

Wege in eine dualisierte Berufsbildung

Roadmap to high-quality dual VET



Impressum

© Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

November 2023

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
www.bertelsmann-stiftung.de

Autor

Prof. Dr. Dieter Euler

Verantwortlich

Naemi Johanning
Caroline Schnelle
Clemens Wieland

Redaktion

Sigrid Tzyschakoff

Lektorat

Katja Lange, Hamburg

Grafikdesign

Nicole Meyerholz, Bielefeld

Bildrechte

Titelfoto: © Quality Stock Arts – stock.adobe.com

Zitiervorschlag

Euler, Dieter (2023): Wege in eine dualisierte Berufsbildung – Roadmap to high quality dual VET. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh. www.chance-ausbildung.de/dualVET/deutsch

Diese Publikation ist online abrufbar unter:

<http://dx.doi.org/10.11586/2023059>

ID-1868

Diese Studie ist auch in englischer, französischer und spanischer Sprache erschienen:

www.chance-ausbildung.de/dualVET/english

www.chance-ausbildung.de/dualVET/francais

www.chance-ausbildung.de/dualVET/espanol

Wege in eine dualisierte Berufsbildung

Roadmap to high-quality dual VET

Prof. Dr. Dieter Euler

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorwort | 5 |
| 1 Einbettungen: Berufsausbildung als Teil des Bildungs- und Beschäftigungssystems | 7 |
| 2 Internationale Vergleichsperspektive: Ideal- und Realtypen der Berufsausbildung | 9 |
| 3 Duale Berufsausbildung: der schwierige Wunsch nach Transfer ... | 15 |
| 4 Von der Analyse zur Gestaltung: Etappen zur Implementierung eines angepassten Transferprozesses | 19 |
| 5 Gestaltungsfelder: Komponenten einer dual(isiert)en Berufsausbildung | 21 |
| 5.1 Bezugspunkte in ausgewählten Literaturquellen | 21 |
| 5.2 Kernpunkte: Gestaltungsfelder eines Berufsbildungstransfers | 23 |
| 5.2.1 Politische Reichweite: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele | 23 |
| 5.2.2 Zielausrichtung: Qualifizierung für zukunfts offene Arbeitswelten | 26 |
| 5.2.3 Duales Prinzip: alternierendes Lernen in schulischen und betrieblichen Lernorten | 29 |
| 5.2.4 Partnerschaftskultur: Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft | 32 |
| 5.2.5 Professionalisierung des Berufsbildungspersonals: Schrittmacher der Entwicklung | 35 |
| 5.2.6 Qualitätsentwicklung: Kodifizierung und Überprüfung von Standards | 38 |
| 5.2.7 Partizipatorische Governance: Grundlegung des institutionellen und rechtlichen Rahmens | 41 |
| 5.2.8 Finanzierung der Berufsausbildung: Balance von Kosten- und Nutzeinschätzungen | 44 |
| 5.2.9 Flexible Ausbildungsstrukturen: Umgang mit Veränderungsrasanz und Vielfalt | 50 |
| 5.2.10 Evidenzbasierung: Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen | 54 |
| 5.2.11 Gleichwertigkeit: Berufsausbildung im Kampf um Ansehen, Attraktivität und Akzeptanz | 56 |
| 6 Umsetzung: Planung von transferegestützten Entwicklungsprojekten | 60 |
| 6.1 Bezugsrahmen zur Analyse und Gestaltung von Entwicklungsprojekten | 60 |
| 6.2 Vorgehensmodell zur Konzeptualisierung von transferegestützten Entwicklungsprojekten | 66 |
| 6.3 Fallbeispiel: Reform der Berufsausbildung in Albanien | 68 |
| 6.4 Fallbeispiel: Stärkung der dualen Berufsausbildung in Spanien | 75 |
| 7 Abschluss: Wissenstransfer statt Systemexport | 86 |
| Literatur | 87 |

Vorwort

Duale Ausbildungssysteme stehen seit Jahren international hoch im Kurs: China plant, das größte Berufsbildungssystem der Welt aufzubauen, und sieht im deutschen dualen System ein Vorbild (vgl. South China Morning Post vom 16.05.2023), in England wird mit Blick auf die dortigen Herausforderungen in der beruflichen Bildung mit Bewunderung auf das deutsche Modell geschaut (vgl. The Irish Times vom 22.04.2023). Die deutsche Politik versucht, die duale Ausbildung auch in Ländern der Sub-Sahara zu etablieren (vgl. FAZ vom 11.04.2023), und auch in den USA ist die duale Berufsausbildung – oftmals aufgrund des Engagements deutscher Konzerne – auf dem Vormarsch (vgl. Handelsblatt vom 7.11.2022). Die Liste ließe sich noch deutlich verlängern und zeigt: Die enge Verzahnung von beruflicher Bildung und betrieblicher Praxis gilt weiterhin als ein Erfolgsrezept für die Qualifizierung von Fachkräften.

Zehn Jahre sind bereits vergangen, seit Professor Dr. Dieter Euler im Auftrag der Bertelsmann Stiftung im Jahr 2013 eine viel beachtete Studie verfasst hat zu der Frage, ob und wie das duale Ausbildungssystem in Deutschland in andere Länder übertragen werden kann.¹ Der Mainstream der damaligen Debatte ging davon aus, dass eine Übertragung insbesondere dann funktionieren kann, wenn der deutsche Ansatz möglichst umfassend übertragen wird. In der Praxis funktionierte dies selten: Zu unterschiedlich waren in anderen Ländern sowohl die Ausgangslagen als auch die bildungspolitischen, ökonomischen und institutionellen Rahmenbedingungen.

Der Ansatz von Dieter Euler folgte einer anderen Logik und stellte damit ein Novum in der Debatte dar. Ihm ging es nicht um eine 1 : 1-Übertragung, sondern er gliederte das duale Berufsbildungssystem in elf Komponenten, die sich auch einzeln betrachten lassen: Wie steht es mit der Finanzierung des dualen Systems? Wie lassen sich Theorie und betriebliche Praxis sinnvoll kombinieren? Wie werden Prüfungen abgenommen? Prof. Eulers Ansatz zeigte, wie ein Transfer einzelner Elemente aussehen kann und welche Substitutionsmöglichkeiten bestehen. Dabei weitete sich der Blick über das deutsche System hinaus auf die internationale Ebene: Auch andere Länder verfügen über Berufsausbildungssysteme mit dualen Elementen, die in gleichem Maße als Vorbilder herangezogen werden können.

Dieser „Elemente-Ansatz“ hat seitdem Schule gemacht: Diverse Organisationen, darunter die OECD, haben in den Folgejahren ebenfalls Konzepte veröffentlicht, mit denen duale Ausbildungssysteme in strukturgebende Elemente untergliedert werden können (z. B. ILO, European Commission). Aber auch Prof. Euler selbst hat seinen Ansatz in der Zwischenzeit vielfältig in der Praxis erprobt und weiterentwickelt.

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee, diese Umsetzungserfahrungen und darauf basierende konzeptionelle Weiterentwicklungen in Form einer vollständig überarbeiteten Fassung der Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen. So fußt die vorliegende Ausgabe zwar auf den ursprünglich formulierten elf Elementen. Diese werden jedoch in jeweils vier Umsetzungsstufen untergliedert, was im Vergleich zur ursprünglichen Fassung eine weitaus differenziertere

1 Dieter, Euler (2013): Das duale System in Deutschland: Vorbild für einen Transfer ins Ausland? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Analyse ermöglicht. Die so entstandene Matrix ist mit vielfältigen Praxisbeispielen illustriert und kann zum einen zur Konzeption von Reformen verwendet werden. Zum anderen kann die Matrix dazu dienen, bereits bestehende Reformprozesse in historischer und inhaltlicher Perspektive strukturiert zu analysieren. Dies wird anschaulich durch zwei ausführliche Fallstudien zu den Reformen in der Berufsbildung in Albanien und Spanien.

„Change is a journey, not a blueprint“ – mit diesem Zitat war vor zehn Jahren die erste Ausgabe dieses Leitfadens zum Transfer des dualen Ausbildungssystems überschrieben. Die Formulierung passt immer noch, denn wer ein bestehendes Ausbildungssystem im Sinne einer Dualisierung reformieren will, muss bestehende Rahmenbedingungen berücksichtigen und die Umsetzung auf die eigenen bildungspolitischen, sozialen und ökonomischen Ziele ausrichten. Mit anderen Worten: Die duale Ausbildung in den deutschsprachigen Ländern taugt zwar als Vorbild, nicht aber als Blaupause.

Die vorliegende Studie soll Entscheiderinnen und Entscheidern in Politik, Verwaltung und Wissenschaft in reforminteressierten Ländern Impulse geben für einen Prozess sowohl des Voneinander- als auch des Miteinander-Lernens. Unser besonderer Dank gilt Prof. Dieter Euler dafür, dass er seine vielfältigen Erfahrungen in der internationalen Reformarbeit so verständlich und praxisnah aufgearbeitet hat.



Clemens Wieland

Senior Expert
Bertelsmann Stiftung

1 | Einbettungen: Berufsausbildung als Teil des Bildungs- und Beschäftigungssystems

Bildungssysteme lassen sich wie die Topografie einer Stadt beschreiben. Da sind die Villenviertel, in denen die Blicke der Menschen in erster Linie nach vorne und nach oben gerichtet sind. Zukunft wird im Plural gedacht, dort werden die Träume nicht im Schlaf, sondern in der Wirklichkeit gesucht. Etwas anders, aber immer noch komfortabel, ist die Situation in den Reihenhaussiedlungen der Stadt. Dort fühlt man sich stark genug, um stolz und optimistisch zu sein. Beruflicher Erfolg und privater Wohlstand werden eng miteinander verbunden. Das Problem: Der Raum in der Stadt ist so sehr begrenzt, dass neue Reihenhäuser dieser Art zunehmend seltener entstehen. Dann die mehr oder weniger uniformen Hochhäuser, deren Bewohnerinnen² nicht das Faible für diese Wohnform verbindet, sondern die mangelnde Alternative. Dort besitzt man keine Pferde, sondern wettet allenfalls auf sie. Schließlich die Stadtviertel, die etwas mehrdeutig häufig als soziale Brennpunkte bezeichnet werden. Eigentlich möchten die Bewohner fort, doch mit zunehmender Dauer wird dies immer unwahrscheinlicher.

Während im Villenviertel die angesehenen Gymnasien und Hochschulen residieren, ist die Berufsbildung zumeist in den „einfacheren“ Stadtvierteln untergebracht. Je nach Beruf reicht es zu einer Adresse in der Reihenhaussiedlung, manchmal aber auch nur in einem Hochhausblock oder einer Bleibe in einem der weithin gemiedenen Stadtteile. Im Bildungssystem sprechen wir von einem „Übergangssystem“, ohne die diesem Begriff immanenten Vorstellungen von

2 Im Folgenden soll wechselnd die weibliche und die männliche Form verwendet werden. Damit soll die sprachliche Schwerfälligkeit von Doppelbezeichnungen wie beispielsweise „Auszubildende:r“, „Lernende:r“, „Lehrer:innen“ oder „Schüler:innen“ vermieden werden.

Geordnetheit und einer Vorwärtsbewegung mitzudenken. Für viele Jugendliche führt der Übergang nicht in einen attraktiven Beruf, sondern die Bewegung verläuft kreisförmig zwischen immer neuen Maßnahmen und prekären Beschäftigungsepisoden. Manche werden dabei zum Dauerläufer.

Für viele Menschen bestimmt die Herkunft auch ihre Zukunft – wobei die (fehlende) Mobilität weniger regional, sondern mehr sozial zu verstehen ist. Aber auch hier gilt: Statistik und Einzelfall können divergieren. So erweisen sich beispielsweise berufliche Bildungswege in puncto Einkommen oder Aufstiegsmöglichkeiten einzelnen akademischen Abschlüssen als überlegen (EBNER et al. 2023, 29).

Wenngleich sich die Details unterscheiden mögen, trifft das „Stadtbild“ doch auf die meisten Staaten zu: Die akademische Bildung gilt als der Königsweg zu Ein- und Fortkommen, die berufliche Bildung gilt zumeist als eine Option für den Einstieg in eine mehr oder weniger attraktive berufliche Tätigkeit, die ein Auskommen verspricht. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern mit einer ausgeprägten informellen Wirtschaft existiert häufig eine formelle neben einer informellen Berufsausbildung. „In 2016, 75 per cent of young workers worldwide were engaged in informal employment and in sub-Saharan Africa and Southern Asia the figure was close to 96 per cent of employed youth“ (ILO 2022, 22). Zudem kennt die Statushierarchie eine weitere Ebene darunter. Dort versammeln sich all diejenigen, die ohne akademischen oder beruflichen Abschluss als Un-/Angelernte bzw. Geringqualifizierte in das Beschäftigungssystem einmünden und dort in erhöhtem Maße von prekären Arbeitsbedingungen oder Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Aus den Darstellungen wird deutlich, dass die Berufsausbildung nicht nur in ein im Status höheres akademisches System und in einen im Status niedrigeren Übergangssektor eingebettet ist, sondern auch in einer engen Abstimmung mit dem Beschäftigungssystem steht. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die Abstimmungslinien sehr unterschiedlich verlaufen. Aus Sicht der Berufsausbildung ist dabei die Frage bedeutsam, ob im Beschäftigungssystem bzw. in einzelnen Wirtschaftssektoren ein Bedarf nach qualifizierten Fachkräften besteht, der nicht nur durch Hochschulabgängerinnen, sondern durch Ausbildungsabsolventen gedeckt werden kann. Dabei unterscheiden sich zwischen den Ländern die Qualifikationsstrukturen auf den Arbeitsmärkten. In einem Typus existieren polarisierte Strukturen mit akademisch ausgebildeten Hoch- und un- und angelernten Geringqualifizierten. Dem stehen Strukturen gegenüber, in denen zwischen den beiden Polen ein ausgeprägter mittlerer Bereich mit (systematisch ausgebildeten) qualifizierten Fachkräften besteht. Daraus ließe sich folgern: Eine qualitativ hochwertige Berufsausbildung korrespondiert mit dem Bedarf nach qualifizierten Fachkräften im Beschäftigungssystem.

Eine Statushierarchie lässt sich nicht nur zwischen den Sektoren des Bildungssystems konstatieren, sondern auch innerhalb der Berufsausbildung besteht – wie im Beschäftigungssystem – häufig ein hoher Grad an Differenzierung und Segmentierung. So beeinflussen die Schulabschlüsse aus den allgemeinbildenden Schulen maßgeblich die Chancen im Zugang zu einer Berufsausbildung. Der Nationale Bildungsbericht spricht für Deutschland in diesem Zusammenhang von einer „beruflichen Segmentierung nach Bildungsabschlüssen und Ausbildungsbereichen“ (AGBB 2016, 109 ff.). Im oberen Segment (kaufmännische sowie IT- und Medienberufe) mit ca. 20 % der Auszubildenden befinden sich überwiegend Jugendliche mit einer Hochschulzugangsberechtigung. Für das zweite, etwa gleich große Segment (z. B. Mechatroniker, Kaufleute für Büromanagement) erfordert der Zugang mindestens einen mittleren Bildungsabschluss. Erst die beiden nachfolgenden Segmente ermöglichen auch Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss den Zugang in eine Berufsausbildung, wenngleich häufig in Berufe mit einer niedrigen Attraktivität (z. B. im Hotel- und Gaststättenbereich, Nahrungsmittelhandwerk, Bausektor).

2 | Internationale Vergleichsperspektive: Ideal- und Realtypen der Berufsausbildung

Die Übergänge von der obligatorischen Schule in das Beschäftigungssystem sind zwischen und innerhalb von Staaten unterschiedlich gestaltet. Entsprechend variieren Umfang, Ausprägung und Stellenwert der Berufsausbildung zwischen den Ländern. Maßgeblich für diese Unterschiede sind zum einen historische Entwicklungslinien. So gründet das duale System in den deutschsprachigen Ländern Europas auf Traditionen, die bis in das mittelalterliche Zunftwesen zurückreichen und die die Beteiligung der Wirtschaft an der Ausbildung ihres Berufsnachwuchses auch heute noch als selbstverständlich erscheinen lassen. Zum anderen wirken die nationalen Ausbildungskulturen auf die Gestaltung der Berufsbildung ein. Wird beispielsweise von der Wirtschaft die Zuständigkeit für Bildung primär in staatlicher Verantwortung verstanden, dann resultiert daraus zumeist, dass die Berufsbildung vornehmlich in staatlichen Schulen erfolgt. Aus dieser Grunddefinition heraus ist nachvollziehbar, dass in vielen Ländern die Unternehmen zwar die Qualität einer schulischen Berufsausbildung kritisieren, sich selbst aber nicht in der Verantwortung für die Einleitung von Veränderungen sehen (EULER 2018a, 4). Das Ausbildungssystem eines Landes ist das Ergebnis eines historisch-kulturellen Prozesses. Es ist nicht als eine rationale Konstruktion am Reißbrett entstanden, sondern es hat sich schrittweise „als Ergebnis einer nationalen Sozial- und Kulturgeschichte“ (DEIßINGER 1997, 2) herausgebildet.

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

- In dem Marktmodell wird das Ausbildungsangebot über den Markt geregelt. Die Angebote erfolgen entweder direkt über Betriebe oder über i. d. R. private Anbieter. Die Ausbildungsaktivitäten sind weitgehend auf die unmittelbare Deckung von betrieblichen Bedarfen gerichtet. Prinzipiell existieren keine übergreifenden Ausbildungsstandards und keine allgemein anerkannten Prüfungen und Zertifikate. Die Kosten werden durch die Marktparteien – Betriebe und Arbeitnehmer – getragen. Allgemein- und Berufsbildung bleiben strikt getrennt. Dieses Modell findet sich vornehmlich in angelsächsischen Ländern (z. B. USA, Kanada, UK, Australien, Neuseeland). Eine Variante ist in Japan anzutreffen. Dort bieten insbesondere Großbetriebe über Formen der Job-Rotation und Ausbildungsphasen in innerbetrieblichen Trainingszentren eine auf die betrieblichen Bedarfe ausgerichtete Ausbildung an und konstituieren darüber einen internen Arbeitsmarkt (BUSEMEYER & TRAMPUSCH 2012).
- Bei der staatlichen Steuerung („Schulmodell“) erfolgt die Ausbildung über (zumeist staatliche) berufliche Schulen. Das Curriculum ist primär auf die Vermittlung von Fachtheorie ausgerichtet, der Bezug auf praktische Arbeitskontexte bleibt häufig marginal. Die Ausbildung basiert auf Curricula und endet mit definierten Abschlüssen. Die Finanzierung der Berufsausbildung erfolgt durch den Staat. Häufig sind den schulischen Abschlüssen allgemeinbildende bzw. hochschulische Bildungsgänge angeschlossen. Als Beispiel für dieses Modell werden Frankreich und Schweden genannt (BUSEMEYER & TRAMPUSCH 2012). Ein wesentliches Motiv in Entwicklungs- und Schwellenländern be-

ABBILDUNG 1 Berufsausbildungsmodelle mit Übergängen

| Schulmodell | Dualisierte Berufsausbildung | | | Duales Modell | Dualisierte Berufsausbildung | | Marktmodell |
|--------------------------------------|--|--|---|---|------------------------------------|---------------------|-------------|
| Schulische Berufsausbildung | Schulische Berufsausbildung mit schulinternen Praxisphasen | Schulische Berufsausbildung mit betrieblichen Praktika | Schulische Berufsausbildung mit betrieblichen Ausbildungsphasen | Duale Berufsausbildung | Informelle betriebliche Ausbildung | On-the-Job-Training | |
| Lernende im Status von Schüler:innen | | | | Lernende im Status von Arbeitnehmer:innen | | | |

Quelle: vgl. EULER 2018a; DCdVET 2022

BertelsmannStiftung

steht bei diesem Modell auch in der sozialen Inklusion von Gruppen, denen der Zugang zur Hochschule verwehrt bleibt.

- Das kooperative bzw. duale Modell verankert die Ausbildung sowohl im Betrieb als auch in der beruflichen Schule, ggf. noch ergänzt durch überbetriebliche Berufsbildungsstätten als weiteren Lernort. Der Ausbildungsbetrieb ist der zentrale Lernort, er entscheidet über die Einstellung von Auszubildenden und schließt mit ihnen einen Ausbildungsvertrag ab. Die Ausbildung in den Lernorten verbindet allgemeine und berufliche Bildung und zielt auf die Entwicklung eines Kompetenzprofils, das über die Deckung des Bedarfs eines Ausbildungsbetriebs hinausgeht. Vielmehr ist der Ausbildung ein breiteres Verständnis von „Bildung“ bzw. „Beruf“ unterlegt, das nicht zuletzt den Absolventen eine Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen soll. Die Curricula werden gemeinsam von Staat und Sozialpartnern entwickelt. Die Finanzierung erfolgt partnerschaftlich zwischen Staat (primär Aufwendungen für die beruflichen Schulen) und der Wirtschaft (primär Aufwendungen für die betriebliche Ausbildung sowie die Ausbildungsvergütung). Die Abschlüsse sind staatlich anerkannt. Durch die Einbeziehung der Sozialpartner bzw. die Delegation staatlicher Aufgaben an intermediäre Institutionen wie beispielsweise Kammern wird das Modell in einer Variante auch als korporatistisches Modell bezeichnet. Als Beispiel für dieses Modell werden neben den deutschsprachigen Ländern Deutschland, Schweiz

und Österreich die Niederlande und Dänemark genannt (BUSEMEYER & TRAMPUSCH 2012).

Die Typologie von GREINERT ist noch vergleichsweise grob. Die nachfolgende Übersicht unterscheidet zunächst die drei von GREINERT skizzierten Idealtypen, ergänzt sie um Zwischenstufen und ordnet diese einem rechtlichen Status zu. Die Zwischenstufen können unter den Oberbegriff einer „**dualisierten Ausbildung**“ als mögliche Übergänge und Entwicklungspfade hin zu einem dualen Modell gedeutet werden. Sie erfassen die zahlreichen Realisationsvarianten, bei denen praktische und theoretische Lernphasen im Rahmen eines „learning about work“ bzw. „learning at work“ miteinander verbunden sind.

Ausprägungen des **Schulmodells** mit Lernenden im Status von Schülerinnen können in unterschiedlichem Maße praktische Lernphasen beinhalten. In einer begrenzten Ausprägung werden theoriebezogene Lernphasen durch praktische ergänzt, wobei diese entweder in schulischen Werkstätten bzw. Praxisimulationen (z. B. Planspiele, Übungsfirma, Lernbüro) oder im Rahmen betrieblicher Praktika stattfinden. Eine höhere Verbindlichkeit erhalten Praxisphasen innerhalb der schulisch verankerten Ausbildung, wenn sie auf der Grundlage curricularer Abstimmungen durch betriebliche Ausbildungsphasen ergänzt werden.

Das **Marktmodell** kann in Form eines On-the-Job-Trainings oder in der Ausprägung einer „informalen Berufsausbildung“ („informal apprenticeship“) auftreten. Während bei einem On-the-Job-Training Formen des

ABBILDUNG 2 Bestimmungsmerkmale und Ausprägungsformen von formalen und informalen Ausbildungsformen

| Bestimmungsmerkmal | Formale Ausbildung – duales Modell | Informale Ausbildung |
|-----------------------------------|---|---|
| Ausbildungsvertrag | Schriftlich zwischen Betrieb, Auszubildendem und ggf. Schule/Ausbildungszentrum | Mündlich oder schriftlich zwischen Betrieb, Auszubildendem und ggf. dessen Eltern |
| Rechtliche Grundlagen | Detaillierte Grundlegung institutioneller und rechtlicher Arrangements | Keine; häufig sind soziale Normen, Traditionen und kulturelle Werte wirksam |
| Kompetenzprofil | Breites Profil an praktischen und theoretischen Kompetenzen zur Ausübung eines Berufs | Kompetenzprofil besteht primär aus praktischen Kompetenzen zur Ausübung der Arbeitsaufgaben des Betriebs |
| Lernorte, Curricula | Ausbildung vollzieht sich im Betrieb und wird ergänzt durch Kurse in Schule/Ausbildungszentren, gestützt auf formalen Curricula/Ausbildungsplänen | Ausbildung vollzieht sich ausschließlich im Betrieb, z. T. gestützt auf informale Ausbildungsplänen |
| Aufwendungen/ Finanzierung | Betrieb investiert Zeit, Lohn und Ausstattung; Auszubildende erbringen produktive Leistungen, Staat finanziert Sachausstattung und Lehrpersonal | Betrieb investiert Zeit, Ausstattung, z. T. Lohn; Auszubildende erbringen produktive Leistungen und zahlen z. T. Gebühren |
| Ausbildungsvergütung | Zahlung einer Vergütung sowie Übernahme der Sozialversicherung durch den Betrieb | In der Regel keine; manche Betriebe zahlen kleinere Vergütung und unterstützen bei Krankheit und Unfall |
| Dauer | In der Regel fixierte Mindestdauer | Dauer zumeist angegeben, Ende der Ausbildung aber z. T. durch Betrieb fixiert |
| Abschluss/ Berechtigungen | Standardisierte Prüfungen und Abschlusszertifikat | Z. T. nicht standardisierte Prüfungen, zumeist kein Zertifikat |

Quelle: in Anlehnung an ILO 2012, 12; ILO 2022, 73

BertelsmannStiftung

absichtslosen informalen Lernens wirken, vollziehen sich „informal apprenticeships“ mit dem Ziel, die Fertigkeiten eines bestimmten Handwerks bzw. eines bestimmten Berufs zu vermitteln. In zahlreichen Entwicklungs- und Schwellenländern werden Wirtschaft und Berufsbildung wesentlich über informale Sektoren getragen (vgl. ILO 2012; EULER 2017a). Während die akademische Bildung, aber auch die formale Berufsausbildung weitgehend die sozioökonomisch besser gestellten Bevölkerungsgruppen aufnimmt, bildet der betrieblich basierte informale Ausbildungssektor einen möglichen Zugang für Mitglieder aus jenen Schichten, die ansonsten von nachschulischer Bildung ausgeschlossen blieben. Innerhalb der informalen Berufsausbildung werden die praktischen Fertigkeiten eines Berufs zumeist in Kleinbetrieben von den erfahrenen Mitarbeiterinnen auf eine jüngere Generation übertragen. „Apprentices ... learn technical skills from master craftpersons and practitioners at the workplace and are inducted into a business culture and a business network which makes it easier for them to find jobs or start businesses. ... The training invest-

ment is shared between the master craftsperson and the apprentice, providing access to training even for poor young people“ (ILO 2012, III). Die informale Berufsausbildung stützt sich auf eine zumeist mündlich getroffene Vereinbarung zwischen dem Betriebsinhaber und der Auszubildenden bzw. deren Eltern. Viele der Regeln basieren auf überlieferten Traditionen und werden unter bestimmten Voraussetzungen in den überschaubaren Gemeinschaften einer Gilde, Zunft oder Berufsvereinigung umgesetzt. Demgegenüber gründen formale bzw. moderne Formen der Berufsausbildung auf staatlichen Regeln. Diese umfassen beispielsweise die Ausbildungsinhalte, Ausbildungsbedingungen und Abschlüsse. Informale und formale Ausbildungsformen können über zentrale Merkmale erfasst und unterschieden werden. Die Abbildung 2 zeigt die wesentlichen Bestimmungsmerkmale sowie deren mögliche Ausprägungsformen.

Idealtypen sind Gedankenbilder, um die Wirklichkeit pointiert abzubilden und zu ordnen. Sie können auch als Zielprojektion dienen, auf die hin die beste-

hende Realität gestaltet werden soll. **Realtypen** als Berufsausbildungssysteme einzelner Staaten sind demgegenüber komplexer. So lassen sich zwar Charakteristika einzelner Idealtypen in der Darstellung realer Ausbildungssysteme aufnehmen, doch finden sich diese zum einen in unterschiedlichen Ausprägungen, zum anderen stellen reale Systeme häufig eine Mischung aus unterschiedlichen Idealtypen dar. Die folgenden Beispiele sollen diesen Sachverhalt in drei Facetten illustrieren.

(1) Heterogene Ausprägung gleichlautender Ausbildungstypen:

Zwei Beispiele sollen diesen Fall veranschaulichen.

(a) Die Systeme der Schweiz und Deutschlands werden zumeist als Prototypen einer dualen Ausbildung beschrieben. In der Tat haben die beiden Systeme eine Vielzahl von Gemeinsamkeiten. Zugleich unterscheiden sie sich in einigen Komponenten deutlich voneinander. So übernehmen in Deutschland die „Zuständigen Stellen“ bzw. Kammern wesentliche Aufgaben in der Berufsausbildung, so u. a. die Qualitätssicherung im Bereich der Eignung von Ausbildungsstätte und Auszubildenden, die Ausbildungsberatung und die Abschlussprüfung. In der Schweiz sind diese Aufgaben anderen Institutionen übertragen. Ferner erfolgt in der Schweiz die Feststellung der Ausbildungsergebnisse zeitraumbezogen in modularen Schritten. Dabei sind alle Lernorte beteiligt, die berufliche Schule mit ca. 50 % des Prüfungsumfangs. In Deutschland erfolgt die Abschlussprüfung in der Regel zeitpunktbezogen am Ende der Ausbildung über einen Prüfungsausschuss der Kammer. Berufliche Schulen stellen für ihren Unterricht zwar unabhängig von der Abschlussprüfung ein Zeugnis aus, dessen Noten haben aber keine Bedeutung für den Prüfungserfolg. (b) In England unternahmen unterschiedliche Regierungen den Versuch, „apprenticeships“ zu etablieren. „Apprenticeships in England are paid jobs that incorporate on- and off-the-job learning and lead to a nationally recognised qualification at National Vocational Qualification (NVQ) level 2 or above“ (LANNING 2011, 7). Zudem wurden „adult apprenticeships“ für Personen älter als 24 Jahre eingeführt (FULLER & UNWIN 2011, 31 f.), die 2014 ca. 40 % aller „apprenticeships“ umfassten (KUCZERA & FIELD 2018, 14). Ein vertiefter Blick auf die unterschiedlichen Varianten der englischen „apprenticeships“ verrät nicht nur unter-

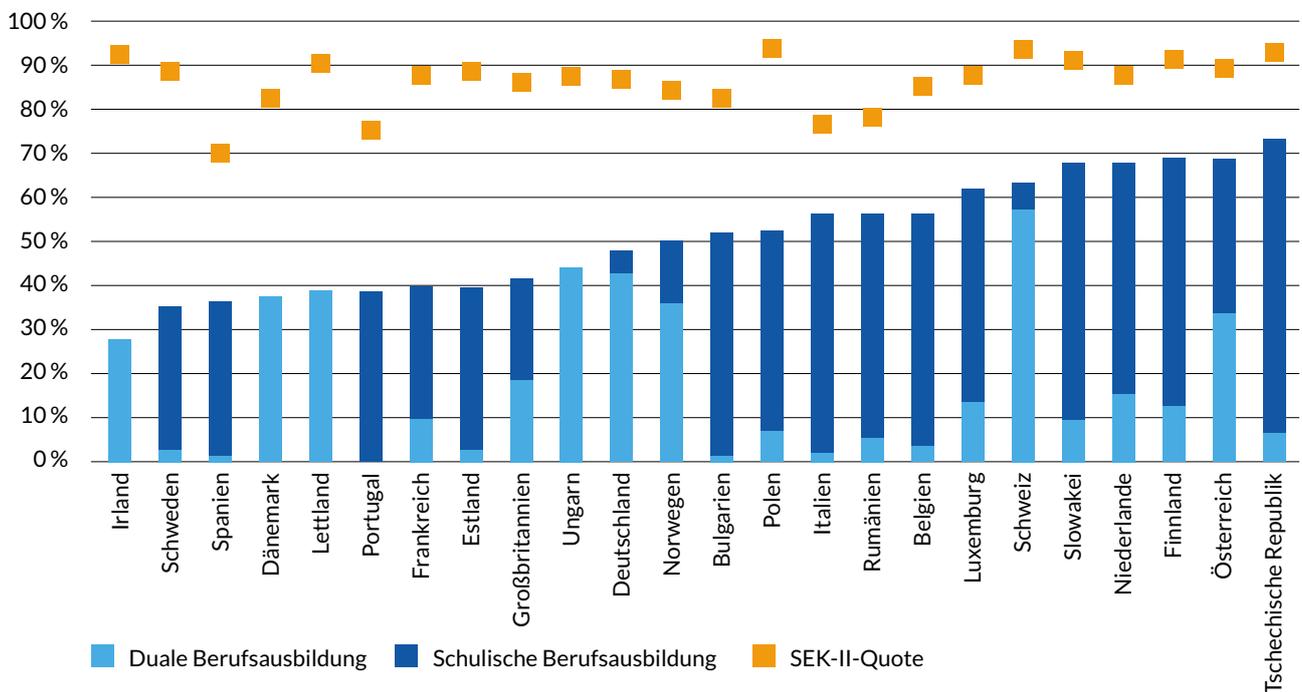
schiedliche Qualifikationsniveaus, sondern ein breites Spektrum an Ausprägungen. Das Kontinuum umfasst am einen Ende „those apprenticeships that include full-time employment, good quality, on-the-job training and a knowledge-based qualification of sufficient rigour to provide a platform for progression to further and higher study“ (FULLER & UNWIN 2011, 34). Dem stehen solche „apprenticeships“ gegenüber, die neben einer regulären Beschäftigung „a restricted diet of largely job-specific training“ (FULLER & UNWIN 2011, 35) vorsehen.

(2) Heterogene Ausprägung einzelner Gestaltungs-komponenten innerhalb der Ausbildungstypen:

Eine zweite Facette erfasst den Sachverhalt, dass in unterschiedlichen Ausbildungssystemen zwar vergleichbare Gestaltungs-komponenten existieren, diese aber qualitativ sehr verschieden ausgeprägt sein können. EULER (2018c) untersuchte die Kompetenzprofile des Lehr- und Ausbildungspersonals in fünf ASEAN-Staaten (Thailand, Laos, Kambodscha, Vietnam und Myanmar) und identifizierte für Lehr- und Leitungspersonal an beruflichen Schulen sowie für betriebliches Ausbildungspersonal deutliche Unterschiede im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Inhalte der fachlichen und pädagogischen Vorbereitung, Einbeziehung von akademischen Institutionen, Qualitätsstandards sowie Angebote zur Weiterbildung. Ein anderes Beispiel betrifft den Anteil an Ausbildungszeiten in den verschiedenen Lernorten. So zeigte ein Vergleich der schulischen Curricula in der Schweiz, dass der Anteil an schulischem Unterricht zwischen den Ausbildungsberufen zwischen 320 und 600 Stunden/Ausbildungsjahr schwankt, d. h. die theoriebezogenen Ausbildungsinhalte im Umfang deutlich voneinander abweichen (KRIESI et al. 2022, 22, 24).

(3) Heterogene Verknüpfungen unterschiedlicher Ausbildungstypen in einem Land:

Schließlich zeigen sich Realtypen eines Berufsausbildungssystems in einem Land nicht lediglich in der spezifischen Ausprägung eines Idealtyps, sondern stellen einen Mix aus verschiedenen Idealtypen dar. So kann beispielsweise in den Niederlanden grundsätzlich jeder Aus- und Weiterbildungsberuf vollzeitschulisch oder dual absolviert werden, wobei die

ABBILDUNG 3 Anteil der Lernenden in einer dualen oder schulischen Berufsausbildung an allen Lernenden der Sekundarstufe II in Europa im Jahr 2019


Quelle: KRIESI et al. 2022, 6

BertelsmannStiftung

vollzeitschulischen Varianten etwa zwei Drittel der Angebote umfassen. „Die curricularen Grundlagen sind dieselben, und die Abschlüsse sind gleichwertig. Beide Pfade sind alternierend angelegt, das heißt enthalten sowohl theoretische als auch praktische Lernphasen, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung ... Nach Abschluss ... besitzen beide Varianten eine hohe Anerkennung, traditionell wird jedoch die vollzeitschulische Variante durch die Betriebe präferiert“ (BUSSE & FROMMBERGER 2019, 59). Ein anders gelagertes Beispiel für einen „Modell-Mix“ findet sich in Österreich (SCHLÖGL et al. 2019). Dort werden die kaufmännischen Berufe weitgehend schulisch ausgebildet, während die traditionellen Industrie- und Handwerksberufe im Rahmen einer dualen Ausbildung absolviert werden. Schließlich bietet die Schweiz insofern ein gutes Beispiel für die Vielfalt an Verknüpfungen innerhalb eines Landes: Dort dominiert im deutschsprachigen Landesteil das duale Modell, während im italienisch- und französischsprachigen Landesteil das Schulmodell einen deutlich höheren Anteil besitzt. In den Extrempunkten bedeutet dies, dass im Kanton Appenzell mehr als 80 % der 15- bis 18-jährigen Lernenden eine duale Berufsausbildung absolvieren, während es im Kanton Genf nur ca. 20 % sind (KRIESI et al. 2022, 16).

bildung absolvieren, während es im Kanton Genf nur ca. 20 % sind (KRIESI et al. 2022, 16).

Abbildung 3 zeigt die Anteile der beiden Ausbildungstypen – duale und schulische Berufsausbildung – an allen Lernenden auf der Sekundarstufe II. Sie dokumentiert des Weiteren mit der Sekundarstufen-II-Quote den Anteil der Personen im Alter von 25 bis 34 Jahren, die mindestens einen Abschluss auf Sekundarstufe II erworben haben.

Die Heterogenität der Systemkonstellationen erfährt eine Erweiterung auf der sprachlichen Ebene. So wird der Begriff „apprenticeship“ nicht nur in einem nationalen Kontext (vgl. die oben skizzierten Varianten in England), sondern auch international für ein breites Spektrum unterschiedlicher Bildungsgänge verwendet (vgl. CEDEFOP 2018a). „In some contexts, apprenticeships are understood as: a format of training with distinct elements, most notably the combination of learning at the workplace and learning at school, while in others they are understood as: a system type synonymous with terms such as ‚dual-track VET‘“ (KEHL et al. 2021, 4). Entsprechend variieren

Begriffsvarianten und Bedeutungsgehalte von „apprenticeship“ von Land zu Land: „dual apprenticeship“, „formal apprenticeship“, „quality apprenticeship“, „informal“ und „traditional apprenticeship“, „alternation“ sind verbreitet verwendete Begriffe für eine Organisation der Berufsausbildung, in der die Lernorte Schule und Betrieb in einer bestimmten Form zusammenwirken. Zudem besteht keine eindeutige Abgrenzung zwischen „apprenticeship“ zu Begriffen wie „internship“ oder „traineeship“ (ILO 2017, 7). Neben „apprenticeship“ erfährt der Begriff „work-based learning (WBL)“ mit einem Fokus auf die Lernorganisation eine breite Verwendung. KIS (2016, 7) definiert WBL als „learning that takes place through some combination of observing, undertaking, and reflecting on productive work in real workplaces.“ Sie unterscheidet weiter zwischen „structured work-based learning schemes“ (als Kombination von On- und Off-the-Job-Lernphasen, die rechtlich reguliert werden und zu einem Abschluss führen), „work placements“ (als praktische Ergänzungen zu formalen, häufig schulbasierten Ausbildungsformen) und „informal and non-formal work-based learning“ (als Lernformen ohne explizite Zieldefinition und formalem Abschluss). Um die Bedeutungsfacetten eines verwendeten Begriffs zu erschließen, bedarf es zumeist der Klärung des jeweiligen Kontextes.

3 | Duale Berufsausbildung: der schwierige Wunsch nach Transfer ...

Eine naheliegende, letztlich aber wenig sinnvolle Frage ist jene nach dem „besten“ Ausbildungsmodell. Die Frage ist aus mehreren Gründen nicht eindeutig zu beantworten. So wurde bereits ausgeführt, dass Beschäftigungs- und Berufsbildungssystem eng miteinander verbunden sind. Vor diesem Hintergrund wäre beispielsweise eine duale Berufsbildung, die auf die Entwicklung qualifizierter Fachkräfte zielt, nur in jenen Wirtschaftssektoren sinnvoll, in denen die Arbeitsorganisation auf qualifizierte Fachkräfte angewiesen ist. So wäre es für die Ausgebildeten frustrierend, wenn sie die erworbenen Qualifikationen nach der Ausbildung nicht ein- und umsetzen könnten. Und für die ausbildenden Betriebe entstünden durch die Ausbildung Aufwendungen, für die sie keinen Return on Investment erhielten.

Wichtiger noch erscheinen jedoch normative Fragen wie diese: Worin soll die Funktion der Berufsausbildung bestehen – in der funktionalen Anpassung an betriebliche Qualifizierungsbedarfe, der Vorbereitung auf ein breiteres Berufsfeld, dem Beitrag zu einer Persönlichkeitsbildung? Wie eng oder breit sollte eine Berufsausbildung ausgerichtet werden – auf das Profil kurzfristig benötigter betrieblicher Qualifikationsbedarfe oder auf ein breiter definiertes Berufsfeld? Wie sollten die Relationen Allgemein- vs. Berufsbildung bzw. Gegenwarts- vs. Zukunftsbezug bei der Entwicklung von Ausbildungscurricula ausbalanciert werden? Wie sollen berufliche und akademische Bildung verbunden werden – separiert, kompetitiv oder verzahnt?

Ein nationales Berufsausbildungssystem gleich welcher Provenienz ist ein Mittel zum Zweck. Es hat einen instrumentellen Charakter zur Erreichung

spezifischer Ziele, die von Land zu Land divergieren können. Insofern kann es auch nicht das per se „beste“ System geben, sondern nationale Berufsbildungssysteme sind lediglich im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit zur Erreichung angestrebter Ziele diskutierbar und beurteilbar. Erst wenn die Ziele bestimmt sind, kann die Gestaltung der Mittel eine begründbare Richtung und Ausprägung erhalten. Umgekehrt unterliegt jedem realen Berufsausbildungssystem eine mehr oder weniger explizite Zielbestimmung. Die formal in Rechtsgrundlagen oder staatlichen Verlautbarungen artikulierten Ziele können dabei von unterschiedlichen Anspruchsgruppen verschieden interpretiert und priorisiert werden. Zudem können sich die Ziele zueinander in einem Spannungsverhältnis befinden. Dies ändert aber nichts an dem grundlegenden Zusammenhang zwischen Zielen und Mitteln, der bei der Gestaltung von Berufsausbildungssystemen zu berücksichtigen ist.

Die „duale Ausbildung“, wie sie insbesondere im deutschsprachigen Europa umgesetzt ist, wird von Organisationen wie der EU (EUR-Lex 2018), ILO (2017), OECD (2018), WORLD BANK (2016) oder CEDEFOP (2018) als ein Berufsausbildungssystem empfohlen, das in vielen Ländern vermeintlich zur Erreichung ökonomischer und gesellschaftlicher Ziele beitragen kann. Es wird als eine Alternative zu akademischen Übergängen in Arbeit und Beruf hervorgehoben.

Die möglichen Motive für einen Transfer des Berufsbildungssystems in andere Länder sind vielfältig. Im Einzelnen können sie den folgenden Politikfeldern zugeordnet werden:

- Entwicklungspolitik mit dem Motiv, beispielsweise zur Reduktion von Armut, Jugendarbeitslosigkeit, zur Bildung benachteiligter Bevölkerungsgruppen sowie zur Stärkung der Wirtschaft in den Empfängerländern beizutragen (DEZA 2017, 6; DEUTSCHER BUNDESTAG 2013).
- Außenpolitik mit dem Motiv, zur Stabilisierung von geopolitisch wichtigen Ländern und Regionen beizutragen (DEZA 2017, 6 f.). In Ländern mit „schwierigen“ diplomatischen Beziehungen kann Berufsbildung ein Politikfeld darstellen, das nicht ideologieverdächtig ist und den „Kontaktfaden“ zwischen den Staaten bestehen lässt.
- Außenwirtschaftspolitik mit dem Motiv, Unternehmen aus dem eigenen Land mit Produktionsstandorten und/oder Handelsbeziehungen im anderen Land durch die Ausbildung von qualifiziertem Personal zu unterstützen (EULER 2013b, 11; DEUTSCHER BUNDESTAG 2013, 6; MEHROTRA et al. 2014; FONTDEVILA et al. 2022, 586).
- Bildungsexportpolitik mit dem Motiv, Bildungsunternehmen aus dem eigenen Land in anderen Ländern eine Plattform zu bieten, ihre Beratungsdienstleistungen kommerziell zu vertreiben (vgl. DEUTSCHER BUNDESTAG 2013, 6; MAURER 2018, 10).
- Die duale Berufsausbildung ermöglicht und erfordert eine aktive Einbeziehung der Wirtschaft in die Ausbildungsgestaltung und Governance der Berufsbildung. Während schulbasierte Ausbildungsgänge häufig angebotsorientiert konzipiert werden, entstehen duale Ausbildungsgänge in Mitwirkung der Wirtschaft nachfrage- bzw. bedarfsorientiert. Für die Unternehmen erhöht sich dadurch deren Relevanz und die Einsetzbarkeit der Absolventinnen.
- Ein weiterer Leistungsvorteil begründet sich bildungsökonomisch. Aus finanzwirtschaftlicher Sicht verursacht die duale Ausbildung im Vergleich zu einer schulbasierten Ausbildung dem Staat aufgrund der betrieblichen Ausbildungsphasen deutlich geringere Aufwendungen. Betriebswirtschaftlich zeigen entsprechende Berechnungen, dass die Lernenden im Fortgang der Ausbildung für die Betriebe bereits Erträge erwirtschaften, da sie zunehmend produktiv in die Arbeitsprozesse einbezogen werden (SCHMID 2019).
- Neben den ökonomischen Argumenten werden gesellschaftspolitische und pädagogische als Leistungsmerkmale einer dualen Ausbildung hervorgehoben. So wird begründet, dass insbesondere Jugendliche mit Startnachteilen sowie „praktisch begabte“ oder „schulmüde“ Jugendliche in der dualen Ausbildung eine Option finden, den Übergang in eine qualifizierte Beschäftigung zu schaffen.

Doch worin bestehen die möglichen Leistungsvorteile einer dualen Berufsausbildung, die potenzielle Empfängerländer animieren könnte, bei der Gestaltung ihrer Berufsausbildung auf dieses System zurückzugreifen? Nachfolgend sollen vier hervorgehoben werden:

- Ein wesentliches Leistungsmerkmal wird darin gesehen, dass sich in einer dualen Ausbildung Theorie und Praxis, Denken und Tun, exemplarisches und systematisches Lernen miteinander verzahnen. Allgemein- und Berufsbildung verbinden sich in den Ausbildungsgängen zu einem theoretisch fundierten und praktisch relevanten Kompetenzprofil. So wird betont, dass eine am Berufsprinzip ausgerichtete Berufsausbildung den Arbeitsmarkt mit Fachkräften versorge, die mit praktisch relevanten Kompetenzen ausgestattet sind und die sich flexibel auf Veränderungen in Technologie und Arbeitsorganisation anpassen können.

Bei den skizzierten Leistungsvorteilen ist zu berücksichtigen, dass es sich zunächst um Potenziale handelt. Inwieweit sich die Potenziale realisieren, hängt von deren Ausprägungen ab. Aus empirischer Sicht zeigt sich auch in den Ländern mit einem hohen Anteil an dualen Ausbildungsgängen, dass die Ausschöpfung der Potenziale bzw. die Qualität der Ausbildungsprozesse in unterschiedlichem Maße gelingt.

Das vermeintliche Leistungspotenzial einer dualen Berufsausbildung ist ein wesentlicher Grund für das gewachsene Interesse an der Frage, inwieweit dieses Modell im Rahmen einer internationalen Entwicklungszusammenarbeit transferiert werden kann (KEHL et al. 2021, 6–10). Zugleich ist deutlich, dass die duale Berufsausbildung seit vielen Jahren weithin gelobt, aber nur in wenigen Staaten punktuell aufgenommen wird. Ironisierend ließe sich das „duale System“ vor diesem Hintergrund gar als ein „Exportschlagger ohne Absatz“ (EULER 2013b) bezeichnen.

Offensichtlich gibt es keine einfachen und schnellen Formen der Übertragung von Berufsausbildungssystemen auf potenzielle Adressaten. Transferprozesse sind voraussetzungsreich, sowohl auf individueller als auch auf systemischer Ebene. Auf individueller Ebene vollzieht sich Transfer als ein Lernprozess, in dem sich Menschen Wissen und Kompetenzen aneignen und dabei von Lehrenden oder anderen Menschen unterstützt werden. Die Aneignung neuen Wissens durch einen Lernenden erfolgt dabei zumeist als Verknüpfung vorhandenen Wissens mit den „Angeboten“ an neuem Wissen. Umgekehrt erreichen die „Angebote“ von Lehrenden den Lernenden nur dann, wenn dieser die „Angebote“ für sich als (sachlich) relevant und (normativ) erstrebenswert beurteilt. Transferprozesse auf systemischer Ebene können analog verstanden werden. Die spezifischen Konzepte eines Berufsausbildungssystems eines Landes sind „Angebote“ für ein potenzielles Empfängerland, die von diesem im Rahmen der spezifischen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Bedingungen auf ihre (sachliche) Relevanz und (normative) Zielvereinbarkeit geprüft werden. Bewährte Erfahrungen aus einem Land können im besten Fall den Rohstoff für die Entwicklung angepasster, bedarfsorientierter Maßnahmen in anderen Ländern bilden.

Aber selbst wenn ein Berufsausbildungssystem wie die duale Ausbildung für ein potenzielles Empfängerland relevant und zielkompatibel ist, vollziehen sich die Transferprozesse nicht in Form einer kopierenden Übernahme. In Anlehnung an GESSLER (2017) können drei Formen des Transfers unterschieden werden:

- Disseminativ: Neues fügt sich Bestehendem hinzu oder ersetzt es (teilweise). Beispiel: Es werden neue Berufsbilder eingeführt und dabei Curricula aus einem anderen Land übernommen.

- Adaptiv: Neues wird aufgenommen und auf die bestehenden Bedingungen angepasst. Beispiel: In einer schulbasierten Berufsausbildung werden Formen des work-based learning aufgenommen und an die bestehenden Rahmenbedingungen in den kooperierenden Betrieben angepasst.
- Transformativ: Neues wird als Impuls zur Veränderung des Bestehenden aufgenommen und führt dabei zu Innovationen. Beispiel: Das Prinzip einer Sozialpartnerschaft zwischen Staat und Wirtschaft wird aufgenommen und führt zur Gründung neuartiger Konsultativ- und Entscheidungsgremien.

Ein Land, das seine Berufsausbildung reformieren will und dabei aus den Erfahrungen anderer Länder lernen möchte, wird den Blick zunächst auf jene Bereiche im eigenen System richten, in denen ein wesentlicher Reformbedarf gesehen wird. Die potenziellen Leistungsvorteile einer dualen Berufsausbildung lassen dieses System insbesondere dann zu einem interessanten Bezugssystem werden, wenn die Ausbildung qualifizierter Fachkräfte auf einem mittleren Qualifikationsniveau angestrebt wird. Ausgehend von der Verfolgung eigener Ziele und vor dem Hintergrund bestehender Rahmenbedingungen wird ein potenzieller Transferadressat prüfen, welche Elemente gut in die bestehenden Strukturen integrierbar sind – ggf. mit Anpassungen, Modifikationen und Erweiterungen. Man wird sich zudem in verschiedenen Ländern umsehen und möglicherweise feststellen, dass die angestrebten Reformprozesse im eigenen Land auf eine Kombination von Ansätzen aus verschiedenen Ländern zurückgreifen können: dass man beispielsweise kein komplexes Kammersystem wie in Deutschland aufbauen muss, sondern, wie in der Schweiz, die Prüfungs- und Zertifizierungsaufgaben auch lernortnah gestalten könnte. Oder dass ein Ausbildungsgang nicht monolithisch organisiert über drei Jahre verlaufen muss, sondern aufbauend in Modulen mit Zwischenabschlüssen gestaltet werden kann. Kurz: Die Transferfrage wird auf der Ebene von Elementen reflektiert, dabei werden die Erfahrungen verschiedener Länder verglichen und ggf. jene Elemente aufgenommen und angepasst, die am besten mit den eigenen Zielen, Strukturen und Kulturen harmonieren.

Entsprechende Prozesse einer Berufsbildungsreform in einem Land müssen nicht zwangsläufig in die Entwicklung einer dual(isiert)en Berufsausbildung münden. Gleichwohl fokussieren die nachfolgenden Überlegungen die Entwicklung einer dual(isiert)en Berufsausbildung auf der Grundlage von unterschiedlichen Formen des Transfers. Die Leitfrage dabei lautet: *In welchen Schritten kann der Weg hin zu einer dual(isiert)en Berufsausbildung erfolgen?*

4 | Von der Analyse zur Gestaltung: Etappen zur Implementierung eines angepassten Transferprozesses

In diesem Kapitel wird die oben skizzierte Leitfrage aus einer spezifischen Handlungsperspektive aufgenommen und in einzelne Untersuchungsschritte überführt. Dabei wird an die Analysen aus den vorangehenden Kapiteln angeknüpft und eine Gestaltungsperspektive eingenommen. Drei Ansatzpunkte leiten diesen Prozess:

- Es wird die **Perspektive** eines verantwortlichen Akteurs für die Entwicklung und Umsetzung von Strategien zur (Weiter-)Entwicklung eines nationalen Ausbildungssystems eingenommen. Seine Aktivitäten zielen darauf, ein bestehendes Ausbildungssystem dem Idealtypus einer dualen Berufsausbildung näherzubringen.
- **Gegenstand der Gestaltung** ist nicht die dual(isiert)e Berufsausbildung in ihrer Ganzheit. Vielmehr erfolgt die Entwicklung über die Adressierung und Priorisierung einzelner Komponenten des Systems. Dazu ist es erforderlich, die grundlegenden Komponenten einer dual(isiert)en Berufsausbildung genauer zu bestimmen und zu beschreiben.
- Der **Gestaltungsprozess** kann im Hinblick auf die Komponenten in unterschiedlicher Ausprägung und Reichweite erfolgen. Beispielsweise sollen schulbasierte Ausbildungsgänge durch praktische Lern- und Arbeitsphasen in Betrieben dualisiert werden. Dieser Reformschritt kann zunächst auf bestimmte Branchen, Regionen und Betriebsgrößen sowie im zeitlichen Umfang betrieblicher Phasen begrenzt bleiben. Daraus folgt, dass der Transfer nicht notwendigerweise auf die Erreichung eines Idealtypus von dualer Berufsausbildung zielen muss, sondern je nach Rahmenbedingungen

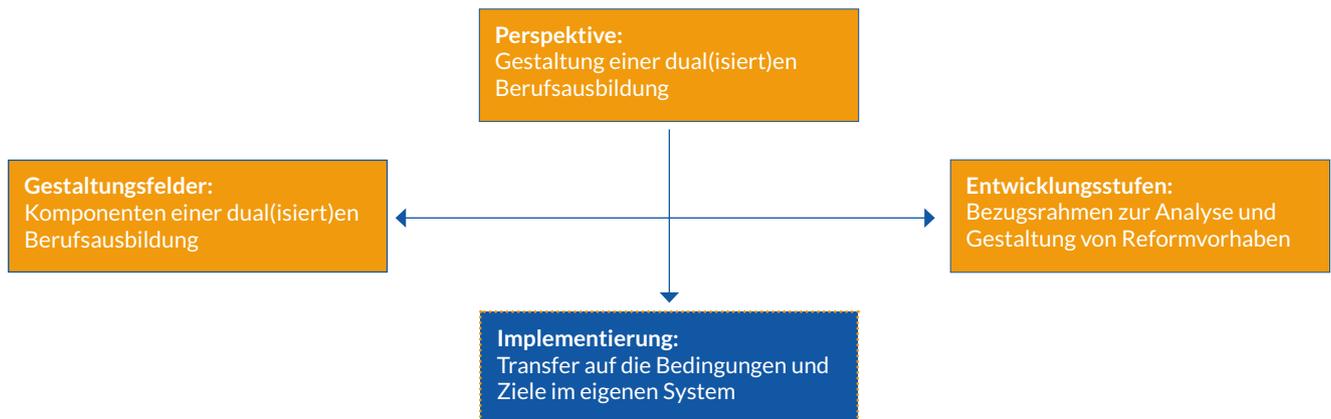
und Zielsetzung auf die Erreichung von Zwischenstufen gerichtet sein kann. Diese Zwischenstufen können mehr oder weniger weit vom Idealtypus entfernt sein. Dies folgt der Annahme, dass in der Realität vieler Länder bzw. einzelner Wirtschaftssektoren weniger ein (hohes) Ideal angestrebt wird, sondern die Frage verfolgt wird, in welchem Maße bzw. auf welchen Wegen man sich dem Ideal annähern kann.

Der skizzierte Ansatz führt zu den folgenden Leitfragen:

1. Welche Komponenten bzw. Gestaltungsfelder sind grundlegend für eine dual(isiert)e Berufsausbildung?
2. Wie können die einzelnen Komponenten bzw. Gestaltungsfelder konkretisiert und über unterschiedliche Entwicklungsstufen in einem Bezugsrahmen mit hoch-/niedrigschwelligen Umsetzungsvarianten geordnet werden?
3. Wie kann der Bezugsrahmen für den Transfer von Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen zur Entwicklung dual(isiert)er Berufsausbildungssysteme angewendet werden?

Die folgende Abbildung 4 skizziert den Handlungszusammenhang:

ABBILDUNG 4 Gestaltung einer dual(isiert)en Berufsausbildung



Quelle: eigene Darstellung

| BertelsmannStiftung

Als Ergebnis entsteht zum einen ein Bezugsrahmen für die Entdeckung, Planung und Konkretisierung von Veränderungsinitiativen zur Gestaltung dual(isiert)er Berufsausbildungsformen. Zum anderen werden auf der Grundlage der skizzierten transfertheoretischen Überlegungen (vgl. Kapitel 3) mögliche Vorgehensweisen für die Gestaltung von Transferaktivitäten vorgeschlagen.

5 | Gestaltungsfelder: Komponenten einer dual(isiert)en Berufsausbildung

5.1 | Bezugspunkte in ausgewählten Literaturquellen

Der gewählte Ansatz, den Transfer von Berufsbildungssystemen über relevante Komponenten einer dual(isiert)en Berufsausbildung zu gestalten, erfordert eine entsprechende Auswahlentscheidung. Bevor die in dieser Arbeit vertieften Gestaltungsfelder eingeführt und begründet werden, skizziert ein Überblick die in einschlägigen Dokumenten vorgeschlagenen Komponenten.

Im Einzelnen werden acht Zugänge vorgestellt. Neben Charakterisierungen von globalen und supranationalen Organisationen (UNESCO, ILO, Europäische Union, ASEAN) werden die Strukturierungen von Autoren aus den drei europäischen Ländern aufgenommen, in denen die dualen Berufsausbildung einen hohen Stellenwert besitzt. Alle Darstellungen wurden englischsprachigen Veröffentlichungen entnommen und nicht übersetzt.

Wie schon bei den Definitionen von „apprenticeship“ (vgl. Kapitel 2) zeigt sich bei dieser Auswahl ein breites Spektrum an Spezifizierungen und Akzentuierungen. Die nachfolgenden Darstellungen repräsentieren unterschiedliche Ausrichtungen (Ziele, Prinzipien, Maßnahmen/Interventionen). Zudem dokumentieren sie unterschiedliche Formate und rangieren auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen.

Insbesondere im Hinblick auf die fünf Strukturierungen der internationalen Organisationen finden sich in den Originalquellen keine begründenden Herleitungen, sondern die Darstellungen gehen von einer Plausibilität und evidenten Relevanz aus. Vor diesem

Hintergrund wird darauf verzichtet, die einzelnen Vorschläge im Detail zu diskutieren und zu bewerten. An dieser Stelle dienen die Darstellungen dazu, das Spektrum der Bezugspunkte, aber auch die Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Strukturvorschlägen zu illustrieren.

ABBILDUNG 5 Alternative Strukturierungen zur Kennzeichnung einer dual(isiert)en Berufsausbildung

| UNESCO (2012) | EULER (2013a, 8 f.) | BLIEM, PETANOVITSCH & SCHMID (2014, 11) | ILO – INTERNATIONAL LABOUR ORGANIZATION (2017, 21) |
|--|--|---|--|
| Seven fields of VET policy transformation: <ol style="list-style-type: none"> 1. Enhancing relevance of VET 2. Expanding access and improving quality and equity 3. Adapting qualifications and developing occupational pathways 4. Improving the evidence base 5. Strengthening governance and expanding partnerships 6. Increasing investment in VET and diversifying financing 7. Advocating for VET | Eleven core elements of Germany's dual system: <ol style="list-style-type: none"> 1. Addressing economic, social, and individual goals 2. Broad competence profiles 3. Alternating learning sites, aligning theory and practice 4. Public-private partnership 5. Joint funding 6. Complementary VET offerings of schools, etc. 7. Quality standards 8. Professional teaching personnel 9. Balance between standardization and flexibility 10. Solid evidence for decision-making and design 11. Social acceptance | Seven core dimensions of a modern dual apprentice training system: <ol style="list-style-type: none"> 1. Social partners as carriers of the apprenticeship 2. Vocations are more than jobs 3. An apprenticeship is also beneficial for the company 4. Quality is the responsibility of all stakeholders 5. An apprenticeship adjusts to changing qualification requirements 6. An apprenticeship is an attractive training path for young people 7. Lean administration and clear, transparent processes | Six building blocks of quality apprenticeship systems: <ol style="list-style-type: none"> 1. Meaningful social dialogue 2. Robust regulatory framework 3. Clear roles and responsibilities 4. Equitable funding arrangements 5. Strong labour market relevance 6. Inclusiveness |
| EUROPEAN COMMISSION (2017, 12 ff.) | COUNCIL OF EUROPEAN UNION (EUR-Lex 2018, 4–5) | MAURER (2018, 6) | ASEAN (2021, 51 ff.) |
| Six systemic building blocks in VET reform programmes: <ol style="list-style-type: none"> 1. Governance structure 2. Funding system 3. Information systems for strategic planning 4. Labour market-oriented qualifications and curricula 5. Training partnership with private sector 6. Quality of provision and quality assurance | 14 criteria for quality and effective apprenticeships: <ol style="list-style-type: none"> 1. Written agreement 2. Learning outcomes 3. Pedagogical support 4. Workplace component 5. Pay and/or compensation 6. Social protection 7. Work, health, and safety conditions 8. Regulatory framework 9. Involvement of social partners 10. Support for companies 11. Flexible pathways and mobility 12. Career guidance and awareness raising 13. Transparency 14. Quality assurance and tracking of apprentices | Six key features of the dual VET model: <ol style="list-style-type: none"> 1. Work-based learning 2. Complementary school- or center-based vocational learning 3. Occupational profiles and related curricula 4. Engagement of business sector in curriculum development 5. Apprenticeship contracts defining mutual rights and obligations 6. Formal assessment process, partly in the workplace with representatives of the business sector | Six areas of Human Resources Development (HRD) intervention: <ol style="list-style-type: none"> 1. Promote lifelong learning culture 2. Adopt inclusive approach 3. Strengthen enabling structures 4. Modernize HRD/lifelong learning programmes 5. Professionalize teaching personnel 6. Promote engagement of business sector in HRD |

5.2 | Kernpunkte: Gestaltungsfelder eines Berufsbildungstransfers

Die oben skizzierten acht Beispiele dokumentieren die Vielfalt an Merkmalen zur Bestimmung einer dual(isiert)en Berufsausbildung. Die einzelnen Vorschläge stehen zunächst noch additiv nebeneinander und bestehen zum Teil aus einer enumerativen Auflistung von einzelnen Elementen einer Berufsausbildung. Die Substanz der Vorschläge soll nunmehr aufgenommen und in Form von elf als wesentlich beurteilten Kernkomponenten gebündelt werden. Die nachfolgenden elf Komponenten dienen als potenzielle Handlungsfelder für die Gestaltung eines Berufsbildungstransfers.

| Nr. | Komponente | Kapitel |
|-----|--|---------|
| 1 | Politische Reichweite: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele | 5.2.1 |
| 2 | Zielausrichtung: Qualifizierung für zukunfts-offene Arbeitswelten | 5.2.2 |
| 3 | Duales Prinzip: alternierendes Lernen in schulischen und betrieblichen Lernorten | 5.2.3 |
| 4 | Partnerschaftskultur: Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft | 5.2.4 |
| 5 | Professionalisierung des Berufsbildungspersonals: Schrittmacher der Entwicklung | 5.2.5 |
| 6 | Qualitätsentwicklung: Kodifizierung und Überprüfung von Standards | 5.2.6 |
| 7 | Partizipatorische Governance: Grundlegung des institutionellen und rechtlichen Rahmens | 5.2.7 |
| 8 | Finanzierung der Berufsausbildung: Balance von Kosten- und Nutzeneinschätzungen | 5.2.8 |
| 9 | Flexible Ausbildungsstrukturen: Umgang mit Veränderungsrasanz und Vielfalt | 5.2.9 |
| 10 | Evidenzbasierung: Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen | 5.2.10 |
| 11 | Gleichwertigkeit: Berufsausbildung im Kampf um Ansehen, Attraktivität und Akzeptanz | 5.2.11 |

Die einzelnen Komponenten werden zunächst jeweils erläutert, begründet und über Beispiele veranschaulicht. Vertiefend werden Herausforderungen skizziert, die einen Transfer fördern oder erschweren können. Schließlich werden Entwicklungsstufen im Sinne von Realisierungsoptionen vorgeschlagen, die zugleich mögliche Etappen eines Transfers hin zu einem denk-

baren Idealzustand markieren. Bei den unterschiedlichen Komponenten können vereinzelt Überlappungen bestehen, da diese sich zum Teil auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen befinden. Beispielsweise können Fragen der Einbeziehung der Wirtschaft oder der Finanzierung auch als Teil der Governance des Systems verstanden werden.

5.2.1 Politische Reichweite: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele

Die Berufsausbildung ist kein Selbstzweck, sondern ein Mittel zur Erreichung definierter Ziele. Das Ausmaß und die Konkretisierung der jeweils verfolgten Ziele variieren zwischen den Ländern. Während das ökonomische Ziel der Fachkräfteentwicklung nahezu universell mit der Berufsausbildung verbunden wird, sind soziale, individuelle und weitere Ziele zwar häufig genannt, doch zumeist nicht konkret definiert.

Konkretisierung der Zieldimensionen

Eine umfassende Skizzierung der Zieldimensionen findet sich beispielsweise in der deutschen Berufsbildung. Dort wird übergreifend ein Bildungsverständnis ausgewiesen, dessen „Ziele in den Dimensionen individuelle Regulationsfähigkeit, Humanressourcen sowie gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit Ausdruck finden“ (AGBB 2022, 1). Die drei Dimensionen werden als eine Ziel-Trias verstanden, die die Interessen von Gesellschaft, Wirtschaft und Individuen miteinander verzahnt. Bezogen auf die Berufsausbildung werden die Zieldimensionen wie folgt konkretisiert:

- Die individuelle Dimension zielt auf den Beitrag der Berufsausbildung zur Entwicklung von Kompetenzen, mit deren Hilfe die Einzelne berufliche, aber auch außerberufliche Herausforderungen bewältigen kann. Die Menschen sollen in der Berufsausbildung die Möglichkeit erhalten, ihre Biografie selbst zu gestalten, dabei ihre Potenziale zu entfalten und ihre Selbstwirksamkeit sowie ihre Lernmotivation weiterzuentwickeln.
- Die gesellschaftliche Dimension adressiert den Beitrag der Berufsausbildung zur sozialen Integra-

tion der nachwachsenden Generation in Arbeit und Gesellschaft. Die Berufsausbildung ist so zu gestalten, dass soziale Ausgrenzungen vermieden werden und die Eingliederung in Ausbildung und Beschäftigung möglichst reibungslos gelingt.

- Die wirtschaftliche Dimension zielt auf den Beitrag der Berufsausbildung zur Sicherung der volks- und betriebswirtschaftlichen sowie individuellen Leistungsfähigkeit. Volkswirtschaftlich steht das Ziel der Entwicklung von Humanressourcen zur Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens im Vordergrund. Betriebswirtschaftlich konkretisiert sich dieses Ziel als die Versorgung der Unternehmen mit qualifizierten Fachkräften. Individualwirtschaftlich akzentuiert sich das Ziel in Form einer Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit und der materiellen Existenzgrundlage. Die wirtschaftliche Dimension erfasst zudem die Effizienz des Systems der Berufsausbildung selbst.

Je breiter die politische Reichweite der Berufsausbildung, desto größer ist ihre potenzielle Bedeutung in einer Gesellschaft. Die Berufsausbildung kann auf diese Weise über ihre Leistungsfähigkeit zur Förderung wirtschaftlicher, gesellschaftlicher und individueller Ziele ihre eigene Legitimation stärken. Dies scheint insbesondere dann bedeutsam, wenn die Hochschulbildung das Maß aller Dinge darstellt und die Berufsbildung eine geringe Reputation besitzt.

Länder unterscheiden sich nicht nur in der Reichweite der Zielausweisung, sondern formal und faktisch auch in der Priorisierung der Zieldimensionen. Selbst wenn die drei Zieldimensionen formal als gleichwertig ausgewiesen sind, entscheidet in Konfliktsituationen häufig die Vertretungsmacht der relevanten Interessengruppen über die relative Bedeutung einzelner Zielbereiche.

Wirtschaftliche Zieldimension

Die wirtschaftliche Dimension der Entwicklung qualifizierter Fachkräfte im mittleren Qualifikationssegment bildet den Kern eines jeden Ausbildungssystems. Für Betriebe und Volkswirtschaft bildet die Entwicklung von Fachkräften auf den unterschiedlichen Qualifikationsniveaus eine unverzichtbare Vor-

aussetzung für ihre jeweilige Funktionsweise. Neben dieser grundlegenden Funktion der Berufsausbildung besteht ein möglicher weiterer Zielbezug der Berufsausbildung in der Förderung der Innovationskraft in der Wirtschaft (BACKES-GELLNER & PFISTER 2019). Dieser Hinweis zielt auf die sogenannten inkrementellen Innovationen – die kleinen, alltäglichen Optimierungen in den Abläufen, die sich nicht auf große Erfinder, sondern auf reflektiertes Problemlösen von Personen in der täglichen Umsetzung und Erprobung neuer Prozesse und Produkte stützen. Diese inkrementellen Innovationen, so wird begründet, reifen insbesondere dort, wo gut ausgebildete Fachkräfte nicht nur Vorgedachtes ausführen, sondern im Rahmen kontinuierlicher Verbesserungsprozesse Probleme identifizieren und innovativ lösen können.

Gesellschaftliche Zieldimension

Eine Schwachstelle des dualen Systems der Berufsausbildung wird in seiner Abhängigkeit von der Bereitstellung betrieblicher Ausbildungsstellen gesehen. Werden aus konjunkturellen oder auch strukturellen Gründen nicht hinreichend attraktive Ausbildungsplätze angeboten, dann führt dies zu Ungleichgewichten auf dem Ausbildungsmarkt und begründet die Gefahr, dass insbesondere Jugendlichen mit Startnachteilen der Einstieg in eine qualifizierte Berufsausbildung versperrt bleibt. Diese Gefahr konkretisiert sich in nahezu allen Ländern darin, dass eine mehr oder weniger große Zahl von Schulabgängerinnen nicht oder nur zeitlich verzögert den Zugang in eine Berufsausbildung findet. In Entwicklungs- und Schwellenländern führt dies dazu, dass viele dieser jungen Menschen lediglich eine prekäre Beschäftigung in der informellen Wirtschaft finden. Aber auch in entwickelten Volkswirtschaften kann sich die Situation als sehr herausfordernd erweisen, wie das Beispiel Deutschland illustriert.

Wie in vielen Staaten besteht auch in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg. Dieser dokumentiert sich u. a. in der Messung von Basiskompetenzen am Ende der Primarschule, in den PISA-Tests mit 15-jährigen Schülern auf der Sekundarstufe sowie in den sozialen Merkmalen von Jugendlichen, die ohne Abschluss die Pflichtschulzeit beenden. Viele dieser Jugendlichen streben sodann danach, eine Berufsausbildung aufzunehmen.

Mit dem Postulat des Beitrags der Berufsbildung zur gesellschaftlichen Integration junger Menschen in Arbeit und Gesellschaft bzw. der Vermeidung von sozialer Ausgrenzung wären politisch Wege zu implementieren, die alle ausbildungswilligen Jugendlichen zu einem Ausbildungsabschluss führen.

Die skizzierten Zusammenhänge begründen die Forderung, die Inklusion von Menschen mit Startnachteilen auch in der Berufsbildung zu fördern. Der Personenkreis wird dabei über soziale Merkmale wie beispielsweise Schulabschluss, Geschlecht, Behinderung, sozioökonomische Familienverhältnisse, entfernte Wohnorte, Migrations-, Fluchthintergrund oder ethnische Herkunft bezeichnet (ILO 2017, 93 ff.).

Die Merkmale treffen je nach Land in unterschiedlicher Weise zu. Entsprechend unterscheiden sich die Zielgruppen, aber auch die Ansätze zur sozialen Integration von Menschen mit Startnachteilen. Folgende Maßnahmen zur Förderung einer inklusiven bzw. integrativen Berufsausbildung finden eine breitere Anwendung:

- Staatlich geförderte Ausbildungsstellen, die – ggf. ergänzt durch komplementäre Förderangebote – zu einem qualifizierten Ausbildungsabschluss führen (EULER & SEEBER 2023, 37 ff.).
- Subventionierung von betrieblichen Ausbildungsstellen für die Ausbildung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf bzw. aufwendigen Ausbildungsaktivitäten (OECD 2018, 13).
- Modulare Strukturierung des Bildungswegs mit der Möglichkeit einer flexiblen Ausbildungsdauer und des Abschlusses von Teilqualifikationen (DORNMAYR 2019, 4; OECD 2018, 112).
- Ausbildungsangebote auf einem niedrigeren Qualifikationsniveau, die zu einem Abschluss führen und anschlussfähig an Ausbildungsgänge auf einem höheren Niveau sind (z. B. gestufte Ausbildungsgänge in der Schweiz und in Deutschland) (OECD 2018, 111 f.).
- Stipendien oder andere Formen der Unterstützung für Jugendliche mit materiellem Förderbedarf (DANG 2021, 20).

Individuelle Zieldimension

Nicht zuletzt aufgrund der sozialen Integrationsfunktion haftet der Berufsbildung vielerorts das Merkmal an, sie sei (nur) etwas für junge Menschen mit schlechten Bildungsvoraussetzungen: Wer es nicht zu einem Studium schafft, für den bleibt noch die Berufsbildung! Demgegenüber zeigen gegenläufige Beispiele eine große Vielfalt an Ausbildungsangeboten auf unterschiedlichen Qualifikationsebenen, die auch von Lernenden mit höheren Bildungsabschlüssen wahrgenommen werden. Zudem sind Berufsbildungsgänge in vielen Ländern nicht auf die Vermittlung berufsfachlicher Kompetenzen begrenzt, sondern bieten integrierte Phasen der Allgemeinbildung an. Häufig können im Rahmen einer Berufsausbildung allgemeinbildende Schulabschlüsse nachgeholt bzw. Hochschulzugangsberechtigungen erworben werden (EULER 2022a). In diesem Kontext bildet die Berufsausbildung eine Etappe in der Gestaltung individueller Bildungswege.

In einer grundsätzlichen Betrachtung wird die Funktion der Berufsbildung für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung betont. Die Frage nach der Bildungskraft der Berufsbildung reicht zurück bis in die Anfänge der schulischen Berufsausbildung. Als „Vater der deutschen Berufsschule“ (DEIBINGER 2019, 296) sah KERSCHENSTEINER die Berufsschule als eine Institution, die junge Menschen nicht nur auf Arbeit und Beruf vorbereitet, sondern sie (zwischen Schule und Militär) auch zu einem guten Staatsbürger erzieht. In seiner Arbeitsschulpädagogik versteht er Arbeit als einen Aspekt von Persönlichkeitsentwicklung (SLOANE 2022, 3). Der funktionalistische Ansatz KERSCHENSTEINERS, die Berufsbildung in den Dienst der Sicherung der staatlichen Ordnung zu stellen, wird durch eine Perspektive von BLANKERTZ kontrastiert, der mit dem Slogan „Bildung im Medium des Berufs“ auf neuhumanistische Bildungstheorien rekurriert und postuliert, dass jede Form von Bildung, also auch die Berufsbildung, auf die Persönlichkeitsentwicklung zielen müsse (BLANKERTZ 1963, 167). Die Debatte über das Potenzial der Berufsbildung zur Persönlichkeitsentwicklung, Bildung oder Identitätsentwicklung währt bis heute fort (KUTSCHA 2011).

Aus den hier nur skizzenhaft aufgenommenen Diskussionslinien ließe sich ableiten, dass Berufsbildung ein **Potenzial** zur individuellen Entwicklung besitzt, die über die Vermittlung eines berufsfachlichen Kompetenzprofils hinausgeht. Dieses Potenzial wird theoretisch, aber auch berufsbildungspolitisch zumeist normativ postuliert. Zugleich wird deutlich, dass nicht Beruf oder Arbeit per se ein solches Entwicklungspotenzial entfalten, sondern dass es von ihrer konkreten Ausgestaltung abhängt, inwieweit sich die Potenziale in der Berufsbildung realisieren.

Entwicklungsstufen

Die nachfolgende Abbildung verbindet vier Entwicklungsstufen einer schrittweisen Erhöhung der Reichweite der Berufsausbildung zur Implementierung politischer Zieldimensionen durch die Berufsausbildung.

ABBILDUNG 6 Stufen zur Erhöhung der Reichweite in der Nutzung der Berufsausbildung für politische Zielbereiche

- 1 **FOKUS ÖKONOMISCHE ZIELDIMENSION:**
Die Berufsausbildung zielt primär auf die Versorgung der Volkswirtschaft und Betriebe mit qualifizierten Fachkräften. Dies geschieht durch die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen zur Deckung aktueller und zukünftiger Kompetenzbedarfe.
- 2 **FOKUS SOZIALE INTEGRATION DURCH ANREIZE FÜR BETRIEBE:**
Die Berufsausbildung zielt neben der ökonomischen auch auf die soziale Integration der nachwachsenden Generation in Arbeit und Gesellschaft. Die Wirtschaft erhält Anreize, jungen Menschen mit Startnachteilen eine Ausbildung anzubieten und dafür besondere Ausbildungsanstrengungen zu investieren.
- 3 **FOKUS SOZIALE INTEGRATION DURCH STAATLICH GEFÖRDERTE AUSBILDUNGSSTELLEN:**
Subsidiär zu fehlenden betrieblichen Ausbildungsstellen werden staatlich geförderte Ausbildungsstellen für Jugendliche mit Startnachteilen angeboten, die den Erwerb eines anerkannten Ausbildungsabschlusses ermöglichen.
- 4 **FOKUS PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG:**
Innerhalb der Berufsbildung wird ein breites Spektrum an Bildungsgängen für Menschen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen angeboten, in denen berufs- und allgemeinbildende Kompetenzbereiche verbunden sind. Die Vielfalt an Bildungsgängen bietet ein Potenzial, die Berufsbildung als eine wichtige Etappe in der Gestaltung der individuellen Bildungswege zu nutzen.

5.2.2 Zielausrichtung: Qualifizierung für zukunfts offene Arbeitswelten

Ein wesentliches Charakteristikum der dualen Berufsausbildung deutscher, österreichischer oder schweizerischer Prägung ist die Vorbereitung auf eine qualifizierte Facharbeit. Das angestrebte Kompetenzprofil einer Auszubildenden zielt dabei nicht auf funktional eng definierte Anforderungen eines spezifischen betrieblichen Arbeitsplatzes, sondern auf ihre Fähigkeit, sich flexibel in einem breit definierten Arbeits- und Berufsfeld mit wechselnden Anforderungen und Tätigkeitsschwerpunkten zu bewähren.

Mit dieser Zielausrichtung verfolgt die Berufsausbildung den Anspruch, Menschen auf eine Zukunft vorzubereiten, die noch unbekannt ist. Mit dem zunehmend rasanter verlaufenden technologischen und ökonomischen Wandel verändern sich auch die Anforderungen an die Qualifikationen der Menschen. Diese Tendenz lässt sich über einige Zahlen anschaulich illustrieren (HARRIS 2001): Während es beim Auto 44 Jahre, beim Telefon 26 und beim Personal Computer 15 Jahre dauerte, bis 25 % der US-amerikanischen Bevölkerung die Technik nutzten, vollzog sich die Implementierung beim Internet in weniger als sieben Jahren.

Je enger an Praxis gebunden etwas gelernt wird, desto schneller kann das Gelernte überholt sein. Je enger die Anpassung auf die Verrichtung vorgegebener Aufgaben, so das Kalkül, desto weniger anpassungsfähig sind die zukünftigen Mitarbeitenden. Vor diesem Hintergrund verspricht die in der dualen Berufsausbildung verfolgte Zielausrichtung einen Weg, Menschen gut auf das Unvorhersehbare vorzubereiten.

Eine solche Qualifizierung für zukunfts offene Arbeitswelten wird mit zwei wesentlichen Vorteilen begründet: Dem Unternehmen stehen Mitarbeitende zur Verfügung, die flexibel einsetzbar sind und sich selbstständig auf verändernde Arbeitsanforderungen einstellen können. Aus individueller Sicht wird die Mobilität des Einzelnen gefördert und damit dessen Option gestärkt, in unterschiedlichen Betrieben und nach Veränderungen in der Arbeitsorganisation eine Beschäftigung finden zu können. Eine solche Mobilität ist auch vor dem Hintergrund bedeutsam, dass in Deutschland im Anschluss an die duale Berufsausbildung insgesamt ca. 72 % der Ausbildungsabsolven-

ten übernommen werden; in einzelnen Branchen und Betriebsgrößen liegt die Übernahmequote deutlich niedriger (AGBB 2022, 189 sowie Tab. E5-9web). In der Schweiz wechseln zwei Drittel der Ausbildungsabsolventen im ersten Jahr nach der Ausbildung den Betrieb (SKBF 2023, 146). Je breiter und zukunftsbezogener das Kompetenzprofil, desto leichter finden auch jene Ausbildungsabsolventinnen eine Beschäftigung, die nicht von ihren Ausbildungsbetrieben übernommen werden oder die Betrieb oder Beruf wechseln möchten.

Die Ausrichtung an einer Qualifizierung für zukunfts-offene Arbeitswelten bedeutet keinesfalls, dass die gegenwärtigen Anforderungen in einem Berufsfeld in der Ausbildung ausgeklammert bleiben. Vielmehr wird eine Balance angestrebt zwischen der Vermittlung von gegenwartsbezogenen betriebsrelevanten Qualifikationen sowie zukunftsbezogenen Kompetenzen, die auf selbstbestimmtes Lernen und Anpassungsfähigkeit an sich wandelnde Anforderungen zielen. „Berufsbilder müssen eng genug sein (d. h. fachspezifisch und betriebsrelevant), um eine Berufsidentität zu ermöglichen, gleichzeitig aber so weit (also Vermittlung allgemeiner und transferierbarer Skills), dass ein breiter Einsatz/Wechsel/Neuorientierung/Höher- und Umqualifizierung außerhalb des Ausbildungsbetriebes möglich ist“ (BLIEM et al. 2014, 16). Im deutschen Berufsbildungsgesetz kommt diese Balance wie folgt zum Ausdruck: „Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (§ 1 Abs. 3 BBiG 2020).

Die Verknüpfung von Kompetenzen zur Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Arbeitsanforderungen ist insbesondere in Deutschland eng mit dem Berufsprinzip verbunden. Beruflichkeit steht dabei im Kontext von berufsfachlich organisierten Arbeitsmärkten. Berufliche Handlungsfähigkeit ist die Leitkategorie der Ausbildung, die das Wissen, die Fertigkeiten und die Einstellungen umfasst, die für die Bewältigung der Anforderungen in einem breiter definierten Berufsfeld zu bewältigen sind. Damit wird

die Berufsausbildung in Deutschland eng an die Organisation des Arbeits- und Beschäftigungssystems gekoppelt.

Das Berufsprinzip wird neben der fachlichen Dimension häufig mit dem Anspruch verbunden, dass in einer Berufsausbildung mit der beruflichen Identität eine spezifische Einstellung gegenüber dem ausgeübten Beruf entsteht (BLIEM et al. 2014, 15). Eine solche Sozialisationswirkung der Ausbildung wird aus zwei Perspektiven infrage gestellt:

- Aus soziologischer Sicht wird bereits seit den 1980er-Jahren argumentiert, dass die Veränderungen der Arbeitsgesellschaft und die Umbrüche im Beschäftigungssystem zu einer Erosion von Beruflichkeit geführt haben: Nichtberufliche Beschäftigungsverhältnisse (Stichworte: Jobmentalität; Gig-Economy) nehmen zu; Erwerbstätige wechseln in ihrem Arbeitsleben häufig ihre beruflichen Schwerpunkte; am unteren Rand der Qualifikationspyramide verbreiten sich perforierte Verläufe mit wechselnden Phasen der Beschäftigung und Arbeitslosigkeit; Unternehmen unterscheiden Kern- und Randbelegschaften. „Angesichts dieser Vorboten eines Systemwandels der Arbeitsgesellschaft wird die Berufsprogrammierung des Bildungssystems mehr und mehr zu einem Anachronismus“ (BECK 1986, 242). Die Berufsarbeit als invariantes Erwerbsmuster, so die Schlussfolgerung, löse sich auf, an ihre Stelle trete „eine Vielzahl unterschiedlicher, zeitlich und inhaltlich wechselnder Tätigkeiten“ (GEIßLER & ORTHEY 1996, 71). „Die Sinngelänge der Berufsausbildung ... erschöpfen sich zunehmend ...“ (GEIßLER 1994, 647). Ergebnis sei eine Entwicklung „vom Erwerbsberuf hin zur Erwerbskarriere“ (GEIßLER 1994, 653).
- Aus pädagogischer Sicht wird mit Bezug auf Persönlichkeits- und Identitätstheorien ausgeführt, dass Identitätsentwicklung eine Aktivität des Individuums erfordert und nicht lediglich durch die Präsenz in einer beruflichen Situation „geschieht“. Die Aktivität kann gezielt unterstützt werden oder sie erfolgt selbstbestimmt im Hinblick auf subjektiv für relevant erachtete Kategorien. THOLE (2021) zeigt für die Ausbildung im Einzelhandel in Deutschland, dass berufliche Identitätsarbeit

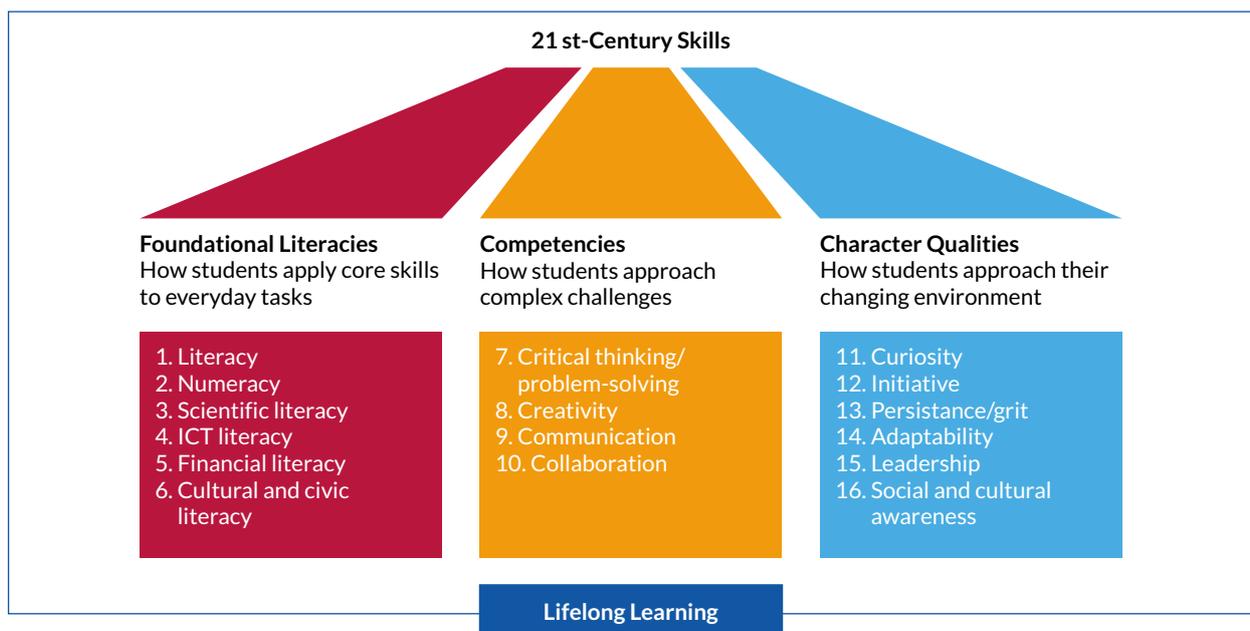
weder in die Curricula eingebunden ist noch in den Lernorten unterstützt wird. Die Befunde dokumentieren, dass zum einen die Präsenz in betrieblichen Arbeitskontexten allein noch keine berufliche Identität fördert (mit dem Betreten einer Bibliothek ist ja auch noch kein Wissenszuwachs erzielt). Zum anderen dokumentieren Untersuchungen wie die von THOLE im Einzelhandel, dass eine berufliche Identitätsentwicklung in der dualen Berufsausbildung nicht systematisch gefördert wird.

In der internationalen Berufsbildungsdiskussion wird der überfachliche, auf die Bewältigung von Zukunftsanforderungen gerichtete Teil der Berufsbildung häufig mit den Begriffen „future skills“, „transversal skills“ und „21st century skills“ gefasst. Unter diesen Oberbegriffen werden Listen von Fähigkeiten definiert, die zukunftsbezogenen Bildungsplänen und Curricula zugrunde gelegt werden sollen. Exemplarisch wird das Ergebnis einer Meta-Analyse skizziert, in der die zum Teil inflationären Listen an Fähigkeiten und Fertigkeiten auf drei Typen mit insgesamt 16 Kompetenzen verdichtet werden:

Die Ausrichtung auf zukünftige Anforderungen bedeutet, dass entsprechende fachübergreifende Kompetenzen in unterschiedlichem Umfang in die Ausbildung curricular, didaktisch und prüfungsbezogen integriert werden. Mit welchen Herausforderungen ist die Berufsausbildung konfrontiert, wenn in ihr neben der Entwicklung von gegenwartsbezogenen fachlichen Kompetenzen auch zukunftsbezogene und/oder fachübergreifende Kompetenzen gefördert werden sollen? Aus *didaktischer Perspektive* sind dabei zwei Aspekte relevant.

- Zum einen steht bei der Vermittlung von fachlichen Kompetenzen nicht mehr das Prinzip der inhaltlichen Vollständigkeit, sondern das Prinzip des exemplarischen Lernens im Vordergrund. Wenn Lerninhalte schnell veralten, dann sollten Lernprozesse nicht darauf zielen, ein umfassendes enzyklopädisches Wissen aufzubauen, sondern vielmehr anhand exemplarischer Inhalte und Problemstellungen die Lernenden anzuleiten, sich selbstständig Informationen zu erschließen, zu strukturieren und zur Lösung relevanter Problemstellungen zu nutzen.

ABBILDUNG 7 Überblick über das Spektrum an „future skills“



- Zum anderen sind fachübergreifende Kompetenzen in der Gestaltung von Lernprozessen mit fachlichen Kompetenzen zu verbinden. So kann beispielsweise die Erarbeitung von Fachwissen mit der Recherche von Inhalten mithilfe von digitalen Medien (digitale Kompetenzen) und der Planung und Reflexion des eigenen Lernprozesses (Selbstlernkompetenzen) verbunden werden.

Analog zur didaktischen Gestaltung der Lernprozesse sind Herausforderungen in der **Prüfung** der fachbezogenen und -übergreifenden Kompetenzen zu bewältigen. Organisatorisch stellt sich zudem die Frage, ob die Prüfungen ausbildungsbegleitend in Teilschritten oder am Ende der Ausbildung gesamthaft durchgeführt werden. Im Hinblick auf die Prüfung der fachübergreifenden Kompetenzen ist dabei zu entscheiden, welche Lernorte an der Durchführung von Prüfungen beteiligt werden bzw. ob die Prüfung durch eine externe Institution durchgeführt wird. Im Hinblick auf das Prüfungspersonal ist eines von zwei gegensätzlichen Prinzipien anzuwenden: „Wer lehrt, der prüft (nicht)!“

Die didaktischen und prüfungsbezogenen Herausforderungen haben jeweils Konsequenzen im Hinblick auf die Anforderungen an die Qualifikationen des **Lehr- und Prüfungspersonals**. Zudem ist zu beachten, dass die anspruchsvollen Kompetenzprofile erhöhte Anforderungen an die Ausbildungsvoraussetzungen der Lernenden stellen und je nach Ausgangssituation unterschiedliche **Zeitbedarfe** für die Aneignung der Kompetenzen erfordern.

In welchen Schritten kann die skizzierte Zielausrichtung einer Qualifizierung für zukunftsorientierte Arbeitswelten erfolgen?

Die nachfolgende Übersicht skizziert vier Entwicklungsstufen, die bei einer noch starken Fokussierung auf gegenwartsbezogene berufsfachliche Kompetenzen beginnen und auf der Stufe eines integrierten Ausbildungscurriculums mit der Verzahnung fachbezogener und -übergreifender sowie gegenwarts- und zukunftsbezogener Kompetenzen enden.

ABBILDUNG 8 Entwicklungsstufen zur Qualifizierung für zukunftsorientierte Arbeitswelten in einer dual(isiert)en Berufsausbildung

- 1 BERUFSFACHLICHER SCHWERPUNKT:**
Ausbildungscurriculum weitgehend fokussiert auf die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen mit einem hohen Gegenwartsbezug.
- 2 PUNKTUELLE ERWEITERUNG UM FACHÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN:**
Ausbildungscurriculum primär fokussiert auf die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen mit einem hohen Gegenwartsbezug. Zugleich werden einzelne Einheiten mit Bezug auf fachübergreifende Handlungskompetenzen und/oder die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen integriert.
- 3 ADRESSIERUNG VON FACHBEZOGENEN UND -ÜBERGREIFENDEN KOMPETENZEN IN SEPARIERTEN EINHEITEN:**
Ausbildungscurriculum mit einem hohen Anteil an Einheiten, die berufsfachliche und fachübergreifende Handlungskompetenzen verbinden und dabei auch die Vorbereitung auf die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen adressieren. Zugleich bleiben einzelne Einheiten weitgehend auf die Bewältigung gegenwärtiger berufsfachlicher Anforderungen gerichtet. Der Einsatz von Lehr- und Prüfungspersonal erfolgt arbeitsteilig entlang der unterschiedlichen Anforderungsniveaus.
- 4 DURCHGEHENDE ADRESSIERUNG VON FACHBEZOGENEN UND -ÜBERGREIFENDEN KOMPETENZEN IN INTEGRIERTEN EINHEITEN:**
Ausbildungscurriculum adressiert neben berufsfachlichen Handlungskompetenzen durchgehend die Entwicklung von fachübergreifenden Handlungskompetenzen und die Vorbereitung auf die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen in dem Berufsfeld. Das Lehr- und Prüfungspersonal verfolgt in allen Einheiten einen integrativen Ansatz.

5.2.3 Duales Prinzip: alternierendes Lernen in schulischen und betrieblichen Lernorten

Schulische und betriebliche Lernorte besitzen je spezifische Lernpotenziale. Während die betriebliche Ausbildung ein ganzheitliches Lernen in Ernstsituationen ermöglicht, bieten arbeitsplatzferne Lernorte das Potenzial der vertiefenden Reflexion und der gezielten Ausrichtung des Lernens auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden. Die Verbindung von Schule und Betrieb bietet besondere Möglichkeiten der Verzahnung von Theorie und Praxis, des Lernens in Ernstsituationen und des Hineinwachsens in eine Betriebs- und Arbeitskultur. Konstitutiv ist dabei das „duale Prinzip“ der Verbindung von Tun und Denken, von Aktion und Reflexion, von kasuistischem und systematischem Lernen. Diese Verknüpfung bietet einen

geeigneten Rahmen für die Entwicklung von beruflichen Handlungskompetenzen, die zwar arbeitsmarkt-relevant, aber dennoch nicht zu betriebspezifisch sind.

Dabei ist zu beachten, dass auch in der Schule praxisbezogen und im Betrieb theoriegeleitet gelernt werden kann. Dieser Hinweis konterkariert die verbreitete, wenn auch problematische Vorstellung, nach der im Betrieb die Praxis und in der Schule die Theorie vermittelt werde. So bemühen sich viele berufliche Schulen, die Theorie praxisbezogen zu unterrichten, während in Betrieben nicht nur das „Know-how“ an Arbeitsvollzügen, sondern auch das „Know-why“ bzw. die theoretischen Grundlagen der Praxisabläufe erklärt werden. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass sich die Theorie- und die Praxisbezüge in den Lernorten zumeist voneinander unterscheiden. So werden in der Schule in der Regel keine Ernstsituationen der betrieblichen Praxis bearbeitet, sondern zumeist zwar praxisnahe, jedoch didaktisch aufbereitete Handlungssituationen simuliert. Im Betrieb werden in der Regel keine übergreifenden Theoriebezüge aufgenommen bzw. Erfahrungen in einen systematischen Theoriezusammenhang überführt.

Alternierendes Lernen kann prinzipiell in unterschiedlichen Lernortkombinationen mit unterschiedlichen Zeitanteilen erfolgen. Lernorte können dabei sowohl inter- als auch innerinstitutionell unterschieden werden. Beispielsweise sind Klassenzimmer, Übungsfirma und schulische Lehrwerkstatt mögliche Lernorte in der Institution Schule; analog stellen die Baustelle, das Büro oder die betriebliche Ausbildungswerkstatt mögliche Lernorte in der Institution Betrieb dar.

Die Kombination alternierender Lernorte sagt noch nichts über die Formate des Lernens, deren Qualität, die Ausbildungsdauer, die zeitlichen Anteile des Lernens in den jeweiligen Lernorten sowie die Verfügbarkeit betrieblicher Lernressourcen.

Die **Formate** zur Nutzung der Lernpotenziale können insbesondere im Hinblick auf die Beteiligung betrieblicher Lernorte niedrig- oder hochschwellig ausgeprägt sein. Niedrigschwellige Formen sind Varianten des „learning about work“, in denen schulbasierte Ausbildungsgänge etwa durch Kurzbesuche in Betrieben oder Gastvorträge von Expertinnen aus Betrieben an-

gereichert werden. Eine Intensivierung erfahren diese Varianten durch mehr oder weniger strukturierte und reflektierte Praktika („internships“). Hochschwellige Formen sind demgegenüber strukturierte betriebliche Ausbildungsphasen („learning at work“), die curricular geplant werden und deren Inhalte einen Teil der Prüfung abdecken.

Die **Qualität** des alternierenden Lernens entscheidet sich in der konkreten Umsetzung der Lernpotenziale. So können Alternation und Pluralität auch zur gegenseitigen Abschottung und Unverbundenheit der Lernorte, Zersplitterung der Lerninhalte und in der Folge zu Lernschwierigkeiten der Lernenden führen. Ein wesentlicher Qualitätsindikator für die betriebliche Ausbildung stellt die produktive Lernzeit dar. Ein verbreiteter Einwand gegen Formen einer dual(isiert)en Ausbildung ist die Beschäftigung des Auszubildenden mit Aufgaben, die weder der Entwicklung neuer Kompetenzen noch der Ausübung qualifizierter Aufgaben in Anwendung der entwickelten Kompetenzen dienen (OECD 2018, 92 f.). Qualitätsfördernd ist die Ausbildung dann, wenn sie definierten curricularen Vorgaben folgt, die Lernenden mit einem breiten Spektrum herausfordernder Aufgaben betraut, sie durch Formen der Rotation oder der Verbundausbildung unterschiedlichen Erfahrungen aussetzt und mit geeigneten Methoden die Reflexion der gewonnenen Erfahrungen unterstützt (z. B. durch Ausbildungsnachweise, Portfolio).

Die **Ausbildungsdauer** sowie die **zeitlichen Anteile** der Lernorte variieren zwischen den Ausbildungsgängen sowohl innerhalb als auch zwischen den Ländern. So dauern duale Ausbildungsgänge in Deutschland und der Schweiz zwischen zwei und vier Jahren; der betriebliche Anteil variiert dabei je nach Theorieanteil zwischen wöchentlich drei und vier Tagen (KRIESI et al. 2022, S. 22, 24). In anderen Ländern liegt der betriebliche Anteil in alternierenden Bildungsgängen niedriger, so beispielsweise bei ca. 40–60 % in Portugal, Polen, Norwegen, Slowenien oder Lettland (OECD 2020, 317). In Spanien lag der betriebliche Anteil zunächst bei mindestens 20 %, wurde 2022 mit der Berufsbildungsreform für die dualisierten Ausbildungsformen auf mindestens 25–35 % erhöht.

Eine unverzichtbare Voraussetzung und zugleich eine große Herausforderung besteht in der **Verfügbarkeit**

betrieblicher Lernressourcen. In Ländern ohne eine Tradition der Beteiligung der Wirtschaft an der Steuerung und Durchführung von Berufsausbildung stellt der Aufbau eines betrieblichen Ausbildungsengagements eine zentrale Aufgabe dar. Bei der Ansprache von Betrieben kann die oben skizzierte Unterscheidung von niedrig- und hochschwelligeren Formen einer Beteiligung hilfreich sein, da die Formate mit unterschiedlichen Graden an Ressourceneinsatz und Verbindlichkeit verbunden sind. Aber auch in Ländern mit etablierten betrieblichen Ausbildungskulturen ist die Aufrechterhaltung des Ausbildungsengagements der Betriebe eine kontinuierliche Aufgabe, wie beispielsweise die rückläufigen Ausbildungsbetriebs- und Ausbildungsquoten in Deutschland illustrieren (BIBB 2022, 183 ff.).

Während der Fokus im Fall einer schulbasierten Berufsausbildung darauf liegt, verstärkt Praxisphasen in den Ausbildungsgang zu integrieren, geht es im Fall eines Trainings „on the job“ primär darum, die Reflexionsphasen im Ausbildungsprozess zu stärken. Wie Beispiele aus verschiedenen Ländern zeigen, kann dies in unterschiedlicher Weise geschehen:

- „Informal apprenticeships“ haben sich in einigen Ländern Westafrikas (z. B. Benin) zu „semi-formal apprenticeships“ entwickelt, indem zwischen Betrieb und Lernenden schriftliche Vereinbarungen abgeschlossen wurden und kleinere Wirtschaftsvereinigungen die Ausbildungsqualität und Arbeitsbedingungen überprüfen, Prüfungen durchführen und Zertifikate ausstellen (ILO 2022, 72, 79).
- In Kenia wird von der „National Industrial Training Authority“ ein Kurs für Handwerksmeister angeboten, in denen diese didaktische und berufsfachliche Kompetenzen erwerben können (Hofmann et al. 2022).
- In Bangladesh wurde ein „code of conduct“ für Ausbildung in der informellen Wirtschaft eingeführt, in dem u. a. Minimalstandards im Hinblick auf Vergütung, Ausbildungsbedingungen und Ausbildungsdauer festgelegt wurden (ILO 2022, 75).
- In Indien wurde ein Rahmen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen eingeführt, über den u. a. die erworbenen Kompetenzen aus

„informal apprenticeships“ validiert werden können (ILO 2022, 76).

- In Niger fokussierten Projektinitiativen auf die Stärkung von Wirtschaftsvereinigungen mit dem Ziel, diese stärker in der Entwicklung von „informal apprenticeships“ zu engagieren (ILO 2022, 75).

In welchen Schritten kann das alternierende Lernen in schulischen und betrieblichen Lernorten eingeführt bzw. qualitativ anspruchsvoll umgesetzt werden? Der Transfer kann an zwei unterschiedlichen Ausgangspunkten starten, abhängig davon, welches Ausbildungsmodell in dem transferrelevanten Wirtschaftssektor dominiert. Im Ausgangsfall einer schulbasierten Berufsausbildung können die folgenden Entwicklungsstufen den Weg hin zu einer dual(isiert)en Ausbildung anleiten:

ABBILDUNG 9 Entwicklungsstufen von einem schulbasierten Ausbildungsengang zu einer alternierenden Ausbildungsstruktur

- 1 PRAXIS ALS UNTERRICHTSGEGENSTAND:**
Schulbasierter Ausbildungsengang stellt in den Fächern bzw. Lerneinheiten zwar Bezüge zur jeweiligen Praxis her, vollzieht dies jedoch ohne Einbeziehung von Praktikern.
- 2 PUNKTUELLE EINBEZIEHUNG DER PRAXIS IN DEN UNTERRICHT:**
Schulbasierter Ausbildungsengang ermöglicht den Lernenden durch die Einbeziehung der Praxis in den Unterricht (z. B. in Form von Betriebsbesuchen, Präsentationen von Praktikern) punktuelle Einblicke in die Praxis.
- 3 ABGESTIMMTE PRAXISPHASEN INNERHALB DES AUSBILDUNGSGANGS:**
Innerhalb des schulbasierten Ausbildungsgangs sind mehr oder weniger umfangreiche Praxisphasen vorgesehen (Praktika), die mit den Lerninhalten des Curriculums abgestimmt sind und deren Erfahrungen durch die Schule reflektiert und ausgewertet werden.
- 4 ALTERNIERENDE AUSBILDUNGSSTRUKTUREN MIT UMFANGREICHEN PRAXISPHASEN:**
Die Praxisanteile umfassen innerhalb des Ausbildungsgangs mindestens 40 %. Sie sind curricular verbindlich spezifiziert, werden in ihrer Qualität überwacht und bilden einen Teil der Abschlussprüfungen.

Im Ausgangsfall eines Trainings „on the job“ können die folgenden Entwicklungsstufen den Weg hin zu einer dual(isiert)en Ausbildung markieren:

ABBILDUNG 10 Entwicklungsstufen von einem informellen Training zu einer alternierenden Ausbildungsstruktur

- 1 ANREICHERUNG DES INFORMELLEN TRAININGS:
Das (informelle) Training „on the job“ sieht neben der Demonstration von praktischen Arbeitsvollzügen auch Phasen der vertiefenden Erklärung und Unterweisung vor.
- 2 PLANUNG UND STRUKTURIERUNG EINES BETRIEBLICHEN TRAININGS:
Das betriebliche Training erfolgt auf der Grundlage eines Plans, der die über einen Zeitraum zu vermittelnden Arbeitsvollzüge und deren Erklärung umfasst.
- 3 ANREICHERUNG DURCH „OFF THE JOB“-LERNPHASEN:
Innerhalb des betrieblichen Trainings erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich Lerninhalte und Kompetenzen über arbeitsrelevante Prozesse „off the job“ im Umfang von mindestens einem Tag/Woche bei einem Bildungsanbieter anzueignen.
- 4 ALTERNIERENDE AUSBILDUNGSSTRUKTUR:
Die informelle Ausbildung bzw. das betriebliche Training geht in eine dual(isiert)e Ausbildung über, indem die Ausbildungsinhalte aus dem Betrieb und des Bildungsanbieters curricular versterkt und die absolvierten Ausbildungsleistungen festgestellt und zertifiziert werden.

5.2.4 Partnerschaftskultur: Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft

Die duale Berufsausbildung ist ohne Mitwirkung der Wirtschaft und der Betriebe nicht möglich. Wirtschaft umfasst alle privatrechtlich organisierten Unternehmen einer Volkswirtschaft bzw. eines Landes. Für diese Unternehmen ist das erwerbswirtschaftliche Prinzip konstitutiv. Daneben existieren staatswirtschaftliche bzw. öffentliche Unternehmen, die sich zwar im Eigentum staatlicher Institutionen befinden, jedoch häufig ebenfalls nach wirtschaftlichen Kriterien (z. B. Produktivität, Effizienz, Rentabilität) handeln (EULER 2018a, 5). Dem stehen in Ländern mit einer ausgeprägten informellen Wirtschaft Formen der Subsistenzwirtschaft und Kleinstproduktion gegenüber (EULER 2018a, 6). Vor diesem Hintergrund trifft der Bezug auf Wirtschaft und Betriebe bei der Gestaltung der Berufsausbildung je nach Land und Wirtschaftsbe- reich auf unterschiedliche Ausgangsbedingungen.

In vielen Ländern fehlt eine Tradition und Kultur der Beteiligung von Betrieben an der Gestaltung der Berufsausbildung. Wie die Bildung in allgemeinbildenden Schulen oder Hochschulen wird auch die Berufsbildung primär als eine Aufgabe in der Verantwortung

des Staates verstanden. Zugleich können Betriebe in einer marktwirtschaftlichen Wirtschaftsordnung nicht zu einem Engagement gezwungen werden. Sie müssen vielmehr überzeugt werden, dass eine Beteiligung auch in ihrem Interesse liegt.

Aber auch auf staatlicher Seite ist nicht per se einsichtig, warum Verantwortlichkeiten (und damit politische Einflussnahmen) in der Berufsbildung an die Wirtschaft abgegeben werden sollten. Dazu kommt, dass die staatliche Verantwortung nicht notwendigerweise zentralistisch konzentriert, sondern im Rahmen föderaler Strukturen auf unterschiedliche Ebenen verteilt sein kann. Dabei können komplexe Verantwortungsstrukturen und Entscheidungsprozesse bestehen, die eine „Public-Private-Partnership“³ erschweren.

Die Einwände von Wirtschaft und Betrieben gegenüber einem Engagement in der dualen Berufsausbildung sind vielfältig:

- Die Personalrekrutierung in Betrieben vollzieht sich in Abwägung verfügbarer Alternativen. So können Positionen für qualifizierte Fachkräfte u. U. auch durch Studienabsolventen (ggf. mit anschließender Traineephase im Unternehmen) besetzt werden. Positionen auf einem niedrigeren Qualifikationsniveau können ggf. mit Personen besetzt werden, die kurzzeitige Kurse oder betriebliche Anlernphasen absolviert haben. Eine dual(isiert)e Berufsausbildung muss demnach zur betrieblichen Qualifikationsnachfrage passen und gegenüber konkurrierenden Rekrutierungswegen als überlegen eingeschätzt werden. Dabei spielen Aufwands-Ertrags-Kriterien eine wesentliche Rolle (EULER 2018a, 33).
- Es besteht die Gefahr, dass die Auszubildenden nach ihrer Ausbildung das Unternehmen verlassen und andere Unternehmungen die qualifizierten Fachkräfte abwerben (sogenanntes „poaching“; Trittbrettfahreneffekt). In diesem Fall laufen die Investitionen des ausbildenden Unternehmens ins Leere.

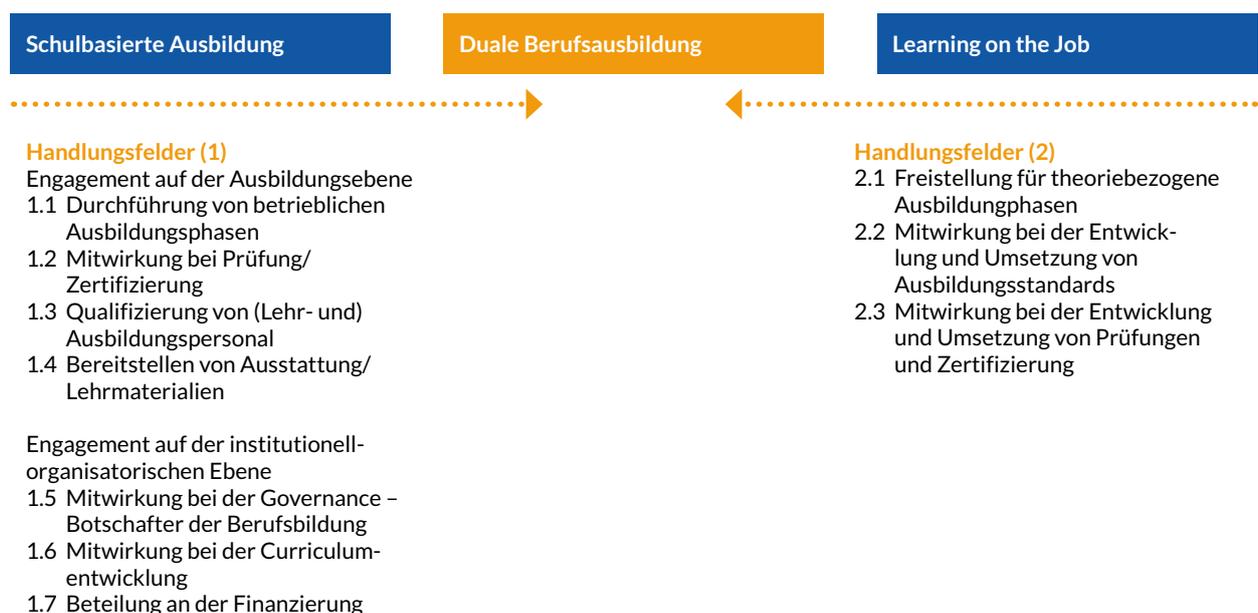
3 „A public-private partnership (PPP or 3P or P3) is usually a long-term contract between a private party and a government entity, for providing a public asset or service, in which the private party bears significant risk and management responsibility, and remuneration is linked to performance“ (GIZ 2017, 5).

- In Ländern mit einer vergleichsweise niedrigen Reputation der Berufsbildung streben die leistungsstärkeren Schulabsolventinnen in eine Hochschule. Die Unternehmen befürchten, dass sich dann bei ihnen die eher leistungsschwächeren oder „schwierigeren“ Jugendlichen wiederfinden, deren Ausbildung besondere Anstrengungen und damit Investitionen erfordert.
- Einigen Unternehmen ist die Dauer von mehreren Jahren für eine qualifizierte Berufsausbildung zu unwäglich. Ihr Fachkräftebedarf entsteht kurzfristiger, zudem erscheint eine betriebliche Planung insbesondere in Zeiten unsicherer politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen über mehrere Jahre zu unsicher.
- Die Durchgriffsmöglichkeiten von Wirtschaftsverbänden oder anderen Mitgliedsorganisationen der Wirtschaft auf die Betriebe sind begrenzt. Entsprechend mögen sich Verbände mit guten Gründen für ein stärkeres Engagement ihrer Mitgliedsbetriebe in der Berufsausbildung aussprechen, die Umsetzung erfordert jedoch die Zustimmung und das aktive Handeln der Betriebe.

Die Ansatzpunkte für die Entwicklung eines partnerschaftlichen Zusammenwirkens von Staat und Wirtschaft sind je nach Ausgangssituation unterschiedlich. In Ländern bzw. Wirtschaftssektoren mit einer schulbasierten Berufsausbildung richten sich die Aktivitäten tendenziell darauf, die schulischen Lernphasen um betrieblich-praktische Ausbildungsphasen anzureichern. In Bereichen mit dem Schwerpunkt auf einem Training „on the job“ richten sich demgegenüber die Entwicklungen hin zu einer dual(isiert)en Ausbildung darauf aus, die betrieblichen Qualifizierungspraktiken zu standardisieren und mit schulisch-systematischen Lernerfahrungen zu ergänzen (EULER 2018b, 9). Die folgende Übersicht bietet einen Bezugsrahmen, der von den beiden gegensätzlichen Ausgangspunkten aus zehn mögliche Handlungsfelder für ein Engagement der Wirtschaft unterscheidet:

Die auf der Grundlage einer schulbasierten Ausbildung skizzierten Handlungsfelder bilden den Prozess bei der Fundierung, Entwicklung, Durchführung und Zertifizierung dualer Ausbildungsgänge ab. Jedes Handlungsfeld umfasst unterschiedliche Ausprägungen, Organisationsformen und Herausforderungen (vgl. EULER 2018b, 14 ff.; EMMENEGGER et al. 2018, 10 f.; GIZ 2017; CEDEFOP 2021). Analog sind die

ABBILDUNG 11 Bezugsrahmen mit Handlungsfeldern für eine Beteiligung der Wirtschaft in der Gestaltung einer dualen Berufsausbildung



Handlungsfelder mit dem Ausgangspunkt eines „on the job“-Trainings mit konkreten Ausprägungen und Herausforderungen verbunden (vgl. EULER 2018b, 24 ff.; GEWER 2021, 12 f.).

Die Mitwirkung der Betriebe in den einzelnen Handlungsfeldern kann in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung erfolgen. Sie kann punktuell oder kontinuierlich, auf einer informalen Ebene oder eingebunden in formale Gremien geschehen. Entsprechend kann die Graduierung der von Unternehmen übernommenen Verantwortlichkeit variieren. Niedrigschwellige Formen der Kooperation sind beispielsweise Ausprägungen des Informationsaustauschs sowie der Konsultation, Anhörung oder Beratung. Anspruchsvollere Formen sind demgegenüber Realisierungsvarianten der aktiven Aufgabenübernahme oder dauerhaften Kollaboration in einem Projekt, Ausschuss, Beirat oder einer Arbeitsgruppe.

Die Mitwirkung der Wirtschaft kann ferner in Gremien oder komplexeren Organisationsformen institutionalisiert werden. Die weitestgehende Realisierung findet sich in korporatistischen Ausprägungen einer Governance, in der bestimmte Steuerungsaufgaben der Berufsausbildung einer nicht staatlichen Organisation übertragen werden. So sind in Deutschland beispielsweise Aufgaben der Durchführung und Überwachung der dualen Berufsausbildung sogenannten „Zuständigen Stellen“ (in der Regel Kammern) übertragen, die für den Staat diese Aufgaben übernehmen. In den Gremien der „Zuständigen Stellen“ sind u. a. die Sozialpartner und Vertreter der Berufsschulen vertreten. Institutionen unter Mitwirkung der Wirtschaft können auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene arbeiten; dabei können sie sektorübergreifend oder sektorspezifisch agieren. Die folgenden Beispiele geben einen Einblick in die Vielfalt von Organisationsformen:

- In einigen Ländern übernehmen nationale Agenturen wesentliche Aufgaben zur Förderung der Berufsbildung unter Mitwirkung der Wirtschaft. Beispiele sind hier das Bundesinstitut für Berufsbildung in Deutschland, in dessen „Hauptausschuss“ die zentralen Stakeholder aus Staat und Wirtschaft regelmäßig Berufsbildungsfragen erörtern und Entscheidungen vorbereiten. Auf den Philippinen übernimmt die „Technical Education and Skills Development Authority (TESDA)“ (UY 2021), in

Ghana das „Council for Technical and Vocational Education and Training (COTVET)“ (BUSEMEYER 2015, 35) eine vergleichbare Rolle (vgl. FROMMBERGER 2015, 23 f.; ILO 2017, 25 f. mit weiteren Beispielen). In Indien sind „Sector Skills Councils“ unter Mitwirkung der Industrie u. a. für die Entwicklung von curricularen Ausbildungsstandards verantwortlich (ILO 2022, 59, 88). In Vietnam wird diese Aufgabe von „Industry Advisory Boards“ wahrgenommen (ILO 2022, 98).

- Für die Diskussion und Bewältigung von Herausforderungen in der Berufsbildung werden auf nationaler oder regionaler Ebene dauerhaft oder temporär Ausschüsse, Allianzen oder Netzwerke gebildet, in denen Anspruchsgruppen aus Staat und Wirtschaft vertreten sind.
- Auf sektoraler Ebene bestehen in einigen Staaten korporatistische Institutionen (Beispiel: „Sector Education and Training Authorities (SETA)“ in Südafrika; vgl. BUSEMEYER 2015, 39 f.).
- Auf lokaler oder regionaler Ebene können beispielsweise Steuerungsgremien in beruflichen Schulen bzw. regionalen Bildungszentren eine Mitwirkung der Stakeholder aus der Wirtschaft vorsehen (ILO 2017, 56 ff.).

Bei der Vielzahl der möglichen Institutionen und Gremien stellt sich in Ländern mit einer ausgeprägten korporatistischen und föderalistischen Struktur auch die Frage, ob innerhalb und zwischen den Mitwirkungsbereichen die Interessenstrukturen so komplex werden, dass sie insbesondere die Innovationskraft des Systems beeinträchtigen. So lassen sich etwa in dem deutschen Berufsbildungssystem Fälle identifizieren, bei denen Interessendivergenzen innerhalb einzelner Anspruchsgruppen (z. B. divergierende Interessen verschiedener Einzelgewerkschaften, unterschiedlicher Branchen, Kammerorganisationen, groß- und mittelständischer Unternehmen) Innovationsvorhaben ausgebremst haben. Ein Beispiel ist die Umsetzung der Einführung einer modularen Struktur in Form von Ausbildungsbausteinen in der dualen Berufsausbildung (EULER & SEVERING 2007a; EULER & SEVERING 2007b). Die Konfliktlinien bei der Umsetzung der Innovationsidee verliefen zwischen Arbeitgeberverband (pro), Kammerorganisation (contra),

Metallgewerkschaft (contra), Bildungsgewerkschaft (pro) und Arbeitsagentur (pro). Die Gefahr bei komplexen Mitwirkungsstrukturen besteht darin, dass sich gegenüber weitreichenden, strukturellen Innovationsideen keine aktive Problemlösungshaltung, sondern entweder eine Veto-Blockadehaltung oder eine Verhandlungskultur entwickelt, in der die gegenseitige Bedienung von Interessen, nicht hingegen die Ausrichtung an einem übergeordneten Ziel bzw. Gemeinwohl im Vordergrund steht.

Der Transfer kann wiederum an zwei unterschiedlichen Ausgangspunkten starten, abhängig davon, ob die Einbeziehung der Wirtschaft im Rahmen einer schulbasierten Berufsausbildung oder eines Trainings „on the job“ erfolgt. Im ersten Fall können die folgenden Entwicklungsstufen den Weg anleiten:

ABBILDUNG 12 Stufen in der Beteiligung von Wirtschaft und Betrieben im Rahmen einer schulbasierten Berufsausbildung

| | |
|----------|---|
| 1 | PIONIERUNTERNEHMEN: Eine relativ kleine Zahl von Unternehmen engagiert sich in begrenztem Rahmen in der Durchführung betrieblicher Ausbildungsphasen und/oder unterstützt die Entwicklung dual(isiert)er Ausbildungsangebote in weiteren Handlungsfeldern. |
| 2 | PUNKTUELLE VERANKERUNG IN WIRTSCHAFTSBRANCHEN: In einzelnen Wirtschaftssektoren wird die dual(isiert)e Berufsausbildung für die Unternehmen zu einer verbreiteten Option in der Rekrutierung von qualifiziertem Fachpersonal. |
| 3 | NACHHALTIGE VERANKERUNG: Die Mitwirkung von Unternehmen in den einzelnen Handlungsfeldern auf der institutionell-organisatorischen und der Ausbildungsebene erfolgt kontinuierlich und nachhaltig. |
| 4 | INSTITUTIONALISIERTE SOZIALPARTNERSCHAFT: Das Zusammenwirken zwischen Staat und Wirtschaft wird in vereinbarten Handlungsfeldern in niedrig- und hochschwelligem Beteiligungsformen institutionalisiert. Die Beteiligung der Wirtschaft kann dabei von Formen des Informationsaustauschs bis zur Übertragung von staatlichen Aufgaben in die (Mit-)Verantwortung von korporatistischen Organisationen der Wirtschaft reichen. |

Im Ausgangsfall eines Trainings „on the job“ gleichen die Entwicklungsstufen denjenigen, die bereits in der Umsetzung des dualen Prinzips skizziert wurden. In dem hier fokussierten Kontext der Entwicklung einer Partnerschaftskultur steht jedoch weniger die didaktische Verzahnung von theoretischen und prakti-

schen Ausbildungsphasen im Vordergrund, sondern die Rolle des Betriebs in der Umsetzung des dualen Prinzips.

ABBILDUNG 13 Stufen in der Beteiligung von Wirtschaft und Betrieben auf dem Weg von einem Training „on the job“ zu einer dual(isiert)en Berufsausbildung

| | |
|----------|---|
| 1 | INTEGRIERTE INSTRUKTIONSPHASEN: Betriebe sehen im Rahmen der Qualifizierung ihres Nachwuchses neben deren Einbindung in produktive Arbeitsprozesse auch Phasen der Instruktion und Reflexion vor. |
| 2 | TRAININGSPLANUNG: Betriebe folgen bei der Qualifizierung ihres Nachwuchses einem Plan, dessen Inhalte innerhalb eines vordefinierten Zeitrahmens vermittelt werden. Der Plan enthält das Spektrum der im Unternehmen durchgeführten Arbeitsprozesse. |
| 3 | FREISTELLUNG FÜR OFF-THE-JOB-LERNPHASEN: Betriebe gewähren ihren „Lehrlingen“ eine Freistellung für Off-the-Job-Lernphasen. Sie zahlen in dieser Zeit weiterhin die bestehende Vergütung und übernehmen ggf. anfallende Kursgebühren und Transportkosten. |
| 4 | ON- UND OFF-THE-JOB-PHASEN CURRICULAR GESTEUERT UND ZERTIFIZIERT: Betriebe gestalten die Arbeits- und Instruktionsphasen auf der Grundlage eines definierten Curriculums. Die erworbenen Kompetenzen werden dokumentiert und zertifiziert. Dies kann über formale Prüfungen oder Verfahren der Validierung informell erworbener Kompetenzen erfolgen. |

5.2.5 Professionalisierung des Berufsbildungspersonals: Schrittmacher der Entwicklung

Jedes Modell ist so leistungsfähig wie die Personen, die es umsetzen. Entsprechend können die mit der Umsetzung eines Berufsbildungssystems betrauten Personen dessen Realisierung vorantreiben oder auch blockieren. Dies gilt prinzipiell für alle Realtypen, erhält jedoch insbesondere auf dem Weg von einer schulbasierten hin zu einer dual(isiert)en Berufsausbildung eine erhöhte Relevanz. Erfahrungen aus Ländern mit einem solchen Entwicklungspfad dokumentieren die Befürchtung von schulischen Lehrkräften, dass eine Verlagerung von Teilen der Ausbildung in die Betriebe zu geringeren Lehrdeputaten und damit für sie zu reduzierten Beschäftigungsmöglichkeiten führen kann (WANKLIN 2023). Demgegenüber zeigen Beispiele aus einem Projekt in Albanien, dass eine reduzierte Lehrtätigkeit durch neue Aufgaben in der Gestaltung von dual(isiert)en

Ausbildungsformen kompensiert werden kann (S4J 2023). In Spanien sprach die Regionalregierung in Andalusien die Garantie aus, dass die Einführung einer dualen Berufsausbildung nicht zu einer Reduzierung der Zahl an Lehrkräften in Schulen führen werde (Boja 2023).

Berufsbildungspersonal ist ein Oberbegriff für verschiedene Funktionen mit unterschiedlichen institutionellen Anbindungen und Rollenprofilen. In den **beruflichen Schulen** zählen hierzu zum einen die Mitglieder der Schulleitung, die für die Außenbeziehungen der Schule sowie die strategischen Entscheidungen verantwortlich sind. Zum anderen tragen die Lehrkräfte die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts, im Rahmen der dual(isiert)en Berufsausbildung aber auch für die operative Gestaltung der Beziehungen zu den Betrieben. Die Gruppe der Lehrkräfte wird zu meist noch unterteilt in Lehrende, die allgemeinbildende Fächer unterrichten, und solche, die berufstheoretische und/oder berufsfachliche Inhalte lehren (ILO 2017, 55). Auch die Begrifflichkeit in der Kennzeichnung der verschiedenen Rollen ist nicht einheitlich – neben Lehrkraft stehen Begriffe wie Instruktor, Supervisorin, Tutorin oder Coach (EULER 2018c, 35). Auf der **betrieblichen Seite** erfolgt zumeist eine Unterscheidung zwischen der Personal-/Ausbildungsleitung (Human Resources Management) mit einem Schwerpunkt in Fragen des Bildungsmanagements und dem Bildungspersonal (auch: „in-company trainer“, „mentor“, „supervisor“), das für die Ausbildung und Betreuung der Lernenden verantwortlich ist.

Auch wenn zwischen den einzelnen Gruppen punktuelle Überschneidungen bestehen, so lassen sich für die genannten Rollen spezifische Kompetenzanforderungen ableiten. Auf der **didaktischen Ebene** stehen insbesondere berufsfachliche und didaktisch-methodische Kompetenzen im Vordergrund, wobei das betriebliche Ausbildungspersonal in der Regel die Stärke im erstgenannten, das schulische Lehrpersonal seine Stärken im letztgenannten Bereich besitzt. Diese komplementären Stärkenprofile eröffnen prinzipiell ein Potenzial für mögliche Kooperationen zwischen den Lernorten. Auf der **organisatorischen Ebene** sind Kompetenzen zur Entwicklung und Steuerung des Ausbildungsgangs gefragt. Dies beinhaltet u. a. Fragen der Curriculum- und Qualitätsentwicklung, des Monitorings der Ausbildungsverläufe, der Klärung von auf-

tretenden Konflikten sowie des Beziehungsmanagements zwischen den Lernorten.

Die Entwicklung des Berufsbildungspersonals erfolgt zumeist als eine Verbindung von gezielter Vorbereitung mit der Gewinnung und Verarbeitung von praktischen Erfahrungen. Dieser Professionalisierungsprozess vollzieht sich für die verschiedenen Gruppen je nach Rahmenbedingungen in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung (EUROPEAN COMMISSION 2017, 95 ff.). Die Heterogenität manifestiert sich nicht zuletzt in Mindeststandards sowie in den verfügbaren Qualifizierungsangeboten in unterschiedlichen Ländern.

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die Ausbildung des schulischen Lehrpersonals auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen verankert ist. Während beispielsweise Lehrkräfte für berufliche Schulen in Deutschland in der Regel in Universitäten ausgebildet werden, erfolgt die Ausbildung in der Schweiz häufig auf Fachhochschul- und in Österreich auf Fachschulebene. In allen Formen der Lehrerbildung alternieren theoretische und praktische Anteile. In anderen Ländern kann sich die Vorbereitung von Lehrkräften direkt in den Schulen vollziehen. Beispielsweise wachsen Lehrkräfte auf den Philippinen im Rahmen eines „learning by doing“ in der Einsatzschule in ihre Rolle hinein (UY 2021, 37). Der erfahrungsbasierte Kompetenzaufbau orientiert sich an einem modular strukturierten Curriculum, das vom Bildungsministerium erlassen wurde (UY 2021, 35). Zudem existieren schulübergreifende Seminarangebote, die von den angehenden Lehrkräften punktuell in Anspruch genommen werden (GONONG 2018).

Die Vorbereitung des betrieblichen Ausbildungspersonals auf ihre didaktischen und organisatorischen Aufgaben ist in Umfang und Inhalt in unterschiedlicher Verbindlichkeit geregelt. Das Spektrum an praktischen Umsetzungsformen kann über die folgenden Beispiele veranschaulicht werden:

- In Deutschland ist die Übernahme einer betrieblichen Ausbildungsverantwortung an einen Eignungsnachweis gebunden. In formaler Hinsicht sieht das Berufsbildungsgesetz spezifische Regelungen über die persönliche und fachliche Eignung des Ausbildungspersonals vor. In einer Ausbilder-

eignungsverordnung werden die berufs- und arbeitspädagogischen Anforderungen definiert, die das Ausbildungspersonal in einer Prüfung nachweisen muss. Dabei gilt jedoch, dass in einem Ausbildungsbetrieb nur eine Person den Nachweis erbringen muss, um die Eignung des Betriebs für die Ausbildung zu sichern. In der Praxis führt dies dazu, dass ein Großteil der praktischen Unterweisung in der betrieblichen Ausbildung durch Fachpersonal erfolgt, das diesen Nachweis nicht besitzt (z. B. Gesellen in einem Handwerksbetrieb; Bürofachkräfte in der Administration).

- In Norwegen können Ausbildungsverantwortliche auf optionale Trainings zurückgreifen, die von beruflichen Schulen oder überbetrieblichen Anbietern organisiert werden. Die Kurse werden öffentlich finanziert. Ein Kurs dauert ca. zwei Tage, wobei unterschiedliche Themenschwerpunkte angeboten werden (KIS 2016, 25).
- In Spanien werden in den meisten Regionen Kurse für das betriebliche Ausbildungspersonal angeboten. In zwei Regionen sind sie verpflichtend und Teil der Akkreditierung des Ausbildungsbetriebs. Die Kurse adressieren u. a. die Entwicklung eines Ausbildungsplans, die Betreuung der Auszubildenden und die Prüfung von Ausbildungsergebnissen. Die Angebote werden prinzipiell von der regionalen Bildungsbehörde administriert, zum Teil unterstützt durch Kammern und Wirtschaftsverbände. Durch das Berufsbildungsgesetz 2022 wird die Rolle des (betrieblichen) Tutors gestärkt und eine geeignete Vorbereitung auf die Verantwortlichkeiten gefordert.
- Experten aus sechs ASEAN-Mitgliedsstaaten entwickelten „Standards for In-Company Trainers in ASEAN Countries“ (GIZ 2015). Sie umfassen vier Module: 1. Analyzing work tasks and defining learning requirements (8 h); 2. Planning and preparing training (16 h); 3. Conducting training (40 h); 4. Evaluation and further development of training (8 h).
- Erweiternd zu den regionalen Standards wurde auf den Philippinen für unterschiedliche Aufgabenschwerpunkte (z. B. „trainer/assessor“; „training designer/developer“; „training mentor“; „master trainer“) ein Bezugsrahmen entwickelt, der für die

einzelnen Gruppen die Eingangsvoraussetzungen, die grundlegenden und die fortgeschrittenen Kompetenzanforderungen definiert (UY 2021, 58 f.). Dieser Rahmen soll die weitere Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals anleiten.

Bei der Gestaltung des Transfers sind die Ansätze für das schulische Lehrpersonal von solchen für das betriebliche Bildungspersonal zu unterscheiden. Die nachfolgenden Entwicklungsstufen in der Professionalisierung der beiden Gruppen in ihrer Funktion des Berufsbildungspersonals fokussieren nicht die Leitungs-, sondern die jeweiligen Ausführungsebenen. Im Hinblick auf das schulische Lehrpersonal werden die folgenden Stufen aufgenommen:

ABBILDUNG 14 Stufen in der Professionalisierung des schulischen Ausbildungspersonals im Rahmen einer schulbasierten Berufsausbildung

- | | |
|----------|---|
| 1 | BERUFSFACHLICHE KOMPETENZEN: Lehrkräfte in den beruflichen Schulen sind fachlich in der Lage, die Lehrinhalte durch relevante Beispiele aus der Berufspraxis zu unterlegen. |
| 2 | DIDAKTISCH-METHODISCHE KOMPETENZEN: Lehrkräfte in den beruflichen Schulen sind didaktisch in der Lage, Theorie und Praxis methodisch variantenreich zu verbinden. |
| 3 | ORGANISATORISCHE KOMPETENZEN: Lehrkräfte in den beruflichen Schulen sind organisatorisch in der Lage, gemeinsam mit dem betrieblichen Personal den Ausbildungsablauf der Lernenden in der Schule sowie der betrieblichen Praxis zu planen und abzustimmen. |
| 4 | QUALITÄTSENTWICKLUNGSKOMPETENZEN: Lehrkräfte in den beruflichen Schulen sind konzeptionell und kommunikativ in der Lage, schulische und betriebliche Lernphasen eines Ausbildungsgangs auf der Grundlage von Qualitätskriterien einzuschätzen und bei Bedarf Verbesserungen einzuleiten. |

Im Hinblick auf die Professionalisierung des betrieblichen Ausbildungspersonals mit dem Schwerpunkt auf der Betreuung und Ausbildung der Lernenden kann der Ausgangspunkt sowohl in einem Training „on the job“ als auch in der Ausdehnung einer schulbasierten Ausbildung hin zu einer dual(isiert)en Berufsausbildung liegen. Dabei werden die folgenden Entwicklungsstufen unterschieden:

ABBILDUNG 15 Stufen in der Professionalisierung des betrieblichen Bildungspersonals auf dem Weg zu einer dual(isiert)en Berufsausbildung

| | |
|---|---|
| 1 | UNTERWEISUNGSKOMPETENZEN: Betriebliches Bildungspersonal ist in der Lage, den Lernenden relevante Arbeitsprozesse verständlich zu vermitteln. |
| 2 | PLANUNGSKOMPETENZEN: Betriebliches Bildungspersonal ist in der Lage, den Durchlauf der Lernenden in den betrieblichen Arbeitsbereichen systematisch zu planen. |
| 3 | INTEGRATIONSKOMPETENZEN: Betriebliches Bildungspersonal ist in der Lage, die Inhalte aus den schulischen Ausbildungsphasen aufzunehmen und ggf. in der Gestaltung der betrieblichen Ausbildungsphasen zu berücksichtigen. |
| 4 | QUALITÄTSENTWICKLUNGSKOMPETENZEN: Betriebliches Bildungspersonal ist in der Lage, die Qualität der betrieblichen Ausbildungsphasen kriterienorientiert zu beurteilen und bei Bedarf Verbesserungen einzuleiten. |

5.2.6 Qualitätsentwicklung: Kodifizierung und Überprüfung von Standards

Zwei auf einem Zitat von PETER DRUCKER basierende Prinzipien können als Leitlinie die Entwicklung und Umsetzung von Berufsbildungsgängen anleiten: die richtigen Dinge tun und die Dinge richtig tun! Während das erste Prinzip auf die Relevanz von Berufsbildungsangeboten zielt, adressiert das zweite die Qualität von deren Umsetzung. Das Qualitätspostulat kommt nicht zuletzt in der Kennzeichnung von „apprenticeships“ als „quality apprenticeships“ zum Ausdruck (ILO 2017; EUR-LEX 2018).

Qualitätsstandards nehmen in der Berufsbildung verschiedene Funktionen wahr:

- Niveausicherung: Qualitätsstandards sollen sicherstellen, dass die Lernenden ihre Ausbildung auf einem definierten Niveau erfolgreich absolvieren können.
- Transparenz: Wenn der Ausbildungsabschluss staatlich anerkannt wird, dann ist mit ihm das Versprechen verbunden, dass die Absolventinnen eines Bildungsgangs ein entsprechendes Qualifikationsniveau besitzen. Dies ist für die Lernenden wichtig, die sich für den Ausbildungsgang entscheiden. Ebenso bedeutsam ist dies für die Betriebe, wenn sie Absolventen mit einem ausgewiesenen Ausbildungsabschluss einstellen möchten.

- Akzeptanzförderung: Die Gewährleistung eines ausgewiesenen Qualitätsniveaus kann die Akzeptanz des Bildungsgangs bei Interessentinnen, Betrieben und in der Öffentlichkeit fördern.

Die Gewährleistung einer Ausbildungsqualität erfordert Qualitätskriterien bzw. -standards sowie Verfahren der Qualitätsüberprüfung bzw. -entwicklung. Entsprechende Qualitätskonzepte können sich dabei auf unterschiedliche Gegenstände beziehen. Nachfolgend sollen die folgenden vier Objekte adressiert werden:

- Vertragsgrundlage zwischen Auszubildendem und Ausbildungsbetrieb
- Ordnungsgrundlagen für Ausbildung und Prüfungen
- Eignung von Ausbildungsstätte und Berufsbildungspersonal
- Ausbildungsprozesse in den Lernorten

Vertragsgrundlage zwischen Auszubildendem und Ausbildungsbetrieb

Als Grundlage des Ausbildungsverhältnisses schließen Auszubildende und Ausbildungsbetriebe eine Vereinbarung ab, die sich auf die im Land bestehenden rechtlichen Vorgaben stützt. Die Vereinbarung enthält verbindliche Regelungen, die als Mindeststandards die Gestaltung des Ausbildungsverhältnisses anleiten. Sie können insbesondere die folgenden Bereiche aufnehmen:

- Rechte und Pflichten der Vertragsparteien
- Inhalte, sachliche und zeitliche Gliederung der Ausbildung
- Ausbildungsdauer, Prüfungen, Zertifizierung
- Vergütung, Sozialversicherung, Dauer des Urlaubs
- Gesundheits- und Sicherheitsbestimmungen
- Probezeit, Voraussetzungen zur Kündigung des Vertrags

Die Vereinbarung wird in der Regel schriftlich abgeschlossen. Im Rahmen einer „informalen Berufsausbildung“ erfolgt die Vereinbarung teilweise auch in mündlicher Form (GEWER 2021, 10). Mit dem Vertragsabschluss wird der Status der Auszubildenden als Schülerin oder Beschäftigte fixiert. Als Schülerin wird ggf. eine Unterstützung durch den Staat gewährt, als Beschäftigte erhält die Auszubildende eine Vergütung als Kompensation für die innerhalb der Ausbildung geleistete produktive Arbeit (vgl. ILO 2017, 36 ff.).

Die Einhaltung der vertraglichen Grundlagen wird durch eine staatliche oder damit beauftragte Organisation (z. B. Kammer) geprüft und dokumentiert.

Ordnungsgrundlagen für Ausbildung und Prüfungen

Die einem Ausbildungsgang zugrundeliegenden und zu prüfenden Kompetenzen sollen sachlich und zeitlich strukturiert in Ordnungsgrundlagen (z. B. Ausbildungsberufsbild; Ausbildungs- und Prüfungsordnungen) definiert werden. Zentral für die Festlegung der Ausbildungsstandards sind dabei die Prüfungsanforderungen. Da nicht in allen Berufsbildungssystemen der Prüfung ein obligatorisch zu durchlaufender Ausbildungsgang vorgeschaltet ist, bildet die zeitliche Strukturierung sowie die damit verbundene Festlegung der Ausbildungsdauer keinen zwingenden Bestandteil. Die sachliche Strukturierung der Ausbildungsgänge kann in modularer Form oder gesamthaft erfolgen. Analog kann die Prüfung zeitpunktbezogen oder gestreckt und modular über Teilleistungen vorgesehen werden.

Die in den Ordnungsgrundlagen definierten Kompetenzen bilden die Mindeststandards, die eine Absolventin des Ausbildungsgangs erreicht haben soll. Der Bildungsgang kann auch vorsehen, dass neben den obligatorischen Kompetenzen fakultativ zusätzliche Kompetenzen erworben werden können. Zudem ist es möglich, im Rahmen von Wahlbausteinen Schwerpunkte zu definieren, die alternativ absolviert und geprüft werden.

Ordnungsgrundlagen unterscheiden sich ferner darin, in welchem Abstraktionsgrad die Kompetenzen ausgewiesen werden. In der angelsächsischen Tradition dominiert tendenziell die Definition einer großen Zahl von operationalisierten Detailvorgaben (sogenannten „national vocational qualifications“), während die Ordnungsgrundlagen im deutschsprachigen Europa eine eher kleinere Zahl von generell formulierten Kompetenzen auf der Ebene von Handlungsdispositionen vorsehen. Vergleichsweise allgemein formulierte Curricula bieten den Lernorten einen Spielraum für die Umsetzung in Ausbildung und Prüfung. Insbesondere fachübergreifende Kompetenzen (z. B. Sozialkompetenzen, „future skills“) werden zumeist relativ grob definiert; sie unterliegen dabei der Gefahr, dass sie in der Prüfung unberücksichtigt bleiben und daher

in dem Ausbildungsgang zwar rhetorisch hervorgehoben, faktisch aber marginalisiert werden.

Die Entwicklung von Ordnungsgrundlagen folgt zumeist einem festgelegten Verfahren, das entweder über staatliche Stellen oder durch sie beauftragte Institutionen oder Gremien durchgeführt wird. Die Ausbildungs- und Prüfungsanforderungen können in einer dual(isiert)en Ausbildung gesamthaft für alle Lernorte entwickelt werden oder sie entstehen arbeitsteilig für die schulische und betriebliche Seite als zwei getrennte Curricula, die aufeinander abgestimmt werden. An der Entwicklung sind Expertinnen aus unterschiedlichen Anspruchsgruppen beteiligt, wobei die Wirtschaft zumeist eine mehr oder weniger zentrale Rolle in dem Prozess einnimmt. Die Beteiligten können in dem Verfahren unterschiedliche Mitspracherechte wahrnehmen (z. B. Konsultation, Veto, Stimmrecht bei der Entscheidung).

Auch die Umsetzung der Prüfung folgt einem definierten Verfahren, das zumeist in den Ordnungsgrundlagen sowie in erweiterten Regelungen festgelegt ist. Die Organisation der Prüfung erfolgt entweder in den Lernorten (insbesondere bei modular durchgeführten Prüfungen) oder sie wird einer Organisation (z. B. einer Kammer) übertragen. Die Durchführung der Prüfung folgt einem der beiden Prinzipien: Wer lehrt, der prüft (nicht). In beiden Fällen ist sicherzustellen, dass die Prüfungsdurchführung durch fachlich kompetente Experten erfolgt.

Eine besondere Form der Kompetenzfeststellung ist die „Validierung und Anerkennung von informal erworbenen Kompetenzen“ („recognition of prior learning“; vgl. KIS & WINDISCH 2018). Sie zielt auf die Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen, die durch Berufserfahrung oder beispielsweise im Rahmen der Zuwanderung in anderen Bildungskontexten erworben wurden. Das Validierungsverfahren sieht wie bei der oben skizzierten Prüfungsorganisation definierte Zuständigkeiten sowie einen definierten Ablauf vor.

Eignung von Ausbildungsstätte und Berufsbildungspersonal

Die Ausbildungsstätten sollen nach Art und Einrichtung so ausgestattet sein, dass in ihnen die für den

Ausbildungsberuf definierten Kompetenzen vermittelt werden können. Ausbildungsbetriebe können sich zu einem Verbund zusammenschließen, wenn ein einzelner Betrieb die Ausbildung nicht in der geforderten Breite oder Tiefe durchführen kann. Neben diesem sachlichen Erfordernis sollte quantitativ und qualitativ hinreichend professionalisiertes Personal vorhanden sein, um eine qualifizierte Ausbildung zu gewährleisten. Das mit der Ausbildung betraute Personal sollte persönlich und fachlich geeignet sein, die Ausbildungsinhalte zu vermitteln. Die Eignung von Ausbildungsstätte und Personal wird durch Kriterien im jeweiligen Landeskontext weiter detailliert.

Die Eignungsüberprüfung liegt prinzipiell in der Verantwortung des Staates. Die Umsetzung kann an bestimmte Organisationen (z. B. Kammern; Akkreditierungsagenturen) delegiert werden, die selbst wiederum spezifische Qualitätskriterien erfüllen müssen. Neben den Eignungskriterien bestehen zumeist Verfahrensregelungen, auf deren Grundlage die Überprüfung stattfindet.

Ausbildungsprozesse in den Lernorten

Während die drei vorangehenden Qualitätsstandards an Input- und Output-Faktoren der Ausbildung ansetzen, fokussieren Standards mit Bezug auf den Ausbildungsverlauf auf Prozessfaktoren. Aus der Berufsbildungsforschung liegen zwar zahlreiche Prozessfaktoren mit potenzieller Relevanz für die Bestimmung der Ausbildungsqualität vor, doch sind deren Beiträge zur Erreichung des Ausbildungserfolgs sowie das Zusammenwirken mit Input-Faktoren nicht eindeutig. Lernortübergreifend wird die Bedeutung eines unterstützenden und förderlichen Lernklimas als Qualitätskriterium betont. „Hervorgehoben wird auch eine hohe Professionalität des Lehr- und Ausbildungspersonals (in didaktischer und diagnostischer Hinsicht). Darüber hinaus wurde die Qualität von Lern- und Ausbildungsaufgaben und deren Passung zu den Voraussetzungen der Auszubildenden sowie ein regelmäßiges Feedback zu den Lern- bzw. Ausbildungsfortschritten als wichtige positive Einflussfaktoren auf erfolgreiche Verläufe herausgearbeitet“ (EULER & SEEBER 2023, 17). Ausbildungsqualität in den Lernorten kann im Hinblick auf die genannten Faktoren über die Zufriedenheit der Auszubildenden mit einzelnen der skizzierten Prozess-

merkmale erschlossen werden. Zwei weitere Indikatoren zur Bestimmung der Ausbildungsqualität bilden die Vertragslösungs- bzw. Ausbildungsabbruchquote sowie die Ausbildungserfolgsquote. Bei diesen Faktoren ist jedoch zu beachten, dass individuelle Voraussetzungen der Auszubildenden (z. B. kognitive Voraussetzungen, Interesse an dem Ausbildungsberuf) und Ausbildungsbedingungen (z. B. Betriebsklima, Arbeitsbedingungen) wesentliche Einflussgrößen darstellen können, die nicht oder nur indirekt auf die Ausbildungsqualität einwirken.

Die Überprüfung der Qualitätsstandards kann über unterschiedliche Verfahren vorgenommen werden. Diese können im Sinne einer Selbst- oder Fremdüberprüfung angelegt sein oder beide Ansätze miteinander verbinden (EULER 2017b). Verbreitete Konzepte firmieren unter Begriffen wie „Self-Assessment“, „Akkreditierung“ und „Inspektion“ (CEDEFOP 2021, 106). Die Akkreditierung kann sich auf einen konkreten Ausbildungsgang beziehen (sogenannte „Programmakkreditierung“), oder sie überprüft die Funktionsweise eines Qualitätssystems, das in der Bildungsorganisation implementiert wird (sogenannte „Systemakkreditierung“). Unterhalb dieser formalisierten Verfahren kommen informelle Verfahren zur Anwendung, bei denen beispielsweise Lehrkräfte aus der beruflichen Schule die Auszubildenden während der betrieblichen Ausbildungsphasen begleiten und dabei „en passant“ die Qualität der Ausbildungsaktivitäten des Betriebes wahr- und aufnehmen können. Ebenfalls in diese Form einer informellen sozialen Kontrolle deutet ein Ansatz, bei dem bei einer Anlaufstelle (z. B. einer Kammer) Beschwerden über den Ausbildungsverlauf eingereicht werden, deren Auswertung, Anonymisierung und Verdichtung zu „Betriebsbesuchen“ durch die Anlaufstelle führen können.

Insbesondere komplexere Verfahren verknüpfen nicht nur Formen der Selbst- und Fremdüberprüfung, sondern verbinden auch Qualitätsüberprüfung mit Qualitätsentwicklung. Vereinfacht erfolgt dies in der Form, dass der Prozess der Selbst- und/oder Fremdevaluation nicht mit der Feststellung von Gelingenem oder Defizitärem endet, sondern in die Definition von Entwicklungszielen mündet, die mit Blick auf ausgewählte Qualitätsfaktoren durch entsprechende Interventionen zu Verbesserungen führen sollen. Ein solches Vorgehen bettet die Qualitätsarbeit in einen kontinuierlichen Verbesserungszyklus ein.

Kodifizierung der Qualitätsstandards

Qualitätsstandards können mit abnehmender Verbindlichkeit in Gesetzen, Verordnungen, Selbstverpflichtungen durch regionale oder sektorale Gremien, lernortübergreifenden Empfehlungen oder Vereinbarungen innerhalb oder zwischen Lernorten eingeführt werden.

Entwicklungsstufen

Bei der Gestaltung des Transfers sind die Ansätze für die politischen Stakeholder von solchen für das Berufsbildungspersonal in den Lernorten zu unterscheiden. Die politischen Stakeholder können Qualitätsstandards in den vier oben erläuterten Qualitätsbereichen im Hinblick auf die Umsetzungsverbindlichkeit, den Umfang an Qualitätsstandards sowie deren Detaillierungstiefe variieren. Die nachfolgend skizzierten Entwicklungsstufen unterscheiden sich primär im Verbindlichkeitsgrad der Umsetzung:

ABBILDUNG 16 Stufen in der Kodifizierung und Überprüfung von Qualitätsstandards in der Verantwortung der politischen Stakeholder

- 1 **EMPFEHLUNGEN ZUR ORIENTIERUNG:**
Staatlich verantwortliche Stellen veröffentlichen Empfehlungen für die Qualitätsbereiche. Die Eckpunkte sollen von den betroffenen Akteuren in der Gestaltung von dual(isiert)en Ausbildungsformen berücksichtigt werden.
- 2 **KERNBESTAND ZUR EXPLORATIVEN ERPROBUNG:**
Staatlich verantwortliche Stellen definieren für die Qualitätsbereiche einen Kernbestand von wenigen Qualitätsstandards. Die Standards sind hinreichend offen formuliert und sollen von den betroffenen Akteuren in der Gestaltung von dual(isiert)en Ausbildungsformen im Rahmen eines Self-Assessments erprobt und dabei ggf. auf die Rahmenbedingungen in ihrem Ausbildungsbereich angepasst werden.
- 3 **KERNBESTAND ZUR VERBINDLICHEN UMSETZUNG:**
Staatlich verantwortliche Stellen definieren für die Qualitätsbereiche einen Kernbestand von wenigen verbindlichen Qualitätsstandards. Dabei gilt: Ausbildungsverhältnisse sind schriftlich zu vereinbaren und enthalten verbindliche Aussagen über die Rechte und Pflichten von Auszubildendem und Auszubildenden; die Entwicklung und Durchführung von Prüfungen sowie die Eignungsprüfung von Ausbildungsstätte und Berufsbildungspersonal erfolgen auf der Grundlage von detailliert formulierten Standards.
- 4 **QUALITÄTSRAHMEN ZUR VERBINDLICHEN UMSETZUNG:**
Staatlich verantwortliche Stellen definieren in detaillierter Form für die Qualitätsbereiche einen differenzierten Qualitätsrahmen mit verbindlichen Qualitätsstandards. Diese werden regelmäßig durch Einbeziehung von externen Stellen überprüft. Der Qualitätsrahmen ist geeignet, eine dual(isiert)e Berufsausbildung auf einem hohen Qualitätsniveau abzubilden und umzusetzen.

Das Berufsbildungspersonal in den Lernorten ist primär gefordert bei der Grundlegung und Umsetzung eines Konzepts zur Qualitätsprüfung und -entwicklung im Bereich der Ausbildungsprozesse in ihrem jeweiligen Lernort. Dabei lassen sich die folgenden Stufen unterscheiden:

ABBILDUNG 17 Stufen in der Kodifizierung und Überprüfung von Qualitätsstandards in der Verantwortung des Berufsbildungspersonals in den Lernorten

- 1 **DOKUMENTATION DES EIGENEN QUALITÄTSVERSTÄNDNISSES:**
Schule und Betrieb dokumentieren ihr Verständnis einer zufriedenstellenden Qualität in der Umsetzung der Ausbildungsprozesse.
- 2 **DOKUMENTATION DES ERREICHTEN QUALITÄTSNIVEAUS:**
Schule und Betrieb reflektieren und dokumentieren auf der Grundlage des von ihnen dokumentierten Selbstverständnisses den Grad der Umsetzung der Ausbildungsqualität in ihrem jeweiligen Lernort.
- 3 **REFLEXION VON FREMDEINSCHÄTZUNGEN:**
Schule und Betrieb holen sich externe Rückmeldungen im Hinblick auf den vertretenen Qualitätsanspruch und dessen aktuelle Realisierung in ihren jeweiligen Lernort ein. Sie reflektieren die Rückmeldungen und passen ggf. die Kriterien und Maßnahmen zur Gestaltung der Ausbildungsqualität ein.
- 4 **KONZEPT ZUR QUALITÄTSÜBERPRÜFUNG UND -ENTWICKLUNG:**
Schule und Betrieb implementieren ein Qualitätskonzept, das Formen der Selbst- und Fremdevaluation zur Analyse und Gestaltung der Ausbildungsqualität einbezieht. Das Qualitätskonzept umfasst mindestens vier verschiedene Qualitätsbereiche mit zugehörigen Standards. Das Konzept soll Prozesse der Qualitätsüberprüfung mit solchen der Qualitätsentwicklung verbinden.

5.2.7 Partizipatorische Governance: Grundlegung des institutionellen und rechtlichen Rahmens

Die Berufsbildung wird als Teil des politischen Systems eines Landes über Akteure und Institutionen mit zugeordneten Aufgaben und Verantwortlichkeiten gesteuert. Teil dieser Governance sind auch die im vorangehenden Kapitel skizzierten Kodifizierungen von Qualitätsstandards. Governance bezeichnet im politischen Raum generell die Steuerung und Regelung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten zwischen staatlichen und nicht staatlichen Akteuren in Angelegenheiten von öffentlichem Interesse (z. B. Berufsbildung). Sie kann reichen „von der institutionalisierten zivil-

gesellschaftlichen Selbstregelung über verschiedene Formen des Zusammenwirkens staatlicher und privater Akteure bis hin zu hoheitlichem Handeln staatlicher Akteure“ (MAYNTZ 2004, 66). In der dualen Berufsausbildung erfolgt eine Regulierung zentraler Aufgaben zwischen staatlichen und nicht staatlichen Akteuren im Rahmen eines korporatistischen Modells. Korporatismus bezeichnet die Einbindung (Inkorporierung) von organisierten Interessen in politische Prozesse und ihre „Teilhabe an der Formulierung und Ausführung von politischen Entscheidungen“ (VOELZKOW 2021). Mit der Einbeziehung von Interessengruppen in die Politikgestaltung ist die Erwartung verbunden, dass die Expertise und die Positionen ihrer Mitglieder in aggregierter Form in den politischen Prozess einfließen und dadurch die Akzeptanz und Implementierung staatlicher Maßnahmen gefördert wird.

Beteiligungsvarianten

Die Einbeziehung nicht staatlicher Akteure kann in unterschiedlicher Ausprägung und Intensität erfolgen:

- **Beteiligungskreis:** Die Auswahl der Akteure hängt primär von den Aufgaben des jeweiligen Gremiums ab. Wesentliche Gründe für eine Beteiligung sind das Einbringen von Expertise und die mögliche Unterstützung bei der Umsetzung von Entscheidungen. Neben Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen liegen Beteiligungen aus dem Bildungs- (z. B. aus beruflichen Schulen) sowie dem Arbeitsmarktbereich (z. B. Arbeitsagentur) nahe. Ferner könnte neben der korporatistischen eine föderalistische Komponente mit Repräsentanten aus den unterschiedlichen staatlichen Ebenen berücksichtigt werden.
- **Beteiligungsaufgaben und -befugnisse:** Die Einbeziehung nicht staatlicher Akteure kann ein breites Spektrum an Aufgaben umfassen oder sich auf wenige Aufgaben begrenzen. Unabhängig davon kann die Repräsentanz mit unterschiedlichen Befugnissen verbunden sein. Die Beteiligungsrechte wachsen sukzessive von der Information über die Konsultation, das Vetorecht, das Stimmrecht bis zur Entscheidungsdelegation. In der stärksten Ausprägung erhalten nicht staatliche Akteure „aufgrund

einer Aufgabenwahrnehmung im öffentlichen Interesse quasi öffentlich-rechtliche bzw. behördenartige Befugnisse“ (FROMMBERGER 2015, 23).

- **Beteiligungsform:** Eine unmittelbare Beteiligung erfolgt beispielsweise durch die Berufung von Expertinnen in Kommissionen, Beiräte oder andere Gremien. Mittelbar ist die Beteiligung, wenn eigenständige Organisationen (z. B. Kammern) geschaffen werden, die hoheitliche Aufgaben übernehmen (z. B. Durchführung von Prüfungen) und diese mit Beteiligung nicht staatlicher Akteure (z. B. Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen, berufliche Schulen) organisieren.
- **Beteiligungsdauer:** Die Vertretung nicht staatlicher Akteure kann im Rahmen dauerhaft installierter Gremien erfolgen oder sie ist temporär angelegt.

Je nach Ausprägung der Einbeziehung nicht staatlicher Akteure besitzt das Berufsbildungssystem eine starke oder schwache korporatistische Repräsentanz. Zugleich zeigt sich auf der staatlichen Seite durch die Mitwirkung unterschiedlicher Akteure eine hohe oder niedrige Komplexität:

- So können auf einer staatlichen Ebene (national, regional, lokal) unterschiedliche Ministerien bzw. Ämter in die Steuerung der Berufsausbildung einbezogen sein. Beispiele aus föderal strukturierten Staaten wie etwa Deutschland zeigen, dass häufig neben dem Bildungsministerium das Arbeits- und das Wirtschaftsministerium mit Berufsbildungsfragen betraut sind.
- Zudem können zwischen den staatlichen Ebenen unterschiedliche Akteure beteiligt sein. Beispielsweise wird in Deutschland die betriebliche Ausbildung durch den Bund, die berufsschulische Ausbildung in der Beschäftigung der Lehrkräfte durch die Länder und in der Ausstattung der Schulen durch die Kommunen gesteuert.

Trifft eine starke korporatistische Repräsentanz auf eine komplexe Konstellation föderaler Akteure, so sind Abstimmungsprozesse zeitaufwendig, wenn sie sich nicht durch entwickelte Routine eingespielt haben. In Ländern mit einer solchermaßen komplexen Governance werden häufig Agenturen, Ausschüsse

oder Koordinationsgremien geschaffen, in denen spezifische Fragen diskutiert und abgestimmt werden.

Aufgaben und Zielbezüge

Wenn mit der Einbeziehung nicht staatlicher Akteure prinzipiell die Qualität der Entscheidungen durch die eingebrachte Expertise erhöht und deren Umsetzung erleichtert werden soll, dann lässt sich fragen, welche Aufgaben sich für eine korporatistische Steuerung eignen. Zudem ist zu erörtern, inwieweit insbesondere bei einer stark ausgeprägten korporatistischen Repräsentanz grundlegende Innovations- und Reformprozesse möglich sind.

EMMENEGGER et al. (2018, 10 f.) sehen sechs Aufgabenbereiche als Gegenstand für eine korporatistische Steuerung der Berufsausbildung:

- Strategische Entwicklung des Systems, inklusive der Reform bedeutsamer Systemkomponenten
- Entwicklung von Zielen und Inhalten der Berufsbilder und Curricula
- Umsetzung der Ausbildungsgänge, z. B. durch Ausbildung von Ausbildern, Entwicklung von Ausbildungsmaterialien oder Unterstützung von Lernortkooperation
- Matching von Ausbildungsangebot und -nachfrage
- Verteilung der Ausbildungskosten im Rahmen der Ausbildungsfinanzierung (z. B. bei der Anwendung eines Ausbildungsfondmodells)
- Monitoring, Prüfung und Zertifizierung als Teil der Qualitätssicherung und Schaffung von Transparenz über die Berufsbildungsabschlüsse

Die Zuordnung der Aufgaben zu den korporatistischen Akteuren wäre im Rahmen der Entwicklung einer Governance-Struktur festzulegen. Beispiele aus Ländern mit einer korporatistischen Governance zeigen, dass dies in unterschiedlicher Weise geschehen kann. Beispielsweise ist der Aufgabenbereich „Monitoring, Prüfung und Zertifizierung“ in Deutschland und in Österreich weitgehend der sogenannten „Zuständigen Stelle“ bzw. Wirtschaftskammer übertragen,

während er in der Schweiz von Schulen und Betrieben unter Aufsicht von kantonalen Ämtern wahrgenommen wird.

Die Einbeziehung nicht staatlicher Akteure in die Governance der Berufsbildung kann die Qualität der Entscheidungsbildung sowie die Wirksamkeit der Entscheidungsumsetzung erhöhen. Zugleich kann insbesondere eine starke Repräsentanz mit zahlreichen Partikularinteressen hohe Anforderungen an einen moderierten Interessenausgleich stellen. Entsprechende Abstimmungsprozesse können zeitaufwendig verlaufen. Offen ist die Frage, inwieweit grundlegende und weitreichende Innovationen und Reformen der Berufsausbildung bei einer sehr großen Zahl von einbezogenen Anspruchsgruppen möglich sind. Die Handlungsfähigkeit einzelner Gruppen kann auch dadurch geschwächt sein, dass sie aufgrund von zunehmender Interessenheterogenität in der Mitgliedschaft keine klare Positionierung finden und daher lieber eine Lösung verhindern, als einer aus Sicht einflussreicher Mitglieder schlechten Lösung zuzustimmen. Im negativen Fall blockieren sich die Positionen und notwendige Reforminitiativen werden auf symbolische Maßnahmen oder den kleinsten gemeinsamen Nenner reduziert. Je stärker die Vertretungsmacht der Reformskeptiker, desto unwahrscheinlicher wird die Einleitung von gravierenden Veränderungen (vgl. das Beispiel der Einführung von Ausbildungsbausteinen in Kap. 5.2.3).

Vor diesem Hintergrund wäre darauf zu achten, dass eine korporatistisch gesteuerte Berufsausbildung nicht nur die Stabilität des Systems fördert, sondern zugleich die Entwicklungs- und Innovationskraft des Systems gewahrt bleibt. Letztlich muss in Fällen eines analysierten Reformbedarfs bei gleichzeitiger Problemlösungsblockade in der Abstimmung korporativer Akteure die staatliche Verantwortung greifen, das Gemeinwohl über die artikulierten Partialinteressen einzelner Gruppen zu stellen.

Kodifizierung der Governance

Wie schon bei der Festlegung und Überprüfung von Qualitätsstandards kann auch der institutionelle und rechtliche Rahmen in unterschiedlicher Verbindlichkeit fixiert werden. Entsprechende Normierungen können in Gesetzen und Verordnungen, aber auch in

der Einrichtung temporärer Gremien und Projekte durch die zuständigen staatlichen Institutionen erfolgen. Im Einzelnen können unterschiedliche Rechtsgebiete wie beispielsweise das Bildungs-, Arbeits- und Sozialrecht und damit korrespondierend verschiedene staatliche Akteure tangiert sein.

Entwicklungsstufen

Bei der Gestaltung des Transfers ist das Prinzip handlungsleitend, nicht staatliche Akteure in die Gestaltung der Berufsausbildung einzubeziehen, um die Entscheidungsqualität und -umsetzung der Aufgaben zu verbessern und zugleich die Entwicklungs- und Innovationsfähigkeit des Berufsausbildungssystems nicht zu gefährden. Als Regulationsgrößen für die Abstufung der Entwicklungsschritte werden die oben skizzierten Beteiligungsvarianten aufgenommen:

ABBILDUNG 18 Stufen der Einbeziehung nicht staatlicher Akteure in die Gestaltung der Governance der Berufsausbildung

- 1 **TEMPORÄRE KONSULTATION EINZELNER EXPERTEN:**
Expertinnen insbesondere aus der Wirtschaft werden aufgrund ihrer Expertise im Rahmen temporärer Gremien (z. B. Expertenkreis, Beirat) auf der Ebene von Information und Konsultation in die staatliche Aufgabengestaltung einbezogen.
- 2 **BEFRISTETE GREMIENBESETZUNG DURCH WIRTSCHAFTSVERTRETER:**
Repräsentantinnen aus zentralen Institutionen der Wirtschaft werden für eine definierte Amtszeit in Gremien berufen, die sich dauerhaft mit der Gestaltung spezifischer Aufgaben in der Berufsausbildung beschäftigen. In den Gremien haben sie gemeinsam mit staatlichen Repräsentanten ein Stimmrecht in der Entscheidungsbildung.
- 3 **GREMIENBESETZUNG IN DER MITVERANTWORTUNG NICHT STAATLICHER INSTITUTIONEN:**
Gremien zur Gestaltung spezifischer Aufgaben in der Berufsausbildung werden durch Repräsentantinnen aus Wirtschaft und ggf. weiteren Akteuren aus nicht staatlichen Institutionen besetzt. Die repräsentierte Institution entsendet selbstständig und unabhängig ihre Vertreter. In den Gremien haben sie gemeinsam mit staatlichen Repräsentanten ein Stimmrecht in der Entscheidungsbildung.
- 4 **DELEGATION HOHEITLICHER AUFGABEN:**
Spezifische hoheitliche Aufgaben werden an Gremien mit Repräsentanten aus nicht staatlichen Institutionen delegiert. Zusammensetzung und Mandat der Gremien sind definiert. Die Ausübung der Aufgaben erfolgt dauerhaft in Eigenverantwortung des Gremiums.

5.2.8 Finanzierung der Berufsausbildung: Balance von Kosten- und Nutzeneinschätzungen

Die Partnerschafkultur zwischen Staat und Wirtschaft umfasst auch die Finanzierung der Berufsausbildung. In Ländern mit einer dual(isiert)en Berufsausbildung übernehmen ausbildende Unternehmen zum Teil beträchtliche Ausbildungsaufwendungen und stellen diese dem erzielten Nutzen entgegen. Beispielsweise entfallen 2018 für berufliche Bildungsgänge in Deutschland 41,6 % der Ausgaben auf den privaten Bereich (Statistisches Bundesamt 2021, 23). Der Bund trägt 11,3 %, die Länder tragen 30,1 % und die Gemeinden 17,0 % der Aufwendungen für berufliche Bildung. Die Beteiligung der Wirtschaft an der Finanzierung der Berufsausbildung unterliegt der Gefahr, dass Kosten und Nutzen zwischen den Betrieben ungleich verteilt sind. Während die einen über Bedarf ausbilden, bilden die anderen unter Bedarf oder gar nicht aus, betreiben auf diese Weise eine Externalisierung von Kosten auf andere Betriebe bzw. den Staat und verhalten sich in diesem Sinne als „Trittbrettfahrer“. Das Argument trifft insbesondere dann zu, wenn die über Bedarf ausbildenden Betriebe tatsächlich Aufwendungen für die Ausbildung zu tragen hätten, die ihren Nutzen wesentlich übersteigen. Vor diesem Hintergrund verbindet sich die Finanzierungs- mit der Kostenverteilungsfrage.

Vor diesem Hintergrund werden zunächst relevante Faktoren und entsprechende empirische Befunde skizziert, die das Verhältnis von Kosten und Nutzen einer Berufsausbildung aus verschiedenen Perspektiven ausleuchten. Anschließend werden Finanzierungsmodelle erörtert, um ungleichen Kostenbelastungen entgegenzuwirken und Betrieben den Eintritt in eine dual(isiert)e Berufsausbildung zu erleichtern.

Kosten-Nutzen-Bilanz

Die folgende Übersicht fasst potenzielle Kosten- und Nutzenfaktoren zusammen, die im Rahmen der einer dual(isiert)en Berufsausbildung zu berücksichtigen sind:

Verschiedene Studien zielen auf eine quantitative Dimensionierung von einzelnen der genannten Faktoren, wobei die Befunde jeweils im Kontext der je-

ABBILDUNG 19 Übersicht über Kosten-Nutzen-Bilanz aus Perspektive von Betrieben, Auszubildenden und Staat

| | Kosten | Nutzen | |
|---------------|------------------------|--|---|
| Betriebe | Während der Ausbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Vergütung und Sozialleistungen für Auszubildende • Qualifizierung, Arbeitszeit des Ausbildungspersonals • Raumkosten • Ausbildungsmaterialien, Ausstattung • Rekrutierung der Auszubildenden | <ul style="list-style-type: none"> • Produktive Arbeitsleistungen der Auszubildenden • Reputationsgewinn als Ausbildungsbetrieb • Ggf. staatliche Subventionen, Anreize • Ggf. Zahlungen aus Ausbildungsfonds |
| | Nach der Ausbildung | | <ul style="list-style-type: none"> • Einsparungen bei der Personalgewinnung und Einarbeitung von neuem Personal • Produktivität und Qualität der Arbeitsleistungen • Loyalität der Mitarbeitenden • Geringe Fluktuation • Innovation durch qualifiziertes Personal |
| Auszubildende | Während der Ausbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Opportunitätskosten durch Vergütung in einer ungelerten Arbeit | <ul style="list-style-type: none"> • Vergütung • Sozialleistungen • Keine Schulgebühren (i. d. R.) • Hohe Relevanz des Bildungsabschlusses |
| | Nach der Ausbildung | | <ul style="list-style-type: none"> • Hohe Beschäftigungsfähigkeit, Mobilität • Höhere Löhne • Anspruchsvollere Arbeitsaufgaben • Ggf. höhere Arbeitszufriedenheit |
| Staat | Während der Ausbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Ggf. staatliche Subventionen, Anreize • Aufwendungen für schulische Ausbildung (Infrastruktur Schule, Kosten Lehr- und Verwaltungspersonal) • Aufwendungen für Steuerung der Berufsausbildung | <ul style="list-style-type: none"> • Einsparungen durch betrieblichen Ausbildungsteil • Ggf. Steuereinnahmen von Auszubildenden • Ggf. Einsparungen von Ausgaben für Arbeitslosigkeit oder Überbrückungsmaßnahmen |
| | Nach der Ausbildung | | <ul style="list-style-type: none"> • Höhere Steuereinnahmen • Ggf. Einsparungen von Ausgaben für Arbeitslosigkeit |

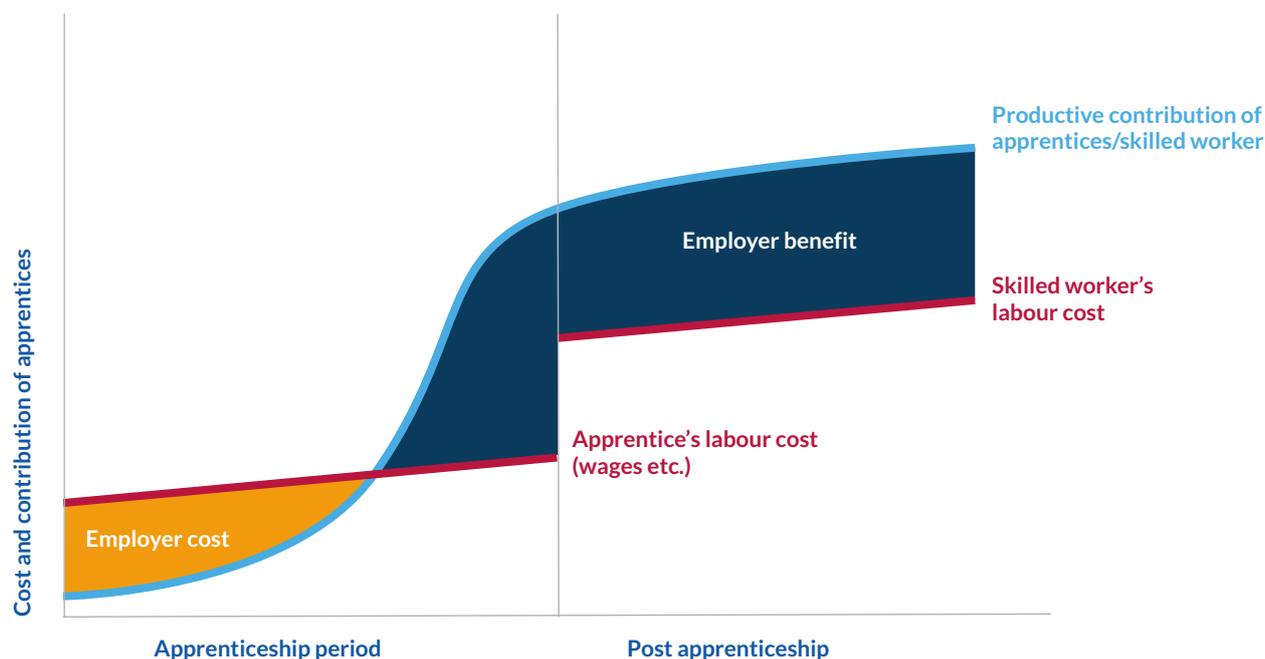
Quelle: in Anlehnung an ILO 2017, 64; KUCZERA 2017, 23 f.; ETF 2018, 15, 21; OECD 2018, 36

BertelsmannStiftung

weiligen Länder mit ihren Realisationsvarianten einer dual(isiert)en Berufsausbildung zu interpretieren sind. Gleichwohl geben die Ergebnisse eine Orientierung über die Vielfalt der Ausprägungen. Nachfolgend eine Zusammenfassung zentraler Befunde:

- Betriebe unterscheiden sich grundlegend darin, ob sie die Ausbildung nach dem Ertrags- oder dem Investitionsmotiv betreiben. Beim Ertragsmotiv streben sie nach einer Erzielung von Nettoerträgen, beim Investitionsmotiv steht die längerfristige Bindung von qualifizierten Ausbildungsabsolventinnen im Vordergrund. Weitere Motive verstärken diese beiden Grundmotive (z. B. Screening-, Relevanz-, Mitarbeiterbindungsmotiv) oder sie werden als nachgeordnet betrachtet (z. B. Reputations-, Sozialverantwortungsmotiv) (vgl. EULER 2018b, 35).
- Die Erträge steigen mit zunehmender Ausbildungsdauer, insbesondere wenn die Ausbildung in der Anfangsphase effektiv verlaufen ist.
- In der Schweiz erzielen ca. 60 % der Ausbildungsbetriebe einen Nettoertrag. Dabei variieren die Werte beträchtlich zwischen den Ausbildungsberufen. Während beispielsweise im Beruf „Elektroinstallateur/-in“ im Jahr 2017 ein Nettoertrag von mehr als 40.000 CHF erzielt wurde, resultierte die Ausbildung im Beruf „Informatiker/-in“ in Nettokosten von mehr als 20.000 CHF (SKBF 2023, 149). Beide Berufe haben eine vierjährige Ausbildungsdauer.
- In Deutschland liegt der Anteil von Ausbildungsbetrieben mit Nettoerträgen niedriger als in der Schweiz. Aus älteren Untersuchungen wird ein Anteil von 30 % berichtet (ILO 2017, 65; KUCZERA

ABBILDUNG 20 Aufwendungen und Erträge einer dualen Berufsausbildung im Zeitverlauf



Quelle: Lerman, in ILO 2017, 65

| BertelsmannStiftung

2017, 24). Als Begründung für die Unterschiede werden drei Faktoren genannt: höhere Ausbildungsvergütungen in Deutschland; höherer Anteil an produktiver Arbeit in der Schweiz (83 % vs. 57 % in Deutschland); höherer Anteil der betrieblichen gegenüber schulischen Ausbildungsphasen in der Schweiz (ILO 2017, 65).

- Die Ausbildungsvergütung wird zumeist in Relation zu dem Lohn einer qualifizierten Fachkraft berechnet. So wird für die Schweiz eine Relation von durchschnittlich 20 % ermittelt, während der Wert für Deutschland bei 25–33 % liegt (KUCZERA 2017, 25 f.). In Österreich liegt der Anteil bei 50 %, in Dänemark zwischen 30 und 70 %, in Norwegen zwischen 30 und 80 % (jeweils in Abhängigkeit vom Ausbildungsjahr) (Zahlen zu weiteren Ländern vgl. ETF 2018, 25).
- Die Ausbildungsvergütungen variieren deutlich zwischen den Berufen. Bedeutsam sind zudem die Berufe, in denen sich die Vergütung nach der Ausbildung nicht wesentlich von jener für Personen ohne Ausbildung unterscheidet. In diesen Berufen besteht für die potenziellen Auszubildenden aus materieller Sicht kein Anreiz zur Aufnahme einer

Ausbildung. Während in Deutschland diese Situation in Ausbildungsbereichen wie etwa dem Einzelhandel, der Logistik und der Gastronomie besteht (AGBB 2022, 347; BOSCH 2023), liegen die Vergütungsunterschiede in der Schweiz zwischen ausgebildeten und geringqualifizierten Beschäftigten deutlich höher.

- Die Übernahmequoten von Ausbildungsabsolventinnen liegen demgegenüber in Deutschland höher als in der Schweiz. Die Übernahmequote stieg in Deutschland zwischen 2012 und 2020 von 66 % auf 72 %, wobei die Übernahmepraxis in Großbetrieben, bestimmten Branchen und Betrieben mit Tarifbindung überdurchschnittlich hoch liegt (AGBB 2022, 189; Tab. E5-9web). In der Schweiz bleiben lediglich ca. 33 % im ersten Jahr nach Ausbildungsende noch in ihrem Ausbildungsbetrieb (SKBF 2023, 146). Auffällig ist zudem der häufige Berufswechsel; mehr als die Hälfte der Ausbildungsabsolventen wechselt in den ersten 5,5 Jahren nach Ausbildungsende den Beruf, in den Büroberufen nahezu zwei Drittel (SKBF 2023, 146).
- In einer Vergleichsstudie Schweiz – Deutschland werden die Produktivitätsverläufe einzelner Be-

rufe zwischen dem ersten und dritten Ausbildungsjahr analysiert (MÜHLEMANN 2016, 32 f.). Dabei zeigen sich bei einzelnen Berufen ähnliche Entwicklungen, zum Teil aber auch Unterschiede. Beispielsweise erreichen Elektrikerinnen in beiden Ländern im ersten Ausbildungsjahr ca. 20 % der Produktivität einer qualifizierten Fachkraft, im dritten Ausbildungsjahr sind es bereits ca. 80 %. Bei Köchen liegt die Produktivität in Deutschland bei 30,9 % im ersten und 72,8 % im dritten Ausbildungsjahr; in der Schweiz liegen die Werte mit 36,9 % und 79,5 % jeweils höher. In der Informatik-Ausbildung starten die deutschen Auszubildenden höher, machen aber geringere Fortschritte (40,4 % zu 67,4 %) als in der Schweiz (29,3 % zu 88,1 %).

- In einer Studie von MÜHLEMANN (2016, 28) werden die Kosten für die Personalgewinnung und Einarbeitung von neuem Personal im Vergleich Deutschland – Schweiz gegenübergestellt. Die Aufwendungen in Deutschland liegen über alle Betriebsgrößen gerechnet lediglich bei ca. 40 % der Aufwendungen in der Schweiz.
- Eine kanadische Studie ergab für vierjährige duale Berufsausbildungen Erträge, die ca. 38 % über den Kosten lagen. Ähnlich günstige Relationen werden aus einer Studie in Indien berichtet (ILO 2017, 66). Analysen zu Spanien (WOLTER & MÜHLEMANN 2015), Italien (MÜHLEMANN et al. 2018) und England (WOLTER & JOHO 2018) zeigen differenzierte Ergebnisse.
- Die Bereitschaft zur Schaffung von betrieblichen Ausbildungsstellen wird insgesamt durch eine Reihe von Faktoren beeinflusst (ETF 2018, 23): erwartete wirtschaftliche Entwicklung der Unternehmung; kurz- und mittelfristige Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften; Verfügbarkeit von Fachkräften auf dem Arbeitsmarkt; eigene Ausbildungskapazitäten; Kosten-Nutzen-Balance; Voraussetzungen möglicher Bewerber; Ausbildungsdauer; soziales Verantwortungsgefühl.

Finanzierungsmodelle

Während die Finanzierung in einem idealtypischen Schulmodell klar geregelt ist, gestaltet sie sich in einer dual(isiert)en Berufsausbildung schwierig, da die Be-

teiligung der Betriebe in einer Branche ungleich verteilt ist. Insbesondere wenn die Betriebe ihr Engagement unter dem Investitionsmotiv verstehen und die Ausbildung mit Nettokosten verbunden ist, könnten sie durch ein Trittbrettverhalten von Betrieben abgeschreckt werden, die Ausbildungskosten sparen und qualifizierte Absolventinnen anderer Betriebe nach der Ausbildung abwerben. Nachfolgend werden drei Ansätze vorgestellt, die eine entsprechende Dynamik verhindern könnten:

(1) Subventionierung von Ausbildungsbetrieben

(2) Ausbildungsumlagefinanzierung

(3) Öffentlich finanzierte Grundbildung

- (1) Die Übernahme von Teilen der Ausbildungskosten durch *staatliche Subventionen* in Form von Zuschüssen, Prämien, Steuerbefreiungen, Bevorzugung bei der Vergabe öffentlicher Aufträge, Zahlungen aus einem staatlich finanzierten Berufsbildungsfond o. Ä. zielt auf eine Reduzierung der betrieblichen Aufwendungen und erhöht die Wahrscheinlichkeit zur Erzielung von Nettoerträgen (ILO 2017, 72; EULER 2018b, 32; SCHMID 2019). Staatliche Subventionen werden in vielen Ländern universell oder gebunden an bestimmte Merkmale (z. B. Ausbildung bestimmter Zielgruppen, in spezifischen Branchen oder Betriebsgrößen) gewährt (ETF 2018, 43, 45; OECD 2018, 46). Die staatlichen Mittel sind letztlich steuerfinanziert, sodass sich mit der Gewährung von Subventionen eine Umverteilung von Steuerzahlenden zu Subventionsempfängenden ergibt. Die Zahlung von Subventionen für die Bereitstellung von Ausbildungsstellen wird zum Teil kritisch gesehen (OECD 2018, 18, 47, 49 f.; SCHMID 2019). Als ein Grund wird auf mögliche Mitnahmeeffekte hingewiesen, insbesondere bei solchen Betrieben mit bereits bestehenden Nettoerträgen. Auch könnten undifferenziert gewährte Subventionen den Eintritt von Betrieben mit einer bedenklichen Ausbildungsqualität in den Ausbildungsmarkt fördern. Dazu kommt ein möglicher Gewöhnungseffekt, d. h. eine Wirksamkeit der finanziellen Förderung erfordert mit der Zeit eine Erhöhung der Leistungen, um die Anreizwirkung zu erhalten.

(2) Ein umfassendes Modell stellt die **Umlagefinanzierung** dar (levy grant system). Es wird in mehr als 50 Ländern praktiziert (UNESCO 2018, 20). Der Staat oder eine legitimierte Organisation erhebt von den Unternehmen eine Abgabe. Das so entstehende Finanzvolumen wird gezielt für die Finanzierung von betrieblichen oder auch überbetrieblichen Ausbildungsaufwendungen verwendet. Im Effekt tragen alle Unternehmen zur Finanzierung der Ausbildung bei, während die ausbildungsaktiven ihre Aufwendungen erstattet bekommen. Dieses Grundmodell lässt sich in vielen Ausprägungen umsetzen (DOHMEN 2015; ETF 2018, 40 ff.). So könnte es beispielsweise auf bestimmte Wirtschaftssektoren begrenzt werden, die Erstattungen könnten die Aufwendungen teilweise, vollständig oder über 100 % umfassen. Zudem lassen sich Erhebungsgrundlage (z. B. Lohnsumme, Gewinn) und Höhe der Abgabe variieren. Kritisch wird gegen die Umlagefinanzierung eingewendet, dass sie gut in der formalen Wirtschaft anwendbar ist, jedoch Unternehmen aus der informalen Wirtschaft in dem System nur schwer greifbar sind. Zudem wird angeführt, dass mit der Einführung auch der Effekt eintreten könne, dass sich Betriebe in geringerem Maße für die Ausbildung verantwortlich fühlten: Mit der Zahlung der Umlage sähen sie ihre Verpflichtung erfüllt. Weiter wird angeführt, dass insbesondere die Verteilung der Finanzmittel der Gefahr des Missbrauchs und der Korruption unterliege. Die folgenden Beispiele illustrieren unterschiedliche Ausprägungsvarianten einer Umlagefinanzierung:

- In Dänemark wurde ein Umlagesystem praktiziert, bei dem jedes Unternehmen im Verhältnis zur Beschäftigtenzahl in einen Fond einzahlt. Die Mittel werden durch eine Stiftung verwaltet und umverteilt. Aus dem Fond werden einerseits die Kosten des Berufsschulbesuchs und der überbetrieblichen Ausbildung der Auszubildenden gedeckt, andererseits werden Zuschüsse an Unternehmen gezahlt, die Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen (vgl. GROLLMANN et al. 2004, 643; ETF 2018, 39). 90 % der Lehrlingslöhne werden aus dem Fond bezahlt, sodass die Ausbildungsbetriebe stark entlastet sind.
- Eine faktische Umlage besteht, wenn auf der Ebene einer Region überbetriebliche Ausbildungsmaß-

nahmen durchgeführt werden, die von allen Betrieben der Branche oder der Region finanziert werden. Beispielsweise werden in Deutschland Teile der überbetrieblichen Ausbildung einer Kammer über Beiträge finanziert, die von allen Betrieben des Kammerbereichs aufgebracht werden.

- Ein Beispiel für eine branchenbezogene Solidarumlage findet sich in der deutschen Bauwirtschaft, in der auf tarifvertraglicher Grundlage eine Ausgleichskasse geführt wird. Dabei zahlen sämtliche Baubetriebe mit einem Prozentsatz der betrieblichen Lohnsumme ein, um daraus den Ausbildungsbetrieben die Gebühren und Kosten für die überbetriebliche Ausbildung bzw. Teile der Ausbildungsvergütung zu erstatten (BOSCH et al. 2022, 31 ff.).
 - Eine ähnliche Konstruktion existiert in der schweizerischen Berufsausbildung in Form der Berufsbildungsfonds, die von „Organisationen der Arbeitswelt“ geschaffen und durch den Staat für alle Betriebe der Branche verbindlich erklärt werden können (ETF 2018, 40, 61 f.). 2019 bestanden 29 Berufsbildungsfonds, denen ca. 142.000 Unternehmen (24 % der Unternehmen in der Schweiz) unterstellt waren. 70 % der Einnahmen wurden für die Berufsausbildung aufgewendet (FREY & OSWALD 2019).
- (3) Eine spezifische Form der finanziellen Unterstützung besteht darin, dass die erste Ausbildungsphase in einer staatlich geförderten Form erfolgt, wobei eine solche **öffentlich finanzierte Grundbildung** beispielsweise in beruflichen Schulen oder überbetrieblichen Ausbildungsstätten erfolgen kann. Nach dieser Phase wechseln die Auszubildenden in eine dual(isiert)e Ausbildung, können dort jedoch in einem höheren Maße produktiv eingesetzt werden. Dadurch entfallen für die Betriebe vergleichsweise hohe Nettokosten in der ersten Ausbildungsphase, stattdessen können sie schon früh Erträge aus produktiver Arbeit erwirtschaften. Die Ausbildung wird so für sie rentabler, die Wahrscheinlichkeit von Nettoerträgen erhöht sich je nach Dauer der ersten Phase deutlich. Ein funktionierendes Beispiel für dieses Modell stellt die sogenannte „Ausbildungsgarantie“ in Österreich dar (WIELAND 2020; EULER & SEEBER 2023, 43 ff.).

Eine spezifische Variante dieser Unterstützung wird aus Norwegen berichtet. Dort besteht bereits seit Mitte der 1990er-Jahre eine Ausbildungsgarantie (vgl. OECD 2010, 50). Alle Schülerinnen besuchen bis zur 10. Klasse gemeinsam die Sekundarschule. Danach erfolgt eine Weichenstellung dergestalt, dass sie sich entscheiden müssen, ob sie den direkten Weg zur Universität einschlagen oder eine berufliche Ausbildung beginnen. Die Berufsausbildung dauert vier Jahre. Die ersten beiden Jahre finden in der Schule statt, das erste davon entspricht einer Art Berufsorientierung, das zweite einer beruflichen Grundbildung in einem von 15 Berufsfeldern. Danach schließt sich ein Ausbildungsvertrag mit einem Ausbildungsbetrieb über eine zweijährige Praxisphase in einem der ca. 220 anerkannten Ausbildungsberufe an. Die Wechsel zwischen betrieblichen und schulischen Ausbildungsphasen variieren je nach Ausbildungsberuf. Die Ausbildung endet mit einer Abschlussprüfung und einem Zertifikat. Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz finden, können alternativ ein schulisches Angebot in Anspruch nehmen, das mit einer gleichwertigen Abschlussprüfung endet.

Entwicklungsstufen

Die Kosten-Nutzen-Einschätzung von Betrieben kann im Hinblick auf ein Ausbildungsengagement zu unterschiedlichen Ausgangskonstellationen führen:

ABBILDUNG 21 Ausgangsbedingungen von Betrieben in der Einschätzung ihrer Kosten-Nutzen-Bilanz

| Kosten/Nutzen | Hoch | Niedrig |
|---------------|------|---------|
| Nettokosten | A | B |
| Nettoerträge | C | D |

Auf der Nutzenseite wird die Einschätzung maßgeblich dadurch beeinflusst sein, in welchem Maße und in welcher Dringlichkeit qualifizierte Fachkräfte in der Branche gesucht werden bzw. verfügbar sind und wie der Betrieb seine wirtschaftliche Entwicklung beurteilt. Auf der Kostenseite wird in der Regel kein differenzierter Überblick über den Umfang der Ausbildungskosten bestehen, sodass ein Vergleich von alternativen Formen der Personalrekrutierung eher intuitiv erfolgt.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wo und in welcher Form staatliche Interventionen dazu beitragen können, das betriebliche Ausbildungsengagement zu fördern. Im Kern stehen zwei potenzielle Maßnahmenbereiche zur Verfügung:

- Förderung von Aufmerksamkeit und Interesse der Branche/Betriebe durch Bereitstellung von Kosten-Nutzen-Bilanzen im jeweiligen Branchenkontext
- Verbesserung der Ertragsseite durch Anwendung geeigneter Finanzierungsmodelle

Die folgenden Entwicklungsstufen sehen Varianten dieser Maßnahmen vor, wobei jeweils spezifische Ausgangsbedingungen von Betrieben (vgl. die oben skizzierte Matrix) adressiert werden.

ABBILDUNG 22 Stufen der Unterstützung von Betrieben mit unterschiedlichen Kosten-Nutzen-Bilanzen

- 1 AUFMERKSAMKEIT DURCH TRANSPARENZFÖRDERUNG:**
Für Branchen mit Nettoerträgen sowie solchen mit einem hohen Nutzenpotenzial und zugleich Nettokosten werden Kosten-Nutzen-Bilanzen mit differenzierten Informationen bereitgestellt. (Fokus auf A, C, D)
- 2 DOSIERTE SUBVENTIONIERUNG:**
Betriebe aus Branchen mit einem hohen Nutzenpotenzial und moderaten Nettokosten erhalten moderat dosierte Formen der finanziellen Unterstützung als Ausgleich ihrer Ausbildungskosten. Aus Gründen der Reversibilität bieten sich unter den bestehenden Optionen Formen der Subventionierung an. (Fokus auf A)
- 3 SIGNIFIKANTE SUBVENTIONIERUNG:**
Betriebe aus Branchen mit einem hohen Nutzenpotenzial und hohen Nettokosten erhalten signifikante Formen einer finanziellen Unterstützung als (partiellen) Ausgleich ihrer Ausbildungskosten. (Fokus auf A)
- 4 BREITER EINSATZ VON FINANZFÖRDERUNG:**
Betriebe aus Branchen mit niedrigem Nutzenpotenzial und hohen Nettokosten erhalten signifikante Formen einer finanziellen Unterstützung. Zur Gewinnung dieser Betriebe kann das breite Spektrum an Finanzierungsmodellen in angepasster Form angewendet werden. (Fokus auf B)

5.2.9 Flexible Ausbildungsstrukturen: Umgang mit Veränderungsrasanz und Vielfalt

Die Feststellung, dass aufgrund der Innovationsrasanz in Wirtschaft und Gesellschaft der kontinuierliche Wandel eine Konstante darstellt, ist weit verbreitet. Sie erhält eine Zuspitzung durch die Erfahrung zahlreicher disruptiver Entwicklungen in der jüngeren Vergangenheit, die – ausgelöst durch Migrationswellen, Pandemie und Kriege – viele Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten auch in der Bildung infrage stellen. Eine Konsequenz dieser Entwicklung ist die Forderung nach Agilität, Resilienz und Flexibilität von Strukturen und Individuen. Auf der individuellen Ebene zeichnet SENNETT (1998) den „flexiblen Menschen“ als neues Leitbild der Moderne. Flexibilität ist für ihn die Schlüsselkategorie, die zum einen die Anforderungen der globalisierten Ökonomie an das Individuum erfasst, zum anderen die Folgen für das soziale Zusammenleben und die Psyche der Menschen auslöst. Gefordert sind flexible Arbeitnehmer, die dorthin gehen, wo die Jobs sind. Sie wandern als „Arbeits-Nomaden“ (BECK 1999, 8) zwischen verschiedenen Tätigkeitsfeldern, Beschäftigungsformen und Ausbildungen hin und her. Sie haben nur noch im Blick, was hinter der nächsten Kurve liegt. Arbeitsverhältnisse werden zu Episoden, Biografien bleiben zusammenhanglos. In einer „Arbeitswelt voller Drehtüren“ (SENNETT 1998, 151) entsteht das Bild der Arbeit als ständiges Umtopfen, wie bei einer wachsenden Pflanze.

In der Berufsbildung schlagen sich diese Überlegungen in dem Postulat nieder, die Menschen mit Kompetenzen auszustatten, die ihnen ein flexibles Umgehen mit den rasant verlaufenden Veränderungen ermöglichen. Diese Forderung ist dabei keineswegs neu. Schon 1956 hatte DAHRENDORF die These begründet, die technisch-ökonomische Entwicklung erfordere von den Menschen eine neue Art von Qualifikation. Er behauptete, dass funktionale Fertigkeiten in zunehmendem Maße durch „extra-funktionale Qualifikationen“ (DAHRENDORF 1956) zu ersetzen wären. 1974 ging MERTENS in einem einflussreichen Aufsatz der Frage nach, wie die Qualifikationen in einer Volkswirtschaft so flexibel gestaltet werden können, dass zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Zeiten schnell obsolet werdender Qualifikationsinhalte

eine bessere Abstimmung erfolgt. Eine solche flexibilitätsfördernde Wirkung sah er in dem Erwerb von sogenannten „Schlüsselqualifikationen“ (MERTENS 1974).

Adressat der Flexibilitätsüberlegungen ist in dieser Perspektive jeweils das Individuum. In der Berufsbildung resultiert daraus die Annahme, dass die Entwicklung entsprechender Qualifikationen innerhalb der bestehenden Strukturen einer dualen Berufsausbildung curricular und didaktisch zu realisieren sei. Seit einiger Zeit richtet sich der Blick zudem auf die Frage, inwieweit auch die Ausbildungsstrukturen flexibler gestaltet werden müssen, um den Veränderungen im Umfeld der Berufsbildung besser gerecht werden zu können. Auslöser dieser Betrachtung ist die Feststellung, dass sowohl die Betriebe als auch die Auszubildenden zunehmend heterogener seien und die bestehende Vielfalt in der Berufsausbildung eine größere Flexibilität erfordere. Die Heterogenität auf betrieblicher Seite zeigt sich insbesondere im Hinblick auf die Merkmale Betriebsgröße, Branche, Ausbildungstraditionen, Professionalisierung des Ausbildungsbereichs, Ausbildungsmotive. Die Vielfalt der Auszubildenden dokumentiert sich u. a. über Merkmale wie Bildungsvoraussetzungen, Geschlecht, Migrationshintergrund, Sprachkompetenz, sozioökonomische Lebensbedingungen sowie physische und psychische Beeinträchtigungen (EULER & SEVERING 2020).

Die Ansätze zur Flexibilisierung der Ausbildungsstrukturen können in Konflikt geraten mit dem Anliegen nach Standardisierung der Berufsausbildung. Je einheitlicher die Curricula, Ausbildungskonzepte und Prüfungsfragen in der Ausbildung, desto vergleichbarer werden die Ergebnisse. Die Diskussion dieses Spannungsfeldes von Flexibilisierung vs. Standardisierung wird nunmehr in den folgenden drei Gestaltungsfeldern aufgenommen

- Vielfalt **an** Ausbildungsgängen
- Vielfalt **in** Ausbildungsgängen
- Durchlässigkeit **zwischen** Ausbildungsgängen

Vielfalt an Ausbildungsgängen

Der Heterogenität von Schulabgängerinnen kann die Berufsausbildung nur gerecht werden, wenn sie eine korrespondierende Vielfalt an Ausbildungsgängen bereitstellt. Dies betrifft zum einen das Angebot in Berufsfeldern und Branchen, die bei den Jugendlichen eine hohe Attraktivität besitzen. Zum anderen ist die Korrespondenz zwischen den Bildungsvoraussetzungen und den Qualifikationsniveaus der Ausbildungsgänge angesprochen.

Die duale Berufsausbildung wird häufig primär auf Berufe bezogen, die im handwerklichen und industriellen Bereich verankert sind. Mit dem Strukturwandel hin zur Dienstleistungs- und Wissensökonomie haben hingegen Berufe aus diesen Wirtschaftsbereichen ein wachsendes Ansehen gewonnen (vgl. EBNER et al. 2023 für Deutschland; JOYE et al. 2023 für die Schweiz). Vor diesem Hintergrund ist es bedeutsam, dass das Spektrum der Ausbildungsberufe auch solche Branchen und Berufsfelder mit einem Bedarf an qualifizierten Fachkräften erfasst, die noch keine ausgeprägte Tradition und Kultur im Bereich der Berufsausbildung besitzen.

Neben der Wahrnehmungsverengung auf traditionelle Handwerks- und Industrieberufe wird die Berufsausbildung häufig assoziiert mit wenig anspruchsvollen Berufen für kognitiv weniger leistungsfähige Jugendliche. Vor diesem Hintergrund ist es sowohl für die Ansprache der Vielfalt an Schulabgängern als auch für die Reputation der Berufsbildung wichtig, dass die Berufsausbildung ein breites Spektrum an Ausbildungsberufen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus repräsentiert. Über einen nationalen Qualifikationsrahmen oder auf der Grundlage der ISCED-Rubrizierungen (International Standard Classification of Education) sind Ausbildungsgänge den verschiedenen Qualifikationsebenen zuordbar. So sieht die ISCED-Klassifikation berufsbildende Bildungsgänge potenziell auf den Ebenen ISCED 2 bis 7 vor (AGBB 2022, XII f.). Von der Berufsvorbereitung über die Berufsausbildung bis zur Höheren Berufsbildung auf der Tertiärstufe werden die in einem Land angebotenen Berufsbildungsgänge den Ebenen zugeordnet. Die Zahl der Ausbildungsgänge sowie deren Zuordnung zu den Ebenen variiert dabei zwischen den Ländern. Beispielsweise unterscheidet die Schweiz

zweijährige Ausbildungsgänge mit dem Abschluss eines Eidgenössischen Berufsattests (EBA) auf Stufe 3 von den drei-/vierjährigen Ausbildungsgängen mit dem Abschluss eines Eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) auf Stufe 4. In England entstanden auf den verschiedenen NVQ-Niveaus („National Vocational Qualifications“) unterschiedliche Typen von „apprenticeships“: „intermediate apprenticeships“ (level 2); „advanced apprenticeships“ (level 3); „higher apprenticeships“ (level 4 und 5). Mit der Einführung von „degree apprenticeships“ (level 5–7) wurde die Möglichkeit geschaffen, eine Berufsausbildung mit einem Hochschulabschluss zu verbinden (FROMMBERGER 2019, 50). In Spanien werden Ausbildungsgänge auf vier Ebenen angeboten: „basic VET“ (Stufe 3, zwei Jahre); „intermediate VET“ (Stufe 3, zwei Jahre); „higher VET“ (Stufe 5, zwei Jahre); „specialisation courses“ (Stufe 5, ein Jahr). In den Niederlanden wird die Berufsausbildung entweder dual oder schulisch basiert auf vier verschiedenen Niveaus angeboten: Assistentenausbildung (Stufe 1: max. 1 Jahr), Basisberufsbildung (Stufe 2: 2–3 Jahre), berufliche Fachbildung (Stufe 3: 3–4 Jahre), mittlere Managementausbildung/Spezialistenausbildung (Stufe 4: 3–4 Jahre). Darüber hinaus sind die meisten dieser Ausbildungsgänge in Teilqualifikationen bzw. Module unterteilt (FROMMBERGER 2019, 28). Die Jugendlichen erhalten für jede erfolgreich absolvierte Teilqualifikation ein Zeugnis, nach Erwerb aller Teilqualifikationen erhalten sie einen Abschluss. Es erfolgt keine Gesamtabschlussprüfung. Die Prüfungen erfolgen zum Teil in den Betrieben, meist jedoch in den Schulen, und werden dort von den Lehrpersonen abgenommen (ausbildungsbegleitende Prüfungen).

Zusammengefasst: Die Vielfalt der betrieblichen Bedarfe und der individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen sollte sich in einer Vielfalt von Berufsbildungsgängen widerspiegeln. Dabei sind Einstiege für Jugendliche mit Startnachteilen ebenso bedeutsam wie Flaggschiff-Ausbildungsgänge, die der Wahrnehmung entgegenwirken, die Berufsbildung sei ein Bildungssektor für diejenigen, die es nicht zu einem Studium geschafft haben.

Vielfalt in Ausbildungsgängen

Ausbildungsgänge können in einem Extrem als monolithisch strukturiertes und obligatorisch zu absolvie-

rendes Programm gestaltet sein. Dies würde dem Postulat der Standardisierung in höchstem Maße gerecht werden. Zum anderen können sie aber auch in mehrfacher Hinsicht flexibel angelegt sein und auf diese Weise den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfen von Betrieben und Auszubildenden entsprechen. Eine solche Flexibilität kann in vielfacher Weise realisiert werden:

- Die curriculare Struktur eines Ausbildungsgangs kann neben Pflicht- auch Wahlmodule vorsehen, wobei diese einen mehr oder weniger großen Umfang umfassen.
- Das Curriculum kann neben einem national verbindlichen Teil einen Anteil vorsehen, der regional oder sektoral bzw. auf der Lernortebene definiert und umgesetzt wird.
- Die Ausbildungsdauer kann neben einer Regeldauer Möglichkeiten der Verkürzung oder Verlängerung vorsehen. Hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung sind zudem Formen der Teilzeit- und Vollzeitausbildung möglich.
- Der Ausbildungsverlauf kann modular oder ganzheitlich strukturiert sein. Module können dabei kleingranular oder in Bausteinen mit größeren Zeiteinheiten angelegt sein. Die modulare Strukturierung kann mit der Möglichkeit einer Prüfung und Zertifizierung von Teilqualifikationen verbunden werden.
- Ausbildungsinhalte können hinsichtlich der Lernprozesse als obligatorische Präsenzphasen definiert werden oder ihre Aneignung wird den Präferenzen der Lernenden überlassen. Für mögliche Selbstlernprozesse können analoge oder digitale Medien bereitgestellt werden.
- Kompetenzdefinitionen können detailliert oder allgemein sowie offen oder geschlossen vorgenommen werden. Offene Formulierungen überlassen den Ausbildungsverantwortlichen die Abstimmung auf die jeweiligen Ausbildungsvoraussetzungen in den Lernorten.

Die Modularisierung von Ausbildungsgängen wird insbesondere in Ländern mit etablierten dualen Berufs-

ausbildungssystemen kontrovers diskutiert. Während die modulare Strukturierung von Curricula und Prüfungen insbesondere in angelsächsischen Ländern eine verbreitete Praxis darstellt, wird sie insbesondere in Deutschland und der Schweiz nahezu tabuisiert.

Die Diskussion erhält eine neue Aktualität durch die Einführung sogenannter „Microcredentials“ bzw. Mikrozertifikate. „Microcredentials“ sind Nachweise über die Lernergebnisse, die Lernende im Rahmen einer kurzen Lerneinheit erzielt haben (CEDEFOP 2022). Die Lernergebnisse werden anhand definierter Standards beurteilt. Der Unterschied zu bekannten Formen von Zertifikaten besteht darin, dass sich die Mikrozertifikate auf Kurse von wenigen Tagen oder Wochen beziehen. Treiber der Diskussion ist die Europäische Kommission, die im Dezember 2021 einen Vorschlag für eine europäische Empfehlung zur Entwicklung von „Microcredentials“ mit Relevanz für die Berufsbildung vorlegte. Auf der Angebotsseite sind mit international agierenden digitalen Anbietern und branchenspezifischen Kursangeboten über digitale Plattformen Mikrozertifikate verfügbar, die für die Unternehmen interessant sind. So bieten etwa Bildungsplattformen wie edX, Udacity oder Coursera, insbesondere aber auch Technologieunternehmen wie Cisco, Google, Amazon oder Microsoft Kurse zu zahlreichen Themen an, die mit dem Erwerb eines Mikrozertifikats abgeschlossen werden können (ILO 2022, 171, 183). Viele dieser Kurse werden nicht nur von angesehenen Universitäten offeriert, sondern auch von Unternehmen wie beispielsweise SAP oder Ernst & Young, die über eigene Plattformen branchenspezifische Kurse anbieten.

Länder wie Australien, Neuseeland oder die Philippinen haben einen Bezugsrahmen für „Microcredentials“ und deren Integration in umfassende Qualifikationen geschaffen (ILO 2022, 45). Aktuelle Realisationsbeispiele zeigen zunächst, dass „Microcredentials“ bestehende Entwicklungen in der Weiterbildung verstärken und beschleunigen. Offen ist hingegen die Frage, welche Bedeutung sie in der Berufsausbildung erlangen können. Eine Antwort auf diese Frage hängt unter anderem von der bestehenden Struktur der Berufsausbildung im jeweiligen Land ab. Insbesondere in Ländern, in denen Schulabgängerinnen nach der Pflichtschulzeit keinen Zugang zu einer formalen beruflichen Grundbildung finden,

könnten „Microcredentials“ eine Brücke zu einem vollwertigen Ausbildungsabschluss bilden. Dies ist in hohem Maße relevant in Ländern mit einem hohen Anteil von Menschen, die ohne Ausbildung einer Arbeit in der informellen Wirtschaft nachgehen.

Den Potenzialen stehen Risiken gegenüber (HIPPA-SCHNEIDER & LE MOUILLOUR 2022). Eine Inflationierung von Zertifikaten kann zu einer Intransparenz bei den Abnehmern führen. Eine zu starke Modularisierung mag den Blick auf die Zusammenhänge versperren und die Entwicklung komplexer Handlungskompetenzen beeinträchtigen. Berufsbildung würde dann tendenziell auf einen aktuellen betrieblichen Bedarf ausgerichtet, nicht jedoch auf die Breite eines Berufsfelds. Die Zahl der Prüfungen könnte zunehmen, damit auch der Administrationsaufwand.

Durchlässigkeit zwischen Ausbildungsgängen

Ausbildungsgänge können zum einen isoliert voneinander konzipiert werden oder sie sind horizontal und vertikal miteinander verknüpft. Dabei wäre jeweils darauf zu achten, dass bereits erworbene Ausbildungsleistungen in dem Anschlussbildungsgang angerechnet werden. Je durchlässiger Bildungsgänge untereinander angelegt sind, desto flexibler lassen sie sich auf die vielfältigen Bedarfe von Betrieben und Lernenden abstimmen. Eine horizontale Durchlässigkeit ermöglicht es beispielsweise, von einer schulischen in eine duale Berufsausbildung zu wechseln. Eine vertikale Durchlässigkeit erlaubt die flexible Gestaltung aufeinander aufbauender Bildungswege.

Ein Beispiel für die vertikale Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung in die Hochschule bietet Spanien. Dort ist der Übergang aus der höheren Berufsausbildung (vgl. Kapitel 6.4) in die Hochschule bei entsprechenden Noten oder nach einer Zulassungsprüfung möglich.

Eine spezifische Erweiterung erfährt die Frage der Durchlässigkeit in der möglichen Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung. Zwischen diesen traditionell voneinander separierten Bildungsbereichen haben sich seit mehr als zwei Dekaden Verbindungen entwickelt, die pointiert als Tendenzen zu einer Akademisierung beruflicher Bildung und einer gleichzeitigen Verberuflichung akademischer Bildung

(WOLTER 2019, 29 ff.) gekennzeichnet werden können. So lässt sich in Deutschland zum einen unter den mehr als 300 dualen Ausbildungsberufen ein Segment mit anspruchsvollen Berufen abgrenzen, das in großen Teilen von Lernenden mit einer Hochschulzugangsberechtigung gewählt wird. Zum anderen bieten staatliche und zunehmend private Hochschulen Studiengänge an, deren Zielsetzung und Gestaltung eine hohe Arbeitsmarktverwertung verspricht. „Daraus resultiert, dass sich die Eindeutigkeit der curricularen Scheidung zwischen beruflich orientierten Studiengängen und Berufsausbildungen, die auf kognitiv anspruchsvolle und komplexe Berufstätigkeiten vorbereiten, verliert“ (EULER 2019, 66). Innerhalb dieser übergreifenden Entwicklungen sind Formen eines ausbildungsintegrierten dualen Studiums bzw. einer studienintegrierenden Ausbildung entstanden, die Ausbildungs- und Studienabschlüsse in unterschiedlicher Weise miteinander verknüpfen (EULER & SEVERING 2019; EULER 2021).

Das deutsche Beispiel zeigt, dass die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung nicht nur in Form einer konsekutiven Verbindung der beiden Bildungssektoren, sondern zudem als curriculare Verzahnung gestaltet werden kann. In anderen Ländern werden berufspraktische Elemente in das Hochschulstudium integriert (vgl. das Beispiel der „degree apprenticeship“ in England; vgl. KUCZERA & FIELD 2018, 108 ff.) oder es wird der Erwerb der Hochschulreife innerhalb der Berufsausbildung ermöglicht (vgl. das Beispiel der „Berufsmaturität“ in der Schweiz; vgl. GONON 2013; ECONCEPT 2015).

Entwicklungsstufen

Die Dualisierung der Ausbildungsgänge kann sich ausgehend von einem Schul- oder Marktmodell schrittweise vollziehen. Als ideale Endstufe wäre ein Netz von dual(isiert)en Ausbildungsgängen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus vorstellbar, die flexibel strukturiert sind und zwischen denen eine vertikale und horizontale Durchlässigkeit besteht. Mögliche Entwicklungsstufen hin zu diesem Idealzustand könnten wie folgt gestaltet sein:

ABBILDUNG 23 Stufen der Flexibilisierung von Ausbildungsgängen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus

- 1 **AUSBILDUNG FÜR HETEROGENE ZIELGRUPPEN:**
Das Angebot an Bildungsgängen umfasst sowohl dual(isiert)e Ausbildungsgänge für leistungsstarke Lernende als auch für Lernende mit Startnachteilen.
- 2 **AUSBILDUNG IN ATTRAKTIVEN BERUFSFELDERN:**
Das Angebot an dual(isiert)en Ausbildungsgängen umfasst auch Ausbildungsberufe in Branchen mit einem Bedarf an qualifizierten Fachkräften, die als zukunftssträftig gelten und bei Schulabgängerinnen eine hohe Attraktivität besitzen.
- 3 **AUSBILDUNGSGÄNGE FLEXIBEL BINNENSTRUKTURIERT:**
Die angebotenen dual(isiert)en Ausbildungsgänge sind flexibel binnenstrukturiert, um auf die Bedarfe von Betrieben und/oder den Lernenden angepasst werden zu können.
- 4 **AUSBILDUNGSGÄNGE FLEXIBEL UND DURCHLÄSSIG BIS INS STUDIUM:**
Es besteht ein Netz von dual(isiert)en Ausbildungsgängen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus, die flexibel strukturiert sind und zwischen denen eine vertikale und horizontale Durchlässigkeit besteht. Einzelne Ausbildungsgänge sind zudem mit Studiengängen verbunden.

5.2.10 Evidenzbasierung: Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen

Die Berufsbildung ist von allen Bildungssektoren am engsten mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden. Dieses Merkmal verleiht ihr eine besondere Bedeutung, begründet zugleich aber auch die Herausforderung, Trends und zukünftige Entwicklungen früh erkennen zu müssen. Zur Antizipation, Erfassung und Interpretation der Entwicklungsdynamiken und für deren Umsetzung in die Gestaltung der Berufsbildung sind systematische Formen der Datenerhebung und -auswertung hilfreich, die als Teil des Berufsbildungssystems zu organisieren sind.

Die Evidenzbasierung von Interventionen in der Berufsbildung kann zur Versachlichung von Entscheidungs- und Abstimmungsprozessen beitragen und der Gefahr entgegenwirken, dass berufsbildungspolitische Maßnahmen auf Intuition, Spekulation, einseitigen Interessen und tradierten Routinen aufbauen. Die Zusammenstellung relevanter Daten ist daher eine wichtige Grundlage für eine rationale Berufsbil-

dungspolitik. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Bereitstellung von Daten die Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse nicht ersetzt. Daten müssen interpretiert, kontextualisiert und priorisiert werden – dies erfordert Abstimmung, Austausch und Diskussion. Daten schaffen jedoch eine Grundlage, um Sachverhalte als wahr oder falsch, erstrebens- oder ablehnenswert, erhaltungs- oder veränderungsbedürftig zu bestimmen.

Die Schaffung einer Evidenzbasierung in der Berufsbildung erfordert Antworten auf zwei Kernfragen: (1) Welche Daten sollen erhoben und ausgewertet werden? (2) Mit welchen Instrumenten bzw. durch welche Institutionen sollen die Daten erhoben und ausgewertet werden?

Welche Daten?

Die Erhebung und Auswertung relevanter und zuverlässiger Daten erfordern konzeptionelle Überlegungen darüber, welche Daten für welche Zwecke benötigt werden und mit welchem Aufwand diese erhoben werden können. Einige der Daten sind möglicherweise über verfügbare Quellen mit begrenztem Aufwand recherchierbar, andere benötigen eigenständige Erhebungen. Prinzipiell sind jene Daten von besonderer Bedeutung, die die Gestaltung erkannter Schwachstellen oder geplanter Reformen fundiert unterlegen können. Nachfolgend werden exemplarisch einige mögliche Datenbedarfe skizziert:

- Statistische Daten zu Angebots-Nachfrage-Relationen auf Arbeits- und Ausbildungsmarkt
- Evaluationsdaten zur Wirkung staatlicher Interventionen in der Arbeitsmarkt- oder Ausbildungspolitik
- Surveydaten zur Erhebung von betrieblichen Ausbildungsbedarfen bzw. individuellen Bildungsbedürfnissen
- Analysedaten zu Kosten und Nutzen einer dual(isiert)en Ausbildung in einzelnen Berufen oder Branchen
- Analysedaten über Drop-outs in kritischen Bildungsgängen

- Verlaufsdaten über Bildungswege bestimmter Zielgruppen der Berufsausbildung

Welche Instrumente? Welche Institutionen?

Daten bilden den Rohstoff, der durch personale Expertise interpretiert und so für zielbezogene Gestaltungsprozesse vorbereitet werden muss. Diese personale Expertise kann in unterschiedlicher Weise organisiert werden:

- Übertragung der Verantwortung an eine Stelle im zuständigen Ministerium
- Beauftragung von Institutionen zur einmaligen oder laufenden Erhebung wesentlicher Daten (z. B. Hochschulen; Beratungsinstitute)
- Beteiligung in internationalen Netzwerken mit Zugriff auf Daten aus Publikationen und Experten-austausch
- Aufbau einer eigenen Agentur zum regelmäßigen Monitoring relevanter Entwicklungen und/oder zur Erhebung von Forschungsdaten

Für den letztgenannten Ansatz bestehen Beispiele aus zahlreichen Ländern, die als Orientierung für den Aufbau von Institutionen in weiteren Ländern dienen können. Die folgenden Skizzen illustrieren das Spektrum an möglichen Optionen:

- In einigen Ländern besitzt der Aufbau und Betrieb eines Arbeitsmarktinformationssystems eine hohe Priorität (EUROPEAN COMMISSION 2017, 63 ff.; ILO 2017, 80 ff.). Die Erfahrungen dokumentieren, dass die konzeptionellen Grundlegungen, die technische Umsetzung, insbesondere aber auch die Nutzung der erhobenen Daten für die Arbeitsmarkt- und Ausbildungspolitik voraussetzungsreich und anspruchsvoll sind.
- In Deutschland hat das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) u. a. die Aufgabe, auf der Grundlage eines Forschungsprogramms wissenschaftliche Forschung durchzuführen. Die in diesem Rahmen durchgeführten Forschungsprojekte dienen beispielsweise der Vorbereitung von Ordnungsgrundlagen, der Erprobung und Evaluation von

Modellversuchen sowie der Gewinnung von Erkenntnissen über aktuelle Problemlagen in der Berufsbildung.

- Das Schweizerische Observatorium für die Berufsbildung (OBS EHB) identifiziert, beobachtet und analysiert gesellschaftliche, wirtschaftliche und technologische Entwicklungen in ihrer Bedeutung für die Berufsbildung. Es erfasst Trends in der Berufsbildung, führt Studien durch und publiziert Ergebnisse, veranstaltet Tagungen und Austauschforen zur Diskussion der Befunde in der Fachöffentlichkeit.
- In Ländern wie beispielsweise Ghana oder den Philippinen (vgl. Kap. 5.2.4) wurden nationale Berufsbildungsagenturen gegründet, die in unterschiedlicher Gewichtung einzelne der folgenden Aufgaben wahrnehmen (FROMMBERGER 2015): Monitoring von Entwicklungsprozessen; Koordination der Interessengruppen; Durchführung von Studien und Berichterstattung zu laufenden und zeitbezogenen Forschungs- und Gestaltungsfragen; Qualifizierung von Berufsbildungspersonal; Akkreditierung und Zertifizierung von Personen und Institutionen.
- In der Schweiz wurden sogenannte „Leading Houses“ gegründet, in denen Berufsbildungsforscherinnen zu bestimmten Schwerpunktthemen systematisch und vertieft forschen (z. B. zur Digitalisierung in der Berufsbildung; Governance der Berufsbildung). Neben der originären Forschung haben die „Leading Houses“ die Aufgabe, Forschungsnachwuchs zu fördern, nationale und internationale Vernetzung zu den Forschungsschwerpunkten der Berufsbildung zu intensivieren und Forschungsergebnisse an Tagungen, in Workshops und Publikationen zu transferieren.

Entwicklungsstufen

Die Generierung von relevanten Daten zur Fundierung berufsbildungspolitischer Maßnahmen kann in unterschiedlicher Intensität und Kontinuität erfolgen. Wie die folgenden Entwicklungsstufen zeigen, kann der Aufbau von vergleichsweise niedrigschwelligen Aktivitäten bis zum Aufbau einer eigenständigen Forschungsinfrastruktur reichen:

ABBILDUNG 24 Stufen im Aufbau von Infrastrukturen zur evidenzbasierten Fundierung von Entscheidungs- und Gestaltungsaktivitäten

- 1 **NUTZUNG NATIONALER DATENBESTÄNDE:**
Ausgewählte Stellen haben die Aufgabe, Informationen aus bestehenden nationalen Datenquellen mit Relevanz für die Berufsbildung regelmäßig zusammen- und bereitzustellen.
- 2 **NUTZUNG INTERNATIONALER DATENBESTÄNDE UND EXPERTISE:**
Ausgewählte Stellen haben die Aufgabe, Informationen aus verfügbaren internationalen Studien und Quellen mit Relevanz für die Berufsbildung regelmäßig zusammen- und bereitzustellen. Die Stelle ist in relevante Netzwerke eingebunden und rezipiert die aktuellen Entwicklungstrends in der Berufsausbildung.
- 3 **DURCHFÜHRUNG EINES INDIKATORENGESTÜTZTEN BILDUNGSMONITORINGS:**
Ausgewählte Stellen realisieren ein Monitoring wesentlicher Entwicklungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mit Relevanz für die Berufsbildung. Das Monitoring basiert auf einem Set vereinbarter Indikatoren, die als Grundlage für die Erhebung relevanter Daten zugrunde gelegt werden.
- 4 **BETREIBEN EINER FORSCHUNGSINFRASTRUKTUR:**
Es besteht eine systematische und kontinuierliche Forschung zu Struktur- und Entwicklungsfragen des Berufsausbildungssystems, die durch ausgewählte Agenturen bzw. Institute vorangetrieben, koordiniert und in die berufsbildungspolitischen Aktivitäten eingespeist wird.

5.2.11 Gleichwertigkeit: Berufsausbildung im Kampf um Ansehen, Attraktivität und Akzeptanz

Ob Schulabgänger mit ihren Eltern bei der Frage nach dem weiteren Bildungsweg oder Personalverantwortliche in Betrieben bei der Frage nach der besten Personalgewinnungsstrategie: Berufliche und akademische Bildung werden nicht nur miteinander verglichen, sondern auch zueinander bewertet. Dabei stehen sich zwei Grundpositionen gegenüber. Die eine sieht die Berufsbildung als den armen Bruder der Allgemeinbildung. Diese Sichtweise kontrastiert mit der Formel, die in Ländern mit einer dualen Berufsausbildung insbesondere von der Politik immer wieder bekräftigt wird: „Berufliche und akademische Bildung sind gleichwertig, aber nicht gleichartig!“ Diese Gleichwertigkeit verleiht der Berufsausbildung Ansehen und Akzeptanz und macht sie auch für leistungsfähige Schulabsolventinnen attraktiv.

Die skizzierten Eigenschaften sind Wertattribute und wie alle Wertaussagen sind sie nicht wahr oder falsch, sondern werden von den Adressatinnen entweder akzeptiert und geteilt oder bestritten und abgelehnt. So klingt die Formel von der Gleichwertigkeit der beruflichen Bildung zunächst wie ein beschreibender Sachverhalt – bei genauer Betrachtung erweist sie sich jedoch als eine fragwürdige Bewertung. Wertaussagen können durch Argumente gestützt oder erschüttert werden, wobei nicht nur die Wertaussage, sondern auch die Argumente bestritten werden können.

Bewertungen gründen auf Argumenten und Emotionen

Was spricht also für die Gleichwertigkeit? Es ließen sich Argumente anführen wie: Ein Einstieg in Beruf und Beschäftigung gelingt mit einem Ausbildungsabschluss ebenso gut wie mit einem Studienabschluss! Die Berufsausbildung wird in der Bevölkerung als ebenso wertvoll beurteilt wie ein Studium! Einzelne Abschlüsse der Berufsbildung werden im Nationalen Qualifikationsrahmen auf der gleichen Ebene wie ein Bachelor-Studienabschluss bewertet! Zugleich ließen sich Gegenargumente anführen: Immer mehr Jugendliche streben nach einem akademischen Abschluss! Insgesamt sind die Berufsaussichten mit einem Studienabschluss besser als mit einem Berufsbildungsabschluss!

Entscheidungen für oder gegen eine Berufsausbildung werden häufig nicht nur durch rationale Argumente getragen, sondern sind zudem durch emotionale Faktoren beeinflusst. So können in sozialen Gruppen insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern kulturelle und religiöse Traditionen das Image eines Berufs prägen, etwa was die Möglichkeit angeht, dass Frauen bestimmte Tätigkeiten ausüben oder dass sozial höhergestellte Personen körperliche Arbeiten verrichten (CLEMENT 2013, 8). „Ob Handwerk ein Ausdruck von Stärke und Kompetenz oder eher von Unterordnung ist – solche Vorstellungen sind tief in der Kultur einer Gesellschaft verwurzelt und haben in der Regel eine lange Historie“ (CLEMENT 2013, 17).

Aus den skizzierten Überlegungen lassen sich zwei Anschlusspunkte ableiten: (1) Die Beurteilung der Gleichwertigkeit der Berufsbildung im Vergleich zur Allgemein- bzw. Hochschulbildung ist eine Frage der Perspektive. (2) Bewertungen und Entscheidungen

aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen gründen auf sachlichen Argumenten und/oder emotionalen Gründen. Nicht schnelle Reflexe der Zustimmung oder Ablehnung, sondern Reflexionen über die Gründe und Hintergründe sind daher für eine Beurteilung der Gleichwertigkeit der Berufsbildung gefordert. Vor diesem Hintergrund sollen nunmehr die Perspektiven der beiden wesentlichen Gruppen, der Betriebe und der Schulabgängerinnen, aufgenommen und ausgeleuchtet werden.

Perspektive der Betriebe

Für Betriebe sind bei der Personalgewinnung und -bindung prinzipiell zwei Faktorenbündel zentral: Das Angebot an qualifikationsadäquaten Personen auf dem Arbeitsmarkt und das Ergebnis der Kosten-Nutzen-Bilanzen im Vergleich unterschiedlicher Personalrekrutierungsoptionen. Sind nicht hinreichend passend qualifizierte Personen auf dem Arbeitsmarkt verfügbar, dann rückt die Qualifizierung von Personal in den Vordergrund. Bei der Rekrutierung von qualifizierten Fachkräften können zudem die Optionen Berufsausbildung vs. Einarbeitung von Hochschulabsolventen zur Disposition stehen.

In diesem Spektrum bildet die Berufsausbildung eine Option, die je nach Marktkonstellation für den Betrieb mehr oder weniger attraktiv ist bzw. gleichwertig zu anderen Rekrutierungswegen beurteilt wird. Die Attraktivität steigt insbesondere dann, wenn das Kompetenzprofil der Bewerberinnen für den betrieblichen Bedarf relevant und qualitativ passend ist.

Emotionale Faktoren können in unterschiedlicher Form das Entscheidungsverhalten der Personalverantwortlichen beeinflussen. Es können tradierte Vorstellungen darüber bestehen, inwieweit es überhaupt eine Aufgabe von Betrieben ist, Menschen für einen Beruf auszubilden. Gute oder schlechte Erfahrungen aus der Vergangenheit könnten die Bereitschaft oder Ablehnung prägen, Schulabgänger mit bestimmten Merkmalen (z. B. Schulabschluss, Migrationshintergrund, Geschlecht) für eine Ausbildung auszuwählen.

Übergreifend ist in diesem Zusammenhang deutlich, dass die Berufsausbildung je nach Land und Wirtschaftssektor in unterschiedlicher Weise in die Personalstrategien der Betriebe integriert ist. „British and

German engineering companies have integrated apprenticeships based on broad occupational profiles into their long-term recruitment and HRD strategies, using them to fill middle-management positions. The same pattern could be identified for the retail sector in Germany, but not for the retail sector in the United Kingdom“ (ILO 2022, 91).

Perspektive der Schulabgänger

Auch für Schulabgängerinnen stellt sich die Entscheidungssituation in einer Kombination von zwei Faktoren dar: (1) Prinzipielle Optionen auf der Grundlage des bestehenden Bildungsabschlusses; (2) Rational und emotional unterlegte Erwartungen und Vorstellungen über zukünftige Bildungs- und Berufswege.

Der Korridor an Anschlussoptionen nach dem Schulabschluss wird zunächst durch die Zulassungsvoraussetzungen für Studium und Ausbildung beeinflusst. Die Zulassung zu einem Studium sowie zu anderen schulischen Anschlussbildungsgängen erfordert in der Regel definierte Schulabschlüsse. Als weitere Selektionshürde können sich je nach Land Studiengebühren bzw. Schulgelder auftürmen, die für Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen nicht finanzierbar sind. Ferner wird in vielen Ländern der Zugang zu einer Tätigkeit im Staatsdienst an einen Studienabschluss geknüpft (CLEMENT 2013, 16). Der Zugang zu einer dual(isiert)en Berufsausbildung erfordert die Bereitschaft von Betrieben, entsprechende Ausbildungsstellen zu schaffen und – aus der Perspektive konkreter Bewerberinnen – die Auswahlentscheidung für die konkrete Person.

Innerhalb dieses Korridors an Möglichkeiten hängt die Entscheidung für oder gegen eine Berufsausbildung bzw. für oder gegen einen spezifischen Ausbildungsberuf von den rationalen und emotionalen Dispositionen der Schulabgängerinnen ab.

Rationale Faktoren sind die mit einem Berufsabschluss verbundenen Merkmale wie Einkommen und Verdienst, Fortkommen und Aufstiegsmöglichkeiten, berufliche Sicherheit sowie sinnhafte, herausfordernde und interessante Arbeitsaufgaben. Zudem können immanente Merkmale der Ausbildung die Attraktivität beeinflussen, so z. B. die (eingeschätzte) Qualität, die Dauer oder die Ausbildungsvergütung.

Die Gewichtung der Faktoren kann zwischen Ländern, aber auch zwischen sozialen Gruppen innerhalb eines Landes variieren. Während hier Einkommens- und Sicherheitsmotive dominieren, stehen dort Karriere- und Selbstverwirklichungsmotive im Vordergrund. Im Hinblick auf das Einkommens- und Sicherheitsmotiv können unterschiedliche Bezugspunkte in den Überlegungen eine Rolle spielen:

- **Lebenseinkommen und Beschäftigungssicherheit:** Eine Studie von HANUSHEK et al. (2017) zeigt, dass berufsbildende gegenüber allgemeinbildenden Abschlüssen eine schnellere Einmündung in das Beschäftigungssystem ermöglichen, über das Erwerbsleben hinweg jedoch die allgemeinbildenden Abschlüsse zu einer höheren Beschäftigungssicherheit sowie in vielen Ländern zu einem höheren Lebenseinkommen führen. Demgegenüber zeigen Erhebungen für die Schweiz, dass das Risiko von Erwerbslosigkeit bei Absolventen einer Berufsausbildung deutlich niedriger liegt als das von Absolventen einer gymnasialen Matura (KUHN & SCHWERI 2023, 19).
- **Einkommensdifferenz zwischen Ausbildungsabsolventinnen und Geringqualifizierten:** Wenn die Verdienstunterschiede zwischen Personen ohne und mit Ausbildungsabschluss in Berufen gering sind, ergibt sich für Schulabsolventinnen in den entsprechenden Berufen kein Anreiz zur Aufnahme einer Berufsausbildung (AGBB 2022, 347; BOSCH 2023).
- **Detailblick erforderlich:** Zwar unterscheiden sich die Einkommen zwischen Ausbildungs- und Studienabsolventen im Gesamtdurchschnitt zugunsten der Letzteren, doch besteht in beiden Gruppen eine hohe Varianz, sodass sich im Vergleich spezifischer Berufe auch höhere Verdienste bei Ausbildungsabsolventen zeigen können (vgl. EBNER et al. 2023, 29).

Emotionale Faktoren können individuell variieren, aber auch je nach gesellschaftlichem Kontext eine unterschiedliche Relevanz erhalten. So wirken gendergebundene Formen der Arbeitsteilung, religiöse Tabus und tradierte Rollenbilder in ländlichen Regionen von Entwicklungsländern anders in postmodernen Gesellschaften mit einer hohen Bedeutung

von individuellen Identitätsentwürfen. Die Einstellungen, Assoziationen und Gefühle gegenüber einer Berufsausbildung (im Vergleich zu einem Studium) oder gegenüber einem bestimmten Ausbildungsberuf können wiederum von vielen Faktoren abhängen, so u. a. von Erwartungen im Umfeld von Familie und Freunden, Berufsbezeichnungen (vgl. ULRICH et al. 2016) oder gesellschaftlichem Ansehen (EBNER et al. 2023, 29; JOYE 2023). Auch die Bezeichnung der Lernorte kann die Wahrnehmung der Berufsausbildung beeinflussen. So wird in einigen Ländern versucht, berufliche Schulen begrifflich durch Bezeichnungen wie „Centre of Excellence“, „Industrial Training Institute“ oder „VET College“ aufzuwerten (ILO 2022, 89, 139, 167). Auch hier gilt, dass die Einschätzungen zwischen den Ländern variieren können. So erfahren etwa der Friseurberuf sowie MINT-Berufe in Entwicklungsländern prinzipiell eine höhere Anerkennung als in Industrieländern (CLEMENT 2013, 11, 34).

Entwicklungsstufen

Die Berufsausbildung als Bildungsbereich bzw. einzelne Ausbildungsberufe besitzen in vielen Ländern bei Betrieben und/oder Schulabgängern kein sehr hohes Ansehen und werden im Vergleich zu (hoch-)schulischen Bildungsgängen nicht als gleichwertig beurteilt. Entsprechende Maßnahmen zur Imageförderung müssen dabei möglichst gezielt die rationalen und emotionalen Faktoren adressieren, die einer solchen Bewertung zugrunde liegen. Eine notwendige Voraussetzung für jegliche Imageförderung besteht darin, dass die beworbenen Ausbildungsgänge, Ausbildungsinstitutionen und Berufsfelder qualitativ hochwertig sind. Ist dies nicht der Fall, so sind entsprechende Initiativen unglaubwürdig und bleiben letztlich wirkungslos. In besonderer Weise wirken Maßnahmen zur Steigerung des Ansehens, wenn die Qualität eines Programms, einer Institution oder der Berufsausbildung in einem Berufsfeld im Hinblick auf die rationalen Faktoren höher liegt als die Einschätzung bei den möglichen Adressaten (CLEMENT 2013, 34).

Wenn im Folgenden Maßnahmen zur Imageförderung mit Bezug auf unterschiedliche Schwerpunkte im Sinne von Entwicklungsstufen vorgeschlagen werden, dann können sich diese Imageaktivitäten in vielfältiger Weise äußern, so u. a. in der Gestaltung von Be-

rufsbezügen in Schulbüchern, in der Berufsorientierung, in Schülerwettbewerben, in Berufsmessen und Ausbildungsbörsen, in der Berufsberatung oder in Kampagnen in traditionellen und sozialen Medien. Australien unterstützt die Entwicklung des Markenkerns einer Berufsausbildung durch ein „Apprenticeship Ambassador Programme“ (ILO 2022, 119). Viele dieser Aktivitäten zielen auf eine Beeinflussung von emotionalen Entscheidungsfaktoren. Zugleich ist dabei zu berücksichtigen, dass rationale Entscheidungsfaktoren wie Verdienst, Sicherheit, Aufstiegsmöglichkeiten oder Ausbildungs- und Arbeitsqualität in der Regel nur durch die Wirtschaft bzw. Betriebe zu beeinflussen sind. Vor diesem Hintergrund lassen sich die folgenden Entwicklungsstufen unterscheiden (vgl. auch CLEMENT 2013):

ABBILDUNG 25 Stufen der Imageförderung zur Erhöhung von Ansehen und Attraktivität der Berufsausbildung

| | |
|----------|--|
| 1 | IMAGEFÖRDERUNG VON BILDUNGSGÄNGEN/ PROJEKTEN: Die Berufsausbildung in qualitativ hochwertigen Bildungsgängen oder Projekten wird zum Gegenstand gezielter Imageaktivitäten. Dieser Ansatz konzentriert sich auf die Hervorhebung einzelner erfolgreicher Beispiele. |
| 2 | IMAGEFÖRDERUNG VON AUSBILDUNGSINSTITUTIONEN: Die Berufsausbildung in qualitativ hochwertigen Ausbildungsinstitutionen (z. B. Schulen, Unternehmen, Bildungszentren) mit guter Reputation wird zum Gegenstand gezielter Imageaktivitäten. |
| 3 | IMAGEFÖRDERUNG VON BRANCHEN/ BERUFSFELDERN: Die Berufsausbildung in zukunftssträchtigen Branchen und Berufsfeldern wird zum Gegenstand gezielter Imageaktivitäten. Die Branchen können bereits eine hohe Attraktivität besitzen und als solche positiv auf andere Ausbildungsbereiche ausstrahlen. Der Fokus kann aber auch auf Branchen und Berufe gelegt werden, die eine hohe Qualität sowie gute Einkommens- und Fortkommensmöglichkeiten besitzen, aber trotz dieser Positivfaktoren kein hohes Ansehen genießen. |
| 4 | IMAGEFÖRDERUNG IN DER BREITE: Die Berufsausbildung wird insgesamt zum Gegenstand umfassender Imageaktivitäten. Die Maßnahmen zielen darauf, das prinzipiell vorhandene Ansehen weiter zu stärken und die Potenziale im Vergleich zu alternativen Qualifizierungswegen bewusst zu machen. |

6 | Umsetzung: Planung von transfergestützten Entwicklungsprojekten

6.1 | Bezugsrahmen zur Analyse und Gestaltung von Entwicklungsprojekten

Diese Studie verfolgt die Leitfrage, in welchen Schritten der Weg hin zu einer dual(isiert)en Berufsausbildung verlaufen kann. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass eine dual(isiert)e Berufsausbildung über insgesamt elf Komponenten analysiert und gestaltet werden kann. Aus der Perspektive verantwortlicher Akteure in einem Land ergibt sich daraus die Option, das eigene Berufsbildungssystem über die Gestaltung der einzelnen Komponenten mit den angestrebten Prioritäten und in der gewünschten Geschwindigkeit schrittweise in Richtung einer dual(isiert)en Berufsausbildung zu bewegen.

Die konkrete Konfigurierung eines entsprechenden Entwicklungs- bzw. Reformvorhabens hängt von den Ausgangssituationen, Präferenzen und Ressourcen der jeweils Verantwortlichen ab. So könnten sich beispielsweise einzelne Komponenten bereits auf einer höheren Entwicklungsstufe befinden, während andere noch auf der unteren Stufe weilen. Es hängt dann von den Präferenzen der Verantwortlichen ab, welche Komponenten priorisiert und zum Gegenstand gezielter Interventionen werden sollen. Zudem werden die verfügbaren zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen den Umfang eines Reformvorhabens abstecken.

Die elf Komponenten wurden in Kapitel 5 erläutert und über Entwicklungsstufen im Sinne von möglichen Etappen auf dem Weg zu einer dual(isiert)en Berufsausbildung strukturiert. Die nachfolgenden Übersichten bieten eine Synopse der Entwicklungsstufen in den jeweiligen Systemkomponenten.

(1) Politische Reichweite: Berufsausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele

1 Fokus ökonomische Zieldimension: Die Berufsausbildung zielt primär auf die Versorgung der Volkswirtschaft und der Betriebe mit qualifizierten Fachkräften. Dies geschieht durch die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen zur Deckung aktueller und zukünftiger Kompetenzbedarfe.

2 Fokus soziale Integration durch Anreize für Betriebe: Die Berufsausbildung zielt neben der ökonomischen auch auf die soziale Integration der nachwachsenden Generation in Arbeit und Gesellschaft. Die Wirtschaft erhält Anreize, jungen Menschen mit Startnachteilen eine Ausbildung anzubieten und dafür in besondere Ausbildungsanstrengungen zu investieren.

3 Fokus soziale Integration durch staatlich geförderte Ausbildungsstellen: Subsidiär zu fehlenden betrieblichen Ausbildungsstellen werden staatlich geförderte Ausbildungsstellen für Jugendliche mit Startnachteilen angeboten, die den Erwerb eines anerkannten Ausbildungsabschlusses ermöglichen.

4 Fokus Persönlichkeitsentwicklung: Innerhalb der Berufsbildung wird ein breites Spektrum an Bildungsgängen für Menschen mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen angeboten, in denen berufs- und allgemeinbildende Kompetenzbereiche verbunden sind. Die Vielfalt an Bildungsgängen bietet ein Potenzial, die Berufsbildung als eine wichtige Etappe in der Gestaltung der individuellen Bildungswege zu nutzen.

| (2) Zielausrichtung: Qualifizierung für zukunftsorientierte Arbeitswelten | (3) Duales Prinzip: alternierendes Lernen in schulischen und betrieblichen Lernorten | |
|--|--|---|
| | Ausgangspunkt: schulbasierte Ausbildung | Ausgangspunkt: Training „on the job“ |
| <p>1 Berufsfachlicher Schwerpunkt: Ausbildungscurriculum weitgehend fokussiert auf die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen mit einem hohen Gegenwartsbezug.</p> | <p>Praxis als Unterrichtsgegenstand: Schulbasierter Ausbildungsgang stellt in den Fächern bzw. Lerneinheiten zwar Bezüge zur jeweiligen Praxis her, vollzieht dies jedoch ohne Einbeziehung von Praktikern.</p> | <p>Anreicherung des informellen Trainings: Das (informelle) Training „on the job“ sieht neben der Demonstration von praktischen Arbeitsvollzügen auch Phasen der vertiefenden Erklärung und Unterweisung vor.</p> |
| <p>2 Punktuelle Erweiterung um fachübergreifende Kompetenzen: Ausbildungscurriculum primär fokussiert auf die Entwicklung berufsfachlicher Kompetenzen mit einem hohen Gegenwartsbezug. Zugleich werden einzelne Einheiten mit Bezug auf fachübergreifende Handlungskompetenzen und/oder die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen integriert.</p> | <p>Punktuelle Einbeziehung der Praxis in den Unterricht: Schulbasierter Ausbildungsgang ermöglicht den Lernenden durch die Einbeziehung der Praxis in den Unterricht (z. B. in Form von Betriebsbesuchen, Präsentationen von Praktikern) punktuelle Einblicke in die Praxis.</p> | <p>Planung und Strukturierung eines betrieblichen Trainings: Das betriebliche Training erfolgt auf der Grundlage eines Plans, der die über einen Zeitraum zu vermittelnden Arbeitsvollzüge und deren Erklärung umfasst.</p> |
| <p>3 Adressierung von fachbezogenen und -übergreifenden Kompetenzen in separierten Einheiten: Ausbildungscurriculum mit einem hohen Anteil an Einheiten, die berufsfachliche und fachübergreifende Handlungskompetenzen verbinden und dabei auch die Vorbereitung auf die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen adressieren. Zugleich bleiben einzelne Einheiten weitgehend auf die Bewältigung gegenwärtiger berufsfachlicher Anforderungen gerichtet. Der Einsatz von Lehr- und Prüfungspersonal erfolgt arbeitsteilig entlang der unterschiedlichen Anforderungsniveaus.</p> | <p>Abgestimmte Praxisphasen innerhalb des Ausbildungsgangs: Innerhalb des schulbasierten Ausbildungsgangs sind mehr oder weniger umfangreiche Praxisphasen vorgesehen (Praktika), die mit den Lerninhalten des Curriculums abgestimmt sind und deren Erfahrungen durch die Schule reflektiert und ausgewertet werden.</p> | <p>Anreicherung durch „off the job“-Lernphasen: Innerhalb des betrieblichen Trainings erhalten die Lernenden die Gelegenheit, sich Lerninhalte und Kompetenzen über arbeitsrelevante Prozesse „off the job“ im Umfang von mindestens einem Tag/Woche bei einem Bildungsanbieter anzueignen.</p> |
| <p>4 Durchgehende Adressierung von fachbezogenen und -übergreifenden Kompetenzen in integrierten Einheiten: Ausbildungscurriculum adressiert neben berufsfachlichen durchgehend die Entwicklung von fachübergreifenden Handlungskompetenzen und die Vorbereitung auf die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen in dem Berufsfeld. Das Lehr- und Prüfungspersonal verfolgt in allen Einheiten einen integrativen Ansatz.</p> | <p>Alternierende Ausbildungsstruktur mit umfangreichen Praxisphasen: Die Praxisanteile umfassen innerhalb des Ausbildungsgangs mindestens 40%. Sie sind curricular verbindlich spezifiziert, werden in ihrer Qualität überwacht und bilden einen Teil der Abschlussprüfungen.</p> | <p>Alternierende Ausbildungsstruktur: Die informelle Ausbildung bzw. das betriebliche Training geht in eine dual(isiert)e Ausbildung über, indem die Ausbildungsinhalte aus dem Betrieb und des Bildungsanbieters curricular verstetigt und die absolvierten Ausbildungsleistungen festgestellt und zertifiziert werden.</p> |

| | (4) Partnerschaftskultur: Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft | | (5) Professionalisierung des Berufsbildungspersonals: Schrittmacher der Entwicklung |
|----------|---|--|---|
| | Ausgangspunkt: schulbasierte Ausbildung | Ausgangspunkt: Training „on the job“ | Schulisches Ausbildungspersonal |
| | | | Betriebliches Bildungspersonal |
| 1 | Pionierunternehmen: Eine relativ kleine Zahl von Unternehmen engagiert sich in begrenztem Rahmen in der Durchführung betrieblicher Ausbildungsphasen und/oder unterstützt die Entwicklung dual(isiert)er Ausbildungsangebote in weiteren Handlungsfeldern. | Integrierte Instruktionsphasen: Betriebe sehen im Rahmen der Qualifizierung ihres Nachwuchses neben dem Einsatz in produktive Arbeitsprozesse auch Phasen der Instruktion und Reflexion vor. | Berufsfachliche Kompetenzen: Lehrkräfte in den beruflichen Schulen sind fachlich in der Lage, die Lehrinhalte durch relevante Beispiele aus der Berufspraxis zu unterlegen. |
| 2 | Punktuelle Verankerung in Wirtschaftsbranchen: In einzelnen Wirtschaftssektoren wird die dual(isiert)e Berufsausbildung für die Unternehmen zu einer verbreiteten Option in der Rekrutierung von qualifiziertem Fachpersonal. | Trainingsplanung: Betriebe folgen bei der Qualifizierung ihres Nachwuchses einem Plan, dessen Inhalte innerhalb eines vordefinierten Zeitrahmens vermittelt werden. Der Plan enthält das Spektrum der im Betrieb durchgeführten Arbeitsprozesse. | Didaktisch-methodische Kompetenzen: Lehrkräfte in den beruflichen Schulen sind didaktisch in der Lage, Theorie und Praxis methodisch variantenreich zu verbinden. |
| 3 | Nachhaltige Verankerung: Die Mitwirkung von Unternehmen in den einzelnen Handlungsfeldern auf der institutionell-organisatorischen und der Ausbildungsebene erfolgt kontinuierlich und nachhaltig. | Freistellung für Off-the-Job-Lernphasen: Betriebe gewähren ihren „Lehrlingen“ eine Freistellung für Off-the-Job-Lernphasen. Sie zahlen in dieser Zeit weiterhin die bestehende Vergütung und übernehmen ggf. anfallende Kursgebühren und Transportkosten. | Organisatorische Kompetenzen: Lehrkräfte in den beruflichen Schulen sind organisatorisch in der Lage, gemeinsam mit betrieblichem Personal den Ausbildungsablauf der Lernenden in der Schule sowie der betrieblichen Praxis zu planen und abzustimmen. |
| 4 | Institutionalisierte Sozialpartnerschaft: Das Zusammenwirken zwischen Staat und Wirtschaft wird in vereinbarten Handlungsfeldern in niedrig- und hochschwelligen Beteiligungsformen institutionalisiert. Die Beteiligung der Wirtschaft kann dabei von Formen des Informationsaustauschs bis zu Übertragung von staatlichen Aufgaben in die (Mit-)Verantwortung von korporatistischen Organisationen der Wirtschaft reichen. | On- und Off-the-job-Phasen curricular gesteuert und zertifiziert: Betriebe gestalten die Arbeits- und Instruktionsphasen auf der Grundlage eines definierten Curriculums. Die erworbenen Kompetenzen werden dokumentiert und zertifiziert. Dies kann über formale Prüfungen oder Verfahren der Validierung informell erworbener Kompetenzen erfolgen. | Qualitätsentwicklungskompetenzen: Lehrkräfte in den beruflichen Schulen sind konzeptionell und kommunikativ in der Lage, schulische und betriebliche Lernphasen eines Ausbildungsgangs auf der Grundlage von Qualitätskriterien einzuschätzen und bei Bedarf Verbesserungen einzuleiten. |

| (6) Qualitätsentwicklung: Kodifizierung und Überprüfung von Standards | |
|---|--|
| Verantwortungsbereich: politische Stakeholder | Verantwortungsbereich: Berufsbildungspersonal Lernorte |
| <p>1 Empfehlungen zur Orientierung: Staatlich verantwortliche Stellen veröffentlichen Empfehlungen für die Qualitätsbereiche. Die Eckpunkte sollen von den betroffenen Akteuren in der Gestaltung von dual(isiert)en Ausbildungsformen berücksichtigt werden.</p> | <p>Dokumentation des eigenen Qualitätsverständnisses: Schule und Betrieb dokumentieren ihr Verständnis einer zufriedenstellenden Qualität in der Umsetzung der Ausbildungsprozesse.</p> |
| <p>2 Kernbestand zur explorativen Erprobung: Staatlich verantwortliche Stellen definieren für die Qualitätsbereiche einen Kernbestand von wenigen Qualitätsstandards. Die Standards sind hinreichend offen formuliert und sollen von den betroffenen Akteuren in der Gestaltung von dual(isiert)en Ausbildungsformen im Rahmen eines Self-Assessments erprobt und dabei ggf. auf die Rahmenbedingungen in ihrem Ausbildungsbereich angepasst werden.</p> | <p>Dokumentation des erreichten Qualitätsniveaus: Schule und Betrieb reflektieren und dokumentieren auf der Grundlage des von ihnen dokumentierten Selbstverständnisses den Grad der Umsetzung der Ausbildungsqualität in ihrem jeweiligen Lernort.</p> |
| <p>3 Kernbestand zur verbindlichen Umsetzung: Staatlich verantwortliche Stellen definieren für die Qualitätsbereiche einen Kernbestand von wenigen verbindlichen Qualitätsstandards. Dabei gilt: Ausbildungsverhältnisse sind schriftlich zu vereinbaren und enthalten verbindliche Aussagen über die Rechte und Pflichten von Auszubildendem und Auszubildenden; die Entwicklung und Durchführung von Prüfungen sowie die Eignungsprüfung von Ausbildungsstätte und Berufsbildungspersonal erfolgen auf der Grundlage von detailliert formulierten Standards.</p> | <p>Reflexion von Fremdeinschätzungen: Schule und Betrieb holen sich externe Rückmeldungen im Hinblick auf den vertretenen Qualitätsanspruch und dessen aktuelle Realisierung in ihrem jeweiligen Lernort ein. Sie reflektieren die Rückmeldungen und passen ggf. die Kriterien und Maßnahmen zur Gestaltung der Ausbildungsqualität ein.</p> |
| <p>4 Qualitätsrahmen zur verbindlichen Umsetzung: Staatlich verantwortliche Stellen definieren in detaillierter Form für die Qualitätsbereiche einen differenzierten Qualitätsrahmen mit verbindlichen Qualitätsstandards. Diese werden regelmäßig durch Einbeziehung von externen Stellen überprüft. Der Qualitätsrahmen ist geeignet, eine dual(isiert)e Berufsausbildung auf einem hohen Qualitätsniveau abzubilden und umzusetzen.</p> | <p>Konzept zur Qualitätsüberprüfung und -entwicklung: Schule und Betrieb implementieren ein Qualitätskonzept, das Formen der Selbst- und Fremdevaluation zur Analyse und Gestaltung der Ausbildungsqualität einbezieht. Das Qualitätskonzept umfasst mindestens vier verschiedene Qualitätsbereiche mit zugehörigen Standards. Das Konzept soll Prozesse der Qualitätsüberprüfung mit solchen der Qualitätsentwicklung verbinden.</p> |

| | (7) Partizipatorische Governance: Grundlegung des institutionellen und rechtlichen Rahmens | (8) Finanzierung der Berufsausbildung: Balance von Kosten- und Nutzeinschätzungen | (9) Flexible Ausbildungsstrukturen: Umgang mit Veränderungsrasanz und Vielfalt |
|----------|---|---|--|
| 1 | <p>Temporäre Konsultation einzelner Experten: Expertinnen insbesondere aus der Wirtschaft werden aufgrund ihrer Expertise im Rahmen temporärer Gremien (z. B. Expertenkreis, Beirat) auf der Ebene von Information und Konsultation in die staatliche Aufgabengestaltung einbezogen.</p> | <p>Aufmerksamkeit durch Transparenzförderung: Für Branchen mit Nettoerträgen sowie solche mit einem hohen Nutzenpotenzial und Nettokosten werden Kosten-Nutzen-Bilanzen mit differenzierten Informationen bereitgestellt.</p> | <p>Ausbildung für heterogene Zielgruppen: Das Angebot an Bildungsgängen umfasst sowohl dual(isiert)e Ausbildungsgänge für leistungsstarke Lernende als auch für Lernende mit Startnachteilen.</p> |
| 2 | <p>Befristete Gremienbesetzung durch Wirtschaftsvertreter: Repräsentanten aus zentralen Institutionen der Wirtschaft werden für eine definierte Amtszeit in Gremien berufen, die sich dauerhaft mit der Gestaltung spezifischer Aufgaben in der Berufsausbildung beschäftigen. In den Gremien haben sie gemeinsam mit staatlichen Repräsentanten ein Stimmrecht in der Entscheidungsbildung.</p> | <p>Dosierte Subventionierung: Betriebe aus Branchen mit einem hohen Nutzenpotenzial und moderaten Nettokosten erhalten moderat dosierte Formen der finanziellen Unterstützung als Ausgleich ihrer Ausbildungskosten. Aus Gründen der Reversibilität bieten sich unter den bestehenden Optionen Formen der Subventionierung an.</p> | <p>Ausbildung in attraktiven Berufsfeldern: Das Angebot an dual(isiert)en Ausbildungsgängen umfasst auch Ausbildungsberufe in Branchen mit einem Bedarf an qualifizierten Fachkräften, die als zukunftssträftig gelten und bei Schulabgängerinnen eine hohe Attraktivität besitzen.</p> |
| 3 | <p>Gremienbesetzung in der Mitverantwortung nicht staatlicher Institutionen: Gremien zur Gestaltung spezifischer Aufgaben in der Berufsausbildung werden durch Repräsentanten aus Wirtschaft und ggf. weiteren Akteuren aus nicht staatlichen Institutionen besetzt. Die repräsentierte Institution entsendet selbstständig und unabhängig ihre Vertreter. In den Gremien haben sie gemeinsam mit staatlichen Repräsentanten ein Stimmrecht in der Entscheidungsbildung.</p> | <p>Signifikante Subventionierung: Betriebe aus Branchen mit einem hohen Nutzenpotenzial und hohen Nettokosten erhalten signifikante Formen einer finanziellen Unterstützung als (partiellen) Ausgleich ihrer Ausbildungskosten.</p> | <p>Ausbildungsgänge flexibel binnenstrukturiert: Die angebotenen dual(isiert)en Ausbildungsgänge sind flexibel binnenstrukturiert, um auf die Bedarfe von Betrieben und/oder den Lernenden angepasst werden zu können.</p> |
| 4 | <p>Delegation hoheitlicher Aufgaben: Spezifische hoheitliche Aufgaben werden an Gremien mit Repräsentanten aus nicht staatlichen Institutionen delegiert. Zusammensetzung und Mandat der Gremien sind definiert. Die Ausübung der Aufgaben erfolgt dauerhaft in Eigenverantwortung des Gremiums.</p> | <p>Breiter Einsatz von Finanzförderung: Betriebe aus Branchen mit niedrigem Nutzenpotenzial und hohen Nettokosten erhalten signifikante Formen einer finanziellen Unterstützung. Zur Gewinnung dieser Betriebe kann das breite Spektrum an Finanzierungsmodellen in angepasster Form angewendet werden.</p> | <p>Ausbildungsgänge flexibel und durchlässig bis ins Studium: Es besteht ein Netz von dual(isiert)en Ausbildungsgängen auf unterschiedlichen Qualifikationsniveaus, die flexibel strukturiert sind und zwischen denen eine vertikale und horizontale Durchlässigkeit besteht. Einzelne Ausbildungsgänge sind zudem mit Studiengängen verbunden.</p> |

| (10) Evidenzbasierung: Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen | (11) Gleichwertigkeit: Berufsausbildung im Kampf um Ansehen, Attraktivität und Akzeptanz |
|--|--|
| <p>1 Nutzung nationaler Datenbestände: Ausgewählte Stellen haben die Aufgabe, Informationen aus bestehenden nationalen Datenquellen mit Relevanz für die Berufsbildung regelmäßig zusammen- und bereitzustellen.</p> | <p>Imageförderung von Bildungsgängen/Projekten: Die Berufsausbildung in qualitativ hochwertigen Bildungsgängen oder Projekten wird zum Gegenstand gezielter Imageaktivitäten. Dieser Ansatz konzentriert sich auf die Hervorhebung einzelner, erfolgreicher Beispiele.</p> |
| <p>2 Nutzung internationaler Datenbestände und Expertise: Ausgewählte Stellen haben die Aufgabe, Informationen aus verfügbaren internationalen Studien und Quellen mit Relevanz für die Berufsbildung regelmäßig zusammen- und bereitzustellen. Die Stelle ist in relevante Netzwerke eingebunden und rezipiert die aktuellen Entwicklungstrends in der Berufsausbildung.</p> | <p>Imageförderung von Ausbildungsinstitutionen: Die Berufsausbildung in qualitativ hochwertigen Ausbildungsinstitutionen (z. B. Schulen, Unternehmen, Bildungszentren) mit guter Reputation wird zum Gegenstand gezielter Imageaktivitäten.</p> |
| <p>3 Durchführung eines indikatorengestützten Bildungsmonitorings: Ausgewählte Stellen realisieren ein Monitoring wesentlicher Entwicklungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mit Relevanz für die Berufsbildung. Das Monitoring basiert auf einem Set vereinbarter Indikatoren, die als Grundlage für die Erhebung relevanter Daten zugrunde gelegt werden.</p> | <p>Imageförderung von Branchen/Berufsfeldern: Die Berufsausbildung in zukunftsträchtigen Branchen und Berufsfeldern wird zum Gegenstand gezielter Imageaktivitäten. Die Branchen können bereits eine hohe Attraktivität besitzen und als solche positiv auf andere Ausbildungsbereiche ausstrahlen. Der Fokus kann aber auch auf Branchen und Berufe gelegt werden, die eine hohe Qualität sowie gute Einkommens- und Fortkommensmöglichkeiten besitzen, aber trotz dieser Positivfaktoren kein hohes Ansehen genießen.</p> |
| <p>4 Betreiben einer Forschungsinfrastruktur: Es besteht eine systematische und kontinuierliche Forschung zu Struktur- und Entwicklungsfragen des Berufsausbildungssystems, die durch ausgewählte Agenturen bzw. Institute vorangetrieben, koordiniert und in die berufsbildungspolitischen Aktivitäten eingespeist wird.</p> | <p>Imageförderung in der Breite: Die Berufsausbildung wird insgesamt zum Gegenstand umfassender Imageaktivitäten. Die Maßnahmen zielen darauf, das prinzipiell vorhandene Ansehen weiter zu stärken und die Potenziale im Vergleich zu alternativen Qualifizierungswegen bewusst zu machen.</p> |

Die in einem Bezugsrahmen zusammengefassten Entwicklungsstufen für die elf Komponenten einer dual(isiert)en Berufsausbildung können im Sinne eines Entwicklungsinstruments in vielfacher Weise angewendet werden. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Annahme, dass realtypische Berufsausbildungssysteme in einem Land in den elf Komponenten unterschiedlich ausgeprägt sind. Vor diesem Hintergrund kann der Bezugsrahmen in den folgenden Formen angewendet werden:

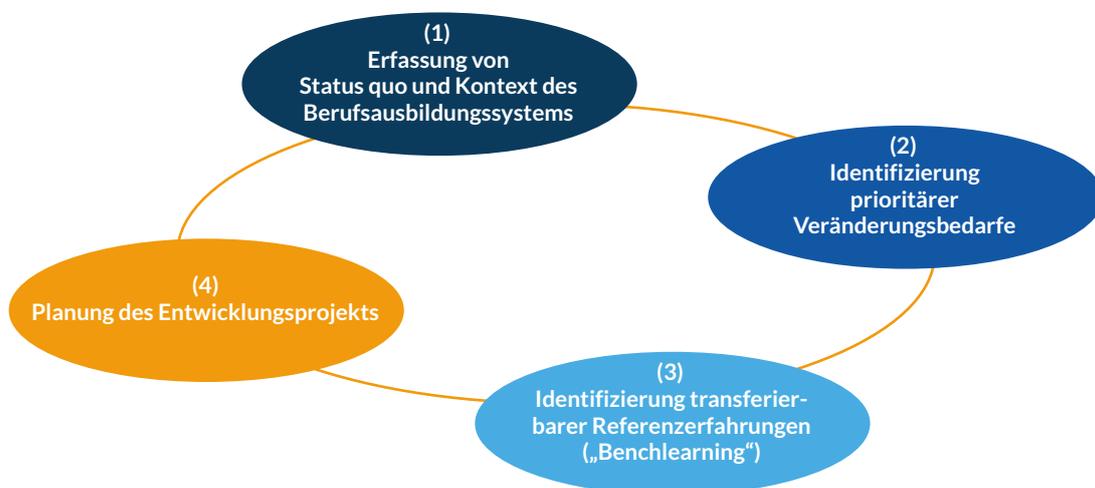
- Erfassung und Beschreibung der Entwicklungsstände in den einzelnen Komponenten des Berufsausbildungssystems
- Definition möglicher Zielzustände im Hinblick auf einzelne Komponenten des Systems
- Planung notwendiger Veränderungsprozesse und Interventionen auf der Grundlage einer Analyse von Differenzen zwischen festgestellten Entwicklungs- und angestrebten Zielzuständen
- Identifizierung möglicher Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe in der Planung von Reformprozessen
- Vergleichende Analyse von Realtypen eines Berufsausbildungssystems auf der konkreten Ebene einzelner Gestaltungskomponenten

6.2 | Vorgehensmodell zur Konzeptualisierung von transfergestützten Entwicklungsprojekten

Ausgangspunkt der nachfolgenden Skizzierung eines Vorgehensmodells zur Konzeptualisierung eines Entwicklungsprojekts ist das Interesse zentraler Stakeholder eines Landes, die bestehende Berufsbildung in Richtung einer dual(isiert)en Berufsausbildung weiterzuentwickeln und dabei verfügbare Konzepte und Erfahrungen aus anderen Ländern zu berücksichtigen. Der Transfer solcher Erfahrungen kann disseminativ, adaptiv oder transformativ erfolgen (vgl. Kap. 3).

Das Vorgehensmodell umfasst vier Schritte, die nachfolgend weiter unterteilt und erläutert werden:

ABBILDUNG 26 Vorgehensmodell zur Konzeptualisierung von transfergestützten Entwicklungsprojekten



Erfassung von Status quo und Kontext des Berufsausbildungssystems

- Auf der Grundlage des skizzierten Bezugsrahmens mit seinen elf Komponenten und jeweils vier Entwicklungsstufen erfolgt eine Beschreibung und Positionierung des bestehenden Berufsausbildungssystems. Das Ergebnis dokumentiert die in dem Land bestehende Ausprägung eines realtypischen Ausbildungssystems. Im Detail kann die Beschreibung verdeutlichen, welche der Komponenten sich bereits näher an der Umsetzung einer dual(isiert)en Ausbildung befinden und welche noch weiter davon entfernt liegen.
- Neben den Ausprägungen der Komponenten des Bezugsrahmens umfasst dieser Schritt innerhalb des Vorgehensmodells die Analyse der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen für die Durchführung eines Reformvorhabens. Im Ergebnis kann die Kontextanalyse verdeutlichen, dass die Rahmenbedingungen für ein Reformprojekt eher günstig oder ungünstig liegen bzw. inwieweit vor Beginn des Projekts noch Initiativen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen notwendig sind.

Identifizierung prioritärer Veränderungsbedarfe

- Eine wesentliche Voraussetzung für die Einführung dual(isiert)er Ausbildungsgänge besteht in der Identifizierung relevanter Wirtschaftssektoren bzw. Berufsfelder mit einem Bedarf an qualifizierten Fachkräften. Zudem müssen Betriebe prinzipiell offen und bereit sein, sich in die Gestaltung der Berufsausbildung aktiv einzubringen. Ferner ist die Unterstützung der politischen Stakeholder erforderlich, die Berufsbildung aktiv weiterzuentwickeln.
- Ausgehend von der Erfassung des Status quo fokussiert ein nächster Schritt die Identifizierung von prioritären Gestaltungsfeldern bzw. Komponenten des Bezugsrahmens als Gegenstand für mögliche Entwicklungsprojekte. Dabei können unterschiedliche Überlegungen die Auswahl anleiten:

- Überwindung von vorhandenen Engpässen zur Öffnung nächster Entwicklungsoptionen (z. B. Gewinnung von Unternehmen als Voraussetzung zur Einführung dualisierter Ausbildungsgänge; Professionalisierung des Bildungspersonals als Voraussetzung zur Gewährleistung von Qualitätsstandards)
 - Verfügbarkeit bedeutsamer Unterstützungskapazitäten zur Umsetzung einzelner Gestaltungskomponenten (z. B. signalisiertes Interesse einzelner Wirtschaftsverbände zur Einführung dualisierter Ausbildungsgänge)
 - Erreichung schneller Entwicklungsfortschritte durch Fokus auf sogenannte „low hanging fruits“, um der Reform ein Momentum zu verleihen
- Die Identifizierung der Reformschwerpunkte sollte möglichst intensiv einflussreiche Stakeholder konsultieren und in den Auswahl- und Entscheidungsprozess einbeziehen. Zu diesen Gruppen zählen die unmittelbar oder mittelbar von der Reform Betroffenen, aber auch mögliche externe Unterstützer (z. B. Entwicklungsagenturen) sowie potenzielle Macht- und Fachpromotoren, die für die spätere Implementierung bedeutsam werden könnten.
 - Auf einer konkreten Planungsstufe wären die angestrebten Entwicklungsstufen der als prioritär entschiedenen Gestaltungsfelder genauer zu definieren. Dabei wären auch mögliche Interdependenzen zwischen den Gestaltungsfeldern zu analysieren und auszuweisen.
 - Sobald mit den angestrebten Entwicklungsstufen das Zielsystem des Entwicklungsprojekts zumindest grob definiert ist, kann eine Analyse der Chancen und Risiken durchgeführt werden. Die Chancenanalyse kann dazu dienen, das Projekt zu kommunizieren und es insbesondere gegenüber kritischen oder skeptischen Stimmen zu begründen. Die Risikoanalyse kann mögliche Gefahren antizipieren und auf diese Weise dazu beitragen, diesen früh entgegenzuwirken (KEHL et al. 2021, 16 f.).

Identifizierung transferierbarer Referenzerfahrungen („Benchlearning“)

- Beim „Benchlearning“ handelt es sich um eine Verbindung von Benchmarking und Peer Learning. Handlungsleitend ist die Idee, Erfahrungen aus vergleichbaren Kontexten aufzunehmen und für die Gestaltung des eigenen Verantwortungsbereichs nutzbar zu machen. Für die Gestaltung eines Berufsbildungstransfers bedeutet dies zunächst die Erschließung und Interpretation von relevanten Implementationsbeispielen aus anderen Sektoren bzw. Ländern.
- Die erschlossenen Implementationsbeispiele sind sodann auf ihre Transferierbarkeit zu reflektieren. Die Art und Reichweite eines möglichen Transfers kann dabei in Anlehnung an die in Kapitel 3 eingeführte Unterscheidung (disseminativ, adaptiv, transformativ) eingeschätzt und konkretisiert werden.
- Die transferierbaren und ggf. aufbereiteten Referenzerfahrungen werden dokumentiert und so für die nachfolgenden Planungsschritte verfügbar gehalten.

Planung des Entwicklungsprojekts

- Nachdem Gestaltungsfeld(er) und angestrebte Entwicklungsstufe(n) identifiziert und präzisiert wurden und transferierbare Referenzerfahrungen aufbereitet und dokumentiert sind, kann das Entwicklungsprojekt auf einer detaillierten Stufe geplant werden.
- Eine Detailplanung umfasst insbesondere die folgenden Einzelschritte:
 - Spezifizierung der Entwicklungsziele
 - Skizzierung der Erfolgsindikatoren, Nutznießer des Projekts, Wirkungshypothesen
 - Skizzierung der Implementationsstrategie mit Bezug auf die transferierbaren Referenzerfahrungen
 - Rollen, Aufgaben und Verantwortlichkeiten des zuständigen Personals
 - Organisation, Management und Administration (u. a. Zeitplanung, finanzielle Ressourcen, Monitoring, Evaluation, Reporting)

6.3 | Fallbeispiel: Reform der Berufsausbildung in Albanien

In Albanien wurde nach der Verleihung des EU-Kandidatenstatus 2014 eine umfassende und intensive Berufsbildungsreform eingeleitet. Ein Kernelement dieses Reformprozesses bestand in der stärkeren Einbeziehung der Wirtschaft in die Governance und Durchführung der Berufsausbildung sowie einer Weiterentwicklung der bestehenden schulbasierten Berufsausbildung in Formen einer dualisierten Berufsausbildung. Als politischer Startpunkt des Prozesses gilt die Verabschiedung der „National Employment and Skills Strategy (NESS 2014–2020)“, in der u. a. wesentliche Eckpunkte für die Reform der Berufsausbildung definiert wurden (HILPERT 2020, 20). In der Folge verabschiedete die Regierung 2017 ein neues Berufsbildungsgesetz, das den Rahmen für die Implementierung zahlreicher Einzelinitiativen absteckte. Der Reformprozess wird im Rahmen der internationalen Entwicklungszusammenarbeit in der Berufsbildung maßgeblich durch die Schweiz, aber auch durch Deutschland und Österreich unterstützt (HILPERT 2020, 66 f.). Zudem erhält Albanien aufgrund des EU-Beitrittskandidatenstatus zusätzliche Finanzmittel, die zum Teil in die Reform der Berufsbildungs- und Arbeitsmarktpolitik fließen.

Dieses Fallbeispiel nimmt die Initiative von 2014 auf und zeichnet den Entwicklungsstrang entlang des in Kap. 6.2 skizzierten Vorgehensmodells nach. Die Erfassung von Status quo und Kontext zu Beginn des Prozesses sowie die Identifizierung prioritärer Veränderungsbedarfe (Schritte 1 und 2 des Modells) erfolgen rekonstruktiv auf der Grundlage von zwei Studien, die 2019/20 durchgeführt wurden (HILPERT 2020; FIBS 2020). Die Planungen und darauf bezogenen Umsetzungserfahrungen sowie die bislang erkennbaren Wirkungen im Reformprozess werden auf der Grundlage eigener Untersuchungen sowie der Auswertung verfügbarer Projektberichte und Publikationen skizziert.

Status quo und Kontext des Berufsausbildungssystems

In den 25 Jahren nach dem Fall des kommunistischen Regimes entwickelte sich Albanien von einem der ärmsten Länder Europas zu einem Land in der mitt-

leren Einkommensgruppe. Während ca. 40 % der Arbeitskräfte in der Landwirtschaft arbeiten (2017), wird bereits mehr als 50 % des Bruttoinlandsprodukts im Dienstleistungssektor erwirtschaftet (HILPERT 2020, 84). Nahezu 99 % der Unternehmen sind Kleinbetriebe mit weniger als 50 Beschäftigten, ca. 90 % Mikrobetriebe mit weniger als fünf Beschäftigten (HILPERT 2020, 29). Die Repräsentanz von Betrieben und Beschäftigten durch Verbände oder Gewerkschaften ist schwach ausgeprägt. Auf beiden Seiten zeigt sich eine hohe Fragmentierung: Den ca. 30 Arbeitgeberorganisationen stehen 83 Gewerkschaften gegenüber, beide Seiten besitzen jedoch keine starke Organisations- und Vertretungsmacht (HILPERT 2020, 9 f., 97).

Das albanische Bildungssystem sieht neun Pflichtschuljahre vor (sechs Jahre Elementar- und drei Jahre untere Sekundarschule), an die sich ein dreijähriges Gymnasium oder eine vierjährige berufsbildende Schule anschließen. In 2013/14 wählten von den Abgängern der unteren Sekundarschule 68,7 % den Übergang in ein Gymnasium, 15,1 % wechselten in eine berufsbildende Schule und 16,2 % verließen die Schule ohne Anschluss. Daraus ergibt sich eine Relation von 82 % : 18 % im Vergleich Übergang Gymnasium – Berufsschule (SD4E 2019, 20). Die vierjährigen

Berufsausbildungsprogramme führen zu einem Doppelabschluss (Matura und Berufsbildungsabschluss) und ermöglichen den Übergang in ein Studium. Sie werden in unterschiedlichen Strukturen angeboten (HILPERT 2020, 34 f.): Die „2 + 1 + 1“-Struktur sieht zwei Jahre berufliche Grundbildung (level 2), ein Jahr Spezialisierung (level 3) und ein weiteres Jahr Konsolidierung (level 4) vor. Andere Programme, insbesondere im kaufmännischen sowie im IT-Bereich, haben eine „2 + 2“-Struktur mit den Abschlüssen „semi-skilled worker/level 2“ und „technician/middle manager/level 4“. 2018 existierten 35 berufliche Schulen („public upper secondary VET schools“) sowie zehn sogenannte „Vocational Training Centres (VTCs)“ in denen zumeist kürzere Qualifizierungen oder Weiterbildungen auch für Erwachsene angeboten werden (HILPERT 2020, 43). Das 2017 verabschiedete Berufsbildungsgesetz sieht die Verbindung der beiden Einrichtungen und Berufsbildungsangebote zu sogenannten „Multifunctional Centres (MFCs)“ vor.

Über die skizzierten Kontextdaten hinaus sind die spezifischen Ausgangslagen im Hinblick auf die elf Komponenten des Bezugsrahmens zum Start des Entwicklungsprojekts von Relevanz. Die folgende Übersicht skizziert entlang der Komponenten einige Kerninformationen:

Gestaltungsfelder/Komponenten einer dual(isiert)en Berufsausbildung

| | Ausgangssituation | Stufe |
|-----|---|-------|
| (1) | Politische Reichweite: Ausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele <ul style="list-style-type: none"> Die schulbasierte Berufsausbildung wird primär als ein Weg zum Erwerb der Hochschulreife verstanden. Berufsfachliche Kompetenzen bleiben nachgeordnet. In der Entwicklung der NESS 2014–2020 werden eine erhöhte Relevanz der Berufsbildung und eine verbesserte Integration von benachteiligten Gruppen als verbesserungsbedürftige Ziele betont. | - |
| (2) | Zielausrichtung: Qualifizierung für zukunfts offene Arbeitswelten <ul style="list-style-type: none"> Die schulbasierte Berufsausbildung sieht ein konventionelles Schulcurriculum mit allgemein- und ergänzenden berufsbildenden Fächern vor (HILPERT 2020, 35). Die berufsbildenden Fächer adressieren weitgehend berufsfachliche Inhalte. | 1 |
| (3) | Duales Prinzip: alternierendes Lernen in schulischen und betrieblichen Lernorten <ul style="list-style-type: none"> Verbindung zur beruflichen Praxis in der schulbasierten Berufsausbildung schwach ausgeprägt. Berufsfachliche Inhalte werden in Schulwerkstätten durch Praxislehrkräfte unterrichtet. Kontakte zu Unternehmen punktuell, aber curricular nicht systematisch integriert (HILPERT 2020, 36). | 1 / - |
| (4) | Partnerschaftskultur: Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft <ul style="list-style-type: none"> Keine systematische Integration von Betrieben und Wirtschaft in die Governance und Durchführung der Berufsausbildung. Punktuell Verbindungen auf lokaler Ebene aufgrund persönlicher Kontakte. | - / - |

| | Ausgangssituation | Stufe |
|------|--|-------|
| (5) | Professionalisierung des Berufsbildungspersonals: Schrittmacher der Entwicklung <ul style="list-style-type: none"> Lehrkräfte für berufliche Theoriefächer benötigen Masterabschluss in dem Unterrichtsbereich; Lehrkräfte für praktische Fächer benötigen Tertiärabschluss und dreijährige Berufserfahrung (HILPERT 2020, 38). Betriebliches Berufsbildungspersonal bislang nicht im Fokus, da betriebliche Ausbildungsphasen noch nicht in die Curricula integriert. | 1 / - |
| (6) | Qualitätsentwicklung: Kodifizierung und Überprüfung von Standards <ul style="list-style-type: none"> Schulischer Bildungsgang unterliegt den allgemeinen staatlichen Qualitätssicherungsverfahren. Es bestehen keine Prozesse zur Qualitätssicherung der berufsbezogenen Fächer bzw. der berufspraktischen Lernprozesse. | - / - |
| (7) | Partizipatorische Governance: Grundlegung eines institutionellen und rechtlichen Rahmens <ul style="list-style-type: none"> Rechtliche Grundlegungen für eine dualisierte Berufsausbildung wurden erst mit dem Berufsbildungsgesetz 2017 geschaffen. Auf zentraler Ebene bestehen zwei dem zuständigen Ministerium zugeordnete Agenturen (NAES, NAVETQ), die bislang jedoch noch keine spezifischen Kompetenzen für die Steuerung der Berufsbildung besitzen. | - |
| (8) | Finanzierung der Berufsausbildung: Balance zwischen Kosten- und Nutzeinschätzungen <ul style="list-style-type: none"> Schulbasierte Berufsausbildung wird aus dem Staatsbudget finanziert. Das Berufsbildungssystem gilt im Hinblick auf Lehrkräftegehälter, Weiterbildungsangebote, Infrastruktur von Schulgebäuden und Unterbringung als unterfinanziert (HILPERT 2020, 9). Staatliche Mittel für Reformen begrenzt; die Zuflüsse von internationalen Zuwendungsgebern umfassen den Umfang des Staatsbudgets für Berufsbildungs-, Arbeitsmarkt- und Inklusionsmaßnahmen (HILPERT 2020, 51). | - |
| (9) | Flexible Ausbildungsstrukturen: Umgang mit Veränderungsrasanz und Vielfalt <ul style="list-style-type: none"> Dieses Gestaltungsfeld befindet sich noch außerhalb der Aufmerksamkeit. | - |
| (10) | Evidenzbasierung: Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen <ul style="list-style-type: none"> Dieses Gestaltungsfeld befindet sich für die Berufsbildung noch außerhalb der Aufmerksamkeit. | - |
| (11) | Gleichwertigkeit: Berufsausbildung im Kampf um Ansehen, Attraktivität und Akzeptanz <ul style="list-style-type: none"> Die Option einer schulbasierten Berufsausbildung wird allgemein mit einer schlechteren Reputation als die Alternative eines gymnasialen Bildungswegs beurteilt. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der Relation von 82 % zu 18 % in der Belegung der beiden Bildungswege. | - |

Identifizierung prioritärer Veränderungsbedarfe

Die Analyse der Ausgangssituation, wie sie sich 2014 zum Zeitpunkt der Entscheidung für die Einleitung einer Berufsbildungsreform darstellte, zeigt die Notwendigkeit eines umfassend ansetzenden Entwicklungsprozesses. Ein Ansatz- und möglicher Ankerpunkt für die Entwicklung einer dualisierten Berufsausbildung besteht darin, dass im schulischen Kontext bereits theoretische und berufspraktische Lernphasen in das Curriculum integriert sind, die von ausgebildeten schulischen Lehrkräften unterrichtet werden. Zugleich fehlen grundlegende Voraussetzungen für die Einführung einer dualisierten Berufsausbildung, so beispielsweise auf der Makroebene die institutionellen und rechtlichen Grundlagen, auf der Mesoebene die Einbeziehung der Wirtschaft und Betriebe in die Gestaltung der Berufsausbildung, auf der Mikroebene Curricula und zukunftsorientierte Ausbildungsprozesse, die nach dem dualen Prinzip strukturiert sind.

Die Schweizer Entwicklungszusammenarbeit (SDC – Swiss Agency for Development and Cooperation) unterstützt die anstehenden Entwicklungsprozesse durch die Förderung von drei miteinander verbundenen Projekten:

- RISI Albania „Enhancing Youth Employment“ (Start 2013)
- Skills Development for Employment (SD4E) (Start 2015)
- Skills for Job (S4J) (Start 2016)

Die Projekte starteten mit Beginn der geplanten Reform und umfassen drei Phasen, die zum Teil bis ins Jahr 2027 reichen. Sie adressieren ein breites Spektrum an Reformschwerpunkten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene, setzen dabei jedoch zugleich auch Prioritäten. Die auf der Grundlage der Ausgangsanalysen definierten und in den drei Projekten aufgenommenen Veränderungsbedarfe sollen nunmehr – wiederum entlang des eingeführten Bezugsrahmens – zusammengefasst werden:

Gestaltungsfelder/Komponenten einer dual(isiert)en Berufsausbildung

| | Zielprojektionen und Veränderungsbedarfe | Zielstufe |
|-----|---|-----------|
| (1) | <p>Politische Reichweite: Ausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • In der NESS 2014–2020 und in deren Verlängerung 2019–2022 werden vier Entwicklungssäulen ausgewiesen, von denen zwei auf die Entwicklung der Berufsbildung bezogen werden: „increased competitiveness and innovation“ und „social cohesion“. • In den Planungen der SDC-Projekte sind Aspekte von „social inclusion“ aufgenommen und werden durchgehend ausgewiesen (SD4E 2023, 41; S4J 2023, 30 ff.; S4J 2018, 31). | 2 |
| (2) | <p>Zielausrichtung: Qualifizierung für zukunfts offene Arbeitswelten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein Schwerpunkt des S4J-Projekts bestand bereits in Phase 1 in „introducing new ways of inclusive teaching and learning“ (S4J 2018, 14, 2), innerhalb dessen für die Schulen in Albanien neue methodische Konzepte wie problembasiertes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, blended learning oder flipped classroom in die schulischen Lernprozesse integriert werden sollten. • Insbesondere durch die Corona-Pandemie erhielten Varianten des digitalen Lernens eine zunehmende Bedeutung (S4J 2023, 16). So wurde beispielsweise eine digitale Plattform für die Bereitstellung von Lehr- und Unterrichtsmaterialien entwickelt und über „communities-of-practice“ betrieben. Zudem entstand die Roadmap „e-VET@Albania2020“ mit einem umfassenden Konzept zur Integration digitaler Technologien als Inhalt und Methode in die beruflichen Lernprozesse. • Noch eher programmatisch bleiben die Überlegungen zur Integration von „green skills“ in die beruflichen Curricula (SD4E 2023, 40). • Insgesamt zeigen sich in dem Reformprozess zahlreiche Ansätze und Erprobungen zur Integration zukunftsbezogener Kompetenzbereiche in Curriculum und Unterricht. | 2–3 |
| (3) | <p>Duales Prinzip: alternierendes Lernen in schulischen und betrieblichen Lernorten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unter den Chiffren „work-based learning“ und „apprenticeships“ wird die schulische Berufsausbildung in eine dual(isierte) Berufsausbildung überführt. Als Treiber dieser Entwicklung dient eine sogenannte „Development Unit“ in den beruflichen Schulen. Sie hat prinzipiell die Aufgabe, den schulischen Teil der Ausbildung curricular und didaktisch weiterzuentwickeln sowie in der Region geeignete Betriebe für praktische Ausbildungsphasen zu gewinnen (HILPERT 2020, 35 f.). • „Development Units“ nehmen insgesamt sieben Funktionen wahr: Weiterbildung der Lehrkräfte; Entwicklung von Curricula; Gestaltung der Beziehungen zu den Betrieben; Karriereberatung; Entwicklungsprojekte; Schulmarketing; Durchführung von Tracer-Studien (S4J 2023, 17). • In dem S4J-Projekt werden von den 35 beruflichen Schulen zunächst zehn in die Entwicklungsprozesse aufgenommen. In Phase 3 des Projekts soll über ein differenziertes Transferkonzept die Ausdehnung auf weitere Schulen und damit Regionen und Ausbildungsberufe erfolgen (S4J 2023, 40 ff.). • In der Umsetzung des Konzepts sinkt der schulische Anteil an der Ausbildung zugunsten betrieblicher Ausbildungsphasen. Der Befürchtung von Praxislehrkräften, über die Verlagerung praktischer Ausbildungsphasen von den schulischen Werkstätten in die Betriebe ihre Beschäftigung zu verlieren, wird entgegengewirkt, indem diese Lehrkräfte die Beziehung zu den Betrieben gestalten und die Lernenden während der betrieblichen Phasen begleiten sollen. • Mit den Betrieben werden die Ausbildungsinhalte curricular abgestimmt. Im Fortgang der Entwicklung wird durch die Unterstützung betrieblicher Mentoren an der Qualitätsentwicklung auch der betrieblichen Ausbildung gearbeitet. | 3–4 |
| (4) | <p>Partnerschaftskultur: Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Gewinnung von Betrieben vollzieht sich dezentral und „bottom-up“. Durch Stärkung und Re-Organisation der beruflichen Schulen soll das Potenzial an interessierten Betrieben im regionalen Kontext erschlossen werden. • Schrittweise sollen die dezentralen Aktivitäten durch solche auf der nationalen Ebene ergänzt werden. So wird u. a. sondiert, inwieweit einzelne Verbände und Gewerkschaften sich verstärkt in der Berufsausbildung engagieren und die Reform unterstützen können. Die Fragmentierung in diesem Bereich und die kulturell bedingte Skepsis gegenüber diesen in früheren Zeiten mit der autoritären Staatsmacht verbundenen Organisationen lässt jedoch keine schnellen Erfolge erwarten. • Auf nationaler Ebene werden Wirtschaftsvertreter in neu geschaffene Gremien (z. B. Sector Skills Committees; National VET Council) integriert. Auch seitens der beiden staatlichen Agenturen für Arbeitsmarktentwicklung (NAES) und Qualitätsentwicklung (NAVETQ) werden Repräsentanten der Wirtschaft verstärkt in die laufenden Aktivitäten auf der regulatorischen und Steuerungsebene einbezogen (S4J 2023, 17 f.). | 3 |

| Zielprojektionen und Veränderungsbedarfe | Zielstufe |
|---|-----------|
| <p>(5) Professionalisierung des Berufsbildungspersonals: Schrittmacher der Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • In den beruflichen Schulen wird initial ein Schwerpunkt auf die Qualifizierung der Lehrkräfte in den „Development Units“ gelegt. Die Kompetenzen der dort tätigen Lehrkräfte entscheiden über die unverzichtbare Rekrutierung von Betrieben in den jeweiligen Ausbildungsgängen, die Anpassung der Curricula und die Organisations- und Personalentwicklung in den Schulen. Die „Development Units“ können zu einem Entwicklungstreiber, aber auch zu einem Flaschenhals im Reformprozess werden. • In dem S4J-Projekt wurden in den Pilotschulen bereits zahlreiche Kompetenzentwicklungsaktivitäten umgesetzt. Auf nationaler Ebene wurde ein Trainingsprogramm im Umfang von 24 Tagen zur „Berufsbildungsdidaktik“ entwickelt und angeboten (HILPERT 2020, 39). Für betriebliche Mentoren wurde ein Angebot aus drei halbtägigen Modulen zu den Themen „Business and School Cooperation“, „Work Pedagogy“ und „Workplace Training and Assessment“ eingeführt (HILPERT 2020, 40). • Die Aktivitäten zur Qualifizierung des schulischen und betrieblichen Berufsbildungspersonals sollen schrittweise in Standards zur Akkreditierung bzw. Qualitätssicherung überführt werden (HILPERT 2020, 81). • Qualifiziertes Personal aus den „Development Units“ soll zudem die Funktion von sogenannten „Transfer Agents“ in der Transferphase des S4J-Projekts übernehmen (S4J 2023, 46). | 2–3 |
| <p>(6) Qualitätsentwicklung: Kodifizierung und Überprüfung von Standards</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die nationale Agentur NAVETQ ist verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung eines Systems der Qualitätssicherung und -entwicklung. In dem Berufsbildungsgesetz wurde 2017 ein Bezugsrahmen mit vier Säulen eingeführt: „Self-Assessment, Accreditation, Inspection, Monitoring“. Für die beiden ersten Säulen wurden umfangreiche Qualitätsstandards entwickelt und ab 2019 im Rahmen von Pilotanwendungen erprobt. 2022 wurden 38 externe Assessoren qualifiziert und zertifiziert. • Das SD4E-Projekt unterstützte die Entwicklung der Standards und den Aufbau von Kapazitäten zur Umsetzung der Säulen (SD4E 2023). Das S4J-Projekt flankiert die Aktivitäten durch die Vorbereitung der für die Qualitätsentwicklung zuständigen Lehrkräfte in den „Development Units“ (S4J 2023, 49). • Ein weiteres Ziel besteht in der Entwicklung eines Modells zur Validierung von informell erworbenen Kompetenzen (SD4E 2023, 24 f.). • Offen ist die Implementierung von formalen Qualitätsentwicklungsprozessen für den betrieblichen Teil der Berufsausbildung (HILPERT 2020, 82). Gleichwohl führt die enge Koordinierung der betrieblichen Ausbildung durch die schulischen „Development Units“ zu einer informellen sozialen Kontrolle, verbunden mit der Möglichkeit der beruflichen Schulen, bei einer hinreichenden Zahl von Betrieben eine Selektion hin auf Betriebe mit qualitativ hochwertigen Ausbildungsangeboten vorzunehmen. • Eine neue Herausforderung bildet die Entwicklung von Qualitätsstandards für Berufsbildungsangebote außerhalb der Ausbildungsgänge. Mit der Weiterentwicklung von beruflichen Schulen zu MFCs soll diese Lücke ab 2023 geschlossen werden (SD4E 2023, 25). | 2 |
| <p>(7) Partizipatorische Governance: Grundlegung eines institutionellen und rechtlichen Rahmens</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mit dem Berufsbildungsgesetz 2017 sowie weiteren Gesetzen und Verordnungen und der Übertragung zentraler Zuständigkeiten an das „Ministry of Finance and Economics“ mit den beiden Agenturen NAES und NAVETQ wurde ein regulatorischer und institutioneller Rahmen für die Umsetzung der Reform geschaffen (HILPERT 2020, 7, 65). • Die Regelungen sehen an vielen Stellen eine Dezentralisierung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten vor. Neben den „Development Units“ sollen die beruflichen Schulen beispielsweise zukünftig eine Autonomie über erwirtschaftete Einnahmen aus erweiterten Bildungsangeboten erhalten. Viele der Regelungen erfordern eine Präzisierung der strategischen Vorgaben und die Erprobung von konkreten Formen der Umsetzung. • Die beiden Agenturen NAES und NAVETQ wurden personell aufgestockt. Das Personal wird u. a. durch das SD4E-Projekt auf die qualifizierte Umsetzung der Aufgaben vorbereitet. • Ein Teil der veränderten Governance besteht zudem in der verstärkten Einbeziehung der Wirtschaft in neu geschaffene Gremien wie beispielsweise Sector Skills Committees. Das RISI-Albania-Projekt unterstützt die schrittweise Gründung dieser Branchengremien. | 2–3 |
| <p>(8) Finanzierung der Berufsausbildung: Balance zwischen Kosten- und Nutzeinschätzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Frage der Finanzierung der betrieblichen Berufsausbildung wurde zunächst nicht systematisch aufgenommen. Es wurde auf regionaler Ebene darauf gesetzt, dass sich die Betriebe teils aus Eigeninteresse, teils aufgrund persönlicher Kontakte zu Vertretern aus den beruflichen Schulen in die Gestaltung einer dual(isierten) Berufsausbildung einbringen. Erste Überlegungen zur Einrichtung eines Unterstützungsfonds (HILPERT 2020, 10) haben bislang keine operative Kraft gewonnen. • Zugleich fokussieren sich staatlicherseits die Überlegungen auf die Optimierung des Einsatzes der Ressourcen zur Finanzierung beruflicher Schulen und „Vocational Training Centres“. Die Reduzierung der Zahl und die Zusammenlegung zu MFCs soll bei abnehmenden Schülerzahlen dazu beitragen, die staatlichen Ressourcen effizienter zu verwenden. In diesem Zusammenhang ist auch offen, wie auf Dauer die große Abhängigkeit von der finanziellen Unterstützung durch die EU und von ausländischen Entwicklungsorganisationen reduziert werden kann. | – |

| Zielprojektionen und Veränderungsbedarfe | Zielstufe |
|--|-----------|
| <p>(9) Flexible Ausbildungsstrukturen: Umgang mit Veränderungsrasanz und Vielfalt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durch die Transformation zu MFCs soll das Spektrum der Berufsbildungsangebote in den bisherigen beruflichen Schulen wesentlich erweitert werden (S4J 2023, 30). Neben den vierjährigen Ausbildungsgängen sollen insbesondere auch kürzere Qualifizierungsangebote für spezifische Bedarfe eingeführt werden. Mit der Ausweitung des Angebots erweiterte sich auch das Spektrum der Zielgruppen, die diese Angebote nutzen können. Zudem könnten formale Ausbildungsgänge so strukturiert werden, dass einzelne Module im Rahmen von Einstiegsqualifizierungen oder Weiterbildungen gesondert angeboten werden und schrittweise zu umfangreicheren Abschlüssen verbunden werden können. • Insbesondere in dem RISI-Projekt werden Berufs- und Karriereberatungsangebote entwickelt und erprobt, die sich mit dem erweiterten Spektrum an Qualifizierungsangeboten verbinden lassen (SD4E 2023, 39). | 2-3 |
| <p>(10) Evidenzbasierung: Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Ressourcenausstattung im „Ministry of Finance and Economies“ mit den beiden Agenturen NAES und NAVETQ erlaubte bislang keine systematische Auswertung von nationalen und internationalen Datenbeständen zur Fundierung berufsbildungspolitischer Entscheidungen. Punktuell wurden relevante Daten im Rahmen der von Entwicklungsagenturen unterstützten Projekte erhoben und ausgewertet. • Den Einstieg in eine systematische Erhebung nationaler Daten bildet die Entwicklung eines Labour Market Information System (LMIS). Nach Abschluss einer ersten Konzeptstufe soll ein solches System ab 2023 entwickelt und erprobt werden (SD4E 2023, 23). | 1 |
| <p>(11) Gleichwertigkeit: Berufsausbildung im Kampf um Ansehen, Attraktivität und Akzeptanz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maßnahmen zur Imageförderung der Berufsausbildung erfolgen zumeist auf regionaler Basis, indem sowohl Betriebe als auch Schulabgängerinnen und ihre Eltern von den Vorteilen eines angebotenen Bildungsgangs überzeugt werden sollen. • Teilweise werden die Aktivitäten in Angebote der Berufs- und Karriereberatung integriert (S4J 2018, 12). | 1 |

Die Skizzierung der identifizierten und in den Projekten aufgenommenen Entwicklungsbedarfe dokumentiert zum einen die verfolgten Reformschwerpunkte, zum anderen die Prioritäten im Hinblick auf die Ansprache der elf Komponenten. Grob lässt sich der verfolgte Ansatz wie folgt zusammenfassen:

- Die höchste Priorität wird auf die Gewinnung von Betrieben und die Entwicklung von Formen eines „work-based learning“ gelegt (Komponenten 3 und 4). Als Entwicklungsmotor wird dabei mit den beruflichen Schulen die Institution gewählt, die in der Ausgangsanalyse die meisten Erfahrungen in der beruflichen Bildung mitbringt. Es ist selbst-evident, dass dieser Schwerpunkt für die Transformation einer schulbasierten in eine dualisierte Berufsausbildung essenziell ist. Für beide Komponenten wird zudem eine relativ hohe Entwicklungsstufe angestrebt.
- Eine starke Flankierung erhalten die beiden zentralen Reformkomponenten durch die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals (Komponente 5), die Qualitätsentwicklung (Komponente 6) und die Entwicklung einer partizipatorischen Governance (Komponente 7). Die drei Komponenten sollen zunächst auf einer mittleren Entwicklungsstufe ausgestaltet werden. Alle drei Kom-

ponenten sind für die Qualität einer dualisierten Berufsausbildung unverzichtbar und bilden eine wesentliche Voraussetzung für die Akzeptanz der dualisierten Ausbildungsgänge.

- Wichtige Erweiterungen bilden die Aktivitäten im Zusammenhang mit der Erhöhung der politischen Reichweite auf sozial-integrative Ziele (Komponente 1), der curricularen und didaktischen Weiterentwicklung der Ausbildungsgänge (Komponente 2) sowie der Entwicklung eines flexiblen Bildungsangebots im Rahmen von MFCs (Komponente 9). Auch hier werden Ausprägungen auf einer mittleren Entwicklungsstufe angestrebt.
- Bislang eher rudimentär bleiben die Entwicklungen der Komponenten 8 (Finanzierung), 10 (Evidenzbasierung) und 11 (Gleichwertigkeit). Entsprechende Funktionen werden zum Teil durch die Unterstützung von internationalen Entwicklungsagenturen wahrgenommen und können daher noch mit einer geringeren Priorität verfolgt werden.

Ausgewählte Umsetzungserfahrungen und erkennbare Wirkungen im Reformprozess

Obwohl der Reformprozess nicht abgeschlossen ist, können mit Blick auf die oben hervorgehobenen Kom-

ponenten 3–7 erste Erfahrungen und greifbare (Zwischen-)Ergebnisse berichtet werden. Die Auswahl basiert auf Untersuchungen, die von den Projekten, in einer Studie von HILPERT (2020) sowie im Rahmen von sogenannten „Mid-Term-Reviews“ für die vom SDC finanzierten Projekte durchgeführt wurden.

Insgesamt erhöhte sich der Anteil der Schulabgänger, die von der unteren Sekundarschule in eine Berufsausbildung in einer beruflichen Schule wechselten, im Zeitraum 2017–2021 von 17,2 auf 17,7 % (SD4E 2023, 29). Die Zahl ist jedoch nur bedingt aussagekräftig, da bislang nur zehn der insgesamt 35 beruflichen Schulen unmittelbar in die Projekte einbezogen waren. Innerhalb der beteiligten beruflichen Schulen hat sich die Zahl der Schülerinnen im Zeitraum 2016–2021 um ca. ein Drittel erhöht (EULER 2022b, 15). Die angestrebte Zahl von 3.000 Schülern, die bis Ende 2021 in einer dualisierten Berufsausbildung ausgebildet werden sollten, wurde mit mehr als 5.100 deutlich übertroffen (S4J 2023, 22). Die angestrebte Zahl von 420 Betrieben, die bis 2022 in Formen des „work-based learning“ engagiert sein sollten, wurde mit 630 Betrieben ebenfalls deutlich übertroffen (S4J 2023, 23). Die Beschäftigungsquote der Absolventinnen konnte im Zeitraum 2016 (schulbasierte Ausbildung) bis 2021 (dualisierte Ausbildung) von 34 % auf 57,4 % gesteigert werden (EULER 2022b, 20; S4J 2023, 20).

Die regulatorischen und institutionellen Voraussetzungen für die Durchführung einer dualisierten Berufsausbildung konnten mit maßgeblicher Unterstützung des SD4E-Projekts weitgehend abgeschlossen werden (SD4E 2023, 19). Ein Fokus lag neben der Entwicklung und Verabschiedung der rechtlichen und konzeptionellen Grundlagen auf der Qualifizierung des Personals in den beiden Agenturen NAES und NAVETQ.

In den im Projekt beteiligten beruflichen Schulen wurden die „Development Units“ mit ihren verschiedenen Funktionen aufgebaut und die verantwortlichen Lehrkräfte auf ihre Aufgaben vorbereitet. Den Koordinatoren gelang es u. a., Betriebe für ein Engagement in den Ausbildungsgängen zu gewinnen und die Schüler während der betrieblichen Ausbildungsphasen zu begleiten. Ferner wurden schulinterne Weiterbildungen zu „new ways of learning“ durchgeführt. Während der Pandemie wurde eine digitale Plattform entwickelt und eingeführt, die neben der Bereitstellung von di-

gitalen Lehrinhalten auch Formen des Online-Unterrichts unterstützt.

Zusammenfassend wird nach ca. sechs Jahren des Reformprozesses eine deutliche Wirkung im Hinblick auf die Erreichung der priorisierten Komponenten festgestellt: Beteiligung der Wirtschaft bzw. Betriebe; curriculare Entwicklung und didaktische Umsetzung des „work-based learning“; Kompetenzentwicklung des Berufsbildungspersonals und der Mitarbeitenden in den staatlichen Agenturen; Aufbau einer innovationsorientierten Infrastruktur in den beruflichen Schulen. Die Beteiligung der Betriebe und die Einführung dualisierter Ausbildungsprogramme stellt nicht zuletzt die beruflichen Schulen vor gravierende Herausforderungen. Die Entwicklungen verlaufen dabei nicht gleichmäßig. Unterschiedliche Bedarfslagen und Ausgangssituationen führen dazu, dass das Entwicklungstempo je nach Wirtschaftssektor, Region und Schule variiert. Zugleich können die bisherigen Erfolge noch keineswegs als nachhaltig bewertet werden. So erfolgt die Beteiligung der Betriebe auf einer freiwilligen Basis und könnte jederzeit wieder zurückgefahren werden. Politische Entwicklungen können dazu führen, dass die aktuelle Priorisierung der Berufsbildungsreform rückgestuft wird. Die hohe Abhängigkeit von ausländischer Unterstützung kann zu einer Gefährdung der Finanzierungsbasis der Reform führen. Disruptionen wie die Pandemie, Naturkatastrophen, Kriege oder eine weiter sich verstärkende Emigration von jungen Menschen ins Ausland können zu neuen Prioritäten auf staatlicher, institutioneller oder individueller Ebene führen.

Die bisherige Begrenzung der Reform auf eine Auswahl von beruflichen Schulen bzw. Ausbildungsgängen und Regionen erfordert zudem bewusste Anstrengungen eines vertikalen Transfers innerhalb der Schulen sowie einen horizontalen Transfer auf weitere Schulen und Regionen. Dieser Prozess wurde durch eine differenzierte Transferkonzeption mit dem Aufbau einer institutionell und personell unterlegten Transferinfrastruktur 2023 eingeleitet. Damit erhält der Berufsbildungstransfer eine neue Dimension: Nicht mehr allein der Transfer von Erfahrungen nach Albanien, sondern der Transfer von Erfahrungen aus den Pilotstandorten in neue Standorte steht nun im Fokus.

6.4 | Fallbeispiel: Stärkung der dualen Berufsausbildung in Spanien

Traditionell besteht in Spanien eine schulbasierte Berufsausbildung, seit 1993 wird sie mit schulinternen und betrieblichen Praxisphasen durchgeführt (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 16). Abbildung 3 in Kapitel 2 zeigt dabei, dass der Anteil an Absolventinnen einer Berufsausbildung im internationalen Vergleich sehr niedrig liegt. Spanien wird in den Klassifikationen von CEDEFOP (2018b, 24) als „non-vocational country“ bezeichnet, d. h. die Berufsbildung besitzt gegenüber der Allgemeinbildung einen niedrigen Status (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019; SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 6). Die schwache Ausprägung der Berufsausbildung zur Generierung mittlerer Qualifikationsniveaus korrespondiert mit einem im internationalen Vergleich hohen Anteil von akademischen Abschlüssen, aber auch einem hohen Anteil von Menschen ohne einen nachschulischen Abschluss. Während Spanien 2021 in der Alterskohorte der 25- bis 34-Jährigen mit ca. 49 % europaweit mit die höchsten Quoten von Personen mit einem Tertiärabschluss vorweist, besaßen im gleichen Jahr ca. 28 % in dieser Altersgruppe keinen Ausbildungs- oder Studienabschluss. Lediglich ca. 24 % konnten einen Ausbildungsabschluss vorweisen (OECD 2022, 46). Diese Polarisierung verbindet sich mit einer hohen Zahl an Klassenwiederholern und Abbrecherinnen in der Pflichtschulzeit. 2010 lag die Quote der Klassenwiederholerinnen bei den 15-Jährigen bei 35 %, die Quote der Schulabbrecher bei 28,2 %, bei markanten Varianzen im Hinblick auf Geschlecht und Region (CEDEFOP 2020a, 24). Die Abbrecherquote konnte bis 2021 zwar auf 13,3 % gesenkt werden, liegt aber immer noch deutlich über dem EU-Durchschnitt von 9,7 % (EUROPEAN UNION 2022).

Das Schulsystem in Spanien sieht nach der sechsjährigen Primarschule eine vierjährige Sekundarschule („lower secondary school“) vor. Im Anschluss an diese zehnjährige Pflichtschulzeit haben die erfolgreichen Absolventinnen die Option, innerhalb der höheren Sekundarschule („upper secondary school“) entweder die akademische Route („bachillerato“) oder eine Berufsausbildung („intermediate VET“; ISCED 3) anzuschließen. Ca. 33 % der Lernenden in der höheren Sekundarschule wählten 2013 den Berufsbildungszweig (CEDEFOP 2018b, 61). Der Anteil stieg 2017

auf 35,3 % (CEDEFOP 2020a, 48) und 2020 auf 36,6 % (EUROPEAN UNION 2022, 8). Mit einem höheren Bildungsabschluss der Pflichtschule oder dem erfolgreichen Abschluss der Berufsausbildung können die Absolventen eine höhere Berufsausbildung („higher VET“; ISCED 5) aufnehmen (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 20).

Eine Erweiterung der Berufsbildungsprogramme erfolgte 2013 durch die Einführung von sogenannten „Basic VET (FP Básica)“. Zielgruppe dieser Programme sind Lernende in den allgemeinbildenden Schulen im Alter von 15 oder 16 Jahren mit dem Risiko, die Pflichtschule ohne Abschluss zu verlassen. Der erfolgreiche Abschluss eines „Basic VET“-Programms ermöglicht den Erwerb eines Sekundarstufenabschlusses sowie den Einstieg in eine Berufsausbildung (ISCED 3) (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 20). Das Programm wird bis heute nur von einer kleinen Zahl an Jugendlichen belegt und soll daher im Folgenden nicht weiter vertieft werden.

Ein wesentlicher Auslöser für die Reform der Berufsausbildung waren die Folgen aus der Wirtschafts- und Finanzkrise 2008/2009, von der Spanien in hohem Maße u. a. im Beschäftigungssystem betroffen war. So stieg die Arbeitslosigkeit in der Gruppe der 15- bis 24-Jährigen bis 2013 auf über 50 % (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 11). Ein Schritt im Umgang mit der wirtschafts- und sozialpolitisch schwierigen Situation bestand in der Reform der Berufsausbildung. Mit dem Royal Decree 1529 wurde 2012 ergänzend zu den bereits bestehenden Formen einer schulbasierten Berufsausbildung der Rahmen für die Einführung einer dualen Berufsausbildung geschaffen (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 4). Bevor die Schritte und Ergebnisse der Umsetzung dieser neuen Option zur Gestaltung der spanischen Berufsausbildung genauer erläutert und diskutiert werden, wird der Status quo zum Zeitpunkt der Einführung des entsprechenden rechtlichen Bezugsrahmens im Jahr 2012 skizziert.

Status quo und Kontext des Berufsausbildungssystems 2012

Die Berufsausbildung vollzieht sich in Spanien in einem komplexen politischen und institutionellen Rahmen. Diese Komplexität bildet sich in drei Dimensionen ab:

- In der Berufsbildung bestehen zwei Subsysteme, die durch unterschiedliche Gesetzgebung reguliert und durch zwei unterschiedliche Ministerien administriert werden: Das Initial Vocational Training (iVET) wird durch das Ministry of Education, Culture and Sport, das Continuous Vocational Training for Employment (cVET) durch das Ministry of Employment and Social Security gesteuert (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 4).
 - Im Bildungsbereich besitzen die 17 Regionen („Autonomous Communities“/„Comunidades Autónomas“) wesentliche Gestaltungs- und Entscheidungsrechte. Die dezentrale Struktur kann zu einer hochgradig fragmentierten Umsetzung einer nationalen Gesetzgebung führen (MARTIN ARTILES et al. 2020, 82 f.).
 - In der Berufsbildung verfolgt Spanien traditionell ein staatszentriertes Governance-Modell, in dem die Sozialpartner zwar in begrenztem Maße konsultiert werden, aber keine wesentlichen Entscheidungs- zuständigkeiten besitzen (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 21–23).
- Seit 1993 besteht in Spanien eine Form der Berufsausbildung, die in Abbildung 1 (Kapitel 2) als eine dualisierte Berufsausbildung typologisiert wurde. Die Ausbildung basiert auf einer Vereinbarung zwischen dem Lernort Schule und dem Betrieb. Die Lernenden erhalten keine Ausbildungsvergütung, sind aber unfallversichert. Einzelne Regionen übernehmen zudem entstandene Fahrt- und Verpflegungsaufwendungen (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). Bei diesem Modell müssen mindestens 20 % der Ausbildungszeit im Betrieb absolviert werden. In der Praxis findet die betriebliche Phase im Rahmen der zweijährigen Ausbildung am Ende der Ausbildung nach Absolvierung aller schulischen Module statt (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 19).
- Im Überblick kann der Status quo der Berufsausbildung im Jahr 2012 vor Einführung einer dualen Berufsbildung wie folgt zusammengefasst werden:

Gestaltungsfelder/Komponenten einer dual(isierten) Berufsausbildung

| Ausgangssituation 2012 | | Stufe |
|------------------------|---|-------|
| (1) | Politische Reichweite: Ausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele <ul style="list-style-type: none"> • Berufsausbildung wird als Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung sowie zur Förderung der sozialen Inklusion verstanden (CEDEFOP 2013, 23, 39). • Die Berufsausbildung steht insbesondere auch Lernenden aus wirtschaftlich benachteiligten Familien zur Verfügung (CEDEFOP 2013, 39). • Über die Berufsbildungsaktivitäten des Arbeitsministeriums sollen Geringqualifizierte und Arbeitslose eine Qualifizierungschance erhalten (CEDEFOP 2013, 40). | 2–3 |
| (2) | Zielausrichtung: Qualifizierung für zukunfts offene Arbeitswelten <ul style="list-style-type: none"> • In den Curricula insbesondere der schulischen Lernorte werden in einzelnen Modulen neben berufsfachlichen explizit auch personale, soziale und weitere transversale Kompetenzen integriert (CEDEFOP 2013, 23, 34). | 2–3 |
| (3) | Duales Prinzip: alternierendes Lernen in schulischen und betrieblichen Lernorten <ul style="list-style-type: none"> • In der praktizierten dualisierten Ausbildung ist die betriebspraktische Phase additiv zur vorhergehenden schulischen Phase konzipiert. Dies begründet ein Potenzial zur Gewinnung betrieblicher Erfahrungen, eine curriculare Verbindung von schulischer und betrieblicher Ausbildung findet in dieser Konstellation jedoch nicht systematisch statt. Inwieweit innerhalb der schulischen Phasen auch engere Bezüge zu betriebspraktischen Problemstellungen hergestellt werden, obliegt primär der didaktischen Umsetzung in den schulischen Lernorten. | 2/– |
| (4) | Partnerschaftskultur: Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft <ul style="list-style-type: none"> • Auf der lokalen Ebene sind Unternehmen in die Umsetzung der dualisierten Ausbildung einbezogen. Sie steuern das betriebliche Modul bei, das am Ende der zweijährigen Ausbildung mit mindestens 20 % der Ausbildungszeit geplant ist. • Auf der lokalen Ebene kooperieren Tutorinnen der Schule mit solchen aus den Betrieben (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). • Die Verantwortung für die Einstellung der Lernenden sowie für die Prüfung der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen bleibt bei den beruflichen Schulen. Betriebe nehmen prinzipiell die Rolle eines Praktikumsbetriebs ein. | 2/– |

| Ausgangssituation 2012 | Stufe |
|---|-------|
| <p>(5) Professionalisierung des Berufsbildungspersonals: Schrittmacher der Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> In den beruflichen Schulen sind Lehrkräfte für allgemein- und berufsbildende Fächer tätig. In den Betrieben nehmen Trainer bzw. Tutoren die Betreuung der Lernenden innerhalb des betrieblichen Moduls wahr. Dazu übernehmen fachliche Expertinnen sowohl im Betrieb als auch in der Schule spezifische Lehraufgaben (CEDEFOP 2020a, 40). Lehrkräfte im Bereich der Berufsausbildung benötigen einen Universitätsabschluss (ISCED 6) sowie einen einschlägigen Masterabschluss im Bereich der Lehramtsausbildung (CEDEFOP 2020a, 41; SANITER 2020, 20). Trainer/Tutorinnen für betriebliche Module benötigen keine formalen Qualifikationen (CEDEFOP 2020a, 41; SANITER 2020, 42). | 3/1-2 |
| <p>(6) Qualitätsentwicklung: Kodifizierung und Überprüfung von Standards</p> <ul style="list-style-type: none"> In den Zuständigkeiten von Erziehungs- und Arbeitsministerium sind Qualitätssysteme zur Überprüfung der Ausbildungsprogramme installiert (CEDEFOP 2013, 36). In der Zuständigkeit der nationalen und regionalen Erziehungsbehörden bestehen Mechanismen zur Überprüfung von Curricula, Lehrerbildung und Ausstattung. Private Schulanbieter müssen sich einem Akkreditierungsverfahren unterziehen. Schulen werden über Schulinspektoren im Rahmen einer Fremdevaluation überprüft. Selbstevaluationen sind von der nationalen Gesetzgebung nicht vorgeschrieben. Indikatoren und Verfahren zur Durchführung der Evaluationen bestehen seit 2009 (CEDEFOP 2020a, 16). Es besteht ein System der Nachverfolgung von Ausbildungsabsolventinnen, auf der nationalen Ebene wird dies durch das National Institute for Educational Evaluation getragen (CEDEFOP 2020a, 17). Konkrete Daten über Ergebnisse der Einmündung von Ausbildungsabsolventen in das Beschäftigungssystem werden nicht berichtet. | 3/- |
| <p>(7) Partizipatorische Governance: Grundlegung eines institutionellen und rechtlichen Rahmens</p> <ul style="list-style-type: none"> Die traditionelle Rollentrennung zwischen Staat und Sozialpartnern ist auch 2012 noch stark ausgeprägt. So waren die Sozialpartner bei der rechtlichen Grundlegung der dualen Berufsausbildung nicht formal einbezogen – „Dual VET was implemented without social dialogue“ (SERRA et al. 2022, 7). Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften sind Mitglied des General Council on Vocational Education and Training (CGFP), das die Regierung in Fragen der Berufsbildung beraten soll (CEDEFOP 2019, 66). Das Gremium besitzt jedoch aufgrund seiner Größe (das Plenum besteht aus 78 Mitgliedern) und den weitgehend unverbindlichen Aufgabenschwerpunkten nur einen geringen Einfluss auf die Regierungspolitik. Zudem hat das Plenum zwischen 2010 und 2018 nicht getagt (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 29 f.). Die Sozialpartner sind auf der Arbeitsebene in die Curriculumentwicklung sowie die Regulation von Arbeitsbedingungen mit Einfluss auf den betrieblichen Teil der Ausbildung einbezogen (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 24). | 1 |
| <p>(8) Finanzierung der Berufsausbildung: Balance zwischen Kosten- und Nutzeinschätzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> Die 2012 praktizierte dualisierte Berufsausbildung wird weitgehend durch staatliche Mittel finanziert. Betriebe bringen für die Durchführung der betrieblichen Phase am Ende der Ausbildung insbesondere personelle Ressourcen ein. Vereinzelt zahlen sie auf freiwilliger Basis Zuschüsse an die Lernenden. Zugleich erwirtschaften sie ggf. Erträge durch die produktive Arbeit der Lernenden. | - |
| <p>(9) Flexible Ausbildungsstrukturen: Umgang mit Veränderungsrasanz und Vielfalt</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Ausbildungsprogramme sind modular strukturiert, wobei Module zu umfangreichen Qualifikationen im Rahmen von „VET diploma“ verbunden werden können. Programme werden zum Teil in Modalitäten von Voll- und Teilzeit sowie in Präsenz- und Onlineform angeboten (CEDEFOP 2020a, 10; SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 24). | 3 |
| <p>(10) Evidenzbasierung: Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen</p> <ul style="list-style-type: none"> Aktivitäten in diesem Bereich fokussieren sich auf die Antizipation von Qualifikations- bzw. Arbeitsmarktanforderungen. Auf der Ebene von Wirtschaftssektoren bestehen „Sectoral Joint Committees“ mit der Aufgabe, die Qualifikationsbedarfe im jeweiligen Wirtschaftssektor zu identifizieren (CEDEFOP 2020a, 17). Das Public Employment Service sowie das National Institute of Vocational Qualifications (INCUAL) betreiben Observatorien, um Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt quantitativ und qualitativ möglichst früh zu identifizieren und in Qualifikationsbedarfe zu übersetzen (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 38). | (3) |
| <p>(11) Gleichwertigkeit: Berufsausbildung im Kampf um Ansehen, Attraktivität und Akzeptanz</p> <ul style="list-style-type: none"> Die begrenzte Attraktivität der Berufsbildung zeigt sich in dem vergleichsweise geringen Anteil von ca. 33 %, die 2013 in der höheren Sekundarschule den Berufsbildungszweig wählten. Die Einführung einer dualen Berufsausbildung mit einem höheren Anteil an betrieblichen Ausbildungsphasen wird als ein Schritt zur Erhöhung der Attraktivität der Berufsausbildung verstanden. | - |

Umsetzung der dualen Berufsausbildung

Mit ihrer rechtlichen Einführung besteht ab 2012 neben der dualisierten Ausbildung eine duale Berufsausbildung. Hinsichtlich ihrer konkreten Ausgestaltung blieb das Royal Decree 1529/2012 wenig spezifisch. In der Folge bildeten sich die drei Umsetzungsvarianten heraus:

- Bei dem Stipendienmodell erhält der Lernende eine Unterstützung durch den Betrieb oder eine anderen Einrichtung (z. B. Stiftung, Staat), dessen Höhe zumeist durch die Region festgelegt wird (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). Die Berufsausbildung basiert auf einer Vereinbarung zwischen Schule und Betrieb.
- Bei dem Vertragsmodell wird zwischen Lernendem (in der Altersgruppe 16–25) und Betrieb ein Arbeitsvertrag abgeschlossen, in dem auch die Vergütung geregelt wird. Sie wird nur für die Zeit gewährt, in der sich die Auszubildenden im Betrieb befinden. Das Modell erwies sich in der Umsetzung als nicht sehr praktikabel. Deshalb wurde es nach und nach von den Regionen durch das Stipendienmodell ersetzt.
- In einzelnen Regionen blieb die Zahlung einer Vergütung für die Auszubildenden optional; in der Folge erhielt eine bedeutende Zahl von Auszubildenden keine Vergütung (ESC 2023, 51).

In der dualen Berufsausbildung müssen mindestens 33 % im Betrieb absolviert werden. In einzelnen Regionen wird ein höherer Mindestanteil vorausgesetzt (z. B. 43 % in Katalonien). Der Wechsel zwischen schulischen und betrieblichen Phasen wird regional sehr unterschiedlich gehandhabt (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20).

In curricularer Hinsicht werden sowohl die dualisierte als auch die duale Ausbildung auf standardisierte Berufsprofile ausgerichtet, die im „National Catalogue of Professional Qualifications (Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales – CNCP)“ dokumentiert sind (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 17). Dabei werden 45–55 % der Inhalte national verbindlich definiert, jeweils der Rest wird durch die Region autonom festgelegt (CEDEFOP 2013, 33). Die Berufsprofile

sind modular in sogenannten „units of competences (UC)“ strukturiert; sie enthalten u. a. „learning outcomes“ und „assessment criteria“ (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 17).

Voraussetzung für die Aufnahme einer Berufsausbildung ist prinzipiell ein Sekundarschulabschluss. Die duale Ausbildung kommt zumeist durch die berufliche Schule zustande, über die eine Auswahl der Lernenden und die Zuordnung zu einem Betrieb erfolgt (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 20). In der Praxis nehmen die Betriebe an der Auswahl teil, indem die Berufsschule eine Vorauswahl trifft und die Betriebe die Letztentscheidung treffen. Die Prüfung erfolgt ebenfalls in Verantwortung der Schule, wobei die Einschätzungen der betrieblichen Tutorin berücksichtigt werden sollen. In der Zuständigkeit der Erziehungsbehörde wird im Anschluss an eine Ausbildung im Umfang von 2.000 Stunden auf „intermediate level“ (ISCED 3 und 4) oder „high level“ (ISCED 5) als Abschluss ein „VET diploma“ verliehen (CEDEFOP 2013, 33).

Mit der formalen Einführung einer dualen Berufsausbildung wurde ein Eckpfeiler zur Weiterentwicklung der Berufsbildung in Spanien geschaffen. Das (nationale) Gesetz schafft einen Rahmen, erlaubt jedoch innerhalb dieses Rahmens vielfältige Umsetzungsformen. Vor diesem Hintergrund setzten die 17 Regionen im Rahmen ihrer Autonomie einzelne Merkmale der dualen Ausbildung unterschiedlich um. Dabei bestand ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal in der Höhe der Vergütung, der Stundenzahl, dem Beginn der dualen Phase sowie in der zeitlichen Gestaltung der Alternation zwischen den Lernorten. So wurde der Wechsel z. T. im Tagesrhythmus, z. T. in Form von Wochenblöcken vorgesehen (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019). Eine Besonderheit zeigte sich in Madrid, wo der schulische Teil im ersten und der betriebliche Teil der Ausbildung im zweiten Jahr durchgeführt wird.

Als Beispiel für ein regionales Modell soll die Umsetzung in Katalonien skizziert werden (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019):

- Die Ausbildung dauert insgesamt zwei Jahre, wobei das zweite Jahr in dualer Form durchgeführt wird. Im zweiten Jahr verbringen die Lernenden

ca. 900 Stunden im Betrieb, im ersten Jahr kommt dazu ein Praktikum im Umfang von 80–100 Stunden.

- In Katalonien sind sowohl das Vertrags- als auch das Stipendienmodell möglich. Bei einem Ausbildungsvertrag mit dem Betrieb erhalten die Lernenden ein festgelegtes Mindestsalär. Bei dem Stipendienmodell darf die Vergütung nicht unter einem definierten monatlichen Standard liegen. In beiden Fällen ist der Lernende sozialversichert.
- Sowohl im Rahmen des Vertrags- als auch des Stipendienmodells erwirbt der Lernende Kompetenzen im Betrieb und besucht parallel die Berufsschule. In einigen Berufen ist der Schulbesuch in Blockform organisiert; hier beträgt die maximale wöchentliche Arbeitszeit im Betrieb 40 Stunden.
- Während der betrieblichen Ausbildungsphase ordnet der Betrieb dem Lernenden einen Tutor zu.
- Die Leistungsfeststellung wird durch den schulischen Tutor koordiniert. Dabei sollte die Einschätzung des betrieblichen Tutors berücksichtigt werden.

Die duale Ausbildung wird in einem breiten Spektrum an Berufen bzw. Wirtschaftssektoren durchgeführt. Eine hohe Repräsentanz findet sich in den folgenden Bereichen (SANZ DE MIGUEL 2022, 18): „Sociocultural and Community Services“, „Management and Business Administration“, „Installation and Maintenance“, „Mechanical Production“, „Transport and Motor Vehicles Maintenance“, „Electricity and Electronics“; dazu kommen zunehmend duale Ausbildungsverhältnisse in den Sektoren „Commerce and Marketing“ sowie „Hotels and Tourism“.

Eine wesentliche Unterstützung der dualen Berufsausbildung entstand 2015 durch die Gründung der Allianz für duale Berufsausbildung (Dual VET Alliance; Alianza para la FP Dual) durch die Promotoren Bertelsmann Stiftung (Fundación Bertelsmann), den spanischen Unternehmerverband CEOE (Conferación Española de Organizaciones Empresariales), die spanische Handelskammer (Cámara de Comercio de España) und die Stiftung Prinzessin von Girona (Fundació Princesa de Girona). Die Allianz ist ein nationales

Netzwerk mit mittlerweile mehr als 1.500 Mitgliedern, darunter Wirtschaftsverbände, Bildungseinrichtungen, Betriebe, regionale Verwaltungen und Gewerkschaften. Ein Kernziel der Allianz besteht darin, durch den Ausbau der dualen Berufsausbildung die Beschäftigungsfähigkeit junger Menschen sowie die Wettbewerbsfähigkeit der Unternehmen zu verbessern.

Der Start der dualen Berufsausbildung sowie die Gründung der Allianz wurden zunächst insbesondere durch einzelne Gewerkschaften kritisch kommentiert. So kritisierte die Gewerkschaft CCOO zum einen, dass die duale Berufsausbildung 2012 ohne maßgebliche Beteiligung der Sozialpartner eingeführt wurde, und vertrat die Position, die Gestaltung der Ausbildung orientiere sich zu sehr an dem deutschen Modell der dualen Berufsausbildung, ohne die historischen und sozialen Spezifika Spaniens zu berücksichtigen (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 10; SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 53; SERRA et al. 2022, 7). Demgegenüber fand die duale Berufsausbildung bei der anderen großen Gewerkschaft, der UGT, eine intensive Unterstützung.

Eine Aufwertung erfuhr die Berufsbildung 2018 u. a. durch die Umbenennung des Erziehungsministeriums in „Ministry of Education and Vocational Training“ (CEDEFOP 2020a, 26; vorher: „Ministry of Education, Culture and Sport“).

Die Implementierungsprozesse und die daraus resultierenden Anpassungen der spanischen Berufsausbildung ab 2013 können entlang des eingeführten Bezugsrahmens wie folgt zusammengefasst werden:

Gestaltungsfelder/Komponenten einer dual(isiert)en Berufsausbildung

| | Implementierung nach der Einführung einer dualen Berufsausbildung | Zielstufe |
|-----|---|-----------|
| (1) | <p>Politische Reichweite: Ausbildung als Mittel zur Erreichung ökonomischer, sozialer und individueller Ziele</p> <ul style="list-style-type: none"> • Berufsbildung wird weiterhin als ein wesentliches Instrument zur Förderung der wirtschaftlichen Produktivität und sozialen Inklusion verstanden (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 62). • Die Förderung einer „employability“ wird 2018 in strategischen Dokumenten der Regierung als ein wesentliches Instrument zur sozialen Inklusion von Gruppen mit Benachteiligungen ausgewiesen (CEDEFOP 2020a, 29, 51). | 3–4 |
| (2) | <p>Zielausrichtung: Qualifizierung für zukunfts offene Arbeitswelten</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2015 wurden sogenannte „key competences“ als übergreifende Prinzipien bzw. Ziele in die Ausbildungscurricula aufgenommen. „Personal and social skills are also covered transversely in all the modules making up the curriculum of VET“ (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 43). Dazu zählen u. a. „learning to learn and interpersonal and civic competencies“ (CEDEFOP 2020a, 34). „Key competences such as communication in a foreign language and entrepreneurship and personal initiative were mostly taught as separate subjects/modules“ (CEDEFOP 2020a, 34). • Das Erziehungsgesetz von 2013 gibt den Regionen die Option, im Rahmen der Berufsausbildungen im Bereich Sprachen (Spanisch, Fremdsprachen), Mathematik und andere Fächer zusätzliche Angebote zu unterbreiten, um den Lernenden den Zugang in Anschlussbildungsgänge zu ermöglichen (CEDEFOP 2020a, 37). Einzelne Regionen bieten in der Berufsausbildung zudem einen bilingualen Unterricht an. • Es besteht kein systematisches Assessment von „key competences“ in der Berufsausbildung (CEDEFOP 2020a, 34). | 4 |
| (3) | <p>Duales Prinzip: alternierendes Lernen in schulischen und betrieblichen Lernorten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das duale Prinzip ist leitend für die Gestaltung der dualen Berufsausbildung. Der Wechsel zwischen den Lernorten wird unterschiedlich organisiert, in allen Modellen sind jedoch sowohl die schulischen als auch die betrieblichen Phasen curricular reguliert. • Der Anteil der betrieblichen Ausbildung nimmt in der Mehrzahl der regionalen Implementierungen mindestens 33 % der Ausbildungszeit ein. • Die Prüfung der Lernleistungen erfolgt modulbezogen. Die Leistungen aus der betrieblichen Ausbildung fließen indirekt im Rahmen der Abstimmung zwischen dem schulischen und betrieblichen Tutor in die Bewertung ein. | 3–4 |
| (4) | <p>Partnerschaftskultur: Zusammenwirken von Akteuren aus Staat und Wirtschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Betriebe übernehmen in der dualen Berufsausbildung einen bedeutenden Anteil der Ausbildungszeit; sie organisieren mithilfe einer betrieblichen Tutorin Phasen des arbeitsbezogenen Lernens und betreuen die Lernenden. Die betriebliche Tutorin dient als Ansprechperson für den schulischen Lernort. • Durch die Allianz für duale Berufsausbildung hat sich die Unterstützung der Berufsausbildung durch Wirtschaft und Sozialpartner deutlich verbreitert und verbessert: Die Stiftung Caixabank Dualiza wirbt für die duale Berufsausbildung. Die spanische Handelskammer bietet interessierten Unternehmen Beratungs- und Unterstützungsleistungen an, die Gewerkschaft UGT propagiert in ihren Publikationen die Vorteile der dualen Berufsausbildung (CEDEFOP 2020a, 14 f.). • Die nationale Regierung gründete 2020 einen „Social Dialogue Round Table for Vocational Training“, an dem neben dem Erziehungsministerium u. a. die Sozialpartner teilnehmen. In dem Gremium werden aktuelle Bedarfe und zukünftige Prioritäten diskutiert. Ein Thema war zudem die Ausgestaltung des neuen Berufsbildungsgesetzes, das 2022 in Kraft trat und das die Ausbildung in vielen wesentlichen Aspekten auf eine neue Grundlage stellt. Insgesamt wird das Forum positiv gewertet, einzig die Gewerkschaft CCOO beklagt den konsultativen Charakter (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 31). • ARTILES et al. (2020, 81) sehen die beruflichen Schulen mit ihren Tutoren als „real drivers of dual VET“. | 3 |
| (5) | <p>Professionalisierung des Berufsbildungspersonals: Schrittmacher der Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Voraussetzungen im Hinblick auf die Professionalisierung des Lehr- und Ausbildungspersonals haben sich durch die Einführung der dualen Berufsausbildung nicht signifikant verändert. • Auf der betrieblichen Seite soll ein (betrieblicher) Tutor die Ausbildung koordinieren. Es bestehen keine verpflichtenden Vorkehrungen zur Akkreditierung oder Schulung dieser Zielgruppe. In den meisten Regionen werden auf freiwilliger Basis Vorbereitungskurse angeboten, die in der Regel zwischen sechs und 20 Stunden umfassen (ESC 2023, 49). In Aragonien und Katalonien sind die Vorbereitungskurse verpflichtend. • Auf der schulischen Seite erlangt die (schulische) Tutorin eine zentrale Rolle in der Umsetzung der dualen Ausbildung vor Ort. Tutorinnen in der Schule sind verantwortlich für die Gewinnung von Betrieben, die Gestaltung von Kooperationsvereinbarungen und die Begleitung der Umsetzung in den Lernorten. Da diese Aufgaben über die Durchführung von Lehraufgaben hinausgehen, stellen sich Fragen wie die Einordnung dieser Funktion in das Schulgefüge und die Vorbereitung der Tutorinnen auf eine professionelle Aufgabengestaltung (ESC 2023, 50). • Angesichts der erhöhten fachlichen und didaktischen Anforderungen insbesondere durch die digitale Transformation wird ein entsprechender Bedarf für die Weiterbildung von Lehrkräften angemahnt (SERRA et al. 2022, 9). | 3/1–2 |

| | Implementierung nach der Einführung einer dualen Berufsausbildung | Zielstufe |
|------|--|-----------|
| (6) | <p>Qualitätsentwicklung: Kodifizierung und Überprüfung von Standards</p> <ul style="list-style-type: none"> Die elaborierten Instrumente und Verfahren der Qualitätssicherung werden auch in der dualen Berufsausbildung angewendet. Insofern gelten die bereits 2012 wirksamen Praktiken fort. Hinsichtlich des in der Europäischen Union eingeführten EQAVET-Qualitätsrahmens wird berichtet, dass die EQAVET-Indikatoren in hohem Maße in die spanischen Systeme eingegangen sind (CEDEFOP 2020a, 18 f.). Es wäre zu prüfen, inwieweit spezifische Indikatoren für die Entwicklung der Strukturen und Prozesse in der dualen Berufsausbildung erforderlich sind. Überlegungen zur Qualitätsentwicklung der betrieblichen Ausbildung befinden sich erst in den Anfängen. | 3/- |
| (7) | <p>Partizipatorische Governance: Grundlegung eines institutionellen und rechtlichen Rahmens</p> <ul style="list-style-type: none"> Der rechtliche Rahmen zur Berufsbildung wird im Zusammenwirken der nationalen und regionalen Gesetzgebungsorgane definiert. Eine Delegation von Aufgaben im Rahmen einer korporativen Struktur ist auch in der dualen Berufsausbildung nicht vorgesehen (CEDEFOP 2020a, 13). Das hohe Maß an Entscheidungskompetenzen der Regionen führt zu einer fragmentierten Implementierung der dualen Berufsausbildung (SERRA et al. 2022, 7). In dem für die Curriculumentwicklung formal verantwortlichen National Institute of Vocational Qualifications (INCUAL) sind Sozialpartner nicht formal repräsentiert. Gleichwohl sind sie auf der technischen Ebene in die Entwicklung und Aktualisierung von Curricula einbezogen (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 43; SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 38). Im Vergleich zu dualen Ausbildungssystemen aus anderen Ländern ist bemerkenswert, dass Unternehmen nicht unmittelbar die Auswahl von Lernenden in der dualen Ausbildung vornehmen. Die Auswahl erfolgt in erster Instanz durch die berufliche Schule, wobei in den meisten Regionen die Betriebe faktisch die Letztentscheidung über die Übernahme eines Auszubildenden treffen (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 54). 2018 wurde das bestehende, aber seit 2010 nicht mehr aktive General Council on Vocational Education and Training (CGFP) durch die Regierung reaktiviert. Es wurden fünf Arbeitsgruppen gebildet, eine davon zur dualen Berufsausbildung (CEDEFOP 2020a, 17). Das Profil und die Rolle des Rates in der Governance der Berufsbildung erscheinen noch nicht eindeutig. | 1 |
| (8) | <p>Finanzierung der Berufsausbildung: Balance zwischen Kosten- und Nutzeinschätzungen</p> <ul style="list-style-type: none"> Durch die höhere Zahl an Stunden in der betrieblichen Ausbildung tragen die Betriebe höhere Aufwendungen durch die Bereitstellung von Personal, Räumlichkeiten und Materialien. Sowohl in dem Vertrags- als auch in dem Stipendienmodell erhalten die Lernenden durch den Betrieb eine staatlich festgelegte Vergütung für die Zeit im Unternehmen (vgl. für Katalonien JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019). Betriebe erhalten eine Reduktion der Beiträge zur Sozialversicherung zwischen 75 % und 100 % je nach Größe der Betriebe (ETF 2018, 26), zudem innerhalb des Vertragsmodells einen Bonus für den Einsatz des betrieblichen Tutors (ARTILES et al. 2020, 80). Die Unterstützung für kleinere Betriebe liegt dabei höher als jene für größere. Die betriebliche Phase der dualen Ausbildung besitzt ihren Schwerpunkt häufig in der zweiten Ausbildungshälfte. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, die Lernenden im Betrieb in höherem Maße auch zur Bewältigung produktiver Arbeiten einzusetzen. WOLTER & MÜHLEMANN (2015) haben auf der Grundlage eines Kosten-Nutzen-Modells für ausgewählte Ausbildungsberufe auf der Grundlage spanischer Lohndaten drei Modellvarianten durchgerechnet. Bezogen auf die in Spanien praktizierte zweijährige duale Berufsausbildung und die definierten Zeit- und Kostenparameter zeigen sich für einzelne Berufe Nettoerträge, für andere Nettokosten (WOLTER & MÜHLEMANN 2015, 75). | 1 |
| (9) | <p>Flexible Ausbildungsstrukturen: Umgang mit Veränderungsrasanz und Vielfalt</p> <ul style="list-style-type: none"> Die flexible Strukturierung von alternierenden Ausbildungsprogrammen gilt auch für duale Ausbildungsprogramme. Insofern gelten die Flexibilitätsmerkmale hinsichtlich der modularen Curricula, der räumlichen Durchführung (Präsenz, Distanz) sowie der zeitlichen Organisation (Teil- und Vollzeit) auch prinzipiell für die Umsetzung der dualen Berufsausbildung. Seit 2016 ist mit Abschluss eines VET Diploma (ISCED 3 oder 4) der direkte Zugang zu einer höheren Berufsausbildung (ISCED 5) möglich. Mit der erfolgreichen Absolvierung einer höheren Berufsausbildung und dem Erwerb eines Higher Technician Diploma wird die Berechtigung zur Aufnahme eines Universitätsstudiums auf dem Bachelor-Niveau (ISCED 6) verliehen (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 21). | 3-4 |
| (10) | <p>Evidenzbasierung: Entwicklung von fundierten Entscheidungs- und Gestaltungsgrundlagen</p> <ul style="list-style-type: none"> Die bereits bestehenden Ansätze zur Antizipation zukünftiger Qualifikationsanforderungen wurden weiter ausgebaut. Mit einer Verordnung wurde 2020 innerhalb der National Institute of Vocational Qualifications (INCUAL) ein Professional Observatory eingerichtet, das u. a. neue Berufsprofile und Ausbildungsbedarfe identifizieren soll. Es arbeitet in Kooperation mit bestehenden Observatories auf der regionalen und sektoralen Ebene. Sozialpartner weisen darauf hin, dass das Professional Observatory seine Aufgaben noch nicht sehr effizient erfüllt (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 39). Punktuell entstehen Projekte im Rahmen einer Berufsbildungsforschung, die z. T. im Kontext der Allianz für duale Berufsausbildung finanziert werden (SANZ DE MIGUEL et al. 2022, 53). | 3 |

| Implementierung nach der Einführung einer dualen Berufsausbildung | Zielstufe |
|---|-----------|
| <p>(11) Gleichwertigkeit: Berufsausbildung im Kampf um Ansehen, Attraktivität und Akzeptanz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ein wesentlicher Promotor für die Berufsausbildung ist die Allianz für duale Berufsausbildung. Sie verbreitet die Möglichkeiten insbesondere der dualen Berufsausbildung in Wirtschaft und Gesellschaft und trägt damit wesentlich zur Steigerung ihrer Attraktivität bei. • Ein Beispiel für die Dissemination von guten Praktiken stellt die Publikation von MIRÓ et al. (2021) dar. • In materialer Hinsicht kann die Attraktivität für Lernende neben der finanziellen Unterstützung in Form von Ausbildungsvergütungen oder Stipendien durch vielfältige Beratungsangebote erhöht werden. Einige Regionen haben entsprechende Angebote geschaffen, obwohl dieser Bereich als verbesserungsbedürftig beurteilt wird (ESC 2023, 52). Zudem kann angenommen werden, dass der für die duale Berufsausbildung immanente höhere Anteil an betrieblicher Praxis für einen Teil der Schulabgängerinnen ein Attraktivitätsmoment darstellt. • Die erhöhte Attraktivität der dualen Berufsausbildung lässt sich anhand der Zahlen an Lernenden, Betrieben und Schulen illustrieren, die seit Einführung dieses Ausbildungsmodells kontinuierlich gewachsen sind (siehe unten). Zugleich ist bewusst zu halten, dass die duale Berufsausbildung insgesamt erst einen kleinen Teil der Ausbildungsverhältnisse auf der mittleren Qualifikationsebene ausmacht. | (1) |

Umsetzungserfahrungen und (erste) Wirkungen des Reformprozesses

Seit ihrer Einführung im Jahr 2012 ist die duale Berufsausbildung kontinuierlich gewachsen. Die Zahl der Lernenden stieg von 4.292 (2012/13) auf 37.841 (2020/21), davon sind knapp 40 % weiblich; ca. 60 % der Lernenden befanden sich 2019/20 in einer Ausbildung der höheren Berufsausbildung (ISCED 5) (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 26; MEFP 2021, 18; ESC 2023, 53). Die Zahl der beteiligten Unternehmen stieg ebenfalls, von ca. 500 im Jahr 2012/13 über 4.900 2014/15 auf über 10.000 im Jahr 2018/19 (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 26; JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019). Korrespondierend zu diesen Steigerungsraten wuchs auch die Zahl der beteiligten Schulen von 173 (2012/13) auf 1.147 (2016/17; 827 staatliche sowie 320 private) (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 26; MEFP 2021, 19).

Zugleich bleibt der Anteil der Jugendlichen, die innerhalb des Berufsbildungszweigs die duale Berufsausbildung beginnen, gegenüber der traditionellen Form der dualisierten Berufsausbildung insgesamt noch niedrig. Der Anteil stieg im Jahresvergleich 2016–2020 bei den Lernenden in der mittleren Berufsausbildung („intermediate VET“) von 2,4 % auf 3,8 %, in der höheren Berufsausbildung („higher VET“, ISCED 5) von 3,9 % auf 5,7 % (ESC 2023, 56). Die Anteile variieren deutlich zwischen den Regionen sowie unterschiedlichen Wirtschaftssektoren (ESC 2023, 56 f.).

Die Übergänge in eine Berufsausbildung sind vielfältig. Ein Übergang verläuft von der vierjährigen Sekundarschule („lower secondary school“) in die mittlere

oder von der höheren Sekundarschule in die höhere Berufsausbildung. 2018 entschieden sich 62,1 % der Absolventinnen für den Übergang in ein Universitätsstudium (ESC 2023, 70). 6,9 % der Auszubildenden haben vor der Berufsausbildung ein Studium absolviert oder zeitweise das Bildungssystem verlassen (ESC 2023, 70). Die Durchlässigkeit zwischen Berufsausbildung und Studium verläuft in beide Richtungen. Im Jahr 2019 hatten 9,4 % der Auszubildenden in der höheren Berufsausbildung bereits einen Bachelor-Studienabschluss; 13,5 % der Hochschulabsolventen mit einem Bachelorabschluss besaßen auch einen Abschluss der höheren Berufsausbildung, 3,5 % einen Abschluss der mittleren Berufsausbildung (ESC 2023, 70).

Im Hinblick auf den Übergang von der Berufsausbildung in eine anschließende Beschäftigung liegen für die vergangenen Jahre nur punktuelle Daten vor. So wird (ohne Angabe des Bezugsjahrs) auf nationaler Ebene eine Übergangsquote von 70 % berichtet, wobei die Daten für Absolventen einer dualen Ausbildung etwas höher liegen als die für Abgängerinnen einer dualisierten Berufsausbildung (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 27). Die Werte für einzelne Regionen variieren; beispielsweise wird für Galizien eine Übergangsquote von 91 % für dual sowie 85 % für dualisiert Ausgebildete berichtet (SANZ DE MIGUEL et al. 2020, 27). Auswertungen des Economic and Social Council zeigen, dass die Übergangsquoten für Absolventen einer dualen Berufsausbildung höher liegen als jene für die dualisierte Ausbildung (ESC 2023, 77). Bezogen auf den Abschlussjahrgang 2017/18 fanden 49,1 % nach der dualen Ausbildung im ersten Jahr eine Beschäftigung (dualisierte Ausbildung:

39,5 %), nach vier Jahren lag der Wert bei 72,1 % (dualisierte Ausbildung: 64,8 %) (ESC 2023, 77). Im Durchschnitt liegen zudem die Verdienste für dual Ausgebildete höher (ESC 2023, 87).

Die Jugendarbeitslosigkeit liegt im europäischen Vergleich in Spanien unverändert hoch. Nach 55,5 % im Jahr 2013 sank die Quote in der Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen auf 28,4 % (2023), ist damit aber die höchste unter den EU-Mitgliedsstaaten (SANCHA & GUTIÉRREZ 2016, 11; EUROSTAT 2023).

Neben diesen quantitativen Daten liegen erste qualitative Befunde aus einzelnen Forschungsarbeiten vor. JANSEN & PINEDA-HERRERO (2019) untersuchten u. a. die Frage, welche Motive bzw. Hindernisse für katalanische Unternehmen die Entscheidung für oder gegen eine Beteiligung an einer dualen Berufsausbildung begründen. 571 ausbildende und 199 nicht ausbildende Unternehmen unterschiedlicher Größe beantworteten den Fragebogen. Bei den ausbildenden Unternehmen favorisierten in dem Referenzjahr 2016/17 insgesamt 81 % das Stipendien- gegenüber dem Vertragsmodell. Die Auswertungen zeigen, dass für den Großteil der befragten Unternehmen und weitgehend unabhängig von der Betriebsgröße das Investitions- und das Screeningmotiv ihre Entscheidung für eine duale Berufsausbildung dominieren. Sie sehen die Ausbildung als eine Investition in zukünftiges Fachpersonal und wollen potenzielle Mitarbeitende in der Ausbildung genauer kennen- und einschätzen lernen. Produktive Arbeitsbeiträge der Lernenden sind dabei willkommen, stehen aber nicht im Vordergrund (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019, 22). Eine Ausbildung im Rahmen des Vertragsmodells verstärkt bei Unternehmen die Absicht, die Lernenden nach der Ausbildung zu übernehmen. „When entering into a training contract, apprentices might feel more like an additional employee of the firm and thus might feel more loyalty towards the firm“ (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019, 23). Nicht ausbildende Unternehmen sehen die Gefahr des Abwerbens ausgebildeter Fachkräfte („poaching“) in der 2017/18 durchgeführten Befragung als einen nachgeordneten Grund. „Instead, the study shows that other elements such as excessive bureaucracy, difficulties in the supervision of the apprentice and insufficient information about the implementation of dual apprenticeship training are the primary barriers for the

non-training firms“ (JANSEN & PINEDA-HERRERO 2019, 23 f.). Dazu beklagen sie, dass sie die Auszubildenden nicht selbst auswählen können.

Eine Studie von MORA et al. (2022) untersuchte den Effekt der dualen Ausbildung auf Noten und Abschlussquoten im Vergleich zur traditionellen Ausbildungsvariante in Katalonien. Im Ergebnis zeigen die Untersuchungen einen positiven Effekt der dualen Ausbildung sowohl auf das Ausbildungsergebnis als auch auf die Wahrscheinlichkeit eines Ausbildungsabschlusses.

In der Gesamtschau resultieren aus den ersten Jahren der dualen Berufsausbildung neben einer stetigen Ausdehnung in bestimmten Wirtschaftssektoren und Regionen wesentliche Erkenntnisse über bestehende Herausforderungen. Dazu zählen insbesondere (SANZ DE MIGUEL et al. 2020; SERRA et al. 2022; MORA et al. 2022; ESC 2023):

- in Umfang und Form unterschiedliche Umsetzung der dualen Ausbildung in den verschiedenen Regionen;
- rechtliche und institutionelle Grundlegungen im Hinblick auf die Integration von iVET und cVET;
- stabile Partizipation von Wirtschaft und Gewerkschaften in der Governance der dualen Berufsausbildung;
- marginale Anwendung des Ausbildungsvertragsmodells;
- Vereinfachung der administrativen Prozesse in der Umsetzung der Vertragsverhältnisse, insbesondere für kleinere Unternehmen;
- Steigerung von Bekanntheits- und Attraktivitätsgrad der dualen Berufsausbildung bei Jugendlichen und Betrieben;
- unzulängliche Datenbasis über die Entwicklung der dualen Ausbildung in den Regionen und Sektoren;
- Weiterentwicklung der Ausbildungsqualität, z. B. in der Qualifizierung des betrieblichen Ausbildungspersonals.

Die Herausforderungen bildeten eine Grundlage in den Bemühungen der nationalen Regierung nach 2018, die Rahmenbedingungen der Umsetzung der dualen Berufsausbildung weiterzuentwickeln. Drei wesentliche Entwicklungen führten zu einem neuen Momentum für die duale Ausbildung:

- Die nationale Regierung startete 2018 einen Strategieprozess zur Gestaltung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformation (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR)), in dem die Förderung der Berufsbildung eine wesentliche Rolle spielte. Die Vorhaben zur Modernisierung der Berufsbildung fanden eine Konkretisierung in dem „Plan de Modernización de la FP (2020–2023)“. Damit wurde eine umfassende Grundlage für angestrebte Reformprozesse geschaffen (ESC 2023, 140).
- Parallel zu diesen konzeptionellen Entwicklungen wurde die Reform des Berufsbildungsgesetzes diskutiert, die im März 2022 zur Verabschiedung des „Organic Law on the Organisation and Integration of Vocational Training (3/2022)“ (Ley orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Professional Dual) führte.
- Es wurden finanzielle Ressourcen zur Umsetzung zentraler Reformprojekte auf der Grundlage der definierten strategischen und rechtlichen Vorhaben bereitgestellt.

Der strategische Plan zur Erholung, Transformation und Resilienz der Wirtschaft (PRTR) ordnete in einer Komponente der Berufsbildung eine wesentliche Umsetzungs- und Unterstützungsrolle zu (ESC 2023, 137). Konkret wurden elf Handlungsfelder für die Weiterentwicklung der Berufsbildung definiert, so u. a. (ESC 2023, 140): Anerkennung von in Arbeitsprozessen erworbenen Kompetenzen; Kompetenzentwicklung in den Bereichen Digitalisierung, Entrepreneurship, Innovation; Anpassung der Berufsprofile; Ausweitung der Ausbildungsplätze; Berufsorientierung und -beratung; Stärkung der Berufsbildungszentren; Evaluation und Qualitätsentwicklung. Für die Umsetzung der Reformvorhaben wurden unter Nutzung europäischer Förderprogramme mehr als 2 Mrd. Euro bereitgestellt (ESC 2023, 177).

Das neue Berufsbildungsgesetz 2022 verfolgt das Ziel, einen flexiblen Rahmen für die Berufsbildung unterschiedlicher Zielgruppen (u. a. Schulabgänger, Berufstätige, Arbeitslose) im Rahmen eines lebenslangen Lernens bereitzustellen (ESC 2023, 129). Das Gesetz fokussiert u. a. verschiedene Reformbedarfe und Herausforderungen in der Organisation und Governance der dualen Berufsausbildung. Eine wesentliche Innovation besteht in der Integration der separierten Angebote innerhalb von iVET und cVET und deren Überführung in einen Bezugsrahmen mit fünf aufbauenden Stufen von Kursen bzw. Programmen:

- Auf den beiden unteren Stufen finden sich kurze Kurse bzw. Mikro-Trainings (Stufe A) sowie Lernmodule (Stufe B). Diese sind nicht notwendigerweise dual ausgerichtet, können sich aber in die modular strukturierten Programme auf den höheren Stufen einfügen.
- Auf den Stufen C und D befinden sich Ausbildungsgänge mit Bezug auf die im „National Catalogue of Competences“ definierten Berufsprofile. Alle Ausbildungsgänge sind dual ausgerichtet, wobei die betriebliche Ausbildungsphase mindestens 25 % der Gesamtausbildungszeit umfassen muss. Die Ausbildungsgänge folgen einem von zwei Modellen: „general“ oder „intensive“ (siehe unten). Beide Ausbildungsmodelle können unabhängig von einer Höchstaltersgrenze wahrgenommen werden (Artikel 67, 4).
- Auf der Stufe E dienen Spezialisierungskurse der Erweiterung und Vertiefung der Kompetenzen im Anschluss an eine Berufsausbildung.

Der modulare Aufbau ermöglicht flexible Einstiegs- und unterschiedliche Dimensionierungen der Aus- und Weiterbildungsaktivitäten. Auf jeder Stufe können die Lernenden zertifizierte Abschlüsse erwerben, die zugleich Anschlüsse für weitergehende Qualifizierungsaktivitäten bieten.

Die Unterscheidung der Ausbildungsgänge als „general“ oder „intensiv“ nimmt die bestehende Koexistenz der seit 1993 bestehenden dualisierten und der 2012 eingeführten dualen Berufsausbildung auf. Die Unterscheidung wird in dem Gesetz in den Artikeln 65–67

über die folgenden Kriterien vorgenommen: (1) Anteil/Dauer der betrieblichen Ausbildung; (2) Bedeutung der betrieblichen Ausbildung bei der Entwicklung des Curriculums; (3) Status des Lernenden als Praktikant oder Auszubildender.

Die als „generell“ bezeichnete Ausbildung (Artikel 66) sieht prinzipiell einen Anteil der betrieblichen Ausbildung im Umfang von 25–35 % vor. Bis zu 20 % der betrieblichen Ausbildungsinhalte werden innerhalb des Curriculums im Sinne der Entwicklung beruflicher Kompetenzen geregelt. Die Organisation der betrieblichen Ausbildung sollte bevorzugt über die Dauer der Gesamtausbildung verteilt sein. Es besteht kein Ausbildungsvertrag zwischen dem Lernenden und dem Betrieb.

Die als „intensiv“ bezeichnete Ausbildung (Artikel 67) sieht einen Anteil der betrieblichen Ausbildung von mehr als 35 % vor. Mehr als 30 % der betrieblichen Ausbildungsinhalte werden innerhalb des Curriculums im Sinne der Entwicklung beruflicher Kompetenzen geregelt. Es besteht ein Ausbildungsvertrag zwischen Auszubildendem und Betrieb, in dem u. a. die Vergütung des Auszubildenden geregelt ist. Die Ausbildung sowohl in der Schule als auch im Betrieb folgt einem Ausbildungsplan, der u. a. die Alternierung der Ausbildung zwischen den Lernorten in einem täglichen, wöchentlichen oder monatlichen Rhythmus vorsieht.

Das mit dem Gesetz verfolgte Ziel besteht in der Stärkung der dualen Ausbildung („intensiv“), ohne die dualisierte Form der Ausbildung („generell“) zu vernachlässigen (ESC 2023, 177). Mit der Neuausrichtung sind zwei wesentliche Implikationen und damit verbundene Herausforderungen verbunden: (1) Die Notwendigkeit zur Ausdehnung der betrieblichen Ausbildungskapazitäten sowie (2) die erhöhte Bedeutung des lokalen Ausbildungsmanagements bzw. der Kooperation zwischen den schulischen und betrieblichen Tutoren (ESC 2023, 133). Eine weitere Herausforderung besteht darin, bei einer Ausdehnung der Quantitäten die Qualität der Ausbildung zu gewährleisten. Vor dem Hintergrund dieser Balance zwischen Quantität und Qualität wurden in dem Gesetz u. a. folgende Vorkehrungen getroffen, die für die weitere Umsetzung bedeutsam sind:

- Für die betriebliche duale Ausbildung wurden Mindeststandards formuliert (Artikel 57), so u. a.: Ausrichtung der betrieblichen Ausbildung an curricularen Standards, die in einem Ausbildungsplan dokumentiert werden; Begleitung der Auszubildenden durch einen betrieblichen Tutor; kontinuierlicher Austausch zwischen betrieblichem und schulischem Tutor.
- In Artikel 61 werden die Anforderungen an die schulische und betriebliche Tutorin geregelt.
- Da verstärkt auch Klein- und Mittelunternehmen für die duale Ausbildung gewonnen werden sollen, wird in Artikel 59 die Möglichkeit einer Verbundausbildung hervorgehoben.
- In Artikel 63 wird die Zuständigkeit für die Prüfung der Ausbildungsmodule in der Form geregelt, dass die Letztzuständigkeit bei der Schule liegt, bei der Beurteilung aber die Lernleistungen der betrieblichen Ausbildung berücksichtigt werden sollen.

Ein weiterer Reformaspekt in dem Gesetz besteht in der Stärkung der Rolle der Sozialpartner in der Förderung und Umsetzung der dualen Berufsausbildung (ESC 2023, 135 f.). Sie sollen nicht zuletzt dazu beitragen, dass sich die Zahl der Betriebe mit einem Engagement in der Ausbildung erhöht. Auch wenn in den ersten zehn Jahren der Einführung der dualen Berufsausbildung die Zahl der Unternehmen deutlich angewachsen ist, so liegt die Quote aktuell noch deutlich unter 1 % aller aktiven spanischen Betriebe (ESC 2023, 174).

Die Entwicklungen seit 2012 sowie die Initiativen in dem Reformgesetz von 2022 zeigen, dass die Umsetzung der dualen Berufsausbildung in Spanien unverändert ein Momentum besitzt. Zugleich wird deutlich, dass strukturelle Reformen in der Berufsbildung einen langen Atem erfordern mit starken Promotoren auf der fachlichen und politischen Ebene.

7 | Abschluss: Wissenstransfer statt Systemexport

Die Entwicklung einer dual(isiert)en Berufsausbildung ist je nach Ausgangssituation ein komplexes und langfristiges Projekt, das nur schrittweise realisiert werden kann. Seine Durchführung erfordert eine konzeptionelle Fundierung und eine strategische Planung („Masterplan“) mit einer Skizzierung der angestrebten Entwicklungsstufen, Meilensteine und Interventionen. Ein solches Reformprojekt ist zugleich ein Lernprozess, in dem sich Phasen des Tuns mit solchen der Reflexion verbinden und der eingeschlagene Weg immer wieder überprüft und ggf. revidiert wird.

Der hier vorgestellte Bezugsrahmen mit seinem Entwicklungsstufen-Ansatz ist ein Instrument, das wesentliche Schritte eines Reformprozesses unterstützen kann. Es dient zur Analyse des Status quo, bietet Optionen für die Definition von möglichen Entwicklungsstufen als angestrebten Zielzuständen und kann mit seinen Erläuterungen die Entwicklung zielbezogener Interventionen anregen. Zudem kann der Bezugsrahmen den Vergleich von Realisationsvarianten einzelner Entwicklungsstufen in unterschiedlichen Ländern oder Sektoren unterstützen und damit die empirische Basis in der deskriptiven Erfassung von Berufsbildungssystemen erweitern. Der Blick auf die Praxis anderer Länder bietet ferner eine Grundlage für mögliche Transferüberlegungen in der Gestaltung des eigenen Systems.

Transferprozesse werden dabei nicht als die kopierende Übernahme einer funktionierenden Praxis in einem Land durch ein anderes Land verstanden. Oft werden Aspekte einer „guten Praxis“ aufgenommen und auf die Bedingungen in der eigenen Praxis angepasst. Manchmal wird auch „nur“ ein Grundgedanke oder eine Grundphilosophie aufgenommen, führt

dann aber zu eigenständigen und spezifischen Entwicklungen. Vor diesem Hintergrund ist das Lernen aus guten Beispielen im Sinne eines „Benchlearning“ für die Entwicklung des eigenen Systems sehr wertvoll, sollte aber nicht durch unrealistische Ergebniserwartungen überfordert werden. In diesem Sinne vollzieht sich die Unterstützung bei der Entwicklung von Berufsbildungssystemen nicht im Sinne eines Systemexports, sondern als Wissenstransfer. Der Transfer richtet sich dabei auf die Rahmenbedingungen im Empfängerland aus und wird möglichst umfassend durch die Akteure im Land gesteuert.

Der Bezugsrahmen mit seinen elf Komponenten und jeweils vier Entwicklungsstufen bietet ein Handlungsfeld, das flexibel genutzt werden kann. So können Reformüberlegungen einzelne der Komponenten fokussieren und dort zunächst kleinere Bewegungen etwa von der ersten auf die zweite Entwicklungsstufe planen. Oder sie können – wie das Fallbeispiel Albanien zeigt – einige als zentral erachtete Komponenten aufnehmen und mit gezielten Interventionen auf eine höhere Entwicklungsstufe bewegen. Ferner ist es denkbar, die Entwicklungen in einem Wirtschaftsbereich relativ umfassend zu planen, während andere Sektoren zunächst noch ausgeklammert bleiben. Es wird vermutlich kein Land geben, in dem umfassend sich alle Komponenten auf der höchsten Entwicklungsstufe befinden. In diesem Sinne bildet der Bezugsrahmen ein Idealbild ab, dem man sich schrittweise durch realistisches Handeln annähern kann, ohne es perfekt erreichen zu können. Wo anders als in der Berufsbildung wäre eine solche Form des pragmatischen Idealismus angebracht?

Literatur

- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016*. Bielefeld: wbv.
- AGBB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Bielefeld: wbv.
- ASEAN – Association of Southeast Asian Nations (2021). *Human Resources Development Readiness in ASEAN. Regional Report*. Jakarta: ASEAN.
- Backes-Gellner, Uschi & Pfister, Curdin (2019). *Beitrag der Berufsbildung zu Innovation*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/berufsbildung-und-innovation.html> (29.3.2023).
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich (1999). *Schöne neue Arbeitswelt*. Frankfurt/M., New York: Suhrkamp.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2022). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022*. Budrich: Leverkusen.
- Blankertz, Herwig (1963). *Berufsbildung und Utilitarismus*. Düsseldorf: Schwann.
- Bliem, Wolfgang; Schmid, Kurt & Petanovitsch, Alexander (2014). *Erfolgsfaktoren der dualen Ausbildung. Transfermöglichkeiten*. ibw-Forschungsbericht Nr. 177. Wien: ibw.
- BOJA – Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2023). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2.2.2023. https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2023/21/BOJA23-021-00018-1869-01_00276905.pdf (3.9.2023).
- Bosch, Gerhard; Dietrich, Hans; Nagel, Bernhard; Wedemeier, Jan; Werner, Dirk & Wieland, Clemens (2022). *Abschlussbericht der Expertenkommission zur Einführung eines umlagefinanzierten Landesausbildungsfonds in der Freien Hansestadt Bremen*. Bremen: Senatorin für Wirtschaft, Arbeit und Europa.
- Bosch, Gerhard (2023). Der Wert beruflicher Arbeit und Ausbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 12–16.
- Busemeyer, Marius (2015). Ansätze zur Stärkung der Rolle von Verbänden in der Governance beruflicher Bildung im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit. In GIZ (Hrsg.), *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung* (29–48). Bonn, Eschborn: GIZ.
- Busemeyer, Marius & Trampusch, Christine (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In Busemeyer, Marius & Trampusch, Christine (Hrsg.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (3–38), Oxford University Press.
- Busse, Gerd & Frommberger, Dietmar (2019). Niederlande: Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung. In Euler, Dieter; Meyer-Guckel, Volker & Severing, Eckart (Hrsg.), *Studienintegrierende Ausbildung* (58–63). Berlin: Edition Stifterverband.
- Cedefop (2013). *Spain. VET in Europe – Country Report*. Luxembourg: Publications Office. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2013/2013_CR_ES.pdf (2.6.2023).
- Cedefop (2018a). *Apprenticeship schemes in European countries: a cross-nation overview*. Luxembourg: Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/722857> (10.4.2023).
- Cedefop (2018b). *The changing nature and role of vocational education and training in Europe. Volume 3*. https://www.cedefop.europa.eu/files/5567_en.pdf (2.6.2023).

- Cedefop (2019). *Spotlight on VET*. Luxembourg: Publications Office. https://www.cedefop.europa.eu/files/4168_en.pdf (2.6.2023).
- Cedefop (2020a). *Developments in vocational education and training policy in 2015–19: Germany*. Cedefop monitoring and analysis of VET policies. <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/developments-vocational-education-and-training-policy-2015-19-germany> (2.6.2023).
- Cedefop (2020b). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies. Indicator overviews: 2019 update*. Cedefop research paper; No 76. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/62708>.
- Cedefop (2021). *Apprenticeship governance and in-company training: where labour market and education meet: Cedefop community of apprenticeship experts: short papers*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop working paper; No 3. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/065622> (10.4.2023).
- Cedefop (2022). *Werden Mikrozertifikate zu einem Renner?* Kurzbericht Juni 2022. Thessaloniki: Cedefop.
- Clement, Ute (2013). *Imageverbesserung beruflicher Bildung*. Bonn, Eschborn: GIZ.
- Dahrendorf, Ralf (1956). Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (8), 540–568.
- Dang, Que Anh (2021). *Vietnam HRD Readiness Report*. Jakarta: ASEAN. https://asean.org/wp-content/uploads/2021/10/Viet-Nam-HRD-Country-Report-Final_English-version-Web.pdf (30.3.2023).
- DCdVET – Donor Committee for Dual Vocational Education (2022). *VET Systems & Terminology: A Classification & Clarification*. Zürich: DCdVET.
- Deißinger, Thomas (1997). *Zur Frage nach dem „organisierenden Prinzip“ beruflicher Qualifizierung in seiner Bedeutung für die Ermöglichung pädagogischer und gesellschaftlicher Effekte. Ein Beitrag zur Charakteristik des „dualen Systems“ der Berufsausbildung*, Habilitationsschrift. Universität Mannheim.
- Deißinger, Thomas (2019). The Sustainability of the Dual System Approach to VET. In Guile, David & Unwin, Lorna (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training* (293–310). Hoboken, NJ : Wiley Blackwell.
- Deutscher Bundestag (2013). *Strategiepapier der Bundesregierung zur internationalen Berufsbildungszusammenarbeit aus einer Hand*. Drucksache 17/14352 v. 5.7.2013.
- DEZA – Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (2017). *Bildungsstrategie DEZA*. Bern.
- Dohmen, Dieter (2015). Finanzierung nicht-staatlicher Akteure in der beruflichen Ausbildung. In GIZ (Hrsg.), *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung* (67–94). Bonn, Eschborn: GIZ.
- Dornmayr, Helmut (2019). Lehrzeitverlängerung in Österreich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 4–5.
- Ebner, Christian; Krüger, Sabine & Rohrbach-Schmidt, Daniela (2023). Der materielle und symbolische Wert von Berufen unterschiedlicher Anforderungsstufen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 27–31.
- Econcept (2015). *Konzept zur Stärkung der BM. TP1: Befragungen und Aktualisierung der Daten: Schlussbericht*. Zürich: Econcept.
- Emmenegger, Patrick; Graf, Lukas & Trampusch, Christine (2018). The governance of decentralised cooperation in collective training systems: a review and conceptualisation. *Journal of Vocational Education & Training* (1–25). <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1498906> (13.3.2023).
- ESC – Economic and Social Council (Consejo Económico y Social) (2023). *La Formación Dual en España: Situación y Perspectiva*. Informe 01-2023. <https://www.ces.es/documents/10180/5306984/Inf0123.pdf> (3.7.2023).
- ETF – European Training Foundation (2018). Financing work-based learning as part of vocational education reform. <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/financing-work-based-learning-part-vocational-education> (16.4.2023).
- Euler, Dieter (2013a). *Germany's dual vocational training system: a model for other countries?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Euler, Dieter (2013b). Die deutsche Berufsausbildung – ein Exportschlager oder eine Reformbaustelle? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109, 321–331.
- Euler, Dieter (2017a). *Modernization of informal apprenticeships*. GIZ: Eschborn.
- Euler, Dieter (2017b). Qualitätsentwicklung in beruflichen Schulen – bürokratisches Strohfeuer oder Grundlage für kontinuierliche Reformprozesse? In Zöllner, Arnulf & Frey, Andreas (Hrsg.), *Mit Qualitätsmanagement zur Qualitätskultur* (13–27). Eusl: Detmold.

- Euler, Dieter (2018a). *Engaging the business sector in vocational education and training. Working tool for the political dialogue and project design in development cooperation*. Revised edition. DC-dVET: Zurich.
- Euler, Dieter (2018b). *Beteiligung der Wirtschaft in der Berufsbildung. Arbeitsinstrument für den Politikdialog und die Projektgestaltung in der Entwicklungszusammenarbeit*. DCdVET: Zürich.
- Euler, Dieter (2018c). *TVET Personnel in ASEAN. Investigation in five ASEAN states*. Eusl: Detmold.
- Euler, Dieter (2019). *Berufs- und Hochschulbildung*. In Hemkes, Barbara; Wilbers, Karl & Heister, Michael (Hrsg.), *Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung (60–77)*. Bonn: Verlag Barbara Budrich.
- Euler, Dieter (2021). *Shaping the relationship between vocational and academic education. Socioeconomic trends and their implications for the future of apprenticeships*. In Cedefop/OECD (2021), *The next steps for apprenticeship (39–49)*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; No 118 <http://data.europa.eu/doi/10.2801/085907> (23.3.2023).
- Euler, Dieter (2022a). *Die Rolle des Berufskollegs im nordrhein-westfälischen Bildungssystem. Leistungspotenziale, Herausforderungen und Ansätze zur Weiterentwicklung*. Düsseldorf, Essen: Ministerium für Schule und Bildung, RuhrFutur.
- Euler, Dieter (2022b). *Mid Term Review Skills for Job Project*. Interner Bericht.
- Euler, Dieter & Seeber, Susan (2023). *Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19972-20230209.pdf> (23.3.2023).
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2007a). *Zusammendenken, was zusammengehört – Ausbildungsbausteine als Grundlage der Weiterentwicklung der Berufsbildung*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, 1, 33–37.
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2007b). *Ausbildungsbausteine in der Diskussion*. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 36, 5, 46–49.
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2019). *Von der Durchlässigkeit zur Verzahnung*. In Euler, Dieter; Meyer-Guckel, Volker & Severing, Eckart (Hrsg.), *Studienintegrierende Ausbildung (7–14)*. Berlin: Edition Stifterverband.
- Euler, Dieter & Severing, Eckart (2020). *Heterogenität in der Berufsbildung – Vielfalt gestalten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- EUR-Lex (2018). *Council Recommendation of 15 March 2018 on a European Framework for Quality and Effective Apprenticeships*.
- European Commission (2017). *Vocational education and training for inclusive growth in development cooperation. Tools and Methods Series*. Reference Document No. 24. Brussels, Luxembourg: European Union.
- European Union (2022). *Education and Training Monitor 2022. Spain*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/db9de4a6-66f2-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-en> (2.6.2023)
- Eurostat (2023). *Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im April 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/> (18.6.2023)
- FIBS – Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (2020). *Vocational Education and Training in Albania*. Berlin: FIBS.
- Fontdevila, Clara; Valiente, Oscar & Schneider, Sebastian (2022). *An organized anarchy? Understanding the role of German cooperation in the construction and export of the dual training model*. *International Journal of Training and Development* (585–605).
- Frey, Miriam & Oswald, Andrea (2019). *Allgemeinverbindlich erklärte Berufsbildungsfonds: Schlussbericht*. Basel: BSS Volkswirtschaftliche Beratung.
- Frommberger, Dietmar (2015). *Aufbau und Funktion nationaler Berufsbildungsagenturen*. In GIZ (Hrsg.), *Governance und Finanzierung kooperativer Berufsbildung (15–28)*. Bonn, Eschborn: GIZ.
- Frommberger, Dietmar (2019). *Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Fuller, Alison & Unwin, Lorna (2011). *The content of apprenticeships*. In Dolphin, Tony & Lanning, Tess (Hrsg.), *Rethinking Apprenticeships (29–39)*. London: Institute of Public Policy Research.
- Geißler, Karlheinz A. (1994). *Vom Lebensberuf zur Erwerbskarriere. Erosionen im Bereich der beruflichen Bildung*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 6, 647–654.

- Geißler, Karlheinz A. & Orthey, Frank M. (1996). Wandern bildet – Heimweh! Modernisierung und betriebliche Bildungspolitik als Rationalisierung des Pädagogischen im Betrieb. In Wittwer, Wolfgang (Hrsg.), *Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft* (41–78). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gessler, Michael (2017). Educational transfer as transformation: A case study about the emergence and implementation of dual apprenticeship structures in a German automotive transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 10, 71–79.
- Gewer, Anthony (2021). *Formal and informal VET in Sub-Saharan Africa*. Zürich: Donor Committee for Dual Vocational Education and Training (DCdVET).
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2015). Standard for In-Company Trainers in ASEAN Countries. Bangkok: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab1.2_standard_in-companytrainers_ASEAN_regions.pdf (22.3.2023).
- GIZ – Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (Hrsg.) (2017). *Down to earth: A practitioner's guideline to work with business and industry in TVET*. Version 2. Thailand: GIZ. (14.3.2023).
- Gonon, Philipp (2013). Berufsmaturität als Reform – Hybris oder Erfolgsstory? In Maurer, Markus & Gonon, Philipp (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandsaufnahme und Perspektiven* (119–146). Bern: hep.
- Gonong, Gina O. (2018). *Addressing Teacher Professional Development Issues: Supporting Teacher Quality*. https://www.deped.gov.ph/wp-content/uploads/2018/07/EducSummitAddressingTeacherProfessionalDevelopmentIssues.Nov2_.pdf (21.3.2023).
- Greinert, Wolf-Dietrich (1999). *Berufsqualifizierung und dritte industrielle Revolution. Eine historisch-vergleichende Studie zur Entwicklung der klassischen Ausbildungssysteme*. Baden-Baden: Nomos.
- Greinert, Wolf-Dietrich (2005). *Mass vocational education and training in Europe: classical models of the 19th century and training in England, France and Germany during the first half of the 20th. CEDEFOP panorama series*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Grollmann, Philipp; Gottlieb, Susanne & Kurz, Sabine (2004). Dänemark. In Euler, Dieter (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation* (639–654). Band 1. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hanushek, Eric A.; Schwerdt, Guido; Woessmann, Ludger & Zhang, Lei (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87.
- Harris, Jim (2001). *The Learning Paradox*. Oxford: Capstone.
- Hilpert, Annett (2020). *Review of Albania's Vocational Education and Training System*. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2022-06/VET%20English%20Online_Oct%202%5B1%5D%5B26%5D.pdf (6.4.2023).
- Hippach-Schneider, Ute & Le Mouillour, Isabelle (2022). Microcredentials: eine europäische Initiative für das lebenslange Lernen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 51 (3), 35–39.
- Hofmann, Christine; Zelenka, Markéta; Savadogo, Boubakar & Akinyi Okolo, Wendy Lynn (2022). *How to Strengthen Informal Apprenticeship Systems for a Better Future of Work? Lessons Learned from Comparative Analysis of Country Cases*. ILO Working Paper 49. Genf: ILO.
- ILO – International Labour Organization (2012). *Upgrading informal apprenticeship*. Genf: ILO.
- ILO – International Labour Organization (2017). *ILO Toolkit for Quality Apprenticeships*. Vol. I: Guide for Policy Makers. Genf: ILO.
- ILO – International Labour Organization (2022). *Towards lifelong learning and skills for the future of work: Global lessons from innovative apprenticeships*. Genf: ILO.
- Jansen, Anika & Pineda-Herrero, Pilar (2019). Dual Apprenticeships in Spain – Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129-154. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6> (2.6.2023).
- Joye, Dominique; Lemel, Yannick & Wolf, Christof (2023). Das Ansehen von Berufen in der Schweiz. *Social Change in Switzerland*, 33. DOI: 10.22019/SC-2023-00002.
- Kehl, Franz; Maurer, Markus; Rothboeck, Sandra & Schmutz, Sibylle (2021). *Switzerland in the Global Apprenticeship Debate*. FoBBIZ Discussion Paper. Lausanne.
- Kis, Victoria (2016). *Work, train, win: work-based learning design and management of productivity gains*. OECD Education Working Papers No. 135. Paris: OECD Publishing.

- Kis, Victoria & Windisch, Hendrickje (2018). *Making skills transparent: Recognising vocational skills acquired through workbased learning*. OECD Education Working Papers No. 180. Paris: OECD Publishing.
- Kriesi, Irene; Bonoli, Lorenzo; Gronning, Miriam; Hänni, Miriam; Neumann, Jörg & Schweri, Jürg (2022). *Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potentiale*. OBS EHB Trendbericht 5. Zollikofen.
- Kuczera, Malgorzata (2017). *Striking the right balance*. OECD Education Working Papers No. 153. Paris: OECD Publishing.
- Kuczera, Malgorzata & Field, Simon (2018). *Apprenticeship in England, United Kingdom*. Paris: OECD Publishing.
- Kuhn, Andreas & Schweri, Jürg (2023). Arbeitserfolg mit beruflichen und allgemeinbildenden Abschlüssen im Vergleich. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1, 17–21.
- Kutscha, Günter (2011). Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlage der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. *Pädagogische Korrespondenz*, 43, 65–83.
- Lanning, Tess (2011). Why rethink apprenticeships? In Dolphin, Tony & Lanning, Tess (Hrsg.), *Rethinking Apprenticeships* (6–16). London: Institute of Public Policy Research.
- Martin Artilles, Antonio; Lope, Andreu; Barrientos, Daniel; Moles, Benjami & Carrasquer, Pilar (2020). The rhetoric of Europeanisation of dual vocational education and training in Spain. *Transfer*, 26(1), 73–90. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1024258919896901>.
- Maurer, Markus (2018). Integrating Work-Based Learning into Formal VET: Towards a Global Diffusion of Apprenticeship Training and the Dual Model? In McGrath, Simon; Mulder, Martin; Papier, Joy & Suart, Rebecca (Hrsg.), *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*, https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_48-1 (13.3.2023).
- Mayntz, Renate (2004). Governance im modernen Staat. In Benz, Arthur (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen* (65–76). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Mehrotra, Santosh; Raman, Ravi; Kumra, Neha; Kalaiyarsan, A & Röß, Daniela (2014). *Vocational Education and Training Reform in India Business Needs in India and Lessons to be Learned from Germany*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Mertens, Dieter (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, (1), 36–43.
- Michaelis, Christian; Busse, Robin; Seeber, Susan & Eckelt, Marcus (2022). *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland. Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*. Bielefeld: wbv.
- MEFP – Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Estadística del Alumnado de Formación Profesional, Curso 2019-2020. Enseñanzas de Formación Profesional*. Madrid. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f09a817f-f07c-454b-bb1b-7446f5573192/nota-2019-2020.pdf> (18.6.2023)
- Miró, Alexia Carrasco; Vilarrasa, Clelia Colombo; Pozo, Ignacio de Benito & Subirats, Guillem Salvans (2021). *Best practices in Apprenticeships in Spain. 102 Regional Examples*. <https://www.fundacionbertelsmann.org/publicaciones/best-practices-in-apprenticeships-in-spain/> (6.6.2023)
- Mora, Toni; Ecardibul, Josep-Oriol & Pineda-Herrero, Pilar (2022). The effect of dual vocational education and training on grades and graduation in Catalonia. *Educational Review*. www.researchgate.net/publication/360949286_The_effect_of_dual_vocational_education_and_training_on_grades_and_graduation_in_Catalonia_Spain.
- Mühlemann, Samuel (2016). *The Cost and Benefits of Work-based Learning*. OECD Education Working Papers No. 143. Paris: OECD Publishing.
- Mühlemann, Samuel; Wolter, Stefan C. & Joho, Eva (2018). *Apprenticeship training in Italy – a cost-effective model for firms?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- OECD (2010). *Lernen für die Arbeitswelt*. OECD-Studien zur Berufsbildung. Paris: OECD-Publishing.
- OECD (2018). *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2020). *Education at a Glance 2020*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.
- OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.

- S4J – Skills for Jobs (2018). *Programme Document*. 2019–2023. Internal document.
- S4J – Skills for Jobs (2023). *Programme Document*. 2023–2027. Internal document.
- Sancha, Inés; Gutiérrez, Sofia (2016). Vocational education and training in Europe – Spain. Cedefop ReferNet VET in Europe reports; 2016. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_ES.pdf (2.6.2023).
- Saniter, Andreas (2020). Arbeitsbasiertes Lernen und Ausbildung von Ausbildern in Spanien, Deutschland, Litauen und Italien. Forschungsbericht 73. Bremen: ITB.
- Sanz de Miguel, Pablo; Serra, Joan Antoni & Caballero, Marc (2020). *Involve Project: Desk Research Plan*. <https://involveproject.eu/wp-content/uploads/2021/06/Spain-Desk-research-report-Final.pdf> (2.6.2023).
- Sanz de Miguel, Pablo; Serra, Joan Antoni; Caballero, Marc & Barrientos, Daniel (2022). *Special partners' involvement in dual vocational education and training: a comparison of Greece, Spain, Poland and Portugal*. DOI: 10.5281/zenodo.6669891
- Schlögl, Peter; Stock, Michaela & Mayerl, Martin (2019). Berufliche Erstausbildung: Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs. In Breit, Simone; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea & Spiel, Christiane (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2, Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Graz: Leykam.
- Schmid, Kurt (2019). *Companies Engaging in Dual VET: Do Financial Incentives Matter?* Zürich: DCdVET.
- SD4E – Skills Development for Employment (2019). *Programme Document 2019–2022*. Internal document.
- SD4E – Skills Development for Employment (2023). *Programme Document 2023–2027*. Internal document.
- Sennett, Richard (1998). *Der flexible Mensch*. Berlin: Siedler.
- Serra, Joan Antoni; Sanz de Miguel, Pablo & Caballero, Marc (2022). *Involve Project: Fieldwork Report Spain*. <https://www.alianzafpdual.es/wp-content/uploads/2023/05/Fieldwork-report-Spain.pdf> (2.6.2023).
- SKBF – Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: SKBF.
- Sloane, Peter F. E. (2022). Re-reading Kerschensteiner today: Doing VET in German vocational schools – A search for traces. *Journal of Philosophy of Education*, 1–17. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9752.12674> (30.3.2023).
- Statistisches Bundesamt (2021). *Bildungsfinanzbericht 2021*. Wiesbaden: Destatis.
- Thole, Christiane (2021). *Berufliche Identitätsarbeit in der subjektivierten Arbeitswelt als Bildungsauftrag der Berufsschule – am Beispiel der dualen Ausbildung im Einzelhandel*. Bielefeld: wbv.
- Ulrich, Joachim G.; Krewerth, Andreas & Eberhard, Verena (2016). *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen Abschlussbericht*. Bonn: BIBB. https://www.bibb.de/dienst/dapro/daprodocs/pdf/eb_23103.pdf (3.4.2023).
- UNESCO (2012). *Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training on Transforming TVET: Building skills for work and life*. Shanghai: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Funding skills development. The private sector contribution*. Paris: UNESCO.
- Uy, Elvin I. Y. (2021). *ASEAN Study on Human Resources Development (HRD) Readiness. Philippine Country Report*. <https://asean.org/wp-content/uploads/2021/10/Philippines-HRD-Country-Report-Final.pdf> (14.3.2023).
- Voelzkow, Helmut (2021). Neokorporatismus. In Andersen, Uwe & Woyke, Wichard (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*, 8. Aufl., Heidelberg: Springer VS.
- Wanklin, Linda (2023). *From Institutional to Particularized Trust: Governance Mechanisms for Overcoming Social Traps in Low-Coordination Economies*. Under review.
- Wieland, Clemens (2020). *Die Ausbildungsgarantie in Österreich: Funktionsweise – Wirkungen – Institutionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Wolter, Andräe (2019). Abschied vom Bildungsschisma? In Euler, Dieter; Meyer-Guckel, Volker & Severing, Eckart (Hrsg.), *Studienintegrierende Ausbildung (21–41)*. Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7350> (13.3.2023).
- Wolter, Stefan C. & Joho, Eva (2018). *Apprenticeship training in England – a cost-effective model for firms?* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Wolter, Stefan C. & Mühlemann, Samuel (2015).
Apprenticeship training in Spain – a cost-effective model for firms? Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- World Bank (2016). *Digital Dividends*. Washington: The World Bank.
- World Economic Forum (WEF); Boston Consulting Group (BCG) (2015). *New vision for education – Unlocking the potential of technology*. Genf. Online: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf (13.3.2023).

Weitere Informationen erwünscht?

Jetzt
anmelden!

Wenn Sie regelmäßig per E-Mail alle wichtigen Informationen rund um den Themenbereich Chance Ausbildung (z. B. Studien, Veranstaltungen, Newsletter) erhalten möchten, können Sie sich hier anmelden: www.b-sti.org/ausbildung

Weiterführende Studien:



Ausbildung ökonomisch betrachtet – Sieben Lektionen zu Kosten und Nutzen beruflicher Bildung aus Sicht von Unternehmen (2020)

Für die duale Berufsausbildung gibt es weltweit zwar großes Interesse; entsprechende Reformprozesse stoßen jedoch häufig an ihre Grenzen, wenn es darum geht, Betriebe für ein Engagement in Ausbildung zu gewinnen. Denn ein Staat kann zwar Gesetze erlassen und Rahmenbedingungen schaffen, aber ohne die betriebliche Ausbildungsbeteiligung gibt es keine duale Ausbildung. Doch wann bildet ein Unternehmen aus?

www.bertelsmann-stiftung.de/cost-benefit-lektionen

Auch in [englischer](#) und [spanischer](#) Sprache erschienen.



Volkswirtschaftliche Effekte einer Ausbildungsgarantie (2021)

Was wäre, wenn es in Deutschland eine Ausbildungsgarantie nach österreichischem Vorbild gäbe? Wie funktioniert sie, was kostet sie und wer würde davon profitieren?

www.chance-ausbildung.de/effekte-ausbildungs-garantie



Das duale System in Deutschland – Vorbild für einen Transfer ins Ausland? (2013)

Duale Berufsausbildung ist international gefragt und gilt als Exportschlager. Aber welche Elemente dieses Systems lassen sich überhaupt übertragen? In der Publikation wird ein pragmatischer Weg vorgeschlagen, indem das duale Ausbildungssystem in 11 Elemente gegliedert wird, die einzeln transferiert und an die Anforderungen des Ziellandes angepasst werden können.

www.bertelsmann-stiftung.de/transfer_de

Auch in [englischer](#) und [spanischer](#) Sprache erschienen.

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
bertelsmann-stiftung.de

Clemens Wieland
Senior Expert
Bildung und Next Generation
Telefon +49 5241 81-81352
clemens.wieland@bertelsmann-stiftung.de

Caroline Schnelle
Project Manager
Bildung und Next Generation
Telefon +49 5241 81-81201
caroline.schnelle@bertelsmann-stiftung.de