

Philipp Grollmann | Dietmar Frommberger | Thomas Deißinger |
Uwe Lauterbach | Matthias Pilz | Thomas Schröder | Georg Spöttl (Hrsg.)

Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie

Jubiläumsausgabe des Internationalen Handbuchs
der Berufsbildung



Herausgegeben von Philipp Grollmann, Dietmar Frommberger, Thomas Deißinger,
Uwe Lauterbach, Matthias Pilz, Thomas Schröder, Georg Spöttl

Internationales Handbuch der Berufsbildung

Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie

Jubiläumsausgabe des Internationalen Handbuchs der
Berufsbildung

Band 56
28. Jahrgang



Impressum

Zitiervorschlag:

Grollmann, Philipp; Frommberger, Dietmar; Deißinger, Thomas; Lauterbach, Uwe; Pils, Matthias; Schröder, Thomas; Spöttl, Georg (Hrsg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung – Ergebnisse und Perspektiven aus Theorie und Empirie. Jubiläumsausgabe des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung. Bonn 2022

1. Auflage 2022

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn
Internet: www.bibb.de

Publikationsmanagement:

Stabsstelle „Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste“
E-Mail: publikationsmanagement@bibb.de
www.bibb.de/veroeffentlichungen

Herstellung und Vertrieb:

Verlag Barbara Budrich
Stauffenbergstraße 7
51379 Leverkusen
Internet: www.budrich.de
E-Mail: info@budrich.de

Lizenzierung:

Der Inhalt dieses Werkes steht, außer dem Beitrag von Viktoria Kis (S. 142–161), unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 4.0 International).

Weitere Informationen zu Creative Commons und Open Access finden Sie unter www.bibb.de/oa.

ISBN 978-3-8474-2676-9 (Print)

ISBN 978-3-96208-334-2 (Open Access)

urn:nbn:de:0035-1020-8

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf PEFC-zertifiziertem Papier

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	6
<i>Friedrich Hubert Esser, Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung</i>	
Grußwort.....	9
<i>Ulrike Weyland, Kristina Kögler, Hugo Kremer, Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft</i>	
Grußwort.....	11
<i>Borhene Chakroun, Director, Division for Policies and Lifelong Learning Systems, UNESCO Education Sector</i>	
Greeting.....	12
<i>Dietmar Frommberger, Philipp Grollmann</i>	
Einleitung: Vergleichende Berufsbildungsforschung – Aktuelle Beiträge aus Theorie und Empirie – 25 Jahre Internationales Handbuch der Berufsbildung	14
Zum Internationalen Handbuch der Berufsbildung	
<i>Uwe Lauterbach</i>	
Entstehung und Konzeption des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung.....	25
<i>Arne Adam, Desire Laforet, Tim Hölscher, Johannes Karl Schmees</i>	
Die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung aus Sicht zentraler Akteure und Akteurinnen	60

Methodologische und methodische Aspekte der international vergleichenden Berufsbildungsforschung

Matthias Pilz

Ansätze und Methoden der international vergleichenden Berufsbildungsforschung 77

Thomas Deißinger

Zur Bedeutung der historisch-vergleichenden Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik 96

Lukas Graf, Anna Prisca Lohse

Analyzing Vocational Education and Training Systems through the Lens of Political Science 123

Viktoria Kis

Vocational education and training and the role of comparative international data 142

Berufsbildung in Ländern und Regionen

Hubert Ertl

T Levels als Kern eines neuen Qualifikationssystems in England: Hintergründe, Implementierung und Einordnung 165

Irina Rommel

Kontextualisierung in internationalen Berufsbildungsvergleichen: Darstellung eines systematisierten Vergleichsrahmens am Beispiel Kubas 182

Fabian Jintae Froese, Lin-Ya Hong, Philippa Sophie Dehning

Personalrekrutierung in China 201

Thomas Schröder

Perspektiven regionaler Berufsbildung in der ASEAN-Region. Eine Übersicht zu Institutionen, Programmen, Akteuren und Initiativen 224

Fragestellungen der international vergleichenden Berufsbildungsforschung

Sandra Bohlinger, Dieter Münk, Nina Muscati

Qualifizierungsstrategien im internationalen Systemvergleich 247

Dietmar Frommberger

**Duale Berufsbildung im Vergleich. Ein Beitrag zum Verständnis von
Berufsbildungssystemen 265**

Philipp Christian Grollmann

**Zur Rolle betrieblicher Organisation und des betrieblichen Lernens
in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung..... 283**

Christian Ebner

**Von der beruflichen Ausbildung in den Arbeitsmarkt.
Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus der international
vergleichenden Forschung zum Erwerbseinstieg junger Menschen 307**

Silvia Annen

**Different country – same problems? Akteurszentrierte Analyse der
Rekrutierung ausländischer Fachkräfte in Deutschland und Kanada..... 339**

Christopher Winch

**Transversal and transferable abilities. Understanding Worker Agency in
Contemporary Advanced Economies..... 361**

Georg Spöttl

**Vocational Teacher Education and Training in an International Context –
Trends and Recommendations 374**

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 398

Abkürzungsverzeichnis

AC	<i>Assessment-Center</i>
ADB	<i>Asean Development Bank</i>
ASEAN	<i>Association of Southeast Asian Nations</i>
ASED	<i>ASEAN Education Ministers' Meeting</i>
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (ab 1995)
BMBW	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (bis 1994)
BP	Berufspädagogik
CDG	Carl Duisberg Gesellschaft
CE	<i>Comparative Education/Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>
Cedefop	<i>Centre européen pour le développement de la formation professionnelle</i>
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
DtBFsch	Die Deutsche Berufs- und Fachschule (Zeitschrift)
EU	Europäische Union
GIZ	Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
HI	<i>Historical Institutionalism</i>
IHBB	Internationales Handbuch der Berufsbildung
IFKA	Internationaler Fachkräfteaustausch in der Berufsbildung
INES	<i>Indicators of Education Systems</i>
INTERAGLA	Internationaler Vergleich von Reformkonzeptionen für die Lehrerbildung
InWEnt	Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH
ISCED	<i>International Standard Classification for Education</i>
ITB	Institut Technik und Bildung an der Universität Bremen
KI	Künstliche Intelligenz
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
LSO	<i>Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning (data collection)</i>
MNU	Multinationale Unternehmen
NEET	<i>Not in Education, Employment, or Training</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
PM	Personalmanagement
RAVTE	<i>Regional Association for Vocational and Technical Education in Asia</i>

RECOTVET	<i>Regional Cooperation Programme to Improve the Quality and Labour Market Orientation of Technical and Vocational Education and Training</i>
SEAMEO	<i>Southeast Asia Ministers of Education Organization</i>
SEAMEO TED	<i>Regional Centre for Technical Education Development</i>
SEAMEO	
VOCTECH	<i>Regional Centre for Technical and Vocational Education and Training</i>
SU	<i>Chinesische Staatsunternehmen</i>
TVET	<i>Technical and Vocational Education and Training</i>
UAS	<i>Universities of applied sciences</i>
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNEVOC	<i>UNESCO International Centre for Technical and Vocational Education and Training</i>
UOE	<i>UNESCO/OECD/Eurostat</i>
VBBF	<i>Vergleichende Berufsbildungsforschung</i>
VBF	<i>Vergleichende Bildungsforschung</i>
VBP	<i>Vergleichende Berufspädagogik</i>
VBWP	<i>Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik</i>
VE	<i>Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>
VET	<i>Vocational Education and Training</i>
VWBP	<i>Vergleichende Wirtschafts- und Berufspädagogik</i>

Friedrich Hubert Esser

Präsident des Bundesinstituts für Berufsbildung

Grußwort

Deutschlands duales, betriebsintegriertes Berufsbildungssystem genießt weltweit enormes Ansehen. Das darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Leistungen, für die es ein solches Ansehen genießt, einer permanenten Überprüfung ihrer Grundlagen und stetigen Weiterentwicklung des Systems der Beruflichen Bildung bedürfen. Diese Weiterentwicklung fußt in Deutschland in hohem Maße auf der guten Zusammenarbeit von Sozialpartnern, Bund und Ländern, so wie sie durch das Berufsbildungsgesetz angelegt ist. Sie fußt aber vor allem auch auf einer kontinuierlichen Unterfütterung durch qualitativ hochwertige Informationen. Im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sprechen wir von Wissenschaft-Politik-Praxis-Kommunikation.

Veränderungen in der Berufsbildungspraxis können nicht mehr nur national abgebildet und erfasst werden. Die Internationalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft schlägt sich in der Berufsbildungspraxis, der Berufsbildungspolitik und in den Gegenständen der Berufsbildungsforschung nieder. Beispiele hierfür sind die europäische Berufsbildungspolitik im Allgemeinen sowie die Etablierung des Europäischen Qualifikationsrahmens und seines Pendant, dem Deutschen Qualifikationsrahmen, einschließlich der dazugehörigen Forschungs- und Entwicklungsprojekte. An diesen Prozessen war und ist das BIBB maßgeblich beteiligt.

Wie können andere Staaten bei der Etablierung und Weiterentwicklung ihrer Berufsbildungssysteme beraten werden? Wie soll diese Frage ohne die Kenntnis des jeweils anderen Landes und seines Berufsbildungssystems und der Kenntnis internationaler Entwicklungen beantwortet werden? Gleiches gilt für Fragen der Anerkennung von (beruflichen) Qualifikationen: Auf welchen curricularen Grundlagen beruhen sie und welchen Stellenwert haben sie im Herkunftsland? Auch diesen Fragen stellt sich das BIBB regelmäßig in seiner alltäglichen Arbeit.

Das Internationale Handbuch der Berufsbildung (IHBB) ist aus meiner Sicht ein hervorragendes Beispiel für ein Produkt, das sich in unser Leitbild einer Wissenschaft-Politik-Praxis-Kommunikation einreicht und Grundlagen für die Beantwortung solcher Fragen zur Verfügung stellt. Die einführenden Beiträge in diesem Band zeigen: Die Expertennetzwerke europäischer und internationaler Berufsbildungsforschung und -zusammenarbeit werden systematisch genutzt, um dem interessierten Fachpublikum aus Forschung und Praxis aktuelle Informationen über die Berufsbildung anderer Länder zur Verfügung zu stellen. Dass das in einem wissenschaftlich abgesicherten Rahmen erfolgt, dafür sind auch die Beiträge in diesem Band Zeugnis.

Es ist sehr zu begrüßen, dass das BIBB seit der Übernahme der institutionellen Herausgeberschaft im Jahr 2010 einen aktiven Beitrag zur Absicherung und Weiterentwicklung dieses einschlägigen Standardwerkes leisten kann. Zum 25-jährigen Jubiläum des IHBB gratuliere ich und danke dem Herausgaberteam und den zahlreichen Autorinnen und Autoren der Länderstudien! Ich freue mich auf viele weitere Bände in dieser wichtigen Veröffentlichungsreihe des BIBB.

Ulrike Weyland, Kristina Kögler, Hugo Kremer
Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Grußwort

Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gratuliert herzlich zum 25. Geburtstag des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung (IHBB). Als zentrale deutschsprachige Vereinigung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Feld der Berufsbildungsforschung freuen wir uns sehr über diese Reihe. Regelmäßig erscheinen fundierte Studien zu den weltweit verbreiteten Berufsbildungssystemen, welche u. a. die Vielfalt internationaler Berufsbildungsmodelle aufzeigen und Anstöße zu deren Weiterentwicklung geben.

Die Systeme der beruflichen Bildung sind historisch gewachsen und sehr verschieden. Sie sind eingebettet in gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Kontexte. Mit den Länderstudien des IHBB werden wissenschaftliche Informationen zur Verfügung gestellt, die dem Verständnis dieser Unterschiede dienen und zugleich Hinweise für internationale Trends und Lösungsansätze liefern. Die vielen bislang erschienenen Länderstudien dienen damit der Einbettung und Reflexion berufsbildungswissenschaftlicher Ergebnisse.

Aufgrund der (auch sprachlichen) Herausforderungen, Berufsbildungssysteme anderer Länder zu erschließen, sind die deutsch- und englischsprachigen Ausgaben des IHBB von großem Wert. Die Länderstudien erleichtern die Erschließung der internationalen Vielfalt, auch für die Studierenden an den Hochschulen in den berufs- und wirtschaftspädagogischen Studiengängen und -bereichen.

Der Vorstand der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik wünscht dem Herausgeberkreis des IHBB weiterhin viel Erfolg. Wir freuen uns auf die kommenden Länderstudien in den nächsten Jahren aus den diversen Regionen und Ländern dieser Welt.

Borhene Chakroun

Director, Division for Policies and Lifelong Learning Systems, UNESCO Education Sector

Greeting

This 25th Anniversary edition of the *International Handbook of Vocational Education and Training* comes in a critical moment for the international education and training community and beyond. It comes at a moment when the world is emerging from the COVID-19 pandemic, which caused major disruptions across the world and had an impact on every aspect of our life and of our work. This crisis accelerated ongoing transitions in the world of work and megatrends, in particular digitalization and greening, adding layers of uncertainty regarding which skills and competencies will be in demand in the future and high expectations towards vocational education and training (VET).

This Anniversary edition also coincides with the Transforming Education Summit launched by the Secretary General in 2022, which has recognized the importance of skills for work. It also shines a spotlight on its important role as part of the SDG 4 goal on education and more broadly the 2030 sustainable development agenda.

Vocational education and training is now at the top of the agenda of organizations such as UNESCO through its new Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET), as well as the ILO, OECD and the European Union, including its technical agencies CEDEFOP and the European Training Foundation and other organizations active in the field.

UNESCO and these agencies have examined the impacts on the labour market of the COVID-19 crisis and the twin transitions of digitalization and greening. This has brought to light several important insights. First, the impact of the crisis has been unequal across countries and different categories of workers, particularly in terms of employment and working conditions. Young people have been the most heavily hit. Second, VET has been affected more than the other education sectors because of its practical nature and links with the world of work. Third, in such a fast-evolving context, VET can play a pivotal role to help youth and adults prepare for the future, equipping them with the skills they need to achieve decent lives and jobs and to participate fully, responsibly and sustainably in their societies. However, the scale of the COVID-19 crisis calls for a transformative approach of VET that is driven equally by issues of employment, productivity, equity and sustainability.

In this context, particular attention is needed for investment in researching vocational education and training, including the impacts of the crisis and the futures of VET. Research on VET in its various forms and approaches contributes to the continuous process of developing and enhancing the quality of VET systems and the education and training of VET personnel. The UNESCO Recommendation on TVET invites Member

States to “deepen the knowledge base for TVET through sustained investment in interdisciplinary research so as to develop new methodologies and understandings of TVET in its broad context and to inform TVET policies and decision-making”. The Recommendation calls for “multistakeholder partnership for commissioning, using and evaluating research, as well as in the development of strategies and systems for knowledge management (...) Research findings should be widely disseminated through publications and electronic means”.

Against the background of our experiences and our interest in the global development of Vocational Education and Training, I would like to express my appreciation for 25 years of the ongoing efforts of numerous authors, who have volunteered to produce 56 country studies with comparable data on TVET systems under the umbrella of this *International Handbook of Vocational Education and Training*. I wish to congratulate the editors and the participating institutions, the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) and the University of Osnabrück for this successful endeavour.

I'm convinced that the *International Handbook of Vocational Education and Training* will continue contributing to the development of VET systems globally. As such, it will provide an important supporting mechanism to the implementation of UNESCO's new *Strategy for TVET 2022–2029: Transforming TVET for successful and just transitions*, whose success will call for joint international efforts, cooperation and solidarity. In that respect, I'm pleased that the UNESCO Chair on “TVET and Competence Development for the Future of Work” at TU Dortmund University is actively participating in this process and supporting regular exchange about developing VET systems worldwide. It is through these partnerships and exchanges, with international organizations, research institutions and other stakeholders working together, that we can advance the TVET agenda to support future generations.

Dietmar Frommberger, Philipp Grollmann

Einleitung: Vergleichende Berufsbildungsforschung – Aktuelle Beiträge aus Theorie und Empirie – 25 Jahre Internationales Handbuch der Berufsbildung

Die Vergleichende Berufsbildungsforschung ist ein spezieller Zweig der Berufsbildungsforschung, der darauf abzielt, die unterschiedlichen Merkmale und Prinzipien der Berufsbildung in verschiedenen nationalen und kulturellen Kontexten zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären. Dieses Wissen liefert Hinweise zu den allgemeinen Trends und innovativen Lösungsansätzen im Feld der Berufsbildung. Damit können Diskurse und Reformentwicklungen angestoßen und gewohnte und selbstverständliche Strukturen und Argumente hinterfragt und reflektiert werden.

Die Vergleichende Berufsbildungsforschung ist auch deswegen relevant, weil die Unterschiede zwischen den Berufsbildungsmodellen weltweit erheblich sind. Deutlich stärker als die allgemeine oder hochschulische Bildung ist die Berufsbildung aus internationaler Perspektive von großen Unterschieden geprägt. Doch zugleich kann die Annahme formuliert werden, dass sich die Merkmale und Prinzipien der Berufsbildung im Zuge der wachsenden Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung tendenziell annähern – wie in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen auch. Die wachsende Bedeutung dualer Berufsbildungsstrukturen wäre hierfür ein Beispiel, aber auch die Kompetenzorientierung oder die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung.

Das Ziel des vorliegenden Jubiläumsbandes des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung (IHBB) liegt darin, aktuelle Befunde aus der Vergleichenden Berufsbildungsforschung darzustellen. Der Blick auf die Berufsbildung erfolgt aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven, aus der Berufsbildungswissenschaft, der Politikwissenschaft, der Soziologie oder der Betriebswirtschaftslehre. Mit dieser Auswahl wird einem inter- und multidisziplinären Verständnis der Vergleichenden Berufsbildungsforschung Rechnung getragen. Der Sammelband schließt damit an die Beiträge zu Methoden und Theorien des Vergleichs an, die mit dem damaligen Grundwerk des IHBB ausgeliefert wurden (vgl. LAUTERBACH 1995a; 1995b; 1995c; 1995d; MASLANKOWSKI 1995a; 1995b; MITTER 1995).

Im IHBB werden seit 1995 wissenschaftliche Studien zu den weltweiten Berufsbildungssystemen publiziert. Bislang sind 60 umfangreiche Länderstudien und Aktualisierungen erschienen. Jedes Jahr werden weitere zwei bis vier Länderstudien in deutscher und/oder englischer Sprache veröffentlicht und aktualisiert. Die Länderstudien werden von fachlich einschlägigen Autoren und Autorinnen verfasst und folgen einer vergleich-

baren Inhaltsstruktur. Das Handbuch ist zu einem einzigartigen Standardwerk mit detaillierten Informationen zu völlig verschiedenen Berufsbildungssystemen geworden.

Im Jahr 1995 wurde das Handbuch im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) gegründet, dort maßgeblich von Herrn Dr. Uwe Lauterbach. Bis zum Jahr 2005 sind das Handbuch und die darin enthaltenen Länderstudien als fortwährend ergänzte Loseblatt-Sammlung im Nomos-Verlag und später im W. Bertelsmann Verlag erschienen, seit 2018 werden die Länderstudien in Form von Monografien im Verlag Barbara Budrich veröffentlicht. Die Länderstudien stellen eine wichtige Grundlage für die Berufsbildungsforschung und die akademische Ausbildung des beruflichen Bildungspersonals dar. Außerdem richten sie sich an Experten und Expertinnen aus Wirtschaft und Politik, die in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit tätig sind.

Das IHBB wird geschäftsführend vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), dort federführend von Dr. Philipp Grollmann, sowie von der Universität Osnabrück, dort federführend von Prof. Dr. Dietmar Frommberger (Lehrstuhl Berufs- und Wirtschaftspädagogik), herausgegeben. Im Herausgeberkreis des IHBB wirken Prof. Dr. Thomas Deißinger (Universität Konstanz), Dr. Uwe Lauterbach (DIPF), Prof. Dr. Matthias Pils (Universität zu Köln), Prof. Dr. Thomas Schröder (TU Dortmund) sowie Prof. Dr. Georg Spöttl (Universität Bremen) mit.

Im ersten Abschnitt des vorliegenden Jubiläumsbandes wird aus zwei Perspektiven die Entwicklung des IHBB dokumentiert und diskutiert. In drei weiteren Abschnitten werden dann methodische und theoretische Probleme der Vergleichenden Berufsbildungsforschung adressiert, Befunde zu einzelnen Ländern und Regionen vorgestellt sowie spezifische Aspekte des internationalen Vergleichs der Berufsbildung thematisiert. Nachfolgend werden die Beiträge dieser vier Abschnitte kurz vorgestellt.

Zum Internationalen Handbuch der Berufsbildung

In seinem rückblickenden Beitrag stellt **Uwe Lauterbach** die Entstehung, Erstveröffentlichung und die Weiterentwicklung des IHBB bis zum Jahr 2010 dar. Der Beitrag von Lauterbach verdeutlicht dabei auch, dass die zahlreichen Arbeiten am DIPF die Voraussetzung für die anspruchsvolle und kontinuierliche Arbeit an diesem Handbuch waren.

Der Beitrag von **Arne Adam, Desire Laforet, Tim Hölscher** und **Johannes Schmees**, der auf zwei universitären Qualifizierungsarbeiten beruht, verdeutlicht weitere Bedingungen für die Arbeit am IHBB und dessen Entwicklung. Die Autoren und die Autorin zeigen auf, dass die Erarbeitung der Länderstudien eine besondere Kenntnisvielfalt der Berufsbildung in einem ausgesuchten Land sowie ein hohes Engagement erfordert und es nicht trivial ist, immer wieder geeignete Autorinnen und Autoren zu finden, die sich dieser Herausforderung stellen. Zwar steht das Handbuch durch die gemeinsame Herausgeberschaft des BIBB und der Universität Osnabrück auf institutionell sicheren Füßen. Doch die umfassende Erarbeitung der einzelnen Länderstudien beruht

auf Beiträgen der Autorinnen und Autoren, die ausschließlich wissenschaftlichen Motiven folgen und nicht materiell honoriert werden können.

Methodologische und methodische Aspekte der Vergleichenden Berufsbildungsforschung

Neben einer Reihe von praktischen Herausforderungen in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung, die beim Nachzeichnen der Entstehungsgeschichte des IHBB deutlich werden, sind beim Vergleich von Berufsbildungssystemen verschiedene theoretische und methodologische Herausforderungen zu berücksichtigen. Diese werden in vier Beiträgen bearbeitet.

In seinem Beitrag zu Ansätzen und Methoden der internationalen Vergleichenden Berufsbildungsforschung stellt **Matthias Pilz** einen eigenen, in verschiedenen Projekten erprobten Ansatz vor. Zur Begründung seiner methodologischen Entscheidungen analysiert er vor allem konzeptionelle und methodische Überlegungen aus dem Kontext der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, stellt aber auch den Bezug zu Ansätzen aus Bildungssoziologie und -ökonomie, Politikwissenschaft, der Jugendforschung und Psychologie sowie der Geschichtswissenschaften her. Eine besondere Herausforderung liegt aus seiner Sicht darin, die notwendige Breite des Zugangs zum Forschungsfeld abzusichern, um die damit erforderliche sozioökonomische Kontextuierung von Forschungsergebnissen abzusichern, sich aber gleichzeitig nicht zwischen den verschiedenen disziplinären Zugängen zu verlieren. Hierfür sei es erforderlich, dass eine berufspädagogisch inspirierte Vergleichende Berufsbildungsforschung ihre Grundlagen offenlegt und weiterentwickelt, um nicht zwischen den verschiedenen anderen Disziplinen „eingeklemmt“ zu werden.

Thomas Deißinger betont in seinem Beitrag, dass die Besonderheiten der betrachteten Berufsbildungssysteme auf der Basis historiografischer Untersuchungen zu erschließen sind. Er legt dar, dass es bislang nur wenige systematische auslandspädagogische und komparative Studien gebe, die sich mit der Berufsbildungsgeschichte der europäischen Länder befassen. In seinem Beitrag erläutert er, wie dieser historiografische Zugriff („historisch-vergleichende Berufsbildungsforschung“) erfolgen kann, und verdeutlicht dies am Beispiel der Länder England und Deutschland.

Lukas Graf und **Anna Prisca Lohse** richten einen politikwissenschaftlichen Blick auf die Berufsbildung, um Entwicklungen und Veränderungen zu verstehen. Konkret greifen sie auf den Historischen Institutionalismus zurück. Anhand der Länderbeispiele Deutschland und Schweiz beantworten sie die Frage, „how both countries' VET systems have responded to academization pressures brought about by the rise of the knowledge economy“.

Die Berichterstattung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) hat spätestens seit der ersten PISA-Studie in den 2000er-Jahren nicht nur ein erhebliches Gewicht in der bildungspolitischen Diskussion gewonnen, sondern auch die Weiterentwicklung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses und

die Weiterentwicklung der Methoden empirischer Bildungsforschung erheblich mit bestimmt. Neben PISA ist es vor allem das jährlich erscheinende bildungsstatistische Kompendium „Bildung auf einen Blick“, das jedes Mal bei seiner Veröffentlichung bildungspolitische Diskussionen hervorruft. Insbesondere die nicht unumstrittenen politischen Schlussfolgerungen haben immer auch Konsequenzen für die Berufsbildung, sei es die Forderung nach einer höheren Akademikerquote in Deutschland oder die Kritik an der hohen Selektivität der beruflichen Bildung und insbesondere des beruflich-betrieblichen Ausbildungsmodells. Diese Diskussionen dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, dass die OECD in den vergangenen 20 Jahren in einer Reihe von Projekten erhebliche Anstrengungen getätigt hat, auch die datenbasierte vergleichende Darstellung der beruflichen Bildung zu verbessern. Einen Einblick in diese Arbeiten und weitere Perspektiven eröffnet der Beitrag von **Viktoria Kis**.

Berufsbildung in Ländern und Regionen

Hubert Ertl analysiert die Entwicklungen in der beruflichen Bildung in England. Konkret untersucht er die sogenannten *T Levels*, die ein relativ neues Angebot darstellen und ein weiterer Schritt in der Folge der Reforminitiativen für die Weiterentwicklung der Berufsbildung in England sind. *T Levels* sind schulische Berufsbildungsabschlüsse, die auch betriebliche Erfahrungsanteile beinhalten. Diese schulischen beruflichen Bildungsabschlüsse spielen in der Berufsbildung in England eine weitaus größere Rolle als sogenannte *apprenticeships*. Mit den *T Levels* sollen berufsbezogene und allgemeinbildende Inhalte und Kompetenzen vermittelt werden. Sie führen grundsätzlich in die weiterführende Hochschulbildung sowie auf den Arbeitsmarkt.

Irina Rommel legt in ihrem Beitrag dar, wie wichtig die Kontextualisierung für das nähere Verständnis der Berufsbildung in einem Land ist. Unter einer Kontextualisierung versteht Rommel die Einbindung der beruflichen Bildung in ihren sozialen, kulturellen und ökonomischen Bedingungs-zusammenhang. Am Beispiel Kuba wird deutlich gemacht, dass eine solches Verständnis der beruflichen Bildung in einem Land über eine weitergehende Kontextualisierung auch für die internationale Berufsbildungszusammenarbeit von großer Bedeutung ist.

Der Beitrag von **Fabian Jintae Froese, Lin-Ya Hong** und **Philippa Sophie Dehning** über Personalrekrutierung in China erweitert diesen Band um einen Beitrag aus der Personalwirtschaftslehre. Personalrekrutierung stellt die „Abnehmerseite“ beruflicher Bildung und Qualifizierung dar und sagt damit viel auch über die in einer Gesellschaft geltenden Vorstellungen zur beruflichen Qualifizierung aus. Duale Formen der beruflichen Qualifizierung werden insbesondere von dieser Abnehmerseite – die der Autor und die Autorinnen in multinationale und lokale Unternehmen differenzieren – forciert. Der Ausbau dual-kooperativer Strukturen folgt dabei eher der Logik des Talentmanagements der beteiligten Betriebe und folgt deren Qualifizierungsagenda. Weniger ginge es dabei um den Ausbau eines kohärenten Systems der Integration von Heranwachsenden

in einen lokalen Arbeitsmarkt. Damit werden aber auch die besonderen Stärken einer dual-kooperativen Ausbildungspraxis akzentuiert. Dies dürfe allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass diese Form der Qualifizierung eher einzelbetrieblichen Interessen folge und weniger gesamtgesellschaftlichen Zielen der Weiterentwicklung der sozialen Integration und Chancengleichheit. Hinzu komme, dass Digitales Recruiting und der Einsatz von Künstlicher Intelligenz in der Überwachung von Arbeitsprozessen und Analyse von Qualifizierungsbedarfen vermutlich dazu führten, dass sich die in China vorfindbaren Qualifizierungsmodelle von dem „Vorbild“ einer umfassenden Berufsausbildung entfernten.

In dem Beitrag von **Thomas Schröder** werden die berufsbildungspolitischen Entwicklungen und Strategien in einem länderübergreifenden Wirtschaftsraum beschrieben und analysiert, konkret für die *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN). Dieses Beispiel für eine „regionale Berufsbildungspolitik“ zeigt die Bedeutung, die der Berufsbildung in den beteiligten Ländern zukommt, aber auch die Herausforderungen, Berufsbildung in supranationalen Verbänden zu gestalten. Ähnliche Entwicklungen und Erfahrungen sind auch in der Europäischen Union oder der Afrikanischen Union festzustellen.

Spezifische Fragestellungen der Vergleichenden Berufsbildungsforschung

Sandra Bohlinger, Dieter Münk und **Nina Muscati** schlagen die Analyse von Qualifizierungsstrategien im internationalen Systemvergleich an der Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt als eine Alternative zu systemisch orientierten Ansätzen der Vergleichenden Berufsbildungsforschung vor. Mit einer solchen Schwerpunktsetzung könnten die Engführungen bildungswissenschaftlicher Ansätze überwunden werden. Stattdessen, so fordern Autor und Autorinnen, müssten neuere, politikwissenschaftliche und arbeitsmarktorientierte, Ansätze mehr Gewicht bekommen und zu einer Analyse von Qualifizierungsstrategien zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt zusammengeführt werden.

Dietmar Frommberger schreibt der Analyse und dem Vergleich dualer beruflicher Bildungsansätze eine wesentliche Bedeutung für die Reflexion gewohnter Strukturen und Bedeutungszuschreibungen zu, einschließlich der Gewinnung von Impulsen für alternative Reformbemühungen. Er geht davon aus, dass mit der Rezeption dualer Berufsbildung im globalen Kontext eine Differenzierung und Pluralisierung von Formen und Inhalten entstehe, die z. B. in höherem Maße nach Zielgruppen differenzieren oder auf unterschiedlichen Ebenen der Bildungssysteme entwickelt werden könne.

Philipp Grollmann untersucht die Frage, inwieweit die für den Berufsbegriff wichtigen Aspekte von betrieblichem Lernen und betrieblicher Arbeitsorganisation seit den 1970er-Jahren angemessen in die vergleichende Forschung zur Beruflichen Bildung eingegangen sind. Er kommt zu dem Schluss, dass sich in der englischsprachigen internationalen und berufspädagogisch akzentuierten Berufsbildungsforschung zwar das

wachsende Interesse am Lernen im betrieblichen Kontext und in der Praxis manifestiert, dieses aber bisher nicht ausreichend aus komparativer Perspektive in seinem engen Zusammenhang zu den jeweils nationalen Konfigurationen des schulischen Lernens und des Curriculums in der Beruflichen Bildung erforscht und reflektiert wurde.

Der Beitrag von **Christian Ebner** stellt die Ergebnisse einer etablierten Forschungstradition vor, die sich mit den Übergängen von der Schule in den Arbeitsmarkt beschäftigt. Er bilanziert deren Befunde und stellt sie den wichtigsten strukturellen Entwicklungen in Arbeitsmarkt und Berufsbildung gegenüber. Systeme dualer Berufsbildung verfügen nach diesen Analysen über erhebliche Vorteile in der Integration der jungen Altersjahrgänge in den Arbeitsmarkt, aber stehen in Zukunft vor zahlreichen Herausforderungen. Diese könnten zusammenfassend damit beschrieben werden, dass die berufliche Bildung auf der eine Seite die „Passung“ mit aktuellen Qualifikationsanforderungen gewährleisten, auf der anderen Seite aber der zunehmenden Dynamik von Wirtschaft, Technologie und Arbeit Rechnung tragen müsse. Damit rücken auch Aspekte wie Selbststeuerung und ggf. auch ein Ausbau der „allgemeinbildenden“ Inhalte beruflicher Bildung in den Mittelpunkt des Interesses.

Der Beitrag von **Silvia Annen** trägt der Internationalität des Bandes in doppelter Hinsicht Rechnung: So vergleicht Annen zum einen zwei Länder, Deutschland und Kanada, zum anderen stellt sie die Praxis der Anerkennung von ausländischen Fachqualifikationen in den Mittelpunkt ihrer Analyse. Sie betrachtet dabei zwei Branchen und Berufsfelder, den Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien und den Bereich der Pflege. Die großen Unterschiede zwischen den Qualifikationsanforderungen der Betriebe und der Art der Unterstützung von Migranten und Migrantinnen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt verdeutlichen die Bedeutung, die jeweils nationalen Qualifizierungsstrukturen nach wie vor zukommt. Gleichzeitig variieren die Anerkennungs- und Rekrutierungsmuster nach Berufen und Branchen im Ländervergleich.

In seinem Beitrag mit dem Titel „Transversal and transferable abilities. Understanding Worker Agency in Contemporary Advanced Economies“ analysiert **Christopher Winch** eine zentrale Zieldimension aktueller Gestaltungsansätze in der beruflichen Bildung, und zwar den Begriff „competence“. Mittels sehr unterschiedlicher theoretischer Bezüge, einschließlich curriculum- und berufsbildungstheoretischer Reflexionen und Überlegungen zur Autonomie am Arbeitsplatz, vergleicht er verschiedene Kompetenzkonzepte in Europa, die der Weiterentwicklung der Berufsbildung dienen. Winch fokussiert damit zum einen die sehr relevante didaktische Dimension und zum anderen die Rolle der Arbeitsorganisation für den internationalen Vergleich in der Berufsbildungsforschung.

Georg Spöttl nimmt das berufliche Bildungspersonal aus der international-vergleichenden Perspektive in den Blick. Die tatsächlichen Ausbildungsstandards für das berufliche Bildungspersonal sind international betrachtet sehr unterschiedlich. Auch innerhalb einzelner Länder gibt es sehr verschiedene Standards zwischen den verschie-

denen Gruppen des beruflichen Bildungspersonals (z. B. Lehrkräfte oder betriebliches Ausbildungspersonal). Spöttl plädiert für die Weiterentwicklung von akademischen Ausbildungsstandards für das berufliche Bildungspersonal. Er untermauert sein Plädoyer mit der Darstellung der fachlichen und didaktischen Anforderungen an praktizierendes berufliches Bildungspersonal sowie mit den Positionen zentraler internationaler Organisationen zu diesem Thema. Darüber hinaus wird auf die Entwicklungen zur Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals in der ASEAN-Region näher eingegangen.

Das breite Spektrum der Beiträge in diesem Jubiläumsband eröffnet einen Einblick in die Vielfalt und Relevanz der Gegenstände und Fragestellungen für den internationalen Vergleich in der Berufsbildungsforschung.

Das IHBB selbst ist ein Grundlagenwerk. Mit den kontinuierlich erscheinenden Monografien zu ausgesuchten Ländern und Regionen werden möglichst detailliert die verschiedenen Berufsbildungssysteme dargestellt und verständlich gemacht. Diese Darstellung umfasst auch berufspädagogische und curriculare Aspekte. Insofern leistet das IHBB einen wichtigen Beitrag für weiterführende Vergleichsuntersuchungen, in denen einzelne Aspekte vertieft werden. Es kann gleichzeitig als Grundlage für die Einordnung von Befunden zu spezifischen Aspekten der beruflichen Bildung dienen.

Die auf wissenschaftlichen Überlegungen basierende gemeinsame Struktur der Länderstudien, ihr Umfang, Detaillierungsgrad und Informationsgehalt sind Alleinstellungsmerkmale des IHBB. Es bleibt eine große Herausforderung, diesen Anspruch für das IHBB zu erhalten, kontinuierlich weiterzuentwickeln und mit neuen Länderstudien und Aktualisierungen auszufüllen.

Literatur

- LAUTERBACH, Uwe: Quantitativer, qualitativer und funktionaler Vergleich. In: LAUTERBACH, Uwe; MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995a, 34 VG – 102 VG
- LAUTERBACH, Uwe: Theorien und Methodologien der Vergleichenden Bildungsforschung und der Vergleichenden Berufsbildungsforschung (1999). In: LAUTERBACH, Uwe; MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995b, 123 VG – 183 VG
- LAUTERBACH, Uwe: Typen-, Kategorien- und Modellbildung von Systemen beruflicher Bildung. In: LAUTERBACH, Uwe; MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995c, 103 VG – 114 VG
- LAUTERBACH, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichsstruktur im IHBB. In: LAUTERBACH, Uwe; MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995d, 30 VG – 33 VG

- MASLANKOWSKI, Willi: Analyse vorhandener Untersuchungen der Vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: LAUTERBACH, Uwe; MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995a, 18 VG – 25 VG
- MASLANKOWSKI, Willi: Vergleichsproblematik von Berufsbildungssystemen aus Sicht des Internationalen Fachkräfteaustausches in der Berufsbildung (IFKA). In: LAUTERBACH, Uwe; MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995b, 10 VG – 12 VG
- MITTER, Wolfgang: Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: LAUTERBACH, Uwe; MITTER, Wolfgang (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung. Baden-Baden 1995, 13 VG – 17 VG

Zum Internationalen Handbuch der Berufsbildung

Uwe Lauterbach

Entstehung und Konzeption des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung

Das Grundwerk des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung (IHBB) erschien 1995 nach einer Projektphase von zweieinhalb Jahren. Dieses vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanzierte und von der Carl Duisberg Gesellschaft (CDG) in Auftrag gegebene Forschungsvorhaben mit dem Arbeitstitel „Berufsbildung im Ausland“ wurde im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF, Frankfurt am Main) konzipiert und realisiert. Die folgenden Ausführungen beziehen sich besonders auf den Zeitraum vom Beginn der Projektphase (1992) bis zum Übergang des IHBB an das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2010). Um die Konzeption des IHBB und die darauf aufbauende Struktur der Länderstudien und der vergleichenden Analysen begründen und darstellen zu können, wurden die Beiträge der Bezugswissenschaften Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft/*Comparative Education* dazu herausgearbeitet. Essenziell bei der Realisierung des IHBB waren zudem die Erfahrungen mit Vorläuferprojekten. Ein wesentlicher Impuls für sie (eingeschlossen das IHBB) war zudem der immer wieder gepriesene „Vorbildcharakter“ des deutschen „Dualen Systems“. Hierzu erfolgen, besonders am Beispiel USA dargestellt, einige Anmerkungen, die auf die zu beachtenden nationalen Kontexte wie Kultur, politische und ökonomische Strukturen sowie historische Bezüge aufmerksam machen.

1 Konzeption des IHBB und Bezugswissenschaften

Das Grundwerk des IHBB erschien im Frühjahr 1995 nach einer Projektphase von zweieinhalb Jahren. Dieses vom BMBF (Bonn) finanzierte und der CDG (Köln) (vgl. zur CDG: LAUTERBACH 1997, S. 399ff.) in Auftrag gegebene und begleitete Projekt mit dem Arbeitstitel „Berufsbildung im Ausland“ wurde von einer Projektgruppe (Leitung Uwe Lauterbach) im DIPF (Frankfurt am Main) in der Abteilung „Allgemeine und vergleichende Erziehungswissenschaft“ (Abteilungsleiter Prof. Dr. Wolfgang Mitter) entwickelt und realisiert. Bis zum Übergang an das BIBB 2010 und die Universität Magdeburg mit den neuen geschäftsführenden Herausgebern Dr. Philipp Grollmann (BIBB) und Prof. Dr. Dietmar Frommberger (Universität Magdeburg) blieb das damals als Loseblattsammlung geführte IHBB im DIPF mit Dr. Uwe Lauterbach als geschäftsführendem Herausgeber.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich besonders auf den Zeitraum vom Beginn der Projektphase (1992) bis zum Übergang des IHBB an das BIBB. Um Struktur, Realisierung und „Philosophie“ des IHBB und den Weg dahin begründen und darstellen

zu können, sind zudem Exkurse zu Vorläuferprojekten und den Bezugswissenschaften Vergleichende Berufsbildungsforschung (VBBF) und Vergleichende Erziehungswissenschaft/*Comparative Education* (CE) unerlässlich.

Bei umfangreichen Projekten wie dem IHBB, die sich nicht an ähnlichen aktuellen Vorhaben orientieren können, sind theorieorientierte Diskurse in der Projektgruppe und mit der einschlägigen *Scientific Community* ein wesentlicher Schritt für die Entwicklung der Konzeption. Die Inhalte und Themen, die im IHBB besonders bearbeitet werden, also nationale Berufsbildungssysteme und vergleichende Analysen, sind bis in die 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts in Forschung und Theoriebildung kein Forschungsschwerpunkt in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und der Vergleichenden Berufspädagogik (VBP) als Vorläufer der heutigen VBBF. Als in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts kleinere Projekte, an deren Konzeptionen das IHBB anknüpfen konnte, realisiert wurden, war die VBP nur rudimentär entwickelt, kaum theorieorientiert und auf den Vergleich von Berufsbildungssystemen konzentriert. Dies erfolgte oft auf der Basis von artefaktisch entstandenen Vergleichs- und Gütekriterien.

Damit unterschied sie sich grundlegend von der CE, die auf eine lange Tradition zurückblickt, stets in einem internationalen Diskurs war und sich stetig weiterentwickelte. Wenn sich die VBP auf Georg Kerschensteiner, Aloys Fischer oder Peter Petersen als „Gründungsväter“ beruft, kann nur kritisch angemerkt werden, dass Kerschensteiner und Fischer in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts international in der CE vernetzt waren.

„Die internationale wissenschaftliche Zusammenarbeit von Kerschensteiner und Fischer war zudem ein Ergebnis des ‚Zeitgeistes‘ in der Pädagogik. Seit der Jahrhundertwende vom 19. in das 20. Jahrhundert wurde der internationale wissenschaftliche Austausch im Rahmen der reformpädagogischen Bestrebungen immer mehr intensiviert“ (LAUTERBACH 2002, S. 223 mit Bezug auf FLITNER 1931, S. 32; RÖHRS 1966, S. 7ff.; 1977, S. 12ff.; 1995, S. 399ff.).

Der wesentliche Unterschied zu den meist im angloamerikanischen Raum angesiedelten Forscherinnen und Forschern wie Kandel (vgl. LAUTERBACH 2002, S. 56ff.) bestand im Forschungsgegenstand, der sich bei den genannten deutschen Vertretern auf die berufliche Bildung konzentrierte. Hier sei auf die Findungsphase der amerikanischen beruflichen Bildung mit dem „*Vocational Education Movement*“ verwiesen. Auch hier waren das wissenschaftliche Personal und deren Expertisen eng mit angesehenen Institutionen wie der Columbia University oder dem Massachusetts Institute of Technology (MIT) (vgl. BENNETT 1937, S. 316ff.) verbunden, allerdings meist mit dem Blick auf das gesamte Bildungswesen.

2 Duales System und IHBB

Diese schon um die Jahrhundertwende vom 19. in das 20. Jahrhundert internationale Wertschätzung der deutschen Berufsbildung – Kerschensteiner wurde beispielsweise im November 1910 als Experte mit den Gutachten „*Trade Education for Girls*“ und „*Apprenticeship and Corporation Schools*“ gehört (BENNETT 1937, S. 521) – hatte sich mit der Bundesrepublik Deutschland seit Ende der 50er-Jahre des 20. Jahrhunderts noch verstärkt. Sie wird immer wieder auch von prominenter Stelle mit der Ansicht zum Ausdruck gebracht, dass das deutsche Duale System im melioristischen Sinn das „beste“ System der beruflichen Bildung und ein „Exportschlager“ sei. Diese Auffassung machte vor dem Personal in der beruflichen Bildung, den Adressatinnen und Adressaten des Internationalen Fachkräfteaustauschs in der Berufsbildung (IFKA), dessen Evaluierungsprojekte der wesentliche Anstoß für das IHBB waren, nicht halt. Auch die VBP unterstützte diese Position der „Einmaligkeit“ mit Untersuchungen zur „Lernorttheorie“ (vgl. dazu LAUTERBACH 2002, S. 259ff.).

In den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts wurde vom Personal deutscher Lehrstühle für Berufspädagogik die Infrastruktur der Ausbildungszentren in „Entwicklungsländern“ im Auftrag der 1959 gegründeten Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung geplant. Bei der Darstellung des Erfolgs dieses immer wieder gepriesenen Modells der Entwicklungszusammenarbeit wurde sich besonders auf die gut qualifizierten Absolventinnen und Absolventen bezogen. Die Ergebnisse einer Evaluierung in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts (u. a. in Afghanistan) zeigen aber auch, dass Absolventinnen und Absolventen der deutschen Berufsbildenden Einrichtungen eher an dem deutschen Abschlusszeugnis und weniger an der Multiplikation der erworbenen Kompetenzen in die landesspezifische Gewerbeentwicklung interessiert waren. Eckensberger plädierte deshalb schon 1968 dafür, die Strukturen bestimmter Regionen besser in den Fokus zu nehmen, um die Rekrutierungsmechanismen und die „Entscheidungen“ für Bildungswege im weitesten Sinn verstehen zu können. Dabei wird dem Prestigeparadigma, das in Bildungssystemen von sogenannten Entwicklungs- und Schwellenländern zu beobachten ist, für den Zugang in Einrichtungen der beruflichen Bildung große Bedeutung zugeschrieben. Das deutsche Berufsbildungssystem ist im Sinn des bildungsmeritokratischen Paradigmas so angesehen, dass Ausbildungszentren, die offensichtlich ein besonders erfolgreicher Teil dieses Systems sind, natürlich attraktiv für die einheimischen Eliten sind (vgl. ECKENSBERGER 1968, S. 115f.).

Diese Leuchtturmfunktion des Dualen Systems gilt auch für die sogenannten Industrieländer. Allein das Beispiel USA zeigt die dortigen jahrzehntelangen Bemühungen um Reformen mit Verweis auf das „erfolgreiche“ deutsche duale System. Hier wird nur ein Exkurs, bezogen auf die Zeitspanne nach dem Zweiten Weltkrieg, herangezogen. Schon im Ware-Gutachten (vgl. WARE 1952), das für die amerikanische Politik bestimmt war, wird vermerkt:

„Es wird auch nicht versucht, ein Werturteil über die Verdienste eines Ausbildungssystems abzugeben, das auf einigen Gebieten die vielleicht besten Handwerker und Facharbeiter der Welt hervorgebracht und in der wirtschaftlichen Entwicklung einer Nation so große Bedeutung erlangt hat“ (WARE 1952, S. 2).

Diese positive Einschätzung der deutschen Berufsbildung aus US-amerikanischer Sicht setzt sich bis heute fort, oft verbunden mit einer Aufforderung, solche Strukturen auch in den USA einzurichten. Hier sei nur auf zwei Präsidenten verwiesen: Clinton (vgl. LAUTERBACH 2003, S. 55f.) und Trump.¹ Die Hinweise auf die Zusammenarbeit in der Berufsbildung mit deutschen „Experten“, die beraten, Vorträge halten oder US-amerikanische Delegationen begleiten, lässt sich bezogen auf die Zeit nach 1945 beliebig erweitern. Warum diese vielen Vorhaben letztlich nicht erfolgreich sind, wird von Forschenden oder Fachleuten der CE immer wieder begründet:

„Damit die Menschen eines Landes die eines anderen Landes verstehen können, sollten sie gewisse Kenntnisse der Geschichte, der Tradition, der Sitten und kulturellen Hintergründe haben, die die Entwicklung der Gesellschaft und Institutionen des betreffenden Volkes begleiten“ (WARE 1952, S. 3).

Ein kurzer Blick auf die Geschichte der beruflichen Bildung in den USA unterstreicht diese Theorie der Kontextualisierung – auf die sich Ware bezieht – mit der Annahme, dass das in Europa im Mittelalter dominierende Zunftwesen im 19. und 20. Jahrhundert an die jeweiligen nationalen Strukturen und Kulturen angepasst wurde, möglicherweise bis zum völligen Aufgeben. Da durch die vielen dominierenden europäischen Einwandernden das Zunftwesen in den USA bekannt war, ist zu überprüfen, ob dieser Kulturtransfer dort zu neuen Realitäten führte (vgl. dazu BENNETT 1937, S. 507ff.).

Wie auch in Europa wurde nach dem Aufgeben des mittelalterlichen Zunftwesens und der Liberalisierung des Arbeitsmarktes versucht, neue Wege bei der Ausbildung der Fachkräfte zu gehen (vgl. dazu KÜHNE 1922, S. 1ff.). Bennett (1937, S. 310ff.) beschreibt, dass in den USA seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine Vielzahl von beruflichen oder beruflich orientierten schulischen und betrieblichen Experimenten bis hin zur „klassischen Lehre“ initiiert wurde, um die Jugend qualifiziert auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Warum die heutigen sehr vielfältigen Strukturen sich durchgesetzt haben, hat viele Gründe. Wesentlich waren aber die Rahmenbedingungen wie Kultur, Wirtschaftssystem und Staatsstruktur, die sicherlich auch in der Zukunft in den USA nicht zur Installation eines „dualen Berufsbildungssystem“ führen werden. In der entscheidenden Phase um die Jahrhundertwende wurde *apprenticeship* als „Überbleibsel“ einer vergangenen statischen Zeit angesehen. Zudem war und ist man arbeitsmarktorientiert. Hier fanden sich die benötigten Arbeitskräfte einer arbeitsteiligen Wirtschaft.

1 Vgl. Nachricht vom 31.10.2019, URL: <https://www.bibb.de/de/114657.php> (Stand: 08.04.2022).

Dazu trugen zudem die vielen Einwandernden bei. Diese Auffassung war weit verbreitet und schloss die Gewerkschaften, die sich auf die Löhne konzentrierten, mit ein (vgl. BENNETT 1937, S. 521ff.).

Allein das Beispiel Afghanistan aus dem Gutachten von Eckensberger zur Berufsbildungszusammenarbeit in den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts und der ewige Diskurs über die Implementation eines *Apprenticeship*-Systems in den USA gaben wichtige Impulse für die Gestaltung des IHBB. Diese unabdingbare Kontextualisierung der nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme in die jeweiligen nationalen Strukturen (auch mit historischem Rückblick) war ein wesentliches Anliegen der Projektgruppe im DIPF und flossen in den Diskurs ein, der bei der Konzeptionierung der Studie „Berufliche Bildung des Auslands“ und beim IHBB zwischen den Auftraggebern (BMBF, CDG) und der Projektgruppe (Lauterbach u. a.) geführt wurde. Das Untersuchungsdesign wurde erweitert um die Aspekte „Vom Ausland lernen“ und „Verstehen des jeweiligen Systems“ (Idiografische Funktion) und deren „Effektivität“ bezogen auf die Einschätzungen der IFKA-Teilnehmer und -Teilnehmerinnen in ihren Berichten. Ihre Aussagen wurden zur Evaluierung mittels qualitativer Dokumentenanalysen bearbeitet (siehe Abschnitt 3).

3 Evaluierung des Internationalen Fachkräfteaustausches in der Berufsbildung (IFKA) und Vorläufer des IHBB

3.1 Konzeption des Readers „Berufliche Bildung des Auslands“ und IHBB

Der folgende Exkurs erscheint erforderlich, um die Hintergründe für das konzeptionelle Werden des IHBB aufzuhehlen. Es baut auf vorausgehende Projekte auf und erweitert diese. Dazu muss bis zu dem Reader „Berufliche Bildung des Auslands“ (1984) zurückgegangen werden. Als 1982 von der CDG angefragt wurde, ob das DIPF als Projektträger bereit wäre, fast 800 Berichte auszuwerten, die zwischen 1978 und 1982 von Teilnehmern und Teilnehmerinnen des BMBF-Programms IFKA verfasst wurden, wurde zugesagt.

Diese Berichte stammen von deutschen Ausbildern und Ausbilderinnen² (*outgoing*), die sich in ursprünglich 14 Ländern mit dem dortigen Bildungs- und Berufsbildungssystem in einer meist 14-tägigen Exkursion auseinandersetzen, und von ausländischen Fachkräften aus elf Ländern, die sich in der Bundesrepublik Deutschland über dessen vom Dualen System dominierten Berufsbildungssystem informierten.

2 Um Näheres über Ausbilder und Ausbilderinnen im Dualen System zu erfahren, wird auf die Studie von Lauterbach/Neß (1999) „Ausbildung der Ausbilder und berufliche Bildung in Deutschland“ verwiesen. In Kapitel 4.2 „Exkurs zur geschichtlichen Entwicklung der Ausbildertätigkeit“ wird auch ein geschichtlicher Überblick zum Kontext „Deutsches Berufsbildungssystem“ gegeben, u. a. auch die „Normierung“ durch die Nationalsozialisten, S. 80ff., insbesondere S. 89 (vgl. dazu auch KÜMMEL 1980, S. 18ff.). Beim Studieren dieser Kontextualisierung des Dualen Systems in die gesamtgesellschaftliche Entwicklung wird deren bedeutender Beitrag zur „Qualität“ der deutschen Berufsbildung offensichtlich.

Die Auswertung der *Outgoing*-Berichte der deutschen Berufsbildungsfachkräfte machte zwei Aspekte besonders deutlich:

- ▶ die Positionierung bei der Analyse der ausländischen Systeme aus der Sicht eines deutschen Ausbilders: „Ich möchte nicht bestreiten, daß meine Gefühle durch gewisse Ausbildergewohnheiten in Deutschland eine Voreingenommenheit aufweisen, die eine objektive Beurteilung des Dargebotenen beeinflussen“ (Veit Italienbericht 1979, S. 5);
- ▶ die erforderliche Darstellung der Rahmenbedingungen beruflicher Bildung, um die Andersartigkeit des jeweiligen Weges der beruflichen Qualifizierung verstehen und akzeptieren zu können (vgl. dazu Zusammenfassung von LAUTERBACH 1984, S. 12, 36f.).

Da die materielle Ausstattung dieser Evaluation und die enge Terminplanung eine qualitative Vertiefung im Sinne dieser zwei Notwendigkeiten kaum zuließ, wurde ein *Reader* veröffentlicht, der als Kontexte nur die Bildungsverwaltung und das allgemeine Bildungswesen aufnahm. Auffällig war, dass die Auseinandersetzung mit einem „fremden“ Bildungs- bzw. Berufsbildungssystem oft zur kritischen Bewertung der eigenen Position und zum „Verstehen“ des „Fremden“ beiträgt. Es werden dazu eine Reihe von Einflussfaktoren genannt:

- ▶ geografische Merkmale des Landes,
- ▶ historische und gesellschaftliche Entwicklung,
- ▶ gesellschaftliche Wertvorstellungen, Kultur,
- ▶ Staats- und Regierungsform,
- ▶ Wirtschaftssystem und Wirtschaftsstruktur,
- ▶ Arbeitsmarkt,
- ▶ Berufsbildung und allgemeines Bildungssystem (vgl. LAUTERBACH 1984, S. 36f.).

Dieses Konzept der Kontextualisierung des Bildungs- und Berufsbildungssystems in die gesellschaftlichen und staatlichen Rahmenbedingungen schloss sich an das seit 1976 unter der Leitung von Wolfgang Mitter durchgeführte DIPF-Forschungsvorhaben „Internationaler Vergleich von Reformkonzeptionen für die Lehrerbildung (INTERAGLA)“ an. Die von Walter Georg und Uwe Lauterbach – beide damals am Lehrstuhl für Berufspädagogik an der Technischen Hochschule Darmstadt – 1977 veröffentlichte Studie „Die Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ ist als deskriptive Dokumentation Basis für einen internationalen Vergleich. Im Vorwort der Projektgruppe wird die Vergleichsmethode erläutert:

„[...] wird diese Dokumentation zusammen mit denjenigen über die Lage der Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen in acht anderen Staaten der Europäischen

Gemeinschaft, in Schweden, den USA sowie der DDR, der Volksrepublik Polen und der Sowjetunion, die Grundlage für einen internationalen Vergleich der Ausbildung der der Lehrer an berufsbildenden Schulen bilden. [...], dabei wird es sich um einen intrakulturellen Vergleich handeln, der auch Querschnittsanalysen zu verschiedenen Zeitpunkten einschließt.“ (GEORG/LAUTERBACH 1977, S. V)

Mit diesem Hinweis auf das Forschungsziel „intrakultureller Vergleich“ wird vorgebaut für die aus der einschlägigen *Scientific Community* erwartete Kritik an sogenannten „rein deskriptiven Studien“:

„Mit dieser meist nicht begründeten Diskreditierung wird verkannt, daß gerade die Strukturen der Studien gewöhnlich mehrschichtig angelegt sind. Die ‚Deskriptionen‘ sind letztlich eingebettet in historische, evolutionistische und funktionsbezogene Analysen, die mit hermeneutischen, phänomenologischen und empirisch-analytischen Methoden durchgeführt werden“ (LAUTERBACH 2002, S. 157).

Es wird methodologisch an Franz Hilker angeknüpft, der in seinem zentralen Werk „Vergleichende Pädagogik“ (vgl. HILKER 1962) vier methodische Schritte des Vergleichsprozesses nennt:

1. Beschreibung (Deskription),
2. Interpretation (Kontextualisierung in das jeweils bezogene gesellschaftliche System),
3. Juxtaposition als das Nebeneinanderstellen der Ergebnisse von 1. und 2.,
4. Komparation als vergleichende Interpretation (vgl. dazu Hilker 1962, S. 106ff.; Lauterbach 2002, S. 180ff.)

Zudem stand dieses Forschungsprojekt ganz in der Tradition des DIPF. Es veröffentlichte seit der Gründung seiner Vorgängereinrichtung, der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung, im Jahr 1951 regelmäßig Länderstudien dazu (vgl. LAUTERBACH 2002, S. 158ff.). Bemerkenswert ist zudem, dass die Forschungsfelder der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung und des DIPF sich auf das ganze Bildungswesen, also das „allgemeinbildende“ und das „berufliche“ beziehen (vgl. LAUTERBACH 2002, S. 233ff.) und Kooperationen mit Berufsbildungsexpertinnen und -experten und Forschungseinrichtungen wie dem Berufspädagogischen Institut Frankfurt und der Technischen Hochschule Darmstadt (s. o.; LAUTERBACH 2002, S. 246ff.) selbstverständlich waren und teilweise satzungsmäßig abgesichert wurden.

Der Ertrag dieser vergleichenden (berufs-)pädagogischen Forschung und auch der Studie „Die Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (1977) flossen in die Konzeptionierung des Readers „Berufliche Bildung des Auslands“ ein. Wegen der schon skizzierten Kontextualisierung der Systemstrukt-

ren wurde das gesamte Bildungs- und Berufsbildungswesen deskriptiv beschrieben und die Systemkomponenten durchgängig bei jedem der zwölf „Industrieländer“ aufgenommen (vgl. LAUTERBACH 1984, S. 12f.). Dabei gaben nicht nur die INTERAGLA-Länderberichte, sondern auch einschlägige wissenschaftliche Länderstudien wie die Studie über die Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland von Kell und Lipsmeier (1976) oder die Veröffentlichung von Hegelheimer (1997) zur deutschen Berufsbildung und Arbeitswelt (1971) viele Anregungen und auch Hinweise für die grafische Vermittlung³ von komplexen Prozessen, z. B. durch Verlaufsdiagramme zu den Berufsbildungslebensläufen.

Die Ländersurveys des DIPF gaben zudem neben dem strukturellen Aufbau der Länderstudien Anregungen für die Gestaltung des Forschungsprozesses. Anregend war die Reihe „Schulen in Europa“ (SCHULTZE 1964) mit dem Arbeitsprinzip „Verbindung von Innen- und Außensicht“. Ein „einheimischer Experte“ bzw. eine „einheimische Expertin“ verfasste nach einer vorgegebenen Struktur eine Länderstudie in Kommunikation mit dem Herausgeber (Walter Schultze). Wesentlich ertragreicher war die Studie „Schulen in Westeuropa“ von Hylla und Wrinkle (1953) mit einer Verbindung von Innen- und Außensicht durch gemischt-nationale Forscher- und Forscherinnengruppen beim Untersuchungsdesign sowie Ansätze des *Problem Approach* (wie „arbeitslose Jugendliche“ oder „Beziehungen zwischen berufsbildenden Schulen und Wirtschaft“). Zudem konnte dem grundsätzlichen Forschungsziel zugestimmt werden: „[W]enn ein geeintes Westeuropa geschaffen werden soll, so müssen die Bewohner der westeuropäischen Länder von einander mehr erfahren und einander besser kennenlernen als bisher“ (HYLLA/WRINKLE 1953b, S. 21, zitiert nach LAUTERBACH 2002, S. 158).

Im übertragenen Sinn übernommen in die Konzeptionierung wurde auch ein Zitat aus dem Beitrag „Europäische Erziehung“ von Erwin Stein in diesem Sammelband: „Analyse der nationalstaatlichen Bildungsbereiche und Erziehungsweisen in Beziehung zu ihren gesellschaftlichen und sozialen Besonderheiten und ihrer geschichtlichen Entwicklung“ (STEIN 1953, S. 641, zitiert nach LAUTERBACH 2002, S. 158).

Der Reader „Berufliche Bildung des Auslands“ und auch das Grundwerk des IHBB wurden besonders kritisch von der *Scientific Community* diskutiert, weil die Descriptions der nationalen Bildungssysteme teilweise mittels der zitierten Auszüge aus den Berichten der berufspädagogischen Praktiker und Praktikerinnen, der Ausbilder und Ausbilderinnen, erfolgte. Hier sei nur auf die Rezension von Dieter Münk (1995) zum IHBB-Grundwerk verwiesen.

3 Die Verlaufsdiagramme zu den Bildungswegen der zwölf aufgenommenen Länder und die vergleichenden grafischen Übersichten wurden vom Autor (Lauterbach) entworfen und zeichnerisch manuell ausgeführt. Das gilt auch noch für das IHBB-Grundwerk (1995). Nach den ersten Ergänzungslieferungen erfolgte dann nach und nach der Übergang zu *Computer-aided Design*, damals noch Neuland, kompliziert in der Handhabung und extrem teuer; hier ist die tatkräftige Mitarbeit von Boris Pipiorke-Arndt (damals noch Boris Pipiorke und Schüler) erwähnenswert.

Bezogen auf diese Kritik gilt anzumerken, dass die IFKA-Teilnehmer/-innen als „Experten“ bzw. „Expertinnen“ im Sinne der „Bildungsreisenden“ des 19. Jahrhunderts unterwegs waren. Diese holten sich Anregungen für die Entwicklung des eigenen nationalen Bildungs- und Berufsbildungssystems durch Exkursionen in andere Länder, die damals meist die Nachbarländer waren. Die Beobachtungen wurden festgehalten in deskriptiv und idiografisch ausgerichteten Berichten. Diese Berichte entstanden auf der Grundlage eines vorgegebenen wissenschaftlich begründeten Beobachtungsrasters (also empirisch).

Hier sei wieder auf Kerschensteiner verwiesen, der um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert als Bildungsreisender und Experte die Nachbarländer Österreich, Schweiz und Frankreich besuchte, um Anregungen für den Aufbau der beruflichen Bildung in München zu gewinnen, und auch die Grundsätze der dort beobachteten Erziehungsmaßnahmen (idiografische Funktion) herausstellte (vgl. KERSCHENSTEINER 1901, III, zitiert nach LAUTERBACH 2002, S. 221). Zudem sei auf die empirische, qualitative Feldforschung hingewiesen, hier gehören Beobachtung der Realität, Interviews oder die Auswertung von Dokumenten zum Untersuchungsfeld.

Kritisch anzumerken zu den in den Berichten fixierten Beobachtungen sind die nicht vorhandene Dauerbeobachtung als Voraussetzung für mehrschichtige analytische Studien. Zudem kann nicht erwartet werden, dass Kriterien für das wissenschaftliche Arbeiten systematisch berücksichtigt wurden, wie die Schlüssigkeit und Struktur der Berichte und Beobachtungen, die Begrifflichkeit und die Bezüge zu den Quellen. Die Qualität der Berichte, in denen die Beobachtung und Einschätzung der Ausbilder und Ausbilderinnen festgehalten wurden, war deshalb sehr unterschiedlich. Wesentliche, an wissenschaftliche Texte angelegte Kriterien wie Beschreibungsinhalte und -präzision, Umfang, Vermischung von Beobachtung und Wertung oder Bezug zu Quellen, ohne diese zu zitieren, sind zu nennen. Die für die Veröffentlichung vorgesehenen Zitate wurden deshalb im Sinn dieser Qualitätsstandards kritisch überprüft. Beschreibungen der Beobachtungen zur Ausbildungswirklichkeit und Analysen dazu sind originär und für Auswertungen wertvoll. Dagegen bezogen sich die Systembeschreibungen meist auf leichter zugängliche Veröffentlichungen von administrativen Einrichtungen wie Ministerien oder wurden direkt daraus übernommen, ohne das zu kennzeichnen oder die bezogenen Quellen anzugeben.

Diese Ergebnisse aus den Dokumentenanalysen wurden später beim IHBB von der Projektgruppe (Uwe Lauterbach) bei Gesprächen zwischen den Projektpartnern dargestellt,⁴ um der Kritik von CDG und BMBF am Grundwerk des IHBB (1995), das mit der wissenschaftlichen Ausrichtung der Länderstudien die Zielgruppe „praxisbezogene Be-

4 Vgl. dazu Vorlage des DIPF zur Besprechung in der CDG-Zentrale am 20. Juli 1995 nach Veröffentlichung des Grundwerks des IHBB zwischen CDG, BMBF und der Projektgruppe des DIPF (Archiv Lauterbach).

rufsbildungsexperten“ nicht mehr angesprochen würden, entgegenzutreten (vgl. dazu Vorbereitendes Papier zur Besprechung in der CDG am 20.07.1995, Archiv Lauterbach).

Um die Qualität der zwölf Beschreibungen nationaler Systeme im Reader „Berufliche Bildung des Auslands“ (1984) zu gewährleisten, wurde deshalb in einer vorangehenden Phase für jedes der aufgenommenen zwölf Länder eine Deskription entwickelt, die sich auf die einschlägige aktuelle Literatur bezieht und zudem – soweit verfügbar – „Länderexperten und -expertinnen“ miteinbezog. Hier waren die international ausgerichtete Bibliothek des DIPF, die internationalen Netzwerke der DIPF-Forscher und -Forscherinnen sowie damals aktuelle Projekte wie das INTERAGLA-Projekt, in dem eine Reihe von „ausländischen“ Experten und Expertinnen angestellt bzw. vertraglich integriert war, von unschätzbarem Wert für das Gelingen des Projekts von 1982 bis 1984.

3.2 Schriftenreihe „Berufliche Bildung des Auslands“

In den sich an diese Veröffentlichung anschließenden Länderstudien zur Türkei (LAUTERBACH 1987; zweite Auflage 1993), zur Volksrepublik China (HENZE 1990) und zu Japan (GEORG 1993) wurde die Kontextualisierung von Bildung und Berufsbildung in die historisch gewachsenen gesellschaftlichen Prozesse und die aktuellen gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen weiter verfeinert:

„Die vergleichende Erziehungswissenschaft kann durch Analysen der Bildungs- und Berufsbildungssysteme verschiedener Länder unterstützende Beiträge für Lösungsansätze der offensichtlichen Probleme zu Verfügung stellen. Allein vergleichende Beschreibungen, Analysen und Erklärungen setzen die Bildungs- und Ausbildungswirklichkeit in den Kontext von Geschichte, Politik, Philosophie und Soziologie. Die Erklärung von Bildungs- und Ausbildungsstrukturen unterstützt den Prozess zum gegenseitigen Verständnis bei aktuellen politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Problemen in den untersuchten Ländern. Die Erkenntnisse über Regelmäßigkeiten, Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungstendenzen fördern die Einsichten in die Gemeinsamkeiten und verhindern die Positionen der Einzigartigkeit und des Ethnozentrismus“ (LAUTERBACH 1986, S. 95f.; vgl. dazu FROESE 1983, S. 75; DILGER/KUEBART 1986, S. 151ff.).

Die Anregungen der einschlägigen *Scientific Community* zum Duisberg-Heft 17/84 (LAUTERBACH 1984) wurden aufgenommen und die wenigen Zitate der Berufsbildungspraktiker/-innen und -fachleute vor allem dazu verwendet, um deren Einschätzung zu den vorgefundenen beobachteten Strukturen und hier besonders zu Funktionalitäten und Dysfunktionalitäten im jeweiligen Bildungs- und Berufsbildungssystem, auch im Vergleich mit Deutschland, darzustellen. Die Länderstudien sind deskriptiv ausgerichtet. In einem funktionalen Vergleich werden die Übergänge im Bildungswesen und in das Beschäftigungssystem und in der Türkei studie auch die Problematik der Übertragbarkeit von Berufsbildungssystemen oder von Systemkomponenten des „dualen Systems“ analysiert.

„Im Gegensatz zu früheren Übertragungsmodellen (vgl. Brämer, 1984, S. 157f.) wird nicht der Versuch unternommen, ein in Mitteleuropa gewachsenes System in die Türkei zu übertragen. Vielmehr sollen Analysen und Erfahrungsaustausch dazu beitragen der türkischen Seite Hilfe zur Selbsthilfe zu geben (vgl. Schneider 1970, S. 69). Diese ideelle Unterstützung wird flankiert von entsprechender materiellen Hilfen“ (LAUTERBACH 1986, S. 104).

3.3 Erfahrungsberichte der IFKA-Teilnehmer und Teilnehmerinnen als Basis der Evaluierung des IFKA und der Veröffentlichungen? Positionen von BMBF, CDG und DIPF

Diese Länderstudien und der Reader von 1984 waren als Projekte ein wesentlicher Teil der Evaluierung der IFKA-Austauschprogramme. Die Studie von 1984 bezog sich auf den Zeitraum von 1978 bis 1982 für zwölf Länder der *Outgoing*-Programme deutscher Ausbilder und Ausbilderinnen (401 Personen) und elf Länder von *Incoming*-Programmen ausländischer Berufsbildungsexperten und -expertinnen (290 Personen). Die drei Länderstudien nahmen auch die *Incoming*-Programme mit auf (Volksrepublik China und Türkei, jeweils sechs Jahrgänge bis 1986).

Initiator der Evaluierungen war das BMBF in der Person von Dr. Willi Maslankowski. Im Auftrag des BMBF wurde die operative Ausführung von der CDG übernommen. Anfangs waren Marianne Häußler und Georg Dicke verantwortlich und dann nach dem Ausscheiden von Frau Häußler eingeschlossen das IHBB nur noch Georg Dicke. Die Berichte der Berufsbildungsfachkräfte waren das Basismaterial für die Evaluierungen.

Sowohl das BMBF als auch die CDG setzten sich bei der Planung der schon erwähnten Veröffentlichungen (eingeschlossen das IHBB) energisch dafür ein, dass die Erfahrungsberichte der Berufsbildungsfachkräfte bei den Systemdarstellungen und den vergleichenden Analysen durch wörtliche Zitate einen breiten Raum einnehmen sollten. Das wurde zudem in den vertraglichen Vereinbarungen fixiert. Bei deren Argumentation für die umfassende Zitation der Erfahrungen, Einschätzungen und Auseinandersetzungen der Berufsbildungsfachkräfte mit den „Berufsbildungssystemen“ der besuchten Länder in den bezogenen Veröffentlichungen wurde nicht nur auf deren allseits unbestrittenen inhaltlichen „Wert“ hingewiesen; dazu kam ein Rechtfertigungsaspekt über die Verwendung von Mitteln der öffentlichen Hand gegenüber der Öffentlichkeit und dem Bundesrechnungshof.⁵ Auch der immer wieder geäußerte „Verdacht“, dass die *Outgoing*-Programme touristisch attraktiv für die teilnehmenden Berufsbildungsexperten und -expertinnen seien und somit Steuermittel trotz deren Eigenanteils zweckentfrem-

5 Eine Quantifizierung dieser Beträge und eine Übersicht zur Statistik der beteiligten Länder und der Teilnehmer der *Outgoing*- und *Incoming*-Programme wird von HELLWIG u. a. (2001, S. 23ff.) vorgenommen. Für die 5.994 Teilnehmer und Teilnehmerinnen von 1978 bis 2000 wurden direkt ca. 60 Millionen DM investiert. Beim Einschluss der indirekten Aufwendungen wurde eine Summe von 100 Millionen DM geschätzt.

det würden, war zu entkräften. Hier schien die Veröffentlichung von deren Beobachtungen und Erfahrungen, die in meist umfangreichen und ernsthaften Berichten festgehalten wurden, im Rahmen von Länderstudien die rechte Antwort zu sein.

Erst nach einem längeren Diskurs mit der Projektgruppe IHBB (ab 1992), der auch nach der Veröffentlichung des Grundwerks (1995) wieder aufflammte, wurden ergänzende Wege der Evaluierung gewählt. Parallel zu den Veröffentlichungen ab 1995 im IHBB erfolgte eine jährliche Evaluierung der IFKA-*Outgoing*-Programme als Gutachten (vgl. Kap. 4). Diese nicht veröffentlichten Gutachten dienten dem BMBF und der CDG als wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung der Programminhalte und -organisation.

Diese methodisch qualitativ orientierten regelmäßigen Gutachten und zwei umfangreiche Evaluierungsprojekte zum IFKA ab Mitte der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts (siehe unten) waren der Hintergrund der Entscheidung ab der ersten Ergänzungslieferung des IHBB mit den Länderstudien Spanien und Luxemburg im September 1995 auf die Zitation aus den Erfahrungsberichten der deutschen Berufsbildungsexperten und -expertinnen zu verzichten.

Die Untersuchungsschwerpunkte dieser Evaluierungsprojekte bezogen sich besonders auf den möglichen Mehrwert für deutsche Systemreformen in der Berufsbildung und die Persönlichkeitsentwicklung der Berufsbildungsfachkräfte durch die Auseinandersetzungen mit einem anderen Bildungs- und Berufsbildungssystem innerhalb der *Outgoing*-Programme des IFKA.

Die erste umfassende empirisch quantitative Evaluierung wurden ab 1995 vorbereitet. 1996 folgte nach einer Pilotphase eine Befragung der IFKA-Teilnehmer und -Teilnehmerinnen von 1983 bis 1996 mittels eines Fragebogens. Die Veröffentlichung der Ergebnisse erfolgte in der Monografie „Die berufliche Bildung braucht den Dialog mit dem Ausland“ (GÖBEL/HESSE/LAUTERBACH 1998). Die qualitativ analytische Studie von Hellwig/Lauterbach/von Kopp (2001) nahm das Programmziel des IFKA „vom Ausland lernen“ auf und analysierte den Innovationstransfer zwischen den nationalen Berufsbildungssystemen, u. a. auch das *Best-Practice*-Argument.

Zudem waren die Adressatengruppen ein wesentlicher Gesichtspunkt für Diktion und Struktur der Länderstudien. Die Veröffentlichung von 1984 wandte sich vor allem an die Praktiker und Praktikerinnen in der beruflichen Bildung. Dabei stand das Personal von international tätigen Unternehmen, von Kammern, Gewerkschaften, Verwaltungen, Verbänden, Stiftungen, Austauschorganisationen sowie Entscheidungsträgern der Politik im Mittelpunkt. Mit den folgenden Veröffentlichungen wie den Monografien zu den Berufsbildungssystemen der Türkei, von China und Japan und dem seit 1995 erstmals erschienenen IHBB sollte zudem die einschlägige *Scientific Community* und die diese Fächer Studierenden erreicht werden. Der formale Aufbau der Studien, deren inhaltlichen Schwerpunkte und deren Diktion sollten sowohl Fachleuten als auch den interessierten Anfängerinnen und Anfängern gerecht werden. Zudem sollten die Veröffentlichungen als Basisinformation dazu dienen, auf die *Outgoing*-Programme des

IFKA für die jeweiligen Länder vorzubereiten. Leicht zugängliche und aktuelle Länderstudien waren kaum vorhanden. Eine Cedefop-Studie von 1982 beschränkte sich auf die damaligen neun Länder der Europäischen Gemeinschaft (Belgien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande und Vereinigtes Königreich). Ihre Deskriptionen der jeweiligen aktuellen nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme (eingeschlossen die historische Entwicklung, die Kompetenzen bestimmender Institutionen, die Finanzierung und sich abzeichnende Tendenzen) werden in den Zusammenhang mit den demografischen Daten und der Volkswirtschaft gestellt. Die heute vorhandenen breiten Informationsquellen, wie das Länderportal des Cedefop, standen nicht zur Verfügung. Noch unübersichtlicher wurde die Suche nach Informationen bei mittel- und osteuropäischen, asiatischen, afrikanischen oder amerikanischen Staaten. Zudem sollten die Zugänge auch für nicht wissenschaftlich ausgebildete interessierte Personen möglich sein.

Für die Projektgruppe im DIPF waren für die Konzeption und Ausführung der Studien des IHBB die Standards von wissenschaftlichen Veröffentlichungen sowie der *State of the Art* der CE und der VBP maßgebend, ohne den besonderen Adressatenbezug zu vergessen.

4 IFKA-Evaluierungen ab 1992: neues Konzept und IHBB

Eine umfassende Evaluation der Programmergebnisse des IFKA,⁶ für die erstmals Projektmittel im größeren Umfang bereitstanden, wurde im Sommer 1992 ausgeschrieben. Finanziert wurden die Evaluierung, die Aufbereitung der Ergebnisse und die geplante Veröffentlichung (anvisiert im Format des 1984 erschienenen *Readers* „Berufliche Bildung des Auslands“) vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) und operativ begleitet von der CDG. Die Ausschreibung erfolgte durch die CDG in enger Abstimmung mit dem BMBW und hier durch Dr. Willi Maslankowski (Entwicklung des IHBB-2006-11 Archiv Lauterbach). Das DIPF übergab am 18. September 1992 ein Angebot an die CDG mit dem Titel „Studie Berufsbildung im Ausland – Aus der Sicht von Fachkräften der Berufsbildung“ (Archiv Lauterbach).

Das Angebot wurde im Verlauf des Sommers 1992 in enger Abstimmung zwischen Prof. Dr. Wolfgang Mitter und Uwe Lauterbach ausgearbeitet. Ziele des Projekts waren

- ▶ die Evaluierung der Berichte der Berufsbildungsexperten und -expertinnen,
- ▶ die „Spiegelung“ dieser Fakten, Erfahrungen und Einschätzungen an „deskriptiven“ Länderberichten, die von ausgewiesenen wissenschaftlichen Experten und Exper-

6 1978 wurde die CDG, 2002 in InWent aufgegangen, vom damaligen Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) mit der Durchführung des Internationalen Fachkräfteaustausches in der Berufsbildung (IFKA) beauftragt. Der IFKA diente der gegenseitigen Information über die jeweiligen Berufsbildungssysteme der Austauschpartner. Vgl. auch Grundwerk des IHBB (1995), S. IHBB 26ff. und HELLMIG 2003, S. 10ff., 18ff.

tinnen verfasst wurden und das Zusammenführen der Ergebnisse (mit Zitaten aus den IFKA-Berichten) in

- ▶ „Länderstudien“, die im IHBB veröffentlicht werden sollten.

„Die Länderstudien konzentrieren sich auf die Berufsbildungssysteme eingeschlossen die Aus- und Weiterbildung von Erwachsenen und das Berufsbildungspersonal. Da die Systemdarstellung ‚berufliche Bildung‘ nur in der Interdependenz mit dem Bildungssystem, der gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und betrieblichen Strukturen sowie der ‚Philosophie‘ der einzelnen Länder möglich ist, wird dieser Kontext soweit aufgenommen, wie es für das Systemverständnis auch im Bezug zur Adressatengruppe der Berufsbildungsfachleute erforderlich ist“ (Angebot des DIPF vom 18.09.1992, S. 10, Archiv Lauterbach).

Zur Struktur und den Inhalten der Länderstudien wird verwiesen auf:

„Die Strukturen des CDG Heftes ‚Berufsbildung des Auslands‘ und der CDG Schriftenreihe könnten hier wertvolle Anregungen geben und beschreiben die Schwerpunkte. Die endgültigen Strukturen der einzelnen Länderstudien können erst nach der Abstimmung zwischen der Projektgruppe (eingeschlossen die Länderexperten), der CDG und dem BMBW festgelegt werden“ (Angebot des DIPF vom 18.09.1992, S. 10, Archiv Lauterbach).

Das Unbehagen des DIPF-Forschungsteams bezüglich der direkten und dominanten Übernahme der Zitate der Berufsbildungsexperten und -expertinnen in die geplanten Länderstudien wird durch den Hinweis auf die CDG-Schriftenreihe, deren Autoren wie Georg, Henze und Lauterbach in der *Scientific Community* der Vergleichenden Bildungs- bzw. Berufsbildungsforschung eingebunden waren, und den Verfahrensvorschlag der „Abstimmung“ zwischen den Projektakteuren deutlich. Bei diesem Prozess gab es drei Positionen:

1. Die CDG-Vertreter und Vertreterinnen waren daran interessiert, die Programmziele des IFKA (vgl. IHBB Grundwerk, S. IHBB 26.) als durch die Programmdurchführung „erfolgreich“ bestätigt in einer seriösen wissenschaftlichen oder zumindest auf der Basis von wissenschaftlichen Kriterien entstandenen Veröffentlichung darzustellen. Die Förderung von Systemverständnis und Systemanalyse der jeweiligen nationalen Bildungs- und Berufsbildungssysteme sowie der Gewinn von Anregungen für Reformen im eigenen Land (Innovationstransfer, *Best Practice*) waren besondere Schwerpunkte in den Programmzielen.
2. Die BMBF-Vertreter und -Vertreterinnen waren in einer ähnlichen Position und wollten zudem den „Wert“ der Berichte der IFKA-Teilnehmer und Teilnehmerinnen (und damit des Programms) durch direktes Publizieren von Zitaten in die Öffentlichkeit transportieren.

3. Die Forschungsgruppe im DIPF dagegen wollte den Stand der Vergleichenden Bildungsforschung (CE) als Standard für die Konzeptionierung und Evaluierung der Länderstudien und des Vergleichs der Systeme nutzen. Zudem wollte man bei der Wahl von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden frei sein. Mit diesem Forschungsansatz war die zentrale Stelle der Zitate der Berufsbildungsexperten und -innen in der geplanten Veröffentlichung, wie es in dem Reader „Berufliche Bildung des Auslands“ erfolgte, nicht vereinbar. Noch nach der Veröffentlichung des Grundwerks waren CDG und BMBF „besorgt“, dass die praxisorientierten Zielgruppen wie die IFKA-Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht mehr erreicht würden (vgl. dazu Vorbereitendes Papier zur Besprechung in der CDG am 20.07.1995, Archiv Lauterbach).

Als wissenschaftliche Basis der Projektplanung wurde nicht mehr nur die CE, die VBP, sondern besonders die VBBF, aber auch Nachbardisziplinen wie Psychologie und Bildungsökonomie mit herangezogen. Im Kontext dieser Projekte wurden zudem grundlegende Themen bearbeitet, deren Ergebnisse einen wesentlichen Beitrag zur wissenschaftlichen Orientierung des IHBB bildeten und letztendlich dafür stehen, dass dessen Konzeption und Realisierung sich nie auf die Textanalyse der Berichte der IFKA-Teilnehmer und Teilnehmerinnen beschränkte und verließ.

4.1 Vergleichende Berufspädagogik und VBBF als problematische Bezugsdisziplinen bei der Konzeptionierung des Forschungsdesigns des IHBB

Welcher Ertrag für die Projektplanung, das Untersuchungsdesign, die Projektdurchführung und die geplante Veröffentlichung war von der VBWP zu erwarten? Der Vergleichende Wirtschaftspädagoge Reinhard Czycholl hat dazu eine eindeutige Einschätzung:

„[Die Untersuchungen] fußen auf einer unzureichenden bzw. unreflektierten Methodologie [...]. Vertreter der WWBP sehen dieses Problem durchaus und siedeln die WWBP hinsichtlich ihres methodologischen Entwicklungsstandes selbstkritisch ‚im vorwissenschaftlichen Raum‘ [an]“ (CZYCHOLL 1975, S. 9)

Diese Einschätzung zur Entwicklung der VBWP von Czycholl konnte selbst zwei Jahrzehnte später noch nicht abgetan werden (vgl. GEORG 1997a, S. 65ff.; LAUTERBACH 2002, S. 26ff.). Das gilt auch für die Vernachlässigung der soziokulturellen und ökonomischen Kontexte, der Systemphilosophien der nationalen Systeme beruflicher Bildung, worauf Georg mit seinem Plädoyer für „Erklärungsmuster nationalspezifischer Differenzen“ immer wieder hinweist:

„Wenn sich der Sinnzusammenhang von Ansätzen und Organisationsformen zur Reproduktion des Arbeitsvermögens nur aus übergeordneten Systemstrukturen erschließen

läßt, dann bedeutet das für den internationalen Vergleich [...] die Notwendigkeit einer perspektivischen Öffnung auf den jeweiligen funktional-strukturellen und kulturellen Zusammenhang“ (GEORG 1997b, S. 160).

Damit ist er als ein Vertreter der VBP ganz nah an der Argumentation von Mitter, einem der prägenden Vertreter der VBF in den 1980er- und 1990er-Jahren im deutschen Sprachraum, der sich dadurch auszeichnete, dass er international bestens vernetzt war und besser als Repräsentant der international ausgerichteten CE einzuordnen ist (vgl. dazu insbesondere KODRON u. a. 1997; „Wolfgang Mitter“⁷).

Die Programmatik des IHBB, die sowohl für die Länderstudien als auch für die vergleichenden Analysen maßgebend ist, nimmt wesentliche Erkenntnisse der CE auf, steht in der Tradition der im DIPF entstandenen Ländersurveys und schließt an die Konzepte der vorher skizzierten Veröffentlichungen im Rahmen der IFKA-Evaluierungen an. Bevor diese Konzeption in der Projektgruppe skizziert wurde, erfolgte eine Analyse der Forschungsergebnisse der VBBF als der direkten Bezugswissenschaft. Mit der Bildung von nationalen Berufsbildungssystemen begann deren Forschung dazu. Diese unterschied sich zwar im Gegenstand, aber nicht in den wissenschaftlichen Konzepten von der Pädagogischen Forschung der Bildungssysteme, insbesondere auch deshalb, weil die Separation der beruflichen Bildung in einem speziellen, also abgegrenzten System kaum vorkam und eine deutsche Eigenheit darstellt. Auch die typischen ersten Vertreter der Forschung zur beruflichen Bildung wie Kerschensteiner und Fischer waren Generalisten, also in beiden Bildungsbereichen, der allgemeinen und der beruflichen Bildung, forschend engagiert, wie auch ihre Publikationen und internationalen Auftritte gut demonstrieren (vgl. auch LAUTERBACH 2002, S. 215ff.). Die Separation der VBBF (hier noch VBP) begann mit der Akademisierung der Lehrerausbildung für berufliche Schulen. Ein eigenes Profil bildete sich aus. Es wurden zwar Studien über „fremde“ Systeme der beruflichen Bildung (meist mit einem idiografischen Forschungsinteresse) veröffentlicht, aber im Brennpunkt der wissenschaftlichen Diskurse standen vergleichende Typenbildungen bezogen auf die besonderen Leistungen der Systeme (melioristische Funktion des Vergleichs). Dabei kam dem deutschen „Dualen System“ fast immer ein besonderer Platz zu. Diese Vergleiche – meist ohne die Basis von soliden empirischen wissenschaftlichen Untersuchungen in idiografisch ausgerichteten Länderstudien – waren der „Königsweg“ innerhalb der VBBF (*benchmarking* von Berufsbildungssystemen). Dabei griff man kaum auf das bewährte und bekannte Instrumentarium der CE zurück, sondern bevorzugte artefaktisch gebildete Typenkriterien wie die Lernorttheorien (vgl. LAUTERBACH 2002, S. 257ff.). Letztendlich ist das Besondere gegenüber der Referenzdisziplin

7 URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Wolfgang_Mitter (Stand: 11.04.2022).

„nicht die Paradigmen, Theorien, Methodologien und Methoden des Vergleichs, sondern es ist die Konzentration auf das Untersuchungsfeld berufliche Bildung in den interdependenten Kontexten von Kultur, Ökonomie, Geschichte, Politik und Gesellschaft, um nur wesentliche Bereiche zu nennen. Das Erkenntnisinteresse der vergleichenden berufspädagogischen Forscher entwickelt sich aus dem Feld der beruflichen Bildung, aber auf der Basis von (berufs-) pädagogischen Theorien oder besonderen Problemfeldern“ (LAUTERBACH 2002, S. 283).

Der „Vorbildcharakter“ des dualen Systems fördert das *Best-Practice*-Argument, das vielfach plakativ genutzt und umschrieben wird mit „*best practice*“, „*good practice*“, „*borrowing*“, „*lending*“, „Lernen vom Ausland“ und weist auf die melioristische Funktion von vergleichenden Untersuchungen und auf das heute verbreitete exportorientierte *Consulting* hin. Diese melioristische Funktion entstand im 19. Jahrhundert mit den Berichten der pädagogischen Bildungsreisenden, die sich vom Ausland Anregungen für die Strukturierung und Verbesserung des eigenen nationalen Bildungssystems versprochen:

„Der Sauerartig melioristische Funktion hat deshalb eine wichtige Aufgabe. Die Problematik liegt eher beim naiven Anpreisen von ausländischen Modellen mit dem Schlagwort *best practice* oder *borrowing* (vgl. auch Berstecher 1970, 34ff., Kelly/Altbach 1981, 19; Holmes 1981a, 27ff.). Dieses leichtgläubige Lob wird bei vergleichenden Analysen, die erklärende Kontexte mit einbeziehen, nicht durchzuhalten sein (Robinson 1970, 458). Hier beginnt die aufklärende Funktion der CE. Allein die durch ihre Forschungen bearbeiteten ‚Fakten‘ können zur Versachlichung beitragen und die Diskussionen auf die eigentlichen bildungspolitischen Kernprobleme zurückführen“ (LAUTERBACH 2002, S. 114).

Die Erwartung, dass die Auseinandersetzung mit der VBBF für die Konzeption des IHBB wesentliche Hinweise bereitstellt, erfüllte sich nicht. Offensichtlich ist der Bezug zur CE ertragreicher, wie schon die Anregungen für den Aufbau von idiografisch orientierten Länderstudien oder die Einschätzung zum melioristischen Argument „vom Ausland lernen“ und dessen Abwandlungen wie *Best practice* zeigen. Damit bezog die Projektgruppe im DIPF eine Position, die, wie bis in die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts üblich, die Verbindung zwischen der VBBF und der CE sucht bzw. von deren Einheit ausgeht. Das DIPF entsprach auch damit seiner Tradition. Mit der Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (1951) in Frankfurt am Main (ab 1964 DIPF), diente diese als *das* Zentrum zur Förderung der empirisch sozialwissenschaftlich ausgerichteten vergleichenden pädagogischen Forschung und als Gegenpol zur traditionell hermeneutisch orientierten deutschen Pädagogik. Auch hier war es selbstverständlich, dass die berufliche Bildung ein Bestandteil der Forschungen der internationalen CE, aber genauso der nach innen nur auf das deutsche Bildungswesen gerichteten Untersuchungen war.

Die Förderung der empirischen Forschung erfolgte auch durch das Abordnen aus der schulischen Praxis von Lehrern wie Heinrich Abel.⁸ Für Abel, der neben nach innen auf die deutsche berufliche Bildung orientierten Studien beispielsweise die amerikanischen Verhältnisse, u. a. im Bereich der Programmierten Instruktion, untersuchte, um Anregungen für die Entwicklung der deutschen Situation zu gewinnen, waren die Forschungen der VBP ein Teilbereich der CE. Deren Theorien und Konzepte nahm er als „ganzheitlicher“ Pädagoge auf und adaptierte sie für die berufliche Bildung. Beispielsweise verzichtete er auf das *Best-Practice*-Argument bei der Untersuchung zur Programmierten Instruktion wegen der sehr unterschiedlichen kulturellen, ökonomischen usw. Rahmenbedingungen in den USA und Deutschland.

Bei der Frage nach dem Besonderen der Forschungen von Vergleichen zur beruflichen Bildung sind es nicht die Paradigmen, Theorien, Methodologien und Methoden des Vergleichs, sondern es ist die Konzentration auf das Untersuchungsfeld berufliche Bildung in den interdependenten Kontexten von Kultur, Ökonomie, Geschichte, Politik und Gesellschaft, um nur wesentliche Bereiche zu nennen.

5 Von der Konzeption zur Realisierung des IHBB im DIPF bis zum Übergang an das BIBB

5.1 Konzeption und Umsetzung: IHBB als Beitrag zur idiografischen Funktion des Vergleichs

Als das Projekt IHBB den Zuschlag erhielt, war dessen in der Projektbeschreibung skizziertes Forschungskonzept, das durch die Auseinandersetzungen mit der CE und der VBBF sowie den Erfahrungen mit den seit 1984 erschienenen Studien entstand, eine solide Basis für die jetzt anstehende Operationalisierung der Projektziele: Länderstudien und Vergleich. Die idiografisch konzeptionierten Länderstudien schließen direkt an die älteren Studien an. Zunächst waren die Handreichungen für die Länderexperten und -expertinnen der zu erstellenden 20 Länderstudien zu entwickeln. Die Ergebnisse der Diskurse dazu in der Projektgruppe werden von Mitter als Programm und Konzeption in der Einleitung des Grundwerks des IHBB zusammengefasst:

„Bereits eine erste Analyse der Systeme beruflicher Bildung der ausgewählten Länder verdeutlicht, daß die Ausprägungen bestimmter Formen von Berufsbildung nur im Kontext historischer Entwicklungen, wirtschaftlicher Strukturen und grundlegender Werte-orientierungen der jeweiligen Gesellschaftssysteme verständlich sind. Die ver-

8 Hier wird nicht dessen Rolle im Nationalsozialismus bewertet. Als Student der Berufspädagogik (ab 1964) war ich (Lauterbach) sehr beeindruckt von den auch internationalen und supranationalen Ausblicken in den Vorlesungen von Abel, dem damals ersten Ordinarius für Berufspädagogik im neuen Studiengang für das Lehramt an beruflichen Schulen. Näheres in LAUTERBACH 2002, insbesondere S. 242–247.

gleichende Berufsbildungsforschung kann hierzu mit Länderstudien und vergleichenden Untersuchungen beitragen. Die Bildungs- und Ausbildungswirklichkeit wird in ihnen auf den Kontext von Geschichte und Politik sowie auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bezogen. Die vergleichende Erklärung von Bildungs- und Ausbildungsstrukturen unterstützt den Prozeß gegenseitigen Verstehens bei auftretenden politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Problemen. Das Erkennen von Regelmäßigkeiten, Prinzipien, Gesetzmäßigkeiten und Entwicklungstendenzen fördert Einsichten in Gemeinsamkeiten und hilft Positionen abzubauen, die durch die Überschätzung nationaler Eigentümlichkeiten zustande gekommen sind. Damit wird eine Position unterstützt, die sich pragmatisch bewährt hat und davon ausgeht, daß nationale Systeme beruflicher Bildung sich nur dann weiterentwickeln können, wenn sie internationale Erfahrungen aufgreifen und die Abstimmung im Rahmen supranationaler Gemeinschaften, wie der Europäischen Union, und internationaler Organisationen gesucht wird“ (Mitter in IHBB Grundwerk, VGL – 13).

Das adressatenbezogene Abbilden dieser Programmatik in Struktur und Inhalten der Länderstudien bedurfte einer Reihe von Entscheidungen, u. a.:

1. Inwieweit sollen Informationen und Analysen zu den geografischen, gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen aufgenommen werden, die der Kontextualisierung der beruflichen Bildung dienen und den Prozess des „Systemverstehens und -akzeptierens“ unterstützen? Inwieweit und in welchem Umfang sind dazu historische Bezüge in Hinblick auf die Rahmenbedingungen und das Bildungs- und Berufsbildungswesen herzustellen?
2. Sollen Zuständigkeiten, Kompetenzen und Einrichtungen, die direkt auf die berufliche Bildung wirken, in einem besonderen Kapitel aufgenommen werden?
3. Wo erfolgt die Abgrenzung zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Bildungswesen? Wie umfassend wird das „allgemeinbildende“ System dargestellt?
4. Was ist berufliche Bildung und was ist akademische Bildung? Ist eine Abgrenzung zwischen ihnen möglich?
5. Wie können funktionale Aspekte und besondere Merkmale wie a) Übergang Schule – Arbeitswelt und Übergang Ausbildung – Arbeitsmarkt, b) Finanzierung der beruflichen Bildung, c) Stellenwert der beruflichen Bildung in der Gesellschaft, Grundfunktion (Grundwerte) des Systems bearbeitet werden?
6. Soll dazu ein gesondertes Kapitel eingerichtet werden, oder/und sollen sie durchgängig bearbeitet werden?
7. Begriffe und Übersetzungen: Soll eine Normierung (bezogen auf z. B. ISCED-Klassifizierung, KMK-Normierung) der einschlägigen Begriffe (zu Bildungsbereichen usw.) vorgenommen werden? Werden originalsprachliche Bezeichnungen (z. B. *high school*) übersetzt oder beibehalten?

8. Welche Statistiken werden genutzt (Was sind z. B. 5 % Arbeitslosigkeit, d. h. was sind die bezogenen Größen, nationale Statistiken im Abgleich mit UNESCO, EU)?
9. Struktur und Umfang sowie Stil und Sprachebene der Länderstudien bezogen auf die Adressatengruppen (werden diese erreicht?): Bildungs- und Berufsbildungsfachleute, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, Ausbilder und Ausbilderinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Studierende und interessierte Personen in der Bildungs- und Wirtschaftsverwaltung, in den Selbstverwaltungsorganen der Wirtschaft (Kammern), in Unternehmen, in einschlägigen Stiftungen und der Politik.
10. Wie müssen die Länderstudien strukturiert sein, damit sie als Basis für vergleichende Untersuchungen genutzt werden können?
11. Wie lassen sich Außensicht (ausländische Fachleute) und Innensicht (einheimische Fachleute) auf das bezogene System bei Länderstudien garantieren? Können originalsprachliche Dokumente von den Experten und Expertinnen gelesen werden? Kann in der Landessprache kommuniziert werden oder gibt es dafür eine „Lingua franca“?
12. Werden „querliegende“ Themen, die alle Länderstudien betreffen (z. B: ISCED, OECD-Analysen usw.), miteinbezogen und, wenn ja, auf welche Weise?

Dies sind nur einige Problemkreise, die in der Projektgruppe bearbeitet werden mussten. Beim Entstehen der Autorenhandreichungen für die wissenschaftlichen Experten und Expertinnen der Länderberichte, die als Basismaterial der Länderstudien in einem relativ knappen Zeitrahmen zu realisieren waren, traten immer neue Aspekte hervor, die einer Bearbeitung, Abstimmung in der Projektgruppe und ggf. einer Entscheidung mit den Projektpartnern bedurften. Die Ergebnisse dieses Prozesses waren Grundlage der Handreichung für die Autorinnen und Autoren mit dem Titel: „Allgemeine Informationen zum Internationalen Handbuch der Berufsbildung und zur Entwicklung der Länderstudien, Anleitung und Muster für die formale Entwicklung einer Länderstudie mit Raster der zu bearbeitenden Inhalte“ (vgl. Archiv Lauterbach). Diese wurden bei Beginn der Kooperation mit den Länderexperten und -expertinnen besprochen, um die Schwerpunkte der zu bearbeitenden Themen bezogen auf das jeweilige Land zu bestimmen.

Grundsätzlich sollte bei der idiografischen Analyse eines Landessystems von den allgemeinen Rahmenbedingungen ausgegangen werden, um dann innerhalb des Bildungswesens die Berufsbildung zu verorten und sich schließlich mit der „beruflichen Bildung“ auseinanderzusetzen. Deshalb gab es immer ein Kapitel 3 „Bildungswesen“ (mit der Verortung der Beruflichen Bildung) und ein folgendes Kapitel 4 „Berufliche Bildung“ als Vertiefung. Diese Redundanz wurde bewusst gewählt, um Nutzern und Nutzerinnen erst einen Überblick zu geben, bevor der Einstieg in die Einzelheiten der meist komplexen beruflichen Bildung erfolgte.

Schon vor der Entscheidung, ein Angebot zu verfassen und sich für das Projekt zu bewerben, klärten Wolfgang Mitter und Uwe Lauterbach ab, ob für die bekannten Län-

der bei Projektzuschlag kurzfristig Experten bzw. Expertinnen gewonnen werden konnten, die in der CE bzw. der VBBF ausgewiesen waren und auch zeitlich in der Lage waren, einen Länderbericht qualitäts- und termingerech abzufassen. Dazu wurden viele Recherchen, Telefonate und Gespräche geführt. Beide kamen zu dem Ergebnis, dass es zu wagen sei, sich auf die geplanten engen Termine einzulassen.

Wegen dieser Vorabklärungen war es die Absicht, nach dem Projektzuschlag durch das BMBF die Länderexpertinnen und Länderexperten zügig gewinnen zu können. Das wurde aber zur Ausnahme. Dieser Prozess gestaltete sich sehr zäh mit vielen Absagen. Das Projekt IHBB wurde von der wissenschaftlichen *Community* der VBBF mit Skepsis beobachtet. Hier waren die zu verwendenden Zitate der praxisbezogenen Berufsbildungsexperten und -expertinnen der IFKA-Programme wohl das größte Hindernis. In der CE dagegen war die Reputation von Wolfgang Mitter so groß, dass die Zusagen eher erfolgten. Die Abgabetermine wurden jedoch oft nicht eingehalten. Zudem waren die vorgelegten Studien teilweise unvollständig. Als „Glücksfall“ erwies es sich, dass das Projekt in der *Scientific Community* bekannt wurde und Studierende mit Länderspezialkenntnissen, die vor dem Abschluss des Studiums standen oder nach den erfolgreichen Diplom- oder Staatsexamensprüfungen Praxiserfahrungen gewinnen wollten, direkt auf das DIPF und die Projektgruppe zukamen. Zudem kam es zu Abordnungen von qualifizierten Lehrern aus dem beruflichen Schulwesen (z. B. Heinz Oerter, der ab Mitte 1993 die Länderstudie Frankreich zusammen mit Wolfgang Hörner verfasste und bis zur Veröffentlichung betreute). Hilfreich bei dem Finden von „Ersatz“ waren die Netzwerke im DIPF und hier besonders Christoph Kodron und Botho von Kopp. Ein für die nordischen Länder ausgewiesener Länderexperte, der 1993 ausgiebige Recherchereisen unternommen hatte, fiel ganz aus. Die Projektgruppe musste ab September 1993 die Länderberichte für Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden selbst verfassen und war mit den Ergebnissen schon wegen der Zeitziele (Abgabe der Rohfassung am 15. Dezember 1993) nicht zufrieden.

Um die Qualität der vorgelegten Studien zu sichern, wurden seit Projektbeginn verschiedene länderbezogene und länderübergreifende Datenbanken aufgebaut. Dazu waren eine Literaturdatenbank und ein Archiv zu erstellen. In diesen Anfängen der nutzerorientierten Datenverarbeitung – fast ohne Standardsoftware, bis dahin dominierten Großrechner und mittelgroße solitäre Server – war das ein aufwendiges Verfahren bei Entscheidung und Installation. Wegen der damals kaum im Netz vorhandenen wissenschaftlichen Quellen wurden viele Dokumente noch in Papierform angefordert bzw. erworben und im Archiv verwahrt.

Während des Arbeitsprozesses wurde mit den Expertinnen und Experten kommuniziert. Inhalte und Terminverfolgung standen im Mittelpunkt. Trotzdem wurden die einzelnen Länderberichte verspätet und in sehr unterschiedlicher Qualität vorgelegt, die Hälfte davon in Englisch.

„Diese Gutachten [Länderberichte] fielen sprachlich, begrifflich und inhaltlich trotz klarer Vorgaben doch sehr unterschiedlich aus. Außerdem war die Hälfte der Gutachten in Englisch abgefaßt. Diese Gutachten wurden im DIPF oft neu strukturiert, wenn erforderlich inhaltlich ergänzt, überarbeitet und die Texte unseren Gliederungskriterien zugeordnet. Manche Gutachter lieferten erst nach mehreren Mahnungen, andere gaben unvollständige Manuskripte ab.

Die einzelnen Ländermonographien wurden verantwortlich im DIPF hergestellt. Bei der Erarbeitung wurden die Gutachter kontaktiert. Viele arbeiteten dann noch einmal zu. Das Ergebnis war eine Ländermonographie, in der die Auswertung der Berichte ‚IFKA-Berufsbildungsexperten‘ eingearbeitet wurden“ (Brief Lauterbach an Maslankowski vom 23.04.1994, Archiv Lauterbach).

Im DIPF erfolgten Nacharbeiten und Ergänzungen, wenn möglich in enger Abstimmung mit den Autorinnen und Autoren und deren „Freigabe“ für die Veröffentlichung.

Nach der Fertigstellung der Rohfassung der Länderberichte, die den aktuellen Stand des Systems und der Rahmenbedingungen gemäß der Autorenhandreichung dokumentierten, wurden die Berichte der Berufsbildungsexperten und -expertinnen der *IFKA-outgoing*-Programme ausgewertet. In einem ersten Schritt erfolgte eine Zuordnung der Inhalte bezogen auf die geplante Gliederung der Länderstudien. Dieser Prozess war auch technisch sehr aufwendig, weil keine Dateien vorlagen und Texterkennungsprogramme nicht zur Verfügung standen. Beim ersten Analysieren der Berichte erwiesen sich viele als unbrauchbar, oft weil direkt aus offiziellen Dokumenten ohne Quellenangabe übernommen wurde oder weil Strukturen nicht real oder sehr verkürzt wiedergegeben wurden. Interessant dagegen waren die Beschreibungen von realen Ausbildungssituationen und die Einschätzungen dazu oder auch die Einsichten über die Andersartigkeit der Berufsbildung im Vergleich mit dem dualen System und den Gründen dafür (idiografische Funktion).

In einem nächsten Schritt wurden diese Zitate nach ausführlicher inhaltlicher Prüfung dann in die Rohfassungen der Länderberichte integriert. Aus den schon dargelegten Gründen erfolgte das zögerlich bei den Tatsachendeskriptionen (siehe oben). Die wertenden Einschätzungen dagegen zeigten die Standpunkte von praxisbezogenen Berufsbildungsexperten und -expertinnen. Deren Blicke analysierten die Ausbildungswirklichkeit fokussiert und oft sehr treffend. Am 15. Dezember 1994 wurde die Rohfassung der Studie mit 20 Länderstudien und einem einleitenden Vergleich in der CDG (Köln) Herrn Georg Dicke termingerecht überreicht.

Nach diesem vertraglich wichtigen Zwischenschritt, begann die Vorbereitung der Veröffentlichung, immer noch als einmalige Publikation gedacht. Bei den ersten Gesprächen mit dem Geschäftsführer des Nomos-Verlags, Dr. Volker Schwarz, wurden die Projektgruppe (Mitter, Lauterbach) und die Auftraggeber (CDG, BMBF) mit dessen Idee, das IHBB als Loseblattsammlung zu führen, konfrontiert. Bei einem Verlag, dessen

Reputation vor allem mit juristischen Loseblattsammlungen begründet wurde, war das nicht überraschend.

Von der Projektgruppe war dieses Veröffentlichungskonzept bereits in Erwägung gezogen worden, denn in das Grundwerk konnten nicht alle geplanten Länderstudien eingebracht werden, weil beispielsweise keine Berichte der IFKA-Teilnehmer und -Teilnehmerinnen vorlagen oder weil noch Bedarf an weiteren Länderstudien aus verschiedenen Gründen bestand (z. B. geografische Geschlossenheit von Regionen). Der wesentliche Grund war zudem die technisch leichter mögliche Anpassung an die aktuelle Situation in einem bestimmten Land oder die Ergänzung mit länderübergreifenden Aspekten der Entwicklung in der EU oder international. Zudem versprach die durch die Loseblattsammlung initiierte Dauerbeobachtung von nationalen Berufsbildungssystemen einen größeren wissenschaftlichen Ertrag.

Die CDG und das BMBF waren erst zögerlich, weil sich mit diesem Schritt Verpflichtungen für die Zukunft abzeichneten. Vom BMBF wurde klar kommuniziert, dass direkte Anschlussfinanzierungen kaum möglich seien.

Die Entscheidung für die Loseblattsammlung fiel trotzdem. Das Frühjahr 1995 wurde als Termin für die Veröffentlichung des Grundwerks geplant. Die konsolidierte Projektgruppe überarbeitete in Zusammenarbeit mit den Länderexperten und -expertinnen die Rohfassungen der Länderstudien eingeschlossen die Blockdiagramme und Bildungsverlaufsgrafiken zu Ländermonografien.

Beim einleitenden Vergleich dagegen, einem bisher in diesem Umfang im deutschen Sprachraum nicht realisierten Vorhaben, musste das Konzept neu entwickelt werden. Die Entwürfe des DIPF dazu schlossen an die Theorien der CE an. Da auch Dr. Willi Maslankowski als BMBF-Vertreter mitwirkte, wurde intensiv theoriebezogen diskutiert. Die Auftraggeber (BMBF, CDG) gingen zudem davon aus, dass ein gemeinsamer Beitrag von Mitter, Lauterbach und Maslankowski entstehen solle. Das war jedoch schwer möglich, weil Maslankowski die Kategorienbildung von Berufsbildungssystemen im Rahmen von Lernorttheorien durchaus als Basis für die Charakterisierung von nationalen Strukturen priorisierte (vgl. auch MASLANKOWSKI 1993, S. 1f.). Sie mussten für ihn „ein System“ darstellen, um aufgenommen zu werden (vgl. IHBB-Grundwerk, S. VGL 18ff.) Er schloss deshalb Italien wegen der unterschiedlichen Ausprägung der Berufsbildung in Südtirol und dem Kernland aus:

„Die Teilnahme eines Landes am IFKA setzt voraus, daß in dem Partnerstaat überhaupt von einem Berufsbildungssystem gesprochen werden kann“ (MASLANKOWSKI 1994, S. VGL-10).

Die divergierenden Ziele von BMBF und DIPF bei der Gestaltung des IHBB waren auch beim einführenden Vergleich vorhanden: auf der einen Seite das Schaffen einer vergleichenden Synopse als Basis für Diskussionen von „Berufsbildungsfachleuten“ auf Systemebene (im Sinn des vorherigen Zitats), möglicherweise didaktisch reduziert (vgl.

IHBB-Grundwerk, S. VGL-11), auf der anderen Seite der Anspruch, die „Einzigartigkeit“ der jeweiligen nationalen Strukturen herauszuarbeiten, das Systemverständnis zu fördern und Paradigmenbildungen zu vermeiden.

„Herr Prof. Dr. Mitter steht hinter dem Vergleichskonzept, das Gegenstand unserer Diskussionen ist. Er würde es begrüßen, wenn Maslankowski, Mitter und Lauterbach den Vergleich gemeinsam tragen würden. Von diesem Hintergrund ausgehend, ist die ‚Splitting‘ ihres Beitrags zu verstehen. Es ist für den Benutzer bestimmt nicht einleuchtend, wenn in der Einleitung des Handbuchs zwei unterschiedliche Konzeptionen vorgestellt werden“ (Brief Lauterbach an Maslankowski vom 23.04.1994, Archiv Lauterbach).

Es kam dann zu sechs namentlich gekennzeichneten Beiträgen: Mitter (einmal), Maslankowski (zweimal) und Lauterbach (dreimal), aber mit einer gemeinsamen Einleitung. In ihr wird die Programmatik der VBF, das wesentliche Erkenntnisinteresse der CE aufgenommen, skizziert und für das IHBB reklamiert:

„Neben dem Verstehen der Originalität und der Komplexität der nationalen Systeme und ihrer Interdependenz mit historischen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Phänomenen werden die Informationen aufbereitet, die für eine Orientierung in anderen Systemen beruflicher Bildung erforderlich sind. Dazu tragen Vergleiche von wichtigen Strukturmerkmalen nationaler Systeme besonders bei“ (IHBB-Grundwerk, S. VGL 9).

Mitter beschränkte sich in seinem Beitrag auf einen Überblick über die CE mit einem historischen Rückblick. Im zentralen Beitrag „Quantitativer, qualitativer und funktionaler Vergleich“ (IHBB-Grundwerk, S. VGL 34-132), der sich direkt auf die 20 Ländermonografien bezieht, kommt Lauterbach zu dem Ergebnis:

„Die Nutzer des IHBB sollen bei der Auseinandersetzung mit einer Länderstudie in die Lage versetzt werden, die Strukturen der beruflichen Bildung auch im Kontext mit allgemeinen Faktoren zu verstehen, die Einzigartigkeit des studierten Systems zu akzeptieren und möglicherweise Anregungen für Lösungsvorschläge zu krisenhaften Erscheinungen im eigenen System beruflicher Bildung erhalten“ (IHBB-Grundwerk, S. VGL-115).

Damit ist es den Nutzerinnen und Nutzern möglich, auf die qualitativen Daten und die quantitativen Systemdarstellungen und -wertungen der Ländermonografien direkt Bezug zu nehmen. Zu den damals noch üblichen qualitativen Klassifikationen von nationaler Berufsbildung auf der Basis von paradigmatischen Modellen und Theorien wurden Alternativen angeboten.

Mit den umfangreichen Vergleichskapiteln wurden die Forschungsarbeiten abgeschlossen. Diese zu erstellen war zeitlich aufwendig, nicht nur wegen des Umfangs des

Vergleichsmaterials, sondern auch wegen der in vielerlei Hinsicht schwierigen Abstimmungen mit den Auftraggebern. Mit diesem Prozess waren zudem Qualitätssteigerungen und Verdichtungen der Ländermonografien verbunden. Bei ihrer Auswertung als Materialbasis des Vergleichs war das zu erwarten.

Auch mit der technischen Vorbereitung der Veröffentlichung wurde Neuland betreten. Die Beiträge (eingeschlossen Grafiken und Organigramme) wurden alle elektronisch erfasst und veröffentlichungsreif (also mit Layout) in Zusammenarbeit zwischen der Projektgruppe IHBB und dem Veröffentlichungsreferat im DIPF vorbereitet und dann elektronisch dem Verlag (über einen Belichtungsservice) übermittelt. Das Grundwerk erschien im Frühjahr 1995. Die Resonanz war gut:

„Er [Herr Bold, Nomos-Verlag] berichtet, daß das IHBB in einer Grundaufgabe von 1000 Exemplaren gedruckt wurde und inzwischen rund 600 Abonnenten hat“ (Protokoll der Sitzung vom 17.09.1996 im DIPF, Archiv Lauterbach).

Nach dem erfolgreichen Installieren des Grundwerks konzentrierte sich die Konsolidierung des IHBB auf die (1) institutionellen und personellen Aspekte der Herausgeberschaften verbunden mit dem Diskurs der einschlägigen *Scientific Communities* sowie auf die (2) inhaltliche Qualität der Länderstudien und den Ausbau der „Länderübergreifenden Aspekte“ mit den Ergänzungslieferungen (siehe Abschnitt 5.2).

Während das Grundwerk und die ersten drei Ergänzungslieferungen (bis 1996) noch die Erfahrungen der IFKA-Teilnehmer und -Teilnehmerinnen aufnahmen, haben seitdem weiterführende Überlegungen zur Modifikation der Konzeption, der Struktur der Länderstudien und der Länderauswahl geführt. Dazu erfolgte – auch wegen der unter (1) genannten Ziele – eine intensive Kommunikation mit den *Scientific Communities* der VBBF und der CE, u. a. mit Workshops, Autorentreffen und Herausgebersitzungen. Mit der 38. Ergänzungslieferung, der Länderstudie Laos, im Jahr 2009 liefen die geschäftsführende Herausgeberschaft von Uwe Lauterbach und die institutionelle Herausgeberschaft des DIPF aus.

5.2 Realisierung des IHBB: Organisation, Finanzierung, Umsetzung, Herausgeber

Die beiden Vorläufer des IHBB, „Berufliche Bildung des Auslands“ (1984) und die Länderstudie Türkei (1986), wurden zwar als DIPF-Projekt geführt, aber allein von Uwe Lauterbach realisiert. Ohne die DIPF-Ressourcen mit einer ausgezeichneten international orientierten Bibliothek, wissenschaftlichen länder- und regionenorientierten Experten und Expertinnen und einem internationalen Netzwerk von Forschenden der CE sowie der technischen Betreuung bei der Vorbereitung der Veröffentlichungen wäre das kaum möglich gewesen. Wesentlich für das Gelingen war zudem die Unterstützung durch Wolfgang Mitter in vielfältiger Hinsicht.

Die Erfahrungen von Wolfgang Mitter bei ähnlichen Vorhaben und die Beratung bei den Projektvorverhandlungen durch das BMBF (Maslankowski) flossen in die Kosten-

kalkulation im Angebot des DIPF von 18. September 1992 ein. Nach dem Zuschlag des Projekts auf der Basis des Angebots und der Projektplanung (24.09.1992) wurde eine Projektgruppe gebildet bestehend aus: Prof. Dr. Wolfgang Mitter (Projektleiter), Uwe Lauterbach (geschäftsführender Projektleiter), Wolfgang Huck (zeitweiliger wissenschaftlicher Mitarbeiter) sowie wissenschaftlichen und nicht wissenschaftlichen Hilfskräften. Zudem wurden Sachmittel und Honorare für Werkverträge von Länderexperten und -expertinnen bereitgestellt. Die Abgabe der Rohfassung des Manuskripts, das aus einer Einführung, einem umfassenden Vergleich und zwölf Länderstudien bestand, wurde auf den 15. Dezember 1993 terminiert.

Nach dem Ausscheiden von Wolfgang Huck (1996), dessen Vertragsverlängerung an den Kriterien für Zeitverträge in wissenschaftlichen Einrichtungen scheiterte, waren als wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen direkt im Projekt IHBB Ute Lanzendorf, Philipp Grollmann, Wolfgang Hellwig, Heinz Oerter (Abgeordneter Diplom-Handelslehrer) und Dr. Ulrich Arnswald tätig. Die ersten drei hatten vorher schon ein längeres Praktikum in der Projektgruppe IHBB absolviert. Zudem waren im Rahmen der Vorbereitung der Veröffentlichungen (wie Layout, Organigramme und Anhänge der Länderstudien, Literatur, Dokumentation) die einschlägigen Bereiche bzw. Abteilungen im DIPF wie Dokumentation (Informationszentrum Bildung), Öffentlichkeitsarbeit und Datenverarbeitung unterstützend tätig.

Da die Finanzierung des IHBB nach dem Abschluss des Projekts von 1992 durch das BMBF nicht mehr erfolgte, wurde das IHBB aus anderen berufspädagogisch ausgerichteten Projekten „quersubventioniert“, und es wurden nicht gebundene Haushaltsmittel verwendet.⁹ Zudem wurde Lauterbach als ständiger wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIPF für das Projekt IHBB, das zur Daueraufgabe des DIPF wurde, abgestellt.¹⁰ Weitere ständige Mitarbeiter des DIPF wie Dr. Botho von Kopp (als Herausgeber) und Dr. Hermann Hesse unterstützten das Projekt IHBB mit Expertisen, Länderstudien und der Federführung bei der Durchführung von quantitativen empirischen Studien.

Die Leitung des DIPF (Prof. Dr. Wolfgang Mitter, Prof. Dr. Avenarius, Prof. Dr. Weisshaupt, Prof. Dr. Eckehard Klieme) war direkt involviert (Wolfgang Mitter) oder förderte das Projekt IHBB bis zum Übergang in das BIBB (01.01.2010). Der geschätzte finanzielle Aufwand (Personal- und Sachkosten) des DIPF von 1992 bis 2009 betrug ca. zwei Millionen Euro. Allein von 1992 bis 1998 wurden 2,2 Millionen DM investiert, davon 1,6 Millionen DM direkt durch das DIPF.

9 Bei der Identifizierung von geeigneten Möglichkeiten ist neben der Direktion des DIPF der Geschäftsführer Dr. Hermann Zayer zu erwähnen.

10 Diese Daueraufgabe IHBB wurde von Uwe Lauterbach bis zu seinem altersbedingten Ausscheiden (01.10.2007) als wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIPF und bis zum Übergang in das BIBB (01.01.2010) als assoziierter wissenschaftlicher Mitarbeiter des DIPF ausgeführt. Auch nach dem 30. September 2007 standen die Ressourcen des DIPF für das IHBB bis zum Übergang in das BIBB zur Verfügung.

Seit Projektbeginn war abzusehen, dass die Förderung des Projekts IHBB personenbezogen erfolgte und dass nach deren Ausscheiden der Fortbestand des IHBB möglicherweise gefährdet war. Zudem hatte sich nach der Evaluierung des DIPF (1997), bei der das IHBB als praxisbezogenes Projekt gute Noten erhielt, der Schwerpunkt von der qualitativen vergleichenden mehr zur quantitativen Forschung (*large scale assessment*) verschoben. Die Akzeptanz des IHBB in den *Scientific Communities* war sehr unterschiedlich. Während es in der CE – auch wegen des Engagements von Wolfgang Mitter (bis 1997 auch persönlicher Herausgeber des IHBB) – relativ einfach gelang, war das in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik doch anders. Zum einen wurde die Einbeziehung von Texten der Berufsbildungsfachkräfte aus den IFKA-*outgoing*-Programmen immer wieder kritisch gewürdigt, und zum anderen waren die internationalen Bezüge doch noch von der deutschen Innensicht geprägt.

Da sich aber zum einen zunehmend jüngere Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen für die internationalen Aspekte der beruflichen Bildung interessierten und zum anderen neue Projekte der EU in Forschung und Entwicklung gefördert wurden, verbesserten sich die Perspektiven. Auch die Zusammenarbeit mit dem Cedefop trug zu dieser Verbesserung der Situation bei.

Der Träger und institutionelle Herausgeber des IHBB, das DIPF, war trotz seines breiten Forschungsfelds, das auch die berufliche Bildung umfasste, mehr in die *Scientific Communities* des allgemeinen Bildungswesens eingebunden. Die Bezüge zur Berufsbildungsforschung wurden über den persönlichen Herausgeber Uwe Lauterbach hergestellt. Um auch eine bessere institutionelle Einbindung der Berufsbildungsperspektive abzusichern, wurden entsprechende Partnerschaften angestrebt. Von Herrn Dr. Philipp Grollmann, der vom DIPF zum Institut Technik und Bildung der Universität Bremen (ITB) wechselte, wurde eine Kooperation mit dem ITB angestrebt und seit dem Jahr 2000 realisiert. Prof. Dr. Felix Rauner wurde persönlicher Herausgeber genauso wie Dr. Botho von Kopp (DIPF) ab dem Jahr 2000. An dieser Ergänzungslieferung 23 aus dem Jahr 2000 waren z. B. operativ beteiligt: Uwe Lauterbach (verantwortlich), Wolfgang Hellwig (Stellvertreter), Dr. Ulrich Arnswald, Dr. Heinz Bartel, Georg Dicke (CDG), Philipp Grollmann (ITB Universität Bremen), Dr. Botho von Kopp, Ute Lanzendorf, Isolde Baumbusch (Layout), Heike Maier (Dokumentation), Stefan Roth (Grafiken), Ulrich Schäfer (Literatur), Silke Weidner und Helmut Zimmermann.

Um die Kommunikation und Kooperation mit Einrichtungen wie BIBB, UNEVOC oder GTZ, die international und supranational ausgerichtet waren bzw. sind, und der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und hier besonders den international ausgerichteten und vergleichenden Forschern und Forscherinnen aufrechterhalten zu können, wurden seit 1996 kontinuierlich Treffen zur Prüfung von Kooperationen und Workshops zur Weiterentwicklung der Konzeption des IHBB im DIPF veranstaltet. Zudem wurde mit Vorträgen und Workshops auf nationalen, internationalen und supranationalen wissenschaftlichen Tagungen (wie Hochschultage Berufliche Bildung, Arbeitsgemein-

schaft Berufsbildungsforschungsnetz, interdisziplinäre Symposien usw.) oder mit politikorientierten Disseminationsveranstaltungen (wie Berufsbildungsforen) auch auf das IHBB aufmerksam gemacht. Einige dauerhafte, auch wissenschaftliche Kooperationen entstanden so. Diese Veranstaltungen dienten neben der Förderung des Diskurses mit der *Scientific Community* auch dem Ziel, wissenschaftliche Experten und Expertinnen für die Mitarbeit am IHBB zu motivieren.

Um diesen Diskurs dauerhaft gestalten zu können und zudem den Bestand des IHBB abzusichern, sollte die persönliche Herausgeberschaft durch ausgewiesene wissenschaftliche Expertinnen und Experten der VBBF verjüngt und erweitert werden. Das gelang in einem längeren Prozess, der sich im Februar 2006 erstmals mit Georg Spöttl, Uwe Faßhauer, Dietmar Frommberger und Philipp Grollmann mit der 29. und 30. Ergänzungslieferung dokumentierte und fortgesetzt wurde mit Ute Clement (September 2006) sowie Thomas Deißinger und Matthias Pilz (beide Dezember 2009 mit der 37. und 38. Ergänzungslieferung).

Ähnliche Veränderungen zeichneten sich mit der Jahrtausendwende bei den institutionellen Herausgebern ab, weil die CDG als zweiter institutioneller Herausgeber, der in vielerlei Hinsicht das IHBB unterstützte und absicherte, im Oktober 2002 mit der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung in InWEnt fusioniert wurde. Viele auch organisatorische Veränderungen waren zu erwarten. InWEnt übernahm die institutionelle Herausgeberschaft der CDG nicht. Mit der 27. und 28. Ergänzungslieferung 2004 wurde das DIPF alleiniger institutioneller Herausgeber, von 2006 bis 2009 unterstützt durch das ITB der Universität Bremen.

Gefährdet war das IHBB zudem durch die nicht gewährleistete institutionen- und personenbezogene (Ausscheiden von Uwe Lauterbach im Oktober 2007 aus Altersgründen) Absicherung und Kontinuität im DIPF. Da sich das satzungsmäßige Aufgabenspektrum des DIPF seit der Jahrtausendwende nach und nach mit dem Schwerpunkt quantitative Bildungsforschung neu ausgerichtet hatte, wird das IHBB als Forschungs- und Serviceleistung für Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis mit dem 1. Januar 2010 am BIBB in Bonn als neuem institutionellen Herausgeber weitergeführt. Dies war vor allem ein Verdienst von Dr. Philipp Grollmann, der nach seinen Forschungstätigkeiten am DIPF und am ITB heute als Akademischer Direktor am BIBB (Stellvertretender Leiter des Arbeitsbereichs „Berufsbildung im internationalen Vergleich, Forschung und Monitoring“) tätig ist, und von Prof. Dr. Dietmar Frommberger (Universität Magdeburg bis 2017, seitdem Universität Osnabrück): Beide sind seitdem geschäftsführende verantwortliche persönliche Herausgeber des IHBB.

6 Resümee und Ausblick

Verschiedene „günstige“ Rahmenbedingungen waren für das Entstehen des IHBB maßgebend. Wesentlich ist die Rolle von Dr. Willi Maslankowski. Es war im BMBW/BMBF für den seit 1978 von der CDG operativ realisierten IFKA verantwortlich und davon überzeugt, dass die Berichte der praxisbezogenen Berufsbildungsexperten und -expertinnen über ausländische Bildungs- und Berufsbildungssysteme sehr wertvoll seien und Passagen daraus veröffentlicht werden müssten. Zudem sollten die so entstandenen Publikationen der Vorbereitung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen von kommenden *Outgoing*-Bildungsreisen des IFKA auf den Aufenthalt im Gastland dienen und für die deutsche Berufsbildung Innovationstransfer, bezogen auf die deutsche Situation, aber auch auf die im Gastland, ermöglichen. Durch die Publikationen sollte zudem nachgewiesen werden, dass die allgemeinen Programmziele – wie Kennenlernen der Bildungs- und Berufsbildungssysteme und der beruflichen Praxis sowie deren wirtschaftliche und politische Rahmenbedingungen in einem anderen Land – erreicht wurden.

1982 wurde das DIPF von der CDG (Marianne Häußler, Georg Dicke), die professionell die operative Ausführung des IFKA übernommen hatte, angesprochen, die Aufgabe einer möglichen Auswertung der IFKA-Berichte und eine daraus resultierende Veröffentlichung zu übernehmen. In der Abteilung für Berufs- und Wirtschaftspädagogik wurde Uwe Lauterbach mit der Prüfung beauftragt. Zusammen mit Walter Georg hatte er 1977 – als beide noch am Lehrstuhl für Berufspädagogik der Technischen Hochschule Darmstadt als abgeordneter Studienrat und wissenschaftlicher Assistent tätig waren – eine Studie zur Lehrerbildung an beruflichen Schulen im Kontext des deutschen Berufsbildungssystems im Rahmen des INTERAGLA-Projekts für das DIPF verfasst. Im Rahmen seines Studiums für das Lehramt an beruflichen Schulen hatte Lauterbach 1964 noch Heinrich Abel, der vorher am DIPF als vergleichender Berufspädagoge mit direktem Bezug zur CE forschte, kennengelernt. Als Lauterbach 1980 an das DIPF wechselte, konnte er sich intensiver mit der CE auseinandersetzen. Im Vergleich mit der damals noch sehr auf das Duale System als Referenzbasis bezogenen VBP war die CE international ausgerichtet und gab auch Anregungen für Forschungsfragen, die diese Position der VBP kritisch hinterfragten. Zudem war der Zugang zu aus Länderstudien bestehenden Sammelwerken, die nach einem einheitlichen Konzept entwickelt wurden, oder zur Literatur über Bildungs- und Berufsbildungssysteme anderer Länder, direkt möglich. Im DIPF gab es zudem international und vergleichend ausgerichtete Projekte wie INTERAGLA. Außerdem war besonders durch den Abteilungsleiter der Abteilung für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Prof. Dr. Wolfgang Mitter, die Kommunikation mit Experten und Expertinnen von bestimmten Ländern unkompliziert herzustellen. Diese Rahmenbedingungen förderten die Projektübernahme. 1984 erschien dann der Reader „Berufliche Bildung des Auslands aus der Sicht von Ausbildern“.

Die Integration von Zitaten der Berufsbildungsexperten und -expertinnen in die Systembeschreibungen und bei vergleichenden Analysen wurde von den Vertretern und Vertreterinnen der VBWF besonders kritisch gesehen. Die VBBF ist eine Wissenschaft, für die sich die überwiegende Anzahl ihrer Forschungsfragen aus der praktischen Auseinandersetzung mit der beruflichen Bildung verschiedenster geografischer Bereiche und Ebenen ergibt. Die mit dem IFKA angesprochenen Fachkräfte der beruflichen Bildung konnten als vergleichende „Praktiker und Praktikerinnen“ hier einen wichtigen Beitrag bei der Bearbeitung der Forschungsfragen leisten. Bis zum umfangreichen Projekt zur Evaluierung des IFKA, „Berufsbildung im Ausland – aus der Sicht von Fachkräften der Berufsbildung“, das 1992 vom BMBF (federführend Maslankowski) und der CDG (federführend Dicke) ausgeschrieben wurde, war das DIPF bei Veröffentlichungen der Reihe „Berufliche Bildung des Auslands“ der CDG (jetzt im Nomos-Verlag) beratend oder direkt beteiligt. Die personelle Konstellation bei der Kooperation von BMBF, CDG und DIPF blieb unverändert. Die Ergebnisse sollten wie 1984 auf die Ergebnisse der IFKA-Evaluierung bezogen in einer Monografie veröffentlicht werden. Die Projektplanung im DIPF (Lauterbach, Mitter) stellte bei der Konzeptionierung dagegen nicht mehr die Evaluierung des IFKA, sondern die geplanten 20 Länderstudien und den umfangreich angelegten Vergleich in den Mittelpunkt der Konzeption. Während beim Grundwerk und einigen darauffolgenden Ergänzungslieferungen noch direkte Zitate aus den Erfahrungsberichten der IFKA-Experten und -Expertinnen aufgenommen wurden, gelang es den Herausgebern im DIPF (Lauterbach, Mitter), in einem längeren Prozess die Auftraggeber davon zu überzeugen, dass man der IFKA-Evaluierung vom IHBB getrennt durch interne Gutachten und Publikationen besser gerecht werden konnte. Das IHBB sollte zum Standardwerk der Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt werden.

Seit dem Erscheinen des Grundwerks wurde zudem beharrlich in der *Scientific Community* der Berufs- und Wirtschaftspädagogik die Kommunikation und Kooperation mit den an der VBBF interessierten Personen und Institutionen – auch im supranationalen und internationalen Kontext – gesucht (z. B. BIBB, GTZ und Nachfolgereinrichtungen, Cedefop usw.). Ergänzend gab es Treffen und Workshops zur Weiterentwicklung der Konzeption des IHBB. Besonders Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen waren dafür zu gewinnen, neue und überarbeitete Ländermonografien zu erstellen. Der Herausgeberkreis konnte erweitert und mehr in der VBBF verankert werden.

Ohne die CE als Referenzdisziplin und die daraus resultierende Auseinandersetzung mit den oft artefaktisch angelegten Vergleichen der noch mehr auf die deutsche Situation konzentrierten VBBF wäre das Projekt IHBB, anfangs von den Auftraggebern (BMBF und CDG) als IFKA-Evaluierung verstanden, in der heutigen Ausprägung nicht möglich gewesen. An diesen beiden Disziplinen (CE, VBBF) spiegeln sich die Grundsätze für die Konzeption von Länderstudien und vergleichenden Analysen des IHBB:

1. Kontextualisierung der (berufs-)bildungsrelevanten Daten, Interpretationen usw. in die gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen, kulturellen, ethnischen, historischen usw. Rahmenbedingungen: „*System Philosophy*“ (Idiografische Funktion);
2. interdisziplinäre Bearbeitung des komplexen Feldes mit der VBBF als Leitdisziplin verbunden mit der Dissemination der Theorien und Methodologien anderer Sozialwissenschaften;
3. Methodenvielfalt: Entwicklung von Theorien auf der Basis von empirischen Analysen in Verbindung mit hermeneutischen und/oder phänomenologischen Operationen. Kein ausschließliches Paradigma bezogen auf Methodologien, Forschungsfeld und Theorien (hermeneutisch, analytisch, total oder *Problem Approach* usw.);
4. Verbindung von Innen- und Außensicht bei den Länderstudien;
5. Erkenntnisinteresse:
 - a. forschungspraktisches und grundsätzliches Nutzbarmachen der Erfahrungen anderer Staaten (melioristische Funktion (*best practice, lending* usw.),
 - b. Überwinden der ethnozentrischen Rudimente,
 - c. Gleichartigkeit von Problemen im allgemeinen Bildungs- und im Berufsbildungssystem identifizieren,
 - d. Beitrag zum Theorieverständnis von Bildung und Erziehung und deren mögliche Entwicklung (evolutionistische Funktion).

Mit den Länderstudien konnte auch gezeigt werden, dass die immer wieder in die internationale Diskussion eingebrachte Idee um den Transfer von nationalen Berufsbildungssystemen wie dem „dualen System“ als Referenzsystem von der VBBF kritisch untersucht werden sollte. Mit den Ergebnissen des IHBB konnte gezeigt werden, dass die nationalen Systeme sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen haben, die dieser Operation des „Übertragens“ wenig Erfolg in Aussicht stellen (Theorie der funktionalen Äquivalenzen). Hier sei auf die beispielhaft skizzierte Situation in den USA und die Erkenntnisse der CE verwiesen – auch im historischen Rückblick, da ihre Vertreter und Vertreterinnen als „Bildungsreisende“ oft melioristisch ausgerichtete Studien verfassten. Ein gangbarer Weg für den Transfer von „ausländischen“ Anregungen für nationale Reformen ist ein evolutionärer Prozess:

„Wenn die melioristischen Ergebnisse dieser Erkundungen nicht im Sinn von ‚*lending*‘ oder ‚*borrowing*‘ für direkte Übernahmen verwendet werden, sondern als Anregung für den ‚eigenständigen‘ kontextuierten Aufbau von Strukturen im ‚eigenen‘ Bildungswesen dienen [...]. Diese Analysen sollten zudem Aussagen über die Rahmenbedingungen bei den ‚Vorbildern‘ miteinschließen. Bezogen auf dieses konstruktivistische Paradigma sind melioristische Ansätze beim Vergleich weder ethnozentriert noch idiographisch verkürzt. Vielmehr geben sie den Blick frei für weiterführende vergleichende Analysen zu den Ent-

wicklungstrends und -tendenzen in den jeweiligen nationalen Systemen“ (LAUTERBACH 2002, S. 115f.).

Bezüge zu den Länderstudien, den vergleichenden Analysen und den länderübergreifenden Beiträgen (CE, VBBF, EU usw.) im IHBB, sind als Basisinformationen für Innovationen in den nationalen Berufsbildungssystemen im Sinn dieses skizzierten konstruktivistischen Paradigmas sicherlich anregend und empfehlenswert (vgl. LAUTERBACH 2000, S. 175f.).

Dank

Allen die dazu beigetragen haben, dass es gelang, das IHBB zu realisieren und langfristig zu installieren, danke ich herzlich. Eine Person ist dabei besonders zu erwähnen, Prof. Dr. Wolfgang Mitter. Er, die dauerhafte Unterstützung im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), die Teamarbeit im IHBB-Projekt und die vielen Kooperationen außerhalb des DIPF trugen wesentlich dazu bei, das Projekt erfolgreich zu gestalten.

Dr. Uwe Lauterbach, Darmstadt, 1980 bis 2007 DIPF, Frankfurt am Main, 1995 (Grundwerk des IHBB) bis 2009 Geschäftsführender Herausgeber des IHBB

Literatur

- BENNETT, Charles A.: History of Manual and Industrial Education 1870 to 1917. Peoria 1937
- BEREDAY, George; Zygmunt Fijałkowski: Comparative Method in Education. New York u. a. 1964
- BLÄTTNER, Fritz; KIEHN, Ludwig; MONSHEIMER, Otto; THYSSEN, Simon (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg 1960
- CEDEFOP (Hrsg.): Beschreibung der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft. Vergleichende Studie. Berlin, Luxemburg 1982
- DILGER, Bernhard; KUEBART, Friedrich (Hrsg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung. DDR, Osteuropa und interkulturelle Perspektiven. Festschrift für Oskar Anweiler zum 60. Geburtstag. Berlin 1986
- ECKENSBERGER, Lutz: Unterrichtsproblem an technisch-gewerblichen Ausbildungsstätten in Entwicklungsländern. Wissenschaftliche Schriftenreihe des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit. Stuttgart 1968
- FLITNER, Wilhelm: Die Reformpädagogik und ihre internationalen Beziehungen. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1931/1932) 1, S. 39–57

- FROESE, Leonhard: Ausgewählte Studien zur Erziehungswissenschaft. Positionen und Probleme. In: Marburger Beiträge zur vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Band 19. München 1983
- GEORG, Walter: Berufliche Bildung des Auslands: Japan. Baden-Baden 1993
- GEORG, Walter: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: GREINERT, Wolf-Dietrich; HEITMANN, Werner; STOCKMANN, Reinhard; VEST, Brunhilde (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt. Baden-Baden 1997a, S. 65–93
- GEORG, Walter: Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: ARNOLD, Rolf; DOBISCHAT, Rolf; OTT, Bernd (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik von der Berufsbildungstheorie zur Internationalen Berufsbildung. Festschrift für Antonius Lipsmeier. Stuttgart 1997b, S. 153–166
- GEORG, Walter; LAUTERBACH, Uwe: Die Ausbildung der Lehrer an berufsbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Interagla Dokumentation 5. Frankfurt a. M. 1977
- GÖBEL, Kerstin; HESSE, Hermann-Günter; LAUTERBACH, Uwe: Die berufliche Bildung braucht den Dialog mit dem Ausland: Der Internationale Fachkräfteaustausch (IFKA) und seine Folgewirkungen – Forschungsstudie. Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft 10. Baden-Baden 1998
- HEGELHEIMER, Armin: Berufsbildung und Arbeitswelt. Berufsbildungsforschung. Ziele – Methoden – Forschungsprogramme. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Heft 17. Stuttgart u. a. 1971
- HELLWIG, Wolfgang: Vom Ausland lernen, international kompetent sein, das Unternehmen stärken. 25 Jahre Internationaler Fachkräfte-Austausch (IFKA) im Dienste einer globalen Unternehmenskultur. Köln 2003
- HELLWIG, Wolfgang; LAUTERBACH, Uwe; KOPP, Botho von: Innovationen nationaler Berufsbildungssystem von Argentinien bis Zypern. Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA). Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft 11. Baden-Baden 2001
- HENZE, Jürgen: Berufliche Bildung des Auslands Volksrepublik China. Schriftenreihe des Carl Duisberg Gesellschaft Band 7. Baden-Baden 1990
- HILKER, Franz: Vergleichende Pädagogik. Eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München 1962
- HYLLA, Erich; WRINKLE, William Lawrence (Hrsg.): Die Schulen in Westeuropa. Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung. Bad Nauheim 1953
- KELL, Adolf; LIPSMEIER, Antonius: Berufsbildung in der Bundesrepublik Deutschland: Analyse u. Kritik. Hannover 1976
- KODRON, Christoph; KOPP, Botho von; LAUTERBACH, Uwe; SCHÄFER, Ulrich; SCHMIDT, Gerlind (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft: Herausforderung – Ver-

- mittlung – Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag/Comparative Education: Challenges – Intermediation – Practice. Essays in honour of Wolfgang Mitter on the occasion of his 70th birthday/Éducation Comparée: Défis – Médiations – Pratiques. Mélanges offerts à Wolfgang Mitter pour son 70^e anniversaire. Köln u. a. 1997
- KÜHNE, Alfred: Die Entwicklungsstufen der Berufserziehung in Deutschland. In: KÜHNE, Alfred; ZENTRALINSTITUT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen. Leipzig 1922, S. 1–23
- KÜMMEL, Klaus: Quellen und Dokumente zur schulischen Berufsbildung 1918–1945. Köln, Wien 1980
- LAUTERBACH, Uwe: Ausbildung des Personals in der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. In: Bös, Gunther; Ness, Harry (Hrsg.): Ausbilder in Europa. Probleme und Perspektiven. Bielefeld 2000, S. 175–201
- LAUTERBACH, Uwe: Berufliche Bildung des Auslands aus der Sicht von Ausbildern. Hrsg. v. Carl Duisberg Gesellschaft. Duisberg Heft 17/84. Stuttgart 1984
- LAUTERBACH, Uwe: Berufliche Bildung des Auslands Türkei. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Schriftenreihe des Carl Duisberg Gesellschaft, Band 3. Baden-Baden 1987 u. 1993
- LAUTERBACH, Uwe: Die Carl Duisberg Gesellschaft und die Entwicklungszusammenarbeit. In: GREINERT, Wolf-Dietrich; HEITMANN, Werner; STOCKMANN, Reinhard; VEST, Brunhilde (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt. Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt. Baden-Baden 1997, S. 381–398
- LAUTERBACH, Uwe: Exportschlager duale Ausbildung? In: CRAMER, Günter (Hrsg.): Jahrbuch Ausbildungspraxis 2003. Erfolgreiches Ausbildungsmanagement. Köln, München Neuwied 2003, S. 54–57
- LAUTERBACH, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien; Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin *Comparative Education*/Vergleichende Erziehungswissenschaft. Baden-Baden 2002
- LAUTERBACH, Uwe; NESS, Harry: Ausbildung der Ausbilder und berufliche Bildung in Deutschland. Ergebnisse des LEONARDO-Projekts, Berufliche Profile, Ausbildung und Praxis der Tutoren/Ausbilder in Unternehmen. Baden-Baden 1999
- MASLANKOWSKI, Willi: Berufsausbildung sichtbar gemacht. Hrsg. v. Carl Duisberg Gesellschaft. Stuttgart 1993
- MASLANKOWSKI, Willi: Vergleichsproblematik von Berufsbildungssystemen aus der Sicht des Internationalen Fachkräfteaustausches in der Berufsbildung (IFKA) in: IHBB-Grundwerk, S. VGL-10 ff.
- MÜNK, Dieter: Rezension zu: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Uwe Lauterbach: Internationales Handbuch der Berufsbildung. Fortset-

- zungswerk in Loseblattform. Grundwerk 1 Ordner, Baden-Baden 1995. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995) 6, S. 654–658
- RÖHRS, Hermann: Schule und Bildung im internationalen Gespräch, Studien zur vergleichenden Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M.: 1966.
- SCHULTZE, Walter (Hrsg.): Schulen in Europa. Bd. 1: Teil A. Weinheim u. a. 1968
- THYSSEN, Simon: Die geschichtliche Entwicklung der Berufsschule unter besonderer Berücksichtigung der gewerblichen Berufsschule. In: BLÄTTNER, Fritz; KIEHN, Ludwig; MONSHEIMER, Otto; THYSSEN, Simon (Hrsg.): Handbuch für das Berufsschulwesen. Heidelberg 1960, S. 122–138
- WARE, Georg W.: Berufserziehung und Lehrlingsausbildung in Deutschland. Aus dem Englischen übersetzt von Ellen Bock. Hrsg. v. Amt des Hohen Kommissars für Deutschland. Amt für öffentliche Angelegenheit – Kulturabteilung. Frankfurt a. M. 1952

Arne Adam, Desire Laforet, Tim Hölscher, Johannes Karl Schmees

Die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung aus Sicht zentraler Akteure und Akteurinnen

In dem vorliegenden Beitrag wird ein Überblick über die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung (IHBB) gegeben. Dazu wurden zentrale Akteurinnen und Akteure interviewt. Nach einer kurzen Beschreibung der Entstehungsgeschichte des IHBB werden zentrale Herausforderungen im Entwicklungsprozess der Buchreihe beschrieben wie etwa die heterogene Zielgruppe, die sowohl Praktiker/-innen als auch Wissenschaftler/-innen einschließt. Zudem wird das Auswahlverfahren der Länder sowie der Autorinnen und Autoren der Länderberichte dargestellt und auf vergangene Hürden eingegangen – etwa dem Problem der Datenerhebung vor Ort oder dem Mangel an geeigneten Kooperationspartnern. Abschließend wird auf vergangene und zukünftige Herausforderungen bei der Herausgabe des IHBB eingegangen. Dazu zählen vor allem Schwierigkeiten in der Gewinnung neuer Autorinnen und Autoren sowie die Bewältigung der hohen Anforderungen an die Länderberichte. Abschließend wird aufgrund des anspruchsvollen Konzepts des IHBB die kontingente Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte zusammengefasst, deren Weiterführung zu keinem Zeitpunkt selbstverständlich war und ist.¹

1 Zu diesem Beitrag

Das IHBB hat sich seit seinem mehr als 25-jährigen Bestehen zu einem Standardwerk der international vergleichenden Berufsbildungsforschung im deutschsprachigen Raum und auch darüber hinaus entwickelt.² 1995 wurde das Grundwerk mit sieben Länderstudien publiziert, bis 2020 wurden insgesamt 53 Ergänzungsbände ausgeliefert. Diese beinhalten neben weiteren Studien zu insgesamt 48 Ländern in Europa, Asien, Afrika, Australien und Amerika auch Sonderbände zu methodischen und inhaltlichen Aspekten der international vergleichenden Berufsbildungsforschung (vgl. GROLLMANN u. a. 2020, S. 2). Auch Aktualisierungen zuvor publizierter Länderstudien werden regelmäßig veröffentlicht. In dem vorliegenden Beitrag soll aus der Perspektive der beteiligten Akteu-

-
- 1 Ein ganz herzliches Dankeschön geht an Uwe Lauterbach für die kritische Kommentierung einer ersten Fassung dieses Beitrags. Zudem danken wir der Veröffentlichungsabteilung des Bundesinstituts für Berufsbildung, insbesondere Britta Nelskamp, für die Unterstützung bei der Finalisierung. Für verbleibende Unzulänglichkeiten sind allein die Autoren und die Autorin verantwortlich.
 - 2 Vgl. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/series/list/15> (Stand: 07.03.2022).

rinnen und Akteure ein Rückblick auf die Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Handbuchs geworfen werden, ganz nach dem Motto: *looking back, moving forward*.

Der Beitrag basiert auf zwei Masterarbeiten, die im Sommersemester 2021 angefertigt wurden.³ Diese nähern sich einerseits über episodische Interviews der Entstehungsgeschichte (LAFORET 2021) und andererseits über Experteninterviews der Entwicklungsgeschichte des Handbuchs (ADAM 2021) an. Insgesamt wurden zehn Interviews mit ehemaligen und aktuellen Herausgeberinnen und Herausgebern sowie weiteren Akteurinnen und Akteuren durchgeführt. Die Interviews wurden im Anschluss transkribiert und mit der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018, S. 97f.) ausgewertet.

Für den vorliegenden Beitrag wurden die Ergebnisse der Arbeiten verdichtet und neu strukturiert. Um Überschneidungen mit dem Beitrag von Uwe Lauterbach (in diesem Band) zu vermeiden, wird in diesem Artikel weniger auf die konzeptionelle Entwicklung eingegangen, sondern die Perspektive der beteiligten Akteurinnen und Akteure in Bezug auf die Chancen und Herausforderungen in der Entstehung und Entwicklung des Handbuchs in den Mittelpunkt gestellt.

Zur Einordnung wird in dem folgenden Abschnitt 2 zunächst kurz auf die Vorgeschichte des Handbuchs eingegangen. Im anschließenden Abschnitt 3 geht es um Zielkonflikte bei der Konzeption des Handbuchs, das einerseits Praktiker/-innen und andererseits Wissenschaftler/-innen adressieren soll. Es folgt eine Beschreibung des Auswahlprozesses neuer Bände, bezogen auf die aufzunehmenden Länder und die Anfrage neuer Autorinnen und Autoren, in Abschnitt 4, bevor im nachfolgenden Abschnitt 5 auf Herausforderungen der vergangenen 25 Jahre eingegangen wird. Im Abschnitt 6 wird ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungen gegeben.

2 Wie aus einem Austauschprogramm eine Buchreihe wurde

In diesem Abschnitt wird auf die Vorgeschichte der Entstehung des IHBB eingegangen. Dabei wird deutlich, dass für die Etablierung des Handbuchs, über eine lange Zeitperiode hinweg, institutionelles und persönliches Engagement notwendig war.

Das IHBB geht auf den internationalen Fachkräfteaustausch, kurz IFKA, zurück, in dessen Rahmen deutsche Berufsbildungsfachkräfte in verschiedene Länder entsandt wurden (vgl. Interview mit Ute Clement, Z. 44–45; Interview mit Matthias Pilz, Z. 166–169; Interview mit Philipp Grollmann, Z. 146–150). Der IFKA wurde durch die Bundesregierung, konkret das Bundesbildungsministerium, finanziert (vgl. Interview mit Uwe

3 Da der hier veröffentlichte Text zu einem Großteil auf den beiden Arbeiten fußt und die Autorin wie der Autor der Masterarbeiten auch Erstautor und Zweitautorin dieses Textes sind, wird auf weitere Kurzverweise auf die Masterarbeiten verzichtet. Dies scheint auch daher zulässig, weil über den vorliegenden Text hinaus keine weitere Veröffentlichung der Masterarbeiten geplant ist.

Lauterbach, Z. 109–112) und durch die Carl Duisberg Gesellschaft sowie Partnerorganisationen in anderen Ländern implementiert. Im Nachgang des Fachkräfteaustauschs verfassten die Berufsbildungsfachkräfte Berichte über neu gewonnene Erkenntnisse über die Berufsbildung des jeweiligen Landes (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 158–159) sowie über ihre persönlichen Erfahrungen in diesen Systemen (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 108–111). Allerdings gab es keine Verwendung für die innerhalb dieses Programms entstandenen Erfahrungsberichte (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 125–128). Da jedoch im Rahmen einer Evaluation des Bundesrechnungshofs die Nachhaltigkeit der IFKA-Maßnahmen eingefordert wurde (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 160–162), war eine Auswertung dieser Berichte notwendig (vgl. Interview mit Ulrich Arnswald, Z. 62–73; Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 109–111).

Infolgedessen nahm die Carl Duisberg Gesellschaft im Jahr 1982 Kontakt mit Uwe Lauterbach, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, auf (vgl. Interview mit Botho von Kopp, Z. 162–164; Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 667; Interview mit Wolfgang Huck, Z. 67–70, 118). Er wurde gebeten, die Durchführung der Auswertungen und eine anschließende Umsetzung der Ergebnisdarstellung in Form einer Veröffentlichung zu gestalten (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 89–92). Dabei schrieben sowohl die Carl Duisberg Gesellschaft als auch das Bundesbildungsministerium den Erfahrungsberichten eine hohe Relevanz für die Darstellungen der ausländischen Berufsbildungssysteme zu, sodass eine Verwendung derer in der angestrebten Publikation unumgänglich war (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 122–125).

Die erste Publikation aus dieser Zusammenarbeit erschien im Jahre 1984 (vgl. LAUTERBACH 1984; Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 221) und trug den Titel „Berufliche Bildung des Auslands. Aus der Sicht von Ausbildern“ (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 130–131, 215–220). Zwei Jahre später wurde auf Basis der Berichte zudem eine erste Länderstudie zur Türkei angefertigt (vgl. LAUTERBACH 1986). 1992 erfolgte die Planung einer erneuten Evaluierung von IFKA-Erfahrungsberichten, die zu diesem Zeitpunkt fast 20 Länder abdeckten. Mit Wolfgang Mitter, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, als Projektleiter erhielt Uwe Lauterbach den Auftrag von der Carl Duisberg Gesellschaft zur Erstellung eines Handbuchs. Mit der systematischen Verarbeitung der Informationen in den Länderstudien des IHBB wurden die Inhalte der IFKA-Studien der Öffentlichkeit zugänglich gemacht (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 166). Das Grundwerk erschien im Jahr 1995 als erweiterbare Loseblattsammlung zunächst im Nomos-Verlag unter dem Titel „Internationales Handbuch der Berufsbildung“ (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 287–292, 464–465).

3 Ein Handbuch für die Wissenschaft!?

Ein grundsätzliches Spannungsverhältnis des Handbuchs – vor allem im Rahmen seiner Etablierung – stellte die doppelte Ausrichtung für Wissenschaftler/-innen auf der einen Seite und Praktiker/-innen auf der anderen Seite dar. Dieses Verhältnis kulminierte in der Frage, welche Rolle die IFKA-Erfahrungsberichte in den Länderstudien einnehmen sollten.

Mit dem IHBB sollte vor allem die (internationale) Berufsbildungsforschung adressiert werden, also Wissenschaftler/-innen und Studierende der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (vgl. Interview mit Dietmar Frommberger, Z. 105–106; Interview mit Matthias Pilz, Z. 143–150; Interview mit Philipp Grollmann, Z. 187). Allerdings war das Handbuch von Beginn an nicht ausschließlich als wissenschaftliche Publikation konzipiert. Vielmehr war man bestrebt, das IHBB auch als Standardwerk für Bildungsverantwortliche aus dem Sektor der beruflichen Bildung zu etablieren, wie etwa Ausbilder/-innen, die mit internationalen Auszubildenden arbeiten, oder Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen, die Informationen über die Berufsbildung in dem Land der Partnerschule erfahren wollen (vgl. Interview mit Dietmar Frommberger, Z. 106–110; Interview mit Matthias Pilz 141–142; Interview mit Philipp Grollmann, Z. 186–187). Eine weitere Zielgruppe wird in Unternehmen gesehen, die Standorte im Ausland eröffnen und für die Einstellung neuer Fachkräfte Informationen über das Bildungssystem in diesem Land benötigen (vgl. Interview mit Matthias Pilz, Z. 118–120, 141–142). Darüber hinaus können Kammerorganisationen und Ministerien genannt werden (vgl. Interview mit Matthias Pilz, Z. 152–158; Interview mit Dietmar Frommberger, Z. 107; Interview mit Philipp Grollmann, Z. 194). Diese Zielgruppen sind über die Zeit weitestgehend gleichgeblieben, wobei sich in den letzten Jahren eine Verschiebung in Richtung des Kreises wissenschaftlicher Leser/-innen abgezeichnet hat (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 189). Durch die Übersetzung einzelner Länderstudien in die englische Sprache werden auch zunehmend Zielgruppen im nicht deutschsprachigen Ausland angesprochen. Ein Grund für diese Entwicklung war, dass es in den meisten Ländern keine vergleichbaren Publikationen gibt (vgl. Interview mit Matthias Pilz, Z. 132–137).

Die Grundidee des IHBB kann mit dem ideografischen Erkenntnisinteresse umschrieben werden, dessen Ziel das Verständnis eines Landes oder einer Region bezüglich einer besonderen Ausprägung (hier das Berufsbildungssystem) mit all seinen Eigenheiten ist (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 174–178). Das Alleinstellungsmerkmal des IHBB ist entsprechend die detailliertere und tiefgehende Beschreibung; durch eine einheitliche Struktur wird darüber hinaus komparative Forschung ermöglicht (vgl. Interview mit Dietmar Frommberger, Z. 94–101). Die Grundidee der Ausrichtung war somit von Beginn an wissenschaftsorientiert: Denn „das Handbuch [sollte] in Bezug auf die Vergleichenden Erziehungswissenschaften einen ganz deutlichen Meilenstein setzen“ (vgl. Interview mit Oliver Greuling, Z. 22–24). Damit entstand jedoch ein Span-

nungsfeld zwischen diesem wissenschaftlichen Anspruch auf der einen Seite und der Nutzung und Wiedergabe der persönlichen Erfahrungsberichte der Ausbilder/-innen, die unbedingt berücksichtigt werden sollten, auf der anderen Seite (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 122–128, 439–446). Letzterer Aspekt wurde dadurch untermauert, dass das Bundesbildungsministerium als Finanzierungsquelle unabdingbar war und entsprechend Kompromisse bei der Konzeption einforderte (vgl. Interview mit Lauterbach, Z. 119–121, 553–555, 571–572).

Im Rahmen der Erarbeitung der Länderstudien wurde in der Folge eine Bestandsaufnahme der jeweiligen Bildungs- und Berufsbildungssysteme gemacht. Daran schloss sich die Analyse der Erfahrungsberichte der Ausbilder/-innen an, indem das Verständnis und die Akzeptanz der Teilnehmenden gegenüber dem von ihnen beschriebenen Bildungssystem untersucht wurde (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 149–158). Letztlich bestanden die ersten Länderstudien zu einem großen Teil aus den Berichten der Ausbilder/-innen, welche durch wissenschaftliche Informationen ergänzt wurden und entsprechend mit großem Aufwand nachrecherchiert werden mussten (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 158–159).

Dieses Konzept wurde stark kritisiert (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 140–141, 184–186, 215–220). Exemplarisch sei hier auf die Rezension des Grundwerks verwiesen, in der die Aufnahme der Erfahrungsberichte mit deutlichen Worten angemahnt wird (vgl. LIPSMEIER/MÜNK 1995, S. 655f.). Darüber hinaus wird jedoch auch die extensive Breite der Schilderungen von Ländermerkmalen, die nicht mit der Berufsbildung in Verbindung gebracht werden können, kritisiert (vgl. LIPSMEIER/MÜNK 1995, S. 656). Um die deskriptiv ausgerichteten Schilderungen der Ländermerkmale wurde folglich im Herausgeber/-innenkreis gerungen. Diesbezüglich wurde diskutiert, ob die stark deskriptiv ausgerichtete Einbettung der Berufsbildungssysteme in soziale, politische und ökonomische Rahmenbedingungen, zugunsten subjektiv-analytischer Zugänge, reduziert werden sollte und könnte. Letztlich wurde ein Kompromissvorschlag erarbeitet, der seit 2017 implementiert wird. Seither sind auch biografische (Re-)Konstruktionen Teil der Länderstudien. Auch die Präsenz der IFKA-Erfahrungsberichte wurde Schritt für Schritt reduziert. Mittlerweile wird gar nicht mehr auf diese Berichte rekurriert.

4 Nach der Studie ist vor der Studie – die Auswahl von Ländern und Personen

Nach der Veröffentlichung des Grundwerks war es die Kernaufgabe der Herausgeber/-innen, neue Länderstudien zu veröffentlichen. Dazu sind in erster Linie Fragen zur Auswahl von Ländern und Autorinnen bzw. Autoren zu klären.

Da das IFKA-Austauschprogramm die Grundlage der ersten Länderstudien darstellte, bestimmte zunächst das Bildungsministerium mittelbar durch den Fokus des Austauschprogramms die Länderauswahl des Handbuchs. Die Wahl der kooperierenden

Länder war jedoch wiederum abhängig von der Verfügbarkeit möglicher Kooperationspartner vor Ort, die als Pendant zur Carl Duisberg Gesellschaft in dem entsprechenden Land fungieren konnten. Dadurch war die Wahl potenzieller Länder stark eingegrenzt. Denn nur dann, wenn repräsentative und kooperative Ausbildungsbetriebe in den entsprechenden Ländern gefunden wurden, konnte das Austauschprogramm umgesetzt werden (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 526–532, 541–544, 549–551, 630–632).

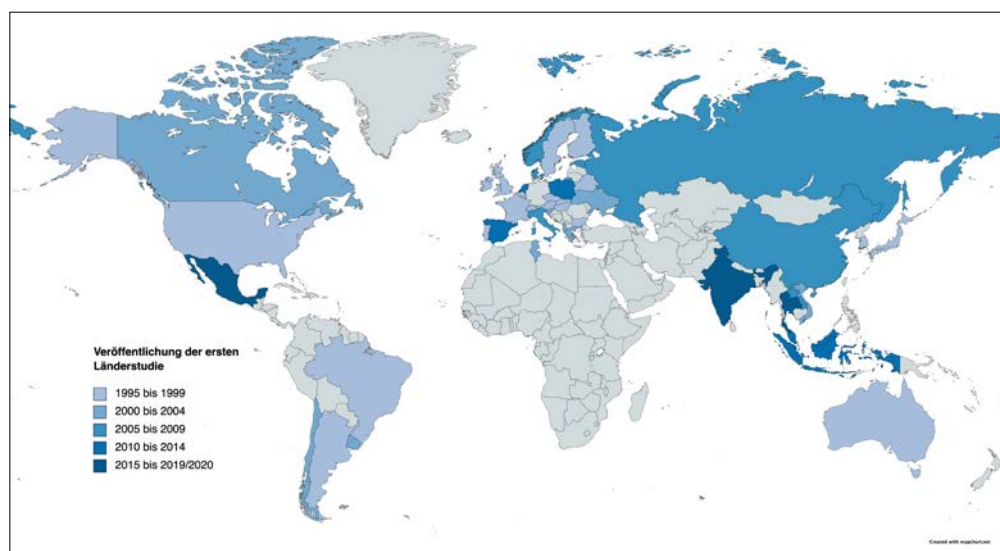
Damit war der Pool an möglichen Ländern zum einen stark eingeschränkt und zum anderen durch nicht wissenschaftliche Kriterien bestimmt. Dennoch wurde versucht, die Länder für das Grundwerk einem Erkenntnisinteresse folgend auszuwählen. Das Land musste demnach eine internationale Relevanz aufweisen und zusätzlich durch große Unterschiede zu Deutschland interessant für die vergleichende Berufsbildung erscheinen. Südkorea etwa, als Schwellenland, wies nach der Einschätzung der Herausgeber/-innen die internationale Relevanz durch seine rasante Entwicklung zum Industrieland auf. Auch das Bildungssystem Englands war aufgrund seiner erheblichen Unterschiede zum deutschen Bildungssystem im Fokus der Herausgeber/-innen (vgl. für den gesamten Absatz Interview mit Ulrich Arnswald, Z. 97–105; Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 637–642, 644–646).

Nach dem Erscheinen des Grundwerks 1995 wurden die nachfolgenden Länderstudien Schritt für Schritt von den IFKA-Erfahrungsberichten entkoppelt. Aus diesem Grund konnte die Auswahl an Ländern nun stärker wissenschaftsorientiert erfolgen. Dabei werden in der Entscheidungsfindung zwei verschiedene Herangehensweisen genutzt: Zum einen werden Länder ausgewählt, die aktuell oder in der näheren Zukunft bildungspolitisch im Vordergrund stehen. Dies können Länder sein, die in bestimmten Regionen durch umfangreiche Reformen einen Vorbildcharakter einnehmen (vgl. Interview mit Georg Spöttl, Z. 298). Auch Länder, die in naher Zukunft die Ratspräsidentschaft der Europäischen Union übernehmen, werden in die engere Auswahl aufgenommen (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 236). Zum anderen begründet sich die Herangehensweise durch die Verfügbarkeit geeigneter Autorinnen bzw. Autoren.

Für letzteren Aspekt spielt das Netzwerk des Kreises der Herausgeber/-innen eine entscheidende Rolle (vgl. Interview mit Wolfgang Huck, Z. 157–159; Interview mit Ulrich Arnswald, Z. 105–110; Interview mit Botho von Kopp, Z. 114–118). Wenn eine Herausgeberin bzw. ein Herausgeber eine Person kennt, die eine aufwendige Projektarbeit oder eine Dissertation bezüglich der beruflichen Bildung in einem Land schreibt, welches für das IHBB von Interesse ist, hat dies in der Vergangenheit häufiger zu einer Aufnahme des Landes in das IHBB geführt (vgl. Interview mit Ute Clement, Z. 134–139; Interview mit Philipp Grollmann, Z. 231–233), da durch die bereits recherchierten Informationen und die vorhandene Expertise der Aufwand zur Erstellung einer Länderstudie reduziert werden konnte (vgl. Interview mit Ute Clement, Z. 134–139; Interview mit Philipp Grollmann, Z. 232). Bei der Vergabe der Aufträge spielen Ländergrenzen formal keine Rolle. Als optimale Konstellation wird jedoch eine Kooperation zwischen

einer deutschen Autorin bzw. einem deutschen Autor und einer Autorin bzw. einem Autor aus dem jeweiligen Land gesucht (vgl. Interview mit Matthias Pilz, Z. 328; Interview mit Philipp Grollmann, Z. 240–241). Hintergrund ist, dass die Struktur der Länderstudien implizit einen Vergleich mit dem Berufsbildungssystem in Deutschland nahelegt (vgl. Interview mit Matthias Pilz, Z. 295–305). Aktuell erscheinen jedoch mehr und mehr Studien ganz ohne deutsche Beteiligung. Vor allem die Möglichkeit, Studien auch in englischer Sprache einzureichen und zu publizieren (und diese im Anschluss ggf. in die deutsche Sprache zu übersetzen) hat den Kreis möglicher Autorinnen und Autoren deutlich erweitert (vgl. Interview mit Georg Spöttl, Z. 329; Interview mit Philipp Grollmann, Z. 279–284).

Abbildung 1: Bisher erschienene Länderstudien, illustriert auf einer Weltkarte



Anm.: Zu grau eingefärbten Ländern wurde noch keine Länderstudie veröffentlicht.

Quelle: eigene Darstellung; Grafik erstellt mit MapChart, <https://www.mapchart.net/index.html>

In Abbildung 1 sind die bis einschließlich 2020 veröffentlichten Länderstudien dargestellt. Auf den ersten Blick fällt dabei auf, dass Länder im afrikanischen Kontinent, mit Ausnahme der Tunesischen Republik, vollständig fehlen. Es wurde zwar an einer Länderstudie zur Republik Südafrika gearbeitet, jedoch wurde diese aufgrund einer beruflichen Umorientierung der Autorin und fehlenden finanziellen Mitteln abgebrochen (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 572–577). Gerade durch die Etablierung der englischsprachigen Studien besteht jedoch die Möglichkeit, vermehrt Autorinnen und Autoren auf dem afrikanischen Kontinent direkt anzusprechen.

5 Überwundene, bestehende und neue Herausforderungen

Die Herausforderungen bei der Arbeit an den Länderstudien sowie im Herausgeber/-innenkreis haben sich über die Zeit verändert. Zu Anfang war die größte Herausforderung, das IHBB mit sehr geringen finanziellen Mitteln als Buchreihe zu erhalten und zu konsolidieren (vgl. Interview mit Georg Spöttl, Z. 391–394; Interview mit Philipp Grollmann, Z. 245–247, 401). Auf entscheidende, weitere Herausforderungen, die im Verlauf der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte entstanden sind, wird im Folgenden eingegangen.

Die größte Herausforderung, so berichteten alle Interviewteilnehmer/-innen, die aktiv bei dem Projekt mitgewirkt haben, stellt die Zusammenarbeit mit Autorinnen und Autoren dar. Neben der im vorherigen Abschnitt diskutierten Schwierigkeit in Bezug auf die Gewinnung geeigneter Autorinnen und Autoren (vgl. Interview mit Wolfgang Huck, Z. 185–186; Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 766–767; Interview mit Ulrich Arnswald, Z. 107–108; Interview mit Botho von Kopp, Z. 175) gehört auch das Aufrechterhalten der Motivation, um Länderstudien in einem angemessenen Zeitraum fertig zu stellen, zu einer essenziellen Aufgabe der Herausgeber/-innen. Hier musste vor allem auf die intrinsische Motivation gesetzt werden, da kaum finanzielle Mittel vorhanden waren und nach wie vor auch nur geringe Mittel verfügbar sind, mit denen Verbindlichkeit auf Seiten der Autorinnen und Autoren herstellbar sind (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 255). Aus unterschiedlichen Gründen ist es etwa schon vorgekommen, dass die Arbeit mit Autorinnen und Autoren beendet wurde: Zuweilen ging eine Trennung von den Autorinnen und Autoren selbst aus, welche die Arbeitsstelle gewechselt und den Bereich der internationalen Berufsbildungsforschung nicht mehr weiterverfolgt haben und/oder keine Zeit mehr für die umfangreichen Arbeiten aufbringen konnten. In einigen Fällen wurde die Zusammenarbeit jedoch auch von den Herausgeberinnen und Herausgebern beendet, weil die Qualität der Länderstudien nicht den Vorgaben entsprach oder sich die Dauer der Arbeit über einen nicht vertretbaren zeitlichen Rahmen erstreckte (vgl. Interview mit Dietmar Frommberger, Z. 216–228; Interview mit Matthias Pilz, Z. 224–225).

Aufgrund der in erster Linie deskriptiven Ausrichtung der Länderstudien ist die Recherche vieler detaillierter Informationen bezüglich eines Landes notwendig (vgl. Interview mit Georg Spöttl, Z. 151–160, 207–214). Dies schließt neben Daten zum Berufsbildungssystem auch das allgemeinbildende Bildungssystem, soziale und ökonomische Entwicklungen sowie geografische, politische und demografische Eigenheiten mit ein (vgl. Interview mit Ute Clement, Z. 56–60). Während der Arbeitsphase stellen sowohl die Struktur des Handbuchs als auch die große Anzahl an geforderten Detailinformationen eine große Herausforderung dar (vgl. Interview mit Ute Clement, Z. 69; Interview mit Georg Spöttl, Z. 162–168). Um den hohen Anforderungen eines Vergleichs von Bildungssystemen gerecht werden zu können, mussten zunächst aktuelle Rohdaten für das

jeweilige Land und das entsprechende Bildungssystem ermittelt werden. Die Aufnahme der formalen Strukturen der Bildungssysteme war dabei nicht ausreichend. Es sollte ein Abbild der Wirklichkeit geschaffen werden (vgl. Interview mit Bodo von Kopp, Z. 91–98; Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 495–501). Diese Umsetzung entwickelte sich für die Autorinnen und Autoren, bei einer zu der Zeit existierenden geringen Datenlage, zu einem komplizierten Unterfangen. Trotz der bestehenden, jedoch überschaubaren Datenbanken, beispielsweise beim Europäischen Zentrum für die Förderung der Berufsbildung, war das Zusammenstellen von aktuellen Daten über Länder und deren Bildungssystemen mühselig. Außerdem war die Einsicht in die länderspezifischen Datenbanken ausschließlich durch Kontaktpersonen möglich (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 490–497; Ulrich Arnswald, Z. 81–94, 157–161). Aufgrund einer problematischen Quellenlage waren die Recherchearbeiten deutlich umfangreicher und schwieriger als sie es heute sind. Dennoch ist die Menge und der Detailgrad der geforderten Informationen nach wie vor äußerst hoch, was für die Autorinnen und Autoren eine Belastung darstellen kann (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 214–227; Interview mit Ute Clement, Z. 56–62).

Diese Aspekte werden in der neuen Struktur des IHBB in ähnlicher Form aufgegriffen, allerdings erweitert um ein weiteres Kapitel mit einer Reihe idealtypischer Lebensläufe von jungen Menschen, anhand derer die Leser/-innen einen lebhaften Einblick in das Berufsbildungssystem erhalten (vgl. Interview mit Matthias Pilz, Z. 180). Dieser Wechsel der Kapitelstruktur ist zuerst bei der Länderstudie für Australien (2017) umgesetzt und in den darauffolgenden Ergänzungsbänden weitergeführt worden (vgl. Interview mit Georg Spöttl, Z. 259–262).

Auch die Sprache stellte eine Hürde dar. Englisch war zu Beginn noch nicht als internationale Verkehrssprache etabliert, sodass sich die Übersetzung von nationalen Informationen als Problem erwies (vgl. Interview mit Uwe Lauterbach, Z. 259–264). In vielen Fällen ist ein Großteil der Dokumente, beispielsweise Curricula, nur in der jeweiligen Landessprache verfügbar, sodass diese zunächst übersetzt werden müssen. Allein durch diese Übersetzungen entstehen Schwierigkeiten, beispielsweise im Umgang mit Fachwörtern, denn häufig kommt es vor, dass bestimmte Fachtermini nur in der Landessprache verfügbar sind und es keine direkte Übersetzung gibt (vgl. auch PHILLIPS 2006, S. 312). Häufig werden die originalen Fachwörter in der Landessprache in Klammern beigelegt und eine möglichst sinngemäße deutsche Übersetzung gefunden (vgl. Interview mit Matthias Pilz, Z. 35–44).

Letztlich ist auch die Besetzung des Kreises der Herausgeber/-innen eine Herausforderung. Ende 2020 bestand dieser aus den geschäftsführenden Herausgeberinnen und Herausgebern Philipp Grollmann und Dietmar Frommberger sowie Ute Clement, Thomas Deißinger, Uwe Lauterbach, Matthias Pilz und Georg Spöttl. In der Anfangszeit war dieser Kreis deutlich kleiner und bestand neben Wolfgang Mitter aus Uwe Lauterbach und Wolfgang Huck. Bei den Länderstudien, die zwischen 1999 und 2000 heraus-

gegeben wurden, wird Uwe Lauterbach mitunter als alleiniger Herausgeber angegeben (vgl. Tabelle 1). Hinzu kommt, dass die Herausgeber/-innen in der Anfangszeit sehr viel Unterstützungsarbeit leisten mussten (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 315–317); mittlerweile wird die Abgabe eines druckfertigen Manuskripts allein durch die Autorinnen und Autoren der Länderstudien angestrebt.

Mit der Beteiligung des bremischen Instituts für Technik und Bildung und später der Universitäten in Magdeburg und Osnabrück, in Kombination mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung, ist der Kreis der Herausgeber/-innen deutlich gewachsen und war seitdem durchgehend mit mindestens sechs Personen besetzt (vgl. Tabelle 1). Dabei hat sich die stetige Ausweitung des Kreises als sehr sinnvoll erwiesen, da er zur Professionalisierung der Arbeit beiträgt und die einzelnen Herausgeber/-innen entlastet. Zudem wird auch die Qualitätskontrolle verbessert, weil die Ausrichtung des Handbuchs nicht mehr allein durch eine Person geprägt ist (vgl. für den Absatz Interview mit Matthias Pilz, Z. 208–227). Die verschiedenen Mitglieder kennen sich seit langer Zeit und besitzen Fachexpertisen mit unterschiedlichen Schwerpunkten: Zum einen werden durch jedes Mitglied Kenntnisse zu bestimmten Regionen der Welt eingebracht, zum anderen unterscheiden sich die beruflichen Schwerpunkte. So sind Mitglieder aus Bereichen der Wirtschaft, der Wissenschaft und unterschiedlichen Organisationen vertreten (vgl. Interview mit Philipp Grollmann, Z. 385–397). Damit die hohe Qualität des IHBB auch weiterhin erhalten bleiben kann, müssten für ausscheidende Mitglieder entsprechende Nachfolger/-innen ernannt werden. Dabei spielt neben einer großen Fachexpertise für eine bestimmte Region vor allem auch eine große intrinsische Motivation eine entscheidende Rolle, weil die Arbeit an dem Handbuch auch für die Herausgeber/-innen unentgeltlich ist (vgl. Interview mit Ute Clement, Z. 37–41; Interview mit Dietmar Frommberger, Z. 253–254).

Tabelle 1: Übersicht zur Entwicklung des Handbuchs

Band	Jahr	Land	Herausgeber/-innen	Clement, Ute	Frommberger, Dietmar	Grollmann, Philipp	Pilz, Matthias	Deißinger, Thomas	Spöttl, Georg	Przyklenk, Klaus-Dieter	Faßhauer, Uwe	Rauner, Felix	von Kopp, Botho	Huck, Wolfgang	Mitter, Wolfgang †	Lauterbach, Uwe	Verlag	Institut	Partnerinstitut												
24	2003	Albanien																													
25	2003	Ergänzungslieferung Kanada																													
26	2003	Slowenien																													
27	2004	Tunesien																													
28	2004	EU-Bildungspolitik EU-Dokumente																													
29	2005	Ergänzungslieferung China																													
30	2006	ISCED																													
31	2006	Estland																													
32	2006	Italien																													
33	2006	Russland																													
34	2007	Norwegen																													
35	2007	Dänemark																													
36	2007	Laos																													
37	2009	Großbritannien																													
38	2009	Polen																													
39	2011	Indonesien																													
40	2011	Niederlande																													
41	2011	Malaysia																													
42	2012	Spanien																													
43	2013	Niederlande																													
44	2013	Australien																													
45	2016	Thailand																													
46	2017	Indien																													
47	2017	Mexiko																													
48	2018	Indien																													
49	2018	Indien																													
50	2018	Indien																													
51	2019	Griechenland																													
52	2019	Österreich																													
53	2020	Mexiko																													
Verlag				Barbara Budrich												W. Bertelsmann Verlag												Nomos Verlagsgesellschaft			
Institut				Bundesinstitut für Berufsbildung												Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung															
Partnerinstitut				Universität Osnabrück				Universität Magdeburg				Universität Bremen								Carl Duisberg Gesellschaft											

6 Looking back, moving forward – was kann erwartet werden?

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich das IHBB zu einem Meilenstein in der international vergleichenden Berufsbildungsforschung im deutschsprachigen Raum entwickelt hat. Durch die Übersetzungen ins Englische besteht mittlerweile auch die Möglichkeit, dass sich das IHBB über das deutsche Sprachgebiet hinaus zu einem Standardwerk entwickeln kann.

Ein Erfolgsgarant war die stetige Weiterentwicklung des Projekts. Kritikpunkte aus der Entstehungszeit wurden durch inkrementelle Entwicklungen der Struktur begegnet. Zudem wurde das Handbuch durch die Ausweitung des Kreises der Herausgeber/-innen sowie der institutionellen Verankerung im Bundesinstitut für Berufsbildung und einem universitären Partner mit entsprechenden Ressourcen auf eine solide Basis gestellt.

Veränderungen im Kreis der Herausgeber/-innen, in dem sich aktuell ein Generationenwechsel vollzieht, bleiben eine beständige Herausforderung, ebenso die strukturelle Weiterentwicklung des Handbuchs. Trotz der Etablierung muss stets beachtet werden, dass aufgrund des anspruchsvollen Konzepts des IHBB eine Weiterführung dieser Buchreihe zu keinem Zeitpunkt selbstverständlich war und ist (vgl. Interview mit Dietmar Frommberger, Z. 240–241).

Literatur

- ADAM, Arne: Rekonstruktion der Entstehungsgeschichte des IHBB über Leitfadeninterviews mit Gründer*innen und Herausgeber*innen. Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Osnabrück. Osnabrück 2021
- GROLLMANN, Philipp; FROMMBERGER, Dietmar; CLEMENT, Ute; DEISSINGER, Thomas; LAUTERBACH, Uwe; PILZ, Matthias; SCHRÖDER, Thomas; SPÖTTL, Georg: Internationales Handbuch der Berufsbildung. Autorenhandreichung. Autorenhandreichung für die Erstellung einer IHBB-Länderstudie. Unveröffentlichtes Manuskript. Bonn 2020
- KUCKARTZ, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. 4. Aufl. Weinheim, Basel 2018
- LAFORET, Desire: Entstehungsgeschichte des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung (IHBB). Unveröffentlichtes Manuskript. Universität Osnabrück. Osnabrück 2021
- LAUTERBACH, Uwe: Berufliche Bildung des Auslands. Aus der Sicht von Ausbildern. Stuttgart 1984
- LAUTERBACH, Uwe: Berufliche Bildung des Auslands. Türkei. Mit einem Vergleich der Gesetzgebung zur beruflichen Bildung. Band 3. Baden-Baden 1986
- LIPSMIEIER, Antonius; MÜNK, Dieter: Rezension. Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung/Uwe Lauterbach. Internationales Handbuch der Berufs-

bildung. Fortsetzungswerk in Loseblattform. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 91 (1995) 6, S. 654–658

PHILLIPS, David: Comparative Education. Method. In: Research in Comparative and International Education 1 (2006) 4, S. 304–319

Methodologische und methodische Aspekte der international vergleichenden Berufsbildungsforschung

Matthias Pilz

Ansätze und Methoden der international vergleichenden Berufsbildungsforschung

In den letzten Jahren hat die Vergleichende Berufsbildungsforschung in Wissenschaft und Praxis an Bedeutung gewonnen. Der vorliegende Beitrag thematisiert in diesem Kontext den zentralen Bereich der in der Disziplin angewendeten Ansätze und Methoden.

An erster Stelle erfolgt eine Darstellung der Forschungsintentionen und der Gewinnung von Vergleichskriterien. Dabei wird sowohl auf Ansätze innerhalb der Disziplin Rückgriff genommen als auch auf solche, welche aus den Vergleichenden Erziehungswissenschaften im Allgemeinen transferierbar sind. Nachfolgend werden verschiedene Forschungsrichtungen und die dabei zur Anwendung kommenden Methoden skizziert. Um diese überwiegend theoriefokussierten Ausführungen pragmatisch zu unterfüttern, wird im Anschluss exemplarisch eine Vergleichsuntersuchung aus dem Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgestellt, und es werden die dabei gewonnenen Befunde skizzenhaft dargestellt. Aussagen zur Zukunft der Forschungsrichtung runden den Beitrag ab.

1 Einleitung

In einer vom freien Warenaustausch, von weltweiten Handels- und Dienstleistungsströmen sowie einem rasanten technologischen Wandel geprägten Welt kommt der sehr alten Frage, was den ökonomischen Wohlstand einer Nation ausmacht, besondere Bedeutung zu (vgl. z. B. LANDES 1999). Dabei kamen und kommen u. a. auch die Befürchtungen und Ängste der in den vergangenen Jahrzehnten wirtschaftlich etablierten Gesellschaften zum Tragen. So wurde beispielsweise in den 1980er-Jahren der internationale Aufstieg Japans als Industrienation intensiv untersucht (vgl. z. B. SCHNEIDEWIND 1991) und bisweilen vor einer „ökonomischen Übermacht der Söhne Nippons“ gewarnt. Aktuell lassen sich ähnliche Diskussionslinien insbesondere rund um den wirtschaftlichen Aufstieg Chinas finden (vgl. RUPOLD 2020). Neben der Artikulation von Ängsten und Befürchtungen wurde und wird allerdings auch die Frage gestellt, was von ökonomisch erfolgreichen Nationen gelernt werden kann. Für das japanische Beispiel lässt sich in diesem Kontext exemplarisch der pointierte Titel „Von Japan lernen“ (GEORG/SATTEL 1992) anführen.

Die Analysen zu diesem Thema weisen für verschiedene Länder unterschiedliche Erklärungsmuster aus, die beispielsweise mit neuen Management- oder Personalführungsmodellen einhergehen, mit technologischen Innovationen und Forschungsanstrengungen, Produktions- und Logistikoptimierungen oder aber mit der kostengüns-

tigen Nutzung von Produktionsgütern in Zusammenhang gebracht werden (vgl. z. B. LANDES 1999; ACEMOGLU/ROBINSON 2012; BRAUN u. a. 2018).

Nicht selten wird aber auch der beruflichen Bildung eine besondere Rolle hinsichtlich der ökonomischen Entwicklung eines Landes zugewiesen (vgl. z. B. ROSENFELD 1986; BOSCH 2016). Im Rückschluss bedeutet dies nun nichts weniger, als dass die internationale Analyse beruflicher Bildungssysteme von großer Bedeutung zur Beantwortung höchst aktueller und relevanter ökonomischer und im weiteren Sinne gesellschaftlicher Fragestellungen ist (vgl. DEISSINGER/PILZ 2018; DEISSINGER 2018).

Insofern wäre verengend die Relevanz einer international vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik¹ singular auf die Offenlegung ökonomischer Erfolgsfaktoren zu beschränken. Gesellschaftlich und insbesondere bildungspolitisch ist die Frage nach gelungenen Übergängen von der Schule in die Welt der Arbeit sowie die Vermeidung von Jugendarbeitslosigkeit ein gleichfalls hoch aktuelles und relevantes Forschungsfeld, welches ohne die Betrachtung des Einflusses der beruflichen Bildung nicht hinreichend zu bearbeiten ist (vgl. SCHNEIDER/PILZ 2001).

Weitere Relevanzgründe, z. B. die Notwendigkeit für im Ausland investierende und produzierende deutsche Unternehmen, detaillierte Informationen über die berufliche Qualifizierung im Zielland zu erhalten (vgl. z. B. WIEMANN, J. u. a. 2019), sollen hier zur Vermeidung von Redundanzen nicht angeführt werden. Konkrete Ausführungen bleiben den späteren Ausführungen vorbehalten, die sich wie folgt gliedern:

An erster Stelle erfolgt in diesem Beitrag eine Darstellung der Forschungsintentionen und der Gewinnung von Vergleichskriterien. Dabei wird sowohl auf Ansätze innerhalb der Disziplin als auch auf solche aus den Vergleichenden Erziehungswissenschaften im Allgemeinen Rückgriff genommen. Diese Weitung ist notwendig, existiert (bisher) doch weder eine umfassende und konsistente Vergleichstheorie innerhalb der internationalen Berufsbildungsforschung noch ein in dieser Forschungsrichtung anerkanntes Set an disziplinspezifischen Vergleichsmethoden (vgl. ausführlich EVANS 2020; PILZ/LI 2020).

Nachfolgend werden verschiedene Forschungsrichtungen und die dabei zur Anwendung kommenden Methoden skizziert. Um diese überwiegend theoriefokussierten Ausführungen pragmatisch zu unterfüttern, werden im Anschluss exemplarisch eine Vergleichsuntersuchung aus dem Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik vorgestellt

1 Die Begriffe „international vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ und „international vergleichende Berufsbildungsforschung“ sowie „internationale Vergleiche in der Berufsbildung“ werden hier synonym verwendet. Dies erfolgt, da die ansonsten im deutschen Kontext gängige Unterscheidung des gewerblich-technischen Bereichs und des kaufmännisch-verwaltenden Bereichs international zu einschränkend und damit wenig ergiebig ist (zum historischen Verhältnis von Vergleichender Berufspädagogik und Vergleichender Wirtschaftspädagogik vgl. LAUTERBACH 2003a, S. 238-242).

und die dabei gewonnenen Befunde skizzenhaft dargestellt. Einige Aussagen zur Zukunft der Forschungsrichtung runden den Beitrag ab.²

2 Forschungsintentionen und Vergleichskriterien

Vor dem Hintergrund der einleitenden Ausführungen stellt sich die Frage, was im Kontext der beruflichen Bildung international verglichen werden kann.³ Wie lässt sich beispielsweise ein Vergleich zwischen dem deutschen dualen Ausbildungssystem und einer informellen Einweisung am Arbeitsplatz in einem anderen Land bewerkstelligen?

Auf Basis der skizzierten Problematik, was Berufsbildung im internationalen Kontext ist, müssen wir aus deutscher Perspektive die gewohnten Pfade verlassen und die nostrifizierende Perspektive im Sinne der „Aneignung des anderen nach eigenem Maß“ (MATTHES 1992, S. 84) ablegen.⁴ Folglich ist auf internationaler Ebene ein breiter Zugriff auf das Forschungsfeld zu wählen, der verschiedenste Lehr-/Lernprozesse jenseits der Allgemeinbildung (im Sinne einer Bildung bzw. Qualifizierung für die oder in der Welt der Arbeit) und deren strukturell-organisationale Einbettung berücksichtigt (vgl. auch GEORG 1997, S. 160–164).⁵ In der Konsequenz ist also auch die informelle Einweisung am Arbeitsplatz in einen Vergleichsansatz integrierbar.⁶

Doch können, bildlich gesprochen, „Äpfel mit Birnen verglichen werden“ (vgl. Lutz u. a. 2006)?

Nach Frommberger (2004, S. 15) stellt sich die Antwort wie folgt dar:

„Sofern demnach die Berufsbildungsforschung Fragen der unterschiedlichen Strukturen und Organisationsgefüge verschiedener Bildungssysteme aufwirft, kommt man mit ihr nicht dadurch zu Ergebnissen, indem primär herausgestellt wird, welche nationalen Lö-

-
- 2 Die Auseinandersetzung mit der historischen Entwicklung der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie den jeweils relevanten Strömungen und Einflüssen soll hier nicht erfolgen. Dafür sei auf die umfassenden Ausführungen von Lauterbach (2003a) verwiesen.
 - 3 Der historische Vergleich, im Sinne einer Auseinandersetzung mit dem Heute und Gestern in einem einzelnen Land, soll hier nicht inkludiert werden, da dieser Bereich genuin der historisch fokussierten Berufsbildungsforschung zuzurechnen ist (vgl. GONON 2021). Gleichwohl spielen bei einem weiteren Forschungsverständnis (siehe oben) historische Erklärungsansätze auch in der international vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine zentrale Rolle (vgl. KING 2020).
 - 4 In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass Versuche der Übertragung des deutschen dualen Ausbildungssystems in seiner Gesamtheit in andere Länder weitgehend gescheitert sind (vgl. K. WIEMANN u. a. 2019).
 - 5 Beispiele aus der Berufsbildung für kulturell bzw. kontextorientierte Adaptionen im Transferprozess finden sich z. B. bei Ramasamy (2020) oder Li und Pilz (2019).
 - 6 Der hier definierte Forschungsfokus weist Unschärfen auf, z. B. die Frage, ob die vorberufliche Bildung (*pre-vocational education*) des Pflichtschulbereichs oder Teile der Erwachsenenbildung Gegenstand der Vergleichenden Berufsbildungsforschung sein können und sollen (vgl. ZENNER/PILZ 2017). Hier ist allerdings kein dogmatisches Verständnis angeraten, sondern eine pragmatische Herangehensweise, die im Einzelfall anhand der konkreten wissenschaftlichen Fragestellung dieses Problem löst.

sungen eines grundsätzlich ähnlichen Problems die bessere oder optimale sei. Um zu solchen Ergebnissen mit dem Ziel zu kommen, ein ‚erfolgreiches‘ Ergebnis darzustellen, müssten wir tatsächlich Äpfel mit Äpfeln vergleichen, wie der Volksmund gerne annimmt. Der internationale Vergleich in Fragen der Berufsbildung zieht seine Ergebnisse hingegen aus den Unterschieden. Vergleichen im engeren Sinne heißt insofern nicht, die Ähnlichkeit vorauszusetzen oder herzustellen. Vergleichen heißt vielmehr auch Verstehen, Erkennen und Differenzieren und nicht zwingend allgemeingültige Aussagen zu finden.“

Es kommt nun also maßgeblich darauf an, wie der Vergleich angelegt ist. Hörner (1996, S. 13) fasst diese Herausforderung so zusammen:

„Die Vergleichbarkeit zweier Objekte ist nicht durch ihre strukturelle Ähnlichkeit gegeben. In logischem Sinn ist der Vergleich lediglich das Herstellen einer Beziehung zwischen zwei Größen, die nicht notwendigerweise mit der Feststellung der Ähnlichkeit enden muß, sondern selbstverständlich auch in ein Differenzteil münden kann. Entgegen volkstümlicher Meinung sind auch Äpfel und Birnen miteinander vergleichbar, wenn man ein sinnvolles Vergleichskriterium findet (z. B. Saftgehalt oder – als Differenzurteil – die Fruchtform).“

Dieses abstrakte Vergleichskriterium, fachwissenschaftlich als *tertium comparationis* bezeichnet,⁷ fungiert als Mittler zwischen verschiedenen Formen beruflicher Bildung (vgl. LAUTERBACH 2003a, S. 91–98). Der Wahl des Vergleichskriteriums ist große Aufmerksamkeit zu widmen und muss sich direkt aus dem Vergleichsinteresse ableiten lassen.⁸ Dazu nochmals Hörner (1996, S. 13f.):

„Die Abstraktionsebene des Vergleichskriteriums (*tertium comparationis*) ist kein Maßstab dafür, ob der Vergleich sinnvoll ist. Für Newton stellten – in bezug auf das *tertium comparationis* ‚Schwerkraft‘ – auch Äpfel und Planeten äußerst fruchtbare Vergleichsobjekte dar. Nimmt man, wie es in vergleichenden Disziplinen oft praktiziert wird, als Vergleichskriterium die Funktion, so erlaubt die Herstellung funktionaler Äquivalenzen auch

7 Eine renommierte deutschsprachige Zeitschrift für komparative Forschung trägt sogar den Namen „Tertium Comparationis“ (vgl. [https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?tx_p2waxmann_pi2\[zeitschrift\]=ZEI1006&tx_p2waxmann_pi2\[action\]=show](https://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriften/waxmann-zeitschriftendetails/?tx_p2waxmann_pi2[zeitschrift]=ZEI1006&tx_p2waxmann_pi2[action]=show), Stand: 12.04.2022).

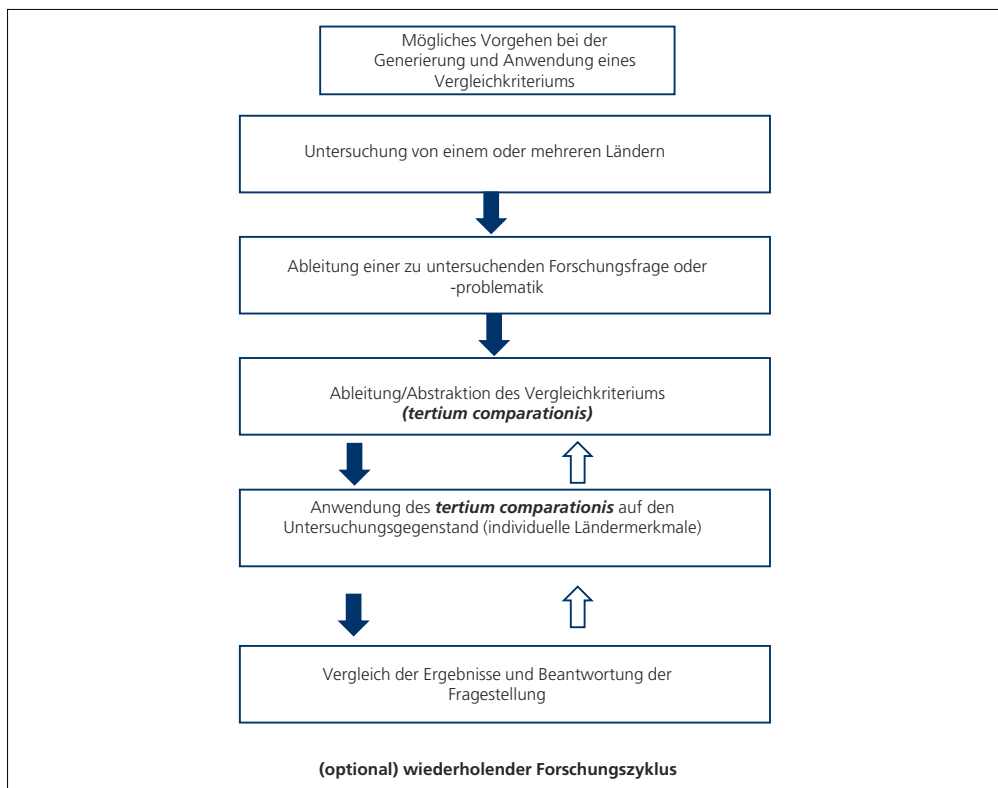
8 Die Frage, ob es innerhalb eines Vergleichs nur ein singuläres Vergleichskriterium oder aber mehrere Kriterien geben kann, lässt sich nicht pauschal beantworten. Abhängig von der gewählten Abstraktionsebene des *tertium comparationis* können Subkriterien zur weiteren Operationalisierung hilfreich sein (vgl. Li u. a. 2020). Hier zeigt sich ein Dilemma: Wird das Vergleichskriterium zu abstrakt gewählt, so kann es nicht direkt zur Anwendung gebracht werden, ist es jedoch zu konkret und damit oftmals zu wenig komplex definiert, so werden für den breiter angelegten Vergleich zusätzliche Kriterien notwendig. Die Berufsbildung in der Gesamtheit als *tertium comparationis* zu verwenden, dürfte in diesem Sinne wenig hilfreich sein (vgl. GEORG 1997, S. 157–160).

die Gegenüberstellung von strukturell höchst Unterschiedlichem (nach einem bekannten Beispiel etwa von Treppe und Fahrstuhl). Bezogen auf den vorliegenden Gegenstand ‚Bildungssysteme‘ bedeutet dies, daß die strukturelle Ähnlichkeit zwischen zwei verschiedenen Systemen grundsätzlich weder ein Argument für noch gegen einen Vergleich ist. Von Bedeutung sind allerdings das Erkenntnisinteresse und die Fragestellung.“

Neben der forschungsleitenden Vergleichsfrage sowie dem Vergleichskriterium ist das Untersuchungsobjekt zu benennen, das im Kontext der international vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik aus dem oben definierten, weit gefassten Bereich einer Bildung bzw. Qualifizierung für die Welt der Arbeit stammen muss.

Werden diese drei Aspekte idealtypisch in einen Forschungsablauf integriert, so ergibt sich das folgende Bild (siehe Abb. 1).⁹

Abbildung 1: Idealtypischer Forschungsablauf



Quelle: eigene Darstellung

9 Li u. a. (2020) zeigen exemplarisch an einem konkreten Forschungsprojekt, wie das Vorgehen in angepasster Form in der Praxis angewendet werden kann.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass das *tertium comparationis* möglichst weitgehend länderunspezifisch generiert wird, denn wird dieses über eine kulturelle Projektion gewonnen und bildet das Maß für das Aufsuchen des Vergleichsphänomens anderswo, kommt es fast zwangsläufig zu Nostrifizierungstendenzen im Sinne einer ethnozentristischen Interpretation der gewonnenen Befunde (vgl. MATTHES 1992, S. 83f. sowie auch PHILLIPS 2006, S. 311f. und STEINER-KHAMSI 2014). Zudem muss das *tertium comparationis* in der Anwendung auf das Objekt praktikabel und gehaltvoll hinsichtlich der zu gewinnenden Befunde sein sowie den Vergleich ermöglichen. Ist dies nicht der Fall, so ist das *tertium comparationis* in einem iterativen Prozess anzupassen und nochmals in neuer Form theoretisch zu reflektieren, bevor es in revidierter Fassung erneut angewendet werden kann.

Beispiele für in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung oftmals anzutreffende Vergleichskriterien sind Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung, Durchlässigkeit von Bildungssystemen, Zertifizierungsformen von beruflichen Bildungsleistungen, Kosten beruflicher Bildungsgänge oder die Arbeitsmarktgängigkeit von beruflichen Bildungsgängen.

Weiterhin muss auch das Vergleichsobjekt sorgfältig ausgewählt werden. Diese Auswahl fokussiert nicht nur auf die Länderwahl, sondern auch auf eine konkretere und pragmatische Auswahlbene. Hier sind dann zumindest zwei Aspekte von Bedeutung: Zum einen muss der relevante Teilbereich innerhalb der betreffenden Berufsbildungssysteme eingegrenzt werden, der zur Beantwortung der Forschungsfrage dienlich ist. Denn Totalanalysen (siehe unten) korrespondieren oftmals nur sehr eingeschränkt mit der Forschungsfrage und scheitern zudem vielfach an der wissenschaftlichen Umsetzbarkeit. Zum anderen ist bereits in der Sondierungsphase zu klären, ob ein Vergleichsobjekt in den ausgewählten Ländern existent ist. Dieses muss dann weiterhin erforschbar sein durch den Zugang zu Materialien, Quellen, Experten und Expertinnen, Daten etc.

Bei der Fokussierung des Forschungsobjekts kann es hilfreich sein, sich der im Vergleich anvisierten Ebenen des Berufsbildungssystems bewusst zu werden. Koch (1991) schlägt beispielsweise eine Modellierung über drei Ebenen vor: Die Makroebene umfasst die institutionelle Struktur von Berufsbildungssystemen sowie die ökonomischen/sozialen/politischen Rahmenbedingungen. Die Mesoebene beinhaltet die Konzepte und Modelle der organisatorischen, didaktischen und methodischen Gestaltung beruflicher Bildung und die Mikroebene die konkrete Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen.

Wie bereits eingangs dargestellt, kommt der international Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine große Bedeutung zu. Daher ist es wenig verwunderlich, dass die skizzierten Forschungszugänge in den allgemeinen Erziehungswissenschaften verankert sind und erst durch das spezifische Untersuchungsobjekt Berufsbildung mit den daraus abgeleiteten besonderen Forschungsfragestellungen zu primären Elementen der vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik werden.

Dieses wird nochmals besonders deutlich bei der Auseinandersetzung mit den Funktionen des Vergleichs. Bezüglich dieser Funktionen und den damit einhergehenden Intentionen werden regelmäßig vier verschiedene Ansätze diskutiert (vgl. z. B. PARREIRA DO AMARAL 2015; SCHRIEWER 1987; HÖRNER 1996; FROMMBERGER/REINISCH 1999; GEORG 2005; LAUTERBACH 2003a, S. 108–123):

- ▶ **Idiografische Funktion**
Beschreibung/Erläuterung von Erziehungsphänomenen in anderen soziokulturellen Kontexten mit der Intention, das Besondere bzw. Einmalige herauszuarbeiten.
- ▶ **Melioristische Funktion**
Analyse eines oder mehrerer Länder mit dem Ziel der Erkenntnisgewinnung zur möglichen Veränderung im eigenen Land. Es geht um die Suche nach dem besseren Modell (z. B. durch die Suche nach *Best-Practice*-Ansätzen) und die Übertragungsidee.
- ▶ **Evolutionistische/Nomothetische Funktion**
Analyse von übergreifenden Reformmodellen, generellen Aussagen oder gemeinsamen Entwicklungstrends in verschiedenen Ländern mit der Perspektive der internationalen Verwertung dieser Ansätze und der Einordnung des eigenen Landes.
- ▶ **Experimentelle Funktion**
Länder dienen als „Untersuchungsobjekte“ für die Überprüfung von Hypothesen über Wirkungszusammenhänge mehrerer Variablen. Es geht um die Suche nach dem Universellen und dies vielfach mittels empirischer Methoden.

Diese Funktionen sind als grobes Einordnungsschema zu verstehen und sollen einen ersten wissenschaftlichen Zugang erlauben. Erst durch die Konkretisierung der individuellen Vergleichsstudie mit einer Forschungsfrage kann die Intention genauer spezifiziert werden. Dennoch sollen einige Kritikpunkte an den hier benannten vier Funktionen nicht verschwiegen werden (vgl. ausführlich z. B. LAUTERBACH 2003a, S. 108–123). So wird oft kritisiert, dass die idiografische Funktion durch den deskriptiven Charakter nur einen begrenzten Erkenntnisgewinn aufweist und bei der melioristischen Funktion die Gefahr einer unreflektierten, da z. B. die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ausblendende, Übernahme existiert. Die evolutionistische Funktion wiederum kann zu Tendenzen führen, allgemeine Trends als zwangsläufig auch im eigenen System verbreitet anzunehmen und entsprechend bildungspolitisch zu handeln. Ob die generelle Entwicklung für das eigene Land in der postulierten Weise überhaupt zutrifft, wird dabei in manchen Fällen nicht mehr berücksichtigt. Bei der experimentellen Funktion wird u. a. kritisiert, dass naturwissenschaftliche Methoden nicht einfach auf sozialwissenschaftliche Fragestellungen übertragen werden können, die Fallzahlen für generelle Aussagen oftmals zu klein sind und nicht grundsätzlich verschiedene Länder (z. B. Industrie- und

Schwellenländer) in ein Untersuchungssetting integriert bzw. die Befunde auf alle Arten von Ländern unreflektiert ausgeweitet werden können. Direkt verbunden mit der Forschungsintention sind die Wahl der Forschungsrichtung und die dabei zur Anwendung kommenden Methoden, die nun vorgestellt werden.

3 Forschungsrichtungen und Methoden

Die Länderauswahl spielt für den Vergleich eine tragende Rolle und steht zum einen in engem Zusammenhang mit der Fragestellung sowie zum anderen mit eher pragmatischen Überlegungen hinsichtlich des Zugangs (siehe oben).

Zum ersten Aspekt bietet Georg (2005, S. 188) eine prägnante Ausführung an:

„Die Auswahl des methodischen Vorgehens steht in engem Zusammenhang mit der spezifischen Fragestellung und der Funktion, die dem Vergleich zugeschrieben wird. Wenn Aussagen über länderunabhängige gesetzmäßige Beziehungen zwischen zwei Variablen angestrebt werden, sollten die ausgewählten Fälle (Länder) möglichst große Unterschiede aufweisen (*Most-different-Systems'-Design*). Wenn bei diesem Design dennoch auffällige Gemeinsamkeiten in den Beziehungen zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen entdeckt werden, spricht das für die Irrelevanz nationaler Unterschiede und für die universelle Geltung der entsprechenden Aussagen (z. B. Bildungsexpansion, Globalisierungstrends). Umgekehrt sieht das Untersuchungsdesign aus, wenn nach dem Einfluss von Bestimmungsfaktoren auf variable Phänomene gesucht wird. In diesem Fall werden Länder mit möglichst vielen Gemeinsamkeiten in die Untersuchung einbezogen und – wie bei einem Experiment – als konstante Rahmenbedingungen (*ceteris paribus'*) – behandelt. Eine besondere Form dieses *Most similar'-Designs* ist das *Matching*, das über die Herstellung einer möglichst großen Kontextähnlichkeit die systematische Analyse der Beziehungen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen erlaubt.“

In den letzten Jahren hat die Frage nach einem „*Most similar*“ oder „*Most different design*“ insbesondere bei der Länderauswahl zunehmend an Bedeutung gewonnen (vgl. ANCKAR 2008). Hinsichtlich der Frage nach dem Feldzugang ist die Länderauswahl gleichfalls relevant, denn nicht immer kann eine so umfassende Einarbeitung wie von Bereday (1961, S. 146f.) verlangt und hinsichtlich der Relevanz grundsätzlich nachvollziehbar realisiert werden:

„Die Kenntnis der Sprache des zu studierenden Gebietes ist eine unumstößliche Vorbedingung der vergleichenden Arbeit, und doch wird diese Regel sehr häufig verletzt. Es ist unvorstellbar, die gedruckten Quellen eines Landes, auf das man sich zu spezialisieren vorgibt, nur in Übersetzungen zu lesen. [...] Ein längerer Aufenthalt im Land der Spezialisierung ist ebenso wichtig. Zur Schärfung des Blicks gibt es keine bessere Methode, als

einfach inmitten der einheimischen Bevölkerung zu leben. Wer einer Kultur in engem Kontakt und in tausend alltäglichen Situationen begegnet, gewinnt ein Gefühl für den Verlauf ihres Lebens, das durch bloßes Lesen nie erworben werden kann. Dieses Verständnis ist nicht nur um seiner selbst willen wichtig, sondern ist auch ein Schlüssel zur richtigen Auswahl der Forschungsmethoden, wenn die Zeit kommt, das Schulwesen zu studieren. Normalerweise sollte wenigstens ein einjähriger Aufenthalt als Teil der Ausbildung aller Mitarbeiter in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vorgesehen werden.“

Kompensatorisch kann zumindest in manchen Forschungsprojekten in internationalen Teams gearbeitet werden, welche auch Experten und Expertinnen des Ziellandes inkludieren (vgl. PILZ u. a. 2020; PILZ/REGEL/RAMASAMY 2020; GONCHAROVA u. a. 2020). Insbesondere der letzte Aspekt im Zitat von Bereday weist aber zudem auf ein sich anschließendes Problem hin: Soll ein Land in seiner ganzen Breite des Bildungssystems untersucht werden oder aber nur in Teilbereichen?

Der als *Total Analysis* bezeichnete Makrovergleich wurde in der Vergangenheit häufiger umgesetzt und diente insbesondere zur Informations- und Erfahrungsgewinnung, wobei überwiegend deskriptiv gearbeitet wurde (vgl. LAUTERBACH 2003a, S. 187–192). Im Gegensatz dazu richtet der *Problem Approach* den Fokus auf spezifische Problem Aspekte, wobei in der Regel neben hermeneutischen Verfahren empirische Ansätze zur Anwendung kommen (vgl. LAUTERBACH 2003a, S. 165f.; PARREIRA DO AMARAL 2015). Letzterer Ansatz hat aktuell stark an Bedeutung gewonnen (siehe Beispiel unten). Ob nun die Beschäftigung mit dem gesamten Berufsbildungssystem eines Landes einer *Total Analysis* entspricht oder vor dem Hintergrund der Einbettung in und der Interdependenz mit anderen Bildungssystemteilen immer nur ein *Problem Approach* sein kann, hängt letztlich von den zur Anwendung kommenden Methoden und der eingenommenen normativen Forschungsposition ab. Die Frage, ob die Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik folglich überhaupt eine *Total Analysis* generieren kann, dürfte vor dem Hintergrund eines eher pragmatischen Erkenntnisinteresses (siehe oben) eher zweitrangiger Natur sein.

Von besonderer Bedeutung für die Vergleichsgestaltung sind auch die notwendigen methodischen Schritte. Hier hat sich ein „Vierschrittschema“ etabliert, welches beispielsweise von Hilker (1992) sowie Bereday (vgl. auch PHILLIPS 2006, S. 305–308; LAUTERBACH 2003a, S. 189f.; HÖRNER 1996, S. 14; FROMMBERGER/REINISCH 1999, S. 329–331) propagiert wurde und mit der in Abbildung 1 vorgestellten Entwicklung sowie Anwendung eines Vergleichskriteriums korrespondiert.

Der erste Schritt ist die **Deskriptive Stufe**, bei der es um das Beobachten und Beschreiben, aber nicht um das wissenschaftlich motivierte Begründen geht. Die **Explikative Stufe** widmet sich dann der Interpretation mit dem Ziel des Erklärens und des Verstehens. Die nachfolgende **Juxtapositive Stufe** kann dann als erste echte Vergleichs-

aktivität ausgemacht werden. Hier werden die landesspezifisch gewonnenen Befunde mittels des gewählten Vergleichskriteriums ausgewertet und nebeneinandergestellt. Dadurch lassen sich z. B. Übereinstimmungen (Homologien) und Ähnlichkeiten (Analogien) oder Verschiedenartigkeiten (Diskrepanzen) feststellen sowie mögliche Vergleichshypothesen ableiten. Auf der abschließenden **Komparativen Stufe** können diese Vergleichshypothesen dann durch ein systematisches Vergleichen überprüft, die Beziehungen zwischen den Ländern hinsichtlich des Vergleichskriteriums ausgewertet und bewertet sowie ggf. Schlussfolgerungen für das Untersuchungsobjekt getroffen werden.

Wird nun abschließend danach gefragt, welche Vergleichsansätze durch wen innerhalb der Vergleichenden Berufsbildungsforschung vertreten werden, so kann dies anhand der oben dargestellten Funktionen des Vergleichs realisiert werden. Allerdings ist zu betonen, dass auch hier nur sehr eingeschränkt auf die Breite der vielfältigen Untersuchungen eingegangen werden kann. Grundsätzlich lässt sich konstatieren, dass man sich heute vielfach abseits der „ausgetretenen Pfade“ der Länderberichte, deskriptiven Kurzdarstellungen oder der z. T. eher willkürlichen Vergleiche zwischen Ländern mit dem Ziel, „das beste Berufsbildungssystem“ (oder einzelne Teile dessen) herausfinden zu wollen, bewegt. Erfahrungsgeprägte Länderberichte wie die IFKA-Berichte (vgl. HELLWIG/LAUTERBACH/KOPP 2001) sind wissenschaftlich fundierteren deskriptiven und idiografischen Ansätzen gewichen. Hier sind zum einen das in diesem Band im Zentrum stehende Standardwerk „Internationales Handbuch der Berufsbildungsforschung“ mit seinen umfassenden Länderanalysen zu nennen, zum anderen Länderdarstellungen, z. B. des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) oder des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB, hier z. B. im Projektbereich iMOVE) von Relevanz.

In der Regel am *Problem Approach* orientierte melioristische und evolutionistische Ansätze werden gleichfalls von nationalen und internationalen Einrichtungen wie Cedefop, BIBB, OECD, UNESCO-UNEVOC, der European Training Foundation oder dem DIPF-Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation verfolgt und in entsprechenden Studien publiziert. Daneben, und dies resultiert aus der bereits mehrfach benannten besonderen Stellung der Berufsbildung in den deutschsprachigen Ländern, wird an Hochschulen die Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit entsprechenden Ansätzen weiterentwickelt.

Quasi experimentelle Ansätze sind in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung bisher selten. Hier finden sich z. B. einige Studien zur Kompetenzmessung wie die von Fulst-Blei (2003) oder Förster u. a. (2019) und Chen u. a. (2019).

4 Ein Vergleichsbeispiel aus dem Feld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Um die bisher vorgestellten Zugänge, Ansätze und Methoden detaillierter zu kontextuieren, soll hier ein Beispiel skizziert und mit den genannten Aspekten gespiegelt werden.

In den Jahren 2015 bis 2018 wurde das durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt „Globale Strategien und lokale Formen der technischen Aus- und Fortbildung in deutschen nationalen Unternehmen“ durchgeführt (zu den Projektdetails u. den Befunden vgl. PILZ/WIEMANN 2021; WIEMANN/PILZ 2019; VOGELSANG/PILZ 2021; WIEMANN u. a. 2019).

Ausgangspunkt des Projekts war der Sachverhalt, dass multinationale Industrieunternehmen aufgrund der stetig komplexer werdenden Produktionsabläufe zunehmend qualifizierte Fachkräfte benötigen. Doch gerade in den *Emerging Economies* stehen deutsche Direktinvestoren vor der Herausforderung, Arbeitnehmer/-innen zu finden, die hinsichtlich technischen Wissens, erfahrungsbasierter Fähigkeiten und problemlösender Fertigkeiten über die entsprechenden Kompetenzen verfügen. Sowohl deutsche *Global Player* als auch „kleinere“ transnationale Unternehmen implementieren daher Aus- und Fortbildungsmaßnahmen an ihren weltweiten Standorten. Wie sie diese Maßnahmen ausgestalten, hängt zum einen von den Strategien der Mutterunternehmen in Deutschland ab, zum anderen werden diese durch die lokalen Voraussetzungen vor Ort geprägt. Um die verschiedenen Formen lokaler Aus- und Fortbildung der multinationalen Unternehmen mit Stammsitz in Deutschland im Kontext lokaler Arrangements zu erklären, betrachtete dieses Forschungsvorhaben auf der einen Seite Tochterbetriebe deutscher Unternehmen im Industriegürtel von Guadalajara bis Puebla in Mexiko, in den Ballungsräumen Shanghai in China und Bangalore in Indien sowie auf der anderen Seite die Perspektive der deutschen Stammsitze. Mit dieser Eingrenzung wurde der oben angeführte erste Schritt eines Forschungsablaufes (siehe Abb. 1) realisiert.

Der zweite Schritt, die Entwicklung der Fragestellung, konnte direkt abgeleitet werden. Folglich wurde untersucht, inwiefern die Muttergesellschaften zentrale Formen der Aus- und Fortbildung bzw. die lokalen Werksleitungen dezentrale Formen implementieren und ob gleichförmige Lösungen, diverse Varianten oder Hybridlösungen angestrebt werden. Außerdem stand im Fokus, in welcher Weise die multinationalen Unternehmen für die Aus- und Fortbildung in ihren Niederlassungen lokale Arrangements entwickeln oder die – ihnen bekannten – deutschen Ausbildungsmuster des dualen Systems zu übertragen versuchen.

Für die Untersuchung wurden Daten in 86 Produktionsunternehmen erhoben. Bei der Auswahl der Unternehmen wurden verschiedene Größen und Erzeugnisse einbezogen. Da eine große Anzahl an Unternehmen vor Ort kontaktiert wurde, aber nur ein Teil für Interviews bereitstand, resultierte die konkrete Zusammensetzung der Betriebe aus der Bereitschaft der Studienteilnahme. Neben transnationalen Großunternehmen (*Global Player*) konnten zudem „kleinere“ transnationale Unternehmen inkludiert

werden. Im Hinblick auf die Branchen bildeten der Maschinen- und Anlagenbau, die Automobil- und Zuliefererbranche und die Sektoren Elektronik sowie Chemie den Betrachtungsmittelpunkt, da sie hinsichtlich deutscher Direktinvestitionen in den drei Ländern besonders relevant sind. Als vorrangige Erhebungsmethode dienten Experteninterviews. Diese qualitative Methode wurde gewählt, um tiefgehende Erklärungen hinsichtlich der Durchführung, des Zwecks und des Resultats von betrieblichen Aus- und Fortbildungsaktivitäten gewinnen zu können. Insgesamt wurden 149 Interviews insbesondere mit Führungskräften des Personalwesens, Ausbildungs- und Werksleitungen in den Tochtergesellschaften deutscher Produktionsunternehmen geführt. Ergänzt wurde dieses Vorgehen durch Werksbesichtigungen und die Besichtigung von Trainingseinrichtungen sowie Dokumentenanalysen (z. B. Lernmaterialien). Zudem wurden in allen drei Ländern Gespräche mit Expertinnen und Experten von öffentlichen und privaten berufsbildenden Einrichtungen geführt, um die Kontextbedingungen angemessen einbeziehen zu können.

Basierend auf einem theoretisch-konzeptionellen Zugang wurde ein Kategoriensystem erarbeitet, das die Grundlage für die Entwicklung des Leitfadens bildete. Alle Interviews wurden vollständig aufgezeichnet, transkribiert und mittels inhaltsanalytischer Methoden triangulativ ausgewertet sowie miteinander verglichen. Im Rahmen der Datenaufbereitung und -auswertung wurden länderspezifische Qualifizierungstypen herausgearbeitet, diese mit dem deutschen Modell dualer Ausbildung verglichen sowie die Typen miteinander ins Verhältnis gesetzt. Im Sinne eines *Problem Approach* (siehe oben) wurde bewusst kein umfassender deskriptiver Makrovergleich der jeweiligen Berufsbildungssysteme initiiert. Vielmehr erfolgte die Untersuchung anhand spezifischer, aus dem Erkenntnisinteresse hervorgehender Problemaspekte. Die Typenbildung geschah induktiv aus dem Material heraus. Ausgehend von den Fallzusammenfassungen wurden Cluster gebildet und somit Kriterien zur Ordnung dieser Gruppierungen herausgearbeitet.

Bereits diese Ausführungen zum Forschungsprojekt lassen den Zusammenhang mit den obigen Zugängen ansatzweise erkennen. Diese Zusammenhänge können insbesondere mittels der folgenden Aspekte weiter spezifiziert werden:

Als *tertium comparationis* (dritter Schritt im Ablauf, siehe Abb. 1) wurde im Projekt die Ausgestaltung der Ausbildungsaktivitäten deutscher Unternehmen an ihren Auslandsstandorten definiert. Dieses auf einem hohen Abstraktionsniveau formulierte Vergleichskriterium dokumentiert zum einen den Versuch der Vermeidung einer „Nostrifizierung“ (siehe oben), denn es fokussiert bewusst nicht explizit auf die typisch deutsche duale Ausbildung, sondern inkludiert alle potenziellen Formen von Training bis hin zum informellen Lernen. Zum anderen bedarf ein so „offen“ formuliertes Vergleichskriterium aber auch einer nachfolgenden Operationalisierung, um im Forschungsprozess anwendbar zu werden. Dieser Operationalisierungsprozess wurde durch einen theoretisch abgesicherten Mehrebenenansatz (vgl. WIEMANN/PILZ 2019), der alle drei von Koch

(1991) entwickelten Ebenen umfasste, sowie das oben skizzierte induktive Vorgehen realisiert.

Die Auswahl der Untersuchungsobjekte ergab sich stringent aus der Fragestellung: Deutsche Produktionsunternehmen im Ausland stellen ein insgesamt gut erschließbares Feld dar. Allerdings musste auch die Länderauswahl begründet werden, was hier über einen besonders hohen Grad an deutschen Direktinvestitionen im jeweiligen Land einerseits und durch die Gewährleistung unterschiedlicher nationaler „*training cultures*“ (vgl. PILZ 2009) im Sinne des oben benannten *Most different design* erreicht werden konnte (vgl. PILZ 2017a).

Hinsichtlich der Vergleichsfunktion, die sich durch die an die Erhebung anschließende Datenauswertung sowie den Datenvergleich ergab (siehe Ablaufschritte in Abb. 1), reiht sich diese Forschung in die Kategorie der Evolutionistischen/Nomothetischen Funktion ein. Denn im Zentrum stand nicht die Frage nach dem „besseren Ansatz“, welcher von einem Land ins andere zu übertragen sei, sondern das Erkenntnisinteresse, länderübergreifende Trends in der beruflichen Bildung feststellen zu können, oder aber eben unterschiedliche Entwicklungen (inklusive der Exploration der Gründe für die Verschiedenartigkeit). Mittels dieses Forschungszugangs wird auch deutlich, dass hier die komparative Stufe des Vergleichs im oben skizzierten Sinne erreicht werden sollte.

Final soll der Blick auf den Feldzugang in den Ländern und die soziokulturelle Absicherung durch entsprechende Kontextuierung der Befunde gerichtet werden. Das Primat des tiefen Eintauchens in die Kultur und Bedingungen des untersuchten Landes (siehe die Ausführungen von Bereday oben) wurde durch eine enge Kooperation mit Forschungspartnern in den drei Zielländern (zur Relevanz siehe oben und PILZ u. a. 2020), durch die Beherrschung der jeweiligen Landessprachen durch zumindest einzelne Forschungsteammitglieder sowie durch den mittels vorhergehender langfristiger Gastaufenthalte sichergestellten Erwerb von Landeskenntnissen innerhalb des Forschungsteams realisiert. Zusätzlich wurden in allen drei Ländern ergänzende Untersuchungen in jeweils einheimischen Unternehmen vorgenommen (vgl. LI u. a. 2019; WIEMANN/PILZ 2017; PILZ 2017b), um einen Abgleich der heimischen Ausbildungsaktivitäten mit denen der deutschen vor Ort zu ermöglichen und damit Landesspezifika noch detaillierter berücksichtigen zu können.

5 Zukunftsperspektiven

Die in diesem Beitrag angesprochenen Aspekte lassen deutlich werden, dass es sich bei der international vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik um ein Spezifikum in einem sehr heterogenen und zum Teil informellen Kontext handelt. Der zentrale Bezugspunkt jedoch ist zumindest eindeutig:

„Bei der Frage nach dem Besonderen der VBBF [Vergleichenden Berufsbildungsforschung, Anm. d. Verf.] sind es nicht die Paradigmen, Theorien, Methodologien und Methoden des Vergleichs, sondern es ist die Konzentration auf das Untersuchungsfeld berufliche Bildung. Das Erkenntnisinteresse der vergleichenden berufspädagogischen Forscher entwickelt sich aus dem Feld der beruflichen Bildung, aber auf der Basis von (berufs-)pädagogischen Theorien oder besonderen Problemfeldern“ (LAUTERBACH 2003b, S. 528).

Insofern ist Lauterbach (2003b, S. 528f.) auch zuzustimmen, dass eine eigenständige Disziplin, welche auch theoretisch und methodisch von den Vergleichenden Erziehungswissenschaften losgelöst ist, (bisher) nicht existent ist. Daher ist zumindest bis heute die enge Verzahnung mit den Theorien und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaften unumgänglich und kann positiv konnotiert auch zur gegenseitigen Befruchtung beitragen und die Gesamtdisziplin fördern.

Für die Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik dürften die Herausforderungen auch zukünftig in der Breite der Zugänge und Fragstellungen liegen. Zwar stellt diese Breite einerseits einen Segen dar, da sie die z. B. von Georg oder auch Bereday (siehe oben) geforderte umfassende sozioökonomische Kontextuierung von Befunden ermöglicht. Die Breite ist forschungsstrategisch aber auch ein Fluch, da sie die Gefahr birgt, dass die Vergleichende Berufsbildungsforschung zwischen verschiedenen anderen Disziplinen „eingeklemmt“ wird oder Forschungsfelder von Konkurrenzdisziplinen vollständig okkupiert werden. Daher gilt es, Ansätze und Methoden, z. B. der Bildungssoziologie, der Bildungsökonomie, der politischen Ökonomie, der Jugendforschung, der Psychologie sowie der Geschichtswissenschaften, aufzunehmen sowie mit der genuinen Expertise im Untersuchungsfeld zu bündeln und so als Stärke der eigenen Forschungsrichtung zu nutzen (vgl. PILZ 2017c).¹⁰

Literatur

- ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James: *Why nations fail: the origins of power, prosperity, and poverty*. New York 2012
- ANCKAR, Carsten: *On the Applicability of the Most Similar Systems Design and the Most Different Systems Design in Comparative Research*. In: *International Journal of Social Research Methodology* 11 (2008) 5, S. 389–401
- BEREDAY, George Z. F.: *Theorie und Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. In: BREZINKA, Wolfgang (Hrsg.): *Weltweite Erziehung (Festschrift für Friedrich Schneider)*. Freiburg u. a. 1961, S. 139–162

10 Hier könnte es sich ggf. anbieten, den Ansatz von Clement (1996) weiter zu verfolgen, in dem anknüpfend an die Systemtheorie der „Sinn beruflicher Bildung“ in den Vordergrund gestellt wird und somit den propagierten breiten Zugang ermöglicht.

- BOSCH, Gerhard: Typologien nationaler Berufsbildungssysteme – Ihr Nutzen im Gesellschaftsvergleich. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 112 (2016) 1, S. 15–36
- BRAUN, Boris; DANNENBERG, Peter; FUCHS, Martina; REVILLA DIEZ, Javier: Dynamiken in einer ungleichen Welt – eine globale Perspektive. In: Geographische Rundschau 70 (2018) 6, S. 50–53
- CHEN, Pujun; PILZ, Matthias; GREIMEL-FUHRMANN, Bettina; RUMPOLD, Herwig: Wirtschaftswissen von Jugendlichen in China und Österreich im Vergleich: Einstellungen, Selbsteinschätzungen und Kenntnisse im bilateralen Kontext. In: Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft 25 (2019) 2, S. 120–149
- CLEMENT, Ute: Vom Sinn beruflicher Bildung. Zur Modellbildung in der vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996) 6, S. 617–626
- DEISSINGER, Thomas: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld 2018, S. 256–265
- DEISSINGER, Thomas; PILZ, Matthias: Berufsbildungssystem. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld 2018, S. 254–256
- EVANS, Karen: Comparative vocational education and training research: What purposes does it serve? In: PILZ, Matthias; LI, Junmin (Hrsg.): Comparative Vocational Education Research. Enduring Challenges and new ways forward. Wiesbaden 2020, S. 3–19
- FÖRSTER, Manuel; HAPP, Roland; WALSTAD, William B.: Relations between young adults' knowledge and understanding, experiences, and information behavior in personal finance matters. In: Empirical Research in Vocational Education and Training 11 (2019) 2, S. 1–21
- FROMMBERGER, Dietmar: Kaufmännische Berufsbildung im europäischen Ländervergleich. Baden-Baden 2004
- FROMMBERGER, Dietmar; REINISCH, Holger: Ordnungsschemata zur Kennzeichnung und zum Vergleich von „Berufsbildungssystemen“ in deutschsprachigen Beiträgen zur international-vergleichenden Berufsbildungsforschung: Methodologische Fragen und Reflexionen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 95 (1999) 3, S. 323–343
- FULST-BLEI, Stefan: Im Spannungsfeld von Modularisierung und Europäisierung: Die deutsche duale Berufsausbildung im Test – Ein deutsch-englischer Leistungsvergleich. Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung 3. München und Mering 2003

- GEORG, Walter: Zwischen Tradition und Moderne: Berufsbildung im internationalen Vergleich. In: ARNOLD, Rolf; DOBISCHAT, Rolf; OTT, Bernd (Hrsg.): Weiterungen der Berufspädagogik. Von der Bildungstheorie zur internationalen Berufspädagogik. Stuttgart 1997, S. 153–166
- GEORG, Walter: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 186–193
- GEORG, Walter; SATTEL, Ulrike (Hrsg.): Von Japan lernen? Aspekte von Bildung und Beschäftigung in Japan. Weinheim 1992
- GONCHAROVA, Anastasia; CHEN, Pujun; FROMMBERGER, Dietmar; PILZ, Matthias: Teamdiversität in einer internationalen Forschungszusammenarbeit: Reflexion aus dem Dreiländerprojekt CodeVET. In: DLR PROJEKTTRÄGER (Hrsg.): Berufsbildung International: Rolle der Forschung in internationalen Berufsbildungsprojekten. Bonn 2020, S. 15–19
- GONON, Philipp: Dilettantismus als Dispositiv – Zur disziplinären Entwicklung historischer Berufsbildungsforschung. In: KAISER, Franz-Josef; GÖTZL, Mathias (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung – Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Paderborn 2021, S. 29–43
- HELLWIG, Wolfgang; LAUTERBACH, Uwe; KOPP, Botho von (Hrsg.): Innovationen nationaler Berufsbildungssysteme von Argentinien bis Zypern: Berufsbildungsprofile im Blickfeld des Internationalen Fachkräfteaustausches (IFKA). Schriftenreihe der Carl Duisberg Gesellschaft e. V. 11. Baden-Baden 2001
- HILKER, Franz: Vergleichende Pädagogik – eine Einführung in ihre Geschichte, Theorie und Praxis. München 1992
- HÖRNER, Wolfgang: Einführung: Bildungssysteme in Europa – Überlegungen zu einer vergleichenden Betrachtung. In: ANWEILER, Oskar; BOOS-NÜNNING, Ursula; BRINKMANN, Günter; GLOWKA, Detlef; GOETZE, Dieter; HÖRNER, Wolfgang; KUEBART, Friedrich; SCHÄFER, Hans-Peter (Hrsg.): Bildungssysteme in Europa – Entwicklung und Strukturen des Bildungswesens in zehn Ländern. Weinheim u. a. 1996, S. 13–29
- KING, Kenneth: Comparison of VET approaches through history, with a particular focus on Africa. In: PILZ, Matthias; LI, Junmin (Hrsg.): Comparative Vocational Education Research. Enduring Challenges and new ways forward. Wiesbaden 2020, S. 313–325
- KOCH, Richard: Perspektiven der vergleichenden Berufsbildungsforschung im Kontext des europäischen Integrationsprozesses. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 20 (1991) 2, S. 14–19. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/14103> (Stand: 12.04.2022)
- LANDES, David: Wohlstand und Armut der Nationen. Berlin 1999
- LAUTERBACH, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung. Baden-Baden 2003a

- LAUTERBACH, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft als korrespondierende Disziplinen? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99 (2003b) 4, S. 514–535
- LI, Junmin; LAHIFF, Ann; UNWIN, Lorna; PILZ, Matthias: Comparative methods in practice: Using an iterative approach to explore aviation apprenticeships in England and Germany. In: PILZ, Matthias; LI, Junmin (Hrsg.): Comparative Vocational Education Research: Enduring Challenges and New Ways Forward. Wiesbaden 2020, S. 243–257
- LI, Junmin; PILZ, Matthias: Transferring German Evaluation Policy to China: A Prospective Evaluation of Peer Review in TVET. In: Comparative Education Review 63 (2019) 4, S. 613–632
- LI, Junmin; PILZ, Matthias: International transfer of vocational education and training: a literature review. In: Journal of Vocational Education and Training (2021), URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13636820.2020.1847566> (Stand: 05.05.2022)
- LI, Junmin; WIEMANN, Kristina; SHI, Weiping; WANG, Yanan; PILZ, Matthias: Vocational education and training in Chinese and German companies in China: a ‘home international’ comparison. In: International Journal of Training and Development 23 (2019) 2, S. 153–168
- LUTZ, Helga; MISSFELDER, Jan-Friedrich; RENZ, Tilo (Hrsg.): Äpfel und Birnen. Illegitimes Vergleichen in den Kulturwissenschaften. Bielefeld 2006
- MATTHES, Joachim: The operation called „Vergleichen“. In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs. Göttingen 1992, S. 75–99
- PARREIRA DO AMARAL, Marcelo: Methodologie und Methode in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In: PARREIRA DO AMARAL, Marcelo; AMOS, Sigrid Karin (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder. Münster u. a. 2015, S. 107–130
- PHILIPPS, David: Comparative Education: method. In: Research in Comparative and International Education 1 (2006) 4, S. 304–319
- PILZ, Matthias: Initial vocational training from a company perspective: a comparison of British and German in-house training cultures. In: Vocations and Learning 2 (2009) 1, S. 57–74
- PILZ, Matthias: Policy borrowing in vocational education and training (VET). VET system typologies and the “6 P strategy” for transfer analysis. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World. Cham 2017a, S. 473–490

- PILZ, Matthias: Bildungstransfer leicht gemacht? Der Vergleich von Trainingskulturen deutscher und indischer Unternehmen in Indien. In: GEIBEN, Marthe (Hrsg.): Transfer in internationalen Berufsbildungskoooperationen. Bonn 2017b, S. 73–89
- PILZ, Matthias: Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017c) 6, S. 761–782
- PILZ, Matthias: „Lost in Translation“: Kommunikationsprobleme in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 36 (2021) 70, S. 75–82
- PILZ, Matthias; HARRIS, Roger; ZENNER-HÖFFKES, Lea; ZIRKLE, Christopher: Undertaking comparative VET research in international teams: The example of exploring recruitment and training cultures in SMEs in Australia, Germany and the United States. In: PILZ, Matthias; LI, Junmin (Hrsg.): Comparative Vocational Education Research: Enduring Challenges and New Ways Forward. Wiesbaden 2020, S. 291–309
- PILZ, Matthias; LI, Junmin: Comparative Vocational Education Research: Enduring Challenges and New Ways Forward. Wiesbaden 2020
- PILZ, Matthias; REGEL, Julia; RAMASAMY, Muthuveeran: Forschungspartnerschaften in der internationalen Berufsbildungsforschung: Das Beispiel Qualitätsmessung im indischen Berufsbildungssektor. In: DLR PROJEKTRÄGER (Hrsg.): Berufsbildung International: Rolle der Forschung in internationalen Berufsbildungsprojekten. Bonn 2020, S. 69–71
- PILZ, Matthias; WIEMANN, Kristina: Does Dual Training Make the World Go Round? Training Models in German Companies in China, India and Mexico. In: Vocations and Learning 14 (2021) 3, S. 95–114
- RAMASAMY, Muthuveeran: Competency-based curriculum development in vocational education and training: An example of knowledge transfer from the Western world to India. In: PILZ, Matthias; LI, Junmin (Hrsg.): Comparative Vocational Education Research: Enduring Challenges and New Ways Forward. Wiesbaden 2020, S. 181–198
- ROSENFELD, Stuart: Vocational Education and Economic Growth Connections and Conundrums. Columbus, Ohio 1986
- RUPOLD, Hermann: Supermacht China – Die chinesische Weltmacht aus Asien verstehen. Hamburg 2020
- SCHNEIDER, Susan; PILZ, Matthias: Jugendarbeitslosigkeit als Gütekriterium für berufliche Bildungssysteme? Eine kritische Analyse der zugrunde gelegten Objektbereiche und verwendeten Messinstrumente. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97 (2001) 1, S. 108–124
- SCHNEIDEWIND, Dieter: Das japanische Unternehmen. uchi no kaisha. Berlin u. a. 1991
- SCHRIEWER, Jürgen: Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt. Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: BAECKER, Dirk; MARKOWITZ, Jürgen;

- STICHWEH, Rudolf; TYRELL, Hartmann; WILLKE, Helmut (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt a. M. 1987, S. 629–668
- STEINER-KHAMSI, Gita: Cross-national policy borrowing: understanding reception and translation. In: *Asia Pacific Journal of Education* 34 (2014) 2, S. 153–167
- VOGELSANG, Beke; PILZ, Matthias: Conditional factors for training activities in Chinese, Indian and Mexican subsidiaries of German companies. In: *European Journal of Training and Development* 45 (2021) 4/5, S. 419–435
- WIEMANN, Judith; WIEMANN, Kristina; PILZ, Matthias; FUCHS, Martina: Duale Ausbildung im Ausland: Ein ‚Heimspiel‘? Zur Qualifizierung von Produktionsbeschäftigten in deutschen Unternehmen in China, Indien und Mexiko. In: GESSLER, Michael; FUCHS, Martina; PILZ, Matthias (Hrsg.): *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung*. Wiesbaden 2019, S. 359–392
- WIEMANN, Kristina; LI, Junmin; WIEMANN, Judith; FUCHS, Martina; PILZ, Matthias: ‚Lost (in) VET‘: Zum Stand der Transferforschung in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen. In: GESSLER, Michael; FUCHS, Martina; PILZ, Matthias (Hrsg.): *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung*. Wiesbaden 2019, S. 13–57
- WIEMANN, Kristina; PILZ, Matthias: Berufliche Ausbildung durch mexikanische und deutsche Unternehmen in Mexiko – ein Home-International-Vergleich. In: *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 23 (2017) 2, S. 217–245
- WIEMANN, Kristina; PILZ, Matthias: Welche Faktoren beeinflussen die Übertragung dualer Ausbildungsansätze ins Ausland? Eine Analyse aus der Perspektive deutscher Produktionsunternehmen in China, Indien und Mexiko. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 115 (2019) 3, S. 420–446
- ZENNER, Lea; PILZ, Matthias: Vorberufliche Bildung in den USA, China und Indien im Vergleich zu Deutschland: eine oder diverse Disziplin(en)? In: ARNDT, Holger (Hrsg.): *Perspektiven der Ökonomischen Bildung. Disziplinäre und fächerübergreifende Konzepte, Zielsetzungen und Projekte*. Schwalbach 2017, S. 72–85

Thomas Deißinger

Zur Bedeutung der historisch-vergleichenden Berufsbildungsforschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Erforschung der jeweiligen Besonderheiten von Berufsbildungssystemen, welche durch das Faktum der „Andersräumigkeit“ bedingt sind, ist wesentlich für das Verständnis der Unterschiede von nationaltypischen Strukturen und Problemlagen beruflicher Bildung, auch und vor allem im europäischen Kontext. Sie verweist auf den Einbezug sowohl des soziokulturellen als auch allgemein-historischen Zugriffs. Hierbei kann es nicht darum gehen, im Sinne der empirischen Sozialforschung „*explanatory variables*“ zu identifizieren, sondern vielmehr hermeneutisch und auf der Grundlage primär- und sekundärhistorischer Text- bzw. Quellenstudien Entwicklungslinien, Markierungspunkte und Weichenstellungen zu lokalisieren, welche für das jeweilige Bildungs- bzw. Berufsbildungssystem eine strukturbildende Relevanz besitzen. Der nachfolgende Beitrag befasst sich mit der historischen Dimension der Berufsbildung sowie der auf sie ausgerichteten Methodologie, denen zur Ergänzung strukturbezogener bzw. deskriptiv angelegter Berufsbildungsforschung – vor allem unter dem Aspekt der „Gegenwartsbedeutsamkeit“ – eine wichtige Rolle zufällt.

1 Einleitung

Die historisch-vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist ein Teil der Berufsbildungsforschung in Deutschland und kennzeichnet einen Forschungszweig, für den es nur wenige Traditionslinien gibt und systematische, auch methodisch ausgerichtete Ansätze im Kern auf die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts rekurrieren. Eine gewisse Konjunktur erfuhr diese Forschungsrichtung in den späten 1960er-Jahren. Obwohl die Bedeutung vergleichender Forschung seit den frühen 1950er-Jahren unbestritten ist und erste theoretische Konzepte in den zwei Jahrzehnten zwischen 1950 und 1970 vorgelegt wurden (vgl. ABEL 1968; CZYCHOLL 1971; ZABECK 1966), sind, von Ausnahmen abgesehen, erst seit den 1980er-Jahren einschlägige Monografien erschienen, die dem berufs- und wirtschaftspädagogischen Kontext zuzuordnen sind. Die vergleichende bzw. historisch-vergleichende Forschung operiert systematisch betrachtet auf unterschiedlichen Feldern und mit unterschiedlichen Zielsetzungen und methodischen Zugängen (vgl. SCHÜTTE/DEISSINGER 2000).

Betrachtet man die aktuell verfügbare Literatur im Kontext der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die neben der Forschungsrichtung der sogenannten „*Varieties of Capitalism*“ in der Politikwissenschaft (vgl. THELEN 2008; BUSEMEY-

ER/TRAMPUSCH 2012; BUSEMEYER/SCHLICHT-SCHMÄLZLE 2014) den größten Anteil an dieser Forschung hat, so lässt sich zunächst auf Länderstudien verweisen, die einer deskriptiv ausgerichteten „auslandspädagogischen“ Zielsetzung folgen (SCHNEIDER 1961, S. 15). Allerdings lassen sich beim Vergleich auch Projektionen des politisch-gesellschaftlichen Hintergrunds lokalisieren, die über die rein deskriptive Funktion des Vergleichs hinausführen und kulturelle, ökonomische oder soziale Implikationen thematisieren (vgl. GEORG 1997), oder – wie im Falle von historischen Studien zu einzelnen Ländern – sozial- bzw. ideengeschichtlich ansetzen (vgl. z. B. DEISSINGER 1992; GONON 1998; SCHÜTTE 2000; DREXEL 1993). Für die historische Forschung innerhalb der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik gelten dieselben Maßstäbe und Gestaltungskriterien wie für Studien, die sich gegenständlich auf die „Untersuchung bestimmter Phänomene der Berufsbildung in verschiedenen Ländern“ beziehen (GEORG 2005, S. 187). Dazu zählt zunächst das sogenannte *tertium comparationis*, d. h. die Bestimmung eines Vergleichskriteriums, das eine Eingrenzung des Vergleichsgegenstands ermöglicht sowie – beim eigentlich systematischen Vergleich – von einer spezifischen Werte des bzw. der Forschenden ausformuliert wird, um ein spezifisches Erkenntnisinteresse bzw. einen Forschungsaspekt zu markieren (vgl. LAUTERBACH 2003, S. 91–98; DEISSINGER 2018).

Für eine über Deskriptionen hinausweisende Forschung ist das Erkennen und Verstehen der jeweiligen Besonderheiten, die durch die „Andersräumigkeit“ der jeweiligen Bildungs- und Berufsbildungssysteme und ihrer Kontexte bedingt sind, wesentlich und erfordert den Einbezug sowohl des soziokulturellen als auch allgemein-historischen Zugriffs. Hierbei kann es nicht darum gehen, im Sinne der empirischen Sozialforschung „*explanatory variables*“ zu identifizieren, sondern hermeneutisch und auf der Grundlage primär- und sekundärhistorischer Text- bzw. Quellenstudien Entwicklungslinien, Markierungspunkte und Weichenstellungen zu lokalisieren, welche für das jeweilige Bildungs- oder Berufsbildungssystem eine strukturbildende Relevanz besitzen. Was hierbei die historisch-vergleichende Methode und ihre Legitimation betrifft, so geht es letztlich um eine Verschränkung in doppelter Form: die Interaktion der Berufsbildung mit anderen gesellschaftlichen Handlungssystemen (vgl. GEORG 2005, S. 189f.) sowie die Bedingtheit von Strukturen, Institutionen, aber auch Handlungslogiken¹ und Mentalitäten durch das historisch-kulturelle Setting der jeweiligen Länder. Schriewer spricht

1 Hierzu zählen – darauf macht auch Georg aufmerksam – die hochinteressanten und -relevanten industriesoziologischen Studien der Forschergruppe um Maurice und Lutz aus den 1980er-/1990er-Jahren. Besondere Aufmerksamkeit wird hierbei den „externen“ und „internen“ Arbeitsmärkten zuteil sowie der „Wechselwirkung zwischen der Struktur und Funktionslogik des nationalen Bildungs- und Berufsbildungswesens einerseits und den Formen von Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation in den Betrieben andererseits“ (Lutz 1991, S. 103). Demnach geht es vor allem um den „gesellschaftlichen Effekt“, der aus dem soziokulturellen Kontext heraus über das Bildungs- und Ausbildungswesen (die Makroebene) vermittelt wird und der sich in spezifischen „Prozesstypen“ (auf der Mikroebene des Betriebes) niederschlägt, nach denen im Rahmen der Arbeitsorganisation „Akteure sozialisiert oder organisierte Gesamtheiten [...] gebildet werden“ (MAURICE 1991, S. 89).

hier bezeichnenderweise vom „multiplanen“ Vergleich, der stets mehrere Betrachtungs- und Analyseebenen einzubeziehen hat (vgl. SCHRIEWER 1987). Erst dadurch wird es möglich, die Organisationsformen und institutionellen Besonderheiten einzelner Ländersysteme als Ergebnis kulturspezifischer Reaktionen – Reichwein spricht von „realen Antrieben“ (vgl. REICHWEIN 1963) – zu begreifen und damit „nationalspezifischen Entwicklungslogiken“ auf die Spur zu kommen (DREXEL 1993, S. 252; hierzu auch GEORG 2005, S. 191–193).

Jenseits konkreter Forschungsdesiderata im Bereich sowohl der vergleichenden als auch der historisch-vergleichenden Forschung erscheinen aus methodologischer Sicht für unser Thema auch die folgenden drei Aspekte wesentlich. Sie basieren auf der Voraussetzung, dass wir es mit einer forschungsmethodischen Verschränkung zu tun haben, wo die historische Methode mit der vergleichenden zusammentrifft:

- ▶ Zum Ersten geht es allgemein um die grundlegende Frage nach dem Sinn und Zweck historischer Forschung im Zusammenhang mit Pädagogik bzw. Erziehung und Bildung und damit von Themenstellungen außerhalb des aktuellen Mainstream in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung, bei der die Schwerlastigkeit empirisch-quantitativer Studien und die Fokussierung auf die Mikroebene des pädagogischen Handlungsfelds unübersehbar sind.
- ▶ Zum Zweiten muss geklärt werden, welche konkreten Perspektiven mit dem historischen Blick eingeschlagen werden sollen. Hierbei stellt sich selbstredend die Frage nach der Bedeutung von Geschichte allgemein und jene nach der methodologischen Positionierung ihrer Funktion im Rahmen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung.
- ▶ Zum Dritten rücken als „Gegenstände“ der historisch-vergleichenden Forschung unterschiedliche Bildungs- bzw. Berufsbildungssysteme thematisch in das Zentrum wissenschaftlicher Analysen. Eines der herausragenden Desiderata scheint aus unserer Sicht, dass es bislang nur wenige systematische auslandspädagogische, geschweige denn komparative Studien gibt, die sich mit der Berufsbildungsgeschichte der meisten europäischen Länder befassen.

Im Folgenden leitet uns eine im engeren Sinne „komparative“ Perspektive, da wir mit Blick auf Deutschland und England Spezifika ihrer Berufsbildungsgeschichte bzw. der zugrunde liegenden politischen, kulturellen und/oder pädagogischen Überzeugungen exemplarisch skizzieren möchten und dabei den Fokus auf die Lehre (*apprenticeship*) ausrichten. Dieser Schwerpunkt entbindet uns von der Notwendigkeit, hier mit einem „Gesamtvergleich“ aufzuwarten; vielmehr geht es um die Eingrenzung eines „Objektes“, die verhindert, dass wir in die Gefahr fehlender begrifflicher Korrespondenz zwischen den beiden Landeskontexten beim Vergleich geraten. An den beiden „Fallstudien“ wollen wir einen wichtigen Aspekt ihrer jeweiligen „Singularität“ aufzeigen, da es eine unüber-

sehbare sozialgeschichtliche Prägung der Berufsbildung in beiden Ländern gibt und vor allem das 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein sowohl berufspädagogisch als auch bildungspolitisch Spuren hinterlassen hat (vgl. DEISSINGER 1992; GOSPEL 1995; PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2015; WAHLE 2007; GREINERT 2017). Mit Blick auf die Lehre bzw. *apprenticeship* bildet die Frage nach der Kontinuität bzw. Diskontinuität dieses Traditionsmodells zünftiger Berufserziehung (vgl. ZABECK 2013, S. 53ff.) im 19. Jahrhundert die leitende Fragestellung. Hierbei geht es uns nicht um die Bewertung diesbezüglicher Genesen und/oder Entwicklungslinien, sondern um ihre möglichst objektive Identifizierung. Sie geht Hand in Hand mit dem Streben nach Selbstreflexion des eigenen Berufsbildungssystems und mit dem allgemeinen Ziel des wirklichen Verstehens der berufspädagogischen Verhältnisse anderer Länder, welches auch als Anregung für Reformen oder Veränderungsbedarfe im eigenen Landeskontext Impulse setzen kann (vgl. GONON 2020, S. 43).

2 Zur Gegenwartsbedeutsamkeit historischer Prozesse und Weichenstellungen als Fokus und Problemansatz der historisch-vergleichenden Berufsbildungsforschung

Wir greifen zunächst die Frage auf nach den „realen Antrieben“ von Bildung und Berufsbildung (vgl. SCHNEIDER 1947; REICHWEIN 1963), die auf die Genese des Schulwesens im Kontext der „Gesamtkultur“ verweist. Bildungsinstitutionen sind nach Reichwein nicht Konkretionen abstrakter Erziehungsziele, sondern vielmehr geprägt vom Dualismus des „individualistischen“ und des „kulturstofflichen Prinzips“. Damit ist sowohl der ideengeschichtliche als auch der sozialgeschichtliche Gesamtzusammenhang im Blick, den es zu erforschen gilt (REICHWEIN 1963, S. 99 bzw. 90) – oder, wie Giese ausführt, der die Perspektive Schulgeschichte allgemein in den Blick nimmt: „Die Schulgeschichte eines Volkes [...] darf keinen bloß ‚antiquarischen‘, musealen Charakter tragen [...]; sie muß [sic] die Schule heute in ihren geschichtlichen Wurzeln und Voraussetzungen besser verstehen lehren“ (GIESE zit. in REH u. a. 2021, S. 11). Diese Aussage markiert den Beginn des Wandels von einer an den „großen Persönlichkeiten“ orientierten „Historischen Pädagogik“ hin zur Entwicklung einer an der Sozial-, Kultur- und Ideengeschichte ausgerichteten „Historischen Bildungsforschung“ bzw. modernen „Bildungshistoriographie“, die den Kontexten und Kontextbedingungen eine besondere Bedeutung zukommen lässt und aufzeigen möchte, „wie in der gesellschaftlichen Realität Erziehung und Bildung eigene Form gewinnen“ (TENORTH 2018, S. 164; vgl. auch REH u. a. 2021, S. 19; LINK 2021, S. 38). Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik und damit die historische Berufsbildungsforschung weisen Pätzold und Wahle auf diese moderne Entwicklungslinie hin, wenn sie Geschichte als „Lehrmeisterin, oder besser: als Verstehens- und Interpretationshilfe aktueller Probleme“ deuten und hierbei das in der Gegenwart Beinhaltete mit Geschichte in Verbindung bringen (PÄTZOLD/WAHLE 2005, S. 193f.).

Dieser Zugang impliziert für die Praxis ein multiplanes Vergleichen, bei dem nicht lediglich die gegenwärtigen Faktizitäten einander gegenüberstellt, sondern – so Schriewer – „Relationierungen“ zwischen Vergangenheit und Gegenwart selbst wiederum „relationiert“ und damit in eine systematisch-komparative Zusammenschau überführt werden (SCHRIEWER 1987, S. 632f.). Im Folgenden wird der Aspekt der **Gegenwartsbedeutsamkeit** (vgl. hierzu vor allem ZABECK 2013, S. 19ff.) als zentraler methodologischer Anker für sowohl auslandspädagogische als auch systematisch-komparative Studien herangezogen. Mit ihm soll verdeutlicht werden, dass die berufspädagogisch relevante Gegenwart und die mit ihr verbundenen Problemlagen, was Traditionsparameter, Strukturgegebenheiten, aber auch Modernisierungsentwicklungen im Berufsbildungssystem angeht, ohne einen historisch-rekonstruktiven Blick zurück nicht verstanden werden können. Auch wenn wir in diesem Beitrag die „Transferproblematik“ mit Blick auf das duale System nicht aufgreifen werden (vgl. hierzu kritisch EULER 2013), spiegelt sich bei den historisch-vergleichenden „Fallstudien“ in diesem Beitrag (siehe Abschnitt 3) doch eine grundlegende Problematik: Die einzelnen Berufsbildungssysteme und ihre Kulturen, welche durch Wirtschaft, Gesellschaft, mentale Prägungen, ideengeschichtliche Entwicklungen und pädagogische Überzeugungen gleichermaßen determiniert sind (vgl. GONON/DEISSINGER 2021), sind keine willkürlichen Konstruktionen oder gar kopierbare „Architekturen“, sondern konstituieren sich aus Erscheinungsformen der berufspädagogisch relevanten historischen Wirklichkeit, die es jeweils spezifisch zu erschließen gilt und deren Verständnis es uns erlaubt, Vorzüge, Problemlagen, aber auch letztlich die Grenzen der „Veränderbarkeit“ aktueller Systemstrukturen zu identifizieren.

Die Perspektive der Gegenwartsbedeutsamkeit als methodologische Prämisse lässt sich auch aus der allgemeinen Geschichtsmethodologie herleiten, bei der man davon ausgeht, dass es hier in einer modernen Sicht nicht darum gehen darf, lediglich einen auf bloße Reproduktion der historischen Wirklichkeit verpflichteten „historischen Positivismus“ zu praktizieren, der die Verbindung zur Gegenwart mehr oder weniger ausblendet. Dieser Historismus, den wir bereits mit Verweis auf Giese als verkürzend für die Generierung historischer Erkenntnisse angesprochen haben, verhindert nämlich, dass der „Entdeckungszusammenhang, aus dem heraus heute Fragen an die Geschichte gestellt werden“ in den Blick kommt und „historisch Einmaliges aus seiner scheinbaren Isolierung befreit und [...] in Verstehens- und Wirkungszusammenhänge“ (ZABECK 2013, S. 19f.) gebracht werden kann (vgl. auch SIMMEL 1923, S. 54f.; PÄTZOLD/WAHLE 2005, S. 198; GONON 2020, S. 38). Es geht also um die Ermöglichung von Orientierungsleistungen, die die Geschichtsschreibung auf die Rekonstruktion von „Ereignisfolgen“ verpflichtet, die nicht nur, aber auch auf Weichenstellungen in der Genese von Systemstrukturen abhebt, über die dann wichtigen komparativen Erkenntnissen der Weg bereitet werden kann.

Damit geht es uns nicht – in Anlehnung wiederum an Zabeck (2013, S. 26ff.) – um eine von aktuellen Prämissen und Wertvorstellungen getragene „Modernisierungsgeschichte“, die gleichsam über das Vergangene „zu Gericht sitzt“. Beispiele hierfür sind – bei allen Verdiensten der Autorinnen und Autoren dieses Forschungsparadigmas für die Etablierung der historischen Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – die vor allem auf die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts und die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts ausgerichteten einschlägigen Publikationen namhafter Vertreter der Disziplin zu den Themenfeldern Berufsbildungstheorie und Beruf (vgl. BLANKERTZ 1969), Institutionengeschichte (vgl. GREINERT 2012; PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2015) oder auch Lehrlingerziehung im Besonderen (vgl. STRATMANN 1992; 1996b). Ein Motiv bestand darin, die deutsche Berufsbildungsgeschichte tendenziell als eine „Niederlagenhistorie“ zu kennzeichnen, diesbezügliche (vornehmliche) ideologische Prägungen aufzudecken und Modernisierungsgeschichte als solche primär sozialkritisch zu beleuchten (vgl. PÄTZOLD/WAHLE 2005, S. 196; WAHLE 2007, S. 195ff.; kritisch hierzu GONON 2020, S. 36). Von einem objektivierenden und damit unpolitischen Zugang zu historischen Phänomenen konnte und kann hierbei nur eingeschränkt gesprochen werden, weil sich die eigentliche inhaltliche Erkenntnis zumeist auf Werturteile bezog, die in einem „emanzipatorischen Erkenntnisinteresse“ gründeten (HORLEBEIN 2009, S. 62ff.; vgl. BÜCHTER 2019; vgl. kritisch auch DEISSINGER 1998, S. 20ff., 64ff.; ZABECK 1975a). Hierbei wurde und wird nach wie vor die Frage nach der pädagogischen Qualität der traditionell strukturierten, den Vorgaben ihrer „Väter“ nahezu unverändert gehorchenden beruflich-betrieblichen Lehre, die der ausbildenden Wirtschaft erhebliches Gestaltungspotenzial einräumt, zum Grundtenor der berufspädagogischen Skepsis gegenüber dem dualen Ausbildungssystem.

Mit dieser „emanzipatorischen Wende“ verband sich die Forderung, die Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Allgemeinen und die Berufsbildungstheorie im Besonderen nach der „Funktion von Beruf und Bildung im Kontext von Ausbildung und Herrschaft“ zu befragen (BLANKERTZ 1972, S. 3). Ihre Protagonistinnen und Protagonisten wollten die kritische Funktion von Wissenschaft mit ihrer konstruktiven Rolle im Prozess gesellschaftlicher Demokratisierung verbinden. Bildungs- und gesellschaftspolitische Spuren hat die emanzipatorische Pädagogik deshalb vor allem in den Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates in den 1970er-Jahren hinterlassen. Die „Mängel und Schäden“ eines Festhaltens an der „affirmativen“ Tradition des berufs- und wirtschaftspädagogischen Denkens und seiner praktisch-politischen Implikationen könnten nur überwunden werden, wenn sowohl die gymnasiale Oberstufe als auch die Berufsschule „aufhören, in ihrer bisherigen Form zu existieren“ (BLANKERTZ 1972, S. 3). Mit der Denkfigur vom Bildungswert des Beruflichen sei letztlich – so Stratmann – auch ein „statischer Begabungsbegriff“ einhergegangen, der die neue Schulform de facto zu einer „berechtigungstechnischen Sackgasse“ (STRATMANN 1988, S. 591) gemacht habe – ein Vorwurf,

der sich an die Protagonistinnen und Protagonisten der Klassischen Deutschen Berufsbildungstheorie richtet.

Diese Form der Gegenwartsorientierung, die „Historie als Kritik“ versteht (GONON 2020, S. 41f.), soll im Folgenden für unseren Gedankengang keine Rolle spielen. Geschichtsschreibung, gerade mit Blick auf die Berufserziehung, sollte nicht darauf abzielen, Rekonstruktionen vergangener Wirklichkeit auf die Frage hin abzuklopfen, wie alles hätte sein können, sondern vielmehr wie es war und in welcher Weise sich das Gewordene in der Gegenwart widerspiegelt. Damit gewinnt diese Perspektive – der Blick aus einer gegenwärtigen aktuellen Fragestellung heraus zielgerichtet in die Vergangenheit – eine objektivierende Qualität (vgl. ebenda, S. 39). Was den in diese historische Perspektive zu integrierenden systematischen Vergleich angeht, so kann dieser ohne vorausgehende fundierte auslandspädagogische Arbeitsschritte sowohl zu den gegenwärtigen Strukturen als auch den historischen Besonderheiten einzelner Länder sowie die jeweilige Identifizierung markanter Ereignisse und Weichenstellungen im Kontext der jeweiligen Nationalgeschichte kaum gelingen.

Im Folgenden skizzieren wir, inwiefern Weichenstellungen im Zusammenhang mit dem „Schicksal“ der Lehre im Kontext der sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Umbrüche des 19. und frühen 20. Jahrhunderts – unser hier zugrunde gelegtes *tertium comparationis* (vgl. DEISSINGER 1992, S. 3) – für die heutigen Strukturen des jeweiligen Berufsbildungssystems eine wesentliche Funktion zukommt und inwiefern hier von einer Gegenwartsbedeutsamkeit gesprochen werden kann.

3 Beispiele für die Relevanz der Erkenntnisse historisch-vergleichender Berufsbildungsforschung für die Gegenwart

3.1 Das deutsche Gewerberecht im ausgehenden 19. Jahrhundert als Ausgangspunkt der subsidiären Aufgabenteilung von Staat und Wirtschaft im dualen Ausbildungssystem

Es ist unbestritten, dass das betriebliche Element des sogenannten dualen Systems (vgl. DEISSINGER 2010; Greinert 1993) auf der berufsständischen Lehre und somit auf Traditionsgrundlagen basiert, die bis ins Hochmittelalter zurückreichen und deren moderne Form sich einer Wiederbelebung dieses „medieval-style system“ verdankt (PETERS 2021, S. 10). Hierauf heben zahlreiche Autorinnen und Autoren auch dann ab, wenn sie – wie beispielsweise Thelen – von den „relevant actors“ (THELEN 2014, S. 74) sprechen, denen es gelungen sei, das traditionsbasierte deutsche Modell an neue Herausforderungen anzupassen. Deutschland setze hierbei auf den privaten Sektor, der auch für die Finanzierung der Ausbildung einen maßgeblichen Beitrag erbringe (vgl. ebenda). In der Tat kommt der Partizipation und Verantwortungsübernahme durch die nicht staatlichen Institutionen und Teilsysteme, die sich auf das Prinzip der **Selbstverwaltung bzw. Subsidiarität** stützen, bis heute eine besondere Bedeutung zu (vgl. ZABECK 1975b; DEISSIN-

GER 2021). Bei der formellen „Systemstabilisierung“ der dualen Ausbildung, die sich vor allem im Berufsbildungsrecht der späten 1960er-Jahre manifestiert – konkret im Berufsbildungsgesetz von 1969 (novelliert 2005 und 2020) – spielen das Handwerk als „Leitbild der deutschen Berufserziehung“ (vgl. STÜTZ 1969) und damit die bis in die heutige Zeit hineinwirkende Handwerkspolitik des 19. und 20. Jahrhunderts eine wesentliche Rolle. Für die jüngere Zeitgeschichte stehen vor allem die 1980er-Jahre in Deutschland im Zeichen einer Reaktivierung – bei gleichzeitiger „regierungspolitischer Zurückhaltung“ – eines „sich selbst stabilisierenden korporatistischen Systems“ (BUSEMEYER 2009, S. 106ff.). „Korporatistisch“ ist hierbei sowohl beziehbar auf das Innungs- bzw. Kammerwesen als auch auf die sozialpartnerschaftlichen Strukturen, in deren Rahmen Arbeitgeber und Gewerkschaften im „Schulterschluss“ eine aus ihrer Sicht zu starke Einmischung des Staates in die betriebliche Berufsausbildung abwehren (BUSEMEYER 2009, S. 125). In einer am „Beruf“ als didaktisches und sozioökonomisches Konstrukt ausgerichteten Ausbildungsorganisation und -kultur (vgl. DEISSINGER 1998), die Ausbildung in Deutschland als „Verbundaufgabe zwischen Staat und Wirtschaft“ begreift (EULER 2013, S. 38ff.), manifestieren sich jene Strukturen und Erscheinungsformen der Gegenwart, die in ihrer Einzigartigkeit nur von ihren historischen Wurzeln her zu verstehen und in ihrer Besonderheit einzuordnen sind.

Rechtlich basiert das Selbstverwaltungsprinzip in seinen historischen wie gegenwärtigen Erscheinungsformen auf drei Grundgedanken (vgl. ZABECK 1975b, S. 14ff.):

- ▶ Es handelt sich um eine „korporative Verbandsverwaltung“, die darin besteht, dass es zu einer „Ausgliederung einzelner Aufgabenbereiche“ – wie der Berufsausbildung – „aus einer zentralen und einheitlichen staatlichen Kompetenz“ kommt.
- ▶ Die Selbstverwaltungsinstitutionen des öffentlichen Rechts agieren als „dritter Sektor“ zwischen Staat und privater Wirtschaft.
- ▶ Vor allem die Kammern zeichnet hierbei aus, dass sie einerseits Privatinteressen vertreten, andererseits aber wichtige öffentliche Interessen wahrnehmen (müssen).

Aus dieser rechtlichen Einordnung lassen sich die heutigen Pflichtaufgaben des Kammerystems in Deutschland ableiten, bei denen die Berufsausbildung nach § 1 Abs. 2 des IHK-Gesetzes von 1956 (Gesetz zur vorläufigen Regelung des Rechts der Industrie- und Handelskammern, vgl. FRENTZEL/JÄKEL/JUNGE 1972) gleichsam herausragt, indem es den Kammern zwei zentrale Aufgaben zuweist, nämlich die „Förderung der gewerblichen Wirtschaft“ sowie die „Förderung und Durchführung der kaufmännischen und gewerblichen Berufsbildung“. Das Gesetz steht zusammen mit der Handwerksordnung von 1953 in einem rechtshistorischen Zusammenhang mit dem sogenannten Handwerkerschutzgesetz 1897 (Gesetz betreffend die Abänderung der Gewerbeordnung vom 26. Juli 1897), welches die Neuordnung der Berufsausbildungsregelung im Kaiserreich vollendete (vgl. WAHLE 2007, S. 160; SCHLÜTER/STRATMANN 1985, S. 210ff.) und mit

dem „Rückgewinn handwerkskorporativer Rechte“ (HARNEY 1985, S. 123) bis in die Gegenwart hinein die für den Selbstverwaltungsgedanken charakteristische „Durchbrechung des Dualismus von Staat und Gesellschaft“ begründete (WINKLER 1979, S. 96).² Zugleich jedoch ging es darum, sozialpolitische, ordnungspolitische und berufspädagogische Überlegungen als Einheit zu begreifen, d. h. um die „Sicherung der qualifizierten beruflichen Ausbildung und um die dafür notwendigen organisatorischen und didaktischen Bedingungen unter öffentlicher Verantwortung“ (WAHLE 2007, S. 145). Zu ihnen gehören z. B. auch die ausführlichen Regularien des Gesetzes von 1897 zur Ausgestaltung von Lehrverträgen (vgl. ebenda, S. 170).

Es kann in diesem Zusammenhang auch auf die wegweisende Bedeutung der dem Handwerkerschutzgesetz vorausgehenden Gewerbeordnung von 1878 verwiesen werden, mit der die Innungen als öffentlich-rechtliche Körperschaften ein großes Gewicht im Wirtschaftsleben des Kaiserreichs erhielten. Unverkennbar ist in der historischen Rückschau die tatsächliche Agitationsmacht der handwerklichen Interessenverbände, die sich für eine Wiederbelebung des zünftigen Berufsethos in Abgrenzung zum klassenkämpferischen Bewusstsein der Sozialdemokratie einsetzten und damit offenkundig Erfolg hatten. Somit kann durchaus von einer Synchronität staatspolitischer Stabilisierungsinteressen und berufsständischer ordnungspolitischer Interessen gesprochen werden (vgl. WAHLE 2007, S. 97ff.). Hierbei spielten auch berufspädagogische Aspekte eine Rolle (womit es sich verbietet, hier von rein wirtschaftsgesetzlichen Akzentuierungen zu sprechen), sind doch Positionen des Vereins für Socialpolitik (vgl. VEREIN FÜR SOCIALPOLITIK 1875) insbesondere in die Gewerberechtsnovelle von 1878 eingeflossen, die sich auch kritisch mit den damaligen Missständen des Lehrlingswesens befassten und somit insgesamt berufspädagogische Impulse setzten für eine Reform der Berufsausbildung im Handwerk unter Zuhilfenahme der gesetzgeberischen Macht des Staates (vgl. NEUGEBAUER 2021, S. 93f.). Das Handwerk profitierte im Kaiserreich unübersehbar davon, dass der Staat ihm wieder Verbandsrechte und den Innungen sogar einen eigenen Rechtsstatus zusprach. Auch das Innungsgesetz von 1881 kann als wichtiger Schritt zu den späteren Novellierungen des Gewerberechts charakterisiert werden. Mit ihm wurde „der berufsbildungspolitisch ordnungsfreie Zustand, den die Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes 1869 eingeführt hatte“, weiter spürbar eingeeengt (STRATMANN 1996b, S. 595; vgl. auch PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2015, S. 57f.) oder, wie es Winkler formuliert (WINKLER 1976, S. 2): „In 1881, craftsmen achieved the legal recognition of

2 Die Politik sanktionierte mit diesem Gesetz eine betont mittelständische, auf die Stabilisierung des Handwerks als Wirtschaftsfaktor zielende Sozial- und Wirtschaftspolitik, wobei die zugrunde liegenden „realen Antriebe“ vor allem im Einfluss der konservativ-neoromantischen, antiliberalistischen Nationalökonomie (ZABECK 2013, S. 310ff.) und des sich der „sozialen Frage“, und mit ihr der „Lehrlingsfrage“, annehmenden „Vereins für Socialpolitik“ (STRATMANN 1996b, S. 589f.; PÄTZOLD/REINISCH/WAHLE 2015, S. 61ff.; KÖNIG 1997, S. 218ff.) zu sehen sind, aber auch in der staatspolitisch gewollten Einbindung des Handwerks in die konservative politische Landschaft des Deutschen Reichs und seiner gezielten Disjunktion sowohl von der Arbeiterbewegung als auch von der Sozialdemokratie (vgl. BLANKERTZ 1969, S. 123ff.).

their guilds, which, by the same law, also received certain privileges in the training of apprentices“.³

Interessant ist nun, dass diese Aspekte, über die der Staat juristisch die Organisationsformen für die berufliche Bildung im klein- und mittelständischen Bereich einerseits in ihren Grundstrukturen definierte, andererseits jedoch zugleich die Ordnungsmacht nach unten weiterreichte, bis auf den heutigen Tag im Berufsbildungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland sichtbar sind (vgl. ausführlich hierzu DEISSINGER 2021). Auch ist mit Blick auf die Kontinuität in der Ausrichtung der Berufsausbildung seit dem späten 19. Jahrhundert am Handwerksmodell die Tatsache bemerkenswert, dass nach dem Zweiten Weltkrieg Bemühungen der westlichen Siegermächte, dem deutschen Berufsbildungssystem ihren Stempel aufzudrücken, ins Leere liefen. So wurde „gegen den Widerstand der amerikanischen Besatzungsmacht und gegen die Bedenken der SPD und der Gewerkschaften“ 1953 die Handwerksordnung verabschiedet, welche „die berufsständische Tradition der handwerklichen Ausbildung praktisch nahtlos fort-schrieb“ (GREINERT 2012, S. 87).⁴ Damit war auch gemeint, dass nach dem Krieg an die Strukturen der Weimarer Republik wieder angeknüpft wurde, also eine Zeit, in die die Entstehung des zweiten Strangs im deutschen Kammerwesen, der Industrie- und Handelskammern, fällt. Ab 1925/1926 verselbstständigt sich die Prüfungstätigkeit der Industrie- und Handelskammern gegenüber der Prüfungsorganisation der Handwerkskammern (vgl. SCHÜTTE 1992, S. 82f.). Ziel der Ordnungsarbeit in der Industrie (seit den 1920er-Jahren), und schließlich auch im Handwerk (seit den 1930er-Jahren, vor allem jedoch ab 1954 auf der Basis der 1953 in Kraft getretenen Handwerksordnung), ist und war die Ausarbeitung von Ordnungsmitteln für „Lehrberufe“ (heute Ausbildungsberufe) unter besonderer Betonung der Breite und Vollständigkeit der Ausbildung in einem Ordnungsrahmen, der vor allem von nicht staatlichen Akteuren bestimmt wurde (vgl. DEISSINGER 1998, S. 171ff.).

Im Berufsbildungsgesetz (aktuell BMBF 2020) spiegeln sich die Kontinuitätslinien einer institutionellen Struktur auf der betrieblichen Seite des dualen Systems, die sich nahtlos an die Gewerbeordnungen des späten 19. Jahrhunderts anschließt. Die Ähnlichkeit von Passagen mit den relevanten Aussagen des Handwerkerschutzgesetzes von 1897 (vor allem die dortigen §§ 81a, 103e und 129 zur Kammerzuständigkeit, zur

3 Jedoch waren diese Handwerksrechte insofern noch limitiert, als die Privilegien für die „nähere Regelung des Lehrlingswesens“ nur für Meister und Betriebe galten, die freiwillig einer Innung beitraten (KÖNIG 1997, S. 227f.).

4 Diese Aussage muss insofern korrigiert werden, als in einer aktuellen Studie zur Einflussnahme der Alliierten auf die deutsche Bildungspolitik herausgearbeitet wird, dass die Vereinigten Staaten, obwohl sie neben der Sowjetunion die wohl umfangreichsten Pläne zur Neuausrichtung des deutschen Bildungswesens nach dem Krieg hatten, die deutsche Berufserziehung im Allgemeinen und die beruflich-fachliche Seite der Berufsschulen durchaus schätzten, weshalb sie z. B. auch nie ernsthaft eine Abschaffung der Meisterlehre in Betracht zogen (vgl. BÄUERLE 2019).

Lehrzeit, zur „Anleitungsbefugnis“ in der Lehre),⁵ sind augenfällig und zeigen, dass es bereits 1897 – ganz im „Geiste“ des zünftigen Handwerks – auch um Qualitätsaspekte beruflich-betrieblicher Arbeit ging, welche im Berufsbildungsgesetz z. B. durch die berufs- und arbeitspädagogische Eignung erweiternd aufgegriffen wurden. Der Selbstverwaltungsgedanke moderner Prägung wurzelt somit in der historischen „Sonderstellung des Handwerks in der Berufsausbildung“ (GREINERT 2012, S. 90f.; vgl. auch STÜTZ 1969). Beruflichkeit bedeutet nämlich auch, dass sie sich sowohl in der institutionellen als auch der didaktischen Ausformung der gesellschaftlichen Normierung von qualifizierter Erwerbsarbeit manifestiert. Selbst Stratmann konzidiert mit Blick auf das sich um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert herausbildende Kammerprinzip, es sei diesem zu „verdanken [...], daß [sic] die Lehrlingsfrage als zur Standesehre gehörig auf die Tagesordnung gesetzt wurde und die Handwerks-, auf ihre Weise auch die Industriebetriebe auf sie verpflichtet blieben“ (STRATMANN 1996a, S. 263f.).

Demgegenüber kennzeichnet das englische Berufsbildungssystem eine Andersartigkeit, was den Universalisierungsanspruch von Berufs- und Kammerprinzip angeht und damit die politische und gesellschaftliche Thematisierung der Lehre. Letztere wird vielmehr von einer auf die Freiheit der Betriebe setzenden Grundphilosophie bestimmt, die weder in einer sichtbaren, Kontinuität verkörpernden institutionellen Ordnung, geschweige denn in umfassenden gesetzlichen Rahmungen zum Ausdruck kommt. Die historischen Prägungen lassen sich auch hier wesentlich auf das 19. Jahrhundert und dessen Gegenwartsbedeutsamkeit beziehen.

3.2 Das Ausschlagen des „Erbes“ der alten Berufs- und Lehrlingsordnung durch Staat und Wirtschaft in England im Zeichen der Industriellen Revolution

In England haben wir es im 19. Jahrhundert mit einer Problemlage des Erziehungswesens allgemein zu tun, welche durch die augenfällige Zurückhaltung des Staates, in dieses zu investieren bzw. in diesem steuernd zu intervenieren, gekennzeichnet ist (ausführlich hierzu DEISSINGER 1992, S. 201ff.) und die Perry mit „the education versus training issue“ (PERRY 1976, S. 315) in Verbindung bringt. Das Ausbleiben der Thematisierung der damit verbundenen sozialpolitischen und bildungspolitischen Problemlagen sei in England bzw. im Vereinigten Königreich markanter und für den Bereich der beruflichen Bildung folgenreicher zutage getreten als in anderen Ländern. Somit sei das Ausbildungsproblem

5 „In Handwerksbetrieben steht die *Befugnis zur Anleitung von Lehrlingen* nur denjenigen Personen zu, welche das vierundzwanzigste Lebensjahr vollendet haben und in dem Gewerbe oder in dem Zweige des Gewerbes, in welchem die Anleitung der Lehrlinge erfolgen soll, [...] mindestens eine *dreijährige Lehrzeit* zurückgelegt und die *Gesellenprüfung* bestanden haben, oder fünf Jahre hindurch persönlich das Handwerk selbständig ausgeübt haben, oder als Werkmeister oder in ähnlicher Stellung tätig gewesen sind“ (§ 129 Handwerkerschutzgesetz, zit. in: SCHLÜTER/STRATMANN 1985, S. 210ff.).

„part of a larger educational problem; and [...] this, in turn, is part of a social attitude, based on Britain's prosperity and leadership in the nineteenth century, which generated a feeling of effortless superiority and sought social fulfilment in the service of State, Church or the professions rather than in industry and commerce. [...] The doctrine of laissez-faire established itself as part of the same pattern and provided the theoretical basis for governmental non-intervention which, in the field of training, prevailed until 1964“ (ebenda).

Bezeichnenderweise spricht Adam Smith, der Begründer des angelsächsischen Wirtschaftsliberalismus, von den „ausschließenden Privilegien der Zünfte“ (SMITH 1983, S. 104; hierzu auch DEISSINGER 2001), die verantwortlich dafür seien, dass der freie Markt im Handwerk nach wie vor Behinderungen unterworfen sei und auf diese Weise die freie Entfaltung individueller Anstrengungen unterdrückt werde. Smith wendet sich u. a. gegen die siebenjährige handwerkliche Lehre, die durch das Lehrlingsstatut aus dem 16. Jahrhundert (vgl. DEISSINGER 1992, S. 37ff.) vorgeschrieben war, und plädiert stattdessen für die Aufhebung der Begrenzung der Lehrlingszahl in den einzelnen Gewerben sowie für die frühzeitige Möglichkeit der Lehrlinge, als Gesellen arbeiten zu dürfen. Mit dieser Aussage werden die auf das späte 18. Jahrhundert rekurrierenden geistesgeschichtlichen Wurzeln des spezifischen Verlaufs der englischen Wirtschaftsgeschichte und somit das Staatsverständnis im angelsächsischen Raum als Bedingungsfaktoren (auch) für die Unzulänglichkeiten im beruflichen Bildungswesen Englands bzw. Großbritanniens erkennbar. Die hieraus erwachsenen Bezüge zur Lehre (*apprenticeship*) und das Bemühen in den letzten Jahrzehnten, ihr wieder eine maßgebliche Rolle im Berufsbildungssystem zuzusprechen, zeigen sich sehr grundlegend im Prinzip der *Non-Intervention* seitens der öffentlichen Hand, welches die Politik in England, vor allem seit den späten 1970er-Jahren, bestimmt und wo auch immer wieder der Vergleich mit dem deutschen Berufsausbildungsmodell selbstkritisch aufgegriffen wurde bzw. wird (so beispielsweise bei RAGGATT 1988, S. 176; RYAN 2001, S. 136).

Historisch gesehen sind Liberalismus und Sozialkonservatismus, die Wohlstandslehre der klassischen Politischen Ökonomie, verantwortlich für eine sozialtheoretische Auffassung, gesellschaftlich geboten sei letztlich, dass der arbeitende Mensch einer Ordnung anvertraut wird, in deren Rahmen der bzw. die Einzelne und nicht der Staat (vgl. HALTERN 1985, S. 60ff.) für die Realisierung der „allgemeinen Wohlfahrt“ Verantwortung übernimmt. Arthur Shadwell, der 1909 das Zurückfallen Englands gegenüber Amerika und Deutschland in wirtschaftlicher und technologischer Hinsicht u. a. mit den „inneren Qualitäten“ dieser Nationen erklärt, verweist auf die Spezifika in der sozialen und politischen Entwicklung Deutschlands, auf die das Phänomen seiner jüngsten *industrial expansion* zurückgeführt werden könne. Der deutsche Staat habe stets „das Volk geführt“, und dieses Prinzip sei stärker und verbindlicher gewesen als die Notwendig-

keit, die wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse sich selbst zu überlassen (SHADWELL 1909, S. 652):

„The circumstances of the country, not less than the national character, have imposed this difference. But there is another, not less striking, to which every subject handled in this book bears witness. The industrial population has not been left to carve out its own destiny, but has been guided and helped at every step. [...] Laissez faire or Manchesterism, as they say in Germany, is dead; ordered regulation is accepted and applied with infinite pains by legislature, Government departments, municipalities and private citizens.“

Shadwells Blick ist vermutlich nicht frei von einer gewissen Idealisierung der deutschen Verhältnisse im Kaiserreich, richtigerweise merkt er jedoch an, dass die deutschen Handwerker- und Fachschulen (*specialized trade schools*) mit dem Lehrsystem der *guilds* im handwerklichen Bereich zusammenwirkten, und er nimmt zur Kenntnis, was in der englischen Entwicklung weitgehend verloren gegangen war: „These trade schools are for the most part conducted by the guilds, which have recently been revived with well-defined powers and charged with the maintenance of the apprenticeship system“ (ebenda, S. 627). Unübersehbar wird hier der Bezug zum Handwerkschutzgesetz von 1897 hergestellt.

Für die Lehre in England lässt sich konstatieren, dass die mit der Industrialisierung seit dem späten 18. Jahrhundert verbundene Abkehr vom berufsständischen Prinzip und seiner gesellschaftlich-ökonomischen Bedeutung exakt 150 Jahre lang in eine Phase der *governmental non-intervention* zwischen 1814 und 1964 mündete (vgl. DEISSINGER 2015). In der Berufsbildungsfrage änderte sich die Doktrin der Nichteinmischungs politik in der Tat erst mit dem *Industrial Training Act* von 1964 (vgl. PERRY 1976). Dem Vakuum, das der Staat zugunsten des ökonomischen Prinzips schuf und das vor allem das Viktorianische Zeitalter prägte – dazu gehört auch der zögerliche Aufbruch Englands zur Staatlichkeit seines Elementarerziehungswesens (vgl. DEISSINGER 1992, S. 271ff.) –, kommt hierbei eine besondere Gegenwartsbedeutsamkeit zu. Das „Schicksal“ der zunftbasierten, berufsständischen Lehre mit ihrer bis 1814 sogar gesetzlich normierten Grundstruktur kann man in der historischen Wahrnehmung zunächst mit einem gewissen Erstaunen zur Kenntnis nehmen, verfügte doch England als der größte Landesteil des Vereinigten Königreichs wie viele andere Länder ebenfalls über eine bis ins Mittelalter und die frühe Neuzeit zurückreichende Lehrtradition (vgl. DEISSINGER 1992, S. 28ff.). Letztere erlebte allerdings im Zuge der Industrialisierung in ihrer überkommenen Form einen Niedergang und blieb trotz selektiver Überlebensfähigkeit in einzelnen Wirtschaftszweigen eine mehr oder weniger residuale Erscheinung.

Das bereits indirekt angesprochene *Repeal Act* von 1814, das die Verfallsgeschichte der Lehre in England auch juristisch einläutete, entstand in einem Klima einer sich ungebremst vollziehenden Industrialisierung und war dabei eigentlich mehr Schlusspunkt

als Einflussfaktor auf dem Weg zu einem von der Politologie heute so bezeichneten „*liberal skill formation system*“ (BUSEMEYER/SCHLICHT-SCHMÄLZLE 2014; BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2019).⁶ Diese Entwicklung ist jedoch nicht ohne die Beachtung auffälliger Ambivalenzen zu verstehen:

Einerseits stellt das Jahr 1814 formalrechtlich eine Zäsur in der englischen Berufserziehungsgeschichte dar und wies den liberalen Kräften in diesem Feld einen Weg, der das „Erbe“ der alten Berufs- und Lehrlingsordnung hinter sich ließ. Die Industrielle Revolution und die Emanzipation der Wirtschaft aus den Fesseln merkantiler und zünftiger Restriktionen sollte – vor allem auch in den Augen der Vertreter des Wirtschaftsliberalismus – durch die staatliche Einflussnahme nicht länger paralytisch werden (vgl. DEISSINGER 2001). Die Ausbildung im Betrieb, sofern sie nicht durch die Kinderarbeit in den Fabriken und Manufakturen bereits substituiert war, entzog sich mehr und mehr dem zünftigen Einfluss und machte ihn damit obsolet und unwirksam. Mit der 1814 erfolgten Aufhebung des *Statute of Apprentices* aus dem Jahre 1563 – das die Lehre als Regelmodell der Berufserziehung des elisabethanischen England definiert hatte (vgl. DEISSINGER 1992, S. 37ff.) – entledigte sich der Staat endgültig jeglicher Verantwortlichkeit für die Erziehung und das Wohlergehen der Lehrlinge im Handwerk wie auch in der aufstrebenden Industrie (vgl. BRAY 1980, S. 21–23). Die Kinderarbeit, die vielerorts faktisch an die Stelle der Lehrlingerziehung getreten war, wurde mit ihm sanktioniert (vgl. DEISSINGER 1992, S. 165ff.) und damit auch die Unmöglichkeit einer geordneten, planvollen Erziehung der nachwachsenden Generation: „With the repeal of the Statute of Apprentices and the passing of the Poor Law Amendment Act, the old apprenticeship system came to an end“ (BRAY 1980, S. 25).

Andererseits kann man in der spezifischen Entwicklung des englischen Gewerkschaftswesens Bedingungsfaktoren für das selektive Überleben der beruflichen Lehre in einzelnen Berufsbereichen lokalisieren, wobei es gerade dadurch nicht möglich wurde, die Lehre als ein universelles Regulierungsinstrument zu reaktivieren (vgl. MORE 1983, S. 113ff.), vor allem in den Folgejahren der beiden Weltkriege – ein „Schicksal“, das sie mit der Fortbildungsschulpolitik seit 1919 teilt, die nie zu einem zentralen Aspekt der englischen bzw. britischen Berufsbildungsentwicklung wurde (vgl. DEISSINGER 1992, S. 383ff.). Jedoch hatte die „Freisetzung“ der traditionellen Lehrlingerziehung nicht nur mit den gewandelten Strukturen der Arbeitswelt zu tun, wie sie sich im Prozess der Industrialisierung Englands herausgebildet hatten, oder mit dem allgemeinen Bevölkerungswachstum. Der restriktiven Handhabung der „berufsständischen“ Lehre kam eine Verstärkerfunktion zu. Neben der *apprenticeship to the employer* gab es die Extremform der *privilege apprenticeship*, die auch als *apprenticeship to the journeyman* („Gesellenlehre“) charakterisiert werden kann (vgl. WEBB/WEBB 1920, S. 455f.).

6 Im Ansatz der „*Varieties of Capitalism*“ bzw. „*Comparative Capitalisms*“ wird im Allgemeinen zwischen einer *liberal market economy* und einer *coordinated market economy* unterschieden (vgl. auch FORTWENDEL/GOSPEL/TONER 2021).

Dieser letztgenannte Aspekt ist wichtig, um auch die Ambivalenzen der englischen Berufsbildungsgeschichte zu verstehen: In den Erklärungsansätzen zur sogenannten *Labour Aristocracy* (vgl. HOBBSAWM 1964, S. 272–315) ist u. a. darauf hingewiesen worden, dass diese eine neue angepasste „Arbeiterkultur“ hervorbrachte, da es einem Teil der Arbeiterschaft offenbar gelang, der Arbeitszerlegung und Spezialisierung der Verrichtungen im Rahmen der fabrikökonomischen Produktionsweise dadurch zu entgehen, dass sie ihre auf Spezialistentum in einem handwerklich-ganzheitlichen Sinne beruhenden Qualifikationen einzusetzen und geltend zu machen verstanden (vgl. BREUILLY 1984, S. 506–510). Wir erwähnen die *Labour Aristocracy* deshalb, weil sie offenkundig zur berufspädagogischen Problemkonstellation an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert nicht unwesentlich beigetragen hat. Für die Mehrzahl der jugendlichen Schulabgänger galt, dass sie als *boy labourers* zur abhängigen Arbeitnehmerschaft gehörten, bei der es sich um Berufe handelte, die als direktes Resultat der Industriellen Revolution anzusehen sind. Vor allem die Ganzheitlichkeit der Berufstätigkeit war hier verlorengegangen. Allerdings kann die damit aufgewiesene Diskontinuität keinesfalls punktuell mit dem *Repeal Act* von 1814 verbunden werden, sondern es handelt sich offenkundig um einen schleichenden Prozess, der sich bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg hinein fortsetzte.

Gospel verweist in seinen Publikationen zum britischen bzw. englischen Berufsbildungssystem allerdings auf Entwicklungen, die darauf hindeuten, dass in der historischen Betrachtung nicht durchgängig von einer eindeutigen Diskontinuität des Konzepts der Lehre im 20. Jahrhundert gesprochen werden kann. So könne für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg davon gesprochen werden, dass die Lehre zunächst in technisch-handwerklichen Berufsbereichen weiter existierte und faktisch die einzige Option war, bei der es eine „*formal method of skill formation for manual workers*“ gab (GOSPEL 1994, S. 507ff.). In den 1960er-Jahren habe sich dies aber grundlegend geändert. Das *time-serving* bei der Lehre (bis zu sieben Jahren), d. h. die Missachtung von Inhalten und Qualität bei der Unterweisung, habe die Ausbildung immer enger und firmenspezifischer werden lassen („*narrow nature*“). Gleichzeitig sei die Lehre, vor allem im Kontext der Beschäftigungspolitik der 1970er- und 1980er-Jahre unter dem Einfluss des Thatcherismus, zu einem eher rudimentären Segment der Berufsausbildung geworden und Betriebe hätten ihre Lehrausbildung zugunsten der subventionierten Jugendausbildungsprogramme substituiert: „These government interventions from the early 1980s onwards have cumulatively served to undermine the traditional apprenticeship system“ (ebenda, S. 510; vgl. auch DEISSINGER/GREULING 1994). Namhafte Vertreter der Berufsbildungsforschung in England sprechen heute von einem „mixed and uncertain system of skill formation“ (GOSPEL 1994, S. 510) bzw. einem „fractured system“ (KEEP 2015). Diese Kennzeichnung ergibt sich auch aus der Wahrnehmung jener Reformprojekte, wie der 1993/1994 eingeführten *Modern Apprenticeship* (vgl. GOSPEL 1998; UNWIN 1996). Da sie aber dem Paradigma der staatlichen Zuschussfinanzierung

ihre Existenz verdankte (vgl. RYAN 2001, S. 135), stand sie gerade nicht in der Tradition der Lehre, wie sie in einzelnen Berufsbereichen nach wie vor berufsständisch praktiziert wurde. Ihre Grundausrichtung verwies zudem auf den seit den 1980er-Jahren existierenden Ansatz des *Competence-based Training* (CBT) mit seinem modularen System der arbeitsplatzspezifischen Qualifizierung (vor allem manifest im System der sogenannten *National Vocational Qualifications*).⁷

Heterogene Praktiken im Rahmen der Lehre sind nach wie vor eine der Hauptproblemzonen, auch dort wo die *apprenticeship* als solche von anderen praktizierten Formen des *workplace learning* überhaupt unterschieden werden kann (vgl. HORDERN 2021; UNWIN 2019; ESMOND/ATKINS 2020). Auf die komplexen, von Reformdynamik bei gleichzeitigen Umsetzungsproblemen gekennzeichneten aktuelleren Entwicklungen kann hier nur vereinzelt eingegangen werden. Dass im sogenannten *Richard Review* (RICHARD 2012) beispielsweise betriebsexterne Institutionen erwähnt werden, die für Zertifizierung und Kontrolle der Ausbildung sorgen sollen, lässt zumindest aufhorchen. Mittlerweile könne – so Hordern – sogar davon gesprochen werden, dass in England der Umgang mit der Standardisierung der Lehre, ihrer Verknüpfung mit einem formalisierten, qualifikatorisch relevanten Ausbildungsergebnis, ihrer Qualitätssicherung sowie der Differenzierung von Ausbildungs- und Lehrverträgen (die faktisch nicht wirklich existiert) im Mittelraum zwischen einem nach wie vor *outcome*-basierten Kompetenzansatz und einem „holistischen“, an *occupations* orientierten Paradigma erfolge (vgl. HORDERN 2021, S. 144; vgl. auch HOGARTH/GAMBIN 2021). Letzteres verweist – wenn auch nicht durchgängig explizit – auf das deutsche Modell.

Obwohl Veränderungen des Systems im politischen und wissenschaftlichen Diskurs angemahnt werden, dreht sich das Rad immer wieder von selbst zurück: So verwies beispielsweise die Regierung vor sieben Jahren selbst auf die Absicht, die Betriebe bei der Gestaltung der mittlerweile eingeführten *standards* für die Lehre (vgl. HORDERN 2021) relativ autonom agieren zu lassen und ebenso bei den sogenannten *end-point assessments* (wie vom *Richard Review* vorgeschlagen) Freiheitsgrade zuzulassen (vgl. RICHARD 2012): „As with apprenticeship standards, we have given employers and professional bodies a high degree of freedom to set out what should be assessed, how it should be assessed and by who at the end of the apprenticeship to meet the needs of their occupation“ (DBIS 2015, S. 9). Damit korrespondieren auch Erkenntnisse aus einer Evaluationsstudie des englischen Bildungsministeriums, die einerseits eine Grundzufrieden-

7 Vgl. hierzu Deißinger 1994; 2013; Jessup 1991. Einerseits sollen sich hier Qualifikationsprofile an *occupations* bzw. *professions* und nicht am *job* orientieren (vgl. JESSUP 1991, S. 26). Andererseits sollen National Vocational Qualifications Qualifizierungswege ermöglichen, die mit der Bewertung von Modulkombinationen abschließen und von hierher „*smaller chunks of programmes or syllabuses*“ (ebenda, S. 68) zur Grundlage haben als die traditionellen Abschlüsse der Berufsbildung (z. B. des *Business and Technology Education Council*). Vergleichende industriesoziologische Untersuchungen des *National Institute of Economic and Social Research* verweisen Ende der 1980er-Jahre darauf, dass als Hauptdefizite dieses Ansatzes sowohl das Niveau als auch die Breite des (damals) neuartigen Ansatzes genannt werden müssen.

heit der Auszubildenden mit ihrer Lehre herausstellt, zugleich jedoch von einer großen Heterogenität in der Durchführungspraxis berichtet, was die Dauer, das Niveau, die Altersstruktur und den Erwerbs- bzw. Ausbildungsstatus sowie die tatsächlichen Ausbildungsanteile an der wöchentlichen Arbeitszeit betrifft (vgl. DfE 2016).

Die Charakterisierung der letzten Jahrzehnte der englischen Berufsbildungspolitik als „*muddling through*“, die GOSPEL und EDWARDS vornehmen (GOSPEL/EDWARDS 2012, S. 1232), lässt sich somit nach wie vor mit der „strong tradition of ‚laissez-faire‘ and ‚voluntarism““ assoziieren (ebenda). Es ist naheliegend, dass bei der Frage nach einer ausgebliebenen Annäherung der englischen Berufsausbildung an ein „kollektives Ausbildungssystem“, wie von BUSEMEYER und VOSSIEK konstatiert, diesem historisch-kulturellen Faktor in besonderer Weise eine erklärende Funktion zukommt. Zudem wird darauf hingewiesen, dass ein weiteres wesentliches Problem in England darin liegt, dass das Interesse der Betriebe an systematischer Ausbildung als schwach und volatil gilt: „Paradoxerweise“ habe die den Betrieben großzügig gewährte Freiheit in England dazu geführt, „dass deren Engagement in der Erstausbildung deutlich geringer ist als in kollektiven Systemen“ (BUSEMEYER/VOSSIEK 2016, S. 262; vgl. auch HORDERN 2021).

4 Schlussbemerkungen

Die Traditionsgrundlagen von Berufsbildungssystemen verweisen auf die Notwendigkeit, diese über den historisch-vergleichenden Zugriff so zu lokalisieren, dass eine „Zuordnung auf spezifische Gesellschaftsformationen, soziale Systeme, Praktiken oder Kulturen“ möglich wird (TENORTH 2018, S. 166f.). Es zeigt sich am Vergleich der zwei in diesem Artikel in eine Vergleichsrelation gebrachten Berufsbildungssysteme, dass die Diskontinuität berufsständischer Organisationsformen und Mentalitäten, wie sich am Beispiel Englands zeigt, ein Qualifizierungsmuster entstehen ließ, das im Vergleich zu subsidiär eingebundenen dual-alternierenden Ansätzen nach Einschätzung zahlreicher wissenschaftlicher Beobachter/-innen als tendenziell dysfunktional beschrieben werden kann. Die Befunde historisch-vergleichender Forschung zielen ihrem Selbstverständnis nach hierbei jedoch nicht direkt auf eine Veränderung der Erziehungs- und Bildungspraxis in Schule und Betrieb oder auf richtungsweisende Impulse für die Bildungs- und Berufsbildungspolitik. Sie können und dürfen also nicht dazu führen, dass die auf dem Vergleich basierenden Erkenntnisse schematisch in Haben und Soll bilanziert werden (vgl. SCHÜTTE/DEISSINGER 2000). Vielmehr sollte es darum gehen, einen Einblick in spezifische, das institutionelle und das didaktische Handlungssystem überspannende Regulationsmodi, „organisierende Prinzipien“ oder „sinnstiftende Kategorien“, beispielsweise den Beruf (DEISSINGER 1998; BÜCHTER 2021, S. 189ff.; CLEMENT 1996), sowie in die jeweilige soziale Dynamik von Bildungs- bzw. Berufsbildungssystemen zu eröffnen. Dieser Zugriff ist nicht im Sinne strenger Kausalität zu verstehen, sondern vielmehr als das Nachzeichnen von Entwicklungslinien (einschließlich ihrer Am-

bivalenzen) sowie markanter Weichenstellungen in der Geschichte, die unübersehbar bis in die heutige Zeit sichtbar sind. Unsere „Fallstudien“ haben gezeigt, dass in England mit seiner „*liberal market economy*“ – und dies bis in die heutige Zeit hinein – von einer Marginalisierung der Lehre als Strukturform von Ausbildung und relativ ambivalenten Versuchen, ihre Reputation (das „*standing*“) zu verbessern, gesprochen werden kann (vgl. FROMMBERGER 2017; BILLET/CHOY/HODGE 2020) zur Ambivalenz vgl. auch nochmals GOSPEL 1994; 1995; 1998; GOSPEL/EDWARDS 2012). Diese Problemlage bildet einen Kontrast zu den berufspädagogischen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern (allen voran Deutschland und die Schweiz). Raggatt (1988, S. 176) bringt dies markant zum Ausdruck, wenn er schreibt:

„Whereas in Germany the law is regarded as guaranteeing rights, in England legislation is viewed as restricting rights. Hence where the role, responsibilities and obligations of the participants including structures for cooperation in the dual system are set out in law there is very little comparable legislation in England. The law, then functions as a primary source of quality control in Germany. The system established in law provides continuity with the past building on established models and traditions.“

Dass bei der jeweiligen Genese zum einen politische Entwicklungen maßgeblich waren, zum anderen aber auch wirtschaftsgeschichtliche Kontextbedingungen eine wichtige Rolle gespielt haben oder sogar von einer Verflechtung beider Rahmenfaktoren gesprochen werden kann, überrascht nicht in Anbetracht der mit England bzw. Großbritannien als „Werkstatt der Welt“ (vgl. CHAMBERS 1961) verbundenen welthistorischen Weichenstellung, die zu Recht mit dem Begriff der „Revolution“ etikettiert wird. Blickt man auf die aktuellen Debatten in anderen angelsächsischen Ländern, so zeigt sich auch hier eine erstaunliche Kontinuität von Problemlagen, aber auch zugleich einer Führung der Diskurse entlang eigener Traditionslinien und eines eigenen Traditionsverständnisses, deren Überschreiten offensichtlich schwerfällt. Dies verhindert jedoch nicht Reformambitionen und -schritte, welche allerdings – so in Australien oder auch Kanada – teilweise in andere Richtungen weisen und jenseits des (für Deutschland typischen) Blicks auf die berufliche Erstausbildung und/oder den rein nicht akademischen Bereich liegen. So setzen konzeptionelle und institutionelle Neuorientierungen in diesen Ländern beispielsweise im Bereich der systemischen Verschränkung von Schulbildung und Berufsbildung (*VET in Schools*) oder im Feld der *tertiary vocational education* bzw. *cooperative education* an (vgl. z. B. zu Australien POLESSEL/CLARKE 2011; zu Kanada MOODIE 2019).

Man kann und darf gerade für Deutschland und seinen Umgang mit dem dualen Ausbildungssystem jedoch auch behaupten, dass es sein kann, dass das Historische hinter dem Berufsbildungssystem aus einer nationalen Binnenperspektive teilweise nicht differenziert genug betrachtet wird, dass hierbei Negativismen der historischen Entwicklung unter Umständen unterbewertet oder sogar ausgeblendet werden und die Vorzüge der traditionellen Orientierung der Ausbildung am Beruf sowie am Selbstverwaltungsge-

danken eine zu exponierte Betonung erfahren. Schließlich liegen deren Legitimität und Funktionalität bei realistischer Betrachtung ja zu einem Gutteil wirtschafts- und interessenpolitische Strukturen und nicht primär berufspädagogische Argumente zugrunde. Jedoch bedeutet dies keinesfalls, bei dem von uns herausgestellten *tertium comparationis* (Lehre) die in den letzten Jahren wieder stärker gewordene Aufmerksamkeit für den Lernort Betrieb und mit ihm den betrieblich-dualen Ansatz (vgl. FROMMBERGER 2017, S. 2) zu leugnen – was auch neuere Publikationen z. B. des Cedefop unterstreichen (Cedefop 2021a; 2021b). Projektionen und Transferperspektiven ohne Berücksichtigung der unterschiedlichen länderspezifischen Rahmenbedingungen bleiben allerdings problematisch und müssen von der Berufsbildungsforschung weiterhin sichtbar gemacht werden (vgl. EULER 2013). Ob Orientierungen am dual-alternierenden Modus in Verbindung mit dem Selbstverwaltungsprinzip deutscher Prägung eine Reformoption sind, hängt von vielen Faktoren und von der Komplexität von Problemlagen ab, die den jeweiligen Landeskontext bestimmen. Hierbei geht es auch immer um grundlegende sozioökonomische Wertigkeitsfragen (das *standing* von beruflicher Bildung, vgl. hierzu auch BILLETT/CHOY/HODGE 2020). In jedem Falle können wir Harneys Aussage beipflichten, die Spezifik des deutschen Ausbildungssystems beinhalte die korporatistische Tradition als „Zentralität“ und die betriebliche und die überbetriebliche Ebene seien als „das Berufsbildungssystem im engeren Sinne“ zu charakterisieren (HARNEY 1997, S. 210–213). Dass England demgegenüber auf dem Weg zum aktuellen Berufsbildungssystem primär von wirtschaftsgeschichtlichen Entwicklungen geprägt wurde und Staat und Tradition hierbei eine doch recht deutlich untergeordnete Rolle gespielt haben, haben wir zu skizzieren versucht. Sowohl für die komparative als auch die historisch-vergleichende Forschung verweist unser Beitrag allgemein darauf, dass sie sich der Frage nach der Rolle der Betriebe und der nicht staatlicher Akteure in unterschiedlichen Ländern im Kontext der Berufsausbildung als einem wichtigen *tertium comparationis* auch künftig weiterhin zu widmen hat.

Literatur

- ABEL, Heinrich: Vergleichende Berufspädagogik (1963). In: STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): Berufserziehung und beruflicher Bildungsweg. Eine Aufsatzsammlung. Braunschweig 1968, S. 42–48
- BÄUERLE, Stefan: Zur Rolle und Einflussnahme der Alliierten beim Aufbau des Schul- und Berufsbildungssystems in Deutschland nach 1945 – eine bildungspolitische Analyse. Masterarbeit an der Universität Konstanz. Konstanz 2019
- BILLETT, Stephen; CHOY, Sarojni; HODGE, Steven: Enhancing the standing of vocational education and the occupations it serves: Australia. In: Journal of Vocational Education and Training 72 (2020) 2, S. 270–296

- BLANKERTZ, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsausbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969
- BLANKERTZ, Herwig: Kollegstufenversuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 68 (1972), S. 2–20
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Das neue Berufsbildungsgesetz (BBiG). Bonn 2020
- BRAY, Reginald A.: Boy Labour and Apprenticeship (1911). New York, London 1980
- BREUILLY, James: Arbeiteraristokratie in Großbritannien und Deutschland. Ein Vergleich. In: ENGELHARD, Ulrich (Hrsg.): Handwerker in der Industrialisierung. Lage, Kultur und Politik vom späten 18. bis ins frühe 20. Jahrhundert. Stuttgart 1984, S. 497–527
- BÜCHTER, Karin: Beruf und Beruflichkeit – Historische (Dis-)Kontinuität von Diskursen, Funktionen und Sichtweisen. In: BELLMANN, Lutz; BÜCHTER, Karin; FRANK, Irmgard; KREKEL, Elisabeth M.; WALDEN, Günter (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn 2021, S. 185–199. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16622> (Stand: 12.04.2022)
- BÜCHTER, Karin: Kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie – historische Kontinuität und Kritik. In: bwp@ 36 (2019), S. 1–21
- BUSEMEYER, Marius R.: Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970. Frankfurt am Main 2009
- BUSEMEYER, Marius R.; SCHLICHT-SCHMÄLZLE, Raphaela: Partisan power, economic coordination and variations in vocational training systems in Europe. In: European Journal of Industrial Relations 20 (2014) 1, S. 55–71
- BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): The Political Economy of Collective Skill Formation. Oxford 2012
- BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine: The Politics of Vocational Training: theories, typologies, and public policies. In: GUILLE, David; UNWIN, Lorna (Hrsg.): The Wiley Handbook of Vocational Education and Training. Hoboken NJ 2019, S. 137–164
- BUSEMEYER, Marius R.; VOSSIEK, Janis: „Mission impossible“? Aufbau dualer Berufsausbildung in England und Irland. In: WSI Mitteilungen (2016), S. 254–263
- CEDEFOP (Hrsg.): Apprenticeship Governance and In-company Training: Where labour market and education meet. CEDEFOP working paper 3. Luxemburg 2021a
- CEDEFOP (Hrsg.): The Next Steps for Apprenticeship. CEDEFOP reference series 118. Luxemburg 2021b
- CHAMBERS, Jonathan D.: The Workshop of the World. British Economic History from 1820 to 1880. London, New York, Toronto 1961

- CLEMENT, Ute: Vom Sinn beruflicher Bildung. Zur Modellbildung in der vergleichenden Berufsbildungsforschung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996), S. 617–626
- CZYCHOLL, Reinhard: Vergleichende Wirtschaftspädagogik. Möglichkeiten und Grenzen einer vergleichenden erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Trier 1971
- DBIS – DEPARTMENT FOR BUSINESS, INNOVATION AND SKILLS (Hrsg.): Apprenticeship Reforms – progress so far. London 2015
- DEISSINGER, Thomas: Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung. Markt Schwaben 1998
- DEISSINGER, Thomas: Das Problem der beruflichen Bildung bei Adam Smith und den englischen Utilitaristen. In: BERNINGHAUS, Siegfried K.; BRAULKE, Michael (Hrsg.): Beiträge zur Mikro- und zur Makroökonomik. Festschrift für Hans Jürgen Ramser. Berlin 2001, S. 129–141
- DEISSINGER, Thomas: Das Reformkonzept der „Nationalen beruflichen Qualifikationen„. Eine Annäherung der englischen Berufsbildungspolitik an das „Berufsprinzip“? In: Bildung und Erziehung 47 (1994), S. 305–328
- DEISSINGER, Thomas: Die englische Berufserziehung im Zeitalter der Industriellen Revolution. Ein Beitrag zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Würzburg 1992
- DEISSINGER, Thomas: Dual System. In: PETERSON, Penelope; BACKER, Eva; MCGAW, Barry (Hrsg.): International Encyclopedia of Education. Oxford 2010, S. 448–454
- DEISSINGER, Thomas: Kompetenz als Leitkategorie des angelsächsischen Berufsbildungsverständnisses: Realisierungsformen, Kritik, aktuelle Entwicklungen. In: SEUFERT, Sabine; METZGER, Christoph (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler. Paderborn 2013, S. 335–356
- DEISSINGER, Thomas: Non-Intervention als Grundprinzip im englischen Berufsbildungssystem? Rechtsgeschichtliche Rekonstruktionen. In: KRAUS, Katrin; WEIL, Markus (Hrsg.): Berufliche Bildung. Historisch – Aktuell – International. Festschrift für Philipp Gonon. Detmold 2015, S. 20–26
- DEISSINGER, Thomas: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung, 3. Aufl. Bielefeld 2018, S. 256–265
- DEISSINGER, Thomas: Zur Relevanz von Handwerkspolitik und Handwerksrecht für die Konstituierung und Konsolidierung des deutschen dualen Systems. In: DERNBACH-STOLZ, Stefanie; EIGENMANN, Philipp; KAMM, Chantal; KESSLER, Stefan (Hrsg.): Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung. Festschrift für Philipp Gonon. Wiesbaden 2021, S. 19–40
- DEISSINGER, Thomas; GONON, Philipp: The development and cultural foundations of dual apprenticeships – a comparison of Germany and Switzerland. In: Journal of Vocational Education and Training 73 (2021) 2, S. 197–216

- DEISSINGER, Thomas; GREULING, Oliver: Die englische Berufsbildungspolitik der achtziger Jahre im Zeichen der Krise eines „Ausbildungssystems,,: Historische Hintergründe und aktuelle Problemlagen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 90 (1994), S. 127–146
- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): Apprenticeship Evaluation 2015. London 2016
- DREXEL, Ingrid: Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich – ein Vergleich. Frankfurt am Main 1993
- ESMOND, Bill; ATKINS, Liz: VET Realignment and the Development of Technical Elites: Learning at Work in England. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training 7 (2020) 2, S. 193–213
- EULER, Dieter: Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Eine Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2013
- FORTWENGEL, Johann; GOSPEL, Howard; TONER, Philip: Varieties of Institutional Renewal: the case of apprenticeship in the US, England, and Australia. In: Journal of Vocational Education and Training 73 (2021) 1, S. 71–94
- FRENTZEL, Gerhard; JÄKEL, Ernst; JUNGE, Werner: Gesetz zur vorläufigen Regelung des Rechts der Industrie- und Handelskammern. Kommentar zum Kammerrecht der Bundesrepublik und der Länder mit systematischer Einführung. Köln 1972
- FROMMBERGER, Dietmar: Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – internationale Entwicklungen im Vergleich. In: bwp@ 32 (2017)
- GEORG, Walter: Kulturelle Tradition und berufliche Bildung. Zur Problematik des internationalen Vergleichs. In: GREINERT, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Vierzig Jahre Berufsbildungszusammenarbeit mit Ländern der Dritten Welt: Die Förderung der beruflichen Bildung in den Entwicklungsländern am Wendepunkt?. Baden-Baden 1997, S. 65–94
- GEORG, Walter: Vergleichende Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 186–193
- GONON, Philipp: Das internationale Argument in der Berufsbildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II. Frankfurt am Main 1998
- GONON, Philipp: Dilettantismus als Dispositiv. Zur disziplinären Entwicklung historischer Berufsbildungsforschung. In: KAISER, Franz; GÖTZL, Mathias (Hrsg.): Historische Berufsbildungsforschung. Perspektiven auf Wissenschaftsgenese und -dynamik. Detmold 2020, S. 31–45
- GONON, Philipp; DEISSINGER, Thomas: Towards an international comparative history of vocational education and training. In: Journal of Vocational Education and Training 73 (2021) 2, S. 191–196

- GOSPEL, Howard: Die Wiederbelebung des Lehrlingswesens: Fallstudien aus der Praxis in Großbritannien. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998), S. 340–363
- GOSPEL, Howard: The Survival of Apprenticeship Training: A British, American, Australian Comparison. In: British Journal of Industrial Relations 32 (1994), S. 505–522
- GOSPEL, Howard: The Decline of Apprenticeship Training in Britain. In: Industrial Relations Journal 26 (1995) 1, S. 32–44
- GOSPEL, Howard; EDWARDS, Tony: Strategic transformation and muddling through: industrial relations and industrial training in the UK. In: Journal of European Public Policy 19 (2012) 8, S. 1229–1248
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Berufsqualifizierung in Europa. Ein Vergleich von Entstehung und Entwicklung der drei klassischen Modelle. Baltmannsweiler 2017
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Das „deutsche System“ der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden 1993
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Erwerbsqualifizierung jenseits des Industrialismus. Zu Geschichte und Reform des deutschen Systems der Berufsbildungspolitik. Frankfurt am Main 2012
- HALTERN, Utz: Bürgerliche Gesellschaft. Sozialtheoretische und sozialhistorische Aspekte. Darmstadt 1985
- HARNEY, Klaus: Der Beruf als Umwelt des Betriebs. Vergleichende, historische und systematische Aspekte einer Differenz. In: VERBÄNDE DER LEHRER AN BERUFLICHEN SCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Die Relevanz neuer Technologien für die Berufsausbildung. Krefeld 1985, S. 118–130
- HARNEY, Klaus: Geschichte der Berufsbildung. In: HARNEY, Klaus; KRÜGER, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 209–245
- HOBBSAWM, Eric John: Labouring Men. Studies in the History of Labour. London 1964
- HOGARTH, Terence; GAMBIN, Lynn: The Anglo-Saxon model: policy twists and turns along the road to creating a demand-led apprenticeship system in England. In: CEDEFOP (Hrsg.): The Next Steps for Apprenticeship. Luxemburg 2021, S. 152–161
- HORDERN, Jim: Are apprenticeship standards in England supporting expert vocational practice? In: CEDEFOP (Hrsg.): The Next Steps for Apprenticeship. Luxemburg 2021, S. 144–151
- HORLEBEIN, Manfred: Wissenschaftstheorie. Grundlagen und Paradigmen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Baltmannsweiler 2009
- JESSUP, Gilbert: Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training. London 1991
- KEEP, Ewart: Governance in English VET: On the functioning of a fractured ‘system’. In: Research in Comparative and International Education 10 (2015) 4, S. 464–475

- KÖNIG, Karlheinz: Zur Geschichte der Berufsausbildung im Deutschland des 19. Jahrhunderts. In: LIEDTKE, Max (Hrsg.): Berufliche Bildung – Geschichte, Gegenwart, Zukunft. Bad Heilbrunn/Obb. 1997, S. 177–254
- LAUTERBACH, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung. Baden-Baden 2003
- LINK, Jörg W.: Geschichte der pädagogischen Historiographie. In: MATTHES, Eva; KESPER-BIERMANN, Sylvia; LINK, Jörg-W.; SCHÜTZE, Sylvia (Hrsg.): Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bad Heilbrunn/Obb. 2021, S. 30–50
- LUTZ, Burkhard: Die Grenzen des „effet sociétal“ und die Notwendigkeit einer historischen Perspektive. Einige Bemerkungen zum vernünftigen Gebrauch internationaler Vergleiche. In: HEIDENREICH, Martin; SCHMIDT, Gert (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen 1991, S. 91–105
- MAURICE, Marc: Methodologische Aspekte internationaler Vergleiche: Zum Ansatz des gesellschaftlichen Effekts. In: HEIDENREICH, Martin; SCHMIDT, Gert (Hrsg.): International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen. Opladen 1991, S. 82–90
- MOODIE, Gavin; SKOLNIK, Michael L.; WHEELAHAN, Leesa; LIU, Qin; SIMPSON, Diane; ADAM, Edmund G.: How are ‘applied degrees’ applied in Ontario colleges of applied arts and technology. In: GALLACHER, Jim; REEVE, Fiona (Hrsg.): New Frontiers for College Education. International Perspectives. London 2019, S. 137–147
- MORE, Charles: Skill and the Survival of Apprenticeship. In: WOOD, Stephen (Hrsg.): The Degradation of Work? Skill, Deskillung and the Labour Process. London 1983, S. 109–121
- NEUGEBAUER, Udo F.: Friedrich Rücklin (1830–1905). Werdegang, Werk und Wirkung eines badischen Gewerbelehrers. Bielefeld 2021
- PÄTZOLD, Günter; REINISCH, Holger; WAHLE, Manfred: Ideen- und Sozialgeschichte der beruflichen Bildung – Entwicklungslinien der Berufsbildung von der Ständegesellschaft bis zur Gegenwart. Baltmannsweiler 2015
- PÄTZOLD, Günter; WAHLE, Manfred: Berufspädagogik – Historische Berufsbildungsforschung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 193–199
- PERRY, Peter John Charles: The Evolution of British Manpower Policy from the Statute of Artificers 1563 to the Industrial Training Act 1964. London 1976
- PETERS, Susanne: Market conditions of international VET providers: a comparative analysis of Australia, UK, USA, and Germany. In: Empirical Research in Vocational Education and Training 13 (2021)
- POLESEL, John; CLARKE, Kira: The marginalisation of VET in an Australian secondary school. In: Journal of Vocational Education and Training 63 (2011) 4, S. 525–538

- RAGGATT, Peter: Quality Control in the Dual System of West Germany. In: *Oxford Review of Education* 14 (1988), S. 163–186
- REH, Sabine; BERDELMANN, Kathrin; CRAMME, Stefan; MATTES, Monika; MÜLLER, Lars, REIMERS, Bettina: Quellen und Methoden der Historischen Bildungsforschung. In: MATTHES, Eva; KESPER-BIERMANN, Sylvia; LINK, Jörg-W.; SCHÜTZE, Sylvia (Hrsg.): *Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte. Vom 18. Jahrhundert bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bad Heilbrunn/Obb. 2021, S. 11–29
- REICHWEIN, Georg: Grundlinien einer Theorie der Schule. In: HAUSMANN, Gottfried (Hrsg.): *Kritische Umriss einer geisteswissenschaftlichen Bildungstheorie*. Bad Heilbrunn/Obb. 1963, S. 89–101
- RICHARD, Doug: The Richard Review of Apprenticeships. 2012. URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34708/richard-review-full.pdf (Stand: 14.04.2022)
- RYAN, Paul: Apprenticeship in Britain – Tradition and Innovation. In: DEISSINGER, Thomas (Hrsg.): *Berufliche Bildung zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung*. Baden-Baden 2001, S. 133–157
- SCHLÜTER, Anne; STRATMANN, Karlwilhelm (Hrsg.): *Quellen und Dokumente zur betrieblichen Berufsbildung, 1869–1918*. Köln 1985
- SCHNEIDER, Friedrich: *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg 1947
- SCHNEIDER, Friedrich: *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte – Forschung – Lehre*. Heidelberg 1961
- SCHRIEWER, Jürgen: Vergleich als Methode und Externalisierung auf Welt: Vom Umgang mit Alterität in Reflexionsdisziplinen. In: BAECKER, Dirk; LUHMANN, Niklas; WILLKE, Helmut (Hrsg.): *Theorie als Passion*. Frankfurt am Main 1987, S. 629–668
- SCHÜTTE, Friedhelm; DEISSINGER, Thomas: „Bildung“ und „Arbeit“ im internationalen Diskurs. Zur Aktualität und Relevanz historisch-vergleichender Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 96 (2000) 4, S. 540–555
- SCHÜTTE, Friedhelm: *Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik*. Weinheim 1992
- SCHÜTTE, Friedhelm: Die Arbeit am ‚Projekt der Moderne‘: Der berufspädagogische Wissenstransfer zwischen Deutschland und USA, 1906–1998. Ein exemplarischer Beitrag zur Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: BADER, Reinhard; REINISCH, Holger; STRAKA, Gerald A. (Hrsg.): *Modernisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der wirtschafts- und berufspädagogischen Forschung*. Opladen 2000, S. 266–281
- SHADWELL, Arthur: *Industrial Efficiency. A Comparative Study of Industrial Life in England, Germany and America*. London 1909

- SIMMEL, Georg: Die Probleme der Geschichtsphilosophie. München 1923
- SMITH, Adam: Der Wohlstand der Nationen. Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ursachen (1776), aus d. Englischen übertragen u. mit einer umfassenden Würdigung des Gesamtwerkes von H. C. Recktenwald. 3. Aufl. München 1983
- STRATMANN, Karlwilhelm: „Zeit der Gärung und Zersetzung,, – Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Zur berufspädagogischen Analyse einer Epoche im Umbruch. Weinheim 1992
- STRATMANN, Karlwilhelm: Berufsbildung und sozialer Wandel – Versuch einer berufspädagogisch-historischen Analyse der Epoche zwischen 1845 und 1897. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berufsausbildung und sozialer Wandel. 150 Jahre Preussische Allgemeine Gewerbeordnung von 1845, Band II. Berlin, Bonn 1996a, S. 237–266
- STRATMANN, Karlwilhelm: Die Lehrvertragsfrage im handwerklichen Ausbildungswesen des 19. Jahrhunderts. Materialien zur Analyse eines bisher vernachlässigten Themas der Berufsbildungsgeschichte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 92 (1996b), S. 563–601
- STRATMANN, Karlwilhelm: Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 84 (1988) 7, S. 579–598
- STÜTZ, Gisela (Hrsg.): Das Handwerk als Leitbild der deutschen Berufserziehung. Göttingen 1969
- TENORTH, Heinz-Elmar: Historische Bildungsforschung. In: TIPPELT, Rudolf; SCHMIDTHERTHA, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4. Aufl. Wiesbaden 2018, S. 155–185
- THELEN, Kathleen: How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. New York 2008
- THELEN, Kathleen: Varieties of Liberalization and the New Politics of Social Solidarity. New York 2014
- UNWIN, Lorna: Employer-led Realities: Apprenticeship Past and Present. In: Journal of Vocational Education and Training 48 (1996), S. 57–68
- UNWIN, Lorna: Nurturing the critical role of the workplace in VET: reflections from England, past and present. In: PILZ, Matthias; BREUING, Kathrin; SCHUMANN, Stephan (Hrsg.): Berufsbildung zwischen Tradition und Moderne. Festschrift für Thomas Deißinger zum 60. Geburtstag. Wiesbaden 2019, S. 175–192
- VEREIN FÜR SOCIALPOLITIK (Hrsg.): Die Reform des Lehrlingswesens. Sechszehn Gutachten und Berichte. Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd. X. Leipzig 1875
- WAHLE, Manfred: Im Rückspiegel – das Kaiserreich. Modernisierungsstrategien und Berufsausbildung. Frankfurt am Main 2007
- WEBB, Sidney; WEBB, Beatrice: Industrial Democracy (1897), ed. of 1920, with new introduction. London, New York 1920

- WINKLER, Heinrich A.: From Social Protectionism to National Socialism: The German Small-Business Movement in Comparative Perspective. In: *Journal of Modern History* 48 (1976), S. 1–18
- WINKLER, Heinrich A.: *Liberalismus und Antiliberalismus: Studien zur politischen Sozialgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*. Göttingen 1979
- ZABECK, Jürgen: Ansätze einer Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: ABRAHAM, Karl; DÖRSCHEL, Alfons; HERBERTS, Kurt; KIEHN, Ludwig; KRASENSKY, Hans; LÖBNER, Walter; SCHLIEPER, Friedrich; URBSCHAT, Fritz (Hrsg.): *Jahrbuch für Wirtschafts- und Sozialpädagogik*. Heidelberg 1966, S. 207–213
- ZABECK, Jürgen: Berufsbildungsreform in der Krise. Aufgaben einer funktionalen Politik. In: SCHLAFFKE, Winfried; ZABECK, Jürgen: *Bildungsreform – Illusion und Wirklichkeit*. Köln 1975a, S. 89–161
- ZABECK, Jürgen: *Die Bedeutung des Selbstverwaltungsprinzips für die Effizienz der betrieblichen Ausbildung. Untersuchung im Auftrage des Ministers für Wirtschaft, Mittelstand und Verkehr des Landes Nordrhein-Westfalen*. Mannheim 1975b
- ZABECK, Jürgen: *Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie*. 2. Aufl. Paderborn 2013

Lukas Graf, Anna Prisca Lohse

Analyzing Vocational Education and Training Systems through the Lens of Political Science

The discipline of political science has a long-standing interest in the comparative study of governance structures and policy reforms in vocational education and training (VET). In analyses of VET systems, political science scholars often rely on historical institutionalism. Historical institutionalism is a theoretical framework that seeks to understand institutional stability and change in light of political coalitions, temporal processes, path dependencies, and critical junctures. This chapter introduces historical institutionalism as an important political science perspective frequently used to analyze skill formation policies. We first provide a theoretical introduction to historical institutionalism. This is followed by a review of its applications in education research. Finally, we conduct an illustrative case study, which exhibits this perspective's analytical capacities in the comparison of national VET policies. Focusing on the cases of Germany and Switzerland, our empirical analysis explores how both countries' VET systems have responded to academization pressures brought about by the rise of the knowledge economy. Drawing on key concepts of historical institutionalism, we find that different modes of gradual institutional change are at play in the two countries. While Germany has carried out reforms in the form of policy layering, the dominant trajectory of change in the case of Switzerland is policy conversion. The respective modes of change derive from historically transmitted actor constellations and institutional configurations. The chapter concludes with reflections on the use of historical institutionalism in the realm of skill formation policies more generally.

1 Introduction

Political science and especially its subfield of political economy have a long-standing interest in the comparative study of governance structures and policy reforms in vocational education and training (VET). This is not least the case because VET has been identified as one of the most important institutional spheres in the production models of different capitalist market systems next to industrial relations, inter-company relations, and corporate governance (HALL/SOSKICE 2001). In fact, the study of VET systems has served to carve out key differences between different varieties of capitalism and liberal and coordinated market economies (CROUCH/FINEGOLD/SAKO 1999). For instance, collectively governed apprenticeship training systems are considered as one of the core features of a coordinated market economy such as Germany, while VET in liberal market economies has traditionally been characterized by on-the-job training. This distinction persists even if some more coordinated approaches to VET have been integrated with-

in liberal market economies more recently (VOSSIEK 2018). While the initial literature on the political economy of skill formation focused on the between-type distinctions of different models of skill formation (e. g., CULPEPPER/FINEGOLD 1999), a later strand of literature has probed differences *within* coordinated systems (BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012) – for instance, by exploring distinctive features within the cluster of VET systems that are characterized by collective governance (EMMENEGGER/GRAF/TRAMPUSCH 2019). Prominent examples of such collective skill formation systems include Austria, Denmark, Germany, Luxembourg, the Netherlands, and Switzerland. In analyses of the aforementioned VET systems, political science scholars often rely on historical institutionalism (HI) given its attention to country-specific historical developments and its ability to capture various change mechanisms. HI is a theoretical framework that seeks to understand both institutional stability and change in light of political coalitions, temporal processes, path dependencies, and critical junctures. As such HI is an increasingly popular lens for the comparative study of skill formation politics.

This chapter introduces HI as an important political science perspective frequently used to analyze skill formation policies. The chapter's goals are threefold; first, we provide a theoretical introduction to HI. This is followed by a review of the use of HI in education research. Finally, we conduct an illustrative case study, which exhibits HI's analytical capacities in the comparison of national VET policies. Here, we draw on the cases of Germany and Switzerland, two relatively similar skill formation systems that both feature a long tradition of apprenticeship training. Our empirical analysis explores how both countries have responded to academization pressures brought about by the rise of the knowledge economy. Drawing on key concepts of HI, our findings suggest that different modes of gradual institutional change are at play in the two countries. We find that while Germany has carried out reforms in the form of policy layering, the dominant trajectory of change in the case of Switzerland is policy conversion. The respective modes of change derive from historically transmitted actor constellations and institutional configurations. The chapter concludes with a reflection on the use of HI in the realm of skill formation policies more generally.

In the following section, we begin our presentation of HI by locating it within different disciplinary perspectives on VET research. This is followed by an outline of HI's key concepts.

2 Delineating the political science perspective on VET and key concepts of historical institutionalism

VET is frequently studied by a range of academic disciplines. The educational sciences are, for instance, concerned with the set-up of VET programs, including studies on the quality of training courses (e.g., KRÖTZ/DEUTSCHER 2021), pedagogical concerns and curricula content (e. g., GULIKERS/BRINKMAN/RUNHAAR 2021), the overall development

of VET as part of a country's education system (e. g., SEEBER/SEIFRIED 2019), international cooperation in VET (e. g., FROMMBERGER/PILZ/GESSLER 2021), or global policy transfer trends (e. g., LI/PILZ 2021). Sociology often focuses on educational pathways and social inequalities, tracing, for example, why individuals opt for VET or higher education (HE) (e. g., SCHUMANN et al. 2018; POWELL/SOLGA 2011), or how different social groups' access to VET training places differs (e. g., DIEHL/FRIEDRICH/HALL 2009; SÖHN 2011). Economists frequently consider the link between VET and firms' productivity (PFEIFER/BACKES-GELLNER 2018), or between VET and labor markets, for example, when studying the effects of VET participation on labor market outcomes (e. g., ACEVEDO et al., 2020). Political science, for its part, typically scrutinizes actor constellations, power distributions, and potential conflicts in the governance of VET systems (e. g., BUSEMEYER/ TRAMPUSCH 2012; EMMENEGGER/GRAF/TRAMPUSCH 2019; THELEN 2004).

Within political science, historical institutionalism (HI) can be considered the most prominent theoretical perspective when it comes to the study of the politics of vocational education and training. In general, institutional theory departs from the assumption that social reality is structured by enduring institutions. For historical institutionalists, these institutions exist in the form of "formal or informal procedures, routines, norms and conventions embedded in the organizational structure of the polity or political economy" (HALL/TAYLOR 1996, 6). The sociological strand of institutionalism defines institutions more broadly and takes into consideration the regulative, normative, and cultural-cognitive orders that "provide stability and meaning to social life" (SCOTT 2008, 48). While the normative and cultural-cognitive dimensions concern socially accepted practices and taken-for-granted understandings, the regulative side of institutions concerns formal and informal rules, which are codified, for instance, in state laws or firm regulations (THELEN/STEINMO 1992). Political science studies of VET, including HI studies, tend to focus mainly on this regulative dimension of institutions (CARSTENSEN/IBSEN 2021).

According to HI, institutions generally create conditions for stability and *path dependence*. Path dependence is perhaps the core concept of HI and refers to "historical sequences in which contingent events set into motion institutional patterns or event chains that have deterministic properties" (MAHONEY 2000, 507). In other words, path dependence is likely to reduce the scope of choices available to actors and can therefore lead to lock-in effects. Early HI scholarship stressed mechanisms contributing to institutional stability. In this vein, institutional change could only be induced exogenously, taking place in the form of an external shock that would punctuate the institutional equilibrium, produce a critical juncture, and lead to radical change (BAUMGARTNER/JONES 1993). More recent scholarship has shifted the focus to endogenous forms of gradual institutional change, and pays more attention to institutional actors' agency and potential for innovation (CAMPBELL 2004).

In line with this more recent approach, Streeck and Thelen (2005) identify four *modes of gradual institutional change*: (a) displacement, (b) layering, (c) drift, and (d) conversion. In all four modes, incremental changes over time can add up to transformative change, while substantive institutional change may be obscured by relative stability on the surface. (a) *Displacement* takes place when existing rules are removed and new ones are introduced instead. (b) *Layering* means that instead of replacing existing rules, new rules are added on top. (c) *Drift* denotes shifts occurring in the external conditions of a rule, implying that the rule formally stays the same but that its impact changes (HACKER 2005). (d) When rules are interpreted and implemented in new ways but formally stay the same, this redirection or redeployment is called *conversion*.

The occurrence of a certain mode of change is closely linked to the respective political context, in particular the degree of leeway stakeholders have when it comes to shaping their policy environment. Here, HI assumes that path dependencies lead to strong or weak veto possibilities on the part of different stakeholders, and that the targeted institutions themselves offer either a low or high level of discretion in interpreting or enforcing the institution (MAHONEY/THELEN 2010, 18–22). When guardians of the status quo hold strong veto powers, change agents are more likely to engage in indirect modifications to the institution in the form of *layering* and *drift*, rather than pushing for *displacement* or *conversion*. When the institution offers a high level of interpretational discretion from the get-go, *drift* and *conversion* are more likely to take place (MAHONEY/THELEN 2010).

Next, we provide an overview of how the HI concepts described above have been used in the recent education literature. This review is followed by an exemplary HI analysis of two VET systems undergoing change.

3 The use of Historical Institutionalism in the study of education

HI literature on education has grown considerably over the last years. To contextualize HI research on VET, we review how the scholarly literature has applied the HI framework across education sectors from early childhood education to higher education. Our review indicates that most HI studies center on European countries (e. g., German-language regions, France, Nordic countries, Benelux, and the UK), the European Union (European Higher Education Area, Bologna process), Anglophone countries (Australia, Canada, US), and Asia (China, India, Korea, and Japan).

A limited number of studies apply HI to *early childhood education and childcare*. For instance, Lewis and West (2017) analyze continuity and change in early childhood education and care in England under austerity. Nishioka (2018) studies gradual policy changes in the privatization of childcare service at the example of Japan. Wang and Lee (2020) uncover institutional changes in quality assurance of early childhood education, focusing on the case of China. In the sector of *secondary education*, HI studies often scru-

tinize federalist systems (especially Germany) and the way different states embark on distinctive reform trajectories. Edelstein and Nikolai (2013) analyze structural change at the secondary school level focusing on the determinants for school reform policies in Saxony and Hamburg. Powell/Edelstein/Blanck (2016) explore how path dependence shapes effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems comparing German states. Contrasting two federal systems (Germany and the US), Niemann/Hartong/Martens (2018) demonstrate how institutional path dependencies shape the outcome of international, large-scale student assessments. Marroy et al. (2016) speak to the theme of globalization by analyzing policy trajectories in France and Quebec, considering historical legacies related to earlier educational policy choices. Other HI studies center on *teacher training*. Thus, Lu (2019) studies the historical trajectory of teacher education policy in China, while Geiss and Westberg (2020) compare the emergence of training regimes for early childhood professionals in Sweden and Switzerland. In the sector of *HE*, core examples of HI studies explore the impact of European educational policies. For instance, Dobbins and Knill (2014) consider historical legacies in university governance related to ‘soft’ Europeanization. Barret (2017) shows that the Bologna Process is part of a path-dependent trajectory of European integration. Feeney and Hogan (2017) adopt a path dependence approach exploring policy harmonization in relation to qualification frameworks in the European Higher Education Area. At the national level, Schmidt (2017) examines different path developments resulting from quality assurance policies in Scandinavian HE systems.

Our review indicates that HI is beginning to resonate widely across educational sectors including that of HE, which in institutional scholarship has traditionally been dominated more by sociological institutionalist perspectives (MEYER et al. 2007). Nonetheless, its uptake is still most pronounced in the sector of VET. What is more, studies of VET have been instrumental to theory development in HI. The most prominent example of this is Thelen’s (2004) study of the evolution of institutions at the example of vocational skill formation and incremental change. Her book marks a steppingstone for the present-day understanding of gradual institutional change in HI. There have since been a range of studies that apply HI to VET. For instance, Trampusch (2010) carves out transformative and self-preserving change in the Swiss VET system. Graf/Lassnigg/Powell (2012) find gradual change in the changing relationship between apprenticeship training and school-based VET in Austria. Analyzing the Swedish case, Persson and Hermelin (2018) trace incremental institutional changes to explain an “anomaly” within a statist VET system, namely the Technical College scheme. Schneider and Pilz (2019) apply HI to analyze the institutional embeddedness of polytechnics in the Indian education system. Fortwengel/Gospel/Toner (2019) trace distinct trajectories of institutional renewal of apprenticeship training in Australia, England, and the US. Building on the Varieties of Capitalism approach and HI, Busemeyer and Vossiek (2016) demonstrate that common structural pressures do not lead to a full-scale convergence in the case of

German and British skill formation systems. Furthermore, Carstensen and Ibsen (2021) explore how the Danish VET system has tried to reconcile concerns for governance, efficiency, and equality over the course of its institutional trajectory.

In sum, this literature review shows that HI studies on education explore a range of potential sources of stability or change. Regardless of the specific analytical focus, HI research requires a thorough grasp of the country-specific context, and generally departs from a breadth of descriptive information on, for instance, the general properties of the respective education system, actor constellations, and key legislations. With its comprehensive country reviews, the International Handbook of Vocational Education and Training (IHBB) represents a highly useful resource from which researchers have been able to draw such information over the past 25 years. Thus, the IHBB country case studies typically trace the historical trajectory of the respective VET systems, outline important laws surrounding skill formation, and provide contextual information regarding recent socio-economic and cultural developments (see e. g., the country studies on Mexico by WIEMANN 2020, or Scotland by PILZ 2011).

After introducing HI as a theoretical framework and reviewing its use in the education literature, we now move to its practical application. In the following section, we provide a concrete empirical illustration of a comparative HI analysis, focusing on the effect of ongoing academization processes on VET systems in the era of the knowledge economy.

4 Analyzing challenges to VET from a HI perspective: The example of academization in Germany and Switzerland

A key interest of recent HI studies lies with the way education systems have responded to pressures deriving from an increasingly knowledge-based economy. The latter denotes the growing reliance of production and services on knowledge-intensive activities rather than physical inputs or natural resources, and the accelerated speed of technological developments as well as rapid knowledge obsolescence (POWELL/SNELLMAN 2004). The rise of the knowledge-based economy is among the key drivers of educational massification, that is, a stark increase in participation across education sectors, and *academization*, for instance, in the form of rising participation rates especially in higher education (BAKER 2014; WOLTER/KERST 2015). It is on this academization trend that we focus in the following empirical analysis. For the VET sector, academization can pose a threat, as high-achieving secondary school graduates increasingly opt for HE rather than VET, even in HE systems with a highly reputable VET sector (see, e. g., FASSHAUER/SEVERING 2016; FROMMBERGER 2019). At the same time, firms are in need of a workforce which masters the increasingly complex analytical skills required in a highly interconnected world. In recent years, national policymakers across countries such as China, Germany, India, Switzerland, Spain, Thailand, or the US have reacted to this development by pro-

posing policy reforms (PILZ 2017). As this quest for policy change is unfolding within the respective institutionalized skill formation systems, it lends itself well to a HI analysis.

To demonstrate the analytical potential of HI, the remainder of this chapter is dedicated to an exemplary study of institutional change in the German and Swiss skill formation systems. The two countries can be considered similar systems since they both share a strong tradition of highly institutionalized collectively governed dual apprenticeship training, which is well respected nationally and internationally (BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012). In both countries, dual apprenticeships combine theory-based education at vocational schools and practical training carried out at the respective employer (in Switzerland usually including inter-company training). The company-based part of dual apprenticeships is governed by long-standing decentralized social partnerships between employers and employees under supervision of the state. This collective skill formation arrangement, which involves both employer representatives (for instance, associations and chambers of commerce) and employee representatives (predominantly trade unions), has been linked to low levels of youth unemployment (BUSEMEYER 2015), and serves as a policy model to countries worldwide (e. g., BARABASCH/HUANG/LAWSON 2009 on the impact of the German model on Chinese VET). However, we highlight here also an important distinction between the two countries considering that Switzerland is a liberal collective skill formation system, whereas Germany can be characterized as a social collective skill formation system (EMMENEGGER/GRAF/STREBEL 2020). That is, the Swiss system tends to be employer-dominated, while in the German system, the role of unions is more strongly institutionalized across national, state, and local-level governance boards. These differences in governance, which represent important path dependencies, make a comparative study of endogenous gradual institutional change especially worthwhile.

In recent decades, both Germany and Switzerland have been impacted by the academization trend described earlier. Talented youths often choose a HE trajectory over VET (FROMMBERGER 2019), while firms sometimes struggle to fill up their training program spots (EBBINGHAUS et al. 2013). In this context, the analysis aims to uncover which modes of institutional change are at play in Germany's and Switzerland's responses to academization pressures, and how they relate to country-specific historical trajectories and actor constellations. Here, our main focus is on the emergence and expansion of novel organizational forms that straddle the boundary between VET and HE. The comparative case study examines the respective institutional changes within the last decades through process tracing, a qualitative research method that allows for systematic process observations through historical narratives and within-case analyses (COLLIER 2011; TRAMPUSCH/PALIER 2016). Besides referring to the relevant secondary literature on the two cases, we draw on official documents published by the respective national stakeholders, such as educational organizations, state and federal ministries, and social partners. In addition, we base our findings on numerous expert interviews conducted in

Germany and Switzerland in recent years with key stakeholders across state agencies, trade unions, firms, and employer associations.¹

5 Case studies: Strengthening VET in the face of academization – modes of institutional change in Germany and Switzerland

5.1 Germany: Reconfiguring the boundary between VET and HE through layering

In this section, we outline that in Germany, ongoing academization pressures in combination with rather strong union veto powers, and limited room for discretion in the interpretation of rules in traditional VET have facilitated the emergence and expansion of dual study programs and professional schools. These new organizational forms have been added on top of the traditional VET system and are thus associated with layering.

While some academization has taken place since the 1960s, it was especially in the 1990s that HE expansion and academization intensified in Germany. Reasons for this include increasingly positive attitudes towards the academization of, for instance, health professions, the growing vertical differentiation of the HE system, and the Bologna Reform, which introduced the shorter Bachelor's degree (ALESI/TEICHLER 2013). The growing relevance of HE can pose a threat to VET, which is one of the reasons for the emergence and expansion of *dual study programs*. The first dual study programs were founded already in the 1970s, but they have proliferated greatly in more recent times (ERTL 2020). In institutional terms, dual study programs can be located at the nexus of VET and HE alongside the classical dual apprenticeships and the traditional HE study programs (GRAF 2018). The clearest example of this are *apprenticeship-integrating dual study programs* that typically lead to a recognized VET qualification along with a Bachelor's degree. Besides this original type, *practice-integrating*, *job-integrating* and *job-accompanying dual study programs* are based on systematic links between theory and practice both in terms of organizational structure and content, but they are “merely” concluded with a Bachelor's degree. Similar to dual apprenticeships, the practical training component is carried out at the firm, whereas the theoretical learning takes place at a HE organization rather than at a vocational school. But how can we explain that in the face of academization pressures, change agents in the German VET system, especially large firms, engaged in the creation of a new additional educational path rather than focusing on pushing through a major reform of the dual apprenticeship model itself? The institutionalized governance and resulting path dependencies of the long-standing German VET system provide us with answers to this question. Especially larger firms

1 Due to space constraints, we focus our process tracing analysis on key developmental trends. Further details on the empirical data used can be found in Graf (2021) and Graf and Lohse (2021).

were keen to integrate more academically oriented training into their apprenticeships due to heightened skill demands and growing global competition. However, they were met with opposition on the part of smaller firms because these do not require high-level academic skills to the same extent, and because academization would imply a reduction of time spent at the workplace, resulting in a decrease of low-cost productivity of apprentices (GRAF 2021). Unions were also opposed to the firms' suggested academization reform because traditional VET programs are key to union recruitment and lobbying power in education policy (GRAF 2018). Moreover, unions feared that more differentiation and flexibilization of the system could eventually lead to a greater dominance of firm-specific rather than industry-specific skills. This would increase the dependence of apprentices and workers on specific employers, thus reducing the power of labor associations. Thus, while large firms tried to act as institutional entrepreneurs, they did not have enough leverage to override veto players such as the German Trade Union Confederation. To overcome this institutionalized environment of social collective skill formation – associated with relatively detailed regulations and substantial veto possibilities on the part of employee representatives – large firms engaged in a bottom-up approach. They established vocational academies in cooperation with local chambers on top of the traditional apprenticeship training.² Veto players, such as the unions, had little power to object to this local “niche” endeavor, and, consequently, dual studies were added as an additional layer on top of the VET system (GRAF 2021). These new programs, which are especially offered in the fields of engineering, computer science, economics, and health, are now also offered by many universities of applied sciences and even some universities – and have become increasingly popular with around 110,000 dual students working towards Bachelor's degrees in 2019 (HOFMANN et al. 2020).

In the German collective skill formation system, academization pressures partially conflict with the interests of some actors, especially within the employers' camp, who seek to maintain a strong practice orientation. Next to the case of dual study programs, a second example of a ‘compromise’ between academization and a pronounced vocational component can be found in the recent proliferation of *professional schools*, which connect academic learning with practice orientation. Professional schools include business schools, schools of education, engineering and law schools, schools of public health and schools of public policy. The professional school model originated in Anglo-Saxon HE and served as inspiration in the German context both in terms of its educational profile and its name, which was adopted in its English version (BERTRAM/WALTER/ZÜRN 2006).³ Like dual study programs, professional schools operate at the nexus of

2 The vocational academies were initially located in the VET system. However, today dual study programs are offered as part of HE.

3 Thus, the English designation is kept both for the overall category of professional schools (see e. g., RÖMMELE/STÄEMMLER 2012) and for its subtypes, with the official names of German professional schools being, for instance, “Mannheim Business School” or “The Willy Brandt School of Public Policy at the University of Erfurt”.

VET and HE. They cater to an increasing demand for practice-oriented higher forms of skill formation and derive from a development that it is gradually unfolding “on top of” the traditional core of VET at the secondary level. Predominantly created at the initiative of HE organizations, they deliver both academic education and practice-oriented training specific to the respective sector. In terms of organizational form, they can be sub-units of multi-disciplinary universities, for instance, in the case of the University of Bielefeld’s School of Public Health, or independent HE organizations, such as the European School of Management and Technology in Berlin. Curricula typically include components from different academic disciplines combined with sector-specific practical skill transmission in the form of integrated work placements and practitioner-led training. Most distinctively, professional schools combine the quest for academic excellence of the research university with close ties to the world of work. They display a strong institutional actorhood since they independently establish ties with employers (GRAF/LOHSE 2021). While professional schools have a long tradition of providing high-level practice-oriented training in some anglophone countries such as the US (ANHEIER 2019), they have proliferated in Germany only since the 2000s, when a growing horizontal and vertical differentiation of the HE system and the introduction of BA and MA programs allowed for the creation of a new type of university-based skill formation (RÖMMELE/STAEMMLER 2012). As in the case of the dual study programs, employers benefit from this new arrangement as they can attract highly skilled youths for internships or permanent employment upon their graduation. Even more than in the case of dual study programs, this vocationalization of HE through the bottom-up creation of professional schools largely sidelines collective skill formation actors such as unions, associations, or chambers. If these actors were more prevalent in HE, they could potentially push for regulations beyond the ones issued by state authorities monitoring HE, such as accreditation bodies. While the recent proliferation of professional schools is facilitated by a global expansion of academic forms of learning more generally (BAKER 2014), the creation of a newly configured education path combining HET and VET on top of existing educational trajectories demonstrates how some actors – in this case, HE organizations and employers – made use of layering. They thus were able to circumvent obstacles to academization posed by path-dependent institutional arrangements within the traditional German skill formation system.

To summarize, in Germany, change agents, including large firms and HE organizations, avoided reform obstacles in the highly institutionalized traditional collective skill formation system – which in its social variant grants significant veto powers to unions (EMMENEGGER/GRAF/STREBEL 2020). This process unfolded through the creation of new educational programs at the nexus of VET and HE. While in principle these developments can have multiple drivers, we have offered here an account that focusses on the rise of knowledge-based economy and academization pressures. Thus, seen from the perspective of the traditional VET system at the secondary level, the establishment

of both dual study programs and professional schools represents a case of layering in response to a strongly institutionalized collective governance system in which respective direct changes to the VET system were difficult to achieve.

5.2 Switzerland: Fortifying VET through conversion

In this section, we show that ongoing academization pressures have led to a change through conversion of the Swiss skill formation system. Through the introduction of the Swiss universities of applied sciences (UAS) and the vocational baccalaureate, VET at the secondary level is now systematically linked to more academic forms of education. This conversion process was enabled by relatively weak veto possibilities on the part of key stakeholders and a high level of discretion in rule interpretation in the context of the Swiss liberal collective skill formation system, which is, in relative terms, marked by a more flexible institutional framework and more pronounced employer leverage than its social variant.

In Switzerland, academization trends intensified around the turn of the 21st century, not least due to rising qualification demands, for instance, in the health sector (see SPIRIG 2010 on the partial academization of the nursing profession). A key response of the VET sector to ongoing academization was the creation of the *Swiss configuration of initial VET and UAS* that systematically links vocational and the academic worlds of learning. This integrated model was established through a sustained collective effort on the part of key VET stakeholders. The Swiss UAS were formally created in 1995 by converting the most prestigious schools of higher VET, the higher technical schools, and higher economic and administration schools.⁴ This conversion was initially driven by these schools' quest for better international recognition. That is, the representatives of these educational organizations themselves initially triggered the establishment of the UAS (see KIENER/GONON 1998). Moreover, according to Culpepper (2007), the establishment of the UAS was pushed by the relative dominance of large export-oriented firms in Switzerland and their interest in higher levels of general education. At a higher governance level, the Swiss federation promoted the creation of the UAS to stimulate the economy (Zosso 2006, III–IV). Like their predecessor schools, Swiss UAS are closely connected to the economy and intend to train individuals for a specific occupation while also providing them with a scientific foundation (BV 1995 Art. 3; WEBER/TREMEL/BALTHASAR 2010).

The creation of the UAS was not the only reform Switzerland's VET sector carried out in the face of academization pressures. Concomitantly, a new certificate program was introduced, namely the *vocational baccalaureate*, which provides successful apprenticeship graduates with a new pathway to post-secondary HE. The preparation for the

4 It is interesting to note that in Germany, UAS were already founded in the late 1960s, but later became to some extent more similar to traditional universities, in this way getting increasingly detached from traditional VET (GRAF 2018).

vocational baccalaureate examination takes place in classes parallel or subsequently to dual apprenticeship training. The vocational baccalaureate – available in six different subject areas linked to the study fields offered at UAS – is often referred to as the ‘royal path’ (*Königsweg*) for individuals to the Swiss UAS (e. g., BACKES-GELLNER/TUOR 2010): It provides direct access to thematically related study courses at UAS. In contrast, holders of an *academic* baccalaureate from an academic secondary school are required to complete a one-year practical experience within the desired field of study before they can enroll at a Swiss UAS. This regulation is intended to prevent academic drift and ensures that UAS remain firmly connected to VET, with the vocational baccalaureate remaining the dominant path to UAS access (see GONON 2013).

An academization of the Swiss UAS, that is, potentially rendering them more similar to research universities, is not desired by the actors in the Swiss VET system, who actively promote a ‘different but equal’ principle with regard to the relationship between VET and HE (see WEBER/TREMEL/BALTHASAR 2010). In this vein, the Swiss UAS have their own federal law and their governance is rather similar to that of the rest of the VET sector, primarily as the social partners are involved in their steering. For example, the social partners are interwoven in the development of the Swiss UAS through their engagement in the Federal Commission for Universities of Applied Sciences (EFHK 2014, 13). As a result, the UAS are much closer to the economy and the world of work than traditional universities, especially in governance-terms.

Thus, through the creation of the vocational baccalaureate in tandem with the UAS, Swiss stakeholders of dual apprenticeship training managed to secure the VET systems’ traditionally high reputation and its attractiveness for talented young people, thereby fortifying it against the backdrop of academization pressures. In this context, the Swiss liberal collective skill formation system allowed for a certain discretion in reinterpreting the system in line with the strategic interests of firms, facilitating gradual institutional change in the form of conversion. That is, the new co-existence of dual apprenticeship training, vocational baccalaureate and UAS represents a partial conversion of the Swiss VET system as a whole. VET at the secondary level has been partially reinterpreted in a way that it now offers a systematic pathway to the UAS. The latter were created through a conversion of former institutes of higher VET into applied HE organizations that governance-wise remain firmly grounded in the VET system and closely linked to apprenticeship training. Overall, this converted institutional configuration systematically links upper-secondary VET with post-secondary HE. This conversion, however, does not call into question the core organizing principle of the Swiss apprenticeship training system as it is systematically integrated within the overall skill formation system.

6 Conclusion

In this chapter, we provided an introduction to one of the main political science approaches used in the comparative study of VET systems, namely HI. Reviewing the literature, we showed that VET to date remains the main locus of HI studies on education, but that the HI approach is also increasingly taken up by research on other educational sectors. We then applied HI to the case of the ongoing academization of skill formation in two countries that are well-known for their apprenticeship training systems. Drawing on core concepts of HI, we identified two distinct trajectories of gradual change in otherwise relatively similar systems. More specifically, we found a dominant pattern of layering through the introduction of dual study programs and professional schools in the German case. Our analysis of the Swiss VET system revealed conversion to be the dominant mode of change. This is visible in the upgrading of vocational schools to UAS and the simultaneous establishment of a new pathway to post-secondary HE from VET via the vocational baccalaureate.

Our application of the HI framework to a comparative case study has pointed to HI's capacity of tracing the institutional conditions that can hinder or enable change agents – such as large firms in the German case – to drive forward policy reforms through specific modes of institutional change. This perspective is particularly relevant when it comes to the study of VET systems that are associated with complex cooperation processes between multiple private and public actors at several governance levels and therefore tend to be strongly path-dependent. Indeed, given this characteristic of VET, which is located at the nexus of education and economy, VET studies have served political scientists to derive concepts of decentralized cooperation and gradual change that are now also being prominently applied in the study of other policy domains. By enabling a systematic analysis of developmental trajectories of skill formation systems, HI can also help inform policymaking. For instance, findings from our HI case study can help VET policymakers to identify key characteristics and weigh the advantages and disadvantages of different reform pathways as VET systems are being adjusted to ongoing academization in the context of an increasingly globalized knowledge economy. It is due to these analytical and policy-informing capacities that HI is finding increasing resonance in education research.

References

- ACEVEDO, Paloma; CRUCES, Guillermo; GERTLER, Paul; Martinez, Sebastian: How vocational education made women better off but left men behind. In: *Labour Economics* 65 (2020). URL: <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2020.101824> (access: 13.04.2022)
- ALESI, Bettina; TEICHLER, Ulrich: Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: SEVERING, Eckart; TEICHLER, Ulrich (Eds.): *Akademisierung der Berufswelt*. Bonn 2013, pp. 19–39. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9103> (access: 13.04.2022)
- ANHEIER, Helmut K.: On the future of the public policy school. In: *Global Policy* 10 (2019) 1, pp. 75–83
- BACKES-GELLNER, Uschi; TUOR, Simone N.: Gleichwertig, andersartig und durchlässig? In: *Die Volkswirtschaft* 83 (2010) 7-8, pp. 43–46
- BAKER, David: *The Schooled Society*. Stanford 2014
- BARABASCH, Antje; HUANG, Sui; LAWSON, Robert: Planned policy transfer. In: *Compare* 39 (2009) 1, pp. 5–20
- BARRET, Beverly: *Globalization and Change in Higher Education*. Cham 2017
- BAUMGARTNER, Frank R.; JONES, Bryan D.: *Agendas and Instability in American Politics*. Chicago 1993
- BERTRAM, Christoph; WALTER, Gregor; ZÜRN, Michael: Schulen der Macht? – Governance Schools in Deutschland. In: BOGUMIL, Jörg; WERNER, Jann; NULLMEIER, Frank (Eds.): *Politik und Verwaltung*. Wiesbaden 2006, pp. 539–563
- BUSEMEYER, Marius R.: *Skills and inequality*. Cambridge 2015
- BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine (Eds.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford 2012, pp. 3–38
- BUSEMEYER, Marius R.; VOSSIEK, Janis: Global Convergence or Path Dependency? In: MUNDY, Karen; GREEN, Andy; LINDGARD, Bob; VERGER, Antoni (Eds.): *The Handbook of Global Education*. Chichester 2016, pp. 145–161
- BV: Bundesgesetz über die Fachhochschulen (Fachhochschulgesetz, FHSG) 1995 (Version: 4 Oct. 2005). Bern: Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft
- CAMPBELL, John. L.: *Institutional Change and Globalization*. Princeton 2004
- CARSTENSEN, Martin B.; IBSEN, Christian Lyhne: Three dimensions of institutional contention: Efficiency, equality and governance in Danish vocational education and training reform. In: *Socio-Economic Review* 19 (2021) 3, pp. 1037–1063
- COLLIER, David: Understanding process tracing. In: *PS: Political Science & Politics* 44 (2011) 4, pp. 823–830

- CROUCH, Colin; FINEGOLD, David; SAKO, Mari: *Are Skills the Answer? The Political Economy of Skill Creation in Advanced Industrial Countries*. Oxford 1999
- CULPEPPER, Pepper D.; FINEGOLD, David: *The German Skills Machine. Sustaining Comparative Advantage in a Global Economy*. New York 1999
- DIEHL, Claudia; FRIEDRICH, Michael; HALL, Anja: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. In: *Zeitschrift Für Soziologie* 38 (2009) 1, pp. 48–67
- DOBBINS, Michael; KNILL, Christoph: *Higher Education Governance and Policy Change in Western Europe*. Basingstoke 2014
- EBBINGHAUS, Margit; BAHL, Anke; FLEMMING, Simone; HUCKER, Tobias; KROLL, Stephan; UHLY, Alexandra: *Rekrutierung von Auszubildenden – Betriebliches Rekrutierungsverhalten im Kontext des demografischen Wandels*. Bonn 2013
- EDELSTEIN, Benjamin; NIKOLAI, Rita: Strukturwandel im Sekundarbereich. Determinanten schulpolitischer Reformprozesse in Sachsen und Hamburg. In: *Zeitschrift Für Pädagogik* 59 (2013) 4, pp. 482–495
- EFHK – EIDGENÖSSISCHE FACHHOCHSCHULKOMMISSION (Ed.): *Jahresbericht 2013 der Eidgenössischen Fachhochschulkommission (EFHK)*. Bern 2014
- EMMENEGGER, Patrick; GRAF, Lukas; STREBEL, Alexandra: Social versus liberal collective skill formation systems? A comparative-historical analysis of the role of trade unions in German and Swiss VET. In: *European Journal of Industrial Relations* 26 (2020) 3, pp. 263–278
- EMMENEGGER, Patrick; GRAF, Lukas; TRAMPUSCH, Christine: The Governance of Decentralised Cooperation in Collective Training Systems: A Review and Conceptualisation. In: *Journal of Vocational Education & Training* 71 (2019) 1, pp. 21–45
- ERTL, Hubert: Dual Study Programmes in Germany. In: *Oxford Review of Education* 46 (2020) 1, pp. 79–95
- FASSHAUER, Uwe; SEVERING, Eckart: Duale Studiengänge. In: FASSHAUER, Uwe; SEVERING, Eckart (Eds.): *Verzahnung beruflicher und akademischer Bildung*. Bielefeld 2016, pp. 7–17. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7940> (access: 13.04.2022)
- FEENEY, Sharon; HOGAN, John: A Path Dependence Approach to Understanding Educational Policy Harmonisation. In: *Higher Education Policy* 30 (2017) 3, pp. 279–298
- FORTWENGEL, Johann; GOSPEL, Howard; TONER, Philipp: Varieties of institutional renewal. In: *Journal of Vocational Education & Training* 73 (2019) 1, pp. 1–24
- FROMMBERGER, Dietmar: Berufliche und hochschulische Bildung im Wandel. In: HEMKES, Barbara; WILBERS, Karl; HEISTER, Michael (Eds.): *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Leverkusen 2019, pp. 36–59. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/9753> (access: 13.04.2022)

- FROMMBERGER, Dietmar; PILZ, Matthias; GESSLER, Michael: International cooperation in the field of vocational education and training. In: CHISVERT-TARAZONA, María José; MOSO-DIEZ, Mónica; MARHUENDA-FLUIXÁ, Fernando (Eds.): *Apprenticeship in dual and non-dual systems*. Bern 2021, pp. 161–178
- GEISS, Michael; WESTBERG, Johannes: Why do training regimes for early childhood professionals differ? In: *European Educational Research Journal* 19 (2020) 6, pp. 544–563
- GONON, Philipp: Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In: MAURER, Markus; GONON, Philipp (Eds.): *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Bern 2013, pp. 119–146
- GRAF, Lukas: Combined modes of gradual change: the case of academic upgrading and declining collectivism in German skill formation. *Socio-Economic Review* 16 (2018), pp. 185–205
- GRAF, Lukas: How country size matters for institutional change: comparing skill formation policies in Germany and Switzerland. In: *Comparative Education* 57 (2021) 4, pp. 474–495
- GRAF, Lukas; LOHSE, Anna Prisca: Advanced skill formation between vocationalization and academization. The governance of professional schools and dual study programmes in Germany. In: BÜRGI, Regula; GONON, Philipp (Eds.): *Governance revisited. Challenges and opportunities for Vocational Education and Training*. Bern 2021, pp. 215–242
- GRAF, Lukas; LASSNIGG, LORENZ; POWELL, Justin J. W.: Austrian Corporatism and Gradual Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-based VET. In: BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine (Eds.): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford 2012, pp. 150–178
- GULIKERS, Judith; BRINKMAN, Dine; RUNHAAR, Piety: Using a rubric to grasp intercultural competence development in vocational education. In: *Journal of Vocational Education & Training* 73 (2021) 1, pp. 47–70
- HACKER, Jacob: Policy Drift. In: STREECK, Wolfgang; THELEN, Kathleen (Eds.): *Beyond Continuity*. Oxford 2005, pp. 40–82
- HALL, Peter A.; SOSKICE, David: *Varieties of Capitalism – The Institutional Foundation of Comparative Advantage*. Oxford 2001
- HALL, Peter A.; TAYLOR, Rosemary C. R.: Political science and the three new institutionalisms. In: *Political Studies* 44 (1996) 5, pp. 936–957
- HOFMANN, Silvia; ANSMANN, Moritz; HEMKES, Barbara; KÖNIG, Maik; KUTZNER, Petra; LEO JOYCE, Stephan: *AusbildungPlus. Duales Studium in Zahlen 2019*. Bonn 2020. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16838> (access: 13.04.2022)
- KIENER, Urs; GONON, Philipp: *Die Berufsmatur als Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Aarau 1998

- KRÖTZ, Maximilian; DEUTSCHER, Viola: Betriebliche Ausbildungsqualität. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2021) 24, pp. 1453–1475
- LEWIS, Jane; WEST, Anne: Early Childhood Education and Care in England under Austerity. In: *Journal of Social Policy* 46 (2017) 2, pp. 331–34
- LI, Junmin; PILZ, Matthias: International transfer of vocational education and training. In: *Journal of Vocational Education & Training* (2021). URL: <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566> (access: 13.04.2022)
- LU, Xiaotao: The Historical Thread and Analysis of Teacher Education Policy in the Past 70 Years of New China. In: *Canadian Social Science* 15 (2019) 4, pp. 62–70
- MAHONEY, James: Path dependence in historical sociology. In: *Theory and Society* 29 (2000) 4, pp. 507–548
- MAHONEY, James; THELEN, Kathleen: A Theory of Gradual Institutional Change. In: MAHONEY, James; THELEN, Kathleen (Eds.): *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power*. New York 2010, pp. 1–37
- MEYER, John W.; RAMIREZ, Francisco; FRANK, David John; SCHOFER, Evan: 2007. Higher Education as an Institution. In: GUMPORT, Patricia (Ed.): *Sociology of Higher Education*. Baltimore 2007, pp. 187–221
- NIEMANN, Dennis; HARTONG, Sigrid; MARTENS, Kerstin: Observing local dynamics of ILSA projections in federal systems. In: *Globalisation, Societies and Education* 16 (2018) 5, pp. 596–608
- NISHIOKA, Susumu: Privatization of childcare service in Japan. In: *Journal of Asian Public Policy* 11 (2018) 3, pp. 285–298
- PERSSON, Bo; HERMELIN, Brita: Mobilising for change in vocational education and training in Sweden. In: *Journal of Vocational Education & Training* 70 (2018) 3, pp. 476–496
- PFEIFER, Harald; BACKES-GELLNER, Uschi: Another piece of the puzzle: Firms' investment in training as production of optimal skills inventory. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training* 10 (2018). URL: <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0067-6> (access: 13.04.2022)
- PILZ, Matthias: Vereinigtes Königreich von Großbritannien und Nordirland – Schottland. In: GROLLMANN, Philipp; FROMMBERGER, Dietmar; CLEMENT, Ute; DEISSINGER, Thomas; LAUTERBACH, Uwe; PILZ, Matthias; SPÖTTL, Georg (Eds.). *International Handbook of Vocational Education and Training*. Bonn 2011
- PILZ, Matthias (Ed.): *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis*. Dordrecht 2017
- POWELL, Justin J. W.; SOLGA, Heike: Why are Participation Rates in Higher Education in Germany so Low? In: *Journal of Education and Work* 24 (2011) 1-2, pp. 49–68
- POWELL, Justin J. W.; EDELSTEIN, Benjamin; BLANCK, Joanna M.: Awareness-raising, legitimation or backlash? In: *Globalisation, Societies and Education* 14 (2016) 2, pp. 227–250

- POWELL, Walter W.; SNELLMAN, Kaisa: The Knowledge Economy. In: *Annual Review of Sociology* 30 (2004) 1, pp. 199–220
- RÖMMELE, Andrea; STAEMMLER, Johannes: Professional Schools in Deutschland. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 22 (2012) 2, pp. 287–299
- SCHMIDT, Evanthia Kalpazidou: Quality assurance policies and practices in Scandinavian higher education systems. In: *Journal of Higher Education Policy and Management* 39 (2017) 3, pp. 247–265
- SCHNEIDER, Sebastian; PILZ, Matthias: The function and institutional embeddedness of Polytechnics in the Indian education system. In: *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 6 (2019) 3, pp. 284–308
- SCHUMANN, Stephan; NEUENSCHWANDER, Markus P.; JÜTTLER, Andreas; FRÄULIN, Jennifer C.: Gymnasium oder Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 38 (2018) 4, pp. 361–379
- SCOTT, W. Richard: *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks 2008
- SEEBER, Susan; SEIFRIED, Jürgen: Herausforderungen und Entwicklungsperspektiven der beruflichen Bildung unter veränderten Rahmenbedingungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 22 (2019) 3, pp. 485–508
- SÖHN, Janina: *Rechtsstatus und Bildungschancen. Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen*. Wiesbaden 2011
- SPIRIG, Rebecca: 10 Jahre Advanced Nursing Practice in der Schweiz: Rückblick und Ausblick. In: *Pflege* 23 (2010) 6, pp. 363–366
- STREECK, Wolfgang; THELEN, Kathleen: *Beyond Continuity*. Oxford 2005
- THELEN, Kathleen: *How Institutions Evolve*. Cambridge 2004
- THELEN, Kathleen; STEINMO, Sven: Historical Institutionalism in Comparative Politics. In: STEINMO, Sven; THELEN, Kathleen; LONGSTRETH, Frank (Eds.): *Structuring Politics*. Cambridge 1992, pp. 1–32
- TRAMPUSCH, Christine: Transformative and Self-Preserving Change in the Vocational Education and Training System in Switzerland. In: *Comparative Politics* 41 (2010) 2, pp. 187–206
- TRAMPUSCH, Christine; PALIER, Bruno: Between X and Y: How process tracing contributes to opening the black box of causality. In: *New Political Economy* 21 (2016) 5, pp. 437–454
- VOSSIEK, Janis: *Collective Skill Formation in Liberal Market Economies?* Bern 2018
- WANG, Jing; LEE, Seung-Mie: Study on the Institutional Change of Early Childhood Education Quality Assurance in China. In: *Family and Environment Research* 58 (2020) 1, pp. 87–103
- WEBER, Karl; TREMEL, Patricia; BALTHASAR, Andreas: Die Fachhochschulen in der Schweiz. In: *Swiss Political Science Review* 14 (2010) 4, pp. 687–713

- WIEMANN, Kristina: Mexico. In: GROLLMANN, Philipp; FROMMBERGER, Dietmar; CLEMENT, Ute; DEISSINGER, Thomas; LAUTERBACH, Uwe; PILZ, Matthias; SPÖTTL, Georg (Eds.): *International Handbook of Vocational Education and Training*. Bonn 2020
- WOLTER, Andrä; KERST, Christian: The 'academization' of the German qualification system. In: *Research in Comparative and International Education* 10 (2015) 4, pp. 510–524
- Zosso, Barbara: *Gleichwertig und gleichartig? Eine vergleichende Untersuchung der Entstehung der Fachhochschulen in der Schweiz*. Lausanne 2006

Viktoria Kis

Vocational education and training and the role of comparative international data¹

Vocational education and training is often seen as a key means of smoothing school-to-work transition and meeting skills needs in the labour market. The extent to which vocational programmes are used and at what level of education and age they are mostly pursued varies greatly across countries. There are important policy questions regarding the mix of general vs. vocational education that is needed by economies and societies, and what makes a national vocational education and training (VET) system strong. Comparative data and indicators provide the evidence base needed to shed light on these questions. This chapter focuses on comparative data and indicators on three topics: the broad features of national VET systems, the use of work-based learning, and outcomes from VET. For each issue in focus, it sets out what we know thanks to currently available data and highlights key gaps in comparative data. The conclusion identifies three issues, on which the gaps could be filled with modest investment of data collection resources, and would yield large benefits in terms of comparative analysis. These are collecting data on the balance of general vs. vocational content of programmes, agreeing a definition for apprenticeships and developing definitions for programme orientation at tertiary levels.

1 Introduction

Many countries look to vocational education and training (VET) as a key means of meeting national skills needs, facilitating school-to-work transition and reducing youth unemployment. Countries vary widely in how much they rely on vocational programmes in their national skills systems and at what level of education and age they deliver vocational programmes. At upper secondary level, country differences are marked, as some countries use vocational programmes extensively at this level, while others offer little vocational training until age 18. Beyond initial schooling, the learning opportunities often mirror the initial VET system: some countries like the Netherlands offer postsecondary opportunities tailored for graduates of upper secondary VET; others, like the United States have a unified tertiary education system with a wide spectrum of professional and occupational preparation alongside programmes in pure sciences and arts. How voca-

1 This contribution builds on the publications Kis, V. (2020), *Improving evidence on VET: Comparative data and indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d43dbf09-en> and OECD (2022), "Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems", OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en>. The additional opinions expressed and arguments employed herein do not necessarily reflect the official views of the member countries of the OECD.

tional programmes are delivered also varies widely, with different roles for employers in particular. Many important policy questions arise, such as what mix of general vs. vocational education is most desirable, and what key factors support strong VET systems. Data and indicators provide the essential evidence base to answer such questions.

This chapter looks at comparative data and indicators on three selected topics: the broad features of national VET systems, the use of work-based learning, and outcomes from VET. Several other areas are important for comparative policy analysis but are excluded due to limited data availability. These include teachers and trainers in VET, and finance. For the three topics included in this chapter, a description is offered of the data and indicators currently available, followed by a discussion of what further data it would be useful to have. In the light of this analysis, the conclusion to this chapter sets out recommendations for key improvements in the data. This chapter draws extensively on two OECD recent publications focused on comparative data on VET and professional tertiary education (Kis 2020); (OECD 2022).

This chapter mainly examines administrative data, in particular the UNESCO/OECD/Eurostat (UOE) data collection and the 'Labour Market, Economic and Social Outcomes of Learning' (LSO) data collection led by the Indicators of Education Systems (INES) Network at the OECD. These annual exercises underpin comparative statistics and indicators on the features, evolution and outcomes of education and training systems. The chapter also looks at other surveys and ad-hoc data collection exercises. Surveys, like the OECD Survey of Adult Skills, can provide valuable additional data, but sample size restrictions limit the degree of disaggregation.

2 How large are different national VET systems?

2.1 Why this matters

Entrance and enrolment rates in VET may indicate the attractiveness of VET systems (CEDEFOP 2014) – although it is important to keep in mind how decisions about vocational or general enrolment are made. In many countries, enrolment in VET is influenced by academic achievement, which in turn is correlated with socio-economic status and immigrant background (OECD 2016). The challenge is to ensure that students enrol in VET because it suits their interests and abilities, and not because of those circumstances which they cannot influence (OECD 2016). Gender imbalances can raise equity issues – for example, in an apprenticeship system dominated by the construction sector, the benefits yielded by apprenticeships fall disproportionately on men.

2.2 What we know already

Key features of national VET systems at upper secondary, postsecondary and short-cycle tertiary levels

Vocational programmes are identified in comparative data collections through the ISCED 2011 classification, which distinguishes between vocational and general programme orientation. Vocational programmes are now defined as follows:

“Vocational education is designed for learners to acquire the knowledge, skills and competencies specific to a particular occupation, trade, or class of occupations or trades. Vocational education may have work-based components. Successful completion of such programmes leads to labour market-relevant vocational qualifications acknowledged as occupationally oriented by the relevant national authorities and/or the labour market” (OECD 2017b, p. 83).

This definition, used at ISCED levels 3 to 5, yields, through ISCED mappings, broad distinctions between types of vocational programme – distinguishing, for example, between dual and school-based vocational programmes at upper secondary level within a country, but not between programmes training electricians and those in car mechanics. There is some variation in approach across countries. For example, in Germany “programmes in health sector schools” at ISCED level 4 offer 2–3 year programmes in healthcare occupations. By contrast, in the United States “certificate programmes”, also at ISCED level 4, include a more heterogeneous mix: they can be offered in any field of study and typically last from six months to less than two years.

At ISCED level 5, use of the definition of ‘vocational’ above is intended to be temporary, until, at tertiary level, internationally agreed definitions for “professional” are developed to supplement the ISCED classification. The country coverage and comparability of data at ISCED level 5 is good. The vast majority of students enrolled at this level are in vocational programmes: 25 countries report all of their programmes at this level as vocational, five report a mix (with most students in vocational programmes) and in the remaining four countries several programmes appear to be vocational despite being classified otherwise.

Indicators based on these ISCED mappings, alongside enrolment data, provide an illuminating picture of national VET systems, covering:

- ▶ **The structure of VET systems:** ISCED mappings provide information on the typical duration of programmes, entry requirements, theoretical starting age, full-time or part-time delivery options and access to higher levels of education. They also indicate the number of vocational programmes and the number of qualification types delivered by VET programmes.

- ▶ **Skills and occupations targeted by VET systems:** Data are available on the number of entrants, enrolments and graduates by field of study in vocational programmes.
- ▶ **Venues for learning:** Data are available on the share of VET students in combined school and work-based programmes (as discussed below) and how enrolment in vocational programmes is shared between public and private institutions.
- ▶ **Resources for learning:** Data are available on expenditure on vocational programmes as a percentage of gross domestic product, expenditure per full-time equivalent student and cumulative expenditure per student. Data are also collected on transfers from governments to firms and from governments to students.

The ‘2020 INES Ad-hoc survey on VET’ collected additional information on programmes identified in ISCED mappings, such as the use of work-based learning.

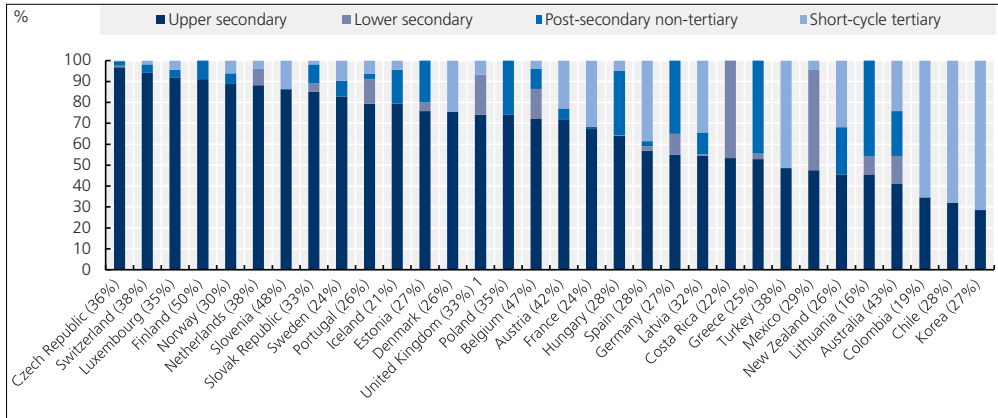
The number of individuals at different points: entrants, students, graduates

The UOE data collection provides data on entrants, enrolment and graduates by ISCED level and programme orientation. These data can normally be broken down by gender, field of study, age and full-time or part-time participation, although there is some variation in the availability of specific combinations of variables. These data, covering upper secondary, postsecondary non-tertiary and short-cycle tertiary education, support indicators that are regularly published in *Education at a Glance* or are available online (OECD.Stat). At ISCED level 6 and above, data are collected and available online, but indicators are not published, as country coverage is limited and there is no international agreement on definitions (see below).

Many indicators concern ISCED level 3, which accounts for the highest share of vocational enrolment in most OECD countries (see Figure 1). However, postsecondary programmes are also important, including level 4 programmes that build on completed upper secondary vocational qualifications. At ISCED level 5, short-cycle tertiary programmes, normally two years full-time, include, for example, associate degrees (e. g. Belgium, Netherlands), and higher technical and vocational qualifications (e. g. BHS in Austria, Higher National Qualifications in Scotland).

Figure 1: Distribution of VET students by level of education

2018



Note: Figures in parentheses refer to the share of students enrolled in vocational education from lower secondary to short-cycle tertiary (ISCED 2 to 5) as a percentage of all students enrolled at these levels. 1. Short-cycle tertiary programmes include a small number of bachelor's professional programmes.

Source: OECD 2020, Table B7.1.

The UOE data collection provides data on graduates from vocational programmes. Graduation rates are estimates of the percentage of a certain age group expected to graduate from a certain level of education (e. g. upper secondary) over their lifetime. Graduation rates by field of study, reveal, for example, whether VET systems have diversified (e. g. to include services) or remain focused on ‘traditional’ vocational occupations (mostly in the field of engineering, manufacturing and construction).

Complementing the picture, cyclical ad-hoc surveys conducted through the INES Working Party provide data on completion rates – the percentage of entrants into a level of education who graduate within the normal completion time. The 2016 and 2018 surveys looked, respectively, at upper secondary and tertiary completion (OECD 2017b; 2019).

2.3 What we do not know

Characteristics associated with programme orientation

Many programmes contain a mix of general and vocational content in varying proportions. General content in vocational programmes may be linked closely to the occupational target (e. g. physics for the electrician), but other content (like a foreign language) may be designed to provide a broader education to vocational students. This makes some programmes harder to classify.

The current UOE definition for the orientation of education programmes might have unintended consequences. The definition of general education, unlike that for vocational education, mentions preparation for higher level programmes and lifelong learning (OECD 2017b, p. 83). The result may be that programmes with vocational content that allow direct access to tertiary education are classified as general. These include, for example, the leaving certificate from vocational programmes in Ireland, and the vocational baccalaureate in Switzerland. Programmes that are mainly general but contain an element of vocational content are often classified as general. This occurs, for example, in the United States where high school students can sometimes choose to pursue ‘career and technical education’ courses, but there are no separate educational tracks. Such courses are not reflected in comparative data. More broadly, programmes that used to be classified as ‘pre-vocational’ under the earlier ISCED97 framework have been reclassified in different ways – some as general, others as vocational, while still more were split into two programmes or classified as out of scope (CEDEFOP 2018).

Comparable identification of professional tertiary programmes

The following discussion draws extensively on a recent OECD paper (KIS/NORMANDEAU 2022), which assesses the quality of comparative data on professional tertiary education. The ISCED 2011 framework allows for the identification of professional programmes at all tertiary levels, but its potential has not been fully realised. Under the earlier (ISCED 97) framework level 6 was reserved for ‘advanced research’ qualifications, so the vast majority of tertiary programmes were at level 5, subdivided into 5A and 5B. 5B programmes were “practically oriented/occupationally specific” and “mainly designed for participants to acquire the practical skills, and know-how needed for employment in a particular occupation or trade or class of occupations or trades” (UNESCO 2006). Despite this last definition, ISCED 5A included not only more theoretical studies in the pure sciences and humanities, but also longer training programmes for professions such as medicine and architecture that have “high skills requirements”.

ISCED 2011 sought to resolve this issue through greater disaggregation of different levels of tertiary education, and by allowing that at each of these levels, programmes might have a different ‘orientation’, with proposed categories of orientation being ‘professional’ or ‘academic’. ISCED 2011 offers four tertiary levels: short cycle tertiary (ISCED 5), and the three ‘Bologna’ categories: bachelors (ISCED 6), masters (ISCED 7) and doctoral (ISCED 8) (UNESCO 2012). As professional programmes are available at all tertiary levels, the characteristic of being professional has no implication for the status or length of the programme.

Unfortunately there are not, as of yet, internationally agreed definitions of ‘academic’ or ‘professional’ to underpin the collection of comparative data. For ISCED level 5 it has been agreed to use the definition adopted for ‘vocational’ programmes at lower ISCED levels. For ISCED levels 6 and above countries have been able to report a break-

down by orientation based on their own definitions of ‘professional’ and ‘academic’, or else report programmes as having ‘unclassified orientation’. As a result, country coverage is limited, and the value of the data collected open to question in respect of programme orientation.

Unlocking the potential of these data collections requires internationally agreed definitions. A recent paper sets out proposals to this end (KIS/NORMANDEAU 2022). Instead of treating ‘academic’ and ‘professional’ as mutually exclusive categories, it proposes a three-way categorisation of programme orientation: profession-oriented (e. g. nurse training), sector-oriented (e. g. business studies) and general programmes (e. g. history).

3 How is work-based learning used?

3.1 Why this matters

Work-based learning in vocational programmes provides a strong environment for the acquisition of both soft and hard skills, an avenue of potential recruitment serving both employers and students, and a means of linking training provision to employer needs (OECD 2010). For a review of the research evidence on the costs and benefits of apprenticeships to employers, see (MUEHLEMANN 2016).

Work-based learning can take different forms. Shorter internships support career guidance and help motivate students. Longer internships, like one semester internships in two-year programmes, are expected to develop skills and need to be supported by strong quality assurance. Apprenticeships combine extensive work-based learning with a school-based component, with typically at least half of the programme spent in a workplace. Many OECD countries have a predominantly school-based VET system (e. g. Chile, Mexico, Korea, Sweden) or have a sizeable school-based system alongside apprenticeships (e. g. Austria, Ireland, Netherlands, United Kingdom).

3.2 What we know already

Participation in school-based vs. combined school- and work-based programmes

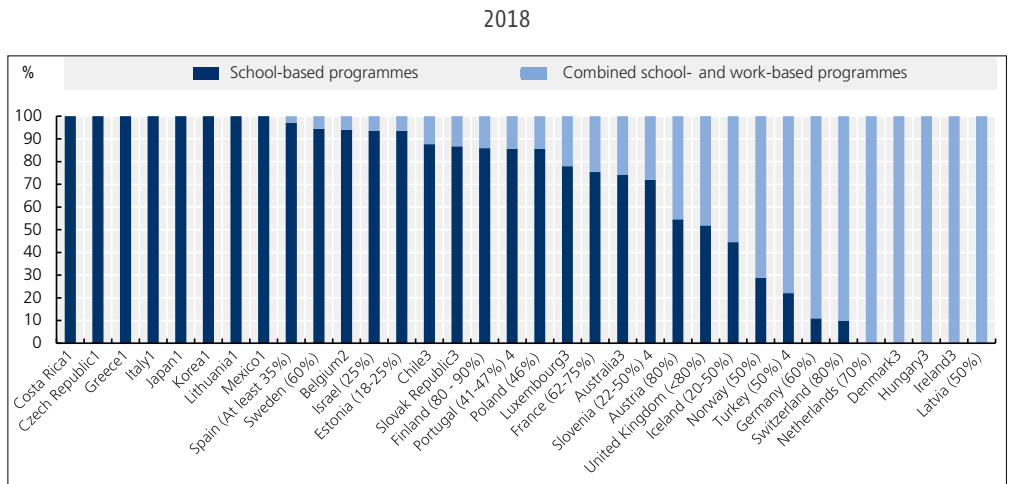
For programmes at level 3–5, the UOE and LSO data collections provide comparative data on students in “combined school and work-based programmes”, where 25–90 per cent of the curriculum is delivered in a workplace. Programmes with less than 25 per cent work-based learning are classified as school-based. The 25–90 per cent bracket is wide – both an apprenticeship involving four days a week at work and a two-year programme with one semester in the workplace fit this definition.

In the guidance for the data collection, work-based learning is defined as “some combination of observing, undertaking and reflecting on productive work in real workplaces” (OECD 2017b) (thus excluding simulated work environments such as school workshops). Enterprise-based special training centres are considered part of school-

based programmes, if those centres “qualify as educational institutions” (OECD 2017b, p. 29). More clarity on how individual countries implement this guidance would help to ensure comparability in respect of arrangements such as inter-company training centres, dedicated workshops in firms and replicates of real workplaces in schools (e. g. a restaurant run by a catering school).

Figure 2 shows the share of upper secondary VET students in combined school and work-based programmes.

Figure 2: Distribution of upper secondary VET students by type of vocational programme



Note: Figures in parentheses refer to the most typical duration of the work-based component as a percentage of the total programme duration for combined school- and work-based programmes. 1. Data on typical duration of the work-based component are not applicable because the category does not apply. 2. The most typical duration of the work-based component is at least 46 percent for the Flemish Community of Belgium and 60 percent for the French Community of Belgium. 3. Data on the most typical duration of the work-based component are missing. 4. The share of students enrolled in combined school- and work-based programmes as a percentage of all students enrolled in upper secondary vocational education is estimated based on the results of the INES ad-hoc survey on VET.

Source: OECD 2020, Table B7.3.

Key features of the work-based learning component in VET programmes

Ad-hoc surveys provide valuable additional information on work-based learning. Table 1 describes key features of the work-based component in a selected set of countries and programmes (the largest school- and work-based learning programme in each country) based on information collected by the ‘2020 INES ad-hoc survey on vocational education and training’. For professional programmes at ISCED level 5 and 6, the ‘OECD Data collection on professional tertiary education’ provides information on the use of work-based learning (see Kis/NORMANDEAU 2022).

Table 1: Work-based learning in upper secondary VET
Work-based component in selected countries and programmes

Country	Programme name	Pro-gramme duration (years)	Is work-based learning mandatory?	Work-based component as % of programme duration	Remuneration for the work-based component
Australia	Certificate III apprenticeships and traineeships	1-4	Varies	Varies	Sometimes
Austria	Apprenticeship	2-4	Yes	80	Yes
Chile	Technical Education	2	Yes	Varies	Never or in few cases
Estonia	Regular education	3-4	Yes	18-25	Sometimes
Finland	Initial vocational qualifications	3	Yes	80-90	Yes
France	Certificate of vocational ability	2	Yes	75	Yes
Germany	Dual system	3	Yes	60	Yes
Israel	Apprenticeship & Industrial schools	4	Yes	20	Yes
Netherlands	Vocational education, middle-management training	3-4	Yes	70	Sometimes
Norway	Initial vocational qualifications	3-5.5	Yes	50	Yes
Portugal	Apprenticeship	3	Yes	41	Never or in few cases
Slovenia	Initial vocational qualifications	3	Yes	22-50	Sometimes
Spain	Vocational training, intermediate level	2	Yes	At least 35	Never or in few cases
Switzerland	Vocational education in school and in the dual system	3-4	Yes	80	Yes
United Kingdom	Apprenticeship	Varies	Yes	<80	Yes

Note: Selected countries, only the largest combined school and work-based programme is included for each country. The complete version of this table is available in 'Education at a Glance 2020' (OECD 2020).

Source: 2020 INES ad-hoc survey on vocational education and training (VET).

Table 1 is not only valuable in its own right, but could also help to develop a taxonomy of work-based learning components – distinguishing, for example, between apprenticeships and internships. Such a taxonomy could underpin future data collection, capturing, for example, distinctions between entirely school-based programmes, programmes with an internship, and apprenticeships.

Currently, comparative data and indicators on apprenticeships are patchy and mainly qualitative. A mapping of apprenticeship schemes in Europe, undertaken by Cedefop (2018), is based on what individual countries call ‘apprenticeship’. It sets out key characteristics, such as the form of alternation, duration, responsibility sharing between education and training and the labour market, and the relationship between training company and learner. In OECD countries a comparative study of apprenticeships (OECD 2018) described key features of apprenticeships in selected countries drawing on national data, revealing great variation across countries:

- ▶ **ISCED levels:** While many European countries use apprenticeships mainly at upper secondary level (ISCED 3), some country apprenticeship systems are mainly at post-secondary level. In Canada, for example, apprenticeship programmes are at ISCED 4 level. In England (UK), apprenticeships are available from ISCED level 2 to 6 (UNESCO 2019).
- ▶ **Sectoral coverage:** In some countries, apprenticeships remain concentrated in traditional craft and trade occupations, while in others they have expanded to sectors such as services. For example, in Australia, non-trade apprenticeships (called traineeships) now outnumber trade apprenticeships (Hargreaves, Stanwick and Skujins, 2017). In England (UK), service sector apprenticeships have grown strongly since the 1990s (Lanning, 2011). Ireland introduced apprenticeship programmes in service and business areas following the economic crisis (CONDON/McNABOE 2016).
- ▶ **Form of alternation:** The on- and off-the-job components may alternate in different ways. In Austria, Germany and Switzerland, on- and off-the-job components are typically alternated within a week; in Ireland in blocks of several weeks; while in Norway, a two-year school-based component is typically followed by two years spent in the workplace (OECD 2018).
- ▶ **Legal status:** Some countries (e. g. Germany, Norway and Switzerland) use a special apprenticeship contract, while others (e. g. England (UK)) build apprenticeships, usually through a special apprenticeship agreement, on top of regular employee contracts (OECD 2018).

3.3 What we do not know

The size and design of apprenticeship systems

It is not possible to reliably establish the number of apprentices in different countries as definitions and terminology vary. For example, in Israel, participants in the ‘Starter programme’, which includes 6–9 months of training, are considered ‘apprentices’ (KUCZERA 2018); in Australia, the umbrella term ‘Australian apprenticeships’ includes both ‘traineeships’ in non-trade related areas (e. g. business, accounting) and ‘apprenticeships’ in trade-related areas. UOE data identify “school- and work-based programmes” with more than 25 percent of time spent in work-based learning, including, but do not separately

identify apprenticeship programmes within this category. The LSO data collection gets closer to identifying apprenticeships within formal education programmes, as it separately identifies paid work-based learning (which is often considered a key feature of apprenticeship). However, this survey is designed to collect data on outcomes rather than participation, as in the UOE data collection. These data collections also exclude apprenticeships that do not neatly fit into the education system. For example, in the United States, apprentices obtain an industry-issued credential upon completion and may get credit towards a college degree, but the programme itself does not always lead to an educational qualification and apprenticeships are not reported in ISCED mappings.

Even if certain programmes in national ISCED mappings can be identified as apprenticeships, the design of VET systems can affect how apprentices are counted. In countries where apprentices spend alternating days at school and at work (e. g. Austria, Germany, Switzerland), those participating in a four-year programme would be considered as apprentices throughout the four years. By contrast, in Norway, the typical pathway to a vocational qualification includes two years spent at school (with several shorter work placements) and two years spent full-time with an employer (HAUKÅS/SKJERVHEIM 2018). But the term ‘apprenticeship’ is used in Norway to refer only to the second set of two years, while students in the first two years are considered to be in school-based programmes. This is an area of promising ongoing work within the OECD (under the INES Working Party and in particular the LSO Network), which building on the ‘2020 Ad-hoc survey on vocational education and training’ could lead to a more granular taxonomy of vocational programmes (including apprenticeships) and the development of comparative indicators.

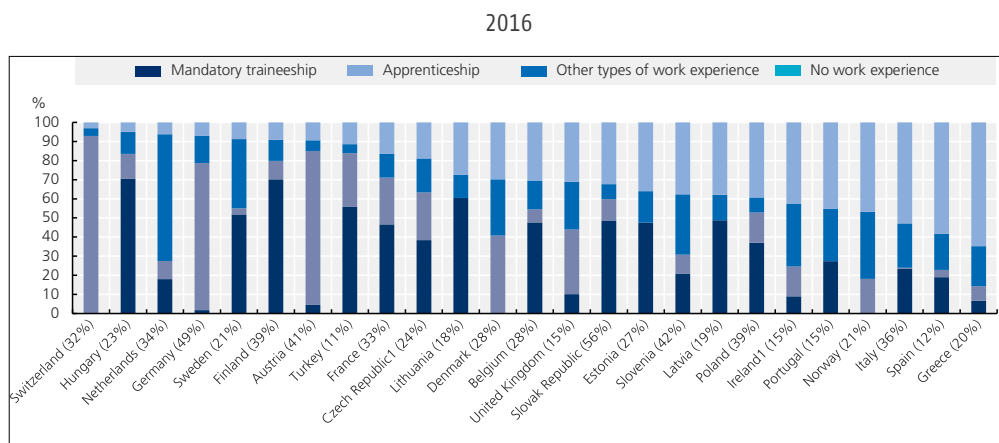
The share of students who actually participate in work-based learning

Data on participation help to identify those that might be left out – some types of students, geographical areas or occupations. For example, when work-based learning is not mandatory, disadvantaged students who lack informal networks might struggle to obtain work placements. Nominally mandatory work-based learning does not always seem to be universal. For example, in some countries UOE data suggest that all (or nearly all) VET students are enrolled in combined school and work-based programmes, which in principle should include an element of work-based learning. But as illustrated by Figure 3, data from the EU-LFS ad-hoc module on young people in the labour market show that not all those who pursued these programmes report taking part in work-based learning in companies.

EU-LFS data reveal the past work-based learning experience of adults, often reflecting policies and practices from many years previously. It follows that they cannot be fairly compared with data on workbased learning for current students. However, the data suggest that theoretically universal work-based learning may not be being realised in practice. Some learners might find themselves in the middle of a programme with

a mandatory work placement but are not able to find a placement. To avoid drop-out, countries often offer alternatives to these students (e. g. pursuing school-based practical training in Hungary (AHK UNGARN 2018) and Norway (HAUKÅS/SKJERVHEIM 2018)).

Figure 3: Distribution of 25–34 year-old VET graduates by type of work experience during studies



Note: Adults aged 25–34 holding a vocational upper secondary or post-secondary non-tertiary qualification as their highest attainment. Data for “Other types of work experience” are calculated as 100 % minus the share of the other three categories shown in the chart (Mandatory traineeship, Apprenticeship and No work experience).1. Year of reference for the share of 25–34 year-olds who attained vocational upper secondary or post-secondary non-tertiary education differs from 2016.

Source: OECD/Eurostat 2020, Table A1.4

4 How do VET graduates do upon completion?

4.1 Why this matters

There is a major policy debate about the best way in which to prepare young people not only for a first job, but also a lifelong career and successful participation in society. Good first jobs have a very positive long-term impact on career prospects (e. g. MÖLLER/UMKEHRER 2014; AYLLÓN/VALBUENA/PLUM 2021). In addition, some labour market trends (e. g. growth in outsourcing, temporary work) reduce incentives for employers to provide training, especially for entry level jobs. These factors have led some to argue that there is an increasing need to equip young people with occupational skills. Conversely, it is sometimes argued that general education is better suited to prepare young people for a successful career and participation in society, as sound generic skills will help individuals adapt to rapid technological and economic change.

Comparative data on the different outcomes from vocational programmes (in comparison to other options) can help inform analysis in this area. Data on recent graduates

illuminate the transition from school to work, while data on older adults tell us about the capacity of programmes to prepare for a successful lifelong career.

Although many vocational programmes were traditionally seen as a route into a single lifetime occupation, this role is increasingly challenged by the expansion of learning opportunities for VET graduates. Strong pathways from VET to higher level learning opportunities are crucial, for reasons related to equity, attractiveness and national skills development. Since VET graduates often continue in education, data on such progression is vital so as to augment evidence on labour market outcomes. For example, an upper secondary VET programme that is mostly used as a route into tertiary education may appear to yield poor results when measured only by the outcomes of those who hold a VET qualification as their highest qualification.

Learning opportunities for VET graduates are often more restricted than those available for general upper secondary graduates. Mapping out both the options for further study available, and the extent to which those options are exercised illuminates the functions of different VET programmes in national skills systems, and their relative emphasis on direct entry into employment as opposed to further studies.

4.2 What we know already

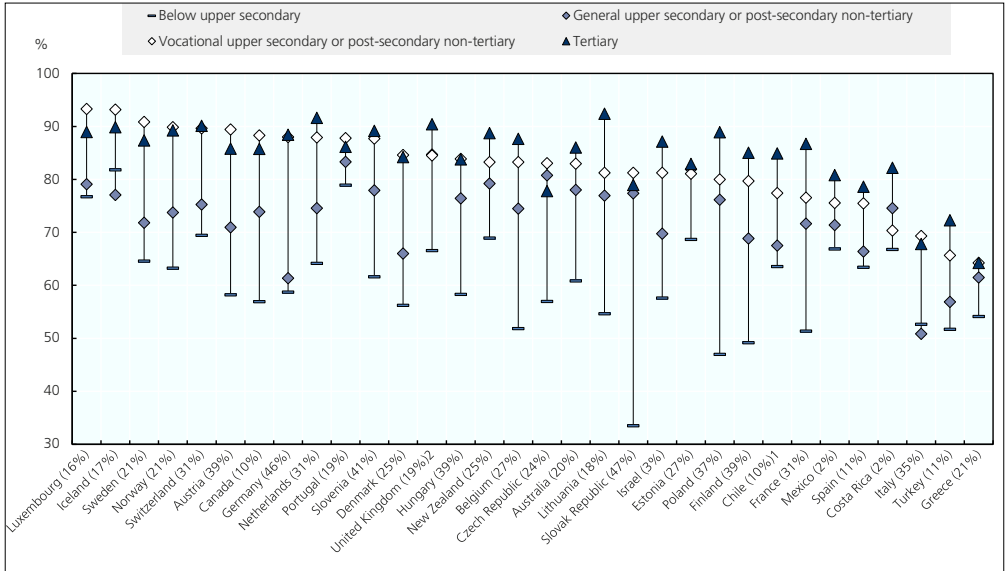
Employment outcomes from upper secondary VET and short-cycle tertiary programmes

The labour market outcomes from upper secondary VET are part of the LSO data collection and regularly published. Data are also collected separately for different levels of tertiary education and by programme orientation, potentially allowing for the identification of outcomes of professional tertiary programmes. However, these are not published as indicators given problems with the lack of agreed definitions for programme orientation at ISCED level 6 and above, as discussed earlier.

Data on employment outcomes are collected separately for programmes classified as ‘school-based’ (with less than 25 percent of the curriculum taught in a workplace) and ‘combined’ upper secondary VET programmes (with 25–90 percent of the curriculum delivered in a workplace). The 2016 ad-hoc module of the European Labour Force Survey provides additional data on different types of work experience (depending on their duration, mandatory nature and payment received) during studies and employment rates (OECD 2020, Figure A3.3).

Figure 4: Employment rates of 25-34 year-olds by educational attainment and orientation

2019



Note: The percentage in parentheses represents the percentage of 25-34 year-olds whose highest level of education is vocational upper secondary or post-secondary non-tertiary education. 1. Year of reference differs from 2019.

Source: OECD 2020, Table A3.3

Regular data collections yield indicators on the earnings advantage associated with vocational qualifications in comparison to other qualifications. Data are available for full-time, full-year workers by educational attainment. The data cover vocational (vs. general) upper secondary or postsecondary programmes and different levels of tertiary education, without distinction by programme orientation at tertiary levels, and can be broken down by age and gender.

The OECD Survey of Adult Skills, undertaken mostly in 2012 and for some countries in later sweeps, contains information on adults in over 40 countries, and allows the identification of graduates of vocational upper secondary or postsecondary education at least in respect of their highest qualification. As it is based on the earlier ISCED-97 taxonomy, for tertiary levels a breakdown by orientation is not possible. The dataset distinguishes between 5A and 5B programmes, which approximately correspond to ISCED level 5 and level 6-7 programmes in the ISCED-2011 taxonomy. The Survey of Adult Skills provides data on the literacy, numeracy and problem-solving in technology rich environments of adults, linked to many other individual characteristics. It also yields information on other outcomes, such as health, volunteering and political efficacy.

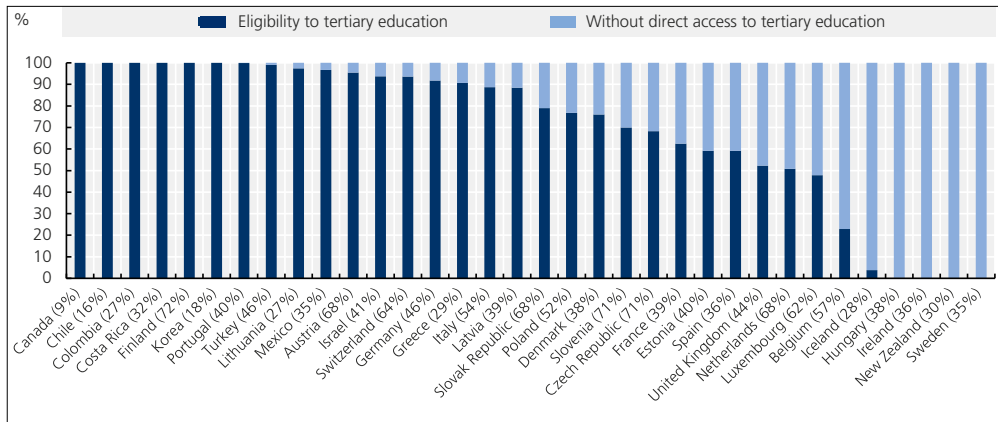
Potential pathways into higher levels of education

ISCED mappings reveal whether a programme provides direct access to higher level programmes (with yes/no being the options), as well as minimum entry requirements for each programme identified mostly by 3-digit ISCED codes (or the name of the required qualification or a more aggregated ISCED category). This illuminates the pathways from vocational upper secondary programmes to postsecondary and tertiary education, as well as to bridging programmes (often at ISCED level 4) that yield a qualification required for entry into tertiary education. Data are regularly collected on the share of students in upper secondary vocational programmes that provide direct access to tertiary education (see Figure 5).

The category of “direct access” is broad, and further distinctions are sometimes described on the margins of ISCED mappings or set out in the minimum entry requirements. For example, some vocational upper secondary programmes yield access only to ISCED level 5 programmes (e. g. in Flanders, graduates of the 6-year BSO track have direct access only to associate degree programmes). Others allow access to ISCED level 6 programmes only in certain types of institutions (e. g. in the Netherlands, VET graduates have direct access to programmes in universities of applied sciences but not to regular universities).

Figure 5: Distribution of students in upper secondary VET by access to tertiary education

2018



Note: Full-time and part-time students in public and private institutions. Figures in parentheses refer to the share of students enrolled in upper secondary vocational education as a percentage of all students enrolled at this level.

Source: OECD 2020, Education at a Glance 2020, Figure B7.2, URL: <https://doi.org/10.1787/69096873-en> (accessed on 14 April 2022).

The ‘OECD Ad-hoc survey on tertiary completion rates’ followed a cohort of students from entry into ISCED level 6 programmes until three years after the end of the programme’s theoretical duration (OECD 2019). The survey yields an estimate of the share of ISCED 6 students with a vocational vs. general upper secondary qualification (ignoring any additional programmes completed between that qualification and current studies). It also provides information on how students with different upper secondary backgrounds succeed in tertiary education, providing data on the completion rates of students.

4.3 What we do not know

Employment outcomes from professional tertiary education

Data on employment outcomes from professional tertiary programmes are collected, but in the absence of internationally agreed definitions of ‘professional’, these have limited value. Once definitions for programme orientation are agreed between countries, these existing data collections will provide valuable insights – distinguishing, for example, outcomes from professional bachelor’s programmes, increasingly common in Europe, and bachelor’s programmes that focus on an academic discipline.

In addition, more distinctions would be desirable regarding key features of vocational programmes and associated outcomes. For example, we know that the use of work-based learning varies considerably between countries and programmes, but interpreting these findings needs context – for example, a comparison between apprenticeships and school-based vocational programmes would need to take into account whether they target the same occupations. In several countries, apprenticeships prepare for more traditional VET occupations (such as manual trades) than school-based vocational programmes, although these differences are not systematically mapped out.

The use of pathways from VET into tertiary education

Ideally, comparative data would track the progression of upper secondary graduates through postsecondary or tertiary education and the labour market. As some vocational programmes do not yield direct access to tertiary education, some VET graduates pursue bridging programmes (often at ISCED level 4) to gain eligibility to tertiary education or to the ‘academic’ sector of tertiary education, while others transition via short-cycle tertiary programmes into bachelor’s level programmes. But comparative cross-sectional data typically only record the highest qualification attained by individuals and therefore contain little information about the pathway to that qualification. At the country level, some OECD countries have longitudinal surveys and/or tracer surveys that allow more in-depth analysis of pathways. Labour force surveys provide information on the highest qualification of current students, but this measure may underestimate the proportion of VET graduates among tertiary students when VET graduates pursue a bridging pro-

gramme (often classified as general) – say at level 4 – between their vocational programmes and current studies.

5 Conclusion

Among the issues on which comparative data and indicators are limited, three stand out as ‘low-hanging fruit’, where a very modest investment of data collection resources would yield large benefits in more and better data, strengthened comparative analysis to support policy.

First, data should be collected on the balance of general vs. vocational content of programmes. Data on the general component of programmes would measure the time dedicated to general skills (e. g. numeracy, literacy and digital skills) within vocational programmes, which are crucial in allowing transitions into tertiary education and more broadly, supporting lifelong learning. If such data were also collected for programmes classified as general, this would provide much more granular evidence on some key differences between programmes, identifying programmes with some vocational content, including those that might be pre-vocational and prepare for entry into vocational programmes, rather than entry into the labour market.

Second, an agreed definition should be developed for apprenticeships to underpin further data collections and indicators. There are already several competing definitions available, but none that have been agreed and operationalised for the purpose of data collection. Apprenticeship models differ across countries along parameters like apprentice wages or programme duration, affecting their attractiveness both to potential apprentices and employers (MUEHLEMANN 2016; KUCZERA 2017). Better data might help policy-makers by describing the characteristics of strong apprenticeship systems, showing how diverse apprenticeships are across countries and revealing trends over time. Beyond apprenticeships, common definitions could be developed for other forms of work-based learning (e. g. internships) and underpin future indicators. This is an area of ongoing work within the INES Working Party and its networks, with focus on the development of new indicators and refining the existing taxonomy.

Third, internationally agreed definitions should be developed for ‘orientation’ at tertiary levels. As argued in a forthcoming paper (KIS/NORMANDEAU 2022), the academic vs. professional dichotomy is problematic, as some programmes are both academic, in the sense of intellectually demanding, and professional in their focus on preparation for a particular profession. Distinguishing between general (e. g. physics, history), sector-oriented (e. g. environmental studies) and profession-oriented programmes (e. g. paramedics, architects), with common definitions for each, could help overcome this problem and increase the added value of ongoing data collections in this area.

Beyond these three areas, other issues would greatly benefit from data development. These include teachers in VET, trainers in workplaces (e. g. apprentice supervisors) and

funding (e. g. apprenticeship subsidies to employers, training levies, funding formulas for VET schools). These areas are subject to some data collections already and additional work to prepare further data collections (e. g. identifying different types of teachers in VET) could underpin the development of future indicators.

References

- AHK UNGARN (Ed.). Gyakorlati útmutató a vállalati szakképzés megvalósításához. 2018. URL: https://www.ahkungarn.hu/filehub/deliverFile/c45c11ce-5f3e-4d10-889a-cc9440411ae8/810467/2018_szakkepzes_kiadvany_2_hu_web.pdf (accessed on 13 May 2022)
- AYLLÓN, Sara; VALBUENA, Javier; PLUM, Alexander: Youth Unemployment and Stigmatization Over the Business Cycle in Europe. In: Oxford Bulletin of Economics and Statistics 84 (2021) 1, pp. 103–129
- CEDEFOP – EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (Ed.): Apprenticeship schemes in European countries. A cross-nation overview. Luxembourg 2018. URL: <http://dx.doi.org/10.2801/722857> (accessed on 14 April 2022)
- CEDEFOP – EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (Ed.): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 4: changing patterns of enrolment in upper secondary initial vocational education and training (IVET) 1995–2015. Luxembourg 2018. URL: <http://dx.doi.org/10.2801/45684> (accessed on 14 April 2022)
- CEDEFOP – EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL TRAINING (Ed.): Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters. Research Paper, No. 39, European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg 2014. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/5539_en.pdf (accessed on 14 April 2022)
- CONDON, Nora; McNABOE Joan: Monitoring Ireland's Skills Supply: Trends in Education and Training Outputs, SOLAS, Expert Group on Future Skills Needs, 2016. URL: <https://assets.gov.ie/140065/1d430721-0380-4cd1-8fbc-f4e4f0627bca.pdf> (accessed on 09 May 2022)
- HARGREAVES, Jo; STANWICK John; SKUJINS, Peta: The changing nature of apprenticeships: 1996–2016. Adelaide 2017. URL: <https://www.ncver.edu.au/publications/publications/all-publications/the-changing-nature-of-apprenticeships-1996-2016> (accessed on 14 April 2022)
- HAUKÅS, Margareth; SKJERVHEIM, Kjersti: Vocational education and training in Europe – Norway, Cedefop ReferNet VET in Europe 2018. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/Vocational_Education_Training_Europe_Norway_2018_Cedefop_ReferNet.pdf (accessed on 10 May 2022)

- KIS, Viktoria: Improving evidence on VET: Comparative data and indicators. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 250. Paris 2020. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/d43dbf09-en> (accessed on 14 April 2022)
- KUCZERA, Malgorzata: A study of apprenticeship in Israel. Paris 2018
- KUCZERA, Malgorzata: Striking the right balance: Costs and benefits of apprenticeship. OECD Education Working Papers, No. 153. Paris 2017. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/995fff01-en> (accessed on 14 April 2022)
- LANNING, Tess: Why rethink apprenticeships? In: DOLPHIN, Tony; LANNING, Tess (Eds.): Rethinking apprenticeships. London 2011. URL: https://www.ippr.org/files/images/media/files/publication/2011/11/apprenticeships_Nov2011_8028.pdf (accessed on 14 April 2022)
- MÖLLER, Joachim; UMKEHRER, Matthias: Are there long-term earnings scars from youth unemployment in Germany? 2014. URL: <https://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp14089.pdf> (accessed on 14 April 2022)
- MUEHLEMANN, Samuel: The Cost and Benefits of Work-based Learning. OECD Education Working Papers No. 143. 2016. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/5jlpl4s6g0zv-en> (accessed on 14 April 2022)
- OECD – Organization for Economic Cooperation and Development (Ed.): Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris 2022. URL: <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en> (accessed on 16 August 2022)
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (Ed.): Education at a Glance 2020: OECD Indicators. Paris 2020. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/69096873-en> (accessed on 14 April 2022)
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (Ed.): Education at a Glance 2019: OECD Indicators. Paris 2019. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en> (accessed on 14 April 2022)
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (Ed.): Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience, OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris 2018. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264306486-en> (accessed on 14 April 2022)
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (Ed.): Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris 2017a. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> (accessed on 14 April 2022)
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (Ed.): OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications. Paris 2017b. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en> (accessed on 14 April 2022)

- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (Ed.): PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Paris 2016. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en> (accessed on 14 April 2022)
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (Ed.): PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. Paris 2016. URL: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en> (accessed on 14 April 2022)
- OECD – ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (Ed.): Learning for Jobs. Paris 2010
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Ed.): International Standard Classification of Education ISCED 2011. 2012. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (accessed on 14 April 2022)
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Ed.): ISCED 1997. 2006. URL: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf (accessed on 14 April 2022)
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Ed.): ISCED Mappings. 2019. URL: <http://uis.unesco.org/en/isced-mappings> (accessed on 14 April 2022)

Berufsbildung in Ländern und Regionen

Hubert Ertl

T Levels als Kern eines neuen Qualifikationssystems in England: Hintergründe, Implementierung und Einordnung

Wie kann die berufliche Bildung attraktiver für Jugendliche und relevanter für Unternehmen gestaltet werden? Wie kann von staatlicher Seite erreicht werden, dass sich Betriebe stärker und kontinuierlicher in der beruflichen Bildung engagieren? Dies sind Fragen, die von allen englischen Regierungen in den letzten 20 Jahren aufgegriffen wurden. Daraus ergaben sich an verschiedenen Punkten z. T. umfangreiche, von staatlicher Seite initiierte Reformprozessen im Bereich der Bildungsangebote am Übergang zwischen Schulbildung und Arbeitswelt.

Dieser Beitrag analysiert und diskutiert den seit 2016 laufenden Prozess der Entwicklung und Implementierung von sogenannten *T Levels*, durch die das beruflich orientierte Bildungs- und Qualifikationsangebot für Jugendliche eine Aufwertung erfahren soll. In einem ersten Schritt werden die bildungspolitischen Hintergründe der damit angestoßenen Reform dargestellt. Darauf aufbauend werden die ordnungspolitischen Grundlagen sowie die Struktur der neuen Bildungsangebote beleuchtet. Die Analyse kommt zu dem Schluss, dass nicht zu erwarten ist, dass alle mit der Einführung von *T Levels* verbundenen Ziele vollständig erreicht werden können. Dieser Befund beruht u. a. auf dem Vergleich der laufenden Reformprozesse mit früheren, ähnlich gelagerten Versuchen, von politischer Seite ein stärker von betrieblicher Seite getragenes Qualifizierungssystem zu etablieren. Die Suche nach Antworten auf die Ausgangsfragen wird im englischen Kontext also weitergehen.

1 Einleitung

In England fiel¹ 2016 der Startschuss für eine weitreichende Reform des Bildungs- und Qualifizierungssystem für die Altersgruppe von 16 bis 19 Jahren. Die Reformen sind zum jetzigen Zeitpunkt (Januar 2022) noch nicht abgeschlossen, wesentliche Veränderungen sind aber bereits umgesetzt oder angestoßen. Ein wichtiges Ziel der Reform ist es, Jugendlichen eine klarere Orientierung im öffentlich finanzierten Bildungs- und Qualifikationsangebot zu geben. Dies soll dadurch erreicht werden, dass eine Vielzahl von Qualifikationen, die den gesetzten Qualitätsansprüchen nicht gerecht werden oder

1 Das Bildungssystem im Vereinigten Königreich unterliegt, wie viele andere Politikbereiche, dem fortschreitenden Prozess der Devolution, mit der Folge, dass sich die Bildung in den Landesteilen England, Schottland, Wales und Nordirland immer weiter auseinander entwickeln. Die hier thematisierte Reform des beruflichen Qualifizierungssystems betrifft in erster Linie nur England, obwohl T Levels als neue Qualifikationsform teilweise auch in Wales angeboten werden.

sich mit anderen Qualifikationen weitgehend überschneiden, in Zukunft nicht mehr öffentlich finanziert werden sollen (vgl. DfE 2019a).

Während die allgemeinbildenden Abschlüsse für diese Altersgruppe weitgehend unangetastet bleiben (*A Levels* und *General Certificate of Secondary Education* – GCSEs), soll im Bereich der angewandten und beruflichen Qualifikationen mit zu entwickelnden *T Levels* ein neuer Standard geschaffen werden, der eine Vielzahl von bisher geförderten Qualifikationen aus Regierungssicht überflüssig machen soll. Dadurch versprechen sich die zuständigen Ministerien² eine transparentere Qualifikationsstruktur, die sowohl für Jugendliche als auch für Arbeitgeber einfacher zu erfassen ist.

Dieser Beitrag stellt die Struktur der neuen Qualifikationen dar und bettet die Einführung von *T Levels* in den Kontext der englischen Diskussion um Bildung und Qualifizierung im Sekundarbereich ein. Aus der Betrachtung der historischen Entwicklungslinien von Bildungsreformen in England werden Rückschlüsse auf die erwartbaren Herausforderungen und Konsequenzen der gegenwärtigen Reform abgeleitet.

2 Hintergründe

Die gegenwärtige Reform des Qualifikationssystems in England lässt sich auf zwei von der jeweiligen Regierung in Auftrag gegebenen Berichte zur beruflichen Erstbildung zurückführen. Beide Berichte greifen eine Reihe von Schwächen der beruflichen Bildung in England auf, die bereits in der einschlägigen Diskussion seit langer Zeit thematisiert werden und Ausgangspunkt von verschiedenen Reformbemühungen in den letzten Jahrzehnten waren. Viele der Kernaussagen lassen sich historisch kontextualisieren, was aber nicht Hauptgegenstand dieses Beitrages sein soll (vgl. z. B. ERTL 2011; 2021).

2.1 Wolf-Report

Der Wolf-Report³ von 2011 kritisierte eine unüberschaubare Vielzahl von Qualifikationen für Jugendliche nach dem Erreichen des ersten Sekundarschulabschlusses im Alter von 16 Jahren. Die Kritik richtet sich dabei nicht auf den Teil des Bildungssystems, der im Bereich der allgemeinbildenden Sekundarstufe liegt und dort in der Regel mit einer Hochschulzugangsberechtigung in Form von *A Levels* (des dem deutschen Abitur ähnlichen Regelabschluss im Alter von 18 oder 19 Jahren) oder einem (z. B. internationalen) *Baccalaureate* verbunden ist, sondern fast ausschließlich auf denjenigen im Bereich der angewandten und beruflich orientierten Qualifikationen. Der Report schreibt dem beruflichen Teil des Bildungsangebots für Jugendliche prinzipiell eine wichtige Rolle zu,

2 In der Hauptsache sind hier die Ministerien für Bildung und Wirtschaft gemeint. Die genauen Zuschnitte und Bezeichnungen der Ministerien ändern sich häufig bei Regierungswechseln.

3 Der offizielle Titel des Berichts ist „Review of Vocational Education“ und wurde vom Bildungsministerium (*Department of Education*, DfE) in Auftrag gegeben. Alison Wolf ist *Professor of Public Sector Management* am King's College London.

gerade auch hinsichtlich seiner Bedeutung für die Anforderungen des Arbeitsmarktes und im Vergleich zur allgemeinbildenden höheren Sekundar- und Hochschulbildung: „Conventional academic study encompasses only part of what the labour market values and demands: vocational education can offer different content, different skills, different forms of teaching“ (WOLF 2011, S. 7). Diese Einschätzung bezieht sich aber auf den potenziellen Wert von beruflichen Bildungsprogrammen. In der Realität seien ein großer Anteil der 16- bis 18-jährigen Jugendlichen außerhalb der allgemeinen Sekundarbildung in Programmen, die dieses Potenzial nicht erschließen: „The staple offer for between a quarter and a third of the post-16 cohort is a diet of low-level vocational qualifications, most of which have little to no labour market value“ (WOLF 2011, S. 7). Die hier angesprochene Zielgruppe entwickelt in diesen Programmen weder arbeitsmarktrelevante noch generische Kompetenzen wie sprachliche und mathematische Fähigkeiten. Auf der Grundlage dieser Analyse empfiehlt der Report weitreichende und z. T. detaillierte Reformationen. Die Kernempfehlung besteht jedoch darin, außerhalb der allgemeinbildenden Sekundarschulbildung (*A Levels* und *Baccalaureates*) nur Qualifikationen staatliche Finanzierung zukommen zu lassen, die eindeutig spezifizierten Lernerfolgskriterien entsprechen. Damit ergäbe sich ein staatlich regulierte „Positivliste“ (*approved list*) und ein Ende des von Wolf festgestellten Wildwuchses aus sich überschneidenden und häufig wenig zielführenden Qualifikationen.

Bereits 2013 begann die damalige Regierung aufbauend auf diesen Empfehlungen damit, die Finanzierung von Bildungsprogrammen auf Grundlage dieser Zielsetzung umzubauen und Qualifikationen nach neuen Kriterien zu kategorisieren (vgl. DfE/EFA 2016). Im Bereich der beruflichen Qualifikationen wurde z. B. die Anerkennung durch einen Berufsverband zu einem wichtigen Finanzierungskriterium (umgesetzt ab 2018) (vgl. DfE 2016a; 2016b).

2.2 Sainsbury-Report

Die weiteren Reformschritte wurden durch den Sainsbury-Report⁴ von 2016 vorbereitet. Eines der Ziele der mit dem Report betrauten Expertengruppe, der auch Alison Wolf angehörte, war es, aufbauend auf den Empfehlungen des Wolf-Reports, für die Regierung gerade auch Maßnahmen zur Verbesserung der beruflichen Bildung zu entwickeln. In der Analyse des Status quo stellt der Bericht gravierende Schwächen im Qualifizierungssystem fest, die zur mangelnden Konkurrenzfähigkeit der Wirtschaft des Vereinigten Königreiches beitragen. Der Bericht konstatiert ein „langfristiges Produktivitätsproblem“,⁵ das u. a. auf unzureichende berufliche Qualifizierung und den daraus resultierenden

4 Der offizielle Titel des Berichts ist „Report of the Independent Panel on Technical Education“ und wurde von den beiden für Berufsbildung zuständigen Ministerien *Department for Business, Innovation and Skills* (DBIS) sowie DfE in Auftrag gegeben. Die verantwortliche Expertengruppe wurde von David Sainsbury geleitet, der von 1998 bis 2006 Staatssekretär im Forschungsministerium war.

5 Alle Übersetzungen sind vom Autor vorgenommen.

Fachkräftemangel zurückzuführen sei: „As a result of years of undertraining at these levels, we face a chronic shortage of people with technician-level skills” (SAINSBURY u. a. 2016, S. 22). Öffentliche und private Investitionen in die Entwicklung von beruflichen und vor allem technischen Kompetenzen seien deshalb eine wichtige Voraussetzung für die Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität.

Neben dieser ökonomischen Argumentation führte der Report gesellschaftliche Gründe für die Notwendigkeit einer umfassenden Reform des Qualifizierungssystems an und hob drei Anforderungen hervor: Eine leistungsfähige Berufsbildung müsse Lernenden Zugang zu einem nationalen System qualitativ hochwertiger und klar strukturierter Qualifikationen geben, diese müssten von Arbeitgebern anerkannt sein und im Zeitverlauf stabil bleiben. Das gegenwärtige Qualifikationssystem erfülle keine dieser Anforderungen, weil es intransparent und deshalb für Jugendliche und Betriebe verwirrend sei:

„[I]ndividuals and employers must navigate a confusing and ever-changing multitude of qualifications: currently over 13,000 are available to 16-18 year olds. Many of these qualifications hold little value in the eyes of individuals and are not understood or sought by employers” (SAINSBURY u. a. 2016, S. 23).

Dies führe dazu, dass die Öffentlichkeit berufliche Qualifikationen in aller Regel als defizitär im Vergleich zu Qualifikationen aus dem allgemeinbildenden und hochschulischen Bereich erachte und dass sie gleichzeitig nicht gezielt genug auf beruflichen Tätigkeiten vorbereiten, auf die sie eigentlich gerichtet sind.

2.3 Post-16 Skills Plan 2016

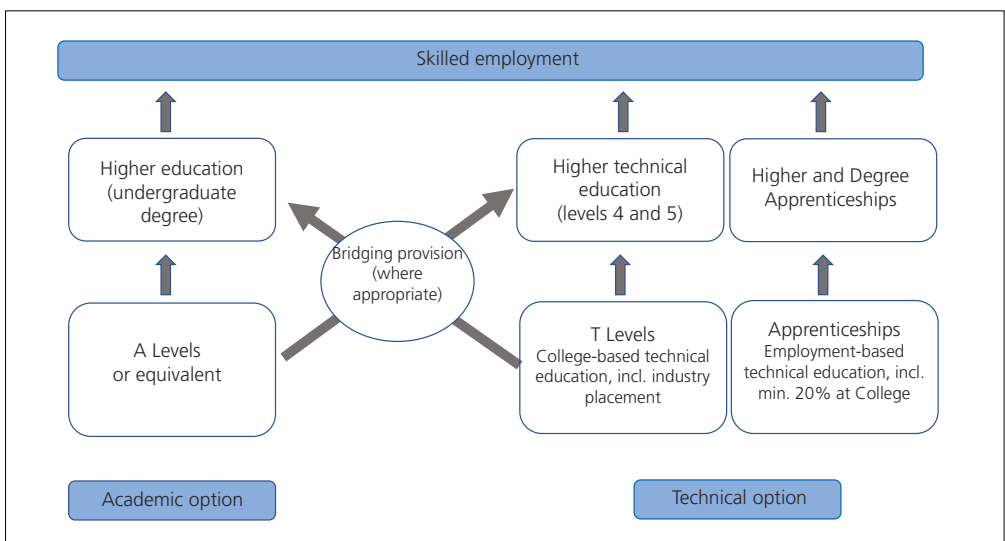
Viele der Analysen und Vorschläge des Sainsbury-Reports wurden ab 2016 im *Skills Plan* der Wirtschafts- und Bildungsministerien aufgenommen und in ein politisches Reformprogramm gegossen. Ein Ziel des Reformprogrammes ist es, dem bisherigen Status von beruflichen Bildungsgängen in der Bildungspolitik als „Defizitweg“ entgegenzuwirken: „Successive governments have seen ‚vocational‘ education as the solution to the problem of what to do with young people who don’t do A levels. As a result, programmes were designed which did not demand enough of students“ (DfE 2016a, S. 12). Stattdessen sollen im berufsbildenden Bereich neue Qualifizierungswege geschaffen werden, die eine qualitativ hochwertige Alternative zu allgemeinbildenden Qualifikationen darstellen. Hierfür wurde eine Reihe von Prinzipien hervorgehoben:

- ▶ Die Arbeitgeber spielen im Qualifizierungssystem eine führende Rolle. Zusammen mit Bildungsexpertinnen und -experten definieren sie die Standards für Qualifikationen und die zugrunde liegenden Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Handlungsweisen, die die Voraussetzung für qualifizierte Facharbeit darstellen.

- ▶ Berufliche Bildung muss anspruchsvoll, erfüllend, attraktiv, inklusiv und verständlich für alle Beteiligten sein. Das berufliche Bildungssystem muss sich an Exzellenz für Hochqualifizierte orientieren, und von diesen die Standards für die Bildungsgänge auf den unterschiedlichen Qualifikationsniveaus ableiten.
- ▶ Bildungsanbieter wie *Further Education Colleges* arbeiten mit Arbeitgebern zusammen, um deren Standards in qualitativ hochwertige und inklusive Bildungsangebote umzusetzen.
- ▶ *College-* und *betriebsbasierte* Bildungsangebote müssen so gestaltet werden, dass Arbeitgeber und Jugendliche die verschiedenen Qualifizierungswege einordnen und Übergänge effektiv gestalten können (vgl. DBIS/DfE 2016, S. 12).

Auf der Grundlage dieser Prinzipien erließen die Ministerien Vorgaben für die Entwicklung und Einführung einer neuen Qualifikation, die sich an den Erfordernissen der Arbeitswelt orientiert und konzeptionell zwischen allgemeinbildenden *A Levels* und der betrieblichen Lehrlingsausbildung (*Apprenticeships*) steht. Diese neuen *T Levels* (T steht für *technical*) werden vorwiegend in schulischen Lernumgebungen, z. B. *Further Education Colleges*, angeboten, beinhalten aber auch betriebliche Lernanteile.

Abbildung 1: Bildungsprogramme in England ab 16 Jahren



Quelle: eigene, schematische Darstellung in Anlehnung an DfE 2016a, S. 15

T Levels stehen damit in der Tradition der sogenannten „middle track“-Qualifikationen in England. Diese bieten berufliche Orientierung und haben auch das Ziel, ein gewisses Maß an beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Gleichzeitig sollen

allgemeinbildende Inhalte (vor allem sprachliche und mathematische Kompetenzen) vermittelt und generische Fähigkeiten (Teamarbeit, Kommunikation) gefördert werden. Beobachter haben sie als Qualifikationen im „Zwischenbereich“ und als „schwach beruflich“ („*weakly vocational*“) charakterisiert (STANTON/BAILEY 2005). Beispiele dieses Qualifikationstypus sind *General Vocational Qualifications* in den 1990er-Jahren und *14-19 Diplomas* in den 2000er-Jahren. Gemeinsam ist ihnen das Ziel, Lernenden sowohl den Weg in qualifizierte Facharbeit und weiterführende berufliche Bildung, als auch in hochschulische Bildungsgänge zu ebnen. Viele Ausformungen dieses Qualifikationstypus wurden nur für einige Jahre angeboten und durch neue Qualifikationen ersetzt.

Im Vergleich zum früheren „*middle track*“ sollen *T Levels* stärker an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientiert sein, allerdings in konzeptionell anderer Weise, als dies in der betrieblichen Lehrlingsausbildung (*Apprenticeships*) der Fall ist. Im englischen Modell der *Apprenticeships* steht arbeitsplatzbezogenes Lernen in Betrieben im Vordergrund, die dafür eine staatliche Förderung erhalten. Das *Apprenticeship*-System ist nur bedingt mit der Ausbildung im deutschen dualen System vergleichbar, weil es nach einer mehr oder weniger vollständigen Abschaffung der Lehrlingsausbildung in den 1980er-Jahren erst Ende der 1990er-Jahren wieder eingeführt wurde (vgl. ERTL 1998). Seitdem wurde es mehrmals grundständig reformiert und stellt trotz weitreichender staatlicher Unterstützung lediglich in Teilbereichen der Wirtschaft eine anerkannte und weit verbreitete Möglichkeit der Fachkräfteentwicklung dar (vgl. FULLER u. a. 2017).

Die abnehmende Bedeutung von *Apprenticeships* als Grundlage für Karrierewege in der Arbeitswelt ab den 1980er-Jahren haben Längsschnittstudien belegt. So zeigen sich für Kohorten, die Ende der 1950er-Jahre geboren wurden und in deren Bildungsbiografien *Apprenticeships* noch weit verbreitet und anerkannt waren, deutlich positive Auswirkungen des Abschlusses einer beruflichen Erstqualifikation auf die Entwicklung des Erwerbseinkommens bis ins mittlere Erwerbsalter. Für Anfang der 1970er-Jahre geborene Kohorten haben berufliche Erstqualifikationen diese positiven Auswirkungen entweder nur noch in deutlich geringerem Ausmaß oder sie haben diese ganz verloren. Dies lässt sich auf die Einführung von *National Vocational Qualifications* als Ersatz für die traditionelle Lehrlingsausbildung zurückführen (vgl. DE COULON u. a. 2010). Der Wolf-Report beschreibt die Auswirkungen dieser Veränderungen auf den arbeitsmarktbezogenen Nutzen von beruflichen Qualifikationen insgesamt als sehr gravierend: „[I]n the mid to late ‘80s, far fewer apprenticeships were available and lower level vocational qualifications had become, effectively, worthless“ (WOLF 2011, S. 70). Auch aufgrund der geringen Verbreitung von *Apprenticeships* wurde in der Vergangenheit immer wieder versucht, schulisch basierte beruflich orientierte Qualifikationen zu schaffen. Ein Problem, das bei diesen Versuchen häufig auftritt, ist das Verhältnis zwischen schulisch- und beruflich-basierten Qualifikationen. Dies ist auch bei der Einführung von *T Levels* der Fall; die in Abbildung 1 skizzierte Qualifikationsstruktur legt lediglich ein Nebeneinander von Qualifikationswegen nahe.

3 T Levels im Überblick

3.1 Grundstruktur

T Levels sind auf eine Dauer von zwei Jahren in Vollzeit angelegt (1.800 Lernstunden) und zielen in der Hauptsache auf Jugendliche im Alter von 16 bis 19 Jahren ab. Formal sind sie gleichwertig zu drei *A Level*-Programmen. *A Levels* sind Abschlüsse im allgemeinbildenden Schulsystem und stellen die meist verwendete Zugangsqualifikation für Hochschulstudiengänge dar. Es sind klare Regelungen vorgegeben, wie viele UCAS-Punkte⁶ durch *T Levels* erreicht werden können. UCAS-Punkte werden von Universitäten im Vereinigten Königreich als Vergleichsinstrument für verschiedene Arten von schulischen und außerschulischen Vorqualifikationen verwendet. Damit können *T Levels*, zumindest formal gesehen, als Weg zur Hochschulbildung betrachtet werden.

T Levels sind auf Stufe 3 des Nationalen Qualifikationsrahmens angesiedelt und sollen Lernende in erster Linie auf den Übergang in qualifizierte Facharbeit vorbereiten. Daneben sollen sie auch den Übergang zu höherer Berufsbildung auf den Stufen 4 und 5 ermöglichen; dies umfasst auch den Übergang in höherstufige *Apprenticeships* (vgl. DfE 2018, S. 18). Da Qualifikationen auf diesen Stufen aber ebenfalls mit dem Ziel einer Vereinfachung und Vereinheitlichung der Angebote reformiert werden sollen, sind genaue Passungen und Qualifizierungswege noch weitgehend unklar. So steht beispielsweise noch nicht fest, ob Qualifikationen auf den Stufen 4 mit allen *T Levels* oder nur für die mit ausreichend fachlicher Passung zugänglich sind. Ebenso ist noch nicht entschieden, in welcher Weise der Abschluss von *T Levels* auch Zugang zu hochschulischen Bildungsgängen ermöglicht. Die entsprechenden Planungen des zuständigen Ministeriums sehen die Entwicklung von Brückenprogrammen vor (vgl. DBIS/DfE 2016, S. 25–27).

T Levels umfassen Lernprogramme in elf breiten Tätigkeitsfeldern (meist als *Routes* bezeichnet), die klassische Berufsfelder wie Bauberufe ebenso umfassen wie in Ausbildungsprogrammen bisher weniger stark strukturierte Bereiche wie Digitales.⁷ Eine möglichst umfassende Abdeckung der Tätigkeiten in der Arbeitswelt scheint bei der Auswahl von Tätigkeitsfeldern kein wichtiges Kriterium gewesen zu sein. Schätzungen gehen davon aus, dass *T Levels* lediglich auf die Hälfte der aktuell am Arbeitsmarkt nachgefragten Berufsrollen vorbereiten (vgl. FOSTER/POWELL 2019). Die elf Tätigkeitsfelder, die von *T Levels* behandelt werden, sind teilweise untergliedert in bis zu drei *Pathways*, in denen eine gewisse Fokussierung vorgenommen wird. So ist das Tätigkeitsfeld *Crea-*

6 Universities & Colleges Admissions Service.

7 Agriculture, Environmental and Animal Care; Business and Administration; Catering and Hospitality; Construction; Creative and Design; Digital; Education and Childcare; Engineering and Manufacturing; Hair and Beauty; Health and Science; Legal, Finance and Accounting.

tive and Design beispielsweise untergliedert in *Craft and Design* sowie *Media, Broadcast and Production*.⁸

Anzumerken ist, dass sich in der Entwicklung der *T Levels* laufend Veränderungen in angebotenen Inhalten und Programmen ergeben haben. So waren im *Skills Plan 2016* noch 15 *Routes* genannt, also *T Levels* in 15 Tätigkeitsfeldern. Vier davon sollten hauptsächlich in der Form von *Apprenticeships* abgedeckt werden. Diese vier Tätigkeitsfelder⁹ werden im ersten Umsetzungsbericht (*T Level Action Plan*) aus dem Jahr 2017 noch behandelt, tauchen aber in den folgenden, jährlich erscheinenden Berichten nicht mehr auf. Auch die Zahl und Bezeichnung von *Pathways* hat sich seit 2017 an mehreren Punkten geändert (vgl. DfE 2016a; 2017a; 2021).

Für alle *T Levels* ist eine Kombination von Lernprozessen in schulischen Kontexten und einem berufspraktischen Teil, der in Betrieben absolviert wird, vorgesehen. Die schulischen Anteile werden meist von *Further Education Colleges* angeboten, die formal auch als Programmanbieter fungieren. *Further Education Colleges* sind nicht direkt mit beruflichen Schulen in Deutschland zu vergleichen, weil sie sehr unterschiedliche institutionelle Charakteristika und Verortungen im Berufsbildungssystem aufweisen. Sie führen heterogene Bildungsangebote zusammen, die als Allgemein-, Berufs-, Erwachsenen- und Hochschulbildung eingeordnet werden können. Im Sekundarbereich liegen die an *Further Education Colleges* angebotenen Programme häufig zwischen allgemeiner Bildung und arbeitsplatznahen Qualifizierungsangeboten. In den 1990er-Jahren wurden sie privatisiert und sind seitdem selbst für Strategie und Finanzierung verantwortlich. Seit dieser Zeit haben vielfältige Initiativen und Reformen besonders den *Further-Education*-Sektor betroffen und zu einer un stetigen Entwicklung von *Colleges* beigetragen (siehe z. B. LEITCH 2006; DfES 2006). Insgesamt handelt es sich um einen Bildungsbereich, der aufgrund der Unsicherheiten in Finanzierungsfragen und der häufigen strukturellen Veränderungen von Beobachterinnen und Beobachtern als benachteiligter Sektor gesehen wird. Dies hat Foster (2005, S. viii) in der oft wiederholten Kennzeichnung als „*disadvantaged middle child*“ zum Ausdruck gebracht.

T Level-Lernprogramme gliedern sich jeweils in drei Kernbereiche:

- ▶ berufsfachliche/technische Qualifikation;
- ▶ betriebspraktische Tätigkeit;
- ▶ Mathematik, Englisch, Digitales.

8 Ein aktueller Überblick über alle bereits eingeführten und noch in der Entwicklung befindlichen *Pathways* findet sich in DfE 2021, S. 20. Darin sind den elf *Routes* insgesamt 23 *Pathways* zugeordnet. Verwirrend ist, dass in Dokumenten und Literatur der Begriff „*T Levels*“ teilweise sowohl für *Routes* als auch für *Pathways* verwendet wird.

9 *Care Services; Protective Services; Sales, Marketing and Procurement; Transport and Logistics.*

Diese Kernbereiche können noch durch andere berufsspezifische Teilqualifikationen (die z. B. für die Berufsausübung vorgeschrieben sind¹⁰) und andere Inhalte, die die Berufsfähigkeit der Lernenden steigern (*employability*), ergänzt werden.

Berufsfachliche/technische Qualifikation

Dieser Bereich umfasst die Kernelemente der berufsfachlichen Inhalte, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Lernprogrammes. Diese werden durch externe Prüfungen getestet, wobei das Hauptaugenmerk auf von Arbeitgebern formulierten Projektaufgaben und praktischen Arbeitsaufgaben liegt. Für die Bewertung der Aufgaben wird eine fünfgliedrige Notenskala (A* bis E) verwendet, und ein *T Level* kann nur erworben werden, wenn der Teil der berufsfachlichen/technischen Qualifikation bestanden wird. Die Bedeutung dieses Teils der *T Levels* kommt auch im zeitlichen Umfang von 900 bis 1.400 Lernstunden zum Ausdruck.

Für die Ausgestaltung der Qualifikationspläne für die berufsfachliche/technische Qualifikation gab bzw. gibt es in jedem *T Level* einen wettbewerblichen Ausschreibungsprozess, an dem sich privatwirtschaftliche und öffentliche Bildungsanbieter bewerben können. Reguliert werden *T Levels* von der Aufsichtsbehörde Ofqual und dem *Institute for Apprenticeships*.

Betriebspraktische Tätigkeit

Im Rahmen der zweijährigen *T Levels* sind betriebliche Praktikumsphasen im Umfang von mindestens 45 Tagen (315 Stunden) vorgesehen. Die Praktikumsstage können im Block oder an bestimmten Tagen pro Woche absolviert werden. Die Erwartung ist, dass die durchschnittliche Dauer der betriebspraktischen Tätigkeit bei ca. 350 Stunden liegen wird. Dies entspricht ungefähr 20 Prozent des Gesamtumfanges von *T Levels*. Die restlichen 80 Prozent werden in schulischen Lernumgebungen absolviert. Hieraus wird eine klare Abgrenzung zu betrieblichen Ausbildungsprogrammen (*Apprenticeships*) deutlich, bei denen sich die zeitliche Bedeutung der Lernorte genau umgekehrt darstellt: Ca. 80 Prozent der Ausbildungszeit findet im Betrieb, 20 Prozent in schulischen Kontexten statt (vgl. DfE 2020).

Die Zielsetzung der Praktika umschreibt das zuständige Ministerium wie folgt: „[...] students are given enough time to master the essentials, and that the employer has the opportunity to develop and shape young people’s skills“ (DfE 2018, S. 30).

Um den Erwerb berufsfachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten zu sichern, haben Betriebe für die Anleitung der Praktikantinnen und Praktikanten durch vorgesetzte Fachkräfte oder Mentorinnen und Mentoren zu sorgen. Grundsätzlich sollen Praktikantinnen

10 Diese Vorschriften zur Berufsausübung werden gemeinhin mit dem Begriff *Licence to Practice* beschrieben und betreffen Bereiche, in denen vom Gesetzgeber eine bestimmte berufliche Qualifikation für die Betriebszulassung vorgeschrieben ist. Diese umfassen z. B. Berufe im sicherheitsrelevanten Handwerk wie Gas- und Elektroinstallation.

nen und Praktikanten in realen Arbeitsprozessen unterwiesen und eingesetzt werden. Zu Beginn eines Praktikums sollen zwischen den Praktikantinnen und Praktikanten und der betreuenden Fachkraft Lernziele vereinbart werden, die am Ende der betriebspraktischen Phase zu einer Evaluierung der erzielten Lernfortschritte dienen sollen. Die Richtlinien des Ministeriums legen zudem einen Abgleich von Lernzielen zwischen Praktikumsbetrieb und (schulischem) Programmanbieter nahe, was letztendlich einen gewissen Grad an Lernortkooperation erfordert (vgl. DfE 2020).

Während der Praktika haben Lernende keinen Anspruch auf eine Vergütung. Betrieben steht es aber frei, Praktikantinnen und Praktikanten zu entlohnen. Für Praktikumsbetriebe steht eine staatliche Finanzierung für entstandene Ausgaben zur Verfügung, z. B. für Ausstattungskosten und Kosten für Ausbildungspersonal. Praktikantinnen und Praktikanten können finanzielle Hilfe für Fahrkosten zum Praktikumsbetrieb beantragen.

In der Regel sollen die mindestens 45 Praktikumstage in einem einzigen Betrieb absolviert werden, unter bestimmten Voraussetzungen kann von dieser Regel abgewichen werden, z. B. wenn kein Betrieb gefunden werden kann, der berufspraktische Tätigkeit im geforderten Umfang anbietet. Die Frage, ob sich in allen *Routes* und *Pathways*, in denen *T Levels* angeboten werden, genug Betriebe zur Abdeckung der beruflichen Praktika finden lassen, bereitet den zuständigen Ministerien Sorge. Dies drückt sich in einer Reihe von relativ kurzfristig geschürften Unterstützungs- und Anreizpakten aus, die neben finanziellen Hilfen auch fachlichen Support für die Ausgestaltung und Betreuung von Praktika anbieten (siehe z. B. DfE 2019a, S. 33; DfE 2019b, S. 20). Zudem wird von politischer Seite darauf hingewiesen, dass Unternehmen durch das Angebot von Praktika in *T Levels* zukünftige Fachkräfte entwickeln und diese frühzeitig an sich binden können (vgl. DfE 2020). Dieses Argument muss im Kontext eines sich in den letzten Jahren verschärfenden Fachkräftemangels in der englischen Wirtschaft gesehen werden.

Mathematik, Englisch, Digitales

Dieser Teil der Qualifikation dient einerseits dem Nachholen von allgemeinbildenden Leistungen, die in der Sekundarstufe I nicht erreicht wurden. Andererseits sollen auch berufsspezifische und arbeitsweltbezogene mathematische und sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten aufgebaut werden. Digitale Kompetenzen beziehen sich auf Fertigkeiten und Fähigkeiten, sich in einer digitaler werdenden Berufswelt zurecht finden zu können und z. B. digitale Medien zielgerichtet einsetzen zu können.

3.2 Entwicklung und Implementation

Die Einführung von *T Levels* wurde vorbereitet bzw. begleitet von einer Reihe öffentlicher Konsultationen, in denen Akteursgruppen (Verbände der Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Bildungsanbieter, Öffentlichkeit) Interessen und Anregungen einbringen konnten bzw. zu Vorschlägen der Regierung Stellung beziehen konnten. Diese wurden meist

in der Form von Onlinebefragungen durchgeführt, die in der Folge systematisch ausgewertet wurden, um eine möglichst konsensuale Entwicklung der Qualifikationen zu gewährleisten (vgl. FOSTER/POWELL 2019). Daneben wurde versucht, Rückmeldungen zu den geplanten Qualifikationen in Präsenzveranstaltungen mit interessierten Parteien zu generieren.

Die neuen Qualifikationen sollen in einem gestuften Verfahren entwickelt und eingeführt werden. Die ursprünglichen Zeitpläne mussten bereits mehrfach revidiert werden (vgl. FOSTER/POWELL 2019). So wurden im September 2020 die ersten *T Levels* in drei *Pathways* eingeführt, im September 2021 in weiteren sieben *Pathways*. Laut Umsetzungsbericht vom Dezember 2021 belegten zu diesem Zeitpunkt ca. 5.500 Lernende eines der bereits laufenden *T-Level*-Programme, betreut von 102 beteiligten Bildungsanbietern. Die vollständige Implementation aller *T-Level*-Lernprogramme ist nicht vor 2024 zu erwarten (vgl. DfE 2021, S. 9–12).

Die staatliche Finanzierung anderer beruflich orientierter Qualifikationen, die sich inhaltlich mit *T Levels* überschneiden, wird zeitgleich zurückgefahren und soll schließlich ganz auslaufen. In den verschiedenen Konsultationsphasen zu *T Levels* hat dieser Entzug von staatlicher Finanzierung für zum Teil anerkannte und in Bezug auf die Qualifizierung und Fachkräfteentwicklung erfolgreiche Qualifikationen für Kritik gesorgt, sowohl aufseiten der Anbieter dieser Qualifikationen als auch aufseiten mancher Unternehmen und Arbeitgeberverbände (vgl. FOSTER/POWELL 2019).

3.3 Finanzierung

Für die Finanzierung der *T Levels*, d. h. deren Entwicklung, Einführung und dauerhafte Grundfinanzierung, stellt die britische Regierung erhebliche Mittel zur Verfügung. Ab dem Zeitpunkt, an dem alle *T Levels* im Regelbetrieb im Einsatz sind, hat die Regierung pro Jahr insgesamt 500 Millionen Pfund für Bildungsanbieter, Praktikumsbetriebe und Lernende veranschlagt (vgl. DfE 2018, S. 35).

Teil des Gesamtpaketes sind direkte finanzielle Unterstützung von Unternehmen, die Plätze für betriebliche Lernanteile zur Verfügung stellen. Auch werden Mittel zur Verfügung gestellt, die mittelbar für den Erfolg der neuen Qualifikation sorgen sollten, so z. B. für den Aufbau von Infrastruktur und Ausstattung bei Bildungsanbietern, für die Qualifizierung des Bildungspersonals sowie für Informations- und Marketingmaßnahmen (vgl. FOSTER/POWELL 2019, S. 13–15). Unterlegt wurde das Finanzierungsregime für *T Levels* durch eine internationale Studie zu den Ausgaben und den Finanzierungsmodellen im Bereich der beruflichen Bildung in Dänemark, Deutschland, Frankreich, den Niederlanden und Norwegen (vgl. DfE 2017a).

Obwohl die genauen Finanzierungsmechanismen noch nicht finalisiert sind, zeichnet sich ab, dass die Finanzierung für Anbieter von *T Levels* an bestimmte Kriterien gebunden sein werden. Diese umfassen Abschlussquote (wie viele Lernende schließen erfolgreich ab?), das Erfüllen von Qualitätsstandards sowie die notwendige Ausstattung.

Besonders gefördert werden soll zudem das Angebot des Vorbereitungsjahres (*T-Level-Transition-Programme*), das sich an Jugendliche mit geringen schulischen Vorleistungen richtet und wodurch inklusionpolitische Ziele erreicht werden sollen. Für die Einrichtung eines Vorbereitungsjahres erhalten Bildungseinrichtungen 20.000 Pfund zusätzlich (vgl. FOSTER/POWELL 2017, S. 17).

3.4 Zielgruppe

T Levels richten sich hauptsächlich an Jugendliche, die im Alter von 16 Jahren den mittleren Bildungsabschluss¹¹ abgelegt haben und vor der Entscheidung stehen, den weiteren allgemeinen Bildungsweg mit dem Ziel von *A Levels* einzuschlagen oder eine berufliche Qualifizierung zu verfolgen. Für den Einstieg in *T Levels* ist formal gesehen der mittlere Bildungsabschluss notwendig, der in der Regel mit 16 erworben wird. Wird dieser verfehlt, kann ein Vorbereitungsjahr (*T-Level-Transition-Programme*) absolviert werden, in dem vor allem allgemeine Kompetenzen wie sprachliche Ausdrucksfähigkeit und mathematische Fähigkeiten gefördert werden. Zudem werden beruflichen Kompetenzen in den jeweiligen Spezialisierungen der *T Levels* zugrunde gelegt. Auch spezielle Vorbereitungsmaßnahmen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen sind vorgesehen (DBIS/DfE 2016). Während in der Entwicklungs- und ersten Implementierungsphase das Angebot von *T Levels* für Jugendliche im Vordergrund steht, sollen sie nach und nach zu einer Qualifizierungsoption für Erwachsene ausgebaut werden (vgl. DfE 2017b).

4 Schlussbetrachtungen

Umfassende Untersuchungen haben ergeben, dass die Struktur der beruflichen Qualifikationen in England bedeutende Schwächen aufweist. So haben der Wolf-Report und der Sainsbury-Report auf einen Mangel an Transparenz in Bezug auf Qualifizierungswege und Abschlüsse sowie in Bezug auf Akzeptanz einer Vielzahl von beruflichen Qualifikationen hingewiesen. Dies trifft besonders auf den Bereich des Systems zu, in dem *Further Education Colleges* als Bildungsanbieter auftreten. Von Regierungsseite wurde hier mit einem umfassenden Reformansatz reagiert, in dem der Einführung von *T Levels* eine Schlüsselrolle zukommt. Die Bedeutung dieses Ansatzes lässt sich daran festmachen, dass Unternehmen vor der Einführung von *T Levels* nur 38 Prozent der 17- und 18-jährigen Jugendlichen, die sie direkt nach dem Besuch eines *Further Education College* eingestellt haben, als genügend vorbereitet für den Einstieg in das Berufsleben hielten (vgl. CIPD 2018, S. 4). Es scheint also einen deutlichen Nachholbedarf bei der Qualifizierung dieser Zielgruppe zu geben.

11 Der mittlere Schulabschluss wird im Vereinigten Königreich in der Regel in Form von GCSEs (*General Certificate of Secondary Education*) durch bestandene Prüfungen in einer bestimmten Anzahl von Fächern abgelegt.

Die Einführung von *T Levels* ist in erster Linie als neuer Versuch zu sehen, den Übergang von Jugendlichen zu gestalten, die den allgemeinbildenden Qualifizierungswegen auf der Sekundarstufe nicht folgen können oder wollen. Dies erscheint im Vereinigten Königreich eine Aufgabe mit besonderer Relevanz zu sein, weil sich im Bereich der Kompetenzentwicklung über das Pflichtschulalter hinaus besondere Problemlagen zu verbergen scheinen. So zeigt eine Studie der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) zur Entwicklung von Grundkompetenzen wie Lesen und Rechnen für 15- bis 27-Jährige für das Vereinigte Königreich einen Zuwachs, der deutlich unter dem OECD-Durchschnitt liegt. Im Vergleich dazu liegt Deutschland bei diesem Indikator in der Spitzengruppe (vgl. OECD 2022).

Wie in früheren Qualifikationsreformen bereitet die Einbindung relevanter Stakeholder jedoch auch bei der Entwicklung von *T Levels* Probleme. Dies ist z. T. dem Umstand geschuldet, dass es eine dauerhaft verfasste Beteiligungsstruktur wie in Ländern mit einer dual strukturierten beruflichen Aus- und Fortbildung in England nicht gibt. Der weitgehend genutzte Modus der öffentlichen Konsultation scheint die Ziele einer expertisegeleiteten Einbindung der Sozialpartner nur sehr bedingt zu erfüllen. Somit ist zu befürchten, dass die Akzeptanz der neuen Qualifikationen durch die Arbeitgeber begrenzt sein dürfte, ein Umstand, der bereits in vorherigen Reformprozessen, z. B. der *14-19 Diploma* in den 2000er-Jahren, festzustellen war (vgl. ERTL/STACZ 2010).

Die Bereitschaft von Betrieben, die für *T Levels* notwendigen Phasen berufspraktischen Lernens zu ermöglichen, scheint begrenzt zu sein und könnte die Implementation der neuen Qualifikationen stark behindern. Auf mögliche Engpässe wurde vonseiten der Arbeitgeberverbände hingewiesen. So gab 2018 bei einer Unternehmensbefragung ein Viertel der Betriebe an, dass sie betriebliche Praktika in der für *T Levels* vorgesehenen Länge anbieten könnten. Weitere 22 Prozent hielten dies nur mit finanzieller Unterstützung durch den Staat für möglich (vgl. CIPD 2018, S. 6). Auf ein geringes Interesse bei Betrieben deutet auch hin, dass bei der Umfrage nur 40 Prozent der befragten Unternehmen von *T Levels* gehört hatten (vgl. CIPD 2018, S. 5).

Ebenfalls im Lichte der Erfahrungen mit früheren Reformbestrebungen im englischen Bildungs- und Qualifizierungswesen erscheint es erstaunlich, dass auch in der gegenwärtigen Initiative wieder auf Stabilität im Bereich der allgemeinen Sekundarschulbildung und weitreichende Reform in der beruflichen Bildung gesetzt wird. Dieser Ansatz wurde bereits in der Vergangenheit als unzureichend kritisiert (siehe JAMES RELLY 2021).¹²

Zweifelsohne betreibt die Konservative Regierung die Entwicklung und Einführung von *T Levels* mit hoher Priorität: „T Levels are absolutely the centre point of what we

12 Keep (2006) deutet bereits im Titel seines in der Analyse der Berufsbildungspolitik in England äußerst einflussreichen Aufsatzes das häufig unsystematisch und aktionistisch wirkende Vorgehen in der Entwicklung und Umsetzung von Reformen an: „State control of the English education and training system—playing with the biggest train set in the world.“

are doing in technical education“ (Bildungsminister Gavin WILLIAMSON 2019). Trotz der Rhetorik, bei dieser Reform nicht von einem Defizitmodell auszugehen, sondern den Standard einer exzellenten, hochwertigen Berufsbildung zugrunde zu legen, bleibt zu befürchten, dass der unangetastete „Goldstandard“ von *A Levels* den *T Levels* als Neuankommlinge keine wirkliche Chance lässt, sich als gleichwertiger Qualifizierungsweg zu etablieren, weil sich bildungsorientierte Familien weiterhin für eine weiterführende allgemeinbildende und akademische Ausbildung ihrer Kinder entscheiden. Der Einsatz beträchtlicher öffentlicher Mittel für die Entwicklung und Einführung von *T Levels* wird daran vermutlich nichts ändern.

Die angestrebte Vereinfachung des beruflich orientierten Qualifizierungsangebotes ab dem Alter von 16 Jahren könnte durchaus zu einer Erhöhung der Transparenz und Wertigkeit von Abschlüssen führen. Allerdings könnte sich daraus eine nicht hilfreiche Abgrenzung von beruflichen und allgemeinbildenden bzw. akademischen Bildungsgängen ergeben, die Jugendliche und ihre Familien vor eine nicht hilfreiche binäre Wahl stellt. Die einflussreiche *Edge Foundation* skizziert die damit einhergehende künstliche Spaltung von Jugendkohorten und setzt sich für die Integration von allgemeinbildenden und beruflich orientierten Inhalten und Konzepten ein (vgl. EDGE FOUNDATION 2016). Stattdessen zementiert der *Skills Plan* von 2016 als wegweisendes Reformpapier der Konservativen Regierung in vielerlei Hinsicht die von Bildungsexpertinnen und -experten seit Jahrzehnten kritisierte Aufspaltung des englischen Bildungssystems in allgemeine bzw. akademische und berufliche Bildungswege, weil darin strikt voneinander getrennte allgemeine und berufliche Bildungswege im Sekundarbereich festgeschrieben sind. Die negativen Auswirkungen dieses sogenannten „*academic-vocational divide*“ resultierten in der Vergangenheit in einer größtenteils als zweitklassig angesehenen beruflichen Bildung (vgl. ERTL 2000; JAMES RELLY 2021).

Formal gesehen können *T Levels* als Zugangsqualifikation zur Hochschulbildung verwendet werden. Aus den Erfahrungen mit anderen beruflich orientierten Qualifikationen, die ebenfalls diesen Anspruch hatten, kann abgeleitet werden, dass Absolventinnen und Absolventen von *T Levels* in der Realität Schwierigkeiten haben werden, im hierarchisch gegliederten Hochschulwesen des Vereinigten Königreiches Zugang zu den renommierten Universitäten zu finden. Der Grundsatz der Hochschulautonomie umfasst im Vereinigten Königreich besonders auch den Bereich des Hochschulzugangs. Dies führt regelmäßig dazu, dass forschungsintensive Universitäten meist fast ausschließlich Bewerberinnen und Bewerber mit akademischen Vorqualifikationen aufnehmen, wogegen beruflich Qualifizierte in neueren und eher anwendungsorientierten Hochschulen überrepräsentiert sind (vgl. HAYWARD u. a. 2021). Die im *Skills Plan* (vgl. DfE 2016a) angekündigte Entwicklung von Brückenangeboten, die Absolventinnen und Absolventen von *T Levels* den besseren Zugang zu hochschulischen Studiengängen ermöglichen sollen (siehe Abb. 1), ist bisher noch nicht entscheidend vorangetrieben worden. Eine Reihe von Hochschulen haben ihre grundsätzliche Bereitschaft erklärt, Absolventinnen

und Absolventen von *T Levels* für bestimmte Studiengänge in Erwägung zu ziehen (vgl. DfE 2021, S. 35–37).

Somit ergibt sich insgesamt der Eindruck eines Reformansatzes, der mit der Verbesserung der Qualität beruflicher Bildungsangebote und der Erhöhung von Transparenz und Status der beruflichen Qualifizierungssysteme wichtige Ziele verfolgt. Diese ergeben sich aus hinlänglich bekannten Schwächen des englischen Berufsbildungssystems, die im Wolf-Report und im Sainsbury-Report deutlich herausgearbeitet wurden. Zugleich zeigen sich aber in der Konzeption der Gesamtreform und der *T Levels* als deren Schlüsselement Ansatzpunkte für Zweifel, ob diese Zielsetzungen wirklich erreicht werden können. Letztlich wird die Akzeptanz der neuen Qualifikationen bei den wichtigsten Akteuren, d. h. den Jugendlichen und ihren Familien, den Betrieben und den Hochschulen, Aufschluss über die Erreichung der weitreichenden politischen Ziele geben können. Nicht zuletzt aufgrund der gestuften Entwicklung und Einführung von *T Levels* wird sich diese Akzeptanz erst in einigen Jahren bestimmen lassen.

Literatur

- CIPD – CHARTERED INSTITUTE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT (Hrsg.): Reforming Technical Education: Employers' views of T Levels. London 2018
- DBIS/DfE – DEPARTMENT FOR BUSINESS/INNOVATION AND SKILLS & DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): Post-16 Skills Plan. London 2016
- DE COULON, Austin; GREENWOOD, Charley; VIGNOLES, Anna: An investigation of the labour market effect of apprenticeships in the UK. London 2010
- DfE/EFA – DEPARTMENT FOR EDUCATION/EDUCATION FUNDING AGENCY (Hrsg.): 16-19 Funding formula review, July 2012. London 2012
- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): 2018 16 to 19 performance tables: qualifications in the tech level category, August 2016. London 2016a
- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): 2018 16 to 19 performance tables: qualifications in the applied general category, August 2016. London 2016b
- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): Funding and expenditure in post-16 education: An international review. London 2017a
- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): Implementation of T level programmes: Government consultation. London 2017b
- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): T Level Action Plan, December 2018. London 2018
- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): Further measures announced to boost the quality of post-16 qualifications, T Level Action Plan 2019. London 2019a
- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): T Levels Industry Placements: Update on delivery models and support. London 2019b

- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): Guidance Industry Placements. Information about how industry placements for T Levels work and how employers can get involved. London 2020. URL: <https://www.gov.uk/guidance/industry-placements> (Stand: 14.04.2022)
- DfE – DEPARTMENT FOR EDUCATION (Hrsg.): T Level Action Plan, December 2021. London 2021
- DfES – DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS (Hrsg.): Further Education: Raising Skills, Improving Life Chances. Norwich 2006
- EDGE FOUNDATION (Hrsg.): 14-19 Education. A new Baccalaureate. London 2016
- ERTL, Hubert; STASZ, Cathleen: 'Employing an 'employer-led' design? An evaluation of the development of Diplomas'. In: Journal of Education and Work 23 (2010) 4, S. 301–317
- ERTL, Hubert: 'Modern Apprenticeship Scheme – ein Neuanfang für die Lehre in England und Wales?'. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 13 (1998) 25, S. 171–187
- ERTL, Hubert: Modularisation of Vocational Education in Europe: NVQs and GNVQs as a Model for the Reform of Initial Training Provisions in Germany? Series: Monographs in International Education. Wallingford 2000
- ERTL, Hubert: 'Arbeitgeber als Curriculumentwickler? Eine kritische Analyse der Einführung von 14-19 Diplomas im reformierten Qualifikationsrahmen in England'. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 107 (2011) 2, S. 294–308
- ERTL, Hubert: Bildungssysteme im Vergleich: Die britische Sicht auf die deutsche Berufsbildung im Zeitverlauf. In: BELLMANN, Lutz; BÜCHTER, Karin; FRANK, Irmgard; KREKEL, Elisabeth M.; WALDEN, Günter (Hrsg.): Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern. Bonn 2021, S. 384–398. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/16622> (Stand: 14.04.2022)
- FOSTER, Andrew: Realising the Potential. A review of the future role of further education colleges. London 2005
- FOSTER, David; POWELL, Andrew: T Levels: Reforms to Technical Education. House of Commons Briefing Paper No. 7951. London 2019
- FULLER, Alison; UNWIN, Lorna; CAVAGLIA, Chiara; McNALLY, Sandra; VENTURA, Guglielmo: Better apprenticeships. Access, quality and labour market outcomes in the English apprenticeship system. London 2017. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/30618/1/Better-Apprenticeships-1-1.pdf> (Stand: 14.04.2022)
- HAYWARD, Geoff; KATARTZI, Eugenia; ERTL, Hubert; HOELSCHER, Michael: Degrees of Success. The Transition from Vocational to Higher Education. Bingley 2021
- JAMES RELLY, Susan: The political rhetoric of parity of esteem. In: Oxford Review of Education 47 (2021) 4, S. 513–528

- KEEP, Ewart: State control of the English education and training system – playing with the biggest train set in the world. In: *Journal of Vocational Education & Training* 58 (2006) 1, S. 47–64
- LEITCH REVIEW OF SKILLS: Prosperity for all in the global economy – world class skills. Final Report. Norwich 2006
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.): Lebenslanges Lernen: Deutschland steht gut da. OECD Berlin Centre Blog (4. Januar 2022), <https://blog.oecd-berlin.de/lebenslanges-lernen-deutschland-steht-gut-da> (Stand: 14.04.2022)
- Ofqual – OFFICE OF QUALIFICATIONS AND EXAMINATIONS REGULATION (Hrsg.): Ofqual's approach to regulating Technical Qualifications. London 2018
- SAINSBURY, David; BLAGDEN, Simon; ROBINSON, Bev; WEST, Steven; WOLF, Alison: Report of the Independent Panel on Technical Education. London 2016
- STANTON, GEOFF; BAILEY, BILL: IN SEARCH OF VET. SKOPE RESEARCH PAPER 62. Oxford December 2005
- WILLIAMSON, Gavin: Williamson taken to task on Conservative manifesto. In: FE Week, 29 November 2019
- WOLF, Alison: Review of Vocational Education – the Wolf Report. London 2011

Irina Rommel

Kontextualisierung in internationalen Berufsbildungsvergleichen: Darstellung eines systematisierten Vergleichsrahmens am Beispiel Kubas

Der Beitrag adressiert die mangelnde Systemkontextualisierung internationaler Berufsbildungsk Kooperationen und die in diesem Zusammenhang stehende Bedeutung von internationalen Berufsbildungsvergleichen. Hierzu erfolgt eine einführende Problemdarstellung und eine anschließende beispielhafte Beschreibung eines systematisierten Vergleichsrahmens, der exemplarisch auf das kubanische Berufsbildungssystem übertragen wird. Ziel ist dabei, ein Berufsbildungssystem über die formalen Systemstrukturen, -ziele und -verantwortlichkeiten hinaus zu charakterisieren und den ein System umgebenden Kontext stärker einzubeziehen.

1 Zur Bedeutung internationaler Berufsbildungsvergleiche im Kontext internationaler Berufsbildungsk Kooperationen

Berufsbildungsk Kooperationen blicken auf eine lange Tradition zurück, die im Rahmen von Globalisierungsprozessen an Bedeutung gewinnen (vgl. LANGETHALER 2017, S. 16). Die Begründungszusammenhänge für Berufsbildungsk Kooperationen lassen sich dabei nach Phillips und Ochs (2003) mit länderübergreifender Anziehungskraft beschreiben, die als Ausgangspunkt für einen Bildungstransfer fungiert. Diese Anziehungskraft kann unterschiedlicher Natur sein und lässt sich beispielsweise mit einer leitenden Philosophie, Zielen oder Ansprüchen an Bildung, die in anderen Ländern existieren, charakterisieren. So sind geringe Jugendarbeitslosigkeit sowie die Annahme, dass mit spezifischen Berufsbildungsstrategien diese minimiert werden kann, ein wichtiger Grund für das Interesse an der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit (vgl. LANGETHALER 2017, S. 12). Dabei besteht u. a. die Ansicht, Berufsbildungsförderung könne die Beschäftigungsraten verbessern sowie einen Beitrag zur wirtschaftlichen Produktivität und Armutsminderung leisten (vgl. ebd.). In der deutschen Berufsbildungsk Kooperation spielt insbesondere das duale System eine wichtige Rolle, da dieses als Erfolgsfaktor für Wirtschaftswachstum und geringe (Jugend-)Arbeitslosigkeit angesehen wird (vgl. BMBF 2017). Diesbezüglich besteht in vielen Ländern der Wunsch, diese Systemstrukturen zu übernehmen (vgl. WOLF 2019, S. 552).

Die deutsche internationale Berufsbildungsk Kooperation erfährt jedoch sukzessive Kritik. Insgesamt wird kritisiert, dass keine Erfolgsfaktoren zur nachhaltigen Implementierung der Transferbemühungen – u. a. duale Ausbildungsstrukturen – zu benennen

sind. So lassen sich wenig evidenzbasierte Aussagen zur Praktikabilität, zu erzielten Erfolgen, aufgetretenen Problemlagen oder Langzeiteffekten (vgl. PILZ 2017a, S. 474) von Transferprozessen treffen. Die einzelnen Kooperations- und Transferbemühungen sind oftmals unternehmensorientiert ausgelegt, wobei wesentliche kulturelle, sozioökonomische sowie arbeitsmarktpolitische Bedingungen nicht berücksichtigt werden (vgl. PILZ 2017a, S. 473f.). Somit besteht ein mangelnder systematischer Abgleich zwischen landesspezifischen sozialen, kulturellen und ökonomischen Kontextfaktoren und konkreten Interessenlagen (vgl. STRITTMATTER/BÖHNER 2019, S. 518).

Gleichzeitig stellt die Transferierbarkeit berufsbildender Systemansätze eine zentrale Fragestellung der international vergleichenden Berufsbildungsforschung dar (vgl. WIEMANN u. a. 2019, S. 13). Dies rückt die Bedeutung von internationalen Berufsbildungsvergleichen sowie die diesbezügliche Integration der Interessengruppen sowie gesellschaftlichen und sozioökonomischen Faktoren stärker ins Zentrum von Berufsbildungsk Kooperationen. Wolf (2015) geht in seiner Argumentation noch einen Schritt weiter und beschreibt, dass Kontextualisierungen als Voraussetzung anzusehen sind, um die Kompatibilität und Vergleichbarkeit von Berufsbildungssystemen einzuschätzen und darauf basierend festzulegen, welche Elemente überhaupt für eine Berufsbildungsk Kooperation bzw. für einen Berufsbildungstransfer als geeignet einzuschätzen sind (vgl. WOLF 2015, S. 119).

Dieser Forderung nach mehr kontextualisierten Vergleichen, um damit zu einer besseren Einschätzung möglicher Berufsbildungsk Kooperationen zu gelangen, wird im folgenden Kapitel anhand der Darstellung eines systematisierten Vergleichsrahmens nachgegangen.

2 Ein systematisierter Vergleichsrahmen zur Unterstützung kontextualisierter Berufsbildungsvergleiche

Der hier erläuterte systematisierte Vergleichsrahmen und dessen Applikation auf das Berufsbildungssystem Kubas stellt eine exemplarische und simplifizierte Darstellung der Ergebnisse dar, die im Rahmen einer umfassenden Forschungsarbeit (ROMMEL 2021) eruiert wurden. Im Einzelnen basiert der systematisierte Vergleichsrahmen (siehe Abb. 1) auf unterschiedlichen konzeptionellen Rahmungen und Instrumenten, die in den folgenden Abschnitten beschrieben werden.

Als wichtiges methodisches Kriterium nach Parreira do Amaral (2015) wird die Orientierung an der Mehr-Ebenen-Analyse (*Total Analysis*) im Vergleichsprozess berücksichtigt. Der aus diesem Prinzip hervorgehende Anspruch auf „Totalität“ ist durch beobachtbare Interdependenzen und Unterschiede zwischen der Makro-, Meso- und Mikroebene und deren vertikale Verknüpfung in einem System charakterisiert. In der Umsetzung kann ein mehrerebenen-orientiertes Vorgehen z. B. darauf abzielen, die Perspektive des Staates (formal), die Perspektive der einzelnen Akteure und Institutionen

wie Lehrkräfte und Schulen, aber auch Wirtschaftsvertreter etc. in den Blick zu nehmen (vgl. ACKEREN/KLEIN 2015, S. 63). Darüber hinaus bietet die Mehr-Ebenen-Analyse aber auch die Möglichkeit der horizontalen Verknüpfungen der einzelnen Bereiche in internationalen Systemvergleichen (vgl. MAURICE 1991, S. 86).

Zur Strukturierung der Vergleichsabfolge wird für den systematisierten Vergleichsrahmen der Vier-Stufen-Vergleich nach Bereday (1964) genutzt. Durch dessen Zielsetzung und Ausrichtung auf ganzheitliche Beschreibungen und Kontextualisierungen kann dieser als Instrument des Mehr-Ebenen-Vergleichs bezeichnet werden (siehe Abb. 1). Der erste Schritt ist dabei die Deskription. Sie ist zu verstehen als eine sogenannte „Bestandsaufnahme“ des Systems (vgl. HOMFELDT/WALSER 2003, S. 276). Dabei geht es darum, umfassend die formalen Strukturen und Ziele des Berufsbildungssystems zu beschreiben. Darauf folgt als zweiter Schritt die Interpretation, mit der überprüft wird, ob und inwieweit das System z. B. die gesetzten (formalen) Ziele erreicht. Hier geht es u. a. darum darzustellen, inwiefern das System zielgerichtet ist und bis zu welchem Grad die einzelnen (formalen) Ziele umgesetzt werden (vgl. PECHERSKI 1986, S. 150). Der dritte Schritt, die Juxtaposition, ist als konsekutive Suche nach Übereinstimmungen und Differenzen zwischen den nationalen Systemen zu verstehen. Hieran schließt sich eine Hypothesenableitung an, die auf der Basis der Erkenntnisse aus der Deskription und Interpretation erfolgt (vgl. LAUTERBACH 2003, S. 190). Abschließend folgt die Komparation, die die Kontextualisierung durch beispielsweise die Geschichte eines Systems, die Traditionen, politischen Entwicklungen und die Gesellschaft selbst adressiert (vgl. ebd., S. 192).

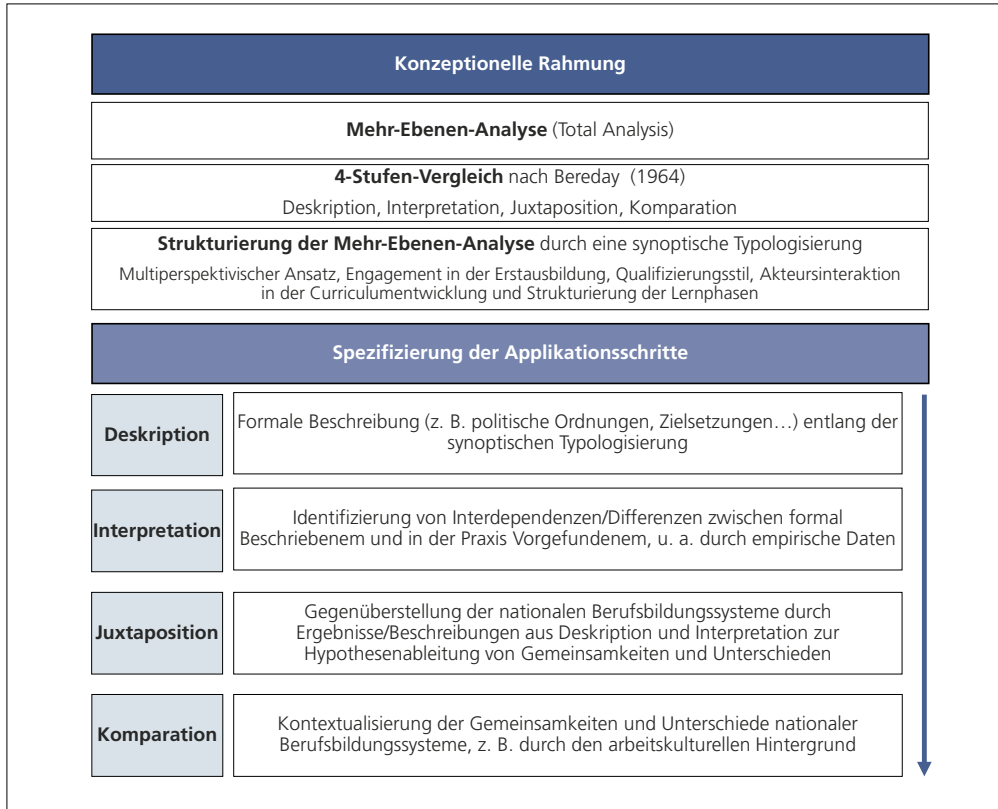
Zur Strukturierung des Mehr-Ebenen-Vergleichs und der einzelnen zu beschreibenden und analysierenden Charakteristika eines Berufsbildungssystems wurde im Vorfeld eine synoptische Typologisierung aus vier bestehenden Typologien von Berufsbildungssystemen generiert. Dabei wurden die einzelnen Kategorien und Klassifikationen aus den folgenden vier Typologien zusammengeführt, um eine umfassende Beschreibung auf der Makro-, Meso- und Mikroebene umsetzen zu können. Die in eine Synopse überführten Typologien sind dabei die folgenden: das Engagement in der Erstausbildung (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2021), der Qualifizierungsstil (vgl. DEISSINGER 1998; 1999), die Typologie des multiperspektivischen Ansatzes (vgl. PILZ 2016; 2017b) sowie die Akteursinteraktion im Rahmen von Curriculum-Entwicklungen und Strukturierungen der Lehr-/Lernphasen (vgl. RAGETH/RENOLD 2017). Durch die synoptische Typologisierung wird es ermöglicht, auf allen drei Ebenen umfassende Klassifikationskategorien zu spezifizieren, die vor allem den Schritt der Deskription nach Bereday (1964) leiten.

Zur spezifischeren Ausgestaltung des Vier-Stufen-Vergleichs nach Bereday und der Mehr-Ebenen-Analyse wurden demnach unterschiedliche Instrumente und Methoden genutzt, die sich wie folgt darstellen: Im Rahmen der Deskription erfolgte die Beschreibung formaler Merkmale des Berufsbildungssystems, also die politisch motivierte Dar-

stellung von Zielen, Absichten und Charakteristika entlang der synoptischen Typologie. Der Schritt der Interpretation dient der Identifikation von Differenzen und Interdependenzen zwischen formaler Zielsetzung/formal Beabsichtigtem und in der Praxis Vorgefundenem. Die Analyse zu den vorzufindenden Merkmalen und Charakteristika erfolgte dabei u. a. durch qualitative Erhebungen bei Akteuren der Berufsbildung. Basierend auf empirischen Daten werden hier Differenzen in der Umsetzung der politisch motivierten (formalen) Zielsetzung im Abgleich mit der Praxis identifiziert. Dies setzt an der Beschreibung Beredays an, dass in diesem Schritt überprüft werden soll, inwieweit die formalen Ziele erreicht werden. Die darauffolgende Juxtaposition wird durch die formalen Beschreibungen entlang der synoptischen Typologisierung (Deskription) und den Ergebnissen aus der Interpretation umgesetzt. Basierend auf dem systematisierten Vergleichsrahmens erfolgt hier also die Identifikation der einzelnen Unterschiede und Gemeinsamkeiten von nationalen Berufsbildungssystemen sowie die Hypothesenformulierung zu Ähnlichkeiten und Differenzen.

Die gewonnenen Erkenntnisse, die über die Deskription, die empirischen Untersuchungen im Rahmen der Interpretation sowie die identifizierten Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Juxtaposition) erschlossen wurden, sollen am Beispiel des arbeitskulturellen Hintergrunds im Schritt der Komparation (siehe Abb. 1) diskutiert werden. Aufbauend auf dem Modell des *Policy Borrowing* nach Philipps und Ochs bietet der arbeitskulturelle Hintergrund (vgl. BARABASCH/WOLF 2011) die Möglichkeit, die Einbettung des Berufsbildungssystems in dessen soziale Kontexte zu unterstützen. Dies erfolgt durch die Anwendung der sechs Dimensionen: betriebliches Arbeitsregime, Arbeitsrecht, Konstitution des sozialen Akteurs, soziale Sicherung, administrativ-institutionelle Ordnung und die Entwicklungs- und Anwendungsprozesse von Technik. So kann beispielweise gezeigt werden, dass zunächst als ähnlich identifizierte Merkmale von nationalen Berufsbildungssystemen durch die Kontextualisierung sehr unterschiedlich zu verstehen sind. Dies kann entscheidende Erkenntnisse für die Kompatibilität und Vergleichbarkeit von Berufsbildungssystemen bieten und zunächst als ähnlich erscheinende Merkmale genauer charakterisieren.

Abbildung 1: Konzeptionelle Rahmung und Applikationsschritte des systematisierten Vergleichsrahmens



Quelle: eigene Darstellung

Da im Rahmen dieses Beitrages nicht die gesamte Vergleichsabfolge des systematisierten Vergleichsrahmens veranschaulicht werden kann, erfolgt eine beispielhafte Applikation der Schritte der Deskription, Interpretation und Komparation auf das kubanische Berufsbildungssystem. Die beispielhafte Applikation dient der Darstellung der Erkenntnisse aus den Schritten der Deskription, Interpretation und Komparation. Gleichzeitig wird durch diese drei Schritte veranschaulicht, dass die Erkenntnisse, die in den einzelnen Schritten gewonnen werden, eine kontinuierliche Informationserweiterung und Kontextualisierung (gesellschaftlich, sozioökonomisch und kulturell) zum kubanischen Berufsbildungssystem fördern. So stellt der Schritt der Interpretation die Erweiterung der Deskription dar, indem ein Abgleich zwischen formalen beschriebenen Zielen des Berufsbildungssystems und dessen Umsetzung durch die Akteure dargestellt wird. Gleichzeitig bietet der Schritt der Komparation, am Beispiel des arbeitskulturellen Hintergrunds, eine Erweiterung der Erkenntnisse aus Deskription und Interpretation vor gesellschaftlichen, sozioökonomischen etc. Gegebenheiten.

3 Exemplarische Applikation des systematisierten Vergleichsrahmens

3.1 Formale Deskription des kubanischen Berufsbildungssystems

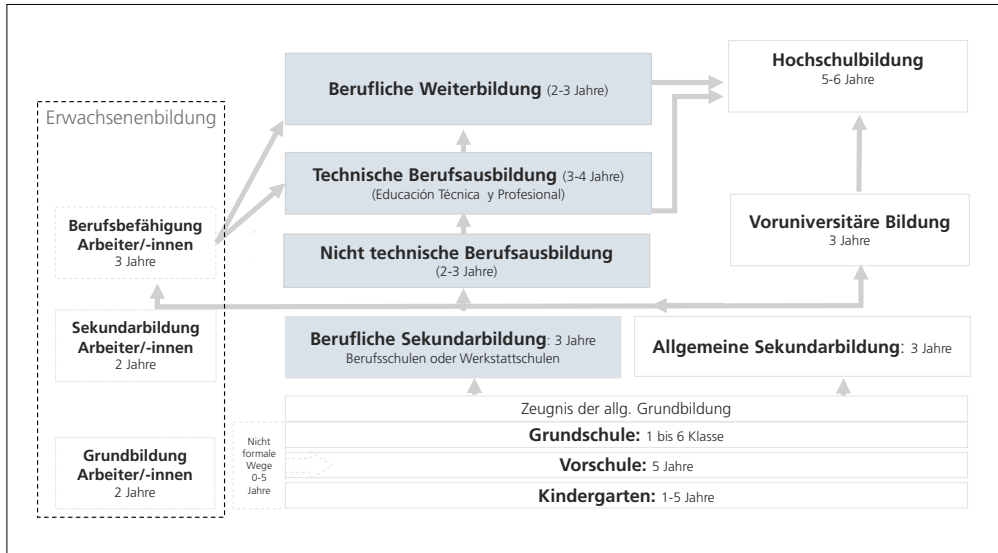
Für die hier relativ knappe Deskription der Berufsbildung in Kuba ist einschränkend zu erwähnen, dass es einen großen Mangel an öffentlichen Informationen, unabhängigen Berichten und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Berufsbildung in Kuba gibt (vgl. CHAIR OF EDUCATION 2021, S. 18).

3.1.1 Das Bildungssystem im Überblick

Die berufliche Qualifikation beginnt in Kuba bereits ab der Sekundarstufe I (*Nivel Medio Básico*), wobei sich diese in einen allgemeinbildenden und einen berufsbildenden Bereich gliedert. Der berufsbildende Bereich kann an Berufsschulen (*Escuelas de Oficios*) oder Werkstattschulen (*Escuelas-taller*) absolviert werden und bietet Ausbildungen im Umfang von drei Jahren an. Das Mindestalter zur Aufnahme dieser früh ansetzenden beruflichen Qualifikation beträgt 13 Jahre (vgl. BMWi 2019). Diese Ausbildung enthält dabei sowohl allgemeinbildende Inhalte als auch spezifisch für die Ausbildung relevante fachbezogene Themen (vgl. FABREGAT RODRÍGUEZ 2016, S. 196). Nach Abschluss der Sekundarstufe I im berufsbildenden Bereich (9. Klasse) ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, entweder eine höhere berufliche Ausbildung (Sekundarstufe II) oder aber die Qualifizierung für Arbeiter/-innen (Erwachsenenbildung) anzustreben (vgl. ebd.).

Die Sekundarstufe II gliedert sich zum einen in die voruniversitäre Bildung mit dem „Bachiller“ und zum anderen in die technische und berufliche Bildung. Die voruniversitären Institute sind vorwiegend an naturwissenschaftlichen Fachrichtungen orientiert, deren Ziel es ist, für eine Hochschulzugangsberechtigung zu qualifizieren und damit die Möglichkeit zum Studium bereitzustellen. Die Berufsbildung im Sekundarbereich II beträgt zwischen drei und vier Jahren in der technischen und zwei bis drei Jahren in der nicht technischen Berufsbildung (vgl. ROMMEL 2021, S. 123), wobei den Auszubildenden eine Vielzahl an Ausbildungsgängen zur Verfügung steht. Eine Verkürzung der Ausbildungszeit auf zwei Jahre im technischen Bereich und ein Jahr im nicht technischen Bereich ist dann möglich, wenn ein zuvor erworbener „Bachiller“ vorhanden ist. Angeboten werden die einzelnen Ausbildungsgänge an polytechnischen Instituten oder in spezifischen regionalen und dafür vorgesehenen Berufsschulen (*Escuelas de Oficios*) (vgl. BMWi 2019).

Abbildung 2: (Berufs-)Bildungssystem in Kuba



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an BMWi 2019

Insgesamt vermittelt damit der Sekundarbereich II zwei Niveaustufen von Ausbildungen, die sich in der Wertigkeit unterscheiden. Ein Abschluss in der beruflichen (nicht technischen) Ausbildung mit zwei bis drei Jahren Ausbildungszeit ist dabei unter dem *Técnico Medio* angesiedelt und wird mit dem Titel der „Qualifizierten Arbeitskraft“ (*Obrero Calificado*) abgeschlossen (vgl. ROMMEL 2021, S. 124). Eine Ausbildung in den technischen Fachrichtungen mit dem Zertifikat des *Técnico Medio* befähigt ebenfalls zur Aufnahme eines Studiums – mit der Voraussetzung eines bestandenen Aufnahmetests – oder zum Zugang zur Weiterbildung (vgl. BMWi 2019). Grundsätzlich ist eine starke Verzahnung der Sekundarstufe II mit der Hochschulbildung deutlich, was vonseiten der Politik ein Bestreben nach höheren Abschlüssen darstellt (vgl. WOLF 2015, S. 55). Dies wird bekräftigt durch das Recht eines jeden Jugendlichen auf den Zugang zu einem Studium (vgl. CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DE CUBA 1992).

Seit 2018 besteht zudem ein neuer Weiterbildungsbereich auf postsekundärer Stufe (*Educación Superior de Ciclo Corto*), der mit „kurzer Zyklus höherer Bildung“ zu übersetzen ist. Hier werden kurze Studiengänge oder aber Berufsausbildungen an Universitäten angeboten, die zum Abschluss des *Técnico Superior* führen. Diese Angebote werden als Teil der Hochschulbildung angesehen, die auf die Bedürfnisse der Produktions- und Dienstleistungsbranche ausgerichtet sind (vgl. BMWi 2019). Der Abschluss ist oberhalb des *Técnico Medio* auf Sekundarstufe II und unterhalb eines universitären Abschlusses angesiedelt. Als Voraussetzung zum Einstieg in diese Bildungsangebote wird die Aus-

bildung zum *Técnico Medio* oder aber der Abschluss einer technischen Fachrichtung im voruniversitären Bereich (Sekundarstufe II) definiert (vgl. ebd.).

3.1.2 Zielsetzung in der Berufsbildung

Berufsbildung in Kuba zielt darauf ab, den Auszubildenden kulturelle und technische Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln. Die Qualifizierung der zukünftigen Fachkräfte wird dabei mit einer konsequenten Lebenseinstellung charakterisiert, die durch ihre Unbedingtheit gegenüber den Prinzipien der Revolution und des Sozialismus gekennzeichnet ist und einer ganzheitlichen und professionellen Vorbereitung entspricht (vgl. MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2009a, S. 1). Die Qualifizierung soll es ermöglichen, die Aufgaben mit Unabhängigkeit, Sicherheit, Produktivität und Effektivität anzugehen und umzusetzen (vgl. ebd., S. 6). Insgesamt wird Berufsbildung als die Bildung von Individuen durch die Verknüpfung von Lehre und Arbeit verstanden. Ziel ist dabei, allgemein übertragbare Fähigkeiten zu fördern, die auf eine breite berufliche Ausrichtung ausgelegt sind und um so die Integration in den Arbeitsmarkt fördern (vgl. MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DE CUBA 2004, S. 25f.). Die Ausbildung in Kuba verbindet zwei Grundprinzipien, die zum einen die Vermittlung der Liebe zur Arbeit und das Bewusstsein adressieren, Produzenten von sozialem und materiellem Reichtum zu sein (vgl. QUINTERO LÓPEZ 2011, S. 57). Zum anderen sollen die Schüler/-innen in einem produktiven Prozess zur sozial nützlichen Arbeit in den Arbeitsmarkt integriert werden. Dabei stehen Fleiß und Verantwortung als besondere Fähigkeit der Qualifizierung im Mittelpunkt (vgl. ebd.).

Grundsätzlich wird Bildung als Teil der sozialistischen Ordnung angesehen, wodurch sie einen entscheidenden Beitrag zum Ausbau und zur Unterstützung des Sozialismus sowie zur sozialistischen Gesellschaft zu leisten hat (vgl. WOLF/HERNÁNDEZ PENTON 2011, S. 31). Bildung ist vollständig vom Staat finanziert und wird vom kubanischen Bildungsministerium organisiert und verwaltet (vgl. SWISS ECONOMIC INSTITUTE 2021, S. 18). Nach der bis 2020 geltenden Gesetzgebung ist das Bildungsministerium zuständig für die Festlegung von Normen, Qualifikationsrichtlinien, Überwachung und Bewertung aller an der Berufsbildung beteiligten Akteure, für den Erlass von methodischen Richtlinien und für die Festlegung der Inhalte der einzelnen Ausbildungspläne (vgl. ebd., S. 30). Die Neuordnung von Ausbildungsinhalten wird auf Gesuch von unterschiedlichen Institutionen der Berufsbildung, wie Schulen und den einzelnen Produktions- und Dienstleistungssektoren, empfohlen. Dies soll eine stärkere Verknüpfung zwischen den Bedarfen des Arbeitsmarktes und der Ausbildung fördern (vgl. MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2009a, S. 1). Gestärkt wird die Orientierung an den Bedarfen des Arbeitsmarktes durch ministerielle Regelungen, die eine praktische Ausbildungsphase von bis zu 50 Prozent in den Unternehmen festlegen und damit die Verbindung zwischen Theorie und Praxis unterstützen (vgl. ebd.).

3.1.3 Organisation der Lernphasen in der Berufsbildung

Die praxisbezogenen Lernphasen, die in den Unternehmen erfolgen, sollen durch festgelegte Trainingspläne begleitet werden, die unter Beteiligung von staatlichen Organen sowie Unternehmen erstellt werden. Grundlage für diese Trainingspläne sind der zeitliche Anteil der abzuleistenden Praxisphase und die zu erreichenden Qualifikationen, die eine qualifizierte Fachkraft am Ende ihrer Ausbildung aufweisen soll (vgl. MINISTERIO DE LA JUSTICIA 2018, S. 56). Zur Sicherstellung dieser Ziele stehen den Unternehmen Fachkräfte als Tutorinnen und Tutoren zur Verfügung, die den Ausbildungsprozess der Auszubildenden sowie deren unternehmensinterne Qualifizierung sicherstellen (vgl. MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2009b, S. 52). Die inhaltlichen oder strukturellen Merkmale der Vorbereitung, um als Fachkraft im Unternehmen auch als Tutor/-in zu agieren, lassen sich dabei nicht spezifizieren. Bekannt ist aus ministeriellen Resolutionen, dass für die Vorbereitung der Tutorinnen und Tutoren die Schulen in die Verantwortung genommen werden (vgl. ebd.), wobei auf keinen standardisierten Vorbereitungsprozess verwiesen werden kann.

Im schulischen Kontext haben die einzelnen Lehrkräfte die Aufgabe, die Ziele der Berufsausbildung nach ministerieller Resolution in ihrem Unterricht umzusetzen. Der Lehr-/Lernprozess ist dabei laut Vorgabe so zu organisieren, dass die Inhalte in den allgemeinbildenden und den jeweiligen berufsbildenden Fächern der Ausbildung entsprechen und durch praktische Methoden wie Werkstattunterricht unterstützt werden (vgl. MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2009a, S. 117). Die gesellschaftspolitische Zielsetzung für die Lehrkräfte besteht aus der Aufgabe, eine humanistische Auffassung der Ausbildung des Menschen umzusetzen und den theoretischen Unterricht so zu gestalten, dass eine Förderung von theoretischen und praktischen Fähigkeiten erfolgt (vgl. ebd., S. 228). Dabei spielt die sozialistische Pädagogik nach José Martí (1965) eine wesentliche Rolle und zielt auf die Verbindung von Arbeit und Lernen ab. Gleichzeitig sind die Lehrkräfte für die Überwachung und Evaluierung der praktischen Phasen der Ausbildung in Zusammenarbeit mit den Tutorinnen und Tutoren zuständig (vgl. MINISTERIO DE LA JUSTICIA 2018, S. 56). Grundlage für die Evaluationen liefern dabei die Trainingspläne mit den definierten Zielsetzungen der einzelnen Praxisphasen (vgl. ROMMEL 2021, S. 159).

3.1.4 Anmerkungen zu dieser Betrachtung der Berufsbildung in Kuba

Es lässt sich vermuten, dass die Berufsbildung in Kuba eine hohe Theorie-Praxis-Verzahnung aufweist und die Lehr-/Lernprozesse in den beiden Lernorten auf die Verbindung von Unterricht und Ausbildung bzw. Arbeit abzielen, um die Auszubildenden zu produktiven Fachkräften für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Die Deskription der einzelnen Bereiche des Berufsbildungssystems und die damit verbundenen Übergänge deuten auf eine hohe Durchlässigkeit hin, da jeder Abschluss zu einem höheren Bildungsweg berechtigt und eine starke Verzahnung der einzelnen Teilbereiche des Bildungssystems besteht. Dies wird per Gesetz gestützt, indem jede/-r Jugendliche das Recht auf ein Stu-

dium hat. So wird sichergestellt, dass auch nach Abschluss der Ausbildung zum *Técnico Medio* der Einstieg in ein universitäres Studium möglich ist – so wie für Absolventinnen und Absolventen der vor-universitären Bildung (Sekundarstufe II). Ein wesentlicher Akteur in der Berufsbildung ist das Bildungsministerium; eine Zusammenarbeit mit Unternehmen und mit den einzelnen Produktions- und Dienstleistungssektoren ist rechtlich (ministeriell) vorgegeben. Ziel dieser Vorgaben ist es, die Ausbildung an den Bedarfen des Arbeitsmarktes auszurichten und so die Produktivität der Fachkräfte zu erhöhen.

Im folgenden Kapitel werden beispielhaft die durch die Akteure beschriebenen Herausforderungen im Berufsbildungssystem dargestellt, die auf Differenzen zwischen den formalen Regelungen und der Realität hinweisen.

3.2 Formale Zielsetzung versus umgesetzte Praxis im Berufsbildungssystem in Kuba

In diesem Kapitel werden Differenzen und Interdependenzen zwischen formaler Zielsetzung und deren praktischer Umsetzung beschrieben. Des Weiteren werden Gründe für diese Abweichungen identifiziert. Beispielhaft werden Aspekte der Beteiligung von Unternehmen und der verantwortlichen Tutorinnen und Tutoren für die praktischen Phasen der Ausbildung dargestellt sowie die Wertigkeit der formalen Erwerbsarbeit thematisiert.

Dieser Teil des systematisierten Vergleichsrahmens basiert auf empirischen Erhebungen mittels teilstandardisierter Experteninterviews und ihren Auswertungen und stellt den Schritt der Interpretation des systematisierten Vergleichsrahmens (vgl. Abb. 1) dar. Interviewt wurden unterschiedliche Akteure der Berufsbildung wie Lehrkräfte, Tutorinnen und Tutoren sowie Direktorinnen und Direktoren der regionalen Verwaltungsinstitutionen der Berufsbildung, die auf regionaler Ebene mit dem kubanischen Bildungsministerium zusammenarbeiten. Ein Zugang zu den Unternehmen konnte während des Erhebungszeitraums nicht ermöglicht werden.

Eine entscheidende Differenz zwischen ministeriell geregelter Verantwortung der Akteure und der praktischen Umsetzung besteht in der Beteiligung von Unternehmen am Ausbildungsprozess. Die Ergebnisse aus den Experteninterviews zeigen, dass die Unternehmen keine verbindliche Rolle für die Ausbildung einnehmen. Die interviewten Personen äußerten dabei, dass die einzelnen Unternehmen sich weder für die Ausbildung und die Qualität der Fachkräfte verantwortlich fühlen noch für das Produkt, das sie produzieren oder anbieten. So wird die konkrete Einbeziehung der Unternehmen in die Ausbildungsdurchführung als unzureichend beschrieben. Es gebe keine Verbundenheit zwischen Unternehmen und Auszubildenden, obwohl diese ihre zukünftigen Arbeitnehmer/-innen sind und die Unternehmen garantieren sollten, dass Fachkräfte bestimmten Fähigkeiten und Qualifikationen aufweisen, um produktiv im Beschäftigungssystem agieren zu können (vgl. ROMMEL 2021, S. 150). So wird die Beteiligung der Unternehmen an der Ausbildung durch ministerielle Resolutionen und ordnungs-

litische Regularien staatlich gefordert, die Umsetzung dieser Forderung erfolgt jedoch nicht in dem geforderten Maße. Aussagen der Interviewten wie: „[D]ie Konzeption des Systems ist gut als Idee. Als Konzept weiß ich, wie man es auf diese Weise macht aber die Dinge im Inneren scheitern, auf die das Unternehmen nicht reagiert“ oder „[...] da sich das Unternehmen weder als Teil der Ausbildung, noch als Verantwortlicher für die Ausbildung oder das Produkt fühlt“ (vgl. ROMMEL 2021, S. 151), weisen auf eine Differenz zwischen formaler Zielsetzung und deren Umsetzung in der Praxis hin.

Weiterhin lässt sich mit Blick auf die praktischen Lernphasen darstellen, dass die am Ausbildungsprozess beteiligten Tutorinnen und Tutoren keinen einheitlichen Regularien zur Vorbereitung unterliegen. Die Verantwortung, die Vorbereitung der Tutorinnen und Tutoren für die Gestaltung der praktischen Ausbildungsphasen umzusetzen, obliegt den einzelnen Schulen der Berufsbildung. So äußerten die Interviewten, dass es keine einheitliche Regelung zu Inhalt, Zielen oder dem Umfang der Vorbereitung gibt. Eine Vorbereitung auf eine Tätigkeit als Tutor/-in findet zudem auf freiwilliger Basis statt. Dies führe zu grundlegenden Unterschieden in den einzelnen praktischen Ausbildungsphasen: Oft finde z. B. eine Anleitung der Auszubildenden im Unternehmen gar nicht statt. Gleichzeitig weisen die Interviewten auf einen häufigen Wechsel der Tutorinnen und Tutoren in der Ausbildung und mangelnde Erreichbarkeit hin (vgl. ROMMEL 2021, S. 154).

Die berufliche Ausbildung soll an den Bedarfen der Wirtschaft orientiert sein. Unternehmen und die einzelnen Wirtschaftssektoren sollen an der Ausgestaltung der Ausbildungen durch Neuregelung von Inhalten oder der Gestaltung der praktischen Trainingspläne beteiligt sein. Die Tatsache, dass bis zu 50 Prozent der Ausbildungszeit in Unternehmen stattfindet – wobei die Tutorinnen und Tutoren die Begleitung dieser Phasen übernehmen und gemeinsam mit den Schulen für die Evaluation und Gestaltung zuständig sind (vgl. MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2009a) –, verweist auf die Bedeutung und Rolle dieser Akteure sowie die eigentlich beabsichtigte Zusammenarbeit. Es stellt sich also die Frage, warum sich die Unternehmen nicht verantwortlich für die Qualifizierung der Auszubildenden fühlen und warum es keine klare Verbindlichkeit zur Vorbereitung der Tutorinnen und Tutoren gibt.

Eine weitere Differenz kann im Zusammenhang mit der Identifikation von Bedarfen der einzelnen Dienstleistungs- und Produktionssektoren und der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen zum Zwecke der Bedarfsdeckung identifiziert werden. Dabei spielen die qualifizierten Arbeitskräfte zur Deckung der Arbeitsmarktbedarfe und der Produktivitätssteigerung der kubanischen Wirtschaftssektoren eine wesentliche Rolle (vgl. PEÑA/FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ LISSET 2015, S. 2). Insgesamt erfolgt die quantitative Bereitstellung von Ausbildungsplätzen anhand der Erfassung von zukünftigen Bedarfen der Unternehmen durch das Bildungsministerium. Dieses entscheidet, in welchen Regionen wie viele und welche Ausbildungsgänge zur Verfügung gestellt werden, um den Bedarf an formal qualifizierten Fachkräften zu decken (vgl. ROMMEL 2021, S. 143).

Gleichzeitig kann bezüglich Nachfrage und Angebot von Fachkräften für Unternehmen die Identifikation und die darauf ausgerichtete Deckung von Fachkräftebedarfen des Beschäftigungssystems kritisch diskutiert werden. So thematisieren die Befragten eine mangelnde Nachfrage der Unternehmen an ausgebildeten Fachkräften in den Wirtschaftssektoren, was dazu führt, dass letztlich die für einen spezifischen Bereich qualifizierten Arbeitnehmer/-innen nicht in die dafür vorgesehenen Arbeitsplätze münden, sondern sich anderen Bereichen zuwenden. Argumentiert wird hierbei, dass die Fachkräfte oft keine Möglichkeit haben, das Erlernte später auszuüben, da sie von den Unternehmen „nicht genutzt“ (ROMMEL 2021, S. 158) werden. Dies führt zu einer falschen Einschätzung von Angebot und Nachfrage an Fachkräften für die Unternehmen und die Produktions- und Dienstleistungssektoren. Der Bedarf an Arbeitskräften, den eine spezifische Region hat, und die Möglichkeiten, die das Bildungsministerium zu dessen Deckung bietet, stimmen nicht überein (vgl. ebd., S. 150). Des Weiteren konnte die Analyse der Experteninterviews zeigen, dass nicht nur die falsche Identifikation von Bedarfen an Fachkräften dazu führt, dass sich viele Fachkräfte anderen Erwerbsbereichen zuwenden. Es entscheiden sich auch viele Fachkräfte aufgrund einer mangelnden wirtschaftlichen Entlohnung in dem ursprünglich erlernten Beruf für andere Tätigkeitsfelder, in denen ihnen bessere Gehälter geboten werden. Dies wirft unweigerlich die Frage nach der Wertigkeit formaler Erwerbsarbeit auf sowie nach den damit in Verbindung stehenden ökonomischen Motivationen von Personen, in formal erlernter Erwerbsarbeit zu bleiben (vgl. ROMMEL 2021, S. 158).

3.3 Kontextualisierung durch den arbeitskulturellen Hintergrund

In diesem Abschnitt erfolgt eine beispielhafte Auseinandersetzung mit den Ergebnissen aus der Deskription. Dabei werden Arbeitsrecht und betriebliches Arbeitsregime als Merkmale des arbeitskulturellen Hintergrunds zur Interpretation herangezogen. Ziel ist es dabei, die Erkenntnisse aus den vorherigen Ausführungen zu kontextualisieren und Begründungsansätze für spezifische Erscheinungen des kubanischen Berufsbildungssystems zu verstehen und darzustellen.

Der arbeitskulturelle Hintergrund wird als ein dynamischer Prozess beschrieben, bei dem verschiedene soziale Akteure in einem spezifischen sozialen Handlungsfeld (beispielsweise Berufsbildung) ihre gesellschaftliche Position aushandeln. Die sozialen Akteure bewegen sich dabei in einem vorstrukturierten Feld – hier das Berufsbildungssystem – mit den dazugehörigen Bedeutungen und Normen (vgl. BARABASCH/WOLF 2011, S. 288). Dabei haben gesellschaftliche Regularien sowie die dazugehörigen Teilbereiche Einfluss auf die Ausformung des Handlungsfeldes und stehen in Wechselbeziehung zueinander (vgl. WOLF 2011, S. 287). In diesen Aushandlungsprozessen und Wechselbeziehungen zwischen Regularien, Ordnungen und Teilbereichen des Handlungsfeldes, können die Akteure neue Bedeutungssysteme, Ordnungen etc. für sich schaffen, was sich wiederum auf das Handlungsfeld auswirkt (vgl. BARABASCH/WOLF 2011, S. 288).

Die Dimension des Arbeitsrechts als Teil des arbeitskulturellen Hintergrunds verweist auf die wirksamen Bedeutungssysteme historischer und sozialer Erfahrungen. Diese sind in Abhängigkeit von gesellschaftlichen Vorstellungen über soziale Sicherheit und die Garantie von Freiheit zu bewerten (vgl. WOLF u. a. 2011, S. 12). Die bis heute identitätsbildende Periode der Revolution ist hier als einer der wesentlichen Prozesse zu sehen, die Kuba zu einem Sozialstaat formte und die Bürger/-innen mit kostenloser Gesundheitsversorgung, Bildung, Arbeitsplätzen und Nahrungsmittel versorgen soll (vgl. ebd.). Durch die staatlichen Verteilungsmechanismen, wie ein universelles Gesundheits- und Bildungssystem mit Anspruch auf Vollbeschäftigung, hat sich Kuba zu einem Sozialstaat ohne eigenständiges ökonomisches Fundament entwickelt (vgl. KRENN 2019, S. 352). Die Wirtschaft war geprägt durch die Unterstützungsleistungen der Sowjetunion (vgl. ebd.). Dies führte zu einer zentralisierten Planwirtschaft mit mangelnder ökonomischer Produktivität (vgl. ebd.). Dabei beträgt der staatliche Anteil an der Ökonomie rund 70 Prozent der Gesamtwirtschaft, wobei der überwiegende Teil der Beschäftigten im Staatsdienst tätig ist (vgl. KRENN 2019, S. 355). Letztere weisen eine starke Prekarisierung der Lebenserhaltung auf (vgl. ebd., S. 352). Lediglich ein kleiner Anteil der Personen des Privatsektors – Angestellte in sogenannten emergenten Sektoren – sowie hohe staatliche Funktionäre können von ihrem Gehalt leben. Arbeit kann diesbezüglich für den größten Teil der kubanischen Arbeitskräfte nicht als Grundvoraussetzung einer wirtschaftlichen Unabhängigkeit angesehen werden und damit nur bedingt zur sozialen Identität beitragen (vgl. ebd.).

Bezüglich des Verantwortungsgefühls und der Motivation der Unternehmen, zukünftige Arbeitskräfte zu qualifizieren, kann die Dimension des betrieblichen Arbeitsregimes einige aufschlussreiche Kontextualisierungen ermöglichen. Das betriebliche Arbeitsregime bezieht sich auf die vorliegenden Rekrutierungsmöglichkeiten betrieblicher Arbeitskräfte in Verbindung mit dem Berufsbildungssystem. Zudem beinhaltet es die Ausrichtung auf Regelungsmuster und Organisationsformen betrieblichen Handelns, was entscheidenden Einfluss auf die Arbeitsorganisation haben kann (vgl. WOLF u. a. 2011, S. 12). Die Rekrutierungsmöglichkeiten der Unternehmen sind geprägt durch das Gesetz zur Zentralisierung der Aufnahme einer Arbeit. Dieses Gesetz soll die Anstellung der Kubaner/-innen gewährleisten und die Förderung der zentralen Wirtschaftsplanung hinsichtlich einer rationalen Nutzung von Ressourcen und Kontrolle ermöglichen (vgl. HILB 2010, S. 31). Dies führt jedoch zu mangelnder Mobilität und Entscheidungsgewalt der Arbeitnehmer/-innen hinsichtlich einer selbstständigen Arbeitsplatzwahl und wirkt sich entsprechend negativ auf die Rekrutierungsmöglichkeiten von Arbeitskräften durch die Unternehmen aus (vgl. ebd.).

Zudem führen die hoch bürokratisierten und hierarchischen Organisationsformen der Planwirtschaft dazu, dass eine Dysfunktionalität in der Arbeitsorganisation und der Sinnverlust von Arbeit mit Partizipations- und Anerkennungsdefiziten einhergehen (vgl. KRENN 2019, S. 352; GONZALES RODRÌGUEZ 2018). Die Konsequenz aus der Dysfunktio-

nalität und dem Werteverlust ist eine Verwendung der Arbeitszeit für private Geschäfte und die Aneignung von Ressourcen und Mitteln vom Arbeitsplatz zu dessen Verkauf auf dem Schwarzmarkt (vgl. KRENN 2019, S. 256; PRIETO 2018, S. 25). Da eine feste Arbeitsstelle und ein regelmäßiges Einkommen nicht zwangsläufig zur ökonomischen Lebenserhaltung führen und es vielmehr erforderlich ist, sich in dieser Prekarisierung zu rechtzufinden, führte dies zu einer Kultur des „Sich-Durchschlagens“ (vgl. KRENN 2019, S. 358). Als Resultat dieser Prozesse entwickelten sich alternative existenzsichernde Einkommensquellen in informellen Grauzonen und jenseits formeller Erwerbstätigkeit (vgl. KRENN 2019, S. 256). Diese Entwicklungen führen zu gravierenden Problemen in der Produktions- und Arbeitsorganisation und behindern jegliche Anstrengung zur Erhöhung der Arbeitsproduktivität (vgl. ebd.).

Resümierend hat der Werteverlust formaler Erwerbsarbeit zur Folge, dass die Bedeutung der formalen Arbeit sowie die Produktivität am Arbeitsplatz unter individuellen ökonomischen und lebenssichernden Bedingungen zu bewerten ist. Die einzelnen Ausführungen verdeutlichen bestehende Dysfunktionalitäten, die mit Partizipations- und Anerkennungsdefiziten einhergehen und eine mangelnde Produktivität fördern. Dies bietet wichtige kulturelle, gesellschaftliche und sozioökonomische Kontextualisierungen, die Begründungszusammenhänge für die beschriebenen Differenzen zwischen dem formal Beabsichtigten und in der Praxis Vorgefundenem ermöglichen.

4 Abschließende Betrachtung

Grundlegend basiert der systematisierte Vergleichsrahmen auf der Ansicht, dass Berufsbildungssysteme durch den Verlauf historischer Entwicklungen geprägt und durch den alltäglichen Lebenskontext der darin agierenden und daran beteiligten Akteure geformt werden. Dabei kann die Berufsbildungspraxis von den formalisierten Zielen eines Berufsbildungssystems abweichen (vgl. ROMMEL 2021). So können im Vergleich Berufsbildungssysteme vielleicht auf einer formalen Ebene Ähnlichkeiten aufweisen, die jeweiligen Kontexte, Rollen, Ziele und Bedingungen jedoch sehr divergieren. Diese Komplexität zu strukturieren und vor dem Hintergrund kontextueller Faktoren zur analysieren, stellt eine entscheidende Herausforderung in internationalen Berufsbildungsvergleichen dar. So zielt der systematisierte Vergleichsrahmen darauf ab, diese Komplexität zu vereinfachen und mögliche Ansätze für umfassendere und stärker kontextualisierte Vergleiche zu fördern. Damit wurde die Kritik der mangelnden Auseinandersetzung mit den Bedarfen der Akteure sowie mit den sozialen, sozioökonomischen und kulturellen Bedingungen genutzt, um kontextualisierte internationale Berufsbildungsvergleiche stärker in das Zentrum von Kooperationsbemühungen zu rücken. In diesem Zusammenhang wurde eine Systematisierung von Instrumenten und Konzepten dargestellt, die in ihrer Gesamtheit eine Kontextualisierung von Berufsbildungssystemen fördern können.

Basierend auf den einzelnen Schritten des systematisierten Vergleichsrahmens konnte das Berufsbildungssystem Kubas mit den darin wirkenden Akteuren, formalen Zielvorstellungen und kulturellen Charakteristika diskutiert werden. Die Überführung der zunächst formal-deskriptiven Auseinandersetzung (Deskription) in den Schritt der Interpretation erweitert den Verstehensprozess des kubanischen Berufsbildungssystems um die Umsetzung in der Praxis und deren Relation zum formal Beabsichtigten. So konnten Differenzen zwischen der staatlichen Zielsetzung und der Praxis identifiziert und beispielhaft mit dem arbeitskulturellen Hintergrund kontextualisiert werden. Hier zeigte sich beispielsweise, dass im kubanischen Berufsbildungssystem formal ein Fokus auf betrieblichen und praktischen Lernphasen liegt. Zugleich wird auf wesentliche Defizite in der Umsetzung verwiesen, die mit einer mangelnden Beteiligung der Unternehmen und der verantwortlichen Tutorinnen und Tutoren einhergehen. Hierzu lieferte der arbeitskulturelle Hintergrund beispielhafte Kontextualisierungen, die Gründe für diese Erscheinungen verdeutlichen und im Rahmen von gesellschaftlichen, kulturellen und sozioökonomischen Zusammenhängen interpretiert werden können. So lässt sich die Beteiligung von Unternehmen auf staatliche Regelungsmuster zurückführen, wobei eher weniger wirtschaftliche oder unternehmensspezifische Interessen im Zusammenhang mit einer Beteiligung an der Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte thematisiert werden können. Gleichzeitig wurde aufgezeigt, dass prekarierte Lebensverhältnisse und Dysfunktionalitäten der zentralisierten Planwirtschaft Gründe für ein mangelndes Verbindlichkeitsgefühl darstellen können und sich negativ auf die Arbeitsorganisation sowie die Produktivität der formalen Arbeit auswirken.

Resümierend liefern die einzelnen Schritte Spezifizierungen und Kontextualisierungen, die eine Einschätzung zu möglichen Kooperationsbemühungen begünstigen, indem sie Berufsbildungsvergleiche durch kontinuierliche Erkenntniserweiterungen und Kontextualisierung unterstützen. Die Interdependenzen und Differenzen zwischen formaler Zielsetzung und praktischer Umsetzung führen jedoch zu der Frage, wie erfolgreich Kooperationen einzuschätzen sind, wenn die Beteiligung wesentlicher Berufsbildungsakteure aufgrund von unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren nicht erfolgt. Es bedarf daher weiterer empirischer Daten im Rahmen von Berufsbildungsvergleichen, um Potenziale von Berufsbildungsk Kooperationen besser einschätzen zu können.

Literatur

- ACKEREN, Isabell van; KLEIN, Esther Dominique: International Vergleichende Erziehungswissenschaft und Educational Governance. Synergiepotenziale und Herausforderungen im Kontext empirischer Forschungszugänge. In: *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 21 (2015) 1, S. 49–69
- BARABASCH, Antje; WOLF, Stefan: International Policy Transfer in der Berufsbildung. Konzeptionelle Überlegungen und theoretische Grundlagen am Beispiel deutscher Transferaktivitäten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14 (2011) 2, S. 283–307
- BEREDAY, George Z. F.: *Comparative method in education*. New York 1964
- BMWi – BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ENERGIE (Hrsg.): BQ Portal. Länderprofil Kuba. URL: <https://www.bq-portal.de/db/L%C3%A4nder-und-Berufsprofile/kuba> (Stand: 30.12.2021)
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Duale Berufsausbildung schafft weltweit Chancen. Das internationale Engagement des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin 2017
- BUSEMEYER, Marius; TRAMPUSCH, Christine: *The Comparative Political Economy of Collective Skills Formation*. In: BUSEMEYER, Marius; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): *The Political Economy*. Oxford 2021, S. 3–38
- CHAIR OF EDUCATION (Hrsg.): *Factbook Education System: Cuba*. 2021. URL: https://ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/mtec/edusys-dam/documents/CES%20Factbook%20Education%20Systems_Cuba.pdf (Stand: 30.01.2022)
- CONSTITUCIÓN DE LA REPUBLICA DE CUBA: *Articel 9 Havana 1992*. URL: <http://www.cuba.cu/gobierno/cuba.htm> (Stand: 10.01.2022)
- DEISSINGER, Thomas: *Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England*. In: HARNEY, Klaus; TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten*. Weinheim, Basel 1999, S. 189–207
- DEISSINGER, Thomas: *Beruflichkeit als „organisierendes Prinzip“ der deutschen Berufsausbildung*. Markt Schwaben 1998
- FABREGAT RODRÍGUEZ, María Gloria: *Sistema de Educación en Cuba: Raíces, Logros y Retos en el Siglo XXI*. In: *Unances* 27 (2016) 1, S. 187–202
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Lázaro: *Una muestra de lo que ocurre en la esfera laboral*. 2018. URL: <https://elestadocomotal.com/2018/07/16/lazaro-gonzalez-rodri-guez-una-muestra-de-lo-que-ocurre-en-la-esfera-laboral/> (Stand: 20.04.2022)
- HILB, Claudia: *Silencio. Das Schweigen gegenüber Kuba. Die demokratische Linke und ihr Verhältnis zur kubanischen Revolution 2010*. URL: http://bdroesch.userpage.fu-berlin.de/hilb_kuba.pdf (Stand: 14.01.2022)
- HOMFELD, Hans-Günther; WALSER, Vanessa: *Vergleichen. Facetten zu einer Sozialpädagogischen Komparatistik*. In: *Neue Praxis* (2003) 3, S. 279–287. URL: <https://www.>

uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP1/Arbeitspapiere/Arbeitspapier_I-01.pdf
(Stand: 09.05.2022)

- KRENN, Manfred: Kuba – eine prekarierte Postwachstumsgesellschaft ohne Zukunft?
In: DÖRRE, Klaus; ROSA, Hartmut; BECKER, Karina; BOSE, Sophie; SEYD, Benjamin
(Hrsg.): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Sonder-
band des Berliner Journals für Soziologie. Wiesbaden 2019, S. 349–371
- LANGETHALER, Margarita: Policy Transfer im Bildungswesen mit einem Fokus auf den
Transfer des dualen Lehrlingssystems im Rahmen der Entwicklungszusammen-
arbeit. Österreichische Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung. Wien
2017
- LAUTERBACH, Uwe (Hrsg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung. Theorien, Metho-
dologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspäda-
gogik mit Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/Ver-
gleichende Erziehungswissenschaft. Baden-Baden 2003
- MAURICE, Marc: Methodische Aspekte internationaler Vergleiche. Zum Ansatz des ge-
sellschaftlichen Effekts. In: HEIDENREICH, Martin; SCHMIDT, Gert (Hrsg.): Interna-
tional vergleichende Organisationsforschung. Opladen 1991
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA REPÚBLICA DE CUBA (Hrsg.): El Desarrollo de la Edu-
cación. Informe Nacional. URL: https://siteal.iiop.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_cuba_0367.pdf (Stand: 07.05.2022)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Hrsg.): Resolución Ministerial No. 111/2009a. La Habana
2009
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (Hrsg.): Resolución Ministerial No.109/2009b. La Habana
2009
- MINISTERIO DE LA JUSTICIA (Hrsg.): Consejo de Estado. Havana 2018. URL: <http://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/107038/131612/F727660838/dl3502017CUBA.pdf> (Stand: 20.04.2022)
- PARREIRA DO AMARAL, Marcelo: Methodologie und Methode in der International Ver-
gleichenden Erziehungswissenschaft. In: PARREIRA DO AMARAL, Marcelo; AMOS, Ka-
rin (Hrsg.): Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte,
Theorie, Methode und Forschungsfelder. Münster 2015
- PECHERSKI, Mięczylaw: Einige Bemerkungen zur Methodologie der Vergleichenden Bil-
dungsforschung. In: DILINGER, Bernhard; KUEBART, Friedrich; SCHÄFER, Hans-Peter
(Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung. Berlin. DDR, Osteuropa und interkultu-
relle Perspektiven. Berlin 1986, S. 145–157
- PEÑA, Graciela Abad; FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ LISSET, Katia: La Educación Técnica y
Profesional en Cuba: Estudio exploratorio. 2015. URL: <https://www.monografias.com/trabajos106/educacion-tecnica-y-profesional-cuba-estudio-exploratorio/educacion-tecnica-y-profesional-cuba-estudio-exploratorio> (Stand: 09.05.2022)

- PHILLIPS, David; OCHS, Kimberly: Process of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. In: *Comparative Education* 39 (2003) 4, S. 451–461
- PILZ, Matthias: Policy Borrowing in Education and training (VET) – VET System Typologies and the “6P Strategy” for Transfer Analysis. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Lessons from around the world*. Köln 2017a, S. 473–490
- PILZ, Matthias: Typologien in der international-vergleichenden Berufsbildungsforschung. Funktionen und ein neuer Ansatz. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2017b) 6, S. 761–782
- PILZ, Matthias: Typologies in comparative vocational education: Existing models and a new approach. In: *Vocations and Learning* 9 (2016) 3, S. 295–314
- PRIETO, Dmitri: ¿Precariado en Cuba? In: *Espacio Laical* 14 (2018) 1, S. 24–28
- QUINTERO LÓPEZ, Margarita: A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. *Estud. In: Estudos Avançados* 25 (2011)72. São Paulo 2011, S. 55–71. URL: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142011000200006> (Stand: 13.05.2022)
- RAGETH, Ladina; RENOLD, Ursula: The Linkage between the Education and Employment System: Ideal Types of Vocational Education and Training Programs. KOF Working Papers 432 Zürich 2017
- ROMMEL, Irina: Systematisierung international-komparativer Berufsbildungsvergleiche am Beispiel Kubas: Kritisch-analytisches Vergleichsmodell als Perspektiverweiterung internationaler Berufsbildungskoooperation. Göttingen 2021
- STRITTMATTER, Johannes; BÖHNER, Markus: Deutsche Berufsbildung in Partnerländern erfolgreich gestalten: Ein praxisorientierter Ansatz für bilaterale Transferprozesse. In: GESSLER, Michael; FUCHS, Martina; PILZ, Matthias (Hrsg.): *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsbildung*. Wiesbaden 2019, S. 515–548
- WIEMANN, Kristina; LI, Junmin; WIEMANN, Judith; FUCHS, Martina; PILZ, Matthias: Lost (in) VET: Zum Stand der Transferforschung in der internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen. In: GESSLER, Michael; FUCHS, Martina; PILZ, Matthias (Hrsg.): *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung*. Wiesbaden 2019, S. 13–57
- WOLF, Stefan: Theoretische Rahmung und historische Erfahrungen der Industrialisierung für einen Austausch mit Entwicklungsländern zur Weiterentwicklung der Erwerbsqualifizierung. In: GESSLER, Michael; FUCHS, Martina; PILZ, Matthias (Hrsg.): *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung*. Wiesbaden 2019, S. 551–600
- WOLF, Stefan: *Internationale Berufspädagogik. Beiträge einer Theorie zum internationalen Berufsbildungstransfer*. Berlin 2015
- WOLF, Stefan: Arbeitskultur und der Transfer von Berufsbildungselementen in andere Länder. In: *ZBW* 107 (2011) 4, S. 543–567

WOLF, Stefan; HERNÁNDEZ PENSTON, Felipe Andrés; BELTRÁN MARIN, Anna Lidia; ROMERO, Osvaldo: Die kubanische Berufsbildung, wirtschaftlicher Wandel und aktuelle Veränderungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 34 (2011) 1, S. 31–37

Fabian Jintae Froese, Lin-Ya Hong, Philippa Sophie Dehning

Personalrekrutierung in China

Das Kapitel Personalrekrutierung in China bietet einen umfassenden und aktuellen Überblick über Personalrekrutierung und -auswahl in China. Neben Rekrutierungsprozessen und -quellen stehen insbesondere die Unterschiede diverser Unternehmensformen in China im Fokus. Neueste Trends aus dem Themenbereich des digitalen Recruitings verdeutlichen den digitalen Fortschritt chinesischer Unternehmen und geben Aufschluss über die Effektivität und Bedeutung von KI-gestützten Tools für eine effiziente Talentakquise. Ein Einblick in die Rekrutierungs- und Auswahlmethoden in China zeigt, dass das traditionelle chinesische Personalmanagement-System, das konfuzianische Wertesystem und das soziale Netzwerk Guanxi auch in Bezug auf die Rekrutierung von Absolventinnen und Absolventen Berufsbildender Schulen immer noch einen großen Einfluss auf lokale Personalmanagement-Praktiken ausüben. Dennoch liegt die wesentliche Aufmerksamkeit auf der Gewinnung neuer Talente und der Lokalisierung von Spezialistinnen und Spezialisten, indem neue Angebote und Anreize für klar definierte Talentgruppen geschaffen und an gewünschte kulturelle und regionale Kontexte angepasst werden. Ebenso wird deutlich, dass der Aufbau einer tiefgreifenden Beziehung zu fachbezogenen Berufsschulen zur Initiierung eines geeigneten Praktikums- oder Traineeprogramms ein wesentlicher Bestandteil einer umfassenden Rekrutierungsstrategie in China ist, um die strukturellen Veränderungen in Demografie, Wirtschaft und Technologie zu meistern und passende Talente anzuziehen, auszuwählen und einzustellen.

1 Einleitung

Das Streben nach der Gewinnung von talentierten Arbeitskräften mit unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen ist nicht nur auf den deutschen Arbeitsmarkt beschränkt. Die Anpassung an lokalen Kontext und die Bedeutung von Ausbildungsabschlüssen in unterschiedlichen Ländern sind gerade für (deutsche) multinationale Unternehmen (MNU) von großer Bedeutung. In diesem Zusammenhang ist China nicht zu vernachlässigen, da viele deutsche Unternehmen große ausländische Gesellschaften in China unterhalten, welche auf hochqualifizierte Mitarbeiter/-innen angewiesen sind (vgl. Li u. a. 2019).

China ist das weltweit führende Land für ausländische Direktinvestitionen. Mehr als eine Million ausländischer Unternehmen tätigen Geschäfte in China (vgl. HANNON/ JEONG 2021; HANDELSMINISTERIUM DER VOLKSREPUBLIK CHINA 2020). Dabei hat China nicht nur die größte Bevölkerung der Welt, sondern mit rund 750 Millionen Einwohnern und Einwohnerinnen auch die größte Erwerbsbevölkerung (vgl. STATISTA 2021). Zudem treten jedes Jahr etwa neun Millionen neue Hochschulabsolventinnen und -absolventen in den Arbeitsmarkt ein (vgl. MULLEN 2021). Trotz dieser beeindruckenden

Zahlen leiden paradoxerweise viele (ausländische) Unternehmen unter einem Fachkräftemangel (vgl. CHAN 2015; FROESE u. a. 2019). Dies ist nicht zuletzt dem schnellen Wirtschaftswachstum und der dabei zunehmenden Nachfrage an qualifizierten Arbeitskräften und neuen Talenten zu verdanken (vgl. HAO 2012, LI u. a. 2019). Die Rekrutierung und langfristige Bindung von Fachkräften bleibt dabei eine der größten Herausforderungen für ausländische Unternehmen in China (vgl. FROESE u. a. 2019; BURGT u. a. 2014; WIEMANN/PILZ 2019). Die Mitarbeiterfluktuation beträgt im Durchschnitt 17,7 Prozent (vgl. YU u. a. 2017).

Um im „*War for Talents*“ die Oberhand zu behalten, haben MNU, chinesische Staatsunternehmen (SU) und Privatunternehmen unterschiedliche Ansätze des Personalmanagements (PM) übernommen und an den lokalen institutionellen und kulturellen Kontext angepasst (vgl. COOKE 2002; FROESE u. a. 2020; ZHU/WARNER 2019). MNU haben beispielsweise westlich basierte *Best-Practice*-Modelle in China eingeführt. Dabei genießt das deutsche System der dualen Berufsausbildung einen hohen Standard bei der Suche nach passenden Talenten in der Ausbildungsphase (vgl. LI u. a. 2019; STOCKMANN/MEYER 2017). Inzwischen imitieren vermehrt große chinesische Privatunternehmen und auch viele SU solche PM-Praktiken und adaptieren sie entsprechend ihren spezifischen lokalen Bedingungen (vgl. GAMBLE/HUANG 2009). In den letzten Jahren half die Neugestaltung von PM-Praktiken (z. B. die Nutzung und Anwendung sozialer Medien, *Big Data* und Künstlicher Intelligenz (KI) sowie anderer IT-basierter Programme) China dabei, Rekrutierungs-, Bewertungs-, Auswahl-, und Entwicklungsprozesse zu verbessern und teilweise sogar globale Maßstäbe in diesen Bereichen zu setzen. Spätestens seit der Einführung der *Baidu-AI-Talents-Recruiting*-Kampagne im Jahr 2017 haben Unternehmen die Effektivität und Bedeutung von KI-gestützten Tools bei der Identifizierung von Kandidatinnen und Kandidaten aus einem großem Bewerberpool durch z. B. die automatische Überprüfung des Lebenslaufs, Übereinstimmung zwischen Bewerberqualifikation und Jobanforderung oder schriftlichen Prüfungen erkannt (vgl. QIN/LI/SU 2019). Im Kontext der Talentgewinnung wird zudem deutlich, dass auch das generelle Bewusstsein und eine professionelle Beurteilung der schulischen, beruflichen und fachlichen Bildung von Bewerberinnen und Bewerbern von großem Interesse für potenzielle Arbeitgeber sind.

Dieser Beitrag bietet einen umfassenden und aktuellen Überblick über Personalrekrutierung und -auswahl in China. Dabei gehen wir insbesondere auf Unterschiede der Unternehmensformen ein, d. h., inwiefern sich ausländische Unternehmen von chinesischen unterscheiden. Außerdem beleuchten wir die neuesten Trends aus dem Themenfeld des digitalen Recruitings, z. B. über *Social Media* oder *Virtual Reality*.

2 Überblick über Personalrekrutierung in China

Im Jahr 2020 stieg die Nachfrage nach Fachkräften in chinesischen Unternehmen trotz der Coronapandemie gegenüber 2019 um 26 Prozent, verglichen mit einem Rückgang von 35 Prozent weltweit (vgl. XINHUA 2021). Laut einem LinkedIn-Bericht (2018) verkürzt sich die Zeit zwischen Arbeitsplatzwechseln chinesischer Arbeitnehmer/-innen von Jahr zu Jahr. Dabei ging die durchschnittliche Beschäftigungsdauer von 34 Monaten in den Jahren 2014 bis 2015 auf 22 Monate in den Jahren 2017 bis 2018 zurück. Der Trend der branchenübergreifenden und geografischen Mobilität verstärkt sich. Aus geografischer Sicht hat die Zuflussquote von Talenten in sogenannte *New First-Tier Cities*, also neue Städte erster Reihe, wie Hangzhou, Chengdu und Nanjing, die von den klassischen *First Tier Cities* wie Peking, Shanghai, Guangzhou und Shenzhen übertroffen. Der Begriff „*New First-Tier Cities*“ wurde erstmals vor einigen Jahren von den chinesischen Medien geprägt, indem sie Städte auf der Grundlage von fünf Faktoren bewerteten: Reichtum an kommerziellen Ressourcen, Qualität des Fernverkehrs, das aktive Leben der Stadtbevölkerung, die Vielfalt der Lebensstile und Entwicklungspotenziale. Basierend auf einem Bericht über die Beschäftigung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen durch die Rekrutierungswebseite Zhaopin sind 44 Prozent der Absolventinnen und Absolventen gewillt, in neuen Städten erster Reihe zu arbeiten, während es 31 Prozent vorziehen, in *First-Tier Cities* zu arbeiten (vgl. ZHAO 2019).

Darüber hinaus hat sich die jährliche Quote der Einschreibung in Institutionen der höheren Bildung in China um fast das Fünffache erhöht (vgl. KANG/PENG/ZHU 2019). Absolventinnen und Absolventen mit Berufsschulabschluss werden eher in inländischen Privatsektoren beschäftigt, während Absolventinnen und Absolventen mit Bachelorabschluss in SU, inländische Privatunternehmen und MNU einsteigen. Der öffentliche Sektor (Regierungen und Staatsunternehmen) genießt trotz unterdurchschnittlicher Gehälter eine privilegierte Position, wenn es darum geht, talentierte Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt anzuziehen (etwa 24,5 % der Master- und PhD-Absolventinnen/-Absolventen; vgl. YUE/YUE/ZHANG 2017). Eine Erklärung für dieses Phänomen liegt darin, dass der öffentliche Sektor wirtschaftliche Ressourcen (vor allem Lizenzierung, Steuersubventionen, Kreditformen von Banken usw.), Einkommen und Rente erhält (vgl. CULL/XU, 2005).

Trotz einer Anpassung an westliche *Best-Practice*-Modelle, herrschen in vielen chinesischen Unternehmen weiterhin traditionelle Elemente basierend auf konfuzianischen Werten vor, z. B. Guanxi (soziales Netzwerk) im PM (vgl. FU/KAMENOU 2011; KIM/FU/DUAN 2017; SHEN/EDWARDS 2004; XIAN/ATKINSON/MENG-LEWIS 2017). Offenerere und transparentere Einstellungsverfahren und die Betonung objektiver Kriterien wie Qualifikationen, Leistungsnachweise und Kompetenzen haben dazu geführt, dass zunehmend systematische Auswahlverfahren eingesetzt werden. Neue Rekrutierungs- und Auswahltechniken einschließlich Rekrutierung über Soziale Medien, sogenannte

Crowdsourcing-Empfehlungen, aber auch Rekrutierungs-*Chatbots* mit der Integration von Datenanalyse und KI, sind ein aufkommender Trend, um die Rekrutierungseffizienz zu verbessern und bessere Auswahl- und Einstellungsentscheidungen zu treffen.

2.1 Rekrutierungsprozess

Das Einstellungsverfahren ist nach dem Arbeitsgesetz der Volksrepublik China vor allem für ausländische Unternehmen stark reguliert. Nach dem Arbeitsgesetz der Volksrepublik China dürfen Gesellschaften mit beschränkter Haftung Arbeitsverträge direkt mit lokalen Mitarbeitenden der Volksrepublik China abschließen. Repräsentanzen ohne juristische Person in China müssen lizenzierte Personaldienstleister mit der Verwaltung aller Verbindlichkeiten des Arbeitgebers einschließlich Einstellung, Verträge, Gehaltsabrechnung, Einkommenssteuer und obligatorische Leistungen beauftragen. Monatliche Beiträge zu den Sozialleistungen, Wohnungsfonds und die Führung der Personalakte gehören zum PM in China. Die Personalakte ist ein Dokument, das den gesamten akademischen und beruflichen Werdegang aufzeichnet und zudem von einem zum nächsten Arbeitgeber übertragen wird, wenn Mitarbeitende den Arbeitsplatz wechseln (vgl. CHINA BUSINESS REVIEW 2018).

Um Talente zu gewinnen und Kandidatinnen bzw. Kandidaten zu rekrutieren, werden vor dem Rekrutierungsprozess üblicherweise Stellenanalysen, Stellenbeschreibungen und Personenspezifikationen erstellt. Nach Abschluss der Vereinbarung über die Bedingungen der neuen Stellen verbreiten die Unternehmen ihre Stellenbeschreibungen, Unternehmensimages, Produkte und Philosophien als Teil des Rekrutierungsprozesses über interne und externe Quellen (interne und externe Rekrutierung), um eine ausreichende Bewerberanzahl zu generieren.

Einstellungsqualität, Zufriedenheit, investierte Zeit sowie Budget werden als wichtige Kriterien zur Bewertung der Effektivität von Rekrutierungsmethoden angesehen. Laut einer Umfrage der Rekrutierungsplattform Zhaopin wird der Arbeitsplatz in den meisten Fällen im März oder April gewechselt, wobei als Hauptgründe Unzufriedenheit mit dem Gehalt, schlechte Aussichten der Unternehmen und mangelnde berufliche Weiterentwicklung genannt werden. Mitarbeiter/-innen mit fünf bis acht Jahren Berufserfahrung wechseln mit größerer Wahrscheinlichkeit den Job, wenn sie bessere Alternativen finden (vgl. JIANG 2018).

2.2 Digitale Rekrutierung

Die Weiterentwicklung und Integration von Netzwerk- und mobiler Internettechnologie hat zu einem explosionsartigen Wachstum und komplexen Dateneinstellungen geführt. Im Jahr 2021 waren mehr als 756 Millionen Menschen bei LinkedIn registriert (vgl. LINKEDIN 2021). Die Anwendung von KI und *Big Data* dient der Lösung von Problemen wie verringerter Effizienz der Primärrekrutierung, verzögertem Feedback für Stellenbewerbungen, geringer Genauigkeit bei der Stellenzuordnung und ineffektiver Identifizierung

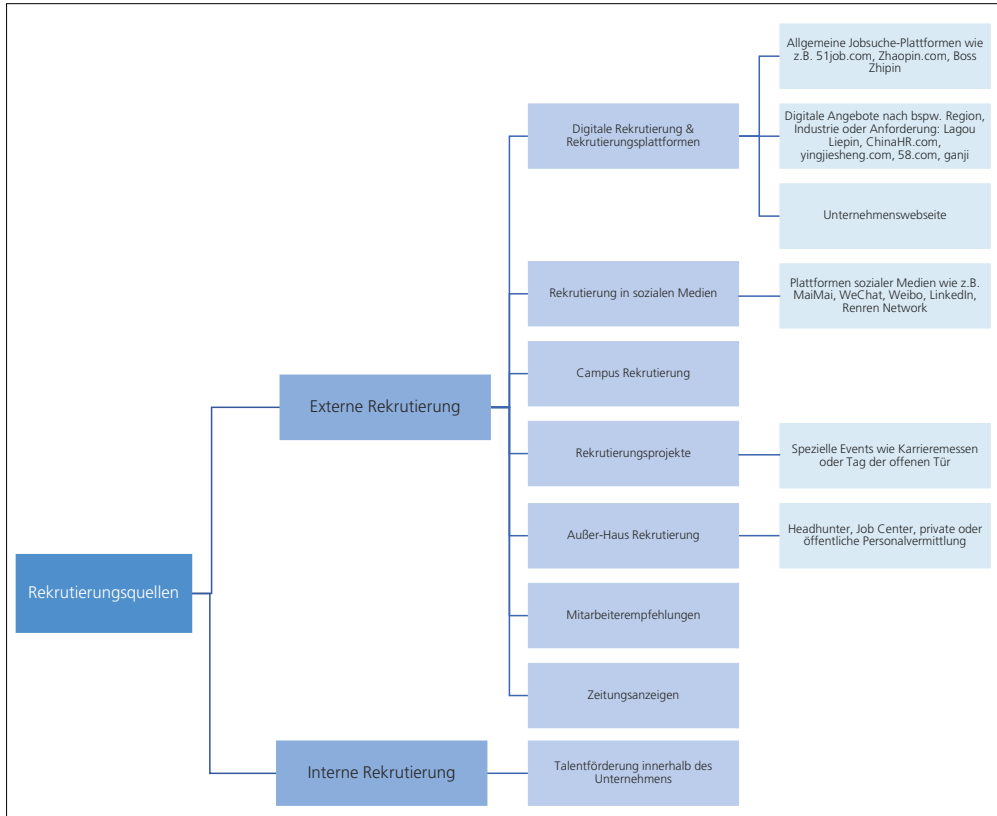
potenzieller Kandidatinnen und Kandidaten (vgl. QIN/LI/SU 2019). Basierend auf einer digitalen Rekrutierungsumfrage in China 2019 verwenden Unternehmen zunehmend KI-Techniken zur Unterstützung der Kandidatensuche (68 %), Chatbots (63 %) und Lebenslaufanalysen (47 %), um Zeit und Kosten zu sparen und den Verwaltungsaufwand während des Prozesses der Rekrutierung und Auswahl zu verringern. 19 Prozent der Unternehmen geben an, einen hohen Reifegrad bei der digitalen Rekrutierung erreicht zu haben. Dabei werden Rekrutierungs-Chatbots und Instrumente für das *Candidate Relationship Management* aktiv auf maßgeschneiderte Informationen angewendet, um spezifische Pools von Talenten anzusprechen (vgl. AMCHAM SHANGHAI 2019).

Kurze Videos von Unternehmen und Jobs werden von Kandidatinnen und Kandidaten während des Einstellungsprozesses erwartet. Ergänzend dazu verwenden Unternehmen diese Videos auch im eigentlichen Interviewprozess. *Virtual-Reality*-Technologie, die potenziellen neuen Mitarbeitenden in 360-Grad-Videos die reale Arbeitsumgebung und Unternehmenskultur zeigt, hat das Potenzial, das Markenimage von Unternehmen zu fördern und die Effizienz der Personalauswahl zu verbessern. Die Datenanalyse wird verwendet, um die besten Rekrutierungskanäle zu finden. Des Weiteren zielt die Datenanalyse darauf ab, Kandidatinnen und Kandidaten zu identifizieren, die am besten zum Unternehmen passen (vgl. LIU/LI/XIA 2021). So hat der chinesische Internetgigant Baidu das Modell des *Person-Job Fit Neural Network* erfunden, das die richtigen Talente mit dem richtigen Job zusammenbringt, indem Talentkompetenzen effektiv mit den Stellenanforderungen verknüpft und die besten Übereinstimmungen ermittelt werden (vgl. ZHU u. a. 2018). Seit der Einführung von KI-Techniken im PM haben chinesische Unternehmen die Effektivität und Bedeutung von KI-gestützten Tools für eine effiziente Talentakquise erkannt und bereits aktiv erlebt.

2.3 Rekrutierungsquellen

Bei Rekrutierungsquellen wird im ersten Schritt zwischen interner und externer Rekrutierung unterschieden. Interne Rekrutierung bezieht sich darauf, dass die Organisationen bereits vorhandene Mitarbeiter/-innen als geeignete Kandidatinnen bzw. Kandidaten auswählen, um die Position intern zu besetzen. Externe Rekrutierung hingegen bezieht sich auf die Positionen, die mit externen Kandidatinnen und Kandidaten besetzt werden. Typische Rekrutierungsquellen für die externe Rekrutierung sind Internetrekrutierung mit Online-Rekrutierungsplattformen, Rekrutierung über die eigene Webseite, Mitarbeiterempfehlungen, Campusrekrutierung, Karrieremessen, Rekrutierung in sozialen Medien, Personalagenturen, Jobcenter und Arbeitsagenturen, Headhunter/-innen, Zeitungsanzeigen und Laufkundschaft (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Die Rekrutierungsquellen in China



Quelle: eigene Darstellung

Die Nutzung der Internetrekrutierung wird häufig von Unternehmen aufgrund ihrer effizienten und präzisen Auswahl und ihres mehrdimensionalen Werbekanals ohne Zeit- und Raumbeschränkung angewendet. Fast 50 Prozent der Benutzer/-innen von Zhaopin, einer bekannten Rekrutierungsplattform, haben einen Bachelorabschluss, während 40 Prozent einen Berufsschulabschluss vorweisen können (vgl. ZHENG/ZHANG/ZHU 2020). Dies verdeutlicht, dass auch viele Spezialistinnen und Spezialisten mit einer Berufsschulbildung digital nach einem Arbeitgeber suchen. Dennoch überwiegt das Angebot an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit einer Hochschulausbildung entsprechend dem allgemeinen Trend der bevorzugten akademischen Ausbildung in China (vgl. LI u. a. 2019). Die Plattform Zhaopin verfügt über mehrere Millionen von Stellenanzeigen, die Stellenbeschreibungen (Aufgabenbereiche, Anforderungen an Ausbildung, Erfahrung, Fähigkeiten, Gehaltsangebote, Zusatzleistungen), Unternehmensprofile (Firmenname, Firmengröße, Adresse, zugehörige Branche) und andere ergänzende Informationen enthalten (vgl. ZHENG/ZHANG/ZHU 2020). Aus Sicht der Be-

werber/-innen enthält die Karriereseite der Unternehmenswebseite oft wichtige Informationsquellen, die einerseits die Attraktivität des Unternehmens signalisieren, andererseits vermitteln, wie es wäre, dort als Mitarbeiter/-in zu arbeiten. Zudem können sich so potenzielle neue Talente mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Unternehmens vernetzen (vgl. LIEVENS/SLAUGHTER 2016). Ähnliche Online-Rekrutierungspraktiken, welche mit der Suche, Bewertung, Befragung und Einstellung potenzieller Kandidatinnen bzw. Kandidaten verbunden sind, sind auch in Unternehmen weit verbreitet (vgl. SUEN/CHEN/LU 2019). In China griffen im Jahr 2020 im beliebtesten Rekrutierungsmonat März rund 80,6 Millionen Computernutzer/-innen auf Rekrutierungs-Webseiten zu (vgl. STATISTA 2020).

Mitarbeiterempfehlungen als Rekrutierungsmaßnahme sind auch für Unternehmen üblich. Eigene Mitarbeiter/-innen werden ermutigt, passende Freundinnen und Freunde und Verwandte zu empfehlen oder sich selbst auf offene Stellen im Unternehmen zu bewerben. Dies ist nicht nur kostengünstig, sondern schafft auch eine höhere Qualität des Bewerberpools sowie eine größere Motivation nach der Einstellung (vgl. SCHLACHTER/PIEPER 2019).

Chinesische Privatunternehmen und ausländische MNU haben erkannt, dass die Qualität der Arbeit in China stark vom eigenen sozialen Netzwerk beeinflusst wird. Als Konsequenz wird zunehmend die gute Beziehung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter untereinander und ihren externen Netzwerken in den Mittelpunkt gestellt, um die übergeordnete Identität der Organisation nach außen zu projizieren. Dies dient auch der Förderung der Unternehmensloyalität, um einer hohen Fluktuationsrate entgegenzuwirken. Vor allem ausgebildete Spezialistinnen und Spezialisten sind Mangelware (vgl. WIEMANN/PILZ 2019). Eine wissenschaftliche Studie verdeutlicht die Bindungsstärke zwischen empfehlenden und empfohlenen Mitarbeitenden und weist darauf hin, dass *Guanxi* einen signifikanten und positiven Einfluss auf die Beschäftigungsdauer von empfohlenen Beschäftigten hat (vgl. WANG/SEIFERT 2017).

Die Campusrekrutierung, d. h. Werbemaßnahmen und aktives Ansprechen von Bewerberinnen und Bewerbern auf dem Campus der Hochschule, ist eine der wichtigsten Quellen für Berufseinstiegs-, Fach- und Führungspositionen, die normalerweise von Oktober bis Dezember stattfindet. Da die Konkurrenz bei der Rekrutierung auf dem Campus hart ist, kooperieren viele angesehene Unternehmen mit Bildungseinrichtungen, indem sie Stipendien, Praktikumsprogramme und chinesische Traineeprogramme anbieten. Dabei ist auch die Kooperation mit Berufsschulen für die Talentgewinnung wichtig, wobei das klassische Kooperationsmodell nach dem deutschen System der dualen Ausbildung zwischen Unternehmen und Berufsschule nur sehr sporadisch stattfindet (vgl. BURGT u. a. 2014; LI u. a. 2019; STOCKMANN/MEYER 2017). Viele Universitäten und Hochschulen haben auch spezielle Onlineplattformen in Verbindung mit großen Jobsuche-Webseiten eingerichtet, um die Beschäftigung von Absolventinnen und Absolventen zu erleichtern. Während der ersten Coronawelle fanden inmitten der Pandemie landes-

weit Online-Campusrekrutierungen und Online-Talentmessen statt, wodurch 87 Prozent der Universitätsabsolventinnen und -absolventen mit mehr als 7.000 Arbeitgebern in Kontakt kamen (vgl. HONG 2020).

Die Nutzung und Anwendung von sozialen Medien bei der Talentrekrutierung ist ein aufkommender Trend in China, da diese transparenten und öffentlich zugänglichen Informationen zu individuellen Hintergründen und persönlichen Netzwerken bieten und die Kommunikation effizient und zeitsparend gestalten (z. B. Wechat, Weibo, QQ, Maimai, LinkedIn). Ein zunehmend bedeutendes Kriterium bei der Rekrutierung ist, die Genauigkeit und Gültigkeit der Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen von Kandidatinnen und Kandidaten zu überprüfen, insbesondere bei fehlender persönlicher Bekanntschaft (vgl. LI/HONG 2017).

Unternehmen können ihre Stellenangebote Headhunterinnen und Headhuntern, öffentlichen und privaten Personalagenturen und Jobcentern melden. Die Agenturen finden anschließend geeignete Kandidatinnen und Kandidaten über ihren Personalpool. Etwa 65 Prozent der Bewerber/-innen, die bei Arbeitsämtern und privaten Arbeitsagenturen gemeldet sind, haben die Grund- oder Mittelschule absolviert (vgl. YANG/LI 2000). Lokale Zeitungen werden häufig verwendet, um Einstiegspositionen und Stellen mit eher einfachen Anforderungen zu besetzen, während Führungspositionen in der Regel über Fachzeitschriften ausgeschrieben werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Rekrutierungsmethoden wie Internetrekrutierung, Campusrekrutierung, Karrieremessen, Arbeitsvermittlungen und Headhunter/-innen zwar häufig in den Organisationen eingesetzt werden, aber auch Mitarbeiterempfehlungen, soziale und berufliche Netzwerke wichtige Quellen für hochwertige Einstellungen sind. Zur Zeit der Coronapandemie sind die digitale Rekrutierung mit Anwendung von *Big Data* und KI zur Vorhersage zukünftiger Talente und die Anpassung von Rekrutierungsplänen an die gewünschten Talentpools klar im Fokus und haben damit einen zusätzlichen Weg für eine erfolgreiche Talentakquise gebnet (vgl. LINKEDIN 2016).

2.4 Rekrutierungsquellen in chinesischen Staatsunternehmen, Privatunternehmen und multinationalen Unternehmen

Die Herausforderung, professionelle Talente in China zu rekrutieren, zu entwickeln und zu halten, besteht weiterhin. In der Vergangenheit waren MNU die erste Wahl für Absolventinnen und Absolventen, um nach einer erfolgreichen Hochschulausbildung eine Karriere in China aufzubauen. Durch langjährig entwickelte Qualifizierungsstrategien und duale Ausbildungsmodelle ausländischer, vor allem auch deutscher Unternehmen wurden zudem Fachkräfte und Spezialistinnen bzw. Spezialisten angepasst an den lokalen chinesischen Kontext fachgerecht ausgebildet und weiterentwickelt (vgl. BURGT u. a. 2014; WIEMANN/PILZ 2019; AHK 2022). „*Training – Made in Germany*“ ist beliebt (AHK 2022). Auch dieses Engagement trägt zu einer gewissen Unternehmensloyalität

bei, da MNU vor allem langfristige Karriereaussichten, eine höhere Arbeitsplatzsicherheit und ein besseres Gehalt bieten (vgl. MOY/LEE 2002). Nichtsdestotrotz ergab eine von der Rekrutierungsseite Zhaopin durchgeführte Umfrage, dass inzwischen 42,5 Prozent der Absolventinnen und Absolventen SU als ihre erste Wahl bei der Arbeitsplatzsuche betrachteten. Im Gegensatz dazu sank der Prozentsatz bei der Arbeitsplatzwahl im privaten Sektor von 25,1 Prozent im Jahr 2020 auf 19 Prozent (vgl. CHEN 2021). Dies impliziert, dass Unternehmen mit Regierungshintergrund während der Pandemie bei Arbeitssuchenden mehr denn je beliebt sind, da Absolventinnen und Absolventen diese als einen Ort der stabilen und zukünftig besseren Karriereentwicklung ansehen.

2.4.1 Rekrutierung bei chinesischen Staatsunternehmen

SU spielen eine entscheidende Rolle bei der Aufrechterhaltung des nationalen Wertes und der sozialen Stabilität sowie bei der Bewältigung makroökonomischer Vorschriften und Kontrollen (vgl. QI/KOTZ 2020). Neben den 75 größten SU, die zu den *Fortune Global 500* gehören, gibt es seit der Einführung der Wirtschaftsreform in China im Jahr 1978 mehr als 150.000 SU (vgl. LIN u. a. 2020). Viele große SU verfügen über Subunternehmen, die Geschäfte, Hotels, Restaurants, Reisebüros und Dienstleistungsunternehmen betreiben, und haben dementsprechend einen großen Pool an freien Stellen verfügbar (vgl. SHEEHAN/MORRIS/HASSARD 2000). Die Studie ergab, dass SU bei der Anwendung funktionaler PM-Praktiken deutlich hinter chinesischen Privatunternehmen und MNU zurücklagen (vgl. LAW/WONG/WANG 2004). Obwohl SU durch die Entwicklung von Arbeits- und PM-Systemen allmählich an Autonomie bei der Einstellung und Bindung von Mitarbeitenden, dem Vertragssystem und der Flexibilität der internen Arbeitsplatzmobilität gewonnen haben, befinden sich einige chinesische SU immer noch in der Phase des traditionellen PM. SU neigen dazu, eher Campusrekrutierung, interne Rekrutierung und netzwerkbasierte Rekrutierungspraktiken zu nutzen (vgl. ZHANG/LIN 2016). Darüber hinaus werden Beamtinnen und Beamte jährlich im ganzen Land rekrutiert (vgl. COOKE 2005). Dabei wird auf die üblichen Rekrutierungskanäle der SU wie Regierungswebseite, Unternehmenswebseite und Campusrekrutierung zurückgegriffen.

2.4.2 Rekrutierung bei Privatunternehmen

Obwohl westliche PM-Praktiken zunehmend in ganz China übernommen werden, ist das PM in Chinas Privatunternehmen, Familienunternehmen und anderen kleinen Unternehmen häufig durch Formlosigkeit sowie weniger Professionalität gekennzeichnet (vgl. ZHENG/O'NEILL/MORRISON 2009). Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) werden von den Absolventinnen und Absolventen oft als zweite Wahl angesehen. Da durch den Zuwachs an Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern mit einer akademischen Laufbahn eine absolvierte Berufsschulausbildung als weniger hochwertig betrachtet wird, werden Fachkräfte mit einer beruflichen Ausbildung nicht als leistungsstarke Bewerber/-innen angesehen (vgl. HAO 2012; LI u. a. 2019). Rekrutierungsmethoden in KMU sind aufgrund von Budgetbeschränkungen und Unternehmensgröße auf dem Markt

eingeschränkt. Rekrutierungswebseiten von Unternehmen, die Rekrutierung von Praktikantinnen und Praktikanten, interne Rekrutierung und gesponserte soziale Veranstaltungen zur Rekrutierung von Talenten sind gängige Praxis. KMU rekrutieren auch mehr in Jobcentern und auf Rekrutierungsmessen, die vom staatlichen Arbeitsministerium gesponsert werden. In China ziehen Arbeitsämter und viele kleine private Arbeitsagenturen hauptsächlich Arbeitnehmer/-innen mit geringeren Qualifikationen und geringerer Bildung an (vgl. YANG/LI 2000). Als Konsequenz des hohen Angebots und der hohen Nachfrage akademischer Ausbildungen zählen auch Absolventinnen und Absolventen der Berufsschule zu diesen Arbeitnehmerinnen bzw. Arbeitnehmern mit geringeren Qualifikationen und geringerer Bildung.

2.4.3 Rekrutierung bei multinationalen Unternehmen

Ausländische Unternehmen haben zumeist formalisierte, standardisierte PM-Praktiken eingeführt, die von chinesischen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern gut angenommen werden (vgl. MA u. a. 2016). In den Anfangsjahren arbeiteten MNU eng mit Arbeitsagenturen zusammen, die vom Arbeitsministerium der Regierung beaufsichtigt wurden (vgl. COOKE 2005). Aufgrund der Änderungen des Arbeitsrechts und des technologischen Fortschritts ist die Rekrutierung über das Internet, soziale Medien, Karrieremessen und digitale Techniken heutzutage beliebt und zum Standard für MNU geworden. Campusrekrutierung ist ein weiterer wichtiger Rekrutierungskanal für MNU die jedes Jahr von Oktober bis Dezember große Rekrutierungs-Talentmessen an allen berühmten Universitäten organisieren (vgl. LEUNG/KWONG 2003). Außerdem vergeben MNU Stipendien an ausgewählte Kandidatinnen und Kandidaten aus sozial schwachen Familien und bieten Praktikums- und Traineeprogramme an. Ferner wird vermehrt eine Zusammenarbeit mit berufsbildenden Schulen angestrebt, indem z. B. manche Unternehmen eigene Klassen mit neuen Talenten bilden und diese bei einer fachgerechten, praktisch-orientierten Ausbildung unterstützen (vgl. BURGT u. a. 2014). Senior-Manager/-innen und *High Professionals* werden hingegen von MNU häufig mithilfe von Headhuntern und Headhunterinnen gesucht.

3 Auswahl- und Bewertungsmethoden

Der Auswahlprozess hat das Ziel, die besten Kandidatinnen und Kandidaten durch das Aufstellen einer Liste von Bewerberinnen und Bewerbern mit den wichtigsten Kriterien auszuwählen (vgl. IVANCEVICH/HOON 2002). Die Wahl der Rekrutierungsmethode durch die Organisation spielt eine entscheidende Rolle bei der Gewinnung, Identifizierung und Aufrechterhaltung des besten Bewerberpools. Das Verständnis für Unterschiede im lokalen kulturellen Kontext ist für chinesische PM-Praktiken von entscheidender Bedeutung, da sie einen großen Einfluss auf das individuelle und organisatorische Verhalten haben und letztendlich das Ergebnis beeinflussen (vgl. WANG u. a. 2014). Die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Auswahlmethoden sind auch in den Unternehmen

und Branchen unterschiedlich. Die Auswahl- und Einstellungsentscheidung basiert nicht nur auf der Bewertung der Vorstellungsgespräche und den Testergebnissen, sondern kann auch mit anderen Faktoren, wie der subjektiven Wahrnehmung der Personalvermittler/-innen und Präferenzen für ähnliche soziale Bildungshintergründe und persönliche Netzwerke, zusammenhängen (vgl. CHEN/WANG/HSU 2013).

In China ist die Nutzung des sozialen Netzwerks Guanxi während des Rekrutierungs- und Auswahlverfahrens in SU und Privatunternehmen immer noch üblich (vgl. CHEN/WANG/HSU 2013; ZHANG/BRIGHT 2012). Dies führt leider manchmal dazu, dass nicht die talentiertesten Kandidatinnen und Kandidaten ausgewählt werden, sondern diejenigen mit den engsten Kontakten. Zahlreiche Studien haben daher herausgefunden, dass Absolventinnen und Absolventen Interviews und schriftliche Eignungstests präferieren (vgl. LIU/POTOCNIK/ANDERSON 2016). Eine breite Palette an Auswahlmethoden, einschließlich Lebenslaufscreening, Interviews, psychometrischen Tests, kognitiven Fähigkeitstests, Persönlichkeitstests und Assessment-Center, werden angewendet, um die Kompetenzen und die persönliche Eignung der Kandidatinnen und Kandidaten zu bewerten (vgl. XIN 2013).

3.1 Lebenslaufscreening und Überprüfung des persönlichen Hintergrunds

Das Screening des Lebenslaufs in Verbindung mit der Überprüfung der Referenzen ist normalerweise der erste Schritt vor der Kontaktaufnahme mit den Kandidatinnen und Kandidaten. Bei Einstiegsjobs spielen die Zeugnisse der Stellenbewerber/-innen, der höchste Bildungsabschluss, die Hauptfächer, die damit verbundenen Berufserfahrungen und der Ruf der Universität oft eine übergeordnete Rolle (vgl. HUO/GLINOW 1995). Auch praktische Erfahrung, während der in China überdurchschnittlich vollzeitschulischen Berufsausbildung, ist bei der Auswahl und Bewertung von Vorteil, um den Kompetenanzforderungen der Arbeitgeber und der Ausbildungsqualität gerecht zu werden (vgl. BURGT u. a. 2014; WIEMANN/PILZ 2019). Normalerweise dauert es zehn Sekunden bis drei Minuten, bis Mitarbeiter/-innen des Personalwesens einen Lebenslauf durchgesehen haben (vgl. REN 2019), doch die herkömmlichen Methoden können nicht alle Datenquellen und Informationen objektiv analysieren und verarbeiten, um sie mit den potenziellen Kandidatinnen und Kandidaten und Stellenangeboten abzugleichen. Heutzutage ist das Screening des Lebenslaufs durch die Verwendung von *Online-Scanning-Software* zur Bewertung des Lebenslaufs in Unternehmen weit verbreitet.

Nach dem abschließenden Beurteilungsgespräch mit dem Kandidaten bzw. der Kandidatin und vor der Unterbreitung eines Angebots wird in der Regel die sogenannte Zuverlässigkeitsüberprüfung durchgeführt. Es umfasst die Suche nach der Person in Strafregistern, in Zivilregistern, die Suche nach Insolvenzunterlagen, die Überprüfung des Bildungsabschlusses und die Überprüfung der Vorbeschäftigung, um Betrug mit gefälschten Lebensläufen und Zeugnissen zu vermeiden.

3.2 Vorstellungsgespräche

Interviews werden heutzutage von fast allen Unternehmen in China während des Auswahlverfahrens durchgeführt (vgl. BEARDWELL 2012). Das Erstgespräch konzentriert sich insbesondere auf die für die Stelle erforderlichen Fähigkeiten, Erfahrungen und persönlichen Eigenschaften und überprüft die Authentizität des Lebenslaufs des Kandidaten bzw. der Kandidatin. Die Methoden des „STAR-Interviews“ (*Situation, Task, Action* und *Result*) mit Integration der „Suzhi-Anforderung“ bestehen darin, das Potenzial auf der Grundlage früherer Leistungen vorherzusagen (vgl. LI 2018). *Suzhi* ist ein chinesisches Konzept der letzten drei Jahrzehnte (vgl. KIPNIS 2006), das sich auf individuelle Qualität mit Betonung auf „gute moralische Praktiken“ (*de*), „angemessene Kompetenz“ (*neng*), „hartes Arbeiten“ (*qin*) „energische Leistungsausübung“ (*ji*) und „angemessene Integrität“ (*lian*) verlässt (vgl. ZHU 2014). Strukturierte Interviews, beginnend mit einer detaillierten Jobanalyse, strukturierten Interviewleitfragen und Bewertungsskalen der Checkliste, werden für Positionen auf Einstiegs- und mittlerer Ebene verwendet, während halbstrukturierte Interviews zur Einstellung von berufserfahrenen Kandidatinnen und Kandidaten üblich sind. Das nicht strukturierte Vorstellungsgespräch eignet sich insbesondere für offene Stellen auf Führungsebene (vgl. LI 2018). Die Methode der führungslosen Gruppendiskussion wird von Unternehmen bei der Auswahl der Interviews immer öfter eingesetzt. Es dauert in der Regel 40 bis 60 Minuten, um das unabhängige Denken, den persönlichen Ausdruck und die Diskussions- und Ausarbeitungsfreiheit zu bewerten. Das zu diskutierende Thema wird entsprechend den unterschiedlichen Eigenschaften und Anforderungen von Positionen zusammengestellt (vgl. SHEN/EDWARDS 2004).

3.3 Prüfung und Tests

China hat eine lange Tradition in der Anwendung von prüfungsähnlichen Bewertungen bei der Auswahl von Kandidatinnen und Kandidaten (vgl. SU 2020). Es gibt eine Vielzahl an Prüfungen und Tests zur Bewertung der akademischen und fachlichen Qualifikationen. Berufliche Wissenstests, psychometrische Tests und Persönlichkeitstests werden in China immer mehr beachtet. Die Methoden, die heute von den meisten chinesischen Organisationen verwendet werden, basieren hauptsächlich auf westlichen Praktiken und wurden schrittweise in den lokalen kulturellen Kontext übernommen (vgl. SHELDON/SANDERS 2016). Im Bereich der Berufsausbildung gelten berufliche Wissenstests in den meisten Organisationen als aussagekräftiger und zuverlässiger, da Fachgebietsleiter/-innen die Tests normalerweise auf der Grundlage ihrer täglichen Arbeit im Unternehmen entwerfen (vgl. WU 2002). Hier kommen auch erlernte praktische Kenntnisse während der Berufsausbildung zum Einsatz, um die Qualität der Bewerber/-innen zu testen. Praktische Prüfungen können dabei einen Einblick in gelernte Fertigkeiten und theoretische Anwendung geben (vgl. BURGT u. a. 2014; LI u. a. 2019; WIEMANN/PILZ 2019). Psychometrische Tests werden verwendet, um objektive Informationen zu indi-

viduellen Fähigkeiten und persönlichen Eigenschaften zu generieren, während Persönlichkeitstests den Zusammenhang zwischen den Aspekten der Persönlichkeit und der Arbeitsleistung untersuchen (vgl. FURNHAM 2008).

3.4 Talentbewertung durch die Nutzung sozialer Medien

Die rasante Entwicklung der sozialen Medien hat Organisationen neue Plattformen für die Talentauswahl eröffnet (vgl. BENITEZ-AMADO/LLORENS-MONTES/FERNANDEZ-PEREZ 2015). 59 Prozent der Unternehmen haben ein dediziertes PM-*WeChat*-Konto. Die angepassten Instrumente und Werkzeuge der sozialen Medien wie *Geo-Location*-Software, *Job-Location*-Navigation und „Schnellbewerbungs“-Schaltflächen helfen den Unternehmen, größere Bewerberpools zu generieren (vgl. AMCHAM SHANGHAI 2019). *Social-Media*-Bewertungen, einschließlich der Beurteilungen und Rekrutierungen (vgl. EL OUIRDI u. a. 2016), die auf Informationen von *Social-Media*-Plattformen (z. B. Weibo, *WeChat*, QQ, *RenRen Network*, LinkedIn) basieren, können das Arbeitsverhalten und die Leistung während der Talentauswahl vorhersagen (vgl. ROTH u. a. 2016). Dies geschieht vor allem unter der Prämisse, dass keine persönliche Bekanntschaft zwischen Unternehmen und Talent besteht (vgl. LI/HONG 2017). In China ist mehr als eine Milliarde Menschen auf *Social-Media*-Plattformen registriert, wodurch die Verwendung von *Social-Media*-Informationen zur Auswahl von Mitarbeitenden zu einem beachtenswerten Kriterium wird (vgl. LI/HONG 2017). Die Plattformen bieten die Möglichkeit, relevante Informationen über arbeitsbezogene Persönlichkeitsmerkmale, Wissen und Fähigkeiten von Kandidatinnen und Kandidaten abzurufen und zu sammeln. Die Plattformen *WeChat*, Weibo und QQ sind die beliebtesten *Social-Media*-Plattformen zur Talentakquise und -rekrutierung in China (vgl. Yu u. a. 2020).

3.5 Assessment-Center

Assessment-Center (AC) erfreuen sich großer Beliebtheit, doch die praktische Umsetzung unterscheidet sich zwischen SU, Privatunternehmen und MNU erheblich. Generell wurden AC-Praktiken vermehrt auf den internationalen und interkulturellen Kontext angepasst (vgl. EURICH u. a. 2009) und damit besser auf den chinesischen Arbeitsmarkt zugeschnitten. Etwa 20 Prozent der SU in China verwenden AC-Methoden, wobei das AC hauptsächlich für die Auswahl von Führungskräften sowie für Rekrutierungsmaßnahmen auf dem Universitäts- und Hochschulcampus verwendet wird. MNU neigen dazu, ihre PM-Praktiken, einschließlich AC, auf ihre chinesischen Tochtergesellschaften zu übertragen. Zudem sind die AC-Praktiken in MNU umfassender als die in anderen chinesischen Unternehmen, damit Mitarbeiter/-innen mit höherem Potenzial identifiziert und weiterentwickelt werden können (vgl. LIANG/LIU 2011).

MNU verwenden ausgeklügelte AC-Methoden für die Mitarbeiterauswahl. In KMU werden AC aufgrund des Mangels an systematischen und ausgefeilten PM-Praktiken selten eingesetzt. In vielen gut geführten und großen Privatunternehmen ist das AC ein

häufig angewandtes Bewertungsinstrument, um die Übereinstimmung zwischen erfahrenen externen Kandidatinnen und Kandidaten und den Stellenanforderungen zu verbessern. Hier wird das AC als wesentlicher Bestandteil in die Campus-Rekrutierung integriert. Die Tabellen 1 und 2 fassen die AC-Methoden zusammen und vergleichen die AC-Anwendung bei SU, MNU und Privatunternehmen (vgl. LIANG/LIU 2011).

Tabelle 1: Anteil verschiedener AC-Methoden

Assessment-Center-Methoden	in %
Strukturierte Interviews	74
Führungslose Gruppendiskussionen	58
Aufgaben zu Fallstudien	57
Rollenspiel Simulationen	50
Kognitive Leistungstests	49
Gruppendiskussionen mit verteilten Rollen	36
Präsentationen	36
Postkorbübungen	30

Anm.: Die Prozentzahlen basieren auf Angaben zur Nutzung verschiedener AC-Methoden im Auswahlprozess von 196 Unternehmen in China.

Quelle: vgl. LIANG/LIU 2011

Tabelle 2: Vergleich von AC-Anwendungen nach verschiedenen Unternehmensformen

	Staatsunternehmen (SU)	MNU	Privatunternehmen
Zweck des AC	Überwiegend für die Auswahl und Beförderung	Sowohl für die Auswahl als auch die Entwicklung	Überwiegend für die Auswahl und Beförderung
Teilnehmende	<i>Management Trainees</i> und Führungskräfte	Nahezu alle wichtigen Positionen inklusive <i>Management Trainees</i> , mittleres Management, <i>Senior Executives</i> und <i>High Potentials</i>	<i>Management Trainees</i> , mittleres Management und <i>Senior Executives</i>
Methoden	Strukturierte Panel-Interviews, psychologische Tests, persönliche Daten, Hintergrundüberprüfungen, Standardsimulationen (beispielsweise Eingangskorbübungen, führungslose Gruppendiskussionen); Simulationen werden selten auf der Grundlage der Arbeitsplatzanalyse entwickelt	Alle AC-Methoden; Simulationen werden teilweise basierend auf Jobanalysen und kritischen Vorfällen entwickelt	Strukturierte Interviews, psychologische Tests, Standardsimulationen (einschließlich Eingangskorbübungen, führungslose Gruppendiskussionen); Simulationen werden selten auf der Grundlage der Stellenanalyse entwickelt
Dauer	Selten länger als ½ Tag	½ Tag bis 2 Tage	½ bis 1 Tag

Quelle: vgl. LIANG/LIU 2011

3.6 Überblick über Auswahlverfahren in chinesischen Staatsunternehmen, Unternehmen in Privatbesitz und multinationalen Unternehmen

Die chinesische PM-Praxis hat sich nach der Wirtschaftsreform allmählich von einem politischen und beziehungsorientierten System zu einem marktorientierten Modell entwickelt (vgl. WARNER 2013). SU wenden kompetenzbasierte Auswahlverfahren für Angestellte der mittleren und niedrigsten Einstiegsebene an. Die Prüfungen und Tests des öffentlichen Dienstes decken die Inhalte des logischen Denkens, der verbalen Fähigkeiten und der Kenntnis der staatlichen Vorschriften und Richtlinien ab. Die vor allem beim AC beliebte „Postkorbübung“ und die führerlose Gruppendiskussion werden für Regierungspositionen jenseits der Einstiegsebene verwendet, wohingegen das strukturierte Interview und generelle AC-Methoden für Positionen auf höherer Ebene vorgesehen sind (vgl. LIANG/LIU 2012).

Situationsbezogene Beurteilungstests sind eine der beliebtesten Personalauswahltests (vgl. WHETZEL/MCDANIEL 2009). Der Test enthält ein Skript mit situativen Standard-Interviewfragen und dauert circa 40 Minuten pro Kandidat/-in. Das Interviewgremium besteht normalerweise aus einem Hauptinterviewer bzw. einer Hauptinterviewerin und fünf bis sieben Jurorinnen und Juroren, welche anschließend Organisationsfähigkeit, analytisches Denken und Innovation, Flexibilität bei der Entscheidungsfindung, Lernbereitschaft und Anpassungsfähigkeit, zwischenmenschliche Sensibilität, Motivation anderer und die allgemeine Fähigkeit zur Kommunikation bewerten (vgl. YIN 2011). Für Top-Manager/-innen oder bestimmte Positionen werden die Personalentscheidungen von den staatlichen oder lokalen Regierungen getroffen (vgl. LIU/ZHANG, 2018). Dabei haben informelle Empfehlungen und persönlichen Netzwerke gewichtige Bedeutung.

MNU haben weitgehend westlich basierte *Best-Practice*-Modelle in China eingeführt, diese jedoch an die lokalen Bedingungen angepasst (vgl. GAMBLE/HUANG 2009). Die Kombination von Auswahlmethoden wie Interviews, Tests, AC in Verbindung mit einer Lebenslaufanalyse, Referenzen und körperlichen Leistungskontrollen wird von MNU häufig angewendet. Die AC-Praktiken in MNU sind umfassender als in anderen chinesischen Unternehmen. Des Weiteren betrachten MNU die berufliche Expertise, persönliche Eigenschaften, kulturelle Offenheit und vorherige Arbeitserfahrung als wichtige Kriterien während des Auswahlverfahrens (vgl. Guo 2011). Im Gegensatz dazu sind PM-Praktiken in Privatunternehmen eher informeller als die systematischen Verfahren westlicher Unternehmen. Schriftliche Prüfungen, führungslose Gruppendiskussionen und Interviews kommen häufig bei der Talentakquise zum Einsatz (vgl. XING 2013). Die Vorgehensweise wird von Privatunternehmen teilweise an den chinesischen Kontext angepasst (vgl. CUNNINGHAM/ROWLEY 2007). Private Unternehmen ziehen es vor allem vor, Freundinnen bzw. Freunde und Verwandte als neue Mitarbeiter/-innen einzustellen, anstatt sie durch formelle Methoden der Rekrutierung auszuwählen (vgl. TANOVA 2003).

4 Diskussion und Implikationen

SU, Privatunternehmen und MNU haben PM-Modelle und -Praktiken übernommen und angepasst, die mit dem institutionellen und kulturellen Kontext der chinesischen Erwerbsbevölkerung und staatlichen Regulierungen vereinbar sind. Insofern spielen unternehmensexterne Einflüsse eine große Rolle. Obwohl sich die Rekrutierungs- und Auswahlmethoden je nach Unternehmensform und Branchen unterscheiden, üben das traditionelle chinesische PM-System, das konfuzianische Wertesystem und *Guanxi* immer noch Einfluss auf die lokalen PM-Praktiken, insbesondere in SU und Privatunternehmen, aus. Dies ist auch in Bezug auf die Rekrutierung von Absolventinnen und Absolventen Berufsbildender Schulen der Fall. Heutzutage ist die Anwendung von *Social-Media*- und E-Rekrutierung für die Talentakquise basierend auf dem weltweiten digitalen Fortschritt ein aufkommender Trend, um mit einem objektiveren und systematischeren Ansatz potenzielle Talente zu erreichen und die besten Übereinstimmungen zu finden sowie Erfahrungen und Zufriedenheit der Bewerber/-innen während der Rekrutierung zu verbessern.

Unternehmen müssen sich auch darüber hinaus im Klaren sein, dass junge Talente, die nach 1990 geboren wurden, in einer Ära relativen Wohlstands mit einem starken Einfluss des Individualismus aufwachsen. Sie werden von den *New First Tier Cities* aufgrund der relativ niedrigen Lebenshaltungskosten, des langsameren Lebenstempos und dem höheren Umweltbewusstsein angezogen. Als *Work-Life-Balance* wird ein absehbares individuelles Wachstum als die oberste Priorität der Generation bei der Berufswahl angesehen. Das Phänomen der verkürzten Zeitspanne zwischen Arbeitsplatzwechseln und der Verkürzung der Beschäftigungsdauer muss auch bei der Talentrekrutierung und dem generellen PM berücksichtigt werden. Darüber hinaus werden ausländische Firmen aufgrund des zunehmenden Wachstums und der Veränderung der chinesischen Geschäftslandschaft vermehrt bei chinesischen Universitätsstudierenden als Arbeitgeber als unattraktiv wahrgenommen – trotz eines starken Trends hin zu allgemeiner akademischer Ausbildung. SU werden beim Eintritt in den Arbeitsmarkt zur ersten Wahl für Absolventinnen und Absolventen. Immer mehr führende chinesische Unternehmen entwickeln und übernehmen die international anerkannten Managementpraktiken und beruflichen Qualifizierungsmechanismen, um Talenten ein attraktives Angebot einer erfolgreichen Karriere mit der Integration regionaler Kultur und einem wettbewerbsfähigen Gehalts- und Leistungsbeurteilungspaket anzubieten und diese nachhaltig im Unternehmen weiterzuentwickeln.

Die strukturellen Veränderungen in Demografie, Wirtschaft und Technologie verändern sowohl das Angebot als auch die Nachfrage nach Talenten auf der ganzen Welt. Chinas Wirtschaft wächst weiter, aber mit einem komplexeren institutionellen und kulturellen Umfeld werden Talentmanagement und die Einhaltung gesetzlicher Vorschriften die wichtigsten Herausforderungen für chinesische Organisationen und MNU blei-

ben. Die Integration internationaler Qualifizierungsmodelle, Fachkräfteentwicklung und dualer Ausbildung bedarf der lokalen Anpassung an gängige Praktiken und Gesetze. Die Einhaltung des Verhaltenskodex des Unternehmens einerseits und des lokalen und des internationalen Rechts andererseits ist eine der wichtigsten Aufgaben für MNU. Der Rückgang der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter, der Anstieg der Mindestlöhne und die Nachfrage nach digitalen Qualifikationen verändern die Praktiken der Talentrekrutierung und des Talentmanagements.

Die umfassende Lokalisierung von Mitarbeitenden ist nicht nur eine Vision, sondern eine aktuelle Aufgabe des PM der MNU in China. Das Talentmanagement auf diversen Ebenen wie Einstiegs- und Führungspositionen ist bereits aufgebaut, während *Expatriates* eher in der Forschung und Entwicklung eingesetzt werden und dabei regionale und globale Aufgaben übernehmen. Die eigentliche Aufmerksamkeit gilt vermehrt der Gewinnung neuer Talente und der Lokalisierung kompetenter Spezialistinnen und Spezialisten. Führende chinesische Unternehmen bewerben sich zunehmend um junge Absolventinnen und Absolventen, indem sie kompetitive Gehälter und attraktivere Anreize bieten und sogar ausländische Talente anwerben, um mit einer fortschrittlichen und globalen Vision in der Wertschöpfungskette aufzusteigen und bei der Talentakquise wettbewerbsfähig zu bleiben. Dabei wird deutlich, dass der Aufbau einer intensiven Beziehung zu fachbezogenen Berufsschulen und die Abstimmung mit Universitäten zur Initiierung eines geeigneten Praktikums- oder Traineeprogramms Schlüsselemente einer umfassenden Rekrutierungsstrategie in China sind, um die passenden neuen Talente nach dem Abschluss anzuziehen, auszuwählen und einzustellen.

Chinesische Unternehmen lassen sich im Gegensatz zu anderen Unternehmen in vergleichbaren Industrieländern führend im Bereich KI und *Big Data* einordnen. Viele chinesische Unternehmen nutzen die technologischen Fortschritte für ihre strategische PM-Planung wie die Integration von *Employer-Branding* und die Jobautomatisierung in der Wertschöpfungskette. Auch deutsche Unternehmen können von den *Best Practices* von China lernen. Maßgeschneiderte Inhalte auf Plattformen der sozialen Medien zur Steigerung der Attraktivität von Unternehmen bei der Aufmerksamkeitsgewinnung eines bestimmten Talentpools sowie der Verbesserung der Vorhersage des zukünftigen Arbeitsverhaltens und Leistung der Kandidatinnen und Kandidaten sind in China weit verbreitet. MNU müssen kontinuierlich innovative Lösungen finden, um gewissermaßen in jeder Branche und jeder Region des Landes fortwährend aktiv zu sein. In der Zwischenzeit steht die Neupositionierung der Geschäfte in China im Vordergrund, indem neue Angebote und Anreize für klar definierte Talentgruppen geschaffen und an gewünschte kulturelle und regionale Kontexte (z. B. *New First Tier Cities* oder *First Tier Cities*) angepasst werden, um eine solide Grundlage flexibler PM-Strategien zu schaffen.

Literatur

- AHK GREATER CHINA (THE DELEGATIONS OF GERMAN INDUSTRY AND COMMERCE IN CHINA) Hrsg.): iMOVE – Qualify your Staff with Practice oriented VET from Germany. 2022. URL: <https://china.ahk.de/services/vocational-training/imove> (Stand: 07.03.2022)
- AMCHAM SHANGHAI (Hrsg.): Trends in digital recruiting & best practices. 2019. URL: <https://www.amcham-shanghai.org/en/article/trends-digital-recruiting-best-practices> (Stand: 20.01.2022)
- BEARDWELL, Julie: Recruitment and selection. In: BEARDWELL, Julie; CLAYDON, Tim (Hrsg.): Human resource management: A contemporary approach. Harlow 2012, S. 189–229
- BENITEZ-AMADO, Jose; LLORENS-MONTES, FRANCISCO JAVIER; FERNANDEZ-PEREZ, Virginia: IT impact on talent management and operational environmental sustainability. In: Information Technology Management 16 (2015) 3, S. 207–220
- BURGT, Jochen van der; LI, Junmin; WILBERTZ, Christine; PILZ, Matthias: Qualifizierungsstrategien deutscher Unternehmen in Japan, Indien und China – Deutsche Vorbilder oder einheimische Verfahrensweisen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14 (2014) 1, S. 135–158
- CHAN, Wing Kit: Higher education and graduate employment in China: Challenges for sustainable development. In: Higher Education Policy 28 (2015) 1, S. 35–53
- CHEN, Evelyn: China's cautious new graduates flock to state-backed jobs. 2021. URL: <https://www.cnbc.com/2021/06/08/chinas-cautious-new-graduates-flock-to-state-backed-jobs.html> (Stand: 20.01.2022)
- CHEN, Wan Yu; WANG, Mai Ling; HSU, Bi Fen: When P-I fit and P-O fit meet guanxi in a Chinese selection context. In: Journal of Technology Management in China 8 (2013) 3, S. 174–189
- CHINA BUSINESS REVIEW (Hrsg.): Hiring local employees in China. 2018: URL: www.chinabusinessreview.com/hiring-local-employees-in-china/ (Stand: 20.01.2022)
- COOKE, Fang Lee (Hrsg.): HRM, Work and Employment in China. Routledge 2005
- COOKE, Fang Lee: Ownership change and reshaping of employee relations in China: A study of two manufacturing companies. In: Journal of Industrial Relation 44 (2002) 1, S. 19–30
- CULL, Robert; XU, Li Xin: Institutions, ownership, and finance: the determinants of profit reinvestment among Chinese firms. In: Journal of Financial Economics 77 (2005) 1, S. 117–146. URL: [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304405X\(05\)00019-X](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304405X(05)00019-X) (Stand: 20.01.2022)
- CUNNINGHAM, Li; ROWLEY, Chris: Human resources management in Chinese small and medium enterprises: A review and research agenda. In: Personnel Review 36 (2007) 3, S. 415–439

- EL OUIRDI, Mariam; EL OUIRDI, Asma; SEGERS, Jesse; PAIS, Ivana: Technology adoption in employee recruitment: the case of social media in Central and Eastern Europe. In: *Computers in Human Behavior* 57 (2016), S. 240–249
- EURICH, Tasha; KRAUSE, Diana; CIGULAROV, Konstantin; THORNTON III, George: Assessment Centers: Current Practices in the United States. In: *Journal of Business Psychology* 24 (2009) 4, S. 387–407
- FROESE, Fabian Jintae; SUTHERLAND, Dylan; LEE, Jeoung-Yul; LIU, Yipeng; PAN, Yuan: Challenges for foreign companies in China: Implications for research and practice. In: *Asian Business & Management* 18 (2019) 4, S. 249–262
- FROESE, Fabian Jintae; SHEN, Jie; SEKIGUCHI, Tomoki; DAVIES, Samuel: Liability of Asianness? Global talent management challenges of Chinese, Japanese, and Korean multinationals. In: *Human Resources Management Review* 30 (2020) 4, 100776
- FU, Yu; KAMENOU, Nicolina: The impact of Chinese cultural values on human resources policies and practices within transnational corporations in China. In: *The International Journal of Human Resources Management* 22 (2011) 16, S. 3270–3289
- FURNHAM, Adrian: HR professionals' beliefs about, and knowledge of assessment techniques and psychometric tests. In: *International Journal of Selection and Assessment* 16 (2008) 3, S. 300–307
- GAMBLE, Jos; HUANG, Qi Hai: The transfer of organizational practices: a diachronic perspective from China. In: *The International Journal of Human Resources Management* 20 (2009) 8, S. 1683–1703
- GUO, Xiao-Bo (Hrsg.): *The guidance of Interviews for MNEs*. China2011
- HANDELSMINISTERIUM DER VOLKSREPUBLIK CHINA (Hrsg.): *Statistical bulletin of FDI in China 2020*. 2020. URL: <http://images.mofcom.gov.cn/wzs/202011/20201111182920243.pdf> (Stand: 20.01.2022)
- HANNON, Paul; JEONG, Eun Young: China overtakes U.S. at world's leading destination for foreign direct investment. 2021. URL: <https://www.wsj.com/amp/articles/china-overtakes-u-s-as-worlds-leading-destination-for-foreign-direct-investment-11611511200> (Stand: 22.06.2022)
- HAO, Yan: The reform and modernization of vocational education and training in China. WZB Discussion Paper SP III (2012) 304. URL: <http://hdl.handle.net/10419/57097> (Stand: 07.03.2022)
- HUO, Paul Y.; GLINOW, Mary Ann von: On transplanting human resource practices to China: A culture-driven approach. In: *International Journal of Manpower* 16 (1995) 9, S. 3–15
- HONG, Yaobin: Campus recruitment goes online as college open cloud career platform for graduates. 2020. URL: <https://news.cgtn.com/news/2020-03-17/China-turns-to-online-college-recruitment-amid-COVID-19-outbreak-OUOODYTPQQ/index.html> (Stand: 20.01.2022)

- IVANCEVICH, John M.; HOON, Lee Soo: *Human Resource Management in Asia*. McGraw-Hill Education (Asia). Singapore 2002
- JIANG, Cheng-Long: Most employees in China looking to switch jobs. In: *China Daily* 2018. URL: www.chinadaily.com.cn/a/201803/28/WS5abb68aba3105cdcf6514e2f.html (Stand: 20.01.2022)
- KANG, Lili; PENG, Fei; ZHU Yu: Returns to higher education subjects and tiers in China: evidence from the China family panel studies. In: *Studies in Higher Education* 46 (2019) 8, S. 1682–1695
- KIM, Sunghoon; FU, Pingping; DUAN, Jiali: Confucianism and human resources management in Asia. In: COOK, Fang Lee; KIM, Sunghoon (Hrsg.): *Handbook of Human Resources Management in Asia*. London 2017, S. 46–65
- KIPNIS, Andrew: Suzhi: a keyword approach. In: *The China Quarterly* 47 (2006) 186, S. 295–313
- LAW, Kenneth; WONG, Chi-Sum; WANG, Kevin: An empirical test of the model on managing the localization of human resources in the People's Republic of China. In: *International Journal of Human Resources Management* 15 (2004) 4, S. 634–648
- LEUNG, Kwok; KWONG, Jessica Y.: Human resource management practices in international joint ventures in mainland China: a justice analysis. In: *Human Resource Management Review* 13 (2003) 1, S. 85–105
- LI, Junmin; WIEMANN, Kristina; SHI, Weiping; WANG, Yanan; PILZ, Matthias: Vocational education and training in Chinese and German companies in China: a 'home international' comparison. In: *International Journal of Training and Development* 23 (2019) 2, S. 153–168
- LI, Xing (Hrsg.): *Recruitment in the new Internet era*. Beijing, China: Tsinghua University Press Peking 2018
- LIN, Karen Jingron; LU, Xiaoyan; ZHANG, Junsheng; ZHENG, Ying: State-owned enterprises in China: A review of 40 years of research and practice. In: *China Journal of Accounting Research* 13 (2020) 1, S. 31–55
- LIANG, Kai-Guang; LIU, Ying: The application of the assessment center method in China. In: THORNTON III, George C.; POVAH, Nigel (Hrsg.): *Assessment Centers and Global Talent Management*. London 2011, S. 415–428
- LIEVENS, Filip; SLAUGHTER, Jerel: Employer image and employer branding: What we know and what we need to know. In: *Annual review of organization psychology and organizational behavior* 3 (2016) 1, S. 407–440
- LINKEDIN (Hrsg.): *About LinkedIn* 2021. URL: <https://about.linkedin.com/zh-tw?lr=1> (Stand: 20.01.2022)
- LIU, Feng; ZHANG, Linlin: Executive turnover in China's state-owned enterprises: Government-oriented or market oriented? In: *China Journal of Accounting Research* 11 (2018) 2, S. 129–149

- LIU, Shuang; LI, Guiqing; XIA, Huijun: Analysis of talent management in the artificial intelligence era, *Advances in Economics*. In: *Business and Management Research* 167 (2021), S.38-42. Proceedings of the 5th Asia-Pacific Conference on Economic Research and Management Innovation (ERMI 2021)
- LIU, Xuewei; POCOCNIK, Kristina; ANDERSON, Neil Robert: Applicant reactions to selection methods in China. In: *International Journal of Selection and Assessment* 24 (2016) 3, S. 296–303
- MA, Shaozhuang; SILVA, Maria Gabriela; CALLAN, Victor J.; TRIGO, Virginia: Control and commitment HR practices, job satisfaction and turnover intentions: A comparison between local and multinational firms in China. In: *The International Journal of Human Resource Management* 27 (2016) 9, S. 974–990
- MOY, Jane W.; LEE, Sze M.: The career choice of business graduates: SMEs or MNCs. In: *Career Development International* 7 (2002) 6, S. 339–347
- MULLEN, Andrew: China jobs: workforce, unemployment and retirement age explained. 2021. URL: www.scmp.com/economy/china-economy/article/3142188/china-jobs-inside-worlds-biggest-workforce (Stand: 28.01.2022)
- QIN, Xuewei; LI, Guiqing; SU, Heng: Analysis of big data support system for accurate job matching in online recruitment platform. In: *Modern Management* 9 (2019) 5, S. 702–711
- QI, Hao; KOTZ, David M.: The impact of State-Owned enterprise on China' economic growth. In: *Review of Radical Political Economics* 52 (2020) 2, S. 1–19
- REN, Kang-Lei (Ed.): *HRM practice on recruitment, selection, employment and resignation*. Peking 2019
- ROTH, Philip L.; BOBKO, Philip; VAN IDDEKINGE, Chad H.; THATCHER, Jason B.: Social media in employee-selection-related decisions: a research agenda for uncharted territory. In: *Journal of Management* 42 (2016) 1, S. 69–298
- SCHLACHTER, Steven; PIEPER, Jenna: Employee referral hiring in organizations: An integrative conceptual review, model and agenda for future research. In: *Journal of Applied Psychology* 104 (2019) 11, S. 1325–1346
- SHEEHAN, Jackie; MORRIS, Jonathan; HASSARD, John: Redundancies in Chinese State Enterprises: A research report. In: *Industrial Relations* 39 (2000) 3, S. 486–501
- SHELDON, Peter; SANDERS, Karin: Contextualizing HRM in China: Differences within the country. In: *The International Journal of Human Resources Management* 27 (2016) 18, S. 2017–2033
- SHEN, Jie; EDWARDS, Vincent: Recruitment and selection in Chinese MNEs. In: *International Journal of Human Resource Management* 15 (2004) 4-5, S. 814–835
- STATISTA (Hrsg.): Monthly number of job website visitors via PC in China 2020. 2020. URL: <https://www.statista.com/statistics/1030226/china-monthly-number-of-desktop-users-accessing-recruiting-websites/> (Stand: 30.01.2022)

- STATISTA (Hrsg.): Number of employed people in China 2010–2020. 2021. URL: www.statista.com/statistics/251380/number-of-employed-persons-in-china/ (Stand: 30.01.2022)
- STOCKMANN, Reinhard; MEYER, Wolfgang: Chinas Berufsbildung im Wandel: 30 Jahre Entwicklungszusammenarbeit mit der Hanns-Seidel-Stiftung. München 2017
- SU, Hong: Educational assessment of the post-pandemic age: Chinese experiences and trends based on large-scale online learning. In: *Educational Measurement, Issues and Practices* 39 (2020) 3, S. 37–40
- SUEN, Hung-Yue; CHEN, Mavis Yi-Ching; LU, Shih-Hao: Does the use of synchrony and artificial intelligence in video interviews affect interview ratings and applicant attitudes? In: *Computer in Human Behavior* 98 (2019), S. 93–101
- TANOVA, Cem: Firm Size and Recruitment: Staffing Practices in Small and Large Organizations in North Cyprus. In: *Career Development International* 8 (2003) 2, S. 107–114
- WANG, Greg G.; ZHANG, Yichi; LAMOND, David; KE, Jie: Moving forward: Exploring unique Chinese phenomena and advancing HRM Research. In: *Journal of Chinese Human Resources Management* 5 (2014) 1, S. 2–13
- WANG, Wen; SEIFERT, Roger: Employee referrals: A study of ‘close ties’ and career benefits in China. In: *European Management Journal* 35 (2017) 4, S. 514–522
- WARNER, Malcolm (Hrsg.): *Society and HRM in China*. Abingdon, England, 2013
- WHETZEL, Deborah; McDANIEL, Michael: Situational judgment tests: An overview of current research. In: *Human Resource Management Review* 19 (2009) 3, S. 188–202
- WIEMANN, Kristina; PILZ, Matthias: Welche Faktoren beeinflussen die Übertragung dualer Ausbildungsansätze ins Ausland? Eine Analyse aus der Perspektive deutscher Produktionsunternehmen in China, Indien und Mexiko. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 115 (2019) 3, S. 420–446
- WU, Zhi-Ming (Hrsg.): *Handbook of Recruitment and Selection in Organizations*. Beijing 2002
- XIAN, Huiping; ATKINSON, Carol; MENG-LEWIS, Yue: Guanxi and high performance work system: Evidence from a Chinese State-owned enterprise. In: *The International journal of human resources management* 30 (2017) 19, S. 2685–2704
- XING, Lei: *The practices of assessment center in China*. Beijing: 2013
- YANG, Ti-Ren; LI, Li-Lin: *The national labour relation in market economy: theory, system and policy*. Peking 2000
- YU, Chuanpeng; ZHANG, Zhengang; LIN, Chunpei; WU, Jim: Can data-driven precision marketing promote user AD clicks? Evidence from advertising in Wechat moments. In: *Industrial Marketing Management* 90 (2020), S. 481–492
- YU, Qionglei Yu; YEN, Dorothy A.; BARNES, Bradley R.; HUANG, Yu-An.: Enhancing firm performance through internal market orientation and employee organizational

- commitment. In: *The International Journal of Human Resources Management* 30 (2017) 6, S. 964–987
- YUE, Changjun J.; YUE, Siyan; ZHANG, Jing: The allocation of China's higher education talent (2003-2013). In: *Applied Economics Letters* 24 (2017) 12, S. S. 850–853
- ZHANG, Shuai; BRIGHT, David: Talent definition and talent management recognition in Chinese private-owned enterprises. In: *Journal of Chinese Entrepreneurship* 4 (2012) 2, S. 143–163
- ZHANG, Yan-Long; LIN Nan: Hiring for networks: social capital and staffing practices in transitional China. In: *Human Resources Management* 55 (2016) 4, S. 615–635
- ZHAO, Xin-Ying: Young talent on move to new first-tier cities. In: *China Daily* 30.07.2019. URL: www.chinadaily.com.cn/global/2019-07/30/content_37496610.htm (Stand: 24.01.2022)
- ZHENG, Connie; O'NEILL, Grant; MORRISON, Mark: Enhancing Chinese SME performance through innovative HRM practices. In: *Personnel Review* 38 (2009) 2, S. 175–194
- ZHENG, Yanqiao; ZHANG, Xiaoqi; ZHU, Yu: Overeducation, major mismatch, and return to higher education tiers: evidence from novel data source of a major online recruitment platform in China'. In *Discussion paper series, IZA Institute of Labor Economics* 2020
- ZHU, Cherrie Jihua; WARNER, Malcolm: The emergence of human resources management in China: Convergence, divergence and contextualization. In: *Human Resource Management Review* 29 (2019) 1, S. 87–97
- ZHU, Chen; ZHU, Hengshu; XIONG, Hui; MA, Chao; XIE, Fang; DING, Pengliang; LI, Pan: Person-Job Fit: Adapting the right talent for the right job with joint representation learning. In: *ACM Transactions on Management Information Systems* 1 (2018) 1, S. 1–16

Thomas Schröder

Perspektiven regionaler Berufsbildung in der ASEAN-Region. Eine Übersicht zu Institutionen, Programmen, Akteuren und Initiativen

Mit der Gründung der ASEAN-Community im Jahr 2015, dem entstehenden gemeinsamen Wirtschaftsraum und neuen Anforderungen an Arbeit (Digitalisierung, Industrie 4.0) gewinnt die regionale Berufsbildung(spolitik) zunehmend an Relevanz für die wirtschaftliche, soziale und ökologische Entwicklung der ASEAN-Region. Nicht zuletzt der neu geschaffene *ASEAN TVET Council* ist ein Indiz dafür. Zugleich ist die Berufsbildung (TVET) strukturell und institutionell von der höheren Bildung wenig differenziert. Dazu kommt eine chronische Ressourcenknappheit bei der ASEAN. Konkrete Berufsbildungsinitiativen zur Standardisierung, Harmonisierung und Qualitätssicherung werden daher weitgehend von regionalen Organisationen und Akteuren neben den ASEAN-Strukturen in Kooperation mit externen Partnern entwickelt und umgesetzt. Für eine weitere Stärkung der regionalen Berufsbildungsstrukturen ist der korrespondierende Ausbau der regionalen Berufsbildungsforschung erforderlich. Mit einer praxisorientierten Analyse der regionalen TVET-Strukturen (Programmatik, Strukturen, Institutionen, Inhalte, Praxismodelle) sowie deren Interdependenzen mit den nationalstaatlichen Berufsbildungssystemen kreiert sie die Bedingungen weiterer, Integration unterstützender Entwicklungen und Kooperationen. Damit ist zugleich auf den potenziellen Wert regionaler Berufsbildungsforschung für andere regionale Staatenverbände verwiesen.

1 **Wirtschaftliche Dynamik, Disparitäten, Herausforderungen. Die Bedingungen für eine regionale Berufsbildung**

Sowohl in der internationalen Berufsbildungsk Kooperation als auch in der internationalen Berufsbildungsforschung setzt sich zunehmend die Einsicht durch, dass für die Gestaltung, die Weiterentwicklung und die Reform von Berufsbildungssystemen die genaue Kenntnis der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Gegebenheiten eine wesentliche Voraussetzung darstellt. Das gilt regional ebenso wie national und gerade im Fall der *Association of Southeast Asian Nations* (ASEAN) erfordert dies ein gewisses Misstrauen gegenüber fertigen Mustern und zugleich jene kritische Bereitschaft zum Verstehen, die auch bei Gessler/Bohlinger/Zlatkin-Troitschanskaia (2021, S. 12) für die internationale Berufsbildung(sforschung) gefordert wird.

Nachfolgend soll daher zunächst ein Kurzportrait der ASEAN-Region entworfen werden, um für die Differenzen der Region zu sensibilisieren. Die ASEAN ist zunächst, wie etwa die Europäische Union (EU) auch, nur ein Staatenverbund, der seine Mitglie-

der durch (wirtschaftliche) Kooperation und Integration stärken und deren internationale Konkurrenzfähigkeit verbessern will. Aber schon in der Größe liegt eine markante Differenz (nicht nur zur EU). Die Region hat weit mehr Einwohner/-innen als die Gemeinschaft der 27 und ist seit dem 1. Januar 2022 Mitglied in der größten Freihandelszone der Welt (*Regional Comprehensive Economic Partnership*). Sie sollte damit ihren Ruf als eine der wachstumsstärksten, dynamischsten Regionen der Welt weiter stärken (vgl. FLATTEN u. a. 2019; OAV 2021).

1.1 Gründung der ASEAN und erste Ansätze gemeinsamer (Berufs-)Bildungspolitik

Als die ASEAN am 8. August 1967 – nach dem schnellen Scheitern der vorhergehenden *Association of South-East Asia (ASA)* – von Indonesien, Malaysia, den Philippinen, Singapur und Thailand gegründet wurde, stand eine gemeinsame Berufsbildungspolitik noch nicht im Fokus, und die Staaten waren nach einer langen kolonialen Vergangenheit noch mit ihrem Weg in die Selbstständigkeit befasst. Die ASEAN begann als eine politische Initiative der Anfang der 1960er-Jahre entstandenen Bewegung der blockfreien Staaten. Die Region war bis 1975 vom Vietnamkrieg und anschließend noch von der Herrschaft der Roten Khmer in Kambodscha geprägt. Erst mit dem Pariser Frieden von 1991 ging diese Epoche zu Ende.

Obwohl die ASEAN von Anfang an mehr sein wollte als nur ein Sicherheitsbündnis, so beginnt doch die Geschichte wirtschaftlicher und sozialer Kooperation und Integration im engeren Sinne erst 1976 mit dem Ersten Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs auf Bali und der Unterzeichnung der *Declaration of ASEAN Concord (Bali Concord I)*, die in Grundzügen bereits die heutige Struktur der ASEAN enthielt – eine Gemeinschaft auf den drei Säulen Sicherheit, Wirtschaft und Soziokulturelles – und die bis heute basalen Ziele festhielt:

„The elimination of poverty, hunger, disease and illiteracy is a primary concern of member states. They shall therefore intensify cooperation in economic and social development, with particular emphasis on the promotion of social justice and on the improvement of the living standards of their peoples. [...] Cooperation in the field of social development, with emphasis on the well-being of the low-income group and of the rural population, through the expansion of opportunities for productive employment with fair remuneration“ (Bali Concord I).

Von diesem ersten Bekenntnis bis zu einer deutlichen Intensivierung regionaler bildungs- und berufsbildungspolitischer Bemühungen sollte es dann noch bis zur Vereinbarung der *ASEAN Charter* im Jahr 2007 und der Gründung der *ASEAN (Economic) Community* 2015 dauern. Dabei gab es erste Ansätze zu einer gemeinsamen (Berufs-) Bildungspolitik schon zu Beginn der 1980er-Jahre. Wie heute hingen auch die ersten Ansätze von der Unterstützung externer Partner ab. Australien, der erste offizielle Di-

alogpartner der ASEAN, begann damals sein bis heute andauerndes Engagement mit einem mehrjährigen *ASEAN Development Education Project*. Näher an der beruflichen Bildung war ein von Japan finanziertes *ASEAN Human Resources Development Project*. Bei beiden Projekten wurde übrigens so verfahren, dass jedes der Mitgliedsländer ein Unterprojekt erhielt.¹

1.2 Eine Gemeinschaft souveräner Nationalstaaten

Die ASEAN in ihrer heutigen Gestalt entstand mit dem Ende des Kalten Krieges. 1984 war Brunei Darussalam dem Staatenbündnis beigetreten, dann folgten Vietnam (1995), Laos und Myanmar (1997), zuletzt Kambodscha (1999). Die Zeit des Beitritts der sogenannten CLMV-Länder (Cambodia, Lao People's Democratic Republic, Myanmar, Vietnam) fiel in etwa mit der Asienkrise zusammen, einer Wirtschafts- und Finanzkrise, die alle ASEAN-Staaten betraf und den Wunsch nach wirtschaftlicher Kooperation noch einmal deutlich verstärkte. 1997 formulierte ein Gremium politischer Persönlichkeiten die *ASEAN Vision 2020*, die erstmals eine längere Reihe von Zielen für die Zusammenarbeit auf den Gebieten Sicherheit (Außenpolitik), Wirtschaft und „Sozial-Kulturelles“ formulierte und zur Grundlage für die *ASEAN Charter* (2007) und die „Erklärung zur Gründung der ASEAN Community“ (2015) wurde.

Das schließlich 2015 in Kuala Lumpur auf dem Gründungs-Summit der ASEAN Community verabschiedete Dokument „*ASEAN 2025: Forging Ahead Together*“ (ASEAN SECRETARIAT 2015)² enthält dann eine ausführliche politische Programmatik für die ASEAN in ihrer bis heute gültigen Form. Im „*ASEAN Socio-Cultural Community Blueprint 2025*“, auf dem *Human Resource Development* und (Berufs-)Bildungspolitik beruhen, ist etwa eines der Ziele:

„Provide mechanisms and enhance institutional capacity to promote greater access to basic social services for all, such as health services and education including early childhood education and vocational education, skills training, and promotion of skills recognition.“ (ASEAN SECRETARIAT 2020)

Zum 50-jährigen Bestehen der ASEAN 2017 sparten die Verantwortlichen nicht mit Lob des Erreichten:

„[O]nly half a century ago the region was blighted with ideological conflicts, hostile confrontations and a palpable atmosphere of suspicion. But now these circumstances have completely changed. Our part of the world is a stable and economically vibrant

1 Ein Überblick zur ASEAN-Bildungspolitik der 1980er- und 1990er-Jahre ist bei Vitić (2020, S. 711–732) zu finden.

2 Dazu gehören die *ASEAN Vision 2025* und die sogenannten *Blueprints 2025* der drei Pfeiler: *ASEAN Political Security Community* (APSC), *ASEAN Economic Community* (AEC) und *ASEAN Socio-Cultural Community* (ASCC).

community, in which our dialogue partners have placed their trust." (HAJI HASSANAL BOLKIAH, Sultan von Brunei, 2017)

Bei allem berechtigten Stolz darf nicht übersehen werden, dass die ASEAN nach wie vor an ihren Gründungsprinzipien festhält: staatliche Souveränität und Nichteinmischung in die inneren Angelegenheiten. Beschlüsse und Entscheidungen sind nur auf dem Wege des diplomatischen Konsenses möglich und zugleich nicht bindend. Das gilt uneingeschränkt und bis heute auch für gemeinsame Initiativen zur Berufsbildung: Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung etwa sind nationalen Behörden und Bildungseinrichtungen zwar zur Umsetzung empfohlen, aber nicht verpflichtend. Im Text des *ASEAN Qualifications Reference Framework (AQRF)* von 2014 heißt es z. B.:

„The ASEAN Qualifications Reference Framework is based on agreed understandings between member states and invites voluntary engagement from countries." (ASEAN SECRETARIAT 2020c)

Was sichtbare Repräsentanz der weiterhin nur lose institutionalisierten ASEAN anbelangt, so beschränkt sich diese – abgesehen von Treffen der Staats- und Regierungschefs (*Summit*) und zahlreichen Meetings auf der Ebene der Minister und Staatssekretäre – auf ein 1973 eingerichtetes Sekretariat in Jakarta. Zwar wurde immer wieder versucht, die Rolle des Generalsekretärs zu stärken, zudem soll ihn ein Gremium aus Vertretern der Mitgliedsländer (*Committee of Permanent Representatives*) bei der Umsetzung gemeinsamer Beschlüsse unterstützen. Gleichwohl gilt das *Secretariat* – das gemeinsame regionale Initiativen generieren, promovieren und implementieren soll – generell als relativ schwach, zuvorderst wegen der mäßigen Ausstattung mit personellen und finanziellen Ressourcen (vgl. MAHBUBANI 2017).

1.3 Südostasiatische Herausforderungen

An regionalen Aufgaben, die nach gemeinsamem Handeln verlangen, mangelt es nicht. Zu denen gehört vor allem die beachtliche wirtschaftliche Ungleichheit. Denn neben dem Vorzeigestadtstaat Singapur und dem reichen Brunei (ein Reichtum, von dem über 30 % der Einwohner/-innen als Migrantinnen und Migranten nicht profitieren) sowie Thailand und Malaysia als eingeschränkt wohlhabende Staaten stehen die „armen“ CLMV-Länder (Kambodscha, Laos, Myanmar, Vietnam). Ein Einwohner Singapurs verfügt über weit mehr als 50.000 US-Dollar im Jahr, einer aus Kambodscha über gerade einmal 1.000 US-Dollar (vgl. OAV 2021, nach Angaben der Weltbank). Zwar holen die „Armen“ in gewisser Weise zunehmend auf, aber die großen Disparitäten bleiben. So gibt es in Vietnam heute eine Art sozialistischen Kapitalismus nach chinesischem Vorbild, mit Superreichen auf der einen Seite und einer wachsenden Schere zwischen Arm und Reich auf der anderen. Oder: Im gesamten ASEAN-Raum waren 2017 durchschnitt-

lich 40 Prozent im informellen Sektor beschäftigt, im Falle von Laos sind es sogar über 75 Prozent (vgl. ASEAN SECRETARIAT 2020b, S. 76).

Neben dem Umstand, dass keineswegs alle von der dynamischen Wirtschaft profitieren, stehen noch ganz andere Probleme. So ist Südostasien überdurchschnittlich oft von Naturkatastrophen betroffen (Erdbeben, Wirbelstürme, Tsunamis), und die „Megacities“ – Jakarta hat etwa zehn Millionen Einwohner/-innen, die Großregion Manila um die zwölf Millionen – bedingen immense Umweltprobleme. Auch ist nicht klar, wie lange die Region noch auf einen ihrer großen Vorteile zählen kann: die vergleichsweise junge Bevölkerung. Die ASEAN reagiert auf die Probleme mit einer Reihe von Initiativen,³ ohne Unterstützung durch externe Partner scheint aber ein wirkungsvolles Handeln kaum möglich.

Gemeinsames Handeln wird aber allein schon durch die großen kulturellen und politischen Differenzen erschwert. Jedes Land hat seine eigene(n) Sprache(n) – daraus resultiert nicht zuletzt ein Problem der Unterrichtssprache –, es gibt zahlreiche ethnische Gruppen und neben den Weltreligionen Islam, Buddhismus und Christentum haben Volksreligionen ihre Anhänger/-innen. Die Staatsformen reichen vom Sultanat in Brunei über de facto autokratische Systeme (Kambodscha), eine Präsidentialrepublik in Indonesien, sozialistisch-kommunistische Regime in Laos und Vietnam, konstitutionelle Monarchien in Malaysia und Thailand und eine parlamentarische Demokratie in Singapur bis zum aktuell in Myanmar und in Thailand herrschenden Militär.

Das kleine Portrait der ASEAN Community sollte dafür sensibilisieren, dass man bei einer Analyse der bestehenden regionalen Berufsbildung und bei dem Versuch der Etablierung neuer Strukturen oder Initiativen von einer „ASEAN“ als einer regionalen Gemeinschaft eigener Art und mit einer ganz eigenen Textur auszugehen hat. Diese kritisch zu verstehen, ist Voraussetzung eines erfolgreichen Handelns.

2 Institutionen, regionale Akteure und Kooperationen der regionalen Berufsbildung

Wenn von einer regionalen Berufsbildung in der ASEAN-Region gesprochen wird, so ist zu sehen, dass das Konstrukt ASEAN – etwa im Vergleich zur EU – nur einen geringen Grad der Institutionalisierung aufweist und das *Secretariat* nur über knappe Ressourcen verfügt, was auf die Prävalenz nationaler Interessen zurückgeführt werden kann. Lay Hwee (2020, S. 9f.) führt aus:

„ASEAN's current modus operandi does not privilege collective actions over individual efforts. Its inter-governmental structure and strict interpretation of sovereign equality often results in joint political declarations but not necessarily common actions.“

3 Die seit 2020 erscheinende Zeitschrift der ASCC „THE ASEAN“ erlaubt einen guten Überblick.

Des Weiteren gilt für die gesamte Berufsbildung in der ASEAN-Region (*Technical and Vocational Education and Training, TVET*) eine nur geringe strukturelle und institutionelle Separierung gegenüber höherer (universitärer) Bildung. So sind die wichtigsten, für TVET zuständigen Einrichtungen der ASEAN jeweils für den gesamten Bildungssektor bzw. das *Human Resource Development* insgesamt verantwortlich.

Ein weiteres Charakteristikum (regionaler) Berufsbildung in der ASEAN-Region ist, wie erwähnt, dass sie – was konkrete Initiativen und Projekte anbelangt – vorwiegend von regionalen Organisationen und Akteuren des asiatisch-pazifischen Raumes neben den ASEAN-Strukturen getragen wird. Dazu kommt die Unterstützung durch externe Partner. Das *ASEAN Secretariat* ist oft als Koordinator eingebunden, wäre aber allein nicht in der Lage, Initiativen umzusetzen.

Diese Struktur der regionalen Berufsbildung in der ASEAN-Region, in der überstaatliche Bildungsinstitutionen großes Gewicht bei der Gestaltung und Weiterentwicklung der Berufsbildung haben, liegt nur z. T. an der institutionellen und finanziellen Schwäche der ASEAN, sie ist auch Ergebnis einer aus der Kolonialgeschichte überkommenen Tradition der Organisation beruflicher Bildung, was übrigens auch den Erfolg der australischen Berufsbildungskoooperation in der Region teilweise erklärt. Das australische Berufsbildungssystem steht zudem in dem Ruf, flexibel und adaptiver für die Bedingungen der Region zu sein, was jedoch auch zulasten der Qualität der Berufsbildung gehen kann.⁴

2.1 Regionale (Berufs-)Bildungsinstitutionen

Das wichtigste Organ, das in der ASEAN Weichen im Bildungssektors stellt, ist ein Gremium auf Ministerebene: das *ASEAN Education Ministers' Meeting (ASED)*, das in der ASEAN-Charta als Institution der *ASEAN Socio-Cultural Community* vorgesehen ist. Auf der Basis der Gründungsdokumente der ASEAN-Community (*ASEAN SECRETARIAT 2015*) sowie Beschlüssen des *ASEAN-Summits* formulieren die Bildungsminister ihrerseits Ziele, Strategien und Programme, unterstützt von einem nachgeordneten Gremium auf Staatssekretärebene: dem *ASEAN Senior Officials Meeting on Education*. Das wiederum soll federführend die Implementierung der Direktiven leisten, deren Resultate überprüfen und neue Vorschläge erarbeiten. In Struktur und Funktion ähnlich wie das ASED funktionieren zwei weitere Gremien des südostasiatischen Raums: das *ASEAN Plus Three Education Ministers Meeting* sowie das *East Asia Summit Education Ministers Meeting*.

Das *ASEAN Secretariat* unterstützt diese Bildungsgremien mit der im *Human Development Directorate* angesiedelten *Education, Youth & Sports Division*. Dabei ist TVET auch hier, wie bei den Leitungsgremien, nur der kleinere Teil der Aufgaben. Allerdings

4 Das alles muss für die nationalen, teilweise vorbildlichen Berufsbildungssysteme nicht notwendig ebenfalls gelten. Vgl. die Länderportraits bei Bin Bai/Paryono (2019).

sind noch weitere Institutionen in der Berufsbildung engagiert, vor allem das *ASEAN Labour Ministers' Meeting* und das *Senior Labour Official Meeting*. Weitere Stellen aus dem HDR-Department der ASCC oder dem wirtschaftsministeriellen Bereich können eingebunden sein.

Einen Sonderstatus hat die wohl wichtigste Bildungsorganisation des südostasiatischen Raumes, die *Southeast Asia Ministers of Education Organization* (SEAMEO).⁵ Auch sie ist über die gesamte Breite des Bildungssektors zuständig, wurde bereits einige Jahre vor der ASEAN begründet (1964) und gehört offiziell gar nicht zu deren Institutionen. Allerdings ist die SEAMEO weitgehend identisch mit der ASED – nur ist Timor-Leste dort Mitglied, in der ASEAN hat das Land lediglich Beobachterstatus – und fungiert de facto als deren operativer Arm. Die SEAMEO arbeitet in den Bereichen Bildung, Wissenschaft und Kultur und agiert vor allem über 26 Fachzentren, die die Organisation in den ASEAN-Ländern unterhält. Seit 1990 besteht in Brunei Darussalam das *Regional Centre for Technical and Vocational Education and Training* (SEAMEO VOCTECH). 2017 kam ein zweites hinzu, das *Regional Centre for Technical Education Development* (SEAMEO TED) in Kambodscha (Phnom Penh).⁶

Im Zusammenhang mit den heute weltweit gestellten neuen Anforderungen am Arbeitsmarkt – vierte industrielle Revolution, digitale Transformation, „*new skills and competencies*“, *greening* etc. – hat TVET in der ASEAN-Region (zumindest programmatisch) zweifellos an Gewicht gewonnen.⁷ Eine ausschließlich für Berufsbildung zuständige ASEAN-eigene Institution wurde allerdings erst 2020 mit dem *ASEAN TVET Council* geschaffen. Er setzt sich zusammen aus Vertreterinnen und Vertretern der Wirtschafts-, Arbeits- und Bildungsministerien (neben weiteren) der ASEAN-Staaten, der SEAMEO, dem *ASEAN Future Workforce Council*, der *ASEAN Confederation of Employers* und dem *ASEAN Trade Union Council*. Das Gremium soll sich um die Förderung einer nachhaltigen Berufsbildung kümmern („*greening*“ TVET), vor allem aber liegen seine Aufgaben in der Koordination der bisher wenig abgestimmten Initiativen der vielen in der Region tätigen Organisationen. Die Statuten des *TVET Council* (ASEAN TVET COUNCIL 2020) legen u. a. fest:

„Currently, TVET and skills development in many AMS are handled by several ministries and at the regional level, by several ASEAN sectoral bodies. Furthermore, many training institutions, private companies, international organisations and other stakeholders in the region have been collaborating to enhance TVET access, quality and relevance. Better coordination and sharing of information among stakeholders can help to address the aforementioned challenges.“

5 SEAMEO *Secretariat* (2021) ist ein Porträt der Organisation zum 55-jährigen Bestehen.

6 Infos zu allen Regionalzentren unter: https://www.seameo.org/Main_centres/117 (Stand: 26.04.2022).

7 Sicher auch infolge der 2016 veröffentlichten UNESCO TVET-Strategie. Vgl. lediglich deren Fortschreibung für 2021 bis 2023 (UNESCO-UNEVOC 2021).

The ASEAN TVET Council is established to contribute to the realisation of the collective commitments of ASEAN [...]. [T]he Council is envisaged to intensify convergence among ASEAN Member States on TVET and workforce development efforts with a view to developing a world-class ASEAN labour force responsive to the rapidly changing needs of the labour market.“

2.2 Regionale Berufsbildungsprogrammatik

Die generellen Zielsetzungen des *Human Resource Development*, der Bildungs- und der Berufsbildungspolitik sind in der „*ASEAN Charter*“, der „*ASEAN Community Vision 2025*“ sowie dem „*ASCC Blueprint 2025*“ formuliert. Hinsichtlich TVET bleiben sie aber vergleichsweise unspezifisch. Detaillierter äußert sich die „*ASEAN Declaration on Human Resources Development for the Changing World of Work and Its Roadmap*“ (ASEAN SECRETARIAT 2020a), im Juni 2020 auf dem 36. ASEAN-Gipfel in Hanoi verabschiedet. In 15 Punkten ist dort eine, an den Erfordernissen heutiger Unternehmen und Arbeitsmärkte ausgerichtete *Human Resource Development*-Politik formuliert. Unter anderem wird als Ziel ausgegeben:

„Promote policies and initiatives for lifelong learning which encompasses key stages of education and training (i.e. basic education, technical and vocational education and training (TVET), higher education) and skills development in organisations that will meet current and future skills needs and allow occupational mobility and career development;

Enhance leadership of business, industry and educational institutions on human resources development by fostering closer partnerships between the government and private sector, and providing incentives and recognition to companies investing resources in skills training, internships and apprenticeships.“ (ASEAN SECRETARIAT 2020a, S. 2).

Noch detaillierter sind Ziele und Strategien im neuen, auf der *Human Resource Development*-Erklärung basierenden „*ASEAN Work Plan on Education 2021–2025*“ (ASEAN SECRETARIAT 2021c)⁸ formuliert, der für den Bildungssektor fünf „*Outcomes*“ bis zum Jahr 2025 nennt. *Outcome Vier* betrifft TVET und ordnet ihr drei „*Outputs*“ zu:

„Outcome 4. Enhanced access to quality initial and continuing Technical and Vocational Education and Training (TVET) that is responsive to changing labour market demands

Output 4.1. Strengthened regional cooperation and exchanges on TVET governance and TVET systems reform

8 Der Arbeitsplan liegt für die Belange dieses Beitrags als Manuskript vor, eine Internetadresse kann noch nicht angegeben werden.

Output 4.2. Engaged private sector to support TVET in planning, programme development and implementation as well as resource mobilisation

Output 4.3. Improved TVET quality through quality assurance, personnel capacity building, innovations, and mobility for the changing labour market demands“ (ASEAN SECRETARIAT 2021c, S. 16-22).

Den *Outputs* sind wiederum einzelne Projektaufgaben zugeordnet: „Promote research and knowledge development on TVET; Implement RECOTVET Programme to improve the capacity of ASEAN TVET systems; Strengthen private sector cooperation in TVET through structured public-private dialogues“. Das vom *ASEAN-KOREA Cooperation Fund* finanzierte *Technical and Vocational Education and Training (TVET) Mobility Programme (TEAM)* ist als zusätzliche programmatische Basis genannt, als (potenzielle) Partner des *ASEAN TVET Council*, das Fachinstitut SEAMEO VOCTECH, die Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (GIZ), die *Senior Official Meetings* der Wirtschafts- und Arbeitsministerien, das *ASEAN Secretariat* und das *Korea Research Institute for Vocational Education and Training (KRIVET)*. Für einzelne Projekte als Durchführende sind die Philippinen, Thailand, Malaysia, Singapur, Indonesien, Brunei und Laos vorgesehen.

Der Arbeitsplan 2021 bis 2025 und die Erklärung zur Entwicklung der Humanressourcen geben einen guten Einblick in die regionale Agenda der Berufsbildung, die in den kommenden Jahren das Handeln der zuständigen Organe wird bestimmen müssen. Vor allem die SEAMEO, und hier zuvorderst die mit Berufsbildung mandatierten Institute SEAMEO VOCTECH und SEAMEO TED (s. u.), werden, in Zusammenarbeit mit ihren externen Kooperationspartnern, gefordert sein. Die SEAMEO hat zudem, über den Plan der Bildungsminister hinaus, eine eigene Agenda erstellt. Darin fungiert TVET unter sieben strategischen Bildungsleitzielen als Nr. 4:

„Promoting TVET among learners, teachers and parents with more visible investments and relevant curricula that focus on creativity and innovation, with a clear pathway to lifelong learning, higher education and regional labour, skill and learners' mobility.“ (SEAMEO SECRETARIAT 2020)

Die Agenda enthält dazu konkrete Projekte mit einer „*Implementation timeline (2020 onwards)*“ sowie den involvierten regionalen Institutionen, Durchführungsorganisationen und Partnerinstitutionen.

2.3 Regionale Organisationen und Akteure

Regionale Berufsbildungsinitiativen und Projekte werden in der ASEAN zum großen Teil von Organisationen und Akteuren außerhalb oder neben den eigentlichen ASEAN-Strukturen getragen, unterstützt von Kooperationspartnern, während das *ASEAN*

Secretariat koordiniert. Dabei sind diese Organisationen, wie ASED und SEAMEO auch, potenziell in allen Bereichen des Bildungssektors aktiv, vorwiegend aber in der *higher education* (universitäre Bildung). TVET wird teilweise in diesem Sektor verortet. Im Einzelfall ist aber, da eine klare institutionelle und inhaltliche Trennung zwischen höherer Bildung und TVET fehlt, oft schwer entscheidbar, um welche Inhalte es nun geht und wieweit die im engeren Sinne ausschließlich der Berufsbildung zugewiesen werden können.

Ausschließlich – was auch hier einen weiten Begriff unterstellt – in der Berufsbildung tätig sind zwei Fachinstitute der SEAMEO: Das Regionalzentrum für TVET in Brunei (SEAMEO VOCTECH) sowie das Zentrum zur Weiterentwicklung technischer Bildung in Kambodscha (SEAMEO TED). Beide decken für ihr Fachgebiet den gesamten südostasiatischen Raum ab, bieten diverse Trainingsmaßnahmen an (auch online), geben Publikationen heraus oder organisieren Dialogveranstaltungen zur strategischen Ausrichtung. SEAMEO VOCTECH kooperiert gegenwärtig eng mit der GIZ im Rahmen des RECOTVET-Programms (s. u.).

Im Einzelnen engagiert sich SEAMEO VOCTECH in Ausarbeitung und Weiterentwicklung von Curricula, in der Qualität von Lehre und Lehrkräften, im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie, und nicht zuletzt wird Forschung zu den eigenen Aufgaben gerechnet (vgl. SEAMEO VOCTECH 2021). Die große Breite der Themen zeigt sich in der Einladung zur 4. Internationalen TVET Konferenz „*Towards Sustainable Development Through TVET*“, die SEAMEO VOCTECH im November 2021 mit organisiert hat. Die nachfolgende Auswahl der Konferenzthemen verweist auf eine für die Region typische inhaltliche Breite: *Digitalization and Transformation, Sustainable Development, Entrepreneurship, TVET Teacher, Strategies for Industry Engagement, Work-based Learning, Industrial Revolution 4.0, NQF, Innovative Leadership, Education 4.0, Online + Distance Education, TVET Network, 21st Century Skills and Training, Innovation in Teaching and Learning, Psychology and TVET*.

Das erst 2017 entstandene zweite Fachinstitut für Berufsbildung, SEAMEO TED, steht noch am Beginn. Einen Eindruck von seiner Arbeit gibt aber ein kurzer Auszug aus dem ersten Jahresbericht (SEAMEO TED 2021), in dem u. a. folgende Angebote genannt sind:

- ▶ „The 1st SEA Vocational-Technical Webinar (Virtually Best Practices Sharing Forum among SEA Vocational-Technical High School Network)
- ▶ The 3rd SEA Vocational-Technical Webinar on Mechatronics System, Incorporating Green Environment and Food Processing Technology
- ▶ International Training on Automobile Training (Encyclopedia towards Hybrid Vehicle)
- ▶ International Training course on Introduction to ISO 9001:2015 and Application
- ▶ International Training Course on Creative Digital Marketing
- ▶ International Training Course on Basic Computer Development“ (SEAMEO TED 2021, S. 16–21)

Neben diesen Fachinstituten sind drei weitere Einrichtungen für die Berufsbildung relevant, die besonders in den Bereichen Qualitätssicherung und Förderung regionaler Mobilität für Studierende und Lehrpersonal aktiv sind.⁹ Die erste Einrichtung – das bereits 1995 als eine von 17 Körperschaften der *Socio-Cultural Community* entstandene *ASEAN University Network* – fördert und entwickelt die akademisch-professionellen Ressourcen der Region durch Austausch und Kooperation. Ihm gehören heute insgesamt 212 Universitäten an, 30 davon sind sogenannte „Kern-Universitäten“. Die Berufsbildung spielt in diesem Netzwerk allerdings eher eine Nebenrolle.¹⁰ Explizit der Verbesserung der Lehre in Einrichtungen der Berufsbildung (TVET) widmet sich dagegen das *Colombo Plan Staff College of Technicians Education*. Es gibt zu diesem Zweck *Training Manuals* mit verschiedenen Themen heraus: „*TVET Curriculum Development Ensuring 21st Century Skills, Industry Institution Partnerships in TVET*“ oder „*Greening TVET*“.¹¹

Die jüngste der drei zu nennenden Einrichtungen ist die *Regional Association for Vocational and Technical Education in Asia* (RAVTE) (vgl. SCHRÖDER 2017; 2019), ein Verbund von 26 Hochschulen zur Förderung der regionalen Berufsbildung und Berufsbildungsforschung, der im März 2014 von vierzehn mit der Ausbildung von Berufsschullehrkräften beauftragten Universitäten gegründet wurde. Der Gründung vorausgegangen war die *Regional Cooperation Platform for Vocational Education and Teacher Training in the ASEAN Region*, ein vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung gefördertes und ab 2008 von der GIZ durchgeführtes Projekt, das regionale Vorläuferprojekt von RECOTVET.

2015 veröffentlichte die RAVTE einen „*Five Point Plan on TVET Improvement for AEC*“:¹²

- „1. Enhance regional ownership, cooperation and internationalization;
2. Reduce high complexity and increase alignment and consistency of TVET;
3. Promote capacity development, innovation and research in TVET;
4. Secure labour demand-driven policies and partnership in TVET;
5. Sustain TVET budgeting, financial structures and mechanism.“

Zu den Aktivitäten der RAVTE gehört die Förderung der Mobilität von Lehrpersonal und Studierenden, die Promovierung von Berufsbildungsforschung und -entwicklung sowie die Herausgabe der Zeitschrift „*TVET@Asia* (The Online Journal for Technical and Vocational Education and Training in Asia)“, die seit 2013 Beiträge zur Berufsbildungspraxis und Berufsbildungsforschung publiziert.

9 Zu Initiativen und Projekten vgl. Abschnitt 3.

10 Ebenfalls auf universitäre Bildung konzentriert ist das von der EU geförderte SHARE-Programm, das u. a. ein ans europäische ERASMUS-Programm angelehntes Austauschprogramm betreibt.

11 Vgl. URL: <https://www.cpsctech.org/search/label/Publications?&max-results=7> (Stand 20.12.2021).

12 URL: <http://www.ravte-asia.rmutt.ac.th/wp-content/uploads/2019/01/RAVTE-5-Point-Plan.pdf> (Stand: 27.04.2022).

Im asiatisch-pazifischen Raum sind zudem die großen internationalen Organisationen mit berufsbildungsbezogenen Aktivitäten präsent: die *Asian Development Bank*, die *International Labour Organisation* und die *Organisation for Economic Co-operation and Development*. Herauszuheben ist das *UNESCO Asia-Pacific Regional Bureau of Education* (UNESCO-UNEVOC) in Bangkok, das als regionale UNESCO-Vertretung für die Bildungsagenda 2030 sowie für die UNESCO-TVET-Strategie (vgl. UNESCO-UNEVOC 2021) verantwortlich zeichnet und u. a., neben SEAMEO VOTTECH, der TU Dortmund und dem *Colombo Plan Staff College*, einer der Partner bei der Herausgabe der Zeitschrift *TVET@Asia* ist.

2.4 Kooperationspartner

Einige Kooperationen sind für die Weiterentwicklung der südostasiatischen Berufsbildung gegenwärtig von besonderer Relevanz. An erster Stelle steht dabei das vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung geförderte und von der GIZ durchgeführte RECOTVET-Programm, das der neue Arbeitsplan der ASEAN-Bildungsminister/-innen für 2021 bis 2025 explizit erwähnt.¹³ Das *Regional Cooperation Programme to Improve the Quality and Labour Market Orientation of Technical and Vocational Education and Training* will Unterstützung auf politischer, institutioneller und individueller Ebene bieten und ist dazu in vier, sich wechselseitig ergänzenden Schlüsselbereichen tätig:

1. Stärkung regionaler Institutionen;
2. Qualitätssicherung;
3. Kooperation von TVET mit Wirtschaft und Unternehmen;
4. Verbesserung der Qualifikation des TVET-Ausbildungspersonals.

Weitere wichtige Kooperationspartner der ASEAN sind die Volksrepublik China und die Republik Korea. Beide bilden zusammen mit den ASEAN-Staaten das ASEAN+3-Format und neuerdings (2022) wurde deren wirtschaftliche Kooperation durch das Inkrafttreten des *Regional Comprehensive Economic Partnership*-(RCEP)-Freihandelsabkommen noch einmal gestärkt. Korea hat seit 2010 eine strategische Partnerschaft mit der ASEAN und China ist der mit Abstand größte Handelspartner der ASEAN sowie seit 1996 ihr Dialogpartner. Beide Länder unterhalten Kooperationsfonds mit der ASEAN und im Kontext der engen Beziehungen gibt es auch immer wieder Berufsbildungsinitiativen. Das koreanische TEAM-Projekt ist bereits genannt. Das *ASEAN-China Consortium for TVET Cooperation & Forum on Integration of Industry and Education* hatte im Sommer 2017 in Guiyang sein erstes Treffen.

13 Der vorausgehende „*ASEAN Work Plan on Education 2016–2020*“ war teilweise in Zusammenarbeit mit RECOTVET formuliert.

Australien war der erste Dialogpartner der ASEAN, förderte Anfang der 1980er-Jahre die erste Bildungsinitiative und ist weiter ein aktiver Partner. 2018 startete der „ASEAN Australia Special Summit“ u. a. eine neue Initiative: „Education & Training to manage fast growing cities“. Fachleute der ASEAN und Australiens aus Industrie, Regierung und Berufsbildung diskutieren über die in der Region benötigten nachhaltigen beruflichen Kompetenzen.

3 Die Initiativen und Instrumente der regionalen Berufsbildung

Eine dezidiert regional ausgerichtete Berufsbildungspolitik, mit einschlägigen Initiativen und Projekten, entstand ab 2007 auf dem Weg zur ASEAN Community, und noch einmal verstärkt mit der Gründung dieses Verbundes im Jahr 2015. Es wurden Initiativen lanciert und Instrumente entwickelt, orientiert am Leitziel der *ASEAN Vision 2025*:

„[...]to build a people-oriented, people centred ASEAN Community where our peoples enjoy higher quality of life and the benefits of community building (ASEAN SECRETARIAT 2015).

Diese Initiativen und Instrumente werden weit überwiegend von den vorgestellten Akteuren, Organisationen und Kooperationspartnern getragen. Alle teilen die Überzeugung, dass der Arbeitsmarkt mit neuen Anforderungen konfrontiert wird und einem kontinuierlichen Wandel unterworfen ist. Dazu gehören die digitale Transformation, die Notwendigkeit einer noch stärkeren Kooperation mit Unternehmen und Privatwirtschaft sowie eine noch bessere Qualifizierung des Lehr- und Ausbildungspersonal in Schulen und Betrieben.

Information und Vernetzung sind zwei der Grunderfordernisse in der weiteren Entwicklung der (regionalen) Berufsbildung. SEAMEO VOCTECH betreibt dazu seit 2017 eine *Regional Knowledge Platform for TVET in Southeast Asia (SEA-VET.net)* und startete 2015 eine Vernetzungsinitiative: das *SEA TVET Consortium*.¹⁴ Unter dem Motto „Working together towards harmonisation and internationalisation“ soll ein Verbund aus Bildungsanbietern, beruflichen Schulen und Betrieben entstehen und so der Qualitätsstandard beruflicher Bildung verbessert werden. Das *Consortium* fördert Austausch, gemeinsame Forschung, Kontakte mit der Industrie, und es versteht sich als eine nachhaltige Vernetzungsplattform für TVET-Führungskräfte und -Institutionen in Südostasien.

Was die Berufsbildungsforschung angeht, ist die RAVTE führend. Sie fördert entwicklungsorientierte Berufsbildungsforschung und die Ausbildung von Berufsbildungspersonal für die Region, und über ihre Zeitschrift TVET@Asia, die weit über Südostasien

14 URL: <https://seatvet.seameo.org/> (Stand: 27.04.2022).

hinaus eine große Leserschaft hat, trägt sie zur Dissemination von Forschungsergebnissen und gelungenen Beispielen aus der Praxis bei.

3.1 Qualifikationsstandards und Qualitätssicherung

Mit dem Ziel eines integrierten gemeinsamen Wirtschaftsraumes sind aber vor allem Instrumente zu schaffen, die Standards setzen für berufliche Qualifikationen, Zertifizierungen vergleichbar machen und damit die Qualität beruflicher Bildung anheben und berufliche Mobilität ermöglichen. Auf dem Feld der Harmonisierung und Internationalisierung beruflicher Bildung wurde in der ASEAN vor und nach 2015 einiges erreicht, dank relevanter regionaler Akteure und Organisationen sowie deren Kooperationspartnern, aber zugleich in enger Zusammenarbeit mit dem *ASEAN Secretariat*. Nachfolgend soll nur eine Auswahl vorgestellt werden:¹⁵

Abkommen zur wechselseitigen Anerkennung von Berufsausbildungen (*Mutual Recognition Agreements*) hat die ASEAN bereits seit 2005: für *Engineering Services* (2005), *Nursing Services* (2006), *Architectural Services* (2007), *Surveying Qualifications* (2007), *Dental Practitioners* (2009), *Medical Practitioners* (2009), *Tourism Professionals* (2012), *MR Arrangement Framework on Accountancy Services* (2014).¹⁶ Ein in relevanten Hinsichten mit dem *European Qualifications Framework* vergleichbarer *ASEAN Qualifications Reference Framework* wurde 2014 vereinbart.¹⁷

Zur Qualitätssicherung liegt eine ganze Reihe an Instrumenten vor. Von Australien gefördert, speziell für TVET entwickelt und später Bezugspunkt für weitere Maßnahmen war der *EAST ASIA SUMMIT Vocational Education and Training Quality Assurance Framework* (vgl. BATEMAN u. a. 2012). 2016 erschienen „ASEAN-Leitprinzipien für Qualitätssicherung und Zertifizierung“ (ASEAN SECRETARIAT 2016); ein *ASEAN Quality Assurance Framework* inklusive Leitlinien für externe Evaluationen liegt seit 2020 in einer Version 2.0 vor (ASEAN QUALITY ASSURANCE NETWORK 2021). Die 2017 von der UNESCO Bangkok veröffentlichten Leitlinien zur TVET-Qualitätssicherung im asiatisch-pazifischen Raum (UNESCO BANGKOK OFFICE 2017) stammen von den Autoren des *East-Asia-Summit-Framework*, Andrea Bateman und Mike Coles. Schließlich zu erwähnen ist die *Asia Pacific Accreditation and Certification Commission*, die unter der Leitung des *Colombo Plan Staff College* regionale TVET-Einrichtungen zertifiziert.¹⁸

15 Bei den Belegen ist nur das Notwendigste angeführt. Die genannten Dokumente (Quellen) sowie weitere Information dazu sind über Internetsuchprogramme leicht zugänglich.

16 Zur Vermeidung von Ambiguitäten sind die Bezeichnungen im englischen Original belassen.

17 Vgl. die „Final Version“ von 2020 mit Anleitungen zur Umsetzung (ASEAN SECRETARIAT 2020c).

18 Zwei Initiativen, die für die höhere Bildung in der Region Relevanz haben, allerdings TVET nur sehr mittelbar berühren, sind die SHARE-Initiative zur regionalen studentischen Mobilität (SHARE 2016) und die Leitlinien des *ASEAN University Network* zur Bewertung von universitären Programmen und Institutionen; vgl. <https://qa.ku.ac.th/web2016/pdf/aun2020%20V4.pdf> (Stand: 12.12.2021).

3.2 Ausbildung der Ausbilder/-innen

Was die Ausbildung des Lehrpersonals in den beruflichen Schulen und Betrieben betrifft, sind vor allem drei, mit Unterstützung von SEAMEO VOCTECH im Kontext von RECOTVET entstandene Arbeiten von Matthias Becker und Georg Spöttl anzuführen (BECKER/SPÖTTL 2019a; 2019b; 2020). Sie definieren regionale Standards für TVET-Lehrer/-innen, bestimmen Leitlinien für die Ausarbeitung von Disziplinen der Berufsbildung und entwerfen Grundsätze zur Qualitätsprüfung in der Arbeit von TVET-Lehrkräften. Seit 2015 liegen „Standards für die innerbetriebliche Ausbildung in der ASEAN-Region“ vor, die eine Expertengruppe mit Unterstützung der GIZ (RECOTVET) erarbeitete und die vom *ASEAN Senior Officials Meeting on Education* sowie einer Arbeitsgruppe des *ASEAN Senior Labour Officials Meeting* angenommen wurden (vgl. GIZ/RECOTVET 2019).

Ergänzend ist auf die seit 2020 (bis 2023) laufende dritte Förderphase des RECOTVET-Programms hinzuweisen. RECOTVET III steht unter dem Programmtitel „*Enhancing Professional Skills and Digital Competences for TVET Personnel*“ und umfasst eine Reihe von zusammen mit SEAMEO VOCTECH durchgeführten Projekten in Kambodscha, Indonesien, Laos, Thailand und Vietnam. Etwa sollen die in der vorausgegangenen Förderung unter dem Titel „*Fit for Industry 4.0*“ ausgearbeiteten Module (vgl. SPÖTTL/PARYONO/PARVIKAM 2021) für die innerbetriebliche Ausbildung in der Region weiterentwickelt und für das digitale Zeitalter wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten noch näher untersucht werden. Eingebunden sind TVET-Einrichtungen, Universitäten sowie regionale und internationale Organisationen.

3.3 Regionale Berufsbildungsforschung

Von einer regionalen Berufsbildungsforschung im engeren Sinne kann in der ASEAN-Region bisher nur in rudimentärer Form gesprochen werden. Zwar gibt es heute durchaus renommierte berufsbildungswissenschaftliche Institute in der Region, etwa das schon erwähnte *Korea Research Institute for Vocational Education and Training* (KRIVET), das bereits im Jahr 2000 eine Kooperation mit dem deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung vereinbarte und im aktuellen Arbeitsplan der Bildungsminister/-innen als potenzieller Partner genannt ist. Korea gehört aber nur zur ASEAN+3-Formation, nicht zur ASEAN selbst. Ein Institut in der ASEAN-Region ist dagegen die *Faculty of Technical and Vocational Education* an der Universität Tun Hussein Onn in Malaysia, die Kooperationsbeziehungen u. a. mit der *Rajamangala University of Technology* (Thailand), der *Korea University of Technology & Education* sowie der Universität Bremen und der Technischen Universität Dortmund unterhält. Das bedeutet freilich nicht, dass regionale Berufsbildungsforschung auch tatsächlich betrieben wird. Es fehlt häufig an entsprechendem Know-how und an Ressourcen, was dann auch die Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme beeinträchtigt. Immerhin: Das *Malaysian Research Institute for Vocational Education and Training* an der Universität Tun Hussein Onn Malaysia gibt es seit vier

Jahren.¹⁹ Ein weiteres Institut entsteht gegenwärtig in Thailand. An das im Kontext der RAVTE 2013 verkündete *Thanyaburi Statement*²⁰ darf hier noch einmal erinnert werden. Es belegt eindrucksvoll die Notwendigkeit der Einführung von „Berufspädagogik“ oder „Beruflicher Bildung“ als klar konturierter und separierter Wissenschaftsdisziplin, die als Basis der TVET-Forschung und der Entwicklung der TVET-Systeme unverzichtbar ist.

Regionale Berufsbildungsforschung, soweit sie überhaupt von regionalen Akteuren betrieben wird, beschränkt sich damit weitgehend auf SEAMEO VOCTECH und die RAVTE. Beide Institutionen betreiben aber Forschung letztlich nur in Kooperation mit externen Partnern. Immerhin gibt es für die regionale Berufsbildung ein Forum: das bereits erwähnte und seit 2013 unter einer *Creative-Commons*-Lizenz erscheinende „Online Journal for Vocational Education and Training in Asia (TVET@Asia)“. Die von der RAVTE herausgegebene Zeitschrift versteht sich als ein Fachmedium für ganz Südostasien und hat alle regionalen Initiativen, vor allem die zu Qualifikationsstandards und Qualitätssicherung, aber auch zum *Work-based Learning* intensiv begleitet. Die bisher erschienenen 18 Ausgaben geben einen guten Überblick über den aktuellen Stand der regionalen Berufsbildungsforschung.²¹

4 Regionale Berufsbildung als Entwicklungsmotor moderner TVET-Systeme. Ein kurzes Plädoyer

Eine neue Studie zu Möglichkeiten inklusiver und nachhaltiger Entwicklung in der ASEAN weist der Berufsbildung eine tragende Rolle zu (ASEAN SECRETARIAT 2021b, S. 18):

„TVET can play a significant role in shaping an inclusive development model for ASEAN nations but this requires a fundamental re-evaluation of the notions of learning and work that frames TVET’s purpose, design and impact. This re-evaluation requires more than improvements to governance, funding and qualifications frameworks to adopt life-long learning in all its forms.“

Plädiert wird aber nicht nur für eine generelle Stärkung der Berufsbildung im Sinne der UNESCO-TVET-Strategie (vgl. UNESCO-UNEVOC 2021), sie fordert explizit zum gemeinsamen, regionalen Handeln jenseits national restringierter Perspektiven auf:

19 Vgl. URL: uthm.edu.my (Stand: 10.12.2021).

20 „Thanyaburi Statement to Support International Collaborations in Vocational and Technological Education“. Vgl. URL: <http://www.eng.rmutt.ac.th/thanyaburi-statement-to-support-international-collaborations-in-vocational-and-technological-education/> (Stand: 27.04.2022).

21 Eine zweite Zeitschrift zu TVET für Asien ist das von der *Asian Academic Society for Vocational Education and Training* seit 2008 editierte „Journal of Asian Vocational Education and Training“.

„The ASEAN TVET Council established in June 2020 promises to more effectively integrate across divisions within ASCC and between ASCC and AEC. However, its potency heavily relies on a similar ethos being adopted at the national level“ (ebd., S. 279)

Ähnliche Aussagen sind in einer Studie zum Stand des *Human Resource Development* in der ASEAN zu finden, die zwar vorgängig mit einer Länderperspektive arbeitet, aber ebenso Hoffnungen in den neuen, regional orientierten *ASEAN TVET-Council* setzt (ASEAN SECRETARIAT 2021a, S. 55):

„The ASEAN TVET Council (ATC) will serve as a multi-sectoral platform for coordination, research and development on innovations and monitoring of regional programmes that support the advancement of TVET in the region.“

Jedenfalls verfügt die ASEAN Region über eine Vielzahl an Organisationen, die über die nationalen Grenzen hinweg wirken und die Berufsbildung in der Praxis durch Aus- und Weiterbildung, durch Beratung und durch Forschung verbessern. Es gibt auf regionaler Ebene – das soll dieser Beitrag belegen – die strukturellen und instrumentellen Grundlagen, um die Berufsbildung für die ASEAN-Region bzw. für die nationalen TVET-Systeme effizient weiterzuentwickeln. Der *ASEAN TVET Council* könnte hier zu einem wirkungsvollen Instrument werden.

Dennoch bleibt eine ganze Reihe an Herausforderungen, die zu meistern wären, will man zu einer regionalen Berufsbildung(spolitik) gelangen, die sogar eine Art Motor für die nationalen Systeme sein könnte – und in der Folge die Berufsbildung zu einem attraktiven Angebot machte, das mit anderen Bildungssegmenten gut konkurrieren kann.

- ▶ Die mit Berufsbildung befassten ASEAN Strukturen sind nicht adäquat ausgestattet, um die Aufgaben des „*Workplan 2021–25*“ hinreichend selbstbestimmt zu koordinieren. Die Verwiesenheit auf Kooperation impliziert Abhängigkeit von internationalen Gebern mit starken eigenen Interessen.
- ▶ Es ist weiterhin, trotz Umsetzungsinitiativen und beauftragtem Monitoring, schwer ersichtlich, inwieweit die Berufsbildungsaktivitäten des *ASEAN Secretariat* eine Auswirkung auf die Ausgestaltung und Qualitätsverbesserung der Nationalstaaten haben bzw. auf nationaler Ebene umgesetzt werden. Schuld daran trägt auch die chronische Unterfinanzierung der TVET-Systeme in den ASEAN-Staaten sowie deren in der Regel schwache Lobby.
- ▶ Es fehlt eine klare definitorische und institutionelle Unterscheidung zwischen Berufs- und hochschulischer Bildung. Das muss als solches noch kein Nachteil sein, kann aber in der Tendenz, da die regional tätigen Akteure in der Regel für beides zuständig sind, zu einer Bevorzugung universitärer gegenüber einer „nachgeordneten“ Berufsbildung führen.

- ▶ Die Kapazitäten der Berufsbildungsforschung sind auf der ASEAN-Ebene, aber auch auf der nationalstaatlichen bisher noch wenig entwickelt, was einer selbstständigen Weiterentwicklung in der Region nicht zuträglich ist.

Zunächst sollten die Institutionen der Berufsbildung auf regionaler Ebene gestärkt werden. Das betrifft vor allem das *ASEAN Secretariat*, teilweise auch die Fachzentren der SEAMEO, die von einem Budget abhängen, über das die jeweiligen „Gastländer“ befinden. Vor allem müssten die regionalen Forschungskapazitäten drastisch ausgebaut und gestärkt werden, um zu eigenständigen Entwicklungen und Lösungen im Sinne einer inklusiven systemischen Nachhaltigkeit gelangen zu können.

Hinsichtlich der Institutionalisierung der Berufsbildung ist zunächst zur Kenntnis zu nehmen, dass sie in der Region teilweise an Universitäten unterhalb der Bachelorebene stattfindet, während andere Formen auf *Skills Development* im Sinne eines Verwendungs- und Verwertungsinteresses der Wirtschaft zielen. Zu kritisieren ist nicht diese Institutionalisierung als solche, aber beide Ansätze sind in der Regel Importe aus dem Westen, müssen daher berufsbildungstheoretisch und -philosophisch erst noch mit den kulturellen Eigenschaften der Region zusammengeführt werden.

Neue Strukturen und politische Leitlinien der Berufsbildung machen diese aber auch attraktiver für Unternehmen und andere private Stakeholder. Das ist nötig, denn ohne Kooperation über einen engeren Berufsbildungsbereich hinaus greift diese zu kurz. Singapur geht darin übrigens mit gutem Beispiel voran. Im Rahmen eines *Earn and Learn Programme* wird es ermöglicht, gleichzeitig zu arbeiten, zu studieren und Qualifikationen und Zertifikate zu erwerben – und so den Übertritt in die Arbeitswelt abzufedern.

Überhaupt kann die Berufsbildung von mehr Vertrauen in die Selbstorganisationskapazitäten der regionalen Akteure nur profitieren. Es gibt in der ASEAN-Region nationale TVET-Systeme, die als *Best-Practice*-Beispiele regionale Initiativen anleiten könnten. Neben Singapur ist an Thailand zu denken, das seine Berufsbildung am dualen Modell ausrichtet und TVET in der aktuellen Strategie „Thailand 4.0“ einen hohen Stellenwert einräumt. Des Weiteren erprobte das *Thailand Professional Qualification Institute* im Rahmen eines *Bridging Innovation and Learning*-Projekts die nationale Anpassung und Implementierung des *ASEAN In-Company Trainer Standard*.²²

Abschließend darf doch noch vermutet werden, dass eine regionale Berufsbildung wie die in der ASEAN, die trotz durchaus widriger Umstände heute deutliche Konturen zeigt und mit dem *ASEAN TVET Council* auch Anerkennung erfährt, vielleicht sogar als Leitmodell für regionale Berufsbildungspolitik und Berufsbildungsentwicklung mit einem hohen Wirkungsgrad in anderen Teilen der Welt herangezogen werden könnte.

22 Vgl. den kurzen, von der GIZ 2020 publizierten Bericht, URL: https://unevoc.unesco.org/up/20200921_ASEAN_In-CO_Standard_Implementation_Thailand_FINAL1.pdf (Stand: 26.04.2022).

Dabei ist weniger an Europa zu denken als z. B. an den südamerikanischen Mercosur oder die Afrikanische Union.

Literatur

- ASEAN QUALITY ASSURANCE NETWORK (Hrsg.): ASEAN Quality Assurance Framework (AQAF). Guidelines for Reviews of External Quality Assurance Agencies in ASEAN. Version 2.0. Kuala Lumpur 2021 (März 2020)
- ASEAN SECRETARIAT (Hrsg.): ASEAN Socio-Cultural Community Blueprint 2025. Jakarta 2020
- ASEAN SECRETARIAT (Hrsg.): Human Resources Development (HRD) Readiness in ASEAN. Regional Report. Jakarta 2021a (April)
- ASEAN SECRETARIAT (Hrsg.): ASEAN Development Outlook: Inclusive and Sustainable Development. Jakarta 2021b (Juli)
- ASEAN SECRETARIAT (Hrsg.): ASEAN Work Plan on Education 2021–2025. Adopted by ASED on 31 May 2021. Jakarta 2021c (Mai)
- ASEAN SECRETARIAT (Hrsg.): ASEAN Declaration on Human Resources Development for the Changing World of Work and Its Roadmap. Jakarta 2020a (Dezember)
- ASEAN SECRETARIAT (Hrsg.): ASEAN Sustainable Development Goals Indicators Baseline Report 2020. Jakarta 2020b (November)
- ASEAN SECRETARIAT (Hrsg.): ASEAN Qualifications Reference Framework (Final Version). Referencing Guideline. Jakarta 2020c (August)
- ASEAN SECRETARIAT (Hrsg.): ASEAN Guiding Principles for Quality Assurance and Recognition of Competency Certification Systems. Jakarta 2016 (August)
- ASEAN SECRETARIAT (Hrsg.): ASEAN 2025: Forging Ahead Together. Jakarta 2015 (Dezember)
- ASEAN TVET COUNCIL (Hrsg.): Terms of Reference of the ASEAN TVET Council. Adopted by AEM, ALMM and ASED. Jakarta 2020. URL: <https://www.aseanrofund.com/resources/terms-of-reference-of-the-asean-tvet-council> (Stand: 26.04.2022)
- BATEMAN, Andrea; KEATING, Jack; GILLIS, Shelley; DYSON, Chloe; BURKE, Gerald; COLES, Mike: Concept Paper EAST ASIA SUMMIT Vocational Education and Training Quality Assurance Framework. 2012. URL: <http://hdl.voced.edu.au/10707/235807> (Stand: 26.04.2022)
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Regional TVET Teacher Standard for ASEAN Essential Competences for TVET Teachers in ASEAN. Second Version (Dec. 2019). Bangkok 2020
- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Guidelines to Vocational Disciplines. Aligning the Regional TVET Teacher Standard for ASEAN with Relevant Economic Sectors and Occupational Fields. Bangkok 2019a

- BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg: Guidelines to Monitoring and Assessment of TVET Teacher's Performance and Quality. Reference to the Regional TVET Teachers Standard for ASEAN. Bangkok 2019b
- BIN BAI; PARYONO (Hrsg.): Vocational Education and Training in ASEAN Member States. Current Status and Future Development. Singapore 2019
- FLATTEN, Lisa; HAUG, Achim; HUSTER, Jürgen; MALERIUS, Frank; ROBASCHIK, Frank; WESTENBERGER, Anna: Wachstumsmarkt ASEAN. Chancen in Südostasien. GTAI (Germany Trade and Invest). Bonn 2019
- GESSLER, Michael; BOHLINGER, Sandra; ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, Olga: International Vocational Education and Training Research: An Introduction to the Special Issue. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training 8 (2021) 4, S. 1–15
- GIZ (RECOTVET) (Hrsg.): Standard for In-Company Trainers in ASEAN Countries. Bangkok 2019. URL: <https://sea-vet.net/initiatives/180-in-company-training-standard-in-asean-countries> (Stand: 26.04.2022)
- HAJI HASSANAL BOLKIAH: Special Message. Sultanate of Brunei. Darussalam 2017
- LAY HWEE, Yeo: ASEAN and EU. From Donor-Recipient Relations to Partnership with a Strategic Purpose. In: KOH, Tommy; LAY HWEE, Yeo (Hrsg.): ASEAN-EU Partnership. The Untold Story. Singapore 2020, S. 3–12
- MAHBUBANI, Kishore: Singapore and the ASEAN Secretariat: A Marriage Made in Heaven. In: KOH, Tommy; SEAH LI-LIAN, Sharon; CHANG, Li Lin (Hrsg.): 50 Years of ASEAN and Singapore. New Jersey u. a. 2017, S. 313–320
- OAV – GERMAN ASIA-PACIFIC BUSINESS ASSOCIATION (Hrsg.): Wirtschaftshandbuch Asien-Pazifik. 65. Ausgabe 2020/21. Unter Mitarbeit von Rödl & Partner GmbH. Hamburg 2021
- SCHRÖDER, Thomas: Regional Association for Vocational and Technical Education in Asia (RAVTE): Eine regionale Struktur zur Verbreitung von Berufsbildungsansätzen und Berufsbildungsforschung als Entwicklungsbeitrag in der ASEAN-Region. In: GESSLER, Michael; FUCHS, Martina; PILZ, Mathias (Hrsg.): Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung. Wiesbaden 2019, S. 437–461
- SCHRÖDER, Thomas: Theories for Practice: A Participatory Action Research Approach for the Establishment of the Regional Association for Vocational Teacher Education in Asia (RAVTE). In: PILZ, Matthias (Hrsg.): Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis. Lessons from around the world. Basel 2017, S. 171–187
- SEAMEO SECRETARIAT (Hrsg.): SEAMEO 55 Anniversary 1965–2020. Bangkok 2021
- SEAMEO SECRETARIAT (Hrsg.): 7 Priority Areas 2015–2035. Strategic goal 04: Promoting Technical and Vocational Education and Training (TVET). Bangkok 2020
- SEAMEO TED (Hrsg.): Progress Report 2020–2021. Two-year journey amidst the pandemic. Phnom Penh 2021

- SEAMEO VOCTECH (Hrsg.): Annual Report 2019–2020. Preparing TVET for Industry 4.0. Darussalam 2021
- SHARE (Hrsg.): Student Mobility and Credit Transfer System in ASEAN. Mapping student mobility and Credit Transfer Systems in ASEAN Region. Jakarta 2016 (February)
- SPÖTTL, Georg; PARYONO, Paryono; PARVIKAM, Siriporn (Hrsg.): Fit for Industry 4.0 – Innovative Learning and Teaching for Digitalization and Automation. Bielefeld 2021
- UNESCO-UNEVOC (Hrsg.): Medium-Term Strategy for 2021–2023. Strengthening TVET capacities and cooperation in the Member States. Paris 2021
- UNESCO BANGKOK OFFICE (Hrsg.): Guidelines for the Quality Assurance of TVET Qualifications in the Asia-Pacific Region (Andrea Bateman; Mike Coles). Paris (UNESCO) 2017
- VITIĆ, Ines: EU und ASEAN. Weltregionen mit sozialem Profil. Baden-Baden 2020

Fragestellungen der international vergleichenden Berufsbildungsforschung

Sandra Bohlinger, Dieter Münk, Nina Muscati

Qualifizierungsstrategien im internationalen Systemvergleich

Bei dem Vergleich von Berufsbildungsstrukturen wird häufig von Typen bzw. Systemen beruflicher (Aus-) Bildung gesprochen. Mit der Darstellung und dem Vergleich solcher Strukturen soll die Logik von Qualifikationsstrukturen dargestellt und so u. a. auch jene von Produktionssystemen verständlich gemacht werden.

Eine Alternative hierzu bietet die Identifikation von beruflich-betrieblichen Qualifizierungsstrategien im internationalen Vergleich, denn hier steht weniger die Struktur beruflicher Aus- und Weiterbildung eines bestimmten Systems im Vordergrund. Vielmehr fokussiert eine solche Betrachtung die besondere Schnittstellenfunktion der beruflichen Bildung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Indem die engere systemische Umgebung mit ihren zahlreichen Schnittstellenfunktionen in den Blick genommen wird, ist die Beschreibung und vergleichende Analyse unterschiedlicher Qualifizierungssysteme sehr viel aussagekräftiger.

Der Beitrag skizziert die in dieser Hinsicht existierenden unterschiedlichen Ansätze und dokumentiert Alternativen zu den überwiegend bildungswissenschaftlich dominierten Perspektiven bei dem Versuch der Typologisierung (z. B. anhand von Lernorten und Lernkulturen).

1 Überlegungen zum Problem des Vergleichs von Berufsbildungssystemen

Der im Oktober 2014 verstorbene Wolfgang Mitter erklärte in einer der Studien des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung in einem einführenden Kapitel 1999, dass

„bereits eine erste Analyse der Systeme beruflicher Bildung der ausgewählten Länder verdeutlich(e), [...] dass die Ausprägungen bestimmter Formen von Berufsbildung nur im Kontext historischer Entwicklungen, wirtschaftlicher Strukturen und grundlegender Werteorientierungen der jeweiligen Gesellschaftssysteme verständlich sind“ (MITTER 1999, S. 15).

Mit dieser Feststellung folgt Mitter einem soziologischen Grundverständnis gesellschaftlicher Strukturen, das sich als Prinzip der gesellschaftlichen bzw. funktionalen Differenzierung auf eine sehr lange, über Spencer, Durkheim, Parsons und Luhmann zurückreichende Tradition berufen kann (vgl. etwa SCHIMANK 2007). Émile Durkheim hat diese These am Beispiel der gesellschaftlichen Arbeitsteilung durchdekliniert (vgl. DURKHEIM 1982) und überzeugend nachgewiesen, dass die jeweils umgebenden moralischen, politischen, wirtschaftlichen und religiösen Wertvorstellungen eines Gesell-

schaftssystems einen unmittelbaren Einfluss auf die konkrete empirische Ausprägung des jeweils zugehörigen Bildungs- und Erziehungssystems haben (vgl. DURKHEIM 1984, S. 3f.). Das Bildungssystem übernimmt dabei u. a. die Funktionen der Hierarchisierung und Stratifizierung der Individuen sowie auch der berufstypischen Spezialisierung innerhalb bestehender Gesellschaftssysteme. Weil Bildungssysteme dazu tendieren, gesellschaftliche Strukturen zu reproduzieren, verhalten diese sich nach Durkheim prinzipiell konservativ. Dies bedeutet, dass der soziale Wandel dem Wandel der Strukturen des Bildungssystems regelmäßig vorausläuft, dass also das Bildungssystem gleichsam eine abhängige Variable des Gesellschaftssystems darstellt. Es ist mithin vor allem diese funktionale Differenzierung gesellschaftlicher Strukturen (vgl. SCHIMANK 2007), die bei jeweils unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und jeweils weitgehend identischen gesellschaftlichen Erfordernissen (Aufrechterhaltung zentraler Strukturen durch Gewährleistung zentraler gesellschaftlicher Funktionen) für das Ergebnis der Vielfalt verantwortlich zeichnet.

Dass die Form und Gestalt der nationalen Bildungssysteme so vielfältig ist wie diejenige der umgebenden Gesellschaftssysteme, zeigt die empirische Realität. Diese zu typisieren und (vor allem) zu erklären, ist seit Jahrzehnten ein zentrales Ziel der vergleichenden Bildungswissenschaft. Folgt man allerdings dem differenzierungstheoretischen Paradigma, so ist die bildungswissenschaftliche Perspektive zu eng; erstens weil sie mit diesem Blick allenfalls existierende Realtypen in ihrer unterschiedlichen Ausprägung beschreiben, kaum aber erklären kann; zweitens weil der enge disziplinäre Blick zwangsläufig unterschlägt, dass die für die Abweichungen relevanten Ursachen außerhalb des Bildungssystems liegen; drittens – damit zusammenhängend – weil die Bildungssysteme als „abhängige Variable“ in einem prinzipiell nachgeordneten Verhältnis zu den umgebenden gesellschaftlichen Strukturen stehen; und viertens – jedenfalls mit Blick auf die Systeme der beruflichen Aus- und Weiterbildung – weil eine isoliert erziehungswissenschaftliche Perspektive nur sehr bedingt der besonderen Schnittstellenfunktion der beruflichen Bildung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem Rechnung tragen kann.

Um diese gleichsam konservative Funktion von Bildungssystemen zu belegen, genügt ein kurzer Blick in die neuere Geschichte: In der nationalsozialistischen Diktatur fand ein grundlegender und radikaler Systemwechsel statt, der sich in der Ex-post-Betrachtung im Erziehungs- und Bildungswesen u. a. in jenem Gesetz dokumentierte, welches die Parteijugend in eine Staatsjugend umwandelte; in diesem „Gesetz über die Hitlerjugend“ vom 1. Dezember 1936 hieß es einleitend:

„Von der Jugend hängt die Zukunft des deutschen Volkes ab. Die gesamte deutsche Jugend muß deshalb auf ihre künftigen Pflichten vorbereitet werden. Die Reichsregierung hat daher das folgende Gesetz beschlossen, das hiermit verkündet wird:

„§ 1 Die gesamte deutsche Jugend innerhalb des Reichsgebietes ist in der Hitlerjugend zusammengefaßt.

§ 2 Die gesamte deutsche Jugend ist außer in Elternhaus und Schule in der Hitlerjugend körperlich, geistig und sittlich im Geiste des Nationalsozialismus zum Dienst am Volk und zur Volksgemeinschaft zu erziehen“.¹

Auch in der DDR als einem der beiden Nachfolgestaaten des Deutschen (Dritten) Reiches war man um die Anpassung des Bildungssystems an den sozialistischen „Arbeiter- und Bauernstaat“ bemüht: Bereits in der Zeit der sowjetischen Besatzungszone (d. h. vor der eigentlichen Staatsgründung am 7. Oktober 1949) wandte man sich bewusst gegen die Etablierung der bürgerlichen Bildungstheorie im Sinne Humboldts und installierte stattdessen ein Erziehungs- und Bildungssystem, das inhaltlich und formal zu dem sozialistischen Einheitsstaat in enger Passung stand (vgl. LINGMANN 1978). Blickt man auf die Bundesrepublik Deutschland der 1960er-Jahre, so wird auf den ersten Blick deutlich, dass die Demokratisierung des bundesdeutschen Bildungssystems („Chancengleichheit, Bildung für alle“; vgl. OVERWIEN 2010) ohne den Duktus des Reformprozesses im Gesamtsystem – formuliert in Willy Brandts erster sozialdemokratischer Regierungserklärung im Jahre 1969: „Mehr Demokratie wagen“ – schlicht nicht denkbar ist. Und schließlich folgte auch der u. a. durch Bologna eingeleitete Umbau der Architektur der europäischen Bildungssysteme exakt jener neoliberalen Logik, die sich seit den frühen 1990er-Jahren in der Gesellschaftspolitik der europäischen Mitgliedstaaten zunehmend durchgesetzt hatte.

Max Weber hat in den Grundlagen seiner „verstehenden Soziologie“, und hier besonders in seinem unvollendeten und postum kompilierten Hauptwerk „Wirtschaft und Gesellschaft“ (WEBER 1956), den Begriff des „Idealtypus“ von jenem des „Realtypus“ unterschieden: Indem der Idealtypus a priori durch begriffliche und sachliche Abstraktion einzelner Merkmale der sozialen Realität mithilfe einer einseitigen Steigerung eines oder mehrerer abstrahierter Gesichtspunkte konstruiert werden sollte, erlaubte dieses Konstrukt der verstehenden Soziologie in systematischer Weise die Modellbildung. Im Gegensatz dazu sah Max Weber den „Realtypus“, der allein mit den Instrumenten der empirischen Sozialforschung (d. h. als empirische Evidenz) zu ermitteln ist und gerade deshalb die Realität in ihrer Vielfalt beschreibend darstellt. Es ist diese unübersichtliche und in Ausprägung und Gestalt überaus vielfältige empirische „Realität“, die in der vergleichenden Bildungswissenschaft seit Generationen den Wunsch auslöst, diese Realität in modellbildender Absicht zu systematisieren.

Der Weber'sche Idealtypus dient in diesem Kontext als eine Art „Messlatte“ für die empirische Welt. Insofern erscheint der Idealtypus als primär heuristisches Instrument,

1 URL: <http://www.verfassungen.de/de33-45/hitlerjugend36.htm> (Stand: 28.04.2022).

als „idealer Grenzbegriff“ (WEBER 1968, S. 190ff.), um die Wirklichkeit analytisch geordnet und trennscharf zu erfassen.

Dieses Konstrukt des Weber'sche Idealtypus liegt vermutlich auch dem inzwischen klassischen Versuch Wolfgang Hörners (1988, S. 54ff.) zugrunde, für die Vergleichende Erziehungswissenschaft eine Typologie zu erstellen, in welcher er vier verschiedene Funktionen des Vergleichs entwickelte:

1. die „idiografische Funktion“ als Suche nach dem Besonderen,
2. die „melioristische Funktion“ als Suche nach dem besseren Modell,
3. die „evolutionistische Funktion“ als Suche nach Entwicklungstrends und
4. die „quasi-experimentelle Funktion“ als Suche nach dem Universellen.

Vor allem die zweite, die melioristische Funktion, mit ihrer unmittelbar aus der Praxis abgeleiteten Motivation des Vergleichs, dürfte für den überwiegenden Teil der Forschungsarbeiten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft die größte Bedeutung besitzen.

Vor dem Hintergrund der zuvor dargestellten Befunde leidet die vergleichende Erziehungswissenschaft indes in besonderer Weise an dem Problem, dass Bildungssysteme sich ex post, d. h. als abhängige Variablen des sozialen Wandels von Gesellschaftssystemen, entwickeln; es werden mithin empirische Realtypen untersucht, um aus diesen – zwangsläufig eher deskriptiven – Ergebnissen (ideal-)typische Strukturen herauszukristallisieren. Dieses Problem der disziplinbedingten Perspektivenverengung bewirkt nicht selten, dass auch die analysierten strukturbildenden Typen im Ergebnis nicht viel mehr sind als mehr oder weniger gelungene Versuche, die Realität in mehr oder weniger umfangreicher Art und Weise deskriptiv zu erfassen. Grund dafür ist, dass sich die Forschung auf eine Realität konzentriert, die in Abhängigkeit von anderen (dominanteren) gesellschaftlichen Subsystemen wie etwa dem Rechtssystem oder auch den politischen, sozialen oder ökonomischen Strukturen entstanden ist. Die erziehungswissenschaftliche Fokussierung auf das Bildungssystem führt so fast zwangsläufig zur Bildung von „Typologien“, welche das umgebende Gesellschaftssystem mit seinen dominanten (oder auch: „typischen“) Strukturen ausblendet. In der Folge sind nicht nur die Befunde der vergleichenden Erziehungswissenschaft (überwiegend) deskriptiver Natur; es sei denn, sie suchen nach Erklärungen und Begründungen, die außerhalb der engen Grenzen des Bildungssystems liegen. Vor allem aber weisen solche Befunde nicht selten ein äußerst geringes Erklärungspotenzial für die Ursachen der Spezifitäten bzw. der Unterschiede von Bildungssystemen auf, weil sie – bedingt durch den engen disziplinären Zugang – zwar systematisch beschreiben, aber nicht erklären können. Hinzu kommt die bereits erwähnte Schnittstellenfunktion der beruflichen Bildung mit ihrer gleichsam naturwüchsig engeren Bindung an die Strukturen des Beschäftigungs- und Produktionssystems. Vor diesem Hintergrund sollen nachfolgend einige Ansätze der

Vergleichenden Berufsbildungsforschung dargestellt und sodann mit weiterreichenden Ansätzen des Vergleichs aus anderen Disziplinen ergänzt werden, die einen erkennbar stärkeren Fokus auf die bedingenden Strukturen der Wirtschaft, d. h. genauer: auf die Bedingungen des jeweils umgebenden Beschäftigungssystems richten.

2 Bildungswissenschaftliche Zugänge

Eines der in den Bildungswissenschaften bekanntesten Modelle zur Differenzierung beruflicher Qualifizierung ist jenes von Wolf-Dietrich Greinert (1995). In diesen „Grundtypen beruflicher Bildung nach dem Kriterium des Staates“ (MEIER/SPRETH 2003, S. 9) unterscheidet Greinert zwischen dem Marktmodell (marktwirtschaftliches System der Berufsbildung), dem Schulmodell (bürokratisches Modell) und dem staatlich gesteuerten Marktmodell (duales System) (vgl. GREINERT 1995, S. 15ff.). Zentrales Differenzierungskriterium bei dieser Typenbildung war ursprünglich der Lernort, während gleichsam „außersystemische“ Fragen nach der Organisation betrieblicher Produktionssysteme, nach der wohlfahrtsstaatlichen Einbettung der Bildungspolitik oder auch Fragen der Akteurskonstellationen (Korporatismus) kaum eine Rolle spielten. Wohl aber spielten Aspekte der Bildungssysteme im engeren Sinne eine Rolle (etwa die Finanzierung, die Kontrollinstanzen, die Rechtsstellung der Auszubildenden oder auch die Art der Professionalisierung des Ausbildungspersonals) (vgl. GREINERT 1988, S. 149). Während sich das etatistisch-bürokratische Modell, für das Greinert Frankreich als zentrales Beispiel nutzt, vor allem an Abstraktion und Theoretisierung orientiert und sich auf die Ausprägung einiger weniger Grundberufe beschränkt, ist das dual-korporatistische deutsche Modell von zahlreichen Berufen und Ausbildungsordnungen sowie von Standards geprägt, die von den Sozialpartnern entwickelt wurden. Die Auszubildenden übernehmen in diesem dual-korporatistischen Typus eine Doppelrolle als Auszubildende in Betrieben und als Schüler/-innen in der Berufsschule. Im von Greinert so bezeichneten „Marktmodell“ sind Ausbildungsnachfrage und -angebot marktlich geregelt und orientieren sich infolgedessen primär an den vermuteten betrieblichen Qualifikationsbedarfen (vgl. BOSCH 2016, S. 20). Greinert (2004) betont dabei, dass es sich nur bei dem dual-korporatistischen Modell tatsächlich um ein selbstständiges gesellschaftliches Teilsystem handelt, während die beiden anderen Varianten eher als Modelle zu betrachten seien, die durch externe gesellschaftliche Subsysteme (Schule und Markt) geprägt würden (vgl. BOSCH 2016, S. 20).

In seinen Grundzügen ist dieses Modell vor allem in den Bildungswissenschaften immer wieder genutzt worden, um eine Typologisierung von Berufsbildungsmodellen darzustellen (vgl. ausführlich PILZ 2016). Trotz mehrerer, auch von Greinert selbst angestrebter Versuche, die Grundlogik dieser Typenbildung zu überwinden (z. B. CEDEFOP 2018; PILZ 2016; OECD 2000), und trotz des „Versuchs einer Neustrukturierung der Beschreibung von Berufsbildungssystemen“ (MEIER/SPRETH 2003, S. 11) bleiben

bildungswissenschaftliche Weiterentwicklungen dieser Modelle weitgehend dieser Logik verhaftet. Und zwar obwohl verschiedene Autoren wiederholt betonen, dass „bei der Beschreibung eines Makrosystems der Berufsausbildung [...] zunächst die unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe eines Staates, die wiederum bestimmte institutionelle Strukturen hervorrufen, beachtet werden [sollten]“ (MEIER/SPRETH 2003, S. 11; ähnlich auch PILZ 2016).

Bildungswissenschaftliche Zugänge sind allerdings bei weitem nicht die einzigen, die versuchen, unterschiedliche Typen von Qualifikationsstrukturen (und zwar vorrangig von Ausbildungsstrukturen) wissenschaftlich zu identifizieren. Damit ist der Weg offen für die nachfolgende Darstellung von Versuchen der Typenbildung bzw. der vergleichenden Analyse, die stärker die Strukturen des Wirtschafts- und Beschäftigungssystems in den Blick nehmen.

3 Typologien mit Schnittstellen zum Beschäftigungssystem

So konzentrierte sich Backes-Gellner (1999) vor dem Hintergrund der Institutionenökonomie und der vergleichenden Regierungslehre bereits vor mehr als 20 Jahren am Beispiel Deutschlands und Großbritanniens auf zwei grundlegend verschiedene Logiken betrieblicher Qualifizierungsstrukturen, die eng mit der jeweils dominierenden Produktionsform zusammenhängen:

„Deutsche Firmen spezialisieren sich auf die Produktion von Waren in großer Vielfalt und mit hoher Qualität, die zu hohen Stückpreisen exportiert werden können. Britische Firmen konzentrieren sich auf standardisierte Produkte, die in großen Losen produziert werden, für die der Preis der wettbewerbsbestimmende Faktor ist und die deshalb sehr anfällig gegenüber Konkurrenz aus Billiglohnländern sind. Ursache dafür sind die Differenzen in den Qualifikationen britischer im Vergleich zu deutschen Arbeitskräften“ (BACKES-GELLNER 1999, S. 65).

Die strukturelle Vielfalt betrieblicher Qualifizierungsstrategien liegt also gleichsam in der Natur der Sache, wie auch Bosch und Charest (2008, S. 429) konstatieren: „VET may be provided by a wide range of training institutions including state, non-governmental and private providers, each with differing interests, administrative structure and traditions.“

Im Anschluss an die Forschungsbefunde der französischen Industriesoziologen Sellier, Maurice und Silvestre (1979 und 1982) könnte man insoweit fordern, den Blick auf die betrieblich dominierenden Produktionssysteme bzw. -logiken zu fokussieren: Auf der Suche nach den „links between educational qualifications and labour-market outcomes“ entwickeln sie in ihrer Studie zur Arbeitsorganisation, betrieblichen Personalrekrutierungsstrategien und Kennziffern sozialer Mobilität in deutschen und französischen Unternehmen eine Theorie gesellschaftlicher Effekte („societal effects“), der zu-

folge „the way in which qualifications are produced, in the educational system and their subsequent use by employers, lead to complex system-specific relationships between qualifications and jobs“ (SELLIER/MAURICE/SILVESTRE 1979 und 1982, hier zitiert nach MÜLLER/SHAVIT 1998, S. 4).

Dies führt zu der Hypothese, dass

„firms adapt the organization of work, personnel recruitment policies, and training programmes, to the output of the educational system, can be extended to other countries where the educational system focuses on general education, such as in Ireland and the USA, and work-related skills are taught on the job“

– und umgekehrt: „by contrast, where the educational system produces vocationally relevant skills, firms tend to adapt the production process to the available skill pool“ (ebd., S. 4).

Müller und Shavit (1998) hatten bereits in den frühen 1990er-Jahren im Rahmen ihrer Ungleichheitsforschung eine vergleichende Studie über den Zusammenhang von allgemeiner Bildungsexpansion und der Relation der sozialen Stratifizierung in modernen Industriegesellschaften vorgelegt. Ihr Ansatz basiert auf einem auf berufliche Bildung fokussierenden Vergleich von 13 Industriestaaten über die „Institutional Embeddedness of the Stratification Process“ zu den folgenden Fragen: „What then are the reasons for the apparent international variation in the association between educational qualifications and occupational destinations? Which factors account for stronger or weaker associations between education and jobs?“ (BLOSSFELD/SHAVIT 1993, S. 2).

Um diese Fragen zu beantworten, galt es, den „link between education and occupational outcome“ herzustellen, um so ein Verständnis zu entwickeln: erstens „of the role of credentials in sorting, selecting, and placing of workers for jobs“ und zweitens für die „importance they attach to the institutional embeddedness of these processes – the latter being particularly important in understanding cross-national variations in stratification and mobility“ (MÜLLER/SHAVIT 1998, S. 2).

Ähnlich argumentiert Allmendinger (1989) bereits rund zehn Jahre zuvor. In einem internationalen Querschnittsvergleich untersucht sie die Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau und Arbeitsmarktposition in Deutschland, Norwegen und den USA, gemessen am Status des Einstiegsjobs und der beruflichen Mobilität. Als Dimensionen ihrer Typologisierung führt Allmendinger zunächst die Standardisierung und die Stratifizierung der Bildungsinstitutionen an:

- ▶ „Standardization is the degree to which the quality of education meets the same standards nationwide. Variables such as teachers' training, school budgets, curricula, and the uniformity of school-leaving examinations are relevant in measuring the standing of an educational system on this dimension.

- ▶ Stratification is the proportion of a cohort that attains the maximum number of school years provided by the educational system, coupled with the degree of differentiation within given educational levels (tracking). This dimension can be measured by examining the organizational structure of educational systems and/ or by data that show the proportion of a cohort that exits at a given educational level (attrition rate)" (ALLMENDINGER 1989, S. 233).

Als Paradebeispiel für standardisierte Bildungssysteme nennt Allmendinger das deutsche System: Alle Übergänge zwischen den Schulformen basieren in Deutschland auf einheitlichen Prüfungen. Im Gegensatz beispielsweise zu Norwegen, wo es einen gravierenden Unterschied zwischen der Situation von Lehrkräften und Schulen in städtischen und ländlichen Gebieten gibt, ist die Berufsausbildung von Lehrkräften in Deutschland einheitlich organisiert und der Ausbildungsgrad unterscheidet sich nicht zwischen den einzelnen Schulen oder zwischen städtischen und ländlichen Gebieten. Während es in Norwegen und den USA ein erhebliches Stadt-Land-Gefälle in den öffentlichen Ausgaben pro Schüler/-in gibt, existieren an dieser Stelle in Deutschland nur geringe Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Ergebnis einer hohen Standardisierung des Bildungssystems wie etwa in Deutschland ist laut Allmendinger, dass es den Unternehmen durch den standardisierten, vergleichbaren Informationsgehalt von Bildungszertifikaten einfacher möglich ist, vergleichbare Informationen über Eigenschaften und Qualifikationen der Bewerber/-innen zu erhalten. In Verbindung mit einer hohen Stratifizierung erweisen sich diese Bildungssysteme als äußerst selektiv, da in einem stratifizierten Bildungssystem der berufliche Status stark vom individuellen Bildungsstand abhängt. Eine berufliche Selektion geschieht daher bereits vor dem eigentlichen Übergang in den Arbeitsmarkt (vgl. ALLMENDINGER 2010, S. 239f.).

Diese Beispiele belegen deutlich, dass für die Identifikation von Modellen beruflicher Bildung die überwiegend deskriptive Orientierung an Lernorten bzw. Lernkulturen eindeutig zu kurz greift. Vielmehr lässt sich festhalten, dass – wie vor allem in institutionenökonomischen Zugängen erkennbar – Qualifikationsstrukturen untrennbar mit der Entwicklung nationaler Wirtschaftsstrukturen sowie weiterer zentraler Arbeitsmarktinstitutionen und -organisationen verbunden sind (vgl. THELEN 2008, S. 566; TRAMPUSCH 2010, S. 545).

So weisen z. B. sogenannte kollektivistische Systeme, zu denen auch das deutsche System der Berufsausbildung gehört, drei zentrale Merkmale auf, welche die Berufsbildung als institutionalisiertes Strukturmuster aufrechterhalten:

- ▶ Die Arbeitgeber und ihre Verbände sind stark in die Finanzierung und Verwaltung von Berufsbildung involviert;
- ▶ das Berufsbildungssystem bietet übertragbare, zertifizierte berufliche Qualifikationen;

- ▶ das Interesse von Arbeitgebern an Fertigkeiten (*skills*) kann zu Berufsbildungsstrukturen führen, die sich als duale Ausbildungsstrukturen etablieren (vgl. ebd., S. 546).

Das deutsche System beruflicher Bildung wird dabei

„für gewöhnlich als Musterbeispiel eines ‚kollektivistischen‘ Ausbildungssystems verstanden, das eine Reihe schwieriger Koordinationsprobleme löst, welche den Bildungsregimes des Privatsektors in der Regel zu schaffen machen. Darüber hinaus ist [...] das berufliche Bildungssystem des Landes ein entscheidender (und vielleicht sogar: der wesentliche) Faktor in einem Produktionssystem, das um ‚diversifizierte Qualitätsproduktion‘ herum organisiert ist und bei dem es gelingt, starke Gewerkschaften mit einer starken Leistung auf den Produktionsmärkten der Welt auszusöhnen“ (THELEN 2006, S. 401).

Institutionenökonomische Ansätze, wie sie hier von Thelen (2006) oder Trampusch (2010) formuliert werden, gehen im Kern auf die Idee des komparativen Kapitalismus zurück, d. h., sie rekurrieren auf die Frage nach der (betrieblichen) Organisation ökonomischer Aktivitäten und Strukturen. Einen der wohl bekanntesten Ansätze zum komparativen Kapitalismus, der sich auch mit Fragen zu Qualifikationsstrukturen im Kontext von Produktionssystemen befasst, stammt von Hall und Soskice (2001). In diesem sogenannten „Varieties of Capitalism“-Ansatz werden Länder nach ihren nationalen polit-ökonomischen und betrieblichen Rahmenbedingungen und Organisationsmodellen der Produktion verglichen und klassifiziert. Ein Kriterium u. a. sind dabei eben auch die Berufsbildungsstrukturen einzelner Nationen. Hall und Soskice unterscheiden prinzipiell zwischen liberalen Marktökonomien (*liberal market economies*) und koordinierten Marktökonomien (*co-ordinated market economies*). Sie identifizieren in diesem Kontext insgesamt fünf Domänen der Kooperation von Unternehmen und anderen Akteuren. Dies sind: die industriellen Beziehungen, die Berufsbildung, die Frage der korporativen Steuerung (*corporate governance*), die Beziehungen zu anderen Unternehmen und die Beziehungen zu Mitarbeitenden). Berufsbildung im Sinne der *co-ordinated market economies* findet sich dabei besonders in den westeuropäischen Ländern und wird vor allem mit dem deutschen Kapitalismusmodell in Verbindung gebracht: Hier findet die Berufsbildung am häufigsten in verbetrieblichter Form statt. Das Zusammenspiel von zwischenbetrieblichen (überbetrieblichen) und unternehmensbasierter Koordination in diesem Modell führt dabei zur Schaffung von bundesweit einheitlichen Qualifikations- bzw. Berufsbildungsstandards, bei denen sich die Betriebe und die Betriebsverbände an der Bereitstellung von Berufsbildung (finanziell) beteiligen. Im Gegensatz dazu tendieren *liberal market economies* (wie etwa die USA und das Vereinigte Königreich) zu *voluntarist* Berufsbildungssystemen, in denen (private) Ausbildungsarrangements zwischen individuellen Unternehmen und Angestellten dominieren. Nachvollziehbar ist zudem, dass die Arbeitgeber sich in solchen liberalen und zunehmend liberalisier-

ten Ökonomien mit niedriger Arbeitsplatzsicherheit und mit Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern, die dazu tendieren, ihre Positionen häufiger zu wechseln, bei ihren Rekrutierungsentscheidungen auf „extern“ anerkannte Qualifikationen berufen, wie sie etwa von Universitäten oder anderen Hochschulen angeboten werden. Im koordinierten Kapitalismus, wo Unternehmen und ihre Repräsentantinnen und Repräsentanten dagegen selbst und massiv in Berufsbildung investiert haben, ist der Anreiz deutlich höher, die einmal rekrutierten Arbeitnehmer/-innen auf Dauer zu halten, was wiederum eine deutlich höhere Arbeitsplatzsicherheit gewährleistet.

Trotz ihrer Dominanz sind institutionenökonomische und bildungswissenschaftliche Ansätze bei weitem nicht die einzigen, in denen – wenn auch mit unterschiedlichen Zielsetzungen – Typologisierungen beruflicher Bildungssysteme vorgenommen werden. Basierend auf einer Klassifizierung nach Bosch (2016, S. 18ff.) lassen sich insgesamt mindestens fünf Ansätze zur Entwicklung und Darstellung von Typologien nationaler Berufsbildungssysteme identifizieren, die von unterschiedlichen Disziplinen und mit unterschiedlichen Absichten entwickelt wurden:

- ▶ Ansätze der Bildungsforschung, die auf Lernorte, Lernkulturen und deren historische Entstehung und Einbettung fokussieren (vgl. CEDEFOP 2018; GREINERT 1995; 2004; MEIER/SPRETH 2003; OECD 2000; PILZ 2016);
- ▶ Ansätze der oben genannten institutionalistischen Ökonomie, die auf die Varianten von Kapitalismus fokussieren und dabei den Zusammenhang zwischen Bildungs-, Produktions-, Beschäftigungs- und Wohlfahrtssystemen in den Blick nehmen (vgl. ESTEVEZ-ABE/IVERSEN/SOSKICE u. a. 2001; BOSCH/CHAREST 2008; STRECK 2011);
- ▶ Ansätze der soziologischen Bildungsforschung, die Zusammenhänge von Stratifikation, sozialer Schichtung und Bildungssystemen eruieren und dabei auf die Reproduktion von sozialer Ungleichheit, und zwar vor allem im Kontext von Übergängen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem und Lebensverlaufsforschung eingehen (vgl. ALLMENDINGER 1989; MÜLLER/SHAVIT 1998);
- ▶ Ansätze der Arbeitsmarktforschung, die die Wechselwirkung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem thematisieren (vgl. MAURICE/SELLIER 1979; SENGENBERGER 1987);
- ▶ Ansätze der Politikwissenschaft, die Einflüsse des politischen Systems (wie etwa Parteistrukturen oder auch das Wahlsystem) fokussieren (vgl. IVERSEN/STEPHENS 2008; BUSEMEYER/SCHICHT-SCHMÄLZLE 2014).

Auch wenn diese Zuordnung an einigen Stellen nicht ganz eindeutig ist, weil z. B. Maurice und Sellier (1979) an der Schnittstelle zwischen arbeitsmarktwissenschaftlicher und industriesoziologischer Perspektive argumentieren, zeigt sie, dass der internationale Vergleich von Berufsbildungsstrukturen keine vorübergehende Modeerscheinung,

sondern dauerhaftes und grundlegendes Moment sozialwissenschaftlicher Forschung ist. Bosch weist als Begründung für dieses Phänomen darauf hin, dass

„Qualifikationssysteme nicht durch neue Technologien oder branchenspezifische Sachzwänge determiniert werden, sondern soziale Institutionen mit autonomen Gestaltungsmöglichkeiten sind. Diese Gestaltungsspielräume gehen in vier Richtungen.

- ▶ Erstens kann man offensichtlich vergleichbare Qualifikationen auf unterschiedlichen Wegen erwerben. Internationale Vergleiche zeigen Wahlmöglichkeiten, etwa zwischen langjährigem Anlernen und beruflicher Ausbildung oder zwischen hochwertiger Berufsausbildung und Studium.
- ▶ Zweitens können mit Blick auf die Erwerbsbiographie Qualifikationen durchaus in unterschiedlichen Phasen des Erwerbslebens erworben werden. Manche Länder vermitteln Qualifikationen überwiegend in der Erstauss- und andere überwiegend im Rahmen der beruflich-betrieblichen Weiterbildung oder auch vorwiegend shop-floor orientiert im Kontext betrieblichen Lernens.
- ▶ Drittens können Arbeitsaufgaben im Kontext der betrieblichen Arbeitsorganisation und Arbeitsteilung horizontal oder vertikal in den Unternehmen unterschiedlich verteilt werden. Bei einer horizontalen Gleichverteilung beherrschen alle Beschäftigte alle anfallenden Fachtätigkeiten, während diese bei einer Ungleichverteilung auf wenige Spezialisten konzentriert werden; für die restliche Belegschaft bleiben dann die Routinetätigkeiten. In hierarchisch organisierten Unternehmen sind die meisten dispositiven Tätigkeiten Führungskräften vorbehalten, während in dezentral organisierten Unternehmen ein Teil der Entscheidungen nach unten delegiert wird.
- ▶ Viertens können Unternehmen die Qualifikationsanforderungen durch Standardisierung von Aufgaben sowie durch erhöhten Technikeinsatz senken“ (Bosch 2016, S. 16).

Unterschiede in der Strukturierung und im Institutionalisierungsgrad von beruflichen Qualifikationsstrukturen sind demnach erstens eine dauerhafte gesellschaftliche Herausforderung; sie sind zudem zweitens weniger auf unterschiedliche Lernkulturen und Lernortunterschiede zurückzuführen, sondern sie sind drittens das vorrangige Ergebnis divergierender industrieller Beziehungen, wohlfahrtsstaatlicher Strukturen, Einkommensverteilungen und Produktmärkten, wie auch Bosch und Charest konstatieren: „In the coordinated market economies, the modernisation of vocational training is seen as a contribution to innovation in the economy, while in liberal market economies, it is seen as a siding into which weaker pupils can conveniently be shunted“ (Bosch/CHAREST 2008, S. 428).

4 Neuere politikwissenschaftliche Zugänge

Während bildungswissenschaftliche Zugänge Qualifikationsstrukturen (konkreter: Ausbildungsmodelle) vor allem anhand von Lernortdifferenzierungen beschreiben, versuchen politikwissenschaftliche und institutionenökonomische Ansätze diese Unterschiede auch zu erklären und sie z. B. in einen historischen oder einen gesamtgesellschaftlichen Kontext zu stellen. Die Ansätze – zusammengefasst unter der oben genannten „Varieties of Capitalism“-Literatur – beschäftigen sich wesentlich mit den Zusammenhängen von öffentlichen Bildungsinvestitionen, Wohlfahrtsstaat und Qualifikationen. Sozialversicherungssysteme können aus dieser Perspektive Unternehmen dazu anregen, sich auf unterschiedliche Produktionsstrategien zu spezialisieren, und gleichzeitig den Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern die notwendige Sicherheit bieten, um die erforderlichen Qualifikationen für die Produktion bereitzustellen. Neuere Beiträge zur „Varieties of Capitalism“-Literatur, beispielsweise die Machtressourcentheorie (*power resource theory*) von Iversen und Stephens (2008), unterscheiden zwischen drei Modellen der Humankapitalbildung, welche auf historische Unterschiede in der wirtschaftlichen Organisation, des Wahlsystems und insbesondere den jeweils dominierenden politischen Koalitionen beruhen:

1. Das sozialdemokratische Modell, welches durch hohe Umverteilung von Steuereinnahmen des Staates, eine ausgebauten Arbeitsmarktpolitik und hohe Investitionen in alle Sektoren der öffentlichen Bildung gekennzeichnet ist. Letzteres ermöglicht eine durchschnittlich höhere allgemeine Bildung und berufliche Qualifikationen der Bevölkerung und erlaubt eine wirtschaftliche Positionierung in Bereichen mit hoher Wertschöpfung.
2. Das christdemokratische Modell, welches sich durch eine gut ausgebauten Sozialversicherung und Berufsbildung sowie mittlere Ausgaben für die öffentliche Bildung und eine wenig ausgeprägte Arbeitsmarktpolitik auszeichnet. Ein großzügiger Wohlfahrtsstaat in Verbindung mit einer starken Arbeitnehmervertretung fördert und sichert die Bildungsinvestitionen von Arbeitnehmerinnen, Arbeitnehmern und Arbeitgebern und sorgt für eine stärkere Bindung zwischen Arbeitnehmerinnen, Arbeitnehmern und Arbeitgebern. Auf der Ebene der Kompetenzbildungssysteme spezialisieren sich diese Länder hauptsächlich auf übertragbare, zertifizierte berufliche Qualifikationen und die Ausbildung von hochqualifizierten „Facharbeiterinnen“ und „Facharbeitern“ sowie die Herstellung von diversifizierten Qualitätsprodukten.
3. Das liberale Modell, welches durch hohe private Investitionen in Bildung, aber bescheidene öffentliche Ausgaben für Bildung und Umverteilung und eine wenig ausgeprägte aktive Arbeitsmarktpolitik gekennzeichnet ist. Diese Ökonomien setzen schwerpunktmäßig auf allgemeine Qualifikationen (*general skills*), was dazu führt, dass in diesen Ländern die Arbeitskräfte auf dem Arbeitsmarkt viel beweglicher sind und die Bindung zwischen Unternehmen und Arbeitnehmerinnen bzw. Arbeitneh-

mern deutlich geringer ist. Unternehmen spezialisieren sich daher auf wirtschaftliche Bereiche, in denen sie „geringe und tertiäre Qualifikationen“ benötigen (vgl. BOSCH 2016, S. 27ff.).

So beziehen sich beispielsweise Busemeyer und Schlicht-Schmälzle (2014) in ihrem Artikel „Partisan Power, economic coordination and variations in vocational training systems in Europe“ direkt auf die Autoren der „Varieties of Capitalism“-Literatur und hier insbesondere auf die Arbeit von Iversen und Stephens (2008), „which highlight the important distinction between the Continental European variety of coordinated capitalism, associated with conservative-corporatist education and training systems, and the Scandinavian variety, linked to the universalist Nordic model of education“ (BUSEMEYER/SCHLICHT-SCHMÄLZLE 2014, S. 56). Bisherige Erklärungsansätze hätten sich jedoch im Wesentlichen auf einzelne Länderstudien konzentriert und bisher kein quantitatives Maß für die Unterschiede zwischen den Ländern hervorgebracht. Insoweit knüpfen Busemeyer und Schlicht-Schmälzle mit ihrer Arbeit an genau dieser Nahtstelle an und versprechen die Bereitstellung einer „metric to place countries in a macro-level comparative context“ sowie ferner, durch eine neue Verbindung von *Public-Policy*-Theorien die Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern nicht nur zu benennen, sondern auch zu erklären (BUSEMEYER/SCHLICHT-SCHMÄLZLE 2014, S. 56).

Die Typologie der beiden Autoren beruht auf zwei Dimensionen: erstens der Arbeitgeberbeteiligung an der beruflichen Bildung und zweitens dem öffentlichen Engagement der Arbeitgeber für die berufliche Bildung:

„Die erste gibt an, ob Arbeitgeber (oder ihre Vereine) über die Lehrlingsausbildung in die berufliche Erstausbildung eingebunden sind, sei es, dass sie den Lehrplan mitbestimmen oder autonom über die Einstellung von Lehrlingen entscheiden. Die zweite spiegelt den Grad der staatlichen Beteiligung an der Bereitstellung und Finanzierung der Berufsbildung (entweder in der Schule oder in der Lehrlingsausbildung), den institutionellen Charakter der Sekundarbildung (ob sie ausgeprägte Berufsbildungspfade hat oder nicht) und die Zertifizierung beruflicher Fähigkeiten wider“ (ebd.; eigene Übersetzung).

Daraus resultieren vier verschiedene Idealtypen von „qualification regimes“, welche sich in der Realität als „hybrid mix of different ideal types“ (BUSEMEYER/SCHLICHT-SCHMÄLZLE 2014, S. 57) erweisen:

1. „[...] statist systems, in which VET is integrated into the secondary school system and students can easily change from the vocational track to higher education, while employer involvement is marginal.“
2. „[...] collective skill formation systems, in which intermediary organizations such as employers' associations, but also trade unions and works councils, play a crucial role in the governance of VET (Hilbert et al., 1990; Streeck et al., 1987), and

employers have a large influence on the content of training. State actors are also involved in running the system, but their role is of a different nature than in statist systems; rather than providing VET themselves, state actors play the role of moderators“ (HILBERT u. a. 1990, S. 52).

3. „[...] employer-dominated (or segmentalist) systems (Busemeyer, 2009a; Busemeyer and Trampusch, 2012), delegates more decision-making autonomy to individual employers. Associations and state actors are less involved in designing the content of training, and individual firms can decide more freely.“
4. der „residual type [...] has both low public commitment and little employer involvement“ (BUSEMEYER/SCHLICHT-SCHMÄLZLE 2014, S. 57).

5 Divergenz oder Konvergenz – quo vadis international-vergleichende Berufsbildung?

Die Entwicklung beruflicher Bildungssysteme zu unterschiedlichen „Typen“ hat ihren wesentlichen Ursprung in den „tiefgreifenden technischen und organisatorischen Veränderungen, die [sic!] so genannte zweite industrielle Revolution, und teilweise auch der wachsende internationale Wettbewerb, oft als Globalisierung des 19. Jahrhunderts bezeichnet“ (NIELSSON 2007, S. 171). Die gemeinsamen wirtschaftlichen Herausforderungen, denen sich insbesondere die europäischen Länder in den letzten Jahrzehnten stellen mussten, könnten die Vermutung nahelegen, dass sich die nationalen Berufsbildungssysteme wieder auf dem Weg zu stärkerer Konvergenz befinden. In der Tat kann im Bereich der allgemeinen Bildung in den letzten Jahren bereits eine deutliche internationale Tendenz ausgemacht werden, Bildungssysteme zu vereinheitlichen und vergleichbarer zu machen; die Einführung des Bachelor- und Mastersystems u. a. in Deutschland und Europa ist nur ein Beispiel dafür.

Oberflächlich betrachtet sprechen auch einige Argumente für eine stärkere Konvergenz beruflicher Bildungssysteme: Bosch und Charest nennen etwa:

„Firstly, the liberal market economies are again investing more in further vocational training in order to make good shortages of intermediate skills. Secondly, the coordinated market economies are placing greater reliance on general and tertiary education in order to cope with the transition to services and knowledge-intensive activities“ (BOSCH/CHAREST 2008, S. 21).

Auch die Dualisierungsbestrebungen, welche international seit den 2000er-Jahren große Prominenz erlangt haben, könnten dafür sprechen.

Sieht man sich indes die empirische Vielfalt der „Realsysteme“ an, so liegt die Vermutung sehr viel näher, dass eine Konvergenz der Gestaltungsformen von Qualifizierungssystemen aufgrund der sehr unterschiedlichen gesamtsystemischen Bedingungen

eher nicht eintreten wird. Strukturelle Entwicklungen nationaler Berufsbildungssysteme

„do not acquire their societal significance and their value for companies and trainees until they are embedded in the labour market. In particular, differences in industrial relations, welfare states, income distribution and product markets are the main reasons for the persistently high level of diversity in vocational training systems.“ (BOSCH/CHARREST 2008, S. 22).

Obwohl eine solche Konvergenz von Berufsbildungssystemen also eher unwahrscheinlich scheint, ist die vergleichende Auseinandersetzung mit den Systemen und Strukturen beruflicher Bildung und ihren Systemumwelten auf jeden Fall relevant, weil sie eine entscheidende, wenn nicht sogar die einzige Möglichkeit bietet, zu verstehen, wie Produktionssysteme und Berufsbildung zusammenhängen; damit trägt der Vergleich – wie eingangs angeführt – entscheidend dazu bei, die Berufsbildung im Kontext ihrer historischen Entstehung, wirtschaftlicher Strukturen und grundlegender Werteorientierungen verständlich zu machen (vgl. MITTER 1999). Ob dabei eine Verhaftung an den bildungswissenschaftlichen Typologien, also jenen mit Bezug zu den Bildungswissenschaften, führend bleibt, sei dahingestellt – auf ihre Schwächen sind wir weiter oben ausführlich eingegangen. Indes bleibt ein Rekurs auf neuere politikwissenschaftliche Ansätze vielversprechend, nehmen sie doch zahlreiche Aspekte der Systemumwelten in den Blick, die in den bildungswissenschaftlichen Ansätzen zwar eingefordert, aber eher vernachlässigt werden. Für eine weitere Erforschung von Typologien beruflicher Bildungssysteme wäre vor diesem Hintergrund eine Verzahnung von bildungs- und politikwissenschaftlichen sowie Ansätzen mit Schnittstellen zum Beschäftigungssystem vielversprechend. Dabei bleibt abzuwarten, ob und inwiefern sie mit Blick auf ihre anzunehmende Komplexität auch realistisch sind.

Literatur

- ALLMENDINGER, Jutta: Educational Systems and Labor Market Outcomes. In: *European Sociological Review* 5 (1989) 3, S. 231–250
- BACKES-GELLNER, Uschi: Zur Logik betrieblicher Qualifizierungsstrategien im internationalen Vergleich. Betriebliche Aus- und Weiterbildung als optimale Vorratshaltung. In: TIMMERMANN, Dieter (Hrsg.): *Berufliche Weiterbildung in europäischer Perspektive*. Berlin 1999, S. 65–92
- BLOSSFELD, Hans-Peter; SHAVIT, Yossi: Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1993) 1, S. 25–52
- BOSCH, Gerhard: Typologien nationaler Berufsbildungssysteme. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 112 (2016) 1, S. 15–36

- BOSCH, Gerhard; CHAREST, Jean: Vocational Training and the Labour Market in Liberal and Coordinated Economies. In: *Industrial Relations* 39 (2008) 5, S. 428–447
- BUSEMEYER, Marius; SCHICHT-SCHMÄLZLE, Raphaela: Partisan Power, Economic Coordination and Variations in Vocational Training Systems in Europe. In: *European Journal of Industrial Relations* 20 (2014) 1, S. 55–71. URL: <http://dx.doi.org/10.1177/0959680113512731> (Stand: 27.04.2022)
- CEDEFOP (Hrsg.): *Apprenticeship Schemes in European Countries*. Luxemburg 2018. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/722857> (Stand: 27.04.2022)
- DURKHEIM, Émile: *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main 1984
- DURKHEIM, Émile: *Über soziale Arbeitsteilung*. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main 1982
- ESTEVEZ-ABE, Margarita; IVERSEN, Torben; SOSKICE, David: Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In: HALL, Peter A.; SOSKICE, David (Hrsg.): *Varieties of Capitalism*. Oxford 2001, S. 145–183
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Marktmodell – Schulmodell – duales System. Grundtypen formalisierter Berufsbildung. In: *Die berufsbildende Schule* 40 (1988) 3, S. 145–156
- GREINERT, Wolf-Dietrich: *Das duale System der Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Struktur und Funktion*. Stuttgart 1995
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Die europäischen Berufsausbildungs“systeme“ – Überlegungen zum theoretischen Rahmen der Darstellung ihrer historischen Entwicklung. In: *Europäische Zeitschrift Berufsbildung* (2004) Sonderheft 32, S. 18–26
- HALL, Peter A.; SOSKICE, David W.: *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. Oxford 2001
- HILBERT, Josef; SÜDMERSEN, Helmi; WEBER, Hajo: *Berufsbildungspolitik: Geschichte – Organisation – Neuordnung*. Opladen 1990
- HÖRNER, Wolfgang: Technische Modernisierung. Reformen im Bildungswesen in vergleichender Sicht. In: *Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Informationen, Berichte, Studien, Nr. 19/20, Dezember 1988, S. 53–65
- IVERSEN, Torben; STEPHENS, John: Partisan Politics, the Welfare State, and Three Worlds of Human Capital Formation. In: *Comparative Political Studies* 41 (2008) 4-5, S. 600–637. URL: <https://doi.org/10.1177/0010414007313117> (Stand: 27.04.2022)
- LINGMANN, Hildegard: *Zum Erziehungsziel des sozialistischen Bildungswesens der DDR: Rationalität versus Determination*. Frankfurt am Main 1978
- MAURICE, Marc; SELLIER, François: Societal Analysis of Industrial Relations: A Comparison between France and West Germany. In: *British Journal of Industrial Relations* 17 (1979) 3, S. 322–336

- MAURICE, Marc; SELLIER, François; SILVESTRE, Jean-Jacques: Production de la hiérarchie dans l'entreprise: recherche d'un effet sociétal (France-Allemagne). In: *Revue Française de Sociologie* 20 (1979) 2, S. 331–365
- MAURICE, Marc; SILVESTRE, Jean-Jacques: *The Social Foundations of Industrial Power*. Massachusetts 1982
- MEIER, Martin Henning; SPRETH, Günther: Beschreibungen beruflicher Bildungssysteme im nationalen und internationalen Kontext. In: *BWP@, Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* (2003), S. 1–16. URL: https://www.bwpat.de/profil1/meier_spreth_profil1.pdf (Stand: 27.04.2022)
- MITTER, Wolfgang: Vergleichende Berufsbildungsforschung und vergleichende Erziehungswissenschaft. In: LAUTERBACH, Uwe (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Berufsbildung*. Baden-Baden 1999, S. 1313–1317
- MÜLLER, Walter; SHAVIT, Yossi: The Institutional Embeddedness of the Stratification Process: A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: MÜLLER, Walter; SHAVIT, Yossi (Hrsg.): *From School to Work: A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford 1998, S. 1–48
- NIELSSON, Anders: Aktuelle nationale Berufsbildungsstrategien: Konvergenz oder Divergenz? In: *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung* 41 (2007) 2, S. 171–184
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.): *From Initial Education to Working Life-Making Transitions Work*. Paris 2000
- OVERWIEN, Bernd: Bildung für alle in Deutschland. Die bleibende Vision gleich verteilter Chancen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 33 (2010) 3, S. 32–34
- PILZ, Matthias: Typologies in Comparative Vocational Education: Existing Models and a New Approach. In: *Vocations and Learning* 9 (2016), S. 295–314. URL: <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9154-7> (Stand: 27.04.2022)
- SCHIMANK, Uwe: *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung*. Wiesbaden 2007
- SELLIER, François; MAURICE, Marc; SILVESTRE, Jean-Jacques: *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*. Paris 1982
- SENGENBERGER, Werner: *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten: die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich*. Frankfurt am Main 1987. URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-68120> (Stand: 27.04.2022)
- STRECK, Wolfgang; HILBERT, Josef; KEVELAER, Karl-Heinz van; MAIER, Frederieke; WEBER Hajo: *Steuerung und Regulierung der beruflichen Bildung: Die Rolle der Sozialpartner in der Ausbildung und beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin 1987
- STRECK, Wolfgang. *Skills and Politics: General and Specific*. MPIfG Discussion Paper 11/1. Köln 2011

- THELEN, Kathleen: Institutionen und Sozialer Wandel: Die Entwicklung der beruflichen Bildung in Deutschland. In: BECKERT, Jens; EBBINGHAUS, Bernhard; HASSEL, Anke; MANOW, Philip (Hrsg.): Transformationen des Kapitalismus: Festschrift für Wolfgang Streeck zum sechzigsten Geburtstag. Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Köln, Max Planck Institute for the Study of Societies 57 (2006) 57, S. 399–423
- THELEN, Kathleen: Skill Formation and Training. In: JONES, Geoffrey; ZEITLIN, Jonathan (Hrsg.): The Oxford Handbook of Business History. Oxford 2008, S. 558–580
- TRAMPUSCH, Christine: Employers, the State and the Politics of Institutional Change: Vocational Education and Training in Austria, Germany and Switzerland. In: European Journal of Political Research 49 (2010) 4, S. 545–573
- WEBER, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. 3. Aufl. Tübingen 1968
- WEBER, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Mit einem Anhang: Die rationalen und soziologischen Grundlagen der Musik. 4., neu hrsg. Aufl., besorgt von Johannes Winckelmann. Tübingen 1956

Dietmar Frommberger

Duale Berufsbildung im Vergleich. Ein Beitrag zum Verständnis von Berufsbildungssystemen

In der historischen Entwicklung und gegenwärtigen Gestaltung der beruflichen Bildung spielt das Zusammenwirken mindestens zweier Lernumgebungen, die in institutioneller und didaktischer Hinsicht originär unterschiedlich sind, eine große Rolle. Derartige Berufsbildungsansätze werden häufig auch als „dual“ bezeichnet. In den folgenden Ausführungen werden unterschiedliche Entwicklungen und Ausprägungen dualer Berufsbildung aus der international-vergleichenden Perspektive erörtert. Damit wird ein Beitrag zu einem tieferen Verständnis der Genese und Gestaltungsmöglichkeit beruflicher Bildungssysteme geleistet.

1 Einleitung

Der deutsch- und englischsprachige Begriff „dual“ im Zusammenhang mit „Berufsbildung“ und „*Vocational Education and Training*“ oder „*apprenticeships*“ verweist in erster Linie auf das Zusammenwirken mindestens zweier Lernumgebungen im Rahmen eines beruflichen Bildungsganges, die in institutioneller und didaktischer Hinsicht unterschiedlich sind. In der Regel wird das Zusammenwirken zwischen einer einzelbetrieblichen und berufs- oder hochschulischen Lernumgebung gekennzeichnet. Der Begriff „dual“ ist grundsätzlich auf eine konstruktive Form des Zusammenwirkens dieser verschiedenartigen Lernorte gerichtet, obwohl in seiner eigentlichen Begriffsbedeutung auch Gegensätzlichkeit oder sogar Rivalität mitschwingt. Hinzu kommt relativ häufig, dass Ansätze der dualen bzw. kooperativen Berufsbildung weitere Lernumgebungen bzw. Lernorte einschließen, z. B. mehrere Betriebe, die sich zwecks Ausbildung zusammenschließen, oder branchenspezifische überbetriebliche Lernwerkstätten etc. Der Begriff „dual“ ist dann relativ unpräzise, da er nur ein bipolares Verhältnis ausdrückt, wird aber dennoch zur Bezeichnung genutzt.

Mit den nachfolgenden Ausführungen werden unterschiedliche Entwicklungen und Ausprägungen dualer Berufsbildung aus der international-vergleichenden Perspektive erörtert. Damit wird ein Beitrag für ein tieferes Verständnis der Genese und Weiterentwicklung beruflicher Bildungssysteme geleistet. Im Zuge dieser vergleichenden Analysen stellen wir u. a. fest, dass sich die Geschichte der Entwicklung beruflicher Bildung gewissermaßen wiederholt, und zwar insofern, als sehr ähnliche Entwicklungsschritte und gesellschaftliche Begründungskontexte für die Weiterentwicklung der Berufsbildung in verschiedenen geografischen Räumen zu unterschiedlichen Zeiten

zu beobachten sind. Es ist also davon auszugehen, dass es typische Umgebungsbedingungen gibt, die zu typischen Entwicklungsschritten beitragen. Es ist die Aufgabe der international vergleichenden Berufsbildungsforschung, diese Prozesse aufzudecken, um damit zu einer Theorie der Entwicklung von Berufsbildungssystemen beizutragen. Diese Erkenntnisse können auch für ein Verständnis hilfreich sein, das der zukünftigen Weiterentwicklung der Berufsbildung dient.

In den nachfolgenden Ausführungen wird aus der historisch-vergleichenden Perspektive zunächst auf die Entwicklung des Lernortes Betrieb, also auf die „betriebliche Lehre“ bzw. die „*apprenticeships*“, eingegangen (Abschnitt 2). Im Zuge der historischen Weiterentwicklungsprozesse der *apprenticeships* wurden und werden diese Berufsbildungsvarianten häufig um einen schulischen Lernort ergänzt. Die wohl klassische Ausprägung dualer Berufsbildung, bei der die betriebliche Lehre um den Lernort Berufsschule ergänzt wird, wird in Abschnitt 3 hervorgehoben. In Abschnitt 4 wird das breite Spektrum dualer Berufsbildungsvarianten dargestellt, das weit über diese klassische Ausbildungsform hinausgeht. Aktuelle und zukünftige Entwicklungen dualer Berufsbildung werden in Abschnitt 5 diskutiert.

2 Die betriebliche Lehre (*apprenticeship*) – historische Entwicklungen einer Ausgangsform dualer Berufsbildung im internationalen Vergleich

Die betriebliche Lehre bzw. das *apprenticeship* sind einzelbetriebliche Sozialisierungs- und Qualifizierungsformen, die weltweit verbreitet sind (vgl. z. B. FULLER/UNWIN 2013; CEDEFOP 2018; BAUMANN u. a. 2020; ILO 2021). Die betriebliche Lehre wird auch als Urgestalt beruflicher Bildung bezeichnet (vgl. ZABECK 2006). Die betriebliche Lehre bzw. die *apprenticeships* können im Detail sehr unterschiedlich sein und ihre anfänglichen Entwicklungs- und Begründungszusammenhänge sind eingebettet in gesellschaftliche und ökonomische Kontexte, die häufig weit zurückliegen (vgl. GESSLER 2019). Die historische Entwicklung von *apprenticeships* und ihre gegenwärtige Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung sind als ein Prozess der Standardisierung bzw. Formalisierung zu verstehen, zu manchen Zeiten und in manchen Regionen auch als ein Prozess der Destandardisierung oder gar aktiven Abschaffung durch staatliche Institutionen (vgl. SCHRIEWER 1986).

Mit Blick auf den Entwicklungsstand von *apprenticeships* wird häufig zwischen *informal apprenticeships* und *formal apprenticeships* unterschieden (vgl. z. B. GEWER 2021). Der Unterschied liegt im Ausmaß der Standardisierung und rechtlichen Regulierung des betrieblichen Qualifizierungsgeschehens. *Formal apprenticeships* fußen auf Mindeststandards oder weitergehenden Standards, z. B. auf festgelegten Ausbildungszeiten, geregelten Abschlussprüfungen, Ordnungsmitteln zum Zwecke der näheren Bestimmung der Ausbildungsinhalte, akkreditierten Ausbildungsbefugnissen etc. Als *informal apprenticeships* werden oftmals auch solche betrieblichen Qualifizierungsprak-

tiken bezeichnet, die in einer informellen Wirtschaft zu finden sind (vgl. PALMER 2020). *Informal apprenticeships* können im Rahmen informeller Verhaltensregeln der Akteure funktionieren, meist im Kleingewerbe und im Handwerk. Dort wird ein Lehrling durch einen Meister bzw. eine Meisterin in die Arbeitstätigkeiten und mittels der Arbeitsunterweisung (*job instruction*) oder auch der Vier-Stufen-Methode (Vorbereiten, Vormachen, Nachmachen, Üben) in das erforderliche Können zur Bewältigung der Anforderungen eingeführt und mit der Ausübung eines Berufs bzw. des Gewerbes vertraut gemacht. Die Verhaltensregeln beruhen auf Gewohnheit und Akzeptanz durch die Akteure: „These informal rules are widely accepted as legitimate, largely self-enforcing through expectations of reciprocity, internalized norm adherence such as moral, or enforced through social sanctions and threats“ (NÜBLER/HOFMANN/GREINER 2009, S. 4; dort in Anlehnung an OSTROM 2005). Es handelt sich gewissermaßen um „rules in force“ (BUCKUP 2008; zitiert nach NÜBLER/HOFMANN/GREINER 2009, S. 4).

Die Weiterentwicklung der *apprenticeships* hat im 18. und 19. Jahrhundert in verschiedenen Regionen und Staatengebilden in Europa wesentlich zu Weiterentwicklung der Berufsbildung und der Berufsbildungssysteme in den Nationalstaaten beigetragen. Für verschiedene Länder oder Regionen sowie für ausgesuchte Zeiträume liegen hierzu einige wenige Untersuchungen vor. Diese Geschichten zur Formalisierung der betrieblichen Lehre und ihrer Einbindung in ein System beruflicher Bildung offenbaren sehr unterschiedliche ökonomische, soziale und bildungspolitische Kontexte, in denen diese Weiterentwicklungen stattfinden konnten oder gebremst wurden. Nachfolgend werden ausgesuchte Ergebnisse dieser historischen und vergleichenden Berufsbildungsforschung dargestellt (vgl. zu den folgenden Ausführungen ausführlich FROMMBERGER 2017).

Greinert (1999; 2005) zeigt den engen Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Berufsbildung in England, Frankreich und Deutschland und der industriellen Entwicklungsstände. Auch Deißinger (siehe Beitrag in diesem Band) verweist auf die Spezifität der englischen Industriellen Revolution: Die frühzeitige Industrialisierung in England im Dunstkreis einer klassisch-liberalen Geistesströmung führte – so offenbar ein Konsens der ökonomischen Geschichtsschreibung – frühzeitig zur Ablehnung ordnungspolitischer Interventionen, was auf die Formen und Prinzipien der Qualifizierung und sozialen Integration der jungen Arbeitskräfte wirkte. Deißinger (ebd.) unterstreicht diese Aussage damit, dass in England weder die Reaktivierung des Selbstverwaltungsgedankens noch die Implementierung einer national verbindlichen Regelung zur Berufsschulpflicht gelang (vgl. auch DEISSINGER 1999, S. 197). In Großbritannien insgesamt, so argumentiert Thelen (2004, dort unter Bezug auf KNOX 1980 und CHILDS 1990), sei die Lehrlingsausbildung an der Wende in das 20. Jahrhundert aufgrund fehlender verlässlicher Überwachungsmöglichkeiten zu billiger „*boy labour*“ verkommen.

Auch für die Entwicklung der betrieblichen Lehre in Frankreich wird die Rolle der „intermediären Instanzen“ hervorgehoben. So argumentiert Schriewer (1986; 1995),

dass die historischen Gründe für die Marginalisierung der betrieblichen Lehre in der Abschaffung der Zünfte und Gilden im 18. Jahrhundert lägen. Schriewer (1982) kennzeichnet diese Situation in Frankreich auch als „Krise der Lehrlingsausbildung“, verbunden mit der Orientierung der beruflichen Schulen am allgemeinen und hochschulischen Bildungssystem.

Auch in den Niederlanden waren die Zünfte und Gilden abgeschafft worden, konkret am Ende des 18. Jahrhundert im Zuge der Besetzung durch die Franzosen. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts fand in den Niederlanden eine intensive Debatte um die Bedeutung der betrieblichen Lehre im Vergleich zu den schulischen beruflichen Bildungseinrichtungen statt (vgl. ausführlich FROMMBERGER 2001b). Mit Beginn des 20. Jahrhunderts hatten sich dann beide Modelle nebeneinander etabliert. Allerdings setzten sich die betriebliche Lehre und schließlich ein duales System nur in wenigen Regionen durch:

„After 1895 the apprenticeship system was no longer discussed as an alternative to the craft school, but only as an extra option. Private initiative hardly engaged itself in creating apprenticeship situations. This type of education therefore only fulfilled a minor role. It was realized mainly in regions with a population to scattered for the foundation of a craft school, such as the province of Drenthe and the island Voorne-Putten“ (WOLTHUIS 1997, S. 6).

Die schulische berufliche Bildung blieb in den Niederlanden dominant, auch in den maßgeblichen Gesetzgebungen weit über die Anfänge des 20. Jahrhunderts hinweg (vgl. dazu ausführlich GOUDSWAARD 1981). Die Diskurse zwischen den Akteuren zeigen, dass in den Niederlanden die bildungs- und sozialpolitische Überzeugung überwog, dass die Rolle der beruflichen Bildung vor allem darin läge, den Schülerinnen und Schülern weiterführende Bildungschancen anzubieten und sie explizit vor betrieblichen Nutzbarkeitserwägungen zu schützen (vgl. MEIJERS 1983, S. 136). Das ist eine gesellschaftlich verankerte Mentalität, die bis heute weltweit zu beobachten ist und die Attraktivität und Weiterentwicklung der betrieblichen Lehre, insbesondere im Verhältnis zur höheren Allgemeinbildung und Hochschulbildung, stark beeinflusst, möglicherweise mehr denn je.

Juul und Jorgensen (2013) vertreten die These, dass die Durchsetzung und Stabilität der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung in Dänemark in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Rolle der Sozialpartner ständen. Zum einen unterstützten Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände dort die betriebliche Lehre ausdrücklich, zum anderen konnten sie die Zuständigkeit für die inhaltliche Ausrichtung und Regulierung dieser Form der Qualifizierung erhalten. Relativ frühzeitig nach der Auflösung der Zünfte und Gilden wurde diese Zuständigkeit zum Ende des 19. Jahrhunderts gesetzlich wiederhergestellt. Die Rolle der Sozialpartner bestätigt auch Nilsson für die Entwicklung in Schweden (1981; hier nach JUUL/JORGENSEN 2013), konkret bezogen auf die Rolle der Gewerkschaften. Auch in England war die Frage der Ausbildung und Qualifizierung

Mittel des Klassenkampfes (vgl. THELEN 2004). In England unterstützten die Gewerkschaften die betriebliche Lehre also in der Regel nicht, da in den Auszubildenden eine Konkurrenz zum ausgebildeten Fachpersonal gesehen wurde. In Deutschland hingegen plädierten die Industriegewerkschaften, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch in hohem Maße aus ausgebildeten Handwerksgesellen zusammengesetzt waren, nachdrücklich für die Übertragung des handwerklichen Ausbildungsmodells und damit für die Entwicklung eines Facharbeitermodells auf die Industrie. Gewerkschaftliche Positionen in der Frage der Qualifizierung trafen in den Kreisen der Arbeitgeberinteressen durchaus auf Zustimmung (vgl. SCHÜTTE 1992, S. 28). Auch in der Gegenwart der Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen sind diese unterschiedlichen Positionen der Sozialpartner mit Blick auf die Rolle der betrieblichen Qualifizierung und ihrer Verbindung mit überbetrieblichen Standards zu beobachten. Sie besitzen eine gravierende Bedeutung für die Weiterentwicklung der Berufsbildungssysteme.

Die oben skizzierten Ergebnisse historischer und historisch-vergleichender Berufsbildungsforschung stellen Indizien für das Verständnis und die Erklärung von Berufsbildungssystemen dar. Bislang liegen jedoch viel zu wenige wissenschaftliche Untersuchungen dieser Art vor. Die Entwicklung der *apprenticeships* setzt sich in Gegenwart und Zukunft fort und der komparative Blick offenbart die Ungleichzeitigkeiten ähnlicher Entwicklungsstränge im Vergleich der Weltregionen und Nationalstaaten. Die Analyse der Weiterentwicklung traditioneller und informeller *apprenticeships* hin zu dualen Berufsbildungsansätzen in ausgesuchten Ländern Afrikas, z. B., kann typische Herausforderungen aufzeigen, die in anderen Kontexten ebenfalls zu beobachten waren und sind (vgl. ILO 2020; FROMMBERGER/VOSSIEK 2020).

3 Die klassische duale Berufsausbildung – eine Ergänzungsform der betrieblichen Lehre

Wie oben erwähnt, besteht ein typischer Entwicklungsstrang für die Formalisierung der traditionellen Ansätze der betrieblichen Lehre bzw. der *informal apprenticeships* darin, diese einzelbetriebliche Qualifizierung um einen Lernort zu ergänzen, an dem Kenntnisse und Fähigkeiten in schulischen Lernumgebungen vermittelt werden. Auf der Basis einer systematisch geplanten und umgesetzten Ergänzung der betrieblichen Lehre wird auch von einer dualen Berufsausbildung (oder *dual apprenticeships*) gesprochen. Grundsätzlich zeigt der internationale Vergleich der Strukturmerkmale dualer Berufsbildung (siehe Abschnitt 4), dass die Ausprägungen vielfältig sind und selbst innerhalb eines Landes unterschiedliche duale Systemausprägungen zu finden sind.

Der ergänzende schulische Lernort, der in seiner konkreten Ausprägung vielfältige Variationen aufweisen kann (siehe Abschnitt 4), soll dazu dienen, Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die im Betrieb in der Regel nicht vermittelt werden können. In der schulischen Lernumgebung werden den Auszubildenden Inhalte vermittelt, die all-

gemeinbildender und/oder berufsbildender Art sind. Die Funktionen bzw. Begründungen dieser schulischen Ergänzung der *apprenticeships* können unterschiedlich sein. Dies zeigt ein Blick in die Geschichte der dualen Strukturentwicklung, hier der Blick auf die Entwicklung der schulischen Einrichtungen als Institutionen, die die betriebliche Ausbildung begleiten oder mit diesen Kooperationsbeziehungen aufbauen:

Unmittelbar praxisaufgabenbezogene Vermittlungs- und Lernprozesse in einer betrieblichen Lernumgebung (*learning on the job*) werden mit weiterführenden berufsfachlichen Bildungsprozessen in schulischen Einrichtungen verbunden. Mit Blick auf die Geschichte dualer Berufsbildungsansätze liegt bei diesem Entwicklungsstrang die Begründung insbesondere in der Verknüpfung des konkreten betrieblichen Erfahrungswissens mit einem allgemeinen beruflichen Fachwissen, das zunehmend als erforderlich angesehen wird, um das Verständnis und die Gestaltungsfähigkeit der beruflichen Realität zu erhöhen. Ein Beispiel hierfür ist das Technische Zeichnen (vgl. LIPSMAYER 1971).

Ein anderer Begründungsstrang für die Ergänzung des betrieblichen Lernens um einen schulischen Lernort liegt darin, den Auszubildenden die Möglichkeit zu geben, ihre Allgemeinbildung fortzusetzen und ggf. weiterführende schulische Abschlüsse und Zugangsberechtigungen zu erwerben. In der Geschichte dualer Berufsbildungsansätze ist diese Funktion des Lernortes Schule zum Teil sehr entscheidend gewesen. Die heutige Berufsschule in Deutschland beispielweise, also der schulische Lernort in der dualen Berufsausbildung, die auf der Basis der Ausbildungsberufe gemäß Berufsbildungsgesetz angeboten wird, trug bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts hinein die Bezeichnung „Fortbildungsschule“, welche wiederum aus sogenannten Sonn- und Feiertagsschulen hervorging. Ihr Zweck lag im Wesentlichen darin, die allgemeine Bildung fortzusetzen. In Preußen etwa ist die Formulierung berufsbezogener Lehrplanvorgaben für die Fortbildungs- bzw. Berufsschule erst mit den „Bestimmungen über die Einrichtungen und Lehrpläne gewerblicher Fortbildungsschulen“ durch das Handelsministerium am 1. Juli 1911 erfolgt (vgl. STRATMANN/SCHLÖSSER 1990, S. 27; siehe hierzu umfänglich STRATMANN 1992, S. 219ff.). Mit Blick auf die Geschichte der dualen Berufsausbildung wurde das betriebliche Erziehungsmonopol damit endgültig aufgehoben zugunsten einer staatlichen, hier schulischen Begleitinstanz.¹

In dieser Funktion, also der Vermittlung weiterführender Schulabschlüsse, liegt bis heute eine zentrale Begründung für die Berufsschule als Teil der dualen Berufsausbildung in Deutschland, fest verbunden mit dem Erwerb weiterführender schulischer Abschlüsse. In Österreich und in der Schweiz kann der Besuch der Berufsschule als Teil der dualen Berufsausbildung unter bestimmten Bedingungen auch zur allgemeinen Hoch-

1 Für die berufsbildungstheoretische Begründung der sozialpolitischen Funktionalisierung der Berufsschule sorgte Georg Kerscheneiner, der sogenannte „Vater der Berufsschule“, in seiner Antwort auf die Frage der Königlichen Akademie gemeinnütziger Wissenschaften zu Erfurt „[w]ie [...] unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die staatsbürgerliche Gesellschaft zu erziehen (sei)“ (zitiert nach KERSCHENEINER 1906, S. V).

schulreife führen. Die Ergänzung der betrieblichen Lehre um den Lernort Schule weist demnach unterschiedliche Begründungszusammenhänge auf, die sich zudem überlagern können. Für die Weiterentwicklung von Berufsbildungssystemen ist das Verständnis dieser Funktionen des Lernortes Schule wichtig. Zugleich ist die Berufsschule für die Attraktivität und Wirksamkeit beruflicher Bildung bedeutsamer denn je.

4 Ausprägungsformen dualer Berufsbildung

Duale Berufsbildungsansätze sind also in vielen Ländern eine Ausprägungsform, die im Zuge einer spezifischen Weiterentwicklung von *informal apprenticeships* zu beobachten ist. In diesen dann stärker formalisierten „*dual apprenticeships*“ (DEISSINGER/GONON 2021, S. 197) erfolgt eine Verbindung von *apprenticeships* mit einem weiteren Lernort, z. B. mit einer berufsbildenden Schule oder mit einer Hochschule. Duale Berufsbildungsansätze entstehen jedoch auch durch die Erweiterung vollzeitschulischer Berufsbildungsangebote um umfangreiche praxisbezogene bzw. betriebliche Lernerfahrungen (siehe unten).

Die tatsächlichen Ausprägungen dualer Berufsbildungsansätze sind sehr divers. Um das Spektrum dualer Berufsbildungsansätze abzubilden, dient die in Abbildung 1 dargestellte Heuristik.

Abbildung 1: Heuristik für die Darstellung und den Vergleich dualer Berufsbildungsansätze



Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an FROMMBERGER/SCHMEES, unveröffentlicht

Für den vorliegenden Beitrag werden nur ausgesuchte Kriterien dieser Heuristik stark generalisierend erörtert, um das international beobachtbare Spektrum dualer Berufsbildung beispielhaft zu erörtern. Wichtig ist an dieser Stelle anzumerken, dass die unterschiedlichen Ausprägungsmöglichkeiten, die nachfolgend skizziert werden, häufig auch innerhalb eines Landes zu finden sind, also parallel zueinander angeboten werden können:²

Beteiligte Lernorte/Lernortkooperation

Der internationale Vergleich zeigt, dass die Art des schulischen Lernortes als Teil einer dualen Berufsbildung sehr unterschiedlich sein kann. Es kann sich um eine staatliche oder private Berufsschule oder um eine Werksberufsschule handeln, um staatliche oder private Hochschulen oder um andere Bildungsanbieter. Zugleich kann die Kooperation zwischen den Lernorten Betrieb und Schule unterschiedlich stark standardisiert sein. Es gibt Modelle, bei denen der Besuch der Schule verpflichtend ist für jede/-n Auszubildende/-n, anderswo ist der Besuch freiwillig, dann findet er eher am Abend oder am Wochenende statt. Die Kooperation der Lernorte kann inhaltlich und zeitlich sehr eng abgestimmt sein, z. B. auf der Basis gleicher oder kooperativ entwickelter Ordnungsmittel oder mittels der Abstimmungen der Ausbildungs- und Unterrichtsprozesse durch das Lehr- und Ausbildungspersonal. Lerngebiete der Ausbildungsprozesse im Betrieb und der Unterrichtsprozesse in der Schule, sofern diese curricular standardisiert sind, können mehr, weniger oder gar nicht aufeinander bezogen sein. Auch die Organisation des schulischen Unterrichts kann ausbildungsberufsbezogen und jahrgangsbezogen oder ausbildungsberufsübergreifend oder völlig unabhängig von den konkreten Ausbildungsberufen und -jahrgängen stattfinden.

Wie oben bereits angedeutet, findet die Kooperationsanbahnung der Lernorte in ihrem Entwicklungsprozess nicht nur infolge einer Ergänzung der betrieblichen Qualifizierung durch einen schulischen Lernort statt, sondern häufig auch in Form einer Ergänzung schulischer Berufsbildungsangebote durch die Einbindung betrieblicher Lernangebote. In vielen Ländern wird die Dualität beruflicher Bildung dadurch weiterentwickelt, dass das schulische berufliche Lernen stärker mit innerbetrieblichen Erfahrungsprozessen verbunden wird. Ein Beispiel hierfür ist die Reform der Berufsbildung in den Niederlanden in den 1990er-Jahren (vgl. FROMMBERGER 2001a). Schulische berufliche Bildungsprozesse (Theorieunterricht) wurden systematisch mit betrieblichen

2 Auch in den Ländern, in denen das duale Modell der Berufsbildung traditionell eine große Verbreitung findet, sind häufig viele unterschiedliche Realisierungsformen im Detail zu finden, also mit Blick auf die tatsächlichen Lernortkombinationen, Zielgruppen, didaktisch-curricularen Modelle, Finanzierungsmechanismen etc. Als Beispiel sei auf Deutschland verwiesen, wo es diese sehr unterschiedlichen regionalen, lokalen, branchenbezogenen sowie ausbildungsberufsbezogenen Realisierungsformen dualer Berufsbildung gibt, die zudem eine zunehmende Ausdifferenzierung erfahren, einschließlich der Dualisierung schulischer Berufsbildungsangebote, des dualen Studiums oder der spezifischen dualen Berufsausbildung in der Pflegebranche.

Sozialisations- und Qualifizierungsprozessen (Praxiserfahrungen) verbunden. Hierfür steht meist die Stärkung der Praxisbezüge in der schulischen Berufsbildung im Vordergrund der Betrachtung. Ein Vorteil für die Wirksamkeit beruflicher Bildungsprozesse wird vor allem darin gesehen, den Lern- und Vermittlungsprozess, insbesondere in der Schule, durch die Anwendungsbezüge zu erleichtern und zu verbessern – eine in der Geschichte und Gegenwart immer wieder vorgetragene didaktische oder lerntheoretische Begründung für die Erhöhung der Anwendungs- und Praxisbezüge in institutionalisierten bzw. sekundären Lernprozessen (vgl. z. B. LAVE/WENGER 1998 oder die diversen Begründungszusammenhänge der Reformpädagogik). Damit einher geht in der Berufspädagogik sogar häufig die – durchaus kühne – Annahme, dass durch die vermehrten Praxisbezüge innerhalb einer bestimmten Ausbildungszeit auch die langfristige Bewältigungsmöglichkeit beruflicher Handlungssituationen steige.

Zielgruppen

Die Zielgruppen, die Abschlüsse in den dualen Berufsbildungsangeboten erwerben können, sind – international und national betrachtet – sehr unterschiedlich. In der oben (Abschnitt 3) skizzierten klassischen dualen Erstausbildung sind es in der Mehrzahl Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden Schulen, die direkt nach dem Schulabschluss in eine Ausbildung wechseln. Hier dient die duale Berufsbildung als Erstausbildung und ist Teil der Sekundarstufe II. Oft findet der Zugang der Schulabsolventinnen und -absolventen in eine solche duale Erstausbildung auf der Basis eines Auswahlprozesses statt, der durch die Ausbildungsbetriebe gesteuert wird. Daher dürfen und können die schulischen Abschlüsse sehr unterschiedlich sein, denn die privatwirtschaftlich agierenden Ausbildungsbetriebe sind nicht an schulische Berechtigungsstrukturen gebunden und entscheiden unabhängig über die Zugänge in ihre Ausbildungsangebote. Faktisch bedeutet dies etwa für die duale Berufsausbildung in Deutschland, dass dort junge Menschen ohne Schulabschluss, mit verschiedenen Abschlüssen der Sekundarstufe I, mit Abitur oder sogar Hochschulabsolventinnen bzw. -absolventen oder Studienabbrecher/-innen eine Ausbildung beginnen, häufig auch im gleichen Berufsausbildungsangebot. Es gibt aber auch Modelle der dualen Erstausbildung, bei denen die schulische Einrichtung über den Zugang entscheidet, auch in Deutschland, konkret in zentralen Ausbildungen im Pflegebereich. Hier gibt es in der Regel eine enge Bindung der Zulassung zur Ausbildung an bestimmte schulische Mindestabschlüsse.

In anderen dualen Modellen wiederum stellt die Berufsbildung ein Angebot der betrieblichen Weiterbildung dar, also für Personengruppen, die bereits in einem Unternehmen beschäftigt sind und nach einer bestimmten Zeit in einen Qualifizierungsvertrag einsteigen, um berufliche Abschlüsse zu erwerben, die sich in der Regel auf ihren betrieblichen Tätigkeitsbereich beziehen. Diese Angebote werden oftmals auch als *adult apprenticeships* bezeichnet (vgl. CEDEFOP 2019). Zudem gibt es Modelle, bei denen eine

betriebliche Berufsausbildung mit einem Studium verbunden wird. Hier handelt es sich bei der Zielgruppe also um Studierende (vgl. SCHMEES/POPKOVA/FROMMBERGER 2019).

Curriculumdesign

Die Curriculummodelle, die der dualen Berufsbildung zugrunde liegen, sind – international betrachtet, aber auch mit Blick auf die verschiedenen Modelle interhalb eines Landes – sehr verschiedenartig. Auf der einen Seite stehen stark kanonisierte und quasi ganzheitlich angelegte mehrjährige duale berufliche Bildungsgänge, deren Vermittlungsinhalte für alle Lernenden in diesem Bildungsgang obligatorisch sind und nur mit einer Gesamtabschlussprüfung vollständig abgeschlossen werden können. Zwischenzeitliche bzw. unterjährige Teilprüfungen sind nicht möglich. Auf der anderen Seite gibt es duale Berufsbildungsangebote, die aus einem Set von Teilprüfungen auf der Basis eines modulartigen Curriculums absolviert werden, wobei die Lernenden auswählen können, wie viele Module und welche Module sie wann absolvieren und abschließen wollen. Und zwischen diesen beiden Extremvarianten gibt es sehr unterschiedliche Variationen (vgl. FROMMBERGER/KRICHEWSKY 2012; FROMMBERGER 2013).

Finanzierung

Die Finanzierungsmodalitäten können verschieden sein (vgl. z. B. BANK u. a. 2016). Die Verteilung der Kosten zwischen den betrieblichen Ausbildungsplatzanbietern, staatlichen Akteuren und den Auszubildenden kann sehr unterschiedlich ausgeprägt sein. Häufig erhalten die Auszubildenden eine Ausbildungsvergütung. Teilweise bezahlen sie jedoch für ihre Ausbildung. Häufig finanziert der Staat die ergänzenden schulischen Angebote, teilweise werden diese durch die Ausbildungsbetriebe finanziert. Die Kosten für die innerbetrieblichen Qualifizierungsaktivitäten werden in der Regel zu großen Teilen durch die Ausbildungsbetriebe finanziert, zugleich gibt es aber in dualen Modellen sehr unterschiedliche Refinanzierungsmöglichkeiten dieser Kosten, z. B. mittels direkter staatlicher Subventionen und steuerlicher Maßnahmen oder auf der Basis von branchenfinanzierten Umlagesystemen. Auch das Ausmaß der unmittelbaren oder mittelbaren betrieblichen Verwertbarkeit („Nutzen“) der Arbeitsleistungen der Auszubildenden ist von besonderer Bedeutung für die Frage der Finanzierung. Die Modelle sind international betrachtet vielfältig und auch innerhalb eines Landes gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Praktiken und Strukturmerkmale.

An dieser Stelle sollen diese exemplarischen Ausführungen ausreichen, um die Spannbreite der Ausprägungen dualer Berufsbildung zu verdeutlichen.

5 Schlussbemerkungen: zur Weiterentwicklung dualer Berufsbildungsansätze

Die Weiterentwicklung dualer Berufsbildung findet entlang der oben gezeigten Kriterien statt, und zwar mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Ausprägungen in verschiedenen Ländern und Zeiten. Dort, wo die dualen Berufsbildungsansätze traditionell eine geringere Rolle für das Gesamtangebot der Berufsbildung spielen, ist tendenziell ein Bemühen zu erkennen, die duale Berufsbildung weiter auszubauen. Diese Entwicklung steht auch in einem Zusammenhang mit dem Bedeutungszuwachs der dualen Berufsbildung für zentrale internationale Organisationen (vgl. z. B. COUNCIL OF THE EU 2013; OECD 2010; UNESCO-UNEVOC 2018; AFRICAN UNION 2014).

Doch auch dort, wo die duale Berufsbildung traditionell fest verankert ist und für das Gesamtangebot der beruflichen Bildung eine große Rolle spielt, finden Weiterentwicklungen statt, die zu einer Differenzierung der Angebote führen, zwischen Destandardisierungs- und Standardisierungsansätzen liegen und insgesamt die Bedeutung der dualen Berufsbildung erhalten und möglichst ausbauen sollen. Die Reformentwicklungen für die duale Berufsbildung in den Niederlanden (vgl. BUSSE/FROMMBERGER/MEIJER 2016), Österreich (vgl. DORNINGER/GRAMLINGER 2019) oder in der Schweiz (vgl. SCHMIDT/GONON 2013) sind Beispiele hierfür. Im Detail sind diese Weiterentwicklungen sehr unterschiedlich.

Allgemein kann konstatiert werden, dass duale Berufsbildungsansätze in vielen Ländern einen starken Bedeutungszuwachs erfahren, zugleich jedoch auf viele Weiterentwicklungshemmnisse stoßen und sich strukturell häufig (noch?) nicht durchsetzen können (vgl. etwa die Beispiele in WIEMANN/PILZ 2019; BAUMANN u. a. 2020). Hinzu kommt, dass die duale Berufsbildung auch dort immer wieder unter großem Druck steht, wo sie traditionell fest verankert ist, nicht zuletzt aufgrund ihrer diversen Dysfunktionalitäten. So ist z. B. die klassische duale Ausbildung in Deutschland, die durch das Berufsbildungsgesetz gerahmt wird, von einer hohen sozialen Selektivität geprägt, etwa nach Geschlecht (vgl. BEICHT/WALDEN 2015) und Migrationshintergrund (vgl. BEICHT/WALDEN 2017). Erschwert wird der Zugang zu dieser Form der dualen Ausbildung in Deutschland auch durch wachsende Diskrepanzen zwischen den angebotenen Ausbildungsstellen und den Nachfragepräferenzen der Jugendlichen, die sich darin zeigen, dass Angebot und Nachfrage zu einem sinkenden Anteil in Neuverträge münden (vgl. SEEBER u. a. 2019, S. 72). Diese Krisenerscheinungen können auch so interpretiert werden, dass – hier sehr allgemein formuliert – die Präferenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Blick auf ihre Bildungsprozesse und die Bedingungen bestimmter betrieblicher Qualifizierungs- und Sozialisierungsprozesse in diesem dualen System immer weniger zusammenpassen. Wie sonst lässt sich erklären, dass es Ausbildungsberufe gibt, die eine sehr hohe Nachfrage erfahren, und andere, für die sich die Jugendlichen zunehmend nicht interessieren. Diese Attraktivitätsprobleme zeigen

sich – wie gesagt – in der wachsenden Lücke zwischen offenen Ausbildungsplatzangeboten und gleichzeitig „nicht versorgten“ (und meist nur latenten bzw. angenommenen) Ausbildungsplatznachfragen. Ein derzeit sehr beliebter Erklärungsansatz hierfür liegt in der sogenannten fehlenden Passung zwischen den Berufswünschen und -vorstellungen der Nachfragenden auf der einen Seite und der Ausbildungsplatzangebote auf der anderen Seite (vgl. BIBB 2021).

Hinzu kommt die hohe Abhängigkeit des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots von wirtschaftlichen Entwicklungen. Über die Jahrzehnte hinweg ließ sich beobachten, dass die Anzahl der angebotenen Ausbildungsplätze sank, sobald die Konjunktur nachließ (vgl. ULRICH u. a. 2012). Parallel zur dualen Ausbildung ist daher seit den 1980er-Jahren in konjunkturschwachen Zeiten ein sogenannter Übergangsbereich angewachsen, in dem diejenigen ein Angebot fanden, die auf dem Ausbildungsstellenmarkt nicht erfolgreich sein konnten (vgl. BEICHT 2009). Dieser Übergangsbereich hat sich über die Jahrzehnte strukturell verfestigt und trägt bis heute und quasi nicht intendiert ganz wesentlich zu der weit verbreiteten Annahme bei, dass die betrieblich-duale Berufsausbildung der alleinige Systemansatz und die ausschließliche Erklärung für eine relativ geringe Jugendarbeitslosigkeit sei (vgl. hierzu bereits SCHNEIDER/PILZ 2001). Zugleich bieten die Angebote im Übergangssystem bis heute jedoch relativ wenige Chancen für die weiterführende persönliche und berufliche Entwicklung (vgl. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2020; ausführlich STEIB 2020).

Hinzu kommt mittlerweile, dass dieser lange gewohnte Zusammenhang, dass die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze zunimmt, wenn es der Wirtschaft wieder besser geht, seit der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008/2009 erkennbar an Bedeutung verloren hat. Im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs und des Beschäftigungsbooms in der letzten Dekade und vor der Pandemie blieb die Zahl der angebotenen Ausbildungsplätze und der tatsächlich abgeschlossenen Ausbildungsverträge weit unterhalb der Erwartungen. Und während also das betriebliche Ausbildungsplatzangebot überwiegend stagnierte und teilweise zurückging, richtete sich die Nachfrage der Jugendlichen zunehmend auf den Erwerb höherer allgemeinbildender Schulabschlüsse, verbunden mit der Absicht, ein Hochschulstudium aufnehmen zu können (vgl. BIBB 2021). Dieses Bildungswahlverhalten der Jugendlichen wird gerne auch als „Akademisierungswahn“ (NIDA-RÜMELIN 2014) diskreditiert, ist unseres Erachtens jedoch eine Folge rationaler Überlegungen der jungen Erwachsenen, die sich zunehmend bewusst gegen das klassische duale Ausbildungssystem entscheiden und von besseren persönlichen Entwicklungschancen über andere Bildungswege ausgehen. Diese Tendenzen haben sich in der Covid-19-Pandemie massiv verstärkt. Aktuell wird in Deutschland vor dem Hintergrund des hohen Fachkräftebedarfs auf diese Entwicklungen vor allem mit der Idee der Berufsorientierung reagiert. Etwas zugespitzt formuliert: Es wird also weiterhin versucht, Jugendliche zu ihren Entscheidungen zu überreden – anstatt die Angebote qualitativ so zu gestalten, dass ihre Wahl attraktiv erscheint.

Die Weiterentwicklung dualer Berufsbildung setzt sich also dort fort, wo es diese Ansätze traditionell nicht oder nur ansatzweise gibt, sowie dort, wo sie gesellschaftlich fest verankert sind. Neue duale Berufsbildungsansätze entstehen, und vorhandene Ansätze unterliegen einem Wandel. Für die Zukunft dualer Berufsbildungsansätze – so die hier vertretene Annahme – werden diese Differenzierungsprozesse zunehmen, da die Anforderungen in der beruflichen Bildung und die bildungspolitischen Ansprüche, die an die Berufsbildung herangetragen werden, wachsen. Beispiele hierfür sind in den inhaltlichen Veränderungen der beruflichen Anforderungen zu finden, die stark auf die Ordnungskonzepte dualer Berufsbildung wirken, oder in der Veränderung der Zielgruppen, die sich für die duale Berufsbildung interessieren oder bildungspolitisch in den Blick genommen werden. Auch die zunehmende Verbindung zwischen den unterschiedlichen Bildungsbereichen (Stichwort Durchlässigkeit) wirkt auf die strukturelle Weiterentwicklung dualer Berufsbildung. Die Verbindung zur Allgemeinbildung nimmt zu (Stichwort Berufsabitur) oder auch die Verbindung mit der Hochschulbildung (Stichworte *Duales Studium* und *Higher Apprenticeships*; vgl. hierzu ausführlich und in der vergleichenden Perspektive FROMMBERGER 2019).

Der Blick in das Ausland und der internationale Vergleich eröffnen Erkenntnisse für diese Weiterentwicklungen dualer Berufsbildung, nicht zuletzt für die duale Berufsbildung in Deutschland. Vielleicht entmystifiziert dieser Blick in das Ausland sogar gewohnte traditionelle Ansätze dualer Berufsausbildung, die den internationalen Berufsbildungsdiskurs sehr stark dominieren. Mindestens in konzeptioneller Hinsicht gibt es überzeugende Alternativen, die viel stärker zur Kenntnis genommen werden sollten.

Literatur

- AFRICAN UNION (Hrsg.): Continental TVET strategy to foster youth employment. Addis Ababa 2014
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Bielefeld 2020
- BANK, Volker; BUSEMEYER, Marius R.; DOHMEN, Dieter; FROMMBERGER, Dietmar: Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung. Die Rolle von privaten Akteuren und Verbänden stärken. Eschborn, Frankfurt 2016
- BAUMANN, Fabienne-Agnes; FROMMBERGER, Dietmar; GESSLER, Michael; HOLLE, Larissa; KRICHEWSKY-WEGENER, Léna; PETERS, Susanne; VOSSIEK, Janis (Hrsg.): Berufliche Bildung in Lateinamerika und Subsahara-Afrika – Entwicklungsstand und Herausforderungen dualer Strukturansätze. Wiesbaden 2020. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-31752-2> (Stand: 29.04.2022)

- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB-Report 11. Bonn 2009. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/2293> (Stand: 29.04.2022)
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter: Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium: Wirkt die soziale Herkunft unterschiedlich bei Männern und Frauen? In: Sozialer Fortschritt 64 (2015) 7, S. 157–167
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter: Generationeneffekte beim Übergang von Schulabgängern mit Migrationshintergrund in betriebliche Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 113 (2017) 3, S. 428–460
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2021. URL: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2021.pdf> (Stand: 29.04.2022)
- BUCKUP, Sebastian: Apprenticeship in West Africa’s informal economy: Rules and enforcement mechanisms beyond state governance, May 2007. Geneva 2008 (unveröffentlicht)
- BUSSE, Gerd; FROMMBERGER, Dietmar; MEIJER, Kees: Niederlande. Internationales Handbuch der Berufsbildung, Band 45. Hrsg. v. GROLLMANN, Philipp; FROMMBERGER, Dietmar; CLEMENT, Ute; DEISSINGER, Thomas; LAUTERBACH, Uwe; PILZ, Matthias; PRZYKLENK, Klaus-Dieter; SPÖTTL, Georg. Bielefeld 2016. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8150> (Stand: 29.04.2022)
- CEDEFOP (Hrsg.): Apprenticeship schemes in European countries. Luxemburg 2018. URL: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/722857> (Stand: 29.04.2022)
- CEDEFOP (Hrsg.): Apprenticeship for adults: results of an explorative study. Luxemburg 2019. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/4179_en.pdf (Stand: 29.04.2022)
- CHILDS, Michael J.: Boy Labour in Late Victorian and Edwardian England and the Remaking of the Working Class. In: Journal of Social History 23 (1990) 4, S. 783–802
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (Hrsg.): European alliance for apprenticeships – Council declaration. 2013
- DEISSINGER, Thomas: Beruflichkeit als Zusammenhang. Ein Vergleich mit England. In: HARNEY, Klaus; TENORTH, Heinz-Elmar (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim u. a. 1999, S. 189–207
- DEISSINGER, Thomas; GONON, Philipp: The development and cultural foundations of dual apprenticeships – a comparison of Germany and Switzerland. In: Journal of Vocational Education and Training 73 (2021) 2, S. 197–216
- DORNINGER, Christian; GRAMLINGER, Franz: Österreich. Internationales Handbuch der Berufsbildung, Band 52. Hrsg. v. GROLLMANN, Philipp; FROMMBERGER, Dietmar; CLEMENT, Ute; DEISSINGER, Thomas; LAUTERBACH, Uwe; PILZ, Matthias; SPÖTTL,

- Georg. Bonn 2019. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/10809> (Stand: 29.04.2022)
- FROMMBERGER, Dietmar: Berufsbildung in den Niederlanden. Nationale Bedingungen und internationale Anstöße für ein Modernisierungskonzept in Europa. In: Deißinger, Thomas (Hrsg.): Berufsbildungsreform zwischen nationaler Tradition und globaler Entwicklung – Beiträge zur vergleichenden Berufsbildungsforschung. Baden-Baden 2001a, S. 103–132
- FROMMBERGER, Dietmar: Die berufliche Bildung der Niederlande im Rückblick: Historische Entwicklungstendenzen unter besonderer Berücksichtigung der Dominanz schulischer Berufsbildung. In: FROMMBERGER, Dietmar; REINISCH, Holger; SANTEMA, Martinus (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen Schule und Betrieb. Stand und Entwicklung in den Niederlanden und Deutschland. Markt Schwaben 2001b, S. 65–112
- FROMMBERGER, Dietmar: Lernergebnisorientierung und Lernergebniseinheiten in der beruflichen Bildung. Eine theoretische und komparative Einordnung aktueller curricularer Gestaltungsansätze. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2013) 24. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe24/frommberger_bwpat24.pdf (Stand: 29.04.2022)
- FROMMBERGER, Dietmar: Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – internationale Entwicklungen im Vergleich. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online (2017) 32. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe32/frommberger_bwpat32.pdf (Stand: 29.04.2022)
- FROMMBERGER, Dietmar: Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich. Gütersloh 2019
- FROMMBERGER, Dietmar; SCHMEES, Johannes Karl: Apprenticeships as part of the Vocational Education and Training System: A heuristic for international comparison and empirical findings from Sub-Saharan Africa. Vortrag auf der digital durchgeführten Tagung „International Policy Transfer of Dual Apprenticeships“ am 31. Mai 2021, veranstaltet von der University of Glasgow. Unveröffentlicht
- FROMMBERGER, Dietmar; VOSSIEK, Janis: Berufliche Bildung in Lateinamerika und Subsahara-Afrika – Quo vadis duale Berufsbildung? In: BAUMANN, Fabienne-Agnes; FROMMBERGER, Dietmar; GESSLER, Michael; HOLLE, Larissa, KRICHEWSKY-WEGENER, Léna; PETERS, Susanne; VOSSIEK, Janis (Hrsg.): Berufliche Bildung in Lateinamerika und Subsahara-Afrika – Entwicklungsstand und Herausforderungen dualer Strukturansätze. Wiesbaden 2020. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-31752-2_10 (Stand: 29.04.2022)
- FROMMBERGER, Dietmar; KRICHEWSKY, Léna: Comparative analysis of VET Curricula in Europe. In: PILZ, Matthias (Hrsg.): The Future of VET in a Changing World. Wiesbaden 2012, S. 235–258
- FULLER, Alison; UNWIN, Lorna (Hrsg.): Contemporary Apprenticeship. International Perspectives on an Evolving Model of Learning. London, New York 2013

- GESSLER, Michael: Concepts of Apprenticeship: Strengths, Weaknesses, and Pitfalls. In: McGRATH, Simon; MULDER, Martin; PAPIER, Joy; SUART, Rebecca (Hrsg.): *Handbook of Vocational Education and Training*. Cham 2019, S. 677–709
- GEWER, Anthony: *Formal and informal VET in Sub-Saharan Africa. Overview, Perspectives and the Role of Dual VET*. Donor Committee for Dual Vocational Education and Training (DC dVET). Zürich 2021
- GOUDSWAARD, Nicolaas Bastiaan: *Vijfenzestig jaren nijverheidsonderwijs*. Assen 1981
- GREINERT, Wolf-Dietrich: *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden 1999
- GREINERT, Wolf-Dietrich: *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 118. Luxemburg 2005
- ILO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (Hrsg.): *Study on quality apprenticeships in five countries of West Africa: Benin, Côte d'Ivoire, Mali, Niger and Togo*. Genf 2020
- ILO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (Hrsg.): *Ein Rahmen für eine hochwertige Lehrlingsausbildung*. Internationale Arbeitskonferenz, 110. Tagung. Genf 2021
- JUUL, Ida; JORGENSEN, Christian Helms: *Challenges for the dual system and occupational self-governance in Denmark*. In: FULLER, Alison; UNWIN, Lorna (Hrsg.): *Contemporary Apprenticeship. International Perspectives on an Evolving Model of Learning*. London, New York 2013
- KERSCHENSTEINER, Georg: *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Erfurt 1906
- KNOX, William: *British Apprenticeship, 1800–1914*. Dissertation. Edinburgh 1980
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne: *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge 1998
- LIPSMEIER, Antonius: *Technik und Schule. Die Ausformung des Berufsschulcurriculums unter dem Einfluss der Technik als Geschichte des Unterrichts im technischen Zeichnen*. Wiesbaden 1971
- MEIJERS, Frans: *Van ambachtsschool tot L.T.S. Onderwijsbeleid en kapitalisme*. Nimwegen 1983
- NIDA-RÜMELIN, Julian: *Der Akademisierungswahn*. Edition Körber-Stiftung 2014.
- NILSSON, Lennart: *Yrkesutbildning i nuditshistorisk perspektiv – yrkesutbildningens utveckling från skraväsandets upphörende 1846 till 1980-talet samt tanker om framtida inriktning*. Göteborg 1981
- NÜBLER, Irmgard; HOFMANN, Christine; GREINER, Clemens: *Understanding informal apprenticeship: findings from empirical research in Tanzania*. International Labour Office, Skills and Employability Department. Genf 2009

- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.): Learning for jobs: Synthesis report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris 2010
- OSTROM, Elinor: Understanding institutional diversity. Princeton 2005
- PALMER, Robert: Lifelong Learning in the Informal Economy: A Literature Review. Genf 2020
- SCHMEES, Johannes Karl; POPKOVA, Tatyana; FROMMBERGER, Dietmar: Das Higher Apprenticeship in England. Gütersloh 2019
- SCHMID, Evi; GONON, Philipp: Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In: MAURER, Markus; GONON, Philipp (Hrsg.): Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bern 2013, S. 147–170
- SCHNEIDER, Susan; PILZ, Matthias: Jugendarbeitslosigkeit als Gütekriterium für berufliche Bildungssysteme? Eine kritische Analyse der zugrunde gelegten Objektbereiche und verwendeten Messinstrumente. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 97 (2001) 1, S. 108–124
- SCHRIEWER, Jürgen: Alternativen in Europa. Frankreich: Lehrlingsausbildung unter dem Anspruch von Theorie und Systematik. In: BLANKERTZ, Herwig; DERBOLAV, Josef; KELL, Adolf; KUTSCHA, Günter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf. Stuttgart 1982, S. 250–285
- SCHRIEWER, Jürgen: Intermediäre Instanzen, Selbstverwaltung und berufliche Ausbildungsstrukturen im historischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 69–80
- SCHÜTTE, Friedhelm: Berufserziehung zwischen Revolution und Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Bildungs- und Sozialgeschichte der Weimarer Republik. Weinheim 1992
- SEEBER, Susan; BOSCHKE, Vanessa; BUSSE, Robin; GEISER, Patrick; MICHAELIS, Christian; BAETHGE-KINSKY, Volker; WIECK, Markus: Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich der Bundesländer mit vertiefender Analyse zu Passungsproblemen im dualen System. Bielefeld 2019
- STEIB, Christian: Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der BRD. Detmold 2020
- STRATMANN, Karlwilhelm; SCHLÖSSER, Manfred: Das Duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. Frankfurt a. M. 1990
- STRATMANN, Karlwilhelm: „Zeit der Gärung und Zersetzung“. Arbeiterjugend im Kaiserreich zwischen Schule und Beruf. Weinheim 1992
- THELEN, Kathleen: How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States and Japan. New York 2004
- ULRICH, Joachim Gerd; KREKEL, Elisabeth M.; FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf-Olaf: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2012. Entspannung auf dem Aus-

- bildungsmarkt gerät ins Stocken. Bonn 2012. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7329> (Stand: 29.04.2022)
- UNESCO-UNEVOC (Hrsg.): Improving the Image of TVET. Bonn 2018. URL: https://unevoc.unesco.org/up/vc_synthesis_21.pdf (Stand: 29.04.2022)
- WIEMANN, Kristina; PILZ, Matthias: Welche Faktoren beeinflussen die Übertragung dualer Ausbildungsansätze ins Ausland? Eine Analyse aus der Perspektive deutscher Produktionsunternehmen in China, Indien und Mexiko. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 115 (2019) 3, S. 420–446
- WOLTHUIS, Jan: The transformation of lower technical education in the Netherlands in the 19th and 20th century. Paper for the 16th Conference of the International Standing Conference on the History of Education on August 10-13 1994, Amsterdam. Hier: Reprint for the seminar „Grenzüberschreitende Zusammenarbeit zwischen den Niederlanden und Deutschland in der neuen Hanse Region“, 10.–11. Januar. Groningen 1997
- ZABECK, Jürgen: Zur Urgestalt beruflichen Lehrens und Lernens. In: MINNAMEIER, Gerhard; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Lehr-Lern-Prozesse und Kompetenzdiagnostik. Frankfurt a. M. 2006, S. 129–143

Philipp Christian Grollmann

Zur Rolle betrieblicher Organisation und des betrieblichen Lernens in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung

Häufig wird die Vergleichende Berufsbildungsforschung als Teil der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eingeordnet. Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit die für den Beruf wichtigen Aspekte von betrieblichem Lernen und betrieblicher Arbeitsorganisation seit den 1970er-Jahren angemessen in die Vergleichende Forschung zur Beruflichen Bildung eingegangen sind. Dazu wird aufbauend auf den Ergebnissen verschiedener Literaturrecherchen der Diskursverlauf und seine Bedeutung für empirische Arbeiten nachgezeichnet. Im Ergebnis stellt sich heraus, dass betriebliche Arbeitsorganisation und betriebliches Lernen zwar an Bedeutung im internationalen Diskurs der Berufsbildungsforschung gewonnen haben, nicht aber in angemessenem Ausmaß in vergleichende Arbeiten zur Beruflichen Bildung eingegangen sind. Während sich ökonomische und soziologische Ansätze in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung auch im Kontext der Vergleichenden Erziehungswissenschaft weiterentwickelt haben, ist das für solche Ansätze, die sich eher mit (berufs-)pädagogisch relevanten Aspekten (z. B. Curriculum oder Lernsettings) befassen, bisher nicht der Fall.

Meines Erachtens erfordert das US-Wirtschaftssystem mit den immer noch weit verbreiteten tayloristischen Produktionsmethoden die besonders gut ausgebildeten Angestellten (Manager), weil diese die Arbeitsprozesse für die allgemein schlecht ausgebildeten Arbeiter soweit vordenken müssen, daß sie sie ausführen können. [...]

Ebenso ausgeprägt wie in der Bundesrepublik Deutschland konnte man auf unserer Studienreise in die USA feststellen, daß auch die berufliche Erstausbildung immer stärker von dem Einfluß neuer Technologien erfaßt wird. [...]

In den colleges und Ausbildungsstätten der Gewerkschaften und der privaten Ausbildungsfirmen konnten wir feststellen, daß in sehr vielen Berufen, wie z. B. bei Sekretärinnen, Zahnarzhelferinnen, techn. Zeichnern, Blechschlossern u. Bau- u. Zimmerleuten, inzwischen auch die Ausbildung an Personalcomputern zum Ausbildungsplan und -inhalt gehört. Sie werden u.a. mit der Bedienung von einschlägiger Branchen-Software vertraut gemacht. Ein Kollege berichtete, daß er z. Z. die Nachfrage aus der Industrie nach Personen, die eine Desk-Top-Publishing-Ausbildung absolviert hätten, nicht decken könne. Es stehen einfach nicht genügend intelligente, ausbildungswillige Schüler oder Erwachsene, die sich eine solche Ausbildung leisten können oder wollen, zur Verfügung.

Durch den Einsatz der Computertechnologie in der Industrie, im Handel und im Dienstleistungsbereich werden vielfach die Anforderungsprofile an die Auszubildenden wesentlich verändert und dadurch zum Teil auch erschwert. Besonders in den USA wird durch diese höhere Anforderung an theoretischem Wissen die Berufsausbildung für Leute aus der Unterschicht wesentlich erschwert, weil viele Auszubildende deshalb erst schulisch auf einen entsprechenden Bildungsstand gebracht werden müssen, den sie auf der high school aus verschiedenen Gründen nicht erlangt haben. Hier macht sich das „lockere“ US-Schulsystem sehr deutlich negativ bemerkbar.

[Theseling 1991, S. 3]

Durch die Arbeitsteilung und Mechanisierung braucht der einzelne an seinem Arbeitsplatz nur ein eng begrenztes Maß an Wissen, das heißt, man kann ihn ohne Vorkenntnisse anlernen. Man nennt diese Methode „on-the-job training“, und dieser Begriff beschreibt die fast völlige Abwesenheit von beruflicher Erstausbildung im Unternehmen. Der Mitarbeiter wird im Laufe der Zeit weiter qualifiziert, indem er andere Aufgaben übernimmt und bei Antritt jeweils wieder neu eingewiesen wird.

[Heimann 1991, S. o. A.]

(beide zitiert nach LAUTERBACH 1994, S. 69, 72)

1 Einführung

Die o. g. Zitate sind der Länderstudie USA aus dem Grundwerk des Internationalen Handbuchs der Berufsbildung (IHBB) entnommen (vgl. LAUTERBACH 1994). Zu diesem Zeitpunkt waren die Verwendung und Verarbeitung von Berichten der sogenannten IFKA-Studienreisen (Internationaler Fachkräfteaustausch in der Berufsbildung) noch ein wesentliches Charakteristikum der IHBB-Länderstudien (siehe den Beitrag von Lauterbach in diesem Band). Sie verdeutlichen den engen Bezug zwischen Berufsbildungssystem, beruflicher und betrieblicher Qualifizierung und Arbeitsorganisation sowie der technologischen und ökonomischen Entwicklung. Gerade dieser Aspekt Vergleichender Berufsbildungsforschung ist auch heute von großer Relevanz, wie es z. B. die Diskussion um die Wirkungen und Folgen der Digitalisierung für Arbeit und Beruf zeigt.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwieweit betriebliche Arbeitsorganisation und betriebliches Lernen in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung in theoretischer und empirischer Perspektive angemessene Berücksichtigung finden. Zumindest im deutschen Sprachraum sind sie wesentliche Komponenten des Berufsbegriffs und auch der dualen Berufsausbildung.

1.1 Beruf und Berufsbildung in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Die Vergleichende Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Deutschland kann dem größeren Zusammenhang der Vergleichenden Berufsbildungsforschung zugeordnet werden. In einer umfangreichen Abhandlung hat Uwe Lauterbach (2003) dargelegt, warum aus seiner Sicht die Bezugsdisziplin der Vergleichenden Erziehungswissenschaft der angemessene übergeordnete Bezugsrahmen für vergleichende Arbeiten zur beruflichen Bildung sei. Darauf wird am Schluss zurückzukommen sein.

An dieser Stelle möchte ich mir vor allem auch Lauterbachs Unterteilung in zwei Phasen Vergleichender Berufsbildungsforschung zu eigen machen. Die weitere Analyse ist dieser folgend in chronologischer Reihenfolge angelegt. Lauterbach teilt in die Gründungsphase der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und Vergleichender Berufsbildungsforschung und die „momentane Situation“ ein, also die Zeit ab Mitte der 1990er-Jahre (LAUTERBACH 2003, S. 391). Die erste Phase ist z. B. durch die Arbeiten Gustav Grüners und Heinrich Abels repräsentiert, in der die deutsche Berufs- und Wirtschaftspädagogik zunehmend international vergleichend arbeitet und/oder reflektiert.

Entsprechend wird zunächst in der einschlägigen Literatur der 1970er- bis zum Ende der 1990er-Jahre nach Bezügen zur betrieblichen Arbeitsorganisation gesucht (Abschnitte 3 und 4). In einem letzten Schritt werden die Entwicklungen ab den 2000er-Jahren und einige aktuellere empirische und konzeptionelle Befunde dargestellt (Abschnitt 5). Vor dieser chronologischen Darstellung stelle ich zwei jüngeren Ansätze zum Vergleich von Berufsbildungssystemen (Abschnitt 2) vor, auf die ich mich am Schluss noch einmal beziehen werden und die gleichsam den aktuellen Stand darstellen. Der Beitrag schließt mit Schlussfolgerungen und Perspektiven hinsichtlich der Rolle betrieblichen Lernens und betrieblicher Arbeitsorganisation ab (Abschnitt 6).

1.2 Datenbasis

Für diese Analysen konnte auf vorangegangene Arbeiten zurückgegriffen werden. Zum einen wurde die Mitte bis Ende der 1990er-Jahre erstellte Bibliografie zur Vergleichenden Berufsbildungsforschung genutzt (vgl. LAUTERBACH 2003), zum anderen kann auf Recherchen in Vorbereitung einer europäischen Konferenz und die Ergebnisse eines „Call for Papers“ zurückgegriffen werden (vgl. GROLLMANN/SELLIN 2000). Da die Erträge dieser Recherchen mit Bezug auf die Frage nach der Bedeutung betrieblicher Arbeitsorganisation überschaubar geblieben sind, wurde zusätzlich und exemplarisch ein etabliertes Fachorgan international Vergleichender Erziehungswissenschaft ausgewertet:

der „International Review of Education“.¹ An verschiedenen Stellen wurde von hier aus zitierte Literatur einbezogen, und es werden Bezüge zur deutschsprachigen Diskussion hergestellt. An einigen Stellen wird in der Auswertung und Darstellung deswegen auch deutlich, dass die Diskurse auf internationaler und deutscher Ebene nicht immer durch Synchronität der dominierenden Themen gekennzeichnet sind.

Bevor die Befunde vorgetragen werden, sollen zunächst zwei jüngere Ansätze zum Vergleich von Berufsbildungssystemen vorgestellt werden, auf die ich mich am Schluss noch einmal beziehen werden und die gleichsam den aktuellen Stand im Hinblick auf die Verschränkung eines konzeptionellen und empirischen Zugangs zum Vergleich von Berufsbildungssystemen markieren.

2 Drei inhaltliche Perspektiven auf die Berufsbildung

Angesichts der Vieldimensionalität des Berufsbildungsbegriffes hat es sich in verschiedenen Arbeiten zum Vergleich beruflicher Bildungssysteme in den vergangenen Jahren als nützlich erwiesen, mindestens drei Grundfunktionen der beruflichen Bildung differenziert zu betrachten. So unterscheiden z. B. die Autorinnen und Autoren der Machbarkeitsstudie für das sogenannte „Berufsbildungs-PISA“ drei zentrale Zieldimensionen für Berufsbildung:

- ▶ die Entwicklung der individuellen beruflichen Regulationsfähigkeit,
- ▶ die Sicherung der Humanressourcen und
- ▶ die Gewährleistung gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. ACHTENHAGEN u. a. 2006).

Aus diesen zentralen Zieldimensionen der beruflichen Bildung wird die Möglichkeit abgeleitet, über die psychometrische Messung von beruflichen Kompetenzen einen internationalen Leistungsvergleich der Berufsbildungssysteme zu ermöglichen.

Ganz ähnlich, wenn auch nicht als Zielfunktionen beruflicher Bildung, werden in einer jüngeren groß angelegten Studie des europäischen Zentrums für Berufsbildung (Cedefop) mit dem Titel „Changing Role of VET“ drei Referenzbereiche für die Analyse der Entwicklung von Berufsbildungssystemen genannt: eine epistemologisch-pädagogische Perspektive, eine Bildungssystemperspektive und eine sozioökonomische

1 Die Auswahl muss an dieser Stelle trotzdem etwas kursorisch bleiben, da im Vorfeld zu diesem Beitrag nicht die Möglichkeit bestand, umfangreichere Analysen z. B. nach dem Vorbild des „*Systematic Literature Review*“ durchzuführen. Als Auswahlkriterium habe ich zum einen ein wesentliches Publikationsorgan der Vergleichenden Berufsbildungsforschung („*International Review of Education*“) nach einschlägigen Beiträgen durchsucht und zum zweiten auf der Basis der Diskussion in der deutschen Berufs- und Wirtschaftspädagogik eine Auswahl getroffen, für die nur ich verantwortlich bin. Es stellt sich schließlich auch noch das Problem der Asynchronität von Schwerpunkten des internationalen, englischsprachigen Diskurses und der deutschsprachigen Diskussion. Eine systematischere, methodisch stärker abgesicherte Analyse bleibt wünschenswert. Das Aufzeigen eines entsprechenden Vakuums ist eine der Schlussfolgerungen dieses Beitrages.

bzw. Arbeitsmarktperspektive (vgl. CEDEFOP 2017; MARKOWITSCH/GROLLMANN/BJÖR-NAVOLD 2020).

Diese drei Perspektiven, die auf der Basis der Analyse von Definitionen zur Berufsbildung internationaler Organisationen und der wissenschaftlichen Literatur der letzten Jahrzehnte erarbeitet wurden, dienen dazu, eine Reihe von Indikatoren zu begründen, auf denen der Wandel von Berufsbildungssystemen und ihrer Funktionen beschrieben werden kann. Bereits während der grundlegenden Arbeiten in der Cedefop-Studie stellt sich heraus, dass die Aufschlüsselung der vorhandenen internationalen Definitionen in ihre Bestandteile nur begrenzt dazu geeignet war, der Vielfalt der nationalen Definitionen gerecht zu werden. Die internationalen Definitionen unterscheiden sich stark von den national vorherrschenden Vorstellungen und Definitionen. Erstere versuchen, ein gemeinsames internationales Kernkonzept und damit eine Art kleinsten gemeinsamen inhaltlichen Nenner zu definieren, während letztere jeweils eher den Zuständigkeiten und Abgrenzungen der Berufsbildung in Bezug auf jeweils nationale Strukturen, Bestimmungen und Praktiken festlegen. Aus diesem Grund wurde der Schwerpunkt der Analysen in dem zugeordneten Projekt auf die Veränderung von Konzepten und nicht so sehr von Systemen der beruflichen Bildung verlegt (vgl. CEDEFOP 2017, S. 41).

Basierend auf den drei Referenzbereichen („Drei-Perspektiven-Modell“) und einigen empirischen Analysen zu den Schüler- und Lernendenzahlen in der beruflichen Bildung wurden zwei zentrale Dimensionen der beruflichen Bildung identifiziert, die es ermöglichen, die vergangenen und zukünftigen Entwicklungen in den europäischen Mitgliedsstaaten abzubilden (vgl. MARKOWITSCH/GROLLMANN/BJÖR-NAVOLD 2020). Idealtypisch wurden auf der konzeptionellen Ebene eine „distinktive“ Berufsbildung und eine „pluralisierte“ Berufsbildung unterschieden. Des Weiteren wurde anhand der Analyse der Lernendenzahlen auf der Ebene von ISCED 3, 4 und 5 untersucht, inwiefern es zu einer Verstärkung der beruflichen Erstausbildung im Bildungssystem kommt. An einem Beispiel mit Bezug zum betrieblichen Lernkontext soll das verdeutlicht werden: Ein Indikator für das Vorliegen eines Konzepts einer stärker distinktiven Berufsbildung wäre der Ausbau betrieblichen Lernens, z. B. durch betriebliche Praktika oder längerfristige betriebliche Ausbildungsverhältnisse in der Berufsbildung. Die Erweiterung von möglichen Lernorten, z. B. durch die Einführung eines dritten Lernortes neben Betrieb und Schule, würde als Pluralisierung gewertet (vgl. CEDEFOP 2019, S. 73).

Den beiden Ansätzen, VET-PISA und „Changing Role of VET“ ist gemeinsam, dass sie der Mehrdimensionalität der Ziele der beruflichen Bildung Rechnung tragen und sie im Grundsatz in drei ähnliche Funktionen herunterbrechen. Diese Funktionen können damit in der Sprache der erziehungswissenschaftlichen Komparatistik inhaltlich als „Tertium Comparationis“ gelten. Ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Ansätzen allerdings ist, dass die Erarbeitung der Grundlagen für ein Berufsbildungs-PISA im Wesentlichen – in der Diktion eines vielzitierten Beitrags von Wolfgang Hörner (1997) zu den Funktionen Vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung – nomothe-

tischer, also erklärender Natur ist. Der Ansatz des Cedefop ist eher idiografischer und damit verstehender Natur. Einmal wird der Wandel der Systeme verstehend nachvollzogen, während der andere Ansatz dazu beitragen soll, Unterschiede in der erreichten Performanz von Systemen anhand von spezifischen Input- und Prozessvariablen zu erklären. Beide Ansätze sind prinzipiell offen, betriebliche Arbeitsorganisation als Gegenstand zu integrieren, da sie einen Rahmen bieten, den Betrieb als Lernort und als „Abnehmer“ beruflicher Qualifikationen in die Analysen einzubeziehen.

Im Folgenden wird anhand einiger Arbeiten zur beruflichen Bildung aus dem Kontext Vergleichender Erziehungswissenschaft die Rolle betrieblicher Arbeitsorganisation in früheren Arbeiten nachgezeichnet.

3 Berufsbildung zwischen „manpower planning“ und „social demand“-Ansatz

Die Vergleichende Erziehungswissenschaft mit explizitem Bezug zu Fragen der beruflichen Bildung – insbesondere der 1970er- und 1980er-Jahre – legte ihren Schwerpunkt auf die Untersuchung von Bildungssystemen, ihren Strukturen und verschiedenen curricularen Organisationsformen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund des globalen Systemwettbewerbs zwischen Ost und West und Ansätzen der Bildungsplanung während einer Ära der Bildungsexpansion werden die Funktionen des Bildungssystems zwar mit Bezug zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen ausdifferenziert, aber der Vergleich zielt in hohem Maße auf Strukturfragen innerhalb des Bildungssystems ab. Ein Thema, das zu dieser Zeit in Deutschland und auch international durch viele Reformbemühungen gekennzeichnet ist, ist die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung. Diese Leitidee stand nicht nur im Mittelpunkt westdeutscher Reformbemühungen, z. B. beim Kollegs Schulmodellversuch NRW, sondern war als Formel durchaus anschlussfähig an Entwicklungen im sozialistischen und im westlichen Ausland (vgl. MITTER 1978) sowie an die internationalen Diskurstraditionen, wie sie z. B. in der Kommunikation zwischen Dewey und Kerschensteiner angelegt waren (vgl. GONON 2009). Allerdings steht hier weniger die Frage nach der inhaltlich-didaktischen Verschränkung und Auswahl von Bildungsinhalten im Vordergrund als vielmehr die Untersuchung systemischer Strukturen unter dem Einfluss verschiedener konzeptioneller Ansätze der Bildungsplanung. In der Debatte um Schulstruktur wird die berufliche Bildung allerdings immer wieder auch als ein Mechanismus einer an der Reproduktion sozialer Strukturen oder mindestens „bewahrenden“ Bildungspolitik eingeordnet und kritisiert. Sie ist überdies eingebettet in die Diskussion um eine nach Leistungsgruppen differenzierende Struktur des Sekundarschulwesens, die einer „gesamtschulischen“ Struktur gegenübergestellt wird, so wie sie in Nordamerika oder auch in Skandinavien Fuß gefasst hat. Das Bildungssystem – und damit auch das Berufsbildungssystem – wird in der Regel als eine steuerbare systemische Struktur gesehen, die es zur Aufgabe hat, eine „Zulieferung“ zum jeweiligen

Gesellschafts- und Wirtschaftssystem zu leisten. Hierbei variieren jedoch grundlegende Annahmen und Zwecksetzungen: Auf der einen Seite steht die Forderung, das System habe der Volkswirtschaft Arbeitskräfte so zu liefern, dass sie dem betrieblichen Bedarf oder – abstrakter – den Anforderungen des Arbeitsmarktes genügen. Auf der anderen Seite steht eine Philosophie, die der Tatsache Rechnung trägt, dass die Gesellschaft, vertreten durch ihre Bürger/-innen, Ansprüche an das Bildungssystem geltend macht, die im Wesentlichen als größtmögliche Partizipation an demokratischen und wirtschaftlichen Prozessen und die Ermöglichung durch weitreichende Beteiligung aller an staatlichen Bildungsgängen operationalisiert werden.

Diese Positionen schlagen sich auch im Bereich der Bildungsplanung und Bildungsökonomie nieder und werden auf der eine Seite durch den sogenannten „Manpower Planning Approach“ auf der anderen Seite durch den „Social Demand Approach“ markiert (vgl. MAIER 1994).

3.1 Integration allgemeiner und beruflicher Bildung als Aufgabe von Bildungsplanung

In einem Beitrag zum Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Bildung weist Wolfgang Mitter (1978) implizit darauf hin, dass die unmittelbare Verknüpfung einer starken beruflichen Bildung im Bildungssystem mit einer starken Leistungsdifferenzierung keine Notwendigkeit darstellt. Vielmehr arbeitet er heraus, dass auch ein lediglich am Bildungsziel „allgemeiner Bildung“ orientiertes Curriculum notwendigerweise als ideologisch charakterisiert werden kann und muss. Vor dem Hintergrund des Verbleibs von jugendlichen Absolventinnen und Absolventen des Bildungs- und Hochschulsystems zwischen Beschäftigung und Arbeitslosigkeit arbeitet er die berufliche Bildung als eine horizontale Funktion des Bildungssystems heraus, die es jenseits der Grenzen verschiedener Bildungsbereiche zu erfüllen gilt:

„Die folgenden Überlegungen beruhen auf der These, dass die Integration allgemeiner und beruflicher Bildung primär als eine curriculare Aufgabe zu begreifen ist, welche alle Horizontalbereiche des institutionalisierten Bildungssystems umgreift, wobei die Bedeutung der außerschulischen Bildung, die in eine umfassendere Konzeptualisierung als die hier vorgetragene einbezogen werden müsste, ausserhalb unserer Betrachtung bleibt. Diese Aufgabenbestimmung erwächst aus der Einsicht, dass die berufliche Tätigkeit in das ‚allgemeine‘ Leben des Menschen eingeschlossen und, wie bereits erwähnt, für seine Selbstverwirklichung unentbehrlich ist, weswegen Arbeitslosigkeit jenseits ihrer ökonomischen Dimension als anthropologisches Problem betrachtet und behandelt werden muss. Insofern stellt die berufliche Bildung mit ihren Vorstufen einen – und gegenwärtig gewiss (noch) den wichtigsten – Bereich einer ‚besonderen Bildung‘ dar. Sie ist also nicht der einzige Bereich, der ‚besondere‘ Funktionen im Bildungslebenslauf des Menschen erfüllt; vergleichbare Funktionen haben Bildungsbereiche, welche den Menschen

zur Bewältigung ‚ausserberuflicher‘ Lebensaufgaben in besonderer Weise befähigen; wir denken hierbei vor allem an seine Mitwirkung am sozialen und politischen Leben seiner Umwelt und an die Befriedigung seiner speziellen individuellen Interessen“ (MITTER 1978, S. 117).

Für den Zweck dieses Beitrages sind m. E. drei Punkte von besonderer Bedeutung:

- ▶ Mitter stellt die zentrale Bedeutung späterer Erwerbstätigkeit als ein Orientierungsprinzip für curriculare Entscheidungen heraus, die damit gleichberechtigt an die Seite „allgemeinerer“ Bildungsinhalte rückt.
- ▶ Gleichzeitig setzt Mitter den „Berufsbegriff“ mehr oder weniger mit „Erwerbstätigkeit“ und „Arbeit“ gleich. Zurecht stellt er die „anthropologische“ Bedeutung der beruflichen Bildung heraus – allerdings ohne engeren Bezug zum Berufsbegriff.
- ▶ Sowohl in der bilanzierenden Betrachtung anderer Beiträge und Reformen als auch in der eigenen Argumentation findet keine detailliertere Auflösung der Konzepte von Arbeit, Erwerbstätigkeit oder Beruf statt. Entsprechend spielen die Formen und Inhalte der betrieblichen Tätigkeit auch keine größere Rolle.

3.2 Bildungsökonomische Orientierungen zwischen Schule und Betrieb

Etwa zehn Jahre später, stellt George Psacharopoulos (1987) der Forderung der Integration beruflicher und allgemeiner Bildung die These entgegen, dass die berufliche Bildung im allgemeinen Bildungssystem eigentlich nichts zu suchen habe. In einer bildungsökonomischen Analyse verschiedener bildungspolitischer Interventionen aus der Entwicklungszusammenarbeit und der amerikanischen bildungsökonomischen Literatur weist er nach, dass die curricularen Kosten (grob gesagt: die Kosten für eine Unterrichtseinheit) beruflicher Bildung erheblich höher seien als die allgemeiner Bildungsangebote. Er leitet daraus – auch in Auseinandersetzung mit dem durch die „Dewey-Schule“ propagierten Integrationsgedanken (s. o.) – weitreichende Schlussfolgerungen ab:

„In dem nachfolgenden Artikel wird ein Bezugsrahmen entworfen, innerhalb dessen Optionen des Curriculums unter besonderer Berücksichtigung der Wirtschaftlichkeit einer beruflichen Orientierung des Schulsystems analysiert werden können. Empirisches Beweismaterial wird auf Primär-, Sekundär- und Universitätsebene im Hinblick auf Kosten und Nutzen alternativer Programme überprüft. Die Ergebnisse der Überprüfung zeigen, daß berufsorientierte Erziehung in der Regel höhere Kosten verursacht und weniger Nutzen erzeugt als das allgemeine Erziehungssystem. Der Autor bezweifelt die Gültigkeit der Berufsausbildung als Bestandteil des allgemeinen Erziehungssystems und empfiehlt effizientere Alternativen wie reine Berufsausbildungsinstitute oder eine auf Berufstätigkeit basierende Ausbildung“ (PSACHAROPOULOS 1987, S. 187).

Insbesondere mit Blick auf die Entwicklungszusammenarbeit schlägt Psacharopolous daher eine Strategie vor, die in erster Linie auf den Ausbau des Systems der allgemeinen Bildung setzt. Diese sei auch eher im Einklang mit den Interessen der Bildungsnachfragenden, also der Lernenden und ihrer Eltern. Berufliche Qualifizierung sei eine Aufgabe, die durch die Betriebe selbst zu leisten sei oder durch arbeitsmarktorientierte Formen der öffentlichen Weiterqualifizierung in spezifischen Institutionen.

In dieser Logik kommt eine in das Bildungssystem integrierte Berufsausbildung gar nicht vor. Offensichtlich ist diese Interpretation der bildungsökonomischen Befunde in hohem Maße von der nordamerikanischen politischen Debatte gekennzeichnet, die sich ja auch in den Folgejahren einer sogenannten „*College-for-all*-Politik“ verschrieben hatte, die zumindest für den Sekundarschulbereich auf größtmögliche Beteiligung an allgemeiner Bildung setzt.

Die hohen Kosten einer vollzeitschulischen Berufsausbildung sind vor allem auf Personal- und Ausstattungskosten zurückzuführen. Dieses Problem wird durch eine dual organisierte berufliche Bildung, in der ein Teil der berufsspezifischen Qualifizierung in der betrieblichen Praxis im „Realbetrieb“ stattfindet, umgangen.

Letztlich kann vor diesem Hintergrund das Modell einer dual-betrieblichen Ausbildung als eine verallgemeinerte Version betrieblicher Ausbildung interpretiert werden. Für diesen Beitrag ist zunächst festzuhalten, dass die Rolle des Betriebes über diese generelle Funktionsbestimmung hinaus in dem darauffolgenden Diskurs keine besondere Rolle mehr gespielt hat.

Angesichts beider ausgewählter Beispiele – Mitter und Psacharopolous – wird deutlich, dass die betriebliche Ausbildung, betriebliches Lernen und betriebliche Organisation im Großen und Ganzen nicht als Gegenstand einer vergleichenden Berufsbildungsforschung betrachtet werden. Es ergibt sich ein deutlicher Schwerpunkt auf strukturelle und systemische Fragen einer von Sozial- und Arbeitsmarktpolitik klar abgrenzbaren Bildungspolitik, auf die sich die Vergleichende Erziehungswissenschaft bezieht.

3.3 Zur Interdependenz von Bildungspolitik mit anderen Politikbereichen

In einem weiteren Überblicksartikel, der sich ähnlich wie der o. g. Beitrag von Wolfgang Mitter anhand der damaligen Literatur- und Forschungslage mit der Bedeutung von „*Vocationalism*“ als einer konvergenten Entwicklung von Bildungssystemen beschäftigt (vgl. GRUBB 1985), wird die Bedeutung betrieblichen Lernens erstmals aus verschiedenen Perspektiven thematisiert. Unter *Vocationalism* wird hier die allgemeine Orientierung von Bildungssystemen am Ziel der Vorbereitung für den Arbeitsmarkt betrachtet und es werden Ansätze der Integration betrieblicher Lernphasen aufgezeigt, z. B. Praktika zur beruflichen Orientierung oder verschiedene Spielarten von „*Apprenticeship*“ aus verschiedenen Ländern. Im Gegensatz zu einer anderen vielzitierten Studie aus dieser Zeit (BENAVIDOT 1983), die die global anzutreffende Integration der beruflichen Bildung ins Sekundarschulsystem als eine abklingende Phase in der im Großen und Ganzen kon-

vergenten Entwicklung von Bildungssystemen betrachtet, geht Grubb davon aus, dass *Vocationalism* als Moment der Curriculumentwicklung und Schulstrukturen erhalten bleibt.

Anhand verschiedener Beispiele von *Vocationalism* auf der Ebene der Gestaltung von Bildungsgängen und verschiedenen Ansätzen zur Bildungsplanung werden diese von Grubb zum Abschluss des Beitrags in den weiteren Kontext gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen eingeordnet. Überdies werden die Möglichkeiten und die Wirksamkeit des Transfers verschiedener Bildungs- und Ausbildungsmodelle vom Kontext der Industriestaaten in den Bereich sich entwickelnder Gesellschaften und Ökonomie kritisch reflektiert. Ein wesentliches Ergebnis ist diese Schlussfolgerung:

„The purpose of understanding the causes and consequences of vocationalism is precisely to distinguish between those reforms that are possible through the schools and those that require reaching outside the schools to the larger institutions of a country“ (GRUBB 1985, S. 548).

3.4 Zwischenfazit

In den wenigen grundlegenden Artikeln zu Methoden und Fragen der Vergleichenden Berufsbildungsforschung aus den 1970er- und 1980er-Jahren findet sich kein expliziter Bezug zur Bedeutung des betrieblichen Lernens oder der betrieblichen Arbeitsorganisation. Am Beispiel der Analyse von Beiträgen in einer traditionsreichen Zeitschrift der international Vergleichenden Erziehungswissenschaft wird deutlich, dass das Interesse der Forschung durch eine Konzentration auf curriculare Makrostrukturen gekennzeichnet ist und spezifischere Fragen zu betrieblichen Lern- und Arbeitskontexten auslöst. In Teilen der Diskussion wird allerdings auf die grundlegende Bedeutung des beruflichen Lernens für die Zuweisung sozialer Positionen hingewiesen und auch die Position einer „reinen“ Allgemeinbildung als Ideologie charakterisiert. Eine bildungsökonomische Blickweise allerdings fordert die umfangreiche Einführung beruflicher Qualifizierung in das Sekundarschulsystem heraus, da dadurch, um den sehr spezifischen Anforderungen beruflicher Qualifizierung gerecht zu werden, erhöhte Kosten entstünden. Während eine Zeit lang die Frage im Vordergrund steht, ob die zunehmende Einführung beruflicher Qualifizierung im Sekundarschulbereich ein weltweit konvergenter Trend sei, weicht diese Frage zunehmend der Einsicht, dass das Verhältnis von beruflicher und allgemeiner Qualifizierung besser im Kontext des einzelnen Bildungssystems zu verstehen ist und die Varianten der Integration beruflichen Lernens zahlreich sind. Überdies wird deutlich, dass die Frage nach der Platzierung der beruflichen Qualifizierung nicht lediglich aus bildungspolitischer und curricularer Sicht zu stellen ist, sondern die Analyse anderer gesellschaftlich-institutionalisierter Bereiche, z. B. des Arbeitsmarktes, zur Voraussetzung hat.

4 Vergleichende Berufsbildungsforschung seit den 1990er-Jahren

Ganz im Sinne der von Grubb geforderten Differenzierungen stellen sich in der Vergleichenden Berufsbildungsforschung der 1990er-Jahre an verschiedenen Stellen Entwicklungen mit Blick auf die Bedeutung und Berücksichtigung von betrieblicher Organisation und beruflichem Lernen ein. Im engeren Kontext der Vergleichenden Erziehungswissenschaft allerdings spielt die berufliche Bildung keine große und noch weniger der Betrieb als Lernort eine Rolle.

Vereinzelt wird die schon in den 1980er-Jahren aufgeblühte Kritik an allzu simplen Vorstellungen eines Transfers von Berufsbildungsmodellen (z. B. „Apprenticeship“) fortgeführt (vgl. KEMPNER/MOURA CASTRO/BAS 1993; YOUNG/SNELL/PALT 1995). Umfassendere vergleichende Untersuchungen im Bereich der beruflichen Bildung werden aber nicht vorgestellt. Ein Beitrag aus dem Jahr 1995 beschäftigt sich allerdings mit der Analyse von beruflichen Arbeitsaufgaben und deren Bedeutung für die Entwicklung beruflicher Curricula. Allerdings handelt es sich nicht um einen vergleichenden Beitrag, sondern um die Darstellung einer Untersuchung im australischen Kontext (vgl. STOJKOVIC/CUMMING 1995).

Während die Vergleichende Berufsbildungsforschung im internationalen Kontext in hohem Maße durch die Bedeutung von Konzepten beruflicher und allgemeiner Bildung in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit geprägt wird (siehe vorheriger Abschnitt 3), wirkt in der europäischen Diskussion der europäische Einigungsprozess auch auf die wissenschaftliche Diskussion ein. Spätestens mit dem Vertrag über die Europäische Union von Maastricht (1992) gewinnt die Berufsbildung an Bedeutung für den Europäischen Einigungsprozess. Sowohl in den Aktivitäten europäischer Institutionen wie dem Cedefop und durch Programme wie Leonardo da Vinci wird auch eine forschungsorientierte Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung ermöglicht (vgl. CLARKE/WESTERHUIS/WINCH 2021). Zur gleichen Zeit entstehen eine Reihe von konzeptionellen und theoretischen Ansätzen wie die Arbeit von Thomas Deißinger (1995) zur Typologisierung von Berufsbildungssystemen, der in Anlehnung an die Arbeiten des Wirtschaftshistorikers Bertram Schefold und die historische Schule der Nationalökonomie die Kategorie der „Qualifizierungsstile“ einführt.

4.1 Typologien von Berufsbildungssystemen

In Auseinandersetzung mit verschiedenen Arbeiten zur Typologisierung von Berufsbildungssystemen (z. B. von GREINERT 1995) weist Deißinger auf die Mehrdimensionalität des Berufsbildungsbegriffes hin. Eine Beschränkung auf die Rolle des Staates oder des Lernortes, sei keine ausreichende Differenzierung zur Beschreibung und Kategorisierung von Berufsbildungssystemen. Mit der Einführung der Dimension der „didaktisch-curricularen Ausrichtung des Qualifizierungsprozesses“ wird die übliche Restriktion auf Lernorte (Betrieb, Schule) oder Entscheidungsträger und Akteure (Staat, Markt, Misch-

systeme) überwunden und zu einem mehrdimensionalen Modell ergänzt. Entsprechend gehen in die Modellbildung auch die jeweils unterschiedlichen Komplementaritäten und Korrespondenzen zwischen didaktischer Auswahl und Gestaltung curriculärer Prozesse und (späterer) betrieblicher Tätigkeit ein. Insbesondere der „funktionsorientierte Qualifizierungsstil“ (Idealtypus, der am ehesten der Berufsbildung im Vereinigten Königreich entspricht) und der „berufsorientierte Qualifizierungsstil“ (Idealtypus der dem deutschsprachigen Berufsbildungsmodell entspricht) zeigen die Korrespondenz von verschiedenen curricularen Ansätzen und betriebsspezifischer auf der einen oder verallgemeinerter an überbetrieblichen beruflichen Tätigkeitsprofilen orientierter Berufsbildung auf der anderen Seite auf (vgl. DEISSINGER 1995, S. 382ff.).

4.2 Soziologische und komparative Befunde zu Beruf, Betrieb und Qualifizierung

Die vergleichende Organisations- und Industriesoziologie der 1980er- und 1990er-Jahre arbeitet die engen Zusammenhänge zwischen der Differenzierung und Spezialisierung von betrieblichen Positionen und Profilen auf dem Arbeitsmarkt und der Differenzierung des Bildungssystems und seiner Abschlüsse heraus (vgl. MAURICE/SELLIER/SYLVESTRE 1982). Diese Arbeiten finden in eine Reihe von deutsch-französischen Projekten Eingang, in denen diese enge Beziehung in Bezug auf verschiedene Berufe und Berufsfelder untersucht wird. Entsprechend einer starken Hierarchisierung von Bildungsabschlüssen nach „beruflich“ und „allgemein“ lässt sich in Frankreich auf den verschiedenen Ebenen betrieblicher Hierarchie auch eine Stufung von Tätigkeitsprofilen nachweisen, die in deutschen Betrieben in dieser Form nicht nachweisbar ist. Auch die „Zugangswege“ zu betrieblichen Führungspositionen variieren erheblich zwischen den Ländern (vgl. DREXEL/MÖBUS 2000). Ähnlich – aber eher mit Blick auf die ökonomischen Effekte beruflicher Qualifizierung – werden deutsch-englische Vergleiche durchgeführt, die sich mit dem Zusammenhang von beruflicher Qualifizierung, Arbeitsorganisation und -produktivität beschäftigen und bei denen der deutschen dualen Berufsbildung gegenüber der englischen Form von Bildung und Berufsausbildung ein Vorsprung attestiert wird (vgl. PRAIS 1995).

Vor dem Hintergrund soziologischer und komparativer Befunde wird indes gleichzeitig in Deutschland und auch darüber hinaus die Gültigkeit der Kategorie „Beruf“ sowohl für die Ausgestaltung beruflicher Curricula als auch ihre Bedeutung für die komparative Forschung diskutiert. Die von vielen Soziologen und Soziologinnen attestierte „Entberuflichung“ von Erwerbsbiografien und die Diskussion um moderne Produktionsabläufe mit Anleihen z. B. an Managementkonzepte asiatischer Provenienz (z. B. *total quality management*) wird dabei zum Ausgangspunkt für curriculare Überlegungen genommen (vgl. LIPSMEIER 2001; 1998). Die Analysen Walter Georgs zur beruflichen Qualifizierung in Japan führen gleichzeitig zu der Überlegung, ob es sich bei der Verwendung des Berufsbegriffes für internationale Vergleiche in Bildung und Qualifizierung

(vgl. GEORG 1990) nicht ohnehin um eine unzulässige „Nostrifizierung“ der Interpretation von sozialen Sachverhalten mit deutscher bzw. europäischer Brille handele, da das Berufskonstrukt im Sinne der Gestaltung von betriebsübergreifenden Qualifikationen in vielen Ländern der Welt – hier vor allem Japan – ja gar keine besondere Bedeutung habe.

Eine genuine Entwicklung Vergleichender Berufsbildungsforschung, die sich in den großen wissenschaftlichen Zeitschriften der Vergleichenden Erziehungswissenschaft nicht wiederfindet, ist die Beschäftigung mit der Analyse von (beruflichen) Tätigkeitsprofilen und einzelner Qualifikationen in verschiedenen Ländern, die nicht zuletzt auch durch die o. g. Arbeiten inspiriert ist (vgl. CLARKE/WESTERHUIS/WINCH 2021; DYBOWSKI/HAASE/RAUNER 1993). Ein bekanntes Beispiel sind die infolge verschiedener europäischer Projekte entstandenen Arbeiten zum Kfz-Mechatroniker bzw. zur Kfz-Mechatronikerin, die im Nachgang einer Reihe von europäisch geförderten Sektorstudien (vgl. SPÖTTL 2018) zur Weiterbildung im Kfz-Handwerk entstanden sind (vgl. RAUNER u. a. 1995; RAUNER u. a. 1993). In diesem Projekt wurde nachgezeichnet, dass in verschiedenen Ländern mit der (ja schließlich universellen) „Wissensexpllosion“ im Kfz-Service auf der Werkstattebene sehr unterschiedlich umgegangen wird. Während sich in den USA das Leitbild des „*Allround-Service-Mechanic*“ herausgebildet hatte, wurde die Arbeit in der Kfz-Werkstatt in einigen europäischen Ländern noch über zehn einzelne Tätigkeitsprofile und Ausbildungszertifikate aufgeteilt. Die verschiedenen Projekte wurden bei der Reform beruflicher Qualifikationen im Kfz-Service in verschiedenen Ländern herangezogen (vgl. KRUSE 2018).

4.3 Zwischenfazit

Im Großen und Ganzen lassen sich – wie eine Analyse zur Vorbereitung einer Fachkonferenz zur Vergleichenden Berufsbildungsforschung Ende der 1990er-Jahre zeigt (vgl. GROLLMANN/SELLIN 2000) – drei bis vier Stränge der Vergleichenden Berufsbildungsforschung unterscheiden:

- ▶ Forschungen zum Übergang von der Schule in die Arbeitswelt,
- ▶ arbeitsmarkt- und ökonomisch orientierte Forschungsansätze,²
- ▶ industrie- und betriebssoziologische Forschungsansätze,
- ▶ verschiedene, stärker auf Qualifikationen und berufliche Bildung zugeschnittene, gestaltende Ansätze.

Während sich für die ersten beiden Forschungsrichtungen in der für die detailliertere Analyse ausgewählten Zeitschrift Beispiele finden (vgl. WERFHORST 2014; WOLBERS 2005), ist das für die industrie- und betriebssoziologische und die stärker an der Ge-

2 Vgl. hierzu auch den Beitrag von Christian Ebner in diesem Band.

staltung von Berufsbildung orientierten Forschung nicht der Fall. Nur diese beiden aber thematisieren Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung, Arbeitsorganisation und beruflichem Lernen. Viele der genannten Entwicklungen finden entweder in anderen disziplinären Diskursen oder eher im europäischen oder ausschließlich deutschen Kontext statt.

5 **Aktuellere Entwicklungen, theoretische und empirische Anknüpfungspunkte**

Ein Beitrag – allerdings wiederum nicht mit vergleichendem Fokus – mit starkem Bezug zu betrieblichem Lernen ist zu finden (KERSH 2015). Vor dem Hintergrund der Auseinandersetzung mit ausschließlich englischsprachiger Literatur zu Konzeptionen und Forschung über das Lernen im Arbeitsprozess wird ein Rahmen aufgespannt („learning space“, wörtlich übersetzt also „Lernraum“), der es ermöglichen soll, Lernerfahrungen am Arbeitsplatz einzuordnen. Auch außerhalb der in diesem Beitrag analysierten Literatur ist es ein Charakteristikum des ersten Jahrzehnts der 2000er-Jahre, dass den verschiedenen Spielarten von Lernprozessen am Arbeitsplatz und durch Erfahrung eine besondere Aufmerksamkeit zukommt: „boundary crossing, informal and experiential learning“ sind nur einige der Schlagworte, die in der englischsprachigen Literatur dieser Zeit dominieren. Damit wird auch die Rolle der betrieblichen Organisation und des betrieblichen Lernens für die internationale Berufsbildungsforschung neu akzentuiert. Allerdings findet man kaum vergleichende Arbeiten zu dem Thema und in den seltensten Fällen werden Bezüge zu nicht englischsprachiger Literatur aufgezeigt. Das ist insofern bemerkenswert, als z. B. in der deutschen berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion der „Lernort“ entsprechend einer eher kognitionspsychologischen Sichtweise als ein ausgesprochen umstrittenes Kriterium für die Einordnung der Qualität von Lernprozessen galt (vgl. BECK 1984). Eine eher kognitionspsychologische Sichtweise auf die Entstehung von beruflicher Kompetenz und Expertise konkurriert mit einer Betrachtung, die insbesondere den organisatorischen Rahmen des beruflichen Lernprozesses und berufliche Aufgaben betrachtet.

5.1 **Der soziokulturelle Ansatz zum beruflichen Lernen**

Mit dem neuen Interesse an beruflichen Lernprozessen im Arbeitskontext kann der „soziokulturelle Ansatz“ (vgl. STASZ 2001; BILLET/HARTEIS/GRUBER 2018) als umfassende Kategorie genutzt werden, die Forschungsansätze beinhaltet, die die zahlreichen sozialen Voraussetzungen und Interaktionsprozesse von Lernenden und Lehrenden in der beruflichen Praxis betonen (vgl. GROLLMANN/TIEMANN, im Druck). Nach dieser ursprünglich vor allem auch auf ethnografischen Studien basierenden Sichtweise (vgl. LAVE/WENGER 1991) werden berufliche Kompetenzen in einem sozialen Netzwerk von Praktikerinnen und Praktikern entwickelt, in dem die Lernenden die erforderlichen

Kenntnisse und Fähigkeiten ständig weiterentwickeln und auch ihre Rolle schrittweise vom Lernenden zum akzeptierten Mitglied der Berufsgemeinschaft verändern. Damit wird auch die Rolle derjenigen, die bereits qualifizierte Arbeit leisten, für diejenigen betont, die einen Beruf erlernen. Die Interaktion zwischen erfahrenen Fachkräften und denjenigen, die sich im Prozess des Kompetenzerwerbs befinden, ist notwendig, denn die Arbeit umfasst kontinuierliche Bewertungen, den Aufbau subjektiver Erfahrungen und die Entwicklung von Verhaltensänderungen, die letztlich den Unterschied in dem jeweiligen Kontext zwischen qualifiziert und ungelernt ausmachen. Einige der erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten lassen sich durch kognitionspsychologische Modelle möglicherweise nicht angemessen darstellen: Sowohl die Prozesse der Wissensvermittlung als auch das Wissen selbst werden in der Literatur häufig mit dem Attribut „implizit“ bezeichnet (vgl. NEUWEG 2000; NONAKA/TAKEUCHI 1995).

Dem soziokulturellen Ansatz zuzuordnende Arbeiten akzentuieren, in welchem Maße die Struktur und Inhalte beruflicher Lernprozesse von der jeweiligen beruflichen Praxis und damit auch dem jeweiligen gesellschaftlich-systemischen Kontext abhängig sind. Für die Berufsbildung stellt sich im Zusammenhang mit der Bedeutung des soziokulturellen Ansatzes erneut die Frage nach Lernorten und „Lernräumen“. Vereinfachte Annahmen über die curriculare Aufteilung von Theorie und Praxis zwischen Schule und Betrieb werden im internationalen Umfeld durch den soziokulturellen Ansatz genauso herausgefordert wie schon in der deutschen Berufsbildung durch die Einführung der Handlungsorientierung Ende der 1980er-Jahre (vgl. HERKNER/PAHL 2018).

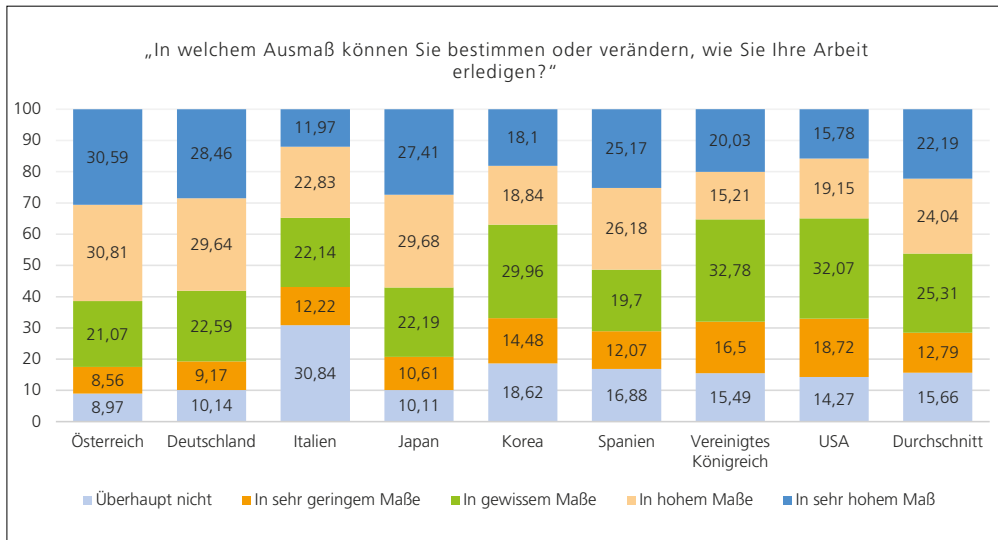
5.2 Empirische Daten zu beruflichen Tätigkeiten im internationalen Vergleich

Mit einer „soziokulturellen“ Perspektive wird also der soziale und organisatorische Kontext des beruflichen Lernens in seiner Bedeutung akzentuiert. Angesichts der Bedeutung betrieblicher Organisation für das berufliche Lernen ist es erstaunlich, dass diesem Aspekt in der vergleichenden empirischen Analyse bisher so wenig Bedeutung beigemessen wird. Betriebliche Organisation ist in vielen Fällen Kontext formalisierter beruflicher Bildung, mindestens aber Bezugssystem für curriculare Ziele und Inhalte beruflicher Bildung. Die in gesellschaftsvergleichenden sozialwissenschaftlichen oder ökonomischen Arbeiten vorkommenden Konzepte zur Einordnung von Berufsbildungssystemen (vgl. HALL/SOSKICE 2001) konzentrieren sich häufig auf die politische Steuerung von Berufsbildungssystemen und deren Einbettung in die Entwicklung von Ökonomien. Sie bieten daher nur wenig Anknüpfungspunkte für die Beschreibung und das Verstehen beruflicher Lernprozesse.

Leider ist bisher auch die Datenbasis für internationale Vergleiche von beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten nicht besonders günstig. Dennoch gibt es einige wenige Datensätze, die einen internationalen Vergleich von Teilen beruflicher Aufgaben- und Tätigkeitsprofile ermöglichen. Berufliche Aufgaben können durch erforderliche fachliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, aber auch durch allgemeinere Tätigkeits-

merkmale beschrieben werden. Für im engeren Sinne berufsfachliche Anforderungen innerhalb beruflicher Tätigkeitsprofile gibt es keine Datensätze, die sich für einen internationalen Vergleich eignen würden. Schon bei der international vergleichenden empirischen Analyse hinsichtlich einiger beruflicher Tätigkeitsmerkmale treten erhebliche Unterschiede zutage.

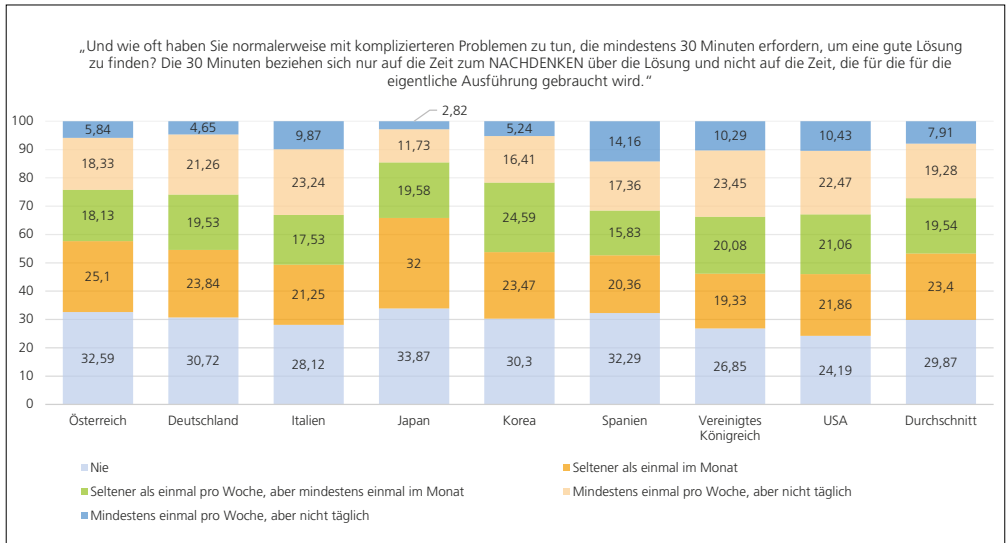
Abbildung 1: Entscheidungsspielraum am Arbeitsplatz für ausgewählte Länder



Quelle: eigene Darstellung; Datenbasis PIAAC 2012

Abbildung 1 zeigt allerdings für eine Reihe ausgewählter Länder, inwieweit Beschäftigte in sogenannten *Blue-collar*-Berufen selbst entscheiden können, wie sie ihre Arbeit ausführen (vgl. GROLLMANN/ULBRICH/HUGO 2020). Es fällt auf, dass *blue collar workers* in Deutschland und Österreich im Vergleich der untersuchten Länder die größten Ermessensspielräume haben. Auch in Japan ist der Ermessensspielraum hoch. Das Vereinigte Königreich und die Vereinigten Staaten weisen niedrigere Werte auf, ebenso wie Spanien und Italien.

Abbildung 2: Problemlösung am Arbeitsplatz



Quelle: eigene Darstellung; Datenbasis PIAAC 2012

Jedoch weisen die USA und das Vereinigte Königreich eine hohe Inzidenz der „komplexen Problemlösung“ am Arbeitsplatz auf (siehe Abb. 2). „Komplexe Probleme“ sind in der Frage als solche Probleme charakterisiert, für deren Lösung mehr Zeit benötigt wird als 30 Minuten.

Es ist äußerst schwierig, Ursache und Wirkung solcher Unterschiede empirisch zu isolieren. Deutlich wird aber, dass es innerhalb gleicher Berufe internationale Unterschiede in der Arbeitsorganisation gibt. Entsprechend gibt es auch unterschiedliche Vorstellungen über qualifizierte Arbeit und die für die Berufsausübung erforderlichen Fähigkeiten. Dies kann natürlich auf genuin ökonomische Faktoren wie die Verteilung der Unternehmensgröße oder sektorale Merkmale zurückgeführt werden, aber es ist auch wahrscheinlich, dass die Strukturen des Bildungs- und Berufsbildungssystems und die Nachfrage nach qualifizierten Arbeitskräften durch die Arbeitgeber vor allem langfristig miteinander interagieren. In vielerlei Hinsicht korrespondieren diese empirischen Befunde jedenfalls mit den Ergebnissen der industriesoziologischen Arbeiten aus den 1980er- und 1990er-Jahren. Sie sind auch in Typologien abbildbar, z. B. im o. g. Konzept der „Qualifizierungsstile“ (vgl. DEISSINGER 1995) oder in jüngeren vergleichenden Studien zur Bedeutung von Qualifikationen (vgl. BROCKMANN/CLARKE/WINCH 2011).

Auf der Ebene des „soziokulturellen“ Ansatzes fehlt es an komparativem, empirischem Wissen über berufliche Lernprozesse. Eine Herausforderung liegt darin, dass mit diesem Blick die systemisch-nationale Perspektive zunächst aufgegeben werden muss. Mit der Berücksichtigung von Unterschieden zwischen Berufen, Branchen oder Sekto-

ren, auf deren eigener oder niedrigerer Aggregationsebene die soziokulturelle Perspektive greift, wird das Geschäft international Vergleichender Berufsbildungsforschung ungleich komplexer. Schließlich können sich dann unterhalb der Ebene des Nationalstaats komplexe Gefüge von Systemtypen auf der Ebene von Branchen oder Berufsfeldern ergeben. Aber nur wenn Sachverhalte auf diesen niedrigeren Ebenen betrachtet werden, können die genuin „erziehungswissenschaftlich“ relevanten Tatsachen (z. B. Curricula oder Lernsettings) überhaupt in den Blick genommen werden.

6 Schlussfolgerungen und Perspektiven

In der Vergleichenden Berufsbildungsforschung geht es um das Erklären von generellen Zusammenhängen in der beruflichen Bildung unter ihren gesellschaftlichen Bedingungen. Das Verstehen anderer nationaler Berufsbildungssysteme und Qualifizierungsstrategien ist dafür die Voraussetzung.

Berufliche Bildung, ihre Ziele und Funktionen können auf verschiedenen Dimensionen abgebildet werden. In den hier vorgestellten neueren Ansätzen werden daher drei verschiedene Perspektiven auf berufliche Bildung benannt: Eine richtet sich auf das Individuum und seine Lernprozesse im beruflichen Kontext, die zweite betrachtet Mechanismen der sozialen Integration in Arbeitsmarkt und Beruf und eine dritte richtet sich eher auf ökonomische Sachverhalte, z. B. die adäquate Platzierung von Erwerbstätigen entsprechend ihren Kompetenzen und Qualifikationen (*skills matching*) oder ihrer Produktivität.

6.1 Betriebliche Arbeitsorganisation als wesentlicher Aspekt zum Verständnis aller drei Dimensionen beruflicher Bildung

Für alle drei Perspektiven spielt die betriebliche Arbeitsorganisation eine Rolle. So ist das *Matching* auf individueller Ebene beim Eintritt in den Betrieb immer auch mit einem Lernprozess verbunden, selbst wenn Qualifikationen und betrieblicher Bedarf noch so gut passen und systemisch abgestimmt sind. Die Übernahme neuer Rollen im Prozess des Erwachsenwerdens ist mit dem Lernen und der Entwicklung neuer oder anderer Wertvorstellungen und Dispositionen verbunden und damit ebenfalls ein erziehungswissenschaftlich relevanter Prozess. Auch hier kann also die soziokulturelle Perspektive einen wichtigen Beitrag leisten.

Eher soziologisch und ökonomisch vergleichende Forschungsansätze zur Berufsbildung haben sich im beobachteten Zeitraum erheblich weiterentwickelt, wie es zum Teil auch in der analysierten Fachzeitschrift deutlich wird. Durch das Ausblenden der durch den „soziokulturellen Ansatz“ vorgegebenen Perspektive laufen sie allerdings Gefahr, zu wesentlichen Aspekten der beruflichen Qualifizierung Fehlinterpretationen vorzunehmen, die die Generalisierbarkeit einschränken. Ein gutes Beispiel hierfür liefert Wolfgang Streeck (2012), wenn er verdeutlicht, dass die Kategorien der Humankapital-

theorie nur bedingt für die Analyse des deutschen oder anderer europäischer Arbeitsmärkte geeignet sind, da zwischen Deutschland und den USA jeweils andere Konzepte von „spezifischen“ und „allgemeinen“ Fertigkeiten gelten. In seiner Analyse verweist er auf die Notwendigkeit, die völlig unterschiedlichen Verständnisse von „spezifischen“ und „allgemeinen“ Fertigkeiten zur Kenntnis zu nehmen, die ihrerseits das Handeln von Akteuren in Berufsbildungspolitik und -praxis erheblich beeinflussen und die einen Hintergrund in völlig unterschiedlichen historischen Entwicklungspfaden bezüglich der Arbeitsmarktinstitutionen, der Rolle des Staates und der Akteure der Berufsbildungspraxis haben. Ein Teil dieser Unterschiede wird auch in den oben dargestellten Daten über Herausforderungen am Arbeitsplatz deutlich. Offensichtlich herrschen auf dem amerikanischen Arbeitsmarkt andere Vorstellungen von *skilled work* vor als auf dem deutschen. Während die Tätigkeit des deutschen Facharbeiters bzw. der deutschen Facharbeiterin im gewerblich-technischen Bereich durch ein hohes Maß an Autonomie gekennzeichnet ist, ist der amerikanische *blue-collar worker* offensichtlich in höherem Maße mit dem Lösen von Problemen beschäftigt, allerdings bei weniger Autonomie.

6.2 Betriebliche Arbeitsorganisation als Gegenstand vergleichender erziehungswissenschaftlicher Forschung

Die (erziehungswissenschaftliche) Vergleichende Berufsbildungsforschung hat noch einen wesentlichen Beitrag zu leisten, um die Korrespondenz von verschiedenen Konzepten auf den drei Dimensionen beruflicher Bildung und ihre Bedeutung für berufliche Lernprozesse herauszuarbeiten. Deren Inhalte und Formen variieren erheblich zwischen verschiedenen nationalen Kontexten. Hinzu kommt eine Differenzierung nach verschiedenen Berufen.

Analysen, die curriculare Muster und Entscheidungen der Akteure in der beruflichen Bildung vor dem Hintergrund des jeweiligen Verständnisses von Beruf und Arbeit interpretieren, sind selten. In den frühen vergleichenden Arbeiten zur Integration beruflicher und allgemeiner Bildung aus den 1970er- und 1980er-Jahren wurde unter Umständen nicht ausreichend zur Kenntnis genommen, dass es jenseits der nominellen Ebene ganz erhebliche Unterschiede auf der Ebene der tatsächlichen gesellschaftlichen Funktionen der Integration beruflicher Bildung im Sekundarschulbereich gibt. Die auf der Ebene von Bildungssystemen scheinbar konvergenten Entwicklungen zunehmender „Integration“ oder einer zunehmenden „Verberuflichung (*vocationalism*)“ stoßen auf sehr unterschiedliche Bedingungen ihrer Realisierung. Damit unterscheiden sich auch ihre tatsächlichen Wirkungen.

Spätestens seit den späten 1980er-Jahren setzte sich zunehmend die Einsicht durch, dass die berufliche Bildung in einem sehr komplexen Zusammenhang mit anderen gesellschaftlichen Funktionsbereichen steht, z. B. mit der betrieblichen Arbeitsorganisation. Vielleicht ist das auch der Grund, warum seit dieser Zeit keine vergleichenden Arbeiten mehr in der analysierten Zeitschrift zu finden waren. Das seit den 2000er-Jahren

durch zahlreiche einzelne Studien dokumentierte Interesse an den Bedingungen und Wirkungen des Lernens in der beruflichen Praxis und im Arbeitsprozess stellt eine Entwicklung dar, die noch nicht in ausreichendem Maß Eingang in die vergleichende Forschung zu beruflichen Bildungs- und Lernprozessen gefunden hat. Die Perspektive des „soziokulturellen“ Ansatzes birgt allerdings einiges an Potenzialen für die vergleichende Forschung: nicht nur für die vergleichende Forschung zu curricularen Konzepten und Strukturen, sondern auch in sehr grundlegenden Fragen.

So basiert ja der soziokulturelle Ansatz u. a. auf ethnografischen Studien zum Lernen in verschiedenen Praxisfeldern, sodass sich die Frage stellt, ob es sich beim beruflichen Lerntypus nicht sogar um eine „Universalie“ handelt. Die Hypothese könnte man auch angesichts des regelmäßig wiederkehrenden Interesses an „Apprenticeship“ im internationalen Diskurs wagen (vgl. z. B. GESSLER 2019). Auch legt der soziokulturelle Ansatz die Vermutung nahe, dass es ganz verschiedene Konzepte und Realisierungsformen von „beruflicher Praxis“ geben könnte. Diese könnten von so großer Bedeutung sein, dass Typologien zur beruflichen Bildung, die das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein Kriterium des Vergleichs von Berufsbildungssystemen herausstellen (vgl. PILZ 2016), einer Weiterentwicklung bedürften.

Der Beitrag wurde mit Zitaten aus der Länderstudie USA aus dem IHBB begonnen. Sie beschreiben sehr komplexe Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung, Arbeitsorganisation und ökonomischen technologischen Entwicklungen. Leider ist die empirische Abbildung entsprechender Zusammenhänge in der international Vergleichenden Berufsbildungsforschung noch nicht sehr weit fortgeschritten. Konzeptionelle und empirische Arbeiten aus den letzten 20 Jahren zum Lernen in der beruflichen Praxis haben noch nicht in ausreichendem Maß Eingang in die Forschungen zum Vergleich von Berufsbildungssystemen gefunden. Insbesondere im Hinblick auf genuin erziehungswissenschaftliche Fragen, z. B. nach der Rolle verschiedener Typen von beruflicher Praxis für die Gestaltung von beruflichen Curricula, ist noch einiges an Arbeit zu leisten.

Literatur

- ACHTENHAGEN, Frank; BAETHGE, Martin; ARENDS, Lena; BABIC, Edwin; BAETHGE-KINSKY, Volker; WEBER, Susanne: Machbarkeitsstudie für ein Berufsbildungs-PISA. Wiesbaden 2006
- BECK, Klaus: Zur Kritik des Lernortkonzeptes – Ein Plädoyer für die Verabschiedung einer untauglichen pädagogischen Idee. In: GEORG, Walter (Hrsg.): Schule und Berufsausbildung. Bielefeld 1984, S. 247–262
- BENAVOT, Aaron: The rise and decline of Vocational Education. In: *Sociology of Education* 56 (1983) 2, S. 63–76

- BILLET, Stephen; HARTEIS, Christian; GRUBER, Hans: Developing occupational expertise through everyday work activities and interactions. In: *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*, 2. Aufl. New York, NY, US 2018, S. 105–126
- BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher: Knowledge, skills and competence in the European labour market: What's in a vocational qualification? London & New York 2011
- CEDEFOP (Hrsg.): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 7: VET from a lifelong learning perspective: continuing VET concepts, providers and participants in Europe 1995–2015. Luxembourg 2019
- CEDEFOP (Hrsg.): The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 1: Conceptions of vocational education and training: an analytical framework. Luxembourg 2017
- CLARKE, Linda; WESTERHUIS, Anneke; WINCH, Christopher: Comparative VET European research since the 1980s: accommodating changes in VET systems and labour markets. In: *Journal of Vocational Education & Training* 73 (2021) 2, S. 295–315
- DEISSINGER, Thomas: Das Konzept der „Qualifizierungsstile“ als kategoriale Basis idealtypischer Ordnungsschemata zur Charakterisierung und Unterscheidung von „Berufsbildungssystemen“. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 91 (1995) 4, S. 367–387
- DREXEL, Ingrid; MÖBUS, Martine: Vergleichende Berufsbildungsforschung mit bildungspolitischem Nutzen – konzeptuelle, forschungsorganisatorische und förderpolitische Erfordernisse der Qualitätssicherung. Beiträge, Empfehlungen und Weiterführung der CEDEFOP/DIPF-Konferenz vom Januar 1998 im Wissenschaftszentrum in Bonn. In: SELLIN, Burkart; LAUTERBACH, Uwe (Hrsg.): *Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge und Innovationstransfer*. Frankfurt am Main, Thessaloniki 2000, S. 350–363
- DYBOWSKI, Gisela; HAASE, Peter; RAUNER, Felix (Hrsg.): *Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Berufsbildungsforschung*. Bremen 1993
- GEORG, Walter: Berufsausbildung ohne Beruf: Qualifizierungsstrategie in Japan. In: HAGEN, F. (Hrsg.): *Arbeit und Ausbildung in Japan*. Hagen 1990, S. 1–4
- GESSLER, Michael: Concepts of Apprenticeship: Strengths, Weaknesses and Pitfalls. In: McGRATH, Simon; MULDER, Martin; PAPIER, Joy; SUART, Rebecca (Hrsg.): *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*. Cham 2019, S. 1–34
- GONON, Philipp: The quest for modern vocational education: Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien 2009
- GREINERT, Wolf-Dietrich: Regelungsmuster der beruflichen Bildung: Tradition – Markt – Bürokratie. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 24 (1995) 5, S. 31–35.

URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/15162> (Stand: 18.05.2022)

- GROLLMANN, Philipp; SELLIN, Burkhard: Zum Stand der (Vergleichenden) Berufsbildungsforschung in der Europäischen Union. Ergebnisse einer Voruntersuchung. Beiträge, Empfehlungen und Weiterführung der CEDEFOP/DIPF-Konferenz vom Januar 1998 im Wissenschaftszentrum in Bonn. In: SELLIN, Burkhard; LAUTERBACH, Uwe (Hrsg.): Vergleichende Berufsbildungsforschung in Europa. Ansätze, Politikbezüge und Innovationstransfer. Frankfurt am Main, Thessaloniki 2000, S. 51–70
- GROLLMANN, Philipp; TIEMANN, Michael: Skilled and Unskilled Work: From Theoretical Concepts to Social Practices. In: HERZOG, Lisa HERZOG; ZIMMERMANN, Bénédicte ZIMMERMANN (Hrsg.): Shifting Categories of Work: Unsettling the Ways We Think about Jobs, Labor, and Activities [im Druck]
- GROLLMANN, Philipp; ULBRICH, Viktor; HUGO, Frederik: D2 Betriebliche Kompetenzentwicklung im internationalen Vergleich. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn 2020, S. 433–440. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf (Stand: 18.05.2022)
- GRUBB, Norton W.: The Convergence of Educational Systems and the Role of Vocationalism. In: Comparative Education Review 29 (1985), S. 526–548
- HALL, Peter A.; SOSKICE, David (Hrsg.): Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of comparative Advantage. New York 2001
- HERKNER, Volkmar; PAHL, Jörg-Peter: Handlungsorientierung in der Berufsbildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius; ROHS, Matthias (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. Wiesbaden 2018, S. 189–204
- HÖRNER, Wolfgang: „Europa“ als Herausforderung für die Vergleichende Erziehungswissenschaft – Reflexionen über die politische Funktion einer pädagogischen Disziplin. In: KODRON, Christoph; KOPP, Botho von; LAUTERBACH, Uwe; SCHÄFER, Ulrich; SCHMIDT, Gerlind (Hrsg.): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderungen – Vermittlung – Praxis. Köln 1997, S. 65–80
- KEMPNER, Ken; MOURA CASTRO, Claudio de; BAS, Daniel: Apprenticeship – The perilous journey from Germany to Togo. In: International Review of Education 39 (1993) 5, S. 373–390
- KERSH, Natasha: Rethinking the learning space at work and beyond: The achievement of agency across the boundaries of work-related spaces and environments. In: International Review of Education 61 (2015) 6, S. 835–851
- KRUSE, Wilfried: Der Kfz-Mechatroniker Forschungs- und Entwicklungsschritte zu einem europäischen Beruf. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. Bielefeld 2018, S. 614–619
- LAUTERBACH, Uwe: Vergleichende Berufsbildungsforschung : Theorien, Methodologien und Ertrag am Beispiel der Vergleichenden Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit

- Bezug auf die korrespondierende Disziplin Comparative Education/Vergleichende Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Baden-Baden 2003
- LAUTERBACH, Uwe: USA. In: LAUTERBACH, Uwe (Hrsg.): Internationales Handbuch der Berufsbildung, Grundwerk. Hrsg. von Lauterbach, Uwe; Mitter, Wolfgang. Baden-Baden 1994
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne: Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge [u. a.] 1991
- LIPSMEIER, Antonius: Internationale Trends in der Curriculumentwicklung für die Berufsausbildung und in der Lehrerausbildung für diesen Bereich. In: FISCHER, Martin; HEIDEGGER, Gerald; PETERSEN, A. Willi; SPÖTTL, Georg (Hrsg.): Gestalten statt Anpassen in Arbeit, Technik und Beruf. Festschrift zum 60. Geburtstag von Felix Rauner. Bielefeld 2001
- LIPSMEIER, Antonius: Vom verblassenden Wert des Berufes für das berufliche Lernen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 94 (1998) 4, 481–195
- MAIER, Harry: Bildungsökonomie: die Interdependenz von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Stuttgart 1994
- MARKOWITSCH, Jörg; GROLLMANN, Philipp; BJÖRNAVOLD, Jens: Berufsbildung 2035: Drei Szenarien für die Berufsbildung in Europa. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis : BWP 49 (2020), H. 3 (2020a), S. 17–21. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/16595> (Stand: 18.05.2022)
- MAURICE, Marc; SELIER, François; SYLVESTRE, Jean-Jacques: Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne: essai d'analyse sociétale. Paris 1982
- MITTER, Wolfgang: Grundlegende Fragen des Verhältnisses zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. In: International Review of Education 24 (1978), S. 117–129
- NEUWEG, Georg H.: Mehr lernen, als man sagen kann: Konzepte und didaktische Perspektiven impliziten Lernens. In: Unterrichtswissenschaft 28 (2000) 3, S. 197–217
- NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka: The knowledge-creating company. New York, Oxford 1995
- PILZ, Matthias: Typologies in Comparative Vocational Education: Existing Models and a New Approach. In: Vocations and Learning 9 (2016) 3, S. 295–314
- PRAIS, Sigbert J.: Productivity, education and training: facts and policies in international perspective. Cambridge 1995
- PSACHAROPOULOS, George: To vocationalize or not to vocationalize? That is the curriculum question. In: International Review of Education 33 (1987) 2, S. 187–211
- RAUNER, Felix; SPÖTTL, Georg; OLESEN, Kaj; CLEMATIDE, Bruno: Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im europäischen KFZ- Handwerk. Eine Studie im Rahmen des FORCE-Programmes. Brüssel 1993
- RAUNER, Felix; SPÖTTL, Georg; OLESEN, Kaj; CLEMATIDE, Bruno; BERTZELETOU, Tina; HOMS FERRET, Oriol; PAPAIOANNOU, Skevos; EUROPEAN CENTRE FOR THE DEVELOP-

- MENT OF VOCATIONAL TRAINING (Hrsg.); TASK FORCE HUMANRESSOURCEN ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG JUGEND (Hrsg.): Weiterbildung im Kfz-Handwerk. Eine Studie im Rahmen des FORCE-Programms. Luxemburg 1995
- SPÖTTL, Georg: Sektoranalysen. In: RAUNER, Felix; GROLLMANN, Philipp (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Aufl. 2018, S. 149–155
- STASZ, Cathleen: Assessing Skills for Work: Two Perspectives. In: Oxford Economic Papers 53 (2001) 3, S. 385–405
- STOJKOVIC, Lidia; CUMMING, Joy: Investigation of functional literacy and job-skills used in clerical workplace settings. In: International Review of Education 41 (1995) 6, S. 511–524
- STREECK, Wolfgang: Skills and Politics: General and Specific. In: BUSEMEYER, Marius R. (Hrsg.): The political economy of collective skill formation. Oxford 2012, S. 316–352
- WERFHORST, Herman G. van de: Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems. In: International Review of Education 60 (2014) 1, S. 123–144
- WOLBERS, Maarten H. J.: Initial and Further Education: Substitutes or Complements? Differences in Continuing Education and Training over the Life-Course of European Workers. In: International Review of Education 51 (2005) 5-6, S. 459–478
- YOUNG, Michael; SNELL, Lionel B.; PALT, Beatrix: Forum. In: International Review of Education 41 (1995) 1, S. 137–140

Christian Ebner

Von der beruflichen Ausbildung in den Arbeitsmarkt

Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus der international vergleichenden Forschung zum Erwerbseinstieg junger Menschen

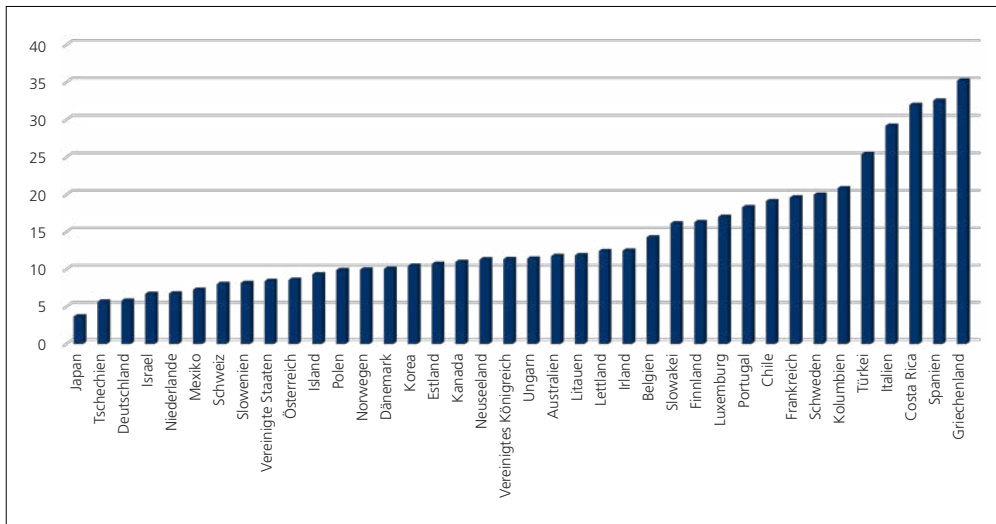
Die Chancen und Risiken junger Menschen beim Arbeitsmarkteinstieg (Arbeitslosigkeit, Lohn, prekäre Erwerbsarbeit, berufliche Fehlqualifikationen) unterscheiden sich deutlich im internationalen Vergleich. Der Beitrag beschreibt – basierend auf bestehender Literatur zur komparativen *school-to-work-transitions*-Forschung – strukturelle Einflussfaktoren, die für beobachtbare Länderunterschiede erklärungswirksam sind. „Erfolgreiche“ Übergänge von der Ausbildung in Beschäftigung hängen dabei von wirtschaftlichen, institutionellen und politischen Gegebenheiten einzelner Länder ab. Vor allem ausbildungssystemische Strukturen und Regelungen sind in diesem Zusammenhang bedeutsam. Die duale Berufsausbildung kombiniert die Vorteile verschiedener Ausbildungsformen und fördert nachweislich gelingende Übergänge junger Menschen in Beschäftigung. Gleichmaßen steht das duale Ausbildungssystem vor vielfältigen Herausforderungen, die einerseits in (sozio-)demografischen Entwicklungen, aber auch anhaltenden Veränderungen der Arbeitswelt begründet liegen.¹

1 Einleitung

Die komparative sozialwissenschaftliche Forschung macht deutlich, wie sehr sich die Arbeitsmarktchancen und -risiken junger Menschen, beispielsweise in Bezug auf Gehälter, unterwertige Beschäftigung, Befristung und Arbeitslosigkeit, im internationalen Vergleich unterscheiden. Betrachtet man etwa die vorpandemische Arbeitslosenquote der unter 25-jährigen Bevölkerung im Vergleich der Länder der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (vgl. Abb. 1; Jahr 2019), lag die Arbeitslosigkeit in Japan bei 3,7 Prozent, in Deutschland bei 5,8 Prozent, in den USA bei 8,4 Prozent, in Frankreich bei 19,6 Prozent und in Griechenland sogar bei 35,2 Prozent.² Auch andere Maßzahlen wie die Befristungsprävalenz oder (unfreiwillige) Teilzeit als Ausdruck atypischer bzw. prekärer Beschäftigung variieren erheblich im internationalen Vergleich (vgl. EUROFOUND 2014; SAAR/UNT/KOGAN 2008; KARAMESSINI u. a. 2019).

-
- 1 Für überaus konstruktive Hinweise und Kommentare zu einer Vorgängerversion des Beitrags möchte ich Kim Bräuer, Stefan Gründler, Nicole Holzhauser, Felix Isensee, Daniela Rohrbach-Schmidt und Katrin Stache danken.
 - 2 Eigene Auswertungen der OECD-Datenbank OECD.Stat zeigen darüber hinaus, dass sich Arbeitslosigkeitsrisiken junger Menschen (aber nicht nur dieser) seit der Coronapandemie (2020) in den meisten Ländern noch deutlich verschärft haben.

Abbildung 1: Jugendarbeitslosenquoten (in %) in der OECD (im Jahr 2019)



Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von OECD.Stat online

Arbeitslosigkeit kann sich bei Menschen in Form von geringem subjektivem Wohlbefinden und Angst bis hin zu Depressionen äußern (vgl. PAUL/MOSER 2009). Ebenso ist prekäre und statusniedrige Beschäftigung mit zahlreichen Nachteilen für Erwerbstätige verknüpft, die finanzielle Engpässe und Planungsunsicherheiten, Arbeitsunzufriedenheit und gesundheitliche Probleme (vgl. UNT u. a. 2021; AERDEN u. a. 2016), mangelnde Anerkennung im Privaten (vgl. WIMBAUER/MOTAKEF 2020) oder geringes gesellschaftliches Ansehen einschließen (vgl. EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT i. E.).³ Als Erfahrung in frühen Lebensjahren können Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigung für Individuen langfristige negative Nachwirkungen haben und darüber hinaus hohe gesamtgesellschaftliche Kosten verursachen (vgl. BELL/BLANCHFLOWER 2011).⁴

Vor diesem Hintergrund ist es das Ziel des vorliegenden Beitrags – unter Rückgriff auf bestehende Literatur aus dem Bereich der international vergleichenden *school-to-work transitions* Forschung – unterschiedliche Einflussfaktoren, die für den erfolgreichen Übergang junger Menschen in den Arbeitsmarkt verantwortlich sind, zusam-

3 Aktuelle Befunde für Deutschland weisen zudem auf ein vergleichsweise geringes Ansehen von Nichterwerbstätigen Gruppen wie Hausfrauen, aber insbesondere auch Arbeitslosen hin (vgl. STACHE/EBNER/ROHRBACH-SCHMIDT 2022).

4 An frühe Phasen der Arbeitslosigkeit schließen sich häufiger weitere Phasen der Arbeitslosigkeit oder schlechter entlohnte Jobs an. Dies wird häufig als Folge von mangelnder Berufserfahrung und Stigmatisierung gesehen und als *scarring effects* (dt. Narbeneffekte) bezeichnet. Arbeitslosigkeit verursacht darüber hinaus auch langfristig ökonomische Kosten (Zahlungen für Arbeitslosengeld und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen) sowie soziale Negativfolgen wie vermehrte familiäre Probleme (vgl. BROMAN/HAMILTON/HOFFMAN 1990), soziale Exklusion und Kriminalität (vgl. LUDWIG-MAYERHOFER 2018) oder Rechts-extremismus (vgl. BACHER 2001).

menzutragen, inhaltlich zu ordnen und in einem größeren theoretischen Rahmen darzustellen.⁵ Der Untersuchungsschwerpunkt liegt dabei auf Übergängen von der nicht akademischen Ausbildung des Sekundarbereichs in Beschäftigung.

Ausbildungssystemische Strukturen und Regelungen sind dabei für die Beschäftigungschancen und -risiken junger Menschen erwiesenermaßen erklärungsrelevant. In Abhängigkeit des Landes, in dem junge Menschen aufwachsen, unterscheiden sich etwa die Orte des Lernens, die Dauer der Ausbildung und ihre Standardisierung sowie das vermittelte erwerbsspezifische Wissen. Anders ausgedrückt: Junge Menschen werden auf sehr unterschiedliche Art und Weise auf die Erwerbsarbeit vorbereitet. Der Blick auf die Ausbildungssysteme alleine ist jedoch nicht ausreichend, um die Arbeitsmarktchancen der Jugend im internationalen Vergleich zu erklären. So müssen auch **wirtschaftliche**, **institutionelle** und **politische** Einflüsse berücksichtigt werden, die Übergangsprozesse von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt prägen können (vgl. WOLBERS 2007; HANNAN/RAFFE/SMYTH 1996; LANGE/GESTHUIZEN/WOLBERS 2014).

Das in diesem Beitrag verfolgte Unterfangen, strukturelle Rahmenbedingungen zu beschreiben, die zwischen verschiedenen Ländern variieren und dadurch den Erwerbseinstieg junger Menschen beeinflussen, ist gewiss bereits sehr ambitioniert und umfangreich – dabei werden viele relevante soziologische Perspektiven noch gar nicht thematisiert. Außen vor gelassen werden etwa subjektive Wahrnehmungen und Konstruktionen von Biografien und „Karriere“, ebenso wie der individuelle Umgang mit „Scheitern“ und damit einhergehende Bewältigungsstrategien (vgl. hierzu z. B. UNT u. a. 2021), unterschiedliche Klassenlagen und Geschlechterdifferenzen (vgl. DAMASKE 2020; HEINZE u. a. 1981), Aspekte von Ethnizität (vgl. REED/JEPSEN/HILL 2007) oder Behinderung (vgl. FASCHING 2013; TSCHANZ/POWELL 2020). Mit dem Fokus auf den Übergang von der beruflichen Bildung in den Arbeitsmarkt wird auch der Zugang zum (beruflichen) Bildungssystem, die „erste Schwelle“ (vgl. MERTENS 1976), nur beiläufig adressiert (etwa im Rahmen der Stratifizierung von Bildungssystemen). Auch die soziale Mobilitätsforschung, die auf intergenerationale Mobilität gerichtet ist (vgl. BREEN/JONSSON 2005; BLAU/DUNCAN 1967), stellt in diesem Beitrag keinen Schwerpunkt dar. Berufliche Bildung hört zudem mit dem Einstieg in das Erwerbssystem nicht auf, sodass an dieser Stelle nur kurz auf Literatur zu beruflicher Weiterbildung und daran anschließende Karrierechancen verwiesen werden soll (vgl. BECKER 2017; EBNER/EHLERT 2018; HALL 2021). Trotz allem: Der frühe Arbeitsmarkteinstieg stellt für junge Menschen eine bedeutende Statuspassage dar, deren Erforschung auch aufgrund der Vulnerabilität der Jugendphase besondere Aufmerksamkeit verdient.

5 Bei dem hier angesprochenen theoretischen Rahmen geht es nicht um die Formulierung einer neuen „Großtheorie“ oder die Subsumption bestehender theoretischer Ansätze in ein übergeordnetes Paradigma (wie etwa das Angebots-Nachfrage-Paradigma oder eine machtheoretische Perspektive). Vielmehr soll aufgezeigt werden, dass individuelle Übergangsprozesse in ihrer Komplexität sowie Einbettung in strukturelle Gegebenheiten betrachtet und analysiert werden müssen.

Der vorliegende Beitrag gliedert sich wie folgt: Eingangs wird der Übergangsprozess von der Schule in den Arbeitsmarkt in den breiteren theoretischen Kontext der soziologischen Lebenslauf- und Lebensverlaufsforschung gestellt (Abschnitt 2). In diesem Zusammenhang wird auch der theoretische Rahmen für den vorliegenden Beitrag skizziert. Der dann folgende Abschnitt 3 stellt zuerst unterschiedliche Prototypen beruflicher Ausbildung dar, wie sie in der westlichen kapitalistischen Welt⁶ verbreitet sind, bevor dann ausbildungsspezifische Merkmale herausgearbeitet werden, die den Arbeitsmarkteinstieg junger Menschen in unterschiedlicher Weise beeinflussen. Um die hohe Varianz des Arbeitsmarkterfolgs junger Menschen im internationalen Vergleich zufriedenstellend erklären zu können, müssen weitere strukturelle Faktoren zwingend einbezogen werden (Abschnitt 4). Darunter fallen wirtschaftliche und konjunkturelle Einflüsse, Arbeitsmarktinstitutionen wie Mindestlöhne oder Beschäftigungsschutz und schließlich auch die wohlfahrtsstaatliche Arbeitsmarktpolitik. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Abschnitt 5) und skizziert langfristige (sozio-)demografische Entwicklungen und Veränderungen in der Arbeitswelt, die sowohl die Effektivität beruflicher Ausbildungsgänge als auch infolge den Arbeitsmarktzugang junger Menschen nachhaltig verändern könnten.

2 Übergänge in den Arbeitsmarkt aus einer Lebensverlaufsperspektive: Theorierahmen

In seinem Beitrag „Die Institutionalisierung des Lebenslaufs“ beschreibt Kohli (1985) in historischer Perspektive, wie sich ein **Normallebenslauf** in Deutschland und anderen Industrienationen auf Grundlage demografischer Entwicklungen und institutionalisierter Altersgrenzen („Chronologisierung“) herausbildete. Dieser Normallebenslauf gliedert sich demnach in drei aufeinanderfolgende Phasen: Die erste Phase (Vorbereitungsphase) etablierte sich auf Grundlage der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht, findet in Kindheit und Jugend statt und umfasst den (obligatorischen) Besuch von Bildungseinrichtungen. Hierauf folgt die zweite Phase (Aktivitätsphase), in der Erwachsene einer bezahlten Erwerbstätigkeit nachgehen, bevor sie dann in der dritten Phase (Ruhephase) in den Ruhestand eintreten. Diese dritte Phase staatlicher materieller Absicherung im hohen Alter beginnt mit dem gesetzlich verankerten Renteneintrittsalter.

Eine solche – gewiss wenig dynamische – Perspektive auf den Lebenslauf kann leicht kritisch betrachtet (vgl. MAYER 1998; 2009) und auch empirisch widerlegt werden (vgl. BRZINSKY-FAY/EBNER/SEIBERT 2016). So bleiben etwa Erwerbsunterbrechungen aufgrund von Arbeitslosigkeit oder Kindererziehung außen vor; auch finden Bildungsphasen heute häufiger im Erwachsenenalter in Form von Weiterbildungen statt – teilwei-

6 Eine Erweiterung der Perspektive über die westliche kapitalistische Welt hinaus, etwa auf den Globalen Süden, hätte den Rahmen des Beitrags bei Weitem gesprengt. Eine umfangreiche Darstellung zu internationalen Berufsbildungstransfers findet sich beispielsweise bei GESSLER/FUCHS/PILZ (2019).

se auch parallel zur Erwerbstätigkeit.⁷ Bildungsphasen lassen sich zudem idealtypisch weiter unterscheiden in Phasen der Allgemeinbildung und Phasen der beruflichen Bildung (vgl. MÜLLER 2002). Während Allgemeinbildung vor allem in Kindheit und früher Jugend stattfindet und primär kulturelles Wissen und Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Rechnen oder naturwissenschaftliche Grundkenntnisse vermittelt (und damit freilich auch Aspekte, die für den Arbeitsmarkt relevant sind), bereitet die Berufsbildung junge Menschen gezielt auf den Arbeitsmarkteinstieg vor. So werden in berufsbezogenen Bildungsgängen je nach fachlicher Ausrichtung beispielsweise Kompetenzen im Bereich der IT, der Mechanik, Gesundheitswissen, wirtschaftliche oder sozialwissenschaftliche Kompetenzen vermittelt.

Trotz aller Kritik ist Martin Kohlis (1985) Perspektive auf einen in Phasen unterteilten Lebenslauf – und zudem als einfache Heuristik, die Übergänge von einer Vorbereitungsphase im (Aus-)Bildungssystem hin zu einer Aktivität im Erwerbssystem abbildet –, erst einmal ein nützlicher Startpunkt. Für die meisten Individuen ist der (erfolgreiche) Einstieg in Erwerbstätigkeit nach der Ausbildung zudem ein erstrebenswerter und wichtiger Schritt im Rahmen der individuellen Lebensplanung (vgl. HARPAZ/FU 1997; ROSSO/DEKAS/WRZESNIEWSKI 2010). Die Idee eines durch Institutionen (z. B. durch rechtlich verankerte Altersgrenzen) geprägten Lebenslaufs ist ebenso nicht von der Hand zu weisen und spielt auch in stärker mikrosoziologischen Ansätzen wie der Lebensverlaufsforschung⁸ (vgl. MAYER 1998; 2009) eine zentrale Rolle.

Eine bedeutsame Frage, die an die *school-to-work-transitions*-Forschung gestellt werden kann, ist schließlich, wie Übergänge von der Vorbereitungsphase in die Aktivitätsphase am besten konzipiert werden und was eigentlich einen „erfolgreichen“ Übergang ausmacht. Ein erfolgreicher Arbeitsmarkteinstieg, wie bereits in der Einleitung angesprochen, mag subjektiv etwas sehr Unterschiedliches bedeuten. Eine Herausforderung der insbesondere quantifizierenden Übergangsforschung besteht folglich darin, Kriterien festzulegen, die Erfolg oder Misserfolg überhaupt abbilden. Unter Berücksichtigung der zahlreichen Studien in diesem Forschungsbereich scheint es sinnvoll, hier wenigstens drei Ansatzpunkte hervorzuheben:

Erstens den nicht stattfindenden Übergang in Erwerbstätigkeit per se: Arbeitslosigkeit und Jugendarbeitslosenquoten stellen hier etablierte Indikatoren dar, die auf Barrieren beim Übergang in Beschäftigung hindeuten (vgl. BREEN 2005; BELL/BLANCHFLOWER 2011; DIETRICH/MÖLLER 2016; SCARPETTA/SONNET/MANFREDI 2010). Weitere Indikatoren wie NEET (Not in Education, Employment, or Training) (vgl. BYNNER/PARSONS 2002; EUROFOUND 2012) weisen zudem auf gravierende Exklusionsrisiken junger

7 Auf eine solche Mehrdimensionalität von Lebensverläufen weisen u. a. HUININK/SCHRÖDER (2014, S. 41) hin.

8 Die Begrifflichkeit „Lebensverlauf“ wird von Karl Ulrich Mayer gezielt anstelle von „Lebenslauf“ verwendet. Zum einen drückt sich hierdurch der dynamische und oft interindividuell unterschiedliche Verlaufscharakter von Bildungs- oder Berufswegen klarer aus. Zum anderen werden Verwechslungen mit dem deutschen Lebenslauf vermieden, der in der Alltagssprache eine kurze schriftliche Biografie meint (vgl. MAYER 1990).

Menschen hin. Auch lange Phasen der Arbeitssuche und Inaktivität können als Übergangsproblematik herausgestellt werden (vgl. BRZINSKY-FAY 2007; QUINTINI/MANFREDI 2009).

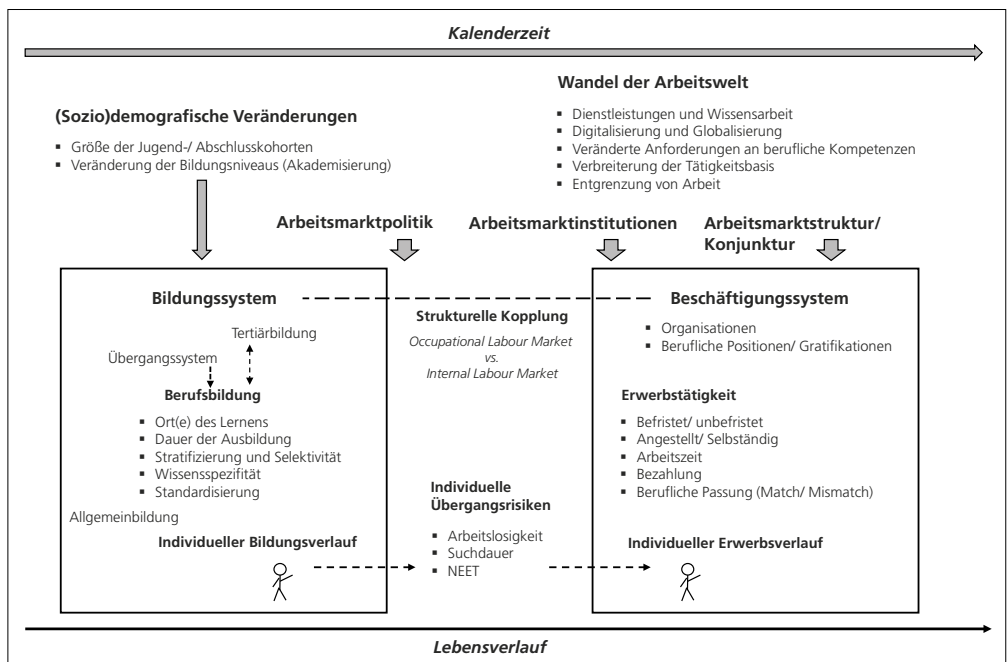
Zweitens die Ausübung atypischer oder gar prekärer Erwerbsarbeit: Als Kontrast zur atypischen Erwerbsarbeit wird häufig das sogenannte Normalarbeitsverhältnis (vgl. MÜCKENBERGER 1985) ins Feld geführt. Dieses tritt etwa in Form unbefristeter, abhängiger Vollzeitbeschäftigung bei einem Betrieb auf. Als atypische Erwerbstätigkeit werden dann Abweichungen von diesem Beschäftigungsstandard wie befristete Anstellungen, Selbstständigkeit, Teilzeit oder geringfügige Erwerbsarbeit beschrieben (vgl. HIPPE/BERNHARDT/ALLMENDINGER 2015). Befristungen sind gerade bei Berufseinsteigenden vergleichsweise verbreitet (vgl. EUROFOUND 2014; KARAMESSINI u. a. 2019; SCARPETTA/SONNET/MANFREDI 2010; GIESECKE/GROSS 2007; BUCHHOLZ 2008; SCHERER 2004). Befristet Beschäftigte weisen nicht nur ein höheres Risiko auf, arbeitslos zu werden, sondern erzielen im Durchschnitt auch einen geringeren Lohn als Festangestellte (vgl. GROSS 1999; GEBEL 2009; GIESECKE 2009). Selbstständigkeit mag sowohl große Chancen auf ein hohes Einkommen bieten als auch aufgrund mangelnder sozialer Sicherung zu Notlagen führen (vgl. GÜNTHER/MARDER-PUCH 2019). Auch Teilzeit oder geringfügige Beschäftigung sind Formen atypischer Erwerbsarbeit, die aufgrund der geringeren Arbeitszeiten auch Risiken eines nicht vorhandenen finanziellen Auskommens sowie geringer Altersrenten bergen. Insgesamt betrachtet geht daher von atypischer Erwerbstätigkeit auch in erhöhtem Maße eine Gefährdung bzw. ein Risiko für die Arbeitenden aus. Anders ausgedrückt: Atypische Erwerbsarbeit ist häufiger prekäre Erwerbsarbeit (vgl. KELLER/SEIFERT 2011).

Drittens verweisen Studien häufig auf Fragen des beruflichen Status sowie der beruflichen „Passung“ beim Erwerbseinstieg (vgl. ALLMENDINGER 1989; BOL u. a. 2019; BURKERT/SEIBERT 2007; DIPRETE u. a. 2017; EBNER 2013; KONIETZKA 1999; 2002; MÜLLER/SHAVIT 1998; POLLMANN-SCHULT/MAYER 2010; RÖZER/WERFHORST 2020; SANTIAGO VELA 2021; SZYDLIK 1996; WITTE/KALLEBERG 1995; WOLBERS 2003). Berufliche Fehlanpassungen treten auf, wenn der erlernte Beruf nicht zum später ausgeübten Beruf passt. Grundsätzlich lassen sich dabei horizontale Fehlqualifikationen (erlernter Beruf unterscheidet sich vom ausgeübten Beruf; aber: Statuskonsistenz) von vertikalen Fehlqualifikationen (erlernter Beruf unterscheidet sich vom ausgeübten Beruf; Statusinkonsistenz) unterscheiden. Hinsichtlich der vertikalen Fehlqualifikationen kann es zu Überqualifikation (bzw. unterwertiger Beschäftigung), aber auch Unterqualifikation (bzw. überwertiger Erwerbstätigkeit) kommen. Berufliche „*Mismatches*“ können auch als Indikator für eine ungenügende Passung zwischen Ausbildungssystem und Beschäftigungssystem betrachtet werden.

Warum junge Menschen arbeitslos, atypisch bzw. prekär beschäftigt sind oder auch im „falschen“ Beruf arbeiten, mag zu einem beträchtlichen Teil durch individuelle Lebensverlaufsentscheidungen und Handeln (*agency*), der spezifischen Eingebun-

denheit in familiäre und soziale Netzwerke (*linked lives*) (vgl. ELDER 1994), berufliche Aspirationen (vgl. FLOHR/MENZE/PROTSCH 2020; KLEINERT/SCHELS 2020) sowie der Möglichkeit, über bestimmte Ressourcen und verschiedene Kapitalsorten wie kulturelles Kapital, ökonomisches Kapital oder soziales Kapital zu verfügen (vgl. BOURDIEU 1986), begründet sein (vgl. ALLMENDINGER/EBNER/NIKOLAI 2007; LAMAMRA/JORDAN/DUC 2013; STRATHDEE 2001).⁹ Im Folgenden soll es jedoch insbesondere um strukturelle Rahmenbedingungen gehen, die sich systematisch zwischen Ländern unterscheiden und damit auch die Voraussetzungen für einen gelingenden Übergang in Beschäftigung sowie die Chancen und Risiken im frühen Erwerbsverlauf junger Menschen prägen. Einflussfaktoren können dabei im Bereich von Bildung, Ökonomie oder Politik verortet sein (vgl. MAYER 2009). Auf den Untersuchungsgegenstand der *school-to-work transitions* dieses Beitrags bezogen, wird in Abbildung 2 ein theoretischer Rahmen skizziert, dessen Elemente in den nachfolgenden Abschnitten besprochen werden.

Abbildung 2: Theoretischer Analyserahmen zum Übergang junger Menschen in Beschäftigung



Quelle: eigene Darstellung

9 Ebenso spielt Kapital im späteren Lebensverlauf eine entscheidende Rolle für beruflichen Erfolg. Dies gilt u. a. auch für den Bereich der Wissenschaft und Forschung (vgl. HOLZHAUSER 2021).

In aller Kürze geht es dabei erstens um Charakteristika des landesspezifischen (beruflichen) Bildungssystems. Mit dem Ort der Berufsausbildung, ihrer Dauer und Selektivität, Standardisierung und der Art des vermittelten erwerbsspezifischen Wissens sind auch die Chancen und Risiken junger Menschen auf einen erfolgreichen Erwerbseinstieg anders gelagert. Wie bereits ausgeführt, bestehen Risiken im Übergangsprozess hin zu einer Beschäftigung durch eintretende Arbeitslosigkeit oder lange Arbeitsuchdauern, aber auch durch vollständige Arbeitsmarktexklusion (NEET). Ein später im Beschäftigungssystem ausgeübter Job kann sich ebenfalls aufgrund unterschiedlicher Gratifikationen und Erwerbsbedingungen (Befristung, berufliche Stellung, Arbeitszeit, Entlohnung, berufliche Passung) in seiner Qualität unterscheiden. Die Strukturierung des Arbeitsmarktes und seine Kopplung an das Bildungssystem, konjunkturelle Einflüsse, Arbeitsmarktinstitutionen wie Beschäftigungsschutz oder Mindestlöhne sowie die aktive und passive Arbeitsmarktpolitik des Wohlfahrtsstaates nehmen auf die erfolgreiche Positionierung junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt Einfluss. Übergangsprozesse sind schließlich in eine dynamische Umwelt eingebettet. So verändert sich zum einen die soziodemografische Zusammensetzung der Gesellschaft; mit Fokus auf das Bildungssystem ist hier u. a. die im langfristigen Trend zunehmende Akademisierung kaum zu übersehen. Zum anderen befindet sich die Arbeitswelt in kontinuierlichem Wandel. Dies schließt berufsstrukturelle Veränderungen hin zu Dienstleistungs- und Wissensarbeit, Globalisierung, Digitalisierung oder Aspekte der voranschreitenden Entgrenzung von Arbeit mit ein. Ausbildungssysteme müssen sich an solche Veränderungen sukzessive anpassen, damit junge Menschen mit Ausbildungsabschluss auch in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig sind.

3 Ausbildungssysteme und der Arbeitsmarkteinstieg junger Menschen

Im Laufe der Geschichte haben sich in den westlich-kapitalistischen Gesellschaften sehr unterschiedliche Formen der beruflichen Ausbildung entwickelt (siehe Abschnitt 3.1). Idealtypisch können dabei vier Modelle unterschieden werden, die sich als *Training on the Job*, vollzeitschulische Berufsausbildung, duales Ausbildungssystem oder segmentalistische Ausbildung beschreiben lassen. Je nach Ausbildungstypus (siehe Abschnitt 3.2) variieren nicht nur die Rahmenbedingungen der Berufsbildung (Lernorte, Standardisierung, vermitteltes Wissen etc.), sondern auch die damit verbundenen Erwerbchancen der Absolventinnen und Absolventen.

3.1 Prototypen beruflicher Ausbildung

Tabelle 1 zeigt vier Idealtypen der nicht akademischen beruflichen Ausbildung, die sich im Laufe der Geschichte entwickelt haben (vgl. BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012; GREINERT 2005) und auch heute noch im westlichen Kapitalismus verbreitet sind. Auf Basis verschiedener Literaturquellen (vgl. ALLMENDINGER 1989; BUSEMEYER/TRAMPUSCH

2012; EBNER 2013; GREINERT 2005; HANNAN/RAFFE/SMYTH 1996; MÜLLER/SHAVIT 1998; PILZ 2018; PILZ/ALEXANDER 2011; THELEN/KUME 1999) wurden dabei typische Merkmale der entsprechenden Ausbildungssysteme zusammengeführt, die für den Übergang junger Menschen in Beschäftigung ausschlaggebend sein können.

Tabelle 1: Vier Prototypen beruflicher Ausbildung – ein Überblick

Merkmale	(1) Training on-the-job	(2) Vollzeitschulische Berufsausbildung	(3) Duale Berufsausbildung	(4) Segmentalistische Ausbildung
Länderbeispiele	England, USA	Frankreich, Schweden	Deutschland, Schweiz	Japan
Governance	Liberales Marktmodell	Staatlichbürokratisch	Korporatistisch	Segmentalismus
Zugang	Arbeitsmarkt	Schulsystem	Ausbildungsmarkt	Firmen
Lernorte	Betrieb	Berufsschule	Betrieb und Berufsschule	Betrieb
Anbindung Betrieb	Ja	Nein	Ja	Ja
Stratifizierung/Selektivität	Niedrig	Hoch	Hoch	Hoch
Standardisierung	Niedrig	Hoch	Hoch	Mittel
Spezifität des Wissens	Jobspezifisch	Allgemein beruflich	Berufsspezifisch	Firmenspezifisch
Theoretisches/praktisches Lernen	Praktisch	Theoretisch	Praktisch und theoretisch	Praktisch und theoretisch

Quelle: eigene Zusammenstellung auf Basis von ALLMENDINGER 1989; BUSEMEYER/TRAMPUSCH 2012; EBNER 2013; GREINERT 2005; HANNAN/RAFFE/SMYTH 1996; MÜLLER/SHAVIT 1998; PILZ 2018; PILZ/ALEXANDER 2011; THELEN/KUME 1999

Im Folgenden werden die vier Idealtypen beruflicher Bildung näher beschrieben: Das **Training-on-the-Job-Modell** (1) englischer Prägung stellt ein liberales Marktmodell dar und ist auch in den USA verbreitet. Über den Arbeitsmarkt erlangen junge Menschen oft eher niedrigschwellig, je nach Angebot und Nachfrage, Zugang zu einem Job. Das *Training on the Job* im Betrieb ist kaum landesweit standardisiert und junge Menschen erlernen das Notwendigste, um ihren Job auszuüben. Das Lernen anhand von Praxissituationen ermöglicht auch den Erwerb „impliziten Wissens“ (*tacit knowledge*) (vgl. POLANYI 1985). Das Modell ist außerdem durch das Lernen in einem Betrieb direkt an das Erwerbssystem gekoppelt.

Die **vollzeitschulische Berufsausbildung** (2) französischer Prägung unterliegt staatlicher Steuerung und ist landesweit hoch standardisiert. Junge Menschen bekommen über das Bildungssystem und den Nachweis von Zertifikaten Zugang zu einer Berufsschule, in der sie für das Erwerbsarbeitsleben ausgebildet werden. Die vermittelten

Kompetenzen sind eher allgemeiner Art bzw. wenig berufsspezifisch. Lernen findet theoretisch-abstrakt und nicht anhand von Praxissituationen statt (oder nur in geringem Umfang im Rahmen von Praktika). Eine direkte Anbindung des Ausbildungssystems an einen Betrieb ist daher nicht gegeben.

Die **duale Berufsausbildung** (3) in deutscher Tradition ist auch in der Schweiz, Österreich und Dänemark weit verbreitet (vgl. EBNER 2013). Das Ausbildungsmodell ist durch seine Dualität der Lernorte – Berufsschule und Betrieb – gekennzeichnet. Die Steuerung des Ausbildungssystems ist korporatistisch angelegt und hat ebenfalls dualen Charakter, da sowohl der Staat als auch die Wirtschaft (in Gestalt von Arbeitgeberverbänden, Kammern und Gewerkschaften) Einfluss nehmen. Der Zugang zur dualen Berufsausbildung erfolgt für junge Menschen über den Ausbildungsmarkt, wo sie einen Ausbildungsvertrag mit einem Betrieb abschließen und einen spezifischen Beruf¹⁰ erlernen. Durch das Lernen im Betrieb, aber auch in der Berufsschule erwerben Auszubildende sowohl praktisches Berufswissen als auch theoretische Grundlagen. Die Ausbildung ist hoch standardisiert. So werden etwa in Deutschland im Rahmen des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) einheitliche Rahmenbedingungen für die Ausbildung festgelegt (Lernorte, Prüfungen, Ausbildungsverträge etc.) und darüber hinaus in spezifischen Ausbildungsordnungen für jeden zu erlernenden Beruf Lehrpläne und zu vermittelnde Kompetenzen festgelegt (vgl. BIBB 2017). Das individuell erworbene Wissen ist damit hoch berufsspezifisch und die duale Berufsausbildung ist durch den Lernort Betrieb direkt an das Erwerbssystem gekoppelt.

Die **segmentalistische Ausbildung** (4) in japanischer Tradition stellt eine betriebliche Ausbildung dar, die durch einen hohen firmenseitigen Mitteleinsatz gekennzeichnet ist. Anders als im liberalen *Training-on-the-Job*-Modell, bei dem junge Menschen eher beiläufig lernen bzw. angelernt werden, handelt es sich hier um eine lange, intensive und firmenintern standardisierte Ausbildung. Die Ausbildung ist damit direkt an den Betrieb gekoppelt. Betriebe wählen ihre Auszubildenden zudem sorgsam aus und stellen bei erfolgreichem Abschluss größere Karrieremöglichkeiten auf dem (firmen-) internen Arbeitsmarkt in Aussicht. Das individuell erworbene Wissen ist hoch firmenspezifisch. Die Ausbildungsprogramme umfassen zudem neben den praktischen auch theoretische Lernelemente.

Was bedeutet nun diese Vielfalt beruflicher Ausbildung im Sekundarbereich verschiedener Länder für den Übergang junger Menschen in den Arbeitsmarkt? Nachfolgend werden zentrale Merkmale der eben angeführten Berufsbildungssysteme mit Blick auf Übergangsprozesse von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt besprochen.

10 Das „Berufskonzept“ stellt dabei ein Kernelement der dualen Berufsausbildung nicht nur in Deutschland, sondern traditionell auch in der Schweiz dar (vgl. DEISSINGER/GONON 2021). Ein bedeutender Teil der Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt kann zudem auf unterschiedliche Berufe bzw. deren spezifische Merkmale zurückgeführt werden (vgl. EBNER/HAUPT/MATTHES 2020; FRIEDRICH/HIRTZ 2021; MENZE 2017; STUTH 2017).

3.2 Ausbildungsspezifische Merkmale und Übergänge in Beschäftigung

Ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen verschiedenen Typen beruflicher Ausbildung ist der **Ort des Lernens**. Die berufliche Ausbildung kann prinzipiell rein schulisch, im Betrieb oder auch kombiniert in Betrieb und Schule, also „dual“, stattfinden. Der Lernort hat dabei gleich mehrere Konsequenzen. Die erste Konsequenz liegt auf der Hand: Werden junge Menschen in einem Betrieb ausgebildet, besteht nach Ausbildungsende die Chance, direkt von diesem Betrieb beschäftigt zu werden. Durch solche Klebeffekte kann Sucharbeitslosigkeit in einem Land reduziert werden. Rein schulische Ausbildungen bieten eine solche Brückenfunktion in das Beschäftigungssystem nicht. Zweitens ermöglicht betriebliches Lernen den Auszubildenden, auch anhand von Praxissituationen zu lernen und damit implizites Wissen (*tacit knowledge*) zu erlangen (vgl. POLANYI 1985). Dies ist von Vorteil, weil die praktische Arbeitserfahrung junge Menschen eher in die Lage versetzt, auch mit älteren, berufserfahrenen Erwerbstätigen im Betrieb zu konkurrieren (vgl. LINDBECK/SNOWER 2002). Zudem ermöglicht betriebspraktisches Lernen das Erproben eines Berufs und dient damit beruflicher Orientierung. Die Arbeitgeberseite lernt die Fähigkeiten und Kompetenzen ihrer Auszubildenden kennen (*Screening*) (vgl. RILEY 1976) und erhält über einen langen Zeitraum Informationen zu Leistungsfähigkeit und Produktivität (vgl. ACEMOGLU/PISCHKE 1998; FRANZ/SOSKICE 1995). Bei einem erfolgreichen Abschluss ist oft keine weitere Probephase mehr notwendig, sodass auch das Auftreten befristeter Beschäftigung nach Ausbildungsabschluss reduziert werden kann (vgl. EBNER 2015; MCGINNITY/MERTENS 2004). Es sei dennoch darauf hingewiesen, dass vollzeitschulische Berufsausbildungen wie in Frankreich insbesondere für die Vermittlung von theoretisch-abstraktem Wissen vorteilhaft sein können (vgl. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007, S. 75f.). Gerade theoretisch-analytische Kompetenzen werden tendenziell immer stärker im Beschäftigungssystem nachgefragt (vgl. LIU/GRUSKY 2013) und sind in rein betrieblichen Ausbildungen, insbesondere *on-the-job*, schwieriger zu vermitteln. Die Dualität von Lernorten, d. h. die Kombination (berufs-)schulischer und betrieblicher Lernelemente wie es in Deutschland oder der Schweiz Standard ist, hat aus der hier eingenommenen Perspektive das Potenzial, das Beste aus beiden Lernwelten (Schule und Betrieb) zu vereinen.

Eng verbunden mit dem landesspezifischen Ausbildungsort ist die Frage der **Stratifizierung** (vgl. ALLMENDINGER 1989) bzw. der Selektivität der Ausbildungsgänge. Während für den Zugang zu vollzeitschulischen Berufsausbildungen meist kulturelles Kapital (vgl. BOURDIEU 1986) in Form von schulischen Abschlusszertifikaten notwendig ist, sind die Zugänge zum *Training on the Job* auf dem US-amerikanischen Arbeitsmarkt nicht in dieser Weise reglementiert bzw. die Stratifizierung ist gering. Auf dem deutschen Ausbildungsmarkt gibt es beim Zugang zur dualen Berufsausbildung de jure keine zertifikatsgebundenen Zugangsbeschränkungen. De facto sind die Chancen junger Menschen, ohne Schulabschluss oder mit Hauptschulabschluss einen Ausbildungsvertrag abzuschließen, aber deutlich erschwert (vgl. EBERHARD u. a. 2013; SOLGA u. a. 2014).

Eine hohe Stratifizierung der Ausbildung und Vorselektion von Jugendlichen erhöht deren Chancen beim Ausbildungsabschluss auf einen erfolgreichen Arbeitsmarkteinstieg. Gleichmaßen kann dies dann bei jungen Menschen, die ohne Ausbildungsabschluss bleiben, zu erhöhter Stigmatisierung und Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt führen (vgl. SOLGA 2002).

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen beruflichen Bildungsgängen ist die **Dauer und Intensität der Ausbildung**. So finden Ausbildungen in den USA und Japan zwar z. B. gleichermaßen rein betrieblich statt, die Investitionen in das Humankapital der Auszubildenden sind jedoch in Japan aufgrund der Dauer und Intensität der Ausbildungsprogramme deutlich höher als in den USA, wo häufiger ein einfaches „Anlernen“ stattfindet. Mit höherer Dauer und Intensität von Ausbildung erwerben junge Menschen dadurch in höherem Maße erwerbsspezifische Kompetenzen. Die größere Investition in das Humankapital sollte dann – folgt man den Überlegungen der Humankapitaltheorie (vgl. BECKER 1975) – auch die Produktivität der Auszubildenden erhöhen. Hohe Produktivität kann infolge zu höheren Löhnen und geringeren Risiken von Arbeitslosigkeit und prekärer Beschäftigung führen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass auch innerhalb des gleichen Typus von Ausbildungssystem berufliche Bildungsgänge unterschiedlicher Dauer existieren. In der deutschen dualen Berufsausbildung beträgt die Dauer der Ausbildung meist drei Jahre, sie kann aber auch länger und kürzer sein. Zweijährige duale Ausbildungsberufe wurden u. a. geschaffen, um die Zugangschancen von Jugendlichen mit schlechteren (schulischen) Leistungen zu einer Ausbildung zu erhöhen (vgl. DI MAIO/GRAF/WILSON 2019; UHLY/KROLL/KREKEL 2011).

Berufliche Ausbildungen vermitteln überdies je nach Prototyp unterschiedlich **spezifisches Wissen und Kompetenzen** (vgl. ESTEVEZ-ABE/IVERSEN/SOSKICE 2001, S. 148). Im Rahmen eines *Training on the Job* erlernen junge Menschen solche Dinge, die beim aktuell ausgeübten Job relevant sind, aber wenig darüber hinaus. Die Übertragbarkeit dieses Wissens auf andere Jobs sollte daher gering sein, was auch die zukünftigen Arbeitsmarktchancen schmälern kann. In vollzeitschulischen Ausbildungsgängen werden eher allgemeine berufliche Kompetenzen vermittelt, während die duale Ausbildung auf der anderen Seite hoch berufsspezifisches Wissen vermittelt (vgl. MÜLLER/SHAVIT 1998). So wählen junge Menschen in Deutschland oder der Schweiz aus einer großen Zahl von möglichen Ausbildungsberufen mit hoher beruflicher Spezialisierung (vgl. EBNER 2013). Beruflich spezialisiert ausgebildete junge Menschen können meist ohne größere Anlernphasen einer Fachkrafttätigkeit im entsprechenden Beruf nachgehen. Berufliche Spezialisierung befördert aus dieser Perspektive den reibungslosen Übergang in Beschäftigung. Gleichmaßen mag eine zu hohe Spezialisierung junge Menschen unflexibel und weniger breit einsetzbar machen, sodass „Überspezialisierungen“ auftreten können (vgl. EBNER 2013). Eine solche Überspezialisierung kann wiederum dazu führen, dass junge Menschen längere Phasen der Arbeitssuche auf sich nehmen müssen oder aus der Not heraus eine nicht adäquate Beschäftigung aufnehmen. Eine hoch fir-

menspezifische Ausbildung wie in Japan erhöht für junge Menschen, die in einem Betrieb lernen, die Chancen auf einen weiteren Aufstieg auf dem firmeninternen Arbeitsmarkt. Es besteht jedoch auch die Gefahr, dass die erworbenen Kompetenzen in anderen Firmen weniger brauchbar sind, sodass Firmenwechsel erschwert werden können.

Schließlich unterscheidet sich auch die **Standardisierung** beruflicher Ausbildungsgänge im internationalen Vergleich. Standardisierung bedeutet in diesem Zusammenhang

„the degree to which the quality of education meets the same standards nationwide. Variables such as teacher's training, school budgets, curricula, and the uniformity of school-leaving examinations are relevant in measuring the standing of an educational system on this dimension“ (ALLMENDINGER 1989, S. 233).

Eine hohe Standardisierung findet sich diesem Verständnis nach in der französischen vollzeitschulischen Berufsausbildung, aber etwa auch in den dualen Ausbildungssystemen der deutschsprachigen Länder. Die Standardisierung beruflicher Bildungsgänge hat zur Folge, dass Betriebe Ausbildungsinhalte und individuelle Kompetenzen von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen gut einschätzen können und sich dadurch häufig eine gute Passung zwischen Qualifikationen und Jobs beim Erwerbseinstieg ergibt. Zudem beeinflusst die Standardisierung von Berufsbildungsgängen individuelle Arbeitsmarktmobilität (vgl. VICARI/UNGER 2020). In Ländern mit weniger standardisierten Berufsbildungsgängen müssen Firmen größeren Aufwand bei der Selektion von Bewerberinnen und Bewerbern betreiben, etwa durch Eingangstests oder längere Befristungs- bzw. Testphasen. Der Arbeitsmarkteinstieg für junge Menschen aus standardisierten Bildungssystemen ist daher durch weniger Friktionen gekennzeichnet (vgl. ALLMENDINGER 1989; STUMPF u. a. 2020).

4 Einflussfaktoren außerhalb des Bildungssystems

Neben den oben angesprochenen ausbildungssystemischen Faktoren prägen eine große Zahl weiterer makrostruktureller Einflüsse die individuelle Positionierung junger Menschen auf dem Arbeitsmarkt. Mit Blick auf das Beschäftigungssystem ist die Strukturierung der Erwerbstätigkeiten auf der Arbeitsnachfrageseite relevant; ebenso sind die Erfolgsaussichten junger Menschen auch von der aktuellen konjunkturellen Lage des Untersuchungslandes abhängig (vgl. Abschnitt 4.1). Die unterschiedliche Regulierung der Marktwirtschaft und spezifische Arbeitsmarktinstitutionen bestimmen mit über Möglichkeiten und Spielräume für Arbeitgeber und Arbeitnehmende. Institutionen wie Kollektivtarifverträge, Mindestlöhne oder Kündigungsschutz nehmen auch Einfluss auf die Arbeitsmarktchancen der Jugend (vgl. Abschnitt 4.2). Wohlfahrtsstaaten schützen (junge) Menschen schließlich – je nach Land in unterschiedlichem Maße – vor finanziel-

lem Absturz, bieten aber auch mithilfe der aktiven Arbeitsmarktpolitik Chancen einer erfolgreichen (Re-)Integration in den Arbeitsmarkt (vgl. Abschnitt 4.3).

4.1 Arbeitsmarktstrukturierung und konjunkturelle Einflüsse

Ob junge Menschen mit bestimmten Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sind, ist auch von der nachfrageseitigen Strukturierung des länderspezifischen Arbeitsmarktes abhängig (vgl. MARSDEN 1990; MAURICE/SELLIER/SILVESTRE 1986). Deutschland kann in diesem Zusammenhang dem Typus des *Occupational Labour Market* (vgl. MARSDEN 1990; GANGL 2001; BRZINSKY-FAY 2007) zugerechnet werden. Arbeitgeber strukturieren Erwerbstätigkeiten dort berufsförmig und an die beruflichen Ausbildungsinhalte angepasst. Andersherum ist die Wirtschaft aktiv an der Gestaltung der Ausbildungsinhalte beteiligt (vgl. BIBB 2017). Damit besteht eine hohe Passung zwischen im Berufsbildungssystem vermittelten und im Erwerbssystem benötigten Fertigkeiten. Diese strukturelle Kopplung zwischen Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt begünstigt den reibungslosen Erwerbseinstieg junger Auszubildender nach ihrem Abschluss. In vielen anderen Ländern, wie etwa Frankreich, ist eine solch enge Verzahnung zwischen Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt nicht gegeben (vgl. MARSDEN 1990; MAURICE/SELLIER/SILVESTRE 1986). Organisationen bzw. *Internal Labour Markets* (vgl. MARSDEN 1990; GANGL 2001; BRZINSKY-FAY 2007) spielen dort für individuelle Karrieren eine entscheidendere Rolle.

Die Arbeitsmarktchancen junger Menschen sind zudem nachweislich von der wirtschaftlichen Lage des Untersuchungslandes bzw. den Dynamiken auf dem entsprechenden Arbeitsmarkt abhängig. Wirtschaftliche Abschwünge, gemessen anhand von Veränderungen der Produktion mittels des Bruttoinlandsprodukts, gehen typischerweise auch mit einer geringeren Nachfrage nach Arbeitskräften einher (vgl. BELLMANN/HARTUNG 2010; GANGL 2002; GRANATO/DORAU 2006). Junge Menschen sind von konjunkturellen Abschwüngen auch insbesondere deshalb betroffen, weil Betriebe in ökonomisch schwierigen Zeiten zu allererst auf Neueinstellungen verzichten (vgl. DIETRICH 2013; KLEINERT/JACOB 2013). Eine Folge geringer Nachfrage nach Arbeitskräften ist schließlich auch, dass (junge) Menschen häufiger Arbeitsstellen besetzen, die nicht ihrer Ausbildung angemessen sind, sodass gehäuft berufliche *Mismatches* auftreten (vgl. WOLBERS 2003).

4.2 Varianten der Marktwirtschaft und Arbeitsmarktinstitutionen

Marktwirtschaften und die Regulierungen auf einzelnen Märkten unterscheiden sich deutlich im internationalen Vergleich. Hall und Soskice (2001) differenzieren in ihrem *Varieties-of-Capitalism*-Ansatz idealtypisch zwischen liberalen und koordinierten Marktökonomien. In liberalen Marktökonomien wie den Vereinigten Staaten oder England bestimmt vornehmlich das Spiel von Angebot und Nachfrage die Marktergebnisse. In koordinierten Marktökonomien, darunter Deutschland, aber auch Frankreich und

Schweden, sind kollektive Akteure wie Arbeitgeberverbände als Zusammenschlüsse zwischen Unternehmen einflussreich und Marktergebnisse werden maßgeblich durch Institutionen geprägt.

Die unterschiedliche Ausgestaltung und Regulierung von Marktwirtschaft beeinflusst auch die Erwerbschancen junger Menschen (vgl. ANDERSEN/WERFHORST 2010). In koordinierten Marktwirtschaften handeln Arbeitgeberverbände (Kapital) und Gewerkschaften (Arbeit) Kollektivtarifverträge aus (vgl. MAU/VERWIEBE 2009, S. 78f.). Darin sind auf Branchen- oder auch Betriebsebene Löhne und weitere Arbeitsbedingungen festgeschrieben (vgl. DELL'ARINGA/PAGANI 2007). Je nach Lohnsetzung unterscheidet sich auf der Ebene von beruflichen Positionen und Jobs in unterschiedlichen Ländern damit auf der Nachfrageseite die (Lohn-)Ungleichheitsstruktur (vgl. THUROW 1972). Schließlich gelten in manchen Ländern auch nationale Mindestlöhne, die grundsätzlich nicht unterschritten werden dürfen (vgl. VISSER 2021). Durch das Setzen von Lohnuntergrenzen wird prekärer Beschäftigung, die sich durch Niedriglöhne auszeichnet, bei jungen Menschen entgegengewirkt. Empirische Hinweise finden sich aber auch darauf, dass (sehr) hohe Mindestlöhne für junge Menschen ohne oder mit wenig Berufserfahrung sowie bestimmte Qualifikationsgruppen wie Niedrigqualifizierte eine Hürde beim Berufseinstieg darstellen könnten (vgl. FREEMAN 1996; PEDACE/ROHN 2011).

In koordinierten Marktökonomien findet sich im Vergleich zu liberalen Marktökonomien zudem ein tendenziell höherer Beschäftigungsschutz (vgl. HALL/SOSKICE 2001). Ein hoher Beschäftigungsschutz bedeutet für festangestellte Erwerbstätige Schutz vor Konkurrenz von „außen“,¹¹ Beschäftigungsstabilität und Planungssicherheit. Andererseits zementiert ein hoher Beschäftigungsschutz auch die Spaltung zwischen der festangestellten Kernbelegschaft, d. h. den Arbeitsmarkt-**Insidern** auf der einen Seite (vgl. LINDBECK/SNOWER 2002) und der befristeten Randbelegschaft sowie den arbeitslosen Arbeitsmarkt-**Outsidern** auf der anderen Seite. Während Kündigungsschutz also für **Insider** Arbeitslosigkeitsrisiken verringert, hat er gleichermaßen zur Folge, dass Stellen seltener neu besetzt und weniger (junge) Leute eingestellt werden können. Empirische Studien zeigen, dass in Ländern mit höherem Kündigungsschutz die Jugendarbeitslosigkeit tendenziell höher liegt, sich eine solche negative Auswirkung auf den Erwerbseinstieg junger Menschen aber nicht in Ländern mit dualem Ausbildungssystem zeigt (vgl. BREEN 2005). Ein weiterer, oft weniger beachteter Effekt eines hohen Kündigungsschutzes ist, dass Firmen ihre Beschäftigten sorgfältiger auswählen, sodass sich in der Tendenz eine bessere Passung zwischen Arbeitnehmenden und Arbeitgebern in Form von beruflichen *Matches* findet (vgl. GANGL 2004a; LONGHI/BRYNIN 2010). Gesetze zum Beschäftigungsschutz können sich grundsätzlich auf die Kündigung von Beschäftigten mit regulärem Arbeitsvertrag, mit befristeten Verträgen sowie auf Massenentlassungen

11 Lindbeck und Snower (2002) führen weiter aus, dass bei der Entlassung von Beschäftigten für Organisationen *labour turnover costs* wie die Zahlung von Abfindungen oder die Suche und das Anlernen neuer Beschäftigter anfallen. Solche Kosten erhöhen sich im Falle eines hohen Beschäftigungsschutzes.

beziehen (vgl. VENN 2009). Eine empirische Analyse für 19 europäische Länder zeigt, dass die Deregulierung befristeter Beschäftigung die Befristungsrisiken der Jugend erhöht, gleichermaßen deren Arbeitslosigkeitsrisiken aber nicht verringert (vgl. GEBEL/GIESECKE 2016).

4.3 Wohlfahrtsstaat und Arbeitsmarktpolitik

Wohlfahrtsstaaten basieren nach Thomas H. Marshall (1950) auf dem Bürgerrechtsprinzip: Menschen sollen in einer Gesellschaft erstens einen gewissen ökonomischen Mindeststandard nicht unterschreiten und zweitens die Möglichkeit haben, am sozialen, kulturellen und politischen Leben zu partizipieren. Um dies zu gewährleisten, setzen Wohlfahrtsstaaten verschiedene Mittel ein (vgl. FLORA/HEIDENHEIMER 1981) wie die Zahlung von Geldleistungen in Lebensphasen, die durch Nichterwerbstätigkeit gekennzeichnet sind (z. B. Kindheit, hohes Alter, Krankheit, Arbeitslosigkeit), oder die Bereitstellung öffentlicher Dienstleistungen wie Medizin, Beratung, Kinderbetreuung oder Bildung.

Für den Übergangsprozess von der Ausbildung in Beschäftigung hat insbesondere die **wohlfahrtsstaatliche Arbeitsmarktpolitik** Bedeutung. Dabei lässt sich die passive von der aktiven Arbeitsmarktpolitik unterscheiden. Die **passive Arbeitsmarktpolitik** impliziert die finanzielle Absicherung von Personen im Falle der Arbeitslosigkeit. Eine hohe staatliche Absicherung bedeutet in diesem Zusammenhang eine hohe „Dekommodifizierung“ (vgl. ESPING-ANDERSEN 1990), d. h., Individuen können ihren Lebensunterhalt auch gut ohne die Teilnahme am Markt bestreiten. Dabei variiert der Grad der Dekommodifizierung erheblich zwischen verschiedenen Ländern. In liberalen Wohlfahrtsstaaten wie den Vereinigten Staaten oder dem Vereinigten Königreich ist die Dekommodifizierung besonders niedrig (siehe auch BAMBRA 2004). Die sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaaten weisen ein sehr hohes Maß an sozialer Sicherung auf – darunter zu finden ist etwa traditionell Schweden. In den konservativen Wohlfahrtsstaaten wie Deutschland oder Österreich findet sich hingegen ein mittleres Niveau an Dekommodifizierung. Diskurse zu wohlfahrtsstaatlicher Sicherung betonen einerseits den individuellen Schutz vor finanziellem Absturz aufgrund kollektiver Risiken wie Arbeitslosigkeit (vgl. SCHMID 2008), drehen sich aber andererseits auch um Fragen einer möglichen Beeinträchtigung der ökonomischen Effizienz, die etwa durch verringerte Arbeitsanreize zustande kommen könnte (vgl. BLANK 1994). Empirische Befunde weisen darauf hin, dass eine hohe soziale Absicherung auf der einen Seite die Dauern von Arbeitslosigkeit erhöhen könnte; auf der anderen Seite schafft eine solche „Suchsubvention“ für Arbeitnehmende die Möglichkeit, mehr Zeit darauf zu verwenden, einen passenden Job zu finden (vgl. GANGL 2004b). Eine bessere berufliche Passung steht auch mit erhöhter Produktivität der Arbeitnehmenden im Zusammenhang (vgl. ACEMOGLU/SHIMER 1999).

Auch Maßnahmen der **aktiven Arbeitsmarktpolitik** haben Effekte auf den Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt. Mithilfe solcher Maßnahmen wird der Versuch unternommen, Arbeitslosigkeit zu vermeiden bzw. Arbeitslose in den Markt zu (re)integrieren (vgl. BOGEDAN 2009). Umfang und Art der arbeitsmarktpolitischen Instrumente – und damit auch die Chance junger Menschen beim Übergang in Beschäftigung – unterscheiden sich deutlich zwischen verschiedenen Ländern (vgl. BONOLI 2010). Die englischsprachigen Länder setzen verstärkt auf „**Anreize**“ in Form von Kürzungen von Bezügen des Arbeitslosengelds oder Sanktionen im Falle des Ablehnens von Jobs oder Maßnahmen. Auch in Deutschland spielen solche Maßnahmen der „Aktivierung“ und ein stärkerer Fokus auf Eigenverantwortung spätestens seit den Hartz-Reformen eine dominante Rolle (vgl. LESSENICH 2022). Maßnahmen der **Beschäftigungsförderung**, die in ganz Europa verbreitet sind, zielen darauf ab, Barrieren abzubauen, die dem individuellen Arbeitsmarktzugang entgegenstehen. Solche Maßnahmen umfassen Beratungen und die konkrete Arbeitsvermittlung, Hilfe bei der Suche nach und finanzielle Unterstützung bei der Betreuung von Kindern sowie Beschäftigungszuschüsse. Eine vor allem in Kontinentaleuropa genutzte Maßnahme ist die **Arbeitsbeschaffung**. Darunter ist das Schaffen eines Jobs für einen befristeten Zeitraum im öffentlichen Sektor gemeint, der von Nutzen für die Allgemeinheit und „zusätzlich“ ist, d. h. zu keiner Substitution von regulärer Arbeit am ersten Arbeitsmarkt führt. Vor allem in den nordischen Ländern setzt man schließlich auf **berufliche Weiterbildung**, um Arbeitslosen dadurch eine zweite Chance auf dem Arbeitsmarkt zu geben. Die Wirkungen von aktiver Arbeitsmarktpolitik auf die Beschäftigungschancen junger Menschen erscheinen dabei je nach Maßnahme unterschiedlich (einen umfangreichen Überblick dazu geben CALIENDO/SCHMIDL 2016; HORA/HORÁKOVÁ/SIROVÁTKA 2019).

5 Fazit und Ausblick: das duale Ausbildungssystem im Lichte maßgebender Veränderungen der Arbeitswelt

Der Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt stellt für die Jugend eine kritische Lebensphase dar. Typische Risiken manifestieren sich dabei in Form von Arbeitslosigkeit bzw. langer Arbeitssuchdauer, atypischer und prekärer Erwerbsarbeit sowie der Erwerbstätigkeit in nicht zur Ausbildung passenden Jobs oder unterwertiger Beschäftigung. Empirische Befunde aus der komparativen Sozialforschung verdeutlichen, dass die angesprochenen Risiken international nicht gleich verteilt sind. Vielmehr hängen Arbeitslosigkeit und Prekarität der Erwerbstätigkeit bei jungen Menschen in hohem Maße davon ab, in welchem Land sie aufwachsen.

Vor diesem Hintergrund verfolgte der vorliegende Beitrag das Ziel, landesspezifische strukturelle Einflussfaktoren herauszuarbeiten, die für solche Unterschiede im Übergang von der Ausbildung in die Erwerbstätigkeit erklärungs wirksam sind. Wirtschaftliche, institutionelle und politische Einflüsse auch jenseits des Ausbildungssys-

tems sind dabei zwingend zu berücksichtigen: Die konjunkturelle Lage und vor allem wirtschaftliche Abschwünge gehen primär zulasten junger Erwerbseinsteiger/-innen. Arbeitsmarktinstitutionen in Gestalt von Kollektivtarifverträgen, Mindestlöhnen oder Beschäftigungsschutz wirken sich ebenfalls auf die Erwerbchancen junger Menschen aus. Die wohlfahrtsstaatliche Arbeitsmarktpolitik als passive Arbeitsmarktpolitik schützt junge Menschen vor finanziellem Absturz, während die aktive Arbeitsmarktpolitik den (Wieder-)Einstieg in das Beschäftigungssystem fördern kann. Die wirtschaftliche Lage, Arbeitsmarktinstitutionen sowie die wohlfahrtsstaatliche Arbeitsmarktpolitik unterscheiden sich dabei erheblich im internationalen Vergleich.

Davon unbenommen ist die landesspezifische **Ausgestaltung der beruflichen Ausbildung** für den Erfolg oder auch Misserfolg der Jugend auf dem Arbeitsmarkt mit entscheidend. Die im westlichen Kapitalismus etablierten Prototypen – das *Training on the Job*, die vollzeitschulische Berufsausbildung, die duale Berufsausbildung sowie die segmentalistische Berufsausbildung – nehmen aufgrund ihrer jeweiligen Spezifika nachweislich Einfluss auf die Erwerbsübergangsprozesse junger Menschen. Der **Lernort Betrieb** bietet etwa die Chance, anhand von Praxissituationen zu lernen und umfangreiches implizites Wissen zu erlangen, sich beruflich zu orientieren und möglicherweise vom Betrieb nach der Ausbildung direkt in eine Erwerbstätigkeit übernommen zu werden. Gleichwohl kann eine schulische Ausbildung für die Vermittlung theoretisch-abstrakten Wissens eine möglicherweise effektivere Variante darstellen. Mit höherer **Dauer und Intensität der Ausbildung** ist zudem davon auszugehen, dass Auszubildende in größerem Umfang erwerbsspezifische Kompetenzen erlangen. Diese können dann den Arbeitsmarkterfolg der Jugend positiv beeinflussen. Je nach Ausbildungstypus unterscheidet sich auch die **Art der vermittelten Kompetenzen**. Erwerbsspezifisches Wissen und Kompetenzen können so etwa für einen bestimmten Job, eine bestimmte Firma oder einen bestimmten Beruf primär von Nutzen sein. Dies hat auch für die Spielräume der individuellen Mobilität auf dem Arbeitsmarkt klare Konsequenzen. Die **Standardisierung des beruflichen Bildungssystems** ermöglicht Betrieben, die Ausbildungsinhalte und Kompetenzen von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen treffend einzuschätzen. Dies erleichtert es jungen Menschen mit Ausbildungsabschluss, friktionslos in Beschäftigung einzusteigen und zudem in ihrem Ausbildungsfeld Firmen zu wechseln. Abschließend sei auf die unterschiedliche **Stratifizierung bzw. Selektivität** von Ausbildungsgängen hingewiesen. Je strenger die Selektion beim Zugang zu einem Ausbildungsgang vorgenommen wird, desto erfolgreicher wird tendenziell aufgrund dieser Positivselektion von Jugendlichen auch der Beschäftigungszugang sein („*cream-ing-effect*“).

Ergebnisse aus empirischen Studien weisen darauf hin, dass der Prototyp der **dualen Berufsausbildung**, der in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Dänemark insbesondere verbreitet ist, mit seinen beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule, einer hohen Stratifizierung und Standardisierung sowie der Vermittlung berufsspezifischen

Wissens über den Zeitraum mehrerer Jahre, die Vorteile verschiedener Ausbildungstypen kombiniert und für junge Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen die Risiken von Arbeitsmarktexklusion und Arbeitslosigkeit, prekärer Beschäftigung und beruflichen *Mismatches* reduzieren kann (vgl. ALLMENDINGER 1989; ANDERSEN/WERFHORST 2010; BOL u. a. 2019; BREEN 2005; BRZINSKY-FAY 2007; DIETRICH/MÖLLER 2016; DIPRETE u. a. 2017; EUROFOUND 2014; GANGL 2001; LANGE/GESTHUIZEN/WOLBERS 2014; MÜLLER/SHAVIT 1998; RÖZER/WERFHORST 2020; WOLBERS 2007).

Eine offene Frage ist dabei, inwiefern die duale Berufsausbildung auch zukunftsfähig ist bzw. welcher Veränderungen und Anpassungen das System möglicherweise bedarf. In diesem Zusammenhang werden nun als **Ausblick** einerseits fortschreitende soziodemografische Entwicklungen und andererseits Veränderungen in der Arbeitswelt thematisiert, die den Prototyp der dualen Berufsausbildung künftig noch weiter fordern werden.

Soziodemografische Entwicklungen haben für den Arbeitsmarkt zahlreiche Folgen (vgl. ALLMENDINGER/EBNER 2006). Individuelle Übergangsprozesse von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt werden etwa durch die Größe der Jugendkohorte beeinflusst. Mit zunehmender Zahl junger Menschen steigt auch die Konkurrenz um die verfügbaren Arbeitsplätze und gute Jobs. Vor allem sind junge Absolventinnen und Absolventen des Ausbildungssystems im Sekundarbereich aber mit einer steigenden Zahl von Hochschulabsolventinnen und -absolventen konfrontiert. Die Bildungsexpansion nahm im westlichen Europa schon nach dem Zweiten Weltkrieg ihren Lauf (vgl. MÜLLER/STEINMANN/SCHNEIDER 1997). Heute zählt Deutschland bereits ähnlich viele Studienanfänger/-innen wie Anfänger/-innen einer dualen Berufsausbildung (vgl. BIBB 2020), und in vielen anderen Ländern übersteigt die Zahl der Studienanfänger/-innen die der Ausbildungsanfänger/-innen. Zudem wächst weltweit die Nachfrage nach Akademikerinnen und Akademikern im Beschäftigungssystem, was u. a. auf den technologischen Wandel zurückzuführen ist (vgl. ACEMOGLU 1998). Aus ungleichheitssoziologischer Perspektive ist auch darauf hinzuweisen, dass die Arbeitslosigkeitsrisiken bei Akademikerinnen und Akademikern geringer und die Löhne im Durchschnitt höher sind als bei Absolventinnen und Absolventen der dualen Berufsausbildung. Ausbildungssysteme reagieren hierauf in vielen Ländern, indem sie die Durchlässigkeit durch neue Wege hin zur hochschulischen Bildung erhöhen (vgl. FROMMBERGER 2019). Auch in Deutschland sowie der Ländergruppe mit dualem Ausbildungssystem kann dies beobachtet werden (vgl. EBNER/GRAF/NIKOLAI 2013; ULBRICHT 2012). Dies ist auch deswegen bemerkenswert, weil in Deutschland im Tertiärbereich die Möglichkeit einer Fortbildung nach der dualen Berufsausbildung etwa zur Meisterin bzw. zum Meister, zur Technikerin bzw. zum Techniker oder zur Fachwirtin bzw. zum Fachwirt existiert, die in Konkurrenz zur hochschulischen Bildung steht (vgl. HALL 2021). Eine weitere Beobachtung ist die zunehmende Integration der für die duale Berufsausbildung typischen betrieblichen Lernelemente in den Hochschulsektor, wie es etwa beim dualen Studium offenkundig wird

(vgl. ERTL 2020). Alles in allem wird deutlich, dass die duale Berufsausbildung von mehreren Seiten immer mehr unter Druck gerät. In der abschließenden Diskussion werden daher nun einige zentrale Veränderungslinien thematisiert, die sich in der Arbeitswelt abzeichnen, und Überlegungen dazu angestellt, inwiefern das duale Ausbildungssystem seine Absolventinnen und Absolventen auf solche „neuen“ Anforderungen im Beschäftigungssystem vorbereiten kann.

Der **Wandel der Arbeitswelt** zeigt sich in vielerlei Gestalt. Zum ersten verändert sich die **quantitative Bedeutung bestimmter Berufe**. So kann seit langem eine sinkende Nachfrage nach Erwerbstätigen festgestellt werden, die produktbezogene Herstellungsarbeit leisten (vgl. KERN/SCHUMANN 1984); gleichzeitig expandiert der Dienstleistungssektor und es entstehen neue Berufe und Anforderungen (vgl. BOSCH/WAGNER 2003; FOURASTIÉ 1969). Für das duale Ausbildungssystem bedeutet dies weiterhin, die Inhalte von Ausbildungsberufen zu modernisieren und neue Berufe auch im Dienstleistungssektor gezielt auszubilden. Mit dem Wandel der Sektoren und Berufe verändern sich zweitens die geforderten **beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten**: Physisch-motorische Fähigkeiten verlieren zunehmend an Bedeutung, während sowohl soziale als auch emotionale Fähigkeiten wichtiger werden (vgl. OECD 2019). Zu beobachten ist ferner die zunehmende Verbreitung von „Wissensarbeit“ (vgl. DRUCKER 1996) und damit zusammenhängend die Erzeugung, Bearbeitung und Weitergabe von Informationen. Dies erfordert mehr und mehr analytische sowie synthetisierende Fähigkeiten (vgl. LIU/GRUSKY 2013). Geht man davon aus, dass viele solcher theoretisch-abstrakten Fähigkeiten effektiver „praxisenthoßen“ an Schulen ausgebildet werden können (vgl. BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007, S. 75f.), könnte für bestimmte duale Ausbildungsberufe auch eine deutliche Anhebung des schulischen Lernanteils ein guter Ansatz sein. Mit der **Globalisierung** rücken ferner sozialkommunikative Fähigkeiten, Wissen über unterschiedliche Kulturen und Fremdsprachenkenntnisse in den Vordergrund (vgl. BLOSSFELD 2006). Dies würde für bestimmte Ausbildungsberufe, die mit grenzüberschreitender Interaktion konfrontiert sind, nahelegen, Praktika bzw. Lernanteile im Ausland verstärkt in die Ausbildung zu integrieren. Die **Digitalisierung** hat zur Folge, dass Routinetätigkeiten verstärkt durch Computer und Roboter substituiert werden; gleichermaßen unterstützen digitale Technologien Erwerbstätige immer mehr bei Nichtrounetätigkeiten (vgl. AUTOR/LEVY/MURNANE 2003). Aufgrund der zunehmenden Verbreitung von Computern in Berufen wäre zu prüfen, inwieweit Lernanteile im Bereich der IT im Rahmen der dualen Berufsausbildung grundsätzlich weiter erhöht werden können. Eine weitere Beobachtung ist, dass auszuübende Berufe in ihrem **Tätigkeitsspektrum umfangreicher** werden (vgl. BAETHGE/BAETHGE-KINSKY 1998). Ein plakatives Beispiel ist die Reparatur von Autos. Neben den früher insbesondere erforderlichen Kenntnissen in Mechanik sind zusätzliche Kenntnisse in Elektronik mittlerweile unumgänglich.¹² Auch in der Produk-

12 Passenderweise wurde so etwa auch in Deutschland der Ausbildungsberuf Kfz-Mechaniker/-in in Kfz-Mechatroniker/-in umbenannt.

tion bestehen mit dem Aufkommen von Elektroautos fertigungstechnische Unterschiede zu den klassischen Verbrennern. Ausbildungsgänge müssen sich an solche veränderten Anforderungen im Produktions- und Beschäftigungssystem sukzessive anpassen, damit junge Absolventinnen und Absolventen in Firmen erfolgreich sein können. Hierzu könnte auch eine Verbreiterung der beruflichen Ausbildungsbasis notwendig werden. Eine sehr hohe berufliche Spezialisierung mag beim Erwerbseinstieg vorteilhaft sein, trägt aber womöglich nicht über einen längeren Zeitraum des Arbeitslebens (vgl. FORSTER/BOL/WERFHORST 2016; HANUSHEK u. a. 2017). Schließlich soll auf die voranschreitende **Entgrenzung von Arbeit** hingewiesen werden (vgl. Voss 1998). Beschäftigungsverhältnisse werden tendenziell weniger stabil, die Tarifbindung nimmt langfristig ab, Hierarchien in Firmen werden abgebaut und Arbeitszeiten sowie Arbeitsorte werden flexibilisiert. Nicht nur rückt damit die Fähigkeit zur Selbstorganisation in den Vordergrund (vgl. GALLIE u. a. 2004). Außerdem müssen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer immer mehr als „unternehmerisches Selbst“ (vgl. BRÖCKLING 2007) bzw. als „Arbeitskraftunternehmer/-innen“ auftreten (vgl. VOSS/PONGRATZ 1998) und sich nicht nur selbst kontrollieren und steuern, sondern auch weiterbilden, vermarkten sowie ihren Alltag um ihr Berufsleben herum organisieren. Fähigkeiten zur Selbststeuerung, Lernen sich selbst weiterzubilden und das aktive Setzen von Grenzen und Begrenzungen sind Kompetenzen, die zukünftigen Auszubildenden in ihrem Beruf, aber gewiss auch in ihrem Privatleben von großem Nutzen sein können.

Literatur

- ACEMOGLU, Daron: Why Do New Technologies Complement Skills? Directed Technical Change and Wage Inequality. In: *The Quarterly Journal of Economics* 113 (1998) 4, S. 1055–1089
- ACEMOGLU, Daron; PISCHKE, Jorn-Steffen: Why Do Firms Train? Theory and Evidence. In: *The Quarterly Journal of Economics* 113 (1998) 1, S. 79–119
- ACEMOGLU, Daron; SHIMER, Robert: Efficient Unemployment Insurance. In: *Journal of Political Economy* 107 (1999) 5, S. 893–928
- AERDEN, Karen van; PUIG-BARRACHINA, Vanessa; BOSMANS, Kim; VANROELEN, Christophe: How does employment quality relate to health and job satisfaction in Europe? A typological approach. In: *Social Science & Medicine* (2016) 158, S. 132–140
- ALLMENDINGER, Jutta: Educational Systems and Labor Market Outcomes. In: *European Sociological Review* 5 (1989) 3, S. 231–250
- ALLMENDINGER, Jutta; EBNER, Christian: Arbeitsmarkt und demografischer Wandel. Die Zukunft der Beschäftigung in Deutschland. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 50 (2006) 4, S. 227–239
- ALLMENDINGER, Jutta; EBNER, Christian; NIKOLAI, Rita: Soziale Beziehungen und Bildungserwerb. In: FRANZEN, Axel; FREITAG, Markus (Hrsg.): *Sozialkapital. Grund-*

- lagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 47. Wiesbaden 2007, S. 487–513
- ANDERSEN, Robert; WERFHORST, Herman G. van de: Education and occupational status in 14 countries: the role of educational institutions and labour market coordination. In: *British Journal of Sociology* 61 (2010) 2, S. 336–355
- AUTOR, David H.; LEVY, Frank; MURNANE, Richard J.: The Skill Content of Recent Technological Change: An Empirical Exploration. In: *The Quarterly Journal of Economics* 118 (2003) 4, S. 1279–1333
- BACHER, Johann: Macht Arbeitslosigkeit rechtsextrem? In: ZEMPEL, Jeanette; BACHER, Johann; MOSER, Klaus (Hrsg.): *Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen. Psychologie sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden 2001, S. 171–186
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (1998) 3, S. 461–472
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Berlin 2007
- BAMBRA, Clare: Weathering the Storm: Convergence, Divergence, and the Robustness of the Worlds of Welfare. In: *The Social Policy Journal* 3 (2004) 3, S. 3–23
- BECKER, Gary S.: *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. 2. Aufl. New York 1975
- BECKER, Rolf: Weiterbildung – theoretische Perspektiven und empirische Befunde. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3. Aufl. Wiesbaden 2017, S. 393–442
- BELL, David N. F.; BLANCHFLOWER, David G.: Young people and the Great Recession. In: *Oxford Review of Economic Policy* 27 (2011) 2, S. 241–267
- BELLMANN, Lutz; HARTUNG, Silke: Übernahmemöglichkeiten im Ausbildungsbetrieb. Eine Analyse mit dem IAB-Betriebspanel. In: *Sozialer Fortschritt* 59 (2010) 6-7, S. 160–167
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen*. 8. Aufl. Bonn 2017. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/8269> (Stand: 02.05.2022)
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn 2020. URL: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2020.pdf (Stand: 02.05.2022)
- BLANK, Rebecca M.: *Social Protection versus Economic Flexibility: Is there a Tradeoff?* Chicago 1994
- BLAU, Peter M.; DUNCAN, Otis D.: *The American Occupational Structure*. New York, London, Sydney 1967

- BLOSSFELD, Hans-Peter: Globalisierung, wachsende Unsicherheit und die Veränderung der Chancen der jungen Generation in modernen Gesellschaften. In: *Arbeit* 15 (2006) 1, S. 167–180
- BOGEDAN, Claudia: 40 Jahre aktive Arbeitsmarktpolitik in Deutschland – Beitrag zu einer Bilanz. In: *WISO direkt* (2009) Juni, S. 1–4
- BOL, Thijs; CIOCCA ELLER, Christina; WERFHORST, Herman G. van de; DiPRETE, Thomas A: School-to-Work Linkages, Educational Mismatches, and Labor Market Outcomes. In: *American Sociological Review* 84 (2019) 4, S. 275–307
- BONOLI, Giuliano: The Political Economy of Active Labor-Market Policy. In: *Politics & Society* 38 (2010) 4, S. 435–457
- BOSCH, Gerhard; WAGNER, Alexandra: Dienstleistungsgesellschaften in Europa und Ursachen für das Wachstum der Dienstleistungsgesellschaften. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55 (2003) 3, S. 475–499
- BOURDIEU, Pierre: The Forms of Capital. In: RICHARDSON, John G. (Hrsg.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Westport, London 1986, S. 241–258
- BREEN, Richard: Explaining Cross-national Variation in Youth Unemployment. Market and Institutional Factors. In: *European Sociological Review* 21 (2005) 2, S. 125–134
- BREEN, Richard; JONSSON, Jan O.: Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. In: *Annual Review of Sociology* 31 (2005), S. 223–243
- BRÖCKLING, Ulrich: *Das unternehmerische Selbst*. Frankfurt am Main 2007
- BROMAN, Clifford; HAMILTON, V. Lee; HOFFMAN, William S.: Unemployment and its effects on families: Evidence from a plant closing study. In: *American Journal of Community Psychology* 18 (1990) 5, S. 643–659
- BRZINSKY-FAY, Christian: Lost in Transition? Labour Market Entry Sequences of School Leavers in Europe. In: *European Sociological Review* 23 (2007) 4, S. 409–422
- BRZINSKY-FAY, Christian; EBNER, Christian; SEIBERT, Holger: Veränderte Kontinuität. Berufseinstiegsverläufe von Ausbildungsabsolventen in Westdeutschland seit den 1980er Jahren. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (2016) 68, S. 229–258
- BUCHHOLZ, Sandra: *Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs. Eine Analyse von Einstiegs- und Ausstiegsprozessen in Ost- und Westdeutschland*. Wiesbaden 2008
- BURKERT, Carola; SEIBERT, Holger: Labour market outcomes after vocational training in Germany. Equal opportunities for migrants and natives? In: *IAB Discussion Paper* (2007) 31, S. 1–43
- BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: BUSEMEYER, Marius R.; TRAMPUSCH, Christine (Hrsg.): *The Comparative Political Economy of Collective Skill Systems*. Oxford 2012, S. 3–38

- BYNNER, John; PARSONS, Samantha: Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). In: *Journal of Vocational Behavior* 60 (2002) 2, S. 289–309
- CALIENDO, Marco; SCHMIDL, Ricarda: Youth unemployment and active labor market policies in Europe. In: *IZA Journal of Labor Policy* 5 (2016) 1
- DAMASKE, Sarah: Job Loss And Attempts To Return To Work: Complicating Inequalities across Gender and Class. In: *Gender & Society* 34 (2020) 1, S. 7–30
- DEISSINGER, Thomas; GONON, Philipp: The development and cultural foundations of dual apprenticeships – a comparison of Germany and Switzerland. In: *Journal of Vocational Education and Training* 73 (2021) 2, S. 197–216
- DELL'ARINGA, Carlo; PAGANI, Laura: Collective Bargaining and Wage Dispersion in Europe. In: *British Journal of Industrial Relations* 45 (2007) 1, S. 29–54
- DI MAIO, Gina; GRAF, Lukas; WILSON, Anna: Torn between economic efficiency and social equality? Short-track apprenticeships in Denmark, Germany and Switzerland. In: *European Educational Research Journal* 18 (2019) 6, S. 699–723
- DIETRICH, Hans: Youth Unemployment in the Period 2001–2010 and the European Crisis. Looking at the Empirical Evidence. In: *Transfer: European Review of Labour and Research* 19 (2013) 3, S. 305–324
- DIETRICH, Hans; MÖLLER, Joachim: Youth unemployment in Europe – business cycle and institutional effects. In: *International Economics and Economic Policy* (2016) 13, S. 5–25
- DIPRETE, Thomas A; CIOCCA ELLER, Christina; BOL, Thijs; WERFHORST, Herman G. van de: School-to-Work Linkages in the United States, Germany and France. In: *American Journal of Sociology* 122 (2017) 6, S. 1869–1938
- DRUCKER, Peter: *Landmarks of Tomorrow*. New Brunswick, London 1996
- EBERHARD, Verena; BEICHT, Ursula; KREWERTH, Andreas; ULRICH, Joachim Gerd: Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn 2013. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/7123> (Stand: 02.05.2022)
- EBNER, Christian: *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. Frankfurt am Main 2013
- EBNER, Christian: Labour market developments and their significance for VET in Germany: An overview. In: *Research in Comparative & International Education* 10 (2015) 4, S. 576–592
- EBNER, Christian; EHLERT, Martin: Weiterbilden und Weiterkommen? Non-formale berufliche Weiterbildung und Arbeitsmarktmobilität in Deutschland. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 70 (2018), S. 213–235
- EBNER, Christian; GRAF, Lukas; NIKOLAI, Rita: *New Institutional Linkages between Dual Vocational Training and Higher Education – A Comparative Analysis of Germany,*

- Austria, and Switzerland. In: WINDZIO, Michael (Hrsg.): *Integration and Inequality in Educational Institutions*. Dordrecht 2013, S. 281–298
- EBNER, Christian; HAUPT, Andreas; MATTHES, Britta (Hrsg.): *Berufe und soziale Ungleichheit*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 60. Wiesbaden 2020
- EBNER, Christian; ROHRBACH-SCHMIDT, Daniela: Das gesellschaftliche Ansehen von Berufen – Konstruktion einer neuen beruflichen Ansehensskala und empirische Befunde für Deutschland. In: *Zeitschrift für Soziologie* 50 (2022) 6, S. 349–372. URL: <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0026>
- ELDER, Glenn: Time, Human Agency and Social Change: Perspectives on the Life Course. In: *Social Psychology Quarterly* 57 (1994) 1, S. 4–15
- ERTL, Hubert: Dual study programmes in Germany: Blurring the boundaries between higher education and vocational training? In: *Oxford review of education* 46 (2020) 1, S. 79–95
- ESPING-ANDERSEN, Gøsta: *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton 1990
- ESTEVEZ-ABE, Margarita; IVERSEN, Torben; SOSKICE, David: Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State. In: HALL, Peter; SOSKICE, David (Hrsg.): *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*. New York 2001, S. 145–183
- EUROFOUND (Hrsg.): *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxemburg 2012
- EUROFOUND (Hrsg.): *Mapping youth transitions in Europe*. Luxemburg 2014
- FASCHING, Helga: The Educational Situation and Transition Process to Work of School Leavers with an Intellectual Disability in Austria. In: SEIFRIED, Jürgen; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): *Transitions in Vocational Education*. Opladen, Berlin, Toronto 2013, S. 105–122
- FLOHR, Matthias; MENZE, Laura; PROTSCH, Paula: Berufliche Aspirationen im Kontext regionaler Berufsstrukturen. In: EBNER, Christian; HAUPT, Andreas; MATTHES, Britta (Hrsg.): *Berufe und soziale Ungleichheit*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 60. Wiesbaden 2020, S. 79–104
- FLORA, Peter; Heidenheimer, Arnold: The Historical Core and Changing Boundaries of the Welfare State. In: FLORA, Peter; HEIDENHEIMER, Arnold (Hrsg.): *The Development of Welfare States in Europe and America*. New York 1981, S. 17–34
- FORSTER, Andrea G.; BOL, Thijs; WERFHORST, Herman G. van de: Vocational Education and Employment over the Life Cycle. In: *Sociological Science* (2016) 3, S. 437–494
- FOURASTIÉ, Jean: *Die große Hoffnung des zwanzigsten Jahrhunderts*. 2. Aufl. Köln 1969
- FRANZ, Wolfgang; SOSKICE, David: The German Apprenticeship System. In: BUTLER, Friedrich; FRANZ, Wolfgang; SCHETTKAT, Roland; SOSKICE, David (Hrsg.): *Institutional Frameworks and Labor Market Performance*. London, New York 1995, S. 185–206

- FREEMAN, Richard B.: The Minimum Wage as a Redistributive Tool. In: *The Economic Journal* 106 (1996) 436, S. 639–649
- FRIEDRICH, Anett; HIRTZ, Sandra: Occupation-specific wage returns: shedding light on differentials between employees with a VET degree either with or without an Abitur. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training* 13 (2021) 6
- FROMMBERGER, Dietmar (Hrsg.): Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich. Gütersloh 2019
- GALLIE, Duncan; WHITE, Michael; CHENG, Yuan; TOMLINSON, Mark: *Restructuring the Employment Relationship*. Oxford 2004
- GANGL, Markus: European Patterns of Labour Market Entry. A Dichotomy of Occupationalized vs. Non-occupationalized Systems? In: *European Societies* 3 (2001) 4, S. 471–494
- GANGL, Markus: Changing labour markets and early career outcomes: labour market entry in Europe over the past decade. In: *Work, Employment and Society* 16 (2002) 1, S. 67–90
- GANGL, Markus: Institutions and the Structure of Labour Market Matching in the United States and West Germany. In: *European Sociological Review* 20 (2004a) 3, S. 171–187
- GANGL, Markus: Welfare States and the Scar Effects of Unemployment: A Comparative Analysis of the United States and West Germany. In: *American Journal of Sociology* 109 (2004b) 6, S. 1319–1364
- GEBEL, Michael: Fixed-Term Contracts at Labour Market Entry in West Germany. Implications for Job Search and First Job Quality. In: *European Sociological Review* 25 (2009) 6, S. 661–675
- GEBEL, Michael; GIESECKE, Johannes: Does Deregulation Help? The Impact of Employment Protection Reforms on Youths' Unemployment and Temporary Employment Risks in Europe. In: *European Sociological Review* 32 (2016) 4, S. 486–500
- GESLER, Michael; FUCHS, Martina; PILZ, Matthias (Hrsg.): *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung*. Wiesbaden 2019
- GIESECKE, Johannes: Socio-economic Risks of Atypical Employment: Evidence from the German Labour Market. In: *European Sociological Review* 25 (2009) 6, S. 629–646
- GIESECKE, Johannes; GROSS, Martin: Flexibilisierung durch Befristung. In: KELLER, Berndt; SEIFERT, Hartmut (Hrsg.): *Atypische Beschäftigung – Flexibilisierung und soziale Risiken*. Berlin 2007, S. 83–105
- GRANATO, Mona; DORAU, Ralf: Junge Frauen und Männer an der zweiten Schwelle – ein Vergleich dualer Ausbildungsabsolventen. In: GRANATO, Mona; DEGEN, Ulrich (Hrsg.): *Berufliche Bildung von Frauen*. Bielefeld 2006, S. 165–181
- GREINERT, Wolf-Dietrich: *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*. Luxemburg 2005

- GROSS, Martin: Die Folgen prekärer Arbeitsverhältnisse für das Ausmaß sozialer Ungleichheit: Einkommensbenachteiligung befristeter Arbeitsverträge. In: LÜTTINGER, Paul (Hrsg.): Sozialstrukturanalyse mit dem Mikrozensus. Mannheim 1999, S. 323–353
- GÜNTHER, Lisa; MARDER-PUCH, Katharina: Selbständigkeit – Methoden und Ergebnisse des Ad-Hoc-Moduls zur Arbeitskräfteerhebung 2017. Wiesbaden 2019
- HALL, Anja: Alles beim Alten? Bildungserträge höherer beruflicher und akademischer Abschlüsse vor und nach Bologna. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 73 (2021), S. 527–553
- HALL, Peter; SOSKICE, David: An Introduction to Varieties of Capitalism. In: HALL, Peter; SOSKICE, David (Hrsg.): Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage. New York 2001, S. 1–68
- HANNAN, Damian; RAFFE, David; SMYTH, Emer: Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework. Paris 1996
- HANUSHEK, Eric A.; SCHWERDT, Guido; WOESSMANN, Ludger; ZHANG, Lei: General Education, Vocational Education and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. In: The Journal of Human Resources 52 (2017) 1, S. 48–87
- HARPAZ, Itzhak; FU, Xuanning: Work Centrality in Germany, Israel, Japan, and the United States. In: Cross-Cultural Research 31 (1997) 3, S. 171–200
- HEINZE, Rolf G.; HINRICHS, Karl; HOHN, H.-Willy; OLK, Thomas: Armut und Arbeitsmarkt: Zum Zusammenhang von Klassenlagen und Verarmungsrisiken im Sozialstaat. In: Zeitschrift für Soziologie 10 (1981) 3, S. 219–243
- HIPP, Lena; BERNHARDT, Janine; ALLMENDINGER, Jutta: Institutions and the prevalence of nonstandard employment. In: Socio-Economic Review 13 (2015) 2, S. 351–377
- HOLZHAUSER, Nicole: Quantifying the exclusionary process of canonisation, or how to become a classic of the social sciences. In: International Review of Sociology 31 (2021) 1, S. 97–122
- HORA, Ondřej; HORÁKOVÁ, Markéta; SIROVÁTKA, Tomáš: Diversity of youth policy regimes and early job insecurity – towards an integrated approach. In: HVINDEN, Bjørn; HYGGEN, Christer; SCHOYEN, Mi A.; SIROVÁTKA, Tomáš (Hrsg.): Youth Unemployment and Job Insecurity in Europe. Problems, Risk Factors and Policies. Cheltenham 2019, S. 138–157
- HUININK, Johannes; SCHRÖDER, Torsten: Sozialstruktur Deutschlands. 2., überarbeitete Auflage. Konstanz, München 2014
- KARAMESSINI, Maria; SYMEONAKI, Maria; PARSANOGLU, Dimitris; STAMATOPOULOU, Glykeria: Mapping early job insecurity impacts of the crisis in Europe. In: HVINDEN, Bjørn; HYGGEN, Christer; SCHOYEN, Mi A.; SIROVÁTKA, Tomáš (Hrsg.): Youth Unemployment and Job Insecurity in Europe. Problems, Risk Factors and Policies. Cheltenham 2019, S. 24–44

- KELLER, Berndt; SEIFERT, Hartmut: Atypische Beschäftigungsverhältnisse. Stand und Lücken der aktuellen Diskussion. In: WSI Mitteilungen (2011) 3, S. 138–145
- KERN, Horst; SCHUMANN, Michael: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984
- KLEINERT, Corinna; JACOB, Marita: Demographic changes, labor markets and their consequences on post-school-transitions in West Germany 1975–2005. In: Research in Social Stratification and Mobility 32 (2013) 1, S. 65–83
- KLEINERT, Corinna; SCHELS, Brigitte: Zurück zur Norm? Kompromissbildung zwischen geschlechtstypischen und -untypischen Berufsaspirationen, Bewerbungs- und Ausbildungsberufen. In: EBNER, Christian; HAUPT, Andreas; MATTHES, Britta (Hrsg.): Berufe und soziale Ungleichheit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 60. Wiesbaden 2020, S. 229–260
- KOHLI, Martin: Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37 (1985) 1, S. 1–29
- KONIETZKA, Dirk: Die Verberuflichung von Marktchancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufs für die Plazierung im Arbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Soziologie 28 (1999) 5, S. 379–400
- KONIETZKA, Dirk: Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. Die zweite Schwelle im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976–1995. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 54 (2002) 4, S. 645–673
- LAMAMRA, Nadia; JORDAN, Marine; DUC, Barbara: The Factors Facilitating School-to-Work Transition: The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. In: SEIFRIED, Jürgen; WUTTKE, Eveline (Hrsg.): Transitions in Vocational Education. Opladen, Berlin, Toronto 2013, S. 123–142
- LANGE, Marloes de; GESTHUIZEN, Maurice; WOLBERS, Maarten: Youth labour market integration across Europe. The impact of cyclical, structural, and institutional characteristics. In: European Societies 16 (2014) 2, S. 194–212
- LESSENICH, Stephan: Armut als gesellschaftliches Verhältnis. In: MARQUARDSEN, Kai (Hrsg.): Armutsforschung. Handbuch für Wissenschaft und Praxis. Baden-Baden, Berlin 2022, S. 93–103
- LINDBECK, Assar; SNOWER, Dennis: The Insider-Outsider Theory: A Survey. IZA Discussion Paper No. 534. Bonn 2002
- LIU, Yujia; GRUSKY, David B.: The Payoff to Skill in the Third Industrial Revolution. In: American Journal of Sociology 118 (2013) 5, S. 1330–1374
- LONGHI, Simonetta; BRYNIN, Malcolm: Occupational change in Britain and Germany. In: Labour Economics 17 (2010) 4, S. 655–666
- LUDWIG-MAYERHOFER, Wolfgang: Arbeitslosigkeit. In: ABRAHAM, Martin; HINZ, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Aufl. Wiesbaden 2018, S. 155–192

- MARSDEN, David: Institutions and Labour Mobility: Occupational and Internal Labour Markets in Britain, France, Italy and West Germany. In: BRUNETTA, Renato; DELL'ARINGA, Carlo (Hrsg.): Labour Relations and Economic Performance. London 1990, S. 414–438
- MARSHALL, Thomas H.: Citizenship and Social Class. New York 1950
- MAU, Steffen; VERWIEBE, Roland: Die Sozialstruktur Europas. Konstanz 2009
- MAURICE, Marc; SELLIER, Francois; SILVESTRE, Jean-Jacques: The Social Foundations of Industrial Power: A Comparison of France and Germany. Cambridge 1986
- MAYER, Karl Ulrich: Lebensverlauf. In: SOLGA, Heike; POWELL, Justin J. W.; BERGER, Peter A. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt, New York 1998, S. 411–426
- MAYER, Karl Ulrich: New Directions in Life Course Research. In: Annual Review of Sociology (2009) 35, S. 413–433
- MCGINNITY, Frances; MERTENS, Antje: Befristete Verträge und Berufseinstieg. In: HILLMERT, Steffen; MAYER, Karl Ulrich (Hrsg.): Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden 2004, S. 115–132
- MENZE, Laura: Horizontale und vertikale Adäquanz im Anschluss an die betriebliche Ausbildung in Deutschland. Zur Bedeutung von Merkmalen des Ausbildungsberufs. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2017) 69, S. 79–107
- MERTENS, Dieter: Beziehung zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt. In: SCHLAFFKE, Winfried (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit. Unlösbare Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem? Köln 1976, S. 68–117
- MÜLLER, Walter: Zur Zukunft der Berufsbildung: Das deutsche Modell im europäischen Vergleich. In: GLATZER, Wolfgang; HABICH, Roland; MAYER, Karl Ulrich (Hrsg.): Sozialer Wandel und gesellschaftliche Dauerbeobachtung. Opladen 2002, S. 49–68
- MÜLLER, Walter; SHAVIT, Yossi: The Institutional Embeddedness of the Stratification Process. A Comparative Study of Qualifications and Occupations in Thirteen Countries. In: SHAVIT, Yossi; MÜLLER, Walter (Hrsg.): From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations. Oxford 1998, S. 1–47
- MÜLLER, Walter; STEINMANN, Susanne; SCHNEIDER, Reinhart: Bildung in Europa. In: HRADIL, Stefan; IMMERFALL, Stefan (Hrsg.): Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen 1997, S. 177–246
- OECD – ORGANISATION FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (Hrsg.): Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Skills for 2030. Paris 2019
- PAUL, Karsten; MOSER, Klaus: Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. In: Journal of Vocational Behavior 74 (2009) 3, S. 264–282

- PEDACE, Roberto; ROHN, Stephanie: The Impact of Minimum Wages on Unemployment Duration: Estimating the Effects Using the Displaced Worker Survey. In: *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society* 50 (2011) 1, S. 57–75
- PILZ, Matthias: Typologies to compare different VET systems: purposes and a new approach. VET International Conference. Stockholm 2018
- PILZ, Matthias; ALEXANDER, Peter-Jörg: The transition from education to employment in the context of stratification in Japan – a view from the outside. In: *Comparative Education* 47 (2011) 2, S. 265–280
- POLANYI, Michael: *Implizites Wissen*. Frankfurt am Main 1985
- POLLMANN-SCHULT, Matthias; MAYER, Karl Ulrich: Vertikale und horizontale Fehlqualifikation von Lehraabsolventen im Kohortenvergleich. In: *Sozialer Fortschritt* 59 (2010) 6-7, S. 182–190
- QUINTINI, Glenda; MANFREDI, Thomas: Going Separate Ways? School-to-work Transitions in the United States and Europe. OECD Social, Employment and Migration Working Papers. Paris 2009
- REED, Deborah; JEPSEN, Christopher; HILL, Laura E.: Transitions to Work for Racial, Ethnic and Immigrant Groups. In: NEUMARK, David (Hrsg.): *Improving School-to-Work Transitions*. New York 2007, S. 24–58
- RILEY, John G.: Information, Screening and Human Capital. In: *The American Economic Review* 66 (1976) 2, S. 254–260
- ROSSO, Brent D.; DEKAS, Kathryn H.; WRZESNIEWSKI, Amy: On the meaning of work: A theoretical integration and review. In: *Research in Organizational Behavior* 30 (2010), S. 91–127
- RÖZER, Jesper; WERFHORST, Herman G. van de: Three Worlds of Vocational Education: Specialized and General Craftsmanship in France, Germany and The Netherlands. In: *European Sociological Review* 36 (2020) 5, S. 780–797
- SAAR, Ellu; UNT, Marge; KOGAN, Irena: Transition from Educational System to Labour Market in the European Union. A Comparison between New and Old Members. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49 (2008) 1, S. 31–59
- SANTIAGO VELA, Ana: Same Degree, Same Opportunities? Educational and Social Background Effects on Overeducation in Germany. In: *Social Sciences* 10 (2021) 315, S. 1–32
- SCARPETTA, Stefano; SONNET, Anne; MANFREDI, Thomas: Rising Youth Unemployment during the Crisis: How to prevent Negative Long-term Consequences on a Generation? OECD Social, Employment and Migration Papers No. 106. Paris 2010
- SCHERER, Stefanie: Stepping-stones or traps? The consequences of labour market entry positions on future careers in West Germany, Great Britain and Italy. In: *Work, employment and society* 18 (2004) 2, S. 369–394
- SCHMID, Günther: Die Balance der Verantwortung. Auf der Suche nach gerechter Teilung des Risikos Arbeitslosigkeit. In: *WZB Mitteilungen* (2008) 120, S. 11–15

- SOLGA, Heike: Ausbildungslosigkeit als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (2002) 54, S. 476–505
- SOLGA, Heike; PROTSCH, Paula; EBNER, Christian; BRZINSKY-FAY, Christian: The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges. WZB Discussion Paper, No. SP I 2014-502. Berlin 2014
- STACHE, Katrin; EBNER, Christian; ROHRBACH-SCHMIDT, Daniela: Das Ansehen von Hausfrauen in Deutschland – Eine quantitativ-empirische Analyse differenzieller Wahrnehmungen. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 74 (2022), S. 1–32
- STRATHDEE, Rob: Changes in Social Capital and School-to-Work Transitions. In: *Work, Employment & Society* 15 (2001) 2, S. 311–326
- STUMPF, Felix; DAMELANG, Andreas; ABRAHAM, Martin; EBENSPERGER, Sabine: How National Institutions Shape Skilled Immigrants' Chances of Getting Hired: Evidence from Harmonised Factorial Surveys with Employers in Germany and England. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 72 (2020), S. 351–373
- STUTH, Stefan: Closing in on Closure. Occupational Closure and Temporary Employment in Germany. Baden-Baden 2017
- SZYDLIK, Marc: Zur Übereinstimmung von Ausbildung und Arbeitsplatzanforderungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 29 (1996) 2, S. 295–306
- THELEN, Kathleen; KUME, Ikuo: The Rise of Nonmarket Training Regimes: Germany and Japan Compared. In: *The Journal of Japanese Studies* 25 (1999) 1, S. 33–64
- THUROW, Lester C.: Education and economic equality. In: *The public interest* 28 (1972), S. 66–81
- TSCHANZ, Christoph; POWELL, Justin J. W.: Competing Institutional Logics and Paradoxical Universalism: School-to-Work Transitions of Disabled Youth in Switzerland and the United States. In: *Social Inclusion* 8 (2020) 1, S. 155–167
- UHLY, Alexandra; KROLL, Stephan; KREKEL, Elisabeth M.: Strukturen und Entwicklungen der zweijährigen Ausbildungsberufe des dualen Systems. Bonn 2011. URL: <https://www.bibb.de/dienst/veroeffentlichungen/de/publication/show/6732> (Stand: 02.05.2022)
- ULBRICHT, Lena: Stille Explosion der Studienberechtigtenzahlen – die neuen Regelungen für das Studium ohne Abitur. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 41 (2012) 1, S. 39–42. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/6810> (Stand: 02.05.2022)
- UNT, Marge; GEBEL, Michael; BERTOLINI, Sonia; DELIYANNI-KOUMITZI, Vassiliki; HOFÄCKER, Dirk (Hrsg.): Social Exclusion of Youth in Europe. The Multifaceted Consequences of Labour Market Insecurity. Bristol 2021

- VENN, Danielle: Legislation, collective bargaining and enforcement: Updating the OECD employment protection indicators. OECD Social, Employment and Migration Working Papers 89. Paris 2009
- VICARI, Basha; UNGER, Stefanie: No Way Out or No Way In? The Effect of Standardization, Licensing, and Skills Specificity of the Initial and Target Occupations on Status Mobility. In: EBNER, Christian; HAUPT, Andreas; MATTHES, Britta (Hrsg.): Berufe und soziale Ungleichheit. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 60. Wiesbaden 2020, S. 135–156
- VISSER, Jelle: OECD/AIAS ICTWSS Database. Detailed note on definitions, measurement and sources. Paris 2021
- Voss, Günther G.: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31 (1998) 3, S. 473–487
- Voss, Günther G.; PONGRATZ, Hans J.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50 (1998) 1, S. 131–158
- WIMBAUER, Christine; MOTAKEF, Mona: Prekäre Arbeit, prekäre Liebe. Über Anerkennung und unsichere Lebensverhältnisse. Frankfurt, New York 2020
- WITTE, James C.; KALLEBERG, Arne L.: Matching Training and Jobs. The Fit Between Vocational Education and Employment in the German Labour Market. In: European Sociological Review 11 (1995) 3, S. 293–317
- WOLBERS, Maarten: Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe. In: European Sociological Review 19 (2003) 3, S. 249–266
- WOLBERS, Maarten: Patterns of Labour Market Entry. A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. In: Acta Sociologica 50 (2007) 3, S. 189–210

Silvia Annen

Different country – same problems? Akteurszentrierte Analyse der Rekrutierung ausländischer Fachkräfte in Deutschland und Kanada

Der vorliegende Beitrag basiert auf zwölf qualitativen Fallstudien in deutschen und kanadischen Krankenhäusern und IT-Unternehmen, die im Rahmen einer *Mixed-Methods*-Studie zur Analyse der Arbeitsergebnisse von Zugewanderten durchgeführt wurden. Ziel dieser Fallstudien war die vergleichende Untersuchung der Anerkennung, des Integrationsprozesses sowie der Verwertbarkeit ausländischer Qualifikationen, Fähigkeiten und Arbeitserfahrungen auf dem Arbeitsmarkt durch Zugewanderte in Deutschland und Kanada. In diesem Beitrag werden die Strategien und Rationalitäten von Arbeitgebern und Arbeitnehmerinnen bzw. Arbeitnehmern im Rahmen des Rekrutierungsprozesses analysiert. Der Fokus liegt dabei auf den typischen Strategien der ausländischen Bewerber/-innen und der Rekrutierungsverantwortlichen sowie ihrer individuellen Wahrnehmung des Rekrutierungsprozesses insbesondere in Hinblick auf die Kommunikation. Der Beitrag nimmt Bezug auf den *Signaling*- und *Screening*-Ansatz, um die im Kontext der Anerkennung bestehenden Informationsasymmetrien theoretisch zu konzeptualisieren.

Die Ergebnisse zeigen, dass im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) die von den Arbeitgebern gestellten Anforderungen als am problematischsten angesehen werden. Hingegen werden im Gesundheitssektor Zugewanderte eher mit systemischen Hindernissen konfrontiert, die mit den Strukturen des Bildungssystems (Deutschland) oder des Arbeitsmarktes (Kanada) zusammenhängen. Diese systemischen Hindernisse schmälern in beiden Ländern den Signalwert ausländischer Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt. Die Kommunikation zwischen den Akteuren bestimmt in hohem Maße den Verlauf und den Erfolg des Anerkennungs- und Rekrutierungsprozesses. Während in Deutschland vor allem Sprachbarrieren und die Relevanz formaler Qualifikationen ein zentrales Hindernis für Zugewanderte darstellen, ist in Kanada in diesem Zusammenhang vor allem die Notwendigkeit inländischer Berufserfahrung zu nennen.

1 Einleitung

Der Arbeitsmarkterfolg von Migrantinnen und Migranten ist in Kanada sowie in Deutschland vergleichsweise geringer als der einheimischer Arbeitnehmer/-innen (vgl. z. B. GREEN/WORSWICK 2012; LI/SWEETMAN 2013; PICOT/SWEETMAN 2012; MERGENER 2017 BATTISTI/FELBERMAYR, 2015; HÖHNE/SCHULZE BUSCHOFF 2015). Dieser Beitrag resultiert aus einer Studie, die sich mit der bis dahin nur wenig erforschten Frage be-

schäftigte, welche Strategien Arbeitgeber in Bezug auf die Rekrutierung ausländischer Bewerber/-innen verfolgen und wie sie ihre Einstellungsentscheidungen treffen. Daneben wurde die Perspektive der Bewerber/-innen untersucht, d. h. ihre Bewerbungsstrategien sowie ihre subjektiv wahrgenommene Rolle in dem Prozess. Dieser Beitrag fokussiert in diesem Zusammenhang die kommunikativen Aspekte des Anerkennungs- und Integrationsprozesses auf dem Arbeitsmarkt. Somit sollen die Ergebnisse die Rekrutierungsprozesse auf dem deutschen und kanadischen Arbeitsmarkt multiperspektivisch nachzeichnen und vergleichende Erkenntnisse liefern, wie gut Zugewanderte ihre ausländischen Qualifikationen und Berufserfahrungen dabei nutzen können. Zudem zeigen die Ergebnisse, warum Integration oft problematisch ist und damit für die Zugewanderten selbst sowie die Wirtschaft und Gesellschaft des Aufnahmelandes ein größerer möglicher Nutzen verhindert wird.

Kanada hat eine lange Tradition in der Aufnahme und Integration von Migrantinnen und Migranten in den heimischen Arbeitsmarkt und die Gesellschaft sowie das am längsten bestehende Migrationssystem aller Länder der *Organisation for Economic Co-operation and Development* (vgl. OECD 2019). Dieser Beitrag konzentriert sich in beiden Ländern auf Wirtschaftsmigrantinnen bzw. -migranten, d. h. potenzielle Zugewanderte, denen in der Regel aufgrund ihres Humankapitals die Einwanderung ermöglicht wird. In Kanada sind für diese Art der Zuwanderung vor allem das *Federal Skilled Worker Program*, das der kontinuierlichen Anwerbung von qualifizierten Arbeitskräften aus dem Ausland dient, sowie die *Temporary Foreign Worker Programs* der Provinzen, die auf die Gewinnung ausländischer Arbeitskräfte für den aktuellen konkreten Arbeitsmarktbedarf abzielen, bedeutsam. Beide Programme ergänzen sich und dienen der Förderung des Wachstums der kanadischen Wirtschaft und Bevölkerung.

In Deutschland fand vor allem in der jüngeren Vergangenheit eine zunehmende Zuwanderung statt. Das Land verfügt jedoch nicht über umfassende Erfahrungen bei der Integration von Migrantinnen und Migranten in den heimischen Arbeitsmarkt. Das kürzlich entwickelte Migrationsgesetz soll die Migration und Arbeitsmarktintegration für EU-Ausländer/-innen erleichtern. Das deutsche Anerkennungsgesetz zielt darauf ab, den bestehenden Fachkräftemangel durch die Förderung qualifizierter Zuwanderung aus dem Ausland zu beheben sowie die soziale Integration und den Zugang zum Arbeitsmarkt von Menschen mit ausländischen Qualifikationen, die bereits in Deutschland leben, zu verbessern.

Aufgrund der obigen systemischen Unterschiede wurden die beiden Länder für einen Vergleich ausgewählt, wobei Kanada durch einen liberalen Arbeitsmarkt und Deutschland durch einen beruflich strukturierten Arbeitsmarkt charakterisiert ist. Es wird davon ausgegangen, dass individuelle Faktoren wie formale Qualifikationen, Berufserfahrung, soziales Kapital und Sprachkenntnisse (vgl. Li 2008) sowie die Fähigkeit, diese gegenüber Arbeitgebern adäquat zu kommunizieren, wichtige Faktoren sind, die den Arbeitsmarkterfolg von Migrantinnen und Migranten bestimmen. Daneben spielen

systemischen Kontextfaktoren wie die nationale Migrations- und Anerkennungspolitik sowie die Strukturen des nationalen Arbeitsmarktes und des Bildungssystems ebenfalls eine wichtige Rolle (vgl. HAWTHORNE 2007; GUO 2013).

Die diesem Beitrag zugrunde liegende Studie geht davon aus, dass Qualifikationen im Gesundheitssektor relevanter sind und den Zugang zum Arbeitsmarkt und den Erfolg stärker bestimmen als im IKT-Sektor. Die beiden Sektoren wurden zudem ausgewählt, weil es in beiden Ländern eine relativ hohe Arbeitsmarktnachfrage nach qualifizierten Fachkräften gibt. Die Arbeitsmarktdaten in Deutschland belegen dies für beide Sektoren (vgl. BMG 2018; BA 2018; IW 2018a; IW 2018b; CZEPEK u. a. 2015; ZIKA u. a. 2015), was den Handlungsspielraum der Arbeitgeber beeinflusst. Ähnliches gilt für Kanada, wo ebenfalls ein hoher Bedarf an Fachkräften im IKT-Sektor (vgl. COPS 2017a) sowie im Gesundheitssektor (vgl. COPS 2017b) besteht.

Grundlage für diesen Beitrag sind zwölf Fallstudien, sechs in deutschen sowie sechs in kanadischen IKT-Unternehmen und Krankenhäusern, in denen ausländische Fachkräfte, Recruiter/-innen und Personaler/-innen befragt wurden. Dabei wurde insbesondere auf die subjektive Perspektive fokussiert, die in früheren Forschungsarbeiten weitgehend außer Acht gelassen wurde.

Sowohl länderspezifische Aspekte (vgl. WHEELAHAN/MOODIE 2016) als auch Branchenspezifika (vgl. SAAR u. a. 2014) beeinflussen das Verhalten der Akteure im Rekrutierungsprozess. Vor diesem Hintergrund zielt der Beitrag darauf ab, Antworten auf die beiden folgenden Fragen zu geben: Welche Strategien verfolgen die Arbeitgeber und die ausländischen Bewerber/-innen innerhalb des Rekrutierungsprozesses und wie nehmen sie diesen subjektiv wahr? Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen Deutschland und Kanada und welche Effekte sind branchenspezifisch?

Insgesamt ist das Ziel dieses Beitrags, die im Kontext der Anerkennung ausländischer Qualifikationen und Fähigkeiten bestehenden Probleme und Herausforderungen sowie deren Zusammenhänge mit nationalen Gegebenheiten (Einwanderungspolitik, Arbeitsmarktstrukturen, Bildungspolitik) zu analysieren. Darüber hinaus können die Ergebnisse den beteiligten Akteuren helfen, ihr eigenes Verhalten auch in Bezug auf die dabei stattfindende Kommunikation und Interaktion zu reflektieren und zu verbessern.

2 Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland und Kanada

Das deutsche Anerkennungsgesetz zielt darauf ab, den Fachkräftemangel durch die Förderung der qualifizierten Zuwanderung aus dem Ausland zu beheben sowie die gesellschaftliche Integration und den Zugang zum Arbeitsmarkt von Menschen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen, die bereits in Deutschland leben, zu verbessern. Die entsprechenden Gesetze zur Anerkennung ausländischer Qualifikationen umfassen sowohl reglementierte als auch nicht reglementierte Berufe und auf der Grundlage die-

ser haben Menschen das Recht, ihre ausländischen Qualifikationen bewerten zu lassen, um ihre Gleichwertigkeit mit einer vergleichbaren deutschen Qualifikation festzustellen (vgl. BMBF 2014, S. 22; ANNEN/EBERHARDT 2015, S. 2438). In Deutschland sind Migrationspolitik, Arbeitsmarktpolitik und Anerkennungsrecht nicht miteinander verknüpft.

In Kanada wurde in der jüngeren Vergangenheit der Prozess der Einschätzung und Anerkennung ausländischer Qualifikationen vor allem im Rahmen der nationalen Koordination durch den „*Pan-Canadian Framework for the Assessment and Recognition of Foreign Qualifications*“ politisch diskutiert, was zur Festlegung normativer Kriterien führte, die für alle Beteiligten relevant sind. Dieses Rahmenwerk beschreibt die idealen Schritte und Prozesse, die die Regierungen der Provinzen anstreben, um eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration von Zugewanderten zu gewährleisten (vgl. FLMM 2009; ANNEN/EBERHARDT 2015, S. 2440).

Kanada und Deutschland unterscheiden sich wesentlich dadurch, dass in Deutschland der Anerkennungsprozess für jeden Beruf durch das Anerkennungsgesetz und die entsprechenden gesetzlichen Regelungen abgedeckt ist, während in Kanada das oben beschriebene Rahmenwerk im Wesentlichen aus vorgeschlagenen Standards ohne jegliche gesetzliche Bindung besteht. Gleichwohl dieses Rahmenwerk damit weniger politische Durchsetzungskraft hat als die deutschen Anerkennungsgesetze, berücksichtigt jedoch das kanadische Einwanderungsgesetz ausländische Zeugnisse, die im Rahmen des Migrationsprozesses formal bewertet werden. Dies geschieht, da die kanadische Regierung die Einwanderung von qualifizierten Arbeitskräften in das Land fördern möchte. Das obige Rahmenwerk soll die Transparenz und Fairness des Anerkennungsprozesses für Eingewanderte verbessern.

Die beiden betrachteten Länder unterscheiden sich auch hinsichtlich ihres Bildungssystems und der Strukturen ihrer Arbeitsmärkte. Während in Deutschland das Berufsbildungssystem eine große Bedeutung hat, ist das kanadische Bildungssystem durch die hohe Relevanz der Hochschulbildung geprägt. Während im Gesundheitsbereich in Kanada ein Bachelorabschluss vorausgesetzt wird, durchläuft ein/-e Gesundheits- und Krankenpfleger/-in (GKP) in Deutschland eine Berufsausbildung. Allerdings haben beide Länder in den untersuchten Sektoren recht ähnliche Rahmenbedingungen hinsichtlich des Anerkennungsprozesses für ausländische Qualifikationen.

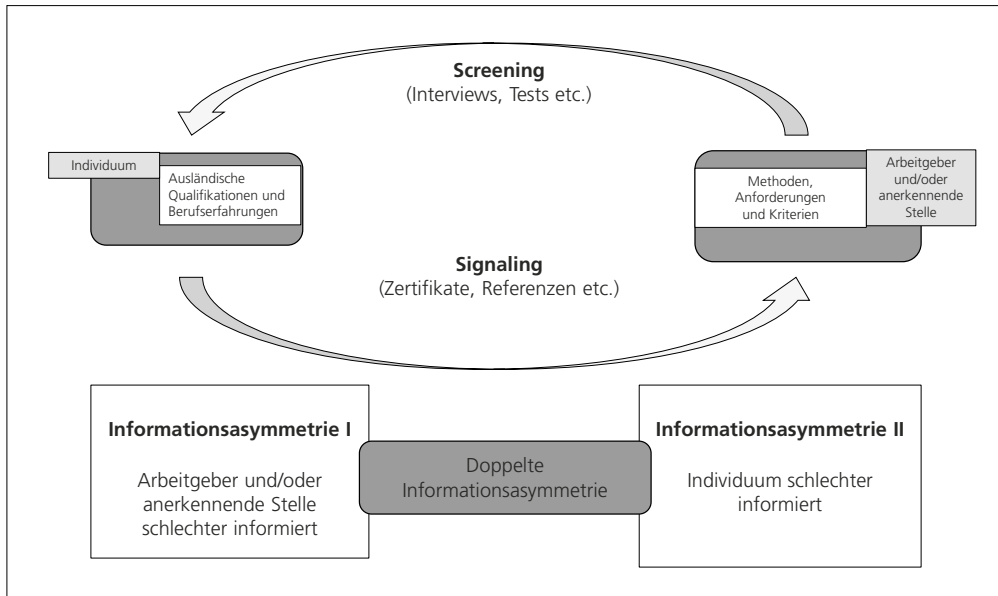
Im Gesundheitswesen müssen GKP bestimmte formale Qualifikationen sowie Berufserfahrungen nachweisen, um von der gesetzlich zuständigen Stelle (etwa dem *College of Nurses of Ontario* bzw. der Bezirksregierung) zugelassen zu werden. Darüber hinaus müssen GKP in Kanada nach ihrem Abschluss eine verpflichtende standardisierte Prüfung ablegen, die Voraussetzung für ihre Registrierung ist. Hinsichtlich der erforderlichen Qualifikationen unterscheiden sich beide Länder. In Deutschland wird in der Gesundheits- und Krankenpflege eine Berufsausbildung vorausgesetzt, während es in Kanada zwei Arten von GKP gibt: *Registered Nurses*, die im Hochschulsektor (Bachelor) ausgebildet werden, und *Licensed Practical Nurses*, die im College-Sektor (Diplom) aus-

gebildet werden. Im Rahmen der Fallstudien wurden lediglich *Registered Nurses* befragt. Diese Differenzierung gibt es in Deutschland zumindest in der Breite noch nicht. Im IKT-Sektor sind in beiden Ländern keinerlei Qualifikationen oder Berufserfahrungen obligatorische gesetzliche Voraussetzung für den Arbeitsmarktzugang, sodass die gesamte Zugangsentscheidung bei den Arbeitgebern liegt. Somit hängt es von der Position und dem Unternehmen ab, welche Qualifikationen als notwendig für die Ausübung der jeweiligen Tätigkeit angesehen werden. Während in Deutschland der Anerkennungsprozess per Gesetz auf eine maximale Dauer von vier Monaten begrenzt ist (für den Fall, dass alle Dokumente vom Antragsteller bzw. von der Antragstellerin zur Verfügung gestellt werden und keine detaillierte Qualifikationsanalyse notwendig ist), gibt es in Kanada keinen vergleichbaren gesetzlichen Standard.

3 Theoretische Überlegungen

Aus arbeitsmarkttheoretischer Sicht besteht bei der Anerkennung ausländischer Qualifikationen und Berufserfahrungen sowie bei der Rekrutierung von ausländischen Fachkräften eine Informationsasymmetrie. Die Zugewanderten sind besser über das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt ihres Herkunftslandes informiert als ihre potenziellen Arbeitgeber im Gastland. Um diese Informationsasymmetrie zu überwinden, stehen Zugewanderte vor der Herausforderung, ihre ausländischen Qualifikationen und Arbeitserfahrungen so zu kommunizieren und zu vermarkten, dass einheimische Arbeitgeber sie verstehen und einschätzen können. Eine zweite Informationsasymmetrie besteht zulasten der ausländischen Bewerber/-innen in Bezug auf die Methoden und Kriterien der Rekrutierung und Anerkennung, die von den potenziellen Arbeitgebern und Anerkennungsstellen im Aufnahmeland verwendet werden (vgl. ANNEN 2012, S. 245). Es entsteht also eine doppelte Informationsasymmetrie bei der Rekrutierung von im Ausland ausgebildeten Bewerberinnen und Bewerbern. Dieser analytische Zugang auf der Grundlage der *Signaling*-Theorie nimmt die beteiligten Akteure in den Blick. Neben dieser Perspektive auf Individuen berücksichtigt der Beitrag auch regulatorische und institutionelle Strukturen der nationalen und sektoralen Arbeitsmärkte sowie der Bildungssysteme, welche die Zugangsmöglichkeiten von Migrantinnen und Migranten beeinflussen und mögliche Hindernisse für sie darstellen (vgl. z. B. LEUZE 2011).

Abbildung 1: Doppelte Informationsasymmetrie im Rekrutierungsprozess von ausländischen Bewerberinnen bzw. Bewerbern



Quelle: eigene Darstellung

Der Grundgedanke der *Signaling*-Theorie, die den Abbau von Informationsasymmetrien auf Märkten mithilfe von Signalen zu erklären versucht (vgl. SPENCE 1973, S. 355ff.), lässt sich auf den sozial-kommunikativen Prozess der Rekrutierung ausländischer Bewerber/-innen übertragen. Hierbei versuchen die Bewerber/-innen als besser informierte Akteure und Akteurinnen hinsichtlich ihrer Qualifikationen und Fähigkeiten dem potenziellen Arbeitgeber als dem weniger gut informierten Akteur ihre Qualität in einem in der Regel kommunikativen Prozess zu signalisieren. Dabei deuten sie mit dem Signal, das sie dabei nutzen, auf ein nicht beobachtbares Merkmal hin. Auf dem Arbeitsmarkt sind Arbeitgeber in der Regel nicht ausreichend über die Fähigkeiten ihrer Bewerber/-innen informiert (vgl. SPENCE 1973, S. 356ff.). Da die Arbeitgeber eben nicht direkt beobachten können, inwieweit die Bewerber/-innen tatsächlich ihre Anforderungen erfüllen, nutzen sie die verfügbaren Informationen, um ihre eigenen diesbezüglichen Annahmen zu bilden. Dabei kann die Verwendung solcher Signale für Arbeitgeber kosteneffizient sein, vor allem, wenn sie sehr viele Bewerber/-innen haben und viel Zeit und Ressourcen investieren müssten, um alle Bewerber/-innen zu überprüfen (vgl. DI PIETRO 2017). Neben dem *Signaling* charakterisiert Stiglitz (1975) das *Screening* als einen Mechanismus, mit dem Märkte auf unvollkommene Informationen über die Eigenschaften von Personen reagieren. Entsprechend verhalten sich Arbeitgeber bei der Suche nach geeigneten Bewerberinnen oder Bewerbern (vgl. ARROW 1973).

Während im *Signaling*-Modell der besser informierte Akteur zuerst handelt, tut dies im *Screening*-Modell der weniger gut informierte Akteur.

Arbeitgeber sowie Arbeitnehmer können verschiedene Maßnahmen und Strategien nutzen, um mit den beschriebenen Informationsasymmetrien innerhalb der theoretischen Modelle des *Signaling* und *Screening* umzugehen.

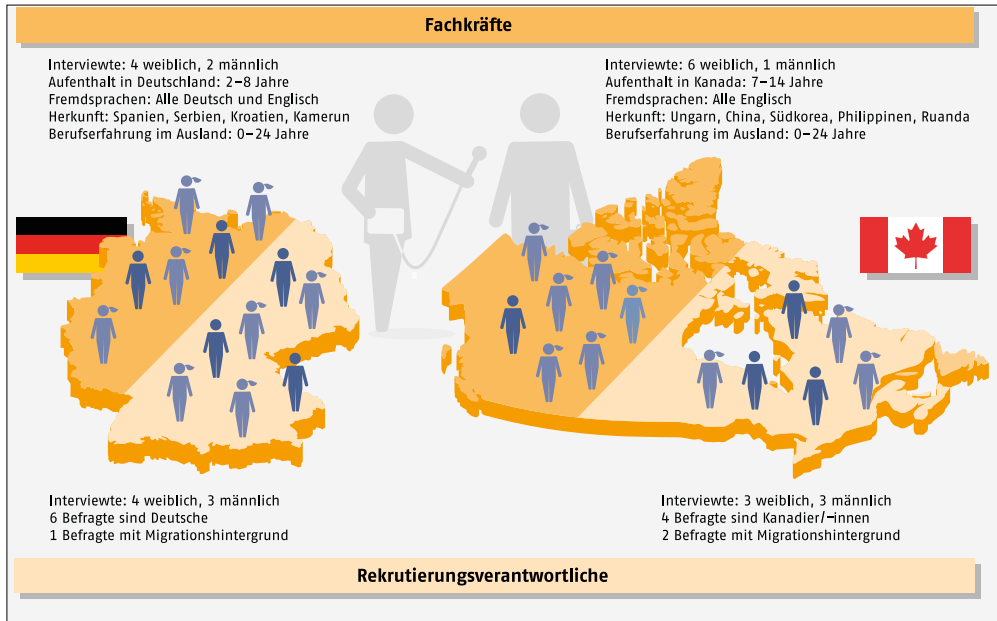
4 Forschungsmethoden, Design und Befragte

In beiden Ländern wurden die Fallstudien nach einem *Maximum Variation Sampling* (vgl. PATTON 2001) in den Sektoren IKT und Gesundheit durchgeführt, die sehr unterschiedliche Regulierungsgrade und berufliche Anforderungen aufweisen. Im Vorfeld des vorliegenden fallstudienorientierten Projekts wurde eine explorative Studie mit Vertreterinnen und Vertretern von Regulierungsbehörden aus verschiedenen Sektoren durchgeführt (vgl. ANNEN/EBERHARDT 2015). Die Ergebnisse führten zur Auswahl des Gesundheits- und IKT-Sektors, da sich diese hinsichtlich systemischer Kontextfaktoren deutlich unterscheiden. Aufgrund des qualitativen Ansatzes wurden konkrete Berufe bzw. Rollen für die sektorspezifischen Analysen ausgewählt. Die Interviews wurden im Gesundheitssektor mit Gesundheits- und Krankenpflegern bzw. -pflegerinnen (im Weiteren kurz GKP) und im IKT-Sektor mit Projektmanagerinnen und Projektmanagern oder Software-Entwicklerinnen und -Entwicklern geführt. In beiden Ländern besteht eine recht hohe Arbeitsmarktnachfrage nach qualifizierten Mitarbeitenden gerade für die gewählten Berufe. Bei der regionalen Auswahl im Hinblick auf die Gesundheitsbranche wird dem *Intensity Sampling* (vgl. PATTON 2001) gefolgt. Dementsprechend wurden Ontario in Kanada und Nordrhein-Westfalen in Deutschland ausgewählt, da beide als Provinz bzw. Bundesland den größten Bevölkerungsanteil innerhalb des Landes und den höchsten absoluten Anteil an Zugewanderten aufweisen.

Um multiperspektivische Ergebnisse zu erhalten, wurden in jedem Land 13 Interviews mit Arbeitnehmerinnen bzw. Arbeitnehmern und zwölf Interviews mit Personalverantwortlichen durchgeführt, was zu einer Gesamtzahl von 50 halbstrukturierten Interviews in beiden Ländern führte. Die Unternehmen wurden aufgrund ihrer fortschrittlichen Praktiken bei der Rekrutierung von ausländischen Mitarbeitenden ausgewählt. Abbildung 2 gibt einen Überblick über die Merkmale der Befragten. Sie wurden von den Unternehmen selbst ausgewählt, nachdem sie sich bereit erklärt hatten, an der Studie teilzunehmen (Kriterien für die Recruiter/-innen: breite Erfahrung mit der Einstellung von ausländischen Mitarbeitenden; Kriterien für die Mitarbeitenden: Qualifikation auf Bachelor-Niveau und verschiedene Herkunftsländer). Die Ansprechpartner/-innen in den Unternehmen wurden gebeten, bei der Auswahl der befragten Mitarbeiter/-innen folgende Kriterien zu berücksichtigen: seit mindestens zwei Jahren in Deutschland oder Kanada, Erwerb des Großteils ihrer formalen Qualifikationen im Ausland sowie Deutsch bzw. Englisch nicht als Muttersprache. Hinsichtlich der Recruit-

er/-innen bzw. Personalverantwortlichen waren die Unternehmen weitgehend frei, da hier das einzige Kriterium war, dass die Befragten möglichst umfassende Erfahrungen mit der Einstellung von ausländischen Mitarbeitenden haben sollten.

Abbildung 2: Merkmale der Befragten



Quelle: ANNEN 2019, S. 47

Innerhalb der Interviews wurden beiden Gruppen verschiedene Fragen zu folgenden Themen gestellt: Rekrutierungsprozess, Arbeitsmarktintegration sowie Anerkennung ausländischer Qualifikationen und Berufserfahrung.

Alle Interviews wurden aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Die Daten wurden mit der Datenanalysesoftware MAXQDA zur qualitativen Datenanalyse nach Bedeutungseinheiten segmentiert und thematisch kodiert. Die Codes spiegeln teilweise den theoretischen Rahmen wider, auf dem das Projekt basiert. Innerhalb der Datenanalyse wurde eine Mischform aus deduktivem und induktivem Kodieren verwendet. Alle Interviews wurden von einer Person kodiert, die auch alle Interviews persönlich führte.

5 Typische Strategien und individuelle Wahrnehmung des Rekrutierungsprozesses ausländischer Bewerber/-innen und Rekrutierungsverantwortlicher

In der vergleichenden Forschung ist es notwendig, das *tertium comparationis* (vgl. LAUTERBACH/MITTER 1998), also das Objekt des Vergleichs, zu bestimmen. In diesem Beitrag ist dies der Rekrutierungsprozess von Eingewanderten in Deutschland und Kanada. Unter Bezugnahme auf die obigen theoretischen Überlegungen werden exemplarisch die Strategien der Akteure im Rekrutierungsprozess sowie die subjektive Wahrnehmung des Prozesses mit Fokus auf die Kommunikation betrachtet. Um den Vergleich zu strukturieren, wird neben den beteiligten Akteuren der branchenspezifische Kontext als Vergleichsdimension genutzt.

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse stammen aus qualitativen Interviews, was die Möglichkeiten für eine breite Verallgemeinerung einschränkt. Die Ergebnisse geben einen Überblick über häufig genannte Entscheidungskalküle der Befragten. Diese sollen dazu dienen, die in verschiedenen quantitativen Studien zuvor bereits identifizierte problematische Arbeitsmarktsituation und Integration von Migrantinnen und Migranten zu erklären.

5.1 Perspektive der ausländischen Bewerber/-innen

Die im Ausland qualifizierten Fachkräfte wurden neben ihrer grundsätzlichen Strategie bei der Jobsuche auch nach konkreten Maßnahmen befragt, die sie unternommen haben, um ihre Bewerbungssituation zu verbessern.

Typische Bewerbungsstrategien

Die meisten ausländischen GKP in Deutschland haben sich in der Regel selbstständig unter Nutzung der einschlägigen medialen Angebote (Internet, Zeitung etc.) in Deutschland beworben. Sie berichten, dass danach in der Regel seitens der Krankenhäuser eine Hospitation bzw. ein Probearbeitstag mit ihnen vereinbart wurde und ein Bewerbungsgespräch stattfand. Teilweise fanden bereits erste Interviews mit den Bewerberinnen oder Bewerbern, die im Ausland angeworben wurden, durch Agenturen oder auch durch Mitarbeiter/-innen der deutschen Krankenhäuser im Ausland statt.

Die *Registered Nurses* in Kanada berichten, dass es – nachdem sie schließlich den Anerkennungsprozess durchlaufen hatten – meist unproblematisch war, sich selbstständig auf eine Stelle in Kanada zu bewerben. Die Krankenhäuser, in denen sie ihre erste Anstellung gefunden haben, sind teilweise die, in denen sie bereits die für die Anerkennung geforderten praktischen Erfahrungen gesammelt haben bzw. wo sie die praktischen Phasen ihres Anpassungsqualifizierungsprogramms absolviert haben. Auch sie nutzten die gängigen Bewerbungsformen (in der Regel Internet, Zeitungen).

Die ausländischen IT-Fachkräfte haben sich teilweise zu einem Zeitpunkt, als sie bereits in Deutschland waren, und teilweise aus dem Ausland beworben. Sie haben sich

ebenfalls selbstständig unter Nutzung der üblichen Medienangebote beworben (Internet, soziale Netzwerke etc.). Sie haben oftmals, sofern sie sich nicht aus dem Ausland bereits beworben haben, jedoch eine Art Marktsondierung vorgenommen.

Ähnlich wie in Deutschland haben sich die ausländischen IT-Fachkräfte in Kanada teilweise zu einem Zeitpunkt, als sie bereits im Land waren, und teilweise schon aus dem Ausland beworben. Sie taten dies ebenfalls unter Nutzung der gängigen Medienangebote (Internet, soziale Netzwerke etc.), indem sie sich direkt auf offene dort gepostete Stellen bewarben oder in den entsprechenden Plattformen ihren Lebenslauf etc. hochluden. Als problematisch beschreiben hierbei einige der Befragten, dass sie zunächst keine kanadischen Referenzen vorweisen konnten. Aus diesem Grund haben einige hier ihre privaten Netzwerke nutzen müssen oder eigene Netzwerke aufbauen müssen, z. B. durch die Teilnahme an speziellen Programmen für im Ausland qualifizierte Fachkräfte, im Rahmen derer ihnen vor allem Praktika bzw. Praxiskontakte vermittelt wurden.

Konkrete Maßnahmen im Zusammenhang mit der Bewerbung und Anerkennung

Die Fachkräfte im Gesundheitsbereich schlossen die Lücken zu der in Deutschland geforderten Qualifikation allesamt auf der Grundlage des ihnen von der Bezirksregierung ausgestellten individuellen Anerkennungsbescheids. Dieser umfasste je nach Einzelfall sowohl theoretische Anpassungsqualifizierungen als auch praktische Qualifizierungsmaßnahmen, die in einem Krankenhaus absolviert wurden. Die befragten deutschen Fachkräfte im Gesundheitsbereich berichten, dass sie, abgesehen von den im Rahmen des Anerkennungsprozesses geforderten Maßnahmen (theoretische und praktische Anpassungsqualifizierung sowie Deutschkurs), keinerlei Maßnahmen vor ihrer Bewerbung auf eine Stelle absolviert haben. Ähnliches berichten die kanadischen *Registered Nurses*. Auch sie haben vom *College of Nurses of Ontario* jeweils einen individuellen Bescheid erhalten, welche theoretischen und praktischen Anpassungsqualifizierungen notwendig sind (*Bridging Programmes*, Anpassungskurse oder teilweise kompletten Bachelorabschluss sowie die praktischen Stunden im Krankenhaus). Diejenigen, die einen Platz in einem *Bridging Programme* erhalten haben, bewerten dies meist positiv. Auch in Deutschland bewerten die ausländischen Fachkräfte die praktischen Maßnahmen als hilfreicher und nützlicher für ihre anschließende Berufstätigkeit. Die kanadischen *Registered Nurses* erwähnen zudem teilweise, dass ihnen auch die theoretischen Kurse über das kanadische Gesundheitssystem sehr geholfen haben, sich in dieses und ihre Rolle darin als *Registered Nurse* einzufinden. Eine Befragte äußert in diesem Zusammenhang:

„No, I think the program I did is very helpful and again I recommend it to anybody who comes as a foreigner. And throughout the program we had different placements. And by the time we graduated we had already been exposed to all of these things that are typical new. And it kind of actually helped me to succeed when I actually started my job“ (Interview 40).

Die meisten IT-Fachkräfte in beiden Ländern haben keine spezifischen Maßnahmen besucht, bevor sie sich direkt auf eine Stelle beworben haben. Sie begründen dies damit, dass sie wie oben beschrieben auch kaum Diskrepanzen zwischen ihrer ausländischen Qualifikation und der in Deutschland bzw. Kanada geforderten gesehen haben. Hier sind es eher jobspezifische einzelne Maßnahmen, die sie in Abstimmung mit ihrem Unternehmen absolvierten. Vereinzelt geben die IT-Fachkräfte, die schon länger in Deutschland sind, an, dass sie selbstinitiiert und auch selbstfinanziert Sprachunterricht genommen haben. In Kanada haben die Befragten die Maßnahmen (in erster Linie Kurse für im Ausland qualifizierte Fachkräfte) vor allem zur Netzbildung in Kanada und weniger zur fachlichen Qualifizierung genutzt. Daneben wird in den Interviews deutlich, dass informeller Kompetenzerwerb sehr charakteristisch für die Branche ist. Dies beschreibt ein Interviewpartner wie folgt:

„Most of my knowledge – I did often buy the course book and I would learn them for my own knowledge. But I would pick certain things that I found interesting or I think that are applicable for my work. But I never saw the need so far to actually do these certificates, because I would need to maintain them and it would only make sense if there was one that actually matches my work“ (Interview 28).

Individuelle Wahrnehmung des Prozesses mit Fokus auf die Kommunikation

Die in Deutschland tätigen ausländischen GKP fühlen sich insgesamt schlecht informiert über den Prozess der Anerkennung. Sie monieren die schlechte Erreichbarkeit der Ansprechpersonen bei den zuständigen Behörden sowie die unzureichenden und wenig hilfreichen Auskünfte dieser. Ähnlich wie in Deutschland fühlen sich auch die in Kanada tätigen ausländischen Fachkräfte der Gesundheitsbranche nur schlecht informiert über den gesamten Prozess der Anerkennung. Sie haben ihre Informationen teilweise von Freundinnen bzw. Freunden und Verwandten erhalten, die den Prozess bereits durchlaufen haben. Die z. B. im Internet von der zuständigen Stelle (*College of Nurses of Ontario*) bereitgestellten Informationen werden als unzureichend und wenig hilfreich charakterisiert. Auch sie beklagen die schlechte Erreichbarkeit der Ansprechpersonen bei der zuständigen Behörde sowie die hier erteilten sehr allgemeinen und wenig hilfreichen Auskünfte. In diesem Zusammenhang wird auch darauf hingewiesen, dass die Gefahr des *Deskilling* deutlich geringer ist, wenn die einwandernden Fachkräfte in ihrem Heimatland bereits gut informiert werden und alle Dokumente komplett vorbereiten. Hier wird die wichtige Bedeutung des *Pre-Arrival-Service* betont.

Die in Deutschland tätigen ausländischen Fachkräfte im Gesundheitsbereich beschreiben die Sprache als ein sehr großes Problem. Sie alle begründen dies damit, dass Kommunikation in ihrem Beruf eine zentrale Rolle spielt und unbedingt erforderlich ist, um den Beruf ausüben zu können. Dieses Problem limitiert die ausländischen Mitarbeiter/-innen auch teilweise in ihrer Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen, da sie

selbst ihre Sprachkenntnisse nicht für ausreichend erachten. Die Fachkräfte im Gesundheitswesen in Kanada beschreiben Sprache und Kommunikation ebenfalls als extrem wichtig für die Ausübung ihres Berufes. Die meisten von ihnen sind jedoch bereits mit Englischkenntnissen auf unterschiedlichem Niveau nach Kanada gekommen und haben diese dann im Rahmen ihrer Anpassungsqualifizierungen während des Anerkennungsprozesses weiter verbessert.

Anders schätzen dies die IT-Fachkräfte in beiden Ländern ein. Sie fanden alle notwendigen Informationen bezüglich der Einwanderung meist leicht zugänglich im Internet.

Die IT-Fachkräfte in Deutschland charakterisieren ihre Branche als sehr stark international ausgerichtet. Eine Person weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass verschiedene Zeitzonen in ihrem international aufgestellten Unternehmen ein Hinderungsgrund sein können, Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern in ein Projekt einzubinden. Die tägliche Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen in Deutschland, die aus dem Ausland stammen, sowie mit Kolleginnen und Kollegen im Ausland ist in der Branche vor allem in den Großunternehmen der Standard. Ebenso sind die Projekte oft international: „It’s quite a lot, because in the IT field we work mostly in English. So all the projects are in English with foreign customers“ (Interview 7). Den internationalen Wettbewerb um die besten Talente beschreibt ein weiterer Befragter wie folgt: „And then they will try to get the best people, the best qualified people, so they don’t care about their nationality“ (Interview 12). Die IT-Fachkräfte stellen die Beherrschung der deutschen Sprache als deutlich weniger bedeutsam in ihrem Berufsfeld heraus. In der Branche werden viele Projekte und Besprechungen mit internationalen Teams in Englisch durchgeführt. Dabei hängt es jedoch neben dem Unternehmensumfeld und der Internationalität dessen auch von der Position ab, ob man gute Deutschkenntnisse benötigt oder nicht. Ist man in einer eher technischen Rolle (z. B. Softwareentwicklung) eingesetzt, sind Sprachkenntnisse von untergeordneter Bedeutung. In der IT-Beratung hingegen hängt es stark von den Kundinnen bzw. Kunden und deren Anforderungen ab, ob Deutschkenntnisse notwendig sind. Die Befragten berichten, dass sie durch ihre fehlenden Deutschkenntnisse am Anfang bei der Jobsuche in Deutschland teilweise limitiert waren auf bestimmte Unternehmen mit starker internationaler Ausrichtung und bestimmte Positionen, die wenig Kommunikation erfordern.

Die ausländischen Fachkräfte im kanadischen IT-Bereich berichten, dass gute Englischkenntnisse in jedem Fall von ihnen gefordert sind. Teilweise kann man Defizite in diesem Bereich jedoch durch gute fachliche Qualifizierung kompensieren, was auch von der jeweiligen Tätigkeit abhängig ist. Ein Interviewpartner berichtet von seinen Erfahrungen:

„But what I can see is that English is a barrier. If you don’t have really good English to communicate to do interviews it’s quite frustrating when you are doing your job. And

I can understand, because English is the first language here. But when you deal with explaining your professional background it compensates when you don't have really good English" (Interview 33).

5.2 Perspektive der Rekrutierungsverantwortlichen

Die für die Rekrutierung in den Unternehmen verantwortlichen Mitarbeiter/-innen wurden neben ihrer grundsätzlichen Strategie bei der Jobsuche auch nach konkreten Maßnahmen befragt, die sie unternommen haben, um ihre Bewerbungssituation zu verbessern.

Typische Rekrutierungsstrategien

Alle Rekrutierungsverantwortlichen in den deutschen Krankenhäusern berichten, dass sie sehr umfassende Anstrengungen unternehmen müssen, um ihren Personalbedarf in der Gesundheits- und Krankenpflege zu decken. Hierzu arbeiten sie mit unterschiedlichen Akteuren zusammen, z. B. der Deutschen Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit, der Zentralen Auslands- und Fachvermittlung sowie der Arbeitsmarktzulassungsstelle des Arbeitsamtes. Daneben versuchen die Krankenhäuser bei der Anwerbung im Nicht-EU-Ausland mit den staatlichen Einrichtungen vor Ort zusammenzuarbeiten. Die Befragten berichten, dass ihre Organisationen eine Art Diversifikationsstrategie bei der Rekrutierung verfolgen, da dies erforderlich ist, um den hohen Bedarf an Fachkräften zu decken. Sie arbeiten mit verschiedenen (staatlichen und privaten) Akteuren zusammen, die sich auf die Vermittlung von ausländischen Fachkräften auf den deutschen Arbeitsmarkt spezialisiert haben. Daneben rekrutieren sie auch selbst eigenverantwortlich und erhalten zudem zahlreiche Initiativbewerbungen, diese zumeist aus dem Ausland und oft aufgrund von Empfehlungen anderer in den Krankenhäusern tätiger ausländischer Mitarbeiter/-innen. Mit den Dienstleistern, die Fachkräfte aus dem Ausland an deutsche Krankenhäuser vermitteln, bestehen entsprechende Rahmenverträge. Die Krankenhäuser kaufen teilweise nur ausgewählte Dienstleistungen von diesen Anbietern ein, da sie aufgrund ihrer Erfahrungen inzwischen selbst gut vernetzt sind. Gleichwohl keiner der Befragten regionale Präferenzen benennt, passen die Krankenhäuser hier ihre Strategie an die Erfahrungswerte der Vergangenheit mit bestimmten Herkunftsregionen an. So führen teilweise die stärkeren Abwanderungstendenzen von ausländischen Mitarbeitenden aus vor allem südeuropäischen Ländern dazu, dass stärker versucht wird im Nicht-EU-Ausland zu rekrutieren.

Die kanadischen Rekrutierungsverantwortlichen in den Krankenhäusern äußern, dass sie keine speziellen Rekrutierungsstrategien haben – insbesondere nicht in Bezug auf ausländische Fachkräfte. Dies wird damit begründet, dass es hinsichtlich entsprechender Bewerber/-innen auf dem Arbeitsmarkt keinen Engpass gibt.

Das Thema Globalisierung wird in der IT-Branche sehr umfassend von den Interviewpartnerinnen und -partnern diskutiert, während es in der Gesundheitsbranche keinerlei Erwähnung findet.

In der IT-Branche in Deutschland wird die Rekrutierung von ausländischen Mitarbeitenden in europäischen Nachbarländern (*Nearshore*) als eine Strategie benannt. Die befragten Rekrutierungsverantwortlichen berichten, dass das Unternehmen diese Strategie jedoch unabhängig von der Situation auf dem deutschen Arbeitsmarkt aufgrund von Personalkostenvorteilen in jedem Fall verfolgen würde. Dabei ist die Länderauswahl strategisch, und es werden gezielt sogenannte *Points of Production* in bestimmten Ländern ausgewählt. Eine großflächige Anwerbung von Mitarbeitenden in ganz Europa sei hier nicht sinnvoll, wie die Befragten berichten. Vielmehr werden in den ausgewählten Ländern größere Organisationseinheiten aufgebaut, wodurch Synergien geschaffen werden sollen. Als weiteres Argument für diese *Nearshore*-Strategie wird die höhere Flexibilität der ausländischen Kolleginnen und Kollegen beispielsweise in Hinblick auf Arbeitszeiten sowie Sprachkenntnisse genannt. Im internationalen Zusammenhang greifen die befragten deutschen IT-Unternehmen bei der Rekrutierung für bestimmte Tätigkeiten gerne auf Bewerber/-innen zurück, die Berufserfahrungen in dem jeweiligen Land haben, auf das sich ihre berufliche Tätigkeit bezieht. Ein genanntes Beispiel ist hier etwa das Erstellen einer Lohn- und Gehaltsliste für ein bestimmtes Land.

Fast alle deutschen IT-Rekrutierungsverantwortlichen berichten, dass ihre Unternehmen die Strategie verfolgen, potenzielle Bewerber/-innen schon frühzeitig im Studium anzusprechen und hier bereits eine Zusammenarbeit herzustellen, um geeignete Mitarbeiter/-innen für das Unternehmen zu gewinnen. Teilweise verfügen sie über ein internationales Netzwerk von Hochschulen, mit denen sie zusammenarbeiten und deren Qualifikationen im Unternehmen auch zumindest im *Human-Resources*-Bereich bekannt sind. In diesen Fällen gibt es weltweit Rekrutierungsverantwortliche, die sich sehr gut mit den Qualifikationen in dem Land, in dem sie tätig sind, auskennen, sodass ein unternehmensinterner Informationsaustausch auf globaler Ebene möglich ist. Die Rekrutierung von Mitarbeitenden erfolgt dementsprechend global nach weltweit einheitlichen Standards und Anforderungen. Aufgrund des extrem hohen Bedarfs an IT-Fachkräften wird von den deutschen Unternehmen insgesamt global rekrutiert – auch für den deutschen Arbeitsmarkt. Viele Stellen werden weltweit in englischer Sprache ausgeschrieben.

Die Rekrutierungsverantwortlichen stellen ebenfalls die globale Ausrichtung der IT-Branche heraus, vor allem auch in Großunternehmen wie den ihren. Dies trifft auch auf die Qualifikationen und Fähigkeiten der Mitarbeiter/-innen zu, u. a. aufgrund der großen Bedeutung von Herstellerzertifikaten in der Branche: „Also wenn er diese Microsoft-Zertifizierung gemacht hat, dann ist mir das egal, wo er die gemacht hat, weil dann weiß ich, was Inhalt war. Das ist das Schöne daran, dass die Sachen recht standardisiert sind“ (Interview 1). Die Befragten berichten, dass sie ausländische Qualifikation

im Feld der IT insgesamt recht gut einschätzen können, da sie international vergleichbar sind. Dies führt dazu, dass es in der Branche kaum formale Hürden gibt für die Bewerber/-innen. Hier beschreibt einer der Befragten die Situation: „Nein, also das ist schon ein Segen in der IT, dass es weitgehend ähnlich ist, egal wo man unterwegs ist. Einzige Einschränkung ist eben, wenn es darum geht, die deutsche Sprache zu lernen“ (Interview 10). Ein weiterer Interviewpartner weist darauf hin, dass durch die wachsende Bedeutung des *Cloud*-Geschäfts die Präsenz der Mitarbeiter/-innen zunehmend nicht mehr notwendig sein wird. Aufgrund der Internationalität der Branche werden die Mitarbeiter/-innen auch dementsprechend ausgewählt.

Die IT-Rekrutierungsverantwortlichen in Kanada beschreiben die Branche ähnlich wie ihre deutschen Kolleginnen und Kollegen als sehr stark international ausgerichtet. Ein Interviewpartner beschreibt die Karrierewege der IT-Fachkräfte: „They do get to be nomadic and they can live all-over the world and be successful“ (Interview 34).

Die kanadischen IT-Rekrutierungsverantwortlichen berichten, dass bei ihnen die Rekrutierung oftmals über die einschlägigen Internet-Portale (z. B. LinkedIn) oder teilweise über spezielle Agenturen läuft, mit denen sie zusammenarbeiten.

Individuelle Wahrnehmung des Prozesses mit Fokus auf die Kommunikation

Allgemein monieren die Rekrutierungsverantwortlichen in der Pflege die in Deutschland unterschiedlichen Standards beim Nachweis der Sprachkenntnisse in den verschiedenen Bundesländern. Dies sei gegenüber den Bewerberinnen und Bewerbern nicht gerecht. Zudem sehen auch sie Sprache als eine zentrale und extrem wichtige Voraussetzung für die Ausübung des Berufs GKP. Ein Befragter formuliert dies wie folgt: „Also Pflege ist ein kommunikativer Beruf und wenn sie mit dem Patienten nicht kommunizieren können, das ist ein Desaster“ (Interview 21). Und ein anderer äußert sich sehr ähnlich: „Sprache ist da zentral, also das ist auch das größte Einarbeitungshemmnis. Also Sprache ist wirklich das A und O, damit steht und fällt alles“ (Interview 17).

Die Rekrutierungsverantwortlichen in den deutschen IT-Unternehmen beschreiben die Situation ähnlich wie die Mitarbeiter/-innen. Sie achten bei der Rekrutierung auf die Anforderungen in ihrem Unternehmen allgemein, d. h. wie international dies aufgestellt ist und wie wichtig da deutsche Sprachkenntnisse sind oder wie nützlich ggf. auch andere Sprachkenntnisse für das Unternehmen sein können. Hier beschreiben die Rekrutierungsverantwortlichen eines befragten Unternehmens, dass Englischkenntnisse im Grunde ausreichend sind, da ein Großteil der Kommunikation im Unternehmen auf Englisch erfolgt. Die beiden anderen Unternehmen sehen Deutschkenntnisse als großen Vorteil bei der Ausübung einer Tätigkeit in ihrem Unternehmen. In einem der beiden gibt es jedoch Tendenzen, die Kommunikation in Englisch stärker auszubauen aufgrund der starken Internationalisierung des Unternehmens selbst und der Branche.

Die kanadischen Rekrutierungsverantwortlichen in den Krankenhäusern gehen ebenfalls auf unterschiedliche ausländische Akzente ein: „There is a very big difference between comprehension and an accent. There is a distinction between the two things –

so accent is not a problem, comprehension is a problem and that's really what the manager is trying to find out" (Interview 38). Die Bedeutsamkeit stellt ein anderer Befragter heraus, indem er dies als eine Art Einstellungs- bzw. Beschäftigungshindernis charakterisiert:

„So if language is a barrier chance is great that this would have been screened out prior to hire, if it is a major barrier. If improvements is required we would work with the employee to find ways to improve that. We would not do that ourselves, we would ask the individual to do that" (Interview 47).

Aus dieser Aussage wird auch deutlich, dass die kanadischen Krankenhäuser ihre ausländischen Mitarbeiter/-innen nicht beim Spracherwerb unterstützen, wie dies in Deutschland der Fall ist. Ein weiterer Befragter weist darauf hin, dass Kommunikation über den bloßen kompetenten Sprachgebrauch hinausgeht:

„I mean and language can always be a challenge even though someone is gone through the English proficiency exam language can remain a barrier. [...] Language can be a challenge. I think communication I mean is different – interpretation, body language and gestures. There is cultural formalities and those kind of things can be misinterpreted" (Interview 43).

Zudem wird in den Interviews darauf hingewiesen, dass die Teilnahme an einem *Bridging Programme* stets ein Mindestmaß an Englischkenntnissen voraussetzt.

Interessanterweise thematisieren auch die kanadischen IT-Rekrutierungsverantwortlichen das Thema Akzente und die daraus möglicherweise resultierenden Probleme:

„The only thing I can think of at the top of my head is that for SAP consulting, because there is such a focus on the communication skills and dealing with the client. Because sometimes you have clients which are in areas of the US or areas of Canada where they are not used to hearing accents and they are very – they have some difficulties to deal with accents" (Interview 35).

Dementsprechend sind den Unternehmen bei Einstellung Sprachkenntnisse extrem wichtig:

„But for us in terms of whom we hire we have to make sure they got really good communication skills cause we are gonna be in trouble as a company, if the client can't understand them and have difficulties to understand them we have to remove them from the project basically" (Interview 26).

Wie problematisch die Suche nach Mitarbeitenden mit guten Sprachkenntnissen ist, beschreibt ein weiterer Interviewpartner: „It’s sometimes harder to find the communication than the actual skill set as a matter of fact. So it can be challenging for sure. They are expected to be able to communicate effectively with the client from day one“ (Interview 34). Einen weiteren Grund für die große Bedeutung von Sprache neben der Kommunikation mit dem Kunden bzw. der Kundin nennt ein anderer Interviewpartner: „And it’s a tough language barrier, because communication skills even though it’s a technical job communication is very important, because there is a lot of teamwork“ (Interview 27). Schließlich hebt einer der Befragten hervor, dass die Spezifika der Branche einen Vorteil darstellen für Bewerber/-innen und Mitarbeiter/-innen, deren Englisch nicht sehr gut ist:

„So English is important. But companies who are hiring foreign-trained workers especially in this field are more understanding of that. And what you will find is individuals who have these technical terms. And I have worked with individuals whose English wasn’t great. And because there are these technical terms there is less space to misinterpret that“ (Interview 30).

6 Handlungsempfehlungen der befragten Akteure an die Politik

Hinsichtlich des Anerkennungs- und Integrationsprozesses sehen die deutschen GKP verschiedene Verbesserungsmöglichkeiten. So halten sie beispielsweise eine zentrale Ansprechperson, von der man alle notwendigen Informationen erhält, für notwendig. Auch wird die Bereitstellung der notwendigen Informationen bereits im Heimatland als hilfreich erachtet. Zudem wird die bessere Unterstützung bei der Wohnungssuche angeregt. Die theoretischen Inhalte, welche in den Qualifizierungsmaßnahmen vermittelt werden, werden von den Befragten sehr kritisch gesehen, da sie ihnen oft schon bekannt sind. Die praktischen Phasen werden deutlich positiver bewertet. Weiter wünschen sich die Befragten mehr Unterstützung bei dem Anerkennungsprozess, wobei die Krankenhäuser und deren Rolle diesbezüglich sehr positiv bewertet werden. Die zuständigen Behörden (Bezirksregierung, Gesundheitsamt etc.) sollten jedoch ihre Erreichbarkeit, Beratungsleistungen sowie die Bearbeitungszeiten verbessern.

Die Rekrutierungsverantwortlichen benennen ähnliche Aspekte, was den Ablauf des Anerkennungsprozesses angeht. Sie wünschen sich, dass die Behördengänge viel schneller verlaufen und dass man während des Prozesses Auskunft über den momentanen Status sowie den weiteren Ablauf mit konkreten Terminen erhält. Dies würde aus ihrer Sicht auch die Planungssicherheit für die ausländischen Bewerber/-innen sowie für die Krankenhäuser erhöhen. Insgesamt sollten die bürokratischen Hürden gesenkt werden und der Prozess sollte beschleunigt und verschlankt werden. In diesem Zusammenhang wird auch die sehr unterschiedliche Dauer des Prozesses in den verschiedenen

Bundesländern moniert. Auch sehen sie die schlechte Erreichbarkeit der zuständigen Behörden als ein großes Problem an.

Von den ausländischen, in Kanada tätigen *Registered Nurses* wird angeregt, dass man ein Netzwerk für alle ausländischen Fachkräfte im Bereich *Nursing* bilden sollte. In Bezug auf das Sprachproblem formuliert eine der Befragten ihren Verbesserungsbedarf wie folgt:

„The biggest problem is the language skills. So give the nurses more opportunities to improve their language. Also, provide more information to guide the nurses to find a job and to improve their English, because many of them don't know where to go or how to go. They can't get the licence because they can't pass the exam without English language“ (Interview 45).

Den Anerkennungsprozess charakterisieren die befragten *Registered Nurses* als mit vielen Schwierigkeiten behaftet und sehr langwierig. Ein weiterer Vorschlag lautet daher: „Engage with the foreign authorities and agencies that issue the foreign qualifications and credentials and so to facilitate the process of recognition“ (Interview 50).

Ähnliche Vorschläge zur Verbesserung des Anerkennungsprozesses durch das *College of Nurses of Ontario* werden auch von den Rekrutierungsverantwortlichen gemacht. Die Befragten stellen insbesondere die Erleichterung der Navigation innerhalb des kanadischen Anerkennungssystems für ausländische Bewerber/-innen als wichtigen Aspekt heraus. Der Bedarf an einer angemessenen Vorbereitung der *Registered Nurses* auf den Anerkennungsprozess wird ebenfalls formuliert: „I think the process would be way easier and way quicker if the people who come here would have more information. Pre-arrival is very important, it's paramount. Political perspective: come to Canada and you'll have a job. That's not like that“ (Interview 38). Die Befragten sehen einen großen Bedarf, den Anerkennungsprozess im Bereich *Nursing* deutlich zu erleichtern und zu vereinfachen, um den künftig steigenden Bedarf an qualifiziertem Personal in der Gesundheits- und Krankenpflege zu decken.

Da es im IT-Bereich keinen vorgeschriebenen formalen Anerkennungsprozess gibt, sind die Hinweise der befragten Fachkräfte eher allgemeinerer Art im Hinblick auf die Verbesserung der deutschen Migrationspolitik. Es wird etwa darauf hingewiesen, dass Deutschland, das nicht ein klassisches Einwanderungsland ist, vor allem wachsam sein muss im Hinblick auf die Einstellung zu Migration in das Land und zu Migrantinnen und Migranten. Wie von den deutschen Fachkräften im Gesundheitsbereich wird die Wohnungssuche auch hier als problematisch beschrieben: „The most work is to find a place where you can stay. So that would be great if someone can help to the people to do something like this“ (Interview 29).

Die IT-Rekrutierungsverantwortlichen sehen zwar in ihrer Branche keine (formalen) Hürden gegeben, wünschen sich aber dennoch weitere Verbesserungen insbesondere hinsichtlich der Einstellung zu Migration – ähnlich wie die befragten Fachkräfte in

der Branche. Auch wünschen sich einige Befragte Änderungen der gesetzlichen Grundlagen für eine Migration nach Deutschland sowie den Abbau bestehender bürokratischer Hürden.

Die kanadischen IT-Fachkräfte monieren, wie bereits weiter oben dargestellt, dass die Unternehmen weniger Wert auf inländische Berufserfahrung legen sollten: „As long as they consider Canadian work experience as a big deal for people to get a first entry to the job. If they gave less preference to that then it would make it easier for foreign people to get a job“ (Interview 36). Grundsätzlich sind sie aber mit der Präferenz für Kanadier/-innen einverstanden bzw. können diese nachvollziehen.

Bezüglich der Verbesserung der Integration von ausländischen IT-Fachkräften haben die Rekrutierungsverantwortlichen nur wenige Vorschläge, da sie die Situation derzeit bereits als recht gut einschätzen. Jedoch weist einer der Befragten darauf hin, dass der kanadische Arbeitsmarkt im IT-Bereich derzeit nur aufgrund der hohen Zahlen gut qualifizierter Migrantinnen und Migranten funktioniert. Die Einstellung zu den ausländischen Fachkräften ist dementsprechend positiv und man ist mit der aktuellen Einwanderungsstrategie des Landes zufrieden.

7 Fazit

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kommunikation (Informationsaustausch und gegenseitige Klärung der Erwartungen) zwischen ausländischen Bewerberinnen bzw. Bewerbern und Arbeitgebern (sowie ggf. beteiligten Anerkennungsstellen) in hohem Maße den Verlauf und den Erfolg dieses Prozesses bestimmt. In Deutschland sind Sprachbarrieren und die Relevanz formaler Qualifikationen die Haupthindernisse für Zugewanderten, um Zugang zum Arbeitsmarkt zu erhalten, während in Kanada die Notwendigkeit inländischer Berufserfahrung ein generelles Hindernis für Bewerber/-innen zu sein scheint. In Deutschland scheint die berufliche und damit im Vergleich zu anderen Ländern (dort oftmals eher akademisch) andere Form der Ausbildung in gewissem Maße problematisch zu sein, insbesondere im Gesundheitssektor. Im Vergleich dazu werden in Kanada die Unterschiede des kanadischen Gesundheitssystems im Vergleich zu anderen Ländern als größtes Hindernis für den Arbeitsmarkterfolg angegeben. Konkret ist hiermit die berufliche Rolle der GKP in Kanada gemeint, welche mit größeren Autonomien und Verantwortungsbereichen verbunden ist, als dies in vielen anderen Ländern laut Aussage der befragten Migrantinnen und Migranten der Fall ist. Beiden hier untersuchten Ländern ist gemeinsam, dass im IKT-Bereich die von den Arbeitgebern gestellten Anforderungen als am problematischsten angesehen werden, während im Gesundheitssektor Zugewanderte eher mit systemischen Hindernissen konfrontiert sind, die mit den Strukturen des Bildungssystems (Deutschland) oder des Arbeitsmarktes (Kanada) zusammenhängen. Diese systemischen Hindernisse schmälern in beiden Ländern den Signalwert ausländischer Qualifikationen auf dem Arbeitsmarkt. Darüber hinaus be-

legen die Ergebnisse dieser Studie, dass sich der Anerkennungsprozess derzeit auf die Verpflichtung ausländischer Bewerber/-innen konzentriert, ihre Qualifikationen angemessen zu kommunizieren, während die unzureichenden Informationen auf der Seite der Bewerber/-innen über die Anforderungen und Erwartungen der Arbeitgeber weitgehend vernachlässigt werden. Die am Anerkennungsprozess beteiligten Akteure (Regulierungsorganisationen, Arbeitgeber, Beratungsagenturen etc.) sollten für Fairness und Transparenz sorgen. Diese Aspekte sollten sowohl bei Überlegungen zur Verbesserung des Anerkennungsprozesses als auch in künftiger Forschung berücksichtigt werden. Verlässliche Daten wären erforderlich, um ausländischen Bewerberinnen und Bewerbern vor ihrer Migration zusätzliche hilfreiche Informationen zu geben und genauer zu erläutern, wie sie sich in Bezug auf Sprachkenntnisse, Qualifikations- und Kompetenzanpassung sowie Verfügbarkeit entsprechende Dokumente optimal vorbereiten können. Darüber hinaus sind weitere Untersuchungen zur Qualität des Anerkennungsverfahrens sowie zur Rolle der Anerkennungsstellen darin erforderlich.

Literatur

- ANNEN, Silvia: Anerkennung von Kompetenzen. Kriterienorientierte Analyse ausgewählter Verfahren in Europa. Bielefeld 2012
- ANNEN, Silvia: Arbeitsmarktintegration ausländischer Fachkräfte in Kanada und Deutschland. Vergleichende Erkenntnisse aus der Gesundheitsbranche. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 48 (2019) 2, S. 46–50. URL: <https://www.bwp-zeitschrift.de/de/bwp.php/de/bwp/show/9849> (Stand: 02.05.2022)
- ANNEN, Silvia; EBERHARDT, Christiane: Recognising Foreign Qualifications and Competences: An Area of Conflict between Labour Market, Education and Migration Policy. In: *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*. Special Issue 5 (2015) 1, S. 2437–2447
- ARROW, Kenneth J.: Higher education as a filter. In: *Journal of Public Economics* 2 (1973) 3, S. 193–216. URL: [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(73\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0047-2727(73)90013-3) (Stand: 02.05.2022)
- BA – BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Statistik/Arbeitsmarktberichterstattung. Blickpunkt Arbeitsmarkt – Fachkräfteengpassanalyse. Nürnberg 2018
- BATTISTI, Michele; FELBERMAYR, Gabriel: Migranten im deutschen Arbeitsmarkt: Löhne, Arbeitslosigkeit, Erwerbsquoten. In: *Ifo Schnelldienst* 68 (2015) 20, S. 39–47
- BMBF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Bericht zum Anerkennungsgesetz. Berlin 2014
- BMG – BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT (Hrsg.): Beschäftigte in der Pflege. Pflegekräfte nach SGB XI – Soziale Pflegeversicherung. Berlin 2018
- COPS – CANADIAN OCCUPATIONAL PROJECTION SYSTEM (Hrsg.): Industrial Summary. Health Care. o. O. 2017a

- COPS – CANADIAN OCCUPATIONAL PROJECTION SYSTEM (Hrsg.): Industrial Summary. Computer Systems Design and Related Services. o. O. 2017b
- CZEPEK, Judith; DUMMERT, Sandra; KUBIS, Alexander; LEBER, Ute; MÜLLER, Anne; STEGMAIER, Jens: Betriebe im Wettbewerb um Arbeitskräfte – Bedarf, Engpässe und Rekrutierungsprozesse in Deutschland. IAB – Aktuelle Berichte. Nürnberg 2015
- DI PIETRO, Giuseppe: Degree classification and recent graduates' ability: Is there any signalling effect? In: *Journal of Education and Work* 30 (2017) 5, S. 501–514. URL: <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1243230> (Stand: 02.05.2022)
- FLMM – FORUM OF LABOUR MARKET MINISTERS (Hrsg.): A Pan-Canadian Framework for the Assessment and Recognition of Foreign Qualifications. Ottawa 2009
- GREEN, David; WORSWICK, Christopher: Immigrant earnings profiles in the presence of human capital investment: measuring cohort and macro effects. In: *Labour Economics* 19 (2012) 2, S. 241–259
- GUO, Shibao: The changing face of work and learning in the context of immigration: The Canadian experience. In: *Journal of Education and Work* 26 (2013) 2, S. 162–186
- HAWTHORNE, Leslyanne: Foreign credential recognition and assessment: An introduction. In: *Canadian Issues* (2007) Spring. URL: <https://acs-metropolis.ca/wp-content/uploads/2021/04/dA7VNFVLlg8LHERyHaEy.pdf> (Stand: 02.05.2022)
- HÖHNE, Jutta; SCHULZE BUSCHOFF, Karin: Die Arbeitsmarktintegration von Migranten und Migrantinnen in Deutschland. Ein Überblick nach Herkunftsländern und Generationen. In: *WSI Mitteilungen* (2015) 5, S. 345–354
- IW – INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.): MINT-Lücke auf Rekordhoch. Köln 2018a
- IW – INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.): MINT-Frühjahrsreport 2018. MINT – Offenheit, Chancen, Innovationen. Gutachten für BDA, BDI, MINT Zukunft schaffen und Gesamtmetall. Köln 2018b
- LAUTERBACH, Uwe; MITTER, Wolfgang: Theory and methodology of international comparisons. In: CEDEFOP (Hrsg.): Vocational education and training – the European research field. Background Report. Vol. II. Thessaloniki 1998, S. 235–271
- LEUZE, Kathrin: How structure signals status: institutional stratification and the transition from higher education to work in Germany and Britain. In: *Journal of Education and Work* 24 (2011) 5, S. 449–475. URL: <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.596524> (Stand: 02.05.2022)
- LI, Peter S.: The role of foreign credentials and ethnic ties in immigrants' economic performance. In: *Canadian Journal of Sociology* 33 (2008) 2, S. 291–310
- LI, Qing; SWEETMAN, Arthur: The Quality of Immigrant Source Country Educational Outcomes: Do they Matter in the Receiving Country? In: Centre for Research and Analysis of Migration: Discussion Paper Series, CDP No. 32/13 (2013)

- MERGENER, Alexandra: Zuwanderung in Zeiten von Fachkräfteengpässen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Einflussfaktoren auf die Beschäftigungs- und Rekrutierungschancen ausländischer Fachkräfte aus betrieblicher Perspektive. Trier 2017
- OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (Hrsg.): International Migration Outlook 2019. OECD Publishing. Paris 2019. URL: <https://doi.org/10.1787/c3e35eec-en> (Stand: 02.05.2022)
- PATTON, Michael Quinn: Qualitative Research and Evaluation Methods. 2. Aufl. Thousand Oaks u. a. 2001
- PICOT, Garnett; SWEETMAN, Arthur: Making It in Canada: Immigration Outcomes and Policies. IRPP Study 29. Montreal 2012
- SAAR, Ellu; UNT, Marge; HELEMÄE, Jelena; ORAS, Kaja; TÄHT, Kadri: What is the role of education in the recruitment process? Employers' practices and experiences of graduates from tertiary educational institutions in Estonia. In: Journal of Education and Work 27 (2014) 5, S. 475–495. URL: <https://doi.org/10.1080/13639080.2013.781268> (Stand: 02.05.2022)
- SPENCE, Michael: Job Market Signaling. In: The Quarterly Journal of Economics 87 (1973) 3, S. 355–374
- STIGLITZ, Joseph E.: The Theory of „Screening“, Education and the Distribution of Income. In: American Economic Review 65 (1975), S. 283–300
- WHEELAHAN, Leesa; MOODIE, Gavin: Global Trends in TVET: A framework for social justice. Education International. Brüssel 2016
- ZIKA, Gerd; MAIER, Tobias; HELMRICH, Robert; HUMMEL, Marcus; KALINOWKI, Michael; HÄNISCH, Carsten; WOLTER, Marc Ingo; MÖNNIG, Anke: Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen 2030. Engpässe und Überhänge regional ungleich verteilt. IAB-Kurzbericht (2015) 9. URL: <https://doku.iab.de/kurzber/2015/kb0915.pdf> (Stand: 02.05.2022)

Christopher Winch

Transversal and transferable abilities. Understanding Worker Agency in Contemporary Advanced Economies

Workplace competence involves much more than the exercise of skills. Workers are expected to solve problems, plan, co-ordinate, communicate and evaluate their work and to manage projects with fellow workers including workers in different occupations. Their action is expected to display independent agency and thought. Jointly these abilities are integrated into an overarching occupational competence. But how does one give an account of these abilities without falling back on a reductive account in terms of skills? The distinction between *Fähigkeiten* and *Fertigkeiten* within German VET provides an important clue. These abilities can be realised in different ways through different skill sets and they also imply a focus on an aim such as project completion rather than on the exercise of skills in the performance of tasks. This presentation analyses what abilities besides skills are necessary in successful problem solving, project management, self-management and teamwork to give such an account of occupational competence. The dangers of describing workplace competence by assembling it from tasks rather than starting from an overarching concept of competence and then analysing its components are illustrated by comparing practice in some European countries with innovations (now largely abandoned) such as the NVQ in England.

1 Introduction

“Fähigkeiten sind vorausgesetzt. Sie sollen zu Fertigkeiten werden”. This quotation from Goethe’s “Die Wahlverwandtschaften” (Erster Teil, Kapitel 5) has as its context learning to be literate. In order to acquire a skill, it is necessary to have the potential to acquire the skill. This is a general point about capacities and abilities that Anthony Kenny (1968) drew attention to. A capacity is a potential to realise an ability, like the ability to read. But we can describe this capacity not just in terms of physical development and underlying neurological wiring, but also in terms of other abilities such as the **ability** to distinguish phonological components of words, **knowledge** such as the recognition that writing, like speaking is meant for communication and in terms of **disposition**, such as the tendency to be patient and persistent in learning. Skills themselves can be seen as containing potential, the ability, for example, to practise a technique in variable conditions (RYLE 1976; HORNSBY 2011). The relationship between potential and practice is therefore complex and in part depends on one’s perspective. In this chapter I shall look at this interplay between potential and practice in relation not just to skills but to other kinds of know-how that have always been valued in some workplaces, but which now

arguably have assumed even greater importance across the range of developed economies.

A useful place to start, not least because it is highly relevant to discussions of modern work and hence contemporary VET, is the idea of ‘non-alienated’ labour, first raised in Marx’s 1844 manuscripts and still present in “Das Kapital”:

“We presuppose labour in a form that stamps it as exclusively human. A spider conducts operations that resemble those of a weaver, and a bee puts to shame many an architect in the construction of her cells. But what distinguishes the worst architect from the best of bees is this, that the architect raises his structure in imagination before he erects it in reality.” (Marx 1887, p. 178).

In this passage we can see that humans have the capacity to undertake complex work through the use of their mental abilities. Whether this is realised depends on social and economic conditions. This view of the nature of ‘productive work’ is echoed in Kerschensteiner’s 1906 Essay “Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert”. The thought is that the distinctive nature of human work is to be found in the ability to plan and then execute the plan. The quotation from Marx makes this look like a somewhat mechanical process which does not involve either working with others or any reflectiveness or adaptability in the carrying out of the plan, but one can readily see the contrast between a worker, for example a craftworker, operating in this way and the pinmakers of the opening pages of Adam Smith’s “The Wealth of Nations” (SMITH 1776, 1981), who barely exercise skill, let alone the more complex intellectual processes involved in Marx and Kerschensteiner’s characterisations. So these quotations give us some sense, albeit incomplete, of what constitutes the competence of highly qualified and capable workers in today’s more advanced sectors of the economy. It is important, however, that we are able to gain a clear view of the abilities that such complex forms of work mobilise, and the rest of this contribution will be devoted to this task.

2 Problem Solving

We have just noted the idea of a skill or *Fertigkeit* which involves a way (technique) of doing something, usually exercisable in a range of conditions. The ability to exercise a skill in a range of conditions, required in all but the most routine work situations, is what can be called ‘improvisation’. Technique is adapted to circumstance, but anyone with reasonable mastery of a technique should be able to adapt it to circumstance, otherwise the technique cannot be usefully applied. However, in non-routine work it is common for situations to arise where there is no ready to hand means of realising one’s goal, even through improvisation on a given skill.

Problem solving is both more than improvisation, but less than project management. With improvisation on a skill, one adapts it to new circumstances. The ‘way’ to do

it involves applying the technique to the circumstances. The skill involves the exercise of technique but is usually more, because except for the most routine situations it involves a degree of improvisation. So-called 'transferable skills' are applicable in a wide variety of sometimes quite different contexts. Problem solving, on the other hand, involves more than application of a 'way' but the finding of a new way in order to reach one's goal. (Boundaries between improvisation and problem solving are not necessarily hard and fast). While problem solving can be something done by an individual, in work situations more often than not it involves teamwork and therefore one can say that communicative and co-ordinative abilities are presupposed in many work-related problem solving abilities. They constitute part of the potential that an individual has for solving problems.

In the Anglophone world one often hears of the desirability of 'problem-solving skills' as if problem solving were a technique that can be applied in different contexts and is thus highly transferable. There is no evidence to support this claim. There are some procedures and techniques that can support problem solving abilities such as categorising and triaging elements of a situation and reading and comprehending complex information (e. g. PISA 2009), but these are at best no more than components of problem solving. In many complex work situations, the solving of problems depends on specialist knowledge and associated diagnostic abilities, together with the ability to co-ordinate and communicate, for example, between management and shopfloor in manufacturing processes, and to assess the quality and durability of the solution proposed. There is some evidence that such abilities are best developed through advanced vocational education (MASON/ARK/WAGNER 1994, pp. 73–74). Needless to say, such abilities need to be complemented by dispositional qualities such as patience, attention to detail and attention to the contributions of colleagues.

Problem solving is thus not an ability as such but a place-holder for a wide range of abilities, types of knowledge and dispositions necessary to find a solution when difficulties arise in various different kinds of work situations. Problem solving by itself is neither an ability nor a potential, it signifies a type of activity that needs to be furthered specified if it is to be understood as a specific ability. A place holding term indicates a space on a conceptual map, the details have to be filled in through descriptions of the attributes needed to solve problems and these, in the main, are not transferable or at least have limited transferability, for example, the dispositions of patience and attentiveness may have wider application, but not the specialist knowledge and diagnostic ability. This limited transferability is also the case, perhaps surprisingly, for co-ordinative, communicative and evaluative abilities, whose requirements may vary according to the activity or occupation under discussion. Thus co-ordinating the workflow in a publishing house is only superficially comparable with co-ordinating a combined arms assault in a military operation; communicating effectively with a patient in a clinical setting has little in common with communicating one's dissatisfaction with work carried out to a subcontractor on a construction site and evaluating a pupil's literary abilities has little

in common with the evaluation of a complex software project. Such transversal abilities as co-ordinating, communicating and evaluating are, in most complex work situations, of limited transferable potential. It is thus misleading to run together transferable and transversal abilities as if they were the same kind of attribute.¹ We should also take care to specify what kinds of skills are transferable. For example, the kinds of reading and writing ability of a primary school child may be widely transferable, but the ability to write an analytic report on oil field exploration is unlikely to be.

3 More on transversal abilities

A significant aspect of the potential latent in the possession of a skill lies in the ability to improvise a technique to meet the demands of different circumstances. A significant part of the potential latent in a problem solving ability rests on the ability to apply knowledge, understanding, skills, transversal abilities and dispositions to novel situations where improvisation is insufficient to overcome an obstacle. But we need to say more about these transversal abilities. There are two aspects to these which make them distinctive: **multiple realisability** and **teleological focus**.

To take multiple realisability first. If we take the quotation from “Die Wahlverwandtschaften” and apply it to such abilities as planning and co-ordination (*Fähigkeiten*), we can see that they are potentials, realisable through the exercise of different skills (*Fertigkeiten*) in different contexts. It is not unreasonable to suppose an improvisatory element to the exercise of a transversal ability just as one can for a skill. However, in the case of a transversal improvisation this may involve the selection of a different set of skills depending on the circumstances and it is often the case that two or more individuals, each possessed of the same transversal ability, may exercise them through different sets of skills.

Take the example of the transversal ability to plan. We need first to acknowledge that there is no such thing as a general planning ability, just as there is no general problem solving ability and for much the same reasons. However, given that an identifiable planning ability is restricted to a (for our purposes) particular occupational context such as rewiring a building for an electrician, we can say that such planning can be done in a variety of ways which vary between individuals and the contexts and operational conditions in which they are working. Some may prefer and be good at an intuitive and informal approach involving intense observation, calculation and inference followed by reflection, none of which is necessarily set down on paper while others may be more comfortable with a formal, staged approach involving recording, hypothetical diagram-

1 It is possible that the mistake arises from the presence of transferable elements in the realisation of transferable abilities such as understanding complex arguments or exercising patience. But to infer transferability to the whole from the transferability of some of the parts is to commit the **fallacy of composition** (FINOCCHIARO 2015).

ming and the charting of stages.² Different operational conditions where variables of time, cost and safety are in play may also call forth different approaches to planning. A key point in understanding transversals is that they consist in large part in the potential to be realised in different ways and that their possession by an individual will often be realised, not just through the ways in which specific skills related to the transversal are (through an improvisatory ability) realised, but through the ability to select a particular skill set or more generally solution path to suit the demands of the situation that calls forth the transversal.

Most commonly a skill is exercised towards a particular goal. I saw wood in order to construct a table, for example. But I may also just focus on the task of sawing wood without taking into account the table. Indeed, in a ‘Taylorised’ work environment this is just what I may be expected to do. But a craftworker whose goal is to construct a table cannot just focus on the sawing of the wood, although this does, of course, need to be done carefully and accurately. The craftworker’s attention needs also to be focused on the end product: the table. Thus as well as exercising a succession of skills to reach that goal, the craftworker is also planning, surveying, modifying and evaluating as the construction progresses and is doing all these things in order to realise the goal. Someone exercising a transversal ability is thus characteristically doing so in order to realise an end state or product. In the exercise of a transversal ability, there is a **teleological focus**, not just a focus on the activity itself.

We can summarise this part of the discussion by saying that there are two characteristics that mark the difference between skills and transversal abilities. The first is that of **multiple realisation**, that a transversal can be manifested through the exercise of a range of different skills. The second is that of **teleological focus**, whereby the attention of the agent is focused primarily on the end product rather than on the exercise of the skills necessary to achieve that product.

There is one small but significant addition to be made to this last point. The exercise of these abilities is not a morally neutral matter. Someone practising a skill successfully is often obliged to do so with care, with attention to detail and with consideration to those in the vicinity of his activity. Attitudinal factors are also implicit in transversals, if the end of the activity and the permissible means of achieving it are not borne in mind, then they will not be successfully realised. Someone who wishes to communicate, but who focuses on eye contact, smiling, articulation, posture etc. but loses sight of what they are trying to communicate, will not be successful in doing so. The idea of a **teleological focus** thus incorporates within it the moral qualities of seriousness, attention and commitment necessary to bring a project to fruition. One can see also how it can be

2 It may well be the case that this kind of formal approach is mandatory in IVET situations, since one cannot guarantee that an unqualified worker could master the more informal approach and there would be no reliable way of checking that s/he could manage in this way.

tempting to attribute the successful possession of a transversal from that of a set of skills that contribute towards realising it. But this would be a case of the fallacy of composition. Because someone successfully exercises skills which could realise the exercise of a transversal ability that does not necessarily mean that they in fact exercise the transferable ability.

4 Articulation of transversals into projects

While this is true of such individual transversals as planning or co-ordination, it is more obviously the case when we come to consider project management, when transversals are articulated (together with the exercise of skills) to realise a complex outcome, such as the building of a table, the healing of a patient, the harvesting of a crop or victory in a campaign. In these cases, planning, co-ordinating, controlling, evaluating, communicating, modifying and assessing all come into play, not in strict sequence, but jointly, in order to bring a project to realisation. The teleological focus of project management is self-evident, but the integrated exercise of component transversals is no less focused on the end.

It might be helpful to return to Marx's 'bee and architect' contrast as a way of characterising non-alienated human labour. While Marx is on to something important in his claim that "the architect raises his structure in imagination before he erects it in reality", there is also something misleading about the way that this point is put.

First, there is the clause "raises his structure in imagination before he erects it in reality", suggesting that the architect imagines, in the sense of **forms an internal image** of the structure prior to commencing construction. While it is possible for someone to form a mental image of something they wish to create prior to doing so is on its own a misleading way of talking about the use of the imagination and of planning, when applied to professional work. Taking this literally it would be a very bad way of going about professional work since, by its nature someone's mental image could not be the criterion for the accuracy of a subsequent design even by the imager (WITTGENSTEIN 1953, 1980). Fortunately this use of the term 'imagination', akin to what the English romantic poets called 'fancy' is a restricted sense of what is meant more broadly by 'imagination'. Imagination can also be manifested in actions and artefacts. So architects can describe in words the structure envisaged or can produce a model or diagram. They need to do this in order that both they and those who execute it can check for the accuracy of the resulting creation.

Second, this remark suggests that the process of 'imagining' and by implication **planning** a construction need not and in most professional situations would not be a purely individual affair. The architect may share the drawings with others who may comment on it, leading to modification. It is, perhaps, ironic that Marx describes imagination in such an individualistic way. Imagining and planning, two tightly interwoven activities,

can be both public and social, and mental imaging need not play (although it may) a significant role. The third point is that although it may for some purposes be helpful to describe the transversal abilities that go to make up the management and enactment of a project as if they were discrete and sequential, this need not be the case. Thus, for example, the planning of a project is an activity that may not only precede but **accompany** its enactment, and whether or not it has been well-planned or not may only emerge at the assessment stage (HASSELBERGER 2014). Complex human activity, often taking place in a complex social **milieu**, as is often the case in professional work, has numerous aspects which for analytical purposes it may be useful to separate from one another, but which are in reality intertwined within the flux of activity. Thus co-ordination may involve communication, control involve co-ordination and planning and assessment involve communication. This feature of professional activity has significant implications for curriculum, pedagogy and assessment in VET programmes as we shall see in the final section. It should also be added that project management rarely goes completely according to plan and that unexpected problems arise along the way. Thus the considerations raised earlier about problem solving apply to project management as well.

The complexity and untidiness inherent in the enactment and management of a project have somehow to be made more transparent when one is teaching learners how to do so in a particular occupation, for the sake of clarity both for the learner and the teacher. Therefore, we do need to make distinctions for the purposes of clarification and for a diagnosis of how well a project has been managed. It is to this set of issues that we shall now turn. Forms of professional agency that incorporate project management imply a wide-ranging competence that integrates various forms of knowledge, attitude and disposition and ability, that in normal professional circumstances, we are little inclined to distinguish, being more concerned with whether or not a project or its subtasks have been successfully carried out. However, for the purposes of VET and of inquiry into professional competence it may be necessary to enquire into the components of what is in fact an integrated professional capability. Once again, one must take care not to infer professional competence as a whole from successful execution of subcompetencies.

When considering this question at an international, or indeed at a European level, the situation is further complicated by the fact that different countries have different although interrelated conceptions of competence which may easily be confused with one another. Brockmann, Clarke and Winch (2009) compare these different conceptions at play within some of the major European countries.

Table 1: What is meant by 'competence'?

	Integrated concepts of competence	Discrete conceptions of competence (1)	Discrete conceptions of competence (2)
National Conceptions of competence	The German <i>Handlungskompetenz</i> , includes a social, moral and civic dimension and integrates various aspects of competence within an occupational context.	French and Dutch conceptions, although task-based, assume an integration of knowledge, skill and attitude in practice.	'English' competence, entails task performance to an acceptable standard which may, but need not, involve the application of underpinning knowledge.
EQF Conceptions of competence	The EQF competence framework implicitly integrates knowledge, skill, autonomy and responsibility, but excludes the moral and civic dimensions. It can also be described as a 'learning outcomes' framework.	The EQF third column 'competence' (in this paper referred to as 'competency') involves autonomy and responsibility as separate categories from knowledge and skill and is therefore potentially non-integrative i.e. could refer merely to seniority in the workplace.	

Source: BROCKMANN/CLARKE/WINCH 2009, p. 793

In what follows we shall consider the case of *Handlungskompetenz* as the richest of these categories. It also captures those aspects of competence such as the moral and civic dimensions, emphasised by, for example, Kerschensteiner (1906) and Spranger (1970) which are not to be found in either other national conceptions nor in the EQF conception.³ While it is legitimate to analyse a complex conception of competence into its sub-components for the kind of purpose mentioned above, it is also important to realise that the overall conception is unitary and that one cannot attribute to its parts, what one attributes to the whole (SMIT/HACKER 2014). Such holistic conceptions of competence presuppose an overarching conception. A commentator writes:

"Throughout the Act⁴ skills, knowledge and competence (Fertigkeiten, Kenntnisse, Fähigkeiten) are always mentioned together, never on their own. They are not defined in detail and are explicitly understood as vocational" (Hanf 2011, p. 57).

Relativised to occupations, they typically involve a description of the object of the occupation and the agency required to practice it and then mention its components, which are jointly necessary (but not sufficient as they have to be suitably integrated) for suc-

3 It is, however, important to note that other national conceptions include both problem solving and social abilities/attitudes (e. g. Norway, Poland). BJØRNÅVOLD/PEVEC Grm 2013, pp. 170, 177.

4 Federal Republic of Germany Vocational Training Act of 1969.

successful practice. We can contrast this ‘top-down’ approach with a ‘bottom-up’ approach such as can be found in the right-most top cell of Table 1, where ability to practice each component task to a satisfactory level is considered both a necessary and sufficient condition for occupational competence.⁵

5 Transversal Abilities and Vocational Education

The desired result of a programme of vocational education is not only comprehensive ability in a particular occupation (*berufliche Handlungsfähigkeit*), but also the assurance that this is achieved through the desired competence (*Handlungskompetenz*) that has itself been achieved through a VET programme. The *Fähigkeit/Kompetenz* distinction here relates to the fact that *Kompetenz* extends beyond the workplace into individual, social and civic life (HANF 2011, p. 57). It can only be developed in an integrated way, even though pedagogically, if its different aspects need to be kept in mind, but is done with occupational ability in mind throughout. This immediately suggests that the task of VET extends beyond professional ability and has a broader educational dimension that relates both to an individual’s continuing personal development but also to civic development and, in particular, to a full awareness of the civic responsibilities involved in practice of a *Beruf*. One of the interesting issues here concerns how it is expected that successful workplace agency leads to agency with civic and personal awareness. How can this be so? If it is not through the acquisition of specific *Fertigkeiten*, then it must be a function of the development of other abilities and attitudes. We shall consider the possibilities in turn. How can we tell that there is here a potential which can be realised?

Let us now consider the development of transversal abilities within IVET? How are these to be accommodated given that they are only practised successfully by accomplished professionals? Although successful professional project management is carried out in realistic conditions, novices cannot start their journey to competence through direct exercise of responsibility in realistic conditions that will most likely be too demanding for someone with a lack of relevant know-how, knowledge and experience. Practice in less demanding conditions will be required in some cases, and the acquisition of the knowledge necessary to solve problems and manage projects will be acquired in many cases more efficiently away from the workplace. Less demanding conditions can be provided by workshops or simulatory environments rather than workplaces, and classrooms may be better than workplaces for acquisition of much of the necessary knowledge although local, procedural and particular knowledge (*Kenntnisse*) may be best acquired in or near the workplace (HANF 2011, p. 57; BROCKMANN/CLARKE/WINCH 2011, p. 170).

5 Note though that in the original conception of the English National Vocational Qualification, the originally envisaged methodology **Functional Analysis** had envisaged as just such a top-down approach, but was abandoned in practice – RAGGATT/WILLIAMS 1999, pp. 28–31; JESSUP 1991, pp. 26–29; WINCH 2021, pp. 3–4.

Although the legislation does not discriminate in detail between the different components of *Handlungskompetenz*, there is much more of a rationale for doing so at the level of the curriculum. Indeed one would expect this in any ‘top-down’ system of vocational education. It is not hard to see why. A curriculum designer has the responsibility of ensuring that all relevant aspects of an occupational profile are addressed at their relevant places in the curriculum and this cannot be done with general statements alone. Furthermore, it is necessary to apportion locations: what are the locations for the acquisition of the different attributes of competence? Even when they are taught in an integrated way, it is necessary to show what the components are and in which locations they are sequentially developed.

We can find this in the official *Rahmenlehrpläne* for recognised occupations.⁶ These set out, for each occupation, an outline of curriculum content organised into *Lernfelder*. The *Lernfelder* approach which involves problem solving individually and in teams within a project management context, obliges learners to access knowledge (both *Kenntnisse* and *Wissen*) and acquire abilities necessary to complete the project, overcoming problems along the way. This overall ability, *Handlungskompetenz*, while an overarching ability that extends right through and beyond the *Beruf*, has analytically distinguishable elements which are set out in each *Rahmenlehrplan*. *Handlungskompetenz* thus consists of six ‘subcompetencies’: *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Selbstkompetenz*, *Sozialkompetenz*, *Kommunikative Kompetenz* and *Lernkompetenz*.⁷

The conception of competence in the German VET system is complex and some of the elements are hard to distinguish. *Fertigkeiten* are presupposed as means for carrying through the actions described in each subcompetence, but the subcompetencies themselves consist not only of *Fähigkeiten* in the sense described above but also of dispositions and moral qualities such as independence, reliability and social responsibility. It can of course be argued that the *Fähigkeiten* themselves presuppose some of these personal qualities, as was argued above. But this does not mean that they are indistinguishable from the relevant *Fähigkeiten*, just the same as *Methoden*, *Kommunikative* and *Lernkompetenzen* are components of the other three.⁸ The issue then is this: the *Fähigkeiten* relevant to the practice of a *Beruf* such as the ability to plan and to assess one’s work are applicable within the context of the *Beruf* and have limited applicability in other contexts, as they require occupationally relevant *Kenntnisse*, *Wissen* and *Fertigkeiten* to be realised. Their transferability beyond the occupational field is likely to be limited.

6 <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung/downloadbereich-rahmenlehrplaene.html> (accessed on 4 May 2022)

7 These are described in each curriculum framework, for example, for Automobilkaufleute on page 4. See link in previous footnote. *Methoden*, *Kommunikative* and *Lernkompetenzen* are components of *Fach-*, *Selbst-* and *Sozialkompetenzen*.

8 It does not follow that because an ability is not transferable, that each of its components is not either. This would be a case of the mereological fallacy whereby a quality is attributed to a part which is only true of the whole. See Smit/Hacker (2013) for more on this.

How then can it be the case that *Handlungskompetenz*, which extends beyond *berufliche Handlungsfähigkeit*, itself embodied in these competencies, can be developed solely within an occupational context when its applicability extends beyond these into the spheres of personal, social and civic life? Part of the answer to this conundrum can be found in Kerschensteiner's 'prize essay' (KERSCHENSTEINER 1901). Kerschensteiner distinguishes between the *bürgerliche Tugenden* necessary to carry out workplace tasks and *staatsbürgerliche Tugenden* necessary to act as a citizen. A proper occupational education, argues Kerschensteiner, needs to incorporate a civic consciousness manifested through the exercise of the *staatsbürgerliche Tugenden* such as reliability, social responsibility and a critical and reflective disposition. Unlike transversals, virtues are by their nature transferable. It makes no sense to say that someone is morally admirable in the workplace but a villain at home and at the same time to say that they are, nevertheless, morally admirable. One's possession of the virtues implies that they are exercised in all spheres of life. This does not mean, however, that they cannot be developed within a vocational context.⁹ One sees this in the development of *berufliche Mündigkeit*, as part of the vocational curriculum, whereby the *Auszubildenden's* concern extends beyond their own interests, those of their colleagues and those of the enterprise, to customers and the wider society as well.¹⁰ One should add here an important component of *Handlungskompetenz* relevant both to work and other situations, the ability to reflect. The idea is that one is capable of evaluating one's actions *post facto* and developing oneself as a result. Of course, in an occupational context, the content of that reflection will involve the technical details of the occupation, but the disposition to reflect will persist into other situations, or such at any rate is the intention of curriculum designers.

As Aristotle (1925) argued, the virtues are developed through practice, rather than in a classroom. It is through working with others, overcoming problems collectively and taking responsibility for one's actions that one acquires the civic virtues. One might add here as well that one's practice of these virtues is enhanced through reflection on one's actions in an honest and critical spirit. One can see, therefore, that the *Lernfelder* approach, which presupposes individual and social action in a project context, has the potential to develop not only transversal abilities but also the virtues that underpin them, which are relevant to contexts outside the workplace. One can see in Kerschensteiner (1908) a foreshadowing of the *Lernfelder* approach through learning in workshops in the continuation schools of Munich that he reformed.

9 One assumes here, of course, that some moral *Erziehung* has occurred within home and school before vocational education is undertaken.

10 As one of many examples: "Die Schülerinnen und Schüler beurteilen Beschaffungs- und Lagerprozesse hinsichtlich nachhaltiger Wirkungen und zeigen begründete Möglichkeiten zur Optimierung von Wirtschaftlichkeit und Umweltschutz auf." Lernfeld 3, p. 10, *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Automobilkaufmann und Automobilkauffrau*.

6 Conclusion

Vocational know-how encompasses a range of abilities beyond skills. These are necessary for agency in workplaces where autonomy and teamwork are needed to realise complex products and services. They cannot be reduced to skills even though they are manifested through skills. An examination of the legislation and curricula underpinning the Dual System suggests that developing this complex know-how is a key aim. Abilities and dispositions developed in IVET are also intended to have a wider relevance to the life of the citizen as well as to workers' awareness of the role of their occupation in the wider society.

References

- ARISTOTLE: *Nicomachean Ethics*. Translated by Sir David Ross. London 1925
- BJØRNÅVOLD, Jens; PEVEC GRM, Slava: *Analysis and Overview of NQF Level Descriptors in European Countries*. Cedefop Working Paper 19. Luxembourg 2013
- BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher (Eds.): *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market*. Abingdon 2011
- BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher: *Competence and Competency in the EQF and in European VET Systems*. In: *Journal of European Industrial Training* 33 (2009) 8/9, pp. 767–799
- FINOCCHIARO, Maurice A.: *The fallacy of composition: Guiding concepts, historical cases, and research problems*. In: *Journal of Applied Logic* 13 (2015) 2, Part B, pp. 24–43
- GOETHE, Johann Wolfgang von: *Die Wahlverwandtschaften*. Berlin 1809
- HANF, Georg: *The Changing Relevance of the Beruf*. In: BROCKMANN, Michaela; CLARKE, Linda; WINCH, Christopher (Eds.): *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market*. Abingdon 2011, pp. 50–67
- HASSELBERGER, William: *Human Agency, Reasons, and Inter-subjective Understanding*. In: *Philosophy* 89 (2014) 1, pp. 135–160
- HORNSBY, Jennifer: *Ryle's Knowing how and knowing how to act*. In: BENGSON, John; MOFFETT, Marc (Eds.): *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action*. Oxford 2011, pp. 80–100. URL: <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/3167> (accessed on 4 May 2022)
- JESSUP, Gilbert: *Outcomes: The Emerging Model of Education and Training*. London 1991
- KENNY, Anthony: *Descartes*. New York 1968
- KERSCHENSTEINER, Georg: *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. In: *Ausgewählte Pädagogische Texte, Band 1* (1964). Paderborn 1901, pp. 5–88
- KERSCHENSTEINER, Georg: *Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert*. In: *Ausgewählte Pädagogische Texte, Band 2* (1968). Paderborn 1906, pp. 5–25

- KERSCHENSTEINER, Georg: Die Schulwerkstatt als Grundlage der Organisation der Fortbildungsschule, Band 1 (1964). Paderborn 1908, pp. 116–129
- MARX, Karl: Capital, Volume 1. London 1887
- MASON, Geoff; ARK, Bart van; WAGNER, Karin: Productivity, Product Quality and Workforce, Skills: Food Processing in Four European Countries. In: National Institute Economic Review 147 (1994) 1, pp. 62–83
- PISA – PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (Ed.): PISA 2006 Technical Report. Paris 2009. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf> (accessed on 4 May 2022)
- RAGGATT, Peter; WILLIAMS, Stephen: Government, Markets and Vocational Qualifications: An Anatomy of Policy. London 1999
- RYLE, Gilbert: Improvisation. In: Mind New Series 85 (1976) 337, pp. 69–83
- SMIT, Harry; HACKER, Peter M. S.: Seven Misconceptions About the Mereological Fallacy: A Compilation for the Perplexed. In: Erkenntnis 79 (2014) 5, pp. 1077–1097
- SMITH, Adam: The Wealth of Nations. Indiana [1776] 1981
- SPRANGER, Eduard: Die Erziehungsaufgabe der deutschen Berufsschule (1958). In: SPRANGER, Eduard (Ed.): Schule und Lehrer. Heidelberg 1970, pp. 324–355
- WINCH, Christopher: Learning Outcomes: the Long Goodbye: Vocational Qualifications in the Twenty First Century. In: European Educational Research Journal (2021). URL: <https://doi.org/10.1177/14749041211043669> (accessed on 4 May 2022)
- WITTGENSTEIN, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Oxford 1953
- WITTGENSTEIN, Ludwig: Remarks on the Philosophy of Psychology. Oxford 1980

Georg Spöttl

Vocational Teacher Education and Training in an International Context – Trends and Recommendations

The training of teachers for vocational education is a constant point of discussion in numerous countries. In actual training practice, the “on-the-job” model is dominating, i. e. experience as a teacher is gathered directly in the classroom after a teacher basic training course that often lasts only a few weeks. Stakeholders such as United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNESCO- UNEVOC), International Labour Organization (ILO), Asian Development Bank (ADB) and other organizations offer guidelines for improving the quality of teacher training, but most of them deal with the framework of teacher training rather than with the core requirements.

Based on a professionally oriented reference profile for teachers, the article shows which requirements are crucial for these professional groups. Subsequently, the positions of selected stakeholders and individual countries on teacher training for Technical Education and Vocational Training are analyzed. Based on these findings and the Hangzhou Standards of UNESCO-UNEVOC, standards for a professionalized teacher education for vocational teachers are designed. Thereby, a discipline-related differentiation is placed in the center and teachers are understood as professionals who hold an academic degree. A fully trained teacher has earned a master's degree.

1 Introduction

The idea that Technical Vocational Education and Training (TVET) should play a crucial role for the societal progress in every country is taken up by a lot of strategy papers: In recent years, this has more and more become a common firm conviction of public and private stakeholders of educational policy all over the world. This is well proven by the “Shanghai Consensus” of 2012 which contains “Recommendations on Technical and Vocational Education and Training”. The document is a key message sent to UNESCO's Member States in order to enhance the relevance of TVET everywhere (cf. ILO/UNESCO 2012).

Nevertheless, the requirement to train teachers for the TVET system has been underestimated in many countries. Most of them presume that it is sufficient to have TVET teaching staff that are qualified for just one specialist level above the target group they are supposed to teach. This widespread position is even supported by educational institutions and authorities resulting in no initiatives to train teaching staff generically in both a specialization and in pedagogy and vocational educational pedagogy (cf. SPÖTTL

2018). This sketched attitude presumes that vocational education and training is a simple training for skills and neglects the fact that TVET teaching staff have more to impart than skills. They must cope with considerable far-reaching tasks, such as:

- ▶ shaping of learning cultures,
- ▶ shaping of learning processes in a didactical way,
- ▶ support of learning processes,
- ▶ motivation for learning by using different methods,
- ▶ processing complex specialist interrelationships in a didactical way,
- ▶ shaping of curricula,
- ▶ support with the development of an identity with the help of an occupational profile that is being imparted,
- ▶ support of sustainability,
- ▶ safeguarding employability,
- ▶ support of social stability.

This short list underpins the fact that TVET is more than simple skill training or simple imparting of knowledge. TVET teachers take over important social tasks as they train skilled workers who must guarantee a high quality of their work in the companies, who should be innovation promoters within their enterprises, who could become self-employed and more. TVET teachers also have to ensure that the requirements of the industry, the private sector and the public sector can quickly be integrated into vocational training. This can only succeed if the teachers are qualified as professionals and if they are prepared to deal with such far-reaching tasks. Teaching staff having been trained as professionals¹ have the advantage that they can be flexibly deployed to teach target groups with different specialist levels and that they contribute to improve the image of TVET. In addition, these teachers are able to impart social and industrial-political requirements. This means that they must support competence to act in the target groups to be trained. This is a central prerequisite for quality work, ability for innovation and for participation in societal tasks. The implementation of the support of competence to act involves the following tasks (cf. VOLMARI/HELAKORPI/FRIMODT 2009; Axmann 2015):

- ▶ planning of teaching processes in different environments
- ▶ organization, structurization, and support of learning processes (facilitation of learning in selected subjects) under the requirement of sustainability
- ▶ carrying out assessment/ evaluation and
- ▶ cooperation with colleagues and stakeholders of the TVET system.

1 Professionals are defined as persons who have earned an academic degree in a subject matter (professional subject) combined with a minimum of three years of experience in the practical field of work.

These fields of tasks require theoretical knowledge but also practical skills which teaching staff must acquire along with specialist knowledge and skills.

2 Framework of the Article

In many countries the TVET teacher training (this also includes instructor training) is still seen as something that “people should do on the job”. Very often there are no career paths for becoming a teacher or trainer in TVET and there are no clear stages for teacher training, either through pre- and in-service programs or other solutions. If teachers are not properly trained, this creates many difficulties for the personnel to function effectively (cf. AXMANN 2015, p. 13).

Several international guidelines from the last decade reflect the growing importance of TVET: UNESCO’s Recommendation for TVET (UNESCO 2016a) and the United Nations (UN) Sustainable Development Goals framework (UN 2015). TVET is crucial for fostering an economically productive labor force but also for facilitating the personal fulfilment and social cohesion necessary for a sustainable future. Nevertheless, this greater interest in TVET and the resulting recognition of its crucial role have not yet led to the development of strong systems across the world.

Indeed, particularly in low-income countries, TVET provision is limited, expenditure is low, and teacher and program quality are inadequate. A study conducted by UNESCO-UNEVOC (2020) stated that the reasons why the pre-service training of TVET teachers is not a requirement in various countries is not due to a lack of funding or a lack of awareness of the usefulness of pre-service training, but instead a lack of systems and/or trained staff with the relevant knowledge and expertise to transfer know how.

The paper “Teachers in the Asian-Pacific” (UNESCO 2016b) has further implications for TVET personnel. Their capabilities must go “beyond mastering work-specific skills, emphasis must be given on developing high-level cognitive and non-cognitive/transferrable skills (problem solving, critical thinking, creativity, teamwork, communication skills and conflict resolution)”. Finally, it calls for increased cross-border recognition of the appropriate qualifications and quality assurance processes which will have direct implications for teacher and student mobility and teacher appraisal processes.

Given the challenges facing TVET, more attention must be paid to change the attitudes, approaches and professional activities of teachers and trainers. Several challenges continue to arise in situations where teachers and trainers inevitably have a greater role to play than they do now in successful reforms and innovation. Yet the training and development of TVET instructors themselves has frequently received too little attention (MAROPE/CHAKROUN/HOLMES 2015). Therefore, it is crucial, that TVET personnel receives more focused attention in the international education policy discourses. The growing importance of TVET, its specialization in linking up education and employment,

and the complexities of TVET teaching provides a strong rationale for greater international peer learning and international guidance within the domain (cf. RAWKINS 2018).

As mentioned in the Joint ILO-UNESCO Committee of experts on the teaching personnel (ILO/UNESCO 2019), some specific recommendations should be considered as particularly pertinent. These should promote and develop pre-service training programs which are cognizant of the multi-faceted role of TVET teachers:

- ▶ Recognizing the need for personnel to develop pedagogical, technical and practical skills and competence, pre-service training should simultaneously provide experience and learning in all three areas. Where possible, this should harness the expertise of various stakeholders, thus enabling TVET teachers to establish useful links with colleagues and industry professionals from the start of their careers.
- ▶ Having a clear understanding of what a TVET teacher needs to know and do is most important for this idea. Therefore, governments should begin by pursuing the development of TVET teacher occupational standards. These can form the backbone of the recruitment and initial training programs as well as contribute to continuing professional development, appraisal and quality assurance. These should be established in cooperation with teachers themselves as well as integrate the knowledge of academics and industry representatives.
- ▶ Pre-service training providers should be carefully regulated at a national level; this should include ongoing quality assurance processes.

A number of aspects which are embedded in international frameworks, policies and declarations were already touched on in the “Hangzhou Declaration” (UNESCO-UNEVOC 2004)², “The Declaration” which requested international cooperative efforts towards TVET teacher education and training with a focus on:

- ▶ TVET should be developed into an internationally acknowledged scientific community,
- ▶ sustainable, transferable and innovative national scientific systems should be developed and integrated into national systems of innovation,
- ▶ international exchange of learners and educators should be accelerated,
- ▶ expertise in the pedagogy of TVET should be linked to vocational disciplines as well as to integrative perspectives on school-based and work-based learning,
- ▶ an improvement in vocational skills in order to ensure employability and as a criterion for applying for citizenship can only be realized if there is an increase in the quality, effectiveness and relevance of teaching, and that

2 UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher/Trainer Education. The meeting was jointly organized in 2004 by UNESCO-UNEVOC and UNESCO Office Beijing in partnership with the Chinese National Commission for UNESCO and the Chinese Ministry of Education. The discussion was continued in the Bandung Declaration (2009).

- ▶ an effective interaction between teachers and learners lies at the center of quality TVET.

The Hangzhou Declaration (cf. *ibid*) has been an important guide for some Asian countries engaging in designing teacher training programs for TVET (cf. BÜNNING/SPÖTTL/STOLTE 2022). The article aims to clarify

- ▶ which concepts for TVET teacher training in selected countries are already applied?
- ▶ which positions held by supranational institutions have meanwhile engaged in teacher training focused on TVET?
- ▶ which initiatives in South-East-Asia have been taken to support TVET teacher training via standards?

The answers to the questions are given selectively to provide an overview of the developments. More detailed explanations can be found in the publication by Bünning, Spöttl and Stolte (2022). Before answering the questions, a profile is drawn that TVET teachers must be able to redeem. Literature and findings from teacher education pilot projects serve as sources for this profile.

3 Types and Responsibilities of TVET Teachers

3.1 Type of Teaching Staff

The understanding of the terms teacher, trainer, instructor differs considerably from country to country, from organization to organization, from author to author. UNESCO (2014), for example, define the terms as follows:

- ▶ "Teachers' work in secondary or upper-secondary institutions where they either teach theoretical subjects or practical skills in programs that are recognized as vocational or technical or they teach general subjects or basic skills (such as mathematics) to students in technical or vocational schools.
- ▶ 'Instructors' work in training centers other than secondary or upper-secondary schools and colleges. Typically, such training centers are ultimately governed by the Ministry of Labor or Training rather than the Ministry of Education and the focus of instruction is more on skills and occupational preparation than on technical or vocational subject knowledge and more likely to be workshop rather than classroom oriented.
- ▶ 'Trainers' work for enterprises where they typically provide on-the-job training to employees. This may take the form of continuing work-based learning for employees or trainers may contribute the work-based part of apprenticeship training in a dual system."

This characterization of the terms teacher and instructor is partially comparable with most of the descriptions used. The specific assignment to learning environments, institutions or ministries as this is practiced by UNESCO 2014 and differs from country to country. Teachers are working in many different types of institutions. The close institutional link mentioned here creates some barriers for a general use of the term in different institutions. The definition of the term “trainer” as described above is not always valid in this explicit form.

Although persons working in enterprises can be trainers, this term is often assigned to other learning environments and different forms of learning. Sometimes the term “trainer” is even used as a synonym for “teacher”. As for the further planning steps outlined in this expertise, the terms teacher, trainer and instructor will be used as follows:

Principle: The rationale behind many concepts for teachers, trainers, and instructors is that their level of competence should be one level higher than the level of the students he or she is teaching. This concept is not being pursued here as it entails strict hierarchies within the teaching staff, making it very difficult to deploy teachers. In addition, this practice generates dissatisfaction in terms of different remuneration schemes and dispute over issues of responsibility: who is responsible and how is this related to the competence level? The amount of organization for deployment plans of teaching staff is considerably high with regard to the often very fine-tuned differentiations in educational institutions.

Teaching staff categories – the further planning will work with three terms:

- ▶ Teacher should be the term which unites the two other types of the teaching staff as there are instructors and trainers. Based on a common core of coursework, this type of teachers should then specialize in either teaching “theory” or “practice” and they should be able to combine both. They should hold as a minimum a bachelor’s degree.

Advantage: The term “teacher” can be applied flexibly for differing tasks. The amount of organization can be considerably reduced.

3.2 Fields of Responsibility for TVET Teachers

1. Often, the quality of teaching will be determined by the outcome of the learners’ learning processes. How well learners are performing is often the subject of measurement. But it is important to recognize that different levels and parameters of a TVET system influence the outcome. TVET systems are networks with interdependent systemic areas, yet there are three factors in addition to overarching framework conditions which are powerful determinants of quality: teachers, learners and the content of and methods for learning. Additionally, the framework should deliver

suitable conditions for learning, such as, for instance, a legal framework, curricula, rooms, equipment and media and so on; however, teachers are the essential actors for bringing the content together with the framework conditions and the learners. Therefore, a TVET teacher profile has to be defined in such a way that it becomes clear what TVET teachers should be able to do to produce “quality”.

2. Strangely enough, most quality assurance systems for TVET focus on the framework conditions and on topics like certification and assessment, also when laying out standards for teachers (e. g. UNESCO 2017). It is important to emphasize that TVET teacher standards should focus on the key factors mentioned above: the teachers, the learners and the content and methods of learning with the learners must be in the center.
3. A link to the industrial and labor market is important for teacher education at universities. After graduation, TVET teachers have to be able to act competently in their own professional field of education and training. They also have to be accepted by the teacher and trainer labor market and have to be able to cooperate with industries in the planning and implementation of TVET (cf. Spöttl 2018).

3.3 Promoting Learning Quality

TVET teachers are able to (cf. RTTS 2020):

- ▶ form the curriculum contents, as objects of learning for the occupations both theoretically and practically and
- ▶ prepare curriculum contents in a way that students at different levels are supported in developing occupational competence and becoming motivated to understand theoretical and practical contexts and reflect on them.

Both tasks require TVET teachers to be capable of planning and implementing a teaching and learning process.

3.3.1 Overall Competence

Each TVET teacher needs to have access to the students and must understand what is required of them. Overall competence needed to reach this aim are:

- ▶ analytical competence regarding learning at TVET institutions and learning based on the requirements of work, as well as learning that is taking place during a defined timeframe,
- ▶ various pedagogical-didactical approaches and concepts must be at hand in order to apply them when needed,
- ▶ teaching staff should be acting in an adequate pedagogical manner within the organization and development of their TVET centers, training institutes, and colleges,
- ▶ cooperation with colleagues and companies,

- ▶ promoting the development of an occupation-related identity for the students,
- ▶ adhering to legal guidelines,
- ▶ identify and address possible personal needs for their own continuing professional development,
- ▶ based on the company-related requirements for the students, the teaching staff must keep “holistic teaching practice” in mind.

3.3.2 Subject Specific Competence

The work contents of TVET teachers concentrates on planning, implementation, and evaluation and assessment of one’s own teaching against the background of existing standards and framework conditions. Thus, TVET teachers

- ▶ analyze occupational standards and profiles, curricula and corporate requirements and shape pedagogical processes (objectives for competence development, selection of relevant contents, structuring of their approaches according to factual, process-related and didactical considerations with the goal of developing competence in trainees/students in different learning environments;
- ▶ understand the changing world of work including technological novelties and procedures of work and business processes in companies and other sectors;
- ▶ analyze the work processes in companies and interlink them with elements of cooperation of learning environments and through the shaping of adequate learning tasks. This promotes the understanding of the processes and their special contents and the learners’ capability to reflect on their own behavior as well;
- ▶ coordinate the planning of instruction with the aims and themes of the curricula. They plan the use of methods and media in existing learning and work environments, and keep in mind the individual needs of the students in their specific situations;
- ▶ prepare the students for their future work in a particular occupation by selecting adequate learning and working tasks for them. Thus TVET teachers inspire the students to develop their knowledge of technology, problem solving and other soft skills during practical work in their occupation as well as within the occupational training they have chosen;
- ▶ promote self-organized and cooperative learning by applying student- and action-oriented teaching methods and media;
- ▶ consider differences among students (heterogeneous learning groups) in their choice of instruction methodology;
- ▶ plan the systematic development of specialist, social and human competence and promote the development of reflective and meta-cognitive competence as well as the relevant methodological competence;
- ▶ are able to combine practical and theoretical learning lessons in workshops and in other learning environments;

- ▶ intensively promote the development of occupational competence of action by accessing specialist interrelationships and complexity. They support students and their learning processes in order to enable them to make sound decisions in all occupational challenges they are confronted with;
- ▶ are able to develop and implement a balanced, indicator-related assessment of performance in order to guarantee the individual development of students.

TVET teachers who meet all these requirements are called “Fully Qualified Teachers”.

4 Positions on the Needs of Teachers of Selected Stakeholders

In some of the literature sources, the role, tasks and requirements of teachers are described in a fragmented way only (e. g. ETF 2017). Most of the existing sources mention the importance of teachers without any further comments or specifications. Many other sources rather convey the impression that teacher and teaching is comparable with driving a car: Everyone can learn this after a short training phase.

Below, recent publications by influential stakeholders are analyzed in order to classify their positions on the relevance of TVET teacher training.

European Training Foundation (ETF) (ETF 2017)

The ETF Report (2017) offers some important statements on the status of qualification and the role of TVET teachers, trainers and instructors. A summary is provided below:

- ▶ “The teaching and learning method mostly used in TVET institutions is lecturing where the teacher is the main provider or the only source of knowledge and information and students are supposed to be listening and receiving. Teaching and learning aids are not sufficiently and effectively used by teachers, either due to a shortage of the required equipment and learning resources or lack of teachers’ capability or willingness to use them.
- ▶ Teaching jobs are accepted and respected jobs in many countries. However, the relatively low salaries are negatively affecting living conditions of teachers/trainers pushing them to look for better jobs offering better working conditions and salaries.” (ibid, p. 8)

Asean Development Bank (ADB) (PANTH/KREIBICH/BORJEGREN/YEN CHONG 2022)

In many ADB Developing Member Countries the lack of trained teachers is a major constraint to effective TVET delivery. Improving the professional skills and competence of TVET teachers, including their pedagogical skills, domain-specific theoretical and practical skills, and industry experience, is a crucial factor for increasing the quality and

relevance of TVET. This is becoming even more urgent, given the increasing importance of lifelong learning in the workplace.

Successful TVET teacher training systems consist of well-structured pre- and in-service training components, targeted pedagogical and domain-specific training elements, close linkages and partnerships with industry, and innovative practices in teaching and learning methods and course content. ADB supports Developing Member Countries in adapting these aspects to local realities as it aims to shift ad hoc, short-term training courses for teachers toward sustainable systems for high-quality, relevant pre- and in-service TVET teacher training through the establishment of strong and reliable institutions. The example of Indonesia shows that strengthening the teaching capacity of universities for teacher education is crucial for sustainable improvements in quality.

Yet, the unknown skill needs for future workplaces, especially in the context of digitalization and the 4th Industrial Revolution, will increasingly require a change in core work skills, such as problem solving, teamwork, and self-learning capacity, resulting in the need for TVET teachers to not only maintain a high level of knowledge and skills but also effectively apply new teaching and learning methods. Furthermore, TVET teachers need to contribute to the development of TVET institutions regarding strategic direction, organization and curricula (cf. SPÖTTL 2009).

Organisation for Economic Co-operation and Development (KASKE/TORRES/JEON 2022)

VET teachers are playing an important role in shaping the future workforce. They are required to adapt to changing work environments and emerging needs in order to best prepare VET students for their future jobs. That is why it is crucial to support vocational teachers and provide them with quality work-based learning opportunities to ensure that their vocational competence match the current standards. Work-based learning has proven to be a successful tool in the past and needs to be further developed and implemented in VET systems around the world.

However, VET institutions and VET teachers are facing a number of challenges when planning and implementing these industry placements. Integrating work-based learning into the curriculum for VET teachers' training and guaranteeing access to it is important, as well as establishing strong links between VET institutions and the industry, also making sure that mechanisms for quality assurance exist. In the end, teachers need to have the time and space to implement changes so they can transfer the knowledge they gained to classroom practice. Most importantly, none of the above is possible without a strong cooperation between all stakeholders involved in the process, including the government, VET institutions, VET teachers and social partners.

International Labour Organization (cf. Comyn 2022)

TVET and skills development has been a longstanding element of the ILO's normative and technical cooperation work since its establishment in 1919. In addition to its nor-

mative role related to setting international labor standards governing the employment of teachers, the ILO's capacity building work in countries is typically delivered through ongoing technical advice and support provided by the office or through development cooperation projects. The scope of interventions ranges from the review and design of continuing education and professional development systems and programs, to the specific training of trainers in new technologies associated with the introduction of new curriculum or the refurbishment of workshops and laboratories.

The ILO considers Biggs's constructive alignment an effective approach to implementing a curriculum featuring learning outcomes. According to Biggs, "the teacher's job is to create a learning environment that supports the learning activities appropriate to achieving the desired learning outcomes. The key is that all components in the teaching and learning system – the curriculum and its intended learning outcomes, the teaching methods used, the resources to support learning, and the assessment tasks and criteria for evaluating learning – are aligned to each other and support achieving the intended learning outcomes." (BIGGS 2003, p. 76)

This model can be used to guide all stages of training from the unit or module level to qualification as a whole. Training plans for workplace practice, theoretical knowledge, the development of required core skills, strategies for using relevant pedagogies, technology, tools and blended learning can be integrated. Learning and teaching activities can be specifically designed to engage individuals and cohorts of learners. Importantly, formative and summative assessment tasks can be designed to measure the iterative achievement of the learning outcomes.

The positions of the selected stakeholders support the need for qualification of professionalized teachers. However, no uniform standards are applied; instead, country- and situation-specific approaches and solutions are dominating. This approach is in any case beneficial when it comes to respecting the specifics and cultural conditions of individual countries but requires a long development process to be successful. A rough framework for the design of TVET teacher training is given by ILO and OECD. In this context, the OECD favors work-based learning, which is ultimately situation-based. ILO emphasizes a conceptual approach that is generally applicable but does not yet include a model for teacher training. ADB, on the other hand, already refers convincingly to the introduction of professionalized models for TVET teacher training.

5 Selected Country-Specific Approaches of TVET Teacher Training

The rapid development of the Asian regions and the economic rise of individual countries means that TVET is increasingly coming into focus. This does not remain without consequences for the vocational training and the training of teachers for the vocational training systems. Two countries – Viet Nam and Cambodia – will serve as examples to show the development process that is taking place. Viet Nam is an increasingly strong

economic region with a high development rate and modern industrial enterprises, especially in manufacturing. Cambodia, on the other hand, is developing much more slowly and is characterized by small businesses.

5.1 Design of TVET teacher training programs (cf. EULER 2018)

The responsibility of pre-service training lies with a ministry. In Viet Nam, the basic responsibility is with the Ministry of Education. In Cambodia, the responsibility is split between the Ministry of Education and the Ministry of Labor and Vocational Training. Teacher training for TVET in Cambodia is increasingly being pursued by the Ministry of Labor. The importance attached to the training of TVET-teachers depends primarily on whether TVET is anchored in the ministries in a separate department that has the necessary competence or whether it is part of departments with other responsibilities. In this case the power spent for TVET teacher training is limited.

Pre-service programs

In both countries it is noticeable that pre-service training is not exclusively established as bachelor's programs (cf. Figure 1, Figure 2). Certificate courses are offered by continuing education providers that are recognized by the ministries. The character of the programs is usually very different from each other, which is expressed in a large variety of certificates. A special characteristic of the diverse programs in both countries is that they include practical phases of up to one year in most program types. In Viet Nam, 25 per cent of the program duration for technical training has to be conducted at university workshops and companies. The diversity of concepts in Viet Nam is an expression of the fact that there is no orientation of standards in program design. In Cambodia, the program diversity is lower, but standards do not play a role there either.

Types of programs

Viet Nam, has on the one hand, programs that follow the consecutive concept and on the other hand, so-called "concurrent programs" with simultaneous technical and pedagogical studies. In some of the programs a Bachelor's degree is attainable, in others a certificate for pedagogical or technical studies or both. The level depends on the type of school for which the student qualifies.

"Cambodia distinguishes junior programs requiring an associate degree / diploma and senior programs requiring a Bachelor's degree for admission" (EULER 2018, p. 24).

Although pre-service programs are primarily conducted at universities or colleges, there is a number of private providers with state acceptance.

Without exception, the study program concepts are organized in modules and are handled flexibly. Each country offers several paths in the training, which open up the chance to take up different employment opportunities and different tasks as a teacher.

Standards

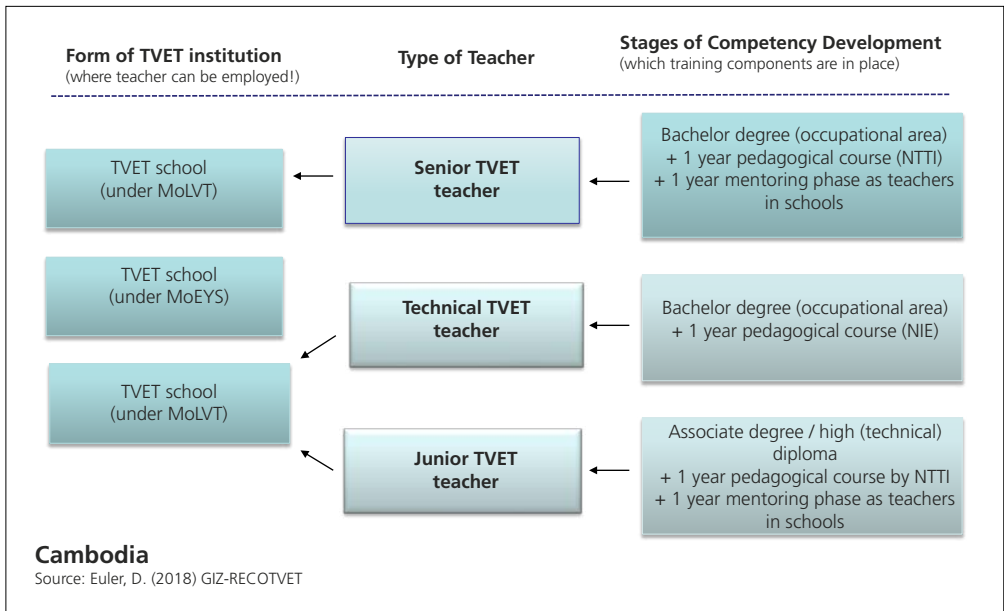
Looking at the current training structures, it can be stated that standards and regulations are, on the one hand, extremely broad and, on the other hand, have not played a special role up to now. This is especially true for Cambodia, but not for Viet Nam. The country (Viet Nam) does have national standards, but they are applied at the operational level in a selective manner rather than across the board. However, they are playing an increasingly important role in the accreditation of vocational colleges and teacher competence.

In summary, the design and implementation of pre-service training of TVET teachers for the two countries differ significantly. The differences are even greater for in-service training programs. The reasons for this can be traced back to the different development of the education systems and the different responsibilities of the ministries. There is agreement on the following points for the further development of the programs:

- ▶ The demand orientation of the study course (pre-service) and (in-service) should be strengthened by training programs.
- ▶ Cooperation agreements with the business sector should be sought.

Thus it is not sufficient to understand teaching staff only as a facilitator of selected skills and capabilities and to train them for these tasks. In terms of quality, labor market orientation, societal safeguarding of TVET, the development of an image and the cooperation with the private and the public sectors is considerably more diversified.

Figure 1: Diversity of types of TVET teaching personnel/modes for their qualification



Source: EULER 2018 (GIZ-RECOTVET)

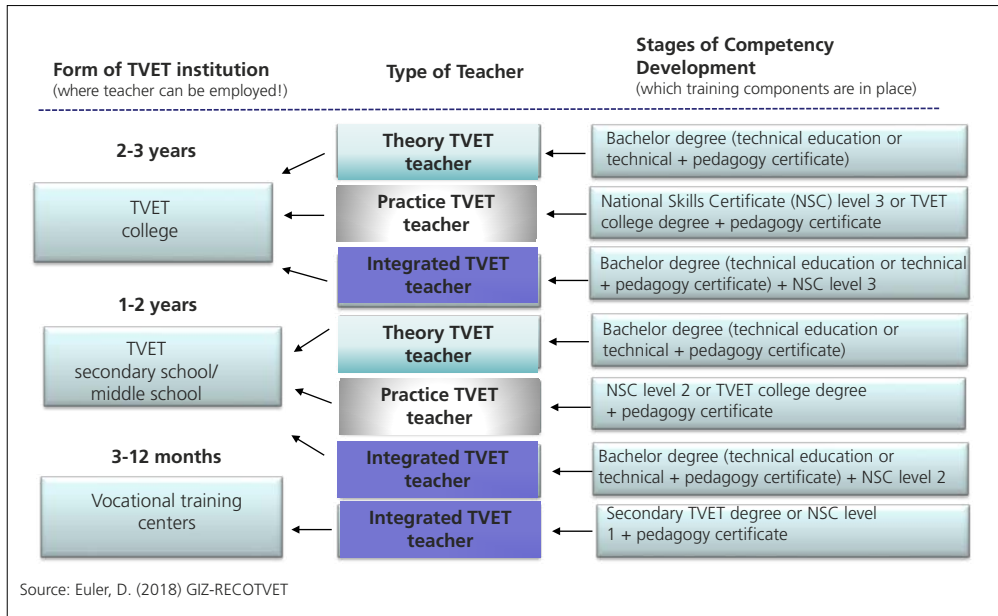
The TVET teacher profile needed here names three focal points:

1. Promoting the quality of learning in TVET.
2. Overall competence of teaching staff including shaping of learning.
3. Specific competence of TVET teaching staff linked to subject matters.

These three components require a comprehensive, sound teacher training. However, this can only be achieved within the framework of pre-service training.

Based on the deficits outlined above, the countries of South-East Asia have taken the initiative to formulate cross-country standards.

Figure 2: Viet Nam Diversity of types of TVET teaching personnel/modes for their qualification



Source: EULER 2018 (GIZ-RECOTVET)

6 Standards for Teacher Training – a Regional Concept

6.1 Standards³ and Requirements

Often quality of teaching will be determined by the outcome of the learners, by measuring how well learners perform in examinations. But it is crucial that different levels and parameters of a TVET-System influence the outcome. TVET-Systems are networks with interdependent system areas, whereas three factors besides framework-conditions are determining quality in a powerful way: **Teachers**, **Learners** and the **Content** of learning (see chapter 5). Additionally, the framework should deliver suitable conditions for learning as, for instance, a legal framework, rooms, equipment and media; but teachers are the essential actors for bringing together the framework with the content and the

3 To enhance regional cooperation and harmonisation in TVET, the RECOTVET program, which is funded by the German Federal Ministry for Economic Cooperation and Development and implemented by the Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ), is supporting ASEAN member states on a series of breakthroughs in TVET development on a regional level. Two competence profiles for TVET personnel have been developed: the Regional TVET teacher Standard (RTTS) and the Regional Standard for In-Company Trainers. As an important cornerstone in knowledge sharing and management, RECOTVET also supports SEAM-EQ VOCTECH in the development of a Regional Knowledge Platform on TVET. The author was one of the supporters in a participatory development process of the RTTS (cf. RTTS 2020).

learners. Therefore, a TVET Teacher Profile has to be defined in a way that it becomes clear what TVET teachers should be able to do to produce “quality”.

Strangely enough, most quality assurance systems for TVET focus on the framework conditions and on topics like certification and assessment, also for describing standards for teachers (e. g. UNESCO 2017). It has to be highlighted that TVET teacher standards should focus on the three main factors: **the teachers, the learners and the content of learning** with the student in the center.

Based on UNESCO and an international working paper (AXMANN 2015), 12 parameters have been identified that form the framework of development processes of societies. Improving TVET professionals is the core of these parameters. The relevance of this target is highlighted by an analysis of the deficits in pre- and in-service training and training of teachers and trainers.

One of the essentials of the ILO Paper is a demonstration that TVET teachers & trainers possess both technical and vocational knowledge as well as vocational pedagogical capabilities to cover manifold requirements. The key message of the 12 parameters is that TVET teacher (pre- and in-service) training programs have to cover strong subject related knowledge and to achieve highest possible standards in teaching work. Finally, students have to be prepared for employment in specific occupations or occupational areas.

6.2 Framework of Standards for TVET Teacher Training

The development of TVET teacher competence is deeply linked to the study areas of vocational teachers differentiated along the vocational disciplines and based on the above mentioned competence areas. One central point is that TVET teachers need a “double subject reference” (SPÖTTL 2014; KMK 2019, p. 6), a reference to the occupations in a vocational area as subjects⁴ and a reference to the corresponding vocational scientific discipline. This double reference is essential for TVET teacher training (developing occupational competence and specific teaching competence) as well as for the TVET teacher profession (determining the content and methodology of learning as typical teacher tasks). The following definition should clarify the meaning of a vocational discipline (see also Figure 3).

Vocational Discipline: formal definition

Area to be studied by TVET teacher students in order to develop relevant teacher competence to teach occupational subjects in a particular occupational field.

4 This means that the occupation as subject should be one focus for teacher competence and competence development. Mastering the tasks in an occupation requires knowledge, skills and abilities which are not only coming from the area of scientific disciplines or especially from technology. We name it “work process knowledge” (BOREHAM/SAMURCAY/FISCHER 2002) as an important competence orientation for TVET teachers.

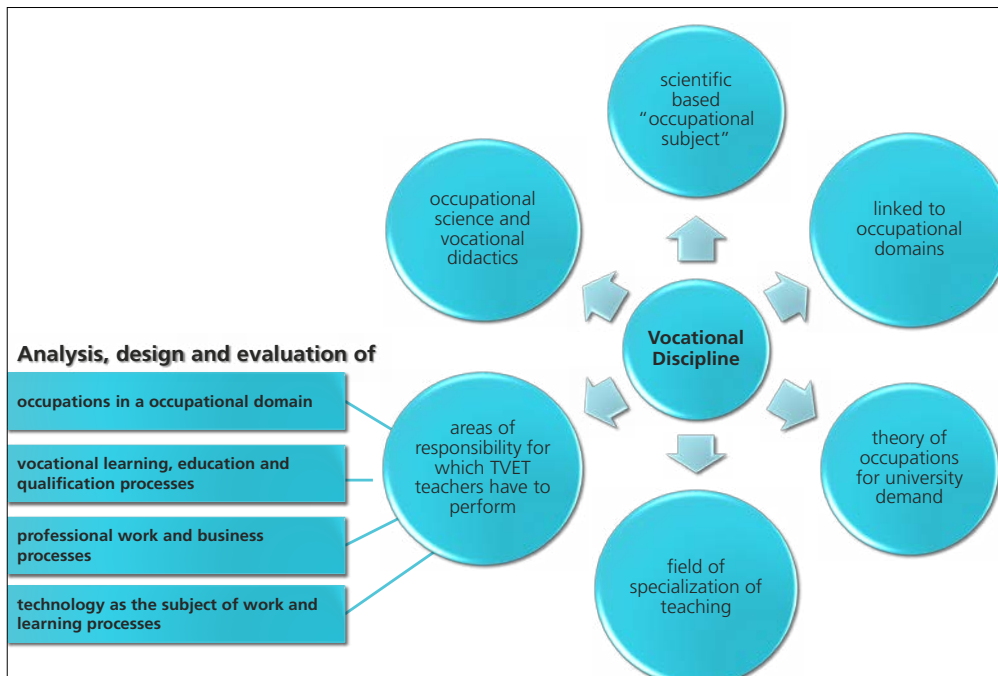
Scientific subject for the clarification of the theory of occupations/occupational competence and the contents of teaching.

Furthermore, the character of a vocational discipline covers:

- ▶ the field of specialization of teaching in the area of TVET,
- ▶ scientifically-based “occupational subjects”,
- ▶ a theory of occupations for the needs of study programs,
- ▶ linked to occupational domains/occupations in a particular occupational field,
- ▶ a combination of occupational science which identifies the contents of professional knowledge and skills for mastering work processes and work tasks in an occupation and vocational didactics.

The term vocational discipline is normally used in the area of TVET to clarify the specific learning area and related learning needs for the world of work. Because of the close linkage between the occupational subject and vocational didactics as parts of a vocational discipline the term “vocational disciplines and their didactics” is sometimes used (cf. ZHAO/RAUNER 2014).

Figure 3: Definition of Vocational Disciplines



Source: RTTS 2020

UNEVOC (cf. UNESCO-UNEVOC 2004) defines 12 subject areas listed below for the vocational scientific disciplines:

- ▶ Business and Administration,
- ▶ Production and Manufacturing,
- ▶ Civil Engineering,
- ▶ Electrical and Electronic Engineering and Information and Communication Technology,
- ▶ Process Engineering and Energy,
- ▶ Health Care and Social Care,
- ▶ Education and Culture,
- ▶ Leisure, Travel and Tourism Agriculture, Food and Nutrition,
- ▶ Media and Information,
- ▶ Textile and Design,
- ▶ Mining and Natural Resources.

“Vehicle Technology/Automotive” in this recommendation is integrated into “Production and Manufacturing”. Due to the growing importance of the automotive area this discipline should be added to the list. Also the area of information and communication technology should be listed as a separate discipline.

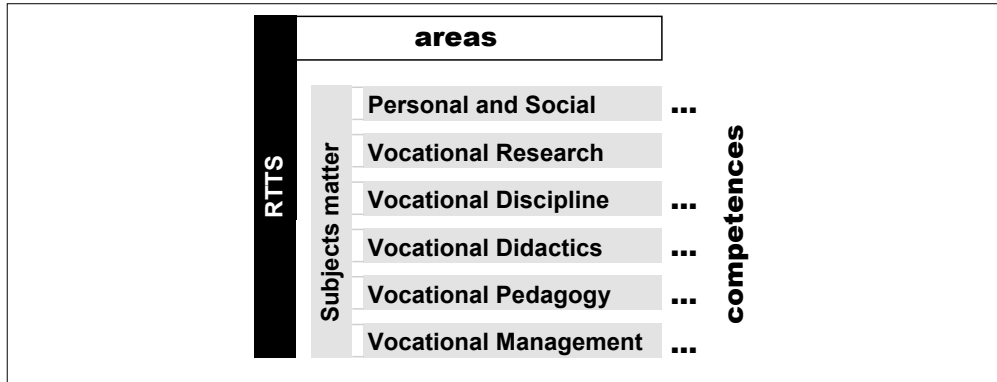
Vocational Discipline: Structure of TVET standards

TVET teachers need a close interlinkage between different competence areas. On the one hand, they need vocational competencies (related to a technical vocational discipline), on the other hand, they need personal, social and occupational competencies as well as pedagogical and especially methodological and didactical competencies on a scientific reflected level (see Figure 4).

The development of these competencies and – of course – the capability of the TVET teachers to perform as part of their duties requires a combination and reference between all named competence areas and especially between the dimensions “vocational pedagogic” and the vocational discipline as a “subject matter”.

In general education the **subject matter** is defined with the help of general scientific disciplines like biology for a biology teacher or technology for a technology teacher. In contrast to this, the subject of a TVET teacher in the area of TVET is one with a “double subject reference” which means that vocational disciplines and referencing occupations are defining the subject matter.

Figure 4: Relevant areas for the Regional TVET teacher standard (RTTS)



Source: RTTS 2020

The **pedagogical** dimension in TVET should be understood as a bridge between areas of responsibility for identification, preparation and implementation of work (coming from the occupational work tasks) and learning content and processes (Figure 4). This bridge (expressed through the term “vocational”) ensures occupational teaching and learning and makes clear that teaching is sometimes fundamentally different from teaching general subjects. In this context, the special significance of vocational learning processes is to secure a vocational ability to support the learners in the working world.

In further consideration of the competencies discussed in Chapter 3 it is a challenge to differentiate between competence areas and at the same time to combine and integrate them as a standard. Since competences in reality are not separated from each other, but are identifiable as **outcomes** in terms of performance in the context of tasks, the outcome-standards are described as **competence for teachers**. These outcome-standards will complete the expected **output** and the recommendations for the **process** and **input** described below.

The RTTS consists of two holistic competence areas described as TVET teacher tasks:

1. **Personal and Social competence** which describe the competences of a TVET teacher to become acquainted with the TVET school as an institution, with the underlying system and the personal attitudes for a continuous further developing of their own skills and competence.
2. **Vocational Research, Discipline, Didactics, Pedagogical and Management Competence** which describe the competence for identification, preparation and implementation of teaching focusing on occupations in the vocational field and based on competence in a vocational discipline (in more detail see the tables below). This second point consists of several categories or settings of priorities:

- a. **Vocational Research:** Competence of TVET teachers for determining occupational competence requirements, developments of the occupations and teaching requirements.
- b. **Vocational Discipline:** Competence of TVET teachers for analyzing the occupational subject (Manufacturing, Automotive, ...) and the referring requirements and changes in the world of work.
- c. **Vocational Didactics:** Competence of TVET teachers to choose and structure relevant contents and methods for supporting vocational learning processes.
- d. **Vocational Pedagogy:** Competence of TVET teachers for planning, running, and assessment of learning sessions.
- e. **Vocational Management:** Competence of TVET teachers for organizing and further developing vocational schools and vocational education programs.

Each of the named categories has links to adjacent categories. Therefore, TVET teacher competence can be named and located between two categories (see table 1). Assignments can be recognized by their proximity to the respective category.

Table 1: Competence areas described as TVET teacher tasks

Vocational Research	Determine occupational competence requirements	Derive respective learning efforts and training needs	Vocational Discipline
Vocational Discipline	Analyze technology and its meaning for learning in the context of organization, methods, tools, equipment and materials in the world of work	Analyze the requirements of technology and the changing work and develop strategies or modes for learning in different learning environments	Vocational Didactics
	Develop curricula for TVET on school level and participation on national level	Analyze didactical approaches and evaluate their use for learning in the context of digital technology and changes of work and work organization	
Vocational Didactics	Design learning sessions by use of innovative teaching methods to open up the complexity of work	Develop school-based curricula, syllabus and learning material for use in innovative teaching	Vocational Pedagogy
	Plan theoretical and practical lessons in classrooms and workshops	Conduct learning sessions to support competence development of learners	
		Carry out assessments and evaluations of the learners' occupational competence	
Vocational Pedagogy	Accompany students' competence development reflecting the competence development level, living environment and individual learning conditions	Shape the learning and school culture and further develop the school environment to encourage lifelong learning	Vocational Management
	Improve learning and interaction processes by choosing and developing suitable methods	Shape and manage learn and work environments	

The proposed framework aims at a target group of students who have already graduated from a bachelor's study course and wish to participate in and graduate from a Masters' course of study in teacher education. The study program designed for teacher education further pursues the discipline studied during the bachelor's program. The TVET study course is conceived to explore questions related to the discipline, to work, to vocational pedagogical issues and aims at the acquisition of core competence in a deeper way.

7 Conclusion

Within the higher-educational system teacher education for vocational education and training and didactics are usually located 'between subject areas', without belonging to one or another, and are often poorly equipped. A description of requirements which is based on contents criteria and oriented towards a quality teacher training course of study as shown in the article would be an enhanced perspective.

These concisely formulated facts emphasize the need for implementation of TVET teacher study courses at universities for countries which have already implemented Vocational Education and Training in order to help them attain a high degree of professionalization.

Professionalized teacher education is significantly expanded by the developed standards. The discipline-oriented dimension of vocational subjects will be of particular importance. The usability of such approaches for the design of teacher work in both school-based and company-based vocational training institutions will be of particular interest.

It is expected that the study opportunities for teachers in industrial-technical fields, which have been emerging in greater numbers in Asia in recent years, can benefit from the regional standards of South East Asia by applying them for curriculum design and accreditation procedures. However, the competence-based formulation of the standards, combined with task descriptions, can also be useful in vocational education and training institutions and training centers themselves to assess and further develop teacher competence development.

References

- AXMANN, Michael: Vocational teachers and trainers in a changing world: the imperative of high-quality teacher training systems. Employment Working Paper, no. 177. Geneva 2015
- BANDUNG DECLARATION: Bandung Declaration on TVET Teacher Education. In: DITTRICH, Joachim; YUNOS, Jailani Md.; SPÖTTL, Georg; BUKRIT, Masriam (Eds.): Standardisation in TVET Teacher Education. Frankfurt a. M. 2009, pp. 191–196
- BIGGS, John: Teaching for Quality Learning at University. Buckingham 2003

- BOREHAM, Nicholas; SAMURCAY, Renan; FISCHER, Martin: Work Process Knowledge. London 2002
- BÜNNING, Frank; SPÖTTL, Georg; STOLTE, Harry (Eds.): Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation – Models, Approaches and Trends. Singapore 2022 (in publishing process)
- COMYN, Paul: TVET Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation. In: BÜNNING, Frank; SPÖTTL, Georg; STOLTE, Harry (Eds.): Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation - Models, Approaches and Trends. Singapore 2022 (in publishing process)
- EULER, Dieter: TVET Personnel in ASEAN. Investigation in Five ASEAN States. Detmold 2018
- ETF – European Training Foundation (Ed.): The Torino Process 2016-2017. Turin 2017
- ILO/UNESCO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Eds.): ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997). Geneva 2016. URL: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf (accessed on 4 May 2022)
- ILO/UNESCO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION; UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Eds.): Transforming TVET: Building skills for work and life (Shanghai Consensus): Recommendations of the Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training. Paris 2012. URL: <https://unevoc.unesco.org/home/Report:+Building+Skills+for+Work+and+Life,+Shanghai,+China,+13-16+May+2012:+Third+International+Congress+on+TVET&context=> (accessed on 4 May 2022)
- KASKE, Aurelien; TORRES, Rodrigo; SHINYOUNG, Jeon: Promoting Work-Based Learning for Vocational Teachers. In: BÜNNING, Frank; SPÖTTL, Georg; STOLTE, Harry (Eds.): Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation – Models, approaches and trends. Singapore 2022
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (Ed.): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019. Berlin 2019 URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (accessed on 4 May 2022)
- MAROPE, Priscilla Toka Mmantsetsa; CHAKROUN, Borhene; HOLMES, King: Unleashing the Potential: Transforming Technical and Vocational Education and Training. Paris 2015

- PANTH, Brajesh; KREIBICH, Lisa-Marie; BORJEGREN, Per; YEN CHONG, Fook: Perspectives of ADB on the Education and Training of TVET Teachers. In: BÜNNING, Frank; SPÖTTL, Georg; STOLTE, Harry (Eds.): *Technical and Vocational Teacher Education and Training in International and Development Co-Operation – Models, Approaches and Trends*. Singapore 2022 (in publishing process)
- RAWKINS, Christa: *A Global Overview of TVET Teaching and Training: Current Issues, Trends and Recommendations*, Joint ILO-UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel (CEART). Paris, Geneva 2018
- RTTS – BECKER, Matthias; SPÖTTL, Georg; PARYONO, Paryono; HEUSINGER, Winfried; BOCK, Christian: *Regional TVET Teacher Standard for ASEAN. Essential competences for TVET teachers in ASEAN. Revised version 2*. Bangkok 2020. URL: <https://sea-vet.net/resources/publications/467-regional-tvet-teacher-standard-for-asean> (accessed on 4 May 2022)
- SPÖTTL, Georg: Teacher education for TVET in Europe and Asia: The comprehensive requirements. In: *Journal of Technical Education and Training* 1 (2009) 1, pp. 1–16
- SPÖTTL, Georg: *Teacher Training in TVET – A Structural Dilemma and the Role of Standards*. Congress Proceedings. TVET Capacity Development: Career & Life Skills for 21st Century. Malacca, Malaysia 2014
- SPÖTTL, Georg: *Training of Trainers in TVET in Jordan. Feasibility Study*. Bremen/Paris 2018
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Ed.): *Technical and Vocational Teachers and Trainers in the Arab Region. A Review of Policies and Practices on Continuous Professional Development*. Paris 2014. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231160> (accessed on 4 May 2022)
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Ed.): *Recommendation concerning technical and vocational education and training (TVET)*. Paris 2016a. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178> (accessed on 4 May 2022)
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Ed.): *Teachers in the Asia-Pacific: career progression and professional development*. Paris 2016b. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246011> (accessed on 4 May 2022)
- UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (Ed.): *Guidelines for the Quality Assurance of TVET Qualifications in the Asia-Pacific Region*. Bangkok 2017
- UNESCO-UNEVOC (Ed.): *Future of TVET Teacher. UNESCO-UNEVOC Study. Education 2030*. Bonn 2020. URL: <https://www.skillreporter.com/wp-content/uploads/2020/08/Future-of-TVET-Teaching-Pooja-Gianchandani-Gita-Subrahmanyam-UNESCO-UNEVOC-Report-Skill-Development.pdf> (accessed on 4 May 2022)

- UNESCO-UNEVOC (Ed.): UNESCO International Meeting on Innovation and Excellence in TVET Teacher/Trainer Education. Documentation. Hangzhou 2004. URL: https://unevoc.unesco.org/fileadmin/user_upload/pubs/Hangzhou_International_framework.pdf (accessed on 4 May 2022)
- UN – UNITED NATIONS (Ed.): United Nations Summit on Sustainable Development 2015. Informal summary. 25–27 September. New York 2015. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/8521Informal%20Summary%20-%20UN%20Summit%20on%20Sustainable%20Development%202015.pdf> (accessed on 4 May 2022)
- VOLMARI, Kristiina; HELAKORPI, Seppo; FRIMODT, Rasmus (Eds.): Competence Framework for VET Professions: Handbook for Practitioners. CEDEFOP/Finnish National Board of Education. Helsinki 2009
- ZHAO, Zhiqun; RAUNER, Felix (Eds.): Areas of Vocational Education Research. Berlin, Heidelberg 2014

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Arne Adam, Student, Universität Osnabrück

Silvia Annen, Professorin für Wirtschaftspädagogik, Universität Bamberg

Sandra Bohlinger, Professorin für Erwachsenenbildung, Technische Universität Dresden

Borhene Chakroun, Director, Division for Policies and Lifelong Learning Systems, UNESCO Education Sector

Philippa Sophie Dehning, Doktorandin, Georg-August-Universität Göttingen

Thomas Deißinger, Professor für Wirtschaftspädagogik, Universität Konstanz

Christian Ebner, Professor für Soziologie mit Schwerpunkt Arbeit und Organisation, Technische Universität Braunschweig

Hubert Ertl, Forschungsdirektor, Bundesinstitut für Berufsbildung

Friedrich Hubert Esser, Präsident, Bundesinstitut für Berufsbildung

Fabian Jintae Froese, Professor für Personalmanagement mit Schwerpunkt China/Asien, Georg-August-Universität Göttingen

Prof. Dr. Dietmar Frommberger, Professor für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Universität Osnabrück

Lukas Graf, Assistant Professor of Educational Governance, Hertie School

Philipp Christian Grollmann, wissenschaftlicher Direktor im Arbeitsbereich 3.1, Berufsbildung im internationalen Vergleich, Forschung und Monitoring, Bundesinstitut für Berufsbildung

Tim Hölscher, Student, Universität Osnabrück

Lin-Ya Hong, Doktorandin, Georg-August-Universität Göttingen

Victoria Kis, Policy Analyst, OECD Centre for Skills

Desire Laforet, Studentin, Universität Osnabrück

Uwe Lauterbach, ehemals DIPF Frankfurt am Main

Anna Prisca Lohse, Doktorandin, Hertie School

Dieter Münk, Professor für Pädagogik und Berufsbildungsforschung, Universität Duisburg-Essen

Nina Muscati, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Duisburg-Essen

Matthias Pilz, Professor für Wirtschafts- und Sozialpädagogik, Universität zu Köln

Irina Rommel, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Osnabrück

Johannes Karl Schmees, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Universität Osnabrück

Thomas Schröder, Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Berufspädagogik, Technische Universität Dortmund

Georg Spöttl, Professor für Technik und Bildung, Universität Bremen

Ulrike Weyland, Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Berufspädagogik, Universität Münster


Christopher Winch, Professor of Educational Philosophy & Policy, King's College

Abstract

Since 1995, the International Handbook of Vocational Education and Training (IHBB) has published scientific country studies of vocational education and training systems worldwide. The IHBB is a standard work for those interested in vocational education and training (VET) in other countries. This 25th anniversary volume of the IHBB presents recent findings on a variety of topics and issues in Comparative VET Research.

Comparative VET research aims to describe, understand and explain characteristics and principles of VET in different national and cultural contexts. Clearly more than general or higher education, vocational education and training is characterized by major differences from an international perspective. However, at the same time, the assumption can be formulated that the characteristics and principles of vocational education and training tend to converge in the course of growing globalization, internationalization and Europeanization – as in other social subsystems.

The view on vocational education and training is taken from diverse scholarly perspectives, from education and VET studies, political science, sociology and business administration. This selection takes into account an interdisciplinary and multidisciplinary understanding of Comparative VET Research. The present anthology thus closes the circle to the contributions on methods and theories of comparison from the early days of the handbook.



Seit 1995 werden im Internationalen Handbuch der Berufsbildung (IHBB) wissenschaftliche Länderstudien zu den weltweiten Berufsbildungssystemen publiziert. Das IHBB ist ein Standardwerk für diejenigen, die sich für die Berufsbildung in anderen Ländern interessieren. Dieser Jubiläumsband zum 25-jährigen Bestehen des IHBB stellt aktuelle Befunde zu unterschiedlichen Themen und Fragestellungen aus der Vergleichenden Berufsbildungsforschung vor.

Die Vergleichende Berufsbildungsforschung zielt darauf ab, Merkmale und Prinzipien der Berufsbildung in verschiedenen nationalen und kulturellen Kontexten zu beschreiben, zu verstehen und zu erklären. Deutlich stärker als die allgemeine oder hochschulische Bildung ist die Berufsbildung aus internationaler Perspektive von großen Unterschieden geprägt. Doch zugleich kann die Annahme formuliert werden, dass sich die Merkmale und Prinzipien der Berufsbildung im Zuge der wachsenden Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung tendenziell annähern – wie in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen auch.

Der Blick auf die Berufsbildung erfolgt aus diversen wissenschaftlichen Perspektiven, aus Erziehungs- und Berufsbildungswissenschaft, Politikwissenschaft, Soziologie und Betriebswirtschaftslehre. Mit dieser Auswahl wird einem inter- und multidisziplinären Verständnis Vergleichender Berufsbildungsforschung Rechnung getragen. Der vorliegende Sammelband schließt damit den Kreis zu den Beiträgen zu Methoden und Theorien des Vergleichs aus der Anfangszeit des Handbuchs.

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon (0228) 107-0

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de



ISBN 978-3-8474-2676-9