Hubert Ertl

CC BY NC ND

Bildungssysteme im Vergleich: Die britische Sicht auf die deutsche Berufsbildung im Zeitverlauf

In diesem Beitrag werden die Funktionen und Ziele vergleichender Untersuchungen in der Berufsbildung betrachtet. Dazu werden zunächst verschiedene Zugänge und Motive von Vergleichen dargestellt, die weitgehend aus den Beiträgen der Gründerväter der „Comparative Education" im angloamerikanischen Bereich abgeleitet werden. Ausschlaggebend für die Durchführung der Studien sind meist zwei Motive, nämlich das Bestreben, das eigene System besser zu verstehen sowie aus dem Vergleich neue Ansätze für die Verbesserung des eigenen Systems zu gewinnen. Diese Überlegungen bilden die Basis für eine Untersuchung der Rezeption der deutschen Berufsbildung im Vereinigten Königreich[1] anhand von ausgewählten Beispielen im Zeitverlauf. Die Ergebnisse veranschaulichen, wie sich Rezeptionsmuster über längere Zeiträume entwickelt haben. Es wird deutlich, dass es eine Reihe von Merkmalen der deutschen Berufsbildung gibt, die im Vereinigten Königreich konstant als attraktiv bewertet werden. Der Beitrag schließt mit einer Betrachtung der Ursachen und Folgen dieser vergleichenden Rezeption.

1. Funktionen und Ziele vergleichender Studien

Im Laufe der 1960er-Jahre bildete sich eine systematisch vergleichende Erziehungswissenschaft heraus, die sich durch die Entwicklung und Anwendung komparativer Methoden und Modelle etablierte. Dabei spielten drei Motive eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der Disziplin: Transfer, Übersetzung und Transformation (vgl. Cowen 2006).

Transfer im Kontext der Berufsbildung bezeichnet das Bestreben, Erfahrungen guter Bildungspraxis von einem nationalen Kontext in einen anderen zu übertragen. Es geht um das

1 Aufgrund des fortschreitenden Prozesses der verstärkten Unabhängigkeit von Schottland, Wales und Nordirland im Bildungsbereich (Devolution) vom Vereinigten Königreich ist die geografische Zuschreibung des Rezeptionslandes in vielerlei Hinsicht nicht eindeutig, auch weil sie sich im Verlauf des hier betrachteten Zeitraums verändert hat. Soweit möglich, wird versucht, die in der Rezeptionsquelle vorgenommene Zuschreibung zu verwenden. Dies hat zur Folge, dass im Text die Zuschreibungen Großbritannien, Vereinigtes Königreich und England auftauchen. Zu den Folgen der Devolution im Bildungsbereich s. Ertl (2014, S. 205f.).

Identifizieren, Beschreiben und die Übertragung von Best Practice von einem in ein anderes System. Eine wenig berücksichtigte Kernfrage hierbei ist, welches Land ausgewählt wird, um nachahmenswerte Lösungen für Bildungsprobleme zu finden. Diese Auswahl bestimmt das Ergebnis zu einem gewissen Maße vor, und bei genauerer Betrachtung verläuft sie meist nicht zufällig, sondern unterliegt politischen oder ökonomischen Rationalen, die Cowen als „politics of attraction" beschreibt.

Während des Transfers sind Übersetzungsleistungen erforderlich, die insbesondere eine konzeptionelle Übertragung auf die soziokulturellen Gegebenheiten der Zielsprache beinhalten. Die transferierten Gegenstände (bildungsrelevante Konzepte, Ideen, Strukturen, Inhalte etc.) erfahren somit eine Anpassung an den neuen Kontext. Die vergleichende Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit den Mechanismen und Intentionen dieser Übertragungsprozesse und versucht Regeln dafür zu entwickeln und anzuwenden. So stellt sich die Frage, inwiefern das Konzept des arbeitsplatznahen Lernens japanischer Automobilhersteller an die Bedingungen deutscher Produktionsumgebungen angepasst werden kann? Ist Kaizen, das in die europäische Unternehmenskultur eingeführt wurde, mit seiner Intention, Struktur und seinen sozialen Bedingtheit mit dem aus Japan stammenden Konzept vergleichbar? Dies sind Fragen, mit denen sich komparative Untersuchungen im Bereich der Berufsbildung in den 1980er- und 1990er-Jahren auseinandergesetzt haben. Sie sind beispielhaft für die Komplexität von sprachlichen und konzeptionellen Übersetzungsprozessen. Das Phänomen, das gemeinhin mit „lost in translation" oder zutreffender „changed in translation" umschrieben wird, wird somit selbst zum Gegenstand der Betrachtung.

Als drittes Motiv vergleichender Erziehungswissenschaft tritt die Transformation in den Blickpunkt. Damit werden Veränderungen bezeichnet, die sich aus dem Transfer und der Übersetzung von Bildungsphänomenen im Zielland ergeben. Es können Veränderungen hervorgerufen werden, die weit über den Bereich der Bildung hinausreichen, z. B. ein sozialpolitischer Wandel bedingt durch eine erweiterte Bildungspartizipation und -aspiration. Nach weltsystemtheoretischen Ansätzen ergeben sich durch den internationalen Bildungstransfer nationale Bildungssysteme, die sich immer ähnlicher werden, weil sie auf vergleichbar, global wirkende Herausforderungen in annähernd gleicher Weise reagieren (vgl. Meyer/Ramirez 2000; Meyer u. a. 1997). Somit konvergieren nationale Systeme durch Transfer und Transformationsprozesse zu einem sich kontinuierlich entwickelnden globalen Bildungssystem.

Im Gegensatz zur Weltsystemtheorie wird in anderen Ansätzen die Pfadabhängigkeit von Bildungssystemen betont, die von historischen und kulturellen Mustern gespeist werden (vgl. David 1993; Clark 1998). Diese führen dazu, dass im Prozess der Übersetzung von Bildungskonzepten eine weitgehende Anpassung an die Gegebenheiten im Zielland erfolgt. Anders ausgedrückt entwickeln Bildungssysteme sehr unterschiedliche Reaktionen auf ähnliche globale Herausforderungen. Ungeachtet dieses Diskurses bleibt festzuhalten, dass das Motiv der Transformation einen theoretisch und konzeptionell umkämpften Kernbe-

reich der vergleichenden Erziehungswissenschaft darstellt, der sich auch auf vergleichende Betrachtungen im Bereich der Berufsbildung auswirkt.

Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden die Rezeption der deutschen Berufsbildung im Vereinigten Königreich im Zeitverlauf beleuchtet werden. Anhand der Kategorien Transfer, Übersetzung und Transformation können sowohl Motive und Ziele der vergleichenden Untersuchung als auch einzelne Merkmale der deutschen Berufsbildung aufgezeigt werden, die ihre Attraktivität begründen.

2. Die Rolle von „Attraktivität" im Vergleich – die Rezeption der deutschen Berufsbildung in England

Ein Fokus von Vergleichen im Bereich der Erziehungswissenschaften ist das Lernen von anderen Bildungssystemen, das zum Transfer von politischen Maßnahmen (im englischsprachigen Diskurs häufig unter dem Stichwort „policy borrowing" gefasst) führen kann. Die intendierte Übernahme oder die „Ausleihe" von Ideen aus einem anderen System stellt nur eine Art des Transfers im Bildungsbereich dar. So weist Phillips (2011) auf ein ganzes Spektrum von Arten des Bildungstransfers hin, das von der verordneten Einführung von ausländischen Bildungssystemen oder deren konstituierenden Elementen durch autoritäre Regime bis hin zur indirekten und nicht intendierten Beeinflussung eines Systems durch Ideen aus anderen Systemen reicht. Letzterer Teil des Spektrums, der auch als „weicher Transfer" bezeichnet werden kann, wird dann wichtig, wenn Elemente eines Bildungssystems in internationaler Betrachtung als attraktiv wahrgenommen werden. Häufig hat die Attraktivität von ausländischen Modellen ihre Wurzel in der Wahrnehmung von Problemen im eigenen System, für die Lösungen in anderen Systemen gesucht werden. Eine vergleichbare Wirkung können negative externe Evaluationen von Bildungsergebnissen haben, wie sie Deutschland im „PISA-Schock" im Nachgang zur PISA-Studie von 2001 erfahren hat. Auch internationale Vereinbarungen wie z. B. im Rahmen der Europäischen Verträge oder des Bologna-Abkommens können dazu führen, dass Reformbedarf im Bildungsbereich gesehen wird und ausländische Modelle als nachahmenswert erscheinen.

Über längere Zeiträume lässt sich zeigen, dass in der englischen Bildungspolitik häufig deutsche Modelle, Ideen und Ansätze im Bildungsbereich als attraktiv und nachahmenswert gesehen wurden (vgl. Kandel 1930; Sadler in Higginson 1979; Phillips 2011). Dieses Interesse lässt sich mindestens bis ins 19. Jahrhundert zurück nachweisen, vereinzelt lassen sich auch Beispiele in Reiseberichten schon deutlich früher finden. Im Folgenden wird ein historischer Querschnitt von Rezeptionen der deutschen Berufsbildung aus britischer Sicht dargestellt. Obwohl unterschiedliche Motive für die Vergleiche in verschiedenen Zeiträumen sichtbar werden, kristallisiert sich der wiederkehrende Aspekt der Attraktivität der deutschen Berufsbildung heraus. Zudem wird der Einfluss der Rezeption zu ausgewählten Zeitpunkten auf die Entwicklung der britischen Berufsbildung nachgezeichnet. Die Auswahl orientiert sich weitgehend an den umfangreichen Arbeiten von Phillips zur gegenseitigen

Rezeption des Bildungsbereiches in Großbritannien und Deutschland (vgl. Phillips 2002, 2011, 2016). Der Fokus liegt hierbei auf der jüngeren Rezeptionsgeschichte.

2.1 Frühe Rezeption: Michael Sadler

Ein wichtiger Protagonist der vergleichenden Betrachtung des deutschen Bildungssystems aus britischer Perspektive war Michael Sadler, der im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert verschiedene Teile Deutschlands bereiste. Er fungierte zunächst als Direktor einer staatlichen Bildungsbehörde, die im Auftrag der öffentlichen britischen Bildungsverwaltung Untersuchungen zum Bildungswesen durchführte (Office of Special Inquiries and Reports of the Board of Education). 1904 wurde er Professor für Bildungsgeschichte und -verwaltung an der Universität Manchester und schließlich 1911 Vice-Chancellor (vergleichbar mit der Position eines Rektors an einer deutschen Universität) an der Universität Leeds.

Sadler kann als ausgewiesener Kenner des deutschen Bildungswesens in Großbritannien zu Beginn des 20. Jahrhunderts betrachtet werden. Seine Berichte zur deutschen Bildungspraxis sind meist beschreibender Natur und werden begleitet von der Warnung vor direkten Anleihen aus der Bildungspolitik, die aufgrund ihrer Kontextgebundenheit zum Scheitern verurteilt sind:

> „[…] it is easy to forget that a country's education system at any one time is as influenced, in its structure and nature, by its history, politics and the characteristics of the country and people as it is by those situations and imperatives that are common to many countries in the difficult business of educating the young. A consequent risk is that we pick and choose those features that are attractive to us in relation to our problems in the belief that we can unravel them from the seamless robe of the system of which they are an integral part and weave them into the very different warp and woof of our own" (Sadler nach HMI 1986, S. V).

Vor allem die rasante industrielle Entwicklung Deutschlands nach 1870 erregte das Interesse britischer Beobachter. Genau wurde beobachtet, wie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts neben dem Humboldt'schen Fokus auf universelle Allgemeinbildung verstärkt utilitäre Bildungsansätze im deutschen Bildungswesen verankert wurden (vgl. Robson 1972). Ein Grund wurde in der wachsenden Rolle von Realschulen gesehen, deren Curriculum im Gegensatz zu den gymnasialen Lerninhalten vor allem auf die Bedürfnisse von Handel, Gewerbe und Industrie gemünzt waren. Während diese Ausrichtung von den Verfechtern der traditionellen englischen Grammar School bekämpft wurden, sahen die Protagonisten der Industrieschulen im Norden Englands darin ein Modell, die Bildung an die Anforderungen einer sich durch die zweite Welle der Industriellen Revolution stark verändernden Arbeitswelt anzupassen.

In Großbritannien führte dieses Spannungsverhältnis weitgehend zur Beibehaltung des exklusiven Status des klassischen humanistischen Curriculums als einzige Vorbereitung auf

universitäre Studien und damit als Zugang zu den einflussreichsten öffentlichen Positionen. Demgegenüber wurde mit großem Interesse verfolgt, wie in Preußen ab 1900 die Zeugnisse von Realgymnasien und Oberrealschulen als gleichwertig zur Hochschulreife anerkannt wurden. Dies führte dazu, dass sich moderne technische und gewerbliche Schulfächer entwickelten und nach und nach auch die Studieninhalte an Universitäten, vor allem an den rasch wachsenden Technischen Hochschulen in Deutschland, beeinflusst wurden. Zudem wurden die Entwicklung der Fortbildungsschule in Deutschland und ihre Rolle in der beruflichen Bildung sowie Kerschensteiners Ansätze zur moralischen Entwicklung rezipiert. Dass diese Entwicklung in England nicht stattfand, wird von zeitgenössischen britischen Kommentatoren bedauert, was – in modernen Worten – mit einem Verlust der Wettbewerbsfähigkeit beschrieben werden kann (vgl. Landes 1977).

Allgemeiner wird in einer Reihe von Berichten von britischen Beobachtern hervorgehoben, dass im deutschen Bildungswesen, besonders aber in der beruflichen Bildung in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, vielversprechende Wege gefunden wurden, die Anwendung praxisrelevanten Wissens zu fördern. Explizit oder implizit wird in vergleichender Betrachtungsweise häufig festgestellt, dass dies im britischen Bildungswesen zu wenig passiere. Dies wird als Grund gesehen, dass Deutschland Großbritannien in diesem Zeitraum trotz des späteren Einstiegs in die Industrialisierung wirtschaftlich überflügeln konnte (vgl. Alter 1987; Sanderson 1994, 1999; Bairoch 1976).

Die Beobachtungen und Empfehlungen Sadlers in diesem Zeitraum messen der Berufsbildung in Deutschland eine wichtige Rolle zu. So beschrieb er nicht nur das deutsche Ausbildungsmodell und die Bedeutung der Fortbildungsschule (Continuing School), sondern analysierte auch ihren Wert für die ganzheitliche Entwicklung der Auszubildenden, von der Ausprägung ihres Berufsethos bis zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung:

> „The occupation once chosen and entered upon, and the indentures […] of apprenticeship having been signed, the boy will for the next two, or probably three, years attend the Continuation School for four or six hours a week. […] Because he sees that no subjects are superfluous, and that all are practically useful to him, he believes in the school. The German knows that the good workman, with a proper pride in his work and skill, makes the good citizen. As the boy grows older, say in his last year at the Continuation School, he will gain something of the altruistic point of view. He will understand from the lessons on citizenship, which are an essential and obligatory part of the course of every group, not only that he has duties and rights but that his craft or his trade guild had an honourable history, that it is but one of many forms of labour, that he is but one of an ordered community, State and Empire, and that the welfare of all is bound together“ (Sadler zitiert in Clay 1910, S. 2).

In diesen Beobachtungen kommt eine große Wertschätzung dem Modell der deutschen Berufsbildung zum Ausdruck, die zur Jahrhundertwende in Großbritannien weit verbreitet ist (vgl. Phillips 2016). Dazu trug auch die Stellung Michael Sadlers als hoher Regierungsbe-

amter und später als angesehener Professor und Vice-Chancellor bei. Er konnte seinen Einfluss im politischen wie im akademischen System geltend machen, was wiederum zur weiten Verbreitung seiner Schriften führte.

2.2 Rezeption in der Nachkriegsphase und der neoliberalen Wende: Crowther Report

Im Zuge der Diskussion um die Reform des britischen Schulwesens in den Nachkriegsjahren wurden auch andere europäische Bildungssysteme untersucht. Bereits 1944 wurde mit dem Education Act die Grundlage für eine Ausweitung der Schulpflicht und die Einführung eines dreigeteilten Sekundarschulwesens gelegt. Für die Ausgestaltung der Sekundarbildung wurden jedoch erst im Laufe der 1950er-Jahre gezielte Anstrengungen unternommen. In dieser Zeit erregte vor allem das sich abzeichnende deutsche Wirtschaftswunder die Aufmerksamkeit der britischen Bildungspolitik. Bei der Suche nach den Gründen für den wirtschaftlichen Erfolg Deutschlands wurde einmal mehr das Modell der beruflichen Bildung zitiert, das die Ausbildung von Fachkräften in marktorientierten Strukturen sicherzustellen schien.

Eine der wichtigsten Untersuchungen ausländischer Bildungssysteme, die im Crowther Report[2] zusammengefasst wurde, weist aber auch auf ein Spannungsverhältnis hin, das aus Sicht der Autoren zu einem nicht ausreichenden Maß an Flexibilität in der deutschen Berufsausbildung führen kann:

> „The process of vocational and quasi-vocational training has been associated in Germany with the regulation of entry to the occupations concerned. This may well not be an advantage in an age when flexibility is increasingly important. It certainly runs counter to English experience, which is that the lower the degree of skill, the more frequent the changes of job by young workers“ (Crowther Report 1959, S. 183).

Nichtsdestotrotz fokussiert der Crowther Report u. a. die deutsche Berufsschule als Instrument, um Jugendliche länger in Bildungsinstitutionen zu halten. Dies lässt sich mit der zu der Zeit hohen Einmündungsquote von Jugendlichen ab dem Alter von 15 Jahren in häufig un- oder niedrigqualifizierte Beschäftigung in Großbritannien begründen. In diesen Beschäftigungsverhältnissen gab es meist keine systematisch angelegten Wege der Weiterqualifizierung (vgl. Crowther Report 1959).

Die im Crowther Report konstatierte eingeschränkte Flexibilität eines am Berufskonzept orientierten Ausbildungssystems stellt ein wiederkehrendes Motiv in der britischen Rezeption des deutschen Berufsbildungssystems dar. So war die Entwicklung der National Vocational Qualifikations (NVQs) in England in den 1980er-Jahren eine dezidierte Gegenbewegung zu dem als tradiert, festgefahren und ausschließlich inputorientierten Ausbildungssystemen des deutschsprachigen Raumes (vgl. Jessup 1991).

2 Der Report wurde vom Central Advisory Council for Education (England) in Auftrag gegeben.

Im Laufe der 1980er-Jahre führten neoliberale Wirtschaftsreformen unter der Regierung von Margaret Thatcher dazu, dass sich der Staat aus der Verantwortung für Ausbildungs und Qualifizierungsfragen weitgehend zurückzog. Das Vertrauen wurde stattdessen in die Selbstregulierung des Marktes gelegt. Interessanterweise wurde als Begründung für die daraus resultierenden Reformen das arbeitsplatzorientierte Ausbildungsmodell Deutschlands herangezogen. So argumentierte Nigel Lawson, britischer Schatzminister von 1983 bis 1989, dass die Arbeitgeber für die Heranbildung ihres Fachkräftenachwuchses in der alleinigen Pflicht stünden:

> „I always argued strongly that, to the greatest extent possible, the employer, rather than the taxpayer, should pay for training. This is far more likely to lead to the sort of training the market requires. […] Company-based training is the norm in Germany, for example, which is often cited as a model in this field" (Lawson 1992, S. 439).

Die rückblickende Einschätzung der Diskussionen der 1980er-Jahre führt deutlich vor Augen, wie eine gezielte Auswahl bestimmter Aspekte eines anderen Bildungssystems für die politische Argumentation im eigenen Lande verwendet werden kann. Lawson zielt auf die Bedeutung der betrieblichen Qualifizierung ab, einem wichtigen Aspekt des deutschen Ausbildungssystems. Andere Aspekte wie die Verbindung mit schulischem Lernen, die überbetriebliche Relevanz von Lerninhalten im Rahmen des Berufskonzeptes sowie die hohen staatlichen Ausgaben im Bereich der Ausbildung werden ausgeblendet. Zymek (1975) hat diese Strategie, die letztlich einen Missbrauch von vergleichenden Betrachtungen im Bildungsbereich darstellt, in seinem Buch „Das Ausland als Argument" eingehend analysiert. Gonon (1998) zeigt die Wirkungsweisen und Folgen von selektiver Rezeption im Bereich der Berufsbildung, u. a. am Beispiel der Rezeption der deutschen Berufsbildung in der Schweiz.

2.3 Rezeption in den 1990er-Jahren: HMI Reports

Die Folgen der Bildungspolitik unter der Regierung Thatchers und länger zurückreichender Entscheidungen zur Qualifikationsstruktur in Großbritannien beleuchten Rose und Wignanek (1990). Im Vergleich zu Deutschland zeigt sich eine Reihe wichtiger Versäumnisse im britischen Bildungssystem der 1980er-Jahre, die sich unmittelbar auf das Qualifikationsniveau in der Arbeitswelt und damit auch auf die nationale wirtschaftliche Leistungsfähigkeit auswirken:

> „Although Britain and Germany are both industrial societies, they have differed fundamentally in training youths. Germany has a well-developed system of vocational education and training (VET) and Britain has not. British and German school-leavers differ in their chances of finding a job, in the training that goes with the job, and in the wages that they can expect to earn as adults. A British youth has a greater chance of becoming unemployed. German firms today reap the benefit of past investment in training: they

> have a highly-skilled workforce, and master workmen who can train the next generation of apprentices to a high standard. […] In labour forces of similar size there are more than 15 million trained German workers, about treble the number of Britain, and half a million youths annually achieve vocational qualifications, five times the British figure. Thus, the average level of skill in the German labour force is higher than the average in Britain" (Rose/Wignanek 1990, S. 2f.).

Nicht zuletzt aufgrund vergleichender Untersuchungen, die einen deutlichen Nachholbedarf aufseiten des britischen Qualifikationsmodells zeigten, wurden vom britischen Bildungsministerien zu Beginn der 1990er-Jahre eine Reihe von Studien in Auftrag gegeben, die den Erfolg des deutschen Berufsbildungssystems ergründen sollten. Die Studien wurden vom Amt für Schulaufsicht HMI (Her Majesty's Inspectorate) durchgeführt und basierten auf z. T. ausgedehnten Studienreisen von Regierungsbeamten.[3] Insgesamt entstanden fünf HMI Reports (vgl. HMI 1991, 1993a, 1993b, 1994, 1995), die sich mit einer breiten Palette von Themen auseinandersetzten. Diese reichen von den Inhalten von Bildungsgängen in den Bereichen Design, Technologie und Ingenieurswesen, über die Rolle vollzeitschulischer Ausbildungsgänge bis hin zur Einführung doppelqualifizierender Programme in nordrhein-westfälischen Sekundarschulen.[4] Die fünf Berichte stellen eine außergewöhnliche Konzentration von politisch motivierten Vergleichsuntersuchungen dar, auch wenn ihr Einfluss auf die politische Entscheidungsfindung letztendlich begrenzt blieb.

Gekennzeichnet sind die Berichte von einer insgesamt ausgewogenen und vielschichtigen Beurteilung der Ergebnisse und der Erfolgsfaktoren der Berufsbildung in der Bundesrepublik:

> „The vocational qualification system in the FRG appears to be well understood by employers, parents and students. The frameworks for vocational curricula and regulations for training are set down at Federal level, interpreted and translated […] by the Chambers. There are no national examining and validating bodies. The current debate in the United Kingdom about the need for a clear and coherent system of vocational qualifications is not echoed in the FRG" (HMI 1991, S. 1f.).

Gleichzeitig weisen die Kommentierung des institutionellen Umfelds der Berufsbildung im Vereinigten Königreich auf die komplexe Struktur von Organisationen hin, die mit der curricularen Entwicklung und der Zertifizierung von Qualifikationen betraut sind. Dies ist ein Grund, warum sich Reformvorhaben in der Berufsbildung im Vereinigten Königreich häufig

3 Zum Kontext und Rezeption der HMI-Untersuchungen s. Phillips/Ochs 2002 sowie Ertl 2006.

4 Das thematische Spektrum der Berichte lässt sich bereits an den Titeln der Berichte ablesen: Aspects of Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany (1991), Aspects of Education in Germany: Design, Technology and Engineering 1419 (1993a), Aspects of Full-time Vocational Education in the Federal Republic of Germany (1993b), The Development of Double Qualification Courses in Secondary Schools in North Rhine Westphalia (1994), Post16 Vocational Education and Training in Germany (1995).

als wenig ertragreich gestalten.[5] Zudem wurden seit den 1980er-Jahren öffentliche Aufgaben aus dem Bereich der Standardsetzung in beruflichen Qualifikationen häufig von mehr oder weniger privatwirtschaftlich organisierten Einrichtungen, den sogenannten Awarding Bodies, übertragen, die in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen (vgl. Ertl/Stacz 2010; Ertl/Hayward 2010).

Gegenüber dieser komplexen Konstellation im Vereinigten Königreich wird die institutionelle Verfasstheit der beruflichen Bildung in Deutschland in den HMI-Berichten überwiegend als transparent und effizient dargestellt. Neben der Darstellung der konstituierenden Merkmale wird das System der Berufsbildung in Deutschland, auch in das weitere Bildungs- und Beschäftigungssystem eingebunden. Somit wird ein umfassenderes Bild gegeben, als dies in den meisten der früheren Untersuchungen der Fall war.

Aus den fünf Berichten lassen sich zusammenfassend eine Reihe konstituierender Merkmale der deutschen Berufsbildung feststellen, die wiederholt als positiv bewertet werden. Hierzu gehören:

- das größere Maß an Gleichwertigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung im Vergleich zur Situation im Vereinigten Königreich,
- die hohe Beteiligung an beruflicher Ausbildung, die u. a. auf die klare gesetzliche Verfasstheit des dualen Systems zurückgeführt wird,
- die Bereitschaft von vielen Arbeitgebern über den eigenen Fachkräftebedarf hinaus auszubilden,
- das hohe Engagement der Arbeitgeber in der beruflichen Bildung, die sich u. a. in der Bereitschaft ausdrückt, die Kosten des betrieblichen Teils der Ausbildung zu tragen,
- die Transparenz und Akzeptanz des Systems staatlich anerkannter Aus und Fortbildungsberufe,
- das hohe Ansehen des Meistertitels in der Arbeitswelt, das durch die formale Verknüpfung der Meisterbildung mit der Erstausbildung auch auf die berufliche Ausbildung ausstrahlt,
- die regulierende Rolle der Kammerorganisationen in der Prüfung und der Zertifizierung beruflicher Qualifikationen sowie der Feststellung und Entwicklung der Ausbildungsbefähigung von Betrieben,
- das Zusammenwirken von, und die Verbindungen zwischen beruflichen Schulen und der Arbeitswelt,
- das Zusammenwirken von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen.

5 Zu einer eingehenden Diskussion der Akteurslandschaft, inklusive der besonderen Rolle von Awarding Bodies, sowie den Schwierigkeiten bei der Neukonzeption von beruflichen Qualifikationen in England und Wales vgl. Ertl u. a. 2009; Ertl 2009, 2011.

In den Untersuchungen der Inspektoren werden auch grundsätzliche Schwächen im deutschen Bildungswesen identifiziert. So werden z. B. im Bericht zur Bildung und Qualifizierung im Bereich Technologie und Ingenieurwesen (vgl. HMI 1993a) die Fragen aufgeworfen, inwieweit im deutschen System die Problemlösefähigkeit der Lernenden gefördert wird und inwieweit der Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung möglich ist. Sie basieren auf der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens an bayerischen Schulen im gewerblich-technischen Bereich:

> „In general the educational system in Bavaria for the 14–19 age group prepares young people in large numbers for careers in German engineering industry. Great attention is paid to accuracy and quality of manufacture, but there is not so much attention, as there is in England, to developing competence in devising solutions to problems which do not have predetermined answers. […] [T]hose who reach higher education in this field do so with much greater difficulty“ (HMI 1993a, S. viii).

Der Aspekt der curricularen Breite, der in den meisten beruflichen Bildungsgängen in Deutschland die Weiterentwicklung von mathematischen und fremdsprachlichen Kenntnissen verpflichtend vorschreibt, wird im Bericht zu beruflichen Vollzeitschulen hervorgehoben:

> „By comparison with many vocational courses in England and Wales, and National Vocational Qualifications (NVQs) in particular, vocational courses in Germany have a greater emphasis on general education, particularly mathematics and language, as a means of facilitating progression and personal and social development“ (HMI 1993b, S. vi).

Weitere Vergleiche von schulischen Bildungsgängen beziehen sich auf die bessere Ausstattung und Finanzierung von Berufsfachschulen gegenüber Further Education Colleges im Vereinigten Königreich, den geringeren Stellenwert von selbstständigem Lernen an deutschen Schulen und die deutlich geringere Anzahl an Unterrichtsstunden im Präsenzformat in englischen Bildungsgängen. Ein weiterer wichtiger Unterschied wird in der Rolle von Lehrkräften gesehen: Während sie sich in Deutschland weitgehend als Expertinnen und Experten einer Disziplin oder eines Berufsbereichs betrachten, übernehmen sie in England häufig auch Aufgaben in der persönlichen Betreuung und Beratung der Lernenden („pastoral care“).

Der Bericht zu doppelqualifizierenden Bildungsgängen (vgl. HMI 1994) fiel in eine Zeit, in der in Großbritannien General National Vocational Qualifications (GNVQs) eingeführt wurden. Sie hatten das Ziel, auf das Berufsleben vorzubereiten und zugleich die Grundlage für weiterbildende Maßnahmen zu legen, u. a. auch auf ein Hochschulstudium vorzubereiten. Sie wurden im Jahre 2000 wieder abgeschafft und stehen in der Tradition von Qualifikationen, die die Doppelqualifizierung als Ziel hatten. Diese sogenannten „middle track“-Qualifikationen werden im Vereinigten Königreich häufig kritisiert, weil weder die berufliche Qualifizierung noch die Vorbereitung auf ein Hochschulstudium ausreichend gelingt. Dies wiederum führt

dazu, dass doppelqualifizierende Qualifikationen wie GNVQs im Schatten von A Levels (General Certificate of Education Advanced Level) ein kümmerliches Dasein fristen.[6]

Bei den untersuchten Bildungsgängen in Nordrhein-Westfalen wurden dagegen das breite Fächerspektrum, inklusive der Fremdsprachenausbildung, und die pädagogischen Ansätze hervorgehoben, die es Lernenden erlauben, sich sowohl auf das Abitur als auch auf den Abschluss in einem Berufsfeld vorzubereiten. Der Bericht beinhaltet auch eines der wenigen Beispiele, in denen das gegenseitige Lernen als gewinnbringend für beide Berufsbildungssysteme betrachtet wird, auch wenn unspezifisch bleibt, worin dieses gegenseitige Lernen bestehen könnte:

> „GNVQs are being introduced in England and Wales as part of the reformed system of national qualifications. Germany has yet to make a decision on a change of this scale in relation to its changing economic needs. Each country may wish to draw further lessons from these important initiatives" (HMI 1994, S. 2).

Der Report zur beruflichen Bildung von Personen über 16 Jahre[7] von 1995 hebt vor allem nationale Unterschiede im „Verbreitungsgrad" beruflicher Qualifikationen hervor:

> „About 80 per cent of the German workforce hold vocational or professional qualifications. […] In 1994 the figure (for the United Kingdom) was about 40 per cent. In the United Kingdom, we are aiming to have 60 per cent of young people by the age of 21 achieving NVQ level 3 or equivalent by the year 2000. In Germany, this has already been achieved" (HMI 1995, S. 10).

Obwohl die HMI-Berichte große Aufmerksamkeit in der britischen Berufsbildungspolitik und -praxis fanden, blieben die direkt erkennbaren Auswirkungen beschränkt. Die Berichte stellten mehrfach die (Berufs-)Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren als wichtiges und erstrebenswertes Merkmal des deutschen Systems heraus. Erst 2007 wurde dies im England und Wales in einem Gesetzgebungsverfahren aufgegriffen und eine stufenweise Verlängerung der Schulpflicht beschlossen. Die vollständige Umsetzung dieser Beschlüsse in der Bildungspraxis ist immer noch nicht abgeschlossen. Dies ist eines der wenigen Beispiele, in dem einer Empfehlung der HMI-Berichte, wenn auch mit großer zeitlicher Verzögerung, nachgekommen wurde. Gleichzeitig kann jedoch festgehalten werden, dass die Berichte in einer historischen Kontinuität des britischen Interesses an der deutschen Berufsbildung stehen.

6 Zu einer weitergehenden Analyse der Schwächen von „middle track"-Qualifikationen s. Stanton/Bailey (2005), Hodgson/Keep/Spours (2007) und Stanton (2008).

7 Dieses Alter markierte bis zur gesetzlichen Änderung im Jahr 2007 das Ende der Schulpflicht in England und Wales.

3. Schlussbetrachtungen

Die Motive, Ziele und Vorgehensweisen von internationalen Vergleichen in der Berufsbildung haben sich im Zeitverlauf gewandelt. Allerdings kann festgestellt werden, dass die beschreibende Analyse von als attraktiv empfundenen Einzelaspekten ausländischer Berufsbildungssysteme als Lösungsvorschläge für eigenen Problemen eine Konstante im Kanon der vergleichenden Forschung darstellt.

Die Rezeption der deutschen Berufsbildung im Vereinigten Königreich bietet hierfür viele Beispiele. Seit langer Zeit wird das eigene, d. h. britische resp. englische Berufsbildungssystem als unterfinanziert, unattraktiv, fragmentiert und intransparent eingestuft. Für die zugrunde liegenden Probleme wird in regelmäßigen Abständen das deutsche System als attraktiver Antipode rezipiert. Es lassen sich einige zentrale Motive der Rezeption festhalten:

So wird die Rolle des Staates thematisiert, und es werden wesentliche Unterschiede in der rechtlichen und ordnungspolitischen Verfasstheit von Bildung und Berufsbildung in England und Deutschland festgestellt. Die Folgen der Tradition des wirtschaftspolitischen laissez faire in England verhinderte lange Zeit eine zentrale Standardsetzung in der beruflichen Bildung. Obwohl NVQs in den 1980er- und 1990er-Jahren durchaus einen Versuch darstellten, dies zu ändern, hat sich doch ein System erhalten, das es weitgehend den unterschiedlichen wirtschaftlichen Sektoren überlässt, benötigte Arten und Niveaus von Qualifikationen zu bestimmen. Demgegenüber wird in der britischen Rezeption positiv hervorgehoben, dass der deutsche Staat den gesetzlichen Rahmen für Aushandlungsprozess zwischen den Sozialpartnern setzt und somit für die anerkannten Ausbildungsberufe ein Maß an Transparenz und Qualitätssicherung gewährleistet.

Ein weiteres Motiv für das britische Interesse an der deutschen Berufsbildung ist die ökonomische Leistungsfähigkeit Deutschlands im Zeitverlauf. Die Verbindung zwischen beruflicher Bildung und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit wird dabei, meist implizit, in der stabilen Deckung des Fachkräftebedarfes durch berufliche Aus- und Weiterbildung gesehen. Hervorgehoben wurde vor allem die Position des Meisters als Garant für qualifizierte Facharbeit, die sich aus dem Zusammenspiel beruflicher Bildung und Praxiserfahrung ergibt.

Zudem stellt die Verbindung zwischen staatsbürgerlicher Erziehung und beruflichem Lernen im deutschen System ein Motiv dar. Besonders wichtig ist die überaus positive und weit verbreitete Rezeption Kerschensteiners (vgl. z. B. Winch 2006, 2012). Die Sozialisation in einen Berufsstand, die Entwicklung einer Berufsethik durch und in der Sozialstruktur der beruflichen Bildung fehlen in der britischen Berufsbildung weitgehend, da sie in der Regel auf einen engen betrieblichen Verwertungskontext von Qualifikationen ausgerichtet ist.

Auch der Zusammenhang zwischen betrieblichen und schulischen Lernen in der beruflichen Bildung in Deutschland ist ein wiederkehrendes Motiv britischer Studien. Die grundsätzliche Akzeptanz dafür, dass Mitarbeiter/-innen während einer Qualifizierungsphase für schulische Lernzwecke von betrieblichen Aufgaben freigestellt werden, ist im britischen System weniger verbreitet als im deutschen. Ihre Anfänge finden sich bei der Rezeption der

Fortbildungsschulen am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Damit verbunden war auch die langanhaltende Debatte zur Ausweitung der Pflichtschulzeit. Bis ins Jahr 2007 wurde das deutsche Beispiel herangezogen und schließlich die Pflichtschulzeit in England auf das Alter von 18 Jahren erhöht.

Obwohl viele Eigenschaften des deutschen Berufsbildungssystems positiv beurteilt wurden, gibt es auch einige Aspekte, die negativ eingestuft wurden. Allen voran wird hier eine mangelnde Flexibilität der Berufsbildung genannt, die verhindern würde, dass neue technische und wirtschaftliche Anforderungen schnell in beruflichen Bildungsgängen aufgenommen werden können. Modularisierte Qualifikationsstrukturen, wie sie z. B. im Rahmen der NVQs umgesetzt wurden, werden in Deutschland als Gegenmodell gesehen. Ähnlich wurde über die Zeit hinweg das Spannungsverhältnis zwischen standardisierter beruflicher Bildung und der Entwicklung von Kreativität gesehen. Auch hier werden für das deutsche System Mängel gesehen, während das weniger stark regulierte britische System größere Möglichkeiten besitzen würde, kreativen Fähigkeiten und damit innovative Problemlösungen zu entwickeln.

Insgesamt zeigt der Blick auf die Rezeptionslinien über die Zeiträume hinweg, wie schwierig sich die Übertragungen von positiven Aspekten eines Systems in ein anderes erweisen; eine Einsicht, die Michael Sadler bereits 1900 eloquent ausgedrückt hat:

> „We cannot wander at pleasure among the educational systems of the world, like a child strolling through a garden and pick off a flower from one bush and some leaves from another, and then expect that if we stick what we have gathered into the soil at home, we shall have a living plant“ (Sadler 1900, S. 49).

Literatur

Alter, Peter (1987): The Reluctant Patron. Science and the State in Britain, 1850–1920. Oxford

Bairoch, Paul (1976): Europe's Gross National Product: 1800–1975. In: Journal of European Economic History 5 (1976) May-August, S. 273–340

Clark, Burton R. (1998): Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation. Surrey

Clay, H. A. (1910): Compulsory Continuation Schools in Germany. London

Cowen, Robert (2006): Introduction. In: Ertl, H. (Hrsg.): Cross-national Attraction in Education: Accounts from England and Germany. Didcot, S. 11–15

Crowther Report (1959): 15 to 18. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London

David, Paul A. (1993): Path-dependence and predictability in dynamic systems with local network externalities: A paradigm for historical economics. In: Foray, D.; Freeman, C. (Hrsg.) (1993): Technology and the Wealth of Nations. London, S. 208–231

Ertl, Hubert (2006): The Overseas Case as a Political Argument: The reception of NVQs (National Vocational Qualifications) in Germany. In: Ertl, Hubert (Hrsg.): Cross-national Attraction in Education: Accounts from England and Germany. Didcot, S. 105–128

Ertl, Hubert (2009): New departure or just more of the same? – Unitisierung in 14-19 Diplomas in England. In: Pilz, Matthias (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung. Bielefeld, S. 133–151

Ertl, Hubert; Hayward, Geoff (2010): 'Caught in the 'triple lock'? An evaluation of governance structures of the development of 14-19 Diplomas in England'. In: Research in Comparative and International Education 5 (2010) 3, S. 316–330

Ertl, Hubert; Stasz, Cathleen (2010): 'Employing an 'employer-led' design? An evaluation of the development of Diplomas'. In: Journal of Education and Work 23 (2010) 4, S. 301–317

Ertl, Hubert (2011): Arbeitgeber als Curriculumentwickler? Eine kritische Analyse der Einführung von 14-19 Diplomas im reformierten Qualifikationsrahmen in England. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107 (2011) 2, S. 294–308

Ertl, Hubert (2014): A World of Difference? Research on higher and vocational education in Germany and England. München

Gonon, Philipp (1998): Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Bern

Higginson, J. H. (1979): Selections from Michael Sadler. Liverpool

Her Majesty's Inspectorate (HMI) (1991): Aspects of Vocational Education and Training in the Federal Republic of Germany. London

Her Majesty's Inspectorate (HMI) (1993a): Aspects of Education in Germany: Design, Technology and Engineering. London, S. 14–19

Her Majesty's Inspectorate (HMI) (1993b): Aspects of Full-time Vocational Education in the Federal Republic of Germany. London

Her Majesty's Inspectorate (HMI) (1994): The Development of Double Qualification Courses in Secondary Schools in North Rhine Westphalia. London

Her Majesty's Inspectorate (HMI) (1995): Post-16 Vocational Education and Training in Germany. International Report. London

Hodgson, Ann; Keep, Ewart; Spours, Ken (2007): The New 14-19 Diplomas. Oxford

Kandel, Isaak L. (1930): History of Secondary Education. A Study in the Development of Liberal Eduation. Boston

Landes, David S. (1977): The Unbound Prometheus. Technological Change and Industrial Development in Western Europe from 1750 to the Present. Cambridge

Lawson, Nigel (1992): The View from no. 11. Memoirs of a Tory Radical. London

Meyer, John W.; Boli, John; George, Thomas M.; Ramirez, Franzisco O. (1997): World Society and the Nation-State. In: American Journal of Sociology 103 (1997) 1, S. 144–181

Meyer, John W.; Ramirez, Franzisco O. (2000): The World Institutionalization of Education. In: Schriewer, Jürgen (Hrsg.): Discourse Formation in Comparative Education. Frankfurt a. M., S. 111–132

Phillips, David (2002): Reflections on British Interest in Education in Germany in the Nineteenth Century: A progress report. Lissabon

Phillips, David (2011): The German Example. English Interest in Educational Provision in Germany since 1800. London

Phillips, David (2016): Investigating Education in Germany. Historical studies from a British perspective. London

Robson, Edward Robert (1972) [1874]: School Architecture. Leicester

Rose, Richard; Wignanek, Günter (1990): Training without Trainers? How Germany Avoids Britain's Supply-side Bottleneck. London

Sadler, Michael (1900): How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? (Address given at the Guildford educational conference on Saturday, 20 October 1900). In: Higginson, J. H. (Hrsg.) (1979): Selections from Michael Sadler. Studies in world citizenship. Liverpool, S. 48–51

Sanderson, Michael (1994): The Missing Stratum. Technical School Education in England, 1900–1990s. London

Sanderson, Michael (1999): Education and Economic Decline in Britain, 1870 to the 1990s. Cambridge

Stanton, Geoff (2008): Learning Matters. Making the 14-19 reforms work for learners. London

Stanton, Geoff; Bailey, Bill (2005): In Search of VET, SKOPE Research Paper 62, December 2005. Oxford/Warwick

Winch, Chris (2006): Georg Kerschensteiner. Founding the German Dual System. In: Oxford Review of Education 32 (2006) 3, S. 381–396

Winch, Chris (2012): Vocational and Civic Education: Whither British Policy? In: Journal of Philosophy of Education 46 (2012) 4, S. 603–618

Zymek, Bernd (1975): Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Kastellaun