

Editorial

DIETER EULER

Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle?

I.

Viele Länder stehen 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. Als prototypisch für diese Situation gelten momentan südeuropäische Länder wie Spanien, Italien oder Portugal. Eine spektakuläre Note bekam die Diskussion dann schließlich durch den amerikanischen Präsidenten, der im Februar in seiner „Rede zur Lage der Nation“ die duale Ausbildung in Deutschland positiv hervorhob und zum Vorbild für die Entwicklungen im eigenen Land erklärte. Während also national kritische Stimmen die Entwicklungen auf dem Ausbildungsmarkt begleiten, wird das duale Ausbildungssystem international hoch gelobt und nicht zuletzt als Modell für die Stärkung der Berufsbildung im eigenen Land gehandelt. So attestiert die OECD in ihrem Länderbericht Deutschland dem dualen System eine „weltweit große Anerkennung“ (HOECKEL & SCHWARTZ, 2010, 12).

In der Politik klingt zumindest die Rhetorik momentan noch offensiver. 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.

II.

Bemühungen einer internationalen Berufsbildungsförderung haben in Deutschland bereits eine lange Tradition. Während in den 1960er und 1970er Jahren primär die Förderung schulischer Ausbildungsmodelle im Vordergrund stand, veränderte sich

Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 109. Band, Heft 3 (2013) – © Franz Steiner Verlag,

Urheberrechtlich geschütztes Material. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitungen in elektronischen Systemen.
© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2013

seit den 1980er Jahren der Schwerpunkt hin zur Förderung von dualen bzw. kooperativen Ausbildungsformen. Bis heute werden nicht zuletzt aus einem begründeten Eigeninteresse beachtliche Summen in internationale Berufsbildungs 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) 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 dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) oder der Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (GIZ) umgesetzt werden.

Seit einigen Jahren werden die Projekte der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) bzw. der Deutschen Gesellschaft für Technischen 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 (STOCKMANN & SILVESTRINI, 2013). Evaluationen entsprechender Projekte in der Schweiz deuten in die gleiche Richtung (vgl. MAURER u. a., 2012). Bezogen auf die 2010/2011 evaluierten Projekte kamen STOCKMANN & 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 (vgl. Silvestrini & Garcia, 2010). Im Zeitraum von 1996–2007 wurden dort insgesamt 10 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)

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 solche aus der deutschsprachigen Berufsbildung an (vgl. DEISSINGER, 2013).

III.

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 deut-

schen Markt produzierten Erfolgsmodelle 1:1 nach England oder nach Südeuropa exportieren möchte? Schnell käme der Einwand, dass in England das Lenkrad nicht links befestigt 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 vordergründigen 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 verhindern.

Beispiele sind keine Beweise, aber sie stellen angesichts der ernüchternden Erfahrungen die Frage, 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 seines Kunden, er könne durch seine neu erworbene Brille nicht besser sehen als zuvor, antwortet: „Nehmen Sie meine Brille, ich sehe ganz ausgezeichnet!“

IV.

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 verkennet insbesondere die transfertheoretischen Bedingungen einer Übertragung von Komponenten aus einem Geber- in ein Nehmersystem (vgl.

EULER, 2005). 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 kontextbezogen konkrete Ziele bzw. Zielgruppen erreicht werden sollen. Entsprechend wird es selektiv diejenigen Komponenten eines Systems auswählen, 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. 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.

Nähert man sich der Transferfrage aus der Perspektive potenzieller Nehmerländer, dann ergeben sich daraus wesentliche Differenzierungsnotwendigkeiten. Auf einer noch groben Ebene wäre 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.

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! Man wird schauen, welche Elemente gut in die bestehenden Strukturen integrierbar sind, ggf. mit Anpassungen und Modifikationen. Man wird zudem in andere Länder schauen und möglicherweise feststellen, dass einiges von dort besser passt – dass man beispielsweise kein komplexes Kammersystem aufbauen muss, sondern – wie in der Schweiz der Fall – 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 harmonisieren.

V.

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, 5ff.) zeigt am Beispiel Österreichs, dass je nach Betonung spezifischer Analyse Kriterien (bei ihm: wirtschaftliche, demokratiepolitische, individuelle) 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 einzelne seiner 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.

So weist DEISSINGER (1997, 180ff.) 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 allgemein bildenden Schulen eine breitere Führungsschicht, dafür aber einen dünnen Mittelbau bereitstellt. Kor-

respondierend hierzu ist die Rekrutierung von Fachkräften auf die funktionalen Bereiche des Bildungssystems abgestimmt.

Hinsichtlich der unterschiedlichen kulturellen Normen kann das Beispiel Englands angeführt werden, wo Ausbildung weitgehend in der betrieblichen Domäne liegt, entsprechend auch das in Deutschland verfolgte Berufskonzept und die starke Betonung der Sozialpartnerschaft als inkompatibel mit den englischen ‚industrial relations‘ gelten (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).

Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung der kulturellen Rahmenbedingungen stellt die unterschiedliche Reputation von Abschlüssen aus allgemein bildenden 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).

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.

VI.

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 (einziges) 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 unterscheidet 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 („duals 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:

- Das duale System ist nicht allein, vielmehr sind Berufsausbildungssysteme in einem Land in der Regel ‚Mischsysteme‘, in denen insbesondere dual- und schulisch basierte Ausbildungsformen mit unterschiedlichen Anteilen nebeneinander bestehen.
- Der Begriff des ‚dualen Systems‘ kann – zumindest im internationalen Austausch – zu Missverständnissen führen. So könnte 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 die Verbindung von Theorie und Praxis, von Systematik und Kasuistik im Sinne eines ‚dualen Prinzips‘. 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, 73ff.). Für den deutschen Begriff der Bildung 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.

VII.

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. Dabei erscheinen zwei Kernfragen wesentlich:

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?

Auf der Grundlage einer solchen Analyse ließe sich im Einzelfall analysieren, welche der konstitutiven Elemente sich mit welcher Adaption auf die Bedingungen eines potenziellen Transfernehmers hin ausrichten lassen. Einen Vorschlag für eine solche Vorgehensweise entwickelt EULER (2013), wobei er sich im Hinblick auf die zweite Frage auch auf empirische Beispiele aus anderen Ländern stützt. Ausgehend von den Rahmenbedingungen in einem potenziellen Nehmerland erforderten 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.

VIII.

An dieser Stelle können die Transferüberlegungen noch einen Schritt weitergeführt werden. Wenn die entwickelten Alternativen den Transfer aus Deutschland in andere Länder unterstützen können, dann besitzen sie umgekehrt das Potenzial, auch die Weiterentwicklung der Berufsausbildung in Deutschland anzuregen. Wo könnten die Überlegungen zur Weiterentwicklung der deutschen Berufsausbildung aus der Praxis anderer Staaten neue Impulse gewinnen? Nachfolgend einige exemplarische Vorschläge (vgl. im Einzelnen EULER, 2013):

1. Gesamthafte rechtliche Regulierung
Am Beispiel der Schweiz sowie den Niederlanden ließe sich zeigen, 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 harmonisiert. 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 diese geschaffene Situation dazu, dass den Schulabsolventen in diesen Ländern eine Ausbildungsgarantie gegeben wird.
3. Ausbildungsabschlüsse auf unterschiedlichen Niveaus
Wie Beispiele aus ausgewählten Ländern zeigen, sind gestufte Ausbildungsabschlüsse weit verbreitet. Dabei sind die Ausprägungsformen durchaus unterschiedlich. In der Schweiz bestehen mit dem Eidgenössischen Berufsattest und dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis 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. Österreich

hat sogenannte Modul-Lehrberufe etabliert. 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 Makro-Ebene 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 Berufsschule. 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 lässt sich zeigen, 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 übergeordnete 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.

IX.

Komplexe (Berufs-)Bildungssysteme lassen sich nicht eins zu eins übertragen. Insofern dient auch das deutsche duale System nicht als Blaupause, kann aber als Grundlage und Vorbild für einen Transferprozess aufgenommen werden. Ein solcher Prozess muss die jeweils bestehenden Rahmenbedingungen berücksichtigen und die Gestaltung der Berufsausbildung auf die eigenen bildungspolitischen, sozialen und wirtschaftlichen Ziele ausrichten. Dabei ist der Blick auf die Details unverzichtbar, d. h. der Transfer muss entlang konkreter Elemente reflektiert und gestaltet werden. Wie können betriebliche Ausbildungsphasen integriert werden? Wie soll die Berufsausbildung finanziert werden? Wie sollen Curricula entwickelt, Standards im Ausbildungsprozess sichergestellt, Prüfungen abgenommen werden? Zu jeder Frage gibt es nicht nur eine passende Antwort, und sicherlich auch nicht nur die deutsche. Auch andere Länder verfügen über Ausbildungssysteme mit kompatiblen Antworten, die in gleichem Maße als Vorbilder herangezogen werden können.

Der Blick über den Tellerrand und die Einbeziehung der Erfahrungen anderer Länder ermöglicht nicht nur eine Anreicherung des Transferpotenzials, sondern

auch eine Umkehrung der Transferperspektive. Denn auch in Deutschland gibt es ungelöste Fragen. So ließe sich argumentieren, dass das System sowohl an den unteren Nahtstellen als auch im Übergang zur Weiter- und Hochschulbildung nicht hinreichend flexibel ist, um den heterogenen Voraussetzungen der Jugendlichen gerecht zu werden (vgl. SEVERING, 2013). Insofern ließe sich Deutschland nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch in der Berufsbildung nicht nur als Export-, sondern auch als Importnation beschreiben.

Literatur

- Bosch, Gerhard & Charest, Jean (2006). Vocational training systems in ten countries and the influence of the social partners. Paper submitted to the IIRA World Congress, 2006. Unpublished paper.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBW) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Berlin.
- Deißinger, Thomas (1997). 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 (2013). Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen. In Seufert, Sabine & Metzger, Christoph (Hrsg.), Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen (335–356). Paderborn: Eusl.
- Euler, Dieter (2005). Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 101, 43–57.
- Euler, Dieter (2013). Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Evans, Stephen & Bosch, Gerhard (2012). Apprenticeships in London: Boosting Skills in a City Economy. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers, 2012/08. OECD Publishing.
- Gonon, Philipp (2013). Inkompetenzkompensationskompetenz und Kompetenzdarstellungskompetenz – Zur Zukunftsfähigkeit von Metakompetenzen in einem globalen Umfeld. In Seufert, Sabine & Metzger, Christoph (Hrsg.), Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen (72–86). Paderborn: Eusl.
- Hoeckel, Katrin, Schwartz, Robert (2010): Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung in Deutschland, Paris.
- Jonda, Irene (2012). Duale Berufsbildung als Export – Ideen für ein mögliches Geschäftsmodell. Wirtschaft und Beruf, Heft 1–2, 22–27.
- Lippuner, Claudia (2012). Schweizer Berufsbildungsmodell glänzt in Indien. Panorama, Heft 2, 18.
- Lutz, Burkard (1976). Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. In Mendijs, Hans Gerhard u. a.: Betrieb - Arbeitsmarkt – Qualifikation, Frankfurt/M., 83–151.
- Maurer, Markus u. a. (2012). Evaluation SDC's Vocational Skills Development Activities. Zürich 2012.
- OECD (Hrsg.) (2010). Lernen für die Arbeitswelt. OECD-Studien zur Berufsbildung. Paris: OECD-Publishing.
- Schneider, Winfried (1997). Berufliche Erstausbildung zwischen Vollzeitschule und dualem System. Eine Analyse aus österreichischer Sicht. In Euler, Dieter & Sloane, Peter F.E.

- (Hrsg.), *Duales System im Umbruch – Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte* (1–26), Pfaffenweiler: Eusl-Verlag.
- Severing, Eckart (2013). Wenn fehlende Ausbildungsreife auf eherne Berufsprinzipien trifft. In Seufert, Sabine & Metzger, Christoph (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen* (374–391). Paderborn: Eusl.
- Silvestrini, Stefan & Garcia, Melody (2010). Joint Ex-post evaluation 2010. Dual Vocational Training. Philippines. Internal Report. Center for Evaluation, Saarland University Saarbrücken.
- Stockmann, Reinhard, Meyer, Wolfgang, Krapp, Stefanie, Koehne, Godehard (2000). *Wirksamkeit deutscher Berufsbildungszusammenarbeit. Ein Vergleich zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Programmen in der Volksrepublik China*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Stockmann, Reinhard & Silvestrini, Stefan (2013). Erwartungen, Hoffnungen und Ergebnisse zur Nachhaltigkeit der deutschen staatlichen Berufsbildungsförderung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 109. Im Druck.
- Stratmann, Karlwilhelm/Schlösser, Manfred (1990). *Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten*, Frankfurt/M.
- Zabeck, Jürgen (2009). *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn: Eusl.
- Die hier skizzierten Überlegungen wurden in einer Studie näher ausgeführt und in konkrete Gestaltungsempfehlungen überführt (vgl. Euler, 2013).

Anschrift des Autors: Prof. Dr. Dieter Euler, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, Dufourstr. 40a, CH-9000 St. Gallen. Mail: Dieter.Euler@unisg.ch