



## ► Internationale Berufsausbildung – Der schwierige Wunsch nach Transfer

Die Bundesregierung verfolgt das Ziel, das deutsche System der dualen Berufsausbildung in Partnerländern zu übertragen. Der Beitrag zeigt die Herausforderungen in der Umsetzung dieses Ziels, skizziert aber auch die Möglichkeiten eines Berufsbildungstransfers. Ein zentraler Ansatzpunkt besteht darin, Transferprozesse über die Bedingungen der Nachfrageseite zu gestalten. Auf Grundlage dieses Verständnisses werden zentrale Komponenten für die Gestaltung eines Berufsbildungstransfers skizziert. Neben der Klärung der Transferziele, der jeweils im Land bestehenden Rahmenbedingungen sowie des Dualitätsverständnisses beinhaltet die Entwicklung einer Gestaltungsinitiative insbesondere die Überlegung, wie die Wirtschaft für ein verstärktes Engagement für die Berufsbildung gewonnen werden kann.

### 1. Von der Exportrhetorik zur Transfergrammatik

Mit plakativen Formeln wie „Duales System als Exportschlager“ oder „Berufsausbildung made in Germany – ein Erfolgsmodell“ wird in regelmäßigen Intervallen bildungspolitisch suggeriert, das deutsche System der Berufsausbildung sei anderen Systemen überlegen und ließe sich in andere Länder exportieren, um dort bestehende wirtschaftliche oder gesellschaftliche Probleme zu bewältigen (vgl. BMBF 2012). In der Tat 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 das Bedürfnis der Schulabsolventen und -absolventinnen an beschäftigungsrelevanter Qualifizierung in den bestehenden Bildungsstrukturen bisher nur unzulänglich gedeckt werden kann.

Internationale Kooperationen in der Berufsbildung haben in Deutschland bereits eine lange Tradition. Während in den 1960er- und 1970er-Jahren primär die Förderung schulischer Ausbildungsmodelle im Vordergrund stand, veränderte sich seit den 1980er-Jahren der Schwerpunkt hin zur Förderung von dualen bzw. kooperativen Ausbildungsformen (vgl. BOSCH/CHAREST 2006). Bis heute wird, nicht zuletzt aus einem begründeten Eigeninteresse, in internationale Berufsbildungsk Kooperationen investiert (vgl. BMBF 2012, S. 75). „Der Export von deutschen Aus- und Weiterbildungsleistungen ermöglicht [...] einen Hebeleffekt

für die deutsche Industrie, da der Export von Gütern [...] oft die Existenz von gut ausgebildeten Fachkräften im Ausland zwingend voraussetzt“ (BMBF 2012, S. 74). Zudem wird im Berufsbildungsexport ein Markt vermutet, der mit neuen Geschäftsmodellen erschlossen werden soll (vgl. 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.

Demgegenüber zeigt sich, dass das duale System der Berufsbildung trotz vielfältiger Transferbemühungen bisher unverändert auf wenige europäische Staaten begrenzt bleibt. Umgekehrt ist der Einfluss von angelsächsischen Berufsausbildungssystemen, die aus deutscher Sicht häufig als unterreglementiert und als 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 Berufsbildung als solche aus der deutschsprachigen Berufsbildung an (vgl. DEISSINGER 2013).

All dies deutet darauf hin, dass der Transfer von Berufsausbildungssystemen zugleich voraussetzungsreich wie herausfordernd ist. Die nachfolgenden Erörterungen sollen die Herausforderung genauer ausleuchten und die Möglichkeiten und Grenzen eines internationalen Berufsbildungstransfers diskutieren. Im Einzelnen werden die folgenden Kernfragen aufgenommen und diskutiert:

- ▶ Welchen Stellenwert besitzt die Berufsbildung im jeweiligen Zielland eines potenziellen Transfers? (Kapitel 2)
- ▶ Wie ist die Berufsausbildung vorgängig im Zielland organisiert? (Kapitel 3)
- ▶ Welches Verständnis soll den Transfer von Berufsausbildung anleiten? (Kapitel 4)
- ▶ Wie kann ein Berufsbildungstransfer systematisch gestaltet werden? (Kapitel 5)

## **2. Berufsausbildung zwischen Bildung und Beschäftigung: Welche Ziele werden mit der Berufsbildung im Zielland eines potenziellen Transfers verfolgt?**

Bildungssysteme lassen sich wie die Topografie einer Stadt beschreiben. Da sind die Villenviertel, in denen die Blicke der Menschen in erster Linie nach vorne und nach oben gerichtet sind. Zukunft wird im Plural gedacht, dort werden die Träume nicht im Schlaf, sondern in der Wirklichkeit gesucht. Etwas anders, aber immer noch komfortabel ist die Situation in den Reihenhaussiedlungen der Stadt. Dann die mehr oder weniger uniformen Hochhäuser, deren Bewohner/-innen nicht das Faible für diese Wohnform verbindet, sondern die mangelnde Alternative. Dort besitzt man keine Pferde, sondern wettet allenfalls auf sie. Schließlich

die Stadtviertel, die häufig als soziale Brennpunkte bezeichnet werden. Eigentlich möchten die Bewohner/-innen fort, doch mit der Zeit wird dies immer unwahrscheinlicher.

Während im Villenviertel die angesehenen Gymnasien und Hochschulen residieren, ist die Berufsbildung zumeist in den einfacheren Stadtvierteln untergebracht. Je nach Beruf reicht es zu einer Adresse in der Reihenhaussiedlung, manchmal aber auch nur in einem Hochhausblock oder einer Bleibe in einem der weithin gemiedenen Stadtteile. Im Bildungssystem sprechen wir von einem „Übergangssystem“, ohne die diesem Begriff immanenten Vorstellungen von Geordnetheit und einer Vorwärtsbewegung mitzudenken. Für viele Jugendliche führt der Übergang nicht in einen attraktiven Beruf, sondern die Bewegung verläuft kreisförmig zwischen immer neuen Maßnahmen und prekären Beschäftigungsepisoden. Manche werden dabei zum Dauerläufer.

Für viele bestimmt die Herkunft auch die Zukunft – wobei die fehlende Mobilität weniger regional, sondern mehr sozial zu verstehen ist. Aber auch hier gilt: Statistik und Einzelfall können divergieren. So erweisen sich beispielsweise berufliche Bildungswege in puncto Einkommen oder Aufstiegsmöglichkeiten einzelnen akademischen Abschlüssen in bestimmten Konstellationen als überlegen.

Wenngleich sich die Details unterscheiden mögen, so trifft das metaphorisch gezeichnete „Stadtbild“ auf die meisten Staaten zu. Die akademische Bildung gilt als Königsweg zu Ein- und Fortkommen, die berufliche Bildung gilt zumeist als eine Option für den Einstieg in eine mehr oder weniger attraktive berufliche Tätigkeit, die ein Auskommen verspricht. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern mit einer ausgeprägten informellen Wirtschaft existiert häufig neben der formellen auch eine informelle Berufsausbildung. Zudem kennt die Statushierarchie eine weitere Ebene. Dort versammeln sich all diejenigen, die ohne akademischen oder beruflichen Abschluss als Un-/Angelernte bzw. Geringqualifizierte in das Beschäftigungssystem einmünden und dort in erhöhtem Maße von prekären Arbeitsbedingungen oder Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Die Berufsausbildung ist nicht nur in ein im Status höheres akademisches System und in einen im Status niedrigeren Übergangssektor eingebettet, sie steht auch in einer engen Wechselbeziehung mit dem Beschäftigungssystem. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass diese Wechselseitigkeit sehr unterschiedlich verläuft. Aus Sicht der Berufsausbildung ist dabei die Frage bedeutsam, ob im Beschäftigungssystem bzw. in einzelnen Wirtschaftssektoren ein Bedarf nach qualifizierten Fachkräften besteht, der nicht nur durch Hochschulabgänger/-innen, sondern durch Ausbildungsabsolventen und -absolventinnen gedeckt werden kann. Dabei zu berücksichtigen ist, dass sich die Qualifikationsstrukturen auf den Arbeitsmärkten in den einzelnen Ländern unterscheiden. In einem Land existieren beispielsweise polarisierte Strukturen; es gibt akademisch ausgebildete Hochqualifizierte sowie un- und angelernte Geringqualifizierte. Dem steht in einem anderen Land eine Struktur gegenüber, in der zwischen den beiden Polen ein ausgeprägter mittlerer Bereich mit (systematisch ausgebildeten) qualifizierten Fachkräften besteht. Aus der vorherrschenden Heterogenität kann man folgern: Ob es in einem Land möglich ist, eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung

zu absolvieren, hängt vom Bedarf nach qualifizierten Fachkräften im Beschäftigungssystem ab. Und umgekehrt: Wenn in einem Zielland im jeweiligen Wirtschaftssektor kein Bedarf an qualifizierten Fachkräften besteht, dann laufen Überlegungen eines Transfers dualer Ausbildungsgänge weitgehend ins Leere.

Eine Statushierarchie lässt sich nicht nur zwischen den Sektoren (Allgemeinbildung – Berufliche Bildung – Akademische Bildung) des Bildungssystems konstatieren, sondern auch innerhalb der Berufsausbildung besteht – wie im Beschäftigungssystem – häufig ein hoher Grad an Differenzierung und Segmentierung. So beeinflussen die Schulabschlüsse der allgemeinbildenden Schulen maßgeblich die Chancen für den Zugang zu einer Berufsausbildung in bestimmten Berufssegmenten. Der Nationale Bildungsbericht spricht für Deutschland in diesem Zusammenhang von einer „beruflichen Segmentierung nach Bildungsabschlüssen und Ausbildungsbereichen“ (AGBB 2016, S. 109), d. h., je nach Vorbildungsniveau werden unterschiedliche Berufe erlernt und ausgeübt. Im oberen Segment (kaufmännische und verwaltende sowie IT- und Medienberufe) mit ca. 20 Prozent der Auszubildenden befinden sich überwiegend Jugendliche mit einer Hochschulzugangsberechtigung. Für das zweite, etwa gleich große Segment (etwa zur Hälfte gewerblich-technische, zur Hälfte kaufmännische Berufe, z. B. Mechatroniker/-innen, Kaufleute für Büromanagement) erfordert der Zugang mindestens einen mittleren Bildungsabschluss. Erst die beiden nachfolgenden Segmente (das dritte Segment wiederum gleichgewichtig gewerblich-technische und kaufmännische Berufe, das vierte Segment vornehmlich mit handwerklichen und kaufmännischen Berufen des Ernährungshandwerks, des Bau- und Bauneben- bzw. -ausbaugewerbes sowie der Körperpflege) ermöglichen auch Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss den Zugang in eine Berufsausbildung, wenngleich es sich hierbei häufig um Berufe mit einer geringen Attraktivität handelt, z. B. im Hotel- und Gaststättenbereich, Nahrungsmittelhandwerk, Bau-sektor (vgl. insbesondere AGBB 2016, S. 111).

### **3. Internationale Vergleichsperspektive: Wie ist die Berufsausbildung vorgängig im Zielland organisiert?**

Die Übergänge von der obligatorischen Schule in das Beschäftigungssystem sind zwischen und innerhalb von Staaten unterschiedlich gestaltet. Entsprechend variieren Umfang, Ausprägung und Stellenwert der Berufsausbildung zwischen den Ländern. Maßgeblich für diese Unterschiede sind zum einen historische Entwicklungslinien. So gründet das duale System in den deutschsprachigen Ländern Europas auf Traditionen, die bis in das mittelalterliche Zunftwesen zurückreichen und die Beteiligung der Wirtschaft an der Ausbildung ihres Berufsnachwuchses auch heute noch als selbstverständlich erscheinen lassen. Daneben wirken nationale Ausbildungskulturen auf die Gestaltung der Berufsbildung ein. Wird beispielsweise von der Wirtschaft die Zuständigkeit für Bildung weitestgehend als staatliche Verantwortung verstanden, resultiert daraus zumeist, dass die Berufsbildung vornehmlich in staatlichen Schulen erfolgt. Aus diesem Grundverständnis heraus ist nachvollziehbar, dass

in vielen Ländern zwar die Unternehmen die Qualität einer schulischen Berufsausbildung kritisieren, sich selbst aber nicht in der Verantwortung für die Einleitung von Veränderungen sehen (vgl. EULER 2018a, S. 4). Das Ausbildungssystem eines Landes ist das Ergebnis eines historisch-kulturellen Prozesses. Es ist nicht als rationale Konstruktion am Reißbrett entstanden, sondern es hat sich schrittweise „als Ergebnis einer nationalen Sozial- und Kulturgeschichte“ (DEISSINGER 1997, S. 2) herausgebildet.

Die Vielfalt an Ausbildungssystemen wird zumeist anhand des Kriteriums „Governance“ bzw. „Steuerungsverantwortung“ geordnet. In Anlehnung an Greinert (1999, 2005) werden die drei Idealtypen (1) Marktsteuerung, (2) staatliche Steuerung und (3) kooperative Steuerung unterschieden:

- ▶ In Marktmodell wird das Ausbildungsangebot über den Markt geregelt. Die Angebote erfolgen entweder direkt über Betriebe oder über i. d. R. private Anbieter. Die Ausbildungsaktivitäten sind weitgehend auf die unmittelbare Deckung von betrieblichen Bedarfen gerichtet. Prinzipiell existieren keine übergreifenden Ausbildungsstandards und allgemein anerkannte Prüfungen und Zertifikate. Die Kosten werden durch die Marktparteien – Betriebe und Arbeitnehmer – getragen. Allgemein- und Berufsbildung bleiben strikt getrennt.
- ▶ Bei der staatlichen Steuerung („Schulmodell“) erfolgt die Ausbildung über (zumeist staatliche) berufliche Schulen. Das Curriculum ist primär auf die Vermittlung von Fachtheorie bezogen, der Bezug auf praktische Arbeitskontexte bleibt häufig marginal. Die Ausbildung basiert auf Curricula und endet mit definierten Abschlüssen. Die Finanzierung der Berufsausbildung erfolgt durch den Staat. Häufig sind die schulischen Abschlüsse mit allgemeinbildenden bzw. hochschulischen Bildungsgängen verbunden.
- ▶ Das kooperative bzw. duale Modell verankert die Ausbildung sowohl im Betrieb als auch in der beruflichen Schule, ggf. noch ergänzt durch überbetriebliche Berufsbildungsstätten als weiterer Lernort. Der Ausbildungsbetrieb ist der zentrale Lernort, er entscheidet über die Einstellung von Auszubildenden und schließt mit ihnen einen Ausbildungsvertrag ab. Die Ausbildung in den Lernorten verbindet allgemeine und berufliche Bildung und zielt auf die Entwicklung eines Kompetenzprofils, das über die Deckung des Bedarfs eines Ausbildungsbetriebs hinausgeht. Vielmehr ist der Ausbildung ein breiteres Verständnis von „Bildung“ bzw. „Beruf“ unterlegt, das nicht zuletzt den Absolventen/Absolventinnen Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen soll. Die Curricula werden gemeinsam von Staat und Sozialpartnern entwickelt. Die Finanzierung erfolgt partnerschaftlich zwischen Staat (primär Aufwendungen für die beruflichen Schulen) und der Wirtschaft (primär Aufwendungen für die betriebliche Ausbildung sowie die Ausbildungsvergütung). Die Abschlüsse sind staatlich anerkannt. Durch die Einbeziehung der Sozialpartner bzw. die Delegation staatlicher Aufgaben an intermediäre Institutionen wie beispielsweise Kammern wird das Modell mitunter auch als korporatistisches Modell bezeichnet.

Busemeyer/Trampusch (2012) nehmen die Typologie von Greinert auf, modifizieren und erweitern sie noch. Sie unterscheiden die folgenden vier idealtypischen Modelle einer Kompetenzentwicklung („skill formation“):

- ▶ „Liberal skill formation“: Die nachschulische Bildung ist primär auf Allgemeinbildung, insbesondere im akademischen Bereich, ausgerichtet. Berufsbildung vollzieht sich überwiegend am Arbeitsplatz, sie dient der unmittelbaren Vorbereitung auf einen produktiven Arbeitseinsatz. Das Modell findet sich vornehmlich in angelsächsischen Ländern (z. B. USA, Kanada, UK, Australien, Neuseeland).
- ▶ „Segmentalist skill formation“: Auch hier erfolgt das Gros der Ausbildung innerbetrieblich, wobei das Engagement der jeweiligen Betriebe als eine längerfristige Investition angelegt ist. Die Ausbildung erfolgt über Formen der Jobrotation und Ausbildungsphasen in innerbetrieblichen Trainingszentren. Insbesondere Großbetriebe konstituieren über ihre Ausbildungsaktivitäten einen eigenen internen Arbeitsmarkt. Als Prototyp für dieses Modell wird Japan genannt.
- ▶ „Statist skill formation“: Dieses Modell gleicht weitgehend dem „Schulmodell“ von Greinert. Berufliche Bildung wird im formalen Schulsystem als Alternative zur akademischen Bildung an Hochschulen angeboten. Ein wesentliches Motiv in Entwicklungs- und Schwellenländern ist dabei auch die soziale Inklusion von Gruppen, denen der Zugang zur Hochschule sonst verwehrt bleibt. Die Einbindung von Betrieben bleibt marginal. Viele Programme sind gut mit allgemeinbildenden Bildungsangeboten verzahnt. Als Beispiel für dieses Modell werden Schweden und Frankreich genannt.
- ▶ „Collective skill formation“: Dieses Modell gleicht hochgradig dem kooperativen bzw. dualen Modell von Greinert. Busemeyer/Trampusch heben als Charakteristika dieses Modells (1) die starke Beteiligung von Unternehmen, (2) die Sozialpartnerschaft mit einer wesentlichen Einbeziehung von nicht- und halbstaatlichen Organisationen, (3) die Ausrichtung der Ausbildung an standardisierten, zertifizierten und anerkannten Kompetenzen sowie (4) das Zusammenwirken mehrerer Lernorte hervor (2012, S. 14). Als Beispiel für dieses Modell werden neben den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Schweiz und Österreich die Niederlande und Dänemark genannt.

Sowohl die Unterscheidungen von Modellen zur Kompetenzentwicklung bei Greinert als auch bei Busemeyer/Trampusch stellen Idealtypen dar. Diese sind Gedankenbilder, um die Wirklichkeit pointiert zu ordnen und zu modellieren. Sie können auch als Zielprojektion dienen, auf die hin die bestehende Realität entwickelt werden soll. Realtypen, auch im Bereich der Berufsausbildungssysteme einzelner Staaten, sind demgegenüber komplexer. So lassen sich zwar Charakteristika einzelner Idealtypen in der Darstellung realer Ausbildungssysteme aufnehmen, doch finden sich diese zum einen in unterschiedlichen Ausprägungen, zum anderen stellen reale Systeme häufig eine Mischung aus unterschiedlichen Idealtypen dar. Die folgenden Beispiele sollen diesen Sachverhalt in drei Facetten illustrieren.

- (1) Die Ausbildungssysteme der Schweiz und Deutschlands werden zumeist als Prototypen einer dualen Ausbildung beschrieben. In der Tat haben die beiden Systeme eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten. Zugleich unterscheiden sie sich in einigen Komponenten deutlich voneinander. So übernehmen in Deutschland die „Zuständigen Stellen“ bzw. Kammern wesentliche Aufgaben in der Berufsausbildung, so u. a. die Qualitätssicherung im Bereich der Eignung von Ausbildungsstätte und Ausbilder/Ausbilderinnen, die Ausbildungsberatung und die Durchführung der Abschlussprüfung. In der Schweiz sind diese Aufgaben anderen Institutionen übertragen. Ferner erfolgt in der Schweiz die Feststellung des Ausbildungsergebnisses über den Ausbildungszeitraum verteilt in modularen Schritten. Dabei sind alle Lernorte beteiligt, die berufliche Schule etwa mit 50 Prozent der Prüfungsbereiche. Auch wenn in 72 der aktuell 326 anerkannten Ausbildungsberufe im Modell der Gestreckten Abschlussprüfung die Prüfung zu zwei Zeitpunkten stattfindet (vgl. GUTSCHOW/LORIG 2019), so dominiert in Deutschland noch die zeitpunktbezogene Prüfung am Ende der Ausbildung über einen Prüfungsausschuss der Kammer. Berufliche Schulen stellen für ihren Unterricht zwar unabhängig von der Abschlussprüfung ein Zeugnis aus, dessen Noten besitzen aber keine Bedeutung für den Prüfungserfolg.
- (2) Eine zweite Facette erfasst den Sachverhalt, dass in unterschiedlichen Ausbildungssystemen zwar vergleichbare Gestaltungskomponenten für die berufliche Bildung existieren, diese aber qualitativ sehr verschieden ausgeprägt sein können. Euler (2018b) untersuchte die Kompetenzprofile des Lehr- und Ausbildungspersonals in fünf ASEAN-Staaten (Thailand, Laos, Kambodscha, Vietnam und Myanmar) und identifizierte für Lehr- und Leitungspersonal an beruflichen Schulen sowie für betriebliches Ausbildungspersonal deutliche Unterschiede im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Inhalte der fachlichen und pädagogischen Vorbereitung, Einbeziehung von akademischen Institutionen, Qualitätsstandards sowie Angebote zur Weiterbildung.
- (3) Schließlich zeigen sich Realtypen eines Berufsausbildungssystems in einem Land nicht lediglich in der spezifischen Ausprägung eines einzigen Idealtyps, sondern stellen einen Mix aus verschiedenen Idealtypen dar. So kann beispielsweise in den Niederlanden grundsätzlich jeder Aus- und Weiterbildungsberuf vollzeitschulisch oder dual absolviert werden, wobei die vollzeitschulischen Varianten etwa zwei Drittel der Angebote umfassen. „Die curricularen Grundlagen sind dieselben, und die Abschlüsse sind gleichwertig. Beide Pfade sind alternierend angelegt, das heißt enthalten sowohl theoretische als auch praktische Lernphasen, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung [...] Nach Abschluss [...] besitzen beide Varianten eine hohe Anerkennung, traditionell wird jedoch die vollzeitschulische Variante durch die Betriebe präferiert“ (BUSSE/FROMMBERGER 2019, S. 59). Ein anders gelagertes Beispiel für einen „Modell-Mix“ findet sich in Österreich (vgl. SCHLÖGL/STOCK/MAYERL 2019). Dort werden die kaufmännischen Berufe weitgehend schulisch ausgebildet, während die traditionellen Industrie- und Handwerksberufe im Rahmen einer dualen Ausbildung absolviert werden.

Ein Berufsbildungstransfer erfolgt in der Regel auf Grundlage bestehender Realtypen im Zielland. Die jeweiligen Ausgangsbedingungen bilden die Grundlage, auf der Transferinitiativen aufbauen können.

#### **4. Theoretische Klärungen: Welches Verständnis soll den Transfer von Berufsausbildung anleiten?**

Warum lässt sich ein Berufsbildungssystem wie das duale System nicht von einem Land in ein anderes exportieren? Die folgende Analogie mag den Blick auf die immanenten Schwierigkeiten schärfen: Könnte ein deutscher Automobilhersteller seine für den deutschen Markt produzierten Erfolgsmodelle 1:1 nach England oder nach Südeuropa exportieren? Wohl kaum, denn in England ist das Lenkrad nicht links befestigt und in Südeuropa wäre aufgrund der klimatischen Bedingungen eine Sitzheizung verzichtbar. Dies macht den Export nicht aussichtslos, erforderte aber wesentliche Anpassungen der „Produkte“. Nicht (allein) das Transferangebot bestimmt das Gelingen, sondern ebenso die Bedingungen auf der Nachfrageseite. Mögliche Transferhindernisse lassen sich auch durch eine Umkehrung der Perspektive veranschaulichen. So wurde beispielsweise in Südkorea Anfang der 2000er-Jahre 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, S. 8). Was läge näher, als diese koreanischen Erfahrungen auf die deutsche Berufsausbildung zu transferieren? Doch so einfach ist das nicht. Ein solcher Vorschlag würde in Deutschland jedoch schnell mit einer Vielzahl von Einwänden konfrontiert, die eine Eins-zu-eins-Übertragung des Instruments verhinderten.

Gelegentliche Beispiele für gelungene Versuche, Aspekte eines Bildungssystems von einem in ein anderes Land zu übertragen, führen angesichts der insgesamt ernüchternden Erfahrungen zu der Frage, unter welchen Bedingungen der Transfer von Berufsausbildungssystemen möglich ist. Welche Transferprämisse ist den zitierten Slogans („Duales System als Exportschlager“) 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!“?

Transfer ist offensichtlich komplexer als zunächst vermutet – auch in der Berufsbildung. Die Diskrepanz zwischen euphorischer Programmatik und nüchterner Realität wird in Bezug auf Deutschland 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 vergleichbare 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 Nehmersystem (vgl. EULER 2005). Eine solche Übertragung erfolgt nicht im Sinne eines Kopiervorgangs, sondern wird von einem/einer potenziellen Transfernehmer/-in als ein Auswahl- und Anpassungsprozess gestaltet. Ein Land wird Reformen im eigenen Bildungssystem nicht mit der Absicht in Angriff nehmen, ein Ausbildungsmodell unverändert 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 im Sinne der eigenen Ziele 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 Ausprägungen eines (Berufsausbildungs-)Systems nicht per se relevant oder nutzlos sind, sondern sie sind es immer nur in Abhängigkeit von den Bedingungen des Ziellandes. Entsprechend sind einzelne Systemkomponenten prinzipiell dann übertragbar, wenn sie sich in den Erfahrungs- und Gestaltungsrahmen ihrer Adressaten/Adressatinnen integrieren lassen.

Wie ließen sich diese transfertheoretischen Zusammenhänge auf die Situation eines konkreten Landes 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 dort nach einem Hochschulabschluss. Auch die den Hochschulen nachgeordneten schulischen Abschlüsse gelten mehr als betriebliche Ausbildungsprogramme. Dies könnte die Ausgangssituation für eine mögliche Initiative zur Neuausrichtung der Berufsbildung sein. Wäre 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 würde schauen, welche Elemente gut in die bestehenden Strukturen integrierbar wären, ggf. mit Anpassungen und Modifikationen. Man würde zudem in andere Länder schauen und möglicherweise feststellen, dass einiges von dort besser passt – dass man beispielsweise kein komplexes Kammersystem aufbauen müsste, sondern, wie in der Schweiz der Fall, die Prüfungs- und Zertifizierungsaufgaben auch lernortnah gestalten könnte. Kurz: Die Transferfrage würde auf Ebene von Komponenten reflektiert. Dabei würden die Erfahrungen verschiedener Länder verglichen und ggf. jene Elemente aufgenommen und angepasst, die am besten mit den eigenen Zielen, Strukturen und Kulturen harmonieren.

## **5. Von der Analyse zur Gestaltung: Wie kann ein Berufsbildungstransfer systematisch gestaltet werden?**

Die skizzierten theoretischen Möglichkeiten für die Übertragung eines Berufsbildungssystems von einem in ein anderes Land bieten die Grundlage für die Gestaltung von Transferprozessen. Konkrete Transferinitiativen basieren dann nicht auf der Definition eines mehr oder weniger idealtypisch definierten dualen Systems, sondern sie gehen von den bestehenden

Plänen, Strukturen und Kulturen eines interessierten Ziellandes aus. Zugleich vollziehen sich die Initiativen im Rahmen einer internationalen Berufsbildungszusammenarbeit auch im Geberland vor dem Hintergrund der Interessen aus unterschiedlichen Sektorpolitiken. Neben der Bildungspolitik können insbesondere die eigenen Interessen der Außenpolitik, Entwicklungspolitik, Migrationspolitik und Außenwirtschaftspolitik die Entscheidung über die Aufnahme, den Zuschnitt und den Umfang von Berufsbildungsprojekten in einem spezifischen Land beeinflussen. Zudem vollziehen sich viele Initiativen in diesen Politikfeldern nicht bi-, sondern multilateral.

Vor diesem Hintergrund lassen sich für entsprechende Gestaltungsinitiativen drei zentrale Prozesse aufteilen:

- ▶ Zielfokussierungen klären,
- ▶ Dualitätsverständnis klären,
- ▶ Kernherausforderungen adressieren.

### **Zielfokussierungen klären**

Ein nationales Berufsbildungssystem hat instrumentellen Charakter zur Erreichung spezifischer Ziele, die von Land zu Land divergieren können. So sehen beispielsweise einzelne Länder die Berufsbildung in erster Linie als Mittel der Wirtschaftspolitik. So ist die Berufsbildung in England 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, S. 337). Demgegenüber wird in Deutschland die Berufsbildung neben wirtschaftlichen mit sozial- und bildungspolitischen Zielen verbunden. 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, S. 491).

### **Dualitätsverständnis klären**

Der Begriff des „dualen Systems“ kann zu Missverständnissen führen: So könnte Dualität zum einen weitgefasst auf die institutionelle Verfasstheit mit den Ebenen Governance (Regulierung der Berufsbildung im Zusammenwirken von Staat und Wirtschaft), Lernorte (Ausbildung in Betrieb und Schule) sowie Didaktik und Curricula (Verzahnung von schulischen und betrieblichen Lernprozessen) bezogen werden. Zum anderen könnte sich das Verständ-

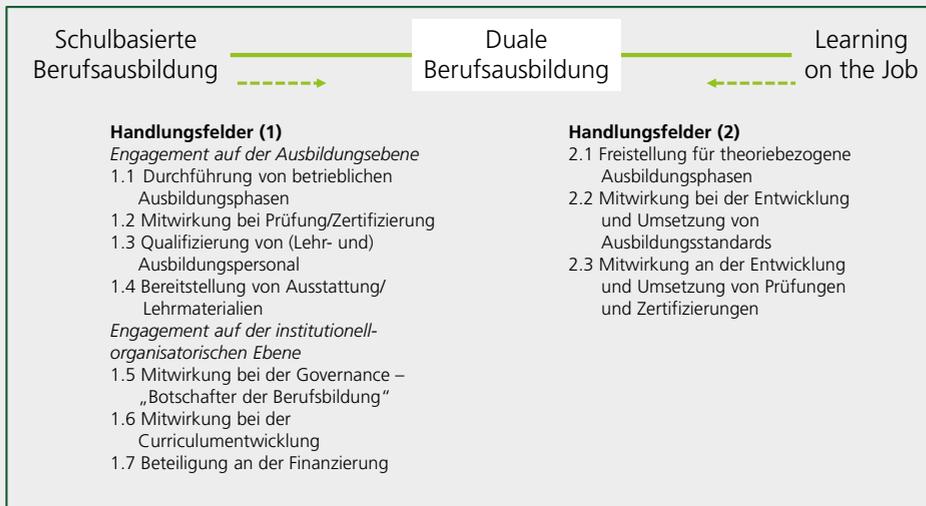
nis enger gefasst auf die didaktische sowie curriculare Dimension der Ausbildung begrenzen, wobei betriebliche Arbeits- und Ausbildungsphasen integriert wären.

Während das umfassende Verständnis häufig nur bedingt mit den bestehenden strukturellen und kulturellen Rahmenbedingungen eines Landes harmoniert und die Umsetzung zumeist fundamentale Veränderungen erfordert, erscheint die Realisierung einer didaktischen und curricularen Dualisierung der Berufsausbildung eher umsetzbar. In dieser Perspektive würden sich entsprechende Gestaltungsinitiativen darauf richten, Theorie und Praxis, der Erwerb von fachspezifischen und -übergreifenden Kompetenzen mit dem Lernen in Ernstsituationen und dem Hineinwachsen in eine Betriebs- und Arbeitskultur zu verzahnen. 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 betriebspezifisch sind. Die Unterschiedlichkeit der Lernorte Schule und Betrieb mit ihren spezifischen Lernkulturen schafft ein lernförderliches Potenzial mit 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.

### **Kernherausforderungen adressieren**

Je nach weit- oder enggefasstem Dualitätsverständnis können Gestaltungsinitiativen unterschiedliche Herausforderungen adressieren. So wären bei einem weitgefassten Verständnis grundlegende Fragen der Governance zwischen Staat und Wirtschaft aufzunehmen und zu bearbeiten. Diese betreffen beispielsweise die bildungspolitischen Entscheidungsprozesse in der Berufsbildung, Finanzierungsfragen und die Schaffung entsprechender Institutionen (vgl. EULER 2013). Die Realisierung eines enger gefassten Dualitätsverständnisses hängt maßgeblich von der Beteiligung der Wirtschaft in der Gestaltung der Berufsausbildung ab. Je nach Ausgangspunkt ergeben sich für die Umsetzung dieses Postulats unterschiedliche Schwerpunkte. Sofern in einem Land bzw. in einem Wirtschaftssektor eine schulbasierte Berufsausbildung dominiert, ist die Wirtschaft noch mehr oder weniger ausgeklammert und muss schrittweise zu einer Beteiligung motiviert werden. In einem Learning-on-the-Job-Qualifizierungssystem findet die Vorbereitung auf eine betriebliche Tätigkeit hingegen nahezu ausschließlich im Unternehmen statt. Hier wäre die Wirtschaft zu überzeugen, die betrieblichen Ausbildungsphasen durch schulische anzureichern. Je nach Ausgangssituation erhält die zielgerichtete Einbeziehung der Wirtschaft eine unterschiedliche Ausrichtung. Bezugspunkt ist jeweils die (verstärkte) Mitwirkung an einer dualen Berufsausbildung. Der nachfolgende Bezugsrahmen strukturiert den Zusammenhang und spezifiziert die möglichen Handlungsfelder, die prinzipiell für eine Beteiligung der Wirtschaft infrage kommen (vgl. EULER 2018a).

Abbildung: Bezugsrahmen



Quelle: Eigene Darstellung

In Ländern bzw. Sektoren mit einer tendenziell schulbasierten Berufsausbildung erscheinen prinzipiell sieben Handlungsfelder geeignet, um die Wirtschaft zu einer Mitgestaltung einer dualen Berufsausbildung zu bewegen. Während sich die ersten vier auf den (engeren) Bereich der Didaktik beziehen, schließen die nachfolgenden auch den (weiteren) Bereich der Governance ein (Details zu den Handlungsfeldern vgl. EULER 2018a, S. 14ff.). In Ländern bzw. Sektoren, in denen die Berufsausbildung tendenziell im Rahmen eines Learning on the Job erfolgen können, sind mögliche Interventionen in drei Handlungsfeldern geeignet (vgl. EULER 2018a, S. 28ff.).

Schulbasierte Formen der Berufsausbildung und Learning-on-the-Job-Qualifizierungsformen bilden typische Ausgangspunkte für die Bemühungen in Projekten der internationalen Berufsbildungskoooperation, die Berufsausbildung im engeren und/oder weiteren Sinne zu dualisieren. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern existieren beide Formen häufig gleichzeitig. Während der Zugang zum schulischen Ausbildungssektor zumeist nur einem kleinen Teil der Schulabsolventen/Schulabsolventinnen möglich ist, bildet der betrieblich basierte informale Ausbildungssektor („informal apprenticeship“) für viele Schulabgänger/-innen die einzige Option für den Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung (vgl. EULER 2017). Dort werden im Kern die praktischen Fertigkeiten eines Berufs zumeist in Kleinbetrieben von den erfahrenen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen auf eine jüngere Generation übertragen. „Apprentices in micro- and small businesses learn technical skills from master craftpersons and practitioners at the workplace and are inducted into a business

culture and a business network which makes it easier for them to find jobs or start businesses [...] Although typically not a part of the formal education system, informal apprenticeships are not unorganized: they are embedded in social rules, norms and local traditions that provide a conducive framework for training to take place“ (ILO 2012, S. III). Insbesondere auf dem afrikanischen Kontinent sind „informal apprenticeships“ weitverbreitet (vgl. ILO 2012, S. 11). Häufig sind in den jeweiligen Ländern die unterschiedlichen Anschlusswege nach der Pflichtschule bzw. Ausbildungsformen mit sozialen Selektionsprozessen verbunden: Während die akademische Bildung, aber auch die formale Berufsausbildung, weitgehend die sozioökonomisch besser gestellten Bevölkerungsgruppen aufnimmt, bildet die informale Berufsausbildung einen möglichen Zugang für Mitglieder aus jenen Schichten, die ansonsten von nachschulischer Bildung ausgeschlossen blieben („Bildung unter Armutbedingungen“). Die informale Berufsausbildung ist eine eigenständige Arbeits- und Lernform, mit eigenen Regeln, Möglichkeiten und Herausforderungen. Entsprechende Reforminitiativen können sich u. a. darauf richten, das Kompetenzniveau der Absolventen/Absolventinnen zu erhöhen und dabei zwischen der formalen und informalen Berufsausbildung Brücken zu bauen. „Upgrading informal apprenticeship means addressing the weaknesses of the system while preserving the strengths to ensure that skills are transmitted. Yet it also means improving the performance of informal apprenticeship systems so that they support the creation of dynamic local economies that benefit from innovation and entrepreneurship. Facilitating entry of new skills and technologies, for example, is an issue largely absent in informal apprenticeship systems that build on the transmission of existing skills“ (ILO 2012, S. 16).

## 6. Abschluss

Komplexe (Berufs-)Bildungssysteme lassen sich nicht von einem Land auf ein anderes übertragen. Insofern dient auch das deutsche duale System nicht als Blaupause, kann aber als Ausgangs- und Bezugspunkt 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 Komponenten hinterfragt und gestaltet werden. Zu jeder Frage gibt es nicht nur *eine* passende Antwort, und sicherlich auch nicht nur die deutsche.

Wenn der Blick auf das deutsche System der dualen Berufsausbildung die Entwicklung der Berufsbildung in anderen Ländern zu inspirieren hilft, dann ließe sich die Perspektive auch umkehren. In vielen Ländern wurden Ideen und Lösungen zu Fragen generiert, die auch in der deutschen Berufsbildung aufgeworfen wurden und keineswegs zufriedenstellend beantwortet sind. Um nur zwei zu nennen: Wie gelingt die Integration einer zunehmend heterogenen Gruppe von jungen Menschen, denen der Einstieg in die Berufsausbildung nicht gelingt und die ohne Ausbildungsabschluss als sogenannte Geringqualifizierte in einem prekären Beschäftigungsverhältnis landen? Wie können berufliche und akademische

Bildung so verbunden werden, dass die Berufsbildung auch für anspruchsvolle Segmente des Beschäftigungssystems relevant bleibt? – Die Feststellung von Differenzen im Vergleich unterschiedlicher Berufsbildungssysteme ist kein Grund zur Konstatierung von Defiziten im „anderen“ System, sondern bietet auch die Chance, über mögliche Verbesserungen im eigenen System nachzudenken.

## Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (AGBB) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (2012): Berufsbildungsbericht 2012. Berlin. URL: <https://archiv.bundesregierung.de/archiv-de/berufsbildungsbericht-2012-482286> (Stand 12.03.2020)
- 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. Unpublished paper
- BUSEMEYER, Marius; TRAMPUSCH, Christine (2012): The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: BUSEMEYER, Marius; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): The Comparative Political Economy of Collective Skill Systems. Oxford, S. 3–38
- BUSSE Gerd; FROMMBERGER, Dietmar (2019): Niederlande: Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In: EULER, Dieter; MEYER-GUCKEL, Volker; SEVERING, Eckart (Hrsg.): Studienintegrierende Ausbildung. Berlin, S. 58–63
- DEISSINGER, Thomas (2013): Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen. In SEUFERT, Sabine; METZGER, Christoph (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Paderborn, S. 335–356
- EULER, Dieter (2005): Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis – Ansprüche, Probleme, Lösungsansätze. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 1, S. 43–57
- EULER, Dieter (2013): Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh
- EULER, Dieter (2017): Modernization of informal apprenticeships. Unveröffentlichtes Tagungspapier. Eschborn
- EULER, Dieter (2018a): Engaging the business sector in vocational education and training. Working tool for the political dialogue and project design in development cooperation. Revised edition. Zürich
- EULER, Dieter (2018b): TVET Personnel in ASEAN. Investigation in five ASEAN states. Detmold

- GREINERT, Wolf-Dietrich (1999): Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme. Baden-Baden
- GREINERT, Wolf-Dietrich (2015): Mass vocational education and training in Europe: classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th. CEDEFOP panorama series. Luxembourg
- GUTSCHOW, Katrin; LORIG, Barbara (2019): Die gestreckte Abschluss- und Gesellenprüfung hat sich etabliert. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 48 (2019) 6, S. 4f.
- INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (ILO) (2012): Upgrading informal apprenticeship. Genf
- JONDA, Irene (2012): Duale Berufsbildung als Export – Ideen für ein mögliches Geschäftsmodell. *Wirtschaft und Beruf*, Heft 1-2, S. 22–27
- SCHLÖGL, Peter; STOCK, Michaela; MAYERL, Martin (2019): Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In BREIT, Simone; EDER, Ferdinand; KRÄINER, Konrad; SCHREINER, Claudia; SEEL, Andrea; SPIEL, Christiane (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*, Bd. 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz
- ZABECK, Jürgen (2009): *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. Paderborn