

Prof. Dr. Felix Rauner

**Steuerungsmerkmale beruflicher Bildung im
transnationalen Vergleich – Überblick und
Handlungsfelder**

Vortrag
anlässlich des Expertengesprächs:
„Steuerung und Gestaltung der beruflichen Bildung
– wie weiter in Europa?“

Bertelsmann Stiftung, Berlin, 11. Februar 2009

FG Berufsbildungsforschung (i:BB)
Universität Bremen
Leobener Str./NW2
28359 Bremen

Tel.: +49 (0) 421 218-46 34
e-mail: rauner@uni-bremen.de
www.ibb.uni.bremen.de

Steuerungsmerkmale beruflicher Bildung im transnationalen Vergleich – Überblick und Handlungsfelder

Gliederung

1	Einleitung	3
2	Das Ratingverfahren zur Bewertung der Governancestruktur dualer Berufsausbildung in den Vergleichsländern.....	4
3	Das Analyse- und Evaluationskonzept	4
4	Analyse- und Evaluationsergebnisse	7
5	Systemkomponenten, die in den vier Ländern unterschiedlich ausgestaltet sind oder: Entwicklungspotentiale	9
5.1	Die Berufsentwicklung und die darin inkorporierte Berufsprogrammatur.....	9
5.2	Die duale Organisation der Berufsausbildung	11
5.3	Unterschiedliche Prüfungssysteme	12
5.4	Die duale Berufsausbildung als Übergang von der Schule in die Arbeitswelt	13
5.5	Das Berufsbildungspersonal.....	16
6	Internationale Trends	17
7	<u>Fazit</u>	<u>19</u>
	Literatur.....	20

1 Einleitung

Als die Bertelsmann Stiftung am Beginn des Projekts zur dualen Berufsausbildung im Dezember 2006 mit Experten aus Österreich, der Schweiz und Deutschlands eine Probleminventur versuchte, mit dem Ziel, den Reformbedarf für diese Berufsbildungstradition zu identifizieren, führte dies zu einer überraschenden Einsicht. Je mehr man sich mit dieser Berufsbildungstradition: dem System der dualen Berufsausbildung, auseinandersetzt, umso deutlicher erkennt man, dass es „die“ duale Berufsausbildung nicht gibt. Aufmerksamkeit und Interesse erregen vor allem die *Unterschiede*, die zwischen den nationalen Ausprägungen dieses Systems bestehen. Und um dieses soll es bei unserer heutigen Veranstaltung in erster Linie gehen sowie um die Frage, welche Rolle die jahrhunderte alte europäische Tradition der Meisterlehre in der modernen Industriegesellschaft spielen wird.

Die Vorteile, die sich aus der Verschiedenheit der unterschiedlichen Formen und Strukturen dualer Berufsbildung vor allem für die Realisierung eines europäischen Berufsbildungsraumes ergeben, liegen auf der Hand. Eine vergleichende Evaluation der Systeme zeigt, über welche Stärken die unterschiedlichen Varianten der dualen Organisation beruflicher Bildung in den beteiligten Ländern verfügen. Die Beispiele guter und bester Berufsbildungspraxis treten hervor und es wird deutlich, was man voneinander lernen kann. Dieses qualitative „Benchmarking“ reicht in seinem Erkenntnisgewinn weit über das quantitative Benchmarking hinaus, wie es die internationalen Bildungsstatistiken repräsentieren. Mittlerweile ist es guter Brauch in Europa, die Strukturentwicklung im europäischen Integrationsprozess auf der Grundlage der Identifizierung von *guter* und *besten Praxis* zu begründen. Zwei Schwächen schränkt die Wirksamkeit dieser Methode der Identifizierung von guter und besten Praxis in ihrer Wirkung ein.

- Es gibt einen politischen Konsens, *schlechte* Praxis nicht beim Namen zu nennen. Dies würde, so die Vermutung, die Bereitschaft der nationalen Repräsentanten, sich auf vergleichende Evaluationsprojekte einzulassen, beschränken. Oder anders formuliert, es würde zu viel Zeit damit vertan, schlechte Praxis schön zu reden, zu rechtfertigen oder, im günstigsten Fall, über ihre Genese aufzuklären und sie damit quasi zu entschuldigen.

- Die zweite Schwäche besteht in der Methodik vergleichender Evaluation. Hier gibt es erhebliche wissenschaftliche Defizite. Die OECD hat bei PISA eindrucksvoll demonstriert, dass es sich lohnt, in die vergleichende (Bildungs)forschung zu investieren.

In unserem Fall gebührt der Bertelsmann Stiftung alle Anerkennung dafür, dass sie sich in einem Projekt engagiert, dass die Entwicklung einer Methode vergleichender Bildungsforschung auf der Ebene des Systemsvergleichs einschließt.

2 Das Ratingverfahren zur Bewertung der Governancessstruktur dualer Berufsausbildung in den Vergleichsländern

Die Methode unserer Vergleichsstudie erleichtert es, über die Ergebnisse zu berichten und dabei nicht kunstvoll um die guten und weniger guten Befunde herumzureden, da in jedem der vier Länder Expertengruppen ihre Berufsbildungssysteme bewertet haben. Alle haben dabei dieselben Kriterien und Maßstäbe verwendet. Darauf basiert die Möglichkeit des Systemvergleiches.

Damit wir uns bei dieser Vergleichsstudie nicht unversehens im Dickicht der Binnensichten der Experten dualer Berufsbildungstraditionen verlieren, sondern den Problemlösungshorizont des europäischen Berufsbildungsraumes im Auge behalten, wurden die Berufsbildungssysteme und -traditionen dreier Länder in die Studie mit einbezogen – in einer eher historisch angelegten Perspektive –, die mit ganz anderen Bildungsstrukturen versuchen, den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu gestalten. Das sind die Länder Australien, China und die USA. Diese Länder verbindet allenfalls – bei aller Verschiedenheit – das „college for all“-Phänomen bzw. das, was Bildungsexperten als den „academic drift“ (Akademisierung der Bildung) bezeichnen. Aus dieser internationalen Perspektive ergeben sich zusätzliche Anhaltspunkte, die die eine oder andere Diskussion aus der Binnensicht der dualen Organisation beruflicher Bildung in einem anderen Licht erscheinen lässt.

3 Das Analyse- und Evaluationskonzept

Das methodische Instrumentarium, das zur vergleichenden Analyse und Evaluation der Steuerungs- und Unterstützungssysteme der beruflichen Bildung in den beteiligten

Ländern entwickelt wurde, basiert auf einem Untersuchungsraaster, das nach zwei übergeordneten Dimensionen des pluralen Steuerungsprozesses differenziert.

Die erste Dimension: Integration des Steuerungssystems

differenziert nach dem Grad der Abstimmung zwischen den verschiedenen Institutionen und Akteuren mit ihren jeweils unterschiedlichen Handlungslogiken. Die möglichen Ausprägungen stellen ein Kontinuum mit den Extrempunkten *koordinierte* Steuerung und *fragmentierte* Steuerung dar.

Die zweite Dimension: Steuerungsmodus (Input- versus Outputsteuerung)

ist diejenige des zentralen Prinzips, die dem Handeln der Akteure/Institutionen zugrunde liegt. Inputsteuerung bezeichnet eine vollzugsorientierte Steuerung nach einem engmaschigen System von Regeln. Die Outputsteuerung begründet einen Steuerungsprozess über die zu erzielenden Leistungen und Ergebnisse.

Aus diesen Dimensionen lässt sich eine Vier-Felder-Matrix bilden, deren vier Quadranten die unterschiedlichen Ausprägungen der pluralen Steuerung dualer Berufsbildungssysteme repräsentieren.

		<i>Integration des Steuerungssystems</i>	
		niedrig	hoch
<i>Steuerungsmodus</i>	Output	Fragmentierte Output-Steuerung	Koordinierte Output-Steuerung
	Input	Fragmentierte Input-Steuerung	Koordinierte Input-Steuerung

Abb. 1: Steuerungstypen in der beruflichen Bildung

Die Anwendung dieser Matrix als eine Analyse- und Evaluationsmethode setzt eine Operationalisierung der Dimensionen in der Form von Indikatoren (Kategorien) voraus.

Die Dimension 1: Integration des Steuerungssystems umfasst die Indikatoren

- Vorhandensein abgestimmter rechtlicher Regelungen,
- Zusammenwirken von Akteuren,
- Vorhandensein von Innovationsstrategien,
- Balance zwischen den steuerungsrelevanten Politikfeldern,
- Verteilung der strategischen und operativen Funktionen.

Die Dimension 2: Steuerungsmodus (Input- versus Outputsteuerung) umfasst die Indikatoren

- Ergebnisorientierung,
- Normenorientierung.

Jede Dimension wurde durch eine Reihe von Items für das Rating-Verfahren operationalisiert, siehe das Beispiel der nachfolgenden Tabelle.

Gewichtung der Hauptkriterien: 1 Punkt (schwach) bis 10 Punkte (sehr stark)												
Individuelle Gewichtung												
	Gewichtung	Mittel	Maximum	Minimum	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Expert 5	6	7	8
1. Abgestimmte rechtliche Regelungen												
1.1. Ein rechtliches Regelwerk ist vorhanden	20%	9,8	10	9	9	10	10	10				
1.2. Die legislativen Kompetenzen sind gebündelt	20%	9,8	10	9	10	9	10	10				
1.3. Es bestehen integrierte Verfahren für die Entwicklung beruflicher Bildungspläne	20%	8,5	10	6	10	8	10	6				
1.4. Es bestehen verbindliche Vorschriften über die Kooperation zwischen den Lernorten	20%	6,0	7	5	5	6	7	6				
1.5. Die Leistungen an beiden Lernorten werden in den Prüfungsordnungen berücksichtigt	20%	9,0	10	8	10	8	10	8				
Ergebnis		8,6	9	7	8,8	8,2	9,4	8,0	#####	#####		#

Tab. 1: Auszug aus dem Analysetool, Klassifikation der Governance-Strukturen in der beruflichen Bildung, Hauptkriterium 1, Dänemark

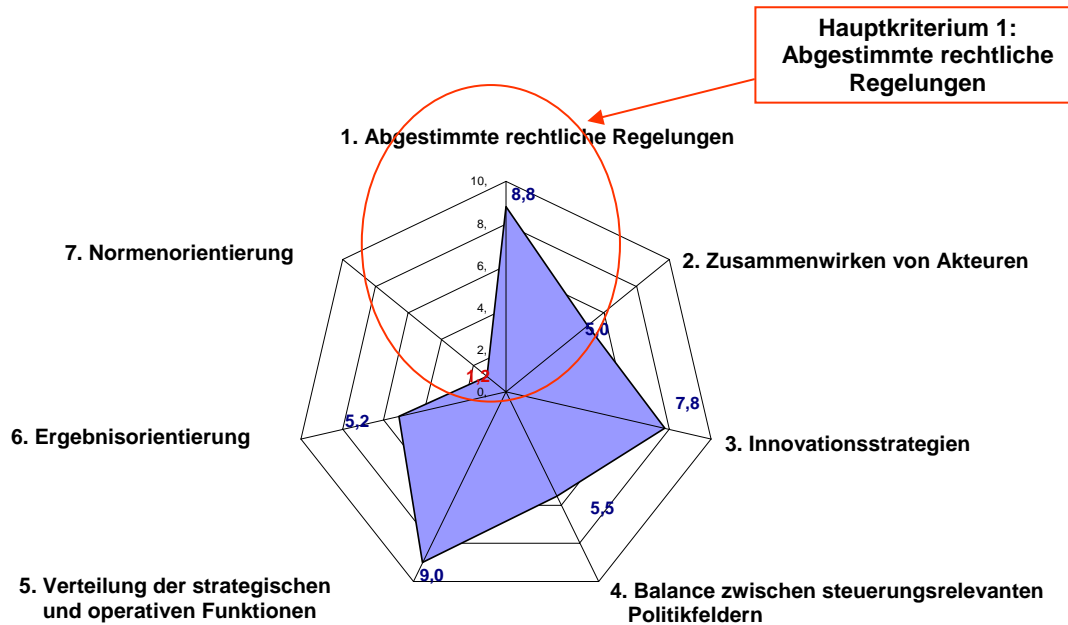


Abb. 2: Analyseergebnis der Hauptkriterien, Beispiel Dänemark

4 Analyse- und Evaluationsergebnisse

Die Analyse und Bewertung der Berufsbildungssysteme nach den Kriterien der Vierfelder-Matrix hat zu dem folgenden – zusammenfassenden – Ergebnis geführt:

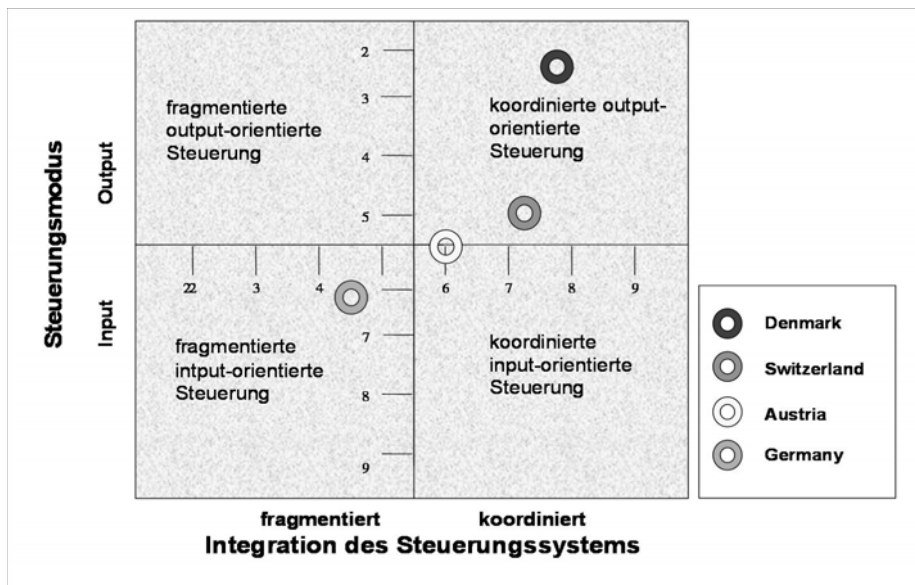


Abb. 3: Steuerung der dualen Berufsbildungssysteme in Dänemark, Deutschland, Österreich und der Schweiz (kumulierte Ergebnisse)

Deutschland weist als einziges der vier Vergleichsländer eine fragmentierte Input-Steuerung auf. Die Fragmentierung des Steuerungs- und Unterstützungssystems ist relativ stark ausgeprägt. Für ein Zusammenspiel der Akteure und Institutionen fehlen die Voraussetzungen. Insofern handelt es sich in erster Linie um eine strukturelle Schwäche des deutschen Berufsbildungssystems. Verstärkt wird diese durch eine normen- und vollzugsorientierte Inputsteuerung, die die Gestaltungsspielräume bei der Lokalisierung der beruflichen Bildung erheblich einschränkt.

Dänemark und die Schweiz haben dagegen ein mehr (DK) oder weniger (CH) ausgeprägtes System der koordinierten Outputsteuerung. Für die Schweiz mit ihrer ausgeprägten föderalen staatlichen Struktur und ihrer Dreisprachigkeit ist dies ein bemerkenswertes Ergebnis.

Auffällig ist für beide Länder, dass es ihnen gelingt, einen hohen Grad an koordinierter Steuerung beruflicher Bildung zu erreichen und dabei zugleich ein ebenso hohes Maß an lokalen Gestaltungsspielräumen zu gewährleisten. Für Dänemark birgt der sehr hohe Grad an Outputsteuerung das Risiko, dass die Berufsbildungsstrukturen ihre orientierende Funktion für die Fach-Arbeitsmärkte, die Personalrekrutierung und -entwicklung der Unternehmen und die Berufsorientierung der Schüler verlieren.

Die Steuerung der beruflichen Bildung in Österreich hat eine vergleichbare Qualität wie die Schweiz, wenn auch die Koordinierung der Steuerung deutlich schwächer ausgeprägt ist.

Berücksichtigt man bei der Interpretation der zusammenfassenden Ergebnisse die Einzelkriterien (Indikatoren), dann treten Stärken und Schwächen der pluralen Steuerung der beteiligten Länder besonders deutlich hervor. Das Fehlen einer integrierten rechtlichen Regelung für die berufliche Bildung, z. B. in Deutschland, wie sie in den anderen Ländern besteht und das unbefriedigende Zusammenwirken der an der Berufsbildung beteiligten Akteure geben den Ausschlag für die unübersehbaren Schwächen, die einer effektiven Steuerung der deutschen (dualen) Berufsbildung im Wege stehen.

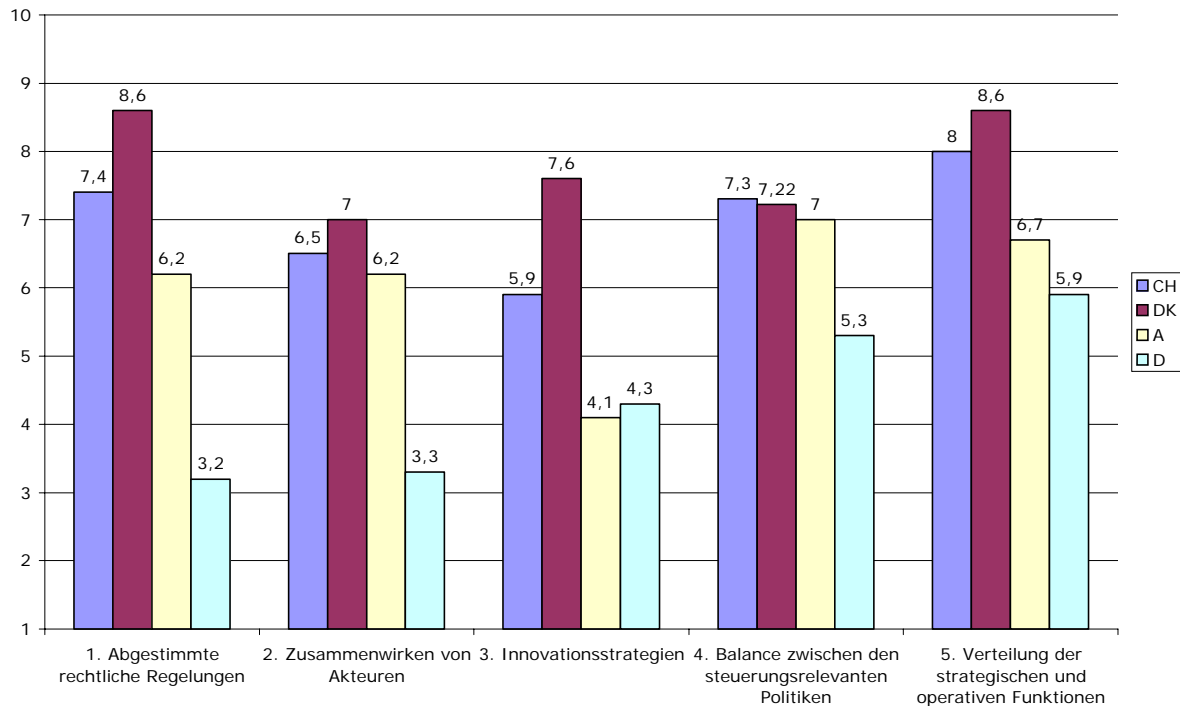


Abb. 4: Zusammenfassende Ergebnisse zur Integration der Steuerungssysteme (Dimension 1) der beruflichen Bildung in Dänemark, Deutschland, Österreich und der Schweiz

5 Systemkomponenten, die in den vier Ländern unterschiedlich ausgestaltet sind oder: Entwicklungspotentiale

5.1 Die Berufsentwicklung und die darin inkorporierte Berufsprogrammatisierung

Die Berufsentwicklung sowie die darin inkorporierte Berufsprogrammatisierung ist der Dreh- und Angelpunkt für die inhaltliche Ausgestaltung der Berufsausbildung. Die Bedeutung dieser Systemkomponente ist deshalb von so zentraler Bedeutung, da sie nicht nur die inhaltliche Struktur der Berufsausbildung prägt, sondern erhebliche Auswirkungen auf die Flexibilität des Arbeitsmarktes in und zwischen den Ländern hat. Österreich und Deutschland haben eine weitreichende wechselseitige Anerkennung der Berufsabschlüsse vereinbart. Grundlage dafür ist eine hohe Übereinstimmung der Berufsbilder und Ausbildungsordnungen. Die Schweiz verfügt über eine deutlich andere Berufsstruktur sowie über andere Verfahren der Berufsentwicklung. Dies resultiert bereits daraus, dass alle Sektoren des Beschäftigungssystems, also auch der Gesundheitssektor und der öffentliche Dienst nach der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes (2005) in das Berufsbildungssystem integriert sind. Den ca. 350 Berufen (öffentlicher Dienst und Gesundheits-

sektor ausgenommen) in Deutschland und Österreich stehen in der Schweiz etwas über 200 Berufe gegenüber. Betrachtet man einzelne Sektoren, dann wird deutlich, dass in einigen Sektoren höchst unterschiedliche Berufskonzepte existieren. Bei der Ausbildung von Kaufleuten wird dieser Unterschied besonders deutlich. Während in Deutschland für die verschiedenen Anwendungsfelder eine große Zahl unterschiedlicher Ausbildungsordnungen und Berufsbilder entwickelt wurden, überlässt es die Schweiz im Sinne des Subsidiaritätsprinzips dem lokalen/regionalen Berufsbildungsdialog die Bildungspläne „vor Ort“ auszugestalten. Dabei können dann auch die lokalen Besonderheiten der jeweiligen Wirtschaftssektoren berücksichtigt werden. Die deutlich breitbandig definierten Berufsbilder, die in einem umfangreichen Reformprojekt im Zusammenhang mit der Novellierung des Berufsbildungsgesetzes neu geordnet wurden/werden, tragen der Notwendigkeit der Flexibilisierung der Facharbeitsmärkte Rechnung und begründen daher die hohe Attraktivität des dualen Berufsbildungssystems in der Schweiz. Noch einen Schritt weiter geht Dänemark mit einer drastischen Reduzierung der Berufsbilder auf unter 100. Damit wird zugleich angestrebt, die berufsfachliche Grundbildung in den beruflichen Schulen auf eine solide Basis zu stellen.

In allen vier Ländern werden die Sachverständigen der jeweiligen Branchen an der Berufsentwicklung beteiligt. In der Form ihrer Beteiligung bestehen jedoch erhebliche Unterschiede. In Deutschland hat die staatliche Berufsbildungsplanung sich aus der Berufsentwicklung praktisch weitgehend zurückgezogen. Das so genannte Konsensprinzip bedeutet in der Praxis, dass die Sachverständigen der Sozialparteien faktisch die Berufsentwicklung „in der Hand“ haben. Der Bundesminister für Wirtschaft erlässt die Ausbildungsordnungen und stimmt diese mit den Fachressorts ab. Der Bundesminister für Bildung wirkt über das Bundesinstitut für Berufsbildung an den „Ordnungsverfahren“ mit. Nach dem Konsensprinzip kommt es jedoch vor allem auf die Verständigung zwischen den Sozialparteien an. Dieses Verfahren hat zunächst den Vorteil (wie in den anderen Ländern auch), dass die Expertise der Berufsbildungspraxis – wenn auch interessenbezogen – in die Berufsentwicklung eingebracht wird. Zugleich wird durch dieses Verfahren faktisch die Mitwirkungsmöglichkeit der staatlichen Berufsbildungspolitik sowie einer qualifizierten domänenspezifisch ausdifferenzierten Qualifikationsforschung erheblich eingeschränkt. Die Entwicklung einer guten Balance zwischen einer staatlich gesteuerten Berufsentwicklung, einer wirksamen Beteiligung der

Branchenexperten sowie einer entwickelten Berufs- und Qualifikationsforschung ist bisher weitgehend ungelöst – in allen vier Ländern. Allerdings ist auch richtig, dass die Kumulation der Beispiele guter Praxis in allen vier Ländern zu einem deutlich höheren Qualitätsniveau in der Berufsentwicklung führen würde.

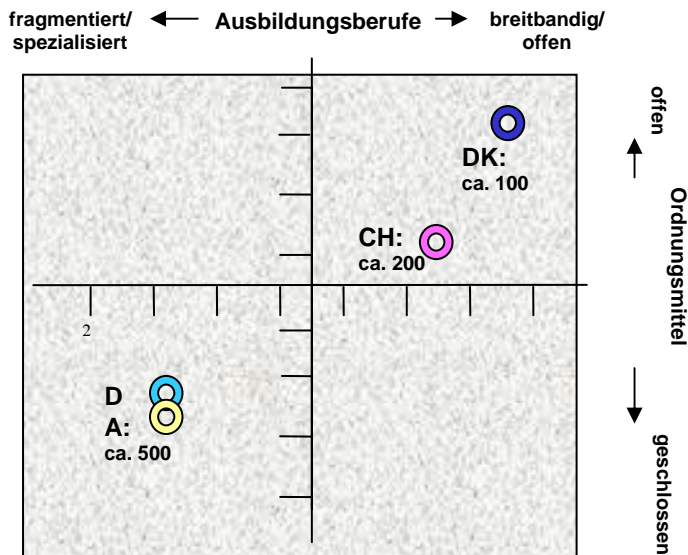


Abb. 5: Struktur der Ausbildungsberufe und Ordnungsmittel in Dänemark, Deutschland, Österreich und der Schweiz

5.2 Die duale Organisation der Berufsausbildung

In Dänemark, der Schweiz und Österreich wirken die Ausbildungsbetriebe und die beruflichen Schulen an der Berufsausbildung verantwortlich mit. In Dänemark haben die beruflichen Schulen eine Mitverantwortung bei der Ausgestaltung der betrieblichen Berufsausbildung. Vergleichbares gilt in Deutschland für die Ausbildung von Pflegefachkräften. Diese ist nach einem eigenen Bundesgesetz geregelt. Sieht man vom Gesundheitssektor sowie von der Berufsausbildung für den Öffentlichen Dienst ab, dann haben die beruflichen Schulen in Deutschland, anders als in den anderen drei Ländern, eine eher begleitende Funktion in der dualen Berufsausbildung. Der mindere Status wird vor allem dadurch deutlich, dass die Leistungskontrollen in der Schule nicht in das Prüfungssystem integriert sind. Im Bewusstsein und Verhalten der Berufsschüler spiegelt sich das wider. Die Berufsschulen und ihre Lehrer werden von den Auszubildenden durchgängig positiv bewertet. Dies ist allerdings weniger darauf zurückzuführen, dass ihr

Ausbildungsbeitrag hoch eingeschätzt wird, sondern eher umgekehrt, dass die Anforderungen, die die Berufsschule an die Auszubildenden stellen kann, ein minderes Gewicht haben. Dieses grundlegende Defizit in der so genannten „Lernortkooperation“ ist seit Jahrzehnten Gegenstand von Untersuchungen und Programmen, die darauf zielen, die Qualität der Lernortkooperation anzuheben. Mit Ausnahme von Baden-Württemberg ist es jedoch bisher nicht gelungen, die beruflichen Schulen verbindlich in die Berufsausbildung zu integrieren. Dieses Strukturproblem ist unmittelbarer Ausdruck der hoch fragmentierten Steuerungsstruktur der dualen Berufsausbildung in Deutschland.

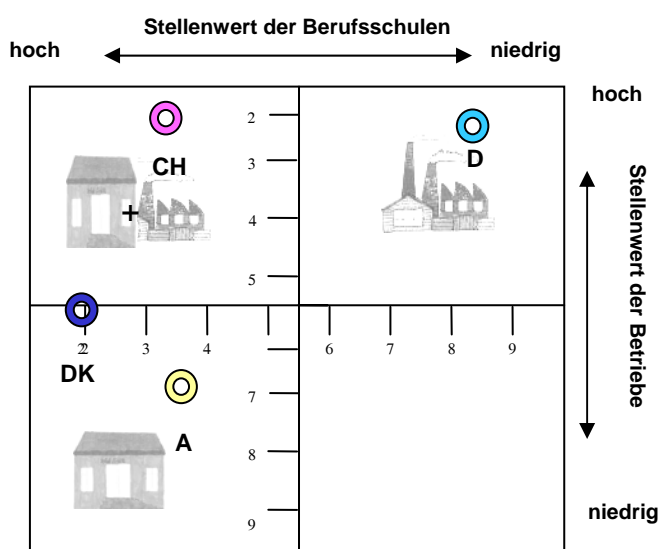


Abb. 6: Struktur und Organisation der beruflichen Bildung in Dänemark, Deutschland, Österreich und der Schweiz

5.3 Unterschiedliche Prüfungssysteme

Die Prüfungssysteme für die duale Berufsausbildung in den beteiligten Ländern unterscheiden sich deutlich voneinander. Deutschland und Österreich verfügen über eine vergleichbare Prüfungstradition. Allerdings wirkt in Österreich die Berufsschule an der Prüfung mit. Bei hinreichend guten Ergebnissen der schulischen Berufsausbildung entfällt der theoretische Teil der Abschlussprüfung. Die im Rahmen der schulischen Berufsausbildung erbrachten Leistungen werden als theoretische Prüfung anerkannt.

In Dänemark und der Schweiz ist die ausbildungsbegleitende Evaluation der dualen Berufsausbildung hoch entwickelt. Die beruflichen Schulen übernehmen in Dänemark eine steuernde und koordinierende Funktion. Vor allem aber wird durch die dänische

und Schweizer Prüfungspraxis vermieden, das Prüfen auf einen oder zwei Prüfungszeitpunkte zu reduzieren. Die Reduzierung der Leistungskontrolle bzw. des Überprüfens der beruflichen Kompetenzentwicklung auf zwei Prüfungszeitpunkte (wie in Deutschland), die Zwischen- und Abschlussprüfung, stellt ein erhebliches Strukturproblem für die Gestaltung beruflicher Lernprozesse dar. In der Zeit vor und nach der Zwischenprüfung (Teil 1 der Prüfung) entstehen prüfungsfreie Zeiträume von 15 bis 20 Monaten, in denen der Auszubildende kaum ein Feedback über die Entwicklung seiner beruflichen Kompetenzen erhält. Damit entfällt eines der wichtigsten Elemente für die berufliche Kompetenzentwicklung.

Staatliche Zertifikate, wie in Dänemark und der Schweiz, erleichtern die Integration der dualen Berufsausbildung in die Bildungssysteme, die internationale Anerkennung der Abschlüsse sowie die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

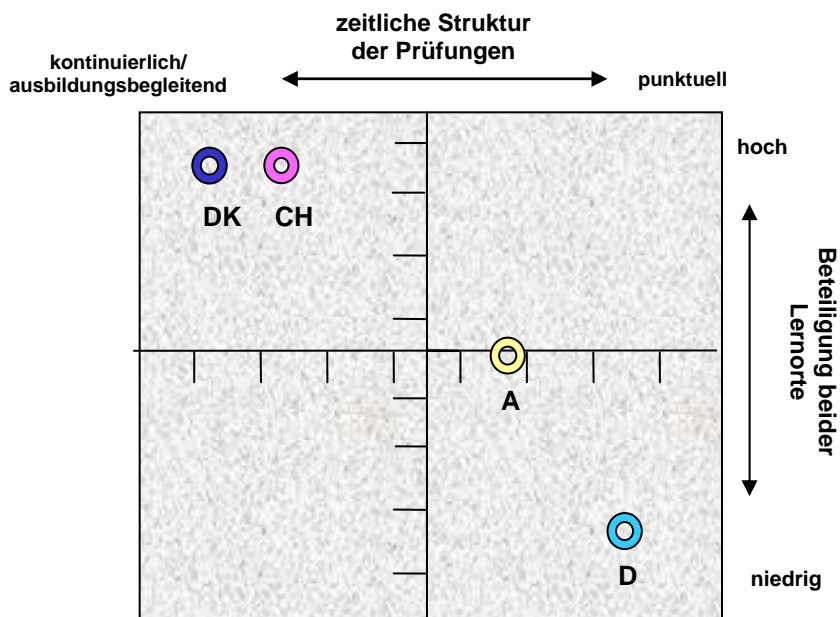


Abb. 7: Prüfungssysteme (zeitliche Struktur und Lernortbeteiligung) im Vergleich

5.4 Die duale Berufsausbildung als Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung (erste Schwelle) ist in den vier Ländern der Studie auf sehr unterschiedliche Weise geregelt. Dies schließt das Übergangsverhalten der Schüler ein. Im Vergleich zu den anderen Ländern stellt sich die Situation an der ersten Schwelle in Deutschland geradezu dramatisch dar. Das mittlere Ausbildungsalter ist von 16,4 Jahren (1970) auf mittlerweile 20 Jahren

angestiegen. Die Störungen im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung sind inzwischen so groß, dass von einem dreijährigen Übergangssystem gesprochen werden kann, das im Bildungssystem als eigenständige Stufe so nicht vorgesehen ist (Abb. 8).

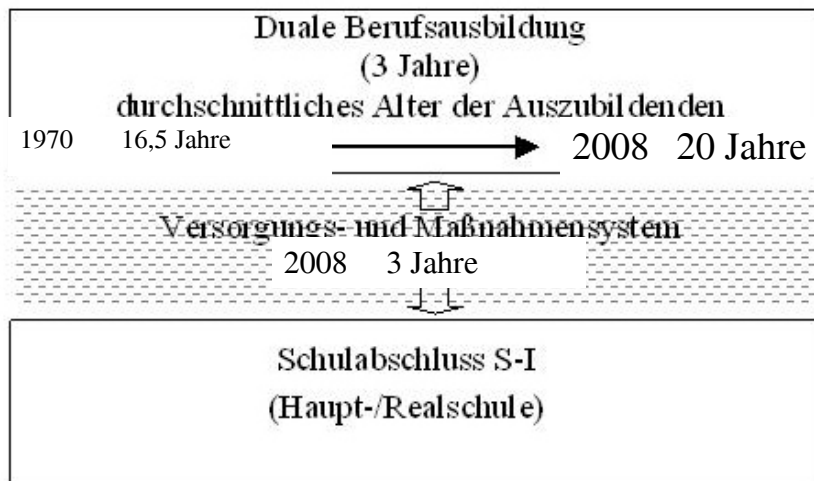


Abb. 8: Unterbrochener Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung in Deutschland

Für Dänemark ist der nahtlose Übergang von der Schule in die Berufsausbildung nach Abschluss der neunten Klasse dadurch gelöst, dass für die Schüler, die sich für eine Berufsausbildung entscheiden, drei Übergangswege zur Verfügung stehen:

1. Mit einem Lehrvertrag beginnt die schulische Grundbildung als Eingangsstufe in eine drei- bis vierjährige duale Berufsausbildung.
2. Während der schulischen Grundbildung wird ein Ausbildungsbetrieb gesucht bzw. vermittelt und ein Lehrvertrag abgeschlossen.
3. Die Grundbildung erfolgt (unter Aufsicht der Berufsschule) vollständig im Betrieb.

Das zuletzt 2007 modernisierte Berufsbildungssystem Dänemarks ist sehr flexibel für heterogene Bewerbergruppen ausgelegt. Die erste Schwelle ist sehr niedrig, da die Eingangsphase in die Berufsausbildung stark schulisch geprägt ist. Dies führt jedoch zu einer gewissen Entkopplung zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt und in der Folge zu einer erhöhten zweiten Schwelle beim Übergang in das Beschäftigungssystem. Die Jugendarbeitslosigkeit liegt deutlich über der allgemeinen Arbeitslosigkeit.

Eine ähnlich niedrige erste Schwelle zeichnet auch Österreich und die Schweiz aus. Österreich erreicht dies dadurch, dass es eine Tradition beruflicher Schulen (BMS und BHS) neben der dualen Berufsausbildung gibt, die eine hohe Attraktivität für Schüler, Eltern und Unternehmen besitzen. Zusätzlich werden mit der Einführung eines umfangreichen und alle Schulformen einschließenden Systems der Berufsorientierung und -vorbereitung die Schüler über mehrere Jahre gut auf die Berufswahl vorbereitet. Insgesamt liegt daher das mittlere Ausbildungsalter für Auszubildende um ca. drei Jahre unter dem in Deutschland.

Insgesamt gelingt es Dänemark, Österreich und der Schweiz, im deutlichen Gegensatz zu Deutschland, sehr gut, Schüler nahtlos in die Berufsausbildung zu vermitteln. Darüber hinaus ist in Österreich und in der Schweiz auch die zweite Schwelle sehr niedrig. Dieser Vergleich zeigt, dass die Ursache für die großen Unterschiede vor allem an der ersten Schwelle beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in Deutschland nicht durch das System der dualen Berufsausbildung verursacht wird, sondern durch seine spezifische Ausgestaltung sowie seine Integration in das gesamte Bildungssystem Deutschlands.

Für den Übergang von der beruflichen zur hochschulischen Bildung verfügen alle vier Länder über eine Vielzahl von Regelungen. Am ehesten gelingt es jedoch in Dänemark und der Schweiz, auch in der Praxis eine hohe Übergangsrate zu realisieren. Für Österreich gelingt dies vor allem für die schulischen Formen beruflicher Bildung. Die Einführung des Berufsabiturs in der Schweiz sowie die Möglichkeit, dieses während der Berufsausbildung zu erwerben, haben zu einer erheblichen Attraktivitätssteigerung der dualen Berufsausbildung sowohl bei den Unternehmen als auch bei den Schülern und Eltern geführt. Zudem führt diese Regelung zu einer Verkürzung der Verweildauer im Bildungssystem. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass in allen drei Ländern die Ausbildungszeiten etwa um ein halbes Jahr über den in Deutschland liegen und der Grad an Spezialisierung bei den Berufen geringer und dementsprechend die Breite der Ausbildung ausgeprägter ist.

5.5 Das Berufsbildungspersonal

Die Professionalisierung von Berufspädagogen für alle Lernorte beruflicher Bildung gilt als ein Schlüsselprojekt für die Zukunftsfähigkeit des dualen Berufsbildungssystems. Bemerkenswert ist auch hier, dass die Unterschiede in den Professionalisierungstraditionen in den vier Ländern außerordentlich groß sind. Deutschland verfügt über eine relativ lange Tradition der akademischen Ausbildung von Berufspädagogen. An ein vollständiges akademisches Studium einer beruflichen Fachrichtung der Berufspädagogik sowie eines zweiten Unterrichtsfaches schließt sich nach dem ersten Staatsexamen (bzw. einer Masterprüfung) ein eineinhalb- bis zweijähriges Referendariat an, das mit dem zweiten Staatsexamen abschließt. Diese Form der Professionalisierung der Berufsschullehrerausbildung markiert zugleich ein Dilemma. Die Akademisierung der Ausbildung geht einher mit einem deutlichen Abbau an Praxiskompetenz als Eingangsvoraussetzung für das Berufsschullehrerstudium. Einerseits ist also die Gleichwertigkeit zur Ausbildung von Gymnasiallehrern hergestellt und der Zugang zum Doktorandenstudium gegeben. Zugleich musste aus laufbahnrechtlichen Gründen die Regelung aufgegeben werden, dass angehende Berufsschullehrer über eine Berufsausbildung verfügen müssen. In der Ausbildungspraxis wirkt sich dieses Dilemma weniger gravierend aus, da die große Mehrzahl der Berufsschullehrerstudenten „Seiteneinsteiger“ sind und die Möglichkeit nutzen, an der Universität ein Aufbaustudium zu absolvieren. Aufbaustudenten verfügen in der Regel über eine eigene Berufsausbildung, nicht selten über Berufserfahrung und in der Regel über ein abgeschlossenes Fachhochschulstudium. In den anderen Ländern dominieren bis heute praxisbezogene Professionalisierungskonzepte. Nach den vorliegenden Untersuchungen wirkt sich dies nicht nachteilig auf die Unterrichtsqualität aus. Problematisch ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass die Entwicklung universitärer Forschungsinfrastruktur im Bereich der Berufsbildungsforschung an die Einrichtung von Masterstudiengängen für Berufspädagogen hängt. Aus dieser Sicht gibt es gute Argumente für die Einrichtung universitärer Studiengänge für die Ausbildung von Berufsschullehrern. Der Bologna-Prozess bietet die Chance, die Qualifizierung des Berufsbildungspersonals auf der Grundlage europäischer zu etablierender Standards für Bachelor- und Masterdegree für Berufspädagogen beruflicher Fachrichtungen zu etablieren. Dabei kommt es jedoch entscheidend darauf an, den Zugang von „Praktikern“ zu gewährleisten, die über eine einschlägige Berufserfahrung verfügen.

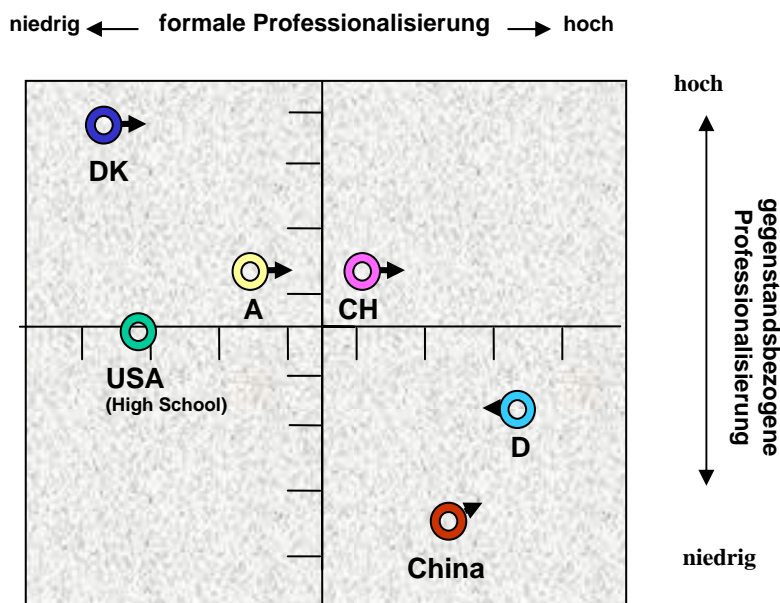


Abb. 9: Professionalisierung des Berufsbildungspersonals im Ländervergleich

6 Internationale Trends

Global hält der ‚academic drift‘ die Hinwendung der Schüler, Jugendlichen und ihrer Eltern zur akademischen Bildung an. Die OECD hebt als einen zentralen Indikator für diese Entwicklung hin zur wissenschaftlichen Bildung in der Wissensgesellschaft die Studentenanfängerzahlen hervor. Die Spitzengruppe der Länder mit hohen Studentenanfängerzahlen liegt mittlerweile bei Quoten von über 70% (vgl. Abb. 5). Der Kommentar der OECD dazu lautet: „Die Fähigkeit der OECD-Länder, in der globalen knowledge economy erfolgreich zu konkurrieren, wird folglich davon abhängen, ob sie in der Lage sind, die schnellwachsende Nachfrage nach Hochqualifizierten zu befriedigen“ (OECD 2006, S. 15). Zugleich kommt die OECD in einer Länderstudie zum Bildungssystem der Schweiz zu dem Ergebnis, dass die sehr hohe ökonomische Prosperität und Wettbewerbsfähigkeit der Schweiz eine ihrer zentralen Ursachen im Bildungssystem habe. Dieses zeichne sich durch eine hohe Qualität der dualen Berufsbildung und der international renommierten Universitäten sowie ein effektives System von Fachhochschulen aus. Die im internationalen Vergleich außerordentlich niedrige Studentenquote (ähnlich wie Deutschland) erscheint der OECD in diesem Zusammenhang als ein *Mirakel*. Für die Zukunft

empfiehlt sie daher auch eine deutliche Kurskorrektur ihrer Bildungspolitik. Dieser Empfehlung ist die Schweiz nicht gefolgt.

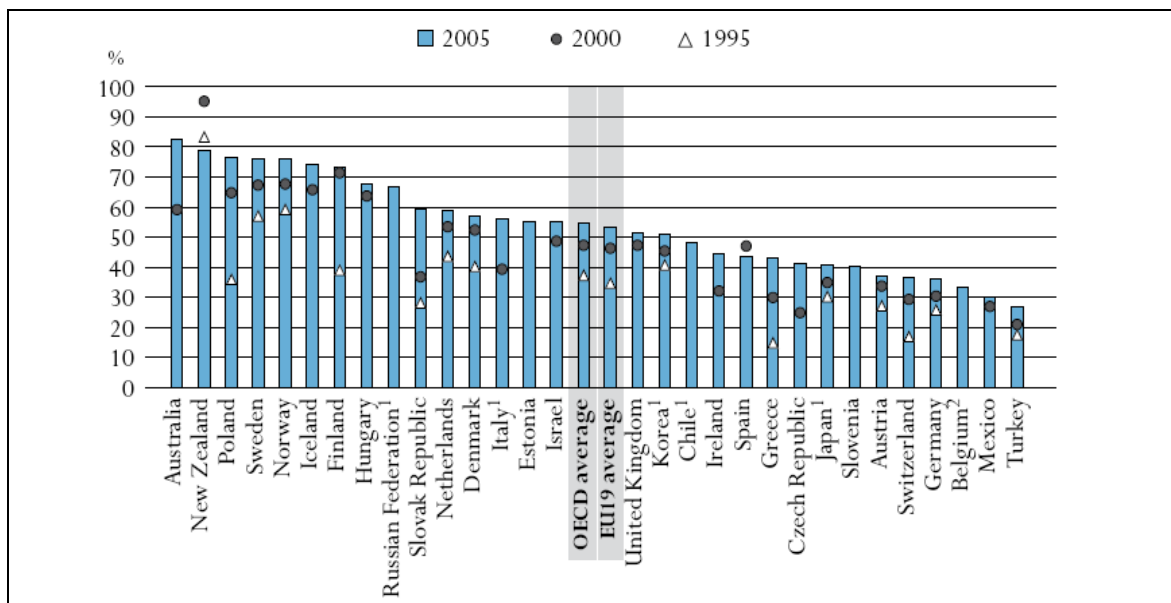


Abb. 10: Studienanfängerquoten (Quelle: OECD 2007)

Besonders ausgeprägt ist die Geschwindigkeit, mit der Schwellenländer wie China oder auch Indonesien die Akademisierung ihrer Bildung in ihren Ballungszentren forciert haben, so dass sich mittlerweile bis zu 70% der Schulabgänger für ein Hochschulstudium und kaum noch 30% für eine berufliche Bildung entscheiden. Da zugleich die Beschäftigungsstruktur in den entwickelten Ländern – und dies gilt erst recht für Schwellenländer – einen Bedarf von kaum 20% an Hochqualifizierten ausweist, entstehen Verwerfungen im Zusammenspiel zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. So hat China auf das sehr rasche Anwachsen der hochschulischen Ausbildung in den prosperierenden Wirtschaftszonen mit einem landesweiten Programm für die berufliche Bildung reagiert. Ziel ist es, diese qualitativ und quantitativ zu stärken und ihre Attraktivität für die Absolventen der allgemeinbildenden Schule zu erhöhen. Außerdem wurde die „höhere berufliche Bildung“ durch die Einrichtung zweijähriger Studiengänge auf Technikerniveau an Hochschulen ausgebaut, um dem Trend der Akademisierung der Bildung auf Bachelor- und Masterniveau entgegenzuwirken.

Zugleich setzt sich international das angelsächsische Paradigma hochschulischer Bildung als höhere berufliche Bildung durch. Mit dem Bologna-Prozess gilt dies auch für Länder wie Deutschland, mit einer hochschulischen Bildungstradition, die sich

betont von einer berufsbezogenen Bildung abgegrenzt hat und auf das auf Humboldt zurückgehende Leitbild einer an Wissenschaft, Wahrheitsfindung und Erkenntnisgewinn orientierten zweckfreien Bildung berufen hatte. Der internationale Trend zur Verberuflichung hochschulischer Bildung erleichtert es Ländern mit hohen und sehr hohen Studentenquoten, auch ihre Bachelorstudiengänge sowie darunter angesiedelte Kurzzeitstudiengänge als berufliche Bildungsgänge zu etablieren, in denen Fachkräfte für den intermediären Beschäftigungssektor ausgebildet werden. Das Hochschulsystem erfährt daher in vielen Ländern eine Ausdifferenzierung unter dem Druck des Arbeitsmarktes und dem Wettbewerb zwischen den Universitäten. Es bildet sich eine Schicht von Spitzenuniversitäten heraus (Forschungsuniversitäten), die sich ihre Studenten aussuchen können und die im Kontext ihrer Forschung den wissenschaftlichen Nachwuchs qualifizieren. Darunter hat sich eine breite Schicht von Hochschulen herausgebildet, die vor allem Fachkräfte für den intermediären Beschäftigungssektor ausbildet. Auf diesem Niveau sind Studiengänge angesiedelt, die herkömmlich eher als Fachschulen und Berufsfachschulen gelten. Durch eine weitreichende Modularisierung der Ausbildungsangebote hat sich vor allem in den USA eine Studienpraxis herausgebildet, bei der die Studierenden lediglich einzelne Kurse bzw. Module auswählen (some college). Spätestens auf dieser Stufe verflüchtigt sich dann auch das Konzept der Verberuflichung hochschulischer Bildung.

7 Fazit

Die Beispiele guter Berufsbildungspraxis, in den der Studie beteiligten Ländern sowie zugleich das Aufdecken der Schwächen in den Steuerungs- und Unterstützungssystemen verweisen auf ein beachtliches Innovationspotential für die Gestaltung einer zukunftsweisenden Berufsbildungsarchitektur in Europa.

Die Internationalisierung der beruflichen Bildung schreitet voran. Die Motoren sind die zunehmende Verflechtung der technisch-ökonomischen Entwicklung sowie die Herausbildung länderübergreifender Arbeitsmärkte. Die „World Skills“, an denen mittlerweile Teilnehmer aus ca. fünfzig Berufen teilnehmen, sind Ausdruck für die Herausbildung internationaler Berufsbildungsstrukturen. Für die inhaltliche Ausgestaltung einer europäischen Berufsbildungsarchitektur – nicht zu verwechseln mit dem europäischen Qualifikationsrahmen – bedarf es der Ausweitung der

europaweit etablierten Berufe nach dem Konzept europäischer Kernberufe und einer Angleichung der Berufsbildungsstrukturen – vor allem im Bereich der dualen Berufsausbildung –, verbunden mit einer wechselseitigen Anerkennung der Berufsabschlüsse. In den letzten Jahren haben die Neugierde und das Interesse an erfolgreichen Beispielen dualer Berufsausbildung spürbar zugenommen. Das Vereinigte Königreich, Malaysia, Italien und Neuseeland sowie ein umfangreiches Projekt der Mittelmeeranrainerstaaten, gesteuert durch die European Training Foundation, sind dafür eindrucksvolle Beispiele.

Wenn es den vier Ländern, die an dieser vergleichenden Studie der Bertelsmann Stiftung beteiligt waren, gelänge, ihre Anstrengungen zur Modernisierung der dualen Berufsbildungssysteme zu bündeln und nach der Methode der Kumulation der Beispiele von „best practice“ eine gemeinsame, offene Architektur dualer Berufsbildung zu entwickeln, dann hätte dies mit einiger Sicherheit größte Auswirkungen auf den internationalen Berufsbildungsdialog.

Literatur

Bertelsmann Stiftung 2009 (Hrsg.): Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich.
Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh