

Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?

Prof. Dr. Dieter Euler

Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung



Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?

Prof. Dr. Dieter Euler
Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

Inhalt

Vorwort	4
Zusammenfassung	6
I. Ausgangspunkte – oder: Warum bleibt ein 1:1-Transfer von Ausbildungssystemen eine Illusion?	11
II. Konstitutive Elemente eines dualen Berufsausbildungssystems	20
1. Breite Zielausrichtung: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele	20
2. Zielfokus eines Ausbildungsberufs: berufliche Handlungskompetenzen als Profil flexibel qualifizierter, mobiler Fachkräfte	24
3. Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips	32
4. Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft	38
5. Gemeinschaftliche Finanzierung der Berufsausbildung	42
6. Komplementärangebote in schulischer bzw. außerbetrieblicher Trägerschaft	49
7. Kodifizierung von Qualitätsstandards	53
8. Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals	55
9. Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung	59
10. Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen	63
11. Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufs(aus-)bildung	65
III. Transfer Revisited	70
Literatur	73
Anhang 1	77
Anhang 2	78
Anhang 3	79



Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?

Change is a journey, not a blueprint

Aktuell sind in der Europäischen Union 5,7 Millionen Jugendliche unter 25 Jahre ohne Job. In Griechenland und Spanien liegt die Arbeitslosenquote in dieser Altersklasse über 50 Prozent. Die betroffenen Länder suchen nach Möglichkeiten, den Übergang von der Schule in den Beruf zu verbessern. Ihr Blick richtet sich dabei immer häufiger auf das duale System der Berufsausbildung. Theoretische Reflexion in den Berufsschulen mit praktischen Erfahrungen im Betrieb zu verknüpfen, garantiert der Wirtschaft nicht nur praxisnah ausgebildete Facharbeiter, sondern gilt auch als Erfolgsrezept für gelingende Übergänge in die Arbeitswelt.

So sehen es auch die Europäische Union und ihre Mitgliedstaaten. Das Interesse am Modell der dualen Berufsausbildung ist groß wie nie. Die Europäische Kommission findet in ihrem Strategiepapier „Neue Denksätze für die Bildung“ starke Worte: „Das Lernen am Arbeitsplatz, etwa im Rahmen dualer Modelle, sollte eine tragende Säule der Berufsbildungssysteme in ganz Europa bilden, um die Jugendarbeitslosigkeit zu senken [...]“.

Es sind Länder wie Spanien, Griechenland, Portugal, Italien, die Slowakei und Lettland, die ihre Ausbildungssysteme nach dem Vorbild des dualen Systems in Deutschland reformieren wollen. Doch auch über Europas Grenzen hinaus ist das Interesse am dualen Weg groß: Indien, China, Russland und Vietnam haben bereits Kooperationen mit der Bundesregierung vereinbart.

Dabei geht es nicht darum, das deutsche Ausbildungssystem eins zu eins zu übertragen. Denn die Erfahrung zeigt: Die duale Ausbildung in Deutschland taugt zwar als Vorbild, nicht aber als Blaupause. Wer ein fremdes Ausbildungssystem ins eigene Land transferieren möchte, muss dort bestehende Rahmenbedingungen berücksichtigen und die Umsetzung einer dualen Berufsbildung auf die eigenen bildungspolitischen, sozialen und ökonomischen Ziele ausrichten. Es geht also um den klugen Transfer adaptierter Elemente und nicht um die exakte Kopie eines Ansatzes aus einem anderen Land.

Die vorliegende Expertise zeigt, woran ein differenzierter Transfer anknüpfen kann. Das duale Berufsbildungssystem wurde zu diesem Zweck in elf Komponenten zerlegt, die sich auch einzeln betrachten lassen: Wie steht es mit der Finanzierung des dualen Systems? Wie lassen sich Theorie und betriebliche Praxis sinnvoll kombinieren? Wie werden Prüfungen abgenommen? Die Expertise zeigt, wie ein Transfer einzelner Elemente aussehen kann und welche Substitutionsmöglichkeiten bestehen. Dabei weitet sich der Blick über das deutsche System hinaus auf die internationale Ebene: Auch andere Länder verfügen über Berufsausbildungssysteme mit dualen Elementen, die in gleichem Maße als Vorbilder herangezogen werden können.

Diese internationale Perspektive ermöglicht nicht nur eine qualifizierte Transferdiskussion. Aus ihr lassen sich auch für Deutschland Impulse ableiten. Denn auch hierzulande besteht in Teilen des Berufsbildungssystems Reformbedarf: So gibt es trotz unbesetzter Lehrstellen eine große Anzahl Jugendlicher ohne Ausbildungsplatz. Das deutsche Ausbildungssystem ist nicht flexibel genug, um sich den heterogenen Ausgangsbedingungen der Jugendlichen anzupassen. Es braucht veränderte Strukturen, um immer wieder auf demographische, ökonomische und technologische Herausforderungen reagieren zu können.

Mit der vorliegenden Studie möchten wir den Impuls für einen differenzierten Dialog geben, in der wir sowohl voneinander als auch miteinander lernen. Unser besonderer Dank gilt Professor Dr. Dieter Euler. Seine profunden Kenntnisse des dualen Systems in Deutschland sowie sein ausgezeichnet internationaler Überblick haben diese Studie möglich gemacht.



Dr. Jörg Dräger

Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung



Clemens Wieland

Projektleiter „Chance Ausbildung“,
Bertelsmann Stiftung



Zusammenfassung

In regelmäßigen Intervallen taucht in der bildungspolitischen Diskussion der Vorschlag auf, das deutsche System der Berufsausbildung in andere Länder zu transferieren. Mal soll es die wirtschaftliche Entwicklung befördern, mal zur deutlichen Reduzierung der (Jugend-) Arbeitslosigkeit in den möglichen Transferländern beitragen. Die Ergebnisse sind bislang ernüchternd: Evaluationen von Transferprojekten dokumentieren zumeist eine geringe Nachhaltigkeit. Trotz vielfältiger Bemühungen von deutscher Seite bleibt das duale System auf wenige Staaten in Mitteleuropa begrenzt.

Eine differenziertere Betrachtung kommt zu dem Ergebnis, dass der Transfer eines Systems bzw. einzelner Systemkomponenten nicht als ein Kopiervorgang, sondern als ein Auswahl- und Anpassungsprozess zu verstehen ist, der durch die Ziele und Rahmenbedingungen des potenziellen Transfernehmers gesteuert wird. Bezogen auf den Transfer eines Berufsbildungssystems bedeutet dies: Möchte ein Land sein System reformieren, dann importiert es nicht das deutsche oder ein anderes System als Blaupause und führt es an die Stelle des bestehenden Systems ein. Vielmehr werden die Erfahrungen verschiedener Länder verglichen und ggf. jene Elemente aufgenommen und angepasst, die am besten mit den eigenen Zielen, Strukturen und Kulturen harmonieren.

In diesem Sinne gibt es keine einfachen und schnellen Formen der Übertragbarkeit von Berufsausbildungssystemen bzw. einzelnen Komponenten auf potenzielle Adressaten. Konzepte und Strategien des Transfers können jeweils nur im Rahmen der spezifischen sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bedingungen entwickelt werden.

Diese Betrachtung korrespondiert mit der Erkenntnis, dass ein Berufsausbildungssystem in seiner jeweils aktuellen Ausprägung das Ergebnis eines historisch-kulturellen Prozesses darstellt. So zeigt sich auch das duale System in Deutschland heute als eine Konfiguration von rechtlichen Normen und traditionsbegründeten Konventionen, von didaktischen Prinzipien und institutionellen Strukturen. Diese prinzipielle historisch-kulturelle Bedingtheit von Berufsbildungssystemen führt zu zwei wesentlichen Konsequenzen:

- Ein nationales Berufsbildungssystem hat instrumentellen Charakter zur Erreichung spezifischer Ziele, die von Land zu Land divergieren können. Insofern kann es auch nicht per se das ‚beste‘ System geben, sondern nationale Berufsbildungssysteme sind lediglich im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit zur Erreichung ausgewiesener Ziele diskutier- und beurteilbar.
- Die Ausprägung eines nationalen Berufsausbildungssystems steht im Kontext anderer gesellschaftlicher Subsysteme, wodurch die Übertragbarkeit eines Berufsbildungssystems oder auch einzelner Elemente nur bei vergleichbaren Kontextbedingungen überhaupt denkbar erscheint.

Ein differenzierter Blick auf die nationalen Berufsbildungssysteme zeigt für nahezu alle Staaten, dass dort nicht ein (einzelnes) Ausbildungssystem existiert, sondern unterschiedliche Ausbildungsformen und didaktische Umsetzungen bestehen. Berufsausbildungssysteme sind in der Regel ‚Mischsysteme‘, in denen insbesondere dual- und schulisch basierte Ausbildungsformen mit unterschiedlichen Anteilen nebeneinander bestehen.

Die Qualität der Berufsausbildung korreliert dabei nicht mit der Ausbildungsform. So gibt es sowohl in dual- als auch in schulisch basierten Ausbildungsformen ein breites Spektrum an guten und schlechten Umsetzungen einer Berufsausbildung. Das Qualitätsgefälle innerhalb einer Ausbildungsform ist vermutlich höher als das zwischen Ausbildungsformen. Zudem ist zu berücksichtigen, dass auch in schulisch basierten Ausbildungsformen zunehmend praktische Ausbildungsphasen integriert sind, die in Betrieben oder in überbetrieblichen Lernorten stattfinden (Verbindung von Theorie und Praxis im Sinne eines ‚dualen Prinzips‘).

Vor diesem Hintergrund erscheint es unter dem Transferaspekt sinnvoll, Ausbildungssysteme nicht als Ganzes zu betrachten, sondern sie im Hinblick auf ihre konstitutiven Elemente zu analysieren. In diesem Sinne werden zwei Kernfragen für die weiteren Untersuchungen unterschieden:

1. **Welche Elemente sind für das duale System in Deutschland konstitutiv und bilden eine Grundlage für den Transfer in andere Länder?**
2. **Wie können die konstitutiven Elemente ausgestaltet werden, um sich besser auf die Bedingungen anderer Länder anzupassen?**

Die Untersuchung dieser Fragen vollzieht sich in folgenden Schritten:

- Auf der Grundlage einer Literaturanalyse sowie der relevanten Rechtsquellen werden elf konstitutive Elemente des dualen Systems benannt und erläutert.
- Da aus den dargestellten Gründen nicht davon ausgegangen werden kann, dass im Hinblick auf die unterschiedenen Elemente ein 1:1-Transfer stattfindet, werden mögliche Ansätze für eine modifizierte Übertragung skizziert. Diese Gestaltungsalternativen stützen sich zum einen auf Plausibilitätsüberlegungen, zum anderen auf empirische Beispiele aus der Schweiz, den Niederlanden, Österreich, Dänemark, Norwegen, Luxemburg sowie England.

Die elf identifizierten konstitutiven Elemente des deutschen dualen Systems werden im Folgenden zusammenfassend in ihren Kernaspekten erläutert, auf ihren potenziellen Nutzen für einen Transferadressaten dargestellt und im Hinblick auf mögliche Ansätze für eine modifizierte Übertragung skizziert.

Konstitutives Element	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel-Trias als normativer Bezugspunkt der deutschen Berufsausbildung: Förderung der (1) ökonomischen Leistungsfähigkeit; (2) sozialen Integration; (3) individuellen Entwicklung • Entwicklung einer Facharbeiterebene mit spezifischem Potenzial für die Förderung der Innovationsbereitschaft in der Wirtschaft • Ziel-Trias in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen verschiedener Stakeholder (Staat, Wirtschaft, Jugendliche und Eltern); Sicherung einer Zielbalance in staatlicher Verantwortung • Nutzen: Mit der Berufsausbildung können Ziele aus mehreren Politikfeldern adressiert werden. Dies erlaubt die Ansprache eines breiten Spektrums an Stakeholdern und kann so die Wahrnehmung und Beurteilung der Berufsbildung positiv beeinflussen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausrichtung der Ausbildung an Handlungsanforderungen der Berufspraxis • Kompetenzprofil eines Berufsbilds ermöglicht unmittelbaren Einsatz in dem Berufsfeld • Kompetenzprofil korrespondiert mit breitem Berufsfeld und erlaubt so eine flexible Beschäftigung in unterschiedlichen Betrieben • Kompetenzprofil unterstützt die Mobilität der ausgebildeten Fachkräfte • Zum Teil wird die Ausbildung des Kompetenzprofils eines Berufsbilds als festgefügt Prozess ohne Stufen und Unterbrechungen verstanden • Vereinzelt wird die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen mit berufsbezogener Aspekten verbunden • Die Prüfung des Kompetenzprofils erfolgt im Rahmen der Ausbildungsabschlussprüfung, die zentral über „zuständige Stellen“ (zumeist Kammern) organisiert wird und bei der das Prinzip gilt: „Wer lehrt, der prüft nicht!“ • Nutzen: Kompetenzprofil erhöht Flexibilität und Mobilität der ausgebildeten Fachkräfte, reduziert die Gefahr sozialer Exklusion und hebt das Bildungsniveau auch unterhalb der akademischen Bildungswege 	<ul style="list-style-type: none"> • ‚Duales Prinzip‘ beschreibt die Verzahnung von Theorie und Praxis, Denken und Tun, systematischem und kasuistischem Lernen • Lernort Betrieb ist dabei wesentlich, da nur dort Potenziale eines Lernens in Ernstsituationen bestehen • Je nach Ausschöpfung der Lernortpotenziale und der Art der Lernortkooperation variiert die Qualität der Umsetzung des dualen Prinzips • Nutzen: Die Umsetzung des dualen Prinzips ermöglicht den Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen, die arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu eng an dem engeren Bedarf einzelner Betriebe ausgerichtet sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Enges Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft (z. B. bei der Entwicklung von Berufsbildern, Durchführung von Prüfungen, Akquirierung von Ausbildungsplätzen) • Formen der Zusammenarbeit reichen von kodifizierter Mitbestimmung über die Wahrung eines ‚Konsensprinzips‘ bis zu informellen Abstimmungen • Nutzen: Betroffene werden zu Beteiligten und engagieren sich für die Umsetzung von Regeln und Vereinbarungen; Beitrag zur gesellschaftlichen Akzeptanz der Berufsbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufwendungen für duale Berufsausbildung werden anteilig durch Staat und Wirtschaft getragen • Nur ein Teil der ausbildungsberechtigten Betriebe bildet selbst aus • In einzelnen Ausbildungsberufen erzielen Betriebe Nettoerträge aus der Berufsausbildung • Betrieblicher Nutzen: Berufsausbildung als Investition im Rahmen einer betrieblichen Personalrekrutierungsstrategie; ggf. Nutzen aus Trittbrettfahrerverhalten • Gesellschaftlicher Nutzen: Durch die Beteiligung der Wirtschaft an der Finanzierung liegen die staatlichen Ausgaben für die Berufsausbildung vergleichsweise niedrig 	<ul style="list-style-type: none"> • Neben der Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems werden verschiedene Ausbildungsbereiche in anderen Formen angeboten (z. B. Gesundheitsberufe, vollqualifizierende Berufsausbildung an Berufsfachschulen) • Abhängigkeit des dualen Systems von der Schaffung betrieblicher Ausbildungsplätze begründet aus Sicht der staatlichen Verantwortung die subsidiäre Bereitstellung von Ausbildungsangeboten in schulischer oder außerbetrieblicher Trägerschaft • Nutzen: Ausgleich konjunktureller und struktureller Probleme durch punktuelle staatliche Interventionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Staatliche Regulierung von Mindestanforderungen zur Sicherung der Ausbildungsqualität • Hoher Grad an Ausdifferenzierung der Berufsbilder • Implementierung der Ordnungsvorgaben erfolgt in den Ausbildungsbetrieben auf unterschiedlichen Niveaus • Überwachung der Standards ist je nach Ausbildungssituation und Branche unterschiedlich • Nutzen: Transparenz über das Kompetenzniveau der Ausbildungsabsolventen; transparente Grundlage für Absolventen und Betriebe bei der Bewerbung für eine Arbeitsstelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulierung von Mindeststandards im Hinblick auf die persönliche, fachliche und pädagogische Eignung des ‚offiziellen‘ Ausbildungspersonals • Begrenzte Berücksichtigung des ‚inoffiziellen‘ Ausbildungspersonals, welches das Gros der praktischen Ausbildung in den Betrieben trägt (z. B. Gesellen, Mitarbeiter in Fachabteilungen) • Nutzen: Wesentlicher Beitrag zu einer qualitativ hochwertigen Ausbildung; Reduzierung von Ausbildungsvertragslösungen und -abbrüchen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsstandards werden flexibel auf die Bedingungen von Betriebsgröße, Wirtschaftsbereich und Ausbildungsvoraussetzungen ausgerichtet • Entwicklung unterschiedlicher Strukturmodelle für die Entwicklung von Ausbildungsordnungen • Flexibilität in der Durchführung der Ausbildung (z. B. Ausbildungsdauer) • Nutzen: Eingehen auf die heterogenen Voraussetzungen der Auszubildenden und Ausbildungsbetriebe, ohne hinter kodifizierte Mindeststandards zu fallen 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung und Unterstützung von zentralen Veränderungen durch Instrumente der Berufsbildungsforschung, -planung, -statistik sowie des Berufsbildungsmonitorings • Bundesinstitut für Berufsbildung als Promotor für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Systems • Etablierte Berufsbildungsforschung in universitären und außeruniversitären Einrichtungen • Nutzen: ‚Arenen‘ für die kontinuierliche Diskussion und Weiterentwicklung der Berufsbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufsbildung in Ländern mit einem dualen System ist bisher vergleichsweise hoch • Differenzierte Betrachtung zeigt große Unterschiede in der Akzeptanz von Berufsausbildung in unterschiedlichen Ausbildungsberufen • Entwicklungen auf der Angebots- wie Nachfrageseite begründen ein Gefährdungspotenzial für die gesellschaftliche Akzeptanz von dualer Berufsausbildung
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es wird nicht die Breite aller Zielbezüge aufgenommen, sondern es erfolgt zeitbezogen eine Fokussierung auf prioritär verfolgte Ziele • Einstieg in die Implementierung dualer Ausbildungsformen erfolgt zunächst in Wirtschaftsbereichen bzw. Branchen mit guten Ausgangsbedingungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzprofil eines Berufsbilds definiert zunächst ein Idealbild, dessen Erreichung schrittweise verfolgt werden kann • Entwicklung eines Kompetenzprofils erfordert Ausbildungsformen entlang eines ‚dualen Prinzips‘, die Umsetzung kann jedoch in unterschiedlichen Lernortkombinationen erfolgen • Entwicklung des Kompetenzprofils kann auch zwischen Ausbildungsgängen Niveaustufen sowie innerhalb von Ausbildungsgängen modulare Strukturierungen vorsehen, ohne die Einheitlichkeit der jeweils definierten Berufsbilder zu gefährden • Prüfung des Kompetenzprofils kann in unterschiedlichen Prüfungsstrukturen (zentral/dezentral; institutionelle Zuständigkeiten) erfolgen 	<ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung des dualen Prinzips kann prinzipiell in unterschiedlichen Lernortkombinationen mit unterschiedlichen Zeitanteilen erfolgen • Betriebspraktische Phasen können in unterschiedlichen Formen und Intensitäten in eine alternierende Ausbildung integriert werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Neben der deutschen Form der Sozialpartnerschaft sind andere Formen der Beteiligung mit unterschiedlicher Graduiierung von Verantwortlichkeit möglich (z. B. Information, Anhörung, Konsultation, Beratung) • Beteiligungsstrukturen könnten in anderen Formen der Arbeitsteilung und Aufgabenzuordnung realisiert werden (z. B. nicht die Institution einer Kammer wird transferiert, sondern deren Aufgaben werden bestehenden Institutionen zugeordnet) • Es können ggf. bestehende Beteiligungsformen auf unterschiedlichen Ebenen (national, regional, lokal, institutionell) genutzt werden 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Finanzierungsmodelle erlauben eine graduelle Beteiligung der Ausbildungsbetriebe an der Finanzierung (z. B. Solidarumlage, Branchenfonds) • Einführung einer betrieblichen Beteiligung an der Ausbildungsfinanzierung zuerst in Branchen mit Nettoerträgen in der Ausbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Subsidiäre Bereitstellung gleichwertiger Ausbildungsformen in schulischer oder außerbetrieblicher Trägerschaft erlaubt eine graduelle Implementierung entsprechend den Bedingungen in den unterschiedlichen Branchen und Wirtschaftsbereichen • Duale Ausbildungsformen können schrittweise dort eingeführt werden, wo die Rahmenbedingungen günstig sind 	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang, Detaillierungstiefe und Verbindlichkeitsgrad der Standards sind anpassbar auf die Rechtskultur und Umsetzbarkeit im Zielsystem • Strukturierung und Grad der Ausdifferenzierung von Berufsbildern kann wesentlich von der deutschen Praxis abweichen 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualität des pädagogischen Personals ist prinzipiell nicht von der Ausbildungsform abhängig • Insbesondere Ausbildung des schulischen Lehrpersonals ist eingebunden in die nationalen Strukturen der Lehrerbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Standards werden – wie in Deutschland – jenseits von Kernstandards auf die bestehenden Voraussetzungen angepasst • Standards können in unterschiedlicher Strenge eingeführt bzw. zeit- und bereichsbezogen differenziert verändert werden • Festlegung von Standards ohne Detailsteuerung belässt Spielraum für die Umsetzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Sukzessiver Aufbau entsprechender Expertise, zunächst in bestehenden Institutionen (z. B. Hochschulen, staatlichen Stellen) • Nutzung von Formen des (internationalen) Austauschs und von relevanten Befunden für die Reflexion und Bewältigung eigener Problemstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Akzeptanzsituation aufseiten der Betriebe und Schulabgänger erfordert eine Analyse und gezielte Ansprache von ausgewählten Teilbereichen • Ausbildungsplätze bieten eine Einmündung in attraktive Berufstätigkeiten und eröffnen den Weg in weiterführende Bildungsgänge



Ausgehend von den Rahmenbedingungen in einem potenziellen Nehmerland erfordern Transferprozesse eine Konzeption, die u. a. die folgenden Komponenten beinhaltet:

- Analyse der Rahmenbedingungen im Nehmerland (u. a. Zielprioritäten; institutionelle, kulturelle, curriculare, didaktische Voraussetzungen)
- Bestimmung der strategischen Ziele
- Beteiligung relevanter Stakeholder im Nehmerland
- Vereinbarung über Formen der Zusammenarbeit zwischen Transfergeber- und Transfernehmerland (z. B. Beratung, Institutionenaufbau, Schulung)
- Implementierungs-/Aktionsplanung

I. Ausgangspunkte – oder: Warum bleibt ein 1:1-Transfer von Ausbildungssystemen eine Illusion?

Internationale Organisationen wie die OECD oder UNESCO haben sich in den vergangenen Jahren zunehmend Fragen der beruflichen Bildung zugewandt. Dabei wird das duale System der Berufsausbildung, wie es prototypisch in Deutschland und der Schweiz, in begrenztem Maße aber auch in Ländern wie Österreich, Dänemark, Norwegen, Luxemburg oder den Niederlanden besteht (vgl. OECD 2010: 14), positiv hervorgehoben. So attestiert die OECD in ihrem Länderbericht Deutschland dem dualen System eine „weltweit große Anerkennung“ (Hoeckel, Schwartz 2010: 12).

Duales System weltweit anerkannt

Gleichzeitig stehen viele Länder vor der Herausforderung, den Übergang von der obligatorischen Schule in das Beschäftigungssystem wirksamer zu gestalten. Dies vor dem Hintergrund, dass sowohl der Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften als auch der Bedarf der jungen Erwachsenen an beschäftigungsrelevanter Qualifizierung in den bestehenden Bildungsstrukturen nur unzulänglich gedeckt werden kann. Hier setzen aktuell wieder verstärkt Vorschläge an, mit einem Ausbildungssystem nach deutschem Vorbild diese Herausforderungen aufzunehmen.

Herausforderung Fachkräftemangel

Mit plakativen Formeln wie ‚Duales System als Exportschlager‘ oder ‚Berufsausbildung made in Germany – ein Erfolgsmodell‘ wird in regelmäßigen Intervallen in der politischen Öffentlichkeit suggeriert, das deutsche System der Berufsausbildung ließe sich in andere Länder transferieren, um dort bestehende wirtschaftliche oder gesellschaftliche Probleme zu bewältigen. Mal geht es dabei um die Ausbildung qualifizierter Fachkräfte als Voraussetzung für Wachstum und Innovation, mal um den Abbau von Jugendarbeitslosigkeit und die soziale Integration von jungen Erwachsenen.

Exportschlager
Duales System?

Dabei bleibt es keineswegs bei der Rhetorik. Bemühungen einer internationalen Berufsbildungsförderung haben in Deutschland bereits eine lange Tradition. Während in den 60er und 70er Jahren primär die Förderung schulischer Ausbildungsmodelle im Vordergrund stand, veränderte sich seit den 80er Jahren der Schwerpunkt hin zur Förderung von dualen bzw. kooperativen Ausbildungsformen. Bis heute werden nicht zuletzt aus einem begründeten Eigeninteresse beachtliche Summen in internationale Berufsbildungsk Kooperationen investiert (vgl. BMBF 2012: 75). „Der Export von deutschen Aus- und Weiterbildungsleistungen ermöglicht ... einen Hebeleffekt für die deutsche Industrie, da der Export von Gütern z. B. im Maschinenbau oder in der Automobilindustrie oft die Existenz von gut ausgebildeten Fachkräften im Ausland zwingend voraussetzt“ (BMBF 2012: 74).

Internationale Berufsbildungsk Kooperationen



Zudem wird im Berufsbildungsexport ein Markt vermutet, der mit neuen Geschäftsmodellen erschlossen werden soll (vgl. Lippuner 2012; Jonda 2012). Entsprechend existieren zahlreiche Kooperationen, Projekte und Initiativen, die politisch gefördert und durch Organisationen wie beispielsweise das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) oder die Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) umgesetzt werden.

Transferbilanz kritisch Seit einigen Jahren werden die Projekte der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) bzw. der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) als Vorgängereinrichtung durch externe Gutachter evaluiert. Die ‚Transferbilanz‘ im Hinblick auf die Implementierung einer dualen Berufsausbildung deutscher Prägung kann als kritisch beurteilt werden (vgl. Stockmann, Silvestrini 2013). Evaluationen entsprechender Projekte in der Schweiz deuten in die gleiche Richtung (vgl. Maurer u. a. 2012).

Evaluationen Bezogen auf die 2010/2011 evaluierten Projekte kamen Stockmann und Silvestrini (2013) zu dem Ergebnis, dass Projekte mit dem Ziel einer Einführung von dualen oder kooperativen Ausbildungsstrukturen wenig nachhaltig waren. So zielte beispielsweise eines der evaluierten Projekte auf die Einführung dualer Berufsausbildungsstrukturen auf den Philippinen ab (vgl. Silvestrini, Garcia 2010). Im Zeitraum von 1996 bis 2007 wurden dort insgesamt zehn Einzelprojekte gefördert, die u. a. durch das folgende Ziel miteinander verbunden waren: „Nationwide introduction and establishment of dual and dualized training programs“ (Silvestrini, Garcia 2010: 3). Die Evaluation fokussierte die Relevanz, Effektivität, Effizienz, Wirkung und Nachhaltigkeit der Interventionen. „The evaluation team rates the intervention as a whole as unsatisfactory ..., since its sustainability appears to be rather inadequate“ (Silvestrini, Garcia 2010: 5).

Exportfähigkeit nur eingeschränkt Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass das duale System der Berufsbildung trotz vielfältiger Transferbemühungen unverändert auf wenige Staaten in Mitteleuropa begrenzt bleibt. Dabei ist zudem zu berücksichtigen, dass das duale System in keinem dieser Staaten die einzige Ausbildungsform darstellt, sondern nur einen bestimmten Teil der Berufsausbildung abdeckt. Umgekehrt ist der Einfluss von Berufsausbildungssystemen aus England oder Australien, die aus deutscher Sicht häufig als unterreglementiert und wenig wirksam beurteilt werden, auf die internationale Berufsbildungspraxis nicht zu unterschätzen. So lehnte sich beispielsweise die Entwicklung des europäischen Qualifikationsrahmens viel enger an Referenzmodelle aus der angelsächsischen als an solche aus der deutschsprachigen Berufsbildung an (vgl. Deißinger 2013).

Die Tücken des Transfers Das duale System der Berufsausbildung – weithin hochgelobt, aber kaum kopiert! Woran könnte dies liegen? Nähern wir uns einer möglichen Antwort über Analogien. Was würden Sie sagen, wenn ein deutscher Automobilhersteller seine für den deutschen Markt produzierten Erfolgsmodelle 1:1 nach England oder nach Südeuropa exportieren möchte? Schnell käme der Einwand, dass in England das Lenkrad nicht links sei und in Südeuropa aufgrund der klimatischen Bedingungen eine Sitzheizung verzichtbar sei. Dies macht den Export nicht aussichtslos,

erforderte aber wesentliche Anpassungen der Produkte. Eine andere Analogie: Kaum jemand käme auf den Gedanken, deutsche Praktiken aus der Geschäftskommunikation 1:1 auf Verhandlungen mit Partnern aus anderen Ländern anzuwenden. So wäre beispielsweise zu berücksichtigen, dass Hierarchien und Titel etwa in Russland oder Frankreich eine höhere, hingegen in den Niederlanden und in der Schweiz eine geringere Bedeutung besitzen als in Deutschland. Privates wird in Spanien und den USA bis ins Persönliche hinein kommuniziert, während es in England im oberflächlichen Smalltalk hängenbleibt. Nicken bedeutet in Bulgarien Ablehnung, und während in Deutschland eher die Probleme und Defizite in der Geschäftskommunikation betont werden, bleiben diese in anderen Ländern außen vor und es werden die Potenziale und Chancen hervorgehoben. Die Beispiele illustrieren, dass ein unreflektierter 1:1-Transfer einer spezifischen Gesprächsstrategie nicht nur zu Miss-, sondern auch zu Unverständnis führen würde.

Potenzielle Transferhindernisse können auch durch eine Umkehrung der Perspektive veranschaulicht werden. So wurde beispielsweise in Südkorea vor einigen Jahren eine Umlagefinanzierung eingeführt, um die Zahl der betrieblichen Ausbildungsplätze zu erhöhen. Betriebe mit mehr als 300 Beschäftigten, die in der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen unterhalb eines durch die Regierung festgelegten Prozentsatzes blieben, hatten eine relativ hohe Ausbildungsabgabe zu entrichten. In der Folge stieg die Zahl der Ausbildungsplätze beträchtlich. Als die Regierung die Höhe der Ausbildungsabgabe reduzierte, fiel auch das Ausbildungsplatzangebot wieder (vgl. Bosch, Charest 2006: 8). Was läge näher, als diese koreanischen Erfahrungen auf die deutsche Berufsausbildung zu transferieren? Ein solcher Vorschlag würde in Deutschland schnell mit einer Vielzahl von Einwänden konfrontiert, die eine (1:1-)Übertragung verhinderten.

Beispiele sind keine Beweise, aber sie lassen angesichts der ernüchternden Erfahrungen die Frage aufkommen, unter welchen Bedingungen der Transfer von Berufsausbildungssystemen möglich ist. Welche Transferprämisse ist den zitierten Slogans („Duales System als Exportschlager“ u. a.) unterlegt: die eines gegenseitigen Austauschs oder jene der Überlegenheit des eigenen Systems? Oder vielleicht sogar die Haltung des Optikers, der auf die Beschwerde eines Kunden, er könne durch seine neu erworbene Brille nicht besser sehen als zuvor, antwortet: „Nehmen Sie meine Brille, ich sehe ganz ausgezeichnet!“

Transfer ist offensichtlich komplexer als zunächst vermutet – auch in der Berufsbildung. Die Diskrepanz zwischen euphorischer Programmatik und nüchterner Realität wird häufig damit begründet, dass das deutsche Berufsbildungssystem mit seinen historisch gewachsenen, politischen, institutionellen und rechtlichen Voraussetzungen zu komplex sei für einen Transfer in Länder ohne korrespondierende Rahmenbedingungen. Eine solche Erklärung mag einen wahren Kern besitzen, doch sie greift zu kurz. Sie verkennt insbesondere die transfertheoretischen Bedingungen einer Übertragung von Komponenten aus einem Geber- in ein Nehmer-system (vgl. Euler 2005).

Beispiel Südkorea

Bedingungen für Transfer

Transfertheorie: Geber- und Nehmersystem



Auswahl- und Anpassungsprozess

Eine solche Übertragung erfolgt nicht im Sinne eines Kopiervorgangs, sondern wird von einem potenziellen Transfernehmer als ein Auswahl- und Anpassungsprozess gestaltet. Ein Land wird Reformen im eigenen Bildungssystem nicht mit der Absicht in Angriff nehmen, ein Ausbildungsmodell zu importieren, sondern es wird Projekte definieren, mit denen kontextbezogene konkrete Ziele bzw. Zielgruppen erreicht werden sollen. Entsprechend wird es selektiv diejenigen Komponenten eines Systems auswählen, von denen es sich einen Nutzen verspricht, und sie so anpassen, dass sie sich in die bestehenden eigenen Strukturen und Kulturen integrieren lassen.

Daraus ergibt sich, dass die Komponenten eines (Berufsausbildungs-)Systems nicht per se relevant oder nutzlos sind. Sondern sie sind es immer nur im Hinblick auf die Bedingungen bei dem potenziellen Anwender bzw. Transfernehmer. Entsprechend sind Systemkomponenten prinzipiell dann übertragbar, wenn sie sich in den Erfahrungs- und Gestaltungsrahmen ihrer Adressaten integrieren lassen.

Differenzierungen im Nehmerland

Nähert man sich der Transferfrage aus der Perspektive potenzieller Nehmerländer, dann ergeben sich daraus wesentliche Differenzierungsnotwendigkeiten. Auf einer noch groben Ebene ist zu unterscheiden, ob es sich bei dem Transferadressaten um ein Entwicklungs-, Schwellen- oder ein Land mit einer entwickelten Volkswirtschaft handelt. Auf einer detaillierteren Ebene ist jeweils zu analysieren, welche bestehenden Strukturen und Kulturen gute Anknüpfungspunkte bieten, um neue Ausbildungsformen zu initiieren, zu erproben und nachhaltig zu verankern.

Transfertheorie und -praxis

Wie ließen sich diese transfertheoretischen Zusammenhänge auf eine konkrete Situation übersetzen? Stellen wir uns ein Land vor, in dem Berufsbildung bislang bei Staat und Wirtschaft sowie in der Bevölkerung keinen hohen Stellenwert besitzt. Wer es schafft und wessen Familie es sich leisten kann, der strebt nach einem Hochschulabschluss. Auch unterhalb der Hochschulen gelten die schulischen Abschlüsse mehr als betriebliche Ausbildungsprogramme. Das ist die Ausgangssituation für eine mögliche Initiative zur Neuausrichtung der Berufsbildung. Ist es in einem solchen Kontext wahrscheinlich, das duale System aus Deutschland mit all seinen rechtlichen, institutionellen, finanziellen und didaktischen Komponenten als Blaupause zu importieren? Wohl kaum!

Transfer von Elementen

Ein Land, das seine Berufsausbildung neu ausrichten will, wird prüfen, welche Elemente gut in die bestehenden Strukturen integrierbar sind – ggf. mit Anpassungen und Modifikationen. Man wird sich zudem in anderen Ländern umsehen und möglicherweise feststellen, dass einiges von dort besser passt: dass man beispielsweise kein komplexes Kammersystem aufbauen muss, sondern, wie in der Schweiz, die Prüfungs- und Zertifizierungsaufgaben auch lernortnah gestalten könnte. Kurz: Die Transferfrage wird auf der Ebene von Elementen reflektiert, dabei werden die Erfahrungen verschiedener Länder verglichen und ggf. jene Elemente aufgenommen und angepasst, die am besten mit den eigenen Zielen, Strukturen und Kulturen harmonieren.

Diese Betrachtung korrespondiert mit der Erkenntnis, dass ein Berufsausbildungssystem in seiner jeweils aktuellen Ausprägung das Ergebnis eines historisch-kulturellen Prozesses darstellt. So zeigt sich auch das duale System in Deutschland heute als eine Konfiguration von rechtlichen Normen und traditionsbegründeten Konventionen, von didaktischen Prinzipien und institutionellen Strukturen. Es ist nicht als eine rationale Konstruktion am Reißbrett entstanden, sondern es hat sich schrittweise „als Ergebnis einer nationalen Sozial- und Kulturgeschichte“ (Deißinger 1997: 2) herausgebildet.

Im Zeitraffer kann der Kern des dualen Systems im historischen Modell der berufsständischen Betriebslehre im Handwerk gesehen werden, das schrittweise um überbetriebliche und schulische Elemente ergänzt wurde. Die (Weiter-)Entwicklung wurde hochgradig beeinflusst von technisch-ökonomischen Bedingungen, die im Rahmen eines betriebs- und arbeitsplatzgebundenen Lernens nicht mehr angemessen integriert werden konnten und daher um andere Lernorte ergänzt wurden (vgl. Stratmann, Schlösser 1990). Diese prinzipielle historisch-kulturelle Bedingtheit von Berufsbildungssystemen führt zu zwei wesentlichen Konsequenzen:

1. Ein nationales Berufsbildungssystem hat instrumentellen Charakter zur Erreichung spezifischer Ziele, die von Land zu Land divergieren können. Insofern kann es auch nicht per se das ‚beste‘ System geben, sondern nationale Berufsbildungssysteme sind lediglich im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit zur Erreichung ausgewiesener Ziele diskutier- und beurteilbar. Schneider (1997: 5 ff.) zeigt am Beispiel Österreichs, dass je nach Betonung spezifischer (bei ihm: wirtschaftlicher, demokratiepolitischer, individueller) Analyse Kriterien unterschiedliche Bewertungen entstehen. So sehen beispielsweise einzelne Länder die Berufsbildung in erster Linie als Mittel der Wirtschaftspolitik, während in Deutschland die Berufsbildung zudem mit sozial- und bildungspolitischen Zielen verbunden wird. Die breite Zielausrichtung in Deutschland geht u. a. zurück auf die Berufsbildungstheorie Kerschensteiners, der in der Berufsbildung vor mehr als 100 Jahren ein Mittel sah, die gefährdeten (männlichen) Jugendlichen in die staatsbürgerliche Gesellschaft zu integrieren und den Gefahren einer politischen Radikalisierung zu entziehen (vgl. Zabeck 2009: 491).
2. Die Ausprägung eines nationalen Berufsausbildungssystems steht im Kontext anderer gesellschaftlicher Subsysteme, wodurch die Übertragbarkeit eines Berufsbildungssystems oder auch einzelner Elemente nur bei vergleichbaren Kontextbedingungen überhaupt denkbar erscheint. Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn beispielsweise das Ausbildungssystem in einem Staat eher rudimentär ausgeprägt ist, dafür aber die Weiterbildung entsprechende Qualifizierungsfunktionen übernimmt und demzufolge vergleichsweise elaboriert ist (z. B. in Irland oder den USA; vgl. OECD 2010: 37). Insbesondere sind bei Fragen des Vergleichs bzw. der Übertragbarkeit der institutionelle Kontext, die Abstimmung von Bildungs- und Beschäftigungssystem und kulturelle Normen zu beachten.

Evolution des dualen Systems

Ursprung: Berufsständische Betriebslehre

Instrumenteller Charakter

Kontext gesellschaftlicher Subsysteme



Beispiel Frankreich So weist Deißinger (1997: 180 ff.) darauf hin, dass im französischen Berufsbildungssystem aufgrund der zentralistischen Gesellschaftsstruktur das korporative Element einer Selbstverwaltungs- bzw. Kammerorganisation fehlt, wodurch das durch dieses Merkmal geprägte deutsche System nicht ohne Weiteres nach Frankreich übertragbar wäre. Lutz (1976) kommt in seinem Vergleich von Deutschland und Frankreich u. a. zu dem Ergebnis, dass der fehlende Stamm an professionellen Facharbeitern in Frankreich mit Arbeitsorganisationen korrespondiert, die einen höheren Grad an Arbeitsteilung und eine stärkere Trennung von dispositiver und operativer Arbeit vorsehen. Dieses Arrangement im Beschäftigungssystem stützt sich zugleich auf Strukturen im Bildungssystem, die über die allgemeinbildenden Schulen eine breitere Führungsschicht, dafür aber einen dünnen Mittelbau bereitstellt. Korrespondierend hierzu ist die Rekrutierung von Fachkräften auf die funktionalen Bereiche des Bildungssystems abgestimmt.

Beispiel England Hinsichtlich der unterschiedlichen kulturellen Normen kann das Beispiel Englands angeführt werden, wo Ausbildung weitgehend in der betrieblichen Domäne liegt. Entsprechend gelten das in Deutschland verfolgte Berufskonzept und die starke Betonung der Sozialpartnerschaft als inkompatibel mit den englischen ‚industrial relations‘ (vgl. Deißinger 1997: 2013). Zwar zielt die Politik der Londoner Zentralregierung seit Langem auf die Etablierung eines ‚apprenticeship model‘, doch wird an der Unabhängigkeit der Betriebe im Rahmen des dominierenden Marktmodells nicht gerüttelt. Duale Ausbildungsplätze werden nahezu vollständig staatlich finanziert und ab 2014 ist daran gedacht, dass die Auszubildenden für einen dualen Ausbildungsplatz analog den Studiengebühren eine Gebühr entrichten (vgl. Evans, Bosch 2012: 20).

Beispiel Südkorea Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung der kulturellen Rahmenbedingungen stellt die unterschiedliche Reputation von Abschlüssen aus allgemeinbildenden Schulen (einschließlich der Hochschulen) im Vergleich zu jenen aus der Berufsbildung dar. So haftet beispielsweise in Südkorea der Berufsbildung das Stigma an, dass sie nur von jenen wahrgenommen wird, die in den höher reputierten, schulisch getragenen Bildungsbereichen keine Aufnahme gefunden haben (vgl. Bosch, Charest 2006: 8).

Transfer braucht Zeit Entsprechend gibt es keine einfachen und schnellen Formen der Übertragbarkeit von Berufsausbildungssystemen bzw. einzelnen Komponenten auf potenzielle Adressaten. Konzepte und Strategien des Transfers können jeweils nur im Rahmen der spezifischen sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Bedingungen entwickelt werden. Bewährte Erfahrungen in einem Land können im besten Fall den Rohstoff für die Entwicklung angepasster, bedarfsorientierter Maßnahmen in anderen Ländern bilden.

Berufsausbildungssysteme sind Mischsysteme Ein weiterer Aspekt verstärkt zum einen die skizzierten Hinweise auf die Schwierigkeiten eines Transfers von Berufsbildungssystemen, zum anderen weist er auf Ansatzpunkte zur konstruktiven Handhabung der Transferfrage. Ein differenzierter Blick auf die nationalen Berufsbildungssysteme zeigt für nahezu alle Staaten, dass dort nicht ein (einzelnes)

Ausbildungssystem existiert, sondern je nach Branche, Berufsfeld, Unternehmensgröße u. a. unterschiedliche Ausbildungsformen, Lernortkombinationen, curriculare Ausprägungen und didaktische Umsetzungen existieren. Dies gilt auch für das deutsche Berufsausbildungssystem: Neben dualen Ausbildungsberufen bestehen schulisch basierte Ausbildungsgänge, die Strukturmodelle der Ausbildung variieren in großer Vielfalt und die Ausbildungsrealität von Bäckern und Bankern unterscheiden sich schon alleine durch die Größe der typischen Ausbildungsbetriebe. Die Differenzierungen setzen sich fort, wenn man zwei vermeintlich gleiche Ausbildungssysteme vergleicht, so beispielsweise das deutsche und das schweizerische. So unterscheiden sich in dem jeweiligen dualen System der beiden Länder beispielsweise die rechtlichen Grundlagen, die Zuständigkeit der Lernorte bei der Prüfung, die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Berufsschule und Kostenstrukturen wesentlich.

Andererseits bestehen Ähnlichkeiten zwischen Systemen, die häufig getrennt betrachtet werden. So unterscheiden sich duale und schulische Ausbildungsformen nicht mehr grundsätzlich in der Verbindung von Theorie und Praxis (‚duales Prinzip‘), lediglich die Anteile zwischen den beiden Schwerpunkten und die Umsetzungsformen variieren. Daraus ergibt sich, dass der Blick auf die Berufsausbildung eines Landes einige Differenzierungen und begriffliche Klärungen erfordert:

- Berufsausbildungssysteme sind in der Regel ‚Mischsysteme‘, in denen insbesondere dual- und schulisch basierte Ausbildungsformen mit unterschiedlichen Anteilen nebeneinander bestehen. Diese Eigenschaft kommt also nicht nur dem dualen System allein zu.
- Der Begriff ‚duals System‘ kann – zumindest im internationalen Austausch – zu Missverständnissen führen. So kann Dualität u.a. auf Lernorte, aber auch auf miteinander verschränkte didaktische Prozesse bezogen werden. Im ersten Fall ist der Wechsel von Lernen im Betrieb und in der Schule gemeint (wobei die Bedeutung weiterer Lernorte ausgeklammert bleibt). Im zweiten Fall ist die Verbindung von Theorie und Praxis, von Systematik und Kasuistik im Sinne eines ‚dualen Prinzips‘ gemeint. Das duale Prinzip ist unabhängig von der Ausbildungsform umsetzbar, so beispielsweise auch in schulisch basierten Ausbildungsgängen.
- Die Qualität der Berufsausbildung korreliert nicht mit der Ausbildungsform. So gibt es sowohl in dual- als auch in schulbasierten Ausbildungsformen ein breites Spektrum an guten und schlechten Umsetzungen einer Berufsausbildung. Das Qualitätsgefälle innerhalb einer Ausbildungsform ist vermutlich höher als das zwischen Ausbildungsformen.
- In der Konsequenz verwischen auch die Grenzen innerhalb und zwischen den Ausbildungsformen unterschiedlicher Staaten. Viele der konstitutiven Elemente aus dem deutschen dualen System sind auch in den Systemen von Ländern identifizierbar, die vordergründig mit anderen Ausbildungsformen verbunden werden – und umgekehrt.

Für Transferüberlegungen ist ferner zu berücksichtigen, dass die Begrifflichkeiten zwischen unterschiedlichen Ländern variieren können. Ein Beispiel ist der aktuell weitverbreitete Kompetenzbegriff. Er hat in Deutschland eine andere Bedeutung als etwa in England oder Australien (vgl. Deißinger 2013: 344; Gonon 2013: 73 ff.). Für den deutschen Begriff der Bildung

Begriffsklärungen

Deutungen des Kompetenzbegriffs



Analyse der konstitutiven Elemente

existieren im Englischen lediglich Umschreibungen, und auch der in der deutschen Diskussion zentrale Berufsbegriff wird schon in der schweizerischen Berufsbildung mit einer anderen Semantik unterlegt.

Vor diesem Hintergrund erscheint es unter dem Transferaspekt sinnvoll, Ausbildungssysteme nicht als Ganzes zu betrachten, sondern sie im Hinblick auf ihre konstitutiven Elemente zu analysieren. In diesem Sinne werden zwei Kernfragen für die weiteren Untersuchungen unterschieden:

1. **Welche Elemente sind für das duale System in Deutschland konstitutiv und bilden eine Grundlage für den Transfer in andere Länder?**
2. **Wie können die konstitutiven Elemente ausgestaltet werden, um sich besser auf die Bedingungen anderer Länder anzupassen?**

Vorgehensweise

Die Untersuchung dieser Fragen vollzieht sich in folgenden Schritten:

- Auf der Grundlage einer Literaturanalyse sowie der relevanten Rechtsquellen werden elf konstitutive Elemente des dualen Systems aufgenommen und erläutert.
- Da aus den skizzierten Gründen nicht davon ausgegangen werden kann, dass im Hinblick auf die unterschiedenen Elemente ein 1:1-Transfer stattfindet, werden mögliche Ansätze für eine modifizierte Übertragung skizziert. Diese Gestaltungsalternativen stützen sich zum einen auf empirische Beispiele aus anderen Ländern, zum anderen auf Plausibilitätsüberlegungen.

Reflexion von Länderbeispielen

Schweiz und Österreich

Im Einzelnen werden spezifische Erfahrungen aus sieben Ländern aufgenommen, die sich aus unterschiedlichen Gründen für eine Reflexion anbieten (die Ziffern in den Klammern zeigen Bezüge zu den konstitutiven Elementen in Kapitel 2.):

- Die Berufsausbildung in der Schweiz und in Österreich entstand in vergleichbaren sozial- und wirtschaftshistorischen Kontexten wie die deutsche. Beide Länder verfolgen eine breite Zielausrichtung, unterscheiden sich jedoch zumindest teilweise in den Wegen zur Umsetzung dieser Zielausrichtung (2.1.). Markant an der schweizerischen Berufsausbildung ist zum einen die gestufte Struktur von zwei Ausbildungsniveaus, zum anderen die Praxis der Ausbildungsabschlussprüfung (2.2.). Die österreichische Berufsausbildung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten von einer dominant dualen Struktur hin zu einem System entwickelt, in der mit der dualen und der schulisch verankerten zwei gleich große, komplementäre Ausbildungsformen existieren, die als gleichwertig anerkannt sind (2.6.). Zudem sind mit der integrierten Berufsausbildung und den sogenannten Modullehrberufen (2.2.) neue Strukturvarianten entstanden, deren Reflexion lohnend erscheint.

Niederlande

- In den Niederlanden wurden vor einiger Zeit die schulische und die duale Berufsausbildung in einer komplementären Struktur zusammengeführt. Dabei entstand eine differenzierte Struktur mit zwei gleichwertigen Ausbildungsformen (2.6.), Abschlüssen auf unterschiedlichen Niveaustufen (2.2.) sowie einer starken Verankerung der Berufsausbildung in regionalen Bildungszentren mit einer anders gelagerten Partnerschaft zwischen Staat und Wirtschaft (2.4.).

- Mit Dänemark und Norwegen rücken zwei skandinavische Staaten in den Blickpunkt, in denen im Hinblick auf die konstitutiven Elemente ebenfalls interessante Realisationsvarianten entstanden sind. Hervorzuheben sind beispielsweise das spezifische Arrangement zwischen Grund- und Spezialbildung (2.2.), Finanzierungsformen (2.5.), die Einführung einer Ausbildungsgarantie (2.6.) sowie flexible Formen der Ausbildungsgestaltung inklusive der Einführung von Modulsystemen (2.9.).
- Die Berufsbildungsreform in Luxemburg beinhaltet mit der durchgehenden Modularisierung der Berufsausbildung eine Gestaltungskomponente, die ebenfalls als Alternative reflektiert werden kann (2.2., 2.9.).
- Schließlich erscheint England reizvoll, obwohl die englische Berufsausbildung gelegentlich als ‚Anti-Modell‘ zur dualen Berufsausbildung in Deutschland dargestellt wird. Es wurde jedoch bereits erwähnt, dass Ansätze aus der englischen Berufsbildung etwa in der europäischen Berufsbildungspolitik durchaus einflussreich sind. Wenig bekannt ist die lange Geschichte des englischen Lehrlingswesens, die bis in die Zeit der mittelalterlichen Zünfte zurückreicht. Nach dem Zweiten Weltkrieg besaß England ein hochentwickeltes ‚apprenticeship system‘ und noch in den 60er Jahren wurden ca. 240.000 Lehrlinge in diesem System ausgebildet. Die Zahl fiel bis auf ca. 50.000 in den 90er Jahren (vgl. Evans, Bosch 2012: 17). Interessant an dem englischen System sind u. a. das Kompetenzverständnis und die damit verbundenen curricularen Vorstellungen (2.2.), die Rolle der Wirtschaft in der Berufsbildung (2.4.) und die Art der Kodifizierung von Standards im Rahmen von ‚National Vocational Qualifications (NVQ)‘ (2.7.).

Dänemark und Norwegen

Luxemburg

England



II. Konstitutive Elemente eines dualen Berufsausbildungssystems

1

Breite Zielausrichtung: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ziel-Trias als normativer Bezugspunkt der deutschen Berufsausbildung: Förderung der (1) ökonomischen Leistungsfähigkeit; (2) sozialen Integration; (3) individuellen Entwicklung • Entwicklung einer Facharbeiterebene mit spezifischem Potenzial für die Förderung der Innovationsbereitschaft in der Wirtschaft • Ziel-Trias in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen verschiedener Stakeholder (Staat, Wirtschaft, Jugendliche und Eltern); Sicherung einer Zielbalance in staatlicher Verantwortung • Nutzen: Mit der Berufsausbildung können Ziele aus mehreren Politikfeldern adressiert werden. Dies erlaubt die Ansprache eines breiten Spektrums an Stakeholdern und kann so die Wahrnehmung und Beurteilung der Berufsbildung positiv beeinflussen
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Es wird nicht die Breite aller Zielbezüge aufgenommen, sondern es erfolgt zeitbezogen eine Fokussierung auf prioritär verfolgte Ziele • Einstieg in die Implementierung dualer Ausbildungsformen erfolgt zunächst in Wirtschaftsbereichen bzw. Branchen mit guten Ausgangsbedingungen

Erläuterung

Es gilt als ein Spezifikum der deutschen Berufsausbildung, dass auf der Zielebene drei Dimensionen miteinander verbunden werden. Die Beschreibung dieser drei Dimensionen ist als Konsens zwischen den bildungspolitisch Verantwortlichen in Bund und Ländern u.a. im Nationalen Bildungsbericht dokumentiert: Dort wird übergreifend ein Bildungsverständnis ausgewiesen, dessen „Ziele sich in den drei Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit sowie Humanressourcen niederschlagen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 2).

Die drei Dimensionen werden als eine Ziel-Trias verstanden, die die Interessen von Gesellschaft, Wirtschaft und Individuen miteinander verzahnt. Bezogen auf die Berufsausbildung lassen sich die Zieldimensionen wie folgt konkretisieren:

- Die *individuelle Dimension* zielt auf den Beitrag der Berufsausbildung zur Entwicklung von Kompetenzen, mit deren Hilfe der Einzelne berufliche, aber auch außerberufliche Herausforderungen bewältigen kann. Die Individuen sollen in der Berufsausbildung die Möglichkeit erhalten, ihre Biographie selbst zu gestalten, dabei ihre Potenziale zu entfalten und ihre Selbstwirksamkeit sowie ihre Lernmotivation weiterzuentwickeln.
- Die *gesellschaftliche Dimension* adressiert den Beitrag der Berufsausbildung zur sozialen Integration der nachwachsenden Generation in Arbeit und Gesellschaft. Das System der Berufsausbildung ist so zu gestalten, dass soziale Ausgrenzungen vermieden werden und die Eingliederung in Ausbildung und Beschäftigung möglichst reibungslos gelingt.
- Die *wirtschaftliche Dimension* zielt auf den Beitrag der Berufsausbildung zur Sicherung der volks- und betriebswirtschaftlichen sowie individuellen Leistungsfähigkeit. Volkswirtschaftlich steht das Ziel der Entwicklung von Humanressourcen im Sinne einer Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens im Vordergrund. Betriebswirtschaftlich konkretisiert sich dieses Ziel als die Versorgung der Unternehmen mit qualifizierten Fachkräften. Individualwirtschaftlich akzentuiert sich das Ziel in Form einer Sicherung der Beschäftigungsfähigkeit und der materiellen Existenzgrundlage. Die wirtschaftliche Dimension erfasst zudem die Effizienz des Systems der Berufsausbildung selbst.

Ein im Zusammenhang mit der Ausbildung von qualifizierten Fachkräften zudem genannter Zielbezug besteht in der Förderung der Innovationskraft in der Wirtschaft. Üblicherweise wird davon ausgegangen, dass über Forschung und Wissenschaft an den Hochschulen fundamentale Innovationen generiert werden. Neben diesen grundlegenden Innovationen stehen die sogenannten ‚inkrementellen Innovationen‘ – die kleinen, alltäglichen Optimierungen in den Abläufen, die sich nicht auf große Erfinder, sondern auf reflektiertes Problemlösen von Personen in der täglichen Umsetzung und Erprobung neuer Prozesse und Produkte stützen. Diese inkrementellen Innovationen, so ließe sich begründen, reifen insbesondere dort, wo über eine (hochwertige)

Spezifikum der deutschen Berufsausbildung

Ziel-Trias der Berufsbildung

Individuelle Dimension

Gesellschaftliche Dimension

Wirtschaftliche Dimension

‚Inkrementelle Innovationen‘ durch Berufsbildung



Berufsausbildung gut ausgebildete Fachkräfte nicht nur Vorgeordnetes ausführen, sondern im Rahmen kontinuierlicher Verbesserungsprozesse Probleme identifizieren, beschreiben und innovativ lösen können.

Zielkonflikte Zwischen den Zieldimensionen können Konflikte auftreten, die je nach Interessenstandpunkt und Vertretungsmacht der relevanten Anspruchsgruppen unterschiedlich geregelt werden. Es liegt in der staatlichen Verantwortung, die drei Zieldimensionen in einer Balance zu halten und sie insbesondere bei auftretenden Konflikten gleichwertig zu behandeln.

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Zielsetzungen im internationalen Vergleich Die Zielausrichtung der Berufsausbildung in anderen Ländern differiert sehr stark und liegt entsprechend nah oder fern zu jener in Deutschland. So sind die Ziele der Berufsausbildung in der Schweiz ähnlich breit ausgerichtet wie jene in Deutschland, die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz präzisiert die Ziele für die Ausbildungsgestaltung. Am anderen Ende des Spektrums liegt das englische System. Dort ist die Berufsausbildung an dem Ziel ausgerichtet, Kompetenzen für die Bewältigung konkreter Arbeitsplatzanforderungen zu entwickeln. „Damit steht das angelsächsische Kompetenzverständnis unter einem dezidiert außerpädagogischen Vorzeichen, dessen Sinn und Funktion vor allem darin liegt, ökonomische Zielgrößen wie ‚internationale Wettbewerbsfähigkeit‘, ‚Produktivität‘ und ‚Employability‘ Rechnung zu tragen“ (Argülles, Gonczi, zitiert in Deißinger 2013: 337).

Konsequenzen für die Transferfrage Welche Konsequenzen resultieren aus den skizzierten Zusammenhängen für die Transferfrage? Je breiter die Zielausrichtung der Berufsausbildung, desto höher ist seine potenzielle Bedeutung in einer Gesellschaft – vorausgesetzt, die Ziele bleiben nicht programmatisch. (Angepasste) Formen eines dualen Ausbildungssystems können auf diese Weise über ihre erkennbare Leistungsfähigkeit zur Förderung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele ihre eigene Legitimation stärken. Dies scheint insbesondere in jenen Ländern bedeutsam, in denen die Hochschulbildung das Maß aller Dinge darstellt und die Berufsbildung am Katzentisch des Bildungssystems sitzt.

Anspruch und Wirklichkeit der Ziel-Trias Die Ansprüche an die Leistungsfähigkeit hängen in Deutschland mit den drei Zieldimensionen sehr hoch. Insofern ist es nicht erstaunlich, dass die Ansprüche zu einem konkreten Zeitpunkt in unterschiedlichem Umfang angestrebt und erreicht werden. So ließe sich beispielsweise für die vergangene Dekade feststellen, dass die soziale Integrationsfähigkeit gelitten hat, da viele Jugendliche nicht oder nur verzögert einen betrieblichen Ausbildungsplatz erhalten haben und viele dauerhaft in den Status der un- oder angelernten Arbeitskraft rutschten. Im Hinblick auf den Transfer kann die mehrdimensionale Zielausrichtung mit der Überlegung verbunden werden, dass nicht im Sinne eines ‚alles oder nichts‘ alle Ziele gleichzeitig aufgenommen bzw. in gleicher Intensität verfolgt werden müssen, sondern auch eine schrittweise Einführung und Erweiterung denkbar ist. Aber auch im Rahmen eines solchen evolutionären Umsetzungsprozesses entstehen einige wesentliche Fragen.

Offen ist beispielsweise die Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Berufsausbildung und der dominanten betrieblichen Arbeitsorganisation. Wenn die Etablierung einer dualen Berufsausbildung auf die Existenz korrespondierender Arbeitsorganisationen angewiesen ist, in denen qualifizierte Fachkräfte eine zentrale Rolle einnehmen, dann stellt sich die Frage, ob in Ländern ohne entsprechende Formen der Arbeitsorganisation eine duale Ausbildung überhaupt Fuß fassen kann. Im Extrem ließe sich diese Frage vermutlich verneinen: In Ländern mit einer polarisierten Arbeitsorganisation mit akademisch ausgebildeten Mitarbeitern für die dispositiven Aufgaben am einen Ende und un- bzw. angelernten Arbeitskräften für die ausführenden Aufgaben am anderen Ende hätten die Absolventen einer dualen Berufsausbildung keinen Platz und würden daher nicht ausbildungsadäquat beschäftigt werden können. Zumeist ist die Situation aber auch in Ländern mit einer solchermaßen polarisierten Arbeitsorganisation nicht durchgehend in dieser Form gestaltet. Häufig existieren in einzelnen Branchen oder Betriebstypen entgegen dem generellen Trend ‚Enklaven‘ mit anderen Organisationsstrukturen, in denen Absolventen einer dualen Ausbildung nicht nur einen Platz erhalten, sondern aktiv gesucht werden.

So bestehen beispielsweise in England einzelne Industriezweige, in denen im Gegensatz zu der Mehrheit ‚advanced apprenticeships‘ im Sinne einer dualen Ausbildung verankert sind. Zudem wurde in einem aktuellen Projekt zur Ausdehnung von ‚apprenticeships‘ ein Schwerpunkt auf solche Sektoren gelegt, in denen gute Rahmenbedingungen für die Umsetzung angenommen wurden (vgl. Evans, Bosch 2012). In anderen Ländern wird in Niederlassungen von deutschen oder schweizerischen Betrieben ‚dual ausgebildet‘, wiederum im Gegensatz zu dem Mainstream. In Japan investieren die größeren Betriebe beträchtliche Mittel in die Ausbildung ihrer zukünftigen Mitarbeiter, nicht zuletzt weil eine innovations- und qualitätsorientierte Arbeitsorganisation dies so erfordert (vgl. Busemeyer 2012: 11). In dem hier diskutierten Zusammenhang bedeutet dies, dass ein Transfer prinzipiell bereits dann ansetzen kann, wenn ‚Enklaven‘ mit Formen der Arbeitsorganisation existieren, die sich auf die Beschäftigung von qualifizierten Fachkräften stützen. Sinnvollerweise würde ein Transfer an diesen Stellen des Systems ansetzen und dann überlegen, wie eine Ausstrahlung auf weitere Bereiche möglich werden kann.

Berufsausbildung und Arbeitsorganisation

‚Advanced apprenticeships‘ in England



2 Zielfokus eines Ausbildungsberufs: berufliche Handlungskompetenzen als Profil flexibel qualifizierter, mobiler Fachkräfte

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausrichtung der Ausbildung an Handlungsanforderungen der Berufspraxis • Kompetenzprofil eines Berufsbilds ermöglicht unmittelbaren Einsatz in dem Berufsfeld • Kompetenzprofil korrespondiert mit breitem Berufsfeld und erlaubt so eine flexible Beschäftigung in unterschiedlichen Betrieben • Kompetenzprofil unterstützt die Mobilität der ausgebildeten Fachkräfte • Zum Teil wird die Ausbildung des Kompetenzprofils eines Berufsbilds als festgefügt Prozess ohne Stufen und Unterbrechungen verstanden • Vereinzelt wird die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen mit berufserzieherischen Aspekten verbunden • Die Prüfung des Kompetenzprofils erfolgt im Rahmen der Ausbildungsabschlussprüfung, die zentral über ‚zuständige Stellen‘ (zumeist Kammern) organisiert wird und bei der das Prinzip gilt: ‚Wer lehrt, der prüft nicht!‘ • Nutzen: Kompetenzprofil erhöht Flexibilität und Mobilität der ausgebildeten Fachkräfte, reduziert die Gefahr sozialer Exklusion und hebt das Bildungsniveau auch unterhalb der akademischen Bildungswege
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzprofil eines Berufsbilds definiert zunächst ein Idealbild, dessen Erreichung schrittweise verfolgt werden kann • Entwicklung eines Kompetenzprofils erfordert Ausbildungsformen entlang eines ‚dualen Prinzips‘, die Umsetzung kann jedoch in unterschiedlichen Lernortkombinationen erfolgen • Entwicklung des Kompetenzprofils kann auch zwischen Ausbildungsgängen Niveaustufen sowie innerhalb von Ausbildungsgängen modulare Strukturierungen vorsehen, ohne die Einheitlichkeit der jeweils definierten Berufsbilder zu gefährden • Prüfung des Kompetenzprofils kann in unterschiedlichen Prüfungsstrukturen (zentral/dezentral; institutionelle Zuständigkeiten) erfolgen

Erläuterung

Insbesondere die individuelle und wirtschaftliche Zielausrichtung lassen sich für die Berufsausbildung in dem Ziel der Entwicklung einer ‚beruflichen Handlungskompetenz‘ weiter konkretisieren. Dieses Ziel leitet sowohl die Aktivitäten des Bundes als auch der Länder in der Berufsausbildung. So bietet das Berufsausbildungsgesetz (2005) in § 1 Abs. 3 eine Zielbeschreibung für den Teilbereich der außerschulischen Berufsausbildung: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“ Für die Berufsschule hat die Kultusministerkonferenz in dem bis heute gültigen Beschluss vom 15. März 1991 für die schulische Berufsausbildung das Ziel formuliert, „eine Berufsfähigkeit zu vermitteln, die Fachkompetenz mit allgemeinen Fähigkeiten humaner und sozialer Art verbindet“, woraus die verbreitete Unterscheidung der beruflichen Handlungskompetenz in Fachkompetenz (bzw. Sachkompetenz), Humankompetenz (bzw. Personal- oder Selbstkompetenz) und Sozialkompetenz entstand.

In der Berufsausbildung kennzeichnet ‚berufliche Handlungskompetenz‘ zudem die Ausrichtung an einem Kompetenzprofil, das sich nicht (nur) auf den gegenwärtigen Qualifikationsbedarf eines (Ausbildungs-)Betriebs oder einer Branche bezieht, sondern das sich an dem Konstrukt der Beruflichkeit orientiert. Daraus ergibt sich unverzichtbar, dass die Ziele einer Berufsausbildung über den einzelbetrieblichen Bedarf hinausgehen müssen. Beruflichkeit gilt als das Ergebnis der Verständigung auf ein Kompetenzprofil, das formal im Rahmen einer Ausbildungsordnung in Form eines Berufsbilds dokumentiert wird. Die Vermittlung dieses so definierten Kompetenzprofils soll gewährleisten, dass die Ansprüche des Berufsausbildungsgesetzes (im Sinne der Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit sowie der Vorbereitung auf eine sich wandelnde Arbeitswelt) realisiert werden. Beruflichkeit steht im Kontext von berufsfachlich organisierten Arbeitsmärkten und zielt über die Entwicklung entsprechender Kompetenzen auch auf die Aufrechterhaltung des ‚Sozialtyps‘ des selbstständigen Facharbeiters bzw. Fachangestellten. Damit wird die Berufsausbildung in Deutschland eng an die Konstitution und Organisation des Arbeits- und Beschäftigungssystems gekoppelt.

Die breite Ausrichtung der Berufsausbildung zielt auf zwei zentrale Effekte: Aus ökonomischer Sicht soll ein breites Fundament geschaffen werden, das die ausgebildeten Fachkräfte befähigt, flexibel eingesetzt zu werden und auf sich wandelnde Qualifikationsanforderungen in der Wirtschaft reagieren zu können. Aus individueller Sicht soll die Mobilität des Einzelnen gefördert und damit die Abhängigkeit von einzelbetrieblichen Konstellationen reduziert werden. Dies auch vor dem Hintergrund, dass insgesamt nur ca. 60 Prozent der Ausbildungsabsolventen an der zweiten Schwelle im Ausbildungsbetrieb weiterbeschäftigt werden (vgl. BIBB 2012: 199). Insgesamt entsteht durch diesen Ansatz eine Balance zwischen der Vermittlung von gegenwartsbezogenen

Berufliche Handlungskompetenz als Ziel

Konstrukt der Beruflichkeit

Ökonomische und individuelle Effekte



betriebsrelevanten Qualifikationen sowie zukunftsbezogenen Kompetenzen, die auf Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an veränderte Rahmenbedingungen zielen.

Sozialisatorische Wirkung umstritten

Während diese Notwendigkeiten unter dem Zielkriterium der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenzen prinzipiell nicht strittig sind, wird der betrieblichen Ausbildung gelegentlich eine berufserzieherische, sozialisatorische Wirkung zugeschrieben und darüber ihre Unverzichtbarkeit begründet. Es ist jedoch offen,

- ob alleine die Präsenz in betrieblichen Arbeitskontexten eine berufliche Identität fördert (mit dem Betreten einer Bibliothek ist ja auch noch kein Wissenszuwachs erzielt);
- inwieweit sich Identitätsbildung an Merkmalen der Beruflichkeit verankert oder nicht eher mit Merkmalen des Betriebs oder der Arbeitstätigkeiten verbindet;
- ob die Entwicklung einer beruflichen Identität nicht auch in anderen institutionellen Kontexten als der einer dualen Ausbildung in Betrieb und Berufsschule erfolgen kann;
- ob die Entwicklung einer beruflichen Identität nicht verstärkt auch von den bereits vor der Ausbildung vorhandenen Persönlichkeitsmerkmalen der betroffenen Personen abhängt.

Prüfungsverantwortung

Während die Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenzen in den Lernorten erfolgt, liegt die Verantwortung für die Prüfung bei den sogenannten ‚zuständigen Stellen‘ bzw. Kammern. Die Ausbildungsabschlussprüfung folgt dem Prinzip des ‚Wer lehrt, der prüft nicht!‘, entsprechend sind die Lernorte nicht unmittelbar an den Prüfungen beteiligt. Zudem wird die Ausbildungsabschlussprüfung prinzipiell als Block am Ende der Ausbildung durchgeführt. In einzelnen Ausbildungsberufen ist dieser Grundsatz insofern relativiert, als dass im Rahmen einer gestreckten Abschlussprüfung Prüfungsleistungen bereits etwa zur Mitte der Ausbildung vorgesehen und dann in der Prüfungsbeurteilung berücksichtigt werden.

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Vier Fragen zum Transfer

Im Hinblick auf die Transferfrage sind vier Fragen zu unterscheiden:

1. Wird das mit dem Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenzen verbundene Verständnis eines Kompetenzprofils geteilt und entsprechend als Zielfokus für die Gestaltung der Berufsausbildung angestrebt?
2. Können berufliche Handlungskompetenzen ausschließlich im Rahmen einer dualen Berufsausbildung entwickelt werden?
3. Wird das in Deutschland zum Teil vertretene Verständnis geteilt, dass die Ausbildung von beruflichen Handlungskompetenzen nicht gestuft oder modular, sondern nur im Rahmen eines Prozesses ohne Stufungen oder Unterbrechungen erfolgen muss?
4. Wie wird die Struktur der Ausbildungsabschlussprüfung mit ihren Festlegungen von Zeitpunkt und Zuständigkeiten aufgenommen?

1. Hinsichtlich der ersten Frage kann weithin davon ausgegangen werden, dass im Grundsatz das unter dem Konstrukt der beruflichen Handlungskompetenzen gefasste Kompetenzprofil als attraktiv und richtungsweisend aufgenommen wird. Die Umsetzung in den Lernorten ist jedoch – wie schon in Deutschland – mit einer Vielzahl von Herausforderungen verbunden. Dies betrifft zum einen die Gestaltung der Lehr- und Ausbildungsprozesse: Hier erlauben die didaktischen Kompetenzen des Lehr- und Ausbildungspersonals und die Rahmenbedingungen der Ausbildung in den Lernorten zum Teil nur eine eingeschränkte Ausbildung des Kompetenzprofils. Zum anderen dokumentieren Untersuchungen, dass das in den Berufsbildern dokumentierte Zielniveau von den Auszubildenden nur zum Teil erreicht wird. So zeigte Nickolaus (2013: 33 ff.) für den Ausbildungsberuf des Kfz-Mechatronikers, dass nur 3,3 Prozent der Auszubildenden nach Ende der Ausbildung das curricular intendierte Fachwissen und nur 13,8 Prozent die intendierte Kompetenz zum eigenständigen Lösen komplexer Kfz-Probleme besitzen. Vor diesem Hintergrund ist zu unterscheiden zwischen dem Anspruchsniveau eines Berufsbilds und dem Realisierungsgrad in der jeweiligen Ausbildungspraxis. Insofern ließen sich unter Transferaspekten auch Anpassungen dergestalt vorstellen, dass nicht die gesamte Breite des Berufsbilds aufgenommen wird, sondern nur diejenigen Kompetenzen ausgebildet werden, die im Nehmerland die höchste Bedeutung besitzen.

Berufliche Handlungskompetenz als Ziel?

2. Berufliche Handlungskompetenzen begründen für die Berufsausbildung ein Zielkonstrukt, das den Anforderungen an flexiblen Arbeitsorganisationen und mobilen Fachkräften hochgradig entspricht. Die Umsetzung bzw. die Entwicklung dieses Ziels ist jedoch nicht an die Organisationsform eines dualen Systems gebunden. Vielmehr lassen sich andere Lernortkombinationen bzw. modular strukturierte Entwicklungssequenzen begründen, die zum gleichen Ziel führen.

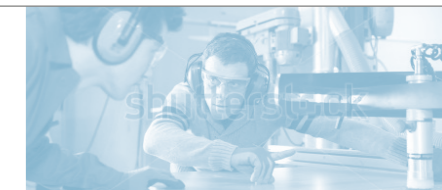
Handlungskompetenz und Lernortkombinationen

Dies bedeutet, dass berufliche Handlungskompetenzen auch über andere Organisationsformen der Berufsausbildung entwickelt und die Umsetzungsformen vielfältiger angelegt werden können. In diesem Zusammenhang ist zu klären, ob für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenzen unverzichtbar (nur bzw. überwiegend) der Lernort Betrieb verantwortlich ist oder ob berufliche Handlungskompetenzen maßgeblich auch in anderen Lernorten gefördert werden können.

Alternative Organisationsformen

Wenn eine Berufsausbildung nicht nur auf die Deckung eines betriebsspezifischen Bedarfs, sondern im Interesse der Mobilitätsförderung auf ein breiteres Berufsfeld ausgerichtet werden soll, dann ist eine ausschließliche Bezugnahme auf einen Betrieb problematisch. Je spezialisierter ein Betrieb und je schneller sich das Berufsfeld verändert, desto notwendiger ist die Ergänzung der betriebsspezifischen Berufsausbildung um betriebsübergreifende Komponenten. Dies verweist auf die Notwendigkeit der Kombination von betrieblichen mit schulischen und überbetrieblichen Lernorten.

Betriebsübergreifende Komponenten



Handlungskompetenz und gestufte Ausbildung

3. Das in Deutschland mit dem spezifischen Verständnis von Beruflichkeit verbundene Prinzip, die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen nicht gestuft oder modular zu organisieren, wird in anderen Ländern mit einer dualbasierten Berufsausbildung nicht geteilt. So gibt es sowohl Beispiele für eine Niveauabstufung zwischen Ausbildungsgängen als auch solche für eine modulare Struktur innerhalb eines Ausbildungsgangs.

Beispiele für Niveauabstufungen zwischen Ausbildungsgängen bestehen in zahlreichen Varianten:

Beispiel Schweiz

- In der Schweiz werden zwei Niveaus von Ausbildungsberufen mit eigenen Abschlüssen unterschieden: Das untere Niveau von weniger anspruchsvollen zweijährigen Ausbildungsberufen wird mit dem eidgenössischen Berufsattest (EBA-Ausbildung, z.B. Küchenangestellte/-r) abgeschlossen, die in der Regel drei- oder vierjährigen Ausbildungsberufe führen zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ-Ausbildung, z.B. Koch/Köchin). Jede EBA-Ausbildung besitzt den Anschluss bzw. die Durchlässigkeit in eine EFZ-Ausbildung.

Beispiel Niederlande

- In den Niederlanden wird die Berufsausbildung entweder dual- oder schulisch basiert auf vier verschiedenen Niveaus angeboten: Assistentenausbildung (Stufe 1, max. 1 Jahr), Basisberufsbildung (Stufe 2, 2 bis 3 Jahre), berufliche Fachbildung (Stufe 3, 3 bis 4 Jahre), mittlere Managementausbildung/Spezialistenausbildung (Stufe 4, 3 bis 4 Jahre). Während auf den unteren Stufen die dualbasierte Ausbildung überrepräsentiert ist, gilt dies für die höheren Stufen umgekehrt (vgl. Hövels, Roelofs 2007: 2 f.). Bezogen auf alle Niveaus werden in den Niederlanden ca. 700 Abschlüsse angeboten und eigenständig zertifiziert. Darüber hinaus sind die meisten dieser Ausbildungsgänge in Teilqualifikationen bzw. Module unterteilt. Die Jugendlichen erhalten für jede erfolgreich absolvierte Teilqualifikation ein Zeugnis, nach Erwerb aller Teilqualifikationen erhalten sie einen Abschluss. Es erfolgt keine Gesamt-Abschlussprüfung. Die Prüfungen erfolgen zum Teil in den Betrieben, meist jedoch in den Schulen und werden dort von den Lehrpersonen abgenommen (ausbildungsbegleitende Prüfungen).

Beispiel Dänemark

- In Dänemark entscheiden sich ca. 30 Prozent der Jugendlichen nach Ende der obligatorischen Schulzeit für eine berufliche Ausbildung (vgl. Christensen 2009: 2). Diese beginnt mit einer breit angelegten, in der Regel sechsmonatigen Grundausbildung in einem von zwölf Berufsbereichen und setzt sich dann fort in einem von ca. 120 Ausbildungsberufen (vgl. Ebner 2009: 4). Die Grundausbildung findet in der Schule statt, ihr Bestehen ist die Voraussetzung für den Übergang in die nachfolgende duale Ausbildung. Die Grundausbildung schließt mit einem Zertifikat ab. Die Spezialausbildung startet mit einer Phase betrieblicher Ausbildung, danach wechseln sich die schulischen und betrieblichen Phasen ab. Die Ausbildungsgänge dauern zwischen zwei und fünf Jahren. Finden die Jugendlichen nach der Grundausbildung keinen betrieblichen Ausbildungsplatz, können sie mit der jeweiligen Schule bzw. einem Bildungszentrum einen Vertrag abschließen und die Ausbildung dort fortsetzen (vgl. Grollmann u. a. 2004; Graf, Wettstein 2005). Somit haben die Jugendlichen die Garantie, eine bereits begonnene Ausbildung in jedem Fall beenden zu können. Insbesondere für Jugendliche mit schlechteren Ausbildungsvoraussetzungen wurde die Möglichkeit des Erwerbs von Teilqualifikationen eingeführt. „Diese Teilqualifikation muss erstens von dem entsprechenden

Fachausschuss als beruflicher Befähigungsnachweis auf dem Arbeitsmarkt anerkannt werden und zweitens dem Absolventen die Möglichkeit bieten, unter Anerkennung bereits erworbener Leistungsnachweise die Weiterbildung zum Erwerb des vollen Gesellenbriefs oder Facharbeiterzertifikats ohne Zeitverlust zu ermöglichen“ (Grollmann u. a. 2004: 642).

- In England werden ‚apprenticeships‘ auf drei unterschiedlichen Ebenen angeboten (vgl. Evans, Bosch 2012: 19): (1) Intermediate Apprenticeships, Dauer: 9 bis 12 Monate; (2) Advanced Apprenticeships, Dauer: 1 bis 2 Jahre; (3) Higher Apprenticeships, Dauer: 3 bis 4 Jahre.

Beispiel England

Befürworter einer Differenzierung von Anspruchsniveaus und Abschlüssen innerhalb eines Berufsfelds begründen ihre Position primär mit korrespondierenden Differenzierungen im Beschäftigungssystem. Zwischen selbstständiger Facharbeit und Ungelerntentätigkeiten entstünden Bereiche der ‚einfachen Facharbeit‘ bzw. ‚qualifizierten Routinearbeit‘, die insbesondere auch für Jugendliche mit schwächeren Leistungsvoraussetzungen neue Chancen der Einmündung in Ausbildung und Beschäftigung bereitstellten. Kritiker stellen diese Entwicklung prinzipiell infrage, zumindest sei der breite empirische Beleg für solche Differenzierungen noch nicht erbracht. Zudem wird argumentiert, dass notwendige Innovationsprozesse in Arbeit und Wirtschaft nur auf dem Boden von ‚Überschussqualifikationen‘ gedeihen könnten und daher abgesetzte Kompetenz- bzw. Ausbildungsniveaus nicht förderlich seien.

Differenzierung von Anspruchsniveaus

Auch für eine modulare Strukturierung des Berufsbilds innerhalb eines Ausbildungsgangs gibt es Exempel. Die nachfolgenden Beispiele zeigen dabei, dass eine Modularisierung im Rahmen eines kohärenten Berufsbilds verankert sein kann:

Modularisierung innerhalb von Berufsbildern

- In Österreich wurde mit der Novelle des Berufsausbildungsgesetzes im Jahr 2006 die Möglichkeit der Modularisierung von Lehrberufen geschaffen. Bei einem Modullehrberuf gliedert sich die Ausbildung in drei Module (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2012: 27):
 - Im Grundmodul werden jene Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt, die für die Ausführung grundlegender Tätigkeiten des Modullehrberufs erforderlich sind. Das Grundmodul umfasst mindestens zwei Jahre. In Ausnahmefällen kann es auch nur ein Jahr dauern.
 - Das Hauptmodul umfasst jene Kenntnisse und Fertigkeiten, die für die Ausübung der gewählten Fachrichtung erforderlich sind (z.B. Lüftungstechnik im Modullehrberuf Installations- und Gebäudetechnik). Es erstreckt sich über einen Zeitraum von mindestens einem Jahr. Zusammen muss die Dauer von Grund- und Hauptmodul zumindest drei Jahre betragen.
 - Das Spezialmodul vermittelt Kenntnisse und Fertigkeiten für spezielle Dienstleistungen, Produkte bzw. deren Herstellung. Es umfasst einen Ausbildungszeitraum von sechs bis zwölf Monaten.
- In Luxemburg wird das System der beruflichen Erst- und Weiterbildung derzeit umfassend modernisiert. Zentrale Reformpunkte bestehen in der Ausrichtung der Ausbildung auf eine modulare und kompetenzorientierte Struktur (vgl. Euler, Frank 2011). ‚Modularisierung‘ bedeutet im luxemburgischen Kontext, dass sämtliche der ca. 120 Ausbildungsgänge in ‚Bausteine‘ aufgeteilt werden, die zu abgeschlossenen und geprüften ‚Teilqualifikationen‘

Beispiel Österreich

Beispiel Luxemburg



führen. Bausteine können in einer zeitlich begrenzten Phase von sechs bis zwölf Monaten absolviert werden. Damit besitzt ein Baustein eine gewisse Komplexität, in der Regel repräsentiert er einen größeren Arbeitsbereich innerhalb des Berufs. Ein Baustein wird zumeist weiter in Module aufgeteilt, die jeweils eine sinnvolle Ausbildungseinheit darstellen. Jedes Modul wird über Kompetenzen beschrieben, die von den Modulverantwortlichen im jeweiligen Lernort zu vermitteln und eigenständig zu prüfen sind. Je nach Ausbildungsberuf und -niveau finden die Ausbildung sowie die darauf bezogenen Prüfungen mit unterschiedlichen Anteilen in Schule und Betrieb statt. Die Zuordnung der Modul- und Prüfungsverantwortung zwischen Schule und Betrieb ist im Rahmen der Entwicklung der Ordnungsgrundlagen zu entscheiden.

Neben den modulbezogenen Prüfungen werden zur Mitte sowie zum Ende der Ausbildung zwei Integrationsprojekte vorgesehen, in denen die Bearbeitung von bausteinübergreifenden, berufsbezogenen Arbeitsaufgaben im Mittelpunkt steht. Die Integrationsprojekte werden zentral von Prüfungsausschüssen durchgeführt, die durch das Ministerium eingesetzt werden. Diese integrativen Prüfungen heben auf die Feststellung von modulübergreifenden beruflichen Handlungskompetenzen ab. Integrationsprojekte müssen erfolgreich absolviert werden, um die Berufsausbildung insgesamt zu bestehen.

Abhängigkeit von institutionellen Strukturen

4. Ein wesentliches Hindernis für den Transfer der deutschen Berufsausbildung wird häufig in den voraussetzungsreichen institutionellen Strukturen gesehen. In diesem Zusammenhang wird dann auch auf die Rolle und die Aufgaben der Kammern hingewiesen. Vor diesem Hintergrund wäre zu überlegen, ob spezifische Aufgaben und mit ihnen verbundene Zuständigkeiten bei einem Transfer auch anders organisiert werden können.

Prüfungsverfahren in der Schweiz

Ein Beispiel für die Möglichkeit eines solchen Vorgehens bildet die Ausbildungsabschlussprüfung, die beispielsweise in der Schweiz markant anders abläuft als in Deutschland. In der Schweiz wird ein Teil der Prüfung von einer nationalen Prüfungskommission organisiert, die aus Vertretern der Berufsschulen, der Sozialpartner und der kantonalen Berufsbildungsämter besteht. Die einzelnen Teile der Prüfung werden entweder in der Berufsschule, im Betrieb oder in Ausbildungszentren für überbetriebliche Kurse durchgeführt. Die Überwachung erfolgt durch sogenannte ‚Prüfungsexpertinnen und -experten‘, die von den Kantonen beauftragt werden.

Im Anhang sind die Prüfungsstrukturen für drei stark besetzte Ausbildungsberufe in der Schweiz dargestellt: Kaufmann/Kauffrau; Polymechaniker/-in; Coiffeuse/Coiffeur. Jenseits der Details können die folgenden Merkmale hervorgehoben werden:

- Die Prüfung befindet sich (im Gegensatz zum deutschen Kammersystem) in der Hoheit des Kantons und damit unmittelbar in staatlicher Verantwortung.
- Die drei Lernorte Berufsfachschule, Betrieb und überbetrieblicher Lernort sind mit ihren dort fokussierten Kompetenzen in der Prüfung verantwortlich vertreten und werden als gleichwertig betrachtet. Der schulische und der betriebliche Teil gehen in der Regel jeweils zu 50 Prozent in die Endnote ein.
- In den meisten Ausbildungsberufen wird darauf geachtet, die unterschiedlichen Dimensionen von beruflichen Handlungskompetenzen durch geeignete Prüfungsformen valide zu erfassen.
- Ein Teil der Prüfungsleistungen ist eingebunden in die laufende Ausbildungspraxis, indem beispielsweise Erfahrungsnoten in der Schule, aber auch im Betrieb aufgenommen werden.

Besonderheiten



3 Alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ‚Duales Prinzip‘ beschreibt die Verzahnung von Theorie und Praxis, Denken und Tun, systematischem und kasuistischem Lernen • Lernort Betrieb ist dabei wesentlich, da nur dort Potenziale eines Lernens in Ernstsituationen bestehen • Je nach Ausschöpfung der Lernortpotenziale und der Art der Lernortkooperation variiert die Qualität der Umsetzung des dualen Prinzips • Nutzen: Die Umsetzung des dualen Prinzips ermöglicht den Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen, die arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu eng an dem engeren Bedarf einzelner Betriebe ausgerichtet sind
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung des dualen Prinzips kann prinzipiell in unterschiedlichen Lernortkombinationen mit unterschiedlichen Zeitanteilen erfolgen • Betriebspraktische Phasen können in unterschiedlichen Formen und Intensitäten in eine alternierende Ausbildung integriert werden

Erläuterung

Eine alternierende Ausbildung in Schule und Betrieb bietet spezifische Möglichkeiten der Verzahnung von Theorie und Praxis, des Lernens in Ernstsituationen und des Hineinwachsens in eine Betriebs- und Arbeitskultur. Konstitutiv ist dabei die didaktische Verbindung von kasuistischem und systematischem Lernen. Sie kann zum Aufbau von beruflichen Handlungskompetenzen führen, die zwar arbeitsmarktrelevant, aber dennoch nicht zu betriebsspezifisch sind.

Die Unterschiedlichkeit der Lernorte mit ihren jeweils spezifischen Lernkulturen schafft ein lernförderliches Potenzial zu Diskrepanzerlebnissen, wechselseitigen Fragestellungen und weitgefassten Erfahrungshorizonten. Während die betriebspraktische Ausbildung ein ganzheitliches Lernen in Ernstsituationen ermöglicht, bieten arbeitsplatzferne Lernorte das Potenzial der vertiefenden Reflexion und der besseren Ausrichtung des Lernens auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden. Die Pluralität und das spezifische Arrangement der unterschiedlichen Lernorte reduzieren die Gefahr einer funktionalistisch verengten oder idealistisch abgehobenen Ausbildung.

In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass auch in der Schule praxisbezogen und im Betrieb theoriegeleitet gelernt werden kann. Dieser Hinweis konterkariert die verbreitete, wenn auch problematische Zuordnung, nach der im Betrieb die Praxis und in der Schule die Theorie vermittelt würde. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Theorie- und Praxisbezüge in den Lernorten zumeist voneinander unterscheiden. So werden in der Schule keine Ernstsituationen der betrieblichen Praxis bearbeitet, sondern zumeist zwar praxisnahe, jedoch didaktisch aufbereitete Handlungssituationen simuliert. Im Betrieb werden in der Regel keine übergreifenden Theoriebezüge aufgenommen bzw. Partialtheorien in einen systematischen Zusammenhang überführt, sondern es werden betriebs-, manchmal auch branchenspezifische Erfahrungen reflektiert und vermittelt.

Diese Potenziale lassen sich prinzipiell in unterschiedlichen Lernortkombinationen mit unterschiedlichen Zeitanteilen realisieren – insofern wäre zu unterscheiden zwischen dem ‚dualen System‘ im Sinne einer spezifischen Konfiguration von Lernorten und institutionellen Einrahmungen sowie dem ‚dualen Prinzip‘, das auf die didaktische Ausschöpfung der jeweiligen Lernpotenziale abhebt. Dies bedeutet: Innerhalb des dualen Systems ist das duale Prinzip als eine zentrale Konstituente zentral verankert; zugleich ist die Umsetzung des dualen Prinzips auch in anderen Lernortkombinationen denkbar.

Zudem ist zu berücksichtigen, dass nicht das Potenzial, sondern erst die tatsächliche Gestaltung der Ausbildung in den Lernorten über die Ausbildungsqualität entscheidet. Alternierendes Lernen bezeichnet somit eine Potenzialität, nicht bereits eine weithin feststellbare empirische Aktualität. Alternation und Pluralität können auch zur gegenseitigen Abschottung und Unverbundenheit der

Kasuistik und Systematik

Nutzen der Dualität

Betrieb und Schule

‚Duales System‘ und ‚duales Prinzip‘

Potenzial und Empirie



Lernorte, Zersplitterung der Lerninhalte und damit zu Lernschwierigkeiten der Auszubildenden führen. In diesem Fall besteht die Gefahr des Aufbaus unverbundener, additiver Erfahrungen. Der Auszubildende lernt dann getrennt für das Bestehen in der Prüfung und für das Bestehen in der Praxis.

Ansätze für einen modifizierten Transfer

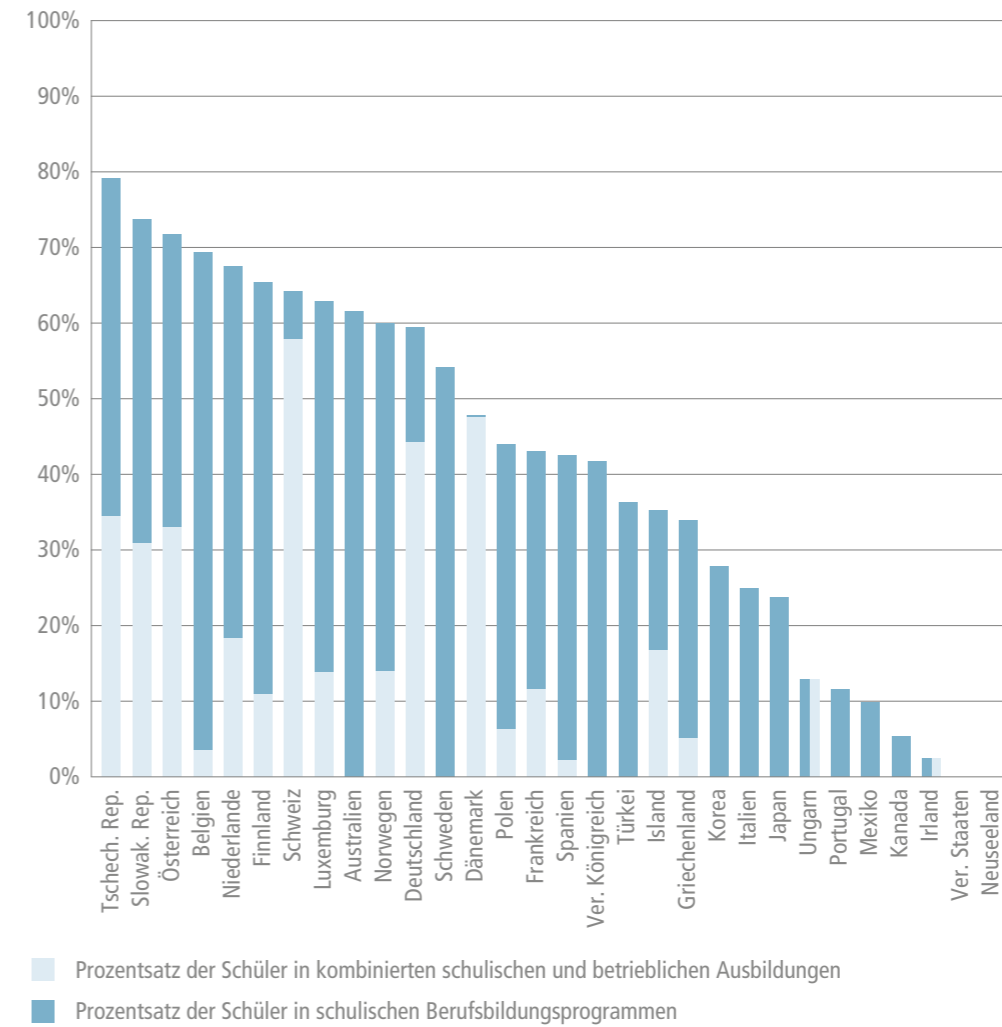
Verzahnung von Theorie und Praxis

Das alternierende Lernen im Rahmen des dualen Prinzips ist konstitutiv für das duale System, aber auch in anderen Lernortkombinationen denkbar. Wesentlich ist die Verzahnung von Theorie und Praxis, von Reflexion und Aktion, von Denken und Tun, von kasuistischem und systematischem Lernen. In diesem Rahmen sind arbeitsprozessbezogene Lernphasen im betrieblichen Rahmen zentral, doch können solche Praxisphasen beispielsweise in Form von betrieblichen Orientierungsphasen oder geleiteten Praktika auch in Organisationsformen der Berufsausbildung außerhalb des dualen Systems gestaltet werden.

Alternierende Formen der Berufsausbildung werden in unterschiedlichen Varianten in vielen Staaten angeboten, wie die folgende Übersicht der OECD (2010: 14) zeigt:

Dualität im internationalen Vergleich

Abbildung 1: Anteil der Berufsbildung am Sekundarbereich II (ISCED3) (2006)



Quelle: OECD (2008); Bildung auf einen Blick 2008: OECD-Indikatoren, Tabelle C1.1

Die meisten berufsbildenden Programme enthalten Elemente des betriebspraktischen bzw. arbeitsplatzbezogenen Lernens, wobei die Anteile in unterschiedlichem Umfang ausgeprägt sind.



Abbildung 2: Anteil der betriebspraktischen Ausbildung innerhalb einer Berufsausbildung



Anmerkung: Geschätzter Prozentsatz der Berufsbildungsprogramme auf Sekundarstufe-II-Niveau:

– 0% ■ 1–25% ■ ■ 26–50% ■ ■ ■ 51–75% ■ ■ ■ ■ 76–100%

¹ Die meisten Sekundarstufe-II-Ausbildungen finden außerhalb des Schulbereichs statt.

Quelle: Kuczera, M. The OECD International Survey of VET Systems. Zitiert in OECD 2010: 65

| Bertelsmann Stiftung

Ein Beispiel für diese Zusammenhänge ist die Berufsausbildung in den Niederlanden. Ähnlich wie in Österreich liegt auch in den Niederlanden die Arbeitslosenquote der unter 25-Jährigen sehr niedrig (2011: NL – 7,6 Prozent; AT – 8,3 Prozent; DE – 8,6 Prozent; im Vergleich: EU27 – 21,4 Prozent; vgl. Dornmayr, Nowak 2012: 4). Nicht zuletzt daraus begründet sich ein besonderes Interesse an der niederländischen Form der Berufsausbildung.

Mit dem Gesetz zur Berufs- und Erwachsenenbildung (WEB) wurden in den Niederlanden 1996 zwei bis dahin getrennte Bereiche der Berufsbildung – die schulbasierte Erstausbildung und die betriebliche bzw. duale Erstausbildung – zusammengeführt. Es entstanden zwei Ausbildungspfade, der schulbasierte (BOL) und der duale (BBL), die beide auf die gleichen Kompetenzen und Abschlüsse ausgerichtet wurden. Die beiden Ausbildungsformen funktionieren wie kommunizierende Röhren, im Ergebnis sollen die Jugendlichen die Sicherheit haben, eine Berufsausbildung absolvieren zu können. In jüngster Zeit hat die schulbasierte Ausbildung erheblich an Attraktivität gewonnen, sie umfasst mittlerweile ca. 75 Prozent aller Berufsausbildungsverhältnisse (vgl. Hövels, Roelofs 2007: 77). Die Absolventen der schulbasierten Ausbildung finden mittlerweile auch seitens der Wirtschaft an der zweiten Schwelle eine hohe Akzeptanz (vgl. Hövels, Roelofs 2007: 79).

Für beide Ausbildungspfade wurde das duale Prinzip zugrunde gelegt, d. h. auch die schulbasierte Berufsausbildung enthält betriebspraktische Bestandteile. Die schulbasierten Ausbildungsgänge beinhalten zwischen 20 und 60 Prozent Praxis, die dualen mindestens 60 Prozent Praxis. Beide Formen der Berufsausbildung sind einer breiten Zielausrichtung verpflichtet, d. h. sie sollen die erforderlichen beruflichen Kompetenzen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt vermitteln, die Grundlagen für die Weiterbildung legen und die sozialen und kulturellen Kompetenzen vermitteln, die zur sozialen Teilhabe in der Gesellschaft erforderlich sind (vgl. Hövels, Roelofs 2007: 8).

Das niederländische Beispiel zeigt, dass sich alternierendes Lernen im Rahmen des dualen Prinzips auf vielfältige Ausbildungsvarianten in unterschiedlichen Lernorten stützen kann. Die dem dualen System immanente Lernortkombination stellt dabei eine spezifische Ausprägung dar. Formen der betriebspraktischen Ausbildung mit einem hohen Lernpotenzial sind dabei sowohl innerhalb des dualen Systems, aber auch in anderen Organisationsformen der Berufsausbildung eine knappe Ressource, die möglichst effizient im Kontext eines Landes bzw. einzelner Wirtschaftsbereiche eingesetzt werden sollte.

Beispiel Niederlande

Gesetzesreformen

Einsatz des dualen Prinzips

Betriebliche Praxis als knappe Ressource



4 Berufsausbildung als partnerschaftliche Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enges Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft (z. B. bei der Entwicklung von Berufsbildern, Durchführung von Prüfungen, Akquirierung von Ausbildungsplätzen) • Formen der Zusammenarbeit reichen von kodifizierter Mitbestimmung über die Wahrung eines ‚Konsensprinzips‘ bis zu informellen Abstimmungen • Nutzen: Betroffene werden zu Beteiligten und engagieren sich für die Umsetzung von Regeln und Vereinbarungen; Beitrag zur gesellschaftlichen Akzeptanz der Berufsbildung
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Neben der deutschen Form der Sozialpartnerschaft sind andere Formen der Beteiligung mit unterschiedlicher Graduierung von Verantwortlichkeit möglich (z. B. Information, Anhörung, Konsultation, Beratung) • Beteiligungsstrukturen könnten in anderen Formen der Arbeitsteilung und Aufgabenzuordnung realisiert werden (z. B. nicht die Institution einer Kammer wird transferiert, sondern deren Aufgaben werden bestehenden Institutionen zugeordnet) • Es können ggf. bestehende Beteiligungsformen auf unterschiedlichen Ebenen (national, regional, lokal, institutionell) genutzt werden

Erläuterung

Charakteristisch für das duale System der Berufsausbildung ist das enge Zusammenwirken von Akteuren aus der Wirtschaft und des Staates. Konkret zeigt sich dies in einer Verschränkung von Prinzipien des Korporatismus und Föderalismus. Während Bund und Länder regulative und unterstützende Aufgaben wahrnehmen, liegen zentrale Verantwortlichkeiten bei den Betrieben bzw. partnerschaftlich strukturierten Gremien, wie beispielsweise den zuständigen Stellen.

Korporatismus und Föderalismus

Im Einzelnen sind die Länder für den schulischen Teil der dualen Ausbildung sowie für die meisten vollzeitschulischen Ausbildungsgänge zuständig. Die Sozialpartner sind u.a. an der Entwicklung und Modernisierung von Ausbildungsordnungen beteiligt. Da die Betriebe nicht zur Bereitstellung von Ausbildungsplätzen verpflichtet werden können, kommt den Sozialpartnern eine Verantwortung bei der Sicherung eines hinreichenden Ausbildungsangebots zu. Der Bund koordiniert die komplexen Aushandlungsprozesse, wobei die Zuständigkeit für die Berufsausbildung über verschiedene Ressorts verteilt ist. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) spielt eine wesentliche Rolle in der Koordinierung der Ordnungsarbeit sowie in der Berufsbildungsforschung. Durch die Ausdehnung des sogenannten Übergangssektors hat zudem die Bedeutung der Bundesagentur für Arbeit (BA) in der Berufsbildung zugenommen.

Akteure im System

Die einvernehmliche Abstimmung der berufsbildungspolitischen Vorgaben durch die Akteure aus Staat und Wirtschaft wird als Ausdruck des sogenannten ‚Konsensprinzips‘ verstanden. Die Kontinuität der Zusammenarbeit hat sich in der Vergangenheit auch in ökonomisch schwierigen Zeiten bewährt. Ein Beispiel: Während des großen Metallarbeiterstreiks über den Einstieg in die 35-Stunden-Woche im Jahr 1984 haben die IG Metall und der Arbeitgeberverband Gesamtmetall intensiv an der Neuordnung der Metallberufe gearbeitet und ein zukunftsorientiertes Mitarbeiterleitbild in den neuen Ausbildungsordnungen fixiert. Lange Jahre galt der Grundsatz, dass etwa Reformen in der Berufsausbildung nicht gegen den Widerstand der Sozialpartner beschlossen werden sollten. In den vergangenen Jahren wurde gegen dieses Prinzip gelegentlich verstoßen, so beispielsweise bei der Einführung von zweijährigen Ausbildungsberufen.

Konsensprinzip

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Auch wenn das Konsensprinzip aufgrund der breiten Einbeziehung von Sozialpartnern bzw. Organisationen der Arbeitswelt tendenziell die Akzeptanz und damit die Umsetzung der Berufsausbildung unterstützen dürfte, so ist diesem Prinzip auch eine gewisse Schwerfälligkeit, Langwierigkeit und zuweilen auch Blockierung bei der Einleitung von Reformen immanent. So besteht die Gefahr, dass Formen der Sozialpartnerschaft bei einer uneingeschränkten Wirksamkeit zu Unbeweglichkeit, Veto-Blockaden und Abschirmung gegenüber Innovationsideen führen. Eine hohe Dominanz etwa von Organisationen der Arbeitswelt könnte dazu führen, dass

Konsensprinzip: pro & contra



Partial- bzw. Bestandsinteressen überwiegen und innovative Perspektiven ausbleiben. Vor diesem Hintergrund lässt sich das deutsche Modell der Sozialpartnerschaft als eine mögliche unter vielen Formen der Kooperation zwischen Staat und Wirtschaft denken.

Alternative Formen der Beteiligung

Denkbar in Staaten ohne etablierte Kooperationsstrukturen wären beispielsweise Formen des Zusammenwirkens, die durch den Staat initiiert und entsprechend der vorherrschenden Rahmenbedingungen unterhalb der in Deutschland bestehenden elaborierten Kodifizierung gestaltet werden. Niedrigschwellige Formen der Kooperation sind beispielsweise Ausprägungen der Information, Konsultation, Anhörung oder Beratung. Solche Formen ließen sich flexibel oder formalisiert vorsehen, sie erforderten keine aufwendige Infrastruktur seitens der beteiligten Institutionen und Gremien aus der Wirtschaft und könnten je nach Wirtschaftsbereich differenziert implementiert werden. Zudem ist zu überlegen, ob die Partizipation entsprechender Anspruchsgruppen auf nationaler, regionaler, lokaler oder institutioneller Ebene wirksam werden sollte. In vielen Ländern bestehen möglicherweise nutzbare Beteiligungsstrukturen, allerdings befinden sich diese im Vergleich zu Deutschland auf einer anderen Ebene.

Beispiel Dänemark

Ein Beispiel wäre etwa Dänemark mit seiner institutionalisierten Kooperation auf der regionalen Ebene. „Die Vertreter der regionalen Wirtschaft haben entscheidenden Einfluss auf die Ausgestaltung der Aufgaben der beruflichen Schulen ... In einem regionalen Berufsbildungsbeirat ... sowie in Fachbeiräten ... sind die Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreter im Management der beruflichen Schulen vertreten“ (Grollmann u. a. 2004: 640).

Beispiel Niederlande

Eine ähnliche Form der regionalen Kooperation besteht in den Niederlanden. Die Berufsprofile und die curricularen Grundlagen werden auf nationaler Ebene erarbeitet und kodifiziert. Eine zentrale Rolle in der Umsetzung der Berufsausbildung spielen die regionalen Bildungszentren (ROC). Sie bieten beide Ausbildungsformen an und entscheiden autonom über das konkrete Angebot im Verhältnis der beiden Pfade und auf den verschiedenen Niveaustufen. Die hohe Autonomie auf der regionalen Ebene spiegelt das der niederländischen Berufsbildung gelegentlich unterstellte Prinzip wider, dass man all das darf, was nicht ausdrücklich verboten ist (vgl. Frommberger 2001: 2). Die Bildungszentren können unter gegebenen Rahmenbedingungen „eigenständig über die didaktisch-pädagogische Gestaltung ihrer Bildungs- und Ausbildungsprozesse entscheiden (einschließlich Modularisierung, einem flexiblen Verhältnis zwischen schulbasierten und dualbasierten Ausbildungspfaden, Validierung bereits erworbener Kenntnisse ...)“ (Hövels, Roelofs 2007: 6). Sie sind ferner maßgeblich an der Prüfung und Zertifizierung beteiligt. Die staatliche Verantwortung begrenzt sich demgegenüber auf die Definition der Rahmenbedingungen (z.B. Finanzierung, Qualitätssicherung, curriculare Standards). Die Sozialpartner sind auf verschiedenen Ebenen eingebunden, insbesondere auch auf der regionalen Ebene.

Analog könnten feste Verantwortlichkeiten für spezifische Aufgaben (z.B. Ordnungsverfahren, Prüfungen) entsprechend der bestehenden Infrastrukturen flexibler gestaltet werden, als dies in Deutschland der Fall ist. Schaut man auf entsprechende Praktiken in Ländern, in denen das duale System zumindest in Teilbereichen der Berufsausbildung implementiert ist, so finden sich hier einige instruktive Beispiele. So wird etwa in der Schweiz oder in Luxemburg die Abschlussprüfung nicht im Rahmen einer Kammerprüfung organisiert, sondern sie ist verstärkt in die Verantwortlichkeit der Lernorte gelegt. In Dänemark sind regionale Berufsfachausschüsse unter Beteiligung der Sozialpartner u.a. zuständig für die Auswahl und Überwachung von Ausbildungsbetrieben, die Weiterbildung von Ausbildern und die Durchführung von Prüfungen (vgl. Spöttl u. a. 2009: 38).

Weitere Beispiele



5 Gemeinschaftliche Finanzierung der Berufsausbildung

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aufwendungen für duale Berufsausbildung werden anteilig durch Staat und Wirtschaft getragen • Nur ein Teil der ausbildungsberechtigten Betriebe bildet selbst aus • In einzelnen Ausbildungsberufen erzielen Betriebe Nettoerträge aus der Berufsausbildung • Betrieblicher Nutzen: Berufsausbildung als Investition im Rahmen einer betrieblichen Personalrekrutierungsstrategie; ggf. Nutzen aus Trittbrettfahrerverhalten • Gesellschaftlicher Nutzen: Durch die Beteiligung der Wirtschaft an der Finanzierung liegen die staatlichen Ausgaben für die Berufsausbildung vergleichsweise niedrig
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Finanzierungsmodelle erlauben eine graduelle Beteiligung der Ausbildungsbetriebe an der Finanzierung (z. B. Solidarumlage, Branchenfonds) • Einführung einer betrieblichen Beteiligung an der Ausbildungsfinanzierung zuerst in Branchen mit Nettoerträgen in der Ausbildung

Erläuterung

Die Verbundpartnerschaft zwischen Staat und Wirtschaft bildet sich auch auf der Ebene der Finanzierung ab. Staat und Wirtschaft tragen in unterschiedlicher Weise zur Finanzierung der Berufsausbildung bei, wobei den Aufwendungen der Betriebe Erträge in Form von produktiven Arbeitsleistungen der Auszubildenden sowie anderen Faktoren der Nutzengenerierung gegenüberstehen. Der Bildungsfinanzbericht 2012 weist für die beruflichen Bildungsgänge aus, dass der öffentliche Bereich insgesamt mit 57,2 Prozent (Bund: 18,5 Prozent; Länder: 27,6 Prozent; Gemeinden: 11,2 Prozent), der private Bereich mit 42,8 Prozent an der Finanzierung beteiligt ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2012: 29).

Auf einer detaillierteren Betrachtungsebene fällt ins Auge, dass die Kosten für und der Nutzen von Ausbildung zwischen den Betrieben ungleich verteilt sind. Während die einen über Bedarf ausbilden, bilden die anderen unter Bedarf oder gar nicht aus, betreiben auf diese Weise eine ‚Externalisierung von Kosten‘ auf andere Betriebe bzw. den Staat und verhalten sich in diesem Sinne als ‚Trittbrettfahrer‘. Das Argument trifft insbesondere dann zu, wenn (a) tatsächlich zwischen Branchen bzw. Betrieben ein im Saldo ungleicher Fluss von Ausbildungsabsolventen stattfindet, (b) die über Bedarf ausbildenden Betriebe tatsächlich Kosten für die Ausbildung zu tragen hätten, die ihren Nutzen wesentlich überstiegen.

Diese Situation lässt sich über verschiedene Indikatoren abbilden. Zwei wesentliche Indikatoren sind dabei die Quote der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung und das Übernahmeverhalten der Betriebe (vgl. BIBB 2012: 189 ff.). Die Ausbildungsbetriebsquote, d. h. der Anteil der ausbildenden Betriebe an der Gesamtzahl der Betriebe, sank 2010 auf ein Allzeittief von 22,5 Prozent und führte den seit Jahren beobachtbaren Verlauf weiter fort (vgl. Abbildung 3).

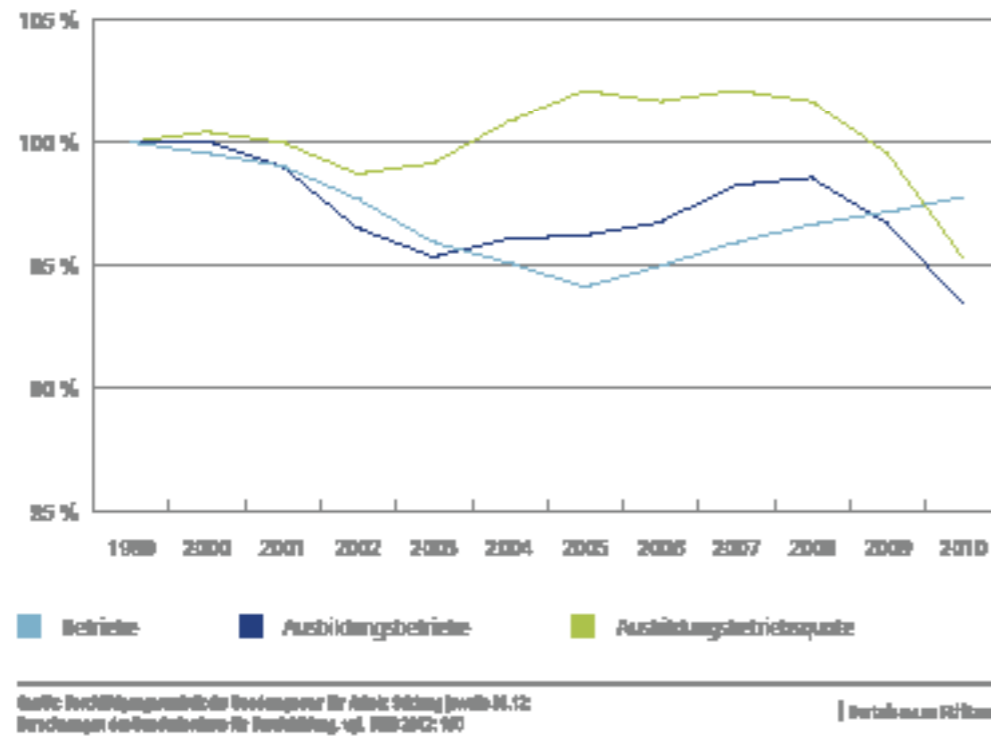
Finanzierung durch Staat und Wirtschaft

Kosten und Nutzen der Betriebe

Die Empirie



Abbildung 3: Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung 1999–2010



Übernahmequote der Betriebe ...

Die Übernahmequote an der zweiten Schwelle von der Berufsausbildung in die Beschäftigung gibt Hinweise darauf, inwieweit die Berufsausbildung als eine Investition im Sinne der Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte wirkt (vgl. Abbildung 4). Je höher die Quote, desto höher die Investitionswirkung. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Gründe für eine Nichtübernahme vielfältig sein können, sie können aufseiten des Betriebs beispielsweise damit zusammenhängen, dass eine Übernahme von vornherein nicht oder nur für einen Teil der Auszubildenden vorgesehen war. Seitens der Jugendlichen kann die Nichtübernahme auch damit zusammenhängen, dass sie nach der Ausbildung bewusst andere Berufspfade oder die Wiederaufnahme von schulischen Bildungsgängen (z. B. ein Studium) anstreben.

Abbildung 4: Entwicklung der Übernahmequoten 2000–2010 nach Betriebsgröße in Prozent

Bundesgebiet	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1 bis 9 Beschäftigte	46	43	46	47	40	48	45	48	48	44	48
10 bis 49 Beschäftigte	57	50	51	52	53	51	56	56	60	56	57
50 bis 499 Beschäftigte	60	61	57	54	57	54	55	63	67	60	64
500+ Beschäftigte	70	70	68	63	62	64	69	70	72	73	75
Gesamt	58	55	55	53	53	54	56	60	62	58	61

Quelle: IAB-Betriebspanel 2000–2010, vgl. BIBB 2012: 199 | Bertelsmann Stiftung

Die Bereitschaft zur eigenen Ausbildung wird bei Betrieben nicht zuletzt durch die Kosten-Nutzen-Struktur beeinflusst. Seit vielen Jahren ermittelt das BIBB diese beiden Faktoren, zuletzt in einer Erhebung im Jahre 2007. Über alle Ausbildungsbereiche hinweg führte die Erhebung zu folgenden Zahlen:

... und Ausbildungs-bereitschaft

Abbildung 5: Kosten und Erträge pro Auszubildendem und Jahr

Kostenarten	in €
Bruttokosten	15.288
davon:	
Personalkosten der Auszubildenden	9.490
Personalkosten der Ausbilder	3.292
Anlage- und Sachkosten	691
Sonstige Kosten	1.814
Erträge	11.692
Nettokosten	3.596

BIBB-Kosten-Nutzen-Erhebung 2007, vgl. BIBB 2012: 262 | Bertelsmann Stiftung

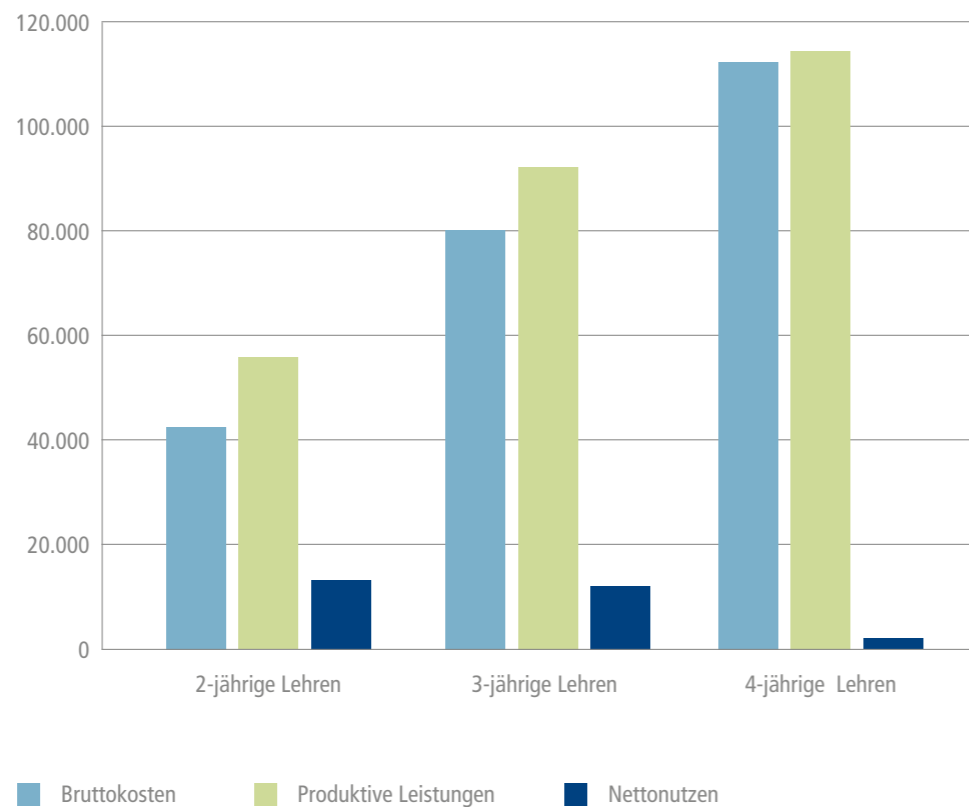


Differenzierte Betrachtung

Hinter dieser globalen Perspektive liegen differenzierte Betrachtungen auf der Ebene von Wirtschaftsbereichen und einzelnen Ausbildungsberufen. Bezogen auf diese Untersuchungseinheiten zeigen sich beispielsweise für einzelne Ausbildungsberufe höhere Nettokosten, während in anderen Ausbildungsberufen zum Teil beträchtliche Nettoerträge errechnet wurden.

Für die schweizerische duale Berufsausbildung liegen analoge Untersuchungen vor. Interessant ist ein im Vergleich mit Deutschland insgesamt höherer Ertragsanteil bzw. Nettonutzen:

Abbildung 6: Kosten und Erträge in der schweizerischen Berufsausbildung (Erhebung für das Jahr 2004, in Schweizer Franken)



Quelle: Mühlemann et al. 2007; 42. vgl. BBT 2011: 19

BertelsmannStiftung

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Die Beteiligung an der Finanzierung einer Berufsausbildung kann aus Sicht der Wirtschaft bzw. der Betriebe dann zu einem Hindernis für den Einstieg in eine duale Berufsausbildung werden, wenn dies als eine Belastung und zudem als ein Wettbewerbsnachteil gegenüber nicht ausbildenden Betrieben wahrgenommen wird. Dabei ist zu berücksichtigen, dass eine solche Betrachtung zumeist auf der Ebene einer Wirtschaftsbranche relevant wird, da sich spezifische Kostenbelastungen auf die Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe auswirken können.

Die Überzeugungskraft von Argumenten, die den Nutzen einer dualen Berufsausbildung begründen, scheint insbesondere bei Betrieben ohne eigene Erfahrungen bzw. ohne eine bestehende Ausbildungskultur begrenzt. Auch wenn in Zeiten des demographisch bedingten Fachkräftenganges die eigene Ausbildung von Facharbeitern neuen Rückenwind erhalten könnte, erfordert der Schritt in ein konkretes Ausbildungsengagement und den damit verbundenen Aufbau geeigneter personeller und materieller Infrastrukturen vermutlich mehr als einige plausible Einsichten. In finanzieller Hinsicht können ggf. die folgenden Substitutionsstrategien für die (vollständige) betriebliche Ausbildungsfinanzierung ansetzen:

- Verlagerung der Anteile zwischen (staatlich finanzierten) schulischen Phasen und (privatwirtschaftlich finanzierten) betrieblichen Ausbildungsphasen.
- Branchenbezogene Solidarumlage in Anlehnung an die bestehende Praxis etwa in der deutschen Bauwirtschaft, wo auf tarifvertraglicher Grundlage eine Ausgleichskasse geführt wird. Dabei zahlen sämtliche Baubetriebe mit einem Prozentsatz der betrieblichen Lohnsumme ein, um daraus den Ausbildungsbetrieben die Gebühren und Kosten für die überbetriebliche Ausbildung bzw. Teile der Ausbildungsvergütung zu erstatten. Eine ähnliche Konstruktion existiert in der schweizerischen Berufsausbildung in Form der Berufsbildungsfonds, die von ‚Organisationen der Arbeitswelt‘ geschaffen und durch den Staat für alle Betriebe der Branche verbindlich erklärt werden können (Art. 60 schweizerisches Berufsbildungsgesetz).
- Faktische Solidarumlage auf Ebene der Kammern, wo Teile der überbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen über Beiträge finanziert werden, die von allen Betrieben des Kammerbereichs erhoben werden. Dieser Ansatz setzt jedoch eine Kammerstruktur oder analoge institutionelle bzw. verbandliche Strukturen voraus.
- In einem größeren Umfang wurden in Deutschland wiederholt Forderungen nach einer ‚Umlagefinanzierung‘ erhoben, bislang jedoch politisch nicht um- bzw. durchgesetzt. In Ländern wie Dänemark existieren solche Formen. Dort gilt ein Umlagesystem, bei dem jedes Unternehmen im Verhältnis zur eigenen Beschäftigtenzahl in einen Fonds einzahlt. Die Mittel werden durch eine Stiftung verwaltet und umverteilt. Aus dem Fonds werden einerseits die Kosten des Berufsschulbesuchs und der überbetrieblichen Ausbildung der Auszubildenden gedeckt, andererseits werden Zuschüsse an Unternehmen gezahlt, die Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen (vgl. Grollmann u. a. 2004: 643). 90 Prozent der Lehrlingslöhne werden aus dem Fonds bezahlt, sodass die Ausbildungsbetriebe stark entlastet sind (vgl. Graf, Wettstein 2005).

Finanzierungsbeteiligung und Wettbewerbsfähigkeit

Substitutionsstrategien

Umschichtung

Branchenbezogene Solidarumlage

Solidarumlage auf Kammerebene

Umlagefinanzierung



- Staatliche Subventionen**
- Übernahme von Teilen der Ausbildungskosten durch staatliche Subventionen in Form von Zuschüssen, Prämien o. Ä. So wird das englische ‚apprenticeship‘-System in hohem Maße durch staatliche Subventionen getragen. Über eine staatliche Agentur („National Apprenticeship Service“) werden beispielsweise die Ausbildungsvergütungen bis zu 100 Prozent finanziert, zudem erhalten die Betriebe eine finanzielle Unterstützung für die Bereitstellung von Ausbildungsstellen (vgl. Evans, Bosch 2012: 20).
- Vorschaltung eines Berufsgrundbildungsjahres**
- Eine andere Variante bestände in der Vorschaltung eines staatlich finanzierten Berufsgrundbildungsjahres in einer überschaubaren Zahl von Berufsfeldern, an die sich dann eine duale Ausbildung in betrieblicher Verantwortung anschließt. Für die Betriebe resultierte daraus der Effekt, dass sie die Jugendlichen bereits auf einem bestimmten Kompetenzniveau übernehmen und in einem höheren Umfang produktiv einsetzen könnten, was hinsichtlich der Ausbildungsfinanzierung für sie mit deutlichen Entlastungen verbunden wäre.
- Beispiel Norwegen**
- Eine solche Variante ist beispielsweise in Norwegen zu finden. Dort besteht bereits seit Mitte der 90er Jahre eine Ausbildungsgarantie (vgl. OECD 2010: 50). Alle Schülerinnen und Schüler besuchen bis zur 10. Klasse gemeinsam die Sekundarschule. Danach erfolgt eine Weichenstellung dergestalt, dass sie sich entscheiden müssen, ob sie den direkten Weg zur Universität einschlagen oder eine berufliche Ausbildung beginnen. Die Berufsausbildung dauert vier Jahre. Die ersten beiden Jahre finden in der Schule statt, das erste davon entspricht einer Art Berufsorientierung, das zweite einer beruflichen Grundbildung in einem von 15 Berufsfeldern. Danach schließt sich ein Ausbildungsvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb über eine zweijährige Praxisphase in einem der ca. 220 anerkannten Ausbildungsberufe an. Die Wechsel zwischen betrieblichen und schulischen Ausbildungsphasen variieren je nach Ausbildungsberuf. Die Ausbildung endet mit einer Abschlussprüfung und einem Zertifikat. Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz finden, können alternativ ein schulisches Angebot in Anspruch nehmen, das mit einer gleichwertigen Abschlussprüfung endet.

Komplementärangebote in schulischer bzw. außerbetrieblicher Trägerschaft

6

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Neben der Berufsausbildung im Rahmen des dualen Systems werden verschiedene Ausbildungsbereiche in anderen Formen angeboten (z. B. Gesundheitsberufe, vollqualifizierende Berufsausbildung an Berufsfachschulen) • Abhängigkeit des dualen Systems von der Schaffung betrieblicher Ausbildungsplätze begründet aus Sicht der staatlichen Verantwortung die subsidiäre Bereitstellung von Ausbildungsangeboten in schulischer oder außerbetrieblicher Trägerschaft • Nutzen: Ausgleich konjunktureller und struktureller Probleme durch punktuelle staatliche Interventionen
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Subsidiäre Bereitstellung gleichwertiger Ausbildungsformen in schulischer oder außerbetrieblicher Trägerschaft erlaubt eine graduelle Implementierung entsprechend den Bedingungen in den unterschiedlichen Branchen und Wirtschaftsbereichen • Duale Ausbildungsformen können schrittweise dort eingeführt werden, wo die Rahmenbedingungen günstig sind



Erläuterung

Schwankungen im betrieblichen Ausbildungsangebot

Eine Schwachstelle des dualen Systems der Berufsausbildung wird in seiner Abhängigkeit von der Bereitstellung betrieblicher Ausbildungsplätze gesehen. Werden aus konjunkturellen oder auch strukturellen Gründen nicht hinreichend Ausbildungsplätze angeboten, dann führt dies zu Ungleichgewichten auf dem Ausbildungsmarkt und begründet die Gefahr, dass insbesondere den Jugendlichen mit schwächeren Schulleistungen der Einstieg in eine qualifizierte Berufsausbildung versperrt bleibt. Dieser hier nur knapp skizzierte Sachverhalt führte in den vergangenen 20 Jahren dazu, dass sich neben dem Berufsausbildungssystem ein sogenannter Übergangssektor bildete, in dem bis heute Hunderttausende von Jugendlichen keinen oder nur einen verzögerten Einstieg in eine Berufsausbildung finden.

Substitutionsmöglichkeiten

Ohne an dieser Stelle auf die (Hinter-)Gründe für diese Entwicklungen einzugehen, kann in der Tendenz positiv darauf hingewiesen werden, dass neben den dualen Ausbildungsangeboten auch solche in schulischer sowie außerbetrieblicher Trägerschaft existieren, in denen die Jugendlichen einen formal gleichwertigen Ausbildungsabschluss erwerben können. Diese basieren auf den gleichen Ordnungsgrundlagen wie die duale Ausbildung und werden in der Regel staatlich finanziert. Strittig ist in der berufsbildungspolitischen Diskussion zumeist, ob die Angebote in einem hinreichenden Umfang zur Verfügung stehen.

Andere Ausbildungsformen

Unabhängig davon bestehen in Deutschland neben dem dualen System weitere Ausbildungsformen, so etwa in den Sozial- und Gesundheitsdienstberufen (z.B. Gesundheits- und Krankenpflege, Altenpflege, Erzieher/-in) sowie in Form einer vollqualifizierenden Berufsausbildung außerhalb von Berufsbildungsgesetz (BBiG)/Handwerksordnung (HwO) an Berufsfachschulen (vgl. BIBB 2012: 213 ff.).

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Praxis: Mischsysteme

In nahezu allen Ländern, in denen duale Ausbildungsformen ähnlich jener in Deutschland implementiert sind, besteht ein Nebeneinander von dualen und anderen Ausbildungsformen (vgl. die Übersichten in Kap. 2.3.). Die Anteile bzw. Relationen zwischen diesen Komplementärangeboten divergieren in den verschiedenen Staaten. Auch genießen die jeweiligen Ausbildungsformen dort bei den Anspruchsgruppen eine unterschiedliche Attraktivität und Reputation. So hat sich beispielsweise in Österreich neben dem dualen System ein quantitativ bedeutsames System an vollzeitschulischen Formen der Berufsausbildung etabliert, ähnlich wie beispielsweise in den Niederlanden und in Dänemark. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass gerade in diesen Ländern der Anteil der Jugendlichen mit einem Sekundarabschluss höher und die Jugendarbeitslosigkeit niedriger liegen als in Deutschland (vgl. Busemeyer 2012: 12 f., 29).

Die weiter oben skizzierten Beispiele aus den Niederlanden, Dänemark und Norwegen dokumentieren das Bemühen, den jugendlichen Schulabsolventen eine Ausbildungsgarantie zu geben. Anders als in Deutschland mit dem quantitativ umfangreichen Übergangssystem richten sich die Bemühungen dort darauf, unterschiedliche Ausbildungsformen mit einem gleichwertigen Ausbildungsabschluss zu verbinden. Die gleiche Intention ist der österreichischen Berufsausbildung unterlegt.

Auch in Österreich hat die Berufsausbildung einen hohen Stellenwert. Rund 40 Prozent der Jugendlichen in Österreich erlernen nach Beendigung der Pflichtschule einen gesetzlich anerkannten Lehrberuf. Weitere 40 Prozent entscheiden sich für berufsbildende mittlere oder berufsbildende höhere Schulen. Insgesamt wählen somit etwa 80 Prozent der österreichischen Schülerinnen und Schüler einen beruflichen Bildungsweg. Damit vollzieht sich die Berufsausbildung etwa je zur Hälfte in einer dualen bzw. einer schulischen Form. Berufsbildende Vollzeitschulen gliedern sich dabei in berufsbildende mittlere Schulen (z.B. technische und gewerbliche Fachschulen, Handelsschulen, Schulen für wirtschaftliche Berufe), berufsbildende höhere Schulen (z.B. höhere technische und gewerbliche Lehranstalten, Handelsakademien, höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe, höhere Lehranstalten für Tourismus) und Schulen im Gesundheitswesen. Die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) verleihen neben dem Ausbildungsabschluss die allgemeine Hochschulzugangsberechtigung.

Neben dem Nebeneinander von dual- und schulbasierten Ausbildungsformen wurde in Österreich mit der integrativen Berufsausbildung (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2012: 32 f.) ein flexibles Modell für am Arbeitsmarkt benachteiligte Personen geschaffen. Ziel ist es, diesen Personen das Erlangen einer Berufsausbildung sowie die Integration in das Berufsleben zu ermöglichen. Es gibt zwei Möglichkeiten einer integrativen Berufsausbildung: Bei der verlängerten Lehrzeit wird die gesetzliche Lehrzeitdauer im Normalfall um ein Jahr, in Ausnahmefällen um bis zu zwei Jahre verlängert. Beim Erwerb einer Teilqualifizierung (Dauer 1 bis 3 Jahre) wird nur ein Teil eines Lehrberufs bzw. mehrerer Lehrberufe erlernt.

Seit der Einrichtung der integrativen Berufsausbildung im Jahr 2003 kann ein kontinuierlicher Anstieg der Zahl an Jugendlichen verzeichnet werden, die entweder in einer verlängerten Lehrzeit oder in Form einer Teilqualifizierung ausgebildet werden. Insgesamt befanden sich Ende Dezember 2011 rund 5.500 Lehrlinge in einer integrativen Berufsausbildung. Die Ergebnisse einer aktuellen Studie (vgl. Dornmayr 2012) über die Berufseinmündung der Absolventen der integrativen Berufsausbildung (IBA) der Jahre 2003 bis 2011 zeigen unter anderem, dass die IBA ‚wirkt‘ und positive Effekte im Sinne einer verbesserten Arbeitsmarktintegration zeigt. Sowohl die kurz- als auch die längerfristige Arbeitsmarktintegration der Absolventen verläuft erheblich günstiger als von jenen, welche die Ausbildung vorzeitig beenden.

Internationale Beispiele

Österreich

Integrative Berufsausbildung

Positive Effekte



Sicherung gleichwertiger Abschlüsse

Die Existenz von gleichwertigen Komplementärangeboten in schulischer und außerbetrieblicher Trägerschaft dokumentiert die Option, das duale System nicht vollständig, sondern auch partiell transferieren zu können. In nahezu allen Ländern mit einer organisierten Berufsausbildung bestehen unterschiedliche Ausprägungsformen, die sich häufig im Sinne von kommunizierenden Röhren so ergänzen, dass insgesamt das angestrebte Maß an Ausbildungsangeboten verfügbar ist. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang die Sicherung eines gleichwertigen Abschlusses, der jedoch nicht – wie in Deutschland mit der Kammerprüfung – an spezifische institutionelle Voraussetzungen gebunden sein muss.

7

Kodifizierung von Qualitätsstandards

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Staatliche Regulierung von Mindestanforderungen zur Sicherung der Ausbildungsqualität • Hoher Grad an Ausdifferenzierung der Berufsbilder • Implementierung der Ordnungsvorgaben erfolgt in den Ausbildungsbetrieben auf unterschiedlichen Niveaus • Überwachung der Standards ist je nach Ausbildungsmarktsituation und Branche unterschiedlich • Nutzen: Transparenz über das Kompetenzniveau der Ausbildungsabsolventen; transparente Grundlage für Absolventen und Betriebe bei der Bewerbung für eine Arbeitsstelle
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Umfang, Detaillierungstiefe und Verbindlichkeitsgrad der Standards sind anpassbar auf die Rechtskultur und Umsetzbarkeit im Zielsystem • Strukturierung und Grad der Ausdifferenzierung von Berufsbildern kann wesentlich von der deutschen Praxis abweichen



Erläuterung

Regelungen im Berufsbildungsgesetz

Das duale System der Berufsausbildung stützt sich auf eine Vielzahl von kodifizierten Standards, die insgesamt die Qualität der Berufsausbildung gewährleisten sollen. Die zentralen Regelungen sind im Berufsbildungsgesetz (BBiG) normiert, so u. a.

- curriculare Standards für die Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf,
- Standards über Gegenstand und Verfahren der Prüfungen,
- Rechte und Pflichten der Parteien eines Ausbildungsvertrags,
- Anforderungen an die Eignung von Ausbildungsstätte und Ausbildungspersonal,
- Aufgaben der ‚zuständigen Stelle‘ bei der Überwachung der Ausbildung.

Curriculare Standards

Die curricularen Standards sollen sicherstellen, dass die Berufsausbildung auf dem angestrebten Qualitätsniveau durchgeführt wird und den aktuellen Anforderungen im jeweiligen Berufsfeld gerecht wird. Entsprechend werden die Berufsbilder laufend aktualisiert. So wurden beispielsweise zwischen 2002 und 2011 insgesamt 214 Ausbildungsberufe neu geordnet, darunter befanden sich 43 neue und 171 modernisierte Ausbildungsberufe (BIBB 2012: 93).

Ausdifferenzierung der Berufsbilder

Die Zahl der Berufsbilder liegt in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern mit derzeit 344 dualen Ausbildungsformen sehr hoch (vgl. BIBB 2012: 90 ff.; im Vergleich: In der Schweiz gibt es ca. 200, in Luxemburg ca. 100 Ausbildungsberufe). Zudem werden einige Berufsfelder (z. B. Gesundheitsberufe) in Deutschland außerhalb des dualen Systems reguliert, während sie beispielsweise in der Schweiz dem dualen System zugehören. Dies deutet auf eine vergleichsweise hohe Ausdifferenzierung der Berufsbilder mit einer engen Korrespondenz zu Berufsbereichen im Beschäftigungssystem hin.

Qualitätskontrolle

Die Umsetzung der Qualitätsstandards wird formal durch die zuständigen Stellen überprüft. Zudem ist die Durchführung einer dualen Berufsausbildung an die Vergabe einer Ausbildungsberechtigung geknüpft, die ebenfalls durch die zuständige Stelle erteilt wird. Die Überwachung bzw. Durchsetzung der Ausbildungsqualität, d. h. die Überprüfung der vereinbarten Ausbildungsstandards über die Kammern, geschieht zumindest implizit auch in Abhängigkeit von den wirtschaftlichen Rahmenbedingungen. Aufgrund der Interesseneinbindungen erfolgt die Überwachung faktisch nicht (nur) nach sachlichen, sondern (auch) nach ökonomischen und politischen Kriterien. So werden insbesondere in Zeiten der Ausbildungsstellenknappheit auch solche Betriebe als Ausbildungsbetriebe toleriert, die den ausbildungsrechtlichen Standards nur bedingt genügen.

Mit diesen Qualitätsstandards soll sichergestellt werden, dass die Auszubildenden ihre Ausbildung erfolgreich absolvieren können und über die Dokumentation eines hohen Kompetenzniveaus die Akzeptanz der Ausbildung auf der Abnehmerseite erhalten bzw. erhöht wird. Zudem bieten die Standards aus Sicht der Betriebe eine gewisse Transparenz darüber, was sie von einem Ausbildungsabsolventen erwarten können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Standards rechtliche Normen darstellen, deren faktische Wirksamkeit auch in der deutschen Ausbildungspraxis zunächst offenbleibt. So ist die Bedeutsamkeit von Ordnungsgrundlagen bzw. rechtlichen Ausbildungsnormen für die Gestaltung der Ausbildungswirklichkeit empirisch noch ungeklärt, da entsprechende Evaluationen erst in Ansätzen vorliegen. Bisweilen bleibt daher unklar, inwieweit ausbildungsrechtliche Standards die Ausbildungsqualität tatsächlich beeinflussen (vgl. Buschfeld 2013; Tenberg 2013: 279 ff.).

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Eine Stellgröße bei der Bestimmung von Qualitätsstandards stellen der Umfang, die Tiefe sowie der Grad an Verbindlichkeit dar. Im Hinblick auf den Umfang und die Tiefe der Regulierung wäre zu erwägen, ob beispielsweise alle in Deutschland wirksamen Regularien auch für andere Länder anwendbar und realistisch sind. So wäre es denkbar, dass die Ausdifferenzierung der Berufsbereiche so erfolgt, dass insgesamt eine deutlich niedrigere Zahl als die 344 in Deutschland bestehenden Ausbildungsberufe reguliert wird.

Eine flexible Form der curricularen Strukturierung findet sich in England, wo auf drei Niveaus des nationalen Qualifikationsrahmens ca. 200 ‚Berufsbilder‘ in 85 ‚Ausbildungsbereichen‘ (‚sector frameworks‘) definiert sind (vgl. Steedman 2010: 14). Die Berufsbilder werden kompetenzbasiert formuliert, wobei sich das englische Kompetenzverständnis von dem in Deutschland unterscheidet. „Bei der angelsächsischen Kompetenzorientierung in der Berufsbildung greifen drei Gestaltungsparameter ineinander, nämlich (a) das Prinzip des ‚kompetenzorientierten‘ Lernens, (b) das Prinzip des ergebnisorientierten Prüfens und Zertifizierens und (c) ein ‚grundständiger‘ Ansatz von Modularisierung ... ‚Berufsbilder‘ setzen sich nach diesem Verständnis aus jeweils in sich geschlossenen Lerneinheiten zusammen“ (Deißinger 2013: 342 f.). Zudem hängen einzelne Standards mit der Ausprägung des Strukturrahmens zusammen – erfolgen beispielsweise wesentliche formale Unterweisungsprozesse innerhalb der Ausbildung nicht in einem Betrieb, sondern an schulischen, über- oder außerbetrieblichen Lernorten, so käme der Regulierung von Ausbildungsstättenstandards eine geringere Bedeutung zu.

Nutzen von Qualitätsstandards

Umfang und Tiefe der Regulierung

Beispiel England



8

Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonals

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Regulierung von Mindeststandards im Hinblick auf die persönliche, fachliche und pädagogische Eignung des ‚offiziellen‘ Ausbildungspersonals • Begrenzte Berücksichtigung des ‚inoffiziellen‘ Ausbildungspersonals, welches das Gros der praktischen Ausbildung in den Betrieben trägt (z. B. Gesellen, Mitarbeiter in Fachabteilungen) • Nutzen: Wesentlicher Beitrag zu einer qualitativ hochwertigen Ausbildung; Reduzierung von Ausbildungsvertragslösungen und -abbrüchen
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qualität des pädagogischen Personals ist prinzipiell nicht von der Ausbildungsform abhängig • Insbesondere Ausbildung des schulischen Lehrpersonals ist eingebunden in die nationalen Strukturen der Lehrerbildung

Erläuterung

Die Qualität eines Ausbildungsgangs wird maßgeblich durch die fachlichen und didaktischen Kompetenzen des Lehr- und Ausbildungspersonals bestimmt. Aus diesem Grunde soll dieser Aspekt nicht unter die Kodifizierung der Qualitätsstandards subsumiert, sondern als ein eigenständiger Punkt ausgewiesen werden.

Die deutsche Berufsausbildung sieht sowohl für das schulische Lehr- als auch für das betriebliche Ausbildungspersonal spezifische Kompetenzvoraussetzungen vor. Die Tätigkeit an einer beruflichen Schule setzt in der Regel eine einschlägige Ausbildung an einer Hochschule voraus, die Übernahme einer betrieblichen Ausbildungsverantwortung ist an einen Eignungsnachweis gebunden. In formaler Hinsicht sieht das Berufsbildungsgesetz spezifische Regelungen über die persönliche und fachliche Eignung des Ausbildungspersonals vor (§§ 28 bis 30 BBiG). Auf einer Folgestufe präzisiert die Ausbildereignungsverordnung die berufs- und arbeitspädagogischen Anforderungen, die das Ausbildungspersonal für die Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen nachweisen muss.

Damit sind Standards kodifiziert, die sicherstellen sollen, dass die Berufsausbildung auf einem pädagogisch-didaktisch hohen Niveau erfolgt. Eine markante Lücke im Hinblick auf die betriebliche Ausbildung ist darin zu sehen, dass das Gros derjenigen, die die Auszubildenden im Betrieb konkret anleiten und begleiten – die Gesellinnen und Gesellen bzw. das Personal in den betrieblichen Fachabteilungen – von den rechtlichen Vorgaben nicht erfasst wird.

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die Ausbildung des schulischen Lehrpersonals auf unterschiedlichen Ebenen verankert ist. Während beispielsweise Berufs- und Wirtschaftspädagogen in Deutschland auf Universitätsniveau ausgebildet werden, erfolgt die Ausbildung der Lehrpersonen für berufliche Schulen in der Schweiz häufig auf Fachhochschul- und in Österreich auf Fachschulebene. Zudem variiert im Vergleich die Strukturierung der Lehrerausbildung im Hinblick auf den Umfang der Praxisanteile. Die Versorgung der beruflichen Schulen mit qualifizierten Lehrpersonen gilt auch in Deutschland als prekär, etwa wenn an den Hochschulen nicht genug Lehrende ausgebildet werden und in der Folge andere Formen der Rekrutierung von Lehrpersonen für die beruflichen Schulen praktiziert werden.

Die oben skizzierte Diskrepanz zwischen den programmatischen Absichten und der begrenzten Implementierung aufseiten der betrieblichen Berufsausbildung zeigt, dass die Qualitätsentwicklung in diesem Bereich nur schrittweise und zudem zwischen den Ausbildungsbereichen in unterschiedlicher Intensität voranschreitet. Insofern kann das Postulat der Qualitätsentwicklung zwar positiv aufgenommen werden, es ist aber nicht mit einer

Didaktische Kompetenzen

Anforderungen an Lehr- und Ausbildungspersonal

Lücken im System

Unterschiede im internationalen Vergleich

Qualitätsentwicklung in Theorie und Praxis



Beschreibung der Ausbildungsrealität zu verwechseln. So weisen Erkenntnisse aus Statistiken und Studien über Ausbildungsabbrüche sowie zur Qualität der Berufsausbildung auf eine hohe Heterogenität zwischen den Wirtschaftsbereichen und Betrieben hin (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7: Vertragslösungsquoten 2010

Personenmerkmal	Insgesamt	Industrie und Handel	Handwerk	Öfftl. Dienst	Landwirtschaft	Freie Berufe	Hauswirtschaft
Geschlecht							
männlich	22,6	20,3	27,1	7,6	19,4	25,9	29,9
weiblich	23,6	22,2	32,5	5,4	22,5	22,6	24,0
Staatsangehörigkeit							
deutsche Staatsangehörigkeit	22,6	20,7	28,3	6,2	20,0	22,6	24,4
ohne deutsche Staatsangehörigkeit (Ausländer/-innen)	29,2	28,3	33,2	5,4	26,3	24,4	26,5
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss							
ohne Hauptschulabschluss	37,4	41,0	37,3	12,5	26,1	40,3	27,5
mit Hauptschulabschluss	32,2	33,2	32,4	10,0	23,6	29,4	25,5
mit Realschulabschluss	20,2	19,6	23,2	6,1	15,6	22,0	16,4
mit Studienberechtigung	13,2	12,2	18,8	5,8	13,2	19,7	17,8
Insgesamt	23,0	21,1	28,6	6,2	20,1	22,8	24,5

Quelle: „Datenbank Auszubildende“ des Bundesinstituts für Berufsbildung auf Basis der Daten der Berufsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31. Dezember), Berichtsjahre 2007–2010
 Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung vgl. BIBB 2012: 173 | BertelsmannStiftung

Die Gründe für eine Vertragslösung können vielschichtig sein. Untersuchungen zeigen jedoch, dass insbesondere in der betrieblichen Ausbildung ein wesentlicher Grund in ungeklärten Konflikten zwischen Auszubildenden und Betrieb besteht (vgl. Schöngen 2003).

Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung

9

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildungsstandards werden flexibel auf die Bedingungen von Betriebsgröße, Wirtschaftsbereich und Ausbildungsvoraussetzungen ausgerichtet • Entwicklung unterschiedlicher Strukturmodelle für die Entwicklung von Ausbildungsordnungen • Flexibilität in der Durchführung der Ausbildung (z. B. Ausbildungsdauer) • Nutzen: Eingehen auf die heterogenen Voraussetzungen der Auszubildenden und Ausbildungsbetriebe, ohne hinter kodifizierte Mindeststandards zu fallen
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Standards werden – wie in Deutschland – jenseits von Kernstandards auf die bestehenden Voraussetzungen angepasst • Standards können in unterschiedlicher Strenge eingeführt bzw. zeit- und bereichsbezogen differenziert verändert werden • Festlegung von Standards ohne Detailsteuerung belässt Spielraum für die Umsetzung



Erläuterung

Standards und Heterogenität	Angesichts der höchst heterogenen Ausbildungsvoraussetzungen im Hinblick auf Betriebsgröße, Wirtschaftsbereich, Ausbildungskultur und Lernvoraussetzungen der Auszubildenden besteht die Gefahr, dass die Standards nicht hinreichend den jeweils spezifischen Bedingungen gerecht werden. Ein konstitutiver Faktor innerhalb eines Ausbildungssystems wie des dualen Systems ist daher die Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung.
Flexibilitätpotenziale	Mit der Einrahmung der Fragestellung wird deutlich, dass es keine ideale Definition einer solchen Balance geben kann. Insofern können an dieser Stelle die Bereiche skizziert werden, an denen Flexibilitätpotenziale innerhalb des dualen Systems geschaffen wurden, die zeitbezogen und je nach Ausbildungsbereich in unterschiedlicher Weise genutzt und umgesetzt werden.
Curriculare Struktur der Ausbildungsordnung	Einen zentralen Bereich bildet in diesem Zusammenhang die curriculare Struktur der Ausbildungsordnung. Hier wurden in den vergangenen Dekaden zahlreiche Strukturmodelle entwickelt und implementiert, die den heterogenen Bedingungen in den verschiedenen Ausbildungssegmenten Rechnung tragen sollen. Dabei sind hervorzuheben (vgl. Euler, Severing 2007: 33 ff.):
Fachrichtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Fachrichtungen: Aufbauend auf gemeinsamen Qualifikationen sehen einzelne Ausbildungsordnungen über sechs bis 18 Monate eigenständige, alternativ zu wählende Einheiten in Form von Fachrichtungen vor, für die auch eigenständige Prüfungsanforderungen festgelegt werden. Die Belegung einer Fachrichtung führt zu einer spezifischen Berufsbezeichnung.
Schwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> • Schwerpunkte: Eine ähnliche Konstruktion liegt den sogenannten Schwerpunkten zugrunde, wobei die Wahl eines Schwerpunkts zwar mit eigenen Prüfungsanforderungen, allerdings nicht mit einer spezifischen Berufsbezeichnung verbunden ist.
Wahlqualifikationen	<ul style="list-style-type: none"> • Wahlqualifikationen: Neben gemeinsamen Qualifikationen sieht die Ausbildungsordnung im Berufsbild, Ausbildungsrahmenplan und in den Prüfungen sogenannte ‚Wahlqualifikationen‘ vor, die auch als Module interpretiert werden können. Diese erstrecken sich über insgesamt sechs bis 18 Monate, wobei aus einer Auswahlliste gewählt werden kann (z.B. drei aus neun Wahlqualifikationen).
Berufskonzepte	<ul style="list-style-type: none"> • Berufskonzepte mit gemeinsamen (Kern-)Qualifikationen: Mehrere Berufe werden aufgrund gemeinsamer Ausbildungsinhalte (in der Regel über zwölf bis 18 Monate) zu Berufsgruppen, Berufsfamilien oder Branchenkonzepten zusammengeführt. Im Ergebnis entsteht für jeden Beruf eine Einheit der gemeinsamen (Kern-)Qualifikationen und der berufsspezifischen Fachqualifikationen (z. B. IT-Berufe, industrielle Metallberufe).
Einsatzgebiete	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatzgebiete (Handlungsfelder, Sacharbeitsgebiete etc.): Innerhalb der Ausbildungsordnung (z. B. Reiseverkehrskaufleute) ist eine sogenannte Vertiefungsphase von bis zu zwölf Monaten vorgesehen, die im Berufsbild sehr allgemein formuliert bleibt und daher Raum für betriebs- und branchenspezifische Ausgestaltungen lässt.

- Darüber hinaus ergeben sich durch offene, technikneutrale Formulierungen unterhalb der Schwelle einer formalen Differenzierung und im weiten Rahmen sogenannter ‚gestaltungsoffener Berufsbilder‘ vielfältige Möglichkeiten für Ausbildungsbetriebe, Ausbildungsinhalte auf die Gegebenheiten in Betrieb und Branche auszurichten.

Als weitere Bereiche der Flexibilisierung sollen exemplarisch skizziert werden:

- Betriebe, die aus inhaltlichen, personellen, organisatorischen oder finanziellen Gründen keine vollständige Ausbildung anbieten können, haben die Möglichkeit sich in eine Verbundausbildung einzubringen.
- Den unterschiedlichen Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen kann durch eine Verkürzung der Ausbildungszeit entsprochen werden, sei es durch Anrechnung vorgängiger Leistungen oder durch die vorzeitige Anmeldung zur Ausbildungsabschlussprüfung. Während diese Zeitflexibilität bei definierten Voraussetzungen (z. B. schulische Vorbildung) gut funktioniert, stellt die Anrechnung von informell erworbenen Kompetenzen noch eine Herausforderung dar.

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Die Balance zwischen Standardisierung und Flexibilisierung kann als ein konstitutiver Faktor des dualen Systems hervorgehoben werden. Zugleich liegt in dieser Hervorhebung bereits auch der Hinweis für angepasste Transferprozesse in andere Länder. Die innerhalb des dualen Systems in Deutschland praktizierte Flexibilisierung und die damit verbundene Anpassung auf unterschiedliche Rahmenbedingungen für die Berufsausbildung lassen sich auch auf die Gestaltung von Ausbildungssystemen in anderen Ländern und deren Rahmenbedingungen übertragen.

Darüber hinaus ließe sich die Frage stellen, in welchem Umfang noch Formen der Standardisierung wirksam bleiben müssen, damit aus Flexibilisierung keine Beliebigkeit wird. Eine solche Frage wird jedoch nicht in dieser abstrakten Form formuliert, sondern stellt sich an konkreten Streitpunkten: Ermöglicht eine modulare Strukturierung von Berufsbildern ein flexibles Eingehen auf die heterogenen Lernvoraussetzungen von Auszubildenden bzw. Ausbildungsbedingungen der Betriebe – oder ist dadurch die Einheitlichkeit des Berufsbilds gefährdet? Sollen die curricularen und didaktischen Vorgaben für die Lernorte detailliert und umfassend erfolgen – oder bleiben sie grob und grundsätzlich und überlassen die Umsetzung den Verantwortlichen vor Ort?

Gestaltungsoffene
Berufsbilder

Weitere Bereiche der
Flexibilisierung

Anpassung an unterschiedliche
Rahmenbedingungen

Offene Fragen



Teilautonome Schulen und Outputsteuerung

Während noch in den 70er und 80er Jahren die Tendenz dahin ging, möglichst detaillierte zentralistische Vorgaben auf der Input-, Prozess- und Outputseite einer Berufsausbildung zu erlassen, schlägt das Pendel momentan eher in die andere Richtung. Im schulischen Bereich wurden zumindest programmatisch im Rahmen einer New-Public-Management-Philosophie Konzepte einer teilautonomen Schule eingeführt und erprobt (vgl. Euler 2003). Zudem werden Formen der Outputsteuerung favorisiert, die eine Vorgabe von Lernergebnissen vorsehen, die Wege zur Erreichung dieser Ergebnisse jedoch den Entscheidungen vor Ort überlassen. Diese Philosophie betrifft im engeren Sinne das Verhältnis von Politik und Lernorten, lässt sich aber bis in die Ausbildungsprozesse hinein weiterführen.

Beispiel Dänemark

Ein markantes Beispiel dafür findet sich etwa in der dänischen Berufsausbildung, wo im schulischen Bereich die Ergebnisorientierung mit Konzepten einer ausgeprägten Individualisierung verbunden wird. So erfolgt der Unterricht nicht mehr im Klassenverband; vielmehr werden die Lernenden auf der Grundlage von individuellen Ausbildungsplänen für je fünf Wochen einer Lerngruppe zugeteilt, in denen sie ausgewählte Module bearbeiten. In einem ‚Logbuch‘ wird jeweils erfasst, welche Module in der Schule bereits erfolgreich abgeschlossen worden sind. Um die Nachteile der häufig wechselnden Lerngruppen aufzufangen, sind die Lernenden in ‚Kontaktgruppen‘ von zehn bis zwölf Personen einem Kontaktlehrer zugeteilt (vgl. Graf, Wettstein 2005). Die angestrebten Ergebnisse sind gleich, die Wege hingegen verschieden.

Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen

10

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung und Unterstützung von zentralen Veränderungen durch Instrumente der Berufsbildungsforschung, -planung, -statistik sowie des Berufsbildungsmonitorings • Bundesinstitut für Berufsbildung als Promotor für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Systems • Etablierte Berufsbildungsforschung in universitären und außeruniversitären Einrichtungen • Nutzen: ‚Arenen‘ für die kontinuierliche Diskussion und Weiterentwicklung der Berufsbildung
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sukzessiver Aufbau entsprechender Expertise, zunächst in bestehenden Institutionen (z. B. Hochschulen, staatlichen Stellen) • Nutzung von Formen des (internationalen) Austauschs und von relevanten Befunden für die Reflexion und Bewältigung eigener Problemstellungen



Erläuterung

Berufsbildungsforschung in Deutschland

Ein Merkmal der deutschen Berufsbildung kann auch darin gesehen werden, dass viele der zentralen Entscheidungs- und Gestaltungsfelder durch fundierte Untersuchungen und Forschungen vorbereitet und unterstützt werden. Im Einzelnen sieht das Berufsbildungsgesetz in den §§ 84 ff. verschiedene Instrumente in den Bereichen Berufsbildungsforschung, -planung, -statistik und -berichterstattung vor. Die Berufsbildungsforschung ist fest institutionalisiert und wird in besonderen Programmen gefördert (vgl. BMBF 2012: 65 f.). Dies hat in den vergangenen Dekaden zu der Entwicklung einer imposanten Zahl an Institutionen geführt, die in verschiedenen Facetten der Berufsbildungsforschung aktiv sind. So kamen van Buer und Kell (2000) in ihrer Bestandsaufnahme der deutschen Berufsbildungsforschung auf 346 Einheiten an 74 Universitäten sowie ca. 130 außeruniversitäre Institute, die im Rahmen von unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen Problemstellungen der Berufsbildungsforschung verfolgen. Diese Vielfalt war bereits 1990 in einer Denkschrift der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) deutlich geworden (DFG 1990). In der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AGBFN) wird die institutionelle Vielfalt deutlich: Neben den universitären Forschungseinheiten in der Wirtschafts- und Berufspädagogik, dem Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sind dort die Landesinstitute der Bundesländer sowie Institute in freier Trägerschaft vertreten.

Bundesinstitut für Berufsbildung

Ein Akteur an der Schnittstelle von Politik und Wissenschaft mit einer starken Ausprägung der Berufsbildungsforschung ist das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Spezifische Schwerpunkte sind beispielsweise die Qualifikationsforschung im Rahmen der Ordnungsarbeit sowie der Früherkennung von Qualifikationsbedarf. Neben der Berufsbildungsforschung sind dem BIBB nach § 90 Berufsbildungsgesetz weitere Aufgaben übertragen, die zur Fundierung der Entscheidungs- und Gestaltungsaufgaben in der Berufsausbildung beitragen.

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Schrittweises Vorgehen

Der Aufbau von personellen und institutionellen Kapazitäten zur Fundierung der Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen in der Berufsausbildung erfordert ein schrittweises Vorgehen. Dabei erscheint es ratsam, zunächst bestehende Institutionen (z. B. Hochschulen, aufgabenaffine staatliche Stellen) zu nutzen und ihnen punktuell spezifische Aufgaben zuzuweisen (vgl. die Übersicht der „Nationalen Berufsbildungszentren“ in den OECD-Ländern in OECD 2010: 163 ff.). Zudem können Formen des internationalen Austauschs in bestehenden Netzwerken oder im Rahmen von Kooperationen genutzt werden. So wird beispielsweise eine umfassende Reform der Berufsbildung in Luxemburg in enger Kooperation mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung und dem Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen implementiert (vgl. Euler, Frank 2011).

Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufs(aus-)bildung

Zusammenfassung

<p>Erläuterung/ Potenzieller Nutzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftliche Akzeptanz der Berufsbildung in Ländern mit einem dualen System ist bisher vergleichsweise hoch • Differenzierte Betrachtung zeigt große Unterschiede in der Akzeptanz von Berufsausbildung in unterschiedlichen Ausbildungsberufen • Entwicklungen auf der Angebots- wie Nachfrageseite begründen ein Gefährdungspotenzial für die gesellschaftliche Akzeptanz von dualer Berufsausbildung
<p>Ansätze für einen modifizierten Transfer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiedliche Akzeptanzsituation aufseiten der Betriebe und Schulabgänger erfordert eine Analyse und gezielte Ansprache von ausgewählten Teilbereichen • Ausbildungsplätze bieten eine Einmündung in attraktive Berufstätigkeiten und eröffnen den Weg in weiterführende Bildungsgänge



Erläuterung

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Berufs(aus-)bildung in verschiedenen Ländern ein unterschiedliches Maß an gesellschaftlicher Akzeptanz besitzt. Mit der Akzeptanz sind nach den ökonomischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Aspekten nunmehr die kulturellen Rahmenbedingungen angesprochen.

Akzeptanz: Ursachen und Unterschiede

Grob lässt sich feststellen, dass die Akzeptanz von Berufsbildung in Ländern mit einem hohen Anteil an dualer Ausbildung höher liegt als in solchen Ländern, in denen die duale Berufsausbildung gar nicht oder nur in einem sehr geringen Maße existiert. Auf der einen Seite des Spektrums liegen Deutschland und die Schweiz, auf der anderen Seite Länder ohne ausgeprägte Berufsausbildung (z. B. USA, Kanada, Japan) oder Länder mit einer vorwiegend schulisch basierten Berufsausbildung (z. B. Italien, Spanien, UK, Australien) (vgl. die Übersicht in Kap. 2.3.).

Berufsbildung versus Hochschulbildung

Während die Berufsbildung in Ländern mit einer hohen Akzeptanz eine geschätzte Alternative zu schulischen Bildungsgängen darstellt, gilt sie im entgegengesetzten Fall als ein Pfad für diejenigen, die es in den schulischen Bildungsgängen nicht geschafft haben. Teilweise korreliert der Bedeutungsgrad der Berufsbildung mit der Quote der Schulabsolventen mit einer Hochschulzugangsberechtigung. So erwerben beispielsweise im deutschsprachigen Teil der Schweiz weniger als 20 Prozent der Schulabgänger eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, zugleich besitzt die duale Berufsausbildung dort eine außergewöhnlich hohe Akzeptanz.

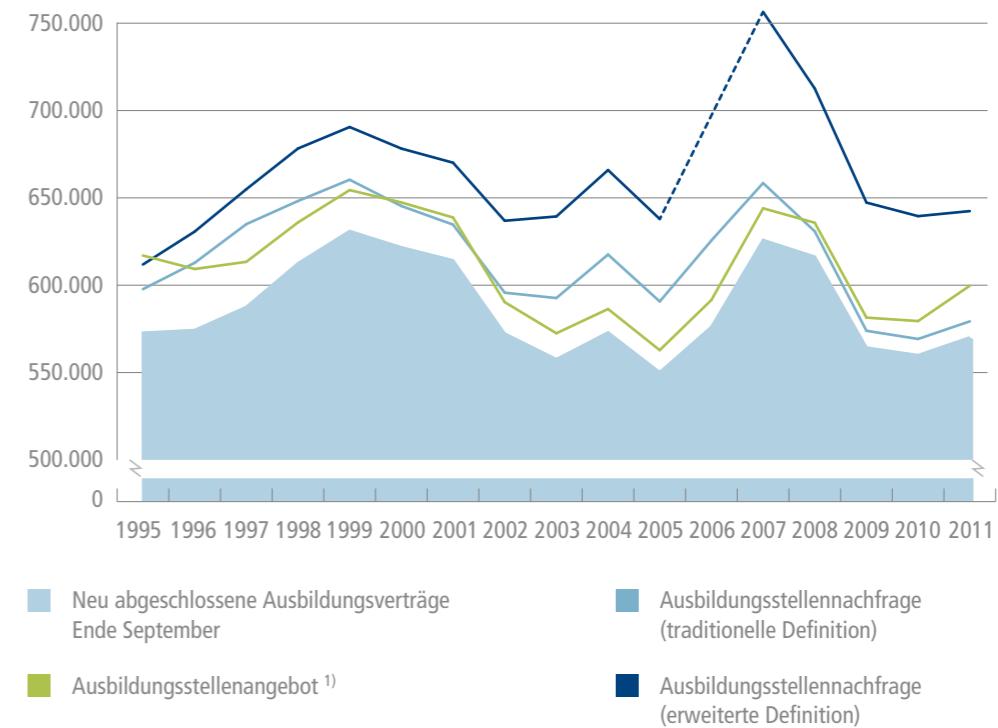
Gefahren fehlender Akzeptanz

Die gesellschaftliche Akzeptanz der Berufsbildung ist eine wesentliche Voraussetzung für die Transferbereitschaft in einem Land. Fehlt die Akzeptanz, so besteht aus Sicht der Berufsbildung die Gefahr einer sich selbst verstärkenden Abwärtsbewegung: Es fehlen Stakeholder mit einer hohen politischen Vertretungsmacht – die politischen Entscheidungsträger sehen aufgrund des fehlenden politischen Lobbydrucks keine Veranlassung zur Förderung der Berufsbildung – die Berufsbildung bleibt vernachlässigt und verliert weiter an Akzeptanz. Vor diesem Hintergrund besteht die Herausforderung in Ländern mit einer hohen Akzeptanz, diese zu erhalten, während sie sich in Ländern mit einer niedrigen Akzeptanz darauf richtet, die Dynamik einer sich verstärkenden Abwärtsspirale zu durchbrechen.

Rolle der Stakeholder

Welche Stakeholder können über ihr Handeln die Akzeptanz beeinflussen? Es sind zum einen die politischen Stakeholder – in Deutschland neben der staatlichen Berufsbildungspolitik insbesondere die Sozialpartner. Zum anderen sind es die unmittelbar Betroffenen, d. h. die Betriebe als potenzielle Ausbildungsplatzanbieter sowie die Schulabgänger als potenzielle Ausbildungsplatznachfrager. Entsprechend kann zu einem wesentlichen Teil aus dem Angebots- und Nachfrageverhalten der Ausbildungsmarktpartner die Akzeptanz der (dualen) Ausbildung erschlossen werden. Die nachfolgende Abbildung zeigt den Verlauf von Angebot und Nachfrage auf dem Markt für duale Ausbildungsplätze in Deutschland von 1995 bis 2011.

Abbildung 8: Angebot und Nachfrage auf dem (dualen) Ausbildungsstellenmarkt in Deutschland 1995–2011



¹⁾ Neuverträge und unvermittelte/unversorgte und alternativ eingemündete (z. B. Besuch weiterführender Schulen, Berufsvorbereitungsmaßnahmen) Bewerberinnen und Bewerber bei aufrecht erhaltenem Vermittlungswunsch (letztere Gruppe bis 1997 nur Westdeutschland und Westberlin).

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 107

BertelsmannStiftung

Die Abbildung 8 illustriert insgesamt einen durchgehenden Nachfrageüberhang. Dies könnte in zwei Richtungen interpretiert werden: Bei den Schulabgängern besteht in dem Zeitraum eine kontinuierlich hohe Nachfrage nach dualen Ausbildungsplätzen, die Betriebe dimensionieren ihr Angebot jedoch weniger in Abhängigkeit von der Nachfrage, sondern offensichtlich eng bezogen auf den eigenen Bedarf. Zudem konzentrieren sich viele Betriebe bei der Besetzung von Ausbildungsstellen aufgrund der Marktsituation auf Jugendliche mit möglichst hohen Schulabschlüssen. So stieg der Anteil von Studienberechtigten an neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen in den vergangenen Dekaden stark an, von 14,1 Prozent (1993) auf 21,0 Prozent (2010) (vgl. BIBB 2012: 153). Dies führt bei einem Nachfrageüberhang zu einem Verdrängungswettbewerb um knappe Ausbildungsplätze mit der Folge, dass einerseits Betriebe

Angebot und Nachfrage



unter Bewerbern mit einem vergleichsweise hohen Schulabschluss auswählen können, andererseits ein Teil der verbleibenden Jugendlichen verstärkt in das Übergangssystem abgedrängt wird.

Ungleichgewichte

Trotz dieser begünstigenden Situation konnten Betriebe in bestimmten Ausbildungsberufen ihre angebotenen Ausbildungsstellen nicht besetzen, was auf eine differenzierte Reputationslage schließen lässt: Dahinter steht die seit Langem bekannte Situation, dass sich die Suche der Schulabgänger nach einem Ausbildungsplatz auf eine überschaubare Zahl von als attraktiv eingeschätzten Ausbildungsberufen konzentriert, während am unteren Ende der Reputationskala angebotene Ausbildungsangebote nicht wahrgenommen werden.

Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft

Die Entwicklung des Verhaltens der Akteure auf dem Ausbildungsmarkt und damit die Entwicklung der gesellschaftlichen Akzeptanz der Berufsausbildung ist aktuell schwer einschätzbar. Im Hinblick auf die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft deuten einige Faktoren darauf hin, dass strukturelle Veränderungen eine zunehmende Bedeutung erhalten (vgl. Euler 2009):

- Verlagerungen der Personalnachfrage aus dem tradiert ausbildungsintensiven industriellen Sektor in den Dienstleistungssektor, wo neue Wachstumsbereiche auf andere Formen der Qualifizierung und Personalrekrutierung treffen. Infolgedessen werden bestehende Ausbildungskulturen nur zurückhaltend fortgeführt.
- Insbesondere in international ausgerichteten Unternehmen ist dem Management häufig nicht einsichtig, warum es das Wagnis von langfristigen Ausbildungsinvestitionen auf sich nehmen soll, wenn andere Formen der Qualifizierung den Arbeitskräftebedarf kostengünstig decken können (Shareholder- statt Careholder-Denken).
- Neue Formen der Arbeitsorganisation (z. B. Konzentration auf das Kerngeschäft, Outsourcing, Subunternehmertum, Leiharbeit) relativieren die Bedeutung von Fachkräften auf das Segment der Stammbesellschaft.
- Die Segmentierung zwischen Stamm und Randbelegschaften und die Verkürzung der Planungsvorläufe in der Personalarbeit verringern am unteren Ende der betrieblichen Hierarchien das Interesse der Unternehmen an sich erst langfristig amortisierenden Ausbildungsinvestitionen. Entsprechend reduzieren Unternehmen Aufwendungen für die geregelte Berufsausbildung und weichen auf betriebsspezifische Qualifizierungen sowie un- oder angelernte Beschäftigung aus.

Trend zu „stiller Erosion“?

Aus Nachfragesicht ist die Attraktivität der dualen Berufsausbildung in Deutschland ebenfalls differenziert einzuschätzen. Severing (2013) spricht von einer „stillen Erosion an den Rändern der Berufsausbildung“: Während am unteren Rand viele Schulabgänger den Einstieg in eine Berufsausbildung nicht mehr finden, steht die duale Ausbildung am oberen Rand unter Druck, weil die studienberechtigten Schulabgänger in gleicher Zeit mit einem Bachelor bereits einen Studienabschluss erreichen können. Insofern bleibt abzuwarten, inwieweit sich die Attraktivitätswaage mittelfristig auch in Deutschland verstärkt auf die Seite der schulischen Ausbildungsgänge neigt. Dies auch mit Blick auf die Ergebnisse einer Studie von Hanushek,

Woessmann und Zhang (2011), nach der Berufsausbildungsabschlüsse gegenüber allgemeinbildenden Abschlüssen kurzfristig zwar die Einmündung in das Beschäftigungssystem erleichtern, langfristig (d.h. über das Erwerbsleben hinweg) jedoch die allgemeinbildenden Abschlüsse zu einer höheren Beschäftigungswahrscheinlichkeit in fortgeschrittenen Berufsjahren sowie in vielen Ländern zu einem höheren Lebenseinkommen führen.

Ansätze für einen modifizierten Transfer

Die gesellschaftliche Akzeptanz der Berufsausbildung erscheint zum einen historisch bedingt, zum anderen ist sie abhängig von den bestehenden Alternativen und der jeweils mit ihnen verbundenen Nutzeneinschätzung. Zudem ließe sich die Einschätzung der Berufsbildung bei unterschiedlichen Stakeholdern durch Formen von Kommunikation und Marketing beeinflussen.

Für einen möglichen Transfer bildet dieser Rahmen dann eine hohe Hürde, wenn die Akzeptanz der Berufsbildung insbesondere im Vergleich zu schulisch basierten Formen der Ausbildung sowie der akademischen Bildung sehr niedrig ist. Wie die Erläuterungen zur deutschen Situation gezeigt haben, erfordert die Einschätzung jedoch einen differenzierten Blick auf unterschiedliche Wirtschafts- bzw. Ausbildungsbereiche. Insofern bieten sich unter Transfergesichtspunkten zwei Überlegungen an:

- In welchen Ausbildungsbereichen ist die Akzeptanz relativ hoch, sodass von dort ausgehend an der Ausbreitung der bestehenden Wertschätzung gearbeitet werden kann?
- Welche Optionen und Zugänge für eine Kommunikations- und Marketingarbeit bestehen, um die Voraussetzungen bei Betrieben und potenziellen Auszubildenden zu verbessern?

Eine kritische Größe im Transfer dualer Ausbildungsformen bildet die Gewinnung lernförderlicher betrieblicher Ausbildungsplätze. Aber selbst wenn es gelingt, Betriebe für die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zu gewinnen, können die zwei folgenden Entwicklungen der Förderung der gesellschaftlichen Akzeptanz der Berufsbildung entgegenwirken:

- Die Berufsbildung bleibt begrenzt auf wenige Wirtschaftsbereiche, die jene Jugendlichen aufnehmen, die entweder die Einmündung in attraktive schulische Bildungswege nicht geschafft oder die sie als Abbrecher wieder verlassen haben.
- Die Berufsbildung bleibt begrenzt auf einen exklusiven Bereich von meist ausländischen Betrieben, in der eine Art ‚Ausbildungsaristokratie‘ ausgebildet wird.

Entsprechend wäre bei dem schrittweisen Aufbau einer dualen Berufsausbildung darauf zu achten, dass Ausbildungsplätze auch in anspruchsvollen Ausbildungsbereichen entstehen, in denen die Absolventen eine Einmündung in attraktive Berufstätigkeiten finden, bzw. dass die Ausbildungsabschlüsse den Weg in weiterführende Bildungsgänge eröffnen.

Bestimmungsgründe der Akzeptanz

Ansatzpunkte zur Akzeptanzsteigerung

Hindernisse



III. Transfer Revisited

Der Transferprozess

Die bisherigen Ausführungen suchten eine Antwort auf die Frage, unter welchen Bedingungen das deutsche duale Berufsausbildungssystem in andere Länder transferiert werden kann. Dabei wurde zum einen deutlich, dass ein 1:1-Transfer aus verschiedenen Gründen illusorisch ist: Zum einen stellt das duale System in Deutschland kein homogenes, einheitliches Konzept dar, sondern es wird je nach Anwendungsbereich sehr unterschiedlich realisiert. Zum anderen erfolgen Transferprozesse in der Regel aus der Logik eines Transfernehmers, d. h. das Nehmerland wählt selektiv diejenigen Komponenten eines Systems aus, von denen es sich einen Nutzen verspricht, und es passt sie so an, dass sie sich in die bestehenden eigenen Strukturen und Kulturen integrieren lassen.

Reflexion der Transferfrage auf Ebene einzelner Elemente

Ein potenzieller Transfernehmer wird also untersuchen, welche Elemente gut in die bestehenden Strukturen integrierbar sind, ggf. mit Anpassungen und Modifikationen. Er wird sich zudem in anderen Ländern umschauen und möglicherweise feststellen, dass einiges von dort besser passt. Kurz: Die Transferfrage wird auf der Ebene von einzelnen Elementen reflektiert. Dabei werden die Erfahrungen verschiedener Länder verglichen und ggf. jene Elemente aufgenommen und angepasst, die am besten mit den eigenen Zielen, Strukturen und Kulturen harmonieren. Vor diesem Hintergrund wurde das deutsche System der dualen Berufsausbildung in insgesamt elf konstitutive Elemente aufgeteilt. Diese wurden daraufhin untersucht, durch welche Ansätze sie so modifiziert werden können, damit sie mit den Bedingungen eines potenziellen Transfernehmers harmonieren. Es wurden Alternativen entwickelt, die sich zum Teil auf empirische Beispiele aus anderen Ländern stützen.

Komponenten von Transferprozessen

Ausgehend von den Rahmenbedingungen in einem potenziellen Nehmerland erfordern Transferprozesse eine Konzeption, die u. a. die folgenden Komponenten beinhaltet:

- Analyse der Rahmenbedingungen im Nehmerland (u. a. Zielprioritäten; institutionelle, kulturelle, curriculare, didaktische Voraussetzungen)
- Bestimmung der strategischen Ziele
- Beteiligung relevanter Stakeholder im Nehmerland
- Vereinbarung über Formen der Zusammenarbeit zwischen Transfergeber- und Transfernehmerland (z. B. Beratung, Institutionenaufbau, Schulung)
- Implementierungs-/Aktionsplanung

Impulse für Deutschland

An dieser Stelle können die Transferüberlegungen noch einen Schritt weiter geführt werden. Wenn die entwickelten Alternativen den Transfer aus Deutschland in andere Länder unterstützen können, dann besitzen sie umgekehrt auch das Potenzial, die Weiterentwicklung der Berufsausbildung in Deutschland anzuregen und ihr neue Impulse zu geben. Nachfolgend sollen einige wesentliche dieser Varianten, die sich in mehreren Ländern als bedeutsam erwiesen haben, nochmals skizzenhaft zusammengefasst werden:

1. Gesamthafte rechtliche Regulierung

Am Beispiel der Schweiz sowie der Niederlande ist erkennbar, wie der Gesamtbereich der Berufsausbildung in einem Rahmengesetz erfasst und reguliert werden kann. In beiden Ländern wird zudem deutlich, dass eine zentrale Verantwortung für die strategische Ausrichtung der Berufsausbildung durchaus mit einer ausgeprägten dezentralen Umsetzung auf der operativen Ebene harmoniert. In der Schweiz erfolgt dies maßgeblich über die Kantone, in den Niederlanden stehen die regionalen Berufsbildungszentren hier in einer besonderen Verantwortung.

2. Komplementäre Verzahnung unterschiedlicher Ausbildungsformen

In mehreren Ländern (Österreich, Niederlande, Dänemark, Norwegen) kann studiert werden, wie schul- und dualbasierte Ausbildungsformen als unterschiedliche, aber gleichwertige Systeme dazu beitragen, dass insgesamt ein ausreichendes, differenziertes Ausbildungsangebot zur Verfügung steht. Teilweise führt die so geschaffene Situation dazu, dass den Schulabsolventen in diesen Ländern eine Ausbildungsgarantie gegeben wird.

3. Ausbildungsabschlüsse auf unterschiedlichen Niveaus

Wie die Beispiele in den ausgewählten Ländern zeigen, sind gestufte Ausbildungsabschlüsse weit verbreitet. Dabei sind die Ausprägungsformen durchaus unterschiedlich. In der Schweiz bestehen mit dem EBA und dem EFZ zwei eigenständige Ausbildungsabschlüsse, zwischen denen eine Durchlässigkeit besteht. Die Niederlande kennt ein elaboriertes System mit vier Niveaustufen, die modular strukturiert sind und aus einem System aufbauender Teilqualifikationen bestehen. Analog ist die Praxis in England. Österreich hat sogenannte Modul-Lehrberufe eingeführt. Dänemark und Norwegen haben ein aufbauendes System aus Grund- und Spezialphasen eingeführt, die nach Ende einer Phase ebenfalls die Zertifizierung der erreichten Teilqualifikationen vorsehen. Luxemburg schließlich hat die Berufsausbildung komplett in Form von Bausteinen bzw. Modulen strukturiert.

Ein treibendes Motiv für die Einführung dieser differenzierten Strukturen kann insbesondere darin gesehen werden, dass auf diese Weise den unterschiedlichen Ausbildungsvoraussetzungen der Jugendlichen entsprochen wird, ohne die Durchlässigkeit zu den individuell höchstmöglichen Abschlüssen zu verhindern. Teilweise wird diese Differenzierungsstrategie auf der Makroebene weiter ergänzt durch didaktische Formen der Individualisierung, wie dies beispielsweise in Dänemark mit der Umsetzung von Konzepten der individuellen Lernförderung der Fall ist.

4. Verbundpartnerschaft auch auf regionaler und lokaler Ebene

Das in Deutschland etablierte System einer Sozialpartnerschaft, das insbesondere auf nationaler sowie Branchenebene gut eingespielt ist, erfährt in anderen Ländern eine systematische Erweiterung auf der regionalen sowie lokalen Ebene. So kennt Dänemark beispielsweise regionale Berufsbildungsbeiräte sowie Fachbeiräte auf der Ebene der Berufs-



schule. Ähnlich funktioniert die Kooperation im Rahmen der regionalen Berufsbildungszentren in den Niederlanden, wo eine hohe dezentrale Autonomie flankiert wird durch eine starke Beteiligung der Sozialpartner in der Gestaltung dieser Autonomie.

5. Intensive Beteiligung der Lernorte in der Prüfungsgestaltung

Am Beispiel der Schweiz wurde gezeigt, dass die Verantwortlichkeit für eine valide Prüfungsgestaltung auch durch ein Zusammenwirken von zentralen und dezentralen Gremien ausgeprägt werden kann. Dort sind alle Lernorte direkt an der Prüfungsgestaltung beteiligt, wobei übergeordneten Gremien auf nationaler, kantonaler oder auch Branchenebene für eine Vergleichbarkeit der Standards sorgen. In eine ähnliche Richtung weist die Praxis in den Niederlanden, hier kommt insbesondere den Berufsbildungszentren eine hohe Verantwortung bei der Gestaltung der Prüfungen zu.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld 2008.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld 2010.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. *Bildung in Deutschland 2012*. Bielefeld 2012.

Bosch, Gerhard, und Jean Charest. *Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners*. Paper submitted to the IIRA World Congress. 2006. Unpublished paper.

Brandsma, Jittie. „Gestaltung dynamischer Berufsbildungs-Curricula. Der Fall Niederlande“. *Europäisierung Beruflicher Bildung. Eine Gestaltungsaufgabe*. Hrsg. Phillip Grollmann, Wilfried Kruse und Felix Rauner. Münster 2006. 95–113.

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT). *Berufsbildung in Zahlen*. Bern 2011.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012*. Bonn 2012.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). *Berufsbildungsbericht 2012*. Berlin 2012.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. *Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich*. Wien 2012.

Buschfeld, Detlef. „Curriculum kompetent entwickeln – denn tun sie, was sie nicht wissen?“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Paderborn 2013. 61–71. Hrsg. Sabine Seufert und Christoph Metzger.

Busemeier, Marius R. *Reformperspektiven der beruflichen Bildung*. Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert Stiftung. o. O. 2012.

Christensen, Poul. „Berufsbildung in Dänemark“. Manuskript eines Vortrags auf der Konferenz „Flexibilitätsspielräume für Aus- und Weiterbildung“ Bad Godesberg 22./23.4.2009.

Deißinger, Thomas. *Zur Frage nach dem „organisierenden Prinzip“ beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des „dualen Systems“ der Berufsausbildung*, Habilitationsschrift. Universität Mannheim 1997.

Deißinger, Thomas. „Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Hrsg. Sabine Seufert und Christoph Metzger. Paderborn 2013. 335–356.



Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). *Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland.* Hrsg. Senatskommission für Berufsbildungsforschung. Weinheim u. a. 1990.

Dornmayr, Helmut. *Berufseinmündung von AbsolventInnen der Integrativen Berufsausbildung – Eine Analyse der Beschäftigungsverläufe.* ibw-Forschungsbericht Nr. 167. Wien 2012.

Dornmayr, Helmut, und Sabine Nowak. *Lehrlingsausbildung im Überblick 2012.* ibw-Forschungsbericht Nr. 171. Wien 2012.

Ebner, Christian. „Neue Wege für die duale Berufsausbildung – ein Blick auf Österreich, Schweiz und Dänemark“. *WZBrief Arbeit* 4 2009.

Euler, Dieter. „Von der Klage zur Anklage – Schulentwicklung zwischen Erwartung und Ernüchterung“. *Qualität sichern und steigern.* Hrsg. Arnulf Zöllner und Peter Gerds. Bielefeld 2003. 51–75.

Euler, Dieter. „Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (101) 2005. 43–57.

Euler, Dieter. „Übergangssystem – Chancenverbesserung oder Vorbereitung auf das Prekariat?“. *Zukunft der Berufsausbildung.* Hrsg. Winfried Heidemann und Michaela Kuhnhenne. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2009. 83–98.

Euler, Dieter, und Eckart Severing. *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung.* Bielefeld 2007.

Euler, Dieter, und Irmgard Frank. „Mutig oder übermütig? – Modularisierung und Kompetenzorientierung als Eckpunkte der Berufsausbildungsreform in Luxemburg“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5 2011. 55–58.

Evans, Stephen, und Gerhard Bosch. „Apprenticeships in London: Boosting Skills in a City Economy“. *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers 2012/08.* OECD Publishing 2012.

Frommberger, Dietmar. „Typische Merkmale der Berufsbildung in den Niederlanden und Deutschland“. Vortrag am 8.11.2001 in Drachten (Niederlande). Unveröffentlichtes Manuskript.

Gonon, Philipp. „Inkompetenzkompensationskompetenz und Kompetenzdarstellungskompetenz – Zur Zukunftsfähigkeit von Metakompetenzen in einem globalen Umfeld“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen.* Hrsg. Sabine Seufert und Christoph Metzger. Paderborn 2013. 72–86.

Graf, Stefan, und Emil Wettstein. „Wie Dänemark die Berufsbildung reformierte“. *Neue Zürcher Zeitung* 26.4.2005.

Grollmann, Philipp, Susanne Gottlieb und Sabine Kurz. „Dänemark“. *Handbuch der Lernortkooperation Band 1.* Hrsg. Dieter Euler. Bielefeld 2004. 639–654.

Hanushek, Eric A., Ludger Woessmann und Lei Zhang. *General Education, Vocational Education, and Labor Market Outcomes over the Life-Cycle.* Working Paper 17504. National Bureau of Economic Research. Cambridge MA 2011.

Hoedel, Katrin, und Robert Schwartz. *Lernen für die Arbeitswelt.* OECD-Studien zur Berufsbildung in Deutschland. Paris 2010.

Hoppe, Manfred. „Merkmale und Besonderheiten vollzeitschulischer Berufsausbildung in den Niederlanden, Österreich und Dänemark“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 4 2005. 51–54.

Hövels, Ben, und Mariska Roelofs. *Vollzeitschulische Berufsausbildung in ausgewählten europäischen Ländern mit dualen Berufsbildungsangeboten.* Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt. Nijmegen 2007.

Hornstein, Walter. „Jugend heute: Wertebewusstsein, Wertewandel“. *Erziehungswissenschaft und Beruf* 1 1995. 3–23.

International Network on Innovative Apprenticeship. *An Architecture for Modern Apprenticeships – Standards for Structure, Organisation and Governance.* o. O. 2012.

Jonda, Irene. „Duale Berufsbildung als Export – Ideen für ein mögliches Geschäftsmodell“. *Wirtschaft und Beruf* 1–2 2012. 22–27.

Lippuner, Claudia. „Schweizer Berufsbildungsmodell glänzt in Indien“. *Panorama* 2 2012. 18.

Lutz, Burkard. „Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich“. *Betrieb – Arbeitsmarkt – Qualifikation.* Hrsg. Hans Gerhard Mendius u. a., Frankfurt a. M. 1976. 83–151.

Maurer, Markus, u. a. *Evaluation SDC's Vocational Skills Development Activities.* Zürich 2012.

Mühlemann, Samuel, Stefan C. Wolter, Marc Fuhrer und Adrian Wüest. *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie.* Zürich 2007.

Nickolaus, Reinhold. „Kompetenzmessung – Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen.* Hrsg. Sabine Seufert und Christoph Metzger. Paderborn 2013. 26–44.

OECD. „Lernen für die Arbeitswelt“. *OECD-Studien zur Berufsbildung.* Hrsg. OECD-Publishing. Paris 2010.

Schneider, Winfried. „Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht“. *Duales System im Umbruch – Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte.* Hrsg. Dieter Euler und Peter F.E. Sloane. Pfaffenweiler. 1997. 1–26.



Schöngen, Klaus. „Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen?“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5 2003. 35–39.

Severing, Eckart. „Wenn fehlende Ausbildungsreife auf eherne Berufsprinzipien trifft“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Hrsg. Sabine Seufert und Christoph Metzger. Paderborn 2013. 374–391.

Silvestrini, Stefan, und Melody Garcia. *Joint Ex-post evaluation 2010. Dual Vocational Training. Philippines*. Internal Report. Center for Evaluation, Saarland University. Saarbrücken 2010.

Spöttl, Georg, Rainer Bremer, Philipp Grollmann und Frank Musekamp. *Gestaltungsoptionen für die duale Organisation der Berufsausbildung*. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf 2009.

Statistisches Bundesamt. *Bildungsfinanzbericht 2012*. Wiesbaden 2012.

Steedman, Hilary. *The state of apprenticeship in 2010. International comparisons*. London 2010.

Stockmann, Reinhard, Wolfgang Meyer, Stefanie Krapp und Godehard Koehne. *Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Programmen in der Volksrepublik China*. Opladen 2000.

Stockmann, Reinhard, und Stefan Silvestrini. „Erwartungen, Hoffnungen und Ergebnisse zur Nachhaltigkeit der deutschen staatlichen Berufsbildungsförderung“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (109) 2013.

Stratmann, Karlwilhelm, und Manfred Schlösser. *Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten*. Frankfurt a. M. 1990.

Tenberg, Ralf. „Herausforderung Kompetenz: Stand der Implementierung“. *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen*. Hrsg. Sabine Seufert und Christoph Metzger. Paderborn 2013. 274–297.

Thomann, Birgit und Michael Wiechert. *Internationale Beratungstätigkeit des BIBB*. Internes Papier, Bundesinstitut für Berufsbildung. Bonn 2011.

Van Buer, Jürgen, und Adolf Kell. „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung – eine Zwischenbilanz“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (96) 2000. 30–47.

Zabeck, Jürgen. *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn 2009.

Anhang 1

Ausbildungsabschlussprüfung Kaufmann/Kauffrau (E-Profil), Schweiz, 3 Jahre (EFZ)

Prüfungsteil	Erläuterung	Gewichtung	Zeitpunkt	Verantwortlichkeit
Betrieblicher Teil		50 %		
Berufspraxis – schriftlich	<ul style="list-style-type: none"> Schriftl. Prüfung (120 Min.) Inhalte: berufspraktische Aufgaben; handlungsorientiert 	12,5 %	Ende der Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> Erstellung, Durchführung, Bewertung der Prüfung durch Branchenverband
Berufspraxis – mündlich	<ul style="list-style-type: none"> Mündliche Prüfung (30 Min.) Fachgespräch oder Rollenspiel 	12,5 %	Ende der Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> Erstellung schweizweit einheitlich Durchführung zentral oder dezentral
Erfahrungsnote – betrieblicher Teil	<ul style="list-style-type: none"> Insg. 8 Erfahrungsnoten, die im Rahmen der Ausb. in Betrieb/ in überbetriebl. Kursen (ÜK) gebildet werden 6 Noten im Rahmen sog. Arbeits- und Lernsituationen (Fokus: Fachkompetenzen) Insg. 2 Prozesseinheiten (Betrieb) und/oder Kompetenznachweise (ÜK) (Fokus: Sozial-, Selbstkompetenzen) 	ca. 19 % ca. 6 %	Im Verlauf der Ausb.: mind. 2 Noten bis Ende 1. Aj.; mind. 5 Noten bis Ende 2. Aj.	<ul style="list-style-type: none"> Betrieb (Ausbildungs-personal) Betrieb/überbetrieblicher Lernort
Schulischer Teil		50 %		
Standardsprache (regionale Landessprache)	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Prüfung, zentral (60–90 Min.) Mündliche Prüfung (20 Min.) 	ca. 3 %	Ende der Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> Prüfungserstellung d. schweizweiten Prüfungskommission; Korrektur in Schule auf Grundl. von Bewertungsschemata Mündl.: Lehrperson Schule Lehrperson Schule
	<ul style="list-style-type: none"> Erfahrungsnote 	ca. 3 %	Im Verlauf der Ausb.	
1. Fremdsprache	<ul style="list-style-type: none"> Schriftl. Prüfung, zentral (60–90 Min.) Mündl. Prüfung (20 Min.) oder akkreditiertes Zertifikat (50 %) Erfahrungsnote 	ca. 3 % ca. 3 %	Wie Standardsprache	Wie Standardsprache
2. Fremdsprache	Wie 1. Fremdsprache	ca. 3 %	Wie Standardsprache	Wie Standardsprache
Information/Kommunikation/ Administration (IKA)	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Prüfung, zentral (90–120 Min.) Erfahrungsnote 	ca. 3 % ca. 3 %	Ende der Ausb. (ggf. bereits Ende des 2. Aj.) Im Verlauf der Ausb.	Wie Standardsprache
Wirtschaft und Gesellschaft (W & G)	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Prüfung, zentral (180–240 Min.) Erfahrungsnote (als Mittelwert aller Semesterzeugnisnoten im entspr. Unterrichtsbereich) 	ca. 12 % ca. 6 %	Ende der Ausbildung Im Verlauf der Ausbildung	Wie Standardsprache
Projektarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> Erfahrungsnoten aus Unterrichtsbereich „Vertiefen & Vernetzen“ Selbstständige Arbeit 	ca. 3 % ca. 3 %	Im Verlauf der Ausbildung 3. Aj.	<ul style="list-style-type: none"> Lehrpersonen an Schule



Anhang 2

Ausbildungsabschlussprüfung Polymechniker/-in, Schweiz, 4 Jahre (EFZ)

Prüfungsteil	Erläuterung	Gewichtung	Zeitpunkt	Verantwortlichkeit
Betrieblicher Teil		50 %		
Bildung in beruflicher Praxis – Teilprüfung	<ul style="list-style-type: none"> Projektaufgabe (8–12 Std.) Open Book Inhalte: Fertigungs-/Montagetechnik 	25 %	I.d.R. am Ende des 2. Aj.	<ul style="list-style-type: none"> Bildung einer Prüfungskommission; Beteiligung Branchenverband (Swissmechanic) Durchführung in Betrieb bzw. zentraler Stelle im Kanton
Bildung in beruflicher Praxis – praktische Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> Individuelle oder vorgegebene praktische Arbeit („betrieblicher Auftrag“, 36–120 Std.) Präsentation und Fachgespräch 	25 %	Ende des 4. Aj.	<ul style="list-style-type: none"> Prüfungskommission mit geschulten Prüfungsexperten Aufgabenformulierung und Ergebnisbewertung durch betriebliche Ausbilder; Abstimmung mit Prüfungskommission Prüfungsdurchführung wird durch Mitglied der Prüfungskommission begleitet
Schulischer Teil		50 %		
Berufskunde	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Prüfung, zentral (4 Std.) zu 4 Unterrichtsbereichen Erfahrungsnote zu insg. 6 Unterrichtsbereichen 	15 %	Ende der Ausbildung	<ul style="list-style-type: none"> Erstellung durch Branchenverband Korrektur durch Lehrpersonen Lehrpersonen
Allgemeinbildung	<ul style="list-style-type: none"> Vertiefungsarbeit Schlussprüfung (mündl. oder schriftlich) Erfahrungsnoten (Lernbereiche: Gesellschaft, Sprache & Kommunikation) 	6,66 %	4. Aj.	<ul style="list-style-type: none"> Schule

Anhang 3

Ausbildungsabschlussprüfung Coiffeuse/Coiffeur, Schweiz, 3 Jahre (EFZ)

Prüfungsteil	Erläuterung	Gewichtung	Zeitpunkt	Verantwortlichkeit
Betrieblicher Teil		40 %		
Praktische Arbeit – Teilprüfung	<ul style="list-style-type: none"> Praktische Arbeiten (4 Std.) Schwerpunkte: Grundtechniken, Pflege, Haarschnitt 	ca. 13 %	Ende des 2. Aj.	<ul style="list-style-type: none"> Gewerbeverband (Coiffure Swiss) Durchführung durch Zweier-Expertenteams
Praktische Arbeit – Abschlussprüfung	<ul style="list-style-type: none"> Praktische Arbeiten (6 Std.) Schwerpunkte: Kundenberatung, Formen, Haarschnitte 	ca. 26 %	Ende der Ausbildung	Wie Teilprüfung
Schulischer Teil		60 %		
Berufskunde	<ul style="list-style-type: none"> Schriftliche Prüfung (3 Std.) Mündliche Prüfung (30 Min.) Erfahrungsnoten 	10 % 10 % 20 %	Ende der Ausbildung Im Verlauf der Ausb.	<ul style="list-style-type: none"> Gewerbeverband (Aufgabenstellung und Korrektur) Schule
Allgemeinbildung	<ul style="list-style-type: none"> Vertiefungsarbeit Schlussprüfung (mündl. oder schriftlich) Erfahrungsnoten (Lernbereiche: Gesellschaft, Sprache & Kommunikation) 	6,66 % 6,66 % 6,66 %	3. Aj. 3. Aj. 3. Aj.	<ul style="list-style-type: none"> Schule Schule



Headline zum Autor



Prof. Dr. Dieter Euler studierte Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftspädagogik und Sozialphilosophie in Trier, Köln und London. Seit Oktober 2000 ist Prof. Euler Inhaber des Lehrstuhls für „Wirtschaftspädagogik und Bildungsmanagement“ an der Universität St. Gallen. Zuvor war er an der Universität Potsdam (1994 - 1995) und an der Universität Erlangen-Nürnberg (1995 - 2000) tätig.

Prof. Euler nimmt zahlreiche Funktionen in internationalen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Organisationen wahr. Derzeit ist er u. a. Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des Bundesinstituts für Berufsbildung. Ein Schwerpunkt seiner international ausgerichteten Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten liegt in der Reform von Berufsbildungssystemen.

Headline zum Projekt

Text zum Projekt folgt.

Impressum

© 2012 Bertelsmann Stiftung

Bertelsmann Stiftung

Carl-Bertelsmann-Straße 256, 33311 Gütersloh

Telefon 05241 81-0

Fax 05241 81-81999

www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Clemens Wieland

Lars Thies

Foto

??

Gestaltung

VISIO Kommunikation GmbH, Bielefeld



Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland?

Prof. Dr. Dieter Euler
Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung



Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh

Clemens Wieland

Senior Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon +49 5241 81-81352
clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

Lars Thies

Project Manager
Programm Lernen fürs Leben
Telefon: +49 5241 81-81104
lars.thies@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de