Grundschule (je nach Provinz sechs oder sieben Jahre) gehen kanadische Schülerinnen und Schüler (SuS)² in den Sekundarbereich, die sogenannte High School, über. Diese Schulen sind landesweit kostenlos und als Gesamtschulen organisiert. Sie bestehen aus der Junior/Middle High School und der Senior High School und werden je nach Provinz für vier bis sechs Schuljahre besucht. Die Schulpflicht endet in den meisten Provinzen nach zehn Schuljahren, wenn die SuS durchschnittlich 16 Jahre alt sind. Mit dem erfolgreichen Abschluss der Senior High School erhalten die SuS im Alter von 17 bis 18 Jahren ein High School Diploma. Dieses berechtigt zum Eintritt in eine Universität (vgl. Stephan, 2003, S. 25-26).

Während der High School werden kanadische SuS sowohl auf einen direkten Eintritt in das Arbeitsleben als auch auf den postsekundären und tertiären Bildungsbereich vorbereitet (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 3). Während des letzten Jahres der Junior High School haben SuS die Möglichkeit, durch eine Fächerwahl eine akademisch oder beruflich orientierte Bildung zu erhalten (vgl. Stephan, 2003, S. 27). In Quebec endet der Sekundarbereich bereits nach dem 11. Schuljahr, anschließend besuchen alle SuS das zweijährige „College für Allgemeinbildung und Berufsbildung“ (CEGEP) (vgl. Stephan, 2003, S. 26). Trotzdem findet Berufsberatung an den Sekundarschulen meist zu Gunsten akademischer Bildung statt (vgl. Stephan, 2003, S. 35).

Während der Senior High School ist eine Differenzierung in drei Niveaustufen üblich, den fortgeschrittenen, akademisch orientierten (advanced), den allgemeinen (general) und den grundlegenden, beruflich orientierten (basic) Zweig. In allen Zweigen müssen Kernfächer (Englisch, Mathematik, Sozialkunde, Naturwissenschaften) belegt werden, allerdings mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad. Der Zweig mit fortgeschrittenem Level soll bewusst auf Bildungsgänge der akademischen Bildung vorbereiten und beinhaltet Kurse mit komplexem Anforderungsniveau. Der allgemeine Zweig bietet ein breiter aufgestelltes Kursangebot mit weniger komplexem Charakter an. Dieses beinhaltet neben einer akademischen Weiterbildung auch Fächer wie Gesund-

² SuS wird in dieser Arbeit als genderneutrale Bezeichnung für Schülerinnen und Schüler verwendet

heitserziehung, Familienerziehung und Freizeitgestaltung. Der Zweig mit Basis-Profil bereitet gezielt auf das Berufsleben vor, mit Kursen in Wirtschaftswissenschaften, Hauswirtschaftslehre und Handwerk. Hier existiert in den allgemeinbildenden Fächern ein niedrigeres Anforderungsniveau (vgl. Stephan, 2003, S. 27-28; vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 295-296). Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Struktur des kanadischen Bildungssystems und berücksichtigt dabei die Unterschiede in den einzelnen Provinzen.

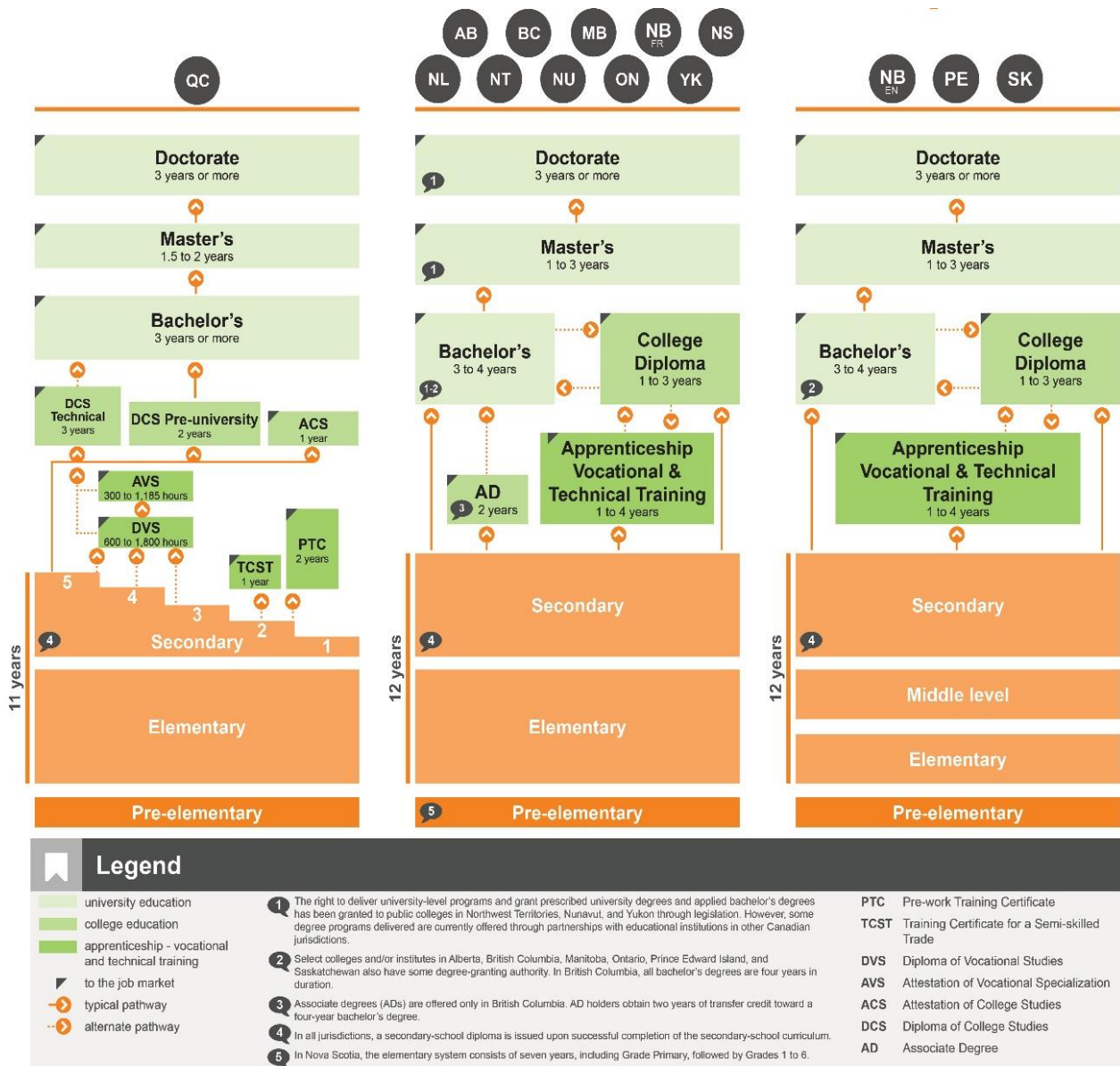


Abbildung 2: Das kanadische Bildungssystem, sortiert nach den einzelnen Provinzen (CICIC, 2016)

4.2 Berufliche und akademische Bildung in Kanada - ein Überblick

Postsekundäre und tertiäre Bildung liegen in Kanada im Verantwortungsbereich der provinziellen und territorialen Regierungen, weshalb auch in diesem Bereich innerhalb des Landes Unterschiede herrschen. Davon betroffen sind beispielsweise das Bildungsgangangebot, Bildungsinhalte, Bewertungsmodi und Zertifizierungen (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 4). Dieser Bildungsbereich besteht je nach Provinz aus staatlichen und privaten Universitäten, verschiedenartigen Colleges, Technischen Instituten (oder auch Polytechnics), Trade Schools sowie weiteren Bildungsinstitutionen auf Universitäts- und Collegelevel (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 3). Universitäten bieten verschiedene Bildungsgänge an, die überwiegend zum Erhalt eines akademischen Grades führen (bachelor's degree, master's degree, doctoral degree). Polytechnische Institute sind meist multifunktionale Bildungseinrichtungen, die Bachelorabschlüsse, Ausbildungen in Teilzeit und Vollzeit sowie Berufsvorbereitung, Weiterbildung und Erwachsenenbildung anbieten. Trade Schools sind eine weitere Form der (Vollzeit-) Berufsschulen, welche handwerkliche Fertigkeiten, berufsspezifische Arbeitsabläufe und allgemeine Kompetenzen für die Berufstätigkeit vermitteln (Trade = (Handwerks-)Beruf) (vgl. Stephan, 2003, S. 43). An den Colleges werden zahlreiche Fächer und Lehrgänge als Grundlagenkurse für die Universitäten sowie allgemeinbildende Bildungsprogramme angeboten (vgl. Stephan, 2003, S. 29-31). Außerdem gibt es an einigen Colleges Bildungsgänge der Erwachsenenbildung mit dem Ziel, einen High-School-Abschluss nachträglich zu erwerben (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 6). Die nicht-universitären Institutionen ermöglichen wissenschaftliche und berufliche Abschlüsse in Form von Diplomen und Zertifikaten (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 3). Für diese Arbeit werden alle Bildungsabschlüsse aus dem Bereich des VET und College-Abschlüsse, die nicht zum Erhalt eines akademischen Grades führen, dem postsekundären, aber nicht tertiären Bereich zugeordnet (dunkelgrüner und „mittelgrüner“ Bereich in Abbildung 2). Akademische Grade werden, unabhängig davon, an welcher Bildungseinrichtung sie erreicht wurden, als tertiäre Bildung verstanden (hellgrüner Bereich in Abbildung 2).

Zusätzlich gibt es zahlreiche staatliche und private Community Colleges, die meist keine allgemein anerkannten Abschlüsse vergeben, sondern Transitzkurse für den Übergang auf die Universität, akademische Aufstiegskurse und berufsbildende Lehrgänge in verschiedenen Bereichen anbieten. Besonders ist, dass diese Colleges, im Sinne ihres Namens, ihr Bildungsangebot speziell für die jeweils regional ansässige Industrie erarbeiten, allerdings ohne einheitliche Strukturierung und überregionale Anerkennung (vgl. Stephan, 2003, S. 33, 41).

Bedeutend ist, dass eine Ausbildung im postsekundären und tertiären Bereich durch die Lernenden selbst finanziert werden muss und je nach Programm sehr kostenaufwendig ist. Lediglich während einer dualen Ausbildung verdienen die Auszubildenden ein kleines Gehalt (vgl. Stephan, 2003, S. 38).

Charakteristisch für den kanadischen Arbeitsmarkt ist außerdem, dass nur für wenige Berufe ein bestimmter Bildungsweg oder berufsspezifischer Abschluss vorausgesetzt wird. Bildungsabschlüsse werden stattdessen eher als Beweis für allgemeine Fähigkeiten und berufsübergreifende Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) gesehen. Es wird davon ausgegangen, dass Job- oder berufsspezifische Kompetenzen im Laufe der Berufstätigkeit erlernt werden können, aufbauend auf der allgemeineren Bildung durch einen Abschluss (vgl. Lehmann, 2012, S. 27).

Im Bereich der beruflichen Ausbildungen gibt es Kurzzeitlehrgänge, die ausschließlich durch Betriebe angeboten werden sowie mehrjährige duale Ausbildungen für verschiedene gewerbliche Berufe (vgl. Stephan, 2003, S. 44). Diese liegen zu einem überwiegenden Teil im Bereich der postsekundären Bildung. Im Sekundarbereich gibt es nur in wenigen Provinzen die Möglichkeit einer Ausbildung anstelle oder parallel zum Besuch der High-School (vgl. Lehmann, 2012, S. 30-31). Weil vielen die Möglichkeiten einer solchen Ausbildung nicht bewusst sind, nutzen die meisten SuS ausbildungsähnliche Angebote parallel zur Schulzeit nur marginal und verfolgen diesen Bildungsweg nicht weiter, nachdem sie die High-School abgeschlossen haben (vgl. Lehmann, 2019, S. 385).

Vom „Canadian Apprenticeship Forum“ (CAF) wird eine Ausbildung als arbeitsplatzbasiertes Trainingsprogramm definiert, dessen Ziel es ist, Kompetenzen zu vermitteln, die für Tätigkeiten nach den Standards der jeweiligen Branchen gefordert werden (vgl. CAF-FCA, 2018, S. 2). Landesweit existiert kein geschlossenes, strukturiertes Ausbildungssystem, „kennzeichnend ist die oft unkoordinierte Parallelität verschiedener schulischer, betrieblicher oder alternierender Ausbildungsmöglichkeiten“ (Stephan, 2003, S. 39).

Um eine duale Ausbildung beginnen zu können, müssen angehende Auszubildende Arbeitgeber*innen finden, die ihnen eine Stelle anbieten. Zusätzlich müssen sie 16 Jahre alt sein und das 10. Schuljahr erfolgreich abgeschlossen haben (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 4). Ein Problem ist, dass kanadische Arbeitgeber*innen ein eher geringes Interesse daran haben, Ausbildungen finanziell zu fördern, beziehungsweise in die berufliche Bildung der eigenen Angestellten zu investieren (vgl. Munro, MacLaine, & Stuckey, 2014, S. 102). Als ein Grund dafür, wird die Angst der Unternehmen vor Abwerbung von Arbeitskräften genannt (sog. „Poaching“) (vgl. Lehmann, 2012, S. 29). Es gibt die Möglichkeit, Ausbildungen mit einem vollzeitschulischen Einstiegsjahr an einem College zu absolvieren. Die Ausbildungen dauern insgesamt, je nach Ausbildungsplan und Gesetzgebung, zwischen zwei und vier Jahren. Sie bestehen aus zwei Teilen, zum einen aus arbeitsplatzbasierten Anteilen (Work-on-the-job) und zum anderen aus schulischem beruflichem Unterricht (technical training). Diese beiden Bestandteile wechseln sich phasenweise ab, wobei die „on-the-job“-Phasen insgesamt etwa 80 bis 85% einnehmen und die schulischen Phasen etwa 15 bis 20%.

Der schulische Teil der Ausbildung findet meist in Form von Blockunterricht mit größeren zeitlichen Abständen in Polytechnischen Instituten, Colleges, Trade Schools, online oder bei einem privaten Ausbildungsanbieter statt (vgl. CAF-FCA, 2018, S. 2). Der erfolgreiche Abschluss einer Ausbildung kann zu einem zertifizierten Abschluss, z.B. „journeyperson“ oder „tradesperson“ führen. In jeder Provinz gibt es „Apprenticeship Boards“ (Ausbildungs-Ausschüsse), die für die Registrierung und Anerkennung der Abschlüsse zuständig sind. Landesweit gibt es eine einheitliche Zertifizierung für knapp über 50 Ausbildungsberufe. In jeder Provinz werden zusätzlich verschiedene, nicht einheitlich bezeichnete Ausbildungen ausgewiesen, so dass landesweit insgesamt etwa 400 Ausbildungsberufe existieren (vgl. CCDA, 2018, trades in Canada). Es kann auch nicht-zertifizierte Ausbildungen geben, die nicht den Bestimmungen für anerkannte Fachberufe der Arbeitsministerien der Provinzen unterliegen und daher zu keinem zertifizierten Abschluss führen (vgl. Stephan, 2003, S. 45).

4.3 Geschichte, Entwicklung und Hintergrund in Deutschland

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat, bestehend aus 16 Bundesländern (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 11). Deutschland war lange kein geeintes Land, sondern bestand aus einer Vielzahl an Herrschaftsgebieten und Kleinstaaten, bis zur Gründung des deutschen Kaiserreichs 1871 (vgl. Geißler, 2007, S. 36).

Bereits im 11. und 12. Jahrhundert entwickelte sich, ähnlich wie in anderen europäischen Staaten, die ständische Handwerkserziehung³ als berufliches Bildungsmodell (vgl. Greinert, 2012, S. 33). In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand in den Staaten des Deutschen Bundes ein staatlich organisiertes Schulwesen, geprägt durch die ständische Gliederung der Gesellschaft und regionale Unterschiede (vgl. Geißler, 2007, S. 36-37).

Ab diesem Zeitpunkt etablierte sich außerdem in den meisten deutschen Staaten die Schulpflicht für den Besuch der Volksschulen. Zusätzlich entstand eine stärkere sozialständische Gliederung, durch die Sonderstellung des meist achtjährigen Gymnasiums gegenüber anderen Schulformen. Allerdings gab es keine landesweit einheitlichen gesetzlichen Regelungen für das Schulwesen (vgl. Geißler, 2007, S. 38).

Durch die vorherrschende Rolle der Industrie wurde während des Deutschen Kaiserreichs (1871-1918) das aus dem Handwerk stammende Ausbildungssystem transformiert. Auf Grundlage des ständischen Bildungsmodells wurde ein Qualifizierungsmodell für den nicht-akademischen Bereich entwickelt, welches bis heute prägend für das berufliche Ausbildungssystem in Deutschland ist. Bis 1900 lässt sich allerdings noch nicht von einem wirklichen Ausbildungssystem sprechen,

³ Die handwerkliche Standeserziehung detailliert zu erklären würde an dieser Stelle zu weit führen. Genauere Ausführungen sind z.B. in Greinert, 2012, S. 38 ff. zu finden

stattdessen war diese Zeit eine Findungsphase, in der verschiedene Schwierigkeiten gelöst werden mussten (vgl. Greinert, 2012, S. 33).

Berufliche Ausbildungen fanden an den zwei Lernorten Betrieb und Fortbildungsschule statt. An den Fortbildungsschulen fand zunächst allgemeine Weiterbildung nach der Volksschule statt und kein berufsspezifischer Unterricht (vgl. Greinert, 2012, S. 76-77). Nach dem ersten Weltkrieg veränderte sich die berufliche Bildung maßgeblich. Die allgemeinbildenden Fortbildungsschulen wurden durch didaktisch am Beruf orientierte Schulen abgelöst (nach Georg Kerschensteiner) (vgl. Greinert, 2012, S. 101).

Die Trennung des deutschen Bildungswesens in einen beruflichen und einen allgemeinbildenden Bereich wurde zu dieser Zeit maßgeblich durch die Ideen von Wilhelm von Humboldt geprägt. Von ihm stammt die Überzeugung, dass eine „allgemeine Menschenbildung“ nur in strikter Abgrenzung zur „speziellen Bildung“ erreicht werden könne, weil beide Bildungsarten von verschiedenen Grundsätzen geleitet seien (vgl. Ziegler, 2015, S. 9). Die damals entstandenen Grundlagen und Ansätze sind bis heute prägend für das deutsche Bildungssystem.

Auch in der Weimarer Republik scheiterten Versuche eines einheitlichen Reichsschulgesetzes und die Länder der neugegründeten Republik blieben in der Verantwortung (vgl. Greinert, 2012, S. 109). In den 1920er Jahren entstanden neben der Berufsschule zur dualen Ausbildung auch berufliche Bildungsmaßnahmen an den beruflichen Schulen, die von arbeitslosen Jugendlichen besucht werden konnten (vgl. Greinert, 2012, S. 101). Die Strukturen eines strikt getrennten Bildungssystems in allgemeinbildende Schulen für das „gemeine Volk“ (Volksschulen), Bürgerschulen/Realschulen und Gymnasien wurde gefestigt und legte unterschiedliche Bildungs- und Berufskarrieren für die jeweiligen SuS fest. Nur das Gymnasium erlaubte im Anschluss den Besuch einer Universität (vgl. Ziegler, 2015, S. 9-10).

In der Zeit des Nationalsozialismus wurde die „Konstruktion der klassischen Pflichtberufsschule“ vollendet und die beruflichen Schulen mit der Gliederung in Berufsschule, Berufsfachschule und Fachschule formal entwirrt (vgl. Greinert, 2012, S. 112-113). Das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung wurde deutschlandweit akzeptiert, ansonsten waren die Schulabschlüsse meist nur in einem Bundesland anerkannt, was die Mobilität der SuS einschränkte (vgl. Geißler, 2007, S. 44).

In der 1949 gegründeten Bundesrepublik stand das gesamte Schulwesen, nach dem Vorbild des Systems aus der Weimarer Republik, unter staatlicher Aufsicht mit der Kulturhoheit der Bundesländer (jeweils eigene Verfassungen und Schulgesetze). Zur gleichen Zeit wurde die „ständige Konferenz der Kultusminister*innen der Länder“ (KMK) geründet, um grundlegende Gemeinsamkeiten und wechselseitige Anerkennung der Bildungsabschlüsse zwischen den Bundesländern zu gewährleisten (vgl. Geißler, 2007, S. 46). Parallel dazu gab es in der DDR eine zehnjährige allgemeinbildende Oberschule als Pflichtschule für alle SuS. Danach konnten SuS dort entweder zwei

Jahre die erweiterte Oberschule besuchen (Erhalt der allgemeinen Hochschulreife) oder eine Berufsausbildung (ähnlich wie die duale Ausbildung in der BRD) absolvieren (vgl. Geißler, 2007, S. 47). Universitäre allgemeine und berufliche Bildung entwickelten sich über lange Zeit in beiden Teilen des Landes getrennt voneinander (vgl. Ziegler, 2015, S. 10).

Auch heute fällt Bildung unter die „Kulturhoheit“ der Länder, was bedeutet, dass das Bildungswesen nicht zentral, sondern jeweils durch die Bildungsministerien der Bundesländer organisiert ist. Schulverlauf, Inhalte und Abschlüsse sind trotz dieser Struktur in ihren Grundzügen sehr ähnlich und werden durch die KMK als bundeseinheitliches Organisationsorgan koordiniert (vgl. Cortina, 2008, S. 27).

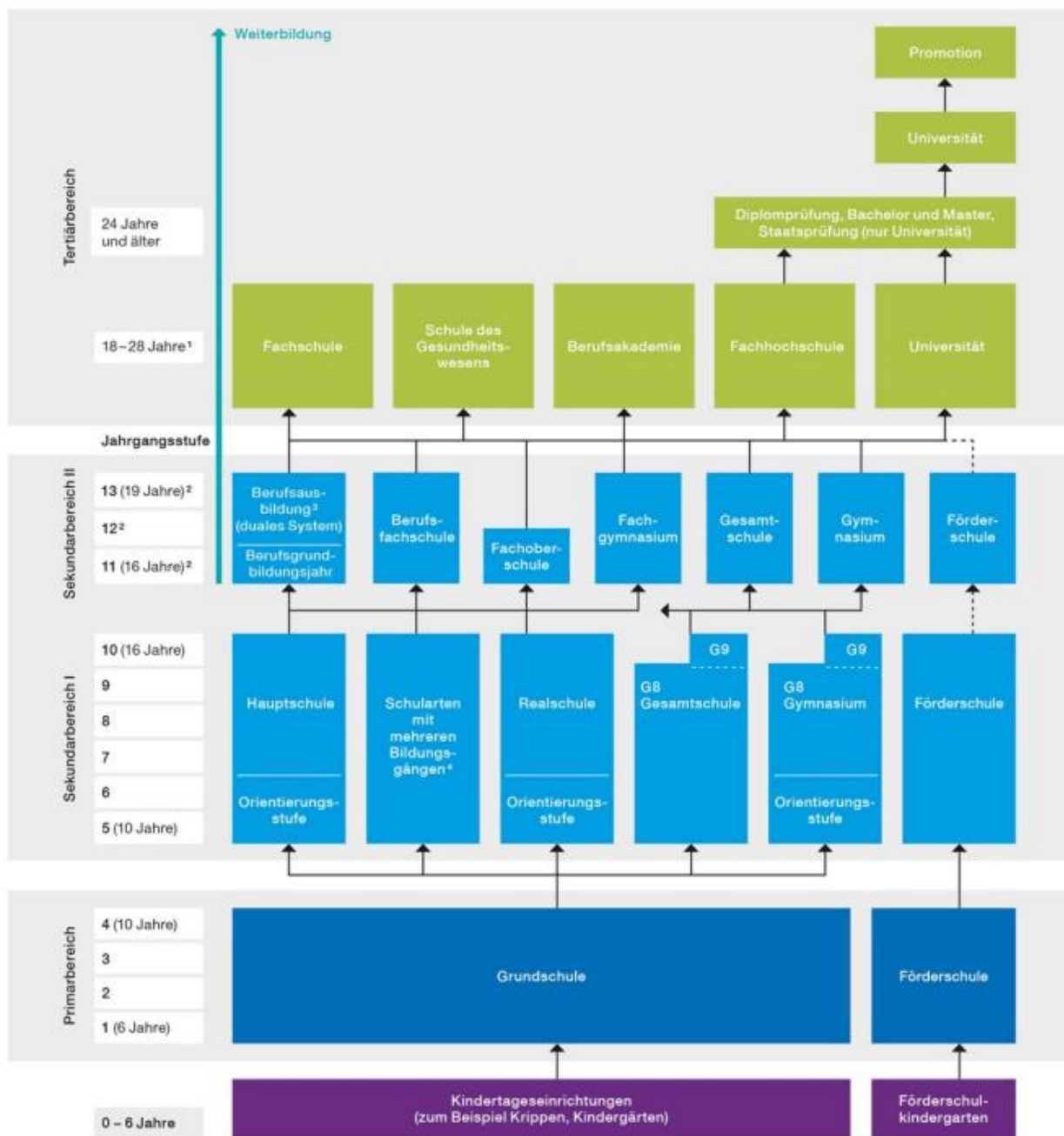
Die Schulpflicht beginnt in der Regel im Jahr der Vollendung des sechsten Lebensjahres und beträgt neun Vollzeitschuljahre. Für Jugendliche, die danach keine allgemeinbildende oder berufliche Schule in Vollzeitform besuchen, besteht im Anschluss eine Teilzeit- beziehungsweise Berufsschulpflicht, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt ist (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 24).

Nach der vierjährigen Grundschule (in Berlin und Brandenburg sechs Jahre) können SuS und ihre Erziehungsberechtigten zwischen verschiedenen Schularten im Sekundarbereich wählen, die je nach Bundesland unterschiedlich vertreten sind (vgl. Cortina, 2008, S. 25).

Der Sekundarbereich gliedert sich in den Sekundarbereich I (Jahrgangsstufe 5 bzw. 7 bis 9 bzw. 10) und in den Sekundarbereich II, wobei der Sekundarbereich II in einen allgemeinbildenden und einen beruflichen Bereich geteilt ist.

Es gibt Gesamtschulen (welche teilweise schon mit der Grundschule beginnen), Schulen mit mehreren Bildungsgängen, Hauptschulen (fünf Jahre), Realschulen (sechs Jahre), Gymnasien (acht oder neun Jahre) und berufliche Schulen (mit diversen Bildungsgängen) (vgl. Cortina, 2008, S. 26). Die Hauptschule (hervorgegangen aus der Volksschule) vermittelt eine grundlegende Allgemeinbildung. Nach Abschluss dieser Schulform haben SuS nur begrenzte Zugänge zu weiteren Bildungsmöglichkeiten, diese liegen überwiegend im beruflichen Bereich (vgl. Cortina, 2008, S. 377). Die Realschule, als mittlerer Bildungsweg, vermittelt eine erweiterte allgemeine Bildung, die SuS entsprechend ihren Leistungen und Neigungen durch eine Schwerpunktbildung individuell ausgestalten können. Der Abschluss dieser Schulform berechtigt zunächst zu berufsqualifizierenden Bildungsgängen, aber auch zu Bildungswegen, die zur Hochschulzugangsberechtigung führen können (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 123). Das Gymnasium vermittelt eine vertiefte allgemeine Bildung und führt nach erfolgreichem Abschluss des Abiturs unmittelbar zum Erhalt der allgemeinen Hochschulreife (vgl. Cortina, 2008, S. 467, 486). Im beruflichen Bereich der Sekundarstufe II kann eine Vielzahl an Bildungsgängen besucht werden, die im folgenden Kapitel näher

vorgestellt werden. Eine Zuordnung der in Deutschland angebotenen Bildungsgänge zu den Bildungsbereichen zeigt die folgende Abbildung:



¹ Durch die teilweise Verkürzung der Gymnasialzeit auf acht Schuljahre (G8) ist die Zahl der Bildungsteilnehmenden, die 18 Jahre oder jünger sind, an Hochschulen und Berufsakademien gestiegen.

² Durch G8 an Gymnasien und Gesamtschulen beginnen die Klassenstufen im Sekundarbereich II ein Jahr früher, diese Schüler/-innen sind ein Jahr jünger.

Bei G8 bedeutet dies zum Beispiel, dass die Einführungsstufe (E1) in der 10. Klassenstufe mit einem Alter von durchschnittlich 15 Jahren beginnt.

³ In Berufsschule und Betrieb (duales System).

⁴ Einschließlich Bildungsgangübergreifende Klassen, Mittelschulen, Sekundarschulen und Erweiterte Realschulen, Kombinierte Klassen an Sekundarschulen, Realschulen, Regionale Schulen und Duale Oberschulen.

Abbildung 3: Das Bildungssystem in Deutschland (Blaeschke & Freitag, 2021, S. 102)

4.4 Berufliche und akademische Bildung in Deutschland - ein Überblick

Auch berufliche und akademische Bildung sind in Deutschland maßgeblich Sache der Bundesländer. Eine Ausnahme im Bereich der Zuständigkeiten ist der betriebliche Teil der dualen Ausbildung, dieser fällt in den Kompetenzbereich des Bundes (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 50). Allgemein werden in Deutschland Standards für Qualifikationen und Lernprozesse oft sowohl inhaltlich als auch auf die gesetzlichen Rahmenbedingungen bezogen festgelegt. So werden beispielsweise Berufsausbildungen einerseits durch das „Berufsbildungsgesetz“ (BBiG) und andererseits durch die „Handwerksordnung“ (HwO) geregelt (Bohlinger, 2013, S. 104).

Ausbildung und Berufsqualifizierung findet in Deutschland aufgeteilt auf mehrere Bildungsbereiche statt. Berufliche Bildung ist überwiegend im Sekundarbereich II verortet und akademische Bildung sowie Weiterbildungsmaßnahmen im tertiären Bereich (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 26-27). Zusätzlich gibt es Bildungsgänge, die nach der ISCED und OECD Definition im postsekundären, nicht-tertiären Bereich liegen, in Deutschland aber dem Sekundarbereich II zugeordnet werden (z.B. einjährige Fachoberschule) (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 151-152). Kurzzeit-Studienprogramme, im Sinne des ISCED Level 5 werden in Deutschland nicht angeboten (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 175).

Im Sekundarbereich II gibt es Berufsschulen, Berufsfachschulen und höhere Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufsoberschulen und berufliche Gymnasien (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 27). Diese Schulformen bilden den Kern beruflicher Bildung im deutschen Bildungssystem. Berufsfachschulen dienen der Berufsorientierung und führen in einen oder mehrere Berufe ein. Außerdem vermitteln sie einen Teil der Berufsausbildung in einem oder mehreren anerkannten Ausbildungsberufen. Gleichzeitig erweitern sie die vorher erworbene allgemeine Bildung. Unter bestimmten Voraussetzungen können sie zum Erhalt der Fachhochschulreife führen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 120). Die Fachoberschule baut auf dem mittleren Schulabschluss auf und führt in einem zweijährigen Bildungsgang zur Fachhochschulreife. Sie vermittelt allgemeine, fachtheoretische und fachpraktische Kenntnisse und Fähigkeiten in einem beruflichen Schwerpunktfach (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 120).

Berufsoberschulen gibt es nicht in allen Bundesländern. Nach erfolgreichem Abschluss dieser Schulform erhalten Lernende meist die fachgebundene Hochschulreife. Wird während des üblicherweise zweijährigen vollzeitschulischen Bildungsgangs eine zweite Fremdsprache gelernt, führt dies zum Erhalt der allgemeinen Hochschulreife. Die Berufsoberschule baut auf einer beruflichen Erstausbildung auf und vermittelt Lernenden eine erweiterte allgemeine und vertiefte fachtheoretische Bildung (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 120). Das Berufliche Gymnasium ist ein dreijähriger Bildungsgang, aufbauend auf einem Mittleren Schulabschluss. Nach dem erfolgreichen Abschluss des beruflichen Gymnasiums erhalten SuS die allgemeine Hochschulreife, mit

besonderen Kenntnissen in einem beruflichen Schwerpunktfach (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 120).

An den Berufsschulen findet der schulische Teil von dualen Ausbildungen statt sowie vollzeitschulische Ausbildungen. Die Berufsschule hat die Aufgabe, berufsbezogene und berufsübergreifende Kompetenzen zu vermitteln. Zusätzlich können sie Bildungsangebote bereitstellen, deren Ziel die Vorbereitung auf eine Berufsausbildung ist. Auch bei im Bereich der beruflichen Weiterbildung können Berufsschulen mitwirken (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 121).

Häufig gibt es keine einzelnen Schulen für die gerade beschriebenen Bildungsmöglichkeiten, sondern berufliche Schulzentren, die mehrere Schularten unter einem Dach vereinen.

Zum tertiären, aber beruflichen Bildungsbereich zählen Fachschulen und Bildungseinrichtungen, an denen höhere berufliche Abschlüsse erreicht werden können (z. B. Meister*in, Techniker*in, Gesundheits- und Sozialberufe) (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 155). Diese Abschlüsse können im Anschluss an eine Berufsausbildung absolviert werden und stellen eine Besonderheit des deutschen Bildungssystems dar. Sie bieten die Möglichkeit der Höherqualifizierung über den beruflichen Bildungsweg und damit eine Alternative zu höheren allgemeinbildenden Abschlüssen des tertiären Bereichs (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 159 ff.).

Im Bereich der akademischen Bildung gibt es Universitäten, Technische Hochschulen/Technische Universitäten, domänenspezifische Hochschulen (pädagogisch, theologisch, etc.), Fachhochschulen, einige Sonderformen (z. B. Hochschulen der Bundeswehr und Verwaltungsfachhochschulen) sowie länderspezifische Lösungen, sie bilden maßgeblich den tertiären Bereich des deutschen Bildungssystems (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 27).

An den Institutionen für akademische Bildung in Deutschland können verschiedene akademische Grade erreicht werden. Hauptsächlich sind dies die Grade "Bachelor", "Master" und "Doktor" (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 27, 156, 177). Wichtig ist dabei, dass es die Möglichkeit des Bachelor- und Masterabschlusses in Deutschland erst seit etwa 20 Jahren gibt (vgl. Klomfaß, 2011, S. 11, 71 ff.). Davor konnten in Deutschland Diplom- und Magisterstudiengänge absolviert werden sowie die Promotion (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 177). Die Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge geht auf die im Jahr 1999 unterzeichnete Bologna-Erklärung zurück. Darin verständigten sich europäische Staaten, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu schaffen (vgl. Klomfaß, 2011, S. 11). Hauptziel des Bologna-Prozesses war die Förderung der Mobilität von Studierenden. Dies sollte durch einheitliche Hochschulabschluss-Bezeichnungen und -Strukturierungen sowie die Konzeption von Qualifikationsrahmen zur besseren Vergleichbarkeit erreicht werden. Zusätzlich sollte die allgemeine Beschäftigungsfähigkeit (Employability) als Ziel aller Studiengänge, lebenslanges Lernen sowie die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Hochschulraums im globalen Kontext gefördert werden (vgl. Klomfaß, 2011, S. 64-65).

Wie bereits mehrfach angesprochen, ist ein zentrales Element der beruflichen Bildung in Deutschland das System der dualen Ausbildung. Es gibt knapp 330 Berufe aus unterschiedlichsten Fachrichtungen, in denen eine nach dem BBiG und der HwO geregelte, anerkannte duale Ausbildung absolviert werden kann (vgl. Frommberger, 2019 b, S. 4; vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 143; vgl. BIBB, 2021, S. 61). Um eine Ausbildung im dualen System beginnen zu können, bestehen formal keine Zugangsvoraussetzungen (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 143).

Je nach Beruf dauert eine duale Berufsausbildung zwei bis dreieinhalb Jahre. Sie findet an den zwei gleichberechtigten Lernorten Betrieb und Berufsschule statt (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 143). Zusätzlich gibt es schulische berufliche Ausbildungen im Bereich des Gesundheits- und Sozialwesens sowie weitere schulische Ausbildungen (vgl. BIBB, 2021, S. 79 ff.). Eine Ausbildung hat zum Ziel, notwendige berufliche Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten für die Ausübung einer qualifizierten Tätigkeit zu vermitteln. Der erfolgreiche Abschluss befähigt zur unmittelbaren Berufsausübung als qualifizierte Fachkraft in einem anerkannten Ausbildungsberuf (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 143). Der schulische Anteil der dualen Ausbildung liegt bei etwa 20-25% und findet wöchentlich oder in Form von Blockunterricht an einer Berufsschule statt. Die Ausbildungsinhalte sind einheitlich durch die Ausbildungsordnungen für die betrieblichen Teile und durch Rahmenlehrpläne für die schulischen Anteile festgeschrieben (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 144).

Beratung und Kontrolle der betrieblichen Berufsausbildung sowie die Abnahme der Zwischen- und Abschlussprüfungen liegen im Verantwortungsbereich der regionalen Selbstverwaltungsorganisationen der Wirtschaft (Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern, Landwirtschaftskammern, Kammern der Freien Berufe) (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 53).

Ein wichtiges Merkmal der Berufsausbildung in Deutschland ist deren Bindung an das „Berufsprinzip“ (vgl. Ziegler, 2015, S. 12). Darüber hinaus sind große Teile des gesamten Arbeitsmarkts in Deutschland beruflich organisiert. Das Berufsprinzip bestimmt maßgeblich über Karrierechancen und Mobilität der Arbeitskräfte sowie über die Strukturen und Prozesse der Stellensuche und -besetzung (Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 4) (vgl. Deißinger, 2019 (c), S. 49-50).

4.5 Erste Gegenüberstellung

Eine erste Gemeinsamkeit Kanadas und Deutschlands ist die föderale Organisationsstruktur der beiden Staaten durch Provinzen beziehungsweise Bundesländer (vgl. Geißler, 2007, S. 51). In beiden Ländern sind diese jeweils maßgeblich für das Bildungssystem verantwortlich, weshalb innerhalb der Staaten Unterschiede in den Bildungsbereichen existieren. Besonders in Kanada existieren nicht alle Bildungseinrichtungen und Bildungsgänge in allen Provinzen gleichermaßen, was Vergleiche teils schwierig macht (vgl. Lehmann, 2019, S. 382).

Geschichtlich betrachtet war Deutschland im 19. Jahrhundert eher ein Auswanderungsland mit einer Bevölkerung, die zur Entstehungszeit des Bildungssystems homogener war als die kanadische zur gleichen Zeit (vgl. Greinert, 2012, S. 35). Kanada hingegen war im selben Zeitraum ein Einwanderungsland, welches mit großen Sprüngen im Bevölkerungswachstum umgehen musste. Bereits damals war die gelungene Integration essenziell für das Bildungssystem, eine Aufgabe, vor die auch Deutschland aktuell gestellt ist (vgl. Geißler, 2007, S. 52).

Auf politischer und gesellschaftlicher Ebene fanden in Deutschland mehr Umbrüche und fundamentale Wechsel statt, die auch einen Wandel für die Bildungspolitik bedeuteten (Reformation, Aufklärung und Revolutionen, Kaiserreich, Republik, NS-Zeit, innerdeutsche Trennung). In Kanada herrschte mehr Kontinuität in Staatsform und Bildungspolitik trotz der wechselvollen Kolonialgeschichte (vgl. Geißler, 2007, S. 49-51).

Ein weiterer Unterschied mit Einfluss auf die Bildungswesen sind die geographischen Gegebenheiten beider Länder. Kanada ist flächenmäßig mit fast zehn Mio. Quadratkilometern das zweitgrößte Land der Erde. Trotzdem leben dort nur rund 38 Mio. Menschen, weniger als die Hälfte der deutschen Bevölkerung, auf etwa 35 % der Fläche Kanadas (vgl. Destatis, 2021, S. 3-5). Durch eine zusätzlich starke Urbanisierung sind große Teile Kanadas nur sehr dünn besiedelt. Dies führt zu großen regionalen Unterschieden und verschiedenen Bedürfnissen was ausgebildete Facharbeiter*innen angeht (vgl. Stephan, 2003, S. 9). Deutschland hatte bereits im späten Mittelalter 12 Millionen Einwohner*innen und ist verglichen mit Kanada sehr viel dichter und gleichmäßiger besiedelt. Dadurch sind die Entfernungen innerhalb des Landes geringer und Bildungsbedürfnisse ähnlicher (vgl. Greinert, 2012, S. 35).

Im Bereich der sekundären Bildung gibt es in beiden Ländern für SuS grundsätzlich Möglichkeiten zwischen verschiedenen Bildungsniveaus zu wählen. Es existieren jeweils Bildungsgänge die eine grundlegende, erweiterte oder vertiefte Allgemeinbildung anbieten (in Kanada basic, general und advanced), jedoch in unterschiedlichen institutionellen Gegebenheiten. In Kanada gibt es nur die als Gesamtschulen organisierten High-Schools, welche alle drei Niveaus unter einem Dach vereinen und Wechsel innerhalb einer Schule meist recht einfach machen. In Deutschland sind die verschiedenen Bereiche meist an separaten Schulen verortet, was Übergänge oft schwieriger macht. Allerdings hat sich seit einigen Jahren in Deutschland ein Trend zum Zusammenführen der verschiedenen Schularten (Haupt- & Realschule sowie Gymnasium) und zur Entstehung von Gesamtschulen oder Schulen mit mehreren Schulzweigen entwickelt (vgl. Cortina, 2008, S. 29).

Der High-School-Abschluss ist in Kanada der einzige mögliche Schulabschluss im Sekundarbereich. Wer vorher die Schule verlässt, hat keinen offiziellen Abschluss und auch keine formale Hochschulzugangsberechtigung. Demgegenüber sind im mehrgliedrigen System in Deutschland

verschiedene Abschlüsse, nach unterschiedlich langer Schuldauer und mit unterschiedlichen anschließenden Zugangsberechtigungen, möglich. Durch die Trennung des Sekundarbereichs in verschiedene Schularten, war in Deutschland lange das Abitur die einzige Möglichkeit der Hochschulzugangsberechtigung. Dadurch fand eine starke Selektion bereits nach der Grundschule statt. Mittlerweile gibt es mehrere Wege, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen (wird in Kapitel 5.2 genauer erklärt).

In Deutschland haben SuS früher die Möglichkeit, sich für den beruflichen Bildungsweg zu entscheiden, da berufliche Bildung ein festes strukturelles Element der Sekundarstufe II ist. In Kanada findet sie im Sekundarbereich überwiegend integriert in die allgemeinen Bildungsgänge statt. In den anschließenden Bildungsbereichen findet berufliche und akademische Bildung parallel, häufig an denselben Institutionen statt. Der tertiäre Bereich in Deutschland besteht hingegen fast ausschließlich aus akademischen Bildungsgängen. Lediglich die Abschlüsse der höheren beruflichen Bildung und Weiterbildungsmaßnahmen sind ebenfalls darin verortet. Damit gibt es in Deutschland kein wirkliches Äquivalent zu den kanadischen College-Abschlüssen. Während Fachhochschulabschlüsse vor der Bologna-Reform noch vergleichbar waren, können heute einzig die Abschlüsse der beruflichen Höherqualifizierung als entfernt vergleichbar angesehen werden.

In beiden Ländern gibt es Bildungszentren im sekundären, beziehungsweise postsekundären Bereich, an denen eine Vielzahl an beruflichen Bildungsgängen angeboten wird. In Kanada sind dies die Colleges und Institute, in Deutschland die beruflichen Schulen. Eine Bildungsmöglichkeit, die es in beiden Ländern an diesen Institutionen gibt, sind duale Ausbildungen (oder Apprenticeships). Diese sind in beiden Ländern vom Prinzip her ähnlich aufgebaut. Deutschlands Ausbildungssystem hat allerdings eine längere Entstehungsgeschichte und geregeltere, landesweit einheitliche Rahmenbedingungen (Greinert, 2012, S. 33).

Wichtig ist, dass es sich beim deutschen dualen System um etwas historisch-kulturell Gewachsenes handelt, entstanden aus politikgeschichtlichen, wirtschaftsgeschichtlichen und bildungsgeschichtlichen Prägungen und Denkmustern. Diese „realen Antriebe“ lassen sich nicht auf andere Länder übertragen (vgl. Deißinger, 2015, S. 65). Dies ist von Bedeutung, wenn darüber gesprochen wird, ein gut funktionierendes System auf ein anderes Land übertragen zu wollen, was aktuell in einigen Ländern mit dem deutschen dualen System versucht wird (vgl. Deißinger, 2019 (c), S. 47-48).

5 Kriterium eins: Formale Gleichstellung und Durchlässigkeit

Nach der allgemeinen Einführung in die Bildungsstrukturen beider Länder folgt nun die detaillierte Betrachtung der Gleichwertigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung, bezogen auf die bereits vorgestellten Kriterien.

Formale Gleichstellung und gleichwertige Zugangsberechtigungen sind ein zentraler Ausgangspunkt und Grundstein für die Gleichwertigkeit akademischer und beruflicher Bildung. Ist ein bildungspolitischer Wille zu deren Herstellung ersichtlich, ist dies ein wichtiges Signal an Lernende. Für beide Länder wird im Folgenden der Stand der formalen Gleichstellung dargestellt. Auch aktuelle Entwicklungen, bezogen auf die Durchlässigkeit der Bildungssysteme, sollen aufgezeigt werden.

5.1 Kanada

Allgemein ist in Kanada ein zunehmendes Verschwimmen der Grenzen zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu beobachten, weshalb die beiden Bildungswege oft nur schwer zu identifizieren sind (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 3). Besonders die Art der Abschlüsse, die an Colleges und polytechnischen Instituten sowie Universitäten angeboten wird, verändert sich. In der Vergangenheit wurden an Universitäten ausschließlich Studiengänge angeboten, die zu akademischen Graden führten. Demgegenüber boten Colleges und polytechnische Institute kürzere Programme an, die zu Abschlüssen wie "diploma" oder "certificate" führten (vgl. CICIC, 2021, postsecondary institutions). Die Bildungsgänge an Colleges waren berufsorientiert und fokussierten sich auf die Vermittlung von praxisnahen, technischen, berufsspezifischen Fähigkeiten. Universitäten waren hingegen allgemeinbildende, forschungsorientierte Einrichtungen (Deißinger, 2019 (a), S. 6).

Diese Trennung verschwindet zunehmend, da eine steigende Anzahl an Colleges und Instituten nun anerkannte Bildungsgänge anbietet, die zu einem akademischen Grad führen. Viele Bildungsgänge an Colleges und Instituten lassen sich aktuell als hybride Bildung beschreiben, da sowohl allgemeine akademische als auch berufsorientierte Fähigkeiten erworben werden können (vgl. Lehmann, 2012, S. 27). Auch inhaltlich findet eine Annäherung statt, da Universitäten häufiger experimentelle und praktisch orientierte Lernmöglichkeiten anbieten (Deißinger, 2019 (a), S. 6). Zusätzlich werden an den Universitäten vermehrt Kurzzeit-Studiengänge angeboten, ohne den Erhalt eines akademischen Grades. Die in den letzten Jahren entstandenen, neuen Formen von (akademischen) Abschlüssen sind kürzer, flexibler und stärker Industrie orientiert, sie werden „micro-credentials“ (Mini-Qualifikationen) genannt (vgl. CICIC, 2021, postsecondary institutions). Diesen neuen akademischen Abschlüssen wird das Potenzial zugeschrieben, die wahrgenommene Lücke zwischen den Fähigkeiten, die traditionelle akademische Abschlüsse vermitteln, und den

Fähigkeiten, die Arbeitgeber suchen, zu schließen. Zusätzlich sollen sie den Zugang zu postsekundärer Bildung für Lernende unterstützen, die Schwierigkeiten haben, einen traditionellen akademischen Abschluss zu erreichen (vgl. CICIC, 2021, issues and trends).

Ein weiteres Beispiel dafür sowie für aufgelöste Grenzen und eine stärkere Praxisorientierung der schulischen postsekundären und tertiären Bildungsgänge ist die sogenannte „Cooperative Education“ (kooperative (Aus-)Bildung). Dabei handelt es sich um Bildungsgänge, welche die akademische Ausbildung eines Studierenden formal mit Arbeitserfahrung in teilnehmenden Unternehmen verbinden. Der übliche Plan sieht vor, dass Lernende abwechselnd Phasen am College oder einer Universität und in Unternehmen aus den Bereichen der Industrie, der Verwaltung, des Sozialwesens oder anderen Tätigkeitsfeldern absolvieren. Dabei ist festgelegt, dass die Zeit, die für die Praktika aufgewendet wird, mindestens dreißig Prozent der für das Studium aufgewendeten Zeit betragen muss (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 9; vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 44). Cooperative-Education-Programme gibt es ebenfalls an einigen High-Schools. Diese haben das Ziel, Lernende für einen beruflichen Bildungsweg, insbesondere für eine Berufsausbildung, während der Schulzeit zu qualifizieren. Im Sekundarbereich bedeutet Cooperative Education eine Verbindung von allgemeinbildendem Unterricht mit Kurzzeitpraktika (vgl. Stephan, 2003, S. 36; vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 9; vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 44). Diese Entwicklungen lassen sich unter anderem auf Veränderungen in der Berufsbildungspolitik zurückführen, die mit einer neuartigen Positionierung akademischer Ausbildung und/oder schulischer Allgemeinbildung versucht, die Wertigkeit der beruflichen Bildung insgesamt zu stärken (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 2).

Alle postsekundären und tertiären Einrichtungen haben ein Zulassungsverfahren, mit dem sie die Studierenden auswählen, die ihre Schule besuchen dürfen. Eine Zulassung ist meist an einen bestimmten Notendurchschnitt des High-School-Abschlusses geknüpft (vgl. Stephan, 2003, S. 17). Ohne High-School-Abschluss ist meist nur der Einstieg in berufliche Positionen mit einfachsten Anforderungen möglich (z.B. Helfer*innen-Tätigkeiten) (vgl. Stephan, 2003, S. 17).

Allerdings gibt es an einigen Einrichtungen des postsekundären Bereichs die Möglichkeit, zunächst ohne High-School-Abschluss aufgenommen zu werden und diesen dort auf dem zweiten Bildungsweg zu erwerben (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 6). Generell sind Colleges und Institute für viele High-School Absolventinnen und Absolventen leichter zugänglich als Universitäten. Es wird nicht immer das „advanced“-Level in allen Fächern vorausgesetzt und auch niedrigere Notendurchschnitte reichen aus, um angenommen zu werden (vgl. Munro, MacLaine, & Stuckey, 2014, S. 54). Außerdem lassen sich dort erreichte Leistungspunkte auf ein Hochschulstudium anrechnen, weshalb der Übergang zu den Universitäten oftmals über ein College besser gelingt als direkt nach der High-School (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 5; vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 308).

Für den Zugang zur Universität ist ein qualifizierter High-School-Abschluss erforderlich. Zusätzlich wurde für alle Studienrichtungen ein Numerus clausus eingeführt, wodurch im High-School-Abschluss zu erreichende Noten festgelegt werden, welche nötig sind, um studieren zu können (vgl. Stephan, 2003, S. 30).

Die Erstellung, Prüfung und Einhaltung von Qualitätsstandards liegt überwiegend im Zuständigkeitsbereich der Provinzen, weshalb viele über eigene Qualitätssicherungs-Mechanismen verfügen (vgl. CICIC, 2009, overview). Zusätzlich gibt es seit 2007 den „Canadian Degree Qualifications Framework“ (CDQF), welcher landesweite Qualitätsstandards und Anforderungen für akademische Grade und entsprechende Bildungsgänge festlegt (vgl. CICIC, 2022). Darin werden die kanadischen akademischen Grade als vergleichbar zu den ISCED Leveln 6, 7 und 8 beschrieben sowie zu den jeweils beschriebenen Qualitätsanforderungen. ISCED Level 5 wird zwar nicht explizit im CDQF berücksichtigt, dieser Qualifikationsstufe wird aber eine gewisse Ähnlichkeit mit den an Colleges und Instituten angebotenen Bildungsgängen zugeschrieben (vgl. CICIC, 2021, postsecondary institutions).

Vom „Canadian Information Centre for International Credentials“ (CICIC) wird allerdings klargestellt, dass postsekundäre Bildungsgänge in Kanada sehr verschiedenartig und einzigartig sind. Der ISCED-Qualifikationsrahmen sollte daher dazu dienen, das kanadische postsekundäre Bildungssystem in seiner Gesamtheit zu verstehen, nicht aber als ein Werkzeug gesehen werden, um einen bestimmten Bildungsabschluss einer kanadischen Institution einem der Level zuzuordnen (vgl. CICIC, 2021, postsecondary institutions).

In der Provinz Ontario gibt es darüber hinaus einen umfassenderen Qualifikationsrahmen, der auch andere Abschlüsse des postsekundären Sektors berücksichtigt. New Brunswick, Nova Scotia und Prince Edward Island haben zusätzlich zum CDQF den gemeinsamen „Maritime Degree Level Qualifications Framework“. Auch dieser bezieht nur akademische Bildungsabschlüsse ein, wie auch der Qualifikationsrahmen der Provinz Alberta. In den übrigen Provinzen und Territorien gibt es keine einheitlichen Qualitätsstandards, die über den landesweiten Qualifikationsrahmen für akademische Grade hinausgehen (vgl. CICIC, 2022).

Zusätzlich sind öffentliche Universitäten in den meisten grundlegenden akademischen Belangen autonom und haben jeweils eigene Qualitätssicherungskonzepte. Der Grad an Autonomie von öffentlichen Colleges und Instituten variiert stark in den einzelnen Provinzen (vgl. CICIC, 2009, legislation).

Für (duale) berufliche Ausbildungen haben die Regierungen der Provinzen und Territorien die Verantwortung über die Qualitätssicherung. Die zuständigen Regierungsabteilungen entscheiden über geltende Standards und zu vermittelnde Inhalte (vgl. CICIC, 2009, legislation).

Auf landesweiter Ebene gibt es das sogenannte „Red Seal Program“, welches als der „kanadische Standard der Exzellenz für Handwerksberufe“ (Deißinger, 2019 (a), S. 4) fungiert. Ziel des Programms ist die Festlegung von landesweit einheitlichen Maßstäben zur Bewertung der Fähigkeiten von Handwerker*innen (vgl. CCDA, 2018, Red Seal Program). Das Red Seal Program fördert die Standardisierung und einheitliche Zertifizierung von Berufsausbildungen in den Provinzen und Territorien. Dadurch sorgt es für eine größere Beschäftigungsmobilität für Ausbildungsabsolvent*innen in ganz Kanada (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 4). Auszubildene des industriellen und handwerklichen Bereichs haben die Möglichkeit zusätzlich zur Abschlussprüfung und Zertifizierung ihrer Ausbildung in der jeweiligen Provinz eine zusätzliche Prüfung abzulegen und das Ergänzungszertifikat „Red Seal Endorsement“ (RSE) zu erhalten. Für Arbeitgeber*innen ist dies eine Garantie für eine qualitativ hochwertige Ausbildung nach national anerkannten Standards (vgl. CICIC, 2009, legislation).

Das Red Seal Program wurde im Anschluss an die erste nationale Konferenz über Berufsausbildung in Handwerk und Industrie, die 1952 in Ottawa stattfand, ins Leben gerufen. Verantwortlich für das Red Seal Program ist der „Canadian Council of Directors of Apprenticeship“ (CCDA). Der CCDA setzt sich aus je einer Beamtin oder einem Beamten aus den Provinzen und Territorien sowie zwei Vertreter*innen der Bundesregierung zusammen (vgl. CCDA, 2018, CCDA). Aktuell gibt es 56 Berufe, die mit einem RSE zertifiziert werden können. Diese beschränken sich auf den handwerklichen und industriellen Bereich (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 4; vgl. CCDA, 2018, Red Seal Trades). Für diese Berufe wird versucht, auch den Ausbildungsprozess (Ausbildungsdauer, Ausbildungsinhalte, etc.) landesweit einheitlich zu gestalten (sog. „Harmonization Initiative“). Bis Ende 2020 wurde ein Konsens zur Vereinheitlichung für 40 Berufe erreicht (vgl. CCDA, 2021, S. 7). Die Beschränkung des Red Seal Programs auf handwerkliche und industrielle Berufe führt dazu, dass die Ausbildungen in anderen beruflichen Bereichen ohne interprovinzielle Standards bleiben (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 300, 306); vgl. Lehmann, 2019, S. 385). Zu College- oder Universitätsabschlüssen werden Ausbildungen allgemein weder durch den CDQF noch durch das Red Seal Program ins Verhältnis gesetzt (vgl. CAF-FCA, 2018, S. 3).

Im Verlauf der Erwerbstätigkeit werden Positionen im Erwerbssystem durch die „National Occupational Classification“ (NOC) beschrieben. Dabei handelt es sich um ein seit 1991 durch die Institutionen „Employment and Social Development Canada“ (ESDC) und „Statistics Canada“ ständig weiterentwickeltes Klassifikationssystem für berufliche Tätigkeiten (vgl. Statistics Canada, 2022). Seit einer umfassenden Neuerung im Jahr 2021 werden darin Positionen im Erwerbssystem durch fünfstelligen Codes beschrieben. Die Kategorisierung findet im NOC anhand der zwei wichtigen Attribute „Übergeordnete Tätigkeitskategorie“ und „Kompetenz-Level“ statt. Die erste Ziffer der Codes gibt eine der zehn übergeordneten Tätigkeitsgruppen an und beschreibt dadurch die Art

der ausgeübten Tätigkeit sowie den fachlichen Bereich. Seit 2021 wird das für eine berufliche Tätigkeit benötigte Fähigkeitsprofil durch die Parameter „Training, Education, Experience and Responsibilities“ (TEER) beschrieben. Je nach Ausprägung dieser Kriterien findet dann eine Einordnung in eine der TEER Kategorien statt, wodurch sich die vier anderen Ziffern des Codes ergeben (vgl. Statistics Canada, 2022). Die zweite Ziffer der Codes beschreibt jeweils das Bildungslevel einer Person. Möglich sind die Zahlen 1 bis 5, wobei eins die höchste erreichbare Kategorie und 5 die niedrigste beschreibt. Codes mit einer 1 an der zweiten Stelle setzen einen universitären Grad (bachelor's, master's or doctorate) voraus, Codes mit einer 2 den Abschluss eines zwei- bis dreijährigen postsekundären Bildungsgangs an einem College (oder Vergleichbarem) oder einer Ausbildung (zwei bis fünf Jahre), Codes mit einer 3 den Abschluss eines postsekundären Bildungsgangs von weniger als zwei Jahren Dauer (College oder Ausbildung), Codes mit einer 4 den High-School-Abschluss und Codes mit einer 5 keinen formalen Bildungsabschluss (vgl. Statistics Canada, 2022).

Die einzelnen Kategorien können jeweils auch durch mehrjährige Arbeitserfahrung, aufbauend auf der Einordnung in die nächstniedrigere Kategorie erreicht werden (vgl. Statistics Canada, 2022). Es wird deutlich, dass neben dem Bildungsabschluss auch Arbeitserfahrung und der Grad an Verantwortung für die Beschreibung der Position im Erwerbssystem entscheidend sind.

5.2 Deutschland

In Deutschland gab es eine historisch gewachsene und über lange Zeit politisch und gesellschaftlich bewusst erhaltene Trennung zwischen beruflicher und akademischer Bildung (vgl. Klomfaß, 2014, S. 127). Berufliche Bildung zielte auf die berufsspezifische und praxisorientierte Aus- und Weiterbildung von Arbeitnehmer*innen ab. Ziel war eine grundlegende Orientierungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt und die Bewältigung konkreter beruflicher Anforderungen im mittleren Beschäftigungssegment. Für akademische Bildung war dagegen die Vermittlung fachlicher, allgemeiner methodischer und forschungswissenschaftlicher Fähigkeiten zentrales Ziel, was zur Bewältigung komplexer Entscheidungs- und Führungsaufgaben dienen sollte (vgl. Frommberger, 2013, S. 54).

Zumindest auf formaler Ebene wird diese Trennung zunehmend aufgeweicht. Es ist beispielsweise mittlerweile möglich, die Hochschulzugangsberechtigung auch über berufliche Bildung im Sekundarbereich II oder berufliche Weiterbildungsmaßnahmen nach einer betrieblich-dualen Ausbildung zu erhalten (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 35). Zusätzlich entstehen vermehrt Bildungsgänge mit Doppelqualifizierung und duale Studiengänge (vgl. Frommberger, 2013, S. 53).

Die bildungspolitischen Bestrebungen, eine Verzahnung von berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen und eine formale Gleichstellung von beruflicher und allgemeiner Bildung zu erreichen, begannen bereits Anfang der siebziger Jahre. Damals wurde von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates ein „Konzept für die Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen im Rahmen der Sekundarstufe II“ mit eben diesen Zielen vorgelegt (vgl. Benner, Buschhaus, & Pampus, 1983, S. 94). An den mittlerweile veränderten Möglichkeiten des Hochschulzugangs und der damit verbundenen Öffnung der Hochschulen war der Bologna-Prozess maßgeblich beteiligt. Dadurch ist verstärkte Durchlässigkeit zu einem Hauptanliegen von Reformbestrebungen im Hochschulbereich geworden (vgl. Klomfaß, 2014, S. 128). Auch im Sekundarbereich ist die formale Gleichstellung von bildungspolitischem Interesse. „Die Abschlüsse der Bildungseinrichtungen des Sekundarbereichs sind nach Dauer und Abschlussqualifikation zwar verschieden, jedoch so aufeinander bezogen, dass sie insgesamt ein weitgehend durchlässiges System darstellen.“ (Kultusministerkonferenz, 2019, S. 35).

Wie Abbildung 4 zeigt, kann eine formale Hochschulzugangsberechtigung auch durch den Besuch und erfolgreichen Abschluss der Fachoberschule, der Berufsfachschule und des beruflichen Gymnasiums erreicht werden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 120).

| Hochschulzugang ohne Berufsausbildung | | | | |
|--|--|---------------------------------------|--|---|
| C 1 | C 2 | | C 3 | C 4 |
| FHSR | HSR allgemein 2 Fremdsprachen | HSR fachgebunden 1 Fremdsprache | FHSR | HSR allgemein |
| ↑ | ↑ | | ↑ | ↑ |
| Fachoberschule zweijährig (Klasse 11 + 12) | Fachoberschule dreijährig (Klasse 11 - 13) | | Berufsfachschule zweijährig + mindestens halbjähriges einschlägiges Praktikum bzw. mindestens zweijährigen Berufstätigkeit | Berufliches Gymnasium bzw. Fachgymnasium dreijährig |
| ↑ | ↑ | | ↑ | ↑ |
| Mittlerer Schulabschluss | | | | |

Abbildung 4: Möglichkeiten des Erhalts der Hochschulreife a) (Kultusministerkonferenz, 2015, S. 8)

Darüber hinaus können Personen mit einer beruflichen Qualifizierung, die formal nicht über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen, unter bestimmten Voraussetzungen trotzdem zu einem Studium an einer Hochschule oder Universität zugelassen werden (siehe Abb. 5) (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 2-3).

Einerseits meint dies Techniker*innen, Absolvierende einer Fortbildungsprüfung nach Berufsbildungsgesetz oder Handwerksordnung (z. B. Meister*innen, Fachwirt*innen) sowie Inhaber*innen von Abschlüssen vergleichbarer landesrechtlicher Regelungen für Berufe im Gesundheitswesen

sowie im Bereich der sozialpflegerischen und sozialpädagogischen Berufe (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 3). Diese Personengruppen erhalten eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, die den Zugang zu allen Studiengängen ermöglicht (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 3).

Andererseits können Personen, die über einen Abschluss einer (dualen) Berufsausbildung von mindestens zweijähriger Dauer verfügen, unter bestimmten Bedingungen zu einem fachgebundenen Studium an einer Hochschule zugelassen werden. Zum Erhalt der fachgebundenen Hochschulreife müssen drei Jahre Berufserfahrung nachgewiesen werden und ein Eignungsfeststellungsverfahren erfolgreich abgeschlossen werden (vgl. Kultusministerkonferenz, 2015, S. 3).

| Hochschulzugang mit Berufsausbildung | | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|---|
| A 1 | A 2 | B 1 | | B 2 | B 3 | B 4 |
| HSZB ⁴ allgemein | HSZB fachgebunden | HSR ⁵ allgemein zwei Fremdsprachen | HSR fachgebunden eine Fremdsprache | FHSR ⁶ | FHSR | FHSR |
| ↑ | ↑ | ↑ | | ↑ | ↑ | ↑ |
| Aufstiegsfortbildung | Eignungsfeststellung nach drei Jahren Berufspraxis | Berufsoberschule zweijährig | | Fachoberschule einjährig (Klasse 12) | Berufsschule, Berufsfachschule, Fachschule | Berufsfachschule dreijährig, doppeltqualifizierend |
| ↑ | | | | | Berufsausbildung nach BBiG/HwO oder Landesrecht mit Zusatzangebot | Berufsausbildung nach Landesrecht einschließlich Fachhochschulreife |
| Abschluss einer Berufsausbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG), Handwerksordnung (HwO) oder Landesrecht | | | | | | |

Abbildung 5: Möglichkeiten des Erhalts der Hochschulreife b) (Kultusministerkonferenz, 2015, S. 7).

Über diese formalen Zugangsberechtigungen hinaus gibt es seit 2013 den Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). Der DQR lässt sich als „bildungssystemübergreifender Transparenzansatz zur Förderung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung“ (Frommberger, 2013, S. 65) beschreiben. Neben der Funktion der Transparenz und Durchlässigkeit hat der DQR auch die Aufgabe für eine Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse innerhalb Deutschlands zu sorgen (vgl. Frommberger, 2013, S. 65). Berufliche Bildungsabschlüsse werden im DQR in ein Verhältnis zu allgemeinen bzw. akademischen Bildungsabschlüssen gesetzt. Die Kategorisierungen im Qualifikationsrahmen sind allerdings nicht mit formalen Zugangsberechtigungen verbunden (vgl. Frommberger, 2013, S. 65). Deshalb ist der DQR der Kritik ausgesetzt, lediglich ein „Transparenzinstrument“ zu sein, nicht aber auf formaler Ebene tatsächlich für mehr Durchlässigkeit und Chancengleichheit zu sorgen (vgl. Büchter, Dehnbostel, & Hanf, 2012, S. 7).

Neben schulisch, akademisch und beruflich/betrieblich erworbenen Kompetenzen sollen zukünftig auch nicht-formal erworbene Qualifikationen bei der Einordnung berücksichtigt werden (vgl. Büchter, Dehnbostel, & Hanf, 2012, S. 7).

Der DQR soll zum einen die Orientierung im deutschen Bildungssystem erleichtern und zum anderen zur Vergleichbarkeit deutscher Qualifikationen auf europäischer und internationaler Ebene beitragen (vgl. BMBF, 2022). Um transparenter zu machen, welche Kompetenzen im deutschen Bildungssystem erworben werden können, werden im DQR acht Kompetenzniveaus definiert, die den acht Niveaus des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) entsprechen und den acht Niveaus der ISCED zu großen Teilen ähnlich sind. Die Einordnung der Qualifikationen der verschiedenen Bildungsbereiche findet jeweils anhand von erzielten Lernergebnissen und erwarteten Fähigkeiten statt. Der DQR unterscheidet dabei zwei Kompetenzkategorien: „Fachkompetenz“, unterteilt in „Wissen“ und „Fertigkeiten“ und „Personale Kompetenz“, unterteilt in „Sozialkompetenz und Selbständigkeit“ (vgl. BMBF, 2022, Wie ist der DQR aufgebaut?).

Tabelle 1 zeigt die Zuordnung der verschiedenen Bildungsabschlüsse und Qualifikationen, aufgeteilt auf die beiden Bildungsbereiche „Akademische Bildung“ und „Berufliche Bildung“ zu den Niveaustufen des DQR.

| Allgemeine & Akademische Bildung | Niveau-Stufe | Berufliche Bildung |
|--|---------------------|---|
| Promotion | 8 | Aktuell keine Zuordnung |
| Master und gleichgestellte Abschlüsse (z.B. Diplom, Staatsexamen, etc.) | 7 | - Master Professional oder berufliche Fortbildungsqualifikationen nach BBIG/HwO Niveau 3 (z.B. Betriebswirt*in, Berufspädagog*in) - strategische*r Professionals (IT) |
| Bachelor und gleichgestellte Abschlüsse (z.B. Fachhochschuldiplom) | 6 | - Bachelor Professional oder Meister*in, Fachwirt*in - Fachschulabschlüsse (nach Landesrecht) z.B. Techniker*in, Erzieher*in - Operative*r Professional |
| Aktuell keine Zuordnung | 5 | - IT-Spezialist*in - Geprüfte*r Berufsspezialist*in oder berufliche Fortbildungsqualifikationen nach BBIG/HwO Niveau 1 (z.B. geprüfte*r Fachberater*in, Servicetechniker*in) |

| | | |
|---|---|---|
| - Allgemeine Hochschulreife - Fachhochschulreife - Fachgebundene Hochschulreife | 4 | - Duale Berufsausbildung (3 und 3 ½-jährig) - (Technische) Assistent*innen (Berufsfachschule nach Landesrecht) - Berufsfachschule für Altenpflege und Gesundheitswesen - Berufsfachschule (vollqualifizierende Berufsausbildung) |
| Mittlerer Schulabschluss | 3 | - Duale Berufsausbildung (2-jährig) - Berufsfachschule (Mittlerer Schulabschluss) |
| Hauptschulabschluss | 2 | - Berufsausbildungsvorbereitung Niveau 2 (BvB, BvB-Reha, BVJ, EQ) ⁴ - Berufsfachschule (Berufliche Grundbildung) |
| Aktuell keine Zuordnung | 1 | - Berufsausbildungsvorbereitung Niveau 1 (BvB, BvB-Reha, BVJ) |

Tabelle 1: Anordnung der Bildungsgänge nach den Niveaustufen des DQR (eigene Erstellung nach BMBF, 2022, Qualifikationsuche-Tool)

Die in der Tabelle verwendeten Bezeichnungen Geprüfte*r Berufsspezialist*in sowie Bachelor und Master Professional sind jeweils Bezeichnungen, die durch eine Neuerung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) entstanden sind, welche am 01.01.2020 in Kraft getreten ist (vgl. BMBF, 2019). Ein Ziel der BBiG-Novelle war die Einführung transparenter Fortbildungsstufen für die höherqualifizierende Berufsbildung. Dadurch soll die Gleichwertigkeit von beruflicher Fortbildung und Studium gesetzlich festgeschrieben werden. Zusätzlich werden Bezeichnungen verwendet, die international verständlich sind, um so die Mobilität für Aufsteiger*innen aus dem Bereich der beruflichen Bildung auf den weltweiten Arbeitsmärkten zu vergrößern (vgl. BMBF, 2019). Bewährte Berufsbezeichnungen (Meister*in, Fachwirt*in, etc.) werden dabei nicht abgeschafft, sondern meistens durch die neuen Bezeichnungen ergänzt. Es entscheidet der jeweilige Verordnungsgeber, ob eine bestehende Bezeichnung durch die neue ergänzt oder ersetzt wird (vgl. BMBF, 2019).

⁴ BvB und BvB-Reha ist die Abkürzung für Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen; BVJ steht für Berufsvorbereitungsjahr

Direkte Übergänge aus der beruflichen Bildung (besonders aus der betrieblich-dualen Ausbildung) in die universitäre Bildung machen in Deutschland aber nach wie vor nur einen geringen Teil aus (vgl. Frommberger, 2013, S. 54-55). Vermehrte Übergänge finden sich im Bereich der schulischen beruflichen Bildungsgänge (z.B. Fachoberschule, berufliches Gymnasium). Die meisten Lernenden aus der beruflichen Bildung wechseln allerdings in den Bereich der Fachhochschulen (oder ähnlichen Einrichtungen) und nicht an Universitäten (vgl. Frommberger, 2013, S. 56-57).

Auf bildungspolitischer Ebene wird versucht, die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsbereichen zu erhöhen, indem wissenschaftliche Weiterbildungen für beruflich Qualifizierte angeboten werden. So sollen die Zugänge zu den Universitäten erleichtert werden und die Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte vorangetrieben werden (vgl. BIBB, 2021, S. 392). Zusätzlich wird das Studienangebot an Fachhochschulen und dualer Studiengänge ständig erweitert (vgl. Frommberger, 2013, S. 62). Durch duale Studiengänge werden berufliche und akademische Bildung miteinander verbunden, weshalb sie zu den hybriden Bildungsformaten zählen (vgl. Frommberger, 2019 a, S. 45-46). Es gibt unterschiedliche Modelle des dualen Studiums, die entweder als Erstausbildung oder Weiterbildung genutzt werden können. Ein duales Studium als Erstausbildung führt entweder zu einem Bachelor-Abschluss (mit Praxisanteilen) oder zu einem Bachelor-Abschluss und einer Berufsausbildung (Doppelqualifikation). Ein duales Studium als Weiterbildung kann entweder berufsintegrierend, aufbauend auf einer abgeschlossenen Berufsausbildung (berufliche Tätigkeit in Teilzeit und akademisches Studium) oder berufsbegleitend, parallel zur Berufstätigkeit (berufliche Tätigkeit in Vollzeit und akademisches Studium) absolviert werden (vgl. Frommberger, 2019 a, S. 46).

Von 2011 bis 2014 führte das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Initiative zur Förderung von Projekten durch, die verschiedene Maßnahmen zur Unterstützung im Übergang von der beruflichen in die akademische Bildung implementierten. Ziel dieser Projekte war es, Möglichkeiten für ein erfolgreiches Studieren nach vorangegangener beruflicher Bildung oder Berufstätigkeit zu erproben und zu evaluieren. Zusätzlich sollten Möglichkeiten dahingehend entwickelt werden, wie außerschulisch erworbene Kompetenzen für ein späteres Studium angerechnet werden können (vgl. Freitag, 2015, S. 13)⁵.

In Deutschland werden Positionen im Erwerbssystem durch die Zahlencodes der Klassifikation der Berufe beschrieben. Fast 20 Jahre lang gab es zwei unterschiedliche nationale Berufsklassifikationen, die Klassifizierung der Berufe der Bundesagentur für Arbeit (KldB 1988) sowie die

⁵ Konkretere Beschreibungen der Projekte sind in Freitag, 2015, S. 31 ff. zu finden und auch Frommberger, 2013, S. 62 ff. nennt weitere konkrete bildungspolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Durchlässigkeit. Die detaillierte Darstellung von Maßnahmen und Projekten würde an dieser Stelle zu weit führen, es sollte lediglich angesprochen werden, dass von bildungspolitischer Seite ein Interesse daran besteht die Durchlässigkeit zu erhöhen und Übergänge zu erleichtern.

überarbeitete Version des Statistischen Bundesamtes (KldB 1992). Bis 2010 wurde von der Bundesagentur für Arbeit eine neue Berufsklassifikation entwickelt: die Klassifikation der Berufe 2010 (KldB 2010). Sie wurde ab dem Jahr 2011 deutschlandweit eingeführt und löste die zwei bisher gültigen Klassifikationen ab (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2011, S. 14).

In der KldB 2010 werden berufliche Tätigkeiten anhand von zwei Dimensionen gegliedert, der „Berufsfachlichkeit“ und dem „Anforderungsniveau“ (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2011, S. 16). Um diese Dimensionen zu bestimmen, werden fünf Gliederungsebenen unterschieden, aus welchen sich ein fünfstelliger Code zur Beschreibung einer konkreten Tätigkeit und Funktionsposition zusammensetzt. An erster Stelle stehen zehn übergeordnete Berufsbereiche, gefolgt von den Berufshauptgruppen, den Berufsgruppen, den Berufsuntergruppen und schließlich den Berufsgattungen (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2011, S. 16).

Bei den sogenannten 5-Stellern beschreiben die ersten vier Zahlen die Tätigkeitsinhalte („Berufsfachlichkeit“) und die fünfte Stelle bildet die Komplexität der auszuübenden Tätigkeit („Anforderungsniveaus“) ab (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 10). Es wird zwischen den Anforderungsniveaus 1 (Anlern- und Helfertätigkeiten, für die in der Regel keine berufliche Ausbildung erforderlich sind), 2 (fachlich ausgerichtete Tätigkeiten, die i.d.R. eine Berufsausbildung erfordern), 3 (komplexe Spezialist*innentätigkeiten, die i. d. R. einen beruflichen Fortbildungsabschluss erfordern) und 4 (hochkomplexe Spezialist*innentätigkeiten: Berufe, die ein Hochschulstudium erfordern) unterschieden (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 20-21).

5.3 Vergleich

Allgemein lässt sich festhalten, dass das Verhältnis zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Kanada und Deutschland einen Wandel durchläuft. In beiden Ländern bestanden mehr oder weniger getrennte Bildungsbereiche. Auf formaler Ebene findet in beiden Ländern eine Aufweichung dieser Trennung statt, wenn auch auf unterschiedliche Weise. Sowohl in Kanada als auch in Deutschland wird von bildungspolitischer und institutioneller Seite die Schaffung durchlässiger Bildungssysteme als erstrebenswert angesehen.

In Kanada führt dies zu fließenden, oft uneindeutigen Übergängen zwischen schulischer beruflicher und akademischer Bildung. Dies ist besonders im Bereich der postsekundären und tertiären Bildung der Fall. Durchlässigkeit herrscht in Kanada hauptsächlich dadurch, dass viele verschiedene Bildungseinrichtungen einen akademischen Grad vergeben können, nicht mehr nur die Universitäten.

In beiden Ländern findet zusätzlich eine Veränderung im akademischen Bereich statt. Viele Studiengänge werden anwendungsorientierter und es werden vermehrt Hybrid- oder Doppelqualifikationen angeboten.

In Deutschland sind besonders die ausgeweiteten Möglichkeiten des Zugangs zum Studium charakteristisch für den aktuellen Wandel. Dies bedeutet einen Bruch mit der historisch verfestigten, exklusiven Zugangsberechtigung über das Abitur und ermöglicht gleichwertige Bildungswege über berufliche Qualifikationen. Da viele Veränderungsprozesse in diesem Bereich noch im Gange sind, ist zukünftig mit einer Eingliederung und neuen Hierarchisierung der beruflichen Bildung innerhalb der akademischen Bildung zu rechnen (vgl. Frommberger, 2013, S. 56).

Während in Deutschland eine Vielzahl an Möglichkeiten geschaffen wurde, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen, ist in Kanada der High-School-Abschluss nach wie vor die einzige formale Zugangsmöglichkeit. Eine gleichgestellte Alternative über den beruflichen Bildungsweg gibt es bisher nicht. Vom Canadian Apprenticeship Forum wird zwar gefordert, dass Verantwortliche in der Bildungspolitik das Red Seal Endorsement als beruflichen Nachweis anerkennen sollten, der anderen Abschlüssen und College-Diplomen gleichgestellt ist, bisher ist es von bildungspolitischer Seite aber nicht zu einer Umsetzung solcher Forderungen gekommen (vgl. CAF-FCA, 2018, S. 3).

Allgemein ist formale Gleichstellung zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Kanada deutlich weniger erreicht als in Deutschland. Ein wesentliches Kriterium, um erfolgreiche Übergänge von der beruflichen Bildung in die akademische Bildung zu ermöglichen, liegt in der Anerkennung von Abschlüssen und Kompetenzen, aus vorab durchlaufenen Bildungsprozessen. Dafür sind Regelungen mit einer landesweit einheitlichen Gültigkeit nötig sowie die Ausdifferenzierung formaler Rahmenbedingungen zur Gleichstellung von Bildungsabschlüssen.

Schwierigkeiten in der Anrechnung liegen in den gewachsenen fachlichen und formalen Unterschieden zwischen den Bildungsbereichen (vgl. Frommberger, 2019 a, S. 52).

Vergleichbar zwischen Deutschland und Kanada sind in diesem Bereich lediglich die Klassifikationen für die Beschreibung beruflicher Tätigkeiten und Funktionspositionen in den Erwerbssystemen. Diese sind aber überwiegend relevant für Verwaltung, Statistik und Forschung und dienen weniger der Schaffung formaler Durchlässigkeit (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2011, S. 23).

In Deutschland gibt es darüber hinaus einheitliche Rahmenbedingungen durch verbindliche gesetzliche Regelungen (z.B. BBiG). Zusätzlich werden im DQR akademische und berufliche Abschlüsse gleichermaßen berücksichtigt und miteinander verglichen. Dies bedeutet eine Aufwertung der beruflichen Bildung und eine Annäherung an das allgemeine und akademische Bildungssystem.

In Kanada gibt es kaum verbindliche Regelungen mit landesweiter Gültigkeit. Dies macht Übergänge und Durchlässigkeit schwierig, da Institutionen individuell prüfen und ermessen müssen, was durch einen Abschluss gelernt wurde. Im kanadischen Qualifikationsrahmen werden berufli-

che Bildungsabschlüsse kaum berücksichtigt, sondern nur Standards für akademische Grade festgelegt. Eine konsequente Gegenüberstellung von beruflichen und akademischen Abschlüssen wie im DQR findet nicht statt. Zusätzlich fehlt besonders im Bereich der Ausbildungen ein einheitliches System. Für Ausbildungsinhalte und Zertifizierungen sind die Provinzen und Territorien zuständig. Es findet zwar eine Absprache zwischen den Bildungseinrichtungen und der jeweiligen Industrie über die theoretischen Ausbildungsinhalte statt, allerdings haben die meisten Ausbildungsabschlüsse nur einen begrenzten Gültigkeitsbereich, was zu großen lokalen Unterschieden führt (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 5). So gibt es zwar eine Vielzahl an verschiedenen beruflichen Ausbildungen, diese sind aber meist nur innerhalb einer Provinz akzeptiert und können nicht landesweit als Berufsqualifizierung genutzt werden. Nur eine geringe Zahl an Ausbildungen ist über das Red Seal Program einheitlich zertifiziert. Diese sind allerdings auf den handwerklichen und industriellen Bereich beschränkt, weshalb es beispielsweise im sozialen, kaufmännischen oder medizinischen Bereich keine landesweit anerkannten beruflichen Ausbildungen gibt. Anders als in Deutschland werden qualifizierte Arbeitsplätze des gesamten Dienstleistungssektors mit College- und Universitätsabsolvent*innen besetzt (vgl. Lehmann, 2019, S. 385).

Aus diesen Gründen lassen sich die Struktur und Ausdifferenziertheit des kanadischen beruflichen Ausbildungssystems nicht mit dem deutschen dualen System vergleichen.

Des Weiteren gibt es in Kanada keine höheren beruflichen Qualifizierungen oder Fortbildungen, die mit den Möglichkeiten in Deutschland vergleichbar sind. Die einzige Option der Weiterbildung ist ein Wechsel in den Bereich der Colleges oder Universitäten. In Deutschland können die höheren beruflichen Qualifikationen mittlerweile sogar mit einem akademischen Grad gleichgesetzt werden, was ihre Funktion als Alternative zu akademischen Abschlüssen unterstreicht.

Die Idee der Qualifikationsrahmen stammt ursprünglich aus einigen angelsächsischen Ländern (England, Schottland, Australien) (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 61). Sie dienen dort der Gegenüberstellung von Bildungsabschlüssen und insbesondere der Vergleichbarkeit der sehr heterogenen Abschlussstrukturen in der beruflichen Bildung (vgl. Frommberger, 2019 (a), S. 61). Daher ist es umso verwunderlicher, dass es in einem ebenfalls angelsächsisch geprägten Land wie Kanada keinen nationalen Qualifikationsrahmen gibt, der auch berufliche Bildungsabschlüsse berücksichtigt.

6 Kriterium zwei: Der Wert von Bildungsabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt

Nach dieser Darstellung der formalen Gegebenheiten folgt nun die Betrachtung eines weiteren zentralen Aspekts der Gleichwertigkeit: dem Wert, welcher einem Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt beigemessen wird. Dieser zeigt sich darin, welches Einkommen mit einem bestimmten Bildungsniveau erreicht werden kann, wie hoch die Gefahr der Arbeitslosigkeit ist oder ob gute Chancen bestehen, einen Job im gewünschten Tätigkeitsbereich zu bekommen.

Für jedes Land werden im Folgenden zunächst allgemeine Daten und Zahlen rund um akademische und berufliche Bildung dargestellt (Zulauf zu den verschiedenen Bildungsgängen, etc.). Im Anschluss daran wird detaillierter auf die Einkommenserwartungen, Karriereaussichten und Job-sicherheit durch die jeweiligen Bildungsabschlüsse eingegangen.

6.1 Kanada

Der Anteil an Personen mit postsekundärem und/oder tertiärem Abschluss ist in Kanada höher als im OECD-Durchschnitt. 2019 verfügten insgesamt 73% der Kanadier*innen im Alter von 25 bis 64 Jahren über einen solchen Bildungsabschluss. Davon waren etwa 20% auf Bachelor-Niveau qualifiziert und etwa 10% auf Master-Niveau weitergebildet. Etwa 25% dieser Bevölkerungsgruppe verfügte über einen zertifizierten College-Abschluss und etwa 12% über ein Ausbildungszertifikat (vgl. Zeman & Frenette, 2021, S. 4). Im Jahr 2019 schlossen landesweit etwas mehr als 200.000 Lernende erfolgreich ein Studium mit einem Bachelorabschluss ab und knapp 70.000 mit einem Masterabschluss. Gleichzeitig machten knapp 100.000 Lernende einen Abschluss in einem postsekundären nicht-tertiären Bildungsgang (berufliche Ausbildung, College, etc.) (vgl. Statistics Canada, 2021).

Verantwortlich für die hohen Zahlen postsekundärer Abschlüsse, ist der große Anteil an Abschlüssen aus der nicht-universitären postsekundären Bildung an Colleges und anderen Einrichtungen auch für berufliche Bildung (vgl. Boothby & Drewes, 2006, S. 2). Dort werden rund 50 % der Bachelorstudiengänge in Kanada angeboten (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 5).

Der überwiegende Teil der Ausbildung junger Menschen findet rein schulisch, als akademisches Studium oder Bildungsgang an Colleges statt. Dadurch hat Kanadas College-System eine wichtige Funktion im Bereich der professionellen und fachlichen Ausbildung unterhalb des Universitätsniveaus (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 4-5). Auch der „Academic Drift“ ist daher ein offensichtliches Phänomen in Kanada.

Die Teilnahme-Zahlen an beruflichen Ausbildungen sind in den letzten Jahrzehnten konstant angestiegen (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 301). Im Vergleich zu vollzeitschulischen Ausbildungs-

gängen wird dieser Bildungsweg aber nur von einem kleinen Teil der High-School-Absolvent*innen genutzt (vgl. Lehmann, 2012, S. 25). Deshalb verkörpert die Berufsausbildung nicht das wichtigste Segment des kanadischen beruflichen Bildungssystems (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 4). Berufliche Ausbildungen werden stattdessen oft als Weiterbildung und/oder Umschulung genutzt (vgl. Lehmann, 2012, S. 26). Berufsausbildungen sind häufig der zweite Bildungsweg von „sich fortbildenden“ Erwachsenen, sie werden oft nicht unmittelbar nach dem Abschluss der High-School begonnen. Aus diesem Grund liegt das durchschnittliche Alter von Auszubildenden in Kanada bei 30 Jahren (vgl. Lehmann, 2019, S. 383). Im Jahr 2011 waren beispielsweise weniger als 7 % der kanadischen Auszubildenden 20 Jahre oder jünger, was den geringsten Anteil unter den G20-Staaten darstellt (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 7).

Ein Grund, weshalb sich verglichen mit anderen Ländern, Wenige für den Weg der beruflichen Ausbildung in Kanada entscheiden, könnte ein fehlender oder unzureichender Informationsstand sein (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 319). Hinzukommt, dass viele Arbeitgeber*innen der Arbeitserfahrung eine größere Wichtigkeit beimessen als einem formalen Ausbildungsabschluss. Deshalb ist anzunehmen, dass sich ein Teil der jungen Menschen in Kanada die „Mühe“ einer offiziellen Ausbildung spart und stattdessen „ungelernt“ direkt ins Arbeitsleben einsteigt (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 320).

Durch den ausgeprägten Trend zu höheren Bildungsabschlüssen ist „over-education“ ein Problem in Kanada. In Studien wurde nachgewiesen, dass eine steigende Zahl von Personen mit Universitätsabschluss in Kanada mit ihrem Einkommen unterhalb des Durchschnittseinkommens des Landes liegen (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 311). Over-education hat zusätzlich dazu geführt, dass vermehrt Menschen mit akademischem Abschluss am Ende ihrer Ausbildung arbeitslos geworden sind (vgl. Stephan, 2003, S. 35).

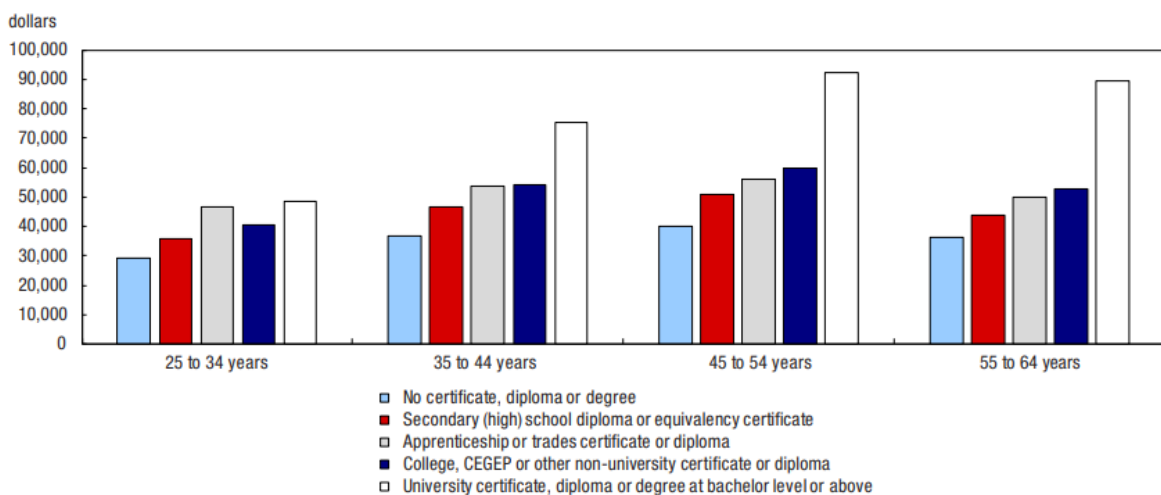
Generell ist in Kanada ein Bildungsabschluss nach dem Abschluss der Sekundarstufe II mit einer geringeren Gefahr der Arbeitslosigkeit verbunden. Die geringste Quote an Arbeitslosen fand sich 2019 in der Gruppe der Männer mit College- oder Universitätsabschluss. Männer mit High-School-Abschluss oder Ausbildung befanden sich in der zweiten Gruppe, gemeinsam mit Frauen mit College- oder Universitätsabschluss (vgl. Zeman & Frenette, 2021, S. 14-15). Besonders durch den Fachkräftemangel haben auch kanadische Auszubildende gute bis sehr gute Chancen auf eine sichere Arbeitsstelle und ein geringes Risiko der Arbeitslosigkeit (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 320).

Wie man Abbildung 6 entnehmen kann, ist ein höherer und /oder berufsausbildender Abschluss in allen Altersgruppen von Vorteil, bezogen auf die Höhe des durchschnittlichen Einkommens (vgl. Zeman & Frenette, 2021, S. 16). Der Gehaltszuwachs durch einen Bildungsabschluss in Kanada ist so gestaffelt, dass eine zertifizierte Ausbildung (oder Vergleichbares) den geringsten finanziellen Mehrwert bringt. Danach kommt ein College-Diplom und schließlich, mit dem höchsten

zu erwartenden durchschnittlichen Einkommenszuwachs, die Universitätsabschlüsse. Lediglich in der Gruppe der 25- bis 34- Jährigen bringt eine Ausbildung einen größeren Gehaltsvorteil als ein College- oder vergleichbarer nichtuniversitärer Abschluss. Dies lässt sich durch die hohen Kosten eines Studiums und den Verdienst während einer Ausbildung erklären (vgl. Zeman & Frenette, 2021, S. 16). Obwohl eine Ausbildung günstiger ist als ein Hochschulstudium mit Studiengebühren und früher Geld verdient werden kann, zeigten Untersuchungen, dass berufsspezifische Abschlüsse wie durch Ausbildungen meist nur kurzzeitig für Einkommensvorteile sorgen, nicht aber über die gesamte Berufstätigkeit hinweg (vgl. Lehmann, 2019, S. 387-388).

In Zahlen gesprochen bedeutet dies, dass ein Abschluss im Bereich des VET zu nur 10-14% mehr Einkommen beiträgt als ein High-School-Abschluss. Demgegenüber verdienen Arbeitnehmer*innen mit einem akademischen Grad zwischen 28% und 58% mehr. Diese Relationen sind über alle Berufsgruppen hinweg gemittelt und verdeutlichen einen signifikanten Unterschied in den Einkommen nach beruflicher und akademischer Bildung (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 312).

Average wages, salaries and commissions by highest level of education and age group, Canada 2016



Source: Statistics Canada, Census of Population, 2016.

Abbildung 6: Durchschnittliche Einkommen in Altersgruppen nach höchstem Bildungsabschluss 2016 (Zeman & Frenette, 2021, S. 16)

In Abbildung 7 werden Geschlechter-getrennte Zahlen betrachtet. Es zeigt sich, dass Männer mit einem Ausbildungszertifikat durchschnittlich mehr verdienen als Männer mit einem Collegeabschluss, in der Provinz Saskatchewan sogar durchschnittlich mehr als mit einem Bachelorabschluss (vgl. Statistics Canada, 2017, S. 2, 6-7). Frauen hingegen verdienen mehr mit einem Collegeabschluss als mit einer Ausbildung. Im landesweiten Durchschnitt verdienen Frauen sogar nur mit einem High-School-Abschluss mehr als mit einer beruflichen Ausbildung (vgl. Statistics Canada, 2017, S. 3, 6-7). Außerdem ist der Gehaltszuwachs durch einen Universitätsabschluss bei

Frauen größer als bei Männern. Allgemein verdienen Männer aber in allen Provinzen durchschnittlich mehr als Frauen, unabhängig vom Bildungsabschluss (vgl. Statistics Canada, 2017, S. 2-3).

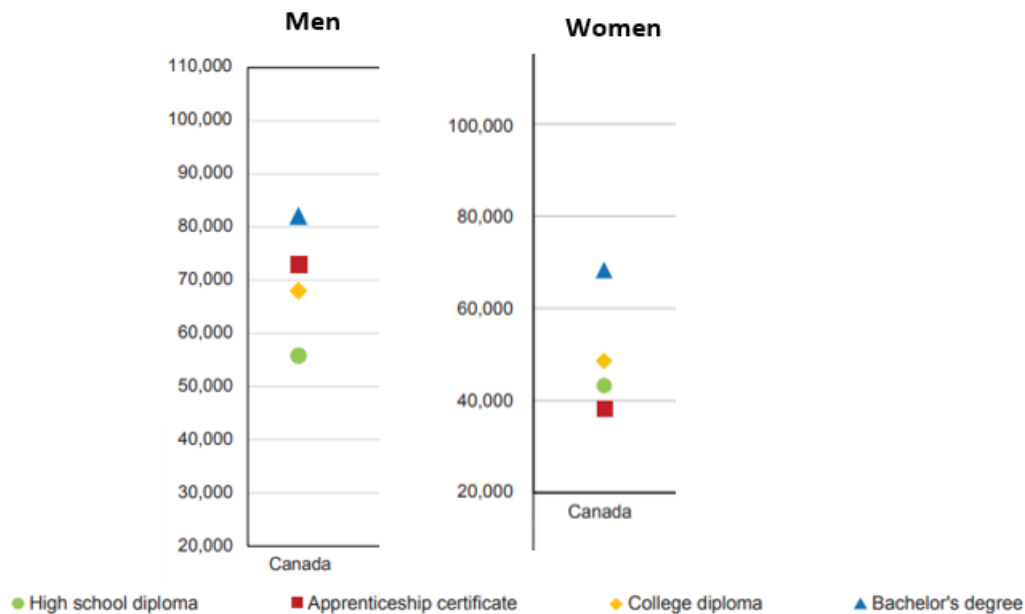


Abbildung 7: Mittlerer Jahresverdienst von Männern und Frauen 2015 in Kanada, im Alter von 25-64 Jahren, nach höchstem Bildungslevel (vgl. Statistics Canada, 2017, S. 2-3). Die Abbildung wurde aus zwei Grafiken zusammengestellt, die vollständigen Grafiken befinden sich im Anhang als Abbildung 11 und 12.

Susanne Kopatz und Alexander Pilz haben sich in einer Studie 2015 mit der Frage auseinandergesetzt, ob und wie sehr sich die Investition in einen beruflichen oder akademischen Bildungsabschluss in Kanada lohnt (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 308). Für ihre Untersuchungen wurden zwei verschiedene Berechnungsmodelle kombiniert, um die "returns to investment in education"⁶ zu berechnen (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 315). Über die Abwägung von Kosten (durch die Ausbildung) und Nutzen können mit diesen Modellen die Vorteile eines bestimmten Abschlusses bestimmt werden (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 311). Problematisch ist dabei, dass sich die Ausbildungskosten (Prüfungs-, Akkreditierungs- und Verwaltungsgebühren) im VET-Bereich und an den Universitäten in den kanadischen Provinzen und Territorien, den einzelnen Bildungseinrichtungen und je nach Bildungsgang stark unterscheiden (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 317).

In ihrer Studie wurde das Bruttoeinkommen von drei akademischen (Bibliothekar*in, Familien- und Eheberater*innen und Sozialarbeiter*innen) und drei beruflichen Bildungsabschlüssen (Klempner*in, Elektriker*in und Öl- und Gasquellen-Bohrer*in) verglichen (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 315). Unter diesen Berufen erreichten Sozialarbeiter*innen (mit Universitätsabschluss)

⁶ "Returns to investment in education" lässt sich mit "Erträge aus/durch Investitionen in die Bildung" übersetzen

das geringste Lebenseinkommen und Öl- und Gasquellen-Bohrer*innen das höchste (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 318).

In Kanada können viele Berufe auch ohne einen Bildungsabschluss ausgeübt werden (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 315). Deshalb kann zusätzlich zu den verschiedenen Bildungsabschlüssen auch noch differenzierter verglichen werden, wie viel Einkommen jeder Abschluss mit sich bringt, verglichen mit gleicher, ungelernter Tätigkeit. So verdiente beispielsweise ein*e Bibliothekar*in mit Masterabschluss im Jahr 2005 etwa 60.000\$ im Jahr, während ein*e Bibliothekar*in ohne einen solchen Abschluss nur etwa 40.000\$ im Jahr verdiente. Im Bereich des VET verdienten Arbeitnehmer*innen ohne berufliche Qualifikation 2005 durchschnittlich 78% dessen, was Arbeitnehmer*innen mit einer beruflichen Qualifikation verdienten (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 317).

Insgesamt kamen Kopatz und Pilz in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass Personen, die in Kanada in einen Bildungsabschluss investieren, mit einem Ausgleich der gemachten Investition in Form eines höheren Einkommens rechnen können (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 318).

Allerdings zeigten die von ihnen berücksichtigten Daten auch, dass ein akademischer Abschluss kein pauschaler Garant für ein höheres Einkommen ist. Je nach Fachrichtung können auch berufliche Abschlüsse zu einem höheren Einkommen führen. So verdienen beispielsweise studierte Sozialarbeiter*innen jährlich etwa 55.000\$, während Öl- und Gasquellen-Bohrer*innen mit Ausbildung etwa 66.000\$ jährlich verdienen (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 318, 321).

2006 wurde von Daniel Boothby und Torben Drewes im Rahmen eines Forschungsprojekts der University of Toronto ebenfalls der finanzielle Nutzen von Bildungsabschlüssen untersucht. Konkret wurden dabei die Einkommen nach einem Universitäts-, College- und Ausbildungsabschluss verglichen (vgl. Boothby & Drewes, 2006, S. 1). In ihrer Veröffentlichung wird die Personengruppe mit High-School-Abschluss als Basis-Kategorie betrachtet und mit allen darauffolgenden Abschlüssen bis einschließlich zum Bachelorabschluss ins Verhältnis gesetzt. Personen ohne High-School- und Ausbildungs-Abschluss und/oder mit höheren universitären Abschlüssen (Master, Doktor) wurden nicht berücksichtigt (vgl. Boothby & Drewes, 2006, S. 4). Es wurden folgende Personengruppen betrachtet und verglichen: "High-School-Abschluss", "Berufsausbildung ohne High-School-Abschluss", "Berufsausbildung mit High-School-Abschluss", "College-Diplom", "Berufsausbildung und College-Diplom", "Bachelorabschluss", „Bachelorabschluss und Berufsausbildung“ und " Bachelorabschluss und College-Diplom".

Berücksichtigt wurden aus diesen Gruppen alle Individuen im „arbeitsfähigen Alter“, auf der Datengrundlage des kanadischen Zensus der Jahre 1981 – 2001 (vgl. Boothby & Drewes, 2006, S. 4-5). Verglichen wurden dabei nicht die konkreten Einkommenswerte, sondern der prozentuale Zuwachs (oder Verlust) durch einen Bildungsabschluss verglichen mit Personen, die nur einen High-School-Abschluss haben.

Abbildung 8 zeigt, dass sich eine Ausbildung und ein danach erworbener Bachelorabschluss finanziell weniger lohnen als ein Bachelorabschluss auf dem ersten Bildungsweg. Für Männer lohnt sich eine Berufsausbildung in beiden Fällen mehr als für Frauen in der gleichen Situation. Ein College-Abschluss bringt für alle einen großen finanziellen Mehrwert, verglichen mit einem High-School-Abschluss. Generell ist zu sehen, dass Frauen einen größeren Einkommensvorteil erhalten als Männer, wenn sie eine schulische Ausbildung absolvieren, insbesondere bei einer universitären Ausbildung. Den größten Unterschied im Einkommen bringt für beide ein Bachelorabschluss auf dem ersten Bildungsweg mit einem mehr als verdoppelten Einkommenszuwachs gegenüber dem College-Diplom.

Ausbildungen scheinen nicht nur allgemein am wenigsten Einkommenszuwachs zu bringen, sie scheinen zusätzlich zu einer Herabsetzung (das Einkommen betreffend) von College- oder Universitätsabschlüssen zu führen, wenn diese mit einer Ausbildung kombiniert werden (vgl. Boothby & Drewes, 2006, S. 4).

| | <i>Males</i> | | | | | <i>Females</i> | | | | |
|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | <i>1980 (%)</i> | <i>1985 (%)</i> | <i>1990 (%)</i> | <i>1995 (%)</i> | <i>2000 (%)</i> | <i>1980 (%)</i> | <i>1985 (%)</i> | <i>1990 (%)</i> | <i>1995 (%)</i> | <i>2000 (%)</i> |
| Trade without high school | 0.4 | -0.6* | 1.4 | 4.3 | 6.3 | -0.8* | -4.5 | -2.2 | -3.8 | -0.1* |
| Trade with high school | 6.1 | 8.6 | 10.0 | 11.4 | 11.5 | 3.5 | 3.1* | 5.0 | 3.5 | 3.6* |
| College | 10.9 | 14.9 | 16.2 | 16.9 | 18.8 | 16.7 | 18.1 | 20.1 | 20.2 | 19.6 |
| Trade and college | 13.5 | 13.7 | 14.9 | 15.3 | 18.0 | 14.3 | 10.9 | 16.4 | 16.5 | 16.3 |
| Bachelor's | 34.1 | 42.4 | 42.3 | 45.8 | 51.2 | 52.6 | 59.5 | 58.1 | 60.4 | 62.1 |
| Bachelor's and trade | 27.5 | 26.6 | 30.0 | 25.9 | 32.4 | 40.8 | 52.1 | 46.9 | 51.3 | 44.0 |
| Bachelor's and college | 35.6 | 39.5 | 41.7 | 44.8 | 50.6 | 54.2 | 55.7 | 61.0 | 59.2 | 62.4 |

Note: * insignificant at the 10 percent level.

Abbildung 8: Prozentualer Verdienstvorschub kanadischer Arbeitnehmer*innen (prozentualer Unterschied im Wochenverdienst) im Vergleich zu Personen mit High-School-Abschluss (Boothby & Drewes, 2006, S. 9).

6.2 Deutschland

Im Jahr 2020 gab es in Deutschland knapp 500.000 Studienanfänger*innen und etwas mehr als 400.000 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge im dualen System. Zusätzlich wurden etwa 250.000 neue Ausbildungen im Bereich der schulischen Berufsausbildung begonnen (vgl. BIBB, 2021, S. 79). Generell beginnt in Deutschland etwa die Hälfte aller Jugendlichen eines Altersjahrgangs eine Ausbildung in einem der anerkannten Ausbildungsberufe (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 143).

Von 2012 bis 2018 ist der Anteil der Personen (in Deutschland ab 15 Jahren) mit Hochschulabschluss (Bachelor, Master, Diplom, Magister, Promotion, Diplom FH) von etwa 12% auf knapp 20% gestiegen (vgl. BIBB, 2021, S. 398; vgl. Blaeschke & Freitag, 2021, S. 119). 8,9 % der Bevölkerung hatten 2018 einen höheren beruflichen Abschluss (Meister*in, Techniker*in, Gesundheits- und Sozialberufe, Erzieher*innen, etc.) (vgl. BIBB, 2021, S. 399). In der Altersgruppe der 25 bis über 60-jährigen verfügten im selben Jahr 51,7% über einen beruflichen Ausbildungsabschluss (vgl. Blaeschke & Freitag, 2021, S. 119).

Von den Hochschulabsolvent*innen des Jahres 2018 erwarben 50% einen Bachelorabschluss (an Universitäten und Fachhochschulen) und weitere 28% einen Masterabschluss. Einen anderen universitären Abschluss (Lehramt, Doktor, sonstige) erwarben 20,6%. 1,4% erwarben einen traditionellen Fachhochschulabschluss⁷ (vgl. Blaeschke & Freitag, 2021, S. 114).

Unabhängig von diesen Zahlen ist ein Rückgang der Zahl der Neueintritte ins duale System zu verzeichnen (zwischen 2000 und 2013 Rückgang um rund 15 %). Gleichzeitig stiegen die Zugänge zu den Hochschulen stetig an (zwischen 2000 und 2013 um rund 59 %) (vgl. Deißinger, 2015, S. 60). Zusätzlich wächst die Zahl der Schulabgänger*innen mit Fachhochschul- oder allgemeiner Hochschulreife, dies waren 2018 32% (vgl. Blaeschke & Freitag, 2021, S. 119). Es ist zu erwarten, dass der Trend dieser Entwicklungen auch weiterhin anhalten wird, was auch in Deutschland den Trend zu höheren Bildungsabschlüssen verdeutlicht (vgl. Deißinger, 2015, S. 60).

Unter dem Titel „Bildung hat Zukunft: Bildungsstudie 2017“ wurde von Union Investment und dem Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München (ifo) untersucht, ob sich höhere Bildungsabschlüsse wirtschaftlich für Lernende lohnen und welche Einkommenserwartungen an welchen Bildungsabschluss geknüpft sind. Von Marc Piopiunik, Franziska Kugler und Ludger Wößmann wurden die zentralen Forschungsergebnisse dieser Studie in einem Bericht zusammengefasst und veröffentlicht.

Für die Studie wurden die Individualdaten von drei Erhebungen des Mikrozensus⁸ des statistischen Bundesamtes (2011–2013) verwendet. Es wurden folgende Bildungsabschlüsse betrachtet und miteinander verglichen: Lehre/berufliche Ausbildung, Abschluss als Meister*in bzw. Techniker*in, Fachhochschulstudium, Universitätsstudium sowie Studium auf dem zweiten Bildungsweg (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 19).

⁷ Damit sind hauptsächlich Fachhochschuldiplome gemeint, wie sie vor der Bologna-Reform üblicherweise vergeben wurden. Um diese von den universitären Diplomen unterscheiden zu können, erhielten sie den Zusatz FH (Fachhochschule) (vgl. Kultusministerkonferenz, 2019, S. 177)

⁸ Der Mikrozensus ("kleine Bevölkerungszählung") ist die amtliche repräsentative Statistik über die Bevölkerung und den Arbeitsmarkt in Deutschland und wird jährlich vom Statistischen Bundesamt und den Statistischen Landesämtern erhoben. Befragt wird 1% der Bevölkerung zu ihren Arbeits- und Lebensbedingungen (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 20)

Verglichen wurden dabei nicht die monatlichen Gehälter, sondern das sogenannte Lebenseinkommen. Darin wird das Einkommen während der gesamten Berufstätigkeit mit den Ausbildungskosten verrechnet und auch das Berufseintrittsalter berücksichtigt. Konkret wird das Nettoeinkommen von Personen im Alter von 18 bis 65 Jahren, welche einen der genannten Bildungsabschlüsse haben, mit Kosten dieses Bildungsabschlusses verrechnet. Dazu zählt hauptsächlich das Einkommen, das einer Person während der Ausbildungszeit entgeht, beziehungsweise mit dem jeweils geringeren Bildungsabschluss erzielt worden wäre, aber auch direkte Kosten wie Studiengebühren und Materialkosten (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 20-21).

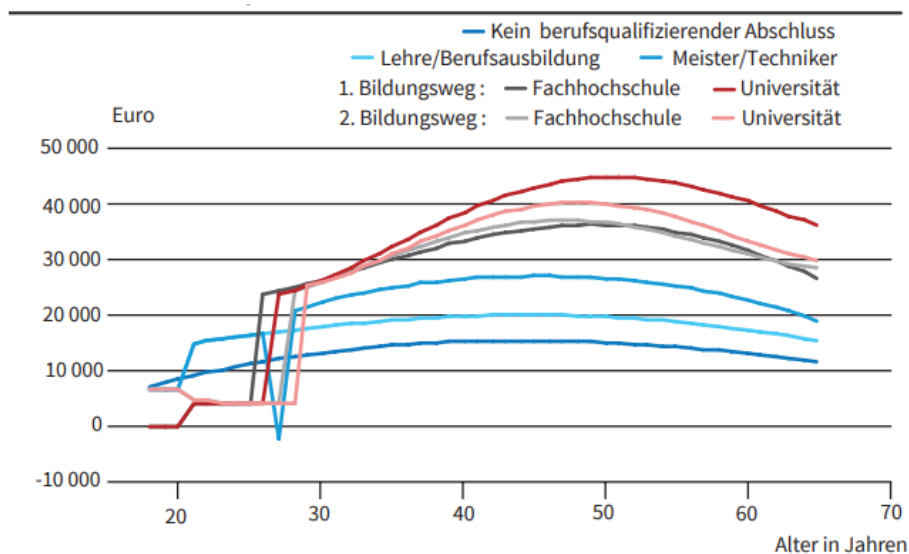


Abbildung 9: Alters-Einkommens-Profile nach Bildungsabschluss, dargestellt ist das durchschnittliche Nettojahreseinkommen im Alter von 18 bis 65 Jahren (Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 23).

Abbildung 9 zeigt die Einkommensprofile geteilt nach Bildungsabschlüssen über die gesamte Berufstätigkeit von Arbeitnehmer*innen aus der ifo-Studie. Piopiunik, Kugler, und Wößmann weisen in ihrem Bericht darauf hin, dass dies eine Darstellung der durchschnittlichen Einkommensverläufe ist und es regional innerhalb Deutschlands und je nach Fachrichtung Schwankungen gibt (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 24).

Insgesamt lässt sich Abbildung 9 entnehmen, dass die Durchschnittseinkommen nach Eintritt in den Arbeitsmarkt umso höher liegen, je höher der Bildungsabschluss ist.

Es lässt sich beobachten, dass es lediglich eine kurze Phase in jüngerem Alter gibt, wenn Personen mit höheren Bildungsabschlüssen sich noch in der Ausbildungsphase befinden, in welcher ein Einkommensvorteil von Personen ohne oder mit niedrigen Bildungsabschlüssen besteht. In diese Gruppe wurden Personen ohne beruflichen Ausbildungsabschluss sowie Personen mit Anlernausbildung, beruflichem Praktikum oder Berufsvorbereitungsjahr als höchstem Bildungsabschluss gezählt (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 20). Erklären lässt sich der anfängliche Einkommensvorteil dadurch, dass Personen ohne abgeschlossene Ausbildung zu diesem Zeitpunkt

bereits im Arbeitsmarkt tätig sind und alle anderen Personengruppen die Kosten ihrer Ausbildungen zu tragen haben oder während einer beruflichen Ausbildung weniger verdienen. Im Anschluss daran liegen alle Personengruppen mit höherem Bildungsabschluss mit ihrem durchschnittlichen Einkommen deutlich über dem der Personen ohne einen solchen. Außerdem ist zu beobachten, dass Personen, die später einen Abschluss als Meister*in oder Techniker*in machen, während dieser Ausbildung ein negatives Einkommen erzielen. Darüber hinaus lässt sich der Grafik entnehmen, dass Akademiker*innen vor Abschluss ihres Studiums deutlich weniger verdienen als Personen mit beruflicher Ausbildung.

Im gesamten Verlauf der Berufstätigkeit erzielen Personen mit Universitätsabschluss das höchste Einkommen, gefolgt von Personen mit Fachhochschulabschluss, dann Personen mit Abschluss als Meister*in oder Techniker*in und schließlich Personen mit beruflicher Ausbildung (siehe dazu auch Abbildung 13 im Anhang).

Betrachtet man alle Vollzeitbeschäftigten in Deutschland, verdienen 2013 Fachhochschulabsolvent*innen monatlich netto etwa 58% mehr als Personen mit Abschluss einer Berufsausbildung. Bei Universitätsabsolvent*innen betrug der monatliche Verdienstvorteil sogar 89% (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 26). Zwischen den verschiedenen akademischen Bildungsniveaus gibt es ebenfalls Einkommensunterschiede. So verdienen Akademiker*innen auf Masterniveau (bzw. ISCED 7) 16% mehr als Akademiker*innen mit Bachelorabschluss (bzw. ISCED Level 6) (vgl. BIBB, 2021, S. 409). Universitätsabsolvent*innen, die das Studium auf dem ersten Bildungsweg absolvieren, verdienen insgesamt deutlich mehr als Universitätsabsolvent*innen des zweiten Bildungswegs. Zu Beginn des Erwerbslebens liegen die Einkommen aller Hochschulabsolvent*innen sehr nah zusammen, erst im späteren Verlauf steigen die Einkommen der Personengruppen mit Universitätsabschluss stärker an als die Einkommen von Personen mit Fachhochschulabschluss (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 23). Allerdings ist zu beachten, dass die Verdienstvorteile durch einen Hochschulabschluss stark zwischen den verschiedenen Fachrichtungen variieren (vgl. BIBB, 2021, S. 408). Die höchsten Lebenseinkommengewinne werden im Bereich der Human- und Zahnmedizin erzielt, gefolgt von den Rechtswissenschaften. Die Fachrichtungen der Kunst- und Sozialwissenschaften bringen hingegen den geringsten finanziellen Vorteil, verglichen mit dem Verdienst basierend auf einer beruflichen Ausbildung (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 27).

Ein Faktor, der Einfluss auf die Einkommenshöhe im Bereich der Ausbildungen hat, ist ebenfalls die Fachrichtung der Ausbildung. Im Bereich Finanzen, Banken und Versicherungen ist mit den höchsten Lebenseinkommen zu rechnen, im Friseurgewerbe und dem Bereich der Schönheitspflege mit dem niedrigsten (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 24). Weitere Faktoren sind das Alter, in welchem eine Ausbildung begonnen wird (je jünger desto besser) und ob die

Ausbildung in Regelzeit oder mit Unterbrechungen, Fehlschlägen, etc. absolviert wird (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 24-25). Dass eine frühe berufliche Spezialisierung die Einstellungsbereitschaft von Arbeitgeber*innen und damit den Arbeitsmarkterfolg von Berufseinsteigern positiv beeinflusst, wurde auch in anderen Untersuchungen nachgewiesen (vgl. Gangl, 2003, S. 73)⁹.

Mit einer Weiterbildung zum*r Meister*in oder Techniker*in lässt sich deutschlandweit ein durchschnittlich um 26% höheres Einkommen erzielen als mit einer beruflichen Ausbildung. Außerdem ist der Gewinn beim Lebenseinkommen umso höher, je früher die Weiterbildung erfolgt, da der Verdienst dann in früheren Jahren steigt (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 24-25). Allerdings verdienen Beschäftigte aus diesem Bildungsbereich etwa 17% weniger als Akademiker*innen, auch dann, wenn Absolvent*innen des gleichen fachlichen Bereichs verglichen wurden (vgl. BIBB, 2021, S. 408-409). Dabei ist aber zwischen den verschiedenen akademischen Niveaus zu differenzieren. Akademische Abschlüsse auf ISCED Level 6 (Bachelorabschlüsse und die früheren Fachhochschulabschlüsse) führen zu ähnlich hohen Einkommen wie Bildungsgänge der höheren Berufsbildung (vgl. BIBB, 2021, S. 407). Diese sogenannten Aufstiegsfortbildungen sind eine Besonderheit des deutschen Berufsbildungssystems, weil sie berufliche Positionen und Karrierewege ermöglichen, die in den meisten anderen Ländern nur über akademische Abschlüsse zugänglich sind. Dazu gehören hauptsächlich Meister*in, Techniker*in, Betriebswirt*in, Fachwirt*in und Fachkauffrau bzw. -kaufmann (vgl. BIBB, 2021, S. 401). Beschäftigte mit höherem berufsbildendem Abschluss üben häufiger eine Vorgesetztenfunktion aus als Beschäftigte mit betrieblicher Ausbildung ohne Höherqualifizierung (45% vs. 23%) (vgl. BIBB, 2021, S. 403). Zusätzlich wird der Nutzen einer beruflichen Höherqualifizierung von Befragten insgesamt als hoch eingeschätzt (vgl. BIBB, 2021, S. 405). Dabei ist für die Befragten nicht nur das höhere Einkommen relevant, sondern auch die Positionierung gegenüber akademisch Qualifizierten im Erwerbsleben (vgl. BIBB, 2021, S. 407). Trotz attraktiver und vielfältiger Karrierechancen für beruflich Höherqualifizierte stagnieren die Teilnahmezahlen dieser Bildungsgänge seit einigen Jahren. Dies wird unter anderem auch durch den geringen Bekanntheitsgrad dieser Abschlüsse (außer der Weiterbildung zum*r Meister*in) begründet (vgl. BIBB, 2021, S. 407).

In der ifo-Studie wurden auch geschlechtergetrennte Zahlen betrachtet, wodurch deutliche Unterschiede in den Vorteilen eines Bildungs- beziehungsweise Berufsausbildungsabschlusses sichtbar wurden. Nach einer Ausbildung verbessert sich das Einkommen von Männern im Durchschnitt um ein Drittel mehr als das von Frauen. Mögliche Gründe für diesen Unterschied sehen

⁹ Dies zeigen die Forschungsergebnisse von Markus Gangl aus dem Jahr 2003. Als Grundlage für seine Studie wurden Daten der „European Labour Force Survey (EULFS)“ aus verschiedenen europäischen Ländern genutzt sowie weitere Studien aus diesem Bereich (vgl. Gangl, 2003, S. 72 ff.).

Piopiunik, Kugler und Wößmann im höheren Anteil von Frauen in Teilzeitbeschäftigungen und im allgemein niedrigeren Lohnniveau von Frauen (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 24). Auch bei Hochschulabsolvent*innen zeigen sich deutliche Geschlechterunterschiede. Ein Fachhochschulabschluss bedeutet für Männer durchschnittlich ein um 50% höheres zusätzliches Lebenseinkommen als für Frauen. Bei einem Universitätsstudium liegt das durchschnittliche zusätzliche Lebenseinkommen von Männern etwa 42% über dem von Frauen. Für diese Unterschiede werden die gleichen Gründe genannt wie bei den Gehaltsunterschieden nach einer Ausbildung (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 26-27).

Auch die Auswirkungen auf Jobsicherheit, beziehungsweise die Gefahr der Arbeitslosigkeit nach den verschiedenen Bildungsabschlüssen, wurde in der ifo-Studie untersucht (siehe dazu auch Abbildung 13 im Anhang).

Den geringsten Anteil an Arbeitslosen stellt mit 2,4 % die Gruppe der Personen mit Fachhochschulabschluss auf dem zweiten Bildungsweg dar, den größten Anteil stellt die Personengruppe ohne oder mit niedrigen Bildungsabschlüssen dar, mit 19,5%. Mit einer beruflichen Ausbildung als höchstem Bildungsabschluss sind durchschnittlich 7,1% arbeitslos. Das sind 12,4% weniger als in der Gruppe ohne (berufsqualifizierenden) Bildungsabschluss. Nach einem Universitätsabschluss auf dem ersten Bildungsweg herrscht hingegen eine Arbeitslosenquote von 2,5%, was 4,6% weniger ist als in der Personengruppe mit beruflicher Ausbildung (vgl. Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 23-24). Andere Untersuchungen zu diesem Thema bestätigen diese Verhältnisse. Generell wurde nachgewiesen, dass allgemeinbildende Ausbildungsgänge und besonders akademische Bildungsgänge (ISCED Level 5, 6, 7) mittel- und längerfristig zu tendenziell vorteilhafteren Arbeitsmarktpositionen führen als eine (duale) berufliche Ausbildung (vgl. Gangl, 2003, S. 80-81).

Grundsätzlich ähnliche Tendenzen und Verhältnisse über Einkommenserwartungen wurden in einer Studie von Tobias Brändle, Philipp Kugler und Anne Zühlke am Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung in Tübingen in einer Veröffentlichung von 2019 festgestellt (vgl. Brändle, Kugler, & Zühlke, 2019, S. 22). Sie verwendeten einen kombinierten Datensatz, der administrative Daten und eine repräsentative Befragung von Personen, die zwischen 1944 und 1986 in Deutschland geboren wurden, verknüpft. Von diesen Personen wurde das kumulierte Lebenseinkommen aus sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungen für den Zeitraum von 1975 bis 2014 in Westdeutschland und von 1991 bis 2014 in Ostdeutschland betrachtet (vgl. Brändle, Kugler, & Zühlke, 2019, S. 5).

Berücksichtigt wurden die Gruppen von Personen, die zum Zeitpunkt der Erhebung keinen Abschluss, eine abgeschlossene Berufsausbildung, eine abgeschlossene Weiterbildung zum*r Meister*in oder Techniker*in oder ein abgeschlossenes Hochschulstudium (nicht genauer spezifiziert)

haben. Betrachtet man das kumulierte Lebenseinkommen der berücksichtigten Personengruppen im angegebenen Zeitraum ergibt sich, dass Personen ohne Abschluss im Durchschnitt am wenigsten verdienen. Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung verdienen durchschnittlich 17 % mehr als Personen ohne Abschluss und übertreffen Personen mit einem Hochschulabschluss bis zu einem Alter von 35 Jahren. Personen mit einer Weiterbildung zum*r Meister*in oder Techniker*in und Personen mit Hochschulabschluss haben am Ende ihres Lebens kumuliert sehr ähnliche Gesamteinkommen. Am Ende ihres Erwerbslebens haben Meister*innen oder Techniker*innen durchschnittlich 46 % mehr verdient als Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung. Im Gegensatz dazu haben Personen, die ein Hochschulstudium absolviert haben, insgesamt durchschnittlich 51 % mehr verdient als Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung (vgl. Brändle, Kugler, & Zühlke, 2019, S. 22).

Eine zentrale Erkenntnis der Forschung von Tobias Brändle, Philipp Kugler und Anne Zühlke ist, dass der Nutzen eines Hochschulstudiums oder einer Berufsausbildung von vielen Faktoren abhängt. Dazu gehören beispielsweise das Studienfach, beziehungsweise der Ausbildungsberuf und die sich daraus ergebenden konkreten Berufs- und Karrieremöglichkeiten. Als bedeutend wird außerdem die Nachfrage nach Absolvent*innen im gewählten Berufsfeld herausgestellt. Gerade ausgebildete Fachkräfte sind in letzter Zeit zunehmend gefragt, weshalb unklar ist, ob eine Hochschulbildung für einen großen Teil der Bevölkerung zukünftig wirtschaftlich die bessere Entscheidung sein wird (vgl. Brändle, Kugler, & Zühlke, 2019, S. 4). In einigen Studiengängen wurden bereits Erwerbs- und Verdienstchancen festgestellt, die sich kaum von denen durch eine Berufsausbildung in einem ähnlichen Berufsfeld unterscheiden (vgl. Brändle, Kugler, & Zühlke, 2019, S. 6). Wichtig ist außerdem, dass mit der Einführung der neuen Studienabschlüsse im Zuge des Bologna-Prozesses eine neue Konkurrenzsituation zwischen der höheren Berufsbildung und der akademischen Bildung entstanden ist. Die Analysen zeigen, dass der Abstand zu formal gleichwertigen akademischen Abschlüssen heute geringer ist als vor der Bologna-Reform. (vgl. Hall, 2022, S. 28). Berufliche Fortbildungs- und Bachelorabschlüsse stehen damit im betrieblichen Aufstieg in einer gegenseitigen Konkurrenzsituation (vgl. Hall, 2022, S. 29).

6.3 Vergleich

Zum Einstieg in den Vergleich innerhalb dieses Kriteriums soll die folgende Tabelle dienen:

| Jahr | Land | Unterhalb Sek. II | Sek. II | postsek., nicht tertiär | Tertiärbereich | | | |
|------|------------------|----------------------|------------|-------------------------------|---------------------------|------------------------------|--------------------------|--------|
| | | | | | Kurzzeitige Bildungsg. | Bachelor oder gleichw. | Master & Promotion | gesamt |
| 2002 | Kanada | 14 | 28 | 16 | 22 | | 20 | 42 |
| 2002 | Deutsch- land | 13 | 54 | 5 | 16 | | 12 | 28 |
| 2002 | OECD Ø | 29 | 42 | 12 | n.b. | | n.b. | 17 |
| | | | | | | | | |
| 2019 | Kanada | 8 | 22 | 10 | 26 | 23 | 11 | 60 |
| 2019 | Deutsch- land | 14 | 42 | 13 | 1 | 17 | 14 | 32 |
| 2019 | OECD Ø | 21 | 37 | 6 | 7 | 18 | 14 | 39 |

Tabelle 2: Die höchsten Bildungsabschlüsse von Erwachsenen, angegeben ist der Anteil an der Bevölkerungsgruppe der 25 – 64-Jährigen in Prozent. Eigene Erstellung mit Daten für 2002 aus Boothby & Drewes, 2006, S. 3 und Daten für 2019 aus OECD, 2021, S. 58.

Eine wichtige Erkenntnis aus der Betrachtung dieser Daten ist die Verdeutlichung des Trends zu höheren Bildungsabschlüssen in beiden Ländern. Auch im OECD Durchschnitt ist dieser deutlich sichtbar.

In Deutschland ist der Trend allerdings nicht so signifikant wie in Kanada, er zeigt sich vor allem an den rückläufigen Einstiegszahlen ins duale System. Dadurch lässt sich in der obigen Tabelle der starke Rückgang des Anteils an Personen erklären, deren höchster Bildungsabschluss im Sekundarbereich II liegt. In Kanada herrscht generell eine höhere Beteiligung an postsekundärer und tertiärer Bildung als in Deutschland. Ein großer Teil der Abschlüsse stammt dabei nicht aus dem klassisch akademischen Bereich, sondern wird an Bildungseinrichtungen erworben, die auch nicht-akademische und berufliche Bildungsabschlüsse anbieten.

Für den Vergleich der beiden Länder ist außerdem wichtig, dass berufliche Ausbildungen in Kanada nur einen kleinen Teil des Bereichs der beruflichen Bildung ausmachen. In Deutschland ist der Anteil bedeutend größer (etwa die Hälfte eines Altersjahrgangs).

Ein möglicher Grund dafür könnte in der Struktur der Arbeitsmärkte liegen. In Kanada wird überwiegend auf eine allgemeine Beschäftigungsfähigkeit hingearbeitet, in Deutschland ist hingegen das Berufsprinzip leitend. Dies führt dazu, dass berufliche Laufbahnen in Deutschland stärker an

den Erwerb von Qualifikationen, Abschlüssen und Zugangsberechtigungen gekoppelt sind als in Kanada (vgl. Bohlinger, 2013, S. 13).

Bezogen auf das zu erwartende Einkommen wurde durch die berücksichtigten Studien und Veröffentlichungen dargestellt, dass sich in beiden Ländern die Investition in einen beruflichen und/oder akademischen Abschluss lohnt. Zusätzlich wurde herausgestellt, dass in beiden Ländern die Gefahr der Arbeitslosigkeit sinkt, wenn ein beruflicher oder akademischer Abschluss aufbauend auf einem Abschluss der Sekundarstufe II erworben wurde. In diesem Zusammenhang wurde herausgefunden, dass Bildung vor allem in den frühen Karrierephasen eine entscheidende Rolle spielt. Im späteren Verlauf der Erwerbstätigkeit nimmt die Bedeutung des Bildungsabschlusses jedoch ab. Insbesondere die Gefahr der Arbeitslosigkeit und geringqualifizierter Beschäftigung sinkt mit zunehmender Arbeitserfahrung (vgl. Gangl, 2003, S. 75).

In der empirischen Sozialforschung wurde darüber hinaus mehrfach nachgewiesen, dass zwischen dem erreichten Bildungsniveau und der individuellen Arbeitsmarktposition ein positiver Zusammenhang besteht (vgl. Gangl, 2003, S. 74). Weiter wurde in diesem Zusammenhang festgestellt, dass zu erwartende Aus- und Weiterbildungskosten ein wichtiges Einstellungskriterium für Arbeitgeber*innen darstellen. Somit bringen qualifizierte Bildungsabschlüsse und eine berufliche Spezialisierung Vorteile im Übergang zwischen Bildungssystem und beruflicher Tätigkeit (vgl. Gangl, 2003, S. 75).

Die jeweiligen Einkommenserwartungen wurden in den folgenden Tabellen zur besseren direkten Vergleichbarkeit zusammengefasst.

Dargestellt ist das relative Erwerbseinkommen von Beschäftigten, aus den Bevölkerungsgruppen der 25- bis 64-Jährigen mit Erwerbseinkommen (ganzjährig Vollzeitbeschäftigte), bezogen auf den höchsten Bildungsstand (2019). Ein allgemeinbildender Abschluss im Sekundarbereich II gilt dabei als Vergleichswert (100%).

| Land | Unterhalb Sek. II (unter ISCED 3) | Sek. II und postsek., nicht universitär (ISCED 4) | Tertiärbereich | | |
|-------------|--------------------------------------|--|---|---|--|
| | | | Kurzzeitige tertiäre Bildungsgänge (ISCED 5) | Bachelor oder gleichwertig (ISCED 6) | Master, Promotion oder gleichwertig (ISCED 7 & 8) |
| Kanada | 85 | 116 | 116 | 144 | 186 |
| Deutschland | 80 | 111 | 138 | 161 | 175 |
| OECD Ø | 82 | n.b. | 120 | 143 | 187 |

Tabelle 3: Relatives Einkommen der 25- bis 64-Jährigen Beschäftigten mit Erwerbseinkommen nach höchstem Bildungsabschluss (Abschluss Sek. II entspricht dem Wert 100) (OECD, 2021, S. 108).

In konkreten Zahlen stellt sich dies folgendermaßen dar:

| | | Ausbildung | Höhere Berufs- bildung | Bachelor (oder vergleichbar) | Master (oder vergleichbar) |
|------|-------------|------------|---------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| 2018 | Deutschland | 3046 | 3919 | 4344 | 5303 |

Tabelle 4: Durchschnittliches monatliches Bruttoeinkommen in Euro von Vollzeitbeschäftigten im Alter von 20 bis 65 Jahren in Deutschland nach höchstem Schulabschluss 2018 (vgl. BIBB, 2021, S. 403, 408-410).

| | | High-School | Ausbildung | College | Bachelor |
|------|--------|-------------|------------|---------|----------|
| 2015 | Canada | 4126 | 4633 | 4857 | 6268 |

Tabelle 5: Durchschnittliches monatliches Einkommen der 25–64-Jährigen in Can. Dollar nach höchstem Bildungsabschluss 2015 (vgl. Statistics Canada, 2017, S. 6).

Es wird deutlich, dass in beiden Ländern keine Gleichwertigkeit herrscht, was das durchschnittlich zu erwartende Einkommen angeht, aufbauend auf den verschiedenen Bildungsabschlüssen. Über die gesamte Erwerbstätigkeit hinweg betrachtet bringt eine Berufsausbildung in beiden Ländern den geringsten finanziellen Mehrwert. In Kanada ist es für Frauen sogar finanziell lohnender ohne berufliche Ausbildung und nur mit High-School-Abschluss zu arbeiten. Gefolgt wird der Einkommenszuwachs durch eine Ausbildung in Kanada von dem Einkommenszuwachs, resultierend aus einem Collegeabschluss (oder Vergleichbarem). Durchschnittlich am meisten wird in beiden Ländern durch einen Universitätsabschluss, beziehungsweise akademischen Grad, verdient. In Deutschland folgt darauf das Einkommen von Fachhochschulabsolvent*innen, dann das von Personen mit Meister*innen- oder Techniker*innen-Abschluss und schließlich das Einkommen von Personen mit beruflicher Ausbildung. In den berücksichtigten Studien wurde allerdings für beide Länder betont, dass dies nur bei Betrachtungen der durchschnittlichen Einkommen aller Tätigkeitsbereiche zutrifft. Je nach Fachrichtung des Studiums oder der Ausbildung gibt es große Schwankungen, weshalb manche Ausbildungen finanziell lohnender sind als bestimmte Studiengänge. Veränderungen auf den Arbeitsmärkten und der große Bedarf an qualifizierten Fachkräften lassen vermuten, dass zukünftig vermehrt Berufsausbildungsabsolvent*innen mit sehr guten Einkommensaussichten zu rechnen haben werden. Bemerkenswert ist außerdem, dass in beiden Ländern ein Studium kombiniert mit einer Berufsausbildung einen geringeren Gehaltszuwachs bringt als ein Studium auf dem ersten Bildungsweg.

7 Kriterium drei: Gesellschaftliches Ansehen und entgegengebrachte Wertschätzung

Die Zahl der Lernenden, welche sich für einen Bildungsgang entscheiden, lassen Vermutungen darüber aufstellen, welche Bildungsgänge von jungen Menschen als attraktiv und lohnend gesehen werden. Wie sich die gesellschaftlichen Wertzuschreibungen gegenüber den verschiedenen Bildungsabschlüssen konkret darstellen und inwiefern neben finanziellen Erwartungen an eine berufliche Tätigkeit auch das gesellschaftliche Ansehen eine Rolle bei den Bildungsentscheidungen der Menschen spielt, ist Thema des nun folgenden Kapitels.

Abschließend wird nun das Kriterium der Wertschätzung, Anerkennung und des gesellschaftlichen Ansehens von beruflicher und akademischer Bildung betrachtet.

7.1 Kanada

Um das gesellschaftliche Ansehen von akademischer und beruflicher Bildung in Kanada miteinander vergleichen zu können, ist zusätzlich zu diesen beiden Bereichen auch zwischen den verschiedenen Möglichkeiten der beruflichen Bildung zu differenzieren.

Thomas Deißinger und Daniela Gremm sammelten in einer Publikation aus dem Jahr 2017 Erkenntnisse aus Literatur und qualitativer Forschung über den Status und das Ansehen von VET in Kanada (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 293-294). Allgemein lassen ihre Untersuchungen den Schluss zu, dass der Bereich der beruflichen Bildung, welcher zu einem College-Zertifikat oder etwas Vergleichbarem führt, ein wesentlich höheres Ansehen genießt als der Bereich der beruflichen Ausbildungen. Dies lässt sich durch die Nähe und Ähnlichkeit der College-Zertifikate zur universitären Bildung erklären und dadurch, dass universitäre Bildung deutlich höher angesehen ist als berufliche Ausbildungen. Die Grenze zwischen dem schulischen beruflichen, nicht universitären postsekundären Bereich und den Universitäten ist sehr undurchsichtig, weshalb differenzierte Aussagen über das resultierende Ansehen schwierig sind (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 299-300).

Obwohl ein zaghafter Wandel im Gange ist, weil einige Menschen realisieren, dass auch mit einer Ausbildung eine gesellschaftlich anerkannte und profitable Karriere möglich ist (besonders in der Öl- und Gasindustrie), gelten Ausbildungen weiterhin zwar als eine Option, aber nicht als die beste Option. Anwendungsorientierte berufliche Bildung wird als geringwertiger angesehen als akademische Bildung (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 305). Von vielen Kanadier*innen wird die Universitätsausbildung als der einzige Weg in die Arbeitswelt angesehen (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 310).

Eine im Jahr 2013 vom Canadian Apprenticeship Forum durchgeführte Umfrage unter High-School-SuS bestätigt diese Aussagen. Die Umfrage hat zwar gezeigt, dass Jugendliche keine besonders negativen Vorstellungen beispielsweise von handwerklichen Berufen haben, aber auch, dass

die meisten diese als postsekundäre Option für sich selbst ablehnen (vgl. Lehmann, 2019, S. 388). Sie waren der Meinung, dass eine Ausbildung per se keine schlechte Option sei, aber dass dieser Bildungsweg ihren beruflichen Ambitionen widerspräche. Die Wahl der Universität und das Absolvieren einer akademischen Ausbildung wurden als Notwendigkeit angesehen, um ein erfolgreiches und gesellschaftlich anerkanntes Leben erreichen zu können (vgl. Lehmann, 2019, S. 388). Zusätzlich sind sich viele junge Menschen nicht über die Möglichkeiten einer Ausbildung bewusst, wenn sie sich mit Optionen postsekundärer Bildung beschäftigen (vgl. Lehmann, 2019, S. 386).

Die gerade beschriebenen Ansehens-Verhältnisse und Wertschätzungszuschreibungen haben in Kanada historisch-kulturelle Hintergründe. Berufliche Bildung wurde lange Zeit als Vorbereitung auf eine „Staatsbürgerschaft zweiter Klasse“ betrachtet. Ausbildungsgänge, mit spezifischer Berufsvorbereitung, wurden als eine sozialpolitische Maßnahme gesehen, die sich an Randgruppen der Gesellschaft richtete, wie beispielsweise Waisenkinder, junge Menschen mit Vorstrafen und weniger gute Lernende (vgl. Lyons, Randhawa, & Paulson, 1991, S. 137). Es scheint, dass berufliche Ausbildungen in Kanada dieses Stigma nie ganz ablegen konnten (vgl. Lyons, Randhawa, & Paulson, 1991, S. 137). Das gesellschaftliche Ansehen von beruflicher Bildung und insbesondere von beruflichen Ausbildungen ist zwar heute besser, aber immer noch deutlich geringer als das Ansehen von akademischer Bildung (Deißinger, 2019 (a), S. 2).

Viele Kanadier*innen verbinden mit beruflichen Ausbildungen und den daraus resultierenden Jobs nach wie vor „schmutzige Arbeit“, schlechte Arbeitsbedingungen und eine geringe Bezahlung (vgl. Lehmann, 2012, S. 34). Von vielen Teilen der Bevölkerung wird auch die Arbeit in handwerklichen Berufen als eine „Arbeit der Unterschicht“ angesehen. Zusätzlich scheinen kanadische Unternehmer*innen Personen mit akademischen Fähigkeiten zu bevorzugen (vgl. Stephan, 2003, S. 36). Dem beruflichen Ausbildungssystem wird nachgesagt, ein Weg für Lernende zu sein, die „nicht schlau“, „wenig ambitioniert oder talentiert“ sind (vgl. Lehmann, 2012, S. 34; vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 7). Weiter werden Ausbildungen als Weg für junge Menschen verstanden, bei denen das Risiko gesehen wird, dass sie den sekundären Bildungsbereich nicht erfolgreich abschließen könnten (vgl. Lehmann, 2012, S. 25). Besonders die befragten Eltern sehen es am liebsten, wenn ihre Kinder auf eine Universität gehen und studieren (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 305, 307). In Umfragen wird bestätigt: Unter jungen Menschen in Kanada herrscht die Annahme, dass es so aussähe, als würden sie nichts aus ihrem Leben machen, wenn sie nicht zur Universität gingen (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 320).

Während Berufsausbildungen den eben dargestellten Vorwürfen unterliegen, gilt universitäre Bildung als der „Königsweg“ in die Beschäftigung (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 7).

Unterstützt wird diese Haltung durch die überwiegend bestehende Einkommensdifferenz zwischen Absolvent*innen von Universitäten und Ausbildungen und die teils größere Gefahr der Arbeitslosigkeit für Personen mit Ausbildungsabschluss (vgl. Deißinger, 2019 (a), S. 7-8).

Im Rahmen ihrer Untersuchungen führten Deißinger und Gremm 2015 zwei Interviews mit College-Verantwortlichen, um einen tieferen Einblick in institutionsinterne Prozesse rund um VET in Kanada zu erhalten (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 303-304). Diese Interviews unterstützen die gerade gemachten Aussagen. Ein Studienkoordinator des Sheridan College in Oakville (Ontario) sagte in seinem Interview: „Die Leute denken, nur weil sie einen akademischen Abschluss haben, sind sie besser als ein Handwerker. [...] Es gibt einen gewissen Snobismus im Zusammenhang mit der Hochschulbildung, denn die Realität ist, dass die Welt, in der wir leben, nicht mehr funktioniert, wenn es keine Handwerker gibt“ (übersetzt nach Deißinger & Gremm, 2017, S. 307). Der Interviewte sagte außerdem, dass Ausbildungen genauso wie Studiengänge mit einem universitären Grad belohnt werden sollten. Zusätzlich müsse dem Ausbildungssystem von Industrie und Politik mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, besonders, da viele Unternehmen durch die alternde Bevölkerung auf junge, praktisch gut ausgebildete Arbeitskräfte angewiesen seien (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 307-308).

Hinzukommt, dass es für Personen mit abgeschlossener Ausbildung nur begrenzte Möglichkeiten des Aufstiegs und für höhere berufliche Qualifikationen im weiteren Erwerbsleben gibt (vgl. Álvarez-Galván et al., 2015, S. 23). Ausbildungsabsolvent*innen können sich zwar um den Zugang zu College- oder Universitätsprogrammen bemühen, die Möglichkeit, in ihrem eigenen Beruf eine höhere Qualifikation zu erwerben gibt es aber nicht (vgl. Álvarez-Galván et al., 2015, S. 23). Wichtig ist außerdem, dass berufliche Abschlüsse und Zertifikate auf dem Arbeitsmarkt oft keine bedeutende Rolle für den Zugang zu beruflichen Positionen spielen. Direkt vorgewiesenes berufliches Können hat oft eine größere Bedeutung (vgl. Stephan, 2003, S. 16-17).

Dies könnten Faktoren sein, die den gesellschaftlichen Status von Ausbildungen hemmen und dazu beitragen, dass es für politische Verantwortliche schwierig ist, die einheitliche Zertifizierung von Berufsausbildungen für ein breiteres Spektrum von Berufen zu fördern (vgl. Álvarez-Galván et al., 2015, S. 23).

Um den negativen Vorurteilen entgegenzuwirken, wird berufliche Bildung vermehrt in den Bildungsinstitutionen des höheren postsekundären Bildungsbereichs angeboten (Colleges, Polytechnische Institute, etc.) (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 301). Zusätzlich gibt es in einigen Provinzen Ausbildungsprogramme für Jugendliche parallel zur High-School, um nicht-akademische Karrierewege aufzuzeigen und deren Attraktivität zu erhöhen (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 302).

Ein weiteres Problem mit Auswirkung auf das Ansehen beruflicher Ausbildungen ist die oft zurückhaltende Unterstützung der Arbeitgeber*innen gegenüber den Auszubildenden. Häufig sind diese nicht bereit auf die Auszubildenden und ihre Lernansprüche einzugehen. Stattdessen stellen sie ihre eigenen Interessen in den Vordergrund (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 302).

In einer Studie von Wolfgang Lehmann, Alison Taylor and Laura Wright wurden 2014 Auszubildende zu ihrer Zufriedenheit mit ihren Ausbildungen befragt. Allgemein zeichnete sich ab, dass die meisten mit ihrer Ausbildung grundsätzlich zufrieden waren. Besonders die finanziellen Vorteile während der Ausbildung wurden von den Befragten betont (vgl. Lehmann, 2019, S. 389-390). Zusätzlich wurden das Erlangen von „alltagstauglichen“ Fähigkeiten, der Aufbau von beruflichen Netzwerken und ein beschleunigter Übergang ins „Erwachsensein“ als Vorteile einer Ausbildung herausgestellt. Allerdings beklagten viele der Befragten mangelnde Regulierung und schwaches Engagement der Arbeitgeber*innen. Dies äußerte sich in wenig Unterstützung, der Aufforderung zur Ausführung von niederen Tätigkeiten und wenig Zugang zu Ressourcen zur Lösung von auftretenden Problemen. Viele gaben an, dass sie das Unternehmen wechseln mussten, um die Ausbildungsanforderungen erfüllen zu können. Diese Umstände sorgten bei einem Großteil der befragten Auszubildenden dafür, dass sie den Beruf nach der Ausbildung nicht weiter ausübten und stattdessen ein Studium aufnahmen (vgl. Lehmann, 2019, S. 389-390).

Die gerade beschriebenen Schwierigkeiten führen dazu, dass keine ausreichende Zufriedenheit mit der Ausbildung und späteren Tätigkeit entstehen kann, was aber ein entscheidendes Kriterium für die Wahl eines Bildungsgangs und dessen Ansehen ist (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 319). Auch die Tatsache, dass es verschiedene Arten von Ausbildungen gibt und einheitliche Strukturen, Regelwerke und Zertifizierungen fehlen, trägt zum geringeren Ansehen bei (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 302, 305). Politik und Betriebe arbeiten nicht eng genug zusammen, um ein sichtbares und gut funktionierendes berufliches Ausbildungssystem, mit verbindlichen und einheitlichen Qualitätsstandards, etablieren zu können (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 307, 310).

Durch den seit Anfang der 2000er Jahre landesweit steigenden Fachkräftemangel, besonders im Bereich der Öl-Industrie und der handwerklichen Berufe, ist die kanadische Wirtschaft eigentlich auf qualifizierte Fachkräfte angewiesen (vgl. Lehmann, 2019, S. 381, 387). Die Bildungsministerien der Provinzen, Arbeitgeberverbände und gemeinnützige Organisationen auf Bundesebene (z.B. das Canadian Apprenticeship Forum) versuchten intensiv, das Ansehen von und das Interesse an beruflichen Ausbildungen zu steigern. Durch wirtschaftliche Regression und daraus resultierende Schwierigkeiten ist die Diskussion um einen Ausbau und stärkere Förderung des Ausbildungssystems aber wieder größtenteils aus der Öffentlichkeit verschwunden, obwohl Probleme wie der Fachkräftemangel geblieben sind (vgl. Lehmann, 2019, S. 381-383).

Die fortschreitende Automatisierung von industrieller Arbeit und das Outsourcen vieler Produktionsschritte in Niedriglohnländer hat die Wertschätzung von Ausbildungen zusätzlich verringert. Darüber hinaus können kanadische Arbeitgeber*innen die Kosten für die Ausbildung ihrer Arbeitskräfte vermeiden, indem sie qualifizierte Arbeitskräfte anstellten, die selbst in ihre Ausbildung an einem College oder anderen beruflichen Bildungsprogrammen investiert haben (vgl. Lehmann, 2019, S. 386). Trotz des Fachkräftemangels sind kanadische Unternehmen scheinbar nicht bereit, mehr in die Ausbildung zukünftiger Mitarbeiter*innen zu investieren.

Gründe für die nach wie vor geringe Stellung von Ausbildungen liegen also in der Struktur des kanadischen Arbeitsmarkts, dem Bildungssystem und der Ablehnung von handwerklicher Arbeit (vgl. Lehmann, 2019, S. 383).

7.2 Deutschland

Die Diskussion um die Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung und ein gleichwertiges gesellschaftliches Ansehen hat in Deutschland eine lange Tradition (vgl. Benner, Buschhaus, & Pampus, 1983, S. 93-95; (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 749). Dabei herrscht die Auffassung, dass Gleichwertigkeit mehr sein muss als nur eine formale Berechtigung. Vielmehr müsste sich das öffentliche Bewusstsein dahingehend ändern, dass eine gleichwertige Anerkennung unterschiedlicher Bildungswege stattfindet (vgl. Benner, Buschhaus, & Pampus, 1983, S. 96).

Welche Wertzuschreibungen innerhalb der Gesellschaft aktuell bestehen, soll im Folgenden dargestellt werden.

In Deutschland besitzt berufliche Bildung eine hohe Bedeutung und insbesondere die durch das Berufsbildungsgesetz standardisierten beruflichen Ausbildungen sind für Schulabgänger*innen attraktiv. Personen, die sich für diesen Bildungsweg entscheiden, wird ein hohes soziales Ansehen zugesprochen (vgl. Frommberger, 2013, S. 54). Eine Stigmatisierung im Sinne eines „Versagens im allgemeinbildenden Bereich“ ist in der Regel nicht festzustellen (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 755). Dennoch wird der Besuch der Sekundarstufe II mit dem Erhalt des Abiturs häufig noch als „Königsweg“ bezeichnet, während die berufliche Bildung oft als „zweite Wahl“ gilt (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 756-757). Besonders befragte Eltern geben an, dass sie sich wünschen, dass ihre Kinder nach der Grundschule ein Gymnasium besuchen (vgl. Cortina, 2008, S. 467; vgl. Deißinger, 2015, S. 58). Weiter besteht in Deutschland die Haltung, dass das Erreichen einer höheren Karrierestufe auch zu einer höheren Anerkennung innerhalb der Gesellschaft führt. Nach allgemeiner Auffassung geschieht dies meist über berufliche Positionen, die auf einem akademischen Abschluss aufbauen (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 756). Es ist zu beobachten, dass Abiturient*innen,

die sich nach dem Abitur für eine Ausbildung entscheiden, im Nachhinein oft doch noch ein Studium beginnen, weil sie sich dadurch bessere berufliche Möglichkeiten erhoffen (vgl. Alexander & Pilz, 2004, S. 757).

In einer Studie von Christian Ebner und Daniela Rohrbach-Schmidt wurden in den Jahren 2017 und 2018 gut 9000 Menschen zum Ansehen von insgesamt 402 Berufen befragt (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 3, 5). Diese Befragung fand im Rahmen eines umfangreichen Forschungsprojekts des „Bundesinstituts für Berufsbildung“ (BIBB) unter der Leitung von Ebner und Rohrbach-Schmidt statt und trug den Titel „Berufe in Deutschland: Gesellschaftliche Wahrnehmung und Persönlichkeitseigenschaften“ (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 5). Die 402 Berufe stammen aus der Berufsgruppenebene der KldB 2010 („3-Steller“). Zur Auswahl wurden zunächst in Deutschland weit verbreitete Berufe identifiziert. Anschließend wurde diese Liste durch weitere Berufe ergänzt, um alle Berufsgruppen und jeweils verschiedene Anforderungsniveaus einer Berufsgruppe der KldB berücksichtigen zu können (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 10-11). Im Anschluss an die Befragung wurden die berücksichtigten Berufe in zehn sogenannte „Ansehens-Dezile“ eingeordnet. Dabei wurden die Berufe mit dem niedrigsten Ansehen in Dezil 1 zusammengefasst und die Berufe mit dem höchsten Ansehen in Dezil 10 (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 6). Auf dieser Grundlage soll im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts eine repräsentative berufliche Ansehens-Skala für wissenschaftliche Projekte erstellt werden. Damit ist dies die erste umfassende Studie zu diesem Thema seit 1984 (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 4, 6)¹⁰.

Zusammenfassend hat ihre Untersuchung gezeigt, dass das gesellschaftliche Ansehen verschiedener Berufe stark variiert. Außerdem hat sich gezeigt, dass Berufe, aufbauend auf einem akademischen Abschluss, durchschnittlich das höchste Ansehen genießen, auch wenn das nicht pauschal auf alle zutrifft. Zusätzlich wurde nachgewiesen, dass auch einige Ausbildungsberufe ein hohes Ansehen genießen (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 3).¹¹

Die Ausbildungsberufe Fachinformatiker*in und Mechatroniker*in sind unter den 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen in der deutschen Bevölkerung am höchsten angesehen. Sie befinden sich im gleichen Ansehens-Dezil wie Maschinenbauingenieur*innen, Mathematiker*innen und Ärzt*innen (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 20).

¹⁰ Auf internationaler Ebene gibt es bereits Skalen, die das Prestige von Berufen angeben. Die bekanntesten Indices für das Berufsprestige sind der von Treiman (1977) entwickelte *Standard Index of Occupational Prestige Score* und der von Gazeboom und Treiman (1996) entwickelte *Standard Index of Occupational Prestige Scale* (vgl. Bohlinger, 2013, S. 48). Da diese jedem bekannten Beruf in jeder Gesellschaft denselben Wert zuschreiben, waren diese Skalen für den Vergleich in dieser Arbeit nicht geeignet. Für weiterführende Betrachtungen über das Berufsprestige könnten sie aber genutzt werden.

¹¹ Im Anhang befinden sich exemplarisch drei der Dezile als Abbildung.

In der Kategorie mit dem geringsten gesellschaftlichen Ansehen befinden sich überwiegend Anlern- und Helfer*innentätigkeiten (z.B. Produktionshelfer*innen), die auch ohne Berufsausbildung ausgeübt werden können (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 17). Mit Ausnahme der Ausbildungsberufe Köch*in und Verkäufer*in, hebt sich das Ansehen aller anderen betrachteten Ausbildungsberufe von den Berufen in der untersten Kategorie ab, was Abbildung 10 zu entnehmen ist (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 5).

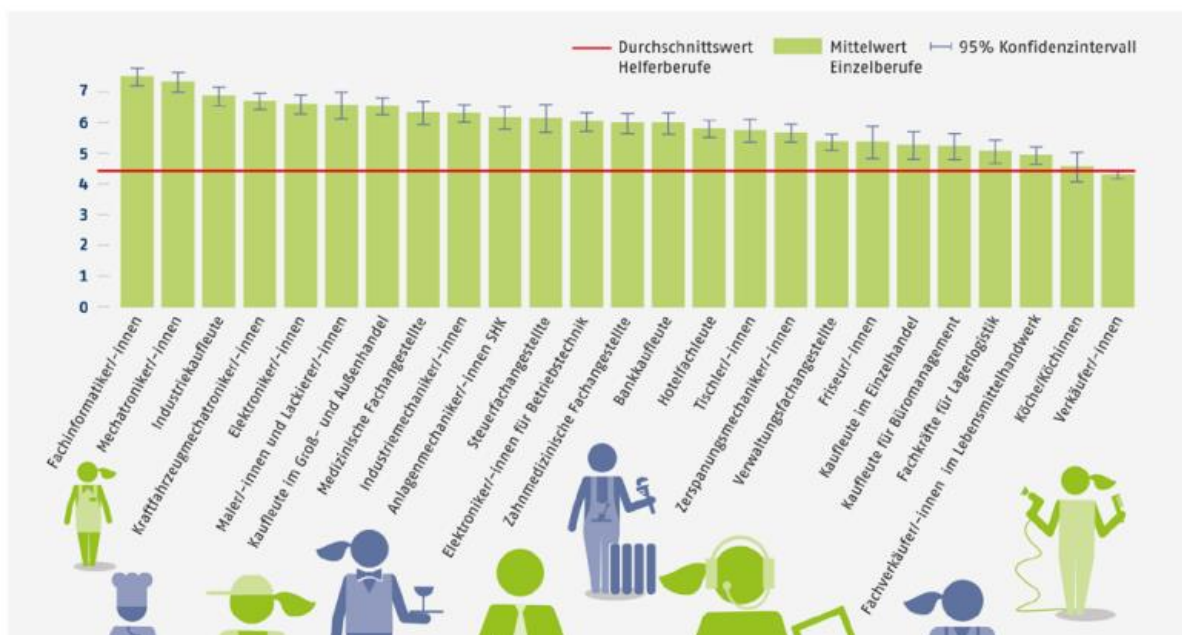


Abbildung 10: Ansehen der 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe (Stand 2017) aus Sicht der deutschen Bevölkerung (Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 5).

Die ersten Berufe mit Universitätsabschluss (z.B. Pfarrer*in und Philosoph*in) befinden sich in Dezil 2 und liegen damit deutlich unter dem gesellschaftlichen Ansehen vieler Ausbildungsberufe (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 17-20).

Betrachtet man Berufe nach den Anforderungsniveaus der fünften Stelle der KldB-Codes, so zeigt sich, dass die Bewertungen des Ansehens tendenziell umso höher ausfallen, je höher das allgemeine Anforderungsniveau ist (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 21). Somit werden Helfer*innen-Berufe mit dem geringsten Ansehen bewertet. Danach folgt das Ansehen von Berufen, für die in der Regel eine Ausbildung erforderlich ist. Berufe mit dem nächsthöheren Anforderungsniveau, die in der Regel eine Meister*innen- oder Techniker*innen-Ausbildung oder einen gleichwertigen Fachschulabschluss erfordern, liegen im durchschnittlichen Ansehen über den beiden ersten Gruppen. Hochkomplexe Spezialist*innen-Tätigkeiten (Berufe, die ein Hochschulstudium erfordern) werden durchschnittlich am höchsten bewertet (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 21). Es wird deutlich, dass der Erwerb eines beruflichen oder akademischen

Bildungsabschlusses allgemein einen Mehrwert bringt, bezogen auf das gesellschaftliche Ansehen.

Ebner und Rohrbach-Schmidt weisen an dieser Stelle nochmal darauf hin, dass es innerhalb der Anforderungsniveaus teils größere Streuungen gibt. So sind beispielsweise unter den 25 am stärksten besetzten dualen Ausbildungsberufen einige, die in ihrem Ansehen auf dem Niveau von akademischen Berufen anzusiedeln sind, während sich manche unweit von Helferberufen verorten lassen (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 21).

Das Arbeitsfeld, beziehungsweise die berufliche Domäne, scheint für das gesellschaftliche Ansehen ausschlaggebender zu sein als die Art des Abschlusses. Weiter wird eine Korrelation zwischen Ansehen und unbesetzten Ausbildungsstellen deutlich (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 b, S. 5). Derzeit herrscht in Deutschland beispielsweise im kaufmännischen Bereich und im Medien-sektor ein Nachfrage-Überhang und im Lebensmittelhandwerk, in der Gastronomie oder dem Reinigungsgewerbe ein Angebots-Überhang (vgl. Matthes, 2019, S. 18). Die Daten aus der Studie von Ebner und Rohrbach-Schmidt zeigen, dass dies Berufsgruppen mit hohem, beziehungsweise geringem gesellschaftlichen Ansehen sind. Dies bestätigt die eingangs gemachten Vermutungen, dass das Ansehen eines Berufs einen Einfluss auf die Berufswahl und dementsprechend auch auf die Wahl eines Bildungsgangs hat.

Eine Besonderheit des deutschen beruflichen Bildungssystems sind Abschlüsse der höheren beruflichen Bildung (Fortbildungsabschlüsse). Diese ermöglichen Absolvent*innen einen Weg in Positionen, die in vielen anderen Ländern nur über akademische Abschlüsse zugänglich sind (vgl. Hall, 2022, S. 29). Durch diese Karrieremöglichkeiten genießen Berufe, die durch eine berufliche Höherqualifizierung ausgeübt werden können, gesellschaftlich ein hohes Ansehen, was auch durch die Studie von Ebner und Rohrbach-Schmidt bestätigt wurde. Gartenbautechniker*innen und Friseurmeister*innen wurden beispielsweise in das mittlere Ansehens-Dezil eingeordnet, Forstwirt*innen in Dezil 6, Tischlermeister*innen und Goldschmiedemeister*innen in Dezil 7, Bäckermeister*innen in Dezil 9 und KFZ-Meister*innen sogar in Dezil 10 (vgl. Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 18-20).

Das Streben vieler junger Menschen nach höheren Bildungsabschlüssen und die Akademisierung verschiedener Berufe rücken berufliche Bildung in Deutschland in ein neuartiges Spannungsfeld (vgl. Deißinger, 2015, S. 57). Es lässt sich von einem regelrechten „Kampf um Auszubildende“ sprechen, da Unternehmen zunehmend Schwierigkeiten haben, ihre angebotenen Ausbildungsplätze zu besetzen. Deutlich wird dies unter anderem in einem merklichen Anstieg der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten und zum Ende des Ausbildungsjahres weiterhin unbesetzten Berufsausbildungsstellen (vgl. Deißinger, 2015, S. 57-58). Die Frage, warum Jugendliche sich

für oder gegen bestimmte Bildungswege und Berufe entscheiden, ist daher aktuell auch aus wirtschaftlicher Perspektive von Bedeutung (vgl. Matthes, 2019, S. 7). Einige Berufe scheinen für junge Menschen so wenig attraktiv zu sein, dass sie nicht als Bildungsweg in Betracht gezogen werden. Berufentscheidungen werden negativ durch klischeebehaftete Berufsbilder, Einkommenswünsche und das Streben nach sozialer Akzeptanz und Anerkennung beeinflusst (vgl. Matthes, 2019, S. 19,41, 42-43, 72-73). Wird zwischen der erwünschten sozialen Position und der vermuteten sozialen Position durch einen bestimmten Beruf eine Diskrepanz wahrgenommen, ist es unwahrscheinlicher, dass eine Person sich für diesen Beruf entscheidet (vgl. Matthes, 2019, S. 58).

Aus dieser Problematik entstand eine Kritik an der systemischen Leistungsfähigkeit des dualen Systems und Zweifel an der gesellschaftlichen Akzeptanz nicht-akademischer Bildungswege (vgl. Deißinger, 2015, S. 58). Akademisierung wurde im Zuge dessen als eines der zentralen Probleme mit Einfluss auf das gesellschaftliche Ansehen von Ausbildungen genannt (vgl. Deißinger, 2015, S. 58). Folgen sind beispielsweise die rückläufige Bedeutung und Akzeptanz der Hauptschulen sowie ein dadurch hervorgerufener Rückgang der „klassischen Klientel“ für berufliche Ausbildungen. Zusätzlich existiert eine „wahrgenommene“ oder „gefühlte“ gesunkene Leistungsfähigkeit der Schulabgänger*innen, die üblicherweise eine Ausbildung beginnen (vgl. Deißinger, 2015, S. 58). Dadurch besteht in Deutschland die Gefahr der Abwertung beruflicher Ausbildungen. Auch die Annahme eine Ausbildung sei lediglich der Bildungsweg für Lernende, die es nicht an eine Universität schaffen, könnte vermehrt entstehen.

7.3 Vergleich

Für beide Länder ist es nicht einfach, pauschale Aussagen über das gesellschaftliche Ansehen beruflicher und akademischer Bildung zu machen.

In Kanada liegt dies daran, dass schulische berufliche Bildungsgänge an Colleges und Instituten ein deutlich höheres Ansehen genießen als berufliche Ausbildungen. Dadurch treffen Aussagen meist nicht für den gesamten beruflichen Bildungsbereich zu. Außerdem ist es durch den zunehmend hohen Überschneidungsgrad im postsekundären und tertiären Bereich teils schwer, zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu differenzieren.

In Deutschland liegen die Schwierigkeiten darin, dass das Ansehen stark zwischen den verschiedenen Berufsgruppen und beruflichen Fachrichtungen variiert, unabhängig von der Art des Bildungsabschlusses. Allgemein lässt sich aber festhalten, dass akademische Bildung in beiden Ländern insgesamt das höchste Ansehen genießt. In Kanada ist der Unterschied in der gesellschaftlichen Wertschätzung größer als in Deutschland. Akademische Bildung genießt dort ein deutlich

höheres Ansehen als viele berufliche Bildungsgänge, vor allem als berufliche Ausbildungen. Umfragen zeigen, dass besonders die Eltern in beiden Ländern stark daran interessiert sind, dass ihre Kinder einen akademischen Bildungsweg einschlagen.

Begründen lassen sich diese Gegebenheiten durch die „meritokratische Logik“ bei der die Vergabe von Privilegien und des sozialen Status primär über die Zertifizierung von allgemeinbildenden Schulabschlüssen erfolgt. Im kanadischen Bildungssystem spielt Meritokratie eine größere Rolle als im Deutschen (vgl. Deißinger, 2019 (c), S. 48). Für Bildungssysteme mit meritokratischer Steuerung ist eine hierarchische Anordnung der verschiedenen Arten von Bildung üblich. Darin wird berufliche Bildung unterhalb von allgemeiner bzw. akademischer Bildung eingruppiert (vgl. Braun, 2021, S. 6).

Besonders in der Vergangenheit hatten berufliche Ausbildungen in Kanada einen schlechten Stand. Ausbildungen unterhalb der Ebene der Universitäten wurden als minderwertig oder als Bildung für Unterprivilegierte angesehen. Wirtschaftliche Entwicklungen und Veränderungen in der Zuwanderung bewirken aktuell eine leichte Aufwertung beruflicher Ausbildungen (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 305). Nach wie vor wird dieser Bildungsweg aber als zweite Wahl betrachtet und ist mit teils negativen Vorurteilen belastet. Ein großes Problem, mit Auswirkungen auf das Ansehen beruflicher Ausbildungen in Kanada, sind fehlende einheitliche Strukturen und die oft mangelhafte Unterstützung von Arbeitgeber*innen. Dass geregelte Rahmenbedingungen und einheitliche Standards eine wichtige Rolle zu spielen scheinen, wird dadurch verdeutlicht, dass die klar strukturierte und standardisierte Ausbildung im dualen System in Deutschland hoch angesehen ist. Was in diesem Bereich in Kanada fehlt und von Auszubildenden vermisst wird, wird in Deutschland bereits umgesetzt.

Generell wird Berufsqualifizierung und Ausbildung im kanadischen Bildungssystem überwiegend als schulischer Bildungsgang und oft als akademisches Studium verstanden. Deshalb haben Ausbildungen auf der Ebene des dualen Systems nicht den Stellenwert, der ihnen beispielsweise in Deutschland zukommt (vgl. Stephan, 2003, S. 33).

In Deutschland hat das System der dualen Ausbildung eine lange Tradition. Verglichen mit einem Land wie Kanada genießen berufliche Ausbildungen in Deutschland ein hohes gesellschaftliches Ansehen. Besonders die höheren beruflichen Abschlüsse bieten oft ähnliche Karrierechancen wie akademische Abschlüsse. Dies führt zu einer hohen gesellschaftlichen Wertschätzung, welche in vielen Fällen vergleichbar ist mit der gegenüber Hochschulabschlüssen.

Problematisch ist in Deutschland derzeit der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen, weil dadurch die gesellschaftliche Anerkennung beruflicher Ausbildungen zurückzugehen scheint. Zusätzlich sollte der zunehmende Fachkräftemangel, „dessen Wechselwirkung mit der ‚einseitigen Bildungsexpansion‘ von ersten wissenschaftlichen Studien bestätigt wird“ (Deißinger, 2015, S.

74), ein Umdenken in der Bildungspolitik anstoßen. Anstrengungen zu einer nachhaltigen Attraktivitätssteigerung dualer Ausbildungen sollten bildungspolitische Priorität erhalten. Auch der Blick auf die „kanadischen Verhältnisse“ sollte als Anreiz genommen werden, die aktuellen Entwicklungen zu stoppen, beziehungsweise umzukehren. (vgl. Deißinger, 2015, S. 74).

Ein weiterer Unterschied zwischen Kanada und Deutschland liegt, wie bereits angesprochen, in der Form der Qualifizierung der nachwachsenden Generationen für die Arbeitsmärkte (Berufsprinzip vs. Employability) (vgl. Deißinger, 2015, S. 57).

Der kanadische Arbeitsmarkt ist durch das relative Fehlen von drei Aspekten gekennzeichnet, die für den Erfolg des deutschen dualen Systems von zentraler Bedeutung sind: berufliche Spezifität, Regulierung und Korporatismus (Beteiligung gesellschaftlicher Gruppen an politischen Entscheidungsprozessen) (vgl. Lehmann, 2019, S. 384). Im Gegensatz zu Deutschland, wo die meisten Berufe mit klaren Bildungswegen und Anforderungen verbunden sind, ist die berufliche Spezifität in Kanada sehr gering (vgl. Lehmann, 2019, S. 384). Eine vorgeschriebene Ausbildung in einem zertifizierungspflichtigen Beruf ist im kanadischen Ausbildungssystem die Ausnahme, nicht die Regel. Viele Berufe können ohne Bildungsabschluss im jeweiligen berufsspezifischen Bereich ausgeführt werden. Hinzu kommt, dass der kanadische Arbeitsmarkt im Vergleich zu Deutschland weniger streng reguliert ist. Dies führt dazu, dass spezifische und kontrollierte Formen der beruflichen Bildung (wie berufsspezifische Ausbildungen) eine eher abschreckende Wirkung haben und weniger hoch angesehen sind (vgl. Lehmann, 2019, S. 384). Die fehlende Regulierung des Arbeitsmarktes macht es auch weniger wahrscheinlich, dass die verschiedenen Beteiligten, die im deutschen korporatistischen Rahmen zusammenkommen, in Kanada zusammenarbeiten. Dies hat wiederum zur Folge, dass kanadische Arbeitgeber*innen ihr Engagement in der Berufsausbildung beschränken, was die Attraktivität von beruflichen (dualen) Ausbildungen weiter verringert (vgl. Lehmann, 2019, S. 384).

8 Abschließender Vergleich & Fazit

Ziel dieser Arbeit war es, zu erforschen, ob und wie Gleichwertigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung in Deutschland und Kanada herrscht. Dazu wurden Kriterien zur Messbarkeit von Gleichwertigkeit festgelegt. Meine Untersuchungen haben bestätigt, dass diese Kriterien wichtige Faktoren sind, die Auswirkungen auf die Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung haben. Unterschiede in der Gleichwertigkeit setzten sich zusammen aus den Strukturen der Bildungssysteme und der Arbeitsmärkte sowie dem gesellschaftlichen Ansehen. Ist eine dieser Komponenten für einen Bildungsgang nicht erfüllt, wird er als geringwertiger angesehen. Im Folgenden sollen nun die zentralen Erkenntnisse aus den einzelnen Kriterien herausgestellt und als abschließender Vergleich zusammengefasst werden. Zusätzlich soll auf die eingangs formulierte Forschungsfrage eingegangen werden.

Ein erster zentraler Unterschied in den Bildungssystemen Kanadas und Deutschlands liegt in der Struktur der Sekundarstufe II. In Deutschland gibt es ein mehrgliedriges System, was einerseits sehr selektiv ist, andererseits aber die Möglichkeit bietet, einen Hochschulzugang auf verschiedenen Wegen zu erreichen, auch über berufliche Bildung. Zusätzlich gibt es mit der Haupt- und Realschule Schulformen, die als direkte Zugänge zum dualen System fungieren, (vgl. Lehmann, 2019, S. 385). Die stärkere Selektion im Schulsystem führt aber auch dazu, dass für viele eine Ausbildung zunächst „die einzige Option“ ist. In Kanada hingegen ist die High-School die einzige Schulform im Sekundarbereich II und ihr Abschluss der einzige formale Weg in den tertiären Bereich. Ohne High-School-Abschluss gibt es nur wenig Möglichkeiten an beruflichen oder akademischen Bildungsangeboten des postsekundären Bereichs teilzunehmen (vgl. Lehmann, 2019, S. 385). Besonders für die Durchlässigkeit der beiden Bildungssysteme ist dieser Unterschied bedeutend, was ihn auch für die Gleichwertigkeit relevant macht.

Auch die beruflichen Bildungssysteme der beiden Länder unterscheiden sich in Aufbau und Struktur. In Kanada findet berufliche Bildung nahezu ausschließlich postsekundär, beziehungsweise tertiär statt, es gibt nur vereinzelt berufliche Bildungsmöglichkeiten während der Sekundarstufe II. Generell gibt es die Option der schulischen beruflichen Bildung, mit starker Anlehnung an akademische Bildung und die Option einer Ausbildung. Allerdings gibt es nur wenige landesweit anerkannte Ausbildungsberufe und kein landesweit einheitliches, geregeltes Ausbildungssystem. Zusätzlich gibt es keine Möglichkeiten der beruflichen Höherqualifizierung, außer in den akademischen Bereich zu wechseln.

Ein Großteil der beruflichen Bildung in Kanada findet im schulischen Bereich statt, an Institutionen die auch akademische Abschlüsse anbieten. Dadurch entsteht quasi automatisch eine Hierarchisierung des postsekundären Bildungssystems mit der akademischen Bildung an der Spitze.

In Deutschland findet der Großteil beruflicher Bildung im Sekundarbereich II statt, einige Bildungsgänge werden aber auch dem tertiären Bereich zugeordnet. Es gibt eine große Vielfalt an zertifizierten Ausbildungen, die in einem einheitlich geregelten Ausbildungssystem organisiert sind. Zusätzlich gibt es verschiedene Möglichkeiten der schulischen beruflichen Bildung und die Option der beruflichen Höherqualifizierung. Dadurch ist berufliche Bildung in Deutschland ein eigenständiger Bildungsbereich und eine präasente, populäre Alternative zur akademischen Bildung.

Ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen Kanada und Deutschland ist die Struktur der Arbeitsmärkte. Während in Deutschland das „Berufsprinzip“ als strukturelle Grundlage dient, ist in Kanada das Prinzip der allgemeinen Beschäftigungsfähigkeit (Employability) leitend für die Systematik des Arbeitsmarktes. Dies ist ein möglicher Grund für die unterschiedliche Stellung von Bildungswegen, die sehr spezifisch auf einen Beruf ausgerichtet sind, wie die berufliche Ausbildung. In Ländern mit weniger ausgeprägter beruflicher Orientierung des Arbeitsmarktes werden spezifische Fertigkeiten oft weniger wertgeschätzt als allgemeinere Fähigkeiten („Soft Skills“). Arbeitnehmer*innen, die darüber verfügen, sind flexibler einsetzbar und werden deshalb bevorzugt. In Kanada kommt hinzu, dass der Bedarf an gut ausgebildeten Fachkräften lange durch die stets große Zahl an Eingewanderten gedeckt werden konnte. Dies hat den Ausbau eines landeseigenen Ausbildungssystems verlangsamt und auf den handwerklichen Bereich eingeschränkt (vgl. Lehmann, 2019, S. 385).

Durchlässigkeit im postsekundären Bereich Kanadas findet überwiegend dadurch statt, dass an den meisten Institutionen dieses Bereichs unterschiedliche Abschlüsse erreicht werden können (akademische Grade und andere Zertifikate). Dadurch ist allerdings eher von einem zunehmenden Verschwimmen der Grenzen zwischen schulischer beruflicher und allgemeiner akademischer Bildung zu sprechen als von tatsächlicher formaler Durchlässigkeit. Trotz der Überschneidung der beiden Bereiche ist der Schritt von einem College an eine Universität oft schwer für Lernende.

In Kanada gibt es lediglich für akademische Grade einen landesweit geltenden Qualifikationsrahmen. Ausbildungsabschlüsse und College-Zertifikate werden nicht formal verglichen oder in ein Verhältnis zu akademischen Abschlüssen gesetzt. Im Bereich der Ausbildungen sind landesweit nur die Berufe des Red Seal Programs einheitlich geregelt, welche sich auf handwerkliche Berufe beschränken. Zusätzlich gibt es keine Möglichkeit der beruflichen Höherqualifizierung, die akademischen Abschlüssen formal gleichgestellt ist. Da Kanada nicht länger erwarten kann, dass durch Einwanderung ausreichend Fachkräfte nachkommen, bräuchte es ein nationales System der Berufsausbildung. Eine systemische Lösung, die sicherstellt, dass junge Menschen eine Berufsausbildung als herausfordernd und lohnend ansehen (vgl. Lyons, Randhawa, & Paulson, 1991, S. 137).

Um berufliche Bildung aufzuwerten und formal mit akademischer Bildung gleichzustellen, gibt es mehr und mehr berufliche College-Bildungsgänge, die auch zum Erhalt eines akademischen Grades führen. Allgemein haben die nicht-akademischen Bildungseinrichtungen ein großes Interesse daran, ihre Abschlüsse universitätsnah zu gestalten und ähnlich wie Universitäten aufzutreten. Ob diese Vorgehensweise zielführend ist, um die Stellung des VET zu verbessern, ist höchst fraglich. Stattdessen müsste ein Umdenken dahingehend stattfinden, dass berufliche Bildung als eine attraktive und lohnende, eigenständige Alternative auf dem Weg zur Erwerbstätigkeit für junge Menschen gesehen wird, die ein größeres Interesse an anwendungsorientiertem anstatt akademischem Lernen haben (vgl. Deißinger & Gremm, 2017, S. 311).

In Deutschland gibt es hingegen zwei eigenständige Systeme, mit schärferen Grenzen. Lange Zeit fand durch das Abitur, als einzige Hochschulzugangsmöglichkeit, eine starke Selektion im Deutschen Schulsystem statt. Die „Scharnierfunktion“ des Abiturs wurde aber mittlerweile entschärft, indem versucht wird, Übergänge zwischen beruflicher und allgemeiner, akademisch ausgerichteter Bildung auf formaler Ebene zu ermöglichen. Durch das BBiG ist einheitlich und gesetzlich geregelt, wie der Hochschulzugang auch ohne formale Hochschulreife mit beruflichen Abschlüssen möglich ist.

Zusätzlich werden durch die Niveaustufen des deutschen Qualifikationsrahmens berufliche und allgemeinbildende/akademische Abschlüsse formal verglichen und einander gegenübergestellt. Die in der letzten Neuerung des BBiG eingeführten Begriffe des „Bachelor und Master Professional“ sollen zusätzlich die Gleichwertigkeit der entsprechenden Abschlüsse mit den akademischen Pendanten betonen. Trotz der formalen Möglichkeiten ist der Anteil der Studienanfänger*innen ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung immer noch sehr gering (2012 etwa 2,5 %) (vgl. Deißinger, 2015, S. 60). Dies spricht dafür, dass die Durchlässigkeit im deutschen System entweder noch nicht wirklich genutzt wird (möglicherweise durch fehlende Information) oder dass sie doch als weniger vorhanden empfunden wird als politisch dargestellt.

Es bleibt festzuhalten, dass es in Kanada weniger ausdifferenzierte, einheitliche und verbindliche Regelungen zur formalen Gleichstellung und Durchlässigkeit von akademischer und beruflicher Bildung gibt als in Deutschland.

In beiden Ländern scheint aber auf bildungspolitischer Ebene die Meinung zu herrschen, dass berufliche Bildung wichtig ist, um den Fachkräftebedarf decken zu können. Deshalb wird auf unterschiedliche Weise in beiden Ländern versucht, den formalen Wert beruflicher Bildung an den von akademischer Bildung anzugleichen. Zusätzlich werden in beiden Ländern vermehrt hybride Bildungsgänge oder Doppelqualifizierungen an Hochschulen angeboten. Deshalb lässt sich in beiden Ländern ein Trend der Vermischung der beiden Bildungswege erkennen sowie eine verstärkte Anwendungsorientierung in akademischen Bildungsgängen.

Generell herrscht in der kanadischen Bevölkerung eine sehr hohe Beteiligung an postsekundärer und tertiärer Bildung. Ein Großteil der postsekundären Bildungsabschlüsse stammt aus dem nicht-akademischen Bereich der Colleges und Institute. Ausbildungen machen davon einen zwar langsam wachsenden, aber nach wie vor nur sehr kleinen Teil aus. In Kanada lässt sich daher von einem Doppelproblem sprechen, mit welchem auch die anderen angelsächsischen Länder (England, Australien und die USA) zu kämpfen haben: Eine vergleichsweise schwach entwickelte berufsqualifizierende Infrastruktur (insbesondere im Bereich der Ausbildungen) wird mit einem Angebotsüberhang an Personen mit Universitätsabschluss kombiniert. Diese belegen dann als eigentlich „Überqualifizierte“ die anderenorts mit betrieblich ausgebildeten Fachkräften besetzten Arbeitsplätze (vgl. Deißinger, 2019 (c), S. 61).

Demgegenüber beginnt in Deutschland etwa die Hälfte aller Jugendlichen eines Altersjahrgangs eine Ausbildung. Allerdings fallen die Zulaufzahlen seit einiger Zeit konstant, während die Zahl der Neueintritte in den Hochschulbereich stetig steigt. Beide Länder haben daher den Trend zu höheren Bildungsabschlüssen oder den „Academic drift“ gemein.

Die in dieser Arbeit berücksichtigten Studien haben gezeigt, dass sich in beiden Ländern die Investition in einen höheren Bildungsabschluss durchschnittlich finanziell lohnt. Die Kosten, die bis zum Erreichen eines Bildungsabschlusses anfallen, werden später durch ein höheres Einkommen kompensiert. Außerdem gilt für beide Länder, dass mit steigendem Bildungslevel bessere Karriereaussichten und die Chance auf höhere berufliche Positionen einhergehen.

Betrachtet man die gesamte Erwerbstätigkeit von Individuen, bringt eine Berufsausbildung in beiden Ländern den geringsten finanziellen Mehrwert. In Kanada kommen danach College Diplome und schließlich mit dem höchsten zu erwartenden durchschnittlichen Einkommenszuwachs die Universitätsabschlüsse. Auch in Deutschland liegt das durchschnittliche Einkommen umso höher, je höher der Bildungsabschluss ist. Im gesamten Verlauf der Berufstätigkeit erzielen Personen mit Universitätsabschluss das höchste Einkommen, gefolgt von Personen mit Fachhochschulabschluss, dann Personen mit beruflicher Höherqualifizierung und schließlich Personen mit beruflicher Ausbildung.

Außerdem sinkt in Kanada und Deutschland die Gefahr der Arbeitslosigkeit, wenn ein beruflicher oder akademischer Abschluss zusätzlich zu einem grundlegenden Schulabschluss in der Sekundarstufe II erreicht wurde. Allerdings zeigen die Forschungsergebnisse, dass das Risiko einer Erwerbslosigkeit nach einer beruflichen Ausbildung im späteren Verlauf des Erwerbslebens höher ist als nach einem akademischen Abschluss. Diese Beobachtung gilt nicht nur für Kanada und Deutschland, sondern für alle OECD-Staaten (vgl. OECD, 2014, S. 404).

Für Deutschland und Kanada zeigt sich, dass berufliche Bildung (insbesondere (duale) Ausbildungen) akademischer Bildung gegenüber nicht gleichwertig ist, was das zu erwartende Einkommen angeht. Allerdings gilt dies in beiden Ländern nicht pauschal für alle Tätigkeitsfelder und Berufe,

sondern nur, wenn der Durchschnitt aller Abschlüsse und beruflichen Tätigkeiten betrachtet wird.

Bezogen auf das gesellschaftliche Ansehen von beruflichen und akademischen Bildungsabschlüssen ist es für Kanada wichtig, zwischen den verschiedenen Bereichen der beruflichen Bildung zu differenzieren. Schulische berufliche Bildungsgänge an Colleges und ähnlichen Einrichtungen werden gegenüber der akademischen Bildung als gleichwertiger angesehen als Ausbildungen. Dies lässt sich auch an den jeweiligen Zulaufzahlen der Bildungsgänge ablesen. Akademische Bildung genießt allerdings das höchste Ansehen und gilt als der „Königsweg“ in die Beschäftigung. Obwohl ein leichter Wandel im Ansehen von Ausbildungen festzustellen ist, wird dieser Bildungsweg als zweite Wahl angesehen oder Weg derer, die es nicht an ein College oder eine Universität schaffen. Obwohl durch Ausbildungen in Kanada durchschnittlich weniger verdient wird als mit einem akademischen Abschluss, haben die berücksichtigten Studien und Veröffentlichungen dargestellt, dass auch damit attraktive und lohnende berufliche Positionen erreicht werden können. Daher scheinen sozialer Status, Image und Prestige wichtige Faktoren zu sein, die zu dem geringen Stellenwert der Berufsausbildung in Kanada beitragen.

Ein Problem mit Auswirkungen auf das Ansehen von Ausbildungen in Kanada ist der fehlende einheitliche gesetzliche Rahmen, besonders für den betrieblichen Teil dualer Ausbildungen und die geringe Bandbreite der landesweit anerkannten Ausbildungsmöglichkeiten. Ein daraus resultierender, hemmender Faktor ist die oft unzureichende Unterstützung von Arbeitgeber*innen und deren fehlende Bereitschaft Lernende auszubilden. Zusätzlich müssten Ausbildungsabschlüsse mit der Möglichkeit des beruflichen Aufstiegs in Unternehmen verknüpft werden. Es bedarf einer stärkeren Zusammenarbeit zwischen Arbeitgeber*innen, Arbeitnehmer*innen-Organisationen und dem Staat (vgl. Lehmann, 2019, S. 390).

In Deutschland haben berufliche Bildung und insbesondere berufliche Ausbildungen eine hohe Bedeutung und genießen, verglichen mit Ländern wie Kanada, ein hohes gesellschaftliches Ansehen. Allerdings sind akademische Abschlüsse gesellschaftlich auch in Deutschland durchschnittlich am höchsten angesehen. Deshalb ist auch in Deutschland ein Trend zu höheren Bildungsabschlüssen und damit einhergehend ein Rückgang des Zulaufs ins duale System zu verzeichnen. Wichtig ist aber, dass das Ansehen zwischen den verschiedenen beruflichen Domänen in Deutschland stark variiert, unabhängig von der Art des höchsten Schulabschlusses. Das Ansehen einiger Ausbildungsberufe ist gleich hoch wie das von akademischen Berufen oder sogar höher. Als Gründe für das unterschiedliche Ansehen verschiedener Berufe nennen Ebner und Rohrbach-Schmidt Einkommensunterschiede und die Tätigkeiten, die mit ihnen verbunden sind. Damit wird bestätigt, dass die in dieser Arbeit verwendeten Kriterien sich gegenseitig bedingen.

Eine Besonderheit der beruflichen Bildung in Deutschland sind die höheren beruflichen Abschlüsse. Sie ermöglichen den Zugang zu Positionen, die in Ländern wie Kanada nur über akademische Abschlüsse zugänglich sind. Deshalb genießen sie in Deutschland ein so hohes Ansehen wie viele akademische Berufe.

Es wird deutlich, dass berufliche Bildung in Kanada und Deutschland unterschiedlich hoch angesehen ist und auch Unterschiede gegenüber der akademischen Bildung bestehen. In Kanada werden besonders (duale) Ausbildungen akademischer Bildung gegenüber nicht als gleichwertig angesehen. Akademischer Bildung wird ein deutlich höheres soziales Prestige zugesprochen und mehr gesellschaftliche Wertschätzung entgegengebracht als beruflicher Bildung. In Deutschland genießt berufliche Bildung ein höheres gesellschaftliches Ansehen, vor allem werden auch Ausbildungen als attraktiver Bildungsweg anerkannt. Trotzdem steht in beiden Ländern akademische Bildung an oberster Stelle, was gesellschaftliche Wertschätzung betrifft. Dass berufliche Ausbildungen weniger hoch angesehen sind als ein akademischer Bildungsweg, gilt allgemein für viele OECD-Staaten (vgl. OECD, 2014, S. 404).

Inwieweit herrscht also Gleichwertigkeit?

Gesamtheitlich betrachtet ist berufliche Bildung in Kanada akademischer Bildung gegenüber weniger gleichwertig als in Deutschland.

In Kanada ist davon besonders der Bereich der beruflichen Ausbildungen betroffen. Fehlende gesetzliche Rahmenbedingungen, ein durchschnittlich geringeres Einkommen und ein deutlich geringeres gesellschaftliches Ansehen sind dabei entscheidende Faktoren. Allgemein scheint die Wertigkeit beruflicher Bildung in Kanada am meisten unter dem niedrigen gesellschaftlichen Ansehen zu leiden, was auch von den teils guten Gehaltsaussichten nicht ausgeglichen werden kann. In Deutschland variiert das gesellschaftliche Ansehen sehr stark zwischen den einzelnen Berufen. Zusätzlich sind mit beruflichen Bildungsabschlüssen durchschnittlich schlechtere Gehaltsaussichten verbunden als mit einem akademischen Abschluss. Auf formaler Ebene ist die Gleichstellung akademischer und beruflicher Bildung in Deutschland wesentlich weiter fortgeschritten als in Kanada. Für Deutschland ergibt sich daher ein gemischtes Urteil über die Gleichwertigkeit von beruflichen und akademischen Abschlüssen.

In beiden Ländern scheint das meritokratische Prinzip leitend für Bildungsentscheidungen zu sein. Die Annahme, dass mit akademischen Bildungsabschlüssen und den damit erlangten formalen Berechtigungen bessere Möglichkeiten (auf dem Arbeitsmarkt, finanziell und das Ansehen betreffend) einhergehen als mit nicht akademischen Abschlüssen, ist in beiden Ländern präsent.

9 Reflexion, Limitation und Ausblick

Abschließend möchte ich mein Forschungsvorhaben, die gewählte Methode und erzielten Erkenntnisse reflektieren, Limitationen aufzeigen und einen Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsvorhaben geben.

Generell ist zu betonen, dass die dargestellten Vergleiche als Einblick und/oder Überblick in die sehr umfangreiche Thematik der Gleichwertigkeit beruflicher und akademischer Bildung in Kanada und Deutschland zu verstehen sind. Jedes der berücksichtigten Kriterien könnte noch tiefergehender und detaillierter betrachtet werden. Dennoch bin ich mit den gewonnenen Erkenntnissen sehr zufrieden. Basierend auf den zur Verfügung stehenden Daten war der angestrebte Vergleich gewinnbringend möglich. Auch das methodische Vorgehen und die gewählten Untersuchungskriterien haben sich meiner Meinung nach als passend und zielführend erwiesen, um meine Forschungsfrage in angemessener Tiefe beantworten zu können.

Allgemein haben sich durch meine Untersuchungen verschiedene Unterthemen herausgestellt, die in zukünftigen Arbeiten detaillierter betrachtet werden könnten. Dazu gehören beispielsweise der unterschiedliche Umgang mit Qualifikationen auf den Arbeitsmärkten sowie die Strukturierung der Bildungssysteme und daraus entstehende Unterschiede in der Durchlässigkeit. Auch der Umgang der Bildungspolitik mit der Thematik des Fachkräftemangels ist ein komplexes und spannendes Forschungsfeld, welches vor dem Hintergrund der Gleichwertigkeit vertieft behandelt werden könnte. Ein anderes mögliches Thema für weitergehende Untersuchungen könnten die Strukturen der (dualen) beruflichen Ausbildung in Kanada und Deutschland betreffen. In diesem Bereich der beruflichen Bildung sind die größten Differenzen zwischen den beiden Ländern deutlich geworden, weshalb sich eine vertiefte Auseinandersetzung damit anbieten würde. Außerdem könnte detaillierter ergründet werden, warum eine Ausbildung in Kombination mit einem Studium einen geringeren Gehaltszuwachs bringt als ein Studium allein. Auch Geschlechterunterschiede, bezogen auf das Einkommen, nach den verschiedenen Abschlüssen könnten näher betrachtet werden. Hier ist besonders auffällig, dass sich Berufsausbildungen in Kanada für Frauen finanziell sehr viel weniger lohnen als für Männer.

Das Kriterium des sozialen Prestiges und gesellschaftlichen Ansehens hat sich als elementar für die Gleichwertigkeit verschiedener Bildungsabschlüsse und Berufe herausgestellt. Berufe, die im Abgleich mit dem Selbstkonzept einer Person als zu statusniedrig eingestuft werden, werden üblicherweise auch nicht als akzeptable Alternative betrachtet. Allerdings war die empirische Datengrundlage für dieses Kriterium etwas eingeschränkt. Für beide Länder sind kaum Studien bekannt, die explizit das gesellschaftliche Ansehen beruflicher und akademischer Bildungsabschlüsse vergleichen.

Erklären lässt sich dies möglicherweise dadurch, dass es sich bei „Ansehen“ und „Wertschätzung“ um weiche und daher schwierig empirisch messbare Indikatoren handelt.

Dieses Kriterium ist zusätzlich mit der Schwierigkeit verbunden, dass sich die Wertzuschreibungen einer gesamten Gesellschaft ändern müssen, wenn ein Bildungsgang oder Beruf eine Aufwertung erfahren soll. Dass dies kein kurzweiliger, leicht steuerbarer Prozess ist, liegt auf der Hand. Änderungen im Ansehen sind komplex und langwierig, was besonders für berufliche Ausbildungen in Kanada von Nachteil ist.

Zusätzlich hat sich herausgestellt, dass eine isolierte Betrachtung des gesellschaftlichen Ansehens von Bildungsabschlüssen problematisch ist. Der Grund dafür ist, dass bezüglich des gesellschaftlichen Ansehens eine sehr enge Verknüpfung zwischen Bildungsabschlüssen und anschließend ausgeübten Tätigkeiten besteht. In den meisten Veröffentlichungen wurden Daten über das Ansehen von Berufen gesammelt, weniger über das von Bildungsabschlüssen. Daher war mit dem aktuellen Forschungsstand nur eine gemeinsame Betrachtung möglich.

Darüber hinaus haben die berücksichtigten Studien gezeigt, dass Einkommen und gesellschaftliches Ansehen stark variieren können, je nach Tätigkeitsfeld bzw. beruflicher Fachrichtung. Ziel dieser Arbeit war es, allgemeine Tendenzen bezogen auf berufliche und akademische Bildung aufzuzeigen. Dies führt allerdings dazu, dass manche der gemachten Aussagen auf einige Bildungsgänge und Berufe nicht zutreffen.

Bei der Datensammlung zu Einkommensvergleichen ist zusätzlich aufgefallen, dass teilweise das Brutto- und teilweise das Nettoeinkommen verglichen wurde. Bruttoeinkommen bieten den Vorteil, dass die höheren Einkommen durch einen Bildungsabschluss besser zur Geltung kommen, bei Nettoeinkommen werden auch Steuern widergespiegelt. Dies im hier vorliegenden Vergleich zu berücksichtigen und getrennt zu betrachten hätte den Rahmen dieser Arbeit überschritten. Deshalb sollten die gemachten Gehalts-Vergleiche eher als Tendenz betrachtet werden.

Insgesamt wurde deutlich, dass alle drei Kriterien stark miteinander verknüpft sind. Unser Einkommen bestimmt unseren Status und damit auch unsere gesellschaftliche Stellung. Bildungsabschlüsse und daraus resultierende Einkommen sind sowohl für eine Gesellschaft als auch für einzelne Personen von enormer Bedeutung. Zusätzlich haben zahlreiche Forschungsarbeiten gezeigt, dass ein höheres Qualifikationsniveau mit einem höheren sozialen Status korreliert (vgl. Kopatz & Pilz, 2015, S. 310). Somit stehen auch formale Berechtigungen, verschiedene Qualifikationen erwerben zu können, in einer engen Verbindung zum sozialen Status einer Person.

Deshalb und vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen und Problemlagen bleibt daher abschließend festzuhalten, dass die Herstellung von Gleichwertigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung von großer wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Bedeutung ist. Die verschiedenen Bildungswege sollten Lernenden gleichwertige Chancen eröffnen, unabhängig davon, welche Art des Lernens bevorzugt wird.

10 Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Üblicher Ablauf einer Fallstudie, aus: Muno, 2009, S. 127 | 15 |
| Abbildung 2: Das kanadische Bildungssystem, sortiert nach den einzelnen Provinzen, von: CICIC, 2016 | 25 |
| Abbildung 3: Das Bildungssystem in Deutschland, aus Blaeschke & Freitag, 2021, S. 102 | 31 |
| Abbildung 4: Möglichkeiten des Erhalts der Hochschulreife a), aus: Kultusministerkonferenz, 2015, S. 8 | 42 |
| Abbildung 5: Möglichkeiten des Erhalts der Hochschulreife b), aus: Kultusministerkonferenz, 2015, S. 7 | 43 |
| Abbildung 6: Durchschnittliche Einkommen in Altersgruppen nach höchstem Bildungsabschluss 2016, aus: Zeman & Frenette, 2021, S. 16 | 52 |
| Abbildung 7: Mittlerer Jahresverdienst von Männern und Frauen 2015 im Alter von 25-64 Jahren, nach höchstem Bildungslevel, aus: Statistics Canada, 2017, S. 2-3 | 53 |
| Abbildung 8: Prozentualer Verdienstvorsprung kanadischer Arbeitnehmer*innen (prozentualer Unterschied im Wochenverdienst im Vergleich zu Personen mit High-School- Abschluss), aus: Boothby & Drewes, 2006, S. 9 | 55 |
| Abbildung 9: Alters-Einkommens-Profile nach Bildungsabschluss, dargestellt ist das durch- schnittliche Nettojahreseinkommen im Alter von 18 bis 65 Jahren, aus: Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 23 | 57 |
| Abbildung 10: Ansehen der 25 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe (Stand 2017) aus Sicht der deutschen Bevölkerung, aus: Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (b), S. 5 | 71 |
| Abbildung 11: Mittlerer Jahresverdienst von Männern 2015 im Alter von 25-64 Jahren, nach höchsten Bildungslevel, aus: Statistics Canada, 2017, S. 2 | 91 |
| Abbildung 12: Mittlerer Jahresverdienst von Frauen 2015 im Alter von 25-64 Jahren, nach höchsten Bildungslevel, aus: Statistics Canada, 2017, S. 3 | 91 |
| Abbildung 13: Monatseinkommen, Arbeitslosigkeit und Lebenseinkommen nach Bildungsab- schluss Durchschnittswerte und Differenz zu jeweils niedrigerem Abschluss, aus: Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 23 | 92 |
| Abbildung 14: Dezil 1 zum Ansehen von Berufen in Deutschland, 2017/18, die Berufe sind aufstei- gend nach ihrem KldB- 2010-Code sortiert, aus: Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 17 | 92 |
| Abbildung 15: Dezil 5 zum Ansehen von Berufen in Deutschland, 2017/18, die Berufe sind aufstei- gend nach ihrem KldB- 2010-Code sortiert, aus: Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 18 | 93 |
| Abbildung 16: Dezil 10 zum Ansehen von Berufen in Deutschland, 2017/18, die Berufe sind auf- steigend nach ihrem KldB- 2010-Code sortiert, aus: Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 20 | 93 |

11 Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-------|
| Tabelle 1: Anordnung der Bildungsgänge nach den Niveaustufen des DQR, eigene Erstellung nach BMBF, 2022, Qualifikationssuche-Tool | 44-45 |
| Tabelle 2: Die höchsten Bildungsabschlüsse von Erwachsenen, angegeben ist der Anteil an der Bevölkerungsgruppe der 25 – 64-Jährigen in %. Daten für 2002 aus Boothby & Drewes, 2006, S. 3; Daten für 2019 aus OECD, 2021, S. 58 | 62 |
| Tabelle 3: Relatives Einkommen der 25- bis 64-jährigen Beschäftigten mit Erwerbseinkommen nach höchstem Bildungsabschluss (Abschluss Sek. II entspricht dem Wert 100), aus: OECD, 2021, S. 108 | 63 |
| Tabelle 4: Durchschnittliches monatliches Bruttoeinkommen in Euro von Vollzeitbeschäftigten im Alter von 20 bis 65 Jahren in Deutschland nach höchstem Schulabschluss 2018, aus: BIBB, 2021, S. 403, 408-410 | 64 |
| Tabelle 5: Durchschnittliches monatliches Einkommen der 25–64-Jährigen in Can. Dollar nach höchstem Bildungsabschluss 2015, aus: Statistics Canada, 2017, S. 6 | 64 |

12 Literaturverzeichnis

- AIV. (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Berlin, Frankfurt a.M.: Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“; Koordination: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Alexander, P. J., & Pilz, M. (2004). Die Frage der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung in Japan und Deutschland im Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 50 Heft 5*, S. 748-769.
- Álvarez-Galván, J.-L. et al. (2015). *A Skills Beyond School Commentary on Canada*. OECD Reviews of Vocational Education and Training.
- Benner, H., Buschhaus, D., & Pampus, K. (1983). Gleichstellung beruflicher und allgemeiner Bildungsabschlüsse. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, Nr. 3, 1983*, S. 93-98.
- BIBB. (2021). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Biermann, J. (2016). Zuerst ins Unbekannte! Planung und Umsetzung einer vergleichenden Studie zur Institutionalisierung inklusiver Schulsysteme in Nigeria und Deutschland. In N. Dunker et al. (Hrsg.): *Wege durch den Forschungsdschungel: Ausgewählte Fallbeispiele aus der erziehungswissenschaftlichen Praxis* (S. 39-60). Wiesbaden: Springer.
- Blaeschke, F., & Freitag, H.-W. (2021). Auszug aus dem Datenreport 2021: Bildungsbeteiligung, Bildungsniveau und Bildungsbudget. In Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (Hrsg.): *Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*, S. 100-127.
- Blatter, J., Janning, F., & Wagemann, C. (2007). *Qualitative Politikanalyse: eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- BMBF. (2019). *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Die Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (BBiG)*. Veröffentlicht am 12.12.2019 Von https://www.bmbf.de/bmbf/de/home/_documents/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig.html abgerufen (letzter Zugriff: 03.06.2022)
- BMBF. (2021 (a)). *Bildung und Forschung in Zahlen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Nationale und internationale Vergleichsanalysen.
- BMBF. (2021 (b)). *Berufsbildungsbericht 2021*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Rahmenbedingungen der beruflichen Bildung.
- BMBF. (2022). *Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der DQR*. Von https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/der-dqr_node.html abgerufen (letzter Zugriff: 17.06.2022)
- Bohlinger, S. (2013). *Wertigkeit (beruflicher) Bildung und Qualifikationen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Boothby, D., & Drewes, T. (2006). Postsecondary Education in Canada: Returns to University, College and Trades Education. In: *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques, Vol. 32, No. 1*, S. 1-21.
- Brändle, T., Kugler, P., & Zühlke, A. (2019). *Projektbericht an den Baden-Württembergischen Industrie- und Handelskammertag (BWIHK): Lebenseinkommen von Berufsausbildung und Hochschulstudium im Vergleich. Eine empirische Analyse von Erwerbsbiografien in Deutschland*. Tübingen: Insitut für Angewandte Wirtschaftsforschung.
- Braun, V. (2021). *Der Zusammenhang zwischen Meritokratie und beruflicher Bildung. Idealtypische Rekonstruktion als Deutungsrahmen für das Wertschätzungsproblem der Berufsbildung in der Ukraine*. Konstanz, Wiesbaden: Springer VS.
- Büchter, K.; Dehnhostel, P.; Hanf, G. (Hrsg.). (2012). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld, Bonn: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesagentur für Arbeit. (2011). *Klassifikation der Berufe 2010. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erklärungen*. Nürnberg.

- Busse, G., & Frommberger, D. (2016). *Internationalisierung der Berufsausbildung als Herausforderung für Politik und Betriebe: Eine explorative Studie*. Düsseldorf: Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 311.
- CAF-FCA. (2018). *Making Apprenticeship a National Skills Priority*. Ottawa: Canadian Apprenticeship Forum - Forum canadien sur l'apprentissage (CAF-FCA).
- CCDA. (2018). *Canadian Council of Directors of Apprenticeship: Red Seal Program*. Letzte Überarbeitung: Frühjahr 2018. Von <https://www.red-seal.ca/eng/w.2lc.4m.2.shtml> abgerufen (letzter Zugriff: 06.07.2022)
- CCDA. (2021). *Canadian Council of Directors of Apprenticeship: Red Seal Program: 2020 Annual Review*.
- Chen, P., Goncharova, A., Pilz, M., & Frommberger, D. e. (2021). International Curriculum Comparison in Vocational Education and Training: A Collaborative Development of an Analysis Instrument. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET) Issue 4. Vol. 8*, S. 16–43.
- CICIC. (2009). *Canadian Information Centre for International Credentials (a unit of the Council of Ministers of Education, Canada (CMEC)): Quality assurance in postsecondary education in Canada*. Letzte Überarbeitung: Februar 2009. Von https://www.cicic.ca/1264/an_overview.canada abgerufen (letzter Zugriff: 08.05.2022)
- CICIC. (2016). *Canadian Information Centre for International Credentials (a unit of the Council of Ministers of Education, Canada (CMEC)): Academic credentials in Canada*. Letzte Überarbeitung: Juli 2016. Von https://www.cicic.ca/1149/academic_credentials.canada abgerufen (letzter Zugriff: 03.07.2022)
- CICIC. (2021). *Canadian Information Centre for International Credentials (a unit of the Council of Ministers of Education, Canada (CMEC)): Postsecondary education systems in Canada*. Letzte Überarbeitung: März 2021. Von https://www.cicic.ca/1242/an_overview.canada abgerufen (letzter Zugriff: 08.05.2022)
- CICIC. (2022). *Canadian Information Centre for International Credentials (a unit of the Council of Ministers of Education, Canada (CMEC)): Qualifications frameworks in Canada*. Von https://www.cicic.ca/1286/pan_canadian_qualifications_frameworks.canada abgerufen (letzter Zugriff: 08.05.2022)
- Cortina, K. S. (2008). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Deißinger, T. (1995). Das Konzept der "Qualifizierungsstile" als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von Berufsbildungssystemen. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Nr. 91* (S. 367-387). Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Deißinger, T. (1998). *Beruflichkeit als "organisierendes Prinzip" der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Deißinger, T. (2004). Apprenticeship Cultures : a comparative view. In D. Hemsworth, & S. Roodhouse (Hrsg.): *Apprenticeship : An Historical Re-Invention for a Post Industrial World ; Proceedings of the conference held by the University Vocational Awards Council* (S. 43-58). London.
- Deißinger, T. (2015). Verberuflichung und Verallgemeinerung – internationale Perspektiven und die Frage nach der Tertiarisierung der beruflichen Bildung. In B. Ziegler (Hrsg.): *Verallgemeinerung des Beruflichen - Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 57-80). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Deißinger, T. (2019 (a)). *Cooperative Education in Kanada*. Fallstudie im Rahmen des Projekts „Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung“ Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Deißinger, T. (2019 (b)). Höhere Berufsbildung am Beispiel Kanada. In D. Euler, V. Meyer-Guckel, & E. Severing, *Studienintegrierende Ausbildung. Neue Wege für Studium und Beruf* (S. 52-57). Essen.

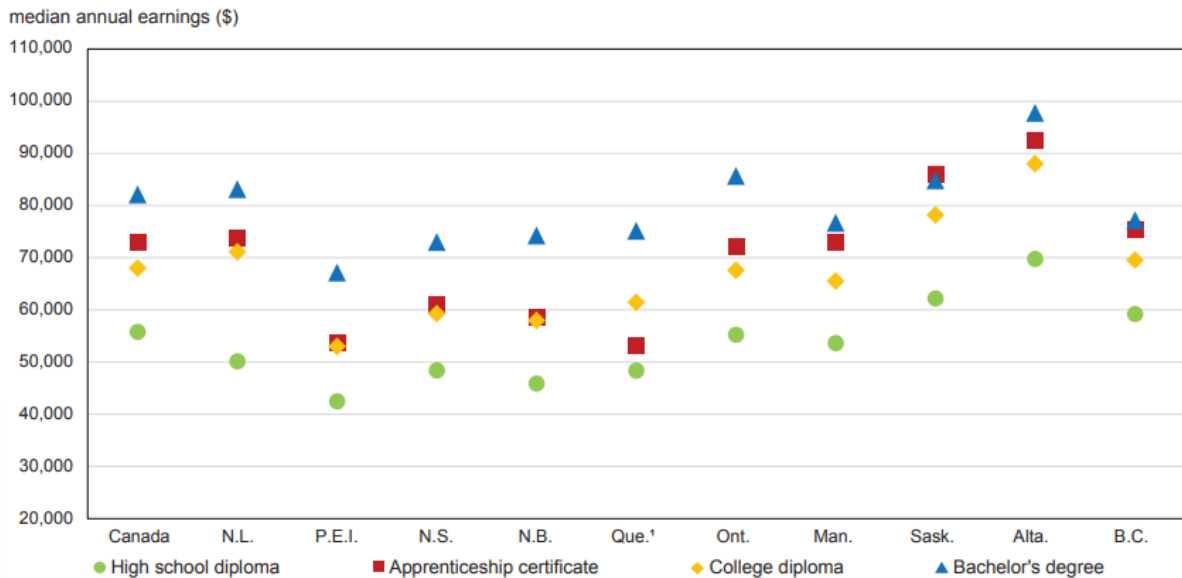
- Deißinger, T. (2019 (c)). Beruflichkeit und "meritokratische Logik": Konvergenzen und Divergenzen aus bildungspolitischer und komparativer Sicht. In J. Seifried et al. (Hrsg.): *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (S. 47-68). Bielefeld: wbv.
- Deißinger, T., & Frommberger, D. (2010). Berufsbildung im internationalen Vergleich – Typen nationaler Berufsbildungssysteme. In R. Nickolaus et al. (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 343 - 348). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Deißinger, T., & Gremm, D. (2017). The Status of VET in Canada: Evidence from Literature and Qualitative Research. In F. Marhuenda-Fluixa (Hrsg.): *Vocational Education beyond Skill Formation. VET between Civic, Industrial and Market Tensions* (S. 293-317). Bern: Peter Lang AG.
- Destatis. (2021). *Kanada: Statistisches Länderprofil*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Ebner, C., & Rohrbach-Schmidt, D. (2019 (a)). *Berufliches Ansehen in Deutschland für die Klassifikation der Berufe 2010. Beschreibung der methodischen Vorgehensweise, erste deskriptive Ergebnisse und Güte der Messung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.).
- Ebner, C., & Rohrbach-Schmidt, D. (2019 (b)). Deutliche Unterschiede im Ansehen dualer Ausbildungsberufe in Deutschland. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 4/2019*, S. 4-5.
- Eckelt, M., & Wieland, C. (2019). Nachschulische Bildung im Umbruch. In D. Frommberger (Hrsg.): *Wege zwischen beruflicher und Hochschulischer Bildung* (S. 6 - 18). Gütersloh: Bertelsmannstiftung.
- Euler, D., Meyer-Guckel, V., & Severing, E. (2019). *Studienintegrierende Ausbildung: Neue Wege für Studium und Berufsbildung*. Essen: Edition Stifterverband, Verwaltungsgesellschaft für Wissenschaftspflege.
- Freitag, W. K. (2015). *Übergänge gestalten. Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Frommberger, D. (2013). Berufliche und hochschulische Bildung. Unterschiede, Diffusion und Übergänge in Deutschland und Europa. In A. Fischer, D. Frommberger: *Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung - zwölf Ansichten. Band 6 der Reihe: Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung* (S. 53-70). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Frommberger, D. (2019 (a)). *Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Frommberger, D. (2019 (b)). *Das duale Studium in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Frommberger, D., & Schmees, J. K. (2021). Bridging vocational with upper secondary and higher education: International development. In C. Nägele, N. Kersh, & B. Stalder (Hrsg.): *Trends in vocational education and training research, Vol. IV. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (S. 64–72). Geneva.
- Gangl, M. (2003). Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 1. 6. Jahrg.*, S. 72-89.
- Geißler, G. (2007). Zur Geschichte der Schulsysteme Kanadas und Deutschlands. In Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.): *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat: Kanada und Deutschland im Vergleich* (S. 27-49). Münster: Waxmann Verlag.
- Greinert, W.-D. (2012). *Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildung*. Frankfurt am Main: G.A.F.B.-Verlag.
- Hall, A. et al. (2022). *BIBB/BAuA-Erwerbstätigenbefragung 2018. Arbeit und Beruf im Wandel, Erwerb und Verwertung beruflicher Qualifikationen*. Bonn : Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Harris, R., & Deißinger, T. (2003). Learning Cultures for Apprenticeships: a comparison of Germany and Australia. In J. Searle, I. Yashin-Shaw, & D. Roebuck (Hrsg.): *Enriching Learning Cultures. Proceedings of the 11th Annual International Conference on Post-*

-
- compulsory Education and Training, Vol. 2* (S. 23-33). Brisbane: Australian Academic Press.
- Hauptausschuss des BIBB. (1984). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung zur "Gleichwertigkeit von beruflicher und allgemeiner Bildung" vom 11. Mai 1984*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J., & Geis, A. (2003). Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status/Prestige. In: *Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) Nachrichten, 52. Jahrgang., Mai 2003*, S. 125-138.
- Klomfaß, S. (2011). *Hochschulzugang und Bologna-Prozess. Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klomfaß, S. (2014). Der Bologna-Prozess – ein Angriff auf den deutschen Königsweg? Ein Blick auf den Hochschulzugang in Deutschland unter den Bedingungen der Europäischen Bildungsreform. In N. Ricken et al. (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited* (S. 127-141). Wiesbaden: Springer Fachmedien .
- Kopatz, S., & Pilz, M. (2015). The Academic Takes it All? A Comparison of Returns to Investment in Education between Graduates and Apprentices in Canada. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET) Vol. 2, No. 4*, S. 308-325.
- Kraus, K. (2006). *Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz. (2015). *Hochschulzugang über berufliche Bildung Wege und Berechtigungen*. Berlin & Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Kultusministerkonferenz. (2019). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2017/2018*. Bonn: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Lasonen, J., & Manning, S. (2001). How to improve the standing of vocational compared to general education. A collaborative investigation of strategies and qualifications across Europe. In P. Descy, & M. Tessaring (Hrsg.): *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report* (S. 115-167). Luxembourg: cedefop.
- Lehmann, W. (2012). Youth Apprenticeships in Canada: Context, Structures and Apprentices' Experiences. In M. Pilz (Hrsg.): *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World* (S. 25 - 41). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, Springer Fachmedien.
- Lehmann, W. (2019). On the Marginal Status of Apprenticeships in Canada. In M. Pilz, K. Breunig, & S. Schumann (Hrsg.): *Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Festschrift für Thomas Deißinger zum 60. Geburtstag* (S. 381-394). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lyons, J., Randhawa, B., & Paulson, N. (1991). The Development of Vocational Education in Canada. In: *Canadian Journal of Education 16:2*, S. 137-150.
- Matthes, S. (2019). *Warum werden Berufe nicht gewählt? Die Relevanz von Attraktions- und Aversionsfaktoren in der Berufsfindung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.).
- Meyer, R. (2015). Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit“ in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In B. Ziegler (Hrsg.): *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* (S. 23-36). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Muno, W. (2009). Fallstudien und die vergleichende Methode. In S. Pickel (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: neue Entwicklungen und Anwendungen* (S. 113-131). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Munro, D., MacLaine, C., & Stuckey, J. (2014). *Skills: where are we today? The state of skills and PSE in Canada*. Ottawa: Conference Board of Canada.
- OECD. (2014). *Bildung auf einen Blick*. Bielefeld: OECD, Bundesministerium für Bildung und Forschung für die deutsche Übersetzung.
- OECD. (2021). *Bildung auf einen Blick 2021*. Bielefeld: OECD, Bundesministerium für Bildung und Forschung für die deutsche Übersetzung.
- Oelkers, Jürgen. (2016). *Bildung und Ausbildung: Begriffe, Kontexte und Wandel*. Vortrag im

-
- Workshop „Bildung und Ausbildung: Realität und Vision“ am 30. Mai 2016. Wien: Österreichische Forschungsgemeinschaft
- Pilz, M. (2017). Rethinking the Function of Typologies in Comparative International TVET Research: A new approach. In: *Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6. Jahrgang 63*, S. 761 - 782.
- Piopiunik, M., Kugler, F., & Wößmann, L. (2017). Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland. *ifo Schnelldienst*, 7 / 2017, 70. Jahrgang, S. 19-30.
- Rauner, F., & Maclean, R. (Hrsg.) (2008). *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Bremen, Bonn: Springer.
- Statistics Canada. (2017). *Does education pay? A comparison of earnings by level of education in Canada and its provinces and territories*. Census of Population 2016
- Statistics Canada . (2021). *Postsecondary program enrolments and graduates*. Modified: 24.11.2021. Von <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/71-607-x/71-607-x2020019-eng.htm> abgerufen (letzter Zugriff: 06.07.2022)
- Statistics Canada . (2022). *Introduction to the National Occupational Classification (NOC) 2021 Version 1.0*. Modified: 01.04.2022. Von <https://www.statcan.gc.ca/en/subjects/standard/noc/2021/introductionV1%20> abgerufen (letzter Zugriff: 22.06.2022)
- Stephan, W. e. (2003). Kanada. In U. Lauterbach, F. Rauner, & B. von Kopp (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Leverkusen: Barbara Budrich Verlag.
- Tillmann, K.-J. (2015). *PISA & Co – eine kritische Bilanz*. Bundeszentrale für politische Bildung, Veröffentlicht am 19.06.2015 Von <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/208550/pisa-co-eine-kritische-bilanz> abgerufen (letzter Zugriff: 15.02.2022)
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO-UNEVOC. (2013). *World TVET Database Canada* . Bonn: International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Zeman, K., & Frenette, M. (2021). *Portrait of youth in Canada: Data report, Youth and Education in Canada*. Statistics Canada.
- Ziegler, B. (. (2015). *Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen?* Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

13 Anhang

Median annual earnings of men aged 25 to 64 who worked full time and full year as paid employees, by highest level of education, the provinces and Canada overall, 2015

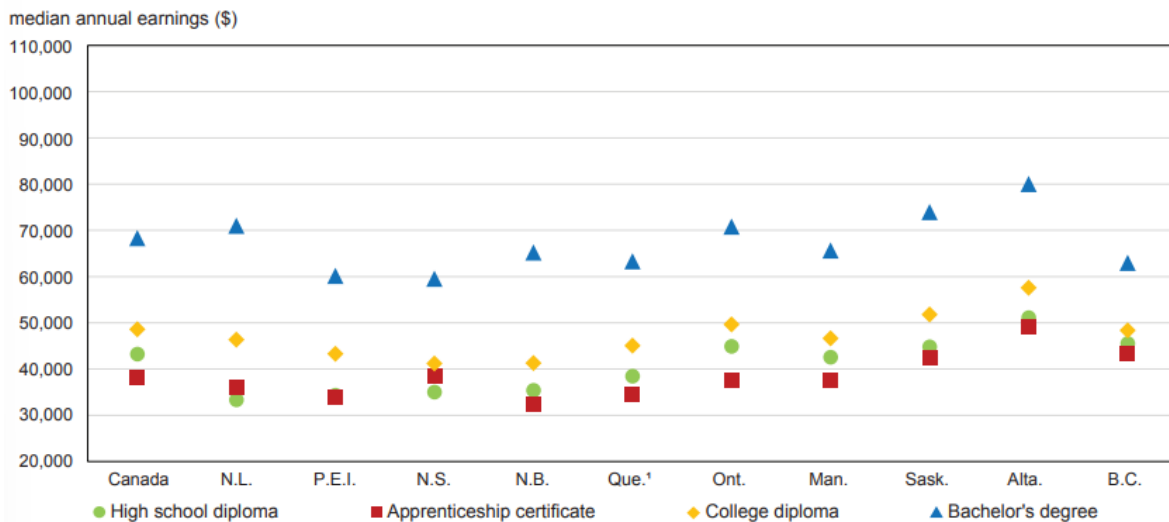


1. Quebec provides vocational trades training and issues a trades certificate called DEP/DVS (*Diplôme d'études professionnelles/Diploma of vocational studies*) offered at the high school level.

Source: Statistics Canada, Census of Population, 2016.

Abbildung 11: Mittlerer Jahresverdienst von Männern 2015 im Alter von 25-64 Jahren, nach höchstem Bildungslevel (Statistics Canada, 2017, S. 2)

Median annual earnings of women aged 25 to 64 who worked full time and full year as paid employees, by highest level of education, the provinces and Canada overall, 2015



1. Quebec provides vocational trades training and issues a trades certificate called DEP/DVS (*Diplôme d'études professionnelles/Diploma of vocational studies*) offered at the high school level.

Source: Statistics Canada, Census of Population, 2016.

Abbildung 12: Mittlerer Jahresverdienst von Frauen 2015 im Alter von 25-64 Jahren, nach höchstem Bildungslevel (Statistics Canada, 2017, S. 3)

| | Monatseinkommen | | | Arbeitslosigkeit | | Lebenseinkommen | | | | |
|---------------------------------------|------------------------|----------------------------------|----|------------------------|---------------------------|------------------------|--|----|---------|---------|
| | Durchschnitt (in €) | Differenz absolut (in €) in % | | Durchschnitt (in %) | Differenz in %-Punkten | Durchschnitt (in €) | Differenz absolut (in €) in % Männer (in €) Frauen (in €) | | | |
| Kein berufsqualifizierender Abschluss | 1 640 | | | 19,5 | | 458 504 | | | | |
| Lehre/Berufsausbildung | 1 891 | 251 | 15 | 7,1 | 12,4 | 601 372 | 142 869 | 31 | 158 155 | 107 465 |
| Meister-/Technikerabschluss | 2 378 | 487 | 26 | 2,8 | 4,3 | 730 841 | 129 469 | 22 | 168 722 | 74 700 |
| Fachhochschule, 1. Bildungsweg | 2 993 | 1 102 | 58 | 2,6 | 4,6 | 868 352 | 266 980 | 44 | 320 095 | 160 977 |
| Universität, 1. Bildungsweg | 3 568 | 1 677 | 89 | 2,5 | 4,6 | 988 804 | 387 431 | 64 | 486 628 | 280 041 |
| Fachhochschule, 2. Bildungsweg | 3 054 | 1 163 | 62 | 2,4 | 4,7 | 862 183 | 260 811 | 43 | 275 629 | 134 697 |
| Universität, 2. Bildungsweg | 3 392 | 1 501 | 79 | 3,0 | 4,1 | 888 956 | 287 584 | 48 | 342 188 | 218 477 |

Der jeweils niedrigere Abschluss ist »Kein berufsqualifizierender Abschluss« für »Lehre/Berufsausbildung« und »Lehre/Berufsausbildung« für alle weiteren Abschlüsse. Die geschlechtsspezifischen Zahlen beziehen sich nur auf Personen mit deutscher Nationalität.

Abbildung 13: Monatseinkommen, Arbeitslosigkeit und Lebenseinkommen nach Bildungsabschluss Durchschnittswerte und Differenz zu jeweils niedrigerem Abschluss (Piopiunik, Kugler, & Wößmann, 2017, S. 23)

| | |
|--|---|
| Dezil 1 (unterstes Dezil) | Landwirtschaftshelfer (11101), Gartenbauhelfer (12101), Produktionshelfer in der Kunststoffherstellung (22101), Produktionshelfer in der Elektrotechnik (26301), Textilhilfsarbeiter (28101), Schneider (28222), Schuhmacher (28332), Küchenhilfen (29301), Straßenbauer (32222), Hausmeister (34102), Schornsteinfeger und Kaminkehrer (42212), Straßenwärter (51212), Lagerarbeiter (51311), Postbeamte (51663), Taxifahrer (52112), Berufskraftfahrer (52122), Kurierfahrer (52182), Staplerfahrer (52531), Spielhallenaufseher (53111), Reinigungskräfte (54101), Textilreiniger (54132), Autovermieter (61162), Immobilienmakler (61313), Verkaufshilfen (62101), Bekleidungsverkäufer (62212), Haushaltswarenverkäufer (62242), Möbelverkäufer (62252), Tankwart (62282), Imbissverkäufer (62301), Verkäufer in Drogeriemärkten (62412), Zimmermädchen und Roomboys (63221), Hilfskräfte in der Gastronomie (63301), Platzanweiser und Kartenkontrolleure (63401), Arbeitsvermittler (71524), Aktienhändler (72123), Versicherungskaufleute (72132), Versicherungsmakler (72133), Haushaltshilfen (83211), Telefonisten (91341), Call-Center-Agenten (92122), Illustratoren (93323) |
| Niedrigster durchschn. Ansehenswert im Dezil=3,118 | |
| Höchster durchschnittliche Ansehenswert im Dezil=4,357 | |

Abbildung 14: Dezil 1 zum Ansehen von Berufen in Deutschland, 2017/18, die Berufe sind aufsteigend nach ihrem KldB-2010-Code sortiert (Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 17)

| | |
|--|--|
| Dezil 5 | Gartenbautechniker (12103), Landschaftsgärtner (12142), Floristen (12202), Schichtleiter im Bergbau (21193), Schreiner und Tischler (22342), Grafikdesigner (23224), Zerspanungsmechaniker (24232), Montagearbeiter (25101), Kundendienstmonteure (25132), Schichtleiter (27393), Getränkehersteller (29102), Fliesenleger (33112), Zimmerer (33322), Energieberater (42313), Wirtschaftsinformatiker (43114), Lager- und Versandleiter (51394), Logistiker (51624), Postangestellte (51662), Busfahrer (52132), Lebensmittelkontrolleure (53333), Hotelfachleute (63222), Restaurantleiter (63394), Landtagsabgeordnete (71214), Vermögensberater (72124), Buchhalter (72213), Wirtschaftsprüfer (72244), Steuerfachwirte (72303), Sozialversicherungsfachwirte (73213), Finanzbeamten (73232), Amtsleiter (73294), Friseurmeister (82393), Bestatter (82402), Tagesmütter und Tagesväter (83111), Sozialarbeiter (83124), Musiklehrer in der Schule (84412), Archäologen (91234), PR-Berater (92203), Restauratoren (93303), Fotomodelle (94232), Berufssportler (94243) |
| Niedrigster durchschn. Ansehenswert im Dezil=5,555 | |
| Höchster durchschn. Ansehenswert im Dezil=5,825 | |

Abbildung 15: Dezil 5 zum Ansehen von Berufen in Deutschland, 2017/18, die Berufe sind aufsteigend nach ihrem KldB-2010-Code sortiert (Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 18)

| | |
|--|---|
| Dezil 10 (oberstes Dezil) | Sprengingenieure (21124), Maschinenbauingenieure (25104), Ingenieure für Fahrzeugtechnik (25214), KFZ-Meister (25293), Mechatroniker (26112), Elektroingenieure (26304), IT-Elektroniker (26312), Ingenieure in Forschung und Entwicklung, Konstrukteure (27223), Wirtschaftsingenieure (27304), Architekten (31114), Ingenieure für Versorgungstechnik (34304), Mathematiker (41104), Fachinformatiker (43102), Informatiker (43104), IT-Berater (43224), Geschäftsführer einer IT-Firma (43294), IT-System-Administratoren (43343), Softwareentwickler (43414), Programmierer (43423), Piloten (52313), Feuerwehrleute (53132), Polizisten (53212), Polizeikommissare (53213), Hoteldirektoren (63294), Notare (73124), Staatsanwälte (73144), Richter (73154), Rettungssanitäter (81342), Hebammen und Geburtshelfer (81353), Ärzte (81404), Hausärzte (81404), Zahnärzte (81474), Chefärzte (81494), Tierärzte (81504), Physiotherapeuten (81713), Augenoptikermeister (82593), Ausbilder (84223), Professoren (84304), Wissenschaftliche Mitarbeiter (84304) |
| Niedrigster durchschn. Ansehenswert im Dezil=7,092 | |
| Höchster durchschn. Ansehenswert im Dezil=8,645 | |

Abbildung 16: Dezil 10 zum Ansehen von Berufen in Deutschland, 2017/18, die Berufe sind aufsteigend nach ihrem KldB-2010-Code sortiert (Ebner & Rohrbach-Schmidt, 2019 (a), S. 20)