

FORUM

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 115, 2019/1, 157–171

DOI 10.25162/ZBW-2019-0007

WIEBKE PETERSEN

Alternanz-Ausbildung in Europa

Warum das Duale System kein deutscher Exportschlager werden kann – welche Wege zur Dualität gibt es?

„Alternance“ in European VET

Why the Dual System Cannot Become a German Export Hit – Which Pathways to „Duality“ are Conceivable?

KURZFASSUNG: Es wird begründet, dass das deutsche Duale System der Berufs(aus)bildung trotz aller politischen Bemühungen nicht in andere europäische Länder transferiert werden kann. Mithilfe des Analyseinstruments „Erwerbstätigkeitssystem“ wird erläutert, dass sich in europäischen Ländern verschiedene „Regulierungen“ identifizieren lassen. Das Duale System ist in ein „neo-korporatistisches“ Erwerbstätigkeitssystem eingebettet, in dem Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften – beide als „Korporationen“ – zentralen Einfluss auf die Ausbildung haben. Die Betriebe engagieren sich nachhaltig und intensiv besonders aufgrund der damit gegebenen „Co-Ownership“. Diese unabdingbare Voraussetzung ist bei den Regulierungen Portugals (traditional), Großbritanniens (marktförmig), Frankreichs (bürokratisch) nicht zu finden.

Schlagworte: Alternanz, Duales System, Internationaler Vergleich, Erwerbstätigkeitssystem, Regulierungsprinzipien, Neo-Korporatismus

ABSTRACT: The essay argues that and why – contrary to political efforts – the German Dual System of VET cannot be transferred to other European countries. Using an analysis instrument called „system of gainful employment“ it is explicated that in each country different regulations can be identified. Specifically the Dual System is embedded in a neo-corporatist system which means that the employers' associations and particularly also the Trade Unions – both perceived as corporations – are most influential for VET, the companies having „Co-Ownership“ that is important for a sustainable and intense engagement. This indispensable condition is not to be found in the examples of other regulations: Portugal (traditional), UK (market-oriented), France (bureaucratic).

Keywords: „Alternance“, Dual System, International Comparison, System of Gainful Employment, Regulation Principles, Neo-Corporatism

Vorbemerkung

Für den hier dokumentierten Vortrag lassen sich angesichts der Tatsache, dass er als Vortrag zur Erlangung der Habilitation gehalten wurde, zwei Aufgaben formulieren:

Einerseits soll er laut Habilitationsordnung die Breite des von der Kandidatin bearbeiteten Forschungsbereichs aufzeigen, also ein neues Analysefeld neben dem Habilitationsthema „*VALID: Validierung von non-formalem und informellem Lernen' [...] in europäischen Erwerbstätigkeitssystemen*“ darstellen, wie es der Vortragstitel „Alternanz-Ausbildung in Europa“ signalisiert. Andererseits soll er das Habilitationsthema vertiefen, also einen Bereich der Habilitationsschrift ausbauen, hier, indem er auf die dort entwickelten Analyse-Instrumente „Erwerbstätigkeitssysteme und ihre Regulierungen“ aufbaut. Für Zuhörer aus der Fakultät, deren Fachgebiet nicht unmittelbar das der Berufspädagogik ist, wurde eine kleine humoristische Begriffsklärung vorausgeschickt:

Es geht nicht um den im Obstbau verbreiteten Begriff der „Alternanz“, sondern um Alternanz in der Berufsbildung, das heißt den Wechsel zwischen Theorie- und Praxisphasen. Es handelt sich auch nicht um das in der Umgangssprache vorherrschende Duale System der Mülltrennung, sondern um das Duale System der Berufsbildung, also der spezifisch organisierten Berufs(aus)bildung in Betrieb und Schule. Dieses ist angesiedelt „unterhalb“ des akademischen Bereichs. Das „Duale Studium“ wird hier nicht mitbehandelt; viele Überlegungen sind aber transferierbar.

Einleitung

Die stärkere Integration der Betriebe in die berufliche Bildung durch Praxisphasen ist in den meisten Ländern ein wichtiges Ziel. Dies kann einerseits durch einzeln organisierte Praktika oder durch Alternanz – also durch regelmäßiges Einbeziehen von betrieblichen Phasen in die berufliche (Aus) Bildung – erreicht werden, bis dahin, dass ganze Ausbildungseinheiten in Betrieben im Zusammenhang mit theoretischer Unterweisung in der Schule strukturiert und organisiert werden.

Grob lassen sich zwei Extremformen von Alternanz identifizieren:

Einerseits *schwache Alternanz*, in der der betriebliche Teil aus Praktika mit nicht übergreifend abgestimmten Inhalten besteht. Hier ist die Qualität und das oft stark informelle Lernangebot in besonderem Maße vom einzelnen Praktikumsbetrieb und dessen Interesse an der Einbindung des beruflich Lernenden abhängig. Dieser schwachen Alternanz steht andererseits das Extrem der *starken Alternanz* gegenüber, wie sie nach EU RAT (1980) und EU KOMMISSION (1979) angestrebt wird. Starke Alternanz bedeutet, dass in einem Gesamtsystem unter staatlicher Leitung betriebsgebundene Ausbildung und systematische (theoretische) Ausbildung geregelt sind (genauer bei ROTHE 2004). Diese Form der Alternanz ist als Ideal in den vergangenen vier Jahrzehnten in verschiedenen Ländern diskutiert und auch in Programmen einzuführen versucht worden.

In Frankreich – als ein Beispielland – gab es immer wieder Anstrengungen für die Verwirklichung einer „*alternance sous statute scolaire*“ oder einer „*alternance à la française*“ (ZETTELMEIER 2005, 24). Aktuell werden in Frankreich politisch neue Versuche eines Ausbaus von Dualität ins Auge gefasst, denn „(...) *Macron will die duale Ausbildung salonfähig machen.*“ (SCHUBERT 2018).

In Großbritannien wurden unter den Titeln „*apprenticeship*“, „*modern apprenticeship*“ und „*new apprenticeship*“ ebenfalls Anstrengungen zur Etablierung einer Dualität unternommen. DEISSINGER, HEINE & OTT (2011, 399 f.) betonen:

Research in the UK has not become tired of stressing this competitive edge of Germany's apprenticeship system, and it is obvious that the skills issue in the UK policy debate has been underlying nearly all initiatives to reform the VET system during the 1970 s, 1980 s and 1990 s (...).

Jedoch haben diese Programme nicht zu einer langfristigen Verankerung von Formen der Alternanz geführt.

Vor dem Hintergrund der älteren, bereits gescheiterten Versuche zur Einführung von Alternanz wird dadurch die Frage aufgeworfen: *Wie verhält sich das Duale System zu verschiedenen Formen der Alternanz?*

Es wird in den folgenden Abschnitten anhand von drei Kernkomponenten begründet, dass das Duale System als Spezialfall einerseits anders ist als starke Alternanz und andererseits viel stärker und ausdifferenzierter als schwache Alternanz. Damit wird dann im Weiteren auch erklärt, warum die internationalen Bemühungen – oft unterstützt durch die Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) – und ähnliche Transferversuche zu einer Europäisierung der Berufsbildung trotz kultureller Nähe und der Potenziale für einen europäischen Arbeitsmarkt nicht nachhaltig wirksam waren und auf absehbare Zeit vermutlich auch nicht sein werden. Vielmehr kann die Frage EULERS (2015) „*Das duale System in Deutschland – ein ‚Exportschlager‘ ohne Absatz?*“ wohl mit „Ja“ beantwortet werden.

Denn abgesehen von der Schweiz, Österreich, Dänemark und in Teilen den Niederlanden hat sich in keinem europäischen Land eine Implementierung von dem Dualen System ähnlichen Strukturen durchsetzen können. Dies ist, wie im Weiteren erläutert wird, durch die staatlich-bürokratische Einführung dieser Programme ohne aktive Beteiligung der Sozialpartner bewirkt. Daher wird hier vorgeschlagen – das sei vorweggenommen –, mit dem Konstrukt der so genannten *mittleren Alternanz* einen Kompromiss anzustreben, der auf eine systematischere Organisierung der Verbindung von betrieblichem und schulischem Lernen als bei schwacher Alternanz setzt, aber relativ zu starker Alternanz auf die Etablierung einer Gesamtstruktur verzichtet und zugleich die Dominanz des Staates zugunsten eines größeren Einflusses der Sozialpartner (Tarifparteien: Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften) zurückdrängt.

Ausgangspunkte für die Einführung von Alternanz

Warum sollten Wege zu mehr Alternanz gesucht werden? Folgende Gründe lassen sich anführen: Einen entscheidenden Anlass stellt die Jugendarbeitslosigkeit in Europa dar. Der Anteil von „NEET“-Personen (NEET: „*Not in Employment, Education or Training*“) an der jugendlichen Gesamtbevölkerung beträgt für die hier genannten Beispielländer: D: 6,4 %; F: 10,7 %; UK: 11,9 %; PT: 12,3 % (DESTATIS 2015); mithin ist die Situation in Deutschland besonders günstig. Wenn man eine andere Grundgesamtheit (die jugendliche Erwerbsbevölkerung) zugrunde legt, welche die teilweise sehr erhebliche Zahl von in *Education or Training* befindlichen Jugendlichen (und jungen Erwachsenen) nicht umfasst, ergeben sich wesentlich höhere Zahlen (EUROPÄISCHER RECH-

UNGSHOF 2017), die auch gewöhnlich publiziert werden und die Lage in den anderen Ländern erheblich ungünstiger darstellen. In *Education or Training* sind, so die Vermutung, Jugendliche teilweise nur „geparkt“, ohne bedeutsame Chance für künftige Erwerbsarbeit. Eine andere Interpretation der Unterschiede geben LOHMANN & STOOSS (2012).

Ferner wird allgemein beklagt, dass schulische Ausbildungen zu geringe Bezüge auf die betriebliche Praxis aufweisen. Und bei (wenigstens) Parallelität von Theorie und Praxis (statt Aufeinanderfolge) wird besseres, also auch erfolgreicherer Lernen (FROMMBERGER 2005, 4) erwartet. Besonders stark ist die Hoffnung verbreitet, es erfolge eine leichtere Überleitung in den Arbeitsmarkt. Außerdem wird argumentiert, eine attraktivere berufliche Bildung könnte die – besonders in den südeuropäischen Ländern virulente – Akademikerarbeitslosigkeit dadurch senken, dass mehr Jugendliche jene einem Studium vorzögen. Weiterhin wird eine allgemeine Bedeutung von Alternanz der Ausbildung auf mittlerer Ebene für die Wirtschaftsentwicklung behauptet, weil so ausgebildete Fachkräfte effektiver und effizienter arbeiten könnten, da sie die Bedingungen betrieblicher Arbeit tendenziell verinnerlicht hätten.

Doch stellt sich dann die Frage, warum speziell das Duale System importiert werden sollte.

Zunächst kann gesagt werden, dass im Rahmen der schwachen Alternanz der wechselseitige Bezug des Lernens in Betrieb und Schule im Vergleich zu ihrer Kombination im Dualen System zu zufällig ist. Im Vergleich mit starker Alternanz ist an Beispielländern zu erkennen (siehe unten), dass diese nicht nachhaltig einführbar ist. Zum Grund dafür sei im Vorgriff schon darauf hingewiesen, dass bei diesen Formen der Alternanz die Betriebe nicht hinreichend einzubinden sind, weil sie zu wenig Einfluss, keine „Ownership“ der Ausbildungsstruktur haben, im Gegensatz zum Dualen System, das den Unternehmen eine partielle Ownership („Co-Ownership“) gewährleistet.

Einen weiteren aktuellen Ausgangspunkt stellt das Projekt „GOVET“ („Go to Vocational Education and Training“) (BIBB 2013) dar, das vom BIBB durchgeführt wird. Seine Haupttendenz besteht darin, dazu beizutragen, dass in (derzeit) sechs europäischen Ländern mit eher schwach strukturierten und ausgeprägten Berufsbildungssystemen sich Alternanz-Systeme entwickeln könnten, bis hin zu Ansätzen eines Dualen Systems. Die Zusammenarbeit erfolgt mit den Ländern Slowakei, Spanien, Portugal, Italien, Lettland und Griechenland.

Demgegenüber ist aber die wissenschaftliche Position eher einflussreich, der gemäß ein Transfer des Dualen Systems nicht möglich sei, wofür verschiedene Begründungen gegeben werden (vgl. HELLER et al 2015). Jedoch sollten die von EULER (2013, 2005) und anderen Autoren angeführten Begründungen der Schwierigkeiten stärker systematisiert werden, wozu der hier vorgestellte Ansatz beitragen soll.

Die Hauptthese und ihre systematische Einbettung

Die These lautet: Der Export des Dualen Systems ist nicht möglich, weil dieses zu stark in das „neokorporatistische“ Erwerbstätigkeitssystem integriert ist. (Die Bedeutung des Begriffs „Neokorporatismus“ wird in Anlehnung unter anderem an VOELZKOW (2013) verstanden und später noch etwas ausgeführt.) Möglich ist nur eine „Dualisierung“ der Berufs(aus)bildung durch den Transfer von „Kernelementen“ des Dualen Systems, also von Elementen der „Kernkomponenten“ (vgl. unten), die zum Erwerbstätigkeitssystem des „Ziellandes“ und seiner „Regulierung“ in den Teilsystemen passen.

Die Hauptthese soll an den Beispielen zweier Länder mit entwickeltem Berufsbildungssystem, nämlich Großbritannien (UK) und Frankreich, und einem Land mit (traditionalem) Berufsbildungssystem in Entwicklung (Portugal) erläutert werden. Zur Begründung der These werden Rahmenbedingungen für die Dualisierung in europäischen Ländern dargestellt.

Als Grundlage des europäisch-internationalen Vergleichs wird die Struktur der soziokulturell geprägten „*Erwerbstätigkeitssysteme*“ benutzt, die in Anlehnung an und Weiterentwicklung von arbeitssoziologischen Aspekten im „*employment model*“ von BOSCH/LEHNDORFF (2007) bei PETERSEN (2013, 2016, 181f.) vorgestellt werden. Sie unterscheidet fünf so genannte „*Regulierungsprinzipien*“: das traditionale, das marktförmige, das bürokratische, das neo-korporatistische sowie das sozial-fürsorgliche. Diese greifen die „*Regelungsmuster*“ von GREINERT (1988, 145f.; 1995, 31f.) sowie ähnliche Klassifizierungen für europäische Wohlfahrtssysteme (vgl. ESPING-ANDERSEN 1990; GALLOUJ/GALLOUJ 2008, 207f.; SCHUBERT/HEGELICH/BAZANT 2008, 20f.) auf und erweitern diese. Diese fünf Regulierungsprinzipien prägen entsprechend fünf Arten von Erwerbstätigkeitssystemen. Das jeweilige Erwerbstätigkeitssystem setzt sich in diesem Ansatz aus vier Subsystemen – dem Arbeitssystem, dem Beschäftigungssystem, dem Berufsbildungssystem und dem Wohlfahrtssystem – zusammen. Im *Arbeitssystem* stehen qualitative Aspekte von Arbeit wie die Arbeitsaufgaben und die Arbeitsorganisation im Zentrum. Außerdem ist entscheidend, nach welchen Kriterien Personen mit Arbeitsaufgaben betraut werden. Hier wird bereits deutlich, dass es für das Arbeitssystem zentral ist, inwieweit es mit dem Berufsbildungssystem verknüpft ist (PETERSEN 2016, 198). Das *Beschäftigungssystem* hat vor allem die Strukturierung des Arbeitsmarkts zum Inhalt. Grundsätzlich geht es darum, inwieweit, durch welche Institutionen und durch welche konkreten Maßnahmen besonders von Interessenverbänden das Verhältnis von Arbeitgebern und Arbeitnehmern formalisiert bestimmt ist. Das *Berufsbildungssystem* umfasst Strukturen und – darin eingebettet – insbesondere auch die Prozesse des Lehrens und Lernens, damit Organisation, Institutionen, Verantwortlichkeiten, rechtliche Verankerungen und gesellschaftliche sowie wirtschaftliche Bedeutung der Berufsbildung, im Sinne von beruflicher Erstausbildung und beruflicher Weiterbildung. Über einen Komplex öffentlicher, marktbegrenzender Institutionen, die sich in einem Staat herausgebildet haben, bildet dieser neben und mit dem Markt ein *Wohlfahrtssystem* aus (vgl. LESSENICH 2011, 1429), vor allem auch für Re-Integrationsmaßnahmen in Arbeit und Beschäftigung. Hierbei ist insbesondere darauf zu achten, inwieweit Bildungsaspekte eine Rolle spielen (PETERSEN 2016, 218).

Mithilfe der Regulierungsprinzipien lassen sich die Entwicklungen idealtypischer Erwerbstätigkeitssysteme mit ihren Subsystemen charakterisieren. Dadurch, dass die einzelnen Subsysteme durch unterschiedliche Regulierungsprinzipien geprägt sein können, werden insgesamt flexible Regulierungen möglich (vgl. ARNOLD/GONON/MÜLLER 2016, 135, in Bezug auf PETERSEN 2013). Vor diesem Hintergrund sind die Entwicklungen in realen (europäischen) Ländern, deren Erwerbstätigkeitssysteme einem idealtypischen mehr oder weniger entsprechen, genauer zu analysieren. Damit können dann für Beispielländer einzelne Entwicklungstendenzen detailliert beschrieben werden.



Bedeutung der Erwerbstätigkeitssysteme für die Berufsbildung in drei Beispielländern

Traditionales Erwerbstätigkeitssystem: Portugal

Im *Arbeitssystem* ist ein schwacher Einfluss der Gewerkschaften auf die Arbeitsorganisation charakteristisch, was unterschiedliche Gründe hat. Zunächst ist nur ein geringer Teil der portugiesischen Arbeitnehmer gewerkschaftlich organisiert. Ferner gibt es in Portugal auf unterer und mittlerer Ebene kaum einheitliche berufliche Qualifikationen und Abschlüsse, so dass gewerkschaftlichen Forderungen nach einer inhaltlich-qualifikationsbezogenen Verteilung von Arbeitsaufgaben der Bezugspunkt fehlt. Es sind Anlernprozesse (vgl. CARNEIRO 2011) am Arbeitsplatz üblich, was sich als „Beschäftigungsqualifizierung“ (GREINERT 2008) beschreiben lässt. Wechsel zwischen verschiedenen Tätigkeitsfeldern sowie eine hohe Fluktuation der Mitarbeiter auf den Arbeitsplätzen auf mittlerer und unterer Ebene sind charakteristisch. Die noch traditionale Regulierung des Erwerbstätigkeitssystems ist geprägt durch die Modernisierungsambivalenz in Portugal, wo es einerseits gut entwickelte Wirtschaftsbereiche wie den Tourismus gibt und andererseits die weiterhin traditionell organisierte Landwirtschaft. Im *Beschäftigungssystem* ist der Zugang zu Arbeitsplätzen im unteren und mittleren Segment des Arbeitsmarktes wenig qualifikationsgebunden, sondern stark durch Angebot und Nachfrage am Arbeitsmarkt geprägt. Es findet sich nur eine geringe Tarifbindung; der Arbeitsmarkt weist eine deutliche Spaltung zwischen akademisch Qualifizierten und („nur“) beruflich Qualifizierten oder kaum Qualifizierten (vgl. SCHULTEN 2014) auf. Im (*Berufs(aus)Bildungssystem*) sind die Berufsbildungsstrukturen entsprechend (noch) schwach ausgeprägt.

Marktförmiges Erwerbstätigkeitssystem: Großbritannien (UK)

Im *Arbeitssystem* Großbritanniens erfolgt die Zuteilung der Arbeitsaufgaben auf unteren Ebenen wenig an Formalqualifikationen orientiert. Anlernprozesse für wechselnde Arbeitsaufgaben sind üblich. Im *Beschäftigungssystem* ist die Regulation des Arbeitsmarktes in Großbritannien im Vergleich zu anderen europäischen Ländern besonders niedrig. Dies bedeutet für Erwerbstätige auf mittlerer und vor allem unterer Ebene wenig soziale Absicherung durch das Beschäftigungssystem. Individuelle Lohnaushandlungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern sind verbreitet (MASCHEMANN 2006). Es gilt nämlich auch: „Flexible, kaum geregelte Arbeitsmärkte schaffen einen großen Dienstleistungssektor mit niedrigen Löhnen.“ (PEARCE/DIXON 2005, 1) ZABECK (2009, 491) spricht im Hinblick auf die hier Erwerbstätigen von „labouring population“ und DEISSINGER (2013a, 464) betont die für diese Gruppen im Zentrum stehende „Earning“-Perspektive. Für sie konnte bis heute kein allgemein verbindliches „erwerbsqualifizierendes“ (vgl. GREINERT 2008) System etabliert werden. Daher ist das *Berufsbildungssystem* von geringer Wirkungskraft; es ist modularisiert und kombiniert Bausteine für die Aus- und Weiterbildung, welche nicht einheitlich geregelt sind und aufgrund ihrer geringen Anerkennung durch Arbeitgeber wenig Auswirkungen auf das Lohngefüge (vgl. HYLAND 2007) haben.

„Staatlich-bürokratisches“ Erwerbstätigkeitssystem: Frankreich

Im *Arbeitssystem* in *Frankreich* orientiert sich die Aufgabenzuweisung einerseits an Formalqualifikationen und andererseits an Berufserfahrungen aus dem Arbeitsprozess. Darüber hinaus spielt auch die Dauer der Betriebszugehörigkeit eine Rolle, die in Frankreich im europäischen Vergleich besonders hoch ist (RHEIN 2010, 4). Je länger ein Mitarbeiter in einem Betrieb arbeitet, desto wahrscheinlicher ist – auch auf unterer und mittlerer Ebene – ein interner erfahrungsbezogener Aufstieg. Hingegen haben junge Erwerbsfähige mit geringen oder keinen betrieblichen Praxiserfahrungen häufig Schwierigkeiten beim Eintritt in den Arbeitsmarkt, da ihre fehlende Berufspraxis und damit mangelnde Berufserfahrungen ein Einstellungshindernis darstellen. Im Rahmen des *Beschäftigungssystems* bietet die Leih- und Zeitarbeitsbranche dieser Gruppe zumindest umfangreiche Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten, jedoch darf gleichzeitig nicht unberücksichtigt bleiben, dass „die staatlichen Programme, die als soziale Abfederung dienen sollen, für Jüngere weit weniger großzügig sind“ (JANY-CATRICE/LAILEMENT 2012, 130).

In der Kombination mit dem immer noch leitend schulisch ausgerichteten *Berufsbildungssystem* erschwert das *Beschäftigungssystem* insbesondere den Einstieg junger Menschen ohne akademische Qualifikationen in das *Arbeitssystem* und begrenzt infolgedessen die Attraktivität des beruflichen Qualifikationsweges. Der französische Staat führt zur Eindämmung der schwierigen Situation für diese Zielgruppe seit langer Zeit immer wieder arbeitsmarktpolitische und sozialpolitische Programme mit Einstiegsarbeitsplätzen ein (siehe unten).

Bedeutung des „neo-korporatistischen“ Erwerbstätigkeitssystems für die Berufsbildung in Deutschland

Im *Arbeitssystem* ist die Struktur der Arbeitsorganisation durch gewerkschaftliche Mitglieder in Betriebsräten und Aufsichtsräten neo-korporatistisch mitbestimmt. Für das *Beschäftigungssystem* ist entscheidend, dass die kollektive Tarifeinstufung – bei aller „Aufweichung“ – immer noch bestimmend ist. Sie wird in Tarifverträgen zwischen Arbeitgeberverbänden und Gewerkschaften ausgehandelt (vgl. MASCHMANN 2006) und ist orientiert an Berufsbildungsabschlüssen. Im *Berufs(aus)bildungssystem* ist das Duale System vorherrschend (vgl. KREKEL 2007), mit folgenden neo-korporatistischen Einflüssen: Die „Eckpunkte“ für Berufsbilder werden zwischen den Tarifparteien ausgehandelt; die Berufs(aus)bildung wird betrieblich-schulisch durchgeführt, aber unter Dominanz der Betriebe; die Prüfungsausschüsse sind paritätisch von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretern besetzt, Lehrkräfte sind involviert in die Durchführung der Abschlussprüfungen, was insgesamt ein „triparitätes“ Modell (Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Staat) darstellt.



Kernkomponenten des Dualen Systems der Berufsbildung im neo-korporatistischen Erwerbstätigkeitssystem

Sie werden in Anlehnung an und Erweiterung von ARNOLD/LIPSMEIER/OTT (1998) und EULER (2015, 209) verstanden. Es können drei Kernkomponenten unterschieden werden:

Kernkomponente I: abgestimmte Verbindung von Theorie und Praxis. Inhaltlich geht es darum, Systematik und Kasuistik aufeinander zu beziehen (systematische Bearbeitung von Fällen in und aus der beruflichen Praxis); ferner um die Verbindung der Lernorte Betrieb und Schule in der Perspektive eines Lernortverbundes, außerdem um die Verknüpfung der Ordnungsmittel, also der Ausbildungsordnungen für die betriebliche Ausbildung und der darauf bezogenen Ausbildungsrahmenpläne für den Schulunterricht, wofür sich besonders die Lernfelder als geeignet erwiesen haben. *Kernkomponente II:* Balance von Bildung und Ausbildung; dabei soll sich Bildung „im Medium des Berufs“ (GRUSCHKA 1992) vollziehen, aber auch herkömmliche Allgemeinbildung umfassen. Dazu ist der Status der Jugendlichen hervorzuheben, nämlich ihre Doppelrolle als Auszubildende/Mitarbeiter/Arbeitnehmer einerseits und Schüler andererseits, in beiden Fällen mit Rechten und Pflichten. Dem entspricht der Anspruch der Auszubildenden auf Vergütung für ihre Arbeit. Die Betriebe haben demgegenüber das Recht und die Verpflichtung zu einem eigenständigen Beitrag zur Ausbildung (inhaltliche Orientierung, verantwortliche Durchführung sowie personelle und materielle Ausstattung), was zugleich die Voraussetzung für ein starkes Engagement ist.

Kernkomponente III: Machtstrukturen, die sich im Verhältnis von Staat und Sozialpartnern beziehungsweise Tarifparteien (Arbeitgeberverbände und Gewerkschaften) äußern. Entscheidend ist eine „doppelte Dualität“ zwischen Staat und Tarifparteien einerseits und zwischen den letztgenannten, also den Arbeitgebern und den Gewerkschaften andererseits. Eine Kooperation ist verpflichtend und überwiegend für die bei den Kernkomponenten genannten Aspekte rechtlich festgelegt. Daraus ergibt sich eine Teilung der Gesamtverantwortung als zentrales Charakteristikum des neo-korporatistischen Berufsbildungssystems, die sich auch in einer Teilung der Finanzierung zwischen Staat und Wirtschaft realisiert, aber auch in der „triparitätischen“ Teilung der Prüfungsverantwortung. Hinzu kommt als herausragende Rahmenbedingung eine hohe, wenn auch in jüngerer Zeit vielleicht etwas abnehmende *gesellschaftliche Akzeptanz* oder mehr noch *Anerkennung*.

Charakteristika des Dualen Systems der Berufsbildung im neo-korporatistischen Erwerbstätigkeitssystem

Diese verwirklichen sich aufgrund der beträchtlichen Macht in der doppelten Dualität besonders in der „(Co-)Ownership“ der Arbeitgeber beziehungsweise Betriebe an der Berufsausbildung, die sich in dem eigenständigen Beitrag zur Ausbildung, wie soeben erwähnt, äußert. In – teilweiser – Abwesenheit von staatlicher Verantwortung muss in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ein Gegengewicht gegenüber der Direktionsmacht der Wirtschaft gegeben sein; deshalb ist ein *Co-Management der Gewerkschaften* unabdingbar. Dabei müssen Gegenargumente durchaus ernst genommen werden: Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass das Duale System die gesellschaftliche Ungleichheit zementiert, vor allem auch durch die organisatorische Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung. Auf der Ebene der internationalen politischen Diskurse ist ein maßgebendes

Argument gegen den Transfer des Dualen Systems die Auffassung, der Staat dürfe nicht so viel Verantwortung abgeben.

Transfer des Dualen Systems der Berufsbildung?

Die zentralen Charakteristika haben Konsequenzen für die Möglichkeit des Transfers: Beide – Arbeitgeber und Gewerkschaften – müssten erheblich an der Machtausübung und Verantwortung beteiligt werden. Die Rahmenbedingung einer hohen gesellschaftlichen Reputation ist jedoch auch stark historisch bedingt, mit dem gesellschaftlichen Konstrukt „Ausbildungsberuf“ als Basis. Deshalb ist dies in einem absehbaren Zeitfenster schwer zu verändern, denn Berufe auf unterer und mittlerer Ebene mit ihrem sozialen Status lassen sich nicht einfach „einführen“. Damit ergeben sich Fragen für den Transfer: Welche Machtstrukturen dominieren in anderen Ländern mit ihrem vorherrschenden Erwerbstätigkeitssystem? Wie ließen sie sich verändern? Warum ist die gesellschaftliche Akzeptanz in Ländern wie Portugal, Frankreich oder Großbritannien so viel geringer, obwohl auch dort die Berufsausbildung aus dem (korporatistisch organisierten) Lehrlingswesen des Mittelalters hervorgegangen ist?

Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung in die Erwerbstätigkeitssysteme ausgewählter Länder

Portugal

Die Kernkomponenten I und II sind unter staatlich-bürokratischer Regulierung bedingt transferierbar; dies ist mit EU-Mitteln partiell schon eingeleitet. Zur Kernkomponente III (Machtstrukturen): Die Betriebe haben die Ownership für die Reste der traditionellen „Beschäftigungsqualifizierung“. Bei „nachholender“ (PETERSEN 2016, 393f.) Modernisierung verlieren sie diese an den Staat. Daher haben Betriebe wenig Interesse an dauerhafter Kooperation und Verbindlichkeit. Die Gewerkschaften müssten einen Anteil an der Macht verlangen, sind aber zu schwach. Man kann also vom „Stolperstein sozialpartnerschaftliches Engagement“ (SCHREIER 2015) für den Transfer sprechen.

Folgende Perspektiven lassen sich erkennen: Die Einführung von starker Alternanz scheint schwer realisierbar, wie Bemühungen darum in den 1980er Jahren zeigen. Später, um 2010, erfolgte die Gründung von „National Opportunity Centres“ (NOC) (CARNEIRO 2011), deren Aktivitäten aber im Laufe der sich verschärfenden Wirtschaftskrise wieder eingeschränkt wurden. Insgesamt sind die Zahlen für eine dualisierte Ausbildung (vgl. HEINRICH 2007 (DIHK)) nur gering. Die Berufsbildung befindet sich mithin noch in einem Entwicklungsprozess zur Moderne. Deshalb ist eher eine Tendenz zu schwacher Alternanz (allerdings mit ihren begrenzten Möglichkeiten) zu verzeichnen, mit der weiteren Zukunftsperspektive der mittleren Alternanz.

Großbritannien (UK)

Elemente der Kernkomponenten I „Verbindung von Theorie und Praxis“ und II „Balance zwischen Bildung und Ausbildung“ sind nur schwer in das marktförmige Erwerbstätigkeitssystem Großbritanniens zu übertragen. Das Beschäftigungssystem und das System der Ausbildung/Beschäftigungsqualifizierung auf unterer und mittlerer Ebene stehen trotz kontinuierlich zunehmender staatlicher Interventionen zur Einführung von beruflichen Qualifikationen seit den 1980er Jahren (vgl. DEISSINGER 2013a, 459 f.) relativ unverbunden nebeneinander. Das Arbeitssystem und das System der Beschäftigungsqualifizierung sind – marktgesteuert – stark bedarfsorientiert, wenn auch über Skills-Vermittlung miteinander verbunden. Häufige Wechsel der Kursangebote, die sich nach dem Bedarf der Unternehmen richten, sind üblich. Im Hinblick auf die inhaltliche Ausrichtung dieser Kurse steht in der Regel die Anpassungsqualifizierung der Gruppe der jungen Erwerbsfähigen im Zentrum (vgl. DEISSINGER 2013a+b). Demgegenüber ist der Bildungsaspekt im Rahmen der Ausbildung/Beschäftigungsqualifizierung unterrepräsentiert.

Eine Förderung der Transfer-Möglichkeiten ist nur dann erfolgversprechend, wenn es Veränderungen hinsichtlich der Kernkomponente III „Machtstrukturen“ geben würde. Denn aktuell haben die Betriebe die Ownership für ihre marktförmig gesteuerte Beschäftigungsqualifizierung. Bei „strukturierender“ (vgl. PETERSEN 2017, 10 f.) Modernisierung würden sie diese an den Staat verlieren. Vor diesem Hintergrund haben die Betriebe auch hier wenig Interesse an dauerhafter Kooperation und Verbindlichkeit. Dennoch ist die Verantwortung für die Ausbildung und die Anlernprozesse zwischen Staat und Betrieben geteilt, jedoch ohne Abstimmung. Dies ist dadurch bedingt, dass es aufgrund verschiedener Regulierungen in Betrieben und Further Education Colleges in der Regel keine gemeinsame Planung für eine berufliche Ausbildung gibt (vgl. dazu auch die Wirksamkeit unterschiedlicher Governance-Prinzipien (KUSSAU/BRÜSEMEISTER 2007)).

Hinzu kommt, dass die Gewerkschaften formal nur schwach involviert sind. Lediglich innerhalb einzelner großer Betriebe wirken sie auf die Qualifizierung junger Menschen ein, jedoch nicht übergreifend im System der Erwerbsqualifizierung. Bis jetzt ergibt sich damit eine Verstärkung der schwachen Alternanz; jedoch führt der Staat unterstützende Strukturen bürokratisch ein. Daraus entsteht ein wechselndes Nebeneinander von staatlicher (Berufs(aus))Bildungsförderung und betrieblichen Anlernprozessen. Um Elemente der Kernkomponenten des Dualen Systems zu transferieren, ist perspektivisch ein stärkeres Engagement und eine stärkere Einbeziehung vor allem der Gewerkschaften erforderlich sowie die Gründung und nachhaltige Etablierung von Abstimmungsorganen, in die Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Staat und Further Education Colleges eingebunden sind. Dies könnte dann eine Zukunft für „Mittlere Alternanz“ ebnen.

Frankreich

Im Grundsatz scheint das bisher stark theorieelastige französische Schulberufssystem (OTT 2008) trotz starker Hinderungsfaktoren eine Anreicherung – im Sinne einer Verbindung von Theorie und Praxis (Kernkomponente I) – der schulischen Berufsbildung durch Ausbildung zu ermöglichen. Dies könnte durch aufeinander abgestimmte „Ausbildungsordnungen“ für strukturierte Praktika und Rahmenlehrpläne vollzogen werden. Diese Abstimmungsprozesse lassen sich durch die staatlich-büro-

kratische Regulierung legislativ verordnen – also auf abstrakter Ebene verbindlich einführen. Es stellt sich jedoch auf der Ebene der realen Durchführung in den Betrieben die Frage, wie die Einhaltung und Umsetzung gewährleistet wird. Hinsichtlich des Transfers von Elementen der Kernkomponente II „Balance zwischen Bildung und Ausbildung“ gibt es in Frankreich bereits Anstrengungen, den in der schulischen Berufsbildung stark betonten Bildungsaspekt durch Ausbildungs- und Praxisaspekte anzureichern (OTT 2015). Jedoch muss dies im Hinblick auf Strukturierung sowie die Beteiligung von Betrieben noch stärker implementiert werden. Aussagen wie von MARTINOT (2015), der Rückgriff auf das Lehrlingswesen sei seit vielen Jahren „*en chute libre*“ [im freien Fall], zeigen, dass bisherige Initiativen in der Realität der beruflichen Bildung nur begrenzt Wirkung entfalten konnten.

Kritisch beziehungsweise als begrenzt zu betrachten sind hingegen die Möglichkeiten für die Übertragung von Elementen der Kernkomponente III „Machtstrukturen“. Die Regulierung des französischen Erwerbstätigkeitssystems bleibt aller Voraussicht nach staatlich-bürokratisch dominiert, daher ist eine Co-Ownership der Unternehmen an der beruflichen Ausbildung perspektivisch stark begrenzt. Deshalb ist es wahrscheinlich, dass die schulische Berufsausbildung auch weiterhin wenig Anerkennung im Arbeitssystem erlangen wird. Mitbedingt dadurch besteht im Beschäftigungssystem die Situation fort, dass junge Menschen (auch mit erfolgreichen beruflichen Abschlüssen) überproportional zunächst über den Bereich der Leih- und Zeitarbeit in den Arbeitsmarkt einsteigen, wo sie erste berufliche Erfahrungen sammeln. Eine andere Alternative für den Arbeitsmarkteinstieg sind die in Verbindung von Beschäftigungs- und Wohlfahrtssystem immer wieder neu aufgelegten staatlichen Beschäftigungsprogramme für Einstiegsarbeitsplätze (Beispiele: „*emploi jeune*“, „*emploi d'avenir*“).

Die politischen Bemühungen mit einer Tendenz zu starker Alternanz (unter Einbeziehung sozialpartnerschaftlicher Rahmenbedingungen) – „*alternance sous statute scolaire*“ oder „*alternance à la française*“ (ZETTELMEIER 2005, 24) – forcieren ein Gesamtsystem unter staatlicher Leitung, das betriebsgebundene Ausbildung und systematische (theoretische) Ausbildung regelt. Aber dies wird sich nach der hier dargelegten Argumentation nur durchsetzen, wenn in diesem Rahmen Schritte zur Co-Ownership der Betriebe unternommen würden, was sich bisher nicht abzeichnet. Auch die Entwicklung für die Berufsbildung spezifischer formalisierter Mitbestimmungsrechte wie in Deutschland bleibt eher unwahrscheinlich. Möglich wäre jedoch eine verstärkte Abstimmung zwischen Staat und Sozialpartnern bei Lehrplangestaltung sowie insbesondere beim Entwurf und bei der Abstimmung von Praktikumsordnungen. Eine realistische Perspektive für Frankreich bestünde somit in einer Entwicklung in Richtung mittlerer Alternanz.

Zusammenfassung und Zukunftsperspektiven

In Bezug auf Möglichkeiten einer Alternanz-Ausbildung in Europa wurde die Frage gestellt, welche Wege es zur Dualität geben könnte. Im Wesentlichen lassen sich schwache Alternanz, starke Alternanz und als Kompromiss mittlere Alternanz unterscheiden. Das Duale System kommt als Spezialfall hinzu. Als einer der entscheidenden Gründe für die Aktivitäten zur Einführung einer Alternanz ist besonders die Hoffnung auf eine leichtere Überleitung der Absolventen in den Arbeitsmarkt zu nennen. Ferner besteht die Erwartung, die wirtschaftliche Entwicklung ließe sich durch so ausgebildete Fachkräfte stärken. Angesichts der verbreiteten Behauptung (vgl. DIE BUNDESREGIERUNG

2013), das Duale System könne ein deutscher Exportschlager werden – oder sei es sogar bereits –, ist zu fragen, ob das realistisch sein kann. Hierzu wurde die Hauptthese vorgestellt, der Export des Dualen Systems sei nicht möglich, weil dieses zu stark in das „neo-korporatistische“ Erwerbstätigkeitssystem integriert ist. Das heißt: es gibt eine (Co-)Ownership der Arbeitgeber/Betriebe und als Gegengewicht ein Co-Management der Gewerkschaften. Gemäß der dritten Kernkomponente, nämlich den Machtstrukturen, zeichnet sich das Duale System, bezogen auf das Verhältnis von Staat und Sozialpartnern/Tarifparteien, durch eine Teilung der Gesamtverantwortung aus. Hinzu kommt eine hohe gesellschaftliche Anerkennung.

Vor diesem Hintergrund können nun *Zukunftsperspektiven der Alternanz-Ausbildung in Europa* abgeschätzt werden.

Eine verbreitete Hoffnung wird (zum Teil auch als Frage) von MARTINOT (2015) formuliert: „*L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes*“, verstärkt durch den Untertitel: „*Plan d'action pour la France tiré de la réussite allemande*“. Wie gezeigt wurde, ist dies aber in Europa schwierig, besonders bei einer Definition von „*apprentissage*“ als starke Alternanz oder als Duales System. Realistisch möglich sind stattdessen Wege zu einer mittleren Alternanz durch stärkeres Engagement und zunehmende Einbeziehung vor allem der Gewerkschaften und Gründung von Abstimmungsorganen. Außerordentlich wichtig ist es dabei jedoch, den Einfluss des Staates zu begrenzen, da sich sonst eine Co-Ownership der Unternehmen nicht entwickeln kann. Dann jedoch ist ein Transfer von Elementen der Kernkomponente I (Verbindung von Theorie und Praxis) und der Kernkomponente II (Verbindung von Bildung und Ausbildung, Doppelrolle der Jugendlichen: Arbeitnehmer und Schüler) möglich. Diese Tendenz wird unterfüttert durch die in ganz Europa verbreitete Hoffnung auf eine bessere Verknüpfung zwischen dem Teilsystem Erwerbsqualifizierung (Berufsbildung/Beschäftigungsqualifizierung) mit den Teilsystemen Arbeit und Beschäftigung. Konkret können damit für die ausgewählten Beispielländer nach PETERSEN (2017, 10 f.) folgende Reformansätze zur Verbesserung der Berufs(aus)bildung hin zu erfolgversprechenden Alternanz-Modellen angeregt werden: Für Portugal: „*nachholende Modernisierung*“; für Großbritannien (UK): „*Strukturierung*“ (weniger Zufälliges); für Frankreich: „*Pragmatisierung*“ (mehr Praxis).

Dies ergäbe eine Tendenz zu einer in Europa aufeinander abgestimmter Vocational/Occupational Education (Berufliche Bildung) and Training (Erwerbsqualifizierung). Das deutsche Duale System bliebe zwar ein Sonderfall, zu dem diese Modelle jedoch einen verbesserten Anschluss aufweisen würden.

Literatur

- ARNOLD, R. / LIPSMEIER, A. / OTT, B. (1998): *Berufspädagogik kompakt: Berufsvorbereitung auf den Punkt gebracht*. Berlin: Cornelsen.
- BIBB (2013): GOVET – German Office for International VET Cooperation. – URL: <https://www.bibb.de/govet/en/2351.php> (Stand 7.10.2018)
- BOSCH, G. / LEHNDORFF, S. (2007): *Dynamics of national employment models. Final Report No.1, Synthesis Report*. – URL: <http://www.dynamoproject.eu/> (Stand 7.12.2015)
- CARNEIRO, R. (Ed.) (2011): *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning. Lessons learnt from the New Opportunities Initiative*. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002140/214088e.pdf> (Stand 7.10.2018)

- DEISSINGER, T. (2013a): Aktuelles Entwicklungen in den Berufsbildungssystemen Englands und Australiens – wohin steuert die Kompetenzorientierung? In: NIEDERMAIR, G. (Hrsg.): Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung: Grundlagen – Herausforderungen – Perspektiven. Linz: Trauner, 457–480.
- DEISSINGER, T. (2013b): Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen. In: SEUFERT, S.; METZGER, C. (Hrsg.) Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen: Festschrift zum 60. Geburtstag von Dieter Euler. Paderborn: Eusl, 335–356.
- DEISSINGER, T. (1995): Das Konzept der ‚Qualifizierungsstile‘ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von ‚Berufsbildungssystemen‘. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 91, 367–387.
- DEISSINGER, T. / HEINE, R. / OTT, M. (2011): The dominance of apprenticeships in the German VET system and its implications for Europeanisation: a comparative view in the context of the EQF and the European LLL strategy. In: Journal of Vocational Education and Training, Vol. 63, No. 3, 397–416.
- DESTATIS (2015): Deutschland hat die niedrigste Jugenderwerbslosigkeit in der EU. Pressemitteilung Nr. 288. – URL: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/08/PD15_288_133.html (Stand 2.10.2018)
- DIE BUNDESREGIERUNG (2013): Exportschlager duale Ausbildung. – URL: <https://archiv.bundesregierung.de/archiv-de/exportschlager-duale-ausbildung-419188> (Stand 7.10.2018)
- ESPING-ANDERSEN, G. (1990): Three Worlds of Welfare Capitalism. Princeton: Princeton University Press.
- EULER, D. (2015): Das duale System in Deutschland – ein ‚Exportschlager‘ ohne Absatz? In: BOHLINGER, S.; FISCHER, A. (Hrsg.) (2015): Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik: Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, 205–224.
- EULER, D. (2013): Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/xcms_bst_dms_37640_37641_2.pdf (Stand 7.10.2018)
- EULER, D. (2005): Transfer von Modellversuchsergebnissen in die Berufsbildungspraxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 101, 1, 43–57.
- EU KOMMISSION (1979): Alternierende Ausbildung für Jugendliche. (Mitteilung der Kommission an den Rat.) KOM 79 (578) vom 29.10.1979
- EU RAT (1980): Entschließung des Rates vom 18.12.1979 über die alternierende Ausbildung Jugendlicher. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C 001.
- EUROPÄISCHER RECHNUNGSHOF (2017): Sonderbericht Nr. 5/2017 – Jugendarbeitslosigkeit – Haben die Maßnahmen der EU Wirkung gezeigt? – URL: https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/SR17_5/SR_YOUTH_GUARANTEE_DE.pdf (Stand 6.10.2018)
- FROMMBERGER, D. (2005): Der Betrieb als Lernort in der Berufsausbildung in Deutschland – Kennzeichnung und Analyse aus komparativer Perspektive. – URL: http://www.bwpat.de/ausgab9/frommberger_bwpat9.pdf (Stand 7.10.2018)
- GALLOUJ, K. / GALLOUJ, C. (2008): Auf Kurs in Richtung liberal-residualer Wohlfahrtsstaat? In: SCHUBERT, K.; HEGELICH, S.; BAZANT, U. (Hrsg.): Europäische Wohlfahrtssysteme. Ein Handbuch. Wiesbaden: VS, 207–238.
- GREINERT, W.-D. (2008): Beschäftigungsqualifizierung und Beruflichkeit. Zwei konkurrierende Modelle der Erwerbsqualifizierung. – URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1365> (Stand 7.10.2018)
- GREINERT, W.-D. (2007): Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. – URL: http://www.gafb-verlag.de/Katalog/Freie-E-Books/Q&C_05.pdf (Stand 7.10.2018)
- GREINERT, W.-D. (1995): Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 91, H. 5, 31–35.

- GREINERT, W.-D. (1988): Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: Die berufsbildende Schule, 40. Jg., H.3, 145–155.
- GRUSCHKA, A. (1992): Die Didaktik der Berufsschule als Bildungsgangdidaktik. Soest: LSW.
- HEINRICH, J. (2007): DUAL – Duale Berufsausbildung eröffnet neue Chancen für Ausbildung und Beschäftigung in Portugal. – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/1237 (Stand 7.10.2018)
- HELLER, P. / GRUNAU, J. / DUSCHA, K. (2015): Das Konzept „Beruf“ ins Ausland transferieren? Eine kritische Perspektive auf den deutschen Berufsbildungsexport. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Ausgabe 29, 1–17. – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/heller_etal_bwpat29.pdf (Stand 7.10.2018)
- HYLAND, T. (2007): Entwicklung der beruflichen Bildung im Vereinigten Königreich. Die kompetenzbasierte Berufsbildung. In: *BWP H. 3*, 36–40.
- JANY-CATRICE, F. / LAILEMENT, M. (2014): Frankreich unter dem Druck der Krise. In: LEHN-DORFF, S. (Hrsg.): Spaltende Integration. Der Triumph gescheiterter Ideen in Europa – revisited: Zehn Länderstudien. Hamburg: VSA, 160–174.
- KREKEL, E. (2007): Das Duale System. – URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_Lehrveranstaltungen_Seminar_Krekel_WS_07_Thema_2_Das_Duale_System.pdf (Stand 2.10.2018)
- KUSSAU, J. / BRÜSEMEISTER, T. (2007): Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem Schule. In: ALTRICHTER, H. / BRÜSEMEISTER, T. / WISSINGER, J. (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden: VS, 15–54.
- LOHMANN, J. / STOOSS, F. (2012): Die Krise der Ausbildung – eine deutsche Zeitbombe. – URL: <http://www.b-republik.de/archiv/die-krise-der-ausbildung-%e2%80%93-eine-deutsche-zeitbombe?aut=920> (Stand 2.10.2018)
- MARTINOT, B. (2015): L'apprentissage, un vaccin contre le chômage des jeunes. Plan d'action pour la France tiré de la réussite allemande. Institut Montaigne. – URL: https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/publications/etude_apprentissage.pdf (Stand 9.10.2018)
- MASCHMANN, F. (2006): Tarifverträge in Europa – Eine rechtsvergleichende Skizze. – URL: http://www.wiesbadenergespraeche.de/bilder/tagungsband/2005_06.pdf (Stand 24.1.2015)
- OTT, M. (2015): Lernwegeoffenheit in der französischen Berufsbildung. Zum Potenzial von Outcome-Orientierung. Wiesbaden: VS.
- OTT, M. (2008): Frankreichs Berufsbildung im Zeichen des Europäischen Qualifikationsrahmens. – Eine kritische Analyse zu den aktuellen Struktur- und Entwicklungsfragen eines schulbasierten Berufsbildungssystems. – URL: https://kops.ub.uni-konstanz.de/xmlui/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-opus-67037/Dipl_Ott.pdf?sequence=1 (Stand 30.6.2016)
- PEARCE, N. / DICKSON, M. (2005): Das anglo-soziale Modell des Sozialstaats – Ein Vorbild für Europa? – URL: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/london/50139.pdf> (Stand 7.10.2018)
- PETERSEN, W. (2016): ValNIL: „Validierung von non-formalem und informellem Lernen“ – berufspädagogische Untersuchungen zu funktionalen Entwicklungschancen einer erweiterten Anerkennungsperspektive in europäischen Erwerbstätigkeitssystemen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift.
- PETERSEN, W. (2013): Prinzipien der Regulierung des Feldes der Berufsbildung – ein Ansatz zum internationalen Vergleich von „ValNIL“? In: FASSHAUER, U.; FÜRSTENAU, B.; WUTTKE, E., Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013, Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, 203–216.
- PETERSEN, W. (2017): Funktionen und Potenziale der Validierung von non-formalem und informellem Lernen („ValNIL“) in Europa. – URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS_07_VALNIL_Petersen.pdf (Stand 7.10.2018)

- RHEIN, T. (2010): Beschäftigungsdynamik im internationalen Vergleich – Ist Europa auf dem Weg zum „Turbo-Arbeitsmarkt“? IAB-Kurzbericht 19/2010. – URL: <http://doku.iab.de/kurzber/2010/kb1910.pdf> (Stand 7.10.2018)
- ROTHER, G. (2004): Alternanz, die EU-Konzeption für die Berufsausbildung. – URL: www.ksp.kit.edu/download/1452004 (Stand 7.10.2018)
- SCHREIER, C. (2015): Erfolge und Grenzen bei der Erprobung dualer Ausbildungsformen in Europa. BWP, H.6, 48–51
- SCHUBERT, C. (2018): Duale Ausbildung in Frankreich : Lehrlinge sollen keine Schmutzkinder sein. – URL: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/fachkraeftemangel-in-frankreich-macron-will-die-duale-ausbildung-salonfaehig-machen-15509817.html> (Stand 3.10.2018)
- SCHUBERT, K. / HEGELICH, S. / BAZANT, U. (2008): Europäische Wohlfahrtssysteme: Stand der Forschung – theoretisch-methodische Überlegungen. In: SCHUBERT, K. / HEGELICH, S. / BAZANT, U. (Hrsg.): Europäische Wohlfahrtssysteme. Ein Handbuch, Wiesbaden: VS, 13–46.
- SCHULTEN, T. (2014): WSI-Mindestlohnbericht 2014 – stagnierende Mindestlöhne. – URL: http://www.boeckler.de/pdf/wsi_mindestlohnbericht_2014.pdf (Stand 8.10.2018)
- VOELZKOW, H. (2013): Neokorporatismus. In: ANDERSEN, U. / WOYKE, W. (Hrsg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. 7., aktual. Aufl. Heidelberg: Springer VS 2013.
- ZABECK, J. (2009): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn: Eusl.
- ZETTELMEIER, W. (2005): Berufliche Bildung in Frankreich. In: BIBB; DFI (Hrsg.): Berufliche Bildung in Deutschland und Frankreich, Dossier für die Jahrestagung des Club d’Affaires Franco-Allemand. – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_74_berufl-bildung_deu_frankr.pdf (Stand 7.10.2018)

WIEBKE PETERSEN

HLA, Marienallee 5, 24937 Flensburg, wiebkepetersen@hla-flensburg.de

